



Institut für Hochschulforschung Wittenberg
an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

LEUCOREA
Leibniz-Institut für Hochschulforschung Wittenberg

5 '00

ARBEITS BERICHTE

Irene Lischka

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

**Zur Situation an ausgewählten
Universitäten**

HOF
WITTENBERG

5 '00

Irene Lischka

**Lebenslanges Lernen
und Hochschulbildung**

**Zur Situation an ausgewählten
Universitäten**

Irene Lischka: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung (Arbeitsberichte 5'00). Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2000. 71 S. ISSN 1436-3550.

Der vorliegende Untersuchungsbericht ist Teil eines von der EU geförderten Projekts „Lebenslanges Lernen (LLL) und der Einfluss auf die Hochschulen“ für Deutschland, das in insgesamt 8 EU Staaten (Frankreich, Groß-Britannien, Norwegen, Spanien, Schweden und Griechenland) lief. Ziel des Projektes war es, die aktuelle Situation bei der Umsetzung von Konzepten des LLL in ausgewählten europäischen Staaten zu erfassen und zu analysieren hinsichtlich der diesbezüglichen Politiken in den einzelnen Ländern, der Konzepte und ihrer Umsetzungen in den Universitäten, der Formen und Bedingungen von LLL. Der vorliegende Bericht beschreibt die Situation in Deutschland auf der Basis der Literaturanalyse sowie von Interviews an ausgewählten vier Universitäten. Sie beziehen auf 8 Fragekomplexe: Politiken zu LLL; Inhalte und Curricula; Arten des Lehrens und Lernens; Zugangspolitik; Qualitätssicherungsverfahren; Finanzen; Organisation: Funktionen, Strukturen, Macht und Einfluss; Partnerschaften auf dem Markt.

The report on hand represents the result of the first and second stages of investigation within the framework of the EU project “Lifelong learning (LLL) - Implications for Universities”, referring to Germany. Analogous studies and reports are being carried out within the framework of the EU project in France, the United Kingdom, Norway, Spain, Sweden, and Greece. The study on the whole is aimed at analyzing the current situation with regard to the implementation of concepts of lifelong learning at selected European countries, concerning the corresponding policies in the individual countries, the concepts and their implementations at universities, forms and conditions. In the second stage of investigation, the task consisted in questioning the picture presented by the bibliographical analysis on the basis of selected universities. In accordance with the request of the project, this was done by means of interviews. This interview manual included the whole range of possible questions arising at universities.

Inhaltsverzeichnis	Seite
1. EINFÜHRUNG	5
1.1 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG	5
1.3 METHODEN	7
2. VERSTÄNDNIS VON LLL	11
2.1 HISTORISCHE HINTERGRÜNDE	11
3. GESETZLICHE UND REGELNDE RAHMENBEDINGUNGEN	18
3.1 GESETZLICHE VORGABEN ZU LEBENSLANGEM LERNEN	18
3.3 EMPFEHLUNGEN WISSENSCHAFTS- UND BILDUNGSPOLITISCHER GREMIEN UND DER WIRTSCHAFT	22
3.4 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR LLL, INSBESONDERE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	24
4. EINFLUSS NATIONALER UND INTERNATIONALER POLITIKEN ZUM LLL AUF DIE UNIVERSITÄTEN	25
5. POLITIKEN DER EINZELNEN UNIVERSITÄTEN ZU LEBENSLANGEM LERNEN, INSBESONDERE ZU WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG	27
5.1 POLITIK DER UNIVERSITÄTSLEITUNGEN	27
5.2 POLITIKEN DER EINZELNEN FACHBEREICHE	29
6. FORMEN DES LEBENSLANGEN LERNENS AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN	32
6.1 STUDIENMÖGLICHKEITEN FÜR BERUFSERFAHRENE ERWACHSENE OHNE FORMALE STUDIENBERECHTIGUNG	32
6.2 WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	34
6.2.1 ALLGEMEINE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	35
6.2.2 BERUFSBEZOGENE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	37
7. CURRICULARE ASPEKTE DER WEITERBILDUNGSANGEBOTE	42
7.1 DISZIPLINARITÄT – INTERDISZIPLINARITÄT	42

7.2	VERHÄLTNIS GRUNDSTÄNDIGE STUDIENGÄNGE – WEITERBILDENDE STUDIENANGEBOTE	44
7.2.1	ALLGEMEINES VERHÄLTNIS	44
7.2.2	MODULARISIERUNG	45
7.2.3	REFORMKONZEPTE: BACHELOR UND MASTER	46
7.3.	ZUGANGSVORAUSSETZUNGEN ZU WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG	47
7.4	LEHR- UND LERNFORMEN	49
8.	KOOPERATIONEN, PARTNERSCHAFTEN UND VERHALTEN AM MARKT	51
9.	QUALITÄTSSICHERUNG, AKKREDITIERUNG, ZERTIFIZIERUNG WEITERBILDENDER STUDIENANGEBOTE	53
9.1	QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG	53
9.2	ZERTIFIZIERUNG	55
10.	STRUKTUREN UND ORGANISATION WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG	56
11.	RESSOURCEN FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	57
12.	ZUSAMMENFASSUNG	59
13.	LITERATUR	66

1. Einführung

1.1 Anlage der Untersuchung

Der vorliegende Bericht stellt das Ergebnis der ersten und zweiten Untersuchungsphase im Rahmen des von der EU geförderten Projekts: „LEBENSLANGES LERNEN– Implikationen für die Universitäten“ bezogen auf Deutschland dar. Analoge Untersuchungen und Berichte erfolgen im Rahmen des Projekts in Frankreich, Großbritannien, Norwegen, Spanien, Schweden und Griechenland. An der Pantheon Universität Athen wurde dieses Projekt gleichzeitig koordiniert.

Ziel des Projektes war es, die aktuelle Situation bei der Umsetzung von Konzepten des lebenslangen Lernens (nachfolgend LLL) in ausgewählten europäischen Staaten zu erfassen und zu analysieren hinsichtlich der

- diesbezüglichen Politiken in den einzelnen Ländern,
- der Konzepte und ihrer Umsetzungen in den Universitäten,
- der Formen und Bedingungen von LLL.

Die Untersuchung erfolgte über einen Zeitraum von insgesamt zwei Jahren (Nov. 1998 bis Nov. 2000) und war in insgesamt drei Phasen unterteilt.

1. Literaturrecherche und Erstellen der Literaturberichte
2. Empirische Untersuchungen und Erstellen der Länderberichte
3. Erstellen der thematischen Berichte aus den Länderberichten.

Die Literaturrecherche und Auswertung der Literatur, insbesondere des deutschsprachigen Raumes, erfolgte im Internet, an diversen OPACS deutscher Universitätsbibliotheken sowie in einschlägigen Literaturdatenbanken relevanter Forschungsinstitute. Dabei wurde deutlich, dass sich die Literatur zum Thema LLL an deutschen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) zum großen Teil auf wissenschaftliche Weiterbildung konzentriert. Seit Mitte der 90er Jahre, insbesondere im letzten Jahr, ist eine zunehmende Zahl an Dokumentationen zu flexiblen Studienformen (modulare Studiengänge, Teilzeitstudiengänge, Fernstudiengänge, gestützt von multimedialen Lehr- und Lernformen) zu registrieren. Dazu gehören auch Initiativen und Tagungen, die gezielt das Konzept des LLL thematisieren.

Bereits bei der Literaturrecherche zeigte sich ein überproportional großer Anteil an Empfehlungen, Stellungnahmen und Maßnahmekatalogen von Akteuren der Bildungspolitik. Gut dokumentiert sind ebenfalls Modelle und Praxisbeispiele hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung. Was fehlt sind empirische Untersuchungen. Zwar gibt es vereinzelt landesweite Erhebungen und Untersuchungen an ausgewählten Universitäten - eine annähernd aktuelle Totalerhebung über das Ausmaß wissenschaftlicher Weiterbildung oder gar LLLS an Universitäten in Deutschland in den 90er Jahren besteht aber nicht (Alesi 1999).

Die zweite Untersuchungsphase hatte empirischen Charakter (siehe Abschnitt 2). Anhand von Interviews in ausgewählten Universitäten bestand das Anliegen darin, die Befunde der ersten Untersuchungsphase detailliert zu hinterfragen, um damit die Sichtweise der Akteure an Universitäten auf das Thema und die tatsächliche Umsetzung LLL erfassen und analysieren zu können. Gleichzeitig ging es in der zweiten Untersuchungsphase auch darum, Hintergründe und Probleme bei der Umsetzung von Konzepten LLL an den Universitäten aufzuspüren.

Zum Abschluss der zweiten Untersuchungsphase werden die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase sowie der Interviews zusammengeführt und als Länderbericht vorgelegt. Die Berichte zu den einzelnen Ländern folgen einer zwischen den Projektbearbeitern aus den einzelnen Ländern gemeinsam erarbeiteten Gliederung. In der dritten Untersuchungsphase werden aus sämtlichen Länderberichten thematische Berichte erstellt, mit denen die Situation zu drei Problemkreisen in allen beteiligten Ländern zusammenfassend analysiert wird. Diese drei Problemkreise sind

- Einfluss internationaler Organisationen auf LLL
- Veränderung der Machtstrukturen an Hochschulen durch LLL
- Veränderungen der Wissensbasis von Disziplinen durch LLL.

Mit Blick auf die Erarbeitung der thematischen Berichte wiederholen sich bestimmte Aussagen im vorliegenden Länderbericht ganz gezielt.

In diesen Bericht fließen die Ergebnisse der Literaturrecherche (Alesi 1999) in der Gesamtheit ein. Detaillierte Befunde dieser Recherche werden im vorliegenden Bericht jedoch nicht aufgegriffen.

1.2 Begriffsverständnis der Projektpartner

LLL wird in den einzelnen Ländern und von einzelnen Akteuren teilweise unterschiedlich verstanden. Auch in internationalen Berichten und Publikationen werden unterschiedliche begriffliche Abgrenzungen getroffen. Das verschiedenartige Verständnis in den einzelnen Ländern dürfte wohl der Grund dafür zu sein, dass bislang kein Konsens dazu gefunden werden konnte, was der Begriff LLL im Einzelnen beinhaltet. Übereinstimmung besteht ungeachtet dessen darin, dass LLL ein dringendes Erfordernis moderner Gesellschaften darstellt.

Auch die intensive Diskussion der Projektpartner zeigte deutlich nationale Unterschiede der Hochschulbildungssysteme in ihrem sozialen Umfeld einschließlich unterschiedlicher Verständnisse von LLL. Für das vorliegende Projekt erfolgte aus diesem Grund eine Verständigung zwischen allen Projektpartnern. Danach wurde folgende Arbeitsdefinition für die Untersuchung vereinbart, und im gemeinsam erarbeiteten Interviewleitfaden operationalisiert:

LLL an Universitäten meint solche neuen Lehr- und Lernformen, die die Studierenden befähigen, die Gesamtheit der Arbeits-, Lern- und Lebenserfahrungen kompetent und selbstsicher aufzugreifen - sowohl im Curriculum, in den Inhalten und der Organisation der Studienangebote, im Zugang zu den Studienangeboten, in der Aufeinanderfolge der Angebote, ihrer Akkreditierung und in den Lernformen.

Auf konzeptioneller Ebene bedeutet dies

- eine breitere Fassung des Begriffs Studenten
- lebensbegleitendes Lernen
- vom Lehren zum Lernen
- Anstieg der Bedeutung von Lernprozessen gegenüber Lerninhalten

Hinsichtlich der Operationalisierung schließt dies ein

- neue curriculare und inhaltliche Konzepte
- neue Lehr- und Lernformen
- neue Zugänge zu Hochschulbildung
- neue Formen der Akkreditierung und Qualitätssicherung .

Die vereinbarte Definition berücksichtigt, dass LLL Weiterbildung einschließt, gleichzeitig aber darüber hinausgeht. In der Summe wird LLL damit in diesem Projekt in Abstimmung der Projektpartner auch bezeichnet als die Gesamtheit jener Bildungsangebote der Universitäten, die außerhalb der traditionellen und klassischen liegen. Auf unser Begriffsverständnis wird in Abschnitt 2.1, auf das Begriffsverständnis der Interviewpartner in Abschnitt 2.2. eingegangen.

1.3 Methoden

Aufgabe der zweiten Untersuchungsphase war es, das sich aus der Literaturanalyse ergebene Bild an ausgewählten Universitäten zu hinterfragen. Entsprechend dem Projektantrag erfolgte dies anhand von Interviews. Zwischen den Kooperationspartnern war dafür ein Interviewleitfaden vereinbart worden. Er umfasste 8 Fragekomplexe, die das Spektrum der Bedeutung und der Praktiken LLL (abgekürzt LLL) an Universitäten weitgehend abbilden sollten. Diese acht Fragekomplexe beziehen sich auf:

- Politiken zu LLL
- Inhalte und Curricula
- Arten des Lehrens und Lernens
- Zugangspolitik
- Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren
- Finanzen
- Organisation: Funktionen, Strukturen, Macht und Einfluss
- Partnerschaften auf dem Markt.

Dabei war von vornherein unstrittig, dass diese Fragen nicht in sämtlichen Ländern, nicht an allen Universitäten bzw. von sämtlichen Interviewpartnern vollständig zu beantworten sein dürften.

Interviewpartner an den Universitäten waren Akteure auf der Leitungsebene der Universitäten (in der Regel Prorektoren für Studium und Lehre), Leiter/Verantwortliche für den Bereich Weiterbildung an den Universitäten sowie Dekane und einzelne Professoren in den Fakultäten bzw. Fachbereichen. In den Fällen, in denen zum Zweck der Weiterbildung auch Ausgründungen erfolgten, wurden auch Leiter dieser An-Institute, Vereine bzw. Gesellschaften interviewt. Insgesamt erfolgten 32 Interviews, die bei Zustimmung der Interviewpartner mitgeschnitten und anschließend schriftlich sinngemäß protokolliert wurden. In den Fällen, in denen keine Tonbandaufzeichnungen möglich waren, wurden die Aussagen schriftlich stichpunktartig festgehalten und auf dieser Basis Sinn-Protokolle erstellt. Wörtliche Protokolle wurden nicht erstellt. Die Protokolle folgen der Gliederung des Interviewleitfadens, um inhaltlich vergleichbar zu sein. Sie folgen damit nur bedingt dem Gesprächsverlauf, der eine andere Dynamik aufweist.¹

Kritisch ist einzuschätzen, dass die vereinbarte Methode nur bedingt geeignet ist, die Situation zu LLL an deutschen Universitäten, geschweige denn an deutschen Hochschulen, abzubilden und vor dem Hintergrund der Literaturrecherche zu bewerten. Allein die Beschränkung auf Universitäten – begründet durch die Notwendigkeit internationaler Vergleichbarkeit – reduziert den Blick erheblich. In unserer Wahrnehmung sind an den deutschen Fachhochschulen einzelne Aspekte LLL bereits in der Idee dieser Hochschulart verankert und praktisch umgesetzt. So bauen die Curricula an Fachhochschulen stärker auf Berufs- und Lebenserfahrungen auf. Das hat Konsequenzen für den Zugang zu den Fachhochschulen, der fast immer berufliche Erfahrungen voraussetzt. Eine offener und intensivere Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Lebenswelt in Forschung und Lehre, eine stark problemorientierte Ausrichtung des Hochschulstudiums sind ebenfalls für Fachhochschulen typisch - wesentliche Aspekte LLL nach deutschem Verständnis. Das bedeutet nicht, dass an Fachhochschulen aus unserer Sicht nicht auch noch erheblicher Handlungsbedarf zu LLL besteht.

Kritisch ist aber auch die auf Grund der eingesetzten Methoden mögliche Beschreibung der Situation an den Universitäten einzuschätzen. Allein die Tatsache, dass in Deutschland für sämtliche 16 Bundesländer unterschiedliche gesetzliche Grundlagen für den Hochschulbereich gelten, die Universitäten

¹ Neben den Interviews, die die Autorin selbst an zwei Universitäten durchführte und protokollierte, fußt der vorliegende Bericht gleichermaßen auf den Interviews, die B.M. Kehm an den beiden anderen Universitäten durchführte und den entsprechenden Protokollen (Kehm 2000a und 2000b).

darüber hinaus aber ein bestimmtes Maß an Autonomie haben (das im Zuge der aktuellen Hochschulreformbestrebungen noch erweitert werden soll), erschwert eine Verallgemeinerung anhand der Interviews an nur 4 der insgesamt 81 staatlichen Universitäten von der Gesamtheit der 337 Hochschulen (Grund- und Strukturdaten 1999). Zudem waren in die Untersuchung nur Hochschulen aus 4 der insgesamt 16 Bundesländer einbezogen. Da auch die Literaturanalyse primär Befunde zu Empfehlungen und Absichtserklärungen zu LLL, kaum zu empirischen Befunden ergab, ist die folgende Darstellung primär als Fallstudie über die Situation an den ausgewählten Universitäten zu verstehen.

Daran ändert auch die Tatsache nur wenig, dass die Literaturrecherche eine gewisse Verallgemeinerung zulässt und die Auswahl der vier Universitäten unter solchen Aspekten erfolgte, dass damit das Spektrum der für Deutschland charakteristischen Situationen im Rahmen dieser Fallstudien möglichst breit erfasst wird.

Gleichzeitig waren die Interviews aber auch von Vorteil, da sich bestimmte Positionen, objektive und subjektive Hintergründe sowie Zusammenhänge eher offenbarten als das z.B. bei einer schriftlicher Erhebung der Fall gewesen wäre. Insofern hat die Methode einen eher qualitativen Charakter.

Für die Interviews wurden ausgewählt:

- Eine Universität in den alten Bundesländern (nachfolgend UNI-ABL), in der Weiterbildung bereits in den siebziger Jahren ein besonderes Gewicht hatte, als sich die Mehrzahl der anderen deutschen Universitäten dazu noch in deutlicher Distanz befanden. Damit schien es denkbar, dass diese Universität auch hinsichtlich des LLL mit zu den Vorreitern gehören könnte. Gleichwohl ist diese Universität aber auch deshalb von besonderem Interesse, weil sie – bedingt durch äußere Zwänge – zu Umstrukturierungen und Reformen gezwungen und von ganz erheblichen finanziellen Einschränkungen betroffen ist.
- Eine Universität in den neuen Bundesländern (nachfolgend UNI-NBL). Bei der Auswahl wurde diese Universität berücksichtigt, es sich dabei um eine Hochschule handelt, die bereits lange Traditionen aufweist und auch in der früheren DDR bestand. Wenn auch nicht explizit als LLL verstanden, so hatte aber doch wissenschaftliche Weiterbildung an den Universitäten der DDR bis 1990 einen wesentlich größeren Stellenwert als an Universitäten der alten Bundesrepublik (Lischka 1995). Zwar stand dahinter zunächst ein gewisser staatlicher Druck, letztlich veränderte sich das Selbstverständnis der Universitäten aber dahingehend, dass weiterbildende, Fern- und Abendstudiengänge als gleichwertige Aufgabe verstanden wurden. Davon ausgehend, war diese Hochschule deshalb von Interesse, weil trotz der Anpassung an das bundesrepublikanische Hochschulsystem hier eine andere Historie und Prägung zumindest eines Teils der Hochschulangehörigen denkbar schien. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass die Universitäten der neuen Bundesländer durchschnittlich weniger Studierende als Studienplätze haben. Im Unterschied dazu leiden die Universitäten der alten Bundesländer in der Regel unter Überlast. Das heißt, es gibt dort deutlich mehr Studierende als Studienplätze; die Hochschullehrer werden dementsprechend stärker durch das grundständige Studium in Anspruch genommen.

- Eine Technische Universität (nachfolgend TU), die wegen ihrer fachlichen Ausrichtung für unsere Untersuchungen deshalb von besonderem Interesse war, weil technische Bildung den Bezug zur Wirtschaft und den Unternehmen, also den Praxisbezug, nahe legt. Die Anforderungen an LLL und Weiterbildung sind schließlich in hohem Maße aus den Anforderungen der Praxis abgeleitet und an die Bildungsträger weitergegeben worden. Insofern interessierte diese Hochschule als eine, die potentiell ein ausgeprägtes Verständnis für LLL erwarten ließ. Außerdem werden derzeit eine Reihe von strukturellen Veränderungen vorgenommen, die von der Zusammenlegung von Fachbereichen über die Beteiligung am einem Modellprojekt zur Haushaltsoptimierung bis hin zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen reichen. Entsprechend gibt es viele Ideen, Konzepte, Überlegungen und Diskussionen. Viele Fachbereiche wurden bzw. werden evaluiert, im Rahmen von Zusammenlegungen entstehen stärker thematisch orientierte bzw. praxisfeldbezogene Institute. Damit wird deutlich, dass sich uns die Frage stellte, welchen Stellenwert LLL in dieser Modernisierungsphase hat.
- Die vierte Hochschule ist eine auf Fernunterricht konzentrierte Universität (nachfolgend UNI-F), die sowohl ausgewählte grundständige Studiengänge als auch einzelne Kurse und weiterbildende Studiengänge anbietet. Mit diesen Angeboten, die insbesondere von erwerbstätigen Erwachsenen mit einer Studienberechtigung, in geringem Maße (etwa ein Zehntel) auch von Studierenden in Zweithörerschaft genutzt werden, kann diese Universität quasi schon per se als eine „Universität des LLL“ bezeichnet werden. Diese Besonderheit machte sie auch für unsere Untersuchungen besonders interessant. Allerdings gilt damit auch, dass die Untersuchungsbefunde aus dieser Universität damit nur bedingt auf die Situation an den „normalen“ deutschen Universitäten übertragen werden können. In der nachfolgenden Darstellung wird die Situation an dieser Universität damit teilweise gesondert beschrieben. Andererseits wäre die Situationsbeschreibung für Deutschland absolut unzutreffend, wenn diese Universität mit ihrer besonderen Funktion bei dieser Untersuchung nicht mit im Zentrum der Analyse gestanden hätte.

Diese Universitäten stellen keine ausgewählten Beispiele für besonders um LLL engagierte (bzw. nicht engagierte) Hochschulen dar. Vielmehr wurden sie anhand der unterschiedlichen Historie, des differenzierten Fächerspektrums und der regionalen Lage so ausgewählt, dass ein gewisse Verallgemeinerbarkeit, bezogen auf die Situation an Universitäten, möglich ist. Kritisch ist einzuschätzen, dass damit keine Auswahl im Sinne von *best practice* erfolgte, besonders innovative und erfolgreiche Ansätze einzelner Universitäten auf diesem Wege keinen Eingang in den Bericht fanden. Unser Anliegen war es viel mehr, mit den Beispielen eher typische Fälle zu analysieren – um damit auch die Schwachstellen im System der Umsetzung von Grundsätzen LLL zu erkennen.

2. Verständnis von LLL

2.1 Historische Hintergründe

Das derzeitige Verständnis von LLL in der deutschen Bildungsdiskussion und in den Universitäten ist auch vom historisch bedingten Selbstverständnis deutscher Universitäten geprägt. Dies trägt dazu bei, dass einzelne Aspekte, die typisch für das Studium an deutschen Universitäten sind, vor allem deshalb nicht in ihrer Relevanz für LLL gesehen werden, weil sie Bestandteil der deutschen Universitätstradition sind und damit nicht als innovativ erscheinen. Zugleich resultiert aus diesem Selbstverständnis aber auch ein gewisses Beharrungsvermögen, das sich erschwerend auf die Umsetzung neuer Konzepte auswirkt.

Das Selbstbild deutscher Universitäten ist noch durch die neuhumanistische Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt. In dieser Tradition stehend verstehen sich die Universitäten in erster Linie als Orte selbsttätigen Lernens mit dem Ziel der individuellen Persönlichkeitsentfaltung. Kernpunkte dieser neuhumanistischen Universitätskonzeption sind unter anderem die von allen unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen freie Forschung, die Distanz universitärer Bildung sowohl von schulischem Unterricht als auch von beruflicher Praxis. Das meint die Heranführung und Beteiligung von Studenten an Forschung als Mittelpunkt von universitärem Lehren und Lernen. Dieses didaktische Prinzip der „Bildung durch Wissenschaft“ ist daran orientiert, Studierende an aktuellster Forschung teilhaben zu lassen, sie zugleich zu selbständigem Denken zu befähigen und die Entwicklung solcher Persönlichkeitseigenschaften zu fördern, die der besonderen Funktion von Akademikern in der Gesellschaft entsprechen (Peisert; Framhein 1994).

Diesen Grundsätzen folgend, sollte nicht routinierte Wissensübermittlung den Schwerpunkt universitären Lehrens und Lernens darstellen, sondern die eigenständige Suche der Studierenden nach Erkenntnis in der Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten. Das erfordert größtmögliche Freiräume im Studium, weitgehenden Verzicht auf einengende Vorgaben und Reglementierungen. Das schließt ein, was heute unter der Chiffre LLL als Forderung erhoben wird: Befähigung zum Lernen des Lernens.

In einer Zeit mit etwa 100 Studierenden pro Universität ließen sich solche Grundsätze uneingeschränkt verwirklichen. In dem Maße, wie universitäre Bildung Massenbildung wurde, nahmen organisatorische Schwierigkeiten zu. Ungeachtet dessen, prägt das skizzierte Selbstverständnis deutscher Universitäten auch heute noch Studium und Lehre.

Davon ausgehend fanden die ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstandenen Technischen Hochschulen, heute in der Mehrzahl technische Universitäten, zunächst nur schwer Akzeptanz. Wissenschaften und Lehre im Anwendungsbezug widersprachen dem neuhumanistischen Ideal anwendungsfreier Beschäftigung mit den Wissenschaften. Aber auch diese Universitäten fühlten sich dem Prinzip der weitgehenden Selbständigkeit und Wahlfreiheit der Studierenden verpflichtet.

Insbesondere nach dem 2. Weltkrieg bekannte sich Deutschland wieder dezidiert zur neuhumanistischen Universitätsidee. Allerdings führte die Bildungsexpansion dazu, dass gegenwärtig mehr als ein Viertel eines Altersjahrgangs die Hochschulen besuchen (davon wiederum $\frac{3}{4}$ Universitäten) und damit die Studienprinzipien, die auf die Heranbildung einer kleinen Eliteschicht ausgerichtet waren, an prak-

tische Grenzen stießen. Amerikanische Beobachter bemerkten z.B. pointiert, dass die deutsche Universität die beste der Welt sei – für das 19. Jahrhundert (ebenda, S. 6).

Damit wird insbesondere verwiesen auf die Kritik in der jüngeren Geschichte, dass Universitäten ungenügend auf die Anwendung und Nutzung universitärer Bildung zur Lösung praktischer gesellschaftlicher Probleme vorbereiten. Indirekt war universitäre Bildung zwar auch schon in den zurückliegenden Jahrhunderten die Vorbereitung auf den Beruf des Arztes, des Juristen, des Pfarrers usw. Seit den sechziger Jahren, den Jahren der Bildungsexpansion und des wirtschaftlichen Aufschwungs in Deutschland, wurden Forderungen, vor allem der Wirtschaft, nach einem stärkeren Anwendungs- und Praxisbezug allerdings immer deutlicher. Die Antwort darauf bestand insbesondere in der Gründung von Fachhochschulen, die das in ihrer Ausbildung betonen. Damit blieb an den Universitäten alles beim Alten, das historische Selbstverständnis der Universitäten wurde durch die Bildung der Fachhochschulen eher noch legitimiert. Zwar ist die offizielle Politik darauf gerichtet, beide Hochschularten (Universitäten und Fachhochschulen) als andersartig, aber gleichwertig zu verstehen. Inoffiziell und staatlich sanktioniert durch unterschiedliche Dotierungen fühlen sich die Universitäten durch ihren höheren theoretischen Anspruch allerdings den Fachhochschulen noch immer überlegen.

Schon seit den siebziger Jahren, insbesondere aber im letzten Jahrzehnt, mehrten sich jedoch auch die Forderungen, universitäre Lehre und Studium insgesamt stärker auf die Erfordernisse der Arbeits- und Berufswelt nach fachlichen und sozialen Kompetenzen auszurichten. Indirekt schließt das auch die Ausrichtung der Studieninhalte und Studienprozesse an den Erfordernissen LLL ein. Diese aus unterschiedlichen Interessenlagen formulierten Forderungen nach einem stärkeren Anwendungs- und Praxisbezug universitärer Lehre wurden von den Universitäten bislang nur zögerlich umgesetzt, erst in jüngster Vergangenheit werden verstärkt Studiengangskonzepte entwickelt, die diese Aspekte betonen. Da LLL an den Universitäten primär als wissenschaftliche Weiterbildung verstanden wird, sei noch auf deren Entwicklung verwiesen. Die seit den siebziger Jahren an die Universitäten gestellten Forderungen nach umfassender wissenschaftlicher Weiterbildung für die in den Unternehmen tätigen Hochschulabsolventen und nach einem gezielten Wissenstransfer fanden aufgrund des beschriebenen Selbstbildes deutscher Universitäten zunächst auch nur sehr geringe Resonanz. Schließlich waren das ganz neue und besonders ausgeprägte Forderungen nach gezielter praktischer, berufsrelevanter Nutzung und Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse.

