

Hochschulen im Weiterbildungsmarkt

Inklusive Ausschreibung
»Wettbewerb um die besten Geschäftsmodelle«
– Bewerbungsschluss: 15. März 2004 –

Oktober 2003

POSITIONEN

Impressum**Herausgeber**

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
Barkhovenallee 1
45239 Essen
Telefon: (02 01) 84 01-0
Telefax: (02 01) 84 01-3 01
E-Mail: mail@stifterverband.de
Internet: www.stifterverband.de

Autoren

Beate Herm, Claudia Koepernik M. A., Verena Leuterer,
Katrin Richter M. A., Prof. Dr. Andrä Wolter, Technische Universität Dresden

Verantwortlich

Dr. Angela Lindner

Redaktion/Ansprechpartner

Dr. Volker Meyer-Guckel,
Michael Sonnabend M. A.

Layout

Gestaltmanufaktur GmbH, Dortmund

Inhalt

I.	Einleitung	4
II.	Lebenslanges Lernen und Hochschulweiterbildung	6
	Stand und Perspektiven	
1.	Ziele, Fragestellungen und Methoden der Untersuchung	6
2.	Entwicklung und Wandel der Hochschulweiterbildung	8
3.	Strategische Bedeutung der Hochschulweiterbildung	9
3.1	Weiterbildungsengagement und Weiterbildungsstrategien der Hochschulen	9
3.2	Defizite und Ursachen	11
3.3	Weiterbildung und neue Steuerungskonzepte	13
3.4	Profil der wissenschaftlichen Weiterbildung	15
4.	Management der Hochschulweiterbildung	16
4.1	Organisation und Zuständigkeit	16
4.2	Marketing und Bedarfsermittlung	17
4.3	Finanzierung	18
5.	Weiterbildende Studienangebote	18
5.1	Aktive Fakultäten bzw. Fachbereiche	18
5.2	Angebots- bzw. Realisierungsformen, Zielgruppen	19
5.3	Abschlüsse, Rolle des Masters	20
5.4	Schwerpunkte, Defizite, Bedarf	20
5.5	Nutzung neuer Medien	21
6.	Qualitätssicherung und Akkreditierung	22
7.	Kooperation, Vernetzung, Technologie-Transfer	23
8.	Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen als Reformkonzept	25
9.	Zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung – fünf Argumente	27
III.	Hochschulen im Weiterbildungsmarkt	32
	Ausschreibung des Wettbewerbs um die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildungsangebote	

I.

Einleitung

Trotz des gesetzlichen Auftrags zur Entwicklung von Weiterbildungsangeboten durch die Hochschulen haben bislang nur wenige Hochschulen strategisch auf diese Herausforderung reagiert. Dabei steigt der Bedarf an solchen Angeboten ständig, sowohl bei den Unternehmen als auch bei den Beschäftigten. Hintergrund sind die rasanten Veränderungen in der Arbeitswelt, die die kontinuierliche Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) durch ein lebens- und berufsbegleitendes Lernen notwendig machen.

In einem im Frühjahr 2003 erschienenen Empfehlungspapier der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Industrie- und Handelskammertages und der Hochschulrektorenkonferenz haben Hochschulen und Wirtschaft die Defizite und Handlungsfelder in diesem Bereich noch einmal in Forderungen und Thesen zusammengefasst. Sie richten sich an Politik und Hochschulen gleichermaßen. So gilt es, noch vorhandene haushalts-, dienst- und besoldungsrechtliche Restriktionen abzuschaffen und Anreizsysteme für ein Engagement von Dozenten zu entwickeln, Netzwerke und Dialogforen zwischen Wissenschaft und Unternehmen zu etablieren, kundenorientierte Servicestellen an den Hochschulen einzurichten und die Qualitätskontrollen für Weiterbildungsangebote zu systematisieren.

Mit dem Aktionsprogramm „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ möchte der Stifterverband die Aktivitäten

der Hochschulen in diesem Bereich fördern. In einem Wettbewerb, der mit der vorliegenden Publikation ausgeschrieben wird (S. 32-34), werden „best-practice“-Geschäftsmodelle für die Entwicklung und Vermarktung von Hochschulweiterbildungsangeboten gesucht, die durch eine Jury aus Unternehmens- und Hochschulvertretern prämiert und anschließend durch den Stifterverband öffentlich präsentiert werden. Aus den Geschäftsplänen soll hervorgehen, welche Zielgruppen durch welche Produkte angesprochen werden, wie das Geschäftsfeld rechtlich und organisatorisch an der Hochschule verankert ist und wie die Finanzierung, das Marketing und die Qualitätssicherung erfolgen. Der Siegerhochschule winkt nicht nur ein Preisgeld, sondern auch eine Strategieberatung durch ein Team von McKinsey & Company.

Als Hintergrund zur Ausschreibung dokumentiert das Heft eine im Auftrag des Stifterverbandes von einem Forschungsteam an der Technischen Universität Dresden unter der Leitung von Professor Dr. Andrä Wolter durchgeführte Untersuchung zum gegenwärtigen Stand der strategischen Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen an deutschen Hochschulen. Sie beschreibt die Entwicklungspotenziale in diesem Bereich ebenso wie die noch bestehenden strukturellen Defizite und gibt Hinweise für eine professionelle Weiterentwicklung der Angebote – weg von einer individuellen und punktuellen Zusammenarbeit einzelner Hochschullehrer mit Unternehmen, zu denen mehr oder weniger zufällige

Kontakte bestehen, hin zu einer hochschulweiten, bedarfs-, zielgruppen- und marktorientierten Angebotsstruktur.

Mit dem Ausbau von Weiterbildungsmodulen und -studiengängen sollen die Hochschulen nicht nur verstärkt ihrer gesetzlichen Verpflichtung nach Angeboten in diesen Bereich nachkommen. Auch geht es nicht allein darum, sich neue Geschäftsfelder und damit Einnahmequellen zu erschließen. Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen müssen vielmehr begriffen werden als wesentliche Elemente eines grundlegenden programmatischen Erneuerungsprozesses der Hochschulen, die nicht losgelöst von anderen Reformschritten betrachtet werden dürfen. So verspielt z. B. die augenblicklich an vielen Hochschulen mit Nachdruck betriebene Einführung der neuen konsekutiven Studiengangsmodele viele Chancen, wenn sie nicht in ein Konzept des lebensbegleitenden Lernens eingebettet wird, das selbstverständlich Rückwirkungen auf die Studiengang-, Curriculums- und Modulstrukturen auch in der grundständigen akademischen Ausbildung haben muss.

Auch andere Bereiche der Hochschulentwicklung sind durch die Themen Weiterbildung und lebenslanges Lernen direkt berührt: Das gilt für Fragen des Managements und des betriebswirtschaftlichen Controllings ebenso wie für die Felder Marketing und Kundenorientierung bis hin zur Entwicklung von leistungsorientierten Vergütungs- und Anreizsystemen zur bes-

seren Abstimmung zwischen persönlichen Interessen des Lehrkörpers und den institutionellen Interessen einer Hochschule.

Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten ist also eine strategische Herausforderung für eine neue wettbewerbsorientierte Profilbildung der Hochschulen in einem von vielen Anbietern umkämpften Produktsegment des Bildungsmarktes. Mit dem Aktionsprogramm „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ bietet der Stifterverband dabei Unterstützung.

*Dr. Volker Meyer-Guckel
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*

II.

Lebenslanges Lernen und Hochschulweiterbildung

Stand und Perspektiven

1. Ziele, Fragestellungen und Methoden der Untersuchung

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat die Technische Universität Dresden im Juni 2002 beauftragt, in einer explorativen Studie der Entwicklung und Situation, den Schwierigkeiten und den Perspektiven der Hochschulweiterbildung und dabei insbesondere auch der Implementation lebenslangen Lernens innerhalb des deutschen Hochschulsystems nachzugehen. Im Zentrum steht dabei die akademische Weiterbildung, d. h. solche Weiterbildungsangebote und -leistungen, die sich mit wissenschaftlichem Anspruch primär – wenn auch nicht ausschließlich – an Berufstätige wenden, die über einen Hochschulabschluss verfügen. Außer Betracht bleibt dabei die interne Weiterbildung für das administrative und technische Hochschulpersonal.

In den nächsten Jahren dürfte sich ein schnell wachsender Bedarf an Weiterbildung für Personen bzw. Erwerbstätige mit einem Hochschulabschluss zeigen, der auf einen stark kompetitiven Markt an Weiterbildungsangeboten trifft, auf dem die Hochschulen lediglich als ein Anbieter unter anderen auftreten, auf dem sie aber zurzeit dem Anschein nach nur begrenzt funktionstüchtig agieren. Gleichzeitig zeichnet sich jedoch ab, dass die Weiterbildung zu einer zentralen Aufgabe und einem immer wichtigeren Handlungsfeld der Hochschule wird, nicht nur durch das in allen Berufen mehr und mehr unabwendbare Erfordernis lebenslangen Lernens, sondern auch durch die Verbindung, die in der Hochschul- und Studienreformdebatte immer wieder zwischen der Reform der Erstausbildung und dem Ausbau der Weiterbildung hergestellt wird.

Die Vorgehensweise der Untersuchung bestand darin, das bei Experten weitgehend schon vorhandene Wissen zur Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt so zu bündeln und zu strukturieren, dass zentrale Entwicklungslinien, Aufgaben, Problem- und Handlungsfelder identifiziert werden können. Dem ent-

spricht die gewählte methodische Vorgehensweise, die Untersuchung im Wesentlichen mit zwei Typen von Expertenintensivinterviews durchzuführen.

- Zum einen sind 18 Hochschulen ausgewählt worden, die in den letzten Jahren als besonders aktive oder innovative Anbieter von Weiterbildung aufgefallen sind und als solche von Experten empfohlen wurden. An diesen Hochschulen sind dann in der Regel die jeweils für Weiterbildung verantwortlichen Akteure mit einem umfangreichen Interviewleitfaden befragt worden. Die Fragen bezogen sich im einzelnen darauf:
 - wie das Management der Weiterbildung innerhalb der Hochschule organisiert ist, wer die zentralen Akteure sind und wie die Weiterbildung finanziert wird,
 - welche Strategien und Ziele die jeweiligen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens verfolgen,
 - mit welchen Maßnahmen sie diese in der Erstausbildung und in der Weiterbildung zu realisieren versuchen,
 - welche entsprechenden Studienangebote in welchen Realisierungsformen (mit welchen Zielgruppen) dort vorhanden sind,
 - welche Marketingstrategie (einschließlich Bedarfsermittlung) die Hochschulen im Bereich der Weiterbildung verfolgen,
 - in welchem Umfang die neuen Medien (in welcher Weise) genutzt werden,
 - in welcher Weise externe Kooperation mit anderen Weiterbildungsträgern oder -institutionen vorhanden und wie sie organisiert ist,
 - welche Bedeutung Qualitätssicherung und Zertifizierung haben und welche Verfahren dabei praktiziert werden und
 - worin die Schwierigkeiten, aber auch die Perspektiven für ein intensiveres Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung bestehen.
- Zum anderen sind diese hochschulzentrierten Interviews um insgesamt neun Gespräche mit solchen

Experten (z. B. aus politischen Institutionen, Forschungseinrichtungen oder aus dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung) ergänzt worden, die über einen breiten Gesamtüberblick über den Entwicklungsstand und die Entwicklungsprobleme der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bundesrepublik verfügen. Mit diesen Interviews sollten die Ergebnisse der hochschulbezogenen Gespräche in einen breiteren Kontext eingeordnet werden. Auch hierfür wurde ein Leitfaden mit insgesamt 60 Fragen entwickelt. In diesen Interviews standen unter anderem die bisherige und die zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung in der Bundesrepublik, deren Infrastruktur, Organisation und Finanzierung, die notwendigen Reformen der akademischen Erstausbildung im Zeichen des lebenslangen Lernens, eher ungünstige und eher förderliche Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung, deren zukünftige Entwicklungspotenziale und -chancen und andere Fragen im Mittelpunkt.

Aufgabe der Studie sollte es auch sein, über eine Beschreibung des generellen Entwicklungsstandes der

Hochschulweiterbildung und der Analyse ihrer Rahmenbedingungen hinaus einige Beispiele für „good practice“ in diesem Handlungsfeld zu gewinnen, um auf diese Weise exemplarisch einige Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich Hochschulen produktiv der Aufgabe der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens annehmen können. In dem vorliegenden Bericht wird darauf nur insoweit eingegangen, als „best/good-practice“-Beispiele der Sache nach verarbeitet worden sind, die jeweilige Hochschule aber nur in Ausnahmefällen genannt wird, da die Auswahl der in die Studie einbezogenen Hochschulen von vornherein bewusst selektiv war und die Darstellung positiver Beispiele nur analytische Ziele verfolgt, den Anforderungen eines Wettbewerbsverfahrens oder Benchmarking aber nicht genügt.

Die ausgewählten Hochschulen und Interviewpartner sind in der nachfolgenden Übersicht aufgelistet. Erste Ergebnisse des Projektes wurden auf einem Workshop des Stifterverbandes am 21. November 2002 in Berlin vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse dieses Workshops sind in die hier folgende Darstellung eingearbeitet worden.

Interviewübersicht

Hochschulen	Interviewpartner
<ul style="list-style-type: none"> • RWTH Aachen • Universität Augsburg • FHTW Berlin • TU Berlin • Universität Bielefeld • Universität Bochum • TU Darmstadt • Universität Frankfurt/Oder (Viadrina) • FU Hagen • HWP Hamburg • HAW Hamburg • Universität Hamburg • Universität Hannover • Universitäten Heidelberg/Mannheim • Universität Kaiserslautern • FH Lausitz • TU München • Universität Oldenburg 	<ul style="list-style-type: none"> • M. Fries, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München • U. Paffhausen da Cruz, Referatsleiterin Studentische Angelegenheiten/ Hochschulforschung, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn • Dr. A. Hopbach, stv. Generalsekretär, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn • Prof. Dr. P. Faulstich, Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, Universität Hamburg • Dr. I. Lischka, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Wittenberg • Prof. Dr. E. Schäfer, Fachhochschule Jena • Dipl. Päd. U. Strate, Vizepräsidentin der TU Berlin • Dipl. Päd. H. Vogt, Leiter der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg, Geschäftsführer des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung • Dipl. Ing. B. Christmann, Leiter des Weiterbildungszentrums der Universität Bochum

2. Entwicklung und Wandel der Hochschulweiterbildung

Die Entwicklung der Hochschulweiterbildung seit der zweiten Hälfte der achtziger Jahre steht im Zeichen der *Expansion, der Diversifizierung und der Pragmatisierung* der Weiterbildung. Teil dieser Entwicklung ist auch die weitere Institutionalisierung der Weiterbildung an den Hochschulen, die unter anderem darin zum Ausdruck kommt, dass die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1998 die Weiterbildung neben der Forschung und dem Studium bzw. der Lehre nunmehr als dritte Aufgabe (oder – je nach Zählweise – als vierte) im gesetzlichen Aufgabenkatalog der Hochschulen verankerte.

Heute verfügen etwa 100 Hochschulen in der Bundesrepublik – unter verschiedenen Bezeichnungen – über eigene Einrichtungen zur Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten. Neben anderen statistischen Indikatoren lässt sich die Expansion der Hochschulweiterbildung auch im Angebotsvolumen und den Teilnehmerzahlen erkennen, die viele Kontakt- oder Zentralstellen in ihren regelmäßigen Weiterbildungsberichten dokumentieren. Leider werden Angebot und Reichweite der Hochschulweiterbildung in Deutschland weder in der amtlichen Hochschul- noch in der Weiterbildungsstatistik überhaupt erfasst und ausgewiesen, so dass eine empirisch belegbare Aussage zur quantitativen Entwicklung über alle Hochschulen hinweg kaum möglich ist. Auch die von der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichte Übersicht¹ über weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – zur Zeit werden dort insgesamt 1.546 Studienangebote ausgewiesen – belegt diese Angebotsexpansion. Allerdings wird hier der Begriff „weiterführend“ sehr extensiv interpretiert und schließt auch solche Angebote ein, die unmittelbar nach dem ersten Studienabschluss – also ganz ohne berufliche Praxiserfahrungen – studiert werden können.

Innerhalb der untersuchten Hochschulen ist erkennbar, dass die Vielfalt der zielgruppenspezifischen und allgemeinen Angebots- und Realisierungsformen deutlich zugenommen hat, mithin eine Art Diversifizierung stattgefunden hat, die zu unterschiedlichen Angebots- und Programmprofilen geführt hat (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Gerade im letzten Jahrzehnt setzten mehr und mehr Hochschulen aber auch als „Hilfskonstruktio-

nen“² auf externe privatrechtliche Ausgründungen, in erster Linie, um den bürokratischen Zwängen des öffentlichen Haushaltsrechts oder des Arbeitsrechts zu entkommen und um eine größere Kunden- und Marktnähe flexibler realisieren zu können. Eine ganze Reihe der untersuchten Hochschulen – z. B. die RWTH Aachen, TU München, Universität Oldenburg, Universität Heidelberg/Mannheim, Universität Bochum, FH Lausitz oder die Technische Universität Dresden – verfolgen diese Strategie.