Die Probleme, wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Universitäten zu etablieren und zu einer regulären (Haupt-)Aufgabe zu entwickeln, haben aber auch noch weitere Ursachen (siehe dazu Abschnitt 3.3 und 11). Diese bestehen insbesondere in den Überlastproblemen fast aller Universitäten der alten Bundesländer (rd. 1,5 Studierende pro Studienplatz), der dadurch bedingten Überlastung der Professoren und des gesamten Hochschulpersonals. Das sind objektiv ungünstige Voraussetzungen, zusätzliche Lehraufgaben dauerhaft zu verankern. Aber auch die Tatsache, dass wissenschaftliche Weiterbildung nach den bislang geltenden Regelungen (Haushaltsrecht) weder für die Universitäten noch für die einzelnen Hochschullehrer finanziell attraktiv ist, muss als eine weitere wesentliche Ursache für die nur verhaltene Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten angesehen werden. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass ein Verständnis von LLL als wissenschaftliche Weiterbildung, wie es von den Verantwortlichen für diesen Bereich in erster Linie gesehen wird,

nicht nur die reale Situation in Deutschland widerspiegelt. Vielmehr würde es schon einen Fortschritt bedeuten, wenn denn alle Universitäten wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur verbal zu einer ihrer Hauptaufgaben erklären würden, sondern sich auch engagiert um deren Durchsetzung bemühen würden.

2.2 Begriffsverständnis

Die Literaturrecherche ergab insgesamt ein relativ unscharfes Verständnis für den Begriff des LLL - sofern dieser Begriff überhaupt erläutert wurde. Er meint die gesamte Lebensspanne als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse, die ihrerseits wieder auf die spezifischen Bedarfe der unterschiedlichen Individuen in den jeweiligen Lebensphasen eingeht (Brödel, 1998). LLL reduziert sich aber nicht nur auf die Lebensspannen, sondern meint in diesem Zusammenhang vor allem die Befähigung zu selbständigem, selbstgesteuertem, kompetenzentwickelndem Lernen (Dohmen 1996). Dabei wird LLL teilweise synonym, teilweise in Konkurrenz zu dem Begriff lebensbegleitendes Lernen gesehen.

Angeregt durch das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996 wurde vom Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996 eine umfangreiche Untersuchung und Auseinandersetzung zu Fragen des LLL im gesamten Bildungsbereich in Auftrag gegeben. Im Ergebnis dieser Untersuchung erfolgte ein Bekenntnis zu den Positionen, die die UNESCO im Rahmen einer bereits 1973 vorgelegten Arbeit zum Thema LLL formulierte. „Der von dieser Kommission 1973 vorgelegte umfangreiche Bericht wird vielfach als das wichtigste internationale Bildungsreformdokument der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts angesehen, es hat allerdings in Deutschland nicht die gleiche Beachtung gefunden wie in vielen anderen Ländern“ (Dohmen 1996, S. 15). Folgende Positionen der Faure-Kommission (benannt nach Edgar Faure, der die UNESCO-Kommission leitete) werden in dem Untersuchungsbericht auch als heute für Deutschland relevant betont.

1. Ein zentrales Ziel jeder Bildungsarbeit und jedes menschlichen Lernens ist die Entwicklung menschlicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen zielen besonders auf die aktive verantwortungsbewusste demokratische Mitwirkung der Menschen zur Sicherung einer gesunden friedlichen humanen Zukunft.
2. Die traditionellen Schulen und Bildungseinrichtungen sind nicht in der Lage, die noch brachliegenden humanen Begabungspotentiale zu entwickeln.
3. Das natürliche situative Lernen in den täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen sollte in Zukunft stärker beachtet, unterstützt und weiterentwickelt werden.
4. Die Beschäftigung mit den schulischen Fachdisziplinen ist nicht so wichtig wie die Konzentration auf die aktuellen Situationen und Probleme des menschlichen Lebens, Arbeitens und Zusammenlebens. Diese können aber nicht primär theoretisch abstrakt gewertet werden. Dazu sind kreative Aufarbeitung, eigene Erfahrungen und Beobachtungen, konzentriertes Sammeln, Nachfragen, Vergleichen, Schlüsse ziehen, erproben und kommunikative Auseinandersetzung im Lebensvollzug notwendig.

5. Lernen darf nicht nur auf bestimmte Zeiten und in besondere Lerninstitutionen verbannt sein, sondern muss permanent in allen Lebenssituationen erfolgen. Dieses „im Leben lernen zu leben“ erfordert die Entwicklung einer spezifischen Lerngesellschaft, die in allen Lebensbereichen und Lebenssituationen Anregung und Hilfe anbietet.
6. Bestehende Bildungseinrichtungen verlieren ihre Bildungsmonopolstellung in der neuen Lerngesellschaft. Sie sind nur noch eine, wenn auch wichtige, Komponente in einem umfassenderen Lernnetzwerk.
7. In dem Maße, wie sich LLL in einem Lernnetzwerk entwickelt, wird eine Verkürzung institutionalisierter Bildungszeiten möglich, werden weniger fachbezogene als lebensbezogene Lernexperten und selbständige Lerner/innen nötig (Dohmen, 1996).

Vor diesem Hintergrund wird dem informellen Lernen, dem Erfahrungslernen, Alltagslernen, lebensweltbezogenem Lernen ein wesentlich größerer Stellenwert zugeordnet als das bislang der Fall ist. Gleichzeitig ergeben sich daraus für die einzelnen Bildungsstufen und Bildungseinrichtungen spezifische Aufgaben.

Für die Hochschulen bedeutet dies insbesondere das Überdenken ihres Auftrags und die Neudefinition der Funktion von Hochschulen mit Blick auf LLL als der zentralen Zukunftspriorität für den gesamten Bildungsbereich. Damit werden internationale Diskussionen aufgegriffen, in deren Ergebnis ein „policy paper for change and development in higher education“ veröffentlicht und auch für die deutschen Hochschulen übernommen wurde. Danach sind die wichtigsten Herausforderungen für die deutschen Hochschulen im Ergebnis der 27. Generalkonferenz der UNESCO :

- ein besserer Service für die Gesellschaft, vor allem durch die stärkere Ausrichtung von Forschung und Lehre auf die Lösung drängender Probleme der humanen Zukunftssicherung
- eine breitere und gezieltere Kompetenzentwicklung für die Bewältigung aktueller Veränderungen und Umbrüche und
- eine bessere Verbindung und Zusammenarbeit der Hochschulen mit ihrer regionalen Umwelt.

Im Einzelnen heißt das für die deutschen Hochschulen:

1. eine stärker problem- als fachorientierte Ausrichtung des Hochschulstudiums
2. ein offeneres Eingehen auf die Erfahrung der Studierenden in ihrer außeruniversitären Lebenswelt
3. eine Aufgliederung der Studieninhalte in Module, die jeweils einzeln zertifiziert werden
4. Förderung des selbständigen Suchens und Lernens, der Kreativität und des Unternehmungsgeistes der Studierenden
5. flexiblere Studienzugangs-, Unterbrechungs- und Abschlussmöglichkeiten ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge und Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen
6. Auflösung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direktstudium und Fernstudium, Vollstudium und Teilstudium, formalem und informellem Lernen
7. gezieltere Serviceleistungen für gesellschaftlich dringende Problemlösungen und Innovationen
8. offenerere Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Lebenswelt
9. Intensivierung internationaler Erfahrungsaustausche und Kooperationen.

Für Deutschland betont das Gutachten vor allen Dingen die Notwendigkeit der curricularen Umstellung auf ein modulares Baukastensystem, das es erlaubt, abgegrenzte thematische Studieneinheiten nach individuellen Interessen und Voraussetzungen selbstgesteuert zu nutzen und zu kombinieren. In Verbindung damit ist auch ein abgestimmtes Prüfungssystem zu entwickeln mit summierbaren Leistungspunkten. Gleichzeitig sind studienorganisatorische Veränderungen erforderlich. Schließlich wird auch die Notwendigkeit betont, ein Grundstudium, das sich auf die Einführung in wissenschaftliche Verfahren, Denkweisen und Erkenntnisgrundlagen konzentriert, auch mit einem qualifizierenden Examen abschließen zu können und ein darauf aufbauendes anspruchsvolleres, mehr forschungsbezogenes Studium für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Hochschule und Gesellschaft zu etablieren (Dohmen 1996, S. 78 ff.).

Ein solches Konzept des LLL im Bildungsbereich und speziell im Hochschulbereich geht deutlich über das in diesem Projekt von den Projektpartnern vereinbarte Verständnis hinaus. Das gilt insbesondere für die stärker problemorientierte Ausrichtung auch des grundständigen Studiums, das Berücksichtigen und Eingehen auf die Erfahrungen der Studierenden aus ihrer außeruniversitären Lebenswelt, die gezielteren Serviceleistungen zu den gesellschaftlich dringenden Problemen, die offenere Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Lebenswelt, aber auch die Intensivierung des internationalen Erfahrungsaustauschs und entsprechender Kooperationen. Diesen Aufgaben widmen sich die Hochschulen in unserer Wahrnehmung in unterschiedlichster Form, allerdings kaum unter der Chiffre LLL.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass Prinzipien LLL an den deutschen Hochschulen sowohl in den Konzepten für Studium und Lehre als auch im alltäglichen Studiengeschehen, sowohl traditionell als auch im Ergebnis von Reformen in vielfältiger Weise verwirklicht werden. Andererseits ist aber auch noch ein Verharren in den traditionellen Studienformen zu beobachten. Internationale Erfahrungsaustausche und Kooperationen sind z.B. in fast allen Fakultäten/Fachbereichen selbstverständlicher Bestandteil von Forschung und Lehre. Serviceleistungen, z. B. Technologietransfers, Forschungsprojekte im Verbund mit Industrieunternehmen, Kooperationen mit Unternehmen zum Zwecke studentischer Praktika, betriebliche Problemstellungen als Gegenstand von Diplomarbeiten gehören bei einer Vielzahl der Hochschulen, ganz besonders bei den Fachhochschulen und den Technischen Universitäten, zur alltäglichen Praxis.

Die Aufgliederung der Studieninhalte in einzeln zertifizierbare Module, die Aufhebung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium, die Flexibilisierung des Studienzugänge und Studienverläufe ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge ist derzeit jedoch in Anfängen zu erkennen.

Die Widersprüchlichkeit zwischen dem

- einerseits breiten Verständnis von LLL, zwischen der Umsetzung der Prinzipien teilweise auch im traditionellen Studium, teilweise unter anderer Chiffre, anderen Paradigmen (z.B. Erhöhung von Chancengleichheit, Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Verkürzung der Studiendauer) und

- der Tatsache, dass andererseits auch elementare Aspekte LLL (wie die Auflösung der strengen Trennung zwischen einzelnen Studienformen, die Aufhebung starrer Zugangsvoraussetzungen, die Anerkennung und Nutzung beruflicher Qualifikationen) in diesem Kontext kaum thematisiert und verändert werden,

erschwert es nachfolgend, ein realistisches Bild über die Situation in Deutschland zu erstellen. Sowohl die Literatur als auch die Interviews an den vier ausgewählten Universitäten drücken diese Widersprüchlichkeit u.E. nicht hinreichend aus. Bis auf den angeführten Untersuchungsbericht zum Thema LLL (Dohmen 1996) gilt in der Mehrzahl, dass in der Literatur zwar Forderungen nach LLL erhoben wurden – ohne dass diese nachfolgend konkretisiert wurden. In der Mehrzahl erfolgt schließlich eine Konzentration auf Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Erst in jüngster Vergangenheit ist von A. Wolter auch LLL aus eher systemischer und vergleichender Perspektive hinsichtlich seiner Begrifflichkeit und seiner Merkmale betrachtet worden. A. Wolter sieht die Elemente des Konzepts LLL in dem/der

- expansiven Bedarf an LLL, bedingt durch wirtschaftliche und zunehmend soziale Problemlagen
- Biographisierung von Lernen, indem sich Lernen über den gesamten Lebenszyklus ausdehnen wird
- zentralen Bedeutung, der dabei der Grundbildung zukommt
- Pluralisierung der Lernorte
- Systembezug von LLL, indem durch LLL Veränderungen auch innerhalb der Bildungssysteme notwendig werden und in der zentralen Rolle von Weiterbildung bei LLL (Wolter 2000).

Dabei verdient m. E. vor allem die Betonung der Grundbildung besondere Aufmerksamkeit., basierend auf dem erkennbaren Zusammenhang zwischen Schulbildung und der Fähigkeit und Bereitschaft, tatsächlich ein Leben lang zu lernen. LLL meint also keine Verlagerung grundlegender Bildungsprozesse auf spätere Lebensphasen oder eine Abschwächung der Anforderungen an breitere elementare Bildung.

Die empirischen Untersuchungen bestätigten, dass in der Bildungspraxis, hier speziell an den Universitäten, derzeit noch ein relativ diffuses, auf Fragen der Weiterbildung reduziertes Verständnis von LLL besteht. Diese Tatsache spiegelt wieder, dass LLL in den Universitäten derzeit in der Mehrzahl noch wenig thematisiert wird und dazu erst unklare Vorstellungen bestehen. Im Wissen darum, dass es politisch korrekt erscheint, um die Notwendigkeit LLL zu wissen, erlebten wir unterschiedliche Akteure: aktive Befürworter, verbale Befürworter und seltener Totalverweigerer. Gleichwohl gilt für die Mehrzahl, dass insbesondere die traditionellen, an deutschen Universitäten in hohem Maße auf eigenständiges Auswählen, Entscheiden und Erarbeiten gerichteten Studienformen in ihrer Relevanz für LLL kaum wahrgenommen werden – eben weil das selbstverständlich scheint und nicht unter der genannten Chiffre fungiert.

1. Auf der Leitungsebene der Universitäten, also bei den Prorektoren für Studium und Lehre, die letztlich für die gesamte Weiterbildungspolitik und Umsetzung von Konzepten des LLL verantwortlich sind, besteht in der Regel ein übergreifendes, breites, wenn auch teilweise verschwommenes Verständnis. Das lässt sich etwa so beschreiben:

LLL wird verstanden als die Nutzung von erworbenen Fähigkeiten zum Problemlösen auf unterschiedlichste Anwendungen, Anwendungsfälle. Das bedeutet ständigen Wissenserwerb mit Blick auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Betont wird die Notwendigkeit, dass Hochschulabsolventen in die Lage versetzt werden, sich selbst erforderliches neues Wissen anzueignen.

2. Die in den Universitäten Verantwortlichen für die wissenschaftliche Weiterbildung, das sind in der Regel Leiter der entsprechenden Abteilungen, haben ein relativ übereinstimmendes Bild davon, was LLL aus ihrer Sicht bedeutet. Ihr Verständnis lässt sich etwa so umreißen:

LLL an Universitäten ist in erster Linie wissenschaftliche Weiterbildung. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung werden die bereits im Berufsleben stehenden Hochschulabsolventen, aber auch beruflich Qualifizierte ohne Hochschulabschluss, auf die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt mit neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Ergebnis der Forschung an den Universitäten sind, vorbereitet.

Damit wird deutlich, dass LLL hier in hohem Maße als wissenschaftliche Weiterbildung verstanden wird. Das erklärt sich wohl primär aus den fast analogen Erfahrungen dieses Personenkreises. So gilt zwar seit mehr als drei Jahrzehnten, dass die Aufgabe der Universitäten auch darin besteht, über wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis und damit in die Arbeitswelt beizutragen. Die an den Universitäten für die Weiterbildung Verantwortlichen haben allerdings Erfahrungen, dass es nur unter größeren Schwierigkeiten gelingt, diese Aufgaben tatsächlich wahrzunehmen. Die Vorstellung, dass wissenschaftliche Weiterbildung tatsächlich zu einem selbstverständlichen Bestandteil universitärer Lehre wird, dominiert damit ihre Vorstellungen von LLL.

3. Außerordentlich vielfältig und vielgestaltig sind dagegen die Vorstellungen und Begriffe von dem, was LLL meint, in den einzelnen Fakultäten und Fachbereichen der Universitäten. Diese Unterschiedlichkeit reicht von einem Verständnis, das weitgehend mit dem im Projekt definierten Begriff übereinstimmt. Das gilt insbesondere für Fachbereiche, die in ihrer Arbeit direkt oder indirekt Bildungsfragen berühren, z.B. die Erziehungswissenschaften. Und es reicht bis hin zu nichtssagenden Worthülsen und zu einer Aussageverweigerung, eben weil man sich unter diesem Begriff (noch) nichts vorstellen kann.

Typisch für das Begriffsverständnis auf der Ebene der direkt oder häufiger indirekt dafür in den einzelnen Fachbereichen und Fakultäten verantwortlichen Mitarbeiter sind die folgenden Beispiele: *LLL ist in deren Verständnis*

- *Orientierungslernen, Anforderungslernen, Bewältigen von Veränderungen*
- *Auffrischen des Gelernten für neue berufliche Anforderungen*
- *Anpassen an neue Anforderungen als Bestandteil jeden Jobs*
- *Grundlage für die eigene berufliche Existenz*

Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Verständnisse, wird damit eines deutlich: LLL wird an deutschen Universitäten in erster Linie auf die Aneignung von Wissen und den Erwerb von Fähigkeiten bezogen, die im Berufsleben befähigen, veränderten individuellen oder veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen. LLL ist nach diesem Verständnis für die berufliche Existenz notwendig, weil sich die beruflichen Anforderungen in Folge der Veränderungen der Wirtschaftsstrukturen und der wissenschaftlich-technischen Grundlagen in den einzelnen Berufen verändern.

Die nachfolgenden Befunde beschränken sich weitgehend auf das Begriffsverständnis und auf die Schwerpunkte, die im Rahmen des Projekts vereinbart wurden. Die Befunde basieren wie vereinbart auf der Literaturrecherche und auf den Interviews. Relativierende Bewertungen sollen allerdings o.g. Widersprüchlichkeit transparent machen.

3. Gesetzliche und regelnde Rahmenbedingungen

3.1 Gesetzliche Vorgaben zu lebenslangem Lernen

In den gesetzlichen Grundlagen, die u.a. wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen benennen, kommen bisher weder der Begriff noch Konzepte zum LLL vor. Allerdings betonen die Gesetze normativ die Aufgaben der Universitäten in der Befähigung der Studierenden zur selbständigen Aneignung von Wissen durch Auseinandersetzung mit den Wissenschaften. Auch die Regelungen zum Hochschulzugang für Berufserfahrene ohne Abitur werden nicht im Kontext zu LLL gesehen. Vielmehr wurden diese als Resultat jahrzehntelanger Bemühungen und bildungspolitischer Aktivitäten unter der Chiffre „Öffnung der Universitäten“ bzw. zur „Erhöhung von Chancengleichheit“ eingeordnet.

In einem Punkt allerdings haben sich mit dem novellierten HRG von 1997 die gesetzlichen Bedingungen deutlich verändert, auch mit Blick auf LLL – obwohl das nicht primärer Anlass für Veränderungen war. Vielmehr hat sich in den letzten Jahren in Deutschland der gesellschaftliche Druck erhöht,

- die Hochschulbildung insgesamt wesentlich effizienter zu gestalten,
- die Studienzeiten zu verkürzen,
- die Studiengänge stärker international und praxisbezogen auszurichten sowie
- eine steigende Anzahl von Studierenden mit geringeren finanziellen Mitteln zu bewältigen.

Unter den Stichworten "Deregulierung" und "mehr Autonomie für Universitäten" wurden deshalb im novellierten HRG einige Hindernisse für Innovationen und Reformen im Hochschulbereich aufgehoben. Danach können die Universitäten einerseits mehr Entscheidungsrechte bzgl. Finanzen, Personal bzw. allgemeine Handlungsfreiheit erhalten. Insbesondere aber können und sollen die Universitäten erstmals die international anerkannten Bachelor und Master Grade neben den traditionellen deutschen Abschlüssen vergeben. Wie aktuelle Befunde zeigen, ist gerade bezüglich der Studienabschlüsse und

der Studienformen in den letzten Jahren tatsächlich sehr viel in Bewegung geraten. Gegenwärtig werden insgesamt über 400 Studiengänge mit Bachelor-/Masterabschlüssen angeboten, während es vor drei Jahren erst einige wenige waren. Zahlreiche Fachbereiche/Fakultäten der Universitäten bereiten derzeit weitere derart differenzierte Studiengänge vor und/oder beschäftigen sich mit Fragen der Modularisierung von Studiengängen. Damit wird auch ein Schritt zu verstärktem LLL an Universitäten gegangen – obwohl das nicht der Auslöser für war.

Implikationen für LLL könnten aus dem Zusammenhang beider Abschlüsse und den Ansprüchen insbesondere an die Zulassung zu den Masterstudiengängen resultieren. Die Zulassung zum Masterstudium setzt den Bachelorabschluss voraus und in der Mehrzahl der Universitäten auch berufliche Erfahrungen nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Damit würde im Masterstudium nicht nur auf diesen Erfahrungen aufgebaut werden. Vielmehr wäre zu hoffen, dass bei diesen gestuften Studiengängen auch die Befähigung zum selbständigen Wissens- und Kompetenzerwerb in organisierten und nichtorganisierten Formen impliziert wird. Während zur Einführung der Bachelorstudiengänge bereits erste Erfahrungen vorliegen (Jahn 2000), gilt das für das Studium zum Master nur eingeschränkt. Es bleibt zu beobachten, inwieweit gerade das Masterstudium von den traditionellen Studienformen und ihren Zugangsbedingungen tatsächlich abweichen wird.

Die empirischen Untersuchungen in den vier ausgewählten Universitäten zeigten insgesamt nur eine verhaltene Zustimmung zu den Bachelor/Masterkonzepten. An der UNI-ABL sieht zwar die Abteilung Weiterbildung darin neue Aufgaben und Ansätze für LLL und wissenschaftliche Weiterbildung. In den Fakultäten/Fachbereichen wird in der Mehrzahl erst über die Sinnhaftigkeit dieser neuen Studiengangmodelle für den eigenen Bereich diskutiert. Die Mehrzahl der befragten Hochschullehrer stand dem noch skeptisch gegenüber. Auch in den Fakultäten/Fachbereichen der anderen untersuchten Universitäten wurden eher verhaltene Positionen zur Einführung der gestuften Studienabschlüsse registriert. Allerdings gab es auch einzelne, die darin tatsächlich einen entscheidenden Schritt zur Modernisierung der Hochschulbildung sahen.

An der TU entstand der Eindruck, dass in den Fachbereichen, die keine Weiterbildung anbieten, verstärkt auf die Einführung (bzw. Überlegungen zur Einführung) von Bachelor- und Masterstudiengängen verwiesen wurde. Quasi sollte wohl das Bild vermittelt werden, dass jeder Masterstudiengang für Weiterbildung steht und mit der Einführung dieser Studiengänge und Abschlüsse alle Probleme und Versäumnisse gelöst würden. Mit der Bachelor- und Master-Stufung - so eine häufig zu hörende Bewertung - würden neue und flexiblere Studiengangprofile geschaffen, die zu einer Auflösung der Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung führen würden. Es gab allerdings auch dort einige grundsätzliche Skeptiker.

Insgesamt ist jedoch zu erwarten, dass auch in den kommenden Jahren in der Mehrzahl noch traditionelle Studiengänge und Studienabschlüsse dominieren dürften. Folglich wird LLL nicht schon allein aufgrund der Einführung gestufter Studienabschlüsse zum Selbstverständnis deutscher Universitäten gehören. Allerdings sind daraus Impulse zu erwarten – sofern sich die neuen Konzepte praktisch bewähren werden.

Impulse für veränderte gesetzliche Regelungen, insbesondere aber für die Ausschöpfung des schon vorhandenen rechtlichen Rahmens, sind auch aus einer gerade begonnenen, für die Dauer von zwei Jahren vorgesehenen Aktion „Forum Bildung“ zu erwarten. Dabei handelt es sich um eine Aktion, bestehend aus ständigen Arbeits- und Expertengruppen, öffentlichen und per Internet zu realisierenden Diskussionsrunden, Konferenzen u.ä., in deren Ergebnis weitreichende grundsätzliche Entwicklungslinien des Bildungsbereichs erkennbar werden sollen. An dieser Aktion sind Bildungswissenschaftler, Bildungspraktiker sowie Interessenvertreter der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche beteiligt. LLL bildet einen der insgesamt 5 Schwerpunkte in dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Bund-Länder-Kommission (BLK) initiierten Aktion „Forum Bildung“. Damit wird deutlich, welche Bedeutung diesem Thema von politischer Seite zugemessen wird.

Hinweise darauf, dass LLL und wissenschaftliche Weiterbildung bildungspolitisch einen deutlich höheren Stellenwert erhalten werden, gibt auch ein Antrag, den zwei Parteien dem Deutschen Bundestag im Frühjahr 2000 zur Beschlussfassung vorlegten. Kern dieses Antrags „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ sind Vorschläge zu Initiativen für eine offensive Weiterbildungspolitik. Mit dem Ziel, lebensbegleitendes Lernen für alle zu fördern, werden sowohl Bund, Länder, Bildungseinrichtungen, Sozialpartner, Betriebe, Verwaltungen, Kommunen und andere Akteure zu einer gemeinsamen Aktion aufgefordert. Kern des Aktionsprogramms soll ein Bundesprogramm „Netzwerk lebensbegleitendes Lernen“ bilden. Die Netzwerke sollen primär die Bereitschaft für jedes lebensbegleitende Lernen wecken.

Ausgangspunkt dieser Aktion ist ein neues Leitbild für die Lehrenden und Lernenden. Es wird betont, dass LLL mehr ist als die Verlängerung traditionellen Lernens über die Erstausbildung hinaus bis an das Lebensende. LLL - so der Antrag - schließt die Veränderung der Sicht des Lernens selbst ein und verlangt einen weitreichenden Einstellungswandel der Lehrenden und Lernenden. Mit der Aufforderung zu LLL soll die Eigenverantwortung der am Lernprozess Beteiligten als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung der Lernprozesse neu bestimmt werden. Die Lernenden sollen zunehmend selbststeuernd und eigenverantwortlich bestimmen, wann, wo und was sie lernen. Daraus resultieren weitreichende organisatorische, curriculare und methodisch-didaktische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems. Nach diesem Leitbild sollen die Teilbereiche Erstausbildung, Studium und Weiterbildung zu einem differenzierten Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden. In öffentlicher Verantwortung sollen entsprechend dem Antrag dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden (Antrag 2000).

Zu verweisen ist auch auf das Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“, das kürzlich von der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Verabschiedung eingereicht wurde. In Kooperation aller Bildungsbereiche soll dazu in einer fünfjährigen Laufzeit ein Modell der Verknüpfung wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Dieses Modellversuchsprogramm basiert auf dem Aktionsprogramm des BMBF „Lebensbegleitendes Lernen für alle“, das unterschiedlichen Aktivitäten für alle Bildungsstufen initiieren und anregen soll (BMBF-Aktionsprogramm 2000).

Diese Beispiele machen deutlich, dass LLL in Deutschland zunehmend in den Blickpunkt der bildungspolitischen Öffentlichkeit rückt. Wenn auch in den entsprechenden Programmen die Verknüpfung und Relevanz für sämtliche Bildungsbereiche betont wird, zeigt sich in den Detailausführungen allerdings noch eine Konzentration auf den Bereich der beruflichen Bildung und auf berufliche Weiterbildung.

3.2 Gesetzliche Grundlagen für wissenschaftliche Weiterbildung

Da LLL an den Universitäten in erster Linie als wissenschaftliche Weiterbildung verstanden wird, ergibt sich nachfolgend – bedingt durch die Interviews – auch eine Konzentration der Darstellung auf die diesbezüglichen Rahmenbedingungen.

Die rechtliche Verankerung der Weiterbildungsaufgabe für Universitäten wurde erstmals im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 getroffen. Weiterbildendes Studium wurde damals bereits als Pflichtaufgabe der Universitäten festgelegt – obwohl das wohl eher als wohlklingende Präambel denn als ernstzunehmende Verpflichtung verstanden wurde. Darüber hinaus wurden die Universitäten aufgefordert, sich auch an den weiterbildenden Veranstaltungen anderer Träger zu beteiligen und das eigene Personal weiterzubilden. Konkret heißt es "Die Universitäten sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen" (HRG, 1976. § 21).

In den Landesgesetzen wurden die Regelungen im großen und ganzen analog übernommen. Zur verbindlichen Verankerung des Weiterbildungsgebotes in Bundes- und Landesgesetzen mangelte es jedoch an konkreten Rechtsvorschriften für die praktische Umsetzung. So sehen sich die Universitäten selbst nach nunmehr 25 Jahren einer ganzen Reihe administrativer und rechtlicher Hemmnisse ausgesetzt, wenn sie dem gesetzlichen Weiterbildungsauftrag nachkommen wollen.

1998 wurde das HRG novelliert, d.h. das Gesetz wurde in einzelnen Passagen verändert. Weiterbildung wird danach weiterhin als gleichrangige Aufgabe neben Forschung und Lehre genannt. Allerdings wurde die oben angeführte Konkretisierung der Weiterbildung (HRG von 1976) sogar gestrichen. Statt dessen ist es jetzt den Landesgesetzen vorbehalten, gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen für Weiterbildung zu schaffen. Damit fand eine Gewichtsverlagerung statt, mit dem Ziel, die Länder stärker zu eigenen Aktivitäten in diesem Bereich zu verpflichten. Inwieweit damit Weiterbildung oder gar LLL an Universitäten ein stärkeres Gewicht bekommt, scheint fraglich. Bisher ist das erst teilweise zu erkennen.

Ohne im einzelnen auf die Regelungen der 16 Bundesländer einzugehen, sei angemerkt, dass die Landeshochschulgesetze nach wie vor noch recht unterschiedlich ausfallen. Erst in einzelnen Bundesländern (z.B. Niedersachsen, Berlin) wurde dieser Spielraum tatsächlich erkannt und ausgeschöpft. Mit

den Hochschulgesetzen dieser Bundesländer wurden teilweise deutlich günstigere Voraussetzungen für die Weiterbildung geschaffen, als das bis dato der Fall war. Dazu zählen beispielsweise der Abbau von vergütungs- und finanzrechtlichen Restriktionen und die Schaffung eines größeren Spielraums bei der Ausgestaltung einzelner Weiterbildungsangebote. Schließlich sind das Probleme, die in anderen Bundesländern die Aktivitäten und das Interesse der Universitäten an der Einführung nichttraditioneller Studienangebote ganz erheblich reduzieren. Allerdings erkennen nur solche Universitäten oder auch Fakultäten/Fachbereiche diese neuen Möglichkeiten, die sich auch schon zuvor in der Weiterbildung engagierten. Wo das nicht der Fall war, werden die verbesserten Rahmenbedingungen erst gar nicht registriert und tragen damit auch kaum dazu bei, Weiterbildungsaktivitäten zu fördern. Insgesamt wurden damit aber einige Hemmnisse, die bisher der wesentlich stärkeren Etablierung weiterbildender Angebote entgegen standen, beseitigt.

3.3 Empfehlungen wissenschafts- und bildungspolitischer Gremien und der Wirtschaft

Die staatliche Bildungspolitik in Deutschland wird deutlich geprägt von Forderungen und Empfehlungen unterschiedlicher, mit Bildungsfragen beschäftigter Gremien. Bildungspolitische Gremien thematisieren seit über 30 Jahren zumindest Fragen der Weiterbildung an Universitäten, im letzten Jahrzehnt auch zunehmend Fragen des LLL. Ausdruck dessen sind erste Forderungen zur Schaffung von "Kontaktstellen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten" 1966. Diesen folgten in regelmäßigen Abständen Empfehlungen und Stellungnahmen von HRK, BLK, KMK, KAW und Wissenschaftsrat zur Verbesserung der administrativen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten.

Von diesen Gremien gingen in den neunziger Jahren auch Forderungen aus, die grundständigen Studiengänge stofflich zu entlasten zugunsten einer Verlagerung der Aneignung von Spezialwissen auf spätere Lebensphasen - sei es durch eine Spezialisierung im Beruf ("learning by doing") oder eine berufs begleitende Weiterbildung. Sie forderten insbesondere die Vermittlung von Basiskompetenzen und solcher Schlüsselqualifikationen, die ein eigenständiges Lernen auch außerhalb organisierter Lernprozesse und die Anwendung vorhandener Wissensbestände auf neue Arbeits- und Lebenssituationen sichern. (BLK 1990, HRK 1992, WR 1997). Die aktuellen umfangreichen Bestrebungen innerhalb der Universitäten, gestufte Studienabschlüsse einzuführen, sind u.a. eine Antwort darauf.

Darüber hinaus wurden Fragen des LLL von den wissenschaftspolitischen Institutionen und Gremien in den 90 Jahren in zahlreichen Empfehlungen, Stellungnahmen und Positionspapieren immer wieder thematisiert und als Notwendigkeit moderner Gesellschaften eingefordert. Allerdings zeigt gerade die kontinuierliche und intensive Beschäftigung dieser Gremien mit dem Thema und das Verharren in fast identischen Forderungen die Unzufriedenheit mit der tatsächlichen Situation. Darüber hinaus bleibt ein Teil dieser Forderungen relativ allgemein und unkonkret. Konkret sind dagegen die speziellen Forderungen an die Politik zur Verbesserung der rechtlichen, administrativen und finanziellen Bedingungen. Sie gehen einher mit Forderungen an die Universitäten, mehr Initiative und Eigenengagement zu zeigen, innovativ zu sein und bestehende Möglichkeiten des Systems in entsprechendem Umfang wahrzunehmen.

Wenn die Forderungen hochschulpolitischer Gremien an Weiterbildung und LLL betrachtet werden, fällt ihre relativ enge Korrespondenz mit entsprechenden Vorstellungen der Wirtschaft, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände auf. Dem entspricht auch die Tatsache, dass in Deutschland in den neunziger Jahren unter Führung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ initiiert wurde. Dabei handelte es sich um die gemeinsame Arbeit aller an Bildungsfragen beteiligten Interessengruppen, die sich gemeinsame Standpunkte zur Entwicklung sämtlicher Bereiche der Weiterbildung (also der allgemeinen, der politischen, der beruflichen, der für bestimmte soziale Gruppen, wie Frauen, Behinderte usw. und natürlich auch der Hochschulbildung) erarbeitete und Empfehlungen für die unterschiedlichsten Adressaten im Bildungsbereich verabschiedete. Besonderes Gewicht hatten dabei auch die Erfahrungen und die Positionen der Wirtschaft und der Arbeitgeber.

Die Forderungen der Wirtschaft an die Universitäten, die auch von der HRK akzeptiert und unterstützt werden, lassen sich folgendermaßen bündeln:

- Intensivierung des Dialogs mit der Wirtschaft
- Transparenz durch Bildungsmarketing,
- praxisgerechte Organisationsformen
- Betonen von Problemlösungen für spezifische Fragestellungen,
- Flexibilität und adressatengerechte Ausgestaltung,
- marktkonforme Angebote (vgl. HRK 1996a, KAW 1994).

Diese Forderungen stehen in engem Zusammenhang mit dem notwendigen Forschungs-, Technologietransfer und der Innovationsberatung. Sie stimmen in wesentlichen Punkten mit den Empfehlungen der wissenschafts- und bildungspolitischen Gremien überein.

Die Abstimmung des Weiterbildungsbedarfs zwischen Großunternehmen und Universitäten scheint wenig Probleme zu bereiten. Großunternehmen verfügen in der Regel über gute Kontakte zu den Universitäten und können sich je nach aktuellem Bedarf wissenschaftliche Expertisen bzw. entsprechende Weiterbildungsangebote einkaufen. Die Zusammenarbeit erfolgt in der Regel über persönliche Kontakte zu ausgewiesenen Wissenschaftlern und sorgt für die nötige Transparenz und Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage. Allerdings verfügen Großunternehmen in der Mehrzahl zusätzlich über eigene Weiterbildungsinstitutionen.

Kleine und mittlere Unternehmen haben insbesondere Interesse an kurzfristigen Weiterbildungsveranstaltungen. Sie geben an, sich aus Kosten- und Personalgründen längere Freistellungszeiten nicht leisten zu können. Die Forderungen der kleinen und mittlern Unternehmen zielen auf eine bessere Transparenz der Weiterbildungsangebote und ein schnelleres Reagieren auf akute Bedarfe - die Universitäten planen in der Regel ihre Angebote jedoch längerfristig und sind kaum in der Lage schnell umzudisponieren. Arbeitgebervertreter betonen in ihren Stellungnahmen die Dringlichkeit, diese spezifischen Erfordernisse besser zu berücksichtigen (Fries 1997; Linke 1994).

3.4 Rahmenbedingungen für LLL, insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung

Sowohl in der Literatur als auch von den Akteuren an den untersuchten Hochschulen wird LLL mehrheitlich auf Weiterbildung konzentriert. Dementsprechend dominiert diese Perspektive auch die nachfolgenden Ausführungen.

Erfordernisse und Forderungen nach nichttraditionellen Studienangeboten und –formen können optimal nur dann berücksichtigt werden, wenn dafür auch entsprechende Rahmenbedingungen bestehen. Für die deutschen Universitäten erwiesen sich vor allem die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen sowie die Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung als wesentlich. Insbesondere durch die gesetzlichen Grundlagen und rechtlichen Regelungen werden dafür entsprechende Voraussetzungen geschaffen.

Eine Voraussetzung stellen die finanziellen Möglichkeiten dar. In den siebziger Jahren wurden die, damals im Umfang allerdings sehr bescheidenen Weiterbildungsangebote aus den Haushalten der Universitäten finanziert. In den folgenden Jahrzehnten stieg die Anzahl der grundständig Studierenden allerdings stark, sowohl demographisch bedingt als auch aufgrund einer unerwartet hohen Studienanfängerquote je Altersjahrgang. Dafür wurden jedoch nicht proportional mehr Mittel zur Verfügung gestellt. Hochschullehrer hatten gleichzeitig mehr Leistungen in der Lehre und bei der Betreuung Studierender zu erbringen. Die finanziellen Mittel der Universitäten deckten kaum das grundständige Studium. Daraus entwickelte sich ein erstrangiges Hemmnis zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Gleichzeitig ermöglichte es das kameralistische Haushaltsrecht bis in die neunziger Jahre nicht, kostendeckende Gebühren für Weiterbildungsangebote zu erheben, mit denen die für Weiterbildung erforderlichen Aufwendungen zu finanzieren gewesen wären. Erst nach jahrelangen Diskussionen und Forderungen seitens der Hochschulvertreter und entsprechender Rechtsgutachten haben die Bundesländer seit Ende der neunziger Jahre diesbezüglich mehr Entscheidungsfreiheit. Damit gilt heute, dass Universitäten Entgelte oder Gebühren erheben können, wenn die Bundesländer das gesetzlich gestatten.

Die damit neuerdings eröffneten Möglichkeiten, für Weiterbildungen auch kostendeckende Gebühren zu erheben, werden gegenwärtig allerdings nur teilweise genutzt. Erst in einzelnen Bundesländern bestehen dazu rechtlichen Grundlagen. Weiterhin gibt es Bundesländer, in denen diese Voraussetzungen für die Erweiterung der Weiterbildungsangebote fehlen.

In diesen Fällen erfolgt die finanzielle Sicherung nicht selten über Hilfskonstruktionen. Diese bestehen in der Gründung von sogenannten Aninstitute, Gesellschaften oder privatrechtlichen Vereinen. Einzelne Universitäten bzw. Fakultäten/Fachbereiche hatten davon schon in den letzten Jahren Gebrauch gemacht, als die Gesetze generell noch keine Gebühren für Weiterbildung gestatteten. Diese mit der Hochschule verbundenen, ihr aber nicht unterstehenden Einrichtungen organisieren Weiterbildungen, um so den finanz- und vergütungsrechtlichen Restriktionen zu entgehen. Wissenschaftspolitische Gremien und die Wirtschaft befürworten und empfehlen diese Ausweichstrategie, solange die gesetzlichen Bestimmungen Weiterbildungsengagement innerhalb der Universitäten behindern.

Obwohl Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe der Universitäten neben Forschung und Lehre im grundständigen Studium in §2 Abs.1 HRG gesetzlich verankert ist, wird sie nicht explizit zu den Dienstaufgaben der Professoren nach §43 HRG gezählt, d.h. nicht auf das Lehrdeputat angerechnet. Im Widerspruch dazu erlaubt das Beamtenrecht aber auch keine Honorare für Nebentätigkeiten an der eigenen Hochschule. Aus diesem gesetzlich fixierten Widerspruch folgt die Priorität der grundständigen Lehre und der Forschung. Ist die Höhe der Regellehrverpflichtung dadurch erfüllt, bleibt den Hochschullehrern de facto kein Spielraum mehr für vergütete Leistungen in der Weiterbildung an der eigenen Universität. Da insbesondere an den Universitäten der alten Bundesländer in der Mehrzahl der Studiengänge mehr Studierende als die vorhandenen Studienplatzkapazitäten sind (Überlast), stehen damit in der Regel auch keine personellen Kapazitäten für Weiterbildung im Rahmen der vorgeschriebenen Lehrdeputate zur Verfügung. Das hat zur Folge, dass nur wenige Professoren für zusätzliche unentgeltliche Lehrveranstaltungen in der Weiterbildung zu gewinnen sind. Weiterbildende Lehre außerhalb der Hochschule, z. B. in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft, können Professoren gegen Honorar übernehmen. Ganz klar, dass sie diese Möglichkeiten wahrnehmen, während gleichzeitig mögliche diesbezügliche Initiativen der Hochschule kaum Akzeptanz finden.

Haushaltsrechtliche Vorschriften verbieten darüber hinaus die Verwendung von Einnahmen aus der Weiterbildung zur zusätzlichen Vergütung von Hochschullehrern, teilweise sogar zur Verwendung innerhalb der Hochschulen. Sämtliche bildungspolitisch relevanten Institutionen haben seit Jahrzehnten in ihren Stellungnahmen und Empfehlungen immer wieder auf diese Problematik hingewiesen und Bund und Länder dazu aufgefordert, entsprechende infrastrukturelle sowie dienst- und haushaltsrechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit die Universitäten dem gesetzlichen Weiterbildungsauftrag nachkommen können. Erst in jüngster Vergangenheit stehen die ersten Entwürfe zur Veränderung des Dienstrechts und Haushaltsrechts zur Diskussion. Es bleibt abzuwarten, ob damit auch diese rechtlichen Hindernisse aus dem Weg geräumt werden.

4. Einfluss nationaler und internationaler Politiken zum LLL auf die Universitäten

Aktivitäten und Empfehlungen der EU zum LLL sind an den in die empirische Untersuchung einbezogenen Universitäten nur bedingt bekannt. In der Regel gilt auch hier, dass die an den Universitäten zentral für die wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortlichen, also die Leiter der Struktureinheiten wissenschaftliche Weiterbildung, um die Bemühungen der EU zur Durchsetzung von LLL an den Universitäten wissen. Allerdings konnte in keinem der Interviews auf konkrete Empfehlungen der EU verwiesen werden oder erfolgte eine eventuelle Positionierung zu den dort vertretenen Standpunkten. Den Vertretern der Universitätsleitungen (Prorektoren für Studium und Lehre) war durchaus bekannt, dass sich die EU für die Umsetzung LLL insgesamt und auch an den Universitäten engagiert. Einzelne Initiativen oder Empfehlungen wurde in den Interviews jedoch nicht thematisiert.

Im Unterschied dazu ist in beiden Gruppen (Universitätsleitungen und Verantwortliche für wissenschaftliche Weiterbildung) die nationale Politik dazu sehr wohl bekannt. Das sind in Deutschland die Politik sowohl der Bundesregierung als auch der jeweiligen Landesregierung, die Positionen solcher Gremien wie Wissenschaftsrat, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und –forschung, Kultusministerkonferenz und auch die Politik der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen. Diese Politiken (die in der Regel seit Jahren auf Veränderungen in den Strukturen und Inhalten des Bildungsbereichs drängen, eine Verschiebung von traditionellen Bildungsangeboten zugunsten neuer Strukturen, Inhalte, Methoden und Formen und damit implizit und explizit Formen des LLL und den Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung anmahnen) werden insbesondere von den Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung genutzt, um ihre Positionen gegenüber den Kräften an den Universitäten zu stärken, die vorwiegend Forschung betonen. Schließlich ist es nach deren Einschätzungen bislang noch immer sehr schwer, die Dekane und die Mehrzahl der Professoren in den Fakultäten/Fachbereichen von der Notwendigkeit weiterbildender Angebote zu überzeugen. Die Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung greifen damit alle Empfehlungen zum Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung oder zu einer Umstrukturierung universitärer Lehre in Richtung LLL engagiert auf. Sie nutzen diese einerseits, um damit für ein modernes Verständnis von Hochschulbildung zu werben. Andererseits aber auch, um ihre eigene Arbeit und ihre Initiativen zu legitimieren, zu begründen und zu stützen. Schließlich sind sie in der Mehrzahl von der Notwendigkeit LLL überzeugt. In einigen Fällen geht es angesichts der Sparmaßnahmen an den Universitäten aber auch darum, die eigene Existenz und die der Abteilung zu sichern.

Anders zeigte sich die Situation in den einzelnen untersuchten Fakultäten/Fachbereichen. In der Regel bestehen dort keine speziellen Verantwortlichkeiten zu Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung oder des LLL. Die EU- Politik zu LLL und nationale Politiken sind dort eher indirekt bekannt. Bekannt ist allerdings in der Regel die Politik der Universität zu diesen Fragen. Damit sind sich Hochschullehrer auch sicher, dass entsprechende individuelle Initiativen im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten unterstützt werden. In den untersuchten Universitäten wurden diesbezügliche Initiativen einzelner Hochschullehrer offenbar immer gefördert.

Insofern kann zusammenfassend von einer eher indirekten Wirkung der EU-Politik auf die Akteure in den Fakultäten/Fachbereichen gesprochen werden. Nationale Politiken werden von ihnen teilweise direkt, vor allem aber indirekt durch die Politik der Universitätsleitungen wahrgenommen. Nationale Politiken erreichen aber offenbar vorwiegend diejenigen, die schon in wissenschaftlicher Weiterbildung professionell aktiv sind, aber nur selten die Mehrheit der Hochschullehrer .

5. Politiken der einzelnen Universitäten zu lebenslangem Lernen, insbesondere zu wissenschaftlicher Weiterbildung

5.1 Politik der Universitätsleitungen

Die offiziellen Leitbilder und Konzepte der untersuchten Universitäten bekennen sich erst verhalten zu LLL als einem Grundprinzip ihrer Universitätspolitik. Entwicklung und Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung dagegen ist an allen untersuchten Universitäten ein Aspekt der Modernisierung und Profilierung – allerdings in unterschiedlicher Ausprägung und ausgehend von verschiedenen Traditionen in dieser Sache.

Die untersuchte UNI-ABL zählt mit zu den Universitäten, die bereits relativ frühzeitig, in den siebziger Jahren, als eine sich reformerischen Ideen verpflichtete Universität mit vielfältigen Weiterbildungsangeboten auf sich aufmerksam machte. Das allerdings zu Zeiten, als die Finanzausstattung der Universitäten, gemessen an den Studierendenzahlen, noch wesentlich günstiger war. Aber auch jetzt besteht an dieser UNI-ABL eine dezidierte, den veränderten wirtschaftlich-sozialen und politischen Bedingungen angepasste Weiterbildungspolitik, die sich allerdings in Anbetracht der veränderten äußeren Rahmenbedingungen von der früherer Jahre unterscheidet.

In Kooperation zwischen der Universitätsleitung, der zentralen Verwaltungseinheit Lehre-Studium-Weiterbildung und einer speziellen Kommission aus Vertretern einzelner Fakultäten/Fachbereiche und Gremien wurde eine Konzeption für Weiterbildung erarbeitet, die ihrerseits mit der Notwendigkeit LLL begründet wird.

Die Politik dieser UNI zu wissenschaftlicher Weiterbildung geht von folgenden Grundsätzen aus:

- Wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet lebensbegleitendes Lernen für Hochschulabsolventen nach Phasen beruflicher Tätigkeit,
- Wissenschaftliche Weiterbildung orientiert sich an den Bedürfnissen der Arbeitswelt und den Lernprozessen bestimmter Zielgruppen,
- Wissenschaftliche Weiterbildung erfordert Profiltreue, d.h. die Angebote müssen aus dem inhaltlichen Profil der Uni erwachsen, dürfen nicht aufgesetzt sein,
- mit wissenschaftlicher Weiterbildung ist zur Sicherung des universitären fachlichen und pädagogischen Niveaus und damit auch zur Reputation der Uni beizutragen,
- die Weiterbildungsangebote sind verstärkt in Folge einer Reform der Erstausbildung, insbesondere der Stufung von Studienabschlüssen (Bachelor/Master) zu entwickeln
- die wirtschaftliche Gestaltung der Weiterbildungsangebote ist zu sichern, die Kosten können nicht aus dem Universitäts-Haushalt gedeckt werden.

An anderen Universitäten widmet man sich jetzt im Zuge der Reform von Hochschulbildung verstärkt auch Fragen des LLL. An der untersuchten TU beispielsweise haben diese Fragen gegenwärtig im Rahmen der angestrebten Modernisierung der gesamten Universität einen höheren Stellenwert erhalten als das bislang der Fall war. Im Zuge dessen wurde im vergangenen Jahr u.a. eine Stelle in der Präsidialverwaltung geschaffen, die externe Weiterbildungsaktivitäten koordinieren, systematisieren und

verstärken soll. Bereits vorhanden war eine Stelle für die interne Weiterbildung (Hochschulpersonal). Eine von den zuständigen Gremien bestätigte Konzeption zum LLL oder zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung schien noch nicht zu bestehen. Allerdings spielte in allen Interviews die von der Universitätsleitung dazu initiierte Diskussion eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle.

Eine der ersten Aktivitäten im Rahmen der neu geschaffenen Stelle für externe Weiterbildung war eine Umfrage unter den Professoren/-innen, um überhaupt erst einen Überblick zu den bislang schon vorhandenen Weiterbildungsaktivitäten zu erhalten. Der Bericht konnte im Rahmen der Untersuchung jedoch leider nicht eingesehen werden. Daneben wird zur Zeit auch versucht, auf zentraler Ebene Aktivitäten zu entwickeln. In diesem Sinne wird an der TU gegenwärtig ein Konzept für die Gründung eines international arbeitenden Instituts für LLL erarbeitet – zum Untersuchungszeitpunkt lag es allerdings noch nicht vor. Beabsichtigt ist, das Institut in Kooperation mit mehreren anderen Universitäten sowie unter Beteiligung des Verbands deutscher Ingenieure/Elektroingenieure zu betreiben. In dieser Kooperation sollen modularisierte Studienangebote entwickelt werden, die abends oder am Wochenende stattfinden bzw. über das Internet wahrgenommen werden. Diese Vorhaben sprechen dafür, dass man hier tatsächlich alte Wege verlassen will und nach neuen Studienformen sucht.

An der UNI-NBL besteht ein 1999 erarbeitetes Konzept zu den Aufgaben und Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung an dieser Universität. Es handelt sich also nicht um ein Konzept LLL, das weit darüber hinausgehen müsste. Nach unseren Erfahrungen besitzen aber durchaus nicht alle Universitäten überhaupt ein spezielles Konzept zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Konzept wurde unter Federführung des Referats wissenschaftlichen Weiterbildung in einer ständigen Fachkommission „Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ erarbeitet. Dieser Kommission gehören Professoren und Mitarbeiter solcher Fakultäten/Fachbereiche der Universität an, die in unterschiedlicher Weise in der Weiterbildung aktiv sind. In diesem Konzept wird unter Berufung auf die entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1997 wissenschaftliche Weiterbildung als eine Dienstleistungsaufgabe der Universität unterstrichen.. Die UNI-NBL stellt sich darin generell die Aufgabe,

- Aufbau-, Zusatz und Ergänzungsstudiengänge anzubieten,
- praxisnahe, problemorientierte, regional relevante flexible Angebote (Lehrgänge, Kurse) zu entwickeln und insbesondere als Module zu konzipieren
- Weiterbildung sowohl im Bereich allgemeinbildender als auch berufsbezogener Zusammenhänge inhaltlich anzulegen.

Die Politik dieser UNI-NBL besteht u.a. darin, zur Durchsetzung des genannten Konzepts eine stabile Zusammenarbeit zwischen der zentralen Struktureinheit für wissenschaftliche Weiterbildung, die übergreifende konzeptionelle und organisatorische Aufgaben hat, und den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen zu organisieren. Die o. g. ständige Fachkommission soll das Erreichen dieses Ziels unterstützen. Damit ist eine Voraussetzung dafür geschaffen, dass wissenschaftliche Weiterbildung zu einer ständigen Aufgabe wird, die auch in den Fakultäten/Fachbereichen Akzeptanz findet, da sie inhaltlich in erster Linie dezentral getragen werden muss. Gleichzeitig wird mit dieser Kommission die Entwicklung fächerübergreifender Weiterbildungsangebote erleichtert. Das scheint ein wesentlicher

Aspekt zu sein, denn die Nachfrage nach Weiterbildung gilt weniger spezifischem Fachwissen, sondern vielmehr der wissenschaftlichen Fundierung zur Lösung komplexer Probleme. Dieses Konzept wird teilweise bereits verwirklicht, schließlich bietet diese Universität zahlreiche weiterbildende Studien- und Lehrgänge an.

Gleichzeitig geht es dabei aber auch um künftige Vorhaben, insbesondere hinsichtlich fächerübergreifender Angebote. Ein Grossteil bisheriger Weiterbildungen diente der Fortbildung von Lehrern, die noch ein DDR-Studium absolviert hatten und in Folge der Einheit Deutschlands auf neue Unterrichtsfächer oder aber neue Inhalte in einzelnen Fächern vorbereitet werden mussten. Dieser Nachhole- oder Umorientierungsbedarf verliert an Bedeutung. Damit besteht die Chance, aber auch die Notwendigkeit, weiterbildende Angebote für einen veränderten Interessenten- bzw. Adressatenkreis zu entwickeln.

Die Politik der Universität zielt auch auf die Förderung von Fernstudienmöglichkeiten für Personen, die ein grundständiges Studium unabhängig vom Hochschulort und in nahezu vollständig eigener Verantwortung für den Studienablauf absolvieren möchten. Aufgrund einer gemeinsamen Initiative der Hochschulen dieses Bundeslandes und gefördert durch die Bundes-/Landesregierung wurde dazu 1996 ein Fernstudienzentrum gegründet. Dieses Fernstudienzentrum vermittelt u.a. grundständige und weiterbildende Fernstudienangebote an deutschen und europäischen Hochschulen, wirbt und unterstützt Studieninteressenten, bietet Konsultationen und Beratung an. Insofern trägt es dazu bei, durch Beruf und/oder Familie gebundene Studierende fachlich und methodisch zu unterstützen.

An der untersuchten UNI-F, die man auch per se als eine Universität des LLL bezeichnen kann, hat es in der letzten Zeit zusätzlich zu den vorhandenen grundständigen Studienangeboten im Fernstudium eine verstärkte Orientierung auf wissenschaftliche Weiterbildung gegeben. Ursache dafür ist nicht zuletzt eine Initiative der Regierung des Bundeslandes, in dem diese UNI ihren Sitz hat, zu einer Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre. In einem sogenannten "Qualitätspakt" wird den Universitäten ein Entwicklungsplan für die nächsten Jahre abverlangt (Stellenabbau und Qualitätsentwicklungsverfahren sowie eine Leistungsbilanz eingeschlossen). Im Gegenzug sichert die Landesregierung mittelfristige finanzielle Planungssicherheit zu. Der Entwicklungsplan der UNI-F war zum Zeitpunkt der Untersuchung zwar noch nicht genehmigt, aber in der Diskussion. In diesem Zusammenhang wurde ein neues "Leitbild" der Universität entwickelt. Darin haben Weiterbildungsaufgaben eine besondere Rolle bzw. stärkere und deutlichere Gewichtung als zuvor. Deutlich ist eine stärkere Orientierung auf weiterbildende Studienangebote und auf die sich in der konzeptionellen Phase befindenden grundständigen Bachelor-Studiengänge.