Zur interinstitutionellen Diversifizierung kann auch gerechnet werden, dass sich der Markt an beruflicher (und z. T. auch allgemeiner) Weiterbildung für Hochschulabsolventen/-absolventinnen inzwischen durch deutlich stärkeren Wettbewerb zwischen noch mehr verschiedenen Anbietern auszeichnet, als das schon immer der Fall gewesen ist. So sind neben den traditionellen Trägern beruflicher Weiterbildung für Hochschulabsolventen/-absolventinnen wie den Berufsverbänden, den Kammern, einer Vielzahl von Akademien, innerbetrieblichen Formen und eben den Hochschulen und neuerdings ihren Ausgründungen in den letzten Jahren zwei weitere Anbieter aufgetreten: nämlich so genannte Corporate Universities (z. T. auch unter anderen, bescheideneren Namen geführt) – d. h. firmeninterne Weiterbildungseinrichtungen mit wissenschaftlichem Anspruch, insbesondere für Managementnachwuchs und Führungskräfte training (u. a. bei DaimlerChrysler, SAP, Bertelsmann, Lufthansa, neuerdings die VW-Auto-Uni) – sowie in zunehmendem Umfang internationale Anbieter, insbesondere amerikanische Universitäten, die auf einen globalen Weiterbildungsmarkt drängen, häufig in Netzwerken mit anderen Hochschulen oder Software-Anbietern.

Das institutionelle Bild der wissenschaftlichen Weiterbildung ist inzwischen also sehr vielfältig geworden. Öffentlich-rechtliche und privatrechtliche Formen, hochschulinterne und hochschulexterne, betriebliche und überbetriebliche Organisationsformen stehen – z. T. unverbunden, z. T. in unterschiedlichen Kooperationsformen – nebeneinander. Diese Vielfalt spiegelt nicht nur die divergierenden rechtlichen Rahmenbedingungen (und ihre jeweiligen Vor- und Nachteile) und die insgesamt eher zerklüftete Weiterbildungslandschaft in der Bundesrepublik, sondern auch Unterschiede in den Zielsetzungen und im Aufgabenverständnis der verschiedenen Einrichtungen wider – z. B. Vorrang der Praxisnähe oder des Wissenschafts- und Forschungsbezuges; curriculare Orientierung am

Modell von Studiengängen oder flexible bedarfsorientierte Angebote. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Stärken und Schwächen der verschiedenen Organisationsmodelle von akademischer Weiterbildung in erster Linie als Ergebnis einer funktionalen Differenzierung – in Abhängigkeit von je spezifischen Organisationsinteressen und -zielen – zu sehen sind.

In der Folge der Expansion und Diversifizierung von Weiterbildung geht es den Hochschulen heute nicht mehr nur oder primär darum, einen eigenständigen universitären Bildungs- und Wissenschaftsauftrag nach außen zu tragen. Eher versuchen sie mit diesen Strategien, neue Märkte und Zielgruppen zu erschließen, strategische Partnerschaften zu etablieren, mit marktgängigen Angeboten auf vorhandenen Bedarf zu reagieren (gelegentlich auch solchen überhaupt erst bewusst zu machen und jede sich ihnen bietende Gelegenheit zum Ausbau ihrer Weiterbildungsangebote zu nutzen. In einem nicht-abwertenden Sinne könnte man diese Strategie der Hochschulen als „opportunistisch“ (von „opportunities“ abgeleitet) bezeichnen. Dadurch ist die Ausrichtung der Hochschulweiterbildung im letzten Jahrzehnt insgesamt deutlich pragmatischer und bedarfsorientierter geworden; die klassischen Angebote universitärer Erwachsenenbildung sind inzwischen weitgehend in den Hintergrund getreten. Die Hochschulen bemühen sich, in stärkerem Umfang und sicher mit unterschiedlichem Erfolg „maßgeschneiderte“ oder „passgenaue“ Angebote zu implementieren, ohne dass sich ihre Aktivitäten darin erschöpfen.

Zwar dominieren in der deutschen Hochschullandschaft und Hochschulverfassung insgesamt gesehen trotz aller Umsteuerungsanstrengungen der Bundesländer und der Hochschulen immer noch sehr eindeutig – im Sinne des von Burton Clark entworfenen Schemas des „triangle of coordination“⁴³ – die Kräfte der staatlichen Regulierung und der akademischen Oligarchie, zunehmend ergänzt um die des Hochschulmanagements, gegenüber den Kräften eines institutionellen Wettbewerbs zwischen den Hochschulen. Vor diesem Hintergrund kann man aber sagen, dass der Mikrokosmos der Hochschulweiterbildung in gewisser Weise zum Vorreiter einer stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung innerhalb des deutschen Hochschulsystems geworden ist und zurzeit möglicherweise den – von der Forschung mit ihrem eher individuellen Reputationswettbewerb abgesehen – am stärksten

wettbewerblich verfassten Sektor innerhalb des deutschen Hochschulsystems darstellt.

Zentrale Themen in der aktuellen und zukünftigen Entwicklung von Hochschulweiterbildung sind die *Reform von akademischer Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung als eine integrierte – oder jedenfalls aufeinander abgestimmte – Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens*. Sicher ist: Die deutschen Hochschulen werden vor tiefgreifenden Veränderungen angesichts der strukturellen Herausforderungen stehen, die mit der Implementation lebenslangen Lernens in das Hochschulsystem verbunden sind.

Es handelt sich dabei nicht mehr um eine kurz- oder mittelfristige Krisenreaktion (auf stagnierende Hochschulbudgets oder Probleme in der Erstausbildung), sondern um eine langfristige, grundsätzliche Neudefinition der Funktion von Hochschulbildung im Kontext eines gesellschaftlichen Wandels, in dem die Hochschule immer mehr zur prototypischen Infrastruktureinrichtung der „Wissensgesellschaft“ wird. Lebenslanges Lernen bedeutet dann keineswegs allein, dass die Weiterbildung innerhalb oder außerhalb der Hochschulen ausgebaut werden muss. Vielmehr steht damit die traditionelle Differenzierung zwischen der Erstausbildung und Weiterbildung selbst zur Disposition, insofern die Bedeutung – und die „Schneidung“ – von Erstausbildung und Weiterbildung als aufeinander abgestimmte Sequenzen innerhalb eines lebensübergreifenden Lernprozesses neu reflektiert und beide als Bestandteile eines übergreifenden Konzeptes von wissenschaftlicher Qualifizierung neu gestaltet werden müssen.

3. Strategische Bedeutung der Hochschulweiterbildung

3.1 Weiterbildungsengagement und Weiterbildungsstrategien der Hochschulen

Weiterbildung ist heute – anders als noch vor etwa zwei Jahrzehnten – als Regelaufgabe der Hochschule hochschulpolitisch oder hochschulrechtlich nicht mehr umstritten und ist inzwischen nicht nur im Hochschulrahmengesetz, sondern auch in den Länderhochschulgesetzen allgemein verankert. Aber nicht nur in den Hochschulgesetzen, sondern in nahezu jeder hoch-

schulpolitischen Proklamation wird die neue Rolle der Weiterbildung als eines der zentralen zukünftigen Aufgaben- und Handlungsfelder der Hochschulentwicklung hervorgehoben. Der Wissenschaftsrat, die Hochschulrektorenkonferenz und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung haben in z. T. wiederholten Empfehlungen Anregungen zur Intensivierung und zur Organisation von Weiterbildung ausgesprochen. Trotz dieses Bewusstseinswandels weichen Praxis und Realität von dieser zumindest rhetorischen Übereinstimmung jedoch immer noch mehr oder minder weit ab. In besonderer Weise gilt dies für die Unterschiede, die sich im Weiterbildungsengagement der einzelnen Hochschulen beobachten lassen.

Entgegen diesen hochgesteckten Erwartungen und trotz der unbestreitbaren Fortschritte in der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen in den letzten 10 bis 15 Jahren ist es ihr bisher noch nicht gelungen, ihr doppeltes Nischendasein abzustreifen: Zum einen stellt die Weiterbildung innerhalb des gesamten Spektrums der Hochschulaktivitäten eher eine Nische dar, keine – zumindest keine tatsächliche – Kernfunktion der Hochschule. Und zum anderen scheinen die Hochschulen mit ihrem Weiterbildungsangebot auf dem gesamten Markt der Weiterbildung eher eine Nische, wenn auch keine ganz kleine, zu besetzen. Trotz des Mangels an halbwegs gesicherten hochschul- und weiterbildungsstatistischen Indikatoren für den Anteil der Weiterbildung am gesamten Leistungsumfang der Hochschulen einerseits und für den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsangebot andererseits stimmt die Mehrzahl der Interviewpartner in dieser Einschätzung überein.

Eine der wenigen hierzu verfügbaren Quellen, das Berichtssystem Weiterbildung⁴, schätzt den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsangebot mit verschiedenen Kennziffern (Teilnahmefälle, Weiterbildungsvolumen) in den neunziger Jahren auf 4 Prozent im Durchschnitt, auf 4 bis 5 Prozent bei der allgemeinen Weiterbildung und auf 2 bis 8 Prozent bei der beruflichen Weiterbildung. Damit rangieren die Hochschulen zwar weit hinter anderen im Berichtssystem Weiterbildung ausgewiesenen Trägern, insbesondere den Betrieben, privaten Instituten und den Kammern, aber ihr Anteil entspricht immerhin ungefähr dem der Berufsverbände und der Akademien. Das Berichtssystem Weiterbildung schlüsselt diese Durchschnittsangaben leider nicht qualifikationsspezifisch auf, so dass

sich kaum etwas über den Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen sagen lässt. Frühere Studien beziffern diesen auf etwa 10 Prozent. Diese Zahlen beziehen sich immer auf die Hochschulen als Institution, nicht auf das individuelle Weiterbildungsengagement. Es ist hinlänglich bekannt, dass zwischen individuellem und institutionellem Engagement eine tiefe Diskrepanz besteht.

Große Unterschiede zeigen sich zwischen weiterbildungsaktiven und weniger aktiven Hochschulen. Es tritt deutlich hervor, dass für den Umfang und das Profil der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen vor allem das ausschlaggebend ist, was unter dem Begriff „institutional policy“ zusammengefasst werden könnte. Dieser Begriff soll die Bemühungen der einzelnen Hochschule umgreifen, innerhalb des gesetzten Rahmens staatlicher Steuerung, rechtlicher Vorgaben und anderer regulierender externer Einflüsse eine eigene organisationale Identität („Profil“) zu entwerfen, innerhalb der weitgehend standardisierten und relativ homogenen Strukturen des (deutschen) Hochschulsystems eigene Pfade der institutionellen Differenzierung zu finden, auf dieser Basis eine aktive Hochschulentwicklungspolitik zu formulieren und sich im Wettbewerb der Hochschulen entsprechend zu platzieren. Hochschulen sind dynamische Institutionen, die ihre internen und externen Beziehungen eher reaktiv-passiv und strukturkonservativ oder die neue Herausforderungen eher innovativ-aktiv gestaltend managen können. Entsprechend unterscheiden sich Hochschulen beträchtlich danach, in welchem Umfang sie eine solche „institutional policy“ entwickeln und umzusetzen versuchen. Eine solche aktive prospektive Entwicklungsstrategie kommt dem „Modell“ einer so genannten „entrepreneurial university“ sehr nahe, wie es von Burton Clark auf der Grundlage mehrerer Fallstudien beschrieben worden ist⁵.

Immer wieder tritt das Muster hervor, dass Besonderheiten der jeweiligen Hochschule – etwa in den Angeboten, den vorhandenen Forschungsschwerpunkten oder in der regionalen Ausrichtung – mit personalen Faktoren des Hochschulmanagements zusammenwirken. Dazu gehört sowohl die Bereitschaft der Hochschulleitungen, eine offensive Weiterbildungspolitik zu betreiben und die Weiterbildungsaktivitäten der eigenen Hochschule auszubauen, als auch das Engagement und der politische Einfluss der für die Weiterbildung innerhalb der Hochschule zuständigen Stellen oder Personen. In mehreren der von uns untersuchten Fäl-

le hat es sich z. B. für die Weiterbildung als günstig erwiesen, wenn die für Weiterbildung innerhalb der Universität zuständigen Führungskräfte als Prorektoren oder Vizepräsidenten an der Universitätsleitung beteiligt waren. Nicht in jedem Einzelfall schließt eine aktive „institutional policy“ jedoch auch automatisch die Weiterbildung ein; sie ist aber gewiss eine förderliche, unterstützende Rahmenbedingung, um der Weiterbildung innerhalb der Aktivitäten der Hochschule ein besonderes Augenmerk zu verschaffen. „Institutional policy“ beinhaltet nicht, dass sich eine Hochschule mehr oder weniger zwangsläufig für ein bestimmtes Organisationsmodell von Hochschulweiterbildung entscheiden muss. Es handelt sich vielmehr eher um einen mentalen und strategischen Faktor, die Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe der Hochschule tatsächlich ernst zu nehmen, unabhängig davon, ob hochschulinterne, hochschulexterne oder kooperative Formen der Institutionalisierung bevorzugt werden.

3.2 Defizite und Ursachen

In der Mehrzahl der durchgeführten Interviews wird die Situation der Weiterbildung innerhalb der Hochschulen jedoch immer noch weitgehend randständig als „Aschenputtel-Existenz“⁶ beschrieben. Auch wenn vielfach eine Art „Aufbruchstimmung“, ein neuer Reformimpetus zu spüren ist, nicht zuletzt durch die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, so ist es doch bisher nicht gelungen, die Weiterbildung tatsächlich als dritten, gleichwertigen Pfeiler in den Hochschulen neben Forschung und Erstausbildung zu verankern. Offenkundig haben sich bislang – insgesamt gesehen – weder der generelle gesellschaftliche Bedeutungszuwachs von Weiterbildung, insbesondere auch der von Hochschulabsolventen/-absolventinnen als der mit Abstand weiterbildungsaktivsten Gruppe in der erwerbstätigen Bevölkerung, noch die Debatte über lebenslanges Lernen in dem erwarteten Ausbauschub der Weiterbildung niedergeschlagen.

Die Gründe und Ursachen dafür sind bereits vielerorts behandelt worden. Zwei Erklärungen werden in dieser Debatte immer wieder angeführt, die beide nicht falsch, aber allein wohl nicht hinreichend sind.

Die eine Erklärung verweist auf die ungebrochen hohe Auslastung der Hochschulen infolge des anhaltenden Nachfrageüberdrucks. Diese Situation verlangt –

so ist zu hören – die volle Konzentration der Anstrengungen auf die Lehre in der Erstausbildung, auf die Überwindung des inzwischen von den achtziger Jahren in das neue Jahrtausend hinein gewanderten Studierendenberges, nicht zuletzt auch angesichts der eher stagnierenden Personalentwicklung an den Hochschulen. Dieses Argument ist deswegen nicht hinreichend, weil ein Blick in die Hochschulstatistik zeigt, dass sich Überlastung und Nachfrageüberdruck zwischen den Hochschulen und den Studienfächern sehr unterschiedlich verteilen. Weder sind alle Hochschulen noch alle Studienfächer in gleicher Weise betroffen. Und außerdem gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen kapazitiver Auslastung und Weiterbildungsaktivitäten. Häufig sind es gerade die stark nachgefragten Hochschulen oder Studienfächer, die besonders weiterbildungsaktiv sind, während umgekehrt viele wenig ausgelastete Hochschulen oder Fächer sich keineswegs überdurchschnittlich in der Weiterbildung engagieren.

Die zweite Erklärung bezieht sich auf die restriktiven formalen Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung, von haushaltsrechtlichen Barrieren – hier haben die Hochschulen inzwischen eine gewisse Flexibilität gewonnen – und arbeits- bzw. dienstrechtlichen Hemmnissen über fehlende Anreize bis hin zu vielfältigen organisatorischen Schwierigkeiten. Die Hochschulen haben in den letzten zehn Jahren einige Fantasie bewiesen, solche bürokratischen Barrieren zu umgehen (z. B. durch Ausgründungen), ohne sie indes ganz aufheben zu können. Und doch hat dies bislang nicht den Durchbruch in ihrem Weiterbildungsengagement gebracht. Vielmehr lassen sich auch hier vielfältige Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen erkennen, die innerhalb des im Wesentlichen für alle Hochschulen gleichen oder zumindest sehr ähnlichen formalen Handlungsrahmens differenzierte, ja sogar divergierende Entwicklungs- und Aktivitätspotenziale auf dem Gebiet der Weiterbildung entfalten, abhängig wiederum vorrangig von ihrer „institutional policy“.

Dies führt zu dem nur scheinbar paradoxen Ergebnis, dass sich auf der einen Seite zwar eine Reihe restriktiver struktureller bzw. institutioneller Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Hochschulweiterbildung identifizieren lassen, diese aber auf der anderen Seite durch die konkrete Weiterbildungspolitik der Hochschule in ihren Auswirkungen und in ihrer Wirksamkeit gestalt- und veränderbar sind. Dass sich

die deutsche Hochschule, insbesondere die Universität, bis heute mit der Weiterbildung so schwer tut, hat aber über die beiden genannten Gründe – das Kapazitäts- und Auslastungsargument sowie das Argument der strukturellen Hindernisse und Hemmnisse – hinaus noch Ursachen, die tiefer liegen und in der historisch gewachsenen und lange Zeit ja durchaus bewährten und international erfolgreichen Gestalt der deutschen Universität zu suchen sind. Auf zwei Aspekte soll hier hingewiesen werden.

- Von ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis her ist die klassische deutsche Universität immer eine eindeutig angebotsorientierte und nicht etwa eine nachfrage- oder bedarfsorientierte Institution gewesen. Die Durchsetzung ihres – fachspezifisch variierenden – forschungsorientierten Wissenschafts- und Bildungsverständnisses hatte stets Vorrang vor der praktischen Vorbereitung auf die Ausübung eines Berufes oder vor Nachfrage-, Bedarfs- oder Marktanforderungen. An drei zentralen Prinzipien lässt sich diese Dominanz der Angebotsorientierung ablesen:
 - an der Bedeutung der Fachdisziplinen als den zentralen Organisations- und Handlungseinheiten der Hochschule, nicht zuletzt an dem Primat wissenschaftsinterner Regulative vor externen Anforderungen,
 - an der Verankerung der Forschung als Basis der Universität und des gesamten akademischen Karriere- und Reputationssystems und
 - an der ausgeprägten Einheitlichkeit bzw. der geringen Differenzierung des Hochschulsystems und der akademischen Ausbildung – z. B. nach unterschiedlichen Ausbildungszielen, berufspraktischen Anforderungen oder den Voraussetzungen und besonderen Bedürfnissen der Teilnehmer/innen.

Weiterbildung erfolgt dagegen – innerhalb wie außerhalb des Hochschulsystems – wesentlich stärker nachfrage- und bedarfsbezogen und steht insofern in einem latenten Spannungsverhältnis zur dominierenden Angebotsorientierung der deutschen Universität. Hierin ist wahrscheinlich eine wesentliche Ursache dafür zu suchen, dass es immer wieder zu Spannungen zwischen von außen kommenden Praxisanforderungen und der Wissenschaftsorientierung der Hochschule kommt. Gerade die Studienreform und – in diesem Kontext – auch die Verankerung der Weiterbildung ist ein Beispiel für diesen latenten Konflikt und die anhaltenden Schwierigkeiten der Hochschule, angemessene

Lösungen und Antworten für praxisnahe Anforderungen und Bedarfe zu finden. Insbesondere aus der Sicht der Wirtschaft erweisen sich die Hochschulen deshalb häufig gegenüber deren Anforderungen als wenig flexibel und stellen immer wieder ihre unverkennbaren Schwierigkeiten unter Beweis, „passgenaue“ Angebote zu entwickeln. Und wenn überhaupt, so ist dies noch eher in der Weiterbildung als in der universitären Erstausbildung, eher an den Fachhochschulen als in den hauptsächlich von der Wissenschaftsorientierung geprägten Universitäten gelungen.

- Die zweite Ursache liegt in einer spezifischen Auslegung der Hochschulautonomie. Historisch gesehen umfasst die Idee der Hochschulautonomie bekanntlich zwei wesentliche Komponenten: die inhaltliche Unabhängigkeit der Wissenschaft als Aussagensystem (Zensurfreiheit) mit dem individuellen Recht zur freien Lehre und Forschung, also die Unabhängigkeit des einzelnen Wissenschaftlers in seiner wissenschaftlichen Arbeit, und die institutionelle Autonomie der Universität als Körperschaft gegenüber staatlichen Eingriffen und staatlicher Kontrolle. Da sich in Deutschland das Verhältnis zwischen Staat und Universität historisch seit Beginn des 19. Jahrhunderts recht eindeutig zugunsten eines immer ausgeprägteren staatlichen Interventionismus und damit zuungunsten der institutionellen Autonomie der Universität verschoben hat, ist die ursprünglich viel breiter gefasste Idee der Autonomie über weite Strecken auf die Autonomie des einzelnen Wissenschaftlers gegenüber der Institution und gegenüber dem Staat geschrumpft, eingeschränkt nur durch die Verpflichtung auf das geltende Recht.

Dies hat unter anderem zur Folge, dass ein Wandel in der institutionellen Aufgabenzuschreibung der Hochschule, wenn dieser am überlieferten akademischen und beruflichen Selbstverständnis der Wissenschaftler/innen vorbeigeht oder dieses gar bedroht, von diesen gleichsam unterlaufen werden kann oder dass es zumindest sehr lange Zeit, manchmal eine ganze Generation dauert, bis sich das Berufsrollenverständnis der Organisationsmitglieder auf die neuen Anforderungen eingestellt hat. Die Erweiterung des Aufgabenkatalogs der Hochschulen um die wissenschaftliche Weiterbildung ist sicher ein gutes Beispiel, wie der Wandel in der institutionellen Aufgabenzuschreibung der Veränderung der akademischen Berufsrolle bzw. des Berufsrollenverständnisses der Hochschullehrer/innen weit vorauseilt.

Ein anderer Aspekt ist, dass die deutsche Universität ihre Autonomie häufig auch als eine solche gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen und Ansprüchen, als Autonomie der Universität in der Gesellschaft verstanden hat. Anders ausgedrückt: Die deutsche Hochschule hat erst sehr spät und bis heute noch längst nicht durchgängig so etwas wie eine kommunitaristische, gemeinschaftliche Orientierung oder Verpflichtung entwickelt mit der Einsicht, dass mit ihren institutionellen Rechten auch gewisse gesellschaftliche Pflichten gegenüber der Gemeinschaft korrespondieren („accountability“). Ohne Zweifel ist es aber für die Weiterbildung förderlich, wenn sich die Hochschule als eine gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung, als eine soziale Infrastruktureinrichtung begreift, die neben der Wissensproduktion durch Forschung auch eine wesentliche Aufgabe als Institution zur Qualifizierung des Humanpotenzials und als Institution des Wissenstransfers unter Einschluss der Weiterbildung hat. Die Akzeptanz der Weiterbildung – nicht nur rhetorisch, sondern durch praktisches Engagement – hängt deshalb auch davon ab, in welchem Maße die deutschen Hochschulen tatsächlich dem Leitbild einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung nachkommen.

Beide Faktoren, die starke Angebots- und die geringe Dienstleistungsorientierung, hängen offenkundig miteinander zusammen – gleichsam als zwei Seiten derselben Medaille. Beide Bewusstseinsmuster sind erst in den letzten Jahren durch die sich krisenhaft verschärfende Hochschulentwicklung, die sich zuspitzende hochschulpolitische Umbruchsituation und die diese begleitende intensive Hochschulreformdebatte massiv herausgefordert worden, haben sich aber noch längst nicht aufgelöst. Beide Aspekte machen deutlich, wie die Frage der Verankerung und der Zukunft der Hochschulweiterbildung mit der generellen Frage nach dem Auftrag, der Organisation und dem gesamten Steuerungssystem der deutschen Hochschulen unauflösbar verknüpft ist.

3.3 Weiterbildung und neue Steuerungskonzepte

An den untersuchten Hochschulen ist der Prozess der Hochschul- und Studienreform, insbesondere der Etablierung der so genannten neuen Steuerungsformen bzw. Steuerungsinstrumente (z.B. Leitbildentwicklung, Globalhaushalt, Budgetierung, Zielvereinbarungen, Kosten-/Leistungsrechnung, Qualitätsmanage-

ment) zur Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit und zur Stärkung der institutionellen Autonomie der Hochschule, im einzelnen unterschiedlich weit vorangeschritten. Während einige wenige Hochschulen auf diesem Wege schon recht weit vorangekommen sind, hat an anderen die Reformdebatte gerade erst eingesetzt. Große Unterschiede zwischen den Hochschulen lassen sich auch hinsichtlich der Einbeziehung der Weiterbildung in die neuen Steuerungsmechanismen bzw. hinsichtlich deren Konsequenzen für die Steuerung der Weiterbildung beobachten.

Viele – aber nicht alle – der befragten Hochschulen haben bereits ein eigenes Leitbild als Instrument der Profilbildung und des Marketings entwickelt. In der Regel hat die Förderung und Intensivierung der Weiterbildung, ihr Ausbau als dritte Säule der Hochschule dann auch in das Leitbild Eingang gefunden. Häufig ist dies im Zusammenhang mit dem Begriff des lebenslangen Lernens und dem Ziel, in größerem Umfang multimediale Vermittlungsformen für die Lehre zu nutzen, der Fall gewesen. Es wird aber auch kritisiert, dass solche Leitbilddebatten häufig sehr programmatisch und normativ ausgefallen sind und an der großen Mehrzahl der Hochschulangehörigen eher vorbei gegangen sind. Auch wird die Funktion der Weiterbildung in solchen Leitbildern eher vage in Form allgemeiner Absichtserklärungen beschrieben, ohne dass dies zu konkreten operativen Konsequenzen führt bzw. bislang geführt hat.

Je verbindlicher die neuen Steuerungsinstrumente Aufgaben und Konsequenzen für die einzelnen Ebenen innerhalb der Hochschule festlegen, desto unverbindlicher ist in der Regel die Rolle der Weiterbildung definiert. Auch wenn die Hochschule der akademischen Weiterbildung einen zentralen Platz in ihrem Leitbild oder Entwicklungskonzept zumisst, so ist dieser „nicht bis in alle Niederungen verankert“⁷. Während dort, wo bereits Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule abgeschlossen worden sind, fast immer die akademische Weiterbildung Berücksichtigung gefunden hat, ist dies bei den hochschulinternen Zielvereinbarungen – insbesondere solchen zwischen der Hochschulleitung und den einzelnen Fachbereichen bzw. Fakultäten – nur noch ausnahmsweise der Fall. Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den für Weiterbildung zuständigen Stellen – als zentrale Einrichtungen oder als Teil der Verwaltung – finden sich kaum. In internen Zielvereinbarungen verschieben sich die hochschulpolitischen Prioritäten recht eindeutig auf

die traditionellen Aufgabenfelder der Lehre, der Studienreform, der Forschung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Weiterbildung gerät eher in den Hintergrund und ist von einer Gleichwertigkeit mit Forschung und Lehre noch weit entfernt.

Für die Weiterbildung deutet sich hier trotz ihrer weit verbreiteten verbalen Hochschätzung ein strukturelles Dilemma an. Je stärker die Hochschulen gezwungen sind, Strategien zur institutionellen Profilierung und Differenzierung zu entwickeln, um sich in einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen behaupten zu können, desto stärker sind sie geneigt, solche Pfade der Profilierung und Differenzierung primär in der Forschung (mit eher weltweiten Wettbewerbs- und Vergleichsmaßstäben), in der Internationalität, überhaupt in der Exzellenz ihrer Angebote und Kriterien zu suchen. Die Weiterbildung kann aber solche Anforderungen und Kriterien wahrscheinlich auch in Zukunft nur schwer erfüllen und droht deshalb, hier ein weiteres Mal „unter die Räder zu kommen“.

Grundsätzlich könnte die Implementierung solcher Konzepte wie mehr Autonomie, Wettbewerb, Differenzierung oder Profilbildung natürlich auch dazu führen, die Weiterbildung als ein hierfür geeignetes Instrument zu entdecken. Bislang sind aber kaum (mit den im Abschnitt 3.1 genannten Ausnahmen) Anzeichen in diese Richtung zu erkennen. Und es steht zu befürchten, dass der bei stärkerem Wettbewerb auf den Hochschulen lastende Druck, gleichsam in der ersten Liga mitspielen zu müssen und zu wollen, nicht nur die traditionellen großen Forschungsuniversitäten, sondern gerade auch die kleineren, regionalen Hochschulen zwingt, sich denselben Kriterien zu unterwerfen und sich der Logik des „upward academic drift“ zu fügen. „Unsere Vizepräsidentin sagt: Bei uns kommt Forschung, Forschung, Forschung und dann noch wissenschaftlicher Nachwuchs und für andere Aufgaben haben wir keine Zeit. Und das ist klar, wir werden gemessen an unseren Forschungsleistungen und da kann ich dann nicht sagen, dass ich da eine Weiterbildungsveranstaltung gemacht habe“⁴⁸.

Profilbildung und Wettbewerb zwischen Hochschulen können zwar die Weiterbildung einbeziehen, können aber mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eben auch dazu führen, dass eine Hochschule ihre Schwerpunkte anders setzt. Dass dieser strukturelle Zwang, sich im Wettbewerb eher auf den traditionellen Feldern der Forschung und vielleicht noch der Erstausbildung zu pro-

filieren, keineswegs nur zwischen, sondern auch innerhalb der Hochschulen besteht, kann unter anderem daran abgelesen werden, dass mit ganz wenigen Ausnahmen aus nahezu allen Hochschulen, die bereits eine leistungs- oder indikatorenorientierte interne Mittelverteilung eingeführt haben, berichtet wird, besondere Aktivitäten oder Angebote in der Weiterbildung als Beitrag zum Wissenstransfer würden als Leistungsindikatoren nicht berücksichtigt. Wie bei den Zielvereinbarungen stehen hier vielmehr Forschung, Lehre in der Erstausbildung und die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Vordergrund. Die Praxis, die wissenschaftliche Weiterbildung auszugründen, verstärkt diese Tendenz darüber hinaus.

Anreizsysteme zur Stimulierung oder Verstärkung des Weiterbildungsengagements sind nur in begrenztem Umfang vorhanden. Ihre Notwendigkeit – monetärer wie nicht-monetärer Art – wird allgemein erkannt, die Realisierbarkeit aber eher zurückhaltend beurteilt. Zum überwiegenden Teil bestehen Anreize aus monetären Leistungen, die entweder direkt den Dozenten als persönliches Honorar oder als Sachmittel den jeweiligen Kostenstellen (Professuren, Institute) zugewiesen werden. Letzteres wird zwar bislang nur an wenigen Hochschulen praktiziert, stößt aber offenbar auf großes Interesse, weil dann die aus Weiterbildungstätigkeiten erwachsenen Einnahmen wiederum der wissenschaftlichen Arbeit gleichsam als Drittmittel zugeführt werden können. Eine Änderung des Nebentätigkeitsrechts zugunsten der Weiterbildung wird von vielen Hochschulen gefordert. Eine kapazitätswirksame Anrechnung von Lehrleistungen in der Weiterbildung auf das Lehrdeputat erfolgt an den meisten Hochschulen nur dann, wenn es sich um anerkannte weiterbildende Studiengänge handelt, nicht aber bei Angebotsformen unterhalb der institutionalisierten Studiengangsebene. Eine Anrechnung wäre in solchen Fällen in der Regel überhaupt nur möglich, wenn ein Deputatsüberhang vorhanden ist, was angesichts der hohen Auslastung in den meisten Studiengängen, die auch tatsächlich weiterbildungsrelevant sind, nicht gegeben ist.

Insofern besteht zur Zeit zwischen der gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen zur Weiterbildung und den Verfahrensregeln der Kapazitäts- und Deputatsbewirtschaftung ein Widerspruch. Im Falle freier Deputate wäre gegenwärtig an vielen Hochschulen die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese nicht der Weiterbildung zugute kämen, sondern wegrationalisiert würden. Im

Übrigen sind freie Deputate zumeist lediglich in solchen Bereichen verfügbar, die schon in der Erstausbildung kaum nachgefragt werden und die auch für die Weiterbildung nur von begrenztem Interesse sind. Insofern wird die Deputatsanrechenbarkeit von Weiterbildung von einigen Gesprächspartnern als ein äußerst ambivalentes Instrument bezeichnet. Eine Verrechnung mit dem Lehrdeputat, aber auch die Zuweisung von Sachmitteln können auch nicht erfolgen, wenn die Weiterbildungsleistungen in externen, rechtlich selbstständigen Einrichtungen erbracht werden. In vielen Interviews wird hervorgehoben, dass ein wichtiger Anreiz für das Weiterbildungsengagement von Hochschullehrern und -lehrerinnen in erster Linie aus einer Art sachbezogener subjektiver Selbstlernmotivation besteht, die sich z. B. aus der Kommunikation mit qualifizierten und erfahrenen Berufspraktikern, aus Kontakten zu Firmen, überhaupt aus den über Weiterbildung in die Hochschule transferierten Praxiserfahrungen ergeben kann.

3.4 Profil der wissenschaftlichen Weiterbildung

Unter den Bedingungen einer stärkeren Diversifizierung und der wachsenden Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Anbietern für wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems stellt sich die Frage, über welche Vorzüge und besonderen Leistungsmerkmale gerade die Hochschulen in dieser zunehmend unübersichtlichen und vielgestaltigen Weiterbildungslandschaft verfügen. Als besondere Stärken oder als profilbestimmende Merkmale von wissenschaftlicher Weiterbildung werden in den Interviews immer wieder drei Aspekte angeführt:

- der enge Forschungs- und Wissenschaftsbezug, den die Hochschule in die Weiterbildung einbringen kann,
- das abschlussorientierte weiterbildende Studium, für das die Hochschule de facto (noch) ein Monopol behauptet, wie überhaupt die Vergabe von akademischen Graden und
- die Rolle der Hochschule als eine Art gesellschaftliches Kompetenzzentrum.

In nahezu allen Interviews werden Forschungsnahe und Forschungsbezug sowie wissenschaftliche Aktualität, gerade auch in Verbindung mit disziplin- und grenzüberschreitenden innovativen Forschungsansätzen, als

die besondere Stärke universitär organisierter wissenschaftlicher Weiterbildung genannt. Die „Diffusion“ von Wissen bzw. Wissenschaft erfolgt in enger Verbindung mit der „Produktion“ von Wissen⁹, zugleich verbunden mit einer Art „selbstreflexiven Schleife“¹⁰, d. h. einer methodenkritischen Reflexion des zu weiterzugebenden Wissens. Danach vermittelt wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur – fachlich noch so aktuelles – Wissen, sondern zugleich ein Problembewusstsein hinsichtlich der Generierung und der distanzierten Reflexion von Wissen. Ferner kann Weiterbildung dynamischer und flexibler – sei es auf neue forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte Entwicklungen, sei es auf neue Anforderungen und Bedarfe – reagieren, als dies im Bereich der akademischen Erstausbildung mit seinen wesentlich komplizierteren Mechanismen der Studiengangsgestaltung der Fall ist.