5.2 Politiken der einzelnen Fachbereiche

Die Politiken der einzelnen Fakultäten und Fachbereiche an den vier Universitäten zum LLL bzw. zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind außerordentlich unterschiedlich.

In einem Teil der Fakultäten/Fachbereiche (etwa ein Drittel der in die Untersuchung einbezogenen) bestehen keine spezielle Politiken bzw. Konzeptionen, um LLL oder wissenschaftliche Weiterbildung zu etablieren bzw. weiter zu entwickeln. Das bedeutet nicht, dass sich all diese Fakultä-

ten/Fachbereiche den Fragen des LLL und der wissenschaftlichen Weiterbildung völlig verschließen oder diese Fragen überhaupt nicht thematisieren.

So besteht z.B. im Fachbereich Informatik der TU derzeit zwar noch keine gezielte Politik zur Durchsetzung von Prinzipien und Strukturen LLL - als Grund dafür wurden z.B. die hohe Überlast und der Mangel an Ressourcen (inkl. Lehrkapazität) benannt - in dem Gespräch wurde aber auch darauf verwiesen, dass man sich entsprechender Anforderungen durchaus bewusst sei und auch mit Neid auf amerikanische Kooperationspartner blicke, die z.B. in der Informatik ein „Centre for Lifelong Learning im Computer Science Department“ unterhalten. Allerdings war hier trotzdem kein dezidierter Wille erkennbar, sich selbst aktiv um Weiterbildungsangebote zu bemühen.

Für die Mehrzahl der Fakultäten/Fachbereiche ohne spezielle Konzepte zum LLL oder zu wissenschaftlicher Weiterbildung ist allerdings festzustellen, dass sie sich auch tatsächlich mit diesen Fragen kaum beschäftigen bzw. keine entsprechenden Angebote haben. Das war in den untersuchten Bereichen der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, der Informatik besonders ausgeprägt. Dort, aber auch in anderen Bereichen, z.B. in der Chemie oder der Architektur, wurde darauf verwiesen, dass das Feld der Weiterbildung durch die jeweiligen Berufsverbände abgedeckt wird. Dahinter steht die Tatsache, dass solche Organisationen wie die „Gesellschaft der Chemiker“, der „Bund der Architekten“ und ähnliche Berufsorganisationen bereits seit Jahrzehnten ständig vielfältige weiterbildende Kurse und Lehrgänge zu speziellen aktuellen Themen anbieten. Diese Angebote werden stark nachgefragt. Auch die Professoren aus den Fakultäten/Fachbereichen der Universitäten referieren häufig im Rahmen dieser von den Berufsverbänden organisierten wissenschaftliche Weiterbildung. Damit sind sie auch weiterbildend tätig, allerdings nicht innerhalb der eigenen Universität. Aufgrund dieser, aus Sicht der Akteure bewährten Struktur wird in diesen Fakultäten/Fachbereichen nur bedingt eine Notwendigkeit gesehen, sich an der Universität selbst mit wissenschaftlicher Weiterbildung zu beschäftigen.

Darüber hinaus gehende Fragen des LLL haben bisher ebenfalls noch kaum Resonanz gefunden – wenn man die aktuelle Diskussion um die Einführung gestufter oder modularisierter Studiengänge dabei ausklammert. Doch gehen auch dazu die Meinungen noch weit auseinander. In einzelnen Fakultäten/Fachbereichen wird daran intensiv gearbeitet, verspricht man sich davon doch mehr Flexibilität und ein Aufbrechen verkrusteter Studienformen. In anderen Fakultäten/Fachbereichen wird aber auch die Entwicklung von Studiengängen mit gestuften Abschlüssen, die tatsächlich Momente des LLL implizieren kann, bisher noch sehr skeptisch beurteilt. Andere Aspekte LLL, wie die stärkere Problemorientierung des Studiums, Förderung der Selbständigkeit, Verstärkung des Bezugs zur Arbeits- und Lebenswelt, Intensivierung internationaler Kooperationen, werden gegenwärtig an einer Vielzahl der Fakultäten/Fachbereiche nicht nur diskutiert. Vielmehr bestehen dazu durchaus entsprechende praktische Vorhaben, z.B. Projekte. Sie wurden in den Interviews aber kaum unter der Chiffre LLL, sondern als Teil der Bemühen zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium und zur Erhöhung der Effizienz von Hochschulbildung verstanden.

Für etwa die Hälfte der in die empirische Untersuchung einbezogenen Fakultäten und Fachbereiche gilt, dass individuelle Aktivitäten (vor allem in der Weiterbildung) der Hochschullehrern unterstützt und gefördert werden. Damit wird signalisiert, dass nichttraditionelle Studienangebote anerkannt werden, man sich offenbar entsprechender Defizite bewusst ist. Gleichzeitig bestehen aber in diesen Fa-

kultäten/Fachbereichen offenbar keine dezidierten Impulse zu einer Neubestimmung der Studienangebote und –konzepte im Sinne des LLL.

Solche Beispiele fanden wir z.B. in einem Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften. Einzelne Professoren hatten Interesse am Diskurs mit beruflich Erfahrenen zu aktuellen Problemen im kaufmännischen Bereich. Ihre Initiative, dazu spezielle Seminare im Rahmen weiterbildender Veranstaltungen anzubieten, fand sowohl im eigenen Fachbereich als auch zentral positive Resonanz (denn die Universitätsleitung hat eine entsprechende Politik).

Schließlich lernten wir auch solche Fakultäten/Fachbereiche kennen, die ein dezidiertes Konzept zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung, seltener direkt zum LLL haben und auch engagiert verfolgen. Sie machen etwa ein Fünftel der in die Untersuchung einbezogenen Fakultäten/Fachbereiche aus. Im Fachbereich Elektro- und Informationstechnik an der TU befasst sich z.B. ein Professor im Rahmen eines von der Regierung finanzierten Leitprojekts (Großforschungsprojekt mit etwa 17 Partnern über eine Laufzeit von 4-5 Jahren) mit Fragen des multimedialen Lernens im Hochschulbereich. Einen Schwerpunkt bilden Anwendungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Rahmen von Konzepten des LLL. Im Rahmen dieses Projekts soll eine umfassende Infrastruktur für Weiterbildungsaktivitäten aufgebaut werden, die weit über die TU hinausreichen wird. In dem Projekt kooperieren private Anbieter, Berufsförderungswerke, Handelskammern, Firmen, die Bildungssoftware entwickeln, die TU, ein assoziiertes Forschungsinstitut sowie weitere Partner miteinander. Die entwickelte Bildungssoftware wird zunächst an der Universität (in der Elektrotechnik und der Mathematik) getestet. Sobald sie marktreif ist, soll über Ausgründungen eine Struktur geschaffen werden, die Einnahmen und Gewinne ermöglicht.

Deutlich wurde aber auch, dass sich vor allem die etwas instabileren Fachbereiche, die besonders von Sparmaßnahmen oder gar Schließung bedroht sind, intensiver bemühen, ihr Weiterbildungsangebot zu verbreitern oder aber neue Bachelor-Studiengänge zu konzipieren.

Das gilt auch für die untersuchte UNI-F, an der im wesentlichen drei Typen der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung zu beobachten sind:

- Umfangreichere und tendenziell erfolgreiche Weiterbildungsangebote im Rahmen von Nebentätigkeiten (über An-Institute in Kooperation mit externen Partnern)
- Geringfügiges Umschreiben vorhandener Studienmaterialien und Neubündelung zu Weiterbildungspaketen
- Neuentwicklung kompletter Weiterbildungspakete.

Nur wenige Lehrende machen sich offenbar die Mühe, ganze Weiterbildungsstudiengänge von Grund auf neu zu konzipieren - es sei denn, das Überleben des Fachbereichs muss gesichert werden. Die größeren oder hinsichtlich der Studierendenzahl überlasteten Fachbereiche (Wirtschaftswissenschaft, Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Informatik) beschäftigen sich stärker mit der Organisation des grundständigen Studiums. Insgesamt ist in den Fachbereichen dieser UNI-F so wie auch in den meisten anderen Universitäten die Weiterbildung weniger hoch angesehen als grundständige Lehre und die Forschung.

Insgesamt lässt sich einschätzen, dass das, was an neuen und innovativen Zusatzstudienangeboten, Weiterbildungspaketen, Bachelor-Studiengängen etc. im Entstehen begriffen ist oder weiterentwickelt wird, wesentlich aus zwei Motivationen erfolgt. Fachbereiche bzw. Lehrgebiete versuchen damit, ihr Überleben zu sichern angesichts von Kürzungen. Für einzelne Professoren, die Angebote mit externen Partnern im Rahmen von An-Instituten entwickeln, ist es eine Möglichkeit zu bezahlten Nebentätigkeiten, für die Beschaffung von Mitteln für die Forschung und Ausstattung, die ansonsten nicht ausreichen. Insofern hat sich auch die Konzeption von Weiterbildungsangeboten weg von einer Angebotsorientierung und hin zu einer Nachfrageorientierung verschoben.

In der Regel gilt, dass jene Universitäten bzw. Fakultäten/Fachbereiche, deren Existenz bedroht scheint, am ehesten über neue Studienformen und -angebote nachdenken und versuchen, diese zu initiieren. Jene, die solche Bedrohungen nicht sehen, betreiben eher keine gezielte Politik. Das schließt nicht aus, dass sich trotzdem auch dort einzelne Professoren sehr für neue Lehr- und Lernformen und nichttraditionelle Studienangebote engagieren und diese auch umsetzen.

Bei den Untersuchungen konnte kein direkter Zusammenhang zwischen den Disziplinen und dem Engagement bezüglich LLL/wissenschaftlicher Weiterbildung festgestellt werden. Gerade Akteure in Disziplinen, in denen ein sehr rascher Wandel und schneller Wissenszuwachs erfolgen und die damit ein hohes innovatives Potential besitzen (z. B. Informatik), engagieren sich diesbezüglich keinesfalls mehr als die Akteure anderer Disziplinen.

6. Formen des lebenslangen Lernens an deutschen Universitäten

Wie bereits dargestellt, wird LLL an den deutschen Universitäten in erster Linie als wissenschaftliche Weiterbildung verstanden. Im Sinne des zwischen den Projektpartnern vereinbarten Begriffsverständnisses von LLL sind darunter aber auch all jene Studienmöglichkeiten außerhalb der traditionellen Studienformen gemeint, in denen die Arbeits- und Lebenserfahrungen der Studierenden aufgegriffen werden und den Ausgangspunkt für das Studium bilden. Das schließt nichttraditionelle Zugangswege zum Hochschulstudium bei vollständiger oder partieller Anerkennung und Nutzung bisheriger Berufs- und Lebenserfahrungen als Studienberechtigung ein.

6.1 Studienmöglichkeiten für berufserfahrene Erwachsene ohne formale Studienberechtigung

Im o.g. Sinne meint LLL auch den Hochschulzugang ohne Abitur. In 15 der insgesamt 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland bestehen derzeit Regelungen, die es berufserfahrenen Erwachsenen ohne klassische Hochschulreife – Abitur oder fachgebundene Hochschulreife - ermöglichen, ein grundständiges Studium aufzunehmen. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verabschiedete 1994 zwar Empfehlungen zu einer gewissen Vereinheitlichung dieser Formen des Hochschulzugangs, trotzdem ist er in den einzelnen Bundesländern nach wie vor unterschiedlich geregelt. Die HRK plädierte für Prüfungen vor Zulassung zum Studium, um damit die Gefahr des Scheiterns zu reduzieren. Diese

Prüfungen sollten inhaltlich auf das angestrebte Studienfach bezogen sein, die zuerkannte Studierberechtigung dementsprechend nur für ein bestimmtes Studienfach bzw. Studiengang gelten.

Ungeachtet dessen ist in sämtlichen Bundesländern unterschiedlich geregelt, welche Nachweise, Prüfungen usw. für die Studienzulassung erforderlich sind. In einigen wenigen Bundesländern bestehen keine Prüfungen. Vielmehr können dort besonders qualifizierte Berufserfahrene (z.B. Meister oder Techniker) ein Studium auf Probe aufnehmen. Das Studium erfolgt ohne irgendwelche gesonderte Vorbereitung oder unterstützende Maßnahmen. Nach maximal 4 Semestern wird dann anhand der Studienleistungen darüber entschieden, in wieweit das Studium fortgesetzt werden kann.

In der Mehrzahl der Bundesländer werden jedoch ein bestimmtes Mindestalter (23 bzw. 25 Jahre), eine abgeschlossene Berufsausbildung, berufliche Erfahrungen und eine erfolgreiche Zulassungsprüfung durch die Universitäten vorausgesetzt. Unterschiedlich ist der Gegenstand dieser Prüfungen; teilweise werden allgemeinbildende, teilweise berufsbildende Inhalte, in anderen Bundesländern wiederum in erster Linie logisches und systematisches Denken geprüft. Dafür bieten einige wenige Bundesländer (z.B. Niedersachsen) wiederum Vorbereitungen an Volkshochschulen (Kollegs) an, die nachweislich zu hohen Erfolgsquoten in den Zulassungsprüfungen führen. Während einzelne Bundesländer zumindest theoretisch den Zugang zu einer Vielzahl von Studienfächern auch für diese Klientel ermöglichen, haben andere Bundesländer dafür nur ausgewählte Studienfächer vorgesehen.

Insgesamt gilt aber, dass diese Form des Zugangs zu den Universitäten quantitativ nur eine relativ geringe Bedeutung hat. Nur rd. 2 Prozent der Studierenden kommen derzeit über solche Wege an die Universitäten - bei erheblichen Unterschieden nach Studienfächern, Hochschularten und Bundesländern (Lewin, Heublein, Schreiber, Sommer 1997). Dabei gilt, dass sich die Mehrzahl der Bundesländer erst innerhalb der zurückliegenden 10 Jahre mit Fragen der Öffnung des Hochschulzugangs auseinandersetzte und schließlich - auch aufgrund entsprechender Empfehlungen der bildungspolitisch beratenden Gremien - entsprechende Regelungen traf. Zum ändern ist zu berücksichtigen, dass gegenwärtig rd. ein Drittel eines Altersjahrgang über die klassischen Wege (Gymnasien, berufliche Gymnasien, Volkshochschulen, Kollegs) eine formale Studienberechtigung erwerben. Damit müssen die in diesem Alter bereits daran interessierten Jugendlichen kaum noch auf eine zur Studienberechtigung führende Schulbildung verzichten, selbst wenn sie im Anschluss daran kein Studium beginnen wollen.

Allerdings gilt nach wie vor, dass Kinder aus relativ bildungsfernen und sozial schwachen Familien zum Zeitpunkt der Entscheidung für einen zum Abitur führenden Bildungsweg im Durchschnitt geringere Bildungsaspirationen zeigen und überproportional häufig auf Abiturbildung verzichten. Möglichkeiten zur Studienaufnahme ohne Abitur nach beruflicher Tätigkeit sind deshalb insbesondere für diese Klientel erforderlich. Denn belegt ist, dass in erster Linie Berufserfahrene mit diesem sozialen Hintergrund von den nichttraditionellen Wegen an die Universitäten Gebrauch machen. Deren Bildungsinteresse wird in der Mehrzahl erst im Berufsleben geweckt.

Die seit den neunziger Jahren erweiterten Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Erfahrene resultieren also nicht primär aus dem Konzept des LLL. Vielmehr sind die siebziger/achtziger Jahren durch hohes gesellschaftliches Engagement zur Sicherung von Chancengleichheit für Berufserfahrene ohne Abitur gekennzeichnet, auch resultierend aus dem Umstand, dass damals ein höherer Anteil

eines Altersjahrgangs sozial bedingt die klassischen Wege der Vorbereitung auf ein Studium nicht in Anspruch nahm.

In den Interviews an den Universitäten wurde auf diese Form von LLL in keinem Fall eingegangen. Das erklärt sich einerseits offenbar aus der insgesamt sehr geringen Anzahl von Studierenden, die ohne klassische Studienberechtigung ein Studium beginnen. Zum anderen dürfte diese Tatsache ihren Grund aber auch darin haben, dass diese Entwicklung in Deutschland mit dem Ziel der *Erhöhung der Chancengleichheit* verbunden ist und deshalb kaum im Kontext von LLL gesehen wird.

An den untersuchten Universitäten ist es trotzdem grundsätzlich möglich, ein grundständiges Studium ohne formale Hochschulreife aufzunehmen. An der UNI-NBL nehmen jährlich rd. 1 % ein Studium ohne formale Hochschulreife auf. Die Mehrheit davon beginnt das Studium der Pflegewissenschaften, einem berufsbegleitenden Studiengang, der sich speziell an Berufserfahrene in Pflegeberufen wendet. Dieser Studiengang wurde erst vor wenigen Jahren eingeführt, dort besitzen rd. 35 % der Studierenden keine formale Hochschulreife. Darüber hinaus nehmen Einzelne ein Studium in anderen grundständigen Studiengängen auf. Dort sind sie allerdings in der Gesamtheit der Studierenden absolute Ausnahmen.

Auch an der UNI-ABL und an der TU haben Berufserfahrene ohne formale Hochschulreife die Möglichkeit, ein grundständiges Studium zu beginnen. An der UNI-F können sich ebenfalls interessierte Berufserfahrene ohne Hochschulreife bewerben. Aber selbst an dieser Universität sind nur weniger als 1 Prozent der grundständig Studierenden über diesen Weg an die Universität gekommen. Aufgrund der insgesamt geringen quantitativen Bedeutung dieser Form des Hochschulzugangs bestehen für diese Studierenden keine speziellen Lehr- und Lernformen, sind ihre Berufs- und Lebenserfahrungen nur für den individuellen Studienprozess von Relevanz, kaum für den Studienprozess oder gar die Curricula einzelner Studiengänge.

6.2 Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet grundsätzlich all jene Formen der Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau, die direkt an Universitäten oder durch Hochschulangehörige (Wissenschaftler) an anderen Bildungseinrichtungen erfolgen. Die Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung müssen grundsätzlich schon einen berufsqualifizierenden Abschluss und in der Regel auch berufliche Erfahrungen besitzen. Der berufsqualifizierende Abschluss muss nicht an einer Universität, sondern kann auch an einer Fachschule oder im dualen System der Berufsausbildung erworben worden sein. Wesentlich ist aber, dass wissenschaftliche Weiterbildung eine Phase beruflicher Tätigkeit voraussetzt, an die angeknüpft werden soll. In inhaltlicher, didaktisch-methodischer und zeitlich-organisatorischer Hinsicht soll wissenschaftliche Weiterbildung auf die Bedürfnisse Berufstätiger ausgerichtet sein (HRK 1993).

Zwei Formen wissenschaftlicher Weiterbildung sind zu unterscheiden: **allgemeine** und **berufsbezogene**. Erstere dient der Wahrnehmung allgemeiner Bildungsinteressen der Bürger, wobei auch konkrete Anwendungsmotive relevant sein können, z.B. die Befähigung zur Teilnahme an qualifizierenden ehrenamtlichen Aufgaben (HRK 1993). Darunter können beispielsweise Seniorenstudien oder Frauenstudien subsumiert werden. Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung richtet

sich dagegen hauptsächlich auf die Befriedigung eines spezifischen berufsrelevanten Bedarfs - sie ist die Weiterbildungsform, die weitaus häufiger nachgefragt wird (Kommer 1997b).

In Abgrenzung dazu sind **Graduiertenstudien** (Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudien) zu nennen. Sie setzen zwingend ein abgeschlossenes Studium voraus, werden in der Regel aber unmittelbar im Anschluss an das Erststudium aufgenommen. Diese Studienangebote dienen u.a. der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bzw. der Vertiefung eines Studiums. Berufliche Erfahrungen werden dabei nicht vorausgesetzt. Im Sinne der im Projekt vereinbarten Arbeitsdefinition von LLL sind sie damit hier nicht relevant und werden nachfolgend nicht weiter betrachtet.

6.2.1 Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung

In der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung konkretisiert sich der rechtliche und gesellschaftliche Auftrag der Universitäten, ihre Angebote für neue Zielgruppen zu öffnen und zum Wissens- und Wissenschaftstransfer in breite Bevölkerungsschichten beizutragen. Diese Angebote sollen insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung fördern, die Orientierungs-, Urteilsfähigkeit und Partizipationschancen der Bürger steigern. Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung kann ganz unterschiedlichen Zwecken dienen: der allgemeinen Bildung, der Kompensation entgangener Bildungschancen, der Vorbereitung auf nachberufliche ehrenamtliche Tätigkeiten und/oder auf Tätigkeiten in solchen Dienstleistungsbereichen, die personell schwach besetzt sind. Die vorhandenen beruflichen Erfahrungen und allgemeinen Lebenserfahrungen werden dabei sowohl indirekt als auch direkt genutzt.

Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung umfasst ein breites Spektrum von Angeboten, z.B. Ringvorlesungen, Sonntagsvorlesungen, Vortragsreihen. Diese Angebote sind auf keinen speziellen Hörerkreis zugeschnitten. Der Vielfältigkeit dieser Angebote steht die Tatsache gegenüber, dass sie letztlich vom Umfang und Bedeutung doch nur eher eine Randerscheinung an den Universitäten sind - bis auf eine spezielle Angebotsform - die wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Diese Studienmöglichkeiten, die für LLL auch im höheren Lebensalter stehen, haben sich in den letzten dreißig Jahren zu einem bedeutenden Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt. Sowohl die Anzahl der Universitäten, die solche Angebote offerieren, als auch die Anzahl der Teilnehmer an den einzelnen Universitäten sind - vor allem im letzten Jahrzehnt - deutlich gestiegen. Im Zuge der zunehmenden Veralterung der Gesellschaft dürften diese Studienmöglichkeiten weiter an Bedeutung gewinnen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene erfolgt in unterschiedlichen Formen, folgende sind gegenwärtig für die Angebote der deutschen Universitäten typisch:

- Veranstaltungen, die ausschließlich für ältere Erwachsene konzipiert wurden;
- Veranstaltungen, die zwar älteren Erwachsenen offen stehen, aber im Grunde für die akademische Erstausbildung konzipiert wurden;
- Veranstaltungen für ältere Erwachsene zur Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens; in Struktur und Regeln der Wissenschaft;
- Veranstaltungen die einer halbprofessionellen Qualifikation dienen (Graebner 1995c).

Die Möglichkeit, an Universitäten zu studieren, gibt es für ältere Erwachsene seit Beginn der 70er Jahre. Mitte der 90er Jahre werden von ca. 50 Universitäten in Deutschland spezielle Angebote für diese Zielgruppe bereitgestellt. Das Alter der Teilnehmer streut bei einem geschätzten Durchschnitt von ca. 60 Jahren insgesamt stark. Die Teilnehmer haben in der Regel einen Gasthörerstatus und müssen keine formalen Zulassungsbedingungen erfüllen. Für die Angebote sind von den Hörern größtenteils geringe Gebühren zu zahlen.

Von den Universitäten, die in die empirische Untersuchung einbezogen waren, verfügen zwei über spezielle Angebote für ältere Erwachsene.

Die UNI-ABL beteiligt sich an einem hochschulübergreifenden Programm für Ältere. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit bietet die UNI-ABL einzelne Lehrveranstaltungen im Rahmen von Gasthörer-schaften für ältere Erwachsene an. Eine gesonderte Betreuung oder gesonderte Lehrveranstaltungen für Senioren finden jedoch nicht statt.

Darüber hinaus beteiligt sich die UNI-ABL an einer sogenannten Sommer-Universität. Dabei handelt es sich um ein Angebot für ältere Erwachsene in den Sommerferien der Universitäten. In 8 bis 14-tägigen Intensivkursen werden dabei jährlich wechselnde thematische Schwerpunkte in Vorlesungen, Seminaren und Diskussionsrunden verfolgt. Daran sind auch einzelne Wissenschaftler der UNI-ABL beteiligt. Auch mit Räumen, organisatorischer Hilfe usw. unterstützt die UNI-ABL diese Form allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene. Insgesamt ist aber einzuschätzen, dass die Seniorenbildung an dieser Universität noch relativ geringe Bedeutung hat.

An der UNI-NBL dagegen besteht ein spezielles Weiterbildungsangebot für ältere Erwachsene – ein Seniorenkolleg. Das Seniorenkolleg hat hier eine langjährige Tradition. Bereits in den siebziger Jahren – damals noch unter den politischen Verhältnissen der DDR – bot diese Universität älteren Erwachsenen spezielle Weiterbildungsmöglichkeiten an. In den Anfangsjahren bezogen sie sich vorwiegend auf medizinisch-gerontologische Inhalte. Davon ausgehend wurden Themen und Formen wesentlich erweitert. Gegenwärtig besteht im Rahmen dieses Seniorenkollegs eine spezielle wissenschaftliche Vortragsreihe mit Themen aus sämtlichen an der UNI-NBL vertretenen Wissenschaftsdisziplinen. Diese Vortragsreihe begründet nicht selten einen Einstieg Älterer in die regulären Vorlesungen und Seminare der grundständig Studierenden. Aus dem gesamten Vorlesungsangebot der Universität werden dafür ausgewählte Lehrangebote (vor allem solche, in denen keine Überbelegung besteht) auch diesen Hörern zugänglich gemacht. Die älteren Erwachsenen erhalten dafür den Gasthörer-Status. Sie wählen sich nur Lehrveranstaltungsreihen aus, die ihren Interessen entsprechen. Dabei handelt es sich häufig um solche Fächer, die diesem Kreis in seiner Jugend z.T. nicht offen stand oder Fächer, die Bezug zu früheren beruflichen Tätigkeiten haben und in denen sie ihr Wissen quasi nachträglich vervollständigen

möchten. Nachfrage besteht auch nach solchen Vorlesungen und Seminaren, die aktuelle Entwicklungen thematisieren (z. B. Informationstechnologien). Damit präparieren sich die Senioren auf wissenschaftlicher Grundlage zwar nicht für neue berufliche Anforderungen, aber für ein besseres Verständnis der technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen. Gleichzeitig bringen sie in diese Lehrveranstaltungen berufliche und Lebenserfahrungen mit ein, von denen die anderen Hörer, also die traditionellen Studierenden, profitieren können.

An der UNI-NBL befinden sich ständig rd.750 Erwachsene im Seniorenstudium. Die Nachfrage steigt ständig und überschreitet bereits die vorhandenen Kapazitäten.

An der untersuchten TU bestehen keine gesonderten Studienangebote für ältere Erwachsene. Allerdings besteht auch hier die Möglichkeit, im Rahmen von Gasthörerschaften einzelne Studienfächer zu belegen. Nicht alle Hochschullehrer begrüßen das. Am Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaft beispielsweise findet derzeit eine Auseinandersetzung statt über die Integration solch älterer Studierender. Einige Professoren bemühen sich um diese Studierenden, andere Professoren möchten sie lieber nicht in ihren Seminaren haben und setzen sich sogar für Zulassungsbeschränkungen für ältere Studierende ein. Ursachen dafür dürften sein, dass sich diese Fachbereiche primär forschungsorientiert verstehen, aber auch, dass sie unter ständiger Überlast leiden.

An der UNI-F bestehen keine gesonderten Studienangebote für ältere Erwachsene. Allerdings haben auch dort ältere Erwachsene bei vorhandener Hochschulreife die Möglichkeit, sich für ein Studienfach einzuschreiben.

6.2.2 Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung

Einen wesentlich größeren Umfang und höhere Bedeutung als die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung hat die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. Sie dient der beruflichen (Weiter)Qualifizierung bestimmter Berufs- oder Personengruppen und damit gleichzeitig dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus den Universitäten in die Wirtschaft. Sie kann so als Teil des Innovations- und Technologietransfers der Universitäten verstanden werden (WR 1997).

Das angebotene Spektrum berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung ist insgesamt sehr vielfältig. Die Angebotsformen bewegen sich zwischen Einzelveranstaltungen von wenigen Tagen bis hin zu Weiterbildungsstudiengängen und berufsbegleitenden Studiengängen von zwei bis zu neun Semestern. Formal wird unterschieden zwischen weiterbildenden Studiengängen und weiterbildenden Studieneinheiten, es bestehen aber auch Mischformen. Erstere sind curricular speziell entwickelte Studienangebote über einen längeren Zeitraum, die sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend angelegt sind. Sie schließen weiterbildungsspezifische didaktische Vermittlungsformen ein. Dafür bestehen Studien- und Prüfungsordnungen mit Zugangs- und Zertifikatsregelungen.