Im Zentrum wissenschaftlicher Weiterbildung steht noch immer das weiterbildende Studium. Hochschulen haben zurzeit noch einen besonderen Statusvorteil als Anbieter weiterbildender Studiengänge, die zu anerkannten akademischen Abschlüssen führen. Ihre Attraktivität als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung beruht zu einem erheblichen Maße gerade darauf, dass hier eben auch akademische Grade erworben werden können. Diesen Vorteil können sie nicht bei anderen, kurzfristigen, stärker bedarfsorientierten („maßgeschneiderten“) Fortbildungsangeboten ausspielen, in denen andere Träger den Hochschulen im Wettbewerb mindestens gleichkommen oder sogar überlegen sind. Deshalb ist bei solchen Angeboten die Hochschule einer viel stärkeren Konkurrenz ausgesetzt.

In den Interviews sind eine Reihe weiterer Merkmale für die Stärke oder das besondere Profil von wissenschaftlicher Weiterbildung in der Trägerschaft der Hochschule genannt worden, die z. T. exklusiv sind, z. T. aber durchaus auch auf andere Anbieter zutreffen können. Dies gilt z. B. für die internationale Kooperation bzw. die internationale Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten, ein Kriterium, das inzwischen angesichts der deutlichen Internationalisierung der akademischen Weiterbildung keineswegs mehr allein ein spezifisches Leistungsmerkmal von (deutschen) Hochschulen darstellt. Dagegen können und müssen Hochschulen als – überwiegend – öffentliche Einrichtungen auch solche Zielgruppen ansprechen, die für private, insbesondere wirtschaftsnahe Anbieter von geringem oder sogar ganz ohne Interesse sind (z. B. Senioren, Bür-

geruniversität etc.). Das ebenfalls genannte Argument der günstigeren Preisgestaltung bzw. des Preisvorteils von Hochschulen wird aus der Sicht konkurrierender Anbieter sicher eher als eine Art Wettbewerbsverzerrung wahrgenommen.

Schließlich profitiert die Hochschulweiterbildung auch davon, dass sie gesellschaftlich immer noch weiterhin als eine Art wissenschaftliches Kompetenzzentrum wahrgenommen wird, auch wenn offen ist, in welchem Umfang die Hochschule dabei ist, diesen Vorteil angesichts ihrer unübersehbaren Modernitäts- und Effektivitätsdefizite zu verspielen. Dies mag zunächst nur ein imagebildender Faktor sein, der aber ohne Zweifel auf die Weiterbildung ausstrahlt, insofern die Hochschule gemeinhin als eine Institution gilt, die seriöse Angebote, Qualitätsstandards und hohe Ansprüche gewährleistet und gleichsam ein „Qualitätssiegel“¹¹ für weiterbildende Angebote darstellt. Diese Bedeutungszuschreibung umfasst jedoch mehr als nur Image oder Reputation, sie umschreibt auch eine tatsächliche Funktion der Hochschule als ein aus ihrem wissenschaftlichen Fundus schöpfender öffentlicher Ort des Diskurses über die Entwicklung, die Voraussetzungen, Folgen und Probleme der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. In der Hochschule als einer unabhängigen Institution können eben auch solche Fragen und Probleme wissenschaftlich erörtert werden, die nicht zum Interessen-, Aufgaben- und Kompetenzfeld anderer Anbieter mit anderen Zielsetzungen zählen.

Auf der anderen Seite hat die „opportunistische“ (im oben definierten Sinne) Expansionsstrategie der Hochschulweiterbildung auch dazu geführt, eine Vielfalt von Angeboten und Leistungen bereitzustellen und in mannigfaltige Bereiche hinein auszudehnen, die mehr oder weniger weit von diesem besonderen Profil entfernt sind. An vielen oder sogar den meisten Hochschulen werden die vorhandenen und für Weiterbildung durchaus geeigneten Forschungspotenziale aus unterschiedlichen Gründen für die Weiterbildung kaum genutzt oder gar nicht erkannt. Wenn auch in der Regel Weiterbildungsaktivitäten an den „Stärken“ einer Hochschule ansetzen, so ist doch so etwas wie „Profiltreue“ eher selten zu erkennen. Unter (wissenschaftlicher) Weiterbildung läuft an den Hochschulen auch manches, was zwar marktgängig ist, aber mit Wissenschafts- und Forschungsbezug häufig nur sehr indirekt zu tun hat.

4. Management der Hochschulweiterbildung

4.1 Organisation und Zuständigkeit

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich organisiert. In den jeweiligen Landeshochschulgesetzen sind hierzu entweder keine oder nur sehr allgemein formulierte Vorgaben enthalten. Im Wesentlichen lassen sich die folgende Formen der zentralen Organisation unterscheiden:

- als Referat des Rektors/Präsidenten,
- als Abteilung innerhalb der Verwaltung oder
- als zentrale (wissenschaftliche) Einrichtung oder Betriebseinheit.

Eine gewisse Präferenz für zentrale wissenschaftliche Einrichtungen ist vor allem bei den Hochschulen zu erkennen, die in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung gegründet haben. Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung, an der Schnittstelle zwischen Hochschulverwaltung einerseits und Forschung und Hochschullehre andererseits angesiedelt, schien der intermediären Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung am besten zu entsprechen. Heute lässt sich feststellen, dass die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Organisationsformen stark von den lokalen Gegebenheiten an den jeweiligen Hochschulen abhängig sind. Eine für alle Hochschulen geltende Ideallösung gibt es nicht.

Viele Hochschulen, aber auch einzelne Hochschullehrer/innen haben sich in den vergangenen Jahren privatrechtliche Einrichtungen (GmbHs, Vereine) zur Organisation und Vermarktung von Weiterbildungsangeboten geschaffen. Gesellschafter dieser Firmen oder anderen Einrichtungen sind in der Regel Fördervereine der jeweiligen Hochschulen. Die Hochschulen selber sind selten unmittelbar rechtlich an den Unternehmen beteiligt. Grund dafür ist, dass die gesetzlich notwendige Zustimmung des jeweiligen Finanzministeriums in der Regel erst nach langwierigen Verhandlungen oder gar nicht zu erwarten ist.

Frei von den Reglementierungen des Öffentlichen Dienstes sollen die Weiterbildungsfirmen schneller auf die Bedürfnisse des Marktes reagieren können. Zur

weiteren Erhöhung der Flexibilität sind im Umfeld einer Hochschule vereinzelt sowohl gemeinnützige als auch gewinnorientiert arbeitende Einrichtungen gegründet worden. Die Zusammenarbeit zwischen den externen Weiterbildungsunternehmen und den jeweiligen Hochschulen, insbesondere das Aufgabenfeld der Zusammenarbeit sowie die Nutzung der Infrastruktur betreffend, wird in Kooperationsvereinbarungen geregelt.

Die inhaltliche Ausrichtung umfasst entweder das gesamte Fächerspektrum der jeweiligen Hochschule oder ist auf das Fachgebiet eines Lehrstuhls oder eines Instituts bzw. Kompetenzzentrums konzentriert. Die Weiterbildungsmaßnahmen selber werden in der Regel von Hochschulmitgliedern durchgeführt, die in den Weiterbildungsunternehmen in Nebentätigkeit arbeiten. Dank solcher privaten Einrichtungen kann so für die Hochschulmitglieder ein finanzieller Anreiz geschaffen werden, sich zumindest universitätsnah in der Weiterbildung zu engagieren. Innerhalb der Hochschule angebotene Weiterbildung gehört zur Hauptaufgabe der Hochschullehrer/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und kann nicht gesondert vergütet werden. In einigen Bundesländern (z. B. in Bayern) sind Gesetzesänderungen geplant, die eine zusätzliche Bezahlung auch innerhalb der Hochschule angebotener Maßnahmen ermöglichen sollen.

Einige der befragten Hochschulen haben sich bewusst gegen eine Ausgründung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung entschieden. Weiterbildung als originäre Aufgabe der Hochschule soll auch von dieser selbst und unmittelbar erfüllt werden. Ein privatwirtschaftliches Unternehmen vergrößert zwar die Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten, birgt nach Ansicht dieser Hochschulen aber die Gefahr in sich, dass die Angebote zu sehr auf Marktgängiges beschränkt werden. Das Bemühen aller Verantwortlichen sollte daher darauf gerichtet sein, die bestehenden haushalts-, arbeits- und dienstrechtlichen Hemmnisse innerhalb der Hochschulen abzubauen.

Ein solcher Prozess wird jedoch langwierig sein. Dabei besteht die Gefahr, dass ein qualitativer und quantitativer Ausbau der Weiterbildung verzögert wird. Die Nutzung eines externen, universitätsnahen Unternehmens zur Förderung der Weiterbildung kann daher durchaus zweckmäßig sein. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass dies im Interesse der Angebotsvielfalt und der unterschiedlichen Zielgruppen nur bei

Beibehaltung der vollen Verantwortung der Universität für ihren bildungspolitischen Auftrag in der Weiterbildung geschieht.

4.2 Marketing und Bedarfsermittlung

In der Regel existiert an den befragten Hochschulen kein tatsächliches Marketingkonzept für den Bereich der Weiterbildung. Marketing wird zwar als notwendig angesehen, aber es findet nur im Rahmen von einzelnen Maßnahmen statt, z. B. als:

- Veröffentlichung der Angebote im Internet (Anmeldung wird zurzeit nur vereinzelt online genutzt, da die potentiellen Teilnehmer/innen häufig noch nicht über die notwendigen technischen Voraussetzungen verfügen), in eigenen Printmedien, in Zeitungsinserten oder
- Corporate Design (z. B. einheitliche Gestaltung von Publikationen).

Eine Voraussetzung für die Erstellung eines Marketingkonzeptes wäre die Entwicklung eines Leitbildes/Selbstverständnisses für die wissenschaftliche Weiterbildung. Dabei sollte ein wichtiges Element die Qualitätssicherung sein. Die Zielrichtung eines Konzeptes müsste sowohl nach außen (potenzielle Kunden) als auch nach innen (Motivation der Hochschulmitglieder, sich in der Weiterbildung zu engagieren) gerichtet sein. Im Rahmen des inneruniversitären Marketings für die Weiterbildung ist insbesondere den wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen und Hochschullehrern/innen zu vermitteln, dass Weiterbildung nicht nur eine zusätzliche Belastung darstellt, sondern dass sie Rückkoppelungsprozesse für die Forschung und grundständige Lehre in Gang setzen kann.

Wesentlicher Bestandteil des Produktmarketings ist die Bedarfsorientierung der Weiterbildungsangebote. Erklärtes Ziel der meisten der befragten Einrichtungen ist es, zielgruppenspezifisch bedarfsorientierte Maßnahmen anzubieten. Die Bedarfsermittlung erfolgt jedoch in fast allen Fällen eher spontan und unsystematisch. Beispiele für angewandte Ermittlungsmethoden sind:

- schriftliche Abfrage von Unternehmen mittels Fragebögen,
- Veranstaltung von Gesprächsforen mit Vertretern der Wirtschaft und der Wissenschaft; Einrichtung eines Praxisbeirats,

- schriftliche Befragung der Absolventen und Absolventinnen,
- Befragung von Kursteilnehmern,
- Kontakte zu Unternehmen über die Fakultäten (z. B. im Rahmen von Drittmittelvorhaben),
- Sichtung der Angebote anderer Weiterbildungsanbieter; Teilnahme an Veranstaltungen, in denen „best-“ bzw. „good-practice“-Beispiele vorgestellt werden, oder
- einfach nur „aus dem Bauch heraus“¹².

Folgende Probleme zeigen sich hierbei: Große Unternehmen haben häufig ihre eigenen Weiterbildungszentren und sehen als Institution keinen Bedarf an akademischer Weiterbildung durch Hochschulen. Mittelständische Unternehmen sind zwar eher zur Kooperation bereit, ähnlich wie bei kleinen Unternehmen besteht aber oft Unkenntnis über den Bedarf des Unternehmens bzw. der Mitarbeiter/innen, insbesondere an wissenschaftlicher Weiterbildung. Der in einem Unternehmen erhobene Bedarf gibt meistens keine Auskunft über die tatsächlichen Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmer/innen einer Weiterbildungsmaßnahme.

4.3 Finanzierung

Die Finanzierung der Angebote erfolgt grundsätzlich über die Erhebung von Teilnehmergebühren. Gebührenfreie Maßnahmen werden so gut wie nicht mehr angeboten. Vereinzelt werden Weiterbildungsmaßnahmen über Drittmittel finanziert (z. B. über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, EU-Programme). Soweit es die jeweiligen Landesgebührenordnungen zulassen, bemühen sich die Hochschulen nach einem bestimmten Schema kostendeckend zu kalkulieren. In die Kalkulation werden jedoch oft nur die durch das Angebot zusätzlich entstehenden Kosten, nicht die tatsächlichen Kosten incl. des haushaltsfinanzierten Personals miteinbezogen. Darüber hinaus gibt es Angebote, für die zwar Gebühren erhoben werden, bei denen die Einnahmen jedoch weder die tatsächlichen noch die zusätzlichen Kosten decken. Solche Angebote werden, wenn sie aus hochschulpolitischen Gründen gewollt sind, zusätzlich aus Haushaltsmitteln finanziert.

Der überwiegende Teil der hochschulinternen Weiterbildungseinrichtungen ist auf die Haushaltsfinanzierung einer Mindest-Grundausstattung angewiesen. Ange-

sichts immer knapper werdender Hochschulbudgets sind für einen weiteren Ausbau der Hochschulweiterbildung neue Finanzierungsmodelle gefragt.

Bei den Teilnehmern sind vor allem drei Finanzierungsquellen zu unterscheiden:

- Bezahlung aus eigenen Mitteln,
- durch den Arbeitgeber und
- durch das Arbeitsamt.

In einzelnen Bundesländern (z. B. Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen) ist zur Zeit die Einführung so genannter Bildungskontenmodelle in Vorbereitung oder Diskussion.

5. Weiterbildende Studienangebote

5.1 Aktive Fakultäten bzw. Fachbereiche

Die Weiterbildung an deutschen Hochschulen lebt weniger von festen Strukturen als vom Engagement einzelner Hochschullehrer/innen, Institute und Fakultäten. Trotzdem sind ein quantitativer Ausbau in der Hochschulweiterbildung sowie ein Zuwachs an Angeboten zu verzeichnen. Dabei lässt sich Folgendes feststellen:

- An kaum einer der befragten Hochschulen existiert ein hochschulübergreifendes Konzept zum Ausbau der Hochschulweiterbildung. Lediglich einige der für Weiterbildung zuständigen Stellen haben interne Strategiepapiere erstellt. Damit wird deutlich, dass die Hochschulweiterbildung bisher kaum zur Profilierung und Entwicklung der einzelnen Hochschulen genutzt wird.
- Auch die meisten Fakultäten/Fachbereiche verfügen über keine eigene Weiterbildungspolitik. Die aktive Mitarbeit in der Hochschulweiterbildung beschränkt sich eher auf einzelne Institute oder Hochschullehrer/innen, die in den Interviews häufig plakativ als „Leuchttürme“ bezeichnet werden.

Die Eigeninitiative und Mitarbeit der Fakultäten/Fachbereiche bzw. Hochschullehrer/innen wird von den Hochschulleitungen und den zuständigen Weiterbildungseinrichtungen der jeweiligen Hochschulen gewünscht und unterstützt, teilweise besteht sogar eine sehr enge Zusammenarbeit. Allerdings müssen dabei die

unterschiedlichen Fachkulturen beachtet werden, da sich die Arbeits- und Denkweisen der naturwissenschaftlich-technischen von denen der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer erheblich unterscheiden, woraus sich auch Unterschiede in der Zusammenarbeit und in der Erstellung von Angeboten ergeben können.

Daneben gibt es eine Vielzahl von Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen, die sich außerhalb ihrer Hochschule in der Weiterbildung engagieren. Demgegenüber steht die Anwerbung von Fachkräften aus anderen Universitäten oder Einrichtungen durch die an der Universität für Weiterbildung zuständige Stelle. Zwei zukünftige Aufgaben der Hochschule müssen daher sein, die Weiterbildung endlich als integralen Bestandteil des Gesamtsystems Hochschule zu begreifen sowie das Weiterbildungsengagement der Hochschullehrer/innen an der eigenen Hochschule durch adäquate Anreizsysteme zu erhöhen.

Auch zwischen den einzelnen Fachrichtungen werden Unterschiede im Weiterbildungsengagement deutlich. So zählen besonders die Wirtschaftswissenschaften (hier sind bereits eine Vielzahl von MBA-Studiengängen eingerichtet), einige Naturwissenschaften (Informatik, Biologie, Chemie, Physik), der medizinische Bereich sowie die Ingenieur- und Rechtswissenschaften zu den weiterbildungsaktiveren Fächern. In den Sozial- und Geisteswissenschaften sind es vor allem die Pädagogik, Teile der Sprachwissenschaften und die Soziologie, in denen das Weiterbildungsengagement stärker ausgeprägt ist. Die intensiveren Weiterbildungsaktivitäten der Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften lassen sich auch dadurch erklären, dass sich deren Angebote besser vermarkten lassen als viele sozial- und geisteswissenschaftliche Angebote.