Bei weiterbildenden Studieneinheiten handelt es sich dagegen um punktuelle Block- bzw. Kompaktveranstaltungen, die unabhängig vom Semesterrhythmus, oft sogar gerade in den Semesterferien der grundständig Studierenden, durchgeführt werden. Darunter fallen Seminare, Tagungen, Einzel- und Blockveranstaltungen.

Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung macht mit etwa 2/3 aller Angebote den größten Anteil der von den Universitäten angebotenen wissenschaftliche Weiterbildung aus. Im Rahmen dieser Angebote dominieren die kurzzeitigen Durchführungsarten (Kurse, Seminare, Modulprogramme, Sommerschulen) gegenüber langfristigen Programmen (Weiterbildende Studiengänge, Fernstudien). Dieses Bild, das eine gesamtdeutsche Erhebung ergab (Kommer 1997b), bestätigte sich auch in den von uns untersuchten Universitäten.

An der UNI-ABL (mit eine der größten Universitäten in Deutschland) wird zu jedem Semester ein neues Weiterbildungsprogramm entwickelt und herausgegeben. Im Wintersemester 1999/2000 werden angeboten:

- 44 Kurse (Dauer zwischen 5 und 15 Wochen bei wöchentlich ein oder zwei bis zu 4-stündigen Veranstaltungen)
- 4 Lehrgänge (Dauer bis zu 5 Wochen bei wöchentlich zwei bis zu 4-stündigen Veranstaltungen)
- 81 Kurzveranstaltungen (Seminare), die bis zu 2 Tagen Vollzeitunterricht umfassen
- 4 weiterbildende Tagungen /Symposien bis zu 2 Tagen.

Die Weiterbildungsangebote sind inhaltlich in folgende Schwerpunkte gegliedert:

- Hochschule – Recht –Gesellschaft
- Veranstaltungen für Frauen
- Fremdsprachen
- Hochschulverwaltung
- Datenverarbeitung
- Bibliothekswesen
- Technik – Handwerk – Labor
- Medizin
- Pädagogische Weiterbildung
- Weiterbildung für wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen.

Die meisten Weiterbildungsangebote entfallen auf Medizin (50 Angebote), Datenverarbeitung (36 Angebote) und Bibliothekswesen (28 Angebote).

Die Schwerpunkte sind teilweise auf bestimmte Adressatenkreise zugeschnitten. Die Schwerpunkte Hochschule–Recht–Gesellschaft; Veranstaltungen für Frauen, Hochschulverwaltung, Technik–Handwerk–Labor, Pädagogische Weiterbildung, Weiterbildung für wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen wenden sich in hohem Maße an Mitarbeiter der eigenen und anderer Universitäten. Sie zielen darauf ab, die in den unterschiedlichen Bereichen Tätigen für veränderte Anforderungen an die Arbeit in den Universitäten (z.B. hinsichtlich des Haushaltsrecht, hinsichtlich der Gestaltung von Seminaren oder Konferenzen, des Aufbaus wissenschaftlicher Texte, der Arbeit mit Statistikprogrammen usw.) zu qualifizieren. Dabei werden vor allem jene Personen angesprochen, die bereits in den entsprechen Zusammenhängen tätig sind, schließlich wird auf den vorhandenen berufstypischen Erfahrungen in

den Weiterbildungen aufgebaut. Die Dozenten/-innen sind in der Mehrzahl Hochschulmitarbeiter, vereinzelt werden sie extern angeworben.

Die Angebote im Bereich Medizin richten sich insbesondere an Krankenschwestern, Pflegekräfte, Angehörige therapeutischer Berufe, aber auch Ärzte. Als Referenten sind in erster Linie wissenschaftliche Mitarbeiter der medizinischen und psychologischen Fakultäten/Fachbereiche der Uni, seltener Professoren tätig.

Die vielfältigen Angebote im Schwerpunkt Bibliothekswesen richten sich primär an die Mitarbeiter/-innen der zahlreichen Fachbibliotheken des Ballungsraumes. Nur vereinzelt sind die Dozenten dafür Angehörige der eigenen Universität, denn sie bietet dazu keine grundständigen Studiengänge an. Vielmehr werden für diese, historisch gewachsenen Weiterbildungsangebote Referenten aus anderen Universitäten sowie aus dem Kreis der Bibliotheken gewonnen.

Im Bereich der Datenverarbeitung wird neben anderen Kursen eine aus 7 Modulen bestehende Weiterbildung zum Erwerb des Europäischen Computer-Führerscheins (ECDL) angeboten, zu der eine Autorisierung durch die DLGI – Dienstleistungsgesellschaft für Informatik – vorliegt. Andere Kurse beziehen sich auf die Arbeit mit Datenbanken, Grafikprogrammen, Textverarbeitungssystemen usw. Das sind Angebote, die im Prinzip auch andere Bildungsträger anbieten, da sie nicht zwingend einen universitären Hintergrund benötigen. Das betrifft auch die vielfältigen Angebote im Bereich der Fremdsprachen.

Die Gespräche in den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen bestätigten, dass Hochschullehrer der UNI-ABL nur vereinzelt an der eigenen Universität in weiterbildenden Veranstaltungen tätig sind. An einigen wenigen Fachbereichen bestehen dagegen aber schon seit mehreren Jahren die bereits erwähnten privatrechtlichen Ausgründungen. Über diese Ausgründungen (die u.a. entstanden, um wirtschaftlich selbständig zu sein und damit marktentsprechende Gebühren für Weiterbildungen erheben zu dürfen) bieten diese Fachbereiche jeweils weiterbildende Studiengänge und Kurse an:

- Technischer Vertrieb - 1 Angebot (Wirtschaftswissenschaften)
- Weiterbildung für Journalisten - 3 Angebote (Kommunikationswissenschaften).

Diese Studienangebote werden von den privatrechtlichen Trägern in Kooperation mit den Mutter-Fachbereichen eigenständig organisiert und verwaltet. Die Referenten sind teilweise Angehörige dieser Fachbereiche sowie externe Dozenten. Diese weiterbildenden Studien dauern, je nachdem inwieweit sie berufsbegleitend oder in Vollzeitform in Anspruch genommen werden, zwischen 1 und 4 Semester.

Die weiterbildenden Angebote der untersuchten UNI-NBL weichen inhaltlich und hinsichtlich der Formen von denen der UNI-ABL ab. An der UNI-NBL werden derzeit jährlich insgesamt angeboten

- 25 berufsbegleitende Studiengänge (Dauer bis zu 9 Semestern bei wöchentlich bis zu 8 Std. Lehrveranstaltungen)
- 4 Ergänzungs-/Aufbau- bzw. Zusatzstudiengänge (jeweils über 2 bis 4 Semester)
- 109 Kurse, Fortbildungsveranstaltungen, Lehrgänge (jeweils zwischen 4 und 15 Veranstaltungen)
- 20 Vortrags-/Vorlesungsreihen (jeweils über ein Semester)
- 12 Seminarreihen (jeweils über ein Semester)
- 30 weiterbildende Tagungen, Symposien
- 6 Einzelfortbildungsveranstaltungen.

Diese Angebote entsprechen in ihren inhaltlichen Schwerpunkten in der Mehrzahl den einzelnen Fakultäten bzw. Fachbereichen, also der:

- Zentralen Einrichtungen/interdisziplinären Zentren
- Theologischen Fakultät
- Juristischen Fakultät
- Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
- Medizinischen Fakultät
- Landwirtschaftliche Fakultät
- Philosophischen Fakultät (Erziehungswissenschaften, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften usw.)
- Mathematisch-Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät (Biologie, Chemie, Geowissenschaften, Mathematik u. Informatik, Ingenieurwissenschaften usw.)
- Seniorenkolleg (siehe Abschnitt 5.2.1)
- Fortbildung und Umschulung für Universitätsangehörige.

Die Lehrenden sind fast ausschließlich Hochschullehrer (Professoren/Dozenten) der eigenen Universität. Inhaltlich entsprechen die Weiterbildungsangebote dem Lehr- und Forschungsprofil der jeweiligen Fakultäten/Fachbereiche. Das heißt, sie sind originär universitär und könnten so von anderen Weiterbildungsanbietern auf dem Weiterbildungsmarkt (außer von anderen Universitäten) kaum erwartet werden. Die Adressaten sind in erster Linie Hochschulabsolventen in unterschiedlichen beruflichen Feldern. Einen hohen Anteil machen dabei Lehrer aus, die entweder die Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach erwerben oder sich innerhalb der von ihnen vertretenen Unterrichtsfächer neue Inhalte oder neue Fachmethodiken erschließen. Das gilt besonders für Lehrer, die ihr Studium zu DDR-Zeiten absolviert haben und an die nun veränderte Anforderungen gestellt werden. Darüber hinaus richten sich die Weiterbildungsangebote an berufserfahrene Ingenieure, Ärzte, Volks- und Betriebswirte. usw. In einem Fall, dem 9-semesterigen berufsbegleitenden Studiengang Pflege- und Gesundheitswissenschaft, sind in erster Linie Berufserfahrene aus den nichtakademischen medizinischen Berufen angesprochen. Ein Drittel von ihnen besitzt keine formale Hochschulreife und wird über eine an die beruflichen Erfahrungen anknüpfende spezielle Prüfung zum Studium zugelassen (siehe Abschnitt 5.1). Mit Abschluss des berufsbegleitenden Studiums erwerben sie einen Hochschulabschluss. Neben dem Studium arbeiten die Teilnehmer weiter in ihren Berufen. Dieses Studienangebot, in dem die Berufserfahrungen einerseits Grundlage des Studiums sind, dadurch andererseits auch veränderte

Formen, Orte und Methoden des Studierens notwendig und möglich sind, ein hohes Maß an eigenständigem Lernen erforderlich ist, entspricht in hohem Maße, wenn auch nicht in sämtlichen Punkten, unserem Verständnis von LLL. Im übrigen ist dies ein typischer Fall der Verwissenschaftlichung eines Berufsfeldes.

In anderen Fakultäten/Fachbereichen der UNI-NBL zeichnete sich folgendes Bild ab:

Am Fachbereich Ingenieurwissenschaften werden z.B. ein viersemestriges Aufbaustudium *Materialwissenschaft*, Kurse zu *thermischen Analysen*, zu *Mehrschichtfolien*, zur *Werkstoffmikroskopie* u.ä. und gleichzeitig einzelne Workshops zur *Elektronenmikroskopie*, zur *Oberflächentechnik* u.ä. angeboten. Das sind Angebote, die sich in der Mehrzahl aus aktuellen Forschungsbefunden ergeben und als sehr innovativ gelten. Von der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät werden kaufmännische Grund- und Aufbaukurse, einzelne Fortbildungsveranstaltungen sowie Seminare, z.B. zu *innovativen Methoden der betrieblichen Aus- und Weiterbildung im kaufmännischen Bereich*, angeboten und stark nachgefragt. Auch dabei handelt es sich um neue, innovative Inhalte.

Etwas anderen Charakter haben z.B. die berufsbegleitenden Studiengänge, Fortbildungskurse, Vorlesungs- und Vortragsreihen, die vom Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften durchgeführt werden. Insbesondere die berufsbegleitenden Studiengänge wenden sich an Lehrer und dienen der Vorbereitung auf eine weitere Lehrbefähigung. Damit werden hier sowohl grundlegende Inhalte vermittelt als auch durch Forschung gestützte aktuelle Sichtweisen und Positionen.

An der untersuchten TU gab es in den zurückliegenden Jahren noch keine speziellen zentral initiierten Angebote berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern erst sporadische Ansätze in einzelnen Fachbereichen. Allerdings ist beabsichtigt, das in Kürze zu ändern. Wie bereits dargestellt, wird zur Zeit ein Konzept für die Gründung eines internationalen Instituts für Lebenslanges Lernen in Kooperation mit anderen Universitäten sowie unter Beteiligung von Berufsverbände erarbeitet.

Im Fachbereich Elektro- und Informationstechnik wurde ferner damit begonnen, Fragen des multimedialen Lernens, insbesondere auch im Hinblick auf Anwendungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Rahmen von Konzepten des LLL zu untersuchen. In der Folge soll eine umfassende Infrastruktur für Weiterbildungsaktivitäten aufgebaut werden, die weit über die TU hinausreichen soll. Damit sind künftige zukunftsweisende Vorhaben gekennzeichnet. Gegenwärtig allerdings nehmen sich die Angebote zu berufsbezogener Weiterbildung noch eher bescheiden aus. Bis auf wenige Ausnahmen werden die Angebote dezentral entwickelt und angeboten. Dementsprechend besteht auch kein Angebotskatalog für Weiterbildung, der einen vollständigen quantitativen und strukturellen Überblick ermöglicht. Eines der wenigen zentral entwickelten Angebote ist eine Veranstaltungsreihe für Führungskräfte in den Hochschulverwaltungen. Im Rahmen eines Projekts "Interuniversitäre Weiterbildung", in dem Universitäten mehrerer Bundesländer miteinander kooperieren, werden Themen wie Marketing, Personalentwicklung, Führung und Kommunikation, Regionale Kooperation u.ä. behandelt.

Die meisten Weiterbildungsveranstaltungen der TU, die nicht der Weiterbildung des eignen Personals dienen, sind einzelne Seminare, Kurzurse, Vorträge. Sie laufen bisher weitgehend unkoordiniert und sind abhängig von der Initiative einzelner Lehrender, denn eine ausformulierte Weiterbildungspolitik der Fachbereiche gibt es nicht. Ein Teil der Fachbereiche bietet gar keine Weiterbildung an. Als Grün-

de dafür werden die reguläre Belastung, Prüfungsmodalitäten, die Priorität der Forschung sowie der Mangel an Organisation, Finanzierung und Räumlichkeiten benannt.

Bedingt durch die besondere Funktion der UNI-F stellt sich dort die Situation insgesamt anders dar. Die Studierenden sind zu 80% berufstätig und absolvieren in der Mehrheit ihr Studium quasi als Weiterbildung – auch wenn die Studiengänge selbst nicht die Bezeichnung weiterbildende Studiengänge tragen. Je nach Form der Einschreibung gibt es Vollzeitstudierende, Teilzeitstudierende, Studiengangs-Zweithörer, Kurszweithörer sowie Gasthörer. Die weitaus meisten Studiengänge werden als grundständige Studiengänge angeboten (Diplom, Magister). Daneben gibt es aber eine Reihe von Zusatz- bzw. Ergänzungsstudiengängen und die gesonderten Weiterbildungsangebote. Die Weiterbildungsangebote an der UNI-F gliedern sich in vier Formen:

- *Besondere Weiterbildungsangebote:* Dies sind speziell für die Weiterbildung entwickelte Kurse, die sich themenspezifisch an Hochschulabsolventen/-innen sowie Interessierte nichtakademischer beruflicher Qualifikation wenden. Davon bestehen z.B. in der Elektrotechnik 2 und in der Informatik nur 1 Angebot, in den Wirtschaftswissenschaften auch nur 1 Angebot, im Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften dagegen 14 Angebote. Auch hier ist also zu registrieren, dass gerade die als besonders innovativ gelten Bereiche unvergleichlich weniger Weiterbildung anbieten als andere, eher traditionelle Bereiche.
- *Kursstudium:* Es bietet allen Interessierten die Möglichkeit, orientiert am persönlichen Interesse, aus dem gesamten Kursangebot aller Fachbereiche des grundständigen und des weiterbildenden Studienangebots einzelne Kurse zu belegen. Interessierte werden als Gasthörer zugelassen.
- *Strukturierte Weiterbildung:* Sie umfasst Kurse aus dem grundständigen Lehrangebot der Studiengänge, die zu sogenannten Weiterbildungspaketen zusammengeschnürt werden und auf bestimmte Berufsfelder und/oder spezielle Themenbereiche abgestimmt sind.
- *Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge, Vorbereitende Studien:* Mit diesen Angeboten wird Interessierten, die bereits über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen, eine weitere wissenschaftliche Qualifikation im Vollzeit- oder Teilzeitstudium ermöglicht. Im Rahmen dieses Angebots werden derzeit acht Studiengänge angeboten.

7. Curriculare Aspekte der Weiterbildungsangebote

7.1 Disziplinarität – Interdisziplinarität

Für das grundständige Studium gilt, dass disziplinäre Studiengänge, orientiert an der Systematik und den jeweiligen Forschungsschwerpunkten in der Lehre dominieren. Das entspricht dem klassischen Selbstverständnis deutscher Universitäten. In dem Maße, wie die zunehmende Vielgestaltigkeit des gesellschaftlichen Umfelds, die Notwendigkeit der Komplexität technologischer Entwicklungen nicht nur erkannt, sondern bewusst genutzt werden, sind die Universitäten mit Forderungen nach interdisziplinären Studiengängen konfrontiert. Interdisziplinarität korrespondiert mit Problemorientiertheit. An Hochschulen, insbesondere Universitäten, werden gegenwärtig verstärkt Forderungen nach einer

problemorientierten Ausbildung der Studierenden gestellt. In den zurückliegenden Jahren wurden zahlreiche neue grundständige Studiengänge entwickelt, die einem interdisziplinären Ansatz folgen (Wirtschaftsinformatik, Biochemie, Biotronik). Äußerer Druck forciert diese Entwicklungen. Aber auch in die eher disziplinär orientierten Studiengänge werden zunehmend interdisziplinäre und problemorientierte Elemente (z.B. Unternehmensplanspiele) aufgenommen. Das gilt ganz besonders für jene Universitäten bzw. Fakultäten/Fachbereiche, die sich innovativen curricularen Reformen verpflichtet fühlen.

In den Interviews wurden diese Entwicklungen als ein Aspekt LLL nicht generell thematisiert. Mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung gilt, dass die in die Untersuchung einbezogenen Universitäten sowohl disziplinäre als auch interdisziplinäre Weiterbildungen anbieten. Interdisziplinäre Angebote machen dabei einen geringeren Anteil aus. Insbesondere die Kurzformen wissenschaftlicher Weiterbildung (Kurse, Kurzlehrgänge) sind kaum interdisziplinär angelegt, sie machen die Mehrzahl weiterbildender Angebote aus. Interdisziplinär angelegte Weiterbildungen sind vorwiegend speziell entwickelte Kurse längerer Dauer oder weiterbildende Studiengänge, die bis zu 4 Semester laufen. Für diese Angebote liegt meistens auch ein spezielles Curriculum vor, um durch bewusste Strukturierung, Reihenfolgen der einzelnen Themenschwerpunkte, spezielle Lernformen und Lernorte sowie praktische Abschnitte eine Verknüpfung mehrerer Disziplinen oder Teildisziplinen zu erzielen.

Allerdings sind die weiterbildenden Angebote in hohem Maße problemorientiert angelegt. Das gilt sowohl für die eher disziplinären als auch für die interdisziplinären Weiterbildungen. Das bedeutet in beiden Fällen, nicht die systematische Vervollkommnung von Wissen aus einer oder mehreren Disziplinen steht im Vordergrund. Vielmehr sind die Kurse, Lehrgänge usw. so angelegt, dass damit Kompetenzen zur Lösung bestimmter Problemfälle im beruflichen Aufgabenspektrum erworben werden.

Problemorientiert ist z.B. die von der untersuchten TU entwickelte Veranstaltungsreihe für Führungskräfte in den Hochschulverwaltungen. In ihr werden Fragen der regionalen Kooperation, der stärkeren Kundenorientierung, der Personalentwicklung, der Arbeit mit Frauenförderplänen u.ä. Themen der Verwaltung behandelt. Ein typisches Beispiel für Interdisziplinarität in der Weiterbildung ist auch das Zusatzstudium Technischer Vertrieb, das vom privatrechtlichen Träger am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der UNI-ABL seit über zehn Jahren angeboten wird. Zugleich ist dieses Studium primär auf die Lösung von Problemen zugeschnitten. In der Kombination von kaufmännischen und technisch/technologischen Fragestellungen sollen die Teilnehmer Kompetenzen erwerben, die sie im Beruf zu komplexem Handeln befähigen. Interdisziplinär konzipiert ist auch der berufs begleitende Studiengang „Pflege- und Gesundheitswissenschaften“ an der untersuchten UNI-NBL. In diesem neuen Studiengang, der so in Deutschland erst seit kurzem angeboten wird, werden medizinische, soziale, psychologische Inhalte und Fragestellungen miteinander verknüpft.

Diese und ähnliche interdisziplinär angelegte weiterbildende Angebote entstehen offenbar häufiger, wenn an den Universitäten zentrale Zuständigkeiten (Koordinierungsstellen, Verwaltungseinheiten) für die Weiterbildung bestehen und Weiterbildung in der gesamten Hochschulpolitik einen gewissen Stellenwert hat. Nur dann, so schien es uns, lösen zentrale oder dezentrale Impulse zu interdisziplinären Angeboten auch entsprechende Aktivitäten aus – vorausgesetzt alle anderen Randbedingungen ermöglichen das.

In den Universitäten, in denen die Weiterbildung noch nicht zentral koordiniert wird, kennen die Hochschullehrer oft nicht mal die entsprechenden Angebote der anderen Fakultäten/Fachbereiche. In diesen Fällen werden auch deutlich seltener interdisziplinäre Weiterbildungsangebote entwickelt.

7.2 Verhältnis grundständige Studiengänge – weiterbildende Studienangebote

7.2.1 Allgemeines Verhältnis

Unser Verständnis von LLL (siehe Abschnitt 2.2) schließt die Auflösung der strengen Trennung von formellem und informellem Lernen, von Voll- und Teilzeitstudium, von Aus- und Weiterbildung ein. Das setzt überhaupt erst Weiterbildungen voraus, die schließlich so mit dem grundständigen Studium verschmolzen sind oder individuell differenziert abrufbar sind, dass sich z.B. bestimmte Module nicht mehr zwingend als grundständig oder weiterbildend identifizieren lassen.

Für die Studienangebote an den vier Universitäten konnten solche fließenden Grenzen erst vereinzelt festgestellt werden. Vielmehr zeigten sich vier Typen von Beziehungen zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen. Das sind weiterbildende Studienangebote, deren Inhalte

1. vorwiegend Ergebnisse aktueller Forschungen bzw. Entwicklungen und kaum Bestandteil grundständiger Studiengänge sind (Beispiel: Zusatzstudium Prüfung von Polymerwerkstoffen einschließlich der Berechnung von Werkstoffeigenschaften nach neu entwickelten Programmen)
2. sehr spezifische, nur für einen eingeschränkten Kreis relevante Themen aufgreifen und ebenfalls kaum Bestandteil grundständiger Studiengänge sind. (Beispiel: weiterbildendes Studium: Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen; weiterbildendes Studium Mediation (selbstverantwortliche Konfliktbewältigung))
3. Bestandteil auch grundständiger Studiengänge sind, in der Weiterbildung aber an Absolventen anderer Studiengänge adressiert sind (Beispiel: Betriebswirtschaft für Juristen; Ergänzungsstudiengang Elektrotechnik)
4. nicht unbedingt Gegenstand universitärer Bildung sind, für die berufliche Tätigkeit von Hochschulabsolventen aber bedeutsam sein können (Beispiel: Sprachkurse; Computerkurse).

Dementsprechend erfüllen die weiterbildenden Studienangebote die Funktionen

- der Aktualisierung und Modernisierung vorhandenen Wissens einschließlich vorhandener Kompetenzen,
- der individuellen grundlegenden Wissens-/Kompetenzerweiterung,
- der individuellen spezifischen Wissens-/Kompetenzerweiterung.

Einzelne Weiterbildungsangebote bedienen dabei nur eine Funktion. Andere dagegen können aufgrund ihrer inhaltlichen Anlage, aber auch aufgrund der unterschiedlichen individueller Voraussetzungen mehrere Funktionen haben.

Typisch für die ersten beiden Gruppen ist, über die Weiterbildung auf nachgefragte Hybrid- und Zusatzqualifikationen zu reagieren. Das ist z.B. auch der Fall bei der Weiterbildung von Psychotherapeuten aufgrund gesetzlicher Änderungen oder der Ausbildung von Geistes- bzw. Sozialwissenschaftlern im Kulturmanagement. Die Angebote erweitern in der Regel die bestehende Wissensbasis eines Faches oder ergänzen sie um aktuell auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte Inhalte. Dabei ist jedoch nie von vornherein klar, ob die Inhalte oder Gegenstände im Laufe der Zeit auch in die grundständige Lehre aufgenommen werden. Häufig werden neue Konjunktoren und Praxisfelder zunächst in Weiterbildungsangebote umgesetzt. Doch erneuern sich im Laufe der Zeit durch diese Angebote auch die Grundlagen der Disziplinen, so dass damit auch eine Modernisierung der Studieninhalte in Gang gesetzt wird.

Die vom *Zentrum für Interdisziplinäre Technikforschung* an der TU entwickelten Studienbausteine (z.B. sozialorientierte Technikgestaltung, Umweltwissenschaft für Ingenieure, Technologie und Entwicklung in der 3. Welt; Gestaltung multimedialer Lernumgebungen) sind zum Teil auch in die reguläre Lehre eingegangen. Insofern zeigen sich hier Tendenzen der Verschmelzung von Aus- und Weiterbildung, ausgehend von der Weiterbildung. Insgesamt kann eine positive wechselseitige Befruchtung angenommen werden. Einerseits rutschen bisher fakultative Elemente grundständiger Studiengänge in die Weiterbildung, zumal dann, wenn auf kürzere Bachelor-Studiengänge umgestellt wird. Andererseits werden grundständige Studiengänge um Gegenstände und Wissens Elemente erweitert, die aufgrund des gesellschaftlichen und technologischen Wandels zunächst nachholend angeeignet werden mussten, nach und nach aber zu unverzichtbaren Grundqualifikationen und -kompetenzen werden. Die Informatik bildet hier wohl eine Ausnahme, da sie auch grundständig den neuesten technologischen Entwicklungen folgen muss und die Ausbildung zumeist den aktuell nachgefragten Kompetenzen folgt (z.B. Web-Designer, Wartung und Pflege von Netzen, Beratung bei der Anschaffung neuer Hardware und Software etc.).

7.2.2 Modularisierung

Konzepte modularisierter Studiengänge stehen dafür, dass einzelne Bausteine innerhalb eines Gesamt-Curriculums von den Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in selbst gewählter Reihenfolge aufgerufen werden können. Dahinter steht das Konzept des differenzierten und individualisierten Studierens in Abhängigkeit von den Interessenschwerpunkten und persönlichen Bedingungen. Insofern stellen modularisierte Studienangebote eine Voraussetzung für den generelle Übergang von traditionellen Studienformen zu LLL dar.

In Deutschland haben sich in den neunziger Jahren im Zuge der Debatte um die Reform von Hochschulbildung auch die Bemühungen um die Modularisierung von Studiengängen verstärkt, basierend auf Empfehlungen der verschiedenen bildungspolitischen Gremien. In grundständigen Studiengängen werden einzelne diesbezügliche Modelle erprobt, verbunden mit der Einführung von credit points, die eine Anrechnung auf die Gesamtheit der für einen Studienabschluss zu erbringenden Leistungen ermöglichen. In den untersuchten Universitäten werden diese Entwicklungen offenbar aufmerksam verfolgt, entsprechende eigene Modelle werden bereits vereinzelt angeboten oder sind in der Planung.

Modularisierte Weiterbildungsstudiengänge gibt es in Deutschland dagegen bisher nur in geringem Umfang. Die nicht in die empirische Untersuchung einbezogene Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik bietet als eine der ersten Hochschulen den Weiterbildungsstudiengang "Kultur- und Bildungsmanagement" seit 1993 neben der herkömmlichen Form auch im Baukastenprinzip an. Die einzelnen Studieneinheiten werden in Abendkursen und Wochenendseminaren als eigenständige und in sich abgeschlossene Veranstaltungen angeboten. Die Teilnehmer haben freie Wahlmöglichkeiten sowohl hinsichtlich der Wahl der einzelnen Elemente als auch hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung des Studiums (Alesi 1999).

Auch an den untersuchten Universitäten werden die Weiterbildungsangebote bisher erst vereinzelt modularisiert konzipiert und angeboten. D.h. Weiterbildungsinteressenten müssen sich in der Mehrzahl jeweils für einen gesamten Kurs bzw. ein komplettes weiterbildendes Studium entscheiden. Nur einzelne Kurse sind in Module gesplittet, die die Nutzer beliebig wählen können. Das ist z.B. an der UNI-ABL der Fall, die im Rahmen der Weiterbildung zum Erwerb des Europäischen Computerführerscheins führt. Diese Weiterbildung ist in sieben Module aufgeteilt. Für jedes Modul wird eine Teilprüfung abgelegt. Sind alle sieben Teilprüfungen erfolgreich bestanden, erhalten die Teilnehmer ohne weitere Gesamtprüfung den *Europäischen Computer-Führerschein*. Die übrigen weiterbildenden Studiengänge, Kurse und Lehrgänge werden jedoch fast ausschließlich in Kompaktform angeboten, d.h. sie sind nach einer vorgegebenen Struktur einschließlich zeitlicher Vorgabe zu absolvieren.