5.2 Angebots- bzw. Realisierungsformen, Zielgruppen

Es lässt sich nicht nur inhaltlich, sondern auch der Form nach ein weit gefächertes Angebotsspektrum an den Hochschulen feststellen. Dieses reicht von weiterbildenden Studiengängen (in einigen Universitäten werden diese Kontaktstudiengänge genannt, sie stehen neben den Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengängen) mit einer Laufzeit von zwei bis vier Semestern, über Seminarkurse unterschiedlicher Länge bis hin zu Wochenendkursen und Tagesveranstaltungen.

Vor allem mit den längerfristigen Angeboten werden gute Erfahrungen gemacht. Sie zeichnen sich durch eine sorgfältigere Planung und Entwicklung aus. Eine Vielzahl von Angeboten kann berufsbegleitend besucht werden.

Der überwiegende Teil der befragten Einrichtungen bietet keine eigenen Fernstudienangebote an, nur vereinzelt ist das Fernstudium bereits historisch gewachsen oder in den letzten Jahren neu etabliert worden. Drei Hochschulen ragen hier mit einem breiten Angebot oder besonderen Einrichtungen heraus: Natürlich die FernUniversität Hagen, dann die Universität Kaiserslautern sowie die FHTW Berlin. Allerdings wollen einzelne Hochschulen in Zukunft verstärkt auf Fernstudienangebote setzen. Andere Hochschulen fungieren bereits als regionales Zentrum der FernUniversität Hagen und haben z. T. über diese Kooperation hinaus eigene weitere Fernstudienangebote entwickelt.

In den meisten befragten Einrichtungen sind die Weiterbildungsangebote nur z. T. modularisiert. Es gibt nur wenige, die bereits alles in Form von Modulen anbieten. Vor allem die längerfristigen Angebote liegen häufig in modularer Form vor. Es ist auch möglich, einzelne Module nach einer Art Baukastensystem zu belegen. Die überwiegende Zahl der Angebote ist berufsbezogen angelegt und disziplinar ausgerichtet. Dennoch wird von allen Hochschulen eine größere Interdisziplinarität angestrebt. So vereinen vor allem die (weiterbildenden) Masterprogramme bis zu drei verschiedene Fachrichtungen. Es finden sich aber an fast allen Hochschulen auch allgemeine Angebote unterschiedlicher Art (z. B. Seniorenangebote, Bürgeruniversität, Fremdsprachen und ähnliches). Einige wenige Hochschulen bieten einen Karriereservice für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen als Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung an.

Die Weiterbildungsangebote richten sich an unterschiedliche Teilnehmergruppen. Die wichtigste Zielgruppe sind aber nach wie vor Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Ein Teil der Angebote wird im Rahmen von Absolventenarbeit und der Aktivitäten so genannter career-centers durchgeführt, die an einigen Hochschulen in den letzten Jahren gebildet worden sind. Obwohl sich viele Hochschulen für neue Zielgruppen öffnen, wie z. B. Schüler/innen, Studierende, Mitarbeiter/innen aus Unternehmen sowie Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung, gibt es aber auch einige Einrichtungen, die ihr Angebot bewusst auf

Hochschulabsolventen/-absolventinnen beschränken. Dies wird vor allem damit begründet, dass Veranstaltungen für Personen ohne Hochschulabschluss inhaltlich und methodisch anders gestaltet werden müssten. Gelegentlich wird die Erfahrung berichtet, dass sich eine Mischung von Weiterbildungsteilnehmern/innen mit und ohne Hochschulabschluss negativ auf den Weiterbildungserfolg beider Teilnehmergruppen ausgewirkt habe. Im Gegensatz dazu wurde von anderen Hochschulen genau diese Konstellation als sehr befruchtend und anregend für den Lernprozess beschrieben.

Die meisten der befragten Hochschulen bieten mittlerweile ein Senioren- und/oder Gasthörerstudium an. Eine weitere spezielle Zielgruppe neben den Senioren ist die Gruppe der Frauen. Die hochschulinterne Weiterbildung von wissenschaftlichen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und Dozenten/Dozentinnen in wissenschaftsnahen, aber fachübergreifenden Bereichen wie z. B. Fremdsprachen, Computernutzung, Multimedia etc. nimmt eine immer größere Rolle ein.

Die Zugangsvoraussetzungen für die Weiterbildungsprogramme sind jeweils angebotsabhängig. So sind für manche Angebote keine Zugangsanforderungen zu erfüllen, besonders bei solchen Weiterbildungen, die lediglich mit einem Zertifikat (also keinem Hochschulgrad) abschließen. Bei anderen Angeboten bedarf es entweder eines Hochschulabschlusses oder einer vergleichbaren (Berufs-)Qualifizierung.

5.3 Abschlüsse, Rolle des Masters

So vielfältig wie die Weiterbildungsangebote sind auch die zu vergebenden Abschlüsse. Sie reichen von einfachen Teilnahmebescheinigungen über spezielle Zertifikate bis hin zu IHK-, Bachelor-, Magister-, Diplom- und Masterabschlüssen. Einige Hochschulen stellen so genannte qualifizierte Teilnahmebescheinigungen/Zertifikate aus, die nicht nur die Inhalte der besuchten Weiterbildung, sondern auch die erbrachte Eigen- und Prüfungsleistung des Teilnehmers dokumentieren. Generell legen die Teilnehmer/innen sehr hohen Wert auf die Vergabe von Zertifikaten und Abschlüssen, von denen ein (kleinerer) Teil sogar bereits akkreditiert ist. Hier liegen auch die Stärken der Hochschule im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern. Denn diese kann staatlich anerkannte Abschlüsse vergeben und darüber hinaus hat das „Siegel“ einer Hochschule eine

hohe Anziehungskraft (Imagegewinn), weil es für Qualität und Seriosität steht.

Eine zunehmende Anerkennung der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung durch Berufsverbände oder Kammern und die Zusammenarbeit mit diesen wären von sehr großer Bedeutung, um die Attraktivität und die Akzeptanz der Abschlüsse zu steigern („um als professionell zu gelten und beruflich weiterzukommen“¹³). In manchen Bereichen ist dies sogar unerlässlich (z. B. in Gesundheits- oder psycho-sozialen Berufen). Problematisch dabei ist, dass Berufsverbände die Zusammenarbeit mit Hochschulen eher meiden, da sie häufig über eigene Akademien verfügen und selbst Weiterbildung anbieten.

Die Frage, ob der konsekutive Master auch als Weiterbildung angeboten werden sollte, ist in vielen Hochschulen noch nicht abschließend geklärt. Es wird zumeist zwischen dem konsekutiven und dem weiterbildenden/postgradualen Master unterschieden, wobei letzterer auf Diplom- oder Magisterabschlüssen aufbaut und nicht auf dem Bachelorgrad. Keine der befragten Einrichtungen bietet bislang einen konsekutiven Master als weiterbildendes Studium (etwa als Teilzeitstudium mit multimedialer Organisation) an, doch gibt es an verschiedenen Hochschulen durchaus Überlegungen, das Angebot in diese Richtung auszubauen. Dies ist insofern nicht ganz unproblematisch, als der Master-Abschluss damit durchgängig zu einer zweiten Phase – wenn auch auf einem „advanced level“ – der akademischen Erstausbildung wird, während in Ländern mit konsekutiver Studienorganisation ein nicht unerheblicher Teil der postgradualen Studierenden ihre Master-Phase berufsbegleitend als Weiterbildung absolviert. Allerdings äußern einige Hochschulen auch Bedenken, Veranstaltungen, die für die Erstausbildung konzipiert sind, einfach für die Weiterbildung zu öffnen, da diese unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und verschiedene Zielgruppen ansprechen. Außerdem ergibt sich ein weiteres, finanzielles Problem. Während die Angebote der Erstausbildung (noch) gebührenfrei sind, müssen für Master-Angebote als Weiterbildungsstudium Gebühren gezahlt werden.

5.4 Schwerpunkte, Defizite, Bedarf

Betrachtet man die unter 5.1 genannten aktiven Fachrichtungen, so wird deutlich, wo die Hochschulen ihre Schwerpunkte setzen, nämlich vor allem in den an-

gewandten Wissenschaften wie z. B. den Bereichen Biotechnologie/-informatik oder moderne Energietechniken sowie in der Medizin und den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Im sozialwissenschaftlichen Bereich liegen die Schwerpunkte eher in solchen Feldern wie Mediation und Beratung, also solchen Bereichen, die an gesellschaftliche Probleme und Konflikte anknüpfen. Das gilt ähnlich auch für die Psychologie. Bei der Angebotserstellung orientieren sich die Hochschulen naturgemäß meist an ihrem eigenen Profil.

Defizite werden vor allem in der Vernachlässigung der Sozial- und Geisteswissenschaften, teilweise aber auch in den theoretischen Naturwissenschaften gesehen. Besonders hier, aber auch in allen anderen Fachbereichen gilt es, das Weiterbildungsangebot weiter auszubauen. Darüber hinaus sollten sich die Hochschulen noch stärker in ihrer Region verankern und regionalspezifische Angebote erstellen. Dazu zählen vor allem passgenaue Angebote für kleine und mittlere Unternehmen. Ein weiteres Defizit, auf das hingewiesen wurde, liegt in den mangelnden Angeboten für das wissenschaftliche Personal. Zwar gewinnt die interne Mitarbeiterweiterbildung zunehmend an Bedeutung, jedoch bleiben diese Angebote meist auf die Bereiche Sprachen, EDV und – gelegentlich – Hochschuldidaktik begrenzt. Hier sollte sich das Angebot für weitere Themen wie Projektmanagement, Personalentwicklung und Karriereplanung öffnen.

Bedarfe für neue Weiterbildungsangebote lassen sich demnach zunächst aus den genannten Defiziten ableiten. Des Weiteren wird ein Ausbau des Gesundheits- und Pflegebereichs befürwortet, mit dem sich auch neue Zielgruppen erschließen ließen. Allerdings werden hier zweierlei Probleme gesehen. So erweist es sich zum einen als schwierig, einen solchen Bereich wie den der Pflege auf ein akademisches Niveau zu heben. Zum anderen müssen gesellschaftliche und verbandspolitische Interessen beachtet werden, „denn die bereits Etablierten, in dem Falle die Mediziner, haben nur ein geringes Interesse, dass dadurch Konkurrenz aufkommt“¹⁴.

5.5 Nutzung neuer Medien

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) werden von allen befragten Hochschulen in unterschiedlichem Ausmaß genutzt. Das Internet wird dabei zum einen als Marke-

tinginstrument gesehen, in dem die eigenen Weiterbildungsangebote online präsentiert werden und die potenziellen Teilnehmer/innen sich nicht nur darüber informieren, sondern auch direkt anmelden können. Zum anderen dient das Internet als Kommunikationskanal, in dem Betreuer und Lerner per E-Mail oder Chatrooms in Kontakt treten können, so dass auch während der Selbstlernphasen eine kontinuierliche Betreuung möglich ist. Außerdem nutzen die Einrichtungen die IuK-Technologien zur Abwicklung ihrer internen Geschäftsprozesse, um die eigene Arbeit rationeller zu gestalten und für alle Beteiligten transparenter zu machen. Die Vorteile der neuen IuK-Technologien werden unter anderem in folgenden Punkten gesehen:

- in der schnellen und kostengünstigen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch jeweils der Lehrenden und Lernenden untereinander, womit eine stärkere Kundenbindung hergestellt werden kann,
- in der Schnelligkeit der Datenverarbeitung,
- in der Ortsunabhängigkeit des Bildungsangebotes,
- in den Recherchemöglichkeiten und dem Rückgriff auf Datenbanken sowie
- in der Einbeziehung von Bild- und Tonmaterialien.

Trotz der positiven Aspekte lässt die Euphorie der ersten Jahre hinsichtlich der (faszinierenden) Möglichkeiten und der Durchsetzung von E-Learning-Angeboten langsam nach. Von allen befragten Hochschulen wurde übereinstimmend geäußert, dass die neuen Medien das traditionelle Lehr-Lern-Angebot zwar erweitert und bereichert haben, dennoch aber lediglich eine ergänzende und keine ersetzende Funktion einnehmen. Es bestehen daher auch Zweifel, ob sich E-Learning überhaupt in dem großen Maße durchsetzen wird, wie noch vor ein paar Jahren in sehr optimistischen Szenarien angenommen wurde. Die Gründe dafür sind:

- die kostenintensive Entwicklung geeigneter Lernplattformen und -programme,
- die aufwändige besondere Aufbereitung von Lernmaterial zur multimedialen Nutzung,
- der erhöhte Betreuungsaufwand, der sich während der Selbstlernphasen ergibt,
- die Pflege dieser Programme und der Internetpräsenz aufgrund von Zeit- und Personalmangel,
- so dass damit insgesamt der Arbeitsaufwand für die Dozenten und die Kosten für vollelektronische Angebote z. T. weitaus höher sind, als dies für traditionelle Angebote gilt.

Die Infrastruktur zur Nutzung und Erstellung multimedialer Angebote wird zwar im Großen und Ganzen als gut, aber als weiterhin durchaus ausbaufähig beschrieben. So mangelt es vor allem an geeigneten Computerarbeitsräumen und -plätzen, aber auch an ausreichendem Personal. Überwiegend stehen den Einrichtungen hochschulinterne und/oder -externe Unterstützung bei der Erstellung, Aufbereitung, Wartung und Finanzierung von multimedialen Angeboten zur Verfügung – z. B. in Form von Rechenzentren, Media-Design-Zentren, audiovisuellen Medienzentren oder mediendidaktischen Zentren. Teilweise werden Drittmittelprojekte genutzt, um E-Learning-Angebote weiter auszubauen. Dagegen nutzen nur einige der befragten Hochschulen die Ressourcen von so genannten Multimedia-Verbänden. Ähnlich sieht es auch in Bezug auf die Vermarktung von multimedialen Lernangeboten aus. Hier existieren kaum Konzepte, geschweige denn fertige und damit vermarktungsfähige Produkte. Nur vereinzelt werden Module, dann aber meist in Zusammenarbeit mit einer außeruniversitären Einrichtung oder GmbH vermarktet.

6. Qualitätssicherung und Akkreditierung

Von punktuellen Formen der Evaluation (z. B. durch Teilnehmerbefragungen) abgesehen, werden systematische Formen der Qualitätssicherung ebenso wie das Instrument der Akkreditierung – entweder von Studiengängen oder der zuständigen/anbietenden Institutionen – bislang kaum genutzt. Zugleich ist das Bewusstsein weit verbreitet, dass hier eine vordringliche zukünftige Aufgabe des Weiterbildungsmanagements an den Hochschulen – in erster Linie wohl im Rahmen von Verbänden zwischen Hochschulen oder den für Weiterbildung zuständigen Stellen – liegt. Dies setzt allerdings die Formulierung eines hochschulspezifischen Weiterbildungsleitbildes mit fixierten Zielvorgaben und Anforderungskriterien für wissenschaftliche Weiterbildung voraus. Insofern ist die Frage nach der Qualitätssicherung unmittelbar mit einem produktiven Zwang verbunden, sich innerhalb der Hochschulen über den Stellenwert und die Standards von Weiterbildung zu verständigen.

Ein zentrales Qualitätskriterium ist darüber hinaus, inwieweit ein Weiterbildungsangebot tatsächlich dazu

beiträgt, aktuelle Innovations- oder Transferprobleme der Weiterbildungspartner – insbesondere derjenigen aus der Wirtschaft – bzw. der Teilnehmer/innen zu lösen und deren Problemlösungskompetenz zu erhöhen. So gesehen wäre die Etablierung einer systematischen Qualitätssicherung ein wichtiges Instrument zur Entwicklung bedarfsgerechter Weiterbildung durch intensivere Kommunikation zwischen „Abnehmer“ und Anbieter. Qualitätssicherung und Akkreditierung können im Rahmen der Hochschule auch als Instrument der Organisationsentwicklung eingesetzt werden, einschließlich der Belange der Personalentwicklung und Mitarbeitermotivation. Die Qualitätssicherung muss dabei sowohl die Leistungen der Weiterbildungseinrichtung als auch die der Hochschule insgesamt umfassen.

Erste Akkreditierungserfolge für einzelne Grund- und Aufbaustudiengänge zeigen, dass sich die Hochschulen durchaus auf diesem Markt positionieren können. Aus der Sicht der Akteure sollten Studiengänge, nicht einzelne Kurse oder kurzfristige Angebote akkreditiert werden. Etliche Hochschulen sind dabei, ihre grundständige Lehre zu modularisieren und schaffen damit zugleich gute Anknüpfungspunkte und Qualitätsaspekte für Weiterbildung und E-Learning. Teilweise gibt es bereits „Modularisierungsstrategien“ für das gesamte Lehrangebot, auch wenn der Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Weiterbildung unmittelbar eher selten berücksichtigt wird. Auf Landesebene finden sich partiell Ansätze zu Qualitätsverbänden und zur Schaffung bzw. Vereinheitlichung einer Weiterbildungsstatistik.