An der untersuchten TU werden derzeit weiterbildender Studienangebote konzipiert. Diese Angebote – so die Absicht – sollen grundsätzlich modularisiert werden, pro Modul sollen credit points vergeben werden, die bis zu einem Bachelor-Abschluß addiert werden können.

Für die Weiterbildung an der UNI-F gilt, dass ähnlich wie für das grundständige Studium jeweils einzelne Studieneinheiten bewältigt werden. Für jede Studieneinheit werden entsprechende schriftliche Lernmaterialien zur Verfügung gestellt. Diese Einheiten können im weitesten Sinne auch als Module verstanden werden, so dass damit hier sowohl das grundständige als auch das weiterbildende Studium modularisiert angeboten und genutzt werden können.

7.2.3 Reformkonzepte: Bachelor und Master

Bis vor kurzem existierten in Deutschland kaum Möglichkeiten, die Universitäten in weniger als 10 Semestern mit einem berufqualifizierenden Abschluss zu beenden - also vor Erreichung des Diploms, Magisters oder Staatsexamens. Im Durchschnitt dauert ein universitäres Studium derzeit noch 13 Semester, das Studium an einer Fachhochschule (university of applied sciences) 8,4 Semester (Grund- und Strukturdaten 1999). Im Bemühen um eine Reduzierung der Studienzeiten und Internationalisierung der Studiengänge begannen Anfang der neunziger Jahre bildungspolitische Diskussionen zur Einführung gestufter Studienabschlüsse. Als eine der ersten deutschen Universitäten hatte die Uni Augsburg 1992 den Bachelor - ein Abschlusszertifikat nach dem Vordiplom - in den Fächern Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre eingeführt. Angesichts der leeren staatlichen Kassen ist nun – nachdem lange nur über eine Studienreform ohne spürbare Ergebnisse diskutiert wurde - tatsächlich Bewegung in die Universitäten gekommen. Studiengänge mit gestuften Abschlüssen analog den angloame-

rikanischen Vorbildern sind derzeit an mehr als 400 Universitäten eingeführt und in der Erprobungsphase. Das novellierte HRG von 1998 lieferte dafür den entsprechenden Rahmen.

Versteht man die Masterstudiengänge als quasi weiterbildende Studiengänge, stehen sie in einem besonders engem Verhältnis zu den grundständigen Studiengängen, die zum Bachelorabschluss führen. Oder anders ausgedrückt, die Übergänge zwischen Aus- und Weiterbildung werden fließend. Der Bachelor ist der erste berufsqualifizierende Abschluss. Die Leitidee besteht darin, das gesamte Curriculum auf die berufliche Anwendung theoretischer Zusammenhänge auszurichten. Inhalte, Lernformen und Methoden, die in der gleichen Disziplin vor allem für wissenschaftliche Tätigkeiten qualifizieren, werden dagegen erst in den Masterstudiengängen erworben. Sie bauen auf dem Bachelor auf, auch wenn dazwischen Phasen beruflicher Tätigkeit liegen.

An den untersuchten Universitäten gibt es sehr unterschiedliche Positionen zu Bachelor-/ Masterstudiengängen und deren Relevanz für LLL. Ein Diskussionsthema scheint es aber in sämtlichen Universitäten und bei sämtlichen Hochschulmitarbeitern zu sein. Ein Teil steht der Entwicklung gestufter Studiengänge zunächst abwartend und skeptisch gegenüber. Insbesondere in Fachbereichen der Naturwissenschaften wie Informatik, Mathematik, Chemie begegnete uns eher Skepsis. Dabei wurde diese Entwicklung auch nicht im Bezug zu LLL thematisiert.

Eine andere Gruppe von Hochschullehrern sah Vor- und Nachteile. Zuspruch findet bei einem Teil der in den Bachelorstudiengängen angestrebte stärkere Berufsbezug. Ein Teil befürchtet den Verlust an Theorie und damit den Verzicht auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen. Andere sehen Probleme hinsichtlich des Umfangs der zu bewältigenden Studienanforderungen bzw. des Niveaus.

Schließlich lernten wir Hochschullehrer kennen, die sich engagiert für Reformen der bestehenden Strukturen einsetzen und in die veränderten Studienabschlüsse große Hoffnungen setzen. Sie erwarten, dass mit der Bachelor- und Master-Stufung nicht nur flexiblere Studiengangprofile geschaffen werden. Vielmehr sehen sie darin die Auflösung der Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung und damit ein entscheidendes Signal, die Idee des LLL umzusetzen. Diese Gruppe erwartet vor allem auch eine wechselseitige inhaltliche Befruchtung von Weiterbildung und grundständigen Studiengängen.

Allerdings ist auch eine gewisse Skepsis angebracht. An einer Universität entstand der Eindruck, dass die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen als Rezept für die Lösung aller Probleme und bisherigen Versäumnisse bei der Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung oder bei der Entwicklung von Konzepten für LLL gehalten wird, sich das schlagartig mit den neuen Studiengängen lösen wird und keiner weiterer Bemühungen bedarf.

7.3. Zugangsvoraussetzungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung

Voraussetzung für die Aufnahme eines grundständigen Studiums an deutschen Hochschulen ist nach wie vor eine zertifizierte Hochschulreife (allgemeine, fachbezogene, hochschulartbezogene), teilweise ergänzt durch weitere Nachweise (berufliche Qualifikationen). Berufserfahrene Erwachsene ohne formale Hochschulreife können unter bestimmten Voraussetzungen (siehe Abschnitt 6.1.) zu einem grundständigen Studium zugelassen werden. Aktuelle Diskussionen thematisieren den Handlungs-

spielraum der Hochschulen bei der Zulassung von Studienanfängern im Sinne einer gezielteren Auswahl. Die Erhöhung der Flexibilität beim Zugang an die Hochschulen steht dabei nur bedingt zur Debatte.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht eine weitaus höhere Flexibilität und Vielfalt des Zugangs. Ähnlich wie die einzelnen Formen der Weiterbildungsangebote und deren Inhalte sind auch die Zugangsvoraussetzungen zu den weiterbildenden Angeboten unterschiedlich. Folgende registrierten wir im Rahmen der empirischen Untersuchungen:

- Hochschulabschluss und spezifische berufliche Erfahrungen sowie ggf. auch bereits Abschluss einer speziellen Weiterbildung
- qualifizierter Berufsabschluss (nicht nur Hochschulabschluss) und Berufserfahrungen
- Hochschulzugangsberechtigung, qualifizierter Berufsabschluss und berufliche Erfahrungen
- Berufsabschluss und Erfahrungen, die es gestatten, eine Eignungs- bzw. Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium zu absolvieren.

Wenn als Zugangsvoraussetzung ein qualifizierter Berufsabschluss und/oder berufliche Erfahrungen erforderlich sind, beziehen sich diese Voraussetzungen jeweils auf ausgewählte Berufe bzw. Tätigkeiten. In der Regel gilt, dass für sämtliche zu zertifizierenden Weiterbildungen (Lehrgänge bzw. Studiengänge) konkrete Zulassungsvoraussetzungen formuliert sind. Handelt es sich dagegen um weiterbildende Angebote, für die Teilnahmebestätigungen ausgestellt werden, sind meist keine derart differenzierten Eingangsvoraussetzungen festgelegt. So wenden sich z.B. verschiedene Kurse, die von der UNI-ABL angeboten werden, häufig allgemein an Interessierte und Berufserfahrene (z.B. bestimmte Computerkurse, Sprachkurse, Kurse zu medizinischen Themen).

Beispiele:

- Für den weiterbildenden Studiengang *Standort- und umweltgerechte Landwirtschaft in den Transformationsländern*, der von einer untersuchten Universität angeboten wird, ist ein Hochschulabschluss der Agrarwissenschaften und /oder eine Qualifikation in geografischen, regionalwissenschaftlichen oder biologisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen erforderlich.
- Der Aufbaustudiengang *Materialwissenschaften* setzt voraus, dass ein Diplom in den Studiengängen Maschinenbau oder physikalische Technik, Werkstofftechnik, Kunststofftechnik, Verfahrens- und Umwelttechnik, Chemieingenieurwesen, Elektrotechnik absolviert wurde.

An der untersuchten TU werden Zugangsvoraussetzungen offenbar gar nicht thematisiert und ausgewiesen. Das resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, dass man sich dort bislang mit den Fragen des LLL bzw. der wissenschaftlichen Weiterbildung noch kaum systematisch beschäftigte. Die von den Fachbereichen öffentlich angebotenen Vorträge und Fachseminare – hier die Hauptform der wissenschaftlichen Weiterbildung – stehen in der Regel einem breiten Publikum offen.

Für die UNI-F gilt, dass die grundständigen Studienangebote allen Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung offen stehen, gleichzeitig können aber auch Berufserfahrene ohne Abitur im Rahmen der gesonderten Prüfung zu einem grundständigen Hochschulstudium zugelassen werden. Allerdings gilt sowohl für diese als auch für die anderen Universitäten, dass der Anteil der Studienanfänger, der über die speziellen Feststellungs- bzw. Zulassungsprüfungen an die Universitäten gekommen ist, weniger als 1% beträgt. Für die speziellen Weiterbildungsangebote gelten dagegen auch hier unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen. Der Kurs *Arbeits- und Organisationspsychologie* setzt z.B. ein abgeschlossenes Hochschulstudium der Psychologie voraus. Das zu einem Hochschulabschluss führende weiterbildende Studium *Kulturmanagement* dagegen ist für einen breiteren Personenkreis geöffnet. Voraussetzungen dafür sind ein Mindestalter von 24 Jahren, ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder aber der Nachweis des Erwerbs der erforderlichen Eignung im Beruf oder auf andere Weise, z.B. durch ehrenamtliche oder nebenamtliche Tätigkeiten. Für den Kurs *Musik-Improvisation-Beziehung*, der sich in Grund- und Aufbaukurs gliedert, wird als Zugangsvoraussetzung ausschließlich die Vollendung des 24. Lebensjahres genannt. Dieser Kurs richtet sich in erster Linie an Interessierte, die im heilpädagogischen Bereich tätig sind und mehr über Musiktherapie und heilpädagogische Musikerziehung erfahren möchten.

Für sämtliche Universitäten gilt, dass Interessenten, die als Gasthörer ausgewählte Vorlesungen belegen möchten, dafür formal keine bestimmten Zulassungsvoraussetzungen erfüllen müssen. Einschränkungen beim Zugang bestehen aber insofern, als die Universitäten nur solche Vorlesungen für Gasthörerschaften frei geben, in denen noch Plätze frei sind – also keine Studienfächer im Rahmen von zulassungsbeschränkten Studiengängen aufgrund zu hoher Bewerberzahlen für das grundständige Studium. Gasthörer können in der Mehrzahl keine Prüfungen ablegen oder akademischen Abschlüsse erwerben, nur einzelne Universitäten machen da Ausnahmen.

7.4 Lehr- und Lernformen

LLL in unserem Verständnis schließt auch ein, durch geeignete Lehr- und Lernformen zu eigenständigem Lernen (unabhängig von formalen Bildungsgängen und –anforderungen) zu motivieren und zu befähigen. Gleichzeitig sollten spezielle Formen des Lehrens diesbezügliche Fähigkeiten fördern und dabei die Berufs- und Lebenserfahrungen der Lernenden berücksichtigen und nutzen.

Wie dargestellt (Abschnitt 2.1) stehen deutsche Universitäten in der Tradition, grundständig Studierenden anhand unterschiedlicher Angebote relativ große Freiräume bei der Wahl der Studienfächer einzuräumen. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Eigenständigkeit. Allerdings stehen die praktizierten Lehr- und Lernformen auch in der Kritik, die Studierenden quasi allein zu lassen, sie zu wenig moderierend und motivierend in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Grundständig Studierende verfügen gegenwärtig – anders als noch vor wenigen Jahrzehnten – über vielfältige, allerdings sehr heterogene Erfahrungen aus der Berufs- und Arbeitswelt. Schließlich ist ein Großteil der Studierenden neben dem Studium in Erwerbsarbeit, die allerdings nur selten in inhaltlichem Bezug zum Studium steht. Diese Erfahrungen verändern die Basis der Lehr- und Lernprozesse. Gezielt nutzbar sind sie nur, wenn sie in obligatorischen Praktika erworben wurden.

In den Interviews wurde der Eindruck vermittelt, dass für die Mehrheit der angebotenen Weiterbildungen andere Lehr- und Lernformen als im grundständigen Studium bestehen. Insbesondere bei den weiterbildenden Studiengängen und anderen langzeitigen Weiterbildungen dominieren im Vergleich zum grundständigen Studium eher aktive Lernformen. In Weiterbildungen ist der in Konsultation mit Dozenten selbständig zu erarbeitende Anteil an Wissen deutlich größer und baut systematisch auf definierten umfangreicheren Arbeits- und Lernerfahrungen auf. Gleichzeitig werden auf diesem Wege auch Kompetenzen der selbständigen Wissensaneignung erweitert bzw. stabilisiert.

In den kurzzeitigen Weiterbildungen (Kurse, Seminare, Kurzlehrgänge) scheinen eher die konventionellen Lehr- und Lernformen zu dominieren. Zwar wird gerade dabei in viel stärkerem Maße von sehr spezifischen beruflichen Erfahrungen ausgegangen, diese werden auch in Ansatz gebracht und genutzt. Die weitere Befähigung zu eigenständigem wissenschaftlichen Arbeiten, zu selbständigem Wissenserwerb spielt dabei nach unserem Eindruck jedoch keine besonders ausgeprägte Rolle.

Fernstudienformen scheinen besonders geeignet, im Rahmen LLL ein Studium zu absolvieren. Das gilt sowohl für einzelne Studienfächer als auch ganze Studiengänge. Anhand von didaktisch gezielt aufbereiteten schriftlichen Lehrbriefen bzw. Disketten, CD-ROMs oder Internetversionen von einzelnen Lehreinheiten (Module) können sich die Studierenden im individuellen Lerntempo schrittweise an das selbst gestellte Ziel führen. Ein neuer Bachelor-Studiengang in der *Elektrotechnik* soll künftig ausschließlich über das Internet angeboten werden. Die Inhalte werden dazu stark strukturiert und modularisiert. Auch die Betreuung der Studierenden soll per Netz erfolgen, wobei auch die Kommunikation und wechselseitige Unterstützung der Studierenden untereinander angestrebt wird (über chat rooms u.ä.). Allerdings erfuhren wir auch Enttäuschungen über Versuche, mit Videos und neuen Vermittlungsformen zu arbeiten, die zu einer dezidierten Rückkehr zur Papierform führten.

Aufgrund ihrer hohen zeitlichen und örtlichen Flexibilität sind Fernstudienformen für ein Studium im mittleren Lebensalter prädestiniert. Sie ermöglichen die Fortsetzung beruflicher Tätigkeiten, den Verbleib am Wohnort und damit auch den Verbleib im Familienverbund, der gerade in diesem Lebensalter von besonderer Relevanz ist. Gesellschaftliche Vorteile bestehen in einer kostengünstigen Studienformgestaltung (z.B. durch die Wiederverwendbarkeit von Lehrmaterialien über mehrere Jahre) und einer hohen Reaktionsfähigkeit auf aktuelle wirtschaftspolitische Bedarfe. Der Wissenschaftsrat misst auch deshalb dem Fernstudium eine zunehmende Bedeutung in der wissenschaftliche Weiterbildung bei – diese wird nicht zuletzt durch die Entwicklungen im Medien- und Telekommunikationsbereich gestützt, die zu einer Verbesserung der Überbrückung räumlicher und zeitlicher Distanz beitragen. Zusätzlich zu der UNI-F bieten noch einige weitere Universitäten Fernstudiengänge an, vor allem als weiterbildende Veranstaltungen. Das gilt vor allem für Universitäten der neuen Bundesländer, die damit an ihre Erfahrungen und Traditionen vor der deutschen Einheit anknüpfen. Fernstudium und wissenschaftliche Weiterbildung hatten an diesen Universitäten vor 1990 eine hohe Bedeutung und einen bedeutend größeren Umfang, u.a. auch weil der Zugang zum grundständigen Studium begrenzt war (Lischka 1995).

In ähnlichem Maße wie das Fernstudium ist auch das Teilzeitstudium geeignet, die Universitäten für Personen zu öffnen, die aus beruflichen, familiären oder sonstigen Gründen kein reguläres Studium

absolvieren können. Seit Jahren ist ein zunehmender Trend zu einem de facto Teilzeitstudium offenkundig, obwohl der Status Teilzeitstudent noch immer nicht offiziell geregelt ist. Empfehlungen des Wissenschaftsrates plädieren zwar für eine Aufwertung des Teilzeitstudiums, konsequent und durchgängig mit darauf abgestimmten Regelungen ist das noch nicht erfolgt (WR 1998a). So besteht derzeit erst an wenigen Universitäten die Möglichkeit einer Immatrikulation als Teilzeitstudent. In verschiedenen Landeshochschulgesetzen wurden inzwischen entsprechende Regelungen erlassen. Neben der UNI-F, die eine Immatrikulation als Teilzeitstudent schon länger vorsieht, hat beispielsweise die UNI-ABL seit 1994 diese Möglichkeit geschaffen. Sowohl grundständige als auch weiterbildende Studiengänge können hier in Teilzeitform studiert werden.

Künftig dürfte das Internet eine wesentliche Quelle bzw. Form LLL werden. Darauf wurde z.B. im Fachbereich *Informatik* der UNI-ABL verwiesen. Dieser Fachbereich bietet bisher nur in einem Kurs klassische Weiterbildung für Lehrer an. Aber aktuelle Forschungsbefunde und Informationen werden ins Internet gestellt. Anhand der registrierten Zugriffe wird deutlich, dass die Zahl der Nutzer rasant steigt. In diesem Sinne ermöglicht der Fachbereich über dieses Medium einem extrem großen Teilnehmerkreis eine individuelle und kontinuierliche Weiterbildung. Ähnliches fanden wir am Fachbereich *Chemie* der TU. An einigen Instituten wurde damit begonnen, neue Forschungsentwicklungen und Inhalte aus der Lehre im Internet anzubieten und Verbindungen (links) mit weltweiten Informationsquellen herzustellen. Im Fachbereich *Elektro- und Informationstechnik* wurde damit begonnen, im Rahmen eines Großforschungsprojekts zahlreichen Partnern Fragen des multimedialen Lernens, insbesondere auch im Hinblick auf Anwendungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Rahmen von Konzepten des LLL zu untersuchen. In der Folge soll eine umfassende Infrastruktur für Weiterbildungsaktivitäten aufgebaut werden, die weit über die TU hinausreichen soll.

8. Kooperationen, Partnerschaften und Verhalten am Markt

Entsprechend der Vielfalt der weiterbildenden Angebote an Universitäten sind auch die diesbezüglichen Kooperationen und Partnerschaften sehr unterschiedlich entwickelt. Kooperationen und Partnerschaften beziehen sich in der Mehrzahl auf Unternehmen, in geringerem Umfang auch auf andere Universitäten, aber kaum auf Bildungsträger außerhalb der Universitäten.

Wie wir feststellten, werden weiterbildende Studienangebote oder weiterbildende Kurzveranstaltungen an den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen häufig durch persönliche Initiative eines Hochschullehrers entwickelt. Diese Initiative begründet sich aus Anregungen, Anfragen aus einzelnen Unternehmen, Forschungsverbänden, Berufsverbänden, zu denen einzelne Hochschullehrer aufgrund von Forschungsaufgaben oder individuellen Beziehungen besondere Kontakte haben. Einzelne Kurse und Lehrgänge greifen solche Anregungen auf, werden inhaltlich in Abstimmung mit den Interessenten und Abnehmern dieser Bildungsleistungen entwickelt. Dabei gilt, dass solche Partnerschaften und Kooperationen kaum formal durch Verträge und Abkommen fixiert sind. Vielmehr handelt es sich um informelle oder mündlich vereinbarte Partnerschaften.

Aber es bestehen auch weiterbildende Angebote, die auf zentraler Ebene initiiert wurden und eine bestimmte Partnerschaft voraussetzen. Dazu gehören z.B. die vielfältigen Weiterbildungsangebote für Lehrer an der UNI-NBL, die im Auftrag des Kultusministeriums des Landes entwickelt wurden. Infolge der seit über zehn Jahren laufenden weiterbildenden Studienangebote für Lehrer haben sich davon ausgehend zwischen den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen und einzelnen Schulen sowie Berufsverbänden enge Beziehungen entwickelt. So besteht jetzt z.B. zwischen dem Fachbereich Philosophie und dem Verband der Ethiklehrer eine enge Zusammenarbeit. Aktuelle Fragen werden gemeinsam diskutiert und in die weiterbildenden Veranstaltungen aufgenommen. Oder einzelne Schulen fragen spezielle Vorträge zu ausgewählten Fragestellungen an.

An der UNI-ABL ist die Mehrzahl der weiterbildenden Angebote in Kooperation und Zusammenarbeit mit den Abnehmern entstanden. Diese UNI-ABL bietet bereits seit Jahrzehnten Weiterbildungen an, so dass sich hier auch entsprechend feste Verbindungen entwickelt haben. Ein Teil dieser Verbindungen ist auch vertraglich fixiert, für die Mehrzahl gilt das nicht. Die Abteilung Weiterbildung pflegt z.B. Kontakte mit den anderen Universitäten der Region. Gemeinsam bieten sie die *Sommeruniversität* für ältere Erwachsene sowie weitere Gasthörerschaften für diesen Kreis an. Für die umfangreichen Weiterbildungsangebote für Bibliotheken besteht eine enge Zusammenarbeit mit den bibliothekswissenschaftlichen Instituten anderer Universitäten sowie mit der Mehrzahl der Bibliotheken und Bibliotheksverbände in der Region. Die Kooperation bezieht sich sowohl auf die inhaltlichen Fragen, auf die Gewinnung von Referenten, die Vermarktung dieser Angebote sowie die Organisation der Veranstaltungen. In enger Kooperation mit der *Dienstleistungsgesellschaft für Informatik* und der *European Computer Driving Licence Foundation* wurde auch der aus sieben Modulen bestehende Lehrgang zum Erwerb des europäischen Computerführerscheins (ECDL) entwickelt. Sie bezieht sich insbesondere auf die curriculare Gestaltung dieser Module und die Prüfungsanforderungen.

An der TU (die bisher noch keine speziellen zentral initiierten Angebote berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung kennt) wird die Gründung eines internationalen Instituts für Lebenslanges Lernen vorbereitet. Bereits das Konzept dafür wird in Kooperation mit mehreren anderen Universitäten sowie unter Beteiligung der Berufsverbände der Ingenieure (VDI) und der Elektroingenieure (VDE) erarbeitet.

Auch an der UNI-F arbeiten einzelne Fachbereiche im Rahmen weiterbildender Studiengänge mit externen Partnern, vor allem Unternehmen zusammen. Diese Weiterbildungsangebote bzw. -programme gelten dort in der Regel als die erfolgreichereren. Das betrifft z.B. die Weiterbildungen und Zusatzstudiengänge der Juristen. Für den Mediationsstudiengang wird mit einem Schweizer Institut und acht weiteren Instituten kooperiert - mit dem Ziel, einen europäischen Master-Studiengang in Mediation zu entwickeln. Außerdem bestehen Pläne, einen Master-Studiengang zum Europarecht zu entwickeln. Auch die hier sogenannten *Besonderen Weiterbildungsangebote* werden teilweise in Abstimmung mit Unternehmen entwickelt. So bestehen z.B. im Fachbereich Elektrotechnik 2 Angebote, davon eins in Kooperation mit dem Großunternehmen Siemens AG; im FB Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften 14 Angebote, davon zwei in Kooperation mit einem externen Partner.

Das Verhalten der Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt unterscheidet sich bislang nur geringfügig von dem generellen Marktverhalten von Universitäten - obwohl jüngere Entwicklungen an anderen Universitäten eine Trendwende andeuten. Das gilt zumindest für die alten Bundesländer, in denen aufgrund der Überlastbedingungen bisher kaum Anlass gesehen wurde, z.B. mehr Studieninteressenten zu gewinnen. In dem Maße, wie Universitäten aber künftig nicht nur an wissenschaftlichen Resultaten, sondern auch an ihrer Effizienz gemessen werden, könnte sich das ändern. Bisher gehören aber die Präsentation und Werbung, das Beobachten konkurrierender Angebote, der Wettbewerb erst in Ansätzen zur Praxis der Universitäten, auch die Arbeit im Bereich der Weiterbildung wurde lange nicht marktgerecht organisiert. Und doch wird gerade hier eher als in anderen Bereichen der Universitäten begonnen, sich am Weiterbildungsmarkt zu orientieren. Das gilt besonders für den gesamten Weiterbildungsbereich der UNI-ABL, der sich durch hohe Teilnehmerzahlen und entsprechende Einnahmen in einer Universität behaupten muss, an der aufgrund rigider Sparmaßnahmen ein fast permanenter Stellenabbau erfolgt.

Ein ausgeprägt marktorientiertes Verhalten zeigen dagegen die Ausgründungen und privatrechtlichen Weiterbildungsträger an einzelnen Fakultäten/Fachbereichen. Diese Weiterbildungsträger können nur aufgrund kostendeckender Einnahmen existieren und sind bestrebt, konkurrenzfähige Produkte auf den Markt zu bringen, mit denen sie hohe Nachfrage wecken und für die Gebühren erhoben werden können. Deutlich wurde das am Institut für Polymerwerkstoffe e.V., einem privatrechtlichen Weiterbildungsträger an einer der untersuchten Universität. Dieses Institut bietet ständig neue Kurse, Lehrgänge, Symposien u.ä. in relevanten Fachkreisen an, vergleicht mit anderen Anbietern und wirbt mit den erzielten nationalen und internationalen Reputationen.

Auch wenn dies erst Einzelbeispiele sind, wird doch offenbar auch in den anderen Fakultäten/Fachbereichen stärker auf Marktrelevanz geachtet als noch vor wenigen Jahren erkennbar war.

9. Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung weiterbildender Studienangebote

9.1 Qualitätssicherung und Akkreditierung

Hinsichtlich der Qualitätssicherung der weiterbildenden Studienangebote bestehen an den untersuchten Universitäten insgesamt vergleichbare Praktiken und Auffassungen. In der Mehrzahl gilt, dass für die weiterbildenden Studienangebote, insbesondere für die Kurzformen, keine spezielle Akkreditierung oder Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorgesehen sind. Vielmehr wurde in den Interviews als typische Auffassung deutlich, dass bei weiterbildenden Angeboten allein durch die Tatsache, dass sie an Universitäten statt finden, von Professoren und anderen Wissenschaftlern durchgeführt werden, grundsätzlich eine hohe Qualität gesichert ist.

Allerdings ist das nicht die Position der hauptamtlich in der Weiterbildung Tätigen. Das Thema Qualitätssicherung der Weiterbildung ist dezidierter Gegenstand von Beratungen, Aktionen und Publikationen in dem *Arbeitskreis AUE – Universität und Weiterbildung*, einem Zusammenschluss der mit Weiterbildung befassten Mitarbeiter an Universitäten, in dem man sich dazu auch eine gemeinsame Plattform schafft. An nicht wenigen Universitäten haben es die für Weiterbildung Verantwortlichen aber

aufgrund der geringen Akzeptanz von Weiterbildung bislang offenbar schwer, diese Maßstäbe und Positionen einzubringen. Nur an wenigen Universitäten haben sich die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung etabliert und werden in hohem Maße akzeptiert. Steht dahinter auch noch die Unterstützung durch die Hochschulleitung, können zumindest Qualitätsmanagementverfahren eingesetzt werden. Insgesamt aber wird fehlende öffentliche Verantwortung für die Qualitätssicherung beklagt (Weiterbildung in der BRD 1998).