Die Weiterbildungsanbieter sind sich darin einig, dass hochschulspezifische Qualitätskriterien und entsprechende Zielvereinbarungen das Qualitätsbewusstsein der Lehrenden fördern und – damit verbunden – eigenes Weiterbildungsengagement stimulieren können. Darüber hinaus stehen die Weiterbildungseinrichtungen dem AUE-Projekt „Qualitätsmanagement in der Hochschulweiterbildung“¹⁵ aufgeschlossen gegenüber. In diesem Programm wollen sich die Hochschulen in der Bundesrepublik verpflichten, eigene Kriterien für die Prozessorganisation in den Weiterbildungseinrichtungen zu schaffen. Mittels eines Qualitätssicherungssystems für die Weiterbildung an jeder Hochschule und in Hochschulverbänden könnte auch die Konjunkturabhängigkeit des Weiterbildungsangebotes zugunsten größerer Kontinuität überwunden werden.

Ausgehend von den übergeordneten Zielvereinbarungen auf Landes- und Hochschulebene müssen die einzelnen Hochschulen neue Inhalte und Dienste für die Weiterbildung entwickeln. Aus den vorliegenden „good-practice“-Beispielen lassen sich folgende Anforderungen an, bzw. Kriterien für ein qualitativvolles wissenschaftliches Weiterbildungsangebot entwickeln:

- Die Weiterbildungseinrichtungen sind über Zielvereinbarungen und regelmäßigen Informationsaustausch auf der Leitungsebene der Hochschule in die kontinuierliche Organisations- und Personalentwicklung der Hochschule eingebunden. Sie leisten ihren Beitrag zum lebenslangen Lernen, zur internen Mitarbeiterfortbildung sowie zur Entwicklung der Didaktik-, Methodik- und Medienkompetenz der Lehrkräfte. Weiterbildungsdienste umfassen zudem „career-service“ für Hochschulabsolventen/-absolventinnen, vermitteln Informationen zur Institution Hochschule für neue Mitarbeiter/innen und steigern so die Identifikation mit der Einrichtung. Sie leisten damit ihren Beitrag zur „corporate identity“ und zur Marketingstrategie der Hochschule.
- Die Karrieremuster der Wissenschaftler/innen werden nicht nur mit Forschung und Lehre in der Erstausbildung, sondern auch mit Lehre in der Weiterbildung verbunden. Weiterbildungsaktive Wissenschaftler/innen erfahren interne und externe Anerkennung ihrer Leistungen, welche in die gesamte Entwicklungsstrategie der Hochschule, einschließlich Leistungsindikatoren und Ressourcenzuweisung, eingebunden sind – z. B. als Weiterbildungs-Award, Zeitäquivalente oder ähnliches. Weiterbildung ist ein Berufungskriterium, gesetzliche Regelungen ermöglichen eine Ausübung im Hauptamt und Nebenamt bzw. als freier Dozent bis dahin, dass Professuren auch explizit anteilig der Weiterbildung gewidmet werden.
- Die Alumni erleben bereits während ihrer Studienzeit das Weiterbildungsangebot der Hochschule, sie können dabei Teilnehmer sein, aber auch Dozenten. Als Graduierungsleistungen können Studierende Module für die Weiterbildung ausarbeiten, Studien- und Weiterbildungsangebote evaluieren und neue Bedarfe erkunden. Sie arbeiten dadurch aktiv an der Gestaltung des Bildungsangebotes mit.
- Alle Weiterbildungsabschlüsse sind regional, überregional und international kompatibel auf der Basis entsprechender Vereinbarungen (bzw. einer Akkreditierung).
- Ausgründungen zum Weiterbildungsangebot und -management basieren auf fundierten, mit der Hoch-

schule abgestimmten Strategien und existieren in guter Partnerschaft zwischen der Hochschule und der ausgegründeten Einrichtung, die ihre Qualitätskriterien mit denen der Hochschule abstimmt.

- Die Qualität der Teilnehmerbetreuung beim E-Learning ist gesichert, Interaktionen der Teilnehmer werden ebenso wie selbstgesteuertes Lernen gefördert.
- Praxisgerechte Weiterbildungsinhalte verknüpfen Transfer und Forschung, Weiterbildungsleistungen sind Bestandteil in Drittmittelverbänden und Netzwerken und begleiten Transfer- und Forschungsprojekte.
- Zur Erhöhung der Qualität der beruflichen Weiterbildung arbeiten Weiterbildungseinrichtungen in Netzwerken mit Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Verwaltung zusammen. Weiterbildungsbedarfe werden systematisch und kontinuierlich erhoben und umgesetzt in passende Angebote – z. B. mithilfe regionaler Gremien (Weiterbildungskonferenzen oder Praxisbeiräte) und/oder von Fachprojekten. Dabei tritt die Hochschule als Moderator für den regionalen Weiterbildungsdialo auf, Experten „fragen“ Bedarfe in die Wirtschaft „hinein“, die ihrerseits von der Weiterbildung eine strategisch-wissenschaftliche Perspektive erwarten kann. Dieser Bedarf wird in der Lehre – sowohl in der Erstausbildung als auch in der Weiterbildung – aufgegriffen. Praktika, Diplomarbeiten, Forschungsaufträge, Lehreinheiten sowie gemeinsam konzipierte Weiterbildungsprogramme vermitteln zwischen Bedarf und Angebot.
- Weiterbildungsteilnehmer/innen stärken mit der Weiterbildung ihre Selbstlern- und Problemlösungskompetenz, sie wissen um die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung und setzen deren Ergebnisse zielgerichtet in die Praxis um. So erkunden sie zugleich neue Bedarfe und wirken damit wiederum auf Weiterbildungsangebote und -inhalte zurück.

7. Kooperation, Vernetzung, Technologie-Transfer

Aufgabe der Vernetzung ist es, im regionalen, nationalen und internationalen Maßstab Kooperationsbeziehungen auch auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl auf der Angebotsseite (Kooperation zwischen Anbietern) wie auf der Nachfrage- und Bedarfsseite (Kooperation zwischen „Abnehmern“)

und natürlich zwischen Anbietern und Abnehmern zu etablieren. Vernetzung beinhaltet dabei mehr als nur eine lockere, gelegentliche Form der Kooperation, meint eher stabile und fester institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit und des Austausches zwischen in der Regel mehreren Partneereinrichtungen.

Regionale Kooperationen der Hochschulen existieren bereits an vielen Standorten, organisiert z. B. als „Regionale Agenda Netzwerk Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Verwaltung“, als langjährige Kooperation mit Gewerkschaften, zur Lehrerfortbildung, zur Bildung in der nachberuflichen Phase oder zur Förderung der Allgemeinbildung in der Region. Weiterhin haben sich auch Mitglieder des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in Landesgruppen verbunden, z. B. in Berlin/Brandenburg (diese organisiert Workshops für Weiterbildner) oder im Nordverbund (dieser trägt ein internationales MBA-Angebot). Von allen Befragten wird das Netzwerk des AUE als Basis für Erfahrungsaustausch und Fortbildung sowie für gemeinsame Projekte sehr geschätzt.

Die Pflege solcher Kooperationen ist erfahrungsgemäß bislang stark personenbedingt. Ließe sie sich wiederum mit einer gewissen Verbindlichkeit in die Ziele, das Qualitätsmanagement und die Entwicklungsstrategie der Organisation Hochschule einbinden, könnten dafür zielgerichtet nicht nur Ressourcen bereitgestellt werden, sondern vor allem ihr Stellenwert hochschulintern und -extern betont werden. Gerade auf dem Gebiet des E-Learning und der dafür erforderlichen Investitionen sind Kooperationen über die direkte Kommunikation mit dem Nutzer hinaus unabdingbar. Aus dieser Erkenntnis heraus existieren hier auch einige Landesverbände, deren Nutzen für die einzelnen Hochschulen bislang aber noch nicht recht sichtbar ist.

Internationale Kooperationen mit Hochschulen beziehen sich auf die Erprobung einzelner Studiengänge, teilweise von E-Learning-Modulen und werden von den Beteiligten als sehr ausbaufähig eingeschätzt. Kontakte zu Partnern in der EU werden vielfältig im Rahmen der entsprechenden Programme genutzt, vereinzelt gibt es auch enge, wirtschaftlich orientierte Beziehungen nach Osteuropa und Asien.

Mit der Ausweitung der Hochschulweiterbildung ist auch die Kooperation zwischen Wirtschaft und Hochschule erweitert worden. Die Orientierung an Markt-

gängigkeit hat durchaus dazu geführt, „maßgeschneiderte“, bedarfsgerechte Angebote für einzelne Zielgruppen oder Anforderungen zu entwickeln. Allerdings kann von einer systematischen Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft in der Weiterbildung bislang kaum gesprochen werden. „Passgenaue“ Angebote gibt es, sie sind aber nicht das dominierende Muster. Kooperation erfolgt eher punktuell und häufig informell (d. h. ohne vertragliche Regelung), gelegentlich in Projektform. (Die FernUniversität Hagen ist eine der wenigen Hochschulen, die hier vertragliche Vereinbarungen pflegt.) Das hat seinen wichtigsten Grund nicht nur darin, dass die Ausgangsbedingungen – vor allem regionalwirtschaftlich – der einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich sind; sondern auch darin, dass die Kommunikation zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Feld der Weiterbildung oft von beiden Seiten als schwerfällig empfunden wird und gewiss verbesserungswürdig ist. Dies gilt z. B. für das erhebliche Defizit an systematischer, nicht nur punktueller Bedarfsermittlung, einer zu geringen Flexibilität der Hochschule oder der mangelnden Transparenz der Leistungen bzw. der (vorhandenen und der potenziellen) Angebote der Hochschulen.

Beide Seiten kennen häufig weder die tatsächlichen Bedarfe noch die potenziellen Leistungen genau. Oft steht der Qualifizierungsbedarf der Wirtschaft nicht im Einklang mit dem universitären Wissenschaftsverständnis, dem postgraduale Studiengänge eher als praxisnahe Weiterbildungsangebote entgegenkommen. Insbesondere Großunternehmen verfügen über eigene Möglichkeiten, ihrem wissenschaftlichen Weiterbildungsbedarf nachzukommen, ohne institutionell mit Hochschulen zusammenzuarbeiten. Kleine und mittlere Unternehmen sind zwar meist kooperationsorientierter, haben dafür aber oft Schwierigkeiten, ihren Qualifizierungsbedarf mit den Leistungen der Hochschulen abzustimmen und zu finanzieren. Integrierte Formen der Zusammenarbeit, die betriebliche Innovation, Forschung und Entwicklung, Technologietransfer und Weiterbildung miteinander verknüpfen, sind äußerst selten. Der Kooperation mit der Wirtschaft mangelt es an langfristigen Zielen der Personalentwicklung. Hochschulen und ihre Weiterbildungseinrichtungen könnten hier einen umfassenden „career-service“ anbieten, ebenso Dienstleistungen für die Personalentwicklung in einem Unternehmen sowie fachspezifische Weiterbildung und Problemlösung (in Kooperation mit dem Technologietransfer). Trotz vereinzelter „Lichtblicke“

gibt es hier bislang aber wenig Kontinuität und Verbindlichkeit und keine ausgesprochene Kommunikationskultur.

Aspekte zur Entwicklung praxisgerechter Kooperationen wären:

- Moderiert durch die Hochschule sollte ein Netzwerk interner und externer Partner entstehen, die sich Weiterbildung für konkrete Branchen zur Aufgabe machen und damit am Markt Erfolg suchen. Dies umfasst auch die Beratung vor Ort beim Kunden über dessen potenziellen Bedarf, damit Bedarfe rechtzeitig erkannt und aufgegriffen werden können und sich daraus eine Kundenbindung entwickelt.
- Hochschulen müssen die Kooperation mit der Wirtschaft als win-win-Strategie praktizieren und nicht mit hochschulspezifischen Bedingungen, Rücksichten und Bedenken belasten. Die durchaus vorhandenen Finanzierungsprobleme für Hochschulangebote können als Chance für Sponsoring genutzt werden.
- Zu prüfen wäre, ob Hochschulen hochpreisige Angebote weitgehend den privaten Weiterbildungsanbietern mit entsprechenden Ressourcen und Voraussetzungen überlassen oder ob dieses Marktsegment auch von Hochschulen erschlossen werden sollte, die dann neben ihrer Marktpräsenz zugleich einen Bildungsauftrag erfüllen und sich regional verankern können.
- Die Lehrerweiter- und -fortbildung hat sich als Daueraufgabe der Hochschule etabliert und kann auch genutzt werden, um die Kooperation zwischen Schule, insbesondere dem Gymnasium, und Hochschule zum Beispiel bei der Studienvorbereitung und dem Hochschulzugang zu verbessern.
- PhD-Programme des DAAD können unteretzt werden mit Tutorials und interdisziplinären und interkulturellen Weiterbildungsleistungen. Das fördert die internationale Einbindung der Hochschule ebenso wie studienvorbereitende Programme für Ausländer und den Austausch von Curricula mit Auslandspartnern. Dies ist ein eigenes Marktsegment der Weiterbildung.
- Hochschulen können Programme zur Personalauswahl für die Wirtschaft anbieten und diese gemeinsam mit den von Unternehmen beauftragten Personalagenturen umsetzen.
- Die Weiterbildungskonzepte der Hochschulen werden gemeinsam mit Betriebsakademien, Personalabteilungen von Unternehmen und Kompetenzzentren

der Hochschule erstellt und evaluiert. Damit werden durchgängige Bildungsmöglichkeiten geschaffen und der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung geöffnet. Studierende und Senioren können als Evaluatoren für Weiterbildungsangebote und für Vorhaben des Technologietransfers wirken und projektbezogen (z. B. über Graduierungsarbeiten) Weiterbildungsbedarfe erschließen. Die Studierenden lernen dabei zugleich ein Berufsfeld kennen und können die Ergebnisse auch im Studium umsetzen.

- Weiterbildungsthemen müssen Inhalt von Veranstaltungen für Alumni sein, die mehrfach jährlich auch zur Weiterbildungsbedarfsermittlung und Kontaktpflege genutzt werden.

8. Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen als Reformkonzept

Der Begriff des lebenslangen Lernens ist in den letzten Jahren auch von den meisten Hochschulen – etwa bei der Leitbildentwicklung oder überhaupt in dem Zusammenhang mit der zukünftigen Hochschulentwicklung – aufgenommen worden. Jedoch nur in sehr wenigen Fällen ist dies nicht nur von programmatischer, sondern auch von operativer Bedeutung gewesen. Bei der Mehrzahl der Gesprächspartner herrscht eher die Einschätzung vor, dass dieser Begriff zumeist nur eine „Worthülse“ oder einen modischen „Slogan“ darstellt und die Hochschulleitungen in vielen Fällen den konzeptionellen Inhalt und die genaue Bedeutung dieses Begriffs gar nicht kennen und eine inneruniversitäre Auseinandersetzung damit nicht stattfindet. Deshalb kann auch an kaum einer Hochschule davon gesprochen werden, dass hier eine eigene zielgerichtete Politik des lebenslangen Lernens entwickelt oder implementiert worden wäre, die diesen Namen tatsächlich verdient. Ausnahmen sind hier am ehesten wieder bei den beiden Hochschulen zu finden, deren studentische Zielgruppen das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam paradigmatisch verkörpern (die FernUniversität Hagen und die HWP Hamburg). Immerhin reorganisiert eine der befragten Hochschulen (die TU Darmstadt) ihre Weiterbildungsaktivitäten unter dem Dach eines „International Institute in Lifelong Learning“ (I3L3) als einer zentralen Einrichtung.

Die Mehrzahl der Hochschulen scheint aber das Thema eher mit „sehr spitzen Fingern“¹⁶ anzufassen. Über-

dies wird lebenslanges Lernen im hochschulpolitischen Kontext in vielen Fällen auf (wissenschaftliche) Weiterbildung oder auf Entwicklung multimedialer Lehr- und Lernformen (einschließlich E-Learning) reduziert. Ein Zusammenhang z. B. mit der Struktur des Hochschulzugangs oder der akademischen Erstausbildung wird – so zumindest die Wahrnehmung der befragten Hochschulvertreter und Experten – kaum hergestellt. Häufig dient die Formel „lebenslanges Lernen“ auch nur der Legitimation von Plänen oder Maßnahmen, die ohnehin anstehen, ohne dass mit dem Rückgriff auf diesen Begriff ein nachvollziehbarer „Mehrwert“ verbunden wäre. Insbesondere Reformen in der Erstausbildung der Studierenden, die durch eine Neuformulierung der Ausbildungsziele der Hochschule im Kontext lebenslangen Lernens motiviert wären, sind kaum zu erkennen.

Nun ist lebenslanges Lernen sicher ein schillernder Begriff, der unterschiedlich definiert und ausgelegt werden kann. Wenn man aber auf die internationale Debatte – vor allem im Umfeld supranationaler Organisationen (u. a. OECD, UNESCO, EU)¹⁷ – blickt, dann hat sich mehr und mehr ein Verständnis entwickelt, wonach lebenslanges Lernen primär ein systemisches Konzept ist, das:

- erstens auf die Schmeidung, die Koordination und Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen und auf die Auflösung institutionell vorgegebener, starrer Bildungswege zielt, die eher nach dem Laufbahnmodell organisiert sind,
- zweitens auf die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, um eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) zu erreichen,
- drittens auf eine Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg, die sich vom traditionellen Dreiphasenschema – Ausbildung, praktische Arbeit, Ruhestand – verabschiedet und auf die Ausformung einer dafür erforderlichen über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft,
- viertens auf die Auflösung institutioneller Bildungsmonopole und eine größere Pluralität von Lernorten, deren jeweilige Angebote und Abschlüsse in einem stärkerem Maße, als dies heute der Fall ist, miteinander „verrechenbar“ bis hin zur wechselseitigen Anerkennung sind, sowie
- fünftens damit eng verbunden auf die Einbeziehung vielfältiger Lernerfahrungen, auch solcher außerhalb

des institutionalisierten Bildungssystems, durch neue Verfahren zur Evaluation, Zertifizierung und Anerkennung informell erworbenen Wissens oder informell erworbener Kompetenzen.

Kern der Implementation lebenslangen Lernens in das deutsche Hochschulsystem wäre dann eine Art integrierte oder zumindest aufeinander abgestimmte Strategie, die die Reform der akademischen Erstausbildung mit dem Ausbau von Weiterbildung im Rahmen einer neuen Definition des Ausbildungsauftrags der Hochschulen verbindet. Doch ein solches Gesamtkonzept, das eine inhaltliche Überprüfung und Neuordnung grundständiger und weiterbildender Angebote im Zusammenhang sieht, bleibt weitgehend ein Desiderat.

Die Chancen, die die Studienreformdebatte potenziell auch für die Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen enthält, werden bislang kaum genutzt, z. B. durch die Einführung konsekutiver Studiengänge und der damit verbundenen neuen Abschlüsse, in denen die Master-Phase nicht nur als zweite Stufe der Erstausbildung, sondern auch als berufsbegleitende Weiterbildung organisiert werden kann, oder durch eine Modularisierung, die die strikte Trennung zwischen grundständig und weiterbildend überwindet. Dies mag – neben der Gebührenproblematik – den Grund haben, dass der konsekutive Master zu selten als Chance der Weiterbildung gesehen wird, sondern eher als forschungsorientierte Vertiefung oder als fachliche Spezialisierung bzw. Ergänzung der akademischen Erstausbildung. Die Maßnahmen oder Debatten um die Einführung konsekutiver Studiengänge spiegeln mehr die Bemühungen der deutschen Hochschulen um international kompatible Studienstrukturen und Studienabschlüsse wider als das Ziel, die Weiterbildung stärker zu verankern.

Auch wenn die deutschen Hochschulen in der Praxis von solchen Visionen noch weit entfernt sind und in den meisten Interviews spürbar wurde, dass solche tiefgreifenden Strukturreformen gar nicht im Blickfeld der Hochschulen liegen und schon wesentlich bescheidener Reformansätze häufig schwierig genug durchzusetzen sind, neigt die Mehrzahl der Gesprächspartner keineswegs dazu, deswegen den Begriff des lebenslangen Lernens pauschal zu verwerfen. Vielmehr erkennen sie durchaus Impulse unterschiedlicher Art, die aus dieser Debatte hervorgehen (können) – bis hin zu konkreten Anregungen, wie dieses Konzept schrittweise umzusetzen wäre. Zunächst wird vor allem von den für Weiterbildung an den Hochschulen zuständigen Per-

sonen mehrfach hervorgehoben, dass die Debatte über lebenslanges Lernen eine nützliche Argumentationshilfe und Legitimation für die eigenen Aktivitäten und Bemühungen um einen Ausbau der Weiterbildung bietet, auch dann, wenn an eine Realisierung weit ausgreifender Reformen nicht zu denken ist. Diese Debatte übt auf die Hochschulen gleichsam so etwas wie einen heilsamen Zwang aus, sich überhaupt mit dem Thema Weiterbildung – in welcher Form auch immer – zu beschäftigen.

Die Mehrzahl der Gesprächspartner registrierte durchaus, dass mit dem Begriff des lebenslangen Lernens ein fundamentaler Paradigmenwechsel einhergeht. Dieser lässt sich in verschiedenen Leitprinzipien beschreiben:

- Der Brennpunkt des Lehrens und Lernens verschiebt sich von der Vermittlung von Fachwissen hin zum selbstständigen problemorientierten Lernen – dem Erwerb einer Art Selbstlernkompetenz.
- An die Stelle der im deutschen Hochschulsystem immer noch vorrangigen Angebotsorientierung tritt eine größere Nachfrage- und Bedarfsorientierung.
- Damit wird die Rolle des/r individuellen Lernalters bzw. der Lernerin deutlich gestärkt, der/die idealiter selbst bestimmt, in welcher Lebensphase er/sie an welchen Lernorten mit welchen Zielen welche Bildungseinheiten/-abschnitte absolviert.
- Lebenslanges Lernen führt dann dazu, dass sich weitgehend standardisierte Bildungsbiografien – erst Schule, dann Studium, dann Beruf und gelegentliche Fortbildung bis zum Ruhestand – zugunsten einer größeren Flexibilität und Vielfalt auflösen.
- Eine Neugestaltung von Bildungsinstitutionen oder Bildungsabschnitten im Sinne lebenslangen Lernens zwingt vor allem die Einrichtungen der Erstausbildung zu einer Besinnung und deutlichen Konzentration auf diejenigen grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Basis für lebenslange Lernprozesse bilden. Für die Hochschule gilt dies in besonderer Weise für die Vermittlung von Methoden-, Theorie- und Sozialkompetenz innerhalb des Fachstudiums.

Auch wenn die Implementierung lebenslangen Lernens noch ganz am Anfang steht, lassen sich eine Reihe konkreter Vorschläge unterbreiten, die geeignet sind, dieses Konzept umzusetzen oder die zumindest die Richtung für eine Realisierung verdeutlichen. In den Interviews sind dazu unter anderem folgende Punkte genannt worden:

- Von nahezu allen Gesprächspartnern ist die Modularisierung von Studiengängen als ein Ansatzpunkt genannt worden, auch wenn dieselben Module nicht für Erstausbildung und Weiterbildung wegen der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen angeboten werden sollten.
- Wie bereits erwähnt, bieten konsekutive Studiengangsstrukturen die Möglichkeit, Erstausbildung und Weiterbildung aufeinander im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur Neuordnung der Lehre bzw. des Studiums abzustimmen.
- Unverzichtbar ist dafür auch eine deutlichere Profilierung der Studiengänge im Sinne der Konzentration auf die zentralen Ausbildungsziele.
- Neue Formen der Leistungsbewertung und -zertifizierung könnten diesen Prozess unterstützen. Die Einführung eines „credit-point“-Systems wird ebenso genannt wie die Errichtung von „assessment-centers“, die insbesondere beim Hochschulzugang so etwas wie bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen erproben und implementieren könnten.
- Alumni-Arbeit und Alumni-Programme werden als ein Bestandteil eines solchen Konzepts immer wieder genannt, ebenso der Ausbau von „career-counselling“-Angeboten.
- Elektronisch gestützte multimediale Lernangebote zusammen mit einer stärkeren Flexibilisierung des Lernens (im Sinne einer gewissen Unabhängigkeit von Raum und Zeit, die auch ein berufsbegleitendes Studieren ermöglicht) sind ebenfalls ein unverzichtbares Element.

9. Zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung – fünf Argumente

Die wissenschaftliche Weiterbildung, die in der Vergangenheit und über weite Strecken auch heute noch eher am Rande der Hochschule angesiedelt war bzw. ist, hat es in den letzten zehn Jahren immerhin geschafft, sich programmatisch, ja auch hochschulrechtlich fest im Aufgabenverständnis der Hochschule als eine ihrer Kernaufgaben zu etablieren. Zwar sind die Praxis der Hochschulweiterbildung, ihre tatsächliche Bedeutung und Stellung innerhalb der Hochschule immer noch weit von dieser ihr zugewiesenen Rolle entfernt. Es ist aber nicht zu übersehen, dass der Prozess der Institutionalisierung und Expansion der Hochschulweiterbildung in

den neunziger Jahren kontinuierlich angehalten hat und die Hochschulweiterbildung inzwischen vor einem erneuten Ausbau- und Wachstumsschub steht. Zumindest ist das Bewusstsein der hochschulpolitischen Akteure, welche Bedeutung der Weiterbildung an den Hochschulen eigentlich zukommen sollte, deutlich weiterentwickelt als die Praxis. Und die Hochschulen geraten hinsichtlich ihres weiterbildenden Engagements mehr und mehr unter einen gewissen Legitimationsdruck.

Nach einem Jahrzehnt des programmatischen Überschusses scheint sich unter vielen Akteuren die Einsicht zu verbreiten, wie groß der Handlungsbedarf auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung immer noch ist. Jedenfalls mehren sich die Anzeichen dafür, dass die Hochschulen und die Hochschulpolitik sich zurzeit in einer Phase des Übergangs zur Entwicklung und Implementation konkreter Programme und Strategien befinden. Nahezu alle bildungspolitisch in Deutschland wichtigen Institutionen – Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz und Arbeitgeberverbände – haben sich in den letzten Jahren mit den Zukunftsperspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beschäftigt und hierzu Empfehlungen bis hin zu konkreten Förderprogrammen vorgelegt oder sind gerade dabei, sich entsprechend mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Die Chancen für einen nachhaltigen Bedeutungszuwachs und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen sind gegenwärtig und in der nächsten Zukunft besser als jemals zuvor in der Vergangenheit. Es kommt darauf an, sie auch zu nutzen.

Fünf Argumente bzw. Aspekte sind hier hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung wichtig.

Das Nachfrageargument

Die Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungsleistungen wird in den nächsten Jahren voraussichtlich erheblich zunehmen. Die Frage ist, wer die mit dieser expansiven Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen verbundenen Chancen nutzt und in welchem Umfang die Hochschulen daran partizipieren können. Folgende Indikatoren sprechen für eine deutlich zunehmende Weiterbildungsnachfrage von Hochschulabsolventen bzw. -absolventinnen. Die Zahl der Erwerbstätigen mit einem Hochschulab-

schluss (Universität oder Fachhochschule) hat in den neunziger Jahren allein in den alten Ländern um 1,5 Millionen Personen zugenommen; dies entspricht im Wesentlichen dem Erweiterungsbedarf des Beschäftigungssystems. Hinzu kommen weitere ca. 600.000 Personen, die mit einem Hochschulabschluss neu in das Beschäftigungssystem aufgrund des vorhandenen Ersatzbedarfes – hauptsächlich durch Verrentung oder Pensionierung – eingetreten sind. Von 1978 bis 1999 hat der Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an allen Erwerbstätigen von 8 Prozent auf 16,5 Prozent zugenommen.¹⁸

Dieser recht eindeutige Trend zur Höherqualifizierung wird voraussichtlich auch zukünftig weiter anhalten. Prognosen deuten darauf hin, dass der Anteil der hochqualifizierten Arbeitskräfte (also solcher mit Hochschulabschluss) an allen Erwerbstätigen bis 2015 auf etwa 18 bis 20 Prozent ansteigen wird. Danach ist der akademische Beschäftigungssektor, vor allem im Bereich der sekundären Dienstleistungen, der „dynamischste“ Sektor innerhalb des Arbeitsmarktes bzw. des Beschäftigungssystems überhaupt. Erwerbstätige mit Hochschulabschluss bilden daher allein quantitativ gesehen ein beträchtliches Weiterbildungspotenzial und einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt. Da die Weiterbildungsbereitschaft mit der schulischen und beruflichen Qualifikation ansteigt, sind sie zugleich eine der weiterbildungsaktivsten, wenn nicht sogar die weiterbildungsaktivste Gruppe unter allen Erwerbstätigen. Die anhaltende Hochschulexpansion wird also voraussichtlich – phasenverschoben – in eine ähnlich starke Expansion der Weiterbildungsnachfrage einmünden.

Das Bedarfsargument

Mit der steigenden Nachfrage ist auch ein zunehmender Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden. Dies findet seinen wichtigsten Grund darin, dass die berufliche Qualifikation von Hochschulabsolventen/-absolventinnen in besonderer Weise von der Dynamik der Wissens- und Wissenschaftsentwicklung berührt wird. Lebenslanges Lernen und kontinuierliche Weiterbildung sind nur die andere Seite einer permanenten und immer schnelleren Wissensproduktion und einer damit einhergehenden „Historisierung“ älterer Wissensbestände. Zugleich wird sich der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung mit der steigenden Zahl der Arbeitsplätze, die mit Hochschulabsolventen/-absolventinnen besetzt sind oder werden, erheblich erhöhen, weil hochqualifizierte, akademisch ausgebildete Arbeitskräfte in der Regel in besonderer Weise als Ak-

teure strukturellen Wandels und gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Innovation handeln. Hochschulabsolventen/-absolventinnen als den Trägern humankapitalintensiver Dienstleistungen (wie Forschung, Entwicklung, Beratung, Information, Kommunikation, Ausbildung und Management) kommt eine Schlüsselfunktion für das Innovationspotenzial einer Gesellschaft zu.

In akademischen Berufen sind stärker noch als in anderen Berufsgruppen die Anforderungen lebenslangen Lernens zu einem festen Bestandteil der Berufsrolle geworden, so dass sich ein wachsender Bedarf an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in fast allen Fachrichtungen und Tätigkeitsfeldern beobachten lässt. Dieser Bedarf zeigt sich nicht nur in quantitativen Dimensionen, sondern auch in den qualitativen Anforderungen. Immer weniger lassen sich die beruflichen Anforderungen an Hochschulabsolventen und -absolventinnen allein im disziplinären Bezugsrahmen von Fachwissenschaften formulieren. Vielmehr spielen hier mehr und mehr auch so genannte Hybridqualifikationen eine Rolle (z. B. interdisziplinäres Denken, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Problemlösungsfähigkeit etc.), die allein weder durch die Erstausbildung noch durch berufspraktische Bewährung, sondern durch die ständige Konfrontation von berufspraktischem Erfahrungs- und theoretischem Reflexionswissen im Rahmen lebenslanger Lernprozesse ausgeformt werden können.

Das Strukturargument

Die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und institutionellen Gestaltungsspielräume für einen Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen werden sich – jedenfalls grundsätzlich, als Chance – in der Folge der aktuellen hochschulpolitischen Reformdebatten verbessern. Im Zusammenhang mit der Etablierung neuer Steuerungsformen und Lenkungsmechanismen im Hochschulsystem zählen hierzu vor allem der Trend zu stärkerer Differenzierung und Profilbildung im Hochschulsystem als Ausdruck der neuen Wettbewerbsphilosophie, der es den Hochschulen grundsätzlich ermöglicht, auch die Weiterbildung als Instrument inter- und intrainstitutioneller Differenzierung und Profilbildung zu nutzen. Da unter den Bedingungen eines schärferen Wettbewerbs vermutlich nahezu alle Hochschulen – zumindest die forschungsorientierten Universitäten – ihre Chance in der Konzentration auf ihre Stärken in der Forschung suchen werden und auch ihre Studienangebote und die Lehre dann in hohem Maße auf „Leuchttür-

me“ in der Forschung hin ausrichten werden, wird auch die wissenschaftliche Weiterbildung primär an die jeweiligen Forschungsprofile und -leistungen der Hochschulen anknüpfen müssen, wenn sie nicht von vornherein mit mangelnder Reputation und Akzeptanz belastet sein will. Wie auch international zu beobachten ist, kann die wissenschaftliche Weiterbildung – nicht zuletzt im Kontext von Regionalisierungsstrategien – aber auch solchen meist kleineren und mittleren Universitäten eine Entwicklungschance bieten, die im Forschungswettbewerb nicht in der ersten Liga mitspielen können.

Das Strukturargument trifft aber nicht nur aus der Perspektive der strukturellen Differenzierung des Hochschulsystems, sondern auch aus dem Blickwinkel des Weiterbildungsmarktes zu. Der Markt an Weiterbildung für Hochschulabsolventen und -absolventinnen wird sich in Zukunft wohl noch stärker diversifizieren, als dies bereits in der Vergangenheit der Fall gewesen ist. Deshalb wird die Frage an Bedeutung gewinnen, wie sich die Hochschulen auf diesem Markt platzieren werden. Es ist davon auszugehen, dass es mindestens fünf große Kategorien von Anbietern auf dem Markt für wissenschaftliche Weiterbildung geben wird: (1) die Hochschulen, (2) privatrechtliche Ausgründungen der Hochschulen, z. T. in Kooperation mit anderen Trägern, (3) solche privaten oder öffentlichen Anbieter, die Weiterbildung im Wesentlichen innerhalb der eigenen Organisation anbieten (z. B. Corporate Universities, Akademien oder andere Einrichtungen von Berufsverbänden), (4) solche privaten Träger, die Weiterbildung offen zugänglich auf dem Markt anbieten, sowie (5) schließlich internationale Anbieter, deren Bedeutung – etwa im Zusammenhang mit dem zu erwartenden neuen GATS-Abkommen – zunehmen wird. Die Hochschule kann daher die Frage nach ihrem strategischen Ort in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Dauer nur beantworten, wenn sie ihre Rolle, ihre Stärken und Schwächen in diesem kompetitiven Gesamtsystem klärt, also auch in der Weiterbildung nicht einfach eine Strategie der Proliferation, sondern der Profilierung betreibt.

Das Studienreformargument

Die traditionelle, auch heute noch weithin dominierende Studienorganisation im deutschen Hochschulsystem, im Wesentlichen am Bild eines mindestens fünfjährigen Vollzeit- und Präsenzstudiums orientiert, war und ist kaum für die spezifischen Anforderungen der Weiterbildung geeignet. Andere, weiterbildungsfreundlichere Studienformen haben sich mehr oder we-

niger nur in wenigen Nischen innerhalb des Hochschulsystems ansiedeln können. Die vor einigen Jahren neu begonnenen Studienreformbemühungen hin zu konsekutiven und modularisierten Studiengängen bieten grundsätzlich auch die Chance, das Verhältnis zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien neu zu definieren und beide Sequenzen als Teile eines als Einheit verstandenen Qualifizierungsprozesses neu zu gestalten. Andere Studienreformprojekte – wie z. B. Teilleistungsstudium, Ausbau der Fernstudienangebote, überhaupt stärkere Nutzung der elektronischen Medien, neue Formen der Leistungsbewertung und -dokumentation, offenere Formen des Hochschulzugangs, individuelle Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Leistungen („assessment of prior experiential learning“) und anderes mehr – wären ebenfalls geeignet, nicht nur für die Erstausbildung, sondern auch für die wissenschaftliche Weiterbildung wesentlich flexiblere organisatorische Strukturen des Lehrens und Lernens herzustellen.

Dieses ist auch noch aus zwei anderen Gründen erforderlich. Zum einen haben steigende Bildungs- und berufliche Anforderungen, der mit einem schärferen individuellen Bildungswettbewerb zwangsläufig verbundene permanente Höherqualifizierungsdruck, die damit einhergehende immer häufigere Wahl längerer Ausbildungswege (insbesondere über Gymnasium und Hochschulstudium) sowie der längere Verbleib in Bildungsinstitutionen zu einer kontinuierlichen Ausdehnung vorberuflicher Bildungs- und Ausbildungszeiten geführt. Eine ständige Verlängerung von Bildungswegen und Verbleibszeiten im Rahmen der Erstausbildung ist jedoch auf Dauer unproduktiv, da die kreativste oder jedenfalls ein großer Teil der kreativsten Lebenszeit außerhalb des Arbeits- und Berufslebens verbracht wird. Das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung bedarf daher gerade in dem Bereich der ohnehin schon längsten Qualifizierungswege einer grundlegenden Neugestaltung („life-cycle-redistribution“). Zum anderen stehen Bemühungen um ein stärkeres Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung immer auch im Kontext der Bemühungen um eine stärkere Praxisorientierung der akademischen Lehre. Gerade die wissenschaftliche Weiterbildung hat an der Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis eine wichtige wechselseitige Austausch-, Vermittlungs- und Transferfunktion. Der Ausbau der Weiterbildung ist daher auch eine Strategie, Praxisbezüge herzustellen und einer zu starken fachlichen Segmentierung der Hochschullehre entgegenzuwirken. Wissenschaftliche

Weiterbildung ist immer auch ein Beitrag zum Wissenstransfer – in dem doppelten Sinne des Transfers wissenschaftlichen Wissens in praktische Anwendungszusammenhänge und des Rücktransfers praktischer Erfahrungen in wissenschaftliche Problemstellungen.

Das Integrationsargument

Die Hochschulen werden mittelfristig, gerade unter den Bedingungen eines schärferen Wettbewerbs und einer größeren institutionellen Autonomie (auch in Finanzierungs- und Haushaltsangelegenheiten), aus wohlverstandener Eigeninteresse ihre Vernetzung mit der Gesellschaft und der Wirtschaft zu intensivieren suchen und sie werden sich deshalb in Zukunft auch stärker nachfrage- und bedarfsorientiert verhalten. Deutlicher als je zuvor wird sich deshalb die Hochschule in Zukunft als eine gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung begreifen, die die Funktionen der Erkenntnisgewinnung und der Wissensproduktion (durch Forschung) mit der Funktion der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und der Qualifizierung des Humanpotenzials (durch Lehre und Weiterbildung) unter dem Ziel verbindet, ihre Absolventen und Absolventinnen den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend auf die weitgehend selbstständige Übernahme und Ausübung kognitiv anspruchsvoller Berufsrollen vorzubereiten. Die Weiterbildung ist geradezu ein paradigmatisches Handlungsfeld, um die Hochschule stärker in der Gesellschaft zu verankern.

Die Bedeutung der Hochschule als Ausbildungseinrichtung, als Institution des Wissenstransfers innerhalb des gesamten volkswirtschaftlichen Qualifizierungssystems hat zwar kontinuierlich zugenommen, ablesbar an dem immer weiter steigenden Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss. Anders als im Bereich der Forschung ist der Einfluss der Hochschule in der Ausbildung und Lehre aber im Wesentlichen immer noch auf die jeweiligen Studierendengenerationen, im Kern junge Erwachsene in der Altersspanne zwischen 18 und 28 Jahren, beschränkt. Der weitaus größte Teil der gesellschaftlich produktiven Lebenszeit und die gesamte Berufsbiografie ihrer Absolventen und Absolventinnen, soweit sie nicht selber in der Wissenschaft tätig sind, liegen dagegen außerhalb ihres Einfluss- und Kräftefeldes. Mit den absehbaren demografischen Veränderungen in der Altersschichtung der Bevölkerung wird sich der Transfer wissenschaftlicher Innovation in Zukunft aber weniger über den Generationenwechsel, den Austausch Älterer gegen Jüngere,

vollziehen, sondern in erster Linie über die Weiterqualifizierung aller aktiven Generationen von Arbeitskräften.

Wenn die Hochschule angesichts dieser Veränderungen ihre Position im gesellschaftlichen Qualifizierungssystem behaupten will, dann muss sie die Weiterbildung mit Forschung und Lehre (in der Erstausbildung) als ihre dritte zentrale Aufgabe über rechtliche Normierungen hinaus anerkennen und auch tatsächlich ausüben. Die Hochschulen haben zu lange darauf vertraut, ihre Rolle in der Gesellschaft hauptsächlich über ihr – in Zukunft wohl nicht mehr uneingeschränktes – Monopol zur Vergabe akademischer Abschlüsse wahrzunehmen. In dem Maße jedoch, in dem die Bedeutung des Erst-

abschlusses durch die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse relativiert wird, steht die Hochschule in der Gefahr, als Institution der Qualifizierung an Bedeutung zu verlieren, wenn sie sich nicht stärker in der Weiterbildung engagiert. Auch hier muss allerdings eingeräumt werden, dass sich diese Entwicklungen keineswegs automatisch zugunsten der Weiterbildung vollziehen, sondern lediglich eine Chance dafür bieten. Es kommt darauf an, aus Programmen Strukturen werden zu lassen.

*Beate Herm, Claudia Koepernik,
Verena Leuterer, Katrin Richter,
Andrä Wolter, Technische Universität Dresden*

-
- | | |
|---|---|
| <p>1 Hochschulrektorenkonferenz: Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbaustudien, Zusatzstudien, Ergänzungsstudien, Weiterbildende Studien. 16. neubearb. Auflage, Bad Honnef 2001.</p> <p>2 Experteninterview Prof. Schäfer (FH Jena), 2002.</p> <p>3 Burton R. Clark: The Higher Education System. Berkeley/Los Angeles 1983, S. 143.</p> <p>4 Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 2000, Kapitel 9.</p> <p>5 Burton R. Clark: Creating Entrepreneurial Universities – Organizational Pathways of Transformation. Oxford/New York 1998.</p> <p>6 Ulrich Teichler: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: AUE (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Hannover 1990, S. 9-17, hier S. 10.</p> <p>7 Interview TU Berlin, 2002.</p> <p>8 Äußerung in einem Hochschulinterview (vertraulich).</p> | <p>9 Experteninterview Prof. Faulstich (Universität Hamburg), 2002.</p> <p>10 Experteninterview Prof. Schäfer (FH Jena), 2002.</p> <p>11 Interview Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, 2002.</p> <p>12 Äußerung aus mehreren Hochschulinterviews (Quellen vertraulich).</p> <p>13 Interview Universität Oldenburg, 2002.</p> <p>14 Experteninterview Prof. Schäfer (FH Jena), 2002.</p> <p>15 AUE = Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V.</p> <p>16 Experteninterview H. Vogt (Hamburg), 2002.</p> <p>17 Vgl. hierzu D. Istance/H. Schuetze/T. Schuller (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning. Buckingham 2002.</p> <p>18 Gernot Weisshuhn: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern, BLK. Bonn 2002.</p> |
|---|---|

III.

Hochschulen im Weiterbildungsmarkt

Ausschreibung des Wettbewerbs um die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildungsangebote

Der Hintergrund

Die Nachfrage nach beruflichen Weiterbildungsangeboten steigt kontinuierlich, doch an diesem Markt haben die Hochschulen derzeit nur einen geringen Anteil. Nach der Festschreibung des Weiterbildungsauftrages der Hochschulen in den Hochschulgesetzen fristet die Weiterbildung innerhalb der Hochschule zwar häufig noch immer ein institutionelles Nischendasein oder wird unkoordiniert im Rahmen professoraler Nebentätigkeiten angeboten, viele Hochschulen beginnen aber inzwischen, sich strukturell auf die neuen Bedingungen des lebenslangen Lernens und ihren Weiterbildungsauftrag einzustellen. Neue Diskussionen über eine Akademisierung der beruflichen Weiterbildung machen das Thema zusätzlich aktuell. Es geht vor allem darum, von der Angebots- zu einer Nachfrageorientierung und damit auch zu einer besseren Zusammenarbeit mit der Wirtschaft zu gelangen. Zugleich gilt es, institutionelle Formen zu finden, mit denen die Institution Hochschule zugleich als Anbieter, Organisator und finanzieller Profiteur solcher Angebote auftreten kann.

Schwächen gibt es aufseiten der Hochschulen vor allem in der Organisation und im Management von Weiterbildungsaktivitäten. Auch ist festzustellen, dass bei der Entwicklung konsekutiver und modularisierter Studiengänge der Aspekt der berufsbegleitenden Weiterbildung im Studiendesign kaum berücksichtigt wird. Die Stärken der Hochschulen, ihre Nähe zur aktuellen Forschung und ihre Wissenschaftlichkeit, werden nur selten zielgruppenspezifisch in praxisorientierte Angebote mit engem Berufsbezug umgesetzt.

Im kompetitiven Markt der Weiterbildungsangebote können sich die Hochschulen auf Dauer nur dann profilieren, wenn sie ihre Stärken und Schwächen in diesem System analysieren und daraus Strategien und Geschäftsmodelle entwickeln, die auf die Bedürfnisse potenzieller Zielgruppen zugeschnitten sind. Aus einer McKinsey-Analyse zur Optimierung der Aus- und Weiterbildung in Unternehmen geht hervor, dass durch eine verbesserte Ausrichtung des Corporate Trai-

nings an den Unternehmenszielen eine deutliche Qualitäts- und Effizienzsteigerung erreicht werden kann. Dazu sei unter anderem eine stärkere Verknüpfung der Weiterbildungsangebote mit den zentralen Geschäftsprozessen, die systematische Abstimmung einzelner Weiterbildungsmodulare und nicht zuletzt eine professionelle Erfolgskontrolle notwendige Voraussetzung.¹ Auch auf diese Herausforderungen müssen die Hochschulen Antworten finden.

Der Wettbewerb

Mit dem Wettbewerb „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ will der Stifterverband „best-practice“-Geschäftsmodelle für die Entwicklung und Vermarktung von Hochschulweiterbildungsangeboten identifizieren, auszeichnen und öffentlich präsentieren.

Die Preisträger werden durch eine Jury des Stifterverbandes aus Unternehmens- und Hochschulvertretern ausgewählt.

Die Preise

Die drei besten Geschäftsmodelle werden mit folgenden Preisen ausgezeichnet:

Erster Preis:	100.000 €
Zweiter Preis:	50.000 €
Dritter Preis:	25.000 €

Neben dem Preisgeld erhält die Siegerhochschule eine zweiwöchige kostenlose Strategieberatung durch ein Beraterteam von McKinsey&Company.

Die Preise werden im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung verliehen.

Das Verfahren

Der Stifterverband erbittet mit dieser Ausschreibung die Einreichung von Geschäftsplänen, in denen mindestens die folgenden Punkte kommentiert und dokumentiert werden müssen:

Idee/Geschäftsfeld

- Welche Erfahrungen und Erfolge gibt es an Ihrer Hochschule auf diesem Geschäftsfeld?
- Welchem Leitbild folgt das Konzept?
- Wie fügt sich das Angebot in das Konzept des lebenslangen Lernens?
- Welches Marktsegment soll besetzt werden?
- Welche Entwicklungsschritte sind vorgesehen?
- Wie verhält sich das Profil des Weiterbildungsangebotes zum Gesamtprofil und zur Entwicklungsplanung der Hochschule?

Marktanalyse

- Welche Mitbewerber gibt es im angestrebten Marktsegment?
- Was lernen Sie von deren Aktivitäten?
- Welche Stärken und Schwächen haben Sie im Vergleich dazu?
- Wie unterscheidet sich das Angebot von dem der Mitbewerber?
- Welche Zielgruppen sollen durch die Angebote erreicht werden?
- Welchen Bedarf haben Sie ermittelt?
- Wie wird dieser ermittelt?
- Welche Partner und Institutionen werden dabei eingebunden?
- Gibt es Kooperationen/Netzwerke mit Anbietern oder Abnehmern von Weiterbildungsangeboten?

Struktur/Management

- Welche Rechts- und Organisationsform haben die Weiterbildungsaktivitäten?
- Wie ist die Weiterbildungsorganisation personell und sachlich ausgestattet?
- Wie ist sie in die Hochschule eingebunden?
- Wie ist sie mit anderen Dienstleistungen der Hochschule verknüpft?
- Über welche Erfahrungen verfügen die Mitarbeiter/Manager/Dozenten?
- Wie sind die Lehrkräfte in Planung und Durchführung der Angebote eingebunden?
- Welche hochschulinternen Anreizsysteme gibt es zur Einbindung von Fachbereichen und Lehrenden bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten?

Produkt

- Welche Weiterbildungsprodukte werden angeboten?
- Wie werden die Angebote zertifiziert?

- Wie und von wem werden diese entwickelt bzw. weiterentwickelt?
- Welche Berufsrelevanz weisen die Angebote auf?
- Wie ist das Weiterbildungsangebot in Forschung und grundständiger Lehre an der Hochschule eingebunden?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Technologietransfer und Weiterbildungsprodukten?
- Gibt es besondere Lehr- und Lernformen?
- An welchen Orten wird das Produkt angeboten?
- Welche Verknüpfungen werden zwischen den Weiterbildungsangeboten und den zentralen Geschäftsprozessen von Unternehmen hergestellt?
- Wie werden die Angebote mit den Unternehmenszielen abgestimmt?

Qualitätsmanagement

- Wie wird die Qualität der Angebote gesichert?
- Wie wird bei den Nachfragern Transparenz über die Qualität geschaffen?
- Wie werden die Nachfrager in die Qualitätssicherung der Angebote eingebunden?
- Welche Informationen gibt es über den „Marktwert“ der zertifizierten Abschlüsse?
- Gibt es Erkenntnisse über die beruflichen Werdegänge von Absolventen der Weiterbildungsangebote?

Marketing

- Wie werden Zielgruppen identifiziert und angesprochen?
- Welche Vermarktungsstrategien gibt es?
- Wie werden die Transparenz und die Kommunikation über das Angebot hergestellt?
- Welche authentischen Informationen gibt es für potenzielle Nachfrager?

Finanzierung/Budget

- Wie stellt sich das Finanzierungsmodell der Hochschulweiterbildung in den kommenden fünf Jahren dar?
- Welchen Finanzierungsanteil und welche Infrastruktur bringt die Hochschule in das Modell ein?
- Wie erfolgt das Controlling des Budgets?
- Wie wird das Personal finanziert bzw. honoriert?
- In welchem Verhältnis stehen Honorare und „institutional overhead“?
- Welche Gebühren werden für die Angebote erhoben?
- Wofür werden die Gebühreneinnahmen verwendet?
- Wofür soll das Preisgeld des Stifterverbandes verwendet werden?

Der Geschäftsplan soll durch eine einseitige Zusammenfassung ergänzt von der Hochschulleitung eingereicht werden. Er ist an keine besondere Form gebunden, soll sich jedoch an Geschäftsplänen marktwirtschaftlicher Unternehmensgründungen orientieren. Aus ihm muss hervorgehen, in welchem Stadium sich die Aktivitäten, Produkt- und Organisationsentwicklungen befinden.

Gegebenenfalls werden ausgewählte Wettbewerbsteilnehmer zu einer anschließenden mündlichen Präsentation vor der Jury eingeladen, für deren Vorbereitung eine weitere Frist eingeräumt wird.

Die Wettbewerbsbeiträge sind (in 15-facher Ausfertigung) bis zum **15. März 2004** zu richten an:

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
z. Hd. Herrn Dr. Volker Meyer-Guckel
Barkhovenallee 1
45239 Essen

Telefonische Rückfragen unter:
(02 01) 84 01-172

Fax:
(02 01) 84 01-215

E-Mail:
volker.guckel@stifterverband.de

Diese Ausschreibung finden Sie auch im Internet unter:
[@www.stifterverband.de](http://www.stifterverband.de)

1 Die Ergebnisse der Untersuchung sind abrufbar unter:
corporate_training@McKinsey.com

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
E-Mail: mail@stifterverband.de
Internet: www.stifterverband.de