An den untersuchten Universitäten bestätigte sich das Bild der insgesamt noch marginalen Qualitätssicherung im Bereich der Weiterbildung. Für berufsbegleitende Studiengänge, weiterführende Studiengänge u.ä. gelten dagegen andere Maßstäbe. Diese Studiengänge können bisher nur dann durchgeführt werden, wenn - ähnlich wie für grundständige Studienangebote - die Zustimmung des zuständigen Kultusministeriums für die Studiengangskonzepte bzw. Studien- und Prüfungsordnungen vorliegt. Da für die Mehrzahl der grundständigen Studienangebote bis vor wenigen Jahren keine weiteren Qualitätskontrollen und Evaluierungen erfolgten, fand das auch bei weiterführenden Studienangeboten bisher nicht statt. Allerdings hat sich in der jüngsten Vergangenheit gerade darum eine lebhafte Debatte entfaltet. Die Qualität von Lehre und Studium ist in den Blickpunkt der Öffentlichkeit und bildungspolitischer Debatten gerückt. Mit unterschiedlichen Verfahren, z.B. Evaluierungen der Lehre und Akkreditierung von Studiengängern vor deren Genehmigung, wird derzeit versucht, die Qualität von Hochschulbildung zu sichern und zu verbessern. Evaluierungen und Akkreditierungen beziehen sich derzeit aber primär auf das grundständige Studium. Sie sind auch noch nicht flächendeckend durchgesetzt, allerdings dürften sich künftig keine Fakultäten/Fachbereiche dem mehr entziehen können. Für Weiterbildung gelten diese Evaluierungen und Qualitätskontrollen innerhalb der Universitäten offenbar erst teilweise. Es bleibt abzuwarten, ob Qualitätssicherungsverfahren und Qualitätsbewertungen zu einem späteren Zeitpunkt auch auf weiterbildende Studienangebote ausgedehnt werden. Dagegen beginnt bereits die Akkreditierung weiterbildender Studiengänge und Kurse, vor allem der mit hohen Gebühren verbundenen, um den Teilnehmern damit auch Sicherheiten zur Qualität der Angebote belegen zu können.

An der untersuchten TU werden weiterführende Studiengänge erst geplant. Man hofft, diese in Verbindung mit einem neuen Landes-Hochschulgesetz von einem zentralen Hochschulgremium akkreditieren lassen zu können und nicht wie bisher vom zuständigen Landesministerium. Über Kriterien dafür wird noch nachgedacht.

An der UNI-F bedürfen Weiterbildungsangebote keiner ministeriellen Zustimmung, sie werden intern (Senatskommission, Dezernat für Studium, Lehre und Weiterbildung) akkreditiert und insbesondere im Hinblick auf Teilnehmerzahlen und die Rentabilität evaluiert. Darüber hinaus bestehen in geringem Umfang auch solche weiterbildenden Angebote, die von bestimmten Fachgremien außerhalb der Universitäten akkreditiert werden. Das gilt z.B. für den schon erwähnten Europäischen Führerschein, der an der UNI-ABL erworben werden kann.

9.2 Zertifizierung

Die Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ist von großer Vielfalt geprägt. Sie reicht von Teilnahmebescheinigungen und Studiengangszertifikaten bis hin zur Verleihung akademischer Grade. Dabei bestehen je nach Bundesland und selbst von Hochschule zu Hochschule uneinheitliche Regelungen: analoge Angebote werden zum Teil unterschiedlich zertifiziert und umgekehrt. In der Regel wird jedoch ein abgestuftes System praktiziert, wonach einfache Teilnahmebescheinigungen nur die Anwesenheit voraussetzen und Zertifikate nach erbrachten Studienleistungen ausgestellt werden. Diplome werden nur in Ausnahmefällen bei mehrsemestrigen Weiterbildungsstudiengängen vergeben.

Es herrscht Einigkeit bei allen hochschulinternen und -externen Akteuren, dass es hier ein dringender Bedarf an Transparenz und Vereinheitlichung besteht. Nicht nur die Teilnehmer sondern insbesondere die Arbeitgeber betonen die Notwendigkeit, aussagekräftige, vergleichbare und qualitativ gehaltvolle Bescheinigungen zu schaffen. Über das "wie" gibt es jedoch unterschiedliche Auffassungen.

Grundsätzlich besteht Konsens dazu, dass Zertifikate und Bescheinigungen aussagekräftige Hinweise über Inhalt, Dauer der Weiterbildung und erworbene Qualifikationen enthalten sollten. Der Wissenschaftsrat vertritt die Auffassung, Leistungen, die im weiterbildenden Studium erbracht wurden, auf ein Hochschulstudium anzurechnen (Alesi, 1999).

Dieses Bild aus der Literatur spiegelt sich prinzipiell auch an den vier Universitäten wieder, obwohl dort die Probleme der Zertifizierung weniger dramatisch bewertet werden. Für die weiterführenden Studiengänge, zu deren Zulassung in der Mehrheit ein Hochschulabschluss, mindestens ein berufsqualifizierender Abschluss und die Hochschulreife nötig ist, werden in der Regel nach Studienabschluss und entsprechenden Prüfungen Hochschulabschlüsse bzw. Diplome vergeben. Für diese Studiengänge bestehen Prüfungsordnungen analog zu den grundständigen Studiengängen. Weiterführende Studiengänge für Lehrer werden mit Staatsprüfungen abgeschlossen (so wie auch im grundständigen Studium) und beinhalten damit die Lehrbefähigung für ein bestimmtes Fach.

Die weiterführenden Studiengänge machen aber den geringeren Anteil der Gesamtheit der weiterbildenden Angebote der untersuchten Universitäten aus. Es überwiegen Kurse, Lehrgänge, Seminare, Kolloquien. Dafür werden in der Mehrzahl Teilnahmebescheinigungen, nur selten auch Zertifikate ausgestellt. Diese Teilnahmebescheinigungen geben nur Auskunft darüber, welche Inhalte vermittelt, nicht darüber, welche Leistungen und Qualifikationen individuell erzielt wurden.

Mit der Teilnahme an den eher allgemeinbildenden Weiterbildungen, wie Ring- und Sonntagsvorlesungen, aber auch für die Gasthörerchaften sind in der Regel keinerlei Prüfungen, Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen verbunden. Das gilt auch für das Seniorenkolleg an der UNI-NBL. Bekannt ist aber, dass an anderen Universitäten auch Senioren noch Prüfungen absolvieren und vereinzelt sogar Diplome oder Magistertitel erwerben können.

Hinsichtlich der Zertifizierungswünsche unter den Teilnehmenden gab es unterschiedliche Einschätzungen. Einige Dekane waren der Meinung, dass viele Teilnehmer/-innen kein Interesse an einer Zertifizierung hätten. Häufiger hörten wir allerdings von einem großen Interesse an Zertifikaten – mehr als nur an Teilnahmebescheinigungen - um eine Grundlage für weitere berufliche Entwicklungen zu

haben. Fachkulturelle Unterschiede als mögliche Ursache für diese Differenziertheit konnten dabei nur selten festgestellt werden.

10. Strukturen und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung sind insbesondere durch die externe Nachfrage nach Weiterbildung und durch das Weiterbildungsverständnis der Universitäten geprägt. Wissenschaftliche Weiterbildung wird an den einzelnen Universitäten unterschiedlich organisiert. Empfehlungen der wissenschaftspolitischen Gremien orientieren auf zentrale Koordinierungsstellen, die die einzelnen weiterbildenden Studienangebote zentral, verwalten, organisieren und auch mit initiieren. Das setzt als Partner dezentrale Zuständigkeiten in den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen für die Inhalte der Angebote voraus. Zugleich besteht Konsens darüber, dass die Organisationsstruktur individuell von Universität zu Universität entschieden werden muss. Vielfach sind deshalb im regionalen Kontext zusätzliche oder auch ausschließlich dezentrale Strukturen entwickelt worden, die sowohl für die Universität als auch für die Wirtschaft vorteilhafter sind. Mitte der 90er Jahre gab es an ca. 90 der insgesamt rd. 315 Universitäten Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung.

Universitäten, die Weiterbildung tatsächlich mit als eine ihrer Hauptaufgabe verstehen, haben meistens solche zentralen Struktureinheiten etabliert. Bei den Untersuchungen lernten wir verschiedene Organisationsstrukturen kennen. An der UNI-NBL existiert im Bereich der Verwaltung eine Abteilung *Weiterbildung*, die mit 2,5 Stellen ausgestattet ist. Diese Abteilung im Rahmen eines Verwaltungsdezernats arbeitet auch zusammen mit dem Prorektor für Studium und Lehre. In dieser Anbindung ist es möglich, Konzepte und Anregungen des Referates Weiterbildung einem breiten Kreis der Hochschulmitarbeiter zugänglich zu machen. So gelang es, eine ständige zentrale Kommission für Weiterbildung zu berufen, die das Referat Weiterbildung unterstützt. Diese Kommission besteht aus Vertretern jener Fakultäten/Fachbereiche, die gegenwärtig bereits Weiterbildungsangebote offerieren. Über diese Form der Arbeit werden die weiterbildenden Angebote koordiniert, Erfahrungen ausgetauscht. Gleichzeitig besteht damit ein ständiger Kontakt zu den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen.

Allerdings sind in den Fakultäten/Fachbereichen keine direkten Verantwortlichkeiten für Weiterbildung oder gar LLL ausgewiesen. Vielmehr sind das in der Regel Professoren, die sich neben anderen Aufgaben in Lehre und Forschung aus unterschiedlich begründetem Interesse der Weiterbildung verschrieben haben. Insofern haben diese Professoren nur begrenzten Einfluss auf die Weiterbildungspolitik der Fakultäten/Fachbereiche.

Auch an der UNI-ABL besteht eine zentrale Einheit, die wissenschaftliche Weiterbildung koordiniert und initiiert. Es handelt sich hier um das Referat *Weiterbildung*, das in der Studienabteilung ebenfalls in der Verwaltung angesiedelt ist. Zum Referat gehören zehn Mitarbeiter. Diese zentrale Stelle für Weiterbildung wird in ihrer Arbeit zeitweilig unterstützt durch eine *Projektgruppe*, die sich mit grundlegenden und speziellen Fragen der Weiterentwicklung beschäftigt. Die *Projektgruppe* hatte den Auftrag der Universitätsleitung für den Reorganisationsprozess der UNI-ABL Vorschläge zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Weiterbildung zu unterbreiten. Der Kontakt zu den einzelnen

Fakultäten und Fachbereichen wurde/wird auf diesem Wege nur indirekt hergestellt. Auch hier ist festzustellen, dass es dezentral, d.h. in den Fakultäten und Fachbereichen keine Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung gibt. Nur einige wenige Hochschullehrer fühlen sich dieser Aufgabe verpflichtet. Oder aber das Interesse ist so ausgeprägt, dass wie in zwei Fachbereichen festzustellen war, Ausgründungen erfolgten, die nun ihrerseits aber wieder relativ autark agieren und nur begrenzt mit der zentralen Stelle für Weiterbildung zusammenarbeiten. Allerdings sind das eher die Ausnahmen.

An der TU plant man die Gründung eines Internationalen Instituts für LLL, das in Kooperation mit anderen Universitäten weiterbildende Studienangebote entwickeln soll. Bislang spielte Weiterbildung an dieser Universität nur eine marginale Rolle. Dementsprechend besteht auch keine erprobte zentrale Stelle für die Koordinierung, Initiierung und Organisation von Weiterbildung. Zwar existiert im Bereich der Verwaltung seit längerem eine Stelle, die für die interne Weiterbildung der Hochschulmitarbeiter, doch wurde erst im vergangenen Jahr auch eine Stelle für die externe Weiterbildung geschaffen. Im Unterschied gibt es an der UNI-F traditionell sogar die Funktion eines Prorektors für Weiterbildung. Schließlich erklärt sich das aus dem spezifischen Aufgaben dieser Universität und dem Konzept, Weiterbildung hier zur gleichberechtigten dritten Säule zu entwickeln. Die vielfältigen weiterbildenden Studienangebote sprechen dafür, dass es damit besser als an anderen Universitäten gelingt, weiterbildende Studienangebote zu initiieren.

Insgesamt ist einzuschätzen, dass Fragen der Weiterbildung und des LLL an den Universitäten – sichtbar an den Strukturen – noch keinen exponierten Stellenwert haben. Es ist auch nicht zu erkennen, dass sich durch weiterbildende Studienangebote Machtstrukturen an den Universitäten, sei es zentral oder dezentral, verändert haben. Ebenso ist es bisher auch noch zu keiner wesentlichen Umstrukturierung im Verhältnis von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen gekommen. Allerdings gab es von einzelnen Dekanen doch auch Auffassungen, dass sich bei einem weiteren Ausbau weiterbildender Angebote auch die Strukturen und Machtverhältnisse an der Universität ändern werden, weil dann eine neue Balance zwischen Forschung, Lehre und Weiterbildung entstehen muss. Außerdem wird gesehen, dass die privatrechtlichen An-Institute für Weiterbildung mit wachsender Finanzkraft auch ein Machtfaktor für die Fachbereiche wären, an die sie angelagert sind.

Auch an dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass in Zukunft andere Entwicklungen nicht ausgeschlossen werden können, wenn z.B. Master-Studiengänge tatsächlich ein größeres Gewicht an den Universitäten erhalten. Im Zusammenhang damit könnten sowohl veränderte Strukturen als auch veränderte Machtverhältnisse innerhalb der Fakultäten und Fachbereiche entstehen.

11. Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung

Den Ressourcen, die für wissenschaftliche Weiterbildung zur Verfügung stehen, kommt neben den anderen, bereits benannten Faktoren eine Schlüsselfunktion für die Etablierung weiterbildender Angebote zu. Nach dem, bis Mitte der neunziger Jahre in sämtlichen Bundesländern gültigen Haushaltsrecht war es den Universitäten nicht gestattet, für weiterbildende Angebote Gebühren zu erheben und diese Einnahmen für die Universität, für die einzelnen Fachbereiche oder für die Struktureinheiten, die

Weiterbildung organisieren und koordinieren, zu verwenden. Das wurde in der Vergangenheit zahlreich diskutiert und kritisiert. Empfehlungen bildungspolitischer Gremien zum Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung schlossen deshalb fast immer Empfehlungen zur Überarbeitung des Haushaltsrechts ein bzw. enthielten Empfehlungen zu privatrechtlichen Ausgründungen an den einzelnen Fachbereichen bzw. an der gesamten Universität.

In den letzten Jahren hat sich die Situation teilweise verändert. In mehreren Bundesländern ist es gegenwärtig bereits gestattet, Gebühren für weiterbildende Veranstaltungen zu erheben. Gleichzeitig erlaubt es das Haushaltsrecht in diesen Bundesländern, die so gewonnenen Mittel für geplante weitere Weiterbildungsangebote (Anschubfinanzierung) und für die mit einer Weiterbildungsmaßnahme entstehenden Kosten zu verwenden. Nach altem Haushaltsrecht waren die eingenommenen Mittel an das jeweilige Bundesland, das ja insgesamt die Universitäten finanziert, zurück zugeben. Damit bestand kein finanzieller Anreiz für ein Engagement in der Weiterbildung.

Auch bei den in die Untersuchung einbezogenen Universitäten können bereits Gebühren erhoben werden. An der UNI-ABL ist das seit nunmehr drei Jahren möglich. Das bedeutet dort, dass für sämtliche weiterbildenden Angebote Gebühren zu entrichten sind. Nur Mitarbeiter der eigenen Universität können die weiterbildenden Angebote kostenlos nutzen. Die Höhe der Gebühren hängt von Umfang und Gegenstand der Weiterbildung ab. Für eintägige Kurse sind Gebühren in Höhe von 70,00 DM zu entrichten. Qualifizierungen, z.B. im Computerbereich oder im Pflegebereich, mit einer Dauer von 10 Tagen kosten die Teilnehmer 1050,00 DM. Nicht bekannt ist, wie viele der Teilnehmer die Kosten vollständig oder teilweise selbst tragen und wie hoch der Anteil derer ist, die diese von ihren Arbeitgebern vollständig oder teilweise erstattet bekommen.

An der UNI-NBL bestehen sowohl Weiterbildungen, für die Gebühren zu entrichten sind, als auch solche, die noch gebührenfrei sind. Für die Lehrerweiterbildung und die dafür entwickelten speziellen weiterbildenden Studienangebote brauchen die Teilnehmern keine Gebühren zahlen. Die Kosten dafür trägt das Bundesland, in dessen Auftrag die Universität die entsprechenden Studiengänge durchführt. Auch die Mehrzahl der Lehrgänge und Kurse kürzerer Dauer sind nicht kostenpflichtig. Gebühren sind aber für solche Weiterbildungen zu zahlen, die z.B. im Bereich der Werkstoffwissenschaften von dem aus diesem Fachbereich ausgegründeten privatrechtlichen Institut organisiert und durchgeführt werden. Für zwei- bis fünftägige Kurse betragen die Gebühren 200,00 bis 250,00 DM und liegen damit deutlich unter denen freier Anbieter. Die auf diesem Weg eingenommenen Mittel werden z.B. in diesem Institut für weitere, auch Weiterbildung hervorrufende Forschungsarbeiten und als Anschubfinanzierung für neue weiterbildender Angebote genutzt.

Das Studium an der UNI-F ist sowohl in den grundständigen als auch in den weiterbildenden Studiengängen gebührenpflichtig. Für diese Gebühren erhalten die Studierenden grundständiger Studiengänge schriftliche Lehrmaterialien. Gleichzeitig werden Lehrgebiete ins Internet gestellt und sind elektronisch abrufbar. Für weiterbildende Kurse und weiterführende Studiengänge werden Gebühren erhoben, die bereits stärker am außeruniversitären Weiterbildungsmarkt orientiert sind, gegenwärtig zwischen 500,00 und 9.000,00 DM .

Es ist damit zu rechnen, dass die Universitäten künftig für sämtliche weiterbildenden Angebote kostendeckende Gebühren verlangen werden. Die Universitäten der meisten Bundesländer leiden derzeit unter einer sehr ungünstigen Finanzausstattung, gemessen an der Gesamtzahl der Studierenden. Deshalb werden Fragen der Finanzierung und Effizienz von Hochschulbildung gegenwärtig breit diskutiert und untersucht. Grundständige Studiengänge sind nach einem jüngsten Beschluss des Bundes auch weiterhin gebührenfrei. Selbst dazu gab es in den letzten zwei Jahren sehr kontroverse Meinungen.

Den Universitäten ist es bisher noch nicht gestattet aus den für Weiterbildung eingenommenen Gebühren, Hochschullehrer der eigenen Universität zu honorieren. Referenten und Dozenten aus anderen Einrichtungen können dagegen Honorare erhalten. An solchen Universitäten bzw. Fachbereichen, in denen die Hochschullehrer bereits durch das grundständige Studium ihre Lehrverpflichtungen erfüllen und übererfüllen, besteht damit in der Regel auch keine Interesse an der Übernahme weiterer Lehrverpflichtungen in der Weiterbildung. Das schränkt den Handlungsspielraum für wissenschaftliche Weiterbildung erheblich ein. Die Anrechnung von Lehrleistungen in der Weiterbildung auf das Lehrdeputat, ebenfalls eine langjährige Forderung an die Landesregierungen, ist auch nur relevant für Fachbereiche mit zu wenig grundständig Studierenden – und das sind eher die Ausnahmen.

Dies zu umgehen, werden z.B. an der UNI-F umfangreichere Weiterbildungsangebote im Rahmen von Nebentätigkeiten organisiert (über An-Institute in Kooperation mit externen Partnern). Oder aber ohnehin schon vorhandenes Fernstudienmaterial wird nur geringfügig verändert und zu einem Weiterbildungspaket geschnürt. Nur wenige Lehrende machen sich dann die Mühe, ganze Weiterbildungsstudiengänge von Grund auf neu zu konzipieren, es sei denn, das Überleben des Fachbereichs muss gesichert werden. Die studententmäßig überlasteten Fachbereiche beschäftigen sich insgesamt eher nur mit dem grundständigen Studium. Dennoch gibt es vereinzelt auch dort erfolgreiche Weiterbildungsangebote. Zum Teil gehen Weiterbildungsinitiativen aber auch vom Mittelbau aus, die sich damit eigene Mittel erwirtschaften.

12. Zusammenfassung

Die Untersuchungen zu LLL an Universitäten in Deutschland ergaben anhand der Literaturanalyse sowie anhand der Fallstudien (Interviews an vier ausgewählten Universitäten) folgendes Bild von der aktuellen Situation:

- LLL meint nach dem deutschen Verständnis insbesondere die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen dazu befähigen, eine sich ständig verändernde Lebens- und Arbeitswelt eigenständig auch außerhalb formeller Bildungsprozesse in ihrem Wesen zu erfassen und zu bewältigen. Das setzt die Befähigung zu eigenverantwortlichem, selbständigem Lernen voraus. Dieses Prinzip liegt

dem deutschen universitären Studium traditionell zu Grunde, indem sich Studierende bei weitgehendem Verzicht auf einengende Vorgaben und in großen Freiräumen mit den Wissenschaften auseinandersetzen. In Erweiterung dessen ist jedoch eine stärker problemorientierte und flexible Ausrichtung des Studiums in offenerer Zusammenarbeit mit der Arbeits- und Lebenswelt bei Auflösung bisheriger starrer Strukturen und Trennungen zwischen Aus- und Weiterbildung, Voll- und Teilzeitstudium und Beschäftigung notwendig.

- Forderungen nach einer stärkeren Ausrichtung der Bildungsprozesse an den Erfordernissen LLL werden seit Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen und Grundsätzen erhoben. Im Bereich der Hochschulbildung werden sie in der Praxis häufig auf Weiterbildung reduziert. Allerdings ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren auch an den Hochschulen diesbezüglich Veränderungen erfolgen werden. Aktuelle bildungspolitische Aktionen in Verbindung mit den Bestrebungen um eine grundsätzliche Reform der Hochschulbildung begründen diese Hoffnungen.
- LLL bildet z.B. einen der insgesamt 5 Schwerpunkte in der gegenwärtig vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiierten Aktion „Forum Bildung“. Dabei handelt es sich um eine Aktion, die sich mit künftigen Entwicklungen des Bildungsbereichs beschäftigt und an der Bildungswissenschaftler, Experten sowie Interessenvertreter der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche mitarbeiten. Zwei Jahre wird die Aktion dauern, im Ergebnis der Arbeit sind grundsätzliche Empfehlungen für die künftige Gestaltung des Bildungswesens zu erwarten.
- Für den Hochschulbereich bestehen Hoffnungen auf Veränderungen zugunsten LLL aber auch aufgrund anderer Tatsachen. An deutschen Universitäten, die lange für ihre Unveränderlichkeit in der Kritik standen, ist neuer Reformgeist zu spüren. Von besonderer Bedeutung ist dabei die zunehmende Einführung gestufter Studiengangskonzepte, mit denen nach einem sechs- bis achtsemestrigen Studium bereits der erste berufsqualifizierende Abschluss, der Bachelor, erzielt werden soll. Aufbauend auf dem Bachelor-Abschluss können Master-Studiengänge belegt werden. An zahlreichen Universitäten werden diese veränderten Studiengangskonzepte bereits erfolgreich getestet.
- Für die Untersuchung wurde die zwischen den Projektpartnern vereinbarte Arbeitsdefinition zugrunde gelegt, dass LLL an Universitäten solche Studienangebote und Studienformen meint, die die Arbeits- und Lebenserfahrungen der Studierenden aufgreifen – sowohl im Curriculum, in den Inhalten und der Organisation der Studienangebote, im Zugang zu den Studienangeboten, in der Aufeinanderfolge der Angebote und in den Lernformen. Die Untersuchung erfolgte vereinbarungsgemäß in Form einer Literaturanalyse und Interviews an vier ausgewählten Universitäten.
- LLL wird von den Akteuren an den untersuchten Universitäten bisher in erster Linie mit wissenschaftlicher Weiterbildung gleichgesetzt. Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten wurde bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz gesetzlich fixiert. Weiterbildung gehört zu den Pflichtaufgaben der Universitäten. Trotz dieser eindeutigen Festlegung genießt Weiterbildung an verschiedenen Universitäten noch immer einen geringen Stellenwert und konnte sich nur schleppend

entwickeln. Von den insgesamt rund 337 Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) werden fast 1.300 Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungs- und weiterführende Studiengänge angeboten. Darüber hinaus bieten die Universitäten Kurzzeitweiterbildungen an. Dazu gehören Kurse, Lehrgänge, Seminare, Kolloquien und auch spezielle Tagungen. Gemessen an der Gesamtzahl der grundständig Studierenden und der Gesamtzahl der grundständigen Studiengänge macht wissenschaftliche Weiterbildung schätzungsweise einen Anteil von weniger als 5 % an den Universitäten aus. Dabei bestehen sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten, einzelnen Bundesländern und auch Wissenschaftsdisziplinen.

- Für den relativ geringen Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten sind zwei Hauptursachen zu sehen. Das Selbstbild deutscher Universitäten ist historisch von der Ausrichtung auf die Forschung geprägt. Das schließt ein, dass Studierende sich primär durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften umfassend und universal bilden. Der Aspekt der Nutzung und Anwendung der dabei erfahrenen Bildung und des erworbenen Wissens stand dabei bis in die jüngste Vergangenheit im Hintergrund. Darunter leidet auch die Akzeptanz für wissenschaftliche Weiterbildung, die in hohem Maße nutzungs- und anwendungsbezogen ist. Anders sieht die Situation an Fachhochschulen aus, bei denen bereits die grundständige Lehre in stärkerem Maße auf Anwendung orientiert ist.
- Die zweite Hauptursache für die nur zögerliche Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung besteht in den gesetzlichen und regelnden Rahmenbedingungen. Obwohl wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz als Aufgabe der Universitäten festgelegt ist, werden dafür nur geringste finanzielle Mittel bereitgestellt; dürfen die Universitäten dafür noch nicht in allen Bundesländern für Weiterbildung kostendeckende Gebühren erheben. Auch beim Lehrdeputat wird wissenschaftliche Weiterbildung nicht berücksichtigt. Daraus resultiert, dass in den zurückliegenden Jahren Hochschullehrer kaum Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung hatten, wenn diese unentgeltlich zusätzlich zu den Lehrleistungen im grundständigen Studium erbracht werden musste. Erst in jüngster Vergangenheit haben einige Bundesländer die Einnahme von Gebühren für wissenschaftliche Weiterbildung und deren Verwendung innerhalb der Universität gestattet.
- Wesentlich für die Etablierung von Weiterbildungsangeboten sind die Politik und das Selbstverständnis der einzelnen Universitäten. Nationale und internationale Politiken zum LLL haben darauf unterschiedlichen Einfluss. Internationale Empfehlungen und Aktivitäten wirken eher indirekt. Nationale Politiken und Empfehlungen, die u.a. die EU-Politiken aufgreifen, werden nicht nur zur Kenntnis genommen und diskutiert, sondern von den Hochschulleitungen in unterschiedlichem Maße umgesetzt.
- Alle vier untersuchten Universitäten haben eine mehr oder weniger ausgeprägte Konzeption zur Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung. An zwei Universitäten bestehen schriftliche Konzepte zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das sind auch Universitäten, die bereits in der Vergangenheit entsprechende Formen der Weiterbildung gepflegt haben und in de-

nen bereits seit Jahren ein relativ hohes Selbstverständnis für diese Aufgabe besteht. An einer weiteren Universität beschäftigt man sich erst jetzt mit den Fragen wissenschaftlicher Weiterbildung und konzipiert ein Institut für LLL. An den untersuchten Fakultäten/Fachbereichen konnten keine fixierten Politiken oder Konzepte zur Entwicklung LLL oder wissenschaftlicher Weiterbildung festgestellt werden. Allerdings haben sie trotzdem ein unterschiedliches Verhältnis zu wissenschaftlicher Weiterbildung. Für etwa die Hälfte gilt, dass individuelle Aktivitäten und Initiativen einzelner Hochschullehrer trotzdem unterstützt und gefördert werden. In geringem Umfang fanden wir Fakultäten/Fachbereiche, die ein dezidiertes Konzept zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung haben und auch engagiert verfolgen.

- Die Formen des LLL an deutschen Universitäten sind insbesondere die Studienmöglichkeiten für berufserfahrene Erwachsene ohne formale Studienberechtigung, die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung und die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung macht dabei den Hauptanteil aus.
- In 15 der insgesamt 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland bestehen derzeit Regelungen, die es berufserfahrenen Erwachsenen ohne Hochschulreife ermöglichen, ein grundständiges Studium aufzunehmen. Die Regelungen zur Aufnahme des Studiums sind den einzelnen Bundesländern partiell unterschiedlich. In der Mehrzahl gilt, dass ein berufsqualifizierender Abschluss, berufliche Erfahrungen und ein Mindestalter die Voraussetzung dafür sind, dass man zu speziellen Prüfungen zugelassen wird. Weniger als 2 % aller Studierenden in Deutschland kommen über diese Möglichkeiten an die Universitäten. Gesonderte Lernformen bestehen für sie nicht.
- Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung erfolgt in der Regel in Form von Ringvorlesungen und Vortragsreihen. Interessenten aus allen Bevölkerungsschichten und ohne gesonderte Zugangsvoraussetzung haben die Möglichkeit, solche Veranstaltungen zu besuchen. Darüber hinaus besteht an allen Universitäten die Möglichkeit, im Rahmen eines Gasthörerstatus grundständige Vorlesungsangebote zu nutzen. Darüber hinaus werden für diesen Hörerkreis an rund 50 Universitäten Deutschlands spezielle Weiterbildungsangebote offeriert. Sogenannte *Seniorenkollegs*, *Seniorenuniversitäten*, *Universitäten des dritten Lebensalters* u.ä. ermöglichen älteren Erwachsenen den Zugang zu wissenschaftlicher Bildung. Von den untersuchten Universitäten besteht nur an der UNI-NBL ein spezielles Bildungsangebot für ältere Erwachsene.
- Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung bildet den größten Anteil im Rahmen der gesamten Weiterbildung. Die diesbezüglichen Angebote der einzelnen Universitäten unterscheiden sich teilweise stark. Von den vier untersuchten Universitäten bieten drei bereits jetzt systematisch berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an. Das sind in der Mehrzahl Kurse, Lehrgänge, Kurzveranstaltungen und Tagungen, in geringerem Umfang weiterführende Studiengänge.

- Die inhaltliche Ausrichtung dieser Weiterbildungsangebote unterscheidet sich zwischen den Universitäten. Dominant sind disziplinar angelegte Weiterbildungen, die von den einzelnen Fakultäten/Fachbereichen angeboten werden. Auch wenn es sich um interdisziplinäre Angebote handelt, die den geringeren Anteil ausmachen, werden diese in der Regel von einzelnen Fachbereichen getragen. Andere Universitäten orientieren die Weiterbildungsangebote dagegen auf spezielle Adressatenkreise, z.B. Frauen, Bibliothekarinnen, Interessenten an Datenverarbeitung, Krankenschwestern. Die Zugangsvoraussetzungen werden in der Mehrzahl für jedes weiterbildende Angebot speziell festgelegt. Die Initiative zur Entwicklung weiterbildender Angebote geht in der Mehrzahl von einzelnen Hochschullehrern aus, basierend auf deren Kontakten zu einzelnen Unternehmen, Forschungs- oder Berufsverbänden. Seltener ist dagegen, dass Weiterbildungen auf zentraler Ebene von den Universitäten initiiert und konzipiert werden.
- Weiterführende Studiengänge (berufsbegleitende Studiengänge, Zusatzstudiengänge usw.) bedürfen in der Regel der Genehmigung durch das zuständige Fachministerium im jeweiligen Bundesland auf der Basis von Studien- und Prüfungsordnungen. Damit erfolgt eine gewisse Kontrolle über Inhalt und Niveau. Für alle anderen weiterbildenden Angebote der Universitäten bestehen erst vereinzelt gesonderte Maßnahmen zur Qualitätssicherung, allerdings erfolgen bereits erste Akkreditierungen durch externe Agenturen. Weiterführende Studiengänge werden in der Regel mit einer Prüfung und Zertifikaten abgeschlossen. Für kurzzeitige Weiterbildungen (Kurse, Lehrgänge) erhalten die Teilnehmer in der Regel eine Teilnahmebescheinigung. Nur vereinzelte Weiterbildungen sind modular aufgebaut, um in differenzierter Abfolge von den Interessenten absolviert werden zu können.
- Universitäten, die nicht nur sporadisch, sondern systematisch wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, verfügen in der Regel über eine zentrale *Koordinierungsstelle*. Durch diese *Koordinierungsstelle* werden die weiterbildenden Studienangebote koordiniert, teilweise mit initiiert und an die Öffentlichkeit gebracht. In der Mehrzahl der Universitäten werden dann aber die einzelnen weiterbildenden Kurse und Lehrgänge dezentral von den Fakultäten bzw. Fachbereichen inhaltlich vorbereitet, durchgeführt und organisiert. Trotzdem fanden wir an keiner der untersuchten Universitäten dezentral, also auf der Fakultäts- oder Fachbereichsebene, Verantwortliche für wissenschaftliche Weiterbildung oder gar für LLL.
- Für wissenschaftliche Weiterbildung konnten in der Vergangenheit keine Gebühren erhoben werden bzw. hätten solche Einnahmen an den Landeshaushalt zurückgegeben werden müssen. Das stellte ein erstrangiges Hindernis für die Entwicklung weiterbildender Angebote dar und hat sich erst in jüngster Vergangenheit in einzelnen Bundesländern geändert. Die von uns untersuchten Universitäten dürfen Gebühren für Weiterbildungen erheben. Allerdings ist es nach wie vor kaum möglich, aus diesen Einnahmen Honorare für Mitarbeiter der eignen Universität zu zahlen. Universitätsexterne Dozenten können honoriert werden. Aus diesem Grund gibt es an einzelnen Universitäten bzw. Fachbereichen sogenannte Ausgründungen (privatrechtliche Träger), die Weiterbildung anbieten, dafür Einnahmen tätigen und Honorare zahlen können.

- Spezifische Lehr- und Lernformen, die gezielt angelegt sind, das Lernen zu lernen, zu befähigen, mit zunehmenden Informationen umzugehen, sind im Rahmen der Weiterbildungen bisher kaum konzipiert. Jedoch ist in sämtlichen Weiterbildungen der Anteil der selbständigen Arbeit besonders hoch. In diesem Sinne wird eher indirekt zum Lernen des Lernens befähigt. Eine spezielle Form Lernen zu lernen stellt das Fernstudium dar. Dabei stehen den Studierenden sämtliche Lehreinheiten in schriftlicher Form oder elektronisch zur Verfügung.
- Durch Weiterbildung kam es bisher nur in geringem Maß zu einer Entrümpelung grundständiger Studiengänge. Eher besteht die Tendenz, dass Gegenstände und Inhalte, die zunächst weiterbildend angeboten werden, zunehmend in die grundständige Ausbildung gehen. Allerdings könnte sich dieses Verhältnis zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen bei einer verstärkten Einführung gestufter Studiengänge (Bachelor/Master) verändern. Denkbar scheint dann eher der Transfer von zunächst weiterbildend angebotenen Inhalten in die Bachelorstudiengänge, während die Masterstudiengänge als Vorbereitung für wissenschaftliche Arbeiten unter Rückgriff auch auf berufliche Erfahrungen eher systematisierenden Charakter haben könnten.
- Strukturen und Machtverhältnisse haben sich an den untersuchten an Universitäten bisher weder durch eine stärkere Ausrichtung an Erfordernissen LLL noch durch verstärkte wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich verändert. Partielle Verschiebungen erfolgten dagegen sowohl in der Vergangenheit und Gegenwart, indem z.B. einzelne Stellen zur Koordinierung der Weiterbildungsangebote neu geschaffen oder an anderen Universitäten auch gestrichen werden.

Auf der Basis dieser Untersuchungen lassen sich, trotz ihrer eingeschränkten Repräsentativität, einige grundsätzliche Schlussfolgerungen dazu ableiten, wie zu einer stärkeren Umsetzung der Konzepte LLL beigetragen werden kann.

Erforderlich sind u.E. vor allem

- eine noch prononcierte Auseinandersetzung zum Verständnis und Wesen LLL mit den Multiplikatoren auf Länderebene, also den verantwortlichen bildungspolitischen Akteuren. Das meint vor allem, die EU-Empfehlungen und Beschlüsse, aber auch die Befunde dieser und ähnlicher Untersuchungen gemeinsam zu beraten, um so überzeugend für das neue Bildungskonzept Verbündete zu finden. Damit bestehen offenbar eher Möglichkeiten, vermittelt über länderspezifische Aktivitäten, die Akteure in den Hochschulen anzusprechen als direkt durch EU-Empfehlungen.
- eine breite Diskussion der Akteure an deutschen Universitäten zur Funktion und Aufgabe von Hochschulbildung in einem sich rasant verändernden gesellschaftlichen Umfeld. Eine solche Diskussion findet gegenwärtig an deutschen Hochschulen statt und löst vielfältige Reformimpulse aus – allerdings vor allem, um damit kürzere und effizientere Studien zu ermöglichen. Notwendigkeiten und Anforderungen LLL müssen erst noch auf breiter Basis diskutiert werden. Die Untersuchungsbefunde dieses gemeinsamen Projekts sollten dafür auch als ein Impuls genutzt werden.

-
- eine curricular verankerte Orientierung auf neue Lehr- und Lernformen in grundständigen und weiterbildenden Studiengängen. Während neue Inhalte und Studiengangsstrukturen noch rasch Akzeptanz finden dürften, bedürfen neue Lehr- und Lernformen, in deren Zentrum das Lernen des Lernens steht, vermutlich nicht nur einer Umorientierung sondern überhaupt der Einsicht, dass qualifizierte Hochschullehre einer entsprechenden Qualifizierung der Hochschullehrer bedarf. Einerseits wächst diese Einsicht, andererseits stoßen solche Ansprüche noch immer auf heftigen Widerstand. Vor allem erfolgreiche Beispiele scheinen hier geeignet, solche Widerstände abzubauen.
 - Veränderungen in nationalen Gesetzen und Regelungen, die neue Bildungsangebote, Lehr – und Lernformen nicht nur ermöglichen, sondern vielmehr fördern. Für deutsche Hochschulen dürfte es besonders wichtig sein, die eingeleiteten Maßnahmen zu erhöhter Autonomie der Hochschulen konsequent weiter zu verfolgen und insbesondere die finanzielle und personelle Entscheidungsfreiheit der Hochschulen wesentlich zu erweitern.

13. Literatur

Alesi, Bettina (1999): Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation. HoF Wittenberg (Arbeitsberichte 1/99). Wittenberg.

Antrag (2000) „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ Deutscher Bundestag. (Drucksache 14/3127). Bonn.

Arnold, Rolf (1996): Die Einbindung wissenschaftlicher Weiterbildung in die Qualitätsdiskussion der akademischen Lehre In: Bade-Becker, Ursula, Gerhard, Rolf (Ed.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28. bis 29. September 1995 in Stuttgart. Bielefeld.

Bade-Becker, Ursula, Gerhard, Rolf (1995): Hochschulen diskutieren über Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 2.

Bade-Becker, Ursula, Gerhard, Rolf (Ed.) (1996): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28. bis 29. September 1995 in Stuttgart. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Becker, Werner, Schreier, Gerhard (1998): Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland - Aufbaustudien, Zusatzstudien, Ergänzungsstudien, Weiterbildende Studien. Hochschulrektorenkonferenz. Bad Honnef.

Beinke, Lothar (1993): Berufliche Weiterbildung an Universitäten - Eine noch unerfüllte Aufgabe In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik 1.

Blum, Reinhard (1996): Auf dem richtigen Weg - Der Bakkalaureus an der Universität Augsburg. In: Forschung & Lehre 3/11.

Brödel, Rainer (Hrg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand Verlag (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied.

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1990): Weiterbildung im Hochschulbereich. Bonn.

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997): Perspektiven für das Studieren in der Informationsgesellschaft durch Weiterentwicklung des Fernstudiums. Bonn.

BMBF-Aktionsprogramm (2000): Lebensbegleitendes Lernen für alle. BLK-Modellversuchsprogramm: Lebenslanges Lernen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Dokumente 42/2000. Frankfurt/Main

Buresch, Jürgen (1994): Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens - Bildung an Hochschulen und in Industrieunternehmen. In: Häberle, Dieter, Schmirber, Gisela (Ed.): Zur Zukunft der Hochschule - Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung. München.

Callies, Horst (1995): Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Durch Bescheinigungen, Nachweise, Zertifikate. In: Gerhard, Rolf, Graefner, Gernot (Ed.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Dewe, Bernd (1997): Bildung in der Lerngesellschaft - Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz, Jan-Hendrik (Ed.): Erziehungswissenschaft - Traditionen - Themen - Perspektiven. Opladen.

Dikau, Joachim (1993): Praxisrelevanz, Problemorientierung, Methodenstrenge: Drei Voraussetzungen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 1.

- Dikau, Joachim (1997): Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten. Ein Kolloquium in der Technischen Universität Dresden. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 1.
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen - Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Ed.). Bonn.
- Dohmen, Günther (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Gustav-Stresemann-Institut e.V. für Übernationale Bildung und Europäische Zusammenarbeit. Bonn.
- Eberle, Franz (1997): Anforderung an den Hochschulunterricht zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93/2.
- Eckhardt, Dietrich H (1997): Lebenslanges Lernen - Aufbruch in die Zukunft - Modetrend oder Bildungsbedarf. Konferenzband 25. und 26. November 1996 Bonn - Bad Godesberg. NKDL 3. Erlangen.
- Falon, D.(1980): Die deutsche Universität. Boulder, co: Colorado Assoc. Univ. Press
- Faulstich, Peter (1993): Produktionsweisen wissenschaftlicher Weiterbildung. Frühjahrstagung der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 2.
- Faulstich, Peter (1994a): Wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationsstrategie. In: Das Hochschulwesen 42/4.
- Faulstich, Peter (1994b): Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung - 14 Thesen. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 2.
- Fries, Marlene (1994): Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den bayerischen Hochschulen. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München.
- Fries, Marlene (1997): Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3.
- Gerhard, Rolf (1991): Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1990. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 1.
- Graeßner, Gernot (1993): Weiterbildungsauftrag und Weiterbildungsrealität an deutschen Hochschulen. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst / COMETT-Informationszentrum (Ed.): Weiterbildung im COMETT-Programm. Beiträge zu einem Kolloquium des COMETT-Informationszentrums im DAAD. Bonn.
- Graeßner, Gernot (1994a): Erwartungen der Wirtschaft an die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen - Umsetzungsprobleme und Praxiserfahrungen. In: Prokop, Ernst (Ed.): Problemkreis Wissenschaft, Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Graeßner, Gernot (1994b): Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten. In: Tippelt, R. (Ed.): Handbuch Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Opladen.
- Graeßner, Gernot (1995a): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Ein Orientierungsvorschlag für Hochschulen. In: Gerhard, Rolf , Graeßner, Gernot (Hrg.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld). Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

- Graebner, Gernot (1995b): Senioren-Studium - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. In: Das Hochschulwesen 43/1.
- Graebner, Gernot (1996): Markt und mehr. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Grundlagen der Weiterbildung 7/4.
- Graebner, Gernot, Lischka, Irene (1996): Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland - Ergebnisse einer Gesamterhebung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Ed.). Bielefeld.
- Grund- und Strukturdaten 1999/2000 (2000) Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Heß, Martin (1997): Lebenslanges Lernen - Arbeitsmarktliche Aspekte. In: Goebel, Jens, Hirsch Wolfgang (Ed.): Hochschulen in Deutschland - Forschung und Lehre für das nächste Jahrtausend. Hamburg.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1992a): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Einstimmiger Beschluß des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 6. Juli 1992. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1992b): Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Stellungnahmen, Empfehlungen und Beschlüsse des 167. Plenums am 6. Juli 1992. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 12. Juli 1993. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1994): Zur Ausgestaltung von Koordinierungsstellen für berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Stellungnahmen, Empfehlungen und Beschlüsse des 173. Plenums am 4. Juli 1994. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1997a): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung (*About credit points and modularisation*). Stellungnahmen, Empfehlungen und Beschlüsse des 182. Plenums vom 7.7.1997. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1997b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/- abschlüssen. Stellungnahmen, Empfehlungen und Beschlüsse des HRK-Plenums am 10. November 1997. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1997c): Position der HRK zum Teilzeitstudium. Stellungnahmen, Empfehlungen und Beschlüsse des HRK-Plenums am 10. November 1997. Bonn.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (1998): Einsatz der neuen Medien in Lehre und Forschung. Dokumentation zur Jahrestagung des Bad Wiesser Kreises vom 8. bis 11. Mai 1997. Bonn.
- Höfer, Klaus Martin (1994): Studieren ohne Abitur - Hochschulzugang. In: Deutsche Universitäts-Zeitung DUZ 50/17.
- Jäger, Lothar (1995): Zugangsvoraussetzungen und Zertifizierungen von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen - Rechtliche Grundlagen und Teilnehmerbedürfnisse. In: Gerhard, Rolf, Graebner, Gernot (Ed.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Jahn, Heidrun (2000). Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Arbeitsberichte 1/2000. HoF Wittenberg. Wittenberg.
- Jarvis, Peter (1999): Global trends in lifelong learning an the response in the universities. In: Coparative Education. Nr.2/1999.
- Kehm, Barbara M. (2000a): Protokoll der Interviews an einer Universität im Rahmen des Projekts „Lifelong Learning and the Implications for the Universities in the EU. Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung (unveröffentlichtes Material). Wittenberg.

- Kehm, Barbara M. (2000 b): Protokoll der Interviews an einer TU im Rahmen des Projekts „Lifelong Learning and the Implications for the Universities in the EU. Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung (unveröffentlichtes Material). Wittenberg.
- Kommer, Albert (1997b): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in Europa. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 2.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1990a): Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der Region. Bonn, Nr. 8/90.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1991a): Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Menschen. Bonn, Nr.1/91.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1991b): Hinweise an die Hochschulen zur Erhebung von Entgelten/Gebühren für Weiterbildungsangebote der Hochschulen. Bonn, Nr.2/91.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1991d): Empfehlung für zusätzliche Lehrvergütungen für in der Hochschulweiterbildung tätige Hochschullehrer. Bonn, Nr.4/91.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1992b): Empfehlung zur Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung. Bonn, Nr.7/92.
- KAW-Konzertierte Aktion Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Ed.) (1994): Wissenschaftliche Weiterbildung und Technologietransfer in den neuen Bundesländern. Werkstattgespräch zu Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung am 1. und 2. Juli 1993 in Magdeburg. Bonn.
- Krug, Peter (1998): Zeitalter des Lernens: Auf dem Weg zu einem Europa des Wissens - Weiterbildungskonferenz der EU-Präsidentschaft. In Grundlagen der Weiterbildung 9/5.
- Kuhlenkamp, Detlef (1996): Appelle und Interessen - Chancen und Perspektiven der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Dikau, Joachim, Nerlich, Bruno, Schäfer, Erich. (Ed.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bielefeld.
- Lemke, Willi (2000): Herausforderung Lebenslanges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung 1/2000.
- Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Schreiber, Jochen, Sommer, Dieter (1997): Studienanfänger im Wintersemester 1996/97 Hochschulplanung, Bd. 128. HIS GmbH. Hannover .
- Lischka, Irene (1995): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen der neuen Bundesländer. Projektgruppe Hochschulforschung. Berlin.
- Linke, Hermann (1994a): Anforderungen an die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung und den Technologietransfer an Hochschulen - Welche Erwartungen hat die Wirtschaft an die Hochschulen? Erfahrungen und Positionen der Wirtschaft. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Ed.): Wissenschaftliche Weiterbildung und Technologietransfer in den neuen Bundesländern. Werkstattgespräch zu Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung am 1. und 2. Juli 1993 in Magdeburg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Linke, Hermann (1994 b): Anforderungen an die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung und den Technologietransfer an Hochschulen - Welche Instrumentarien der Abstimmung sind denkbar bzw. werden praktiziert? In: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Ed.): Wissenschaftliche Weiterbildung und Technologietransfer in den neuen Bundesländern. Werkstattgespräch zu Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung am 1. und 2. Juli 1993 in Magdeburg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Lullies, Stephan (1991): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Giger, Hans (Ed.): Bildungspolitik im Umbruch - Staatsmonopol in der Weiterbildung. Zürich.

Lullies, Stephan (1995): Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung an Hochschulen - Dignität der Abschlüsse und Anrechenbarkeit von Leistungen. In: Gerhard, Rolf, Graeßner, Gernot (Ed.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Michelsen, Gerd (1990): Wissenschaftliche Weiterbildung und Nebentätigkeit von Hochschullehrern. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Ed.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3. - 5. Juli 1990 in Bonn. Hannover.

Mitschke-Collande, Peter von (1995): Abschlüsse von Weiterbildungsangeboten - Internationale Modelle und öffentliche Bewertung. In: Gerhard, Rolf, Graeßner, Gernot (Ed.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Mitschke-Collande, Peter von (1996): Qualitätsdiskussion in der wissenschaftlichen Weiterbildung im euroäischen Maßstab. In: Bade-Becker, Ursula, Gerhard, Rolf (Ed.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28. bis 29. September 1995 in Stuttgart. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Peisert, Hansgert; Framhein, Gerhild (1994): Das Hochschulsystem in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Bonn.

Schäfer, Erich (1994): Wissenschaftliche Weiterbildung - Die vernachlässigte Zukunftsaufgabe der Hochschulen. In: Hochschule Ost 4/6.

Schäfer, Erich (1996): Empfehlungen des AUE zu den Arbeitsbereichen der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dikau, Joachim, Nerlich, Bruno, Schäfer, Erich (Ed.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bielefeld.

Schroll-Decker, Irmgard, Prokop, Ernst (Ed.) (1997): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa. Symposium am Lehrstuhl Pädagogik I der Universität Regensburg 26./27. September 1996. Dokumentation der 25. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Stadelhofer, Carmen (1996): Die Bedeutung der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. In: Dikau, Joachim, Nerlich, Bruno, Schäfer, Erich (Ed.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bielefeld.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1994): 3. Empfehlung zur Weiterbildung vom 2.12.1994. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1996a): Bericht und Empfehlungen zu "Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen / Hochschulbereich". Beschluß vom 25.10.1996. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1996b): Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform. Beschluß vom 1.3.1996. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1997a): Positionspapier "Innovationstransfer Hochschule / Wirtschaft". Beschluß vom 5.12.1997. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1997b): Lebenslanges Lernen als Zukunftsfaktor. 5. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO 14.- 18. Juli 1997. Pressemitteilung. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1998): Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Masterstudiengänge. Pressemitteilung. Bonn.

Teichler, Ulrich (1992): Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 40/4.

UNESCO (1994): Politik der Veränderung und Entwicklung von Hochschulbildung. Paris.

Vogt, Helmut (1996): Konturen eines künftigen Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Bade-Becker, Ursula, Gerhard, Rolf (Ed.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der AUE-Jahrestagung vom 28. bis 29. September 1995 in Stuttgart. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Weiterbildung in der BRD (1998) Daten – Zahlen – Fakten. Dokumente 55/98. GEW Hauptvorstand. Frankfurt/Main.

Wissen schafft Zukunft (2000). Arbeitsstab Forum Bildung (Hrg.) Bonn.

WR - Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zum Fernstudium. Köln.

WR - Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin.

WR - Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin.

WR - Wissenschaftsrat (1998a): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitmöglichkeiten. Köln.

WR - Wissenschaftsrat (1998b): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre. Köln.

Wittpoth, Jürgen (1994b): Aufgaben zentraler Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 2.

Wolter, Andrä, Schütze, Hans G. (1997): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule. Über den Funktionswandel wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Busch, Friedrich W. (Ed.): Programme - Prospekte - Projekte. Oldenburg.

Wolter, Andrä (2000): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen – Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? Universität Oldenburg. Universitätsreden H. 127

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung

Das Institut

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich Schwerpunkte der Arbeit, allerdings beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung allein regionaler Entwicklungen. 1996 gegründet, knüpfte HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karls-horst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet. HoF Wittenberg wird gemeinsam von Bund und Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen des aktuellen Hochschulreformgeschehens. Die integrierende Forschungsperspektive heißt „*Qualitätsentwicklung an Hochschulen in aktorszentrierter Perspektive*“.

Sie wird in zwei Untersuchungslinien verfolgt:

- „Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium“
- „Steuerung und Selbstorganisation von Qualitätsentwicklung“.

Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an, stellt die aufbereiteten Informationen zur Verfügung, um Reformprozesse zu stimulieren und zu begleiten.

Daneben werden zwei weitere Untersuchungslinien aufgebaut:

- hochschulbezogene DDR-Forschung
- Hochschulentwicklung in den osteuropäischen Transformationsstaaten.

Aktiv ist HoF Wittenberg zudem im Bereich hochschulforscherischer Information und Dokumentation. Gefördert von der Volkswagenstiftung befindet sich ein netzbasiertes Großprojekt in der Aufbauphase:

- Informations- und Dokumentationssystem Hochschulforschung (IDS).

Das Team

Ein Direktor, 7 wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), 4 Projektmitarbeiter(innen), 2 Bibliothekarinnen und 2 Kolleginnen in der Administration bilden das HoF-Team.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit

- dualen Studiengangsmodellen
- gestuften Studienabschlüsse (Bachelor/Master)
- Übergang von der Hochschule in den Beruf

- regionale Wirkungen von Hochschulgründungen
- Hochschulen und Lebenslanges Lernen
- Strukturreform der Hochschulmedizin
- Budgetierung der Hochschulhaushalte
- Steuerung und Selbstorganisation der Hochschulreform
- Europäisierung und nationale Steuerungsmöglichkeiten der Hochschulsysteme
- Modellprojekt I3k – in zwölfjährig Jahren zum Abitur
- DDR-Geschichte in den Lehrprogrammen deutscher Hochschulen

Die Bibliothek

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 200 Zeitschriften:

- Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa.
- In einer Literaturdatenbank werden die Neuzugänge aufbereitet.
- Die Bibliothek liefert dem Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung) in Frankfurt a.M. für dessen elektronische Veröffentlichungen zu.
- Im Aufbau befindet sich das netzbasierte Informations- und Dokumentationssystem Hochschulforschung (IDS).

Daneben gibt es zwei Besonderheiten der bibliothekarischen Sammlung. Durch Übernahme der Bestände des früheren DDR-Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB) Berlin konnte eine in dieser Art einmalige Schriftumsammlung gesichert werden. Diese umfaßt mehrere Tausend Titel

- zum DDR-Hochschulwesen und
- zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten.

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg, Sachsen-Anhalt, liegt geographisch zwischen Berlin und Leipzig. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandortes. In Anknüpfung an die historische Leucorea – 1817 qua Vereinigung mit der Universität in Halle aufgehoben – ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen unterdessen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Außenwirkung

HoF Wittenberg veranstaltet fortlaufend kleinere und größere wissenschaftliche Arbeitstagungen, gibt beim Deutschen Studien Verlag Weinheim die Reihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus, publiziert die *HoF-Arbeitsberichte* sowie die Institutszeitung *HoF-Berichte* und ist im Internet unter www.hof.uni-halle.de präsent.

Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 1 '97: Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*. Wittenberg 1997, 22 S.
- 2 '97: Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer - Bildungsabsichten*. Wittenberg 1997, 33 S.
- 3 '97: Buck-Bechler, Getraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*. Wittenberg 1997, 17 S.
- 4 '97: Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Wittenberg 1997, 15 S.
- 5 '97: Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995 - Datenreport*. Wittenberg 1997, 49 S.

- 1 '98: Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*. Wittenberg 1998, 40 S.
- 2 '98: Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal - Zustandsanalyse*. Wittenberg 1998, 44 S.
- 3 '98: Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*. Wittenberg 1998, 38 S.
- 4 '98: Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*. Wittenberg 1998, 30 S.
- 5 '98: Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*. Wittenberg 1998, 43 S.

- 1 '99: Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?* Wittenberg 1999, 65 S.
- 2 '99: Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 - 1998 / Higher Education & Research in Eastern Europe. Annotated Bibliography of Monographs and Contributed Works in German and English Language 1990 - 1998*. Wittenberg 1999, 81 S. ISBN 3-9806701-0-4. DM 25,00.
- 3 '99: Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark - Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*. Wittenberg 1999, 61 S.
- 4 '99: Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*. Wittenberg 1999, 35 S.
- 5 '99: Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*. Wittenberg 1999, 104 S.
- 6 '99: Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*. Wittenberg 1999, 72 S.
- 7 '99: Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 - 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka. Wittenberg 1999, 67 S. ISBN 3-9806701-1-2. DM 15,00.

- 1 '00: Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*. Wittenberg 2000, 65 S.
- 2 '00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*. Wittenberg 2000, 182 S.
- 3'00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal - Untersuchung eines innovativen Konzepts - , 2. Zwischenbericht*. Wittenberg 2000, 127 S.
- 4'00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hrsg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas - Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*. Wittenberg 2000, 83 S.

Zweimal im Jahr erscheinen die *HoF-Berichte* mit aktuellen Meldungen aus dem Institut. Beim Deutschen Studien Verlag Weinheim gibt das Institut die Reihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus.