

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

1 | 2005

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Hans-Jürgen Bargel
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Ina Grieb
Ulrike Strate

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e.V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@dgwf.net

REDAKTION

Prof. Hans-Jürgen Bargel, Berlin
bargel@dgwf.net
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1|2005
Juli 2005

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

5 EDITORIAL

7 FORUM

- 7 DIETER TIMMERMANN
Finanzierung Lebenslangen Lernens - Neue Ansätze für die Weiterbildung
- 25 BERNHARD NAGEL
Studiengebühren und ihre sozialen Auswirkungen
- 31 ANDRÄ WOLTER
Übergänge aus dem Beruf in die Hochschule und die Teilhabe nicht-traditioneller Studierender
- 41 PETER FAULSTICH
Teilhabe: Aufklärung und öffentliche Wissenschaft

45 BERICHTE & INFORMATIONEN

- 45 BERNHARD CHRISTMANN
Novelliertes Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen: Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung
- 49 MAGDALENE MALWITZ-SCHÜTTE
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer am Beispiel von STUDIEREN AB 50 an der Universität Bielefeld
- 57 HANS-JÜRGEN BARGEL, SANDRA BRÄUTIGAM, JOST-PETER KANIA
Chancen und Grenzen eines Qualifikationsrahmens
- 61 JOACHIM LOEPER
AG-F – Kolloquium und außerordentliche Mitgliederversammlung zur Verabschiedung der Praktischen Regeln für gute Fernlehre
- 63 ERNST PROKOP
Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum

65 BUCHBESPRECHUNGEN

- 65 PETER FAULSTICH
Kretschmann, Carsten (Hrsg.): Wissenspopularisierung – Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel
- 66 PETER FAULSTICH
Strübing, Jörg: Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung – Theorie und Methode

67 KURZNACHRICHTEN & AUFGELESENES

73 BÜCHER, BROSCHÜREN & DOWNLOADS

75 TERMINE

77 INTERNET

79 DOKUMENTATION

Spezialkongress der AG-F im Rahmen der Learntec 2005

79 CHRISTINE CATHROW

Accreditation procedures in UK HE: issues for distance learning providers

84 MICHAEL VENNEMANN

Organisatorische und rechtliche Aspekte der Akkreditierung

89 VALÉRIE MORELLE

Chancen und Risiken in der Akkreditierung von Fernstudiengängen

93 EDNA HABEL

Akkreditierungskriterien für Fernstudien

97 HERBERT GRAUBOHM

Die Qualitätsproblematik in der Akkreditierung

101 REINHARD WULFERT

Akkreditierung von Fernstudienangeboten im Hochschulverbund: Erfahrungen

102 GÜNTHER SEEBER

Zwischen Wettbewerb und Regulierung: Private Hochschulen im Prozess der Studiengangakkreditierungen

109 JOACHIM LOEPER

Die Konzeption der AG-F zu Gütesiegel und Akkreditierung

BAGWiWA-Tagung in Heidelberg am 7. und 8. März 2005

113 OLAF FREYMARK

Die Zusammenarbeit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit universitären Einrichtungen in Deutschland und im Ausland

121 CALL FOR PAPERS

123 REMINISZENZEN

123 PETER FAULSTICH

Willy Strzelewicz

127 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

127 LUDGER GROSSSCHULTE

Darf's ein bisschen mehr sein?

Liebe Leserinnen und Leser

Hindernisfreie Teilhabe?

Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung ist das Thema des Forums dieser Ausgabe. Wie die eingegangenen Beiträge zeigen, ist es nicht die Teilhabe an der Weiterbildung allein, sondern die Teilhabe an wissenschaftlicher Bildung schlechthin, die uns bewegt. Also ist auch die Teilhabe an wissenschaftlicher Ausbildung in die Diskussion geraten. Zwei Aspekte sind es, die derzeit im Vordergrund stehen und die Gemüter bewegen. Es sind die beiden großen F: **Finanzen** und **Formalia**.

Die Aufgaben der Kommission für die Finanzierung lebenslangen Lernens bezogen sich zwar explizit nicht auf den wissenschaftlichen Bereich, können diesen aber letztlich nicht ganz außer Acht lassen. Die Frage nach dem „*Wer soll das bezahlen?*“ betrifft die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung in gleicher Weise. Auch wissenschaftliche Weiterbildung muss finanziert werden und ggf. „*sich rechnen*“, wenn sie in den Hochschulen auf Dauer etabliert werden soll. Machen wir uns doch nichts vor: In manchen Hochschulen, wenn nicht gar in vielen, spielt Forschung die erste Geige und Lehre allenfalls die zweite. Für die „*dritte Geige*“ Weiterbildung ist oft nur widerstrebend Platz im Orchester, wenn sie den Haushalt des Orchesters bereichert. Leider unterliegen noch so manche Hochschulleitungen dem Trugschluss, dass die Weiterbildung eine Art „*Milchkuh*“ sein könnte, die man nur zu melken bräuchte. Dass auch „*Milchkühe*“ erst einmal groß gezogen werden müssen und später ständig Futter brauchen, wird nur zu gern vergessen. Das bedeutet: Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung wird immer erfordern, dass diese Weiterbildung ebenso finanziert wird wie Weiterbildung außerhalb der Hochschulen – von wem auch immer.

Die Vorstellung, dass sich Weiterbildung nur diejenigen leisten können, die über das entsprechend dicke Portmonee verfügen, verkennt die Gegebenheiten, die heute schon in weiten Teilen der Arbeitswelt herrschen. Selbst bei beruflicher Weiterbildung wird von Arbeitnehmern in zunehmendem Maße erwartet, dass sie für das eigene Fortkommen nicht nur Freizeit „*opfern*“, sondern sich auch finanziell enga-

gieren. Dass Forderungen nach solchem finanziellen Engagement zu einer Zwei- oder Mehr-Klassen-Gesellschaft führen werden, halte ich für abwegig. Die zwei Klassen, die dabei entstehen, sind die Klasse derjenigen, „*die sich engagieren wollen*“, und derjenigen, „*die sich nicht engagieren wollen*“. Betonung liegt beide Male auf „*Wollen*“ und nicht auf „*Können*“.

Für die Wenigen, die wollen, aber wirklich nicht können, muss letztlich unsere ganze Gesellschaft entstehen. Das Problem dabei ist, dass dann ggf. auch manche können werden ohne engagiert zu wollen. Ein Problem, das meines Erachtens in der Vergangenheit in hohem Maße dazu beigetragen hat, dass unser Sozialstaat heute nicht mehr finanzierbar ist. Das Bild der „*sozialen Hängematte*“ spricht da für sich.

Natürlich wird es – wie in der Vergangenheit auch – Bereiche wissenschaftlicher Weiterbildung geben, die sich nur das gut betuchte „*Bildungsbürgertum*“ leisten kann und will. Wenn diese Bereiche, die sich in der Regel außerhalb des Sektors beruflicher Weiterbildung befinden, weiteren Kreisen offen gehalten oder erst geöffnet werden sollen, ist wohl wieder unsere Gesellschaft gefordert, wenn – und das sollte nicht außer Acht bleiben – dafür ein öffentliches Interesse besteht.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird folglich nicht von der finanziellen Leistungsfähigkeit Einzelner abhängen. Gleiches gilt für die allenthalben diskutierte – und wohl kaum noch aufzuhaltende – Flächen deckende Einführung von Studiengebühren für die wissenschaftliche Ausbildung. Wer hier auf Dauer einen drastischen Rückgang von Studienanfängern erwartet oder gar voraussagt, verkennt meines Erachtens die wahren Ursachen, die zu anfänglichen Rückgängen bei Einführung oder Erhöhung von Studiengebühren führen. Auch die Erfahrungen in anderen Ländern, über die in diesem Heft berichtet wird, sind für mich noch kein Gegenbeweis.

Das Argument, dass durch die Einführung von Gebühren bestimmte Bevölkerungsgruppen in ihrem Zugang zur Hochschule beeinträchtigt werden, lasse ich nicht gelten. Wie oben ausgeführt, kommt es auf

das „*Wollen*“ an und nicht auf das „*finanzielle Können*“, allenfalls noch auf das „*mentale Können*“. Als Beispiel mag ich selbst dienen.

In unserer Familie herrschten, zum Teil bedingt durch Kriegs- und Nachkriegszeit, soziale Randbedingungen, die bei einer Einführung von Studiengebühren nach heute weit verbreiteter Meinung das Studium eines Familienmitgliedes ausschließen würden. Dennoch habe ich studiert. Ich musste zwar keine „*Studiengebühren*“ zahlen, aber so genannte „*Hörergelder*“. Die jedes Semester anfallenden Beträge mögen heute lächerlich erscheinen, gemessen an damaligen Einkommensverhältnissen würden sie heute aber jeweils mehr als 1.000 Euro bedeuten. Erst nach der Einführung von Studienförderungen (Stipendien) nach dem „*Honnefer Modell*“ waren mir die Zahlungen erlassen, worin wir wieder die Aufgaben der Gesellschaft erkennen.

Wer heute glaubhaft machen will, er/sie könne nur dann studieren, wenn das Studium nichts kostet, – tut mir leid – das riecht nach „*sozialer Hängematte*“.

Dennoch waren die „*Hörergelder*“ das kleinere Problem. Viel problematischer war der Umstand, dass ich „*Nichts*“ bis „*Wenig*“ zum Unterhalt der Familie beitragen konnte. Und die eigentliche finanzielle Hürde lag neun Jahre vorher, weil der Besuch einer Oberschule noch an die obligatorische Entrichtung von Schulgeld geknüpft war. Hätte nicht mein engagierter Grundschullehrer meine Mutter mühsam davon überzeugt, dass ich „*garantiert*“ eine so genannte Freistelle bekommen werde (was durch die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung dann auch bestätigt wurde), wäre nicht einmal ein Aufnahmeantrag bei der Oberschule gestellt worden.

Damit hätte ich aber neun Jahre später nicht die formalen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums erfüllen können, womit ich bei dem zweiten F bin.

Teilhabe wird – auch heute noch – weit weniger durch Finanzen beeinträchtigt als durch formale Hindernisse. Zwar setzte sich in den letzten Jahren allmählich die Erkenntnis durch, dass nicht allein der höhere Schulabschluss der einzig seligmachende Weg zur Studierfähigkeit ist. Allerdings hängen bei fehlendem höheren Schulabschluss die Trauben oft noch unverhältnismäßig hoch. Öffnung der Hochschulen

durch gesetzliche Regelungen und Umsetzung an den Hochschulen lassen nicht nur Wünsche offen, sie sind auch zwei verschiedene Schuhe.

Besonders schwer tun sich die Hochschulen, wenn es darum geht, das, was außerhalb der Mauern der Elfenbeintürme erworben wurde, bei einem Hochschulstudium angemessen zu berücksichtigen. Schlimmer noch: Es gibt Hochschulen, die Leistungen, welche in Weiterbildungsveranstaltungen ihrer eigenen Hochschule erbracht worden sind, nicht auf ein grundständiges Studium anrechnen, nur weil die Reihenfolge nicht stimmt. Trauen diese Hochschulen ihren eigenen Weiterbildungseinrichtungen nicht?

Wer meint, dies wäre nicht mehr zu „*toppen*“, der irrt. Kürzlich erfuhr ich, dass bei einem Weiterbildungsstudium, das seit fast einem Jahrzehnt (also bevor Akkreditierungen zur Pflicht gemacht wurden) erfolgreich durchgeführt wird, die Akkreditierung schwierig werden könnte. Argument: Weil neben der Regel-Zulassungsvoraussetzung „*Hochschulabschluss*“ „*nach Maßgabe freier Plätze*“ auch Teilnehmer zugelassen werden können, welche „*die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben*“, wie es das entsprechende Gesetz vorsieht.

Durch solche Einstellungen wird Teilhabe unnötig erschwert und ich frage mich, ob Personen und/oder Institutionen, die so argumentieren, nicht einzig und allein überkommenen Bildungsvorstellungen nachhängen, die gar nicht mehr zeitgemäß sind. Vielleicht sollten Einige mal aus ihren Elfenbeintürmen „*auf die Straße*“ gehen, um zu erfahren, was unsere Gesellschaft braucht.

Ihr



Prof. H.-J. Bargel

Finanzierung Lebenslangen Lernens – Neue Ansätze für die Weiterbildung¹

Schlussfolgerungen aus den Befunden der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“

DIETER TIMMERMANN

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

in meinem Vortrag möchte ich Ihnen berichten über die Arbeit der Expertenkommission „*Finanzierung Lebenslangen Lernens*“, die seitens der Bundesregierung und vom Bundestag im Oktober 2001 eingesetzt worden war und die ihre Arbeit mit der Übergabe ihres Schlussberichts an die Bundesbildungsministerin im Juli 2004 beendet hat.² Mein Vortrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werde ich in einem relativ kurzen Abschnitt den Auftrag schildern, den die Kommission erhalten und den sie in ein eigenes Zielbündel übersetzt hat („*Was sollen, was wollen wir?*“). In einem zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, warum „*wir*“ in Deutschland ein Mehr an Lernen nach der Erstausbildung brauchen, d. h. ich thematisiere den Zusammenhang von Lebenslangem Lernen und gesellschaftlichem Wandel („*Was wissen wir?*“). Drittens werde ich Ihnen vortragen, welchen Finanzierungsbegriff und welches Ressourcenmodell die Kommission ihren Überlegungen zu Grunde legt („*Wie sondieren wir den Gegenstand begrifflich konsistent?*“). Viertens stelle ich Ihnen die von der Kommission diskutierten Finanzierungsinstrumente im Überblick vor („*Welche Finanzierungsinstrumente stehen zur Verfügung?*“). Fünftens schließlich präsentiere ich Ihnen, welche Vorschläge die Kommission als die „*Architektur der Empfehlungen*“ entwickelt hat. Für den hier anwesenden Hörerkreis, der ja bekanntlich aus dem Hochschulsektor kommt, möchte ich in aller Klarheit darauf hinweisen, dass die Kommission sich nicht mit der Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. mit der Weiterbil-

dung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen befasst hat. Die Kommission geht davon aus, dass es für dieses Segment bzw. für diese Zielgruppe keiner besonderen Empfehlung bedarf.

Bevor ich auf meinen ersten Punkt, den Auftrag und die Kommissionsziele eingehe, stelle ich Ihnen kurz die Kommissionsmitglieder vor. Der Kommission gehörten an:

Prof'in Dr. Uschi Backes-Gellner, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere empirische Methoden der Personalökonomik, Universität Zürich

Prof'in Dr. Gisela Färber, Professorin für Wirtschaftliche Staatswissenschaften, insbesondere Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, (stellvertretende Kommissionsvorsitzende)

Prof. Dr. Bernhard Nagel, Professor für Wirtschaftsrecht, Universität Kassel

Prof. Dr. Gerhard Bosch, Vizepräsident des Instituts Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Professor für Soziologie, Universität Essen-Duisburg

Prof. Dr. Dieter Timmermann, Rektor der Universität Bielefeld, Professor für Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Bildungspolitik, (Kommissionsvorsitzender)

¹ Vortrag auf der Jahrestagung 2004 der DGWF, Hannover, 17. September 2004

² Siehe Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“: „Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft“, Schlussbericht. Bielefeld 2004

1 Auftrag und Ziele der Kommission³

(„Was sollen und was wollen wir?“)

Der Auftrag, der die Arbeit der Kommission leitete, lässt sich auf die folgenden Eckpunkte verdichten:

- Es sollten neue Finanzierungsstrategien entwickelt und in ein tragfähiges Gesamtkonzept gegossen werden.
- Realisierbare, d. h. politisch umsetzbare Modelle sollten betriebliche und gesellschaftliche Erfordernisse und Verteilungs- und Umverteilungsspielräume berücksichtigen.
- Es galt, über Finanzierungsanreize die Lern- und Bildungsbereitschaft sowie die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken, das berufliche und das allgemeine, politische und kulturelle Lernen zu fördern und den Lernchancen bildungsferner und benachteiligter Gruppen gebührend Rechnung zu tragen.
- Der angezielte Förderschwerpunkt lag somit im Bereich der Erwachsenenbildung, womit eventuelle Äußerungen der Kommission zu Studiengebühren oder zur Frage einer Ausbildungsumlage vermieden werden sollten.

Dem aufmerksamen Zuhörer wird nicht entgehen, dass die Kommission bemüht war, dem Auftrag Folge zu leisten. Allerdings erwies sich der Auftrag in einer bestimmten Hinsicht als zu eng. Es handelte sich dabei um den Aspekt des Wirtschaftswachstums, der im Auftrag keine Beachtung gefunden hatte. Die Kommission erkannte im Zuge der Sichtung der Befunde, der Gespräche und Anhörungen sowie der Literaturstudien, dass der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Lebenslangem Lernen nicht ausgespart werden dürfe. Sie berief sich dabei auf die Einsichten der neuen Wachstumsforschung, die seit Anfang der neunziger Jahre (des 20. Jahrhunderts) demonstriert hat, dass das wirtschaftliche Wachstum eines Landes in starkem Maße durch Innovationen induziert wird, die ihrerseits getragen werden durch beschäftigungsfähige, adäquat qualifizierte Beschäftigte einerseits und durch via Lernen transferierte wissenschaftliche Erkenntnis und deren Inkorporation in sachliches Kapital andererseits (*Bodenhöfer/Riedel, 1998*). Die Erweiterung der Zielperspektive führte die Kommission zu folgendem Zielbündel. Ihm zufolge strebt sie mit ihren Empfehlungen an:

- die Förderung des Wirtschaftswachstums durch
 - Lerninduzierte Innovationen
 - Stärkung des lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMUs)
 - Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen,
- die Integration der Individuen in den Arbeitsmarkt durch Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit,
- die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements,
- die Stärkung der sozialen Kohäsion,
- die Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie der Eigenverantwortung der Individuen durch ihre Wahl-, Entscheidungs- und Marktcompetenz,
- die Ausgewogenheit der Bildungsteilhabe und der Finanzierungsbelastungen,
- die Nachhaltigkeit der Wirkungen der Finanzierungsempfehlungen,
- die effiziente Bereitstellung vielfältiger, effektiver Angebote,
- die Herstellung von Anbieter-, Programm-, Pfad-, Zertifikats- und Qualitätstransparenz.

Mit diesem Zielbündel signalisiert die Kommission, dass sie Effekte ihrer Empfehlungen im Bereich von Effizienz, Gerechtigkeit, gesellschaftlichem Zusammenhalt und im Verhalten sowohl der Anbieter an wie der Nachfrager nach lebenslangem Lernen erwartet. Die Finanzierungsempfehlungen dienen damit weder ausschließlich der Wirtschaftsförderung noch ausschließlich der Unterstützung lernbenachteiligter Menschen.

Die Kommission stützte sich bei der Formulierung ihrer Empfehlungen auf eine Fülle von empirischen Befunden, die sie aus unterschiedlichen Quellen erschlossen hat. Neben den Literaturquellen, die im Literaturverzeichnis des Schlussberichtes dokumentiert sind, sind dies vor allem vier Informationsreisen, welche die Kommission in fünf Mitgliedsländer der Europäischen Union unternommen hatte. Es handelt sich um die Länder Frankreich, England, Dänemark, Schweden und Italien. Das dritte Kapitel des Schlussberichtes gibt die dort gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in verdichteter Form wieder. Weitere Informationsquellen boten 33 Experten und Expertinnen, die in 24 Sitzungen angehört wurden. Und schließlich

³ Der Auftrag ist im Wortlaut im Anhang des Schlussberichtes S. 335 bis 338 abgedruckt.

vergab die Kommission neun Gutachten, in denen eine Reihe von Fragestellungen eruiert wurden, die zu erhellen ihr als besonders dringlich erschien.⁴

2 Lebenslanges Lernen und gesellschaftlicher Wandel oder: Warum brauchen wir ein Mehr an Lernen nach der Erstausbildung? („Was wissen wir?“)

In der zeitgenössischen Diskussion über das Lebenslange Lernen werden häufig drei Argumente strapaziert, deren Relevanz die Kommission nicht bestreiten möchte, die sie gleichwohl als nicht besonders weit reichend hält. Es handelt sich um die folgenden Argumente:

- Frontlastigkeit des Bildungssystems,
- die Halbwertszeit von Bildung nimmt ab,
- ein mehrfacher Berufswechsel ist notwendig.

Diese Argumente haben in der nunmehr gut dreißigjährigen Geschichte der nationalen, eher aber internationalen Debatten um das Lebenslange Lernen eine prominente Rolle gespielt. Jedoch muss man heute feststellen, dass es weniger darum geht und gehen kann, die Lernphasen im Kindes- und Jugendalter zugunsten des Lernens im Erwachsenenalter drastisch zu verkürzen, sondern es geht eher darum, das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterlernen inhaltlich und strukturell neu zu justieren und das „Lernen auf Vorrat“, das vor allem in jungen Jahren dominiert, zu reorganisieren. Die Kommission postuliert unmissverständlich, dass zu den Lernphasen in der Kindheits- und Jugendzeit das Lebenslange Lernen der Erwachsenen hinzutreten muss.

Dass die Halbwertszeit des Wissens dramatisch abnehme und daher das Lernen auf Vorrat immer weniger funktional sei, ist eine weit verbreitete und sich verbreitende Auffassung. Nach näherem Hinsehen kam die Kommission zu der Einsicht, dass die Halbwertszeitthese viel zu simpel sei, um den Prozess von Wissensgenerierung und Wissensverschleiß angemessen abzubilden. Es gebe einen Wissenskorpus, der elementar sei und so gut wie keinem Verschleiß unter-

liege, andererseits müsse zugestanden werden, dass vor allem arbeitsplatzbezogenes, berufliches Wissen beschleunigender Abnutzung unterliege. Wenn man also das Halbwertszeitargument heranziehen wolle, so müsse es sehr differenziert eingeführt werden.

Die These des mehrfachen Berufswechsels schließlich werde auch viel zu sehr generalisiert und pauschalisiert, auch sie bedürfe einer genaueren wie differenzierten Betrachtung.

Die Kommission hält demgegenüber die folgenden Argumente für die wichtigsten zur Begründung der Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens:

- Wachstumsförderung
- Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit
- Beides vor dem Hintergrund der
 - Alterung der Gesellschaft
 - Zuwanderung
 - differenzierten Entwicklungswege und Biografien
- Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten

2.1 Wir brauchen mehr Lebenslanges Lernen, um das Wirtschaftswachstum zu fördern

Die Kommission geht nicht davon aus, dass Wirtschaftswachstum allein durch Lebenslanges Lernen getragen wird, sie ist aber mit Blick auf die moderne Wachstumsforschung seit Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts⁵ der Auffassung, dass Lernen im weitesten Sinn Innovationen erzeugt bzw. trägt, und dass nicht nur schulisches, betriebliches und hochschulisches Lernen in der Kinder- und Jugendphase, sondern auch Lernen im späteren Lebenslauf und Berufsleben ihre Beiträge zu Innovationen und wirtschaftlicher Entwicklung leisten. Die Kommission wurde allerdings durch eine Reihe von Befunden beunruhigt, welche signalisieren, dass Deutschland zumindest in den vergangenen 20 Jahren zu wenig in Bildung und Lernen investiert hat. Diese Unterinvestitionstheorie gilt sowohl für den Staat wie für die private Wirtschaft. Diese These soll im Folgenden durch einige wenige Indikatoren illustriert werden.

⁴ Die Expertenanhörungen sowie die Gutachten sind im Schlussbericht auf den Seiten 313 bis 315 aufgelistet.

⁵ Vgl. Schlussbericht S. 38 bis 42 und die dort angegebene Literatur.

Bild 1 stellt die Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukt (BIP) ausgewählter (OECD und EU) Länder in zwei Entwicklungsphasen (einmal zwischen 1980 und 1995, und ein andermal zwischen 1995 und 2002) gegenüber. Es wird deutlich, dass die Bundesrepublik in beiden Phasen im Vergleich zu den meisten Ländern (die auffälligste Ausnahme stellt Japan dar) unterdurchschnittliche Wachstumsraten des BIP aufweist. Es überrascht daher keineswegs, wenn in den Medien europäischer Länder und von Politikern Deutschland als Wachstumsbremse in der EU bezeichnet wird. Es gibt nur wenige Länder, die noch geringere Wachstumsraten aufzuweisen hatten als Deutschland. Das gleiche Bild ergibt sich, wenn die Wachstumsraten im Zeitverlauf betrachtet werden (Bild 2).

Gemeinden, zusammen mit den Individuen und dem privatwirtschaftlichen Sektor zwischen 1986 und 1999 einen sinkenden Anteil am BIP für das Lebenslange Lernen von Erwachsenen ausgegeben haben, und das in einem Zeitalter, in welchem von Wissensgesellschaft bzw. von wissensbasierter Gesellschaft die Rede ist (Bild 4). Dieser Befund wird gestützt durch die Beobachtung, dass im internationalen Vergleich die Bildungsausgaben insgesamt, d. h. auch unter Einschluss des privaten Sektors, gemessen am BIP und am öffentlichen Gesamthaushalt unterdurchschnittliches Niveau haben (Bilder 5 und 6).

In dieses wenig schmeichelhafte Bild passt schließlich das Ergebnis einer Studie, die am Institut für

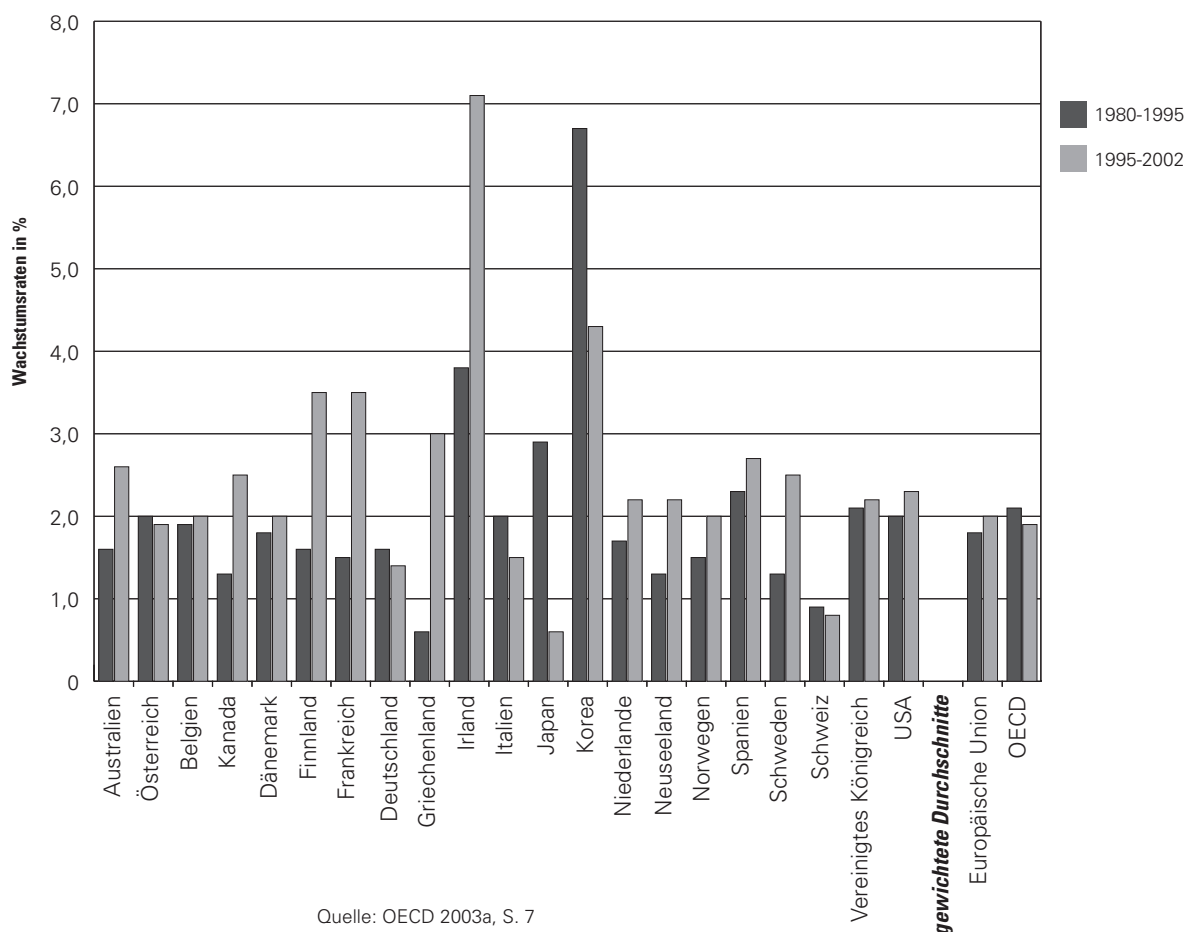


Bild 1: Durchschnittliche Wachstumsraten des BIP pro Kopf in ausgewählten Perioden

Die unbefriedigenden Wachstumsraten werden begleitet von unterdurchschnittlichen Wachstumsraten der Arbeitsproduktivität (Bild 3), wobei die Branchen der Hochtechnologie überraschender Weise keine Ausnahme bilden (OECD, 2003b, S. 9, Tab. 2).

Ein Umstand, der die Kommission in besonderem Maße beunruhigte, war und ist die Beobachtung, dass die öffentlichen Hände, d. h. Bund, Länder und

Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erstellt wurde (Ewerhart, 2003), dass in Deutschland ein säkularer Prozess seit Anfang der neunziger Jahre umgekehrt zu sein scheint: Hatte sich seit etwa 150 Jahren das Verhältnis von Human- zu Sachkapital stetig zugunsten des Humankapitals verschoben, was besagt, dass die deutsche Gesellschaft stärker in die Köpfe als in die Maschinen investiert hatte, so legt die erwähnte Studie von Ewerhart den Schluss nahe, dieser Trend

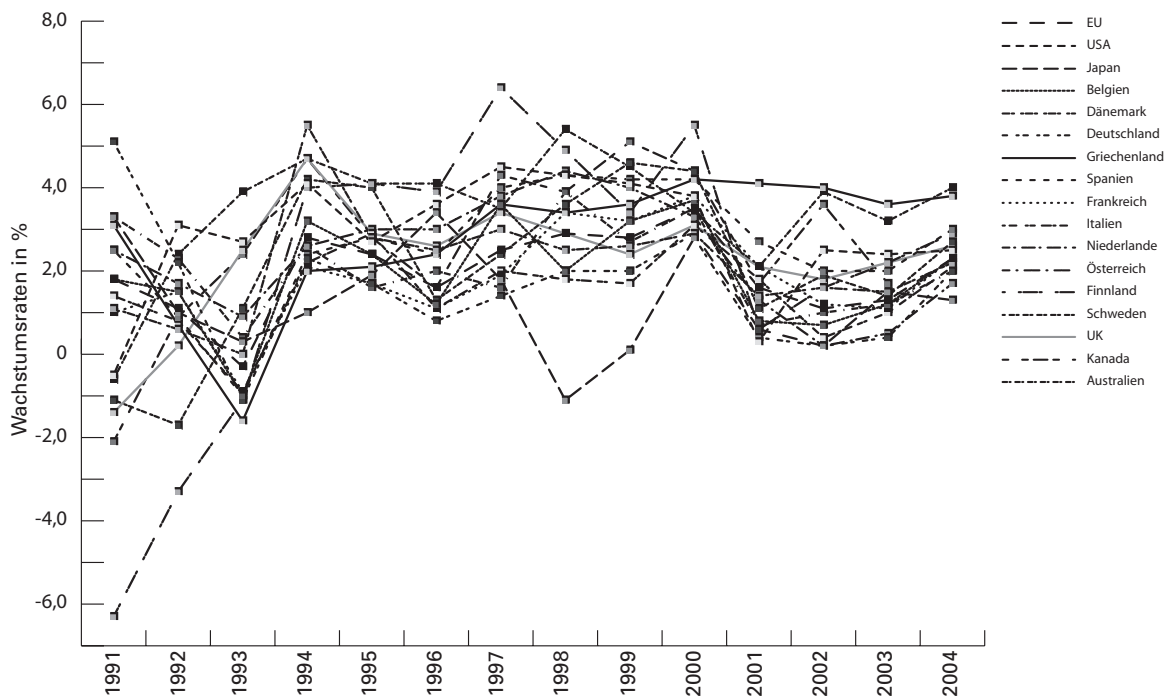


Bild 2: Jährliche Wachstumsraten des BIP ausgewählter Länder, 1991 bis 2004

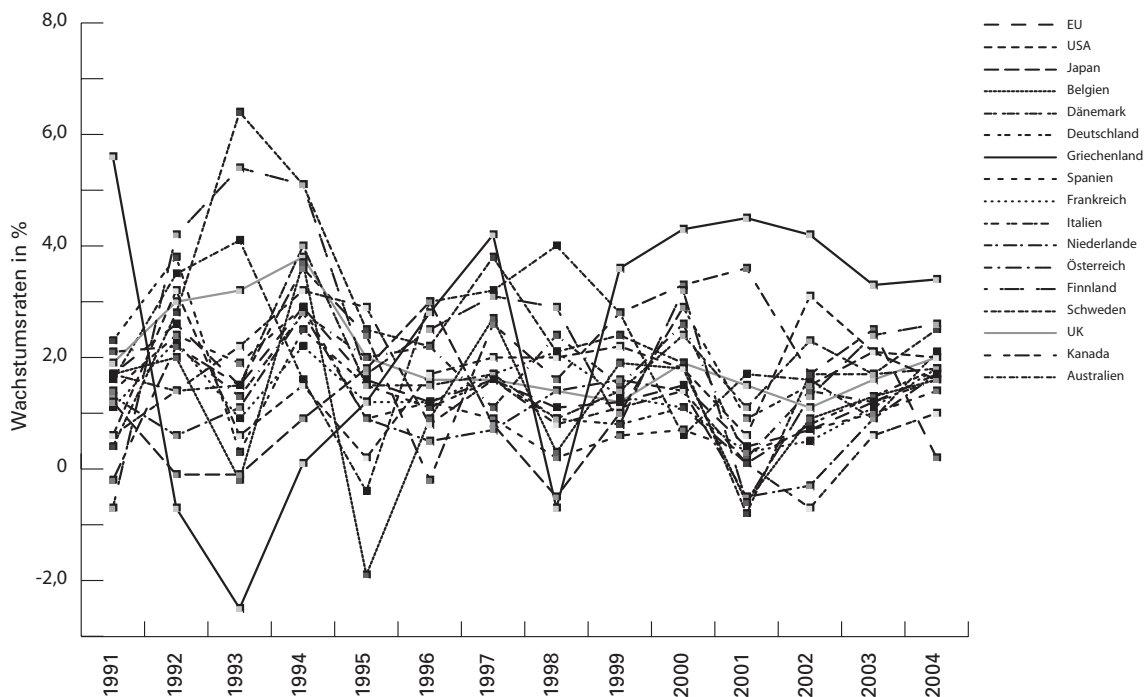


Bild 3: Jährliche Veränderungsrate der Produktivität in ausgewählten Ländern, 1991 bis 2004

haben sich seit Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts umgekehrt (Bild 7). Mit anderen Worten: es sieht so aus, als habe Deutschland seit Anfang der 90er Jahre wieder stärker in Sach- als in Humankapital

investiert, und das in einer Zeit, in der das Wissen und die Investitionen in die Köpfe immer wichtiger, ja überlebenswichtig wird.

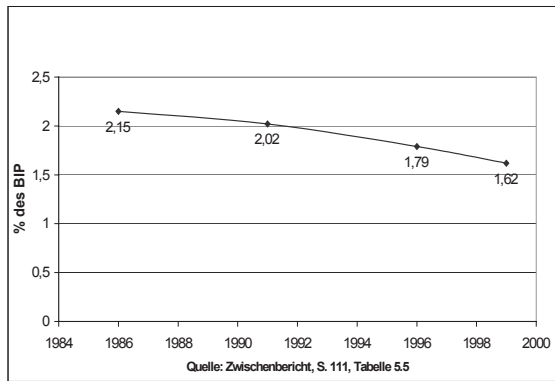


Bild 4: Gesamtfinanzierungsvolumen für Lebenslanges Lernen

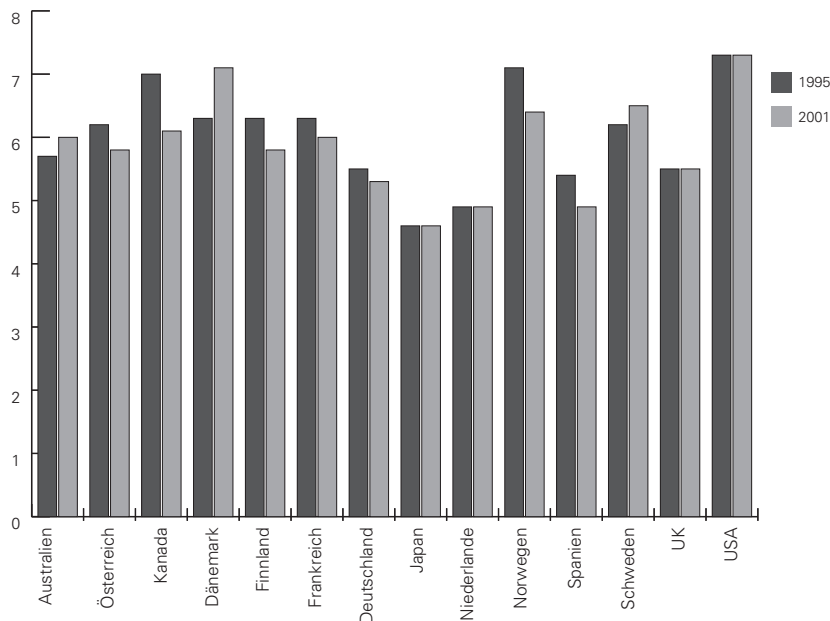


Bild 5: Bildungsausgaben (privat und öffentlich) in % des BIP

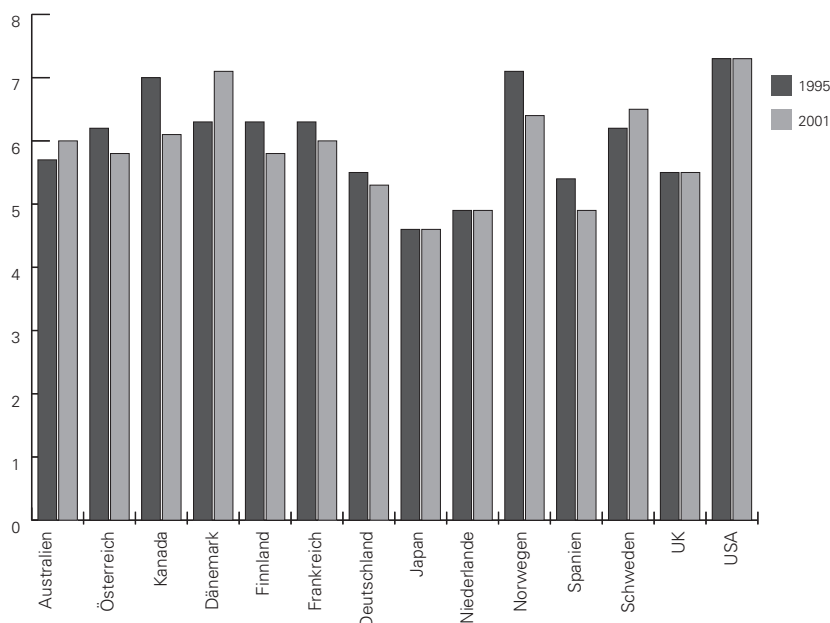
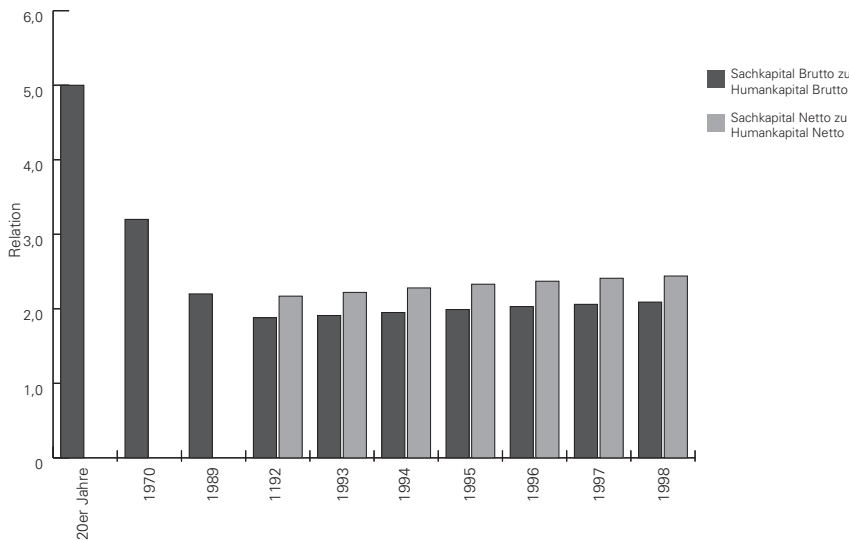


Bild 6: Öffentliche Bildungsausgaben in % der öffentlichen Ausgaben

Auf drei weitere Problembefunde sei hingewiesen. Erstens zeigt der Continuing Vocational Training Survey der EU (CVTS II) (Grünwald/Moraal/Schönfeld, 2003), dass die betrieblichen Ausgaben für Lebenslanges Lernen (Weiterbildung) je Beschäftigten wie auch der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe weit unter dem europäischen Durchschnitt liegen, was nicht mehr allein durch den Verweis auf die hervorragende deutsche berufliche Erstausbildung

erklärt werden kann. Als begründende Argumente wird häufig vorgetragen, dass der Bedarf an betrieblichen Qualifizierungen stagniere, dass die Kosten zu hoch seien oder dass Substitutionsprozesse (von lebendiger Arbeit durch Sachkapital bzw. zwischen Humankapitalien verschiedenen Niveaus und verschiedener Qualität) den Bedarf beschränken. Hinzu kommt als zunehmend kritischer Punkt, dass das betriebliche Lernen in steigendem Maße auf kurzfristiges Anpassungslernen am Arbeitsplatz fokussiert wird. Diese betriebliche Strategie ist, wenn sie zu weit getrieben wird – wie es z. T. durch Verbandsvertreter propagiert wird („Lernen auf Vorrat ergibt heute keinen Sinn mehr“) – auf Dauer kontraproduktiv, da sie Innovationen und Innovativität der Belegschaften kaum bis gar nicht fördert. Innovationen sind und werden für den Wirtschaftsstandort Deutschland aber immer wichtiger. Hinzu kommt eine soziale Schiefelage betrieblicher Weiterbildungspolitik insofern, als die betriebliche Förderung mit höherem Qualifikationsniveau und steigender Statusposition zunimmt.



Quellen: Buttler & Tessaring 1993, S. 467; Ewerhart 2003, S. 50, Tabelle 22

Bild 7: Verhältnis von Sach- zu Humankapital in Deutschland

Zweitens ergibt die Auswertung des IAB/BIB Panels, dass – wie übrigens auch in anderen Ländern, allerdings bei weitem nicht so ausgeprägt wie in Deutschland – die Beteiligung der Klein- und Mittelbetriebe (KMU) am lebenslangen Lernen dichotomisiert ist. Wie Bellmann und Bellmann/Leber zeigen, nehmen etwa 3/4 der KMU überhaupt nicht an Weiterbildung teil (genauer: sie lassen ihre Mitarbeiter/innen nicht teilnehmen bzw. beteiligen sich nicht an der Finanzierung, sodass diese nur dann weiter lernen können, wenn sie die Kosten selber tragen), etwa 1/4 ist dagegen außerordentlich weiterbildungsintensiv (Bellmann, 2003; Bellmann/Leber, 2003).

Drittens stagniert der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung, Forschung und Entwicklung am öffentlichen Gesamthaushalt in Deutschland seit 1985, das damalige Niveau ist bis 2002 (und wahrscheinlich sogar bis heute) nicht mehr erreicht worden. Ähnliches gilt für den Anteil der gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben am BIP: er stagniert seit 1988 und hat bis zum Jahr 2002 das damalige Niveau deutlich verfehlt (Bild 8).

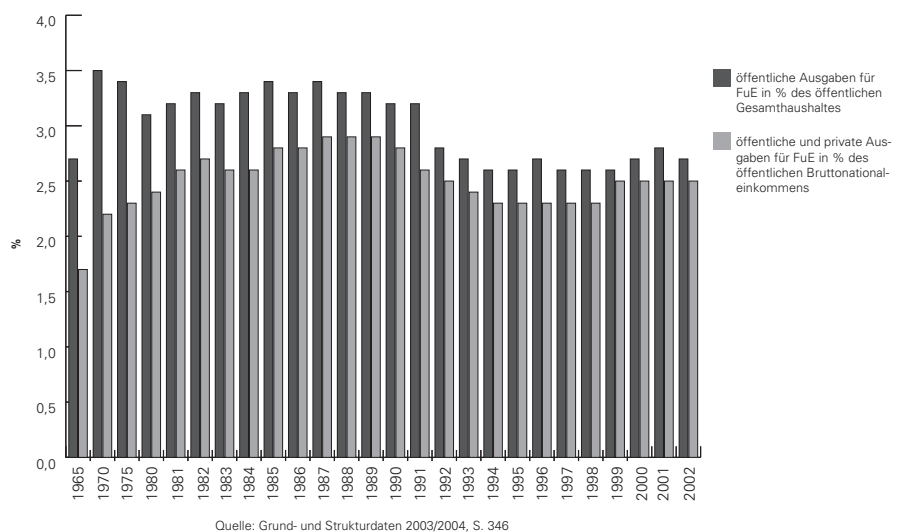


Bild 8: Ausgaben für FuE in der Bundesrepublik Deutschland

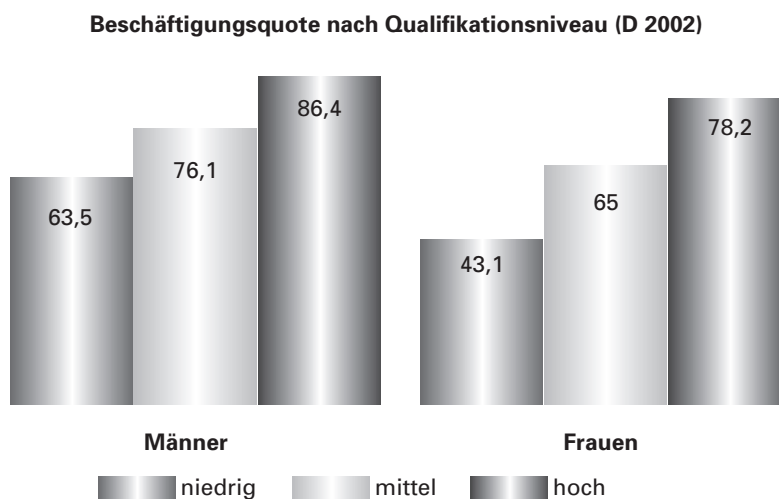
Als Zwischenfazit kann fest gehalten werden, dass weder die deutschen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen [siehe die Ergebnisse von PISA I und II] und Hochschulen) noch die deutschen Unternehmen im europäischen Ländervergleich das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Klienten bzw. Beschäftigten ausschöpfen. In den kommenden Jahrzehnten wird die deutsche Erwerbsbevölkerung altern und schrumpfen, was ceteris paribus das Wachstumstempo der Deutschen Wirtschaft

dämpfen wird. Die Erwerbsbevölkerung wird altern, das Durchschnittsalter in den Unternehmen wird steigen, der Zufluss neuen Wissens aus dem Erstbildungssystem droht sich zu verlangsamen, und damit droht das insgesamt akkumulierte und für produktive Leistungen verfügbare Wissen zu veralten bzw. zu schrumpfen. Damit scheint die zukünftige Innovativität der Unternehmen beeinträchtigt. Unternehmen hätten vielleicht noch einen weiteren Anreiz, Produktion, aber auch Forschung und Entwicklung ins Ausland zu verlagern, weil bzw. wenn sie dort über ein deutlich größeres Potenzial von jungen, gut qualifizierten Nachwuchskräften verfügen können.

2.2 Wir brauchen mehr Lebenslanges Lernen, um die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu stärken

Generell gilt die Feststellung, dass die Datenlage über Status und Vergangenheitsentwicklung des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen als unbefriedigend bezeichnet werden muss, sie ist trägerspezifisch unterschiedlich aussagekräftig und im Hinblick auf Abgrenzungsdefinitionen, Weiterbildungsbereiche und Datenerfassungszeitpunkte bzw. -zeiträume höchst selektiv⁶. Generell kann behauptet werden, dass eine zentrale Erwartung an die Fort- und Weiterbildung bei weitem nicht erfüllt wird: der Ausgleich sozialer Chancen.

Nicht nur in Deutschland, sondern international gilt der Befund, dass die Chance auf einen Arbeitsplatz mit dem Bildungsniveau steigt bzw. dass das Risiko, arbeitslos zu werden, mit dem Bildungsniveau sinkt (OECD, 2002, S. 286). Dieser positive korrelative Zusammenhang zwischen Beschäftigungschancen und Bildungsniveau wird auch für Lebenslanges Lernen beobachtet. Bild 9 illustriert am Beispiel von Daten aus der Arbeitskräftefestichprobe des Jahres 2002, dass in Deutschland eine starke Verknüpfung zwischen Bildungsniveau und Beschäftigungsquote besteht, welche den Schluss erlaubt, dass die individuelle Beschäftigungsfähigkeit steigt, wenn sich die Menschen auf Lebenslanges Lernen einlassen.



Quelle: Arbeitskräftefestichprobe 2002

Bild 9: Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit

Natürlich ist dabei vorausgesetzt, dass die Lerninhalte berufs- bzw. tätigkeitsrelevant sind. Die längsschnittlich angelegte Auswertung des Sozioökonomischen Panels SOEP durch Büchel/Pannenberg (*Büchel/Pannenberg, 2003*) bestätigt zum einen die Evidenz der Arbeitskräftefestichprobe, zum anderen den hohen Zufriedenheitsgrad der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an beruflicher Fortbildung. Immerhin sahen zwischen 70 und 90 % der Zielgruppe ihre Teilnahme als vorteilhaft an, obwohl „harte Facts“ in Gestalt von Renditen bzw. Einkommenszuwächsen, die allein auf Weiterbildungsteilnahme zurückgeführt werden können, in Westdeutschland nur für 20- bis 44-jährige, in Ostdeutschland immerhin für 20- bis 64-jährige Beschäftigte gemessen wurden. Individuelle Karrieresprünge, ein oft erwarteter Effekt der Weiterbildungsteilnahme, wurde lediglich bei Vollzeit beschäftigten männlichen Arbeitnehmern beobachtet.⁷

Es ist unbestritten, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse im Sinne U. Beck's die individuellen Biografien und Entwicklungswege ausdifferenzieren. Dieser Prozess wird im Hinblick auf seine gesellschaftlichen Auswirkungen durchaus kontrovers beurteilt. Nicht kontrovers sollte indessen die Sorge um die Bildungsabbrecher sein. Es zeigt sich nämlich, dass die nicht vernachlässigbar hohe Studienabbruchquote von durchschnittlich 27% an den deutschen Hochschulen (30% an den Universitäten, 22% an den Fachhochschulen) von einem gestiegenen und steigenden Trend des Schul- und des Berufsausbildungsabbruchs begleitet wird.⁸ Stellt die Studienabbruchquote nicht unbedingt für die betroffenen Personen ein individuelles Unglück dar, weil sich die meisten Studienabbrecher HIS-Befunden zufolge in adäquater Beschäftigung befinden, ist Studienabbruch Ausdruck von Ineffizienzen und Fehlinvestitionen im Hochschulsystem.

Konnte seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts ein stetiger säkularer Trend rückläufiger Schulab-

⁶ siehe dazu im Einzelnen Bellmann 2003

⁷ siehe auch Expertenkommission, Schlussbericht, S. 51 ff.

⁸ siehe dazu Expertenkommission, Schlussbericht, S. 122 bis 127

brüche beobachtet werden, so ist ein wieder steigender Trend seit den 90er Jahren nicht zu übersehen. Die Abbruchquote der Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss lag im Jahr 2000/2001 bei knapp 10% bei leicht weiter steigender Tendenz. In dieser Gruppe der Schulabbrecher befindet sich ein hoher Anteil männlicher Migranten- und Aussiedlerkinder. Wurde im Jahr 1984 jeder siebte bis achte Ausbildungsvertrag (aus unterschiedlichen Gründen) aufgelöst, so war es Anfang dieses Jahrzehnts jeder vierte. Etwas weniger als zwei Drittel der Abbrecher verblieben im Berufsausbildungssystem, ein Drittel allerdings fielen und fallen zur Zeit heraus und landen als ungelernete „Jungarbeiter“, ein Begriff aus den 50er und 60er Jahren, im Beschäftigungssystem oder in der Arbeitslosigkeit, der Sozialhilfe oder in der Kriminalität.

In der Fülle von Erhebungen und Befragungsstudien über Teilnahme- bzw. Nichtteilnahme an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung sind als Teilnahme fördernde Faktoren immer wieder die folgenden Variablen als die wesentlichen genannt worden (*Bellmann, 2002*):

- Formales Qualifikationsniveau
- Tätigkeitsanforderungen
- Art der Arbeitsorganisation
- Erwerbsstatus
- Beschäftigungsstatus (Vollzeit/Teilzeit)
- Betriebsgröße
- Geschlecht
- Einkommen
- Alter
- Nationalität

Die Identifikation dieser Variablen beruhte in der Regel auf Grundauszählungen und einfachen bivariaten Auswertungsverfahren. Anspruchsvollere, multivariate Auswertungsverfahren, die in unterschiedlicher Weise sowohl von *infas (Schröder et al., 2003)* als insbesondere von Büchel/Pannenberg genutzt worden sind, kommen z. T. zu abweichenden Ergebnissen. Danach haben (statistisch) signifikant unterdurchschnittliche Teilnahmewahrscheinlichkeiten am Lebenslangen Lernen die folgenden Personengruppen:⁹

- Personen ohne formale berufliche Qualifikation
- Personen mit geringer berufliche Qualifikation
- Personen in wissensarmen Tätigkeiten

- Personen in Obsoleszenz trächtigen Tätigkeiten
- Personen in traditioneller Arbeitsorganisation
- Personen ohne Erwerbsstatus bzw. mit prekärem Erwerbsstatus
- Arbeitnehmer/innen in Kleinbetrieben
- Frauen mit Kindern (Die Weiterbildungsabstinenz wächst mit der Kinderzahl)
- Einkommensschwache Personen
- Ausländer/innen

Das Ergebnis dieser multivariaten Auswertungen der Daten führt zu der statistisch gesicherten, überraschenden Einsicht, das weder das Alter der Menschen noch die Teilzeitbeschäftigung (der Frauen) eigenständige Erklärungsfaktoren für die zurückhaltende Teilnahme am Lebenslangen Lernen sind. Die Antwort auf die Frage nach den „*eigentlichen*“ Ursachen der unterdurchschnittlichen Teilnahmewahrscheinlichkeiten von (teilzeitbeschäftigten) Frauen verweist auf den Mütterstatus oder – in geringerem Umfang – auf Pflegeverpflichtungen.

Mit anderen Worten: für Frauen sind Kinder das Teilnahmehemmnis, und zwar umso stärker, je mehr Kinder sie haben. Dies gilt im übrigen nicht für Männer mit Kindern, es sei denn, sie sind allein erziehend. Allein erziehenden Müttern ist die Lernteilnahme in besonderer Weise verwehrt. Dies verweist auf den Mangel an Betreuungsinfrastruktur für Kinder und pflegebedürftige Personen. Im übrigen sei darauf verwiesen, dass diese infrastrukturelle Diskriminierung von Müttern in Deutschland im Vergleich zu anderen EU oder OECD Ländern besonders stark ist.

Was nun das Alter als Erklärungsfaktor für unterdurchschnittliche Teilnahme am Lebenslangen Lernen oder gar für die prinzipielle Abstinenz¹⁰ betrifft, so scheint es prima facie einflussrelevant für die Lernteilnahme zu sein. In der folgenden Tabelle und den Bildern 11 und 12 zeigt das Alter scheinbar einen sichtbaren Einfluss sowohl auf die Nie-Teilnahme wie auf die Teilnahme an Weiterbildung. Daneben entpuppen sich das Qualifikationsniveau und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten als Einflussfaktor.

Eine genauere Analyse der Daten führt zu dem Schluss, dass nicht das Alter per se, sondern die Erwerbs- bzw.

⁹ siehe dazu Expertenkommission, Schlussbericht 2004, S. 111 bis 158

¹⁰ In der *infas* Studie (*Schröder et al. 2004*) ist die Gruppe der Nie-Teilnehmer entdeckt worden, die bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hatten und von denen die meisten sagten, sie wollten dies auch in Zukunft nicht tun.

N = 1264	19 bis 44 Jahre	45 bis 64 Jahre
kein beruflicher Abschluss	63%	74,6%
betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildung	38,9%	46,5%
schulische Berufsausbildung, Meisterprüfung, Beamtenausbildung	36,4%	33,8%
Hochschulabschluss	17,2%	7,4%

Quelle: Schröder/Schiel/Aust, 2004, eigene Auswertung

Tabelle 1: Nie-Teilnehmer an Weiterbildung nach Alter und Berufsabschluss (2003)

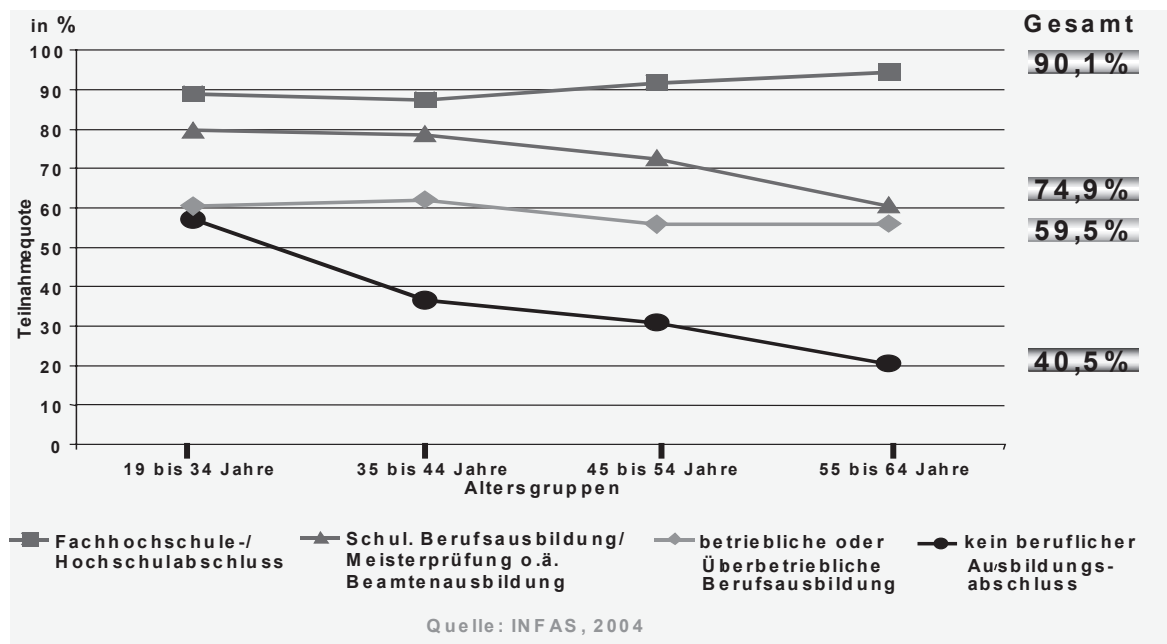


Bild 10: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Alter und beruflichem Ausbildungsabschluss (Erwerbsquoten!)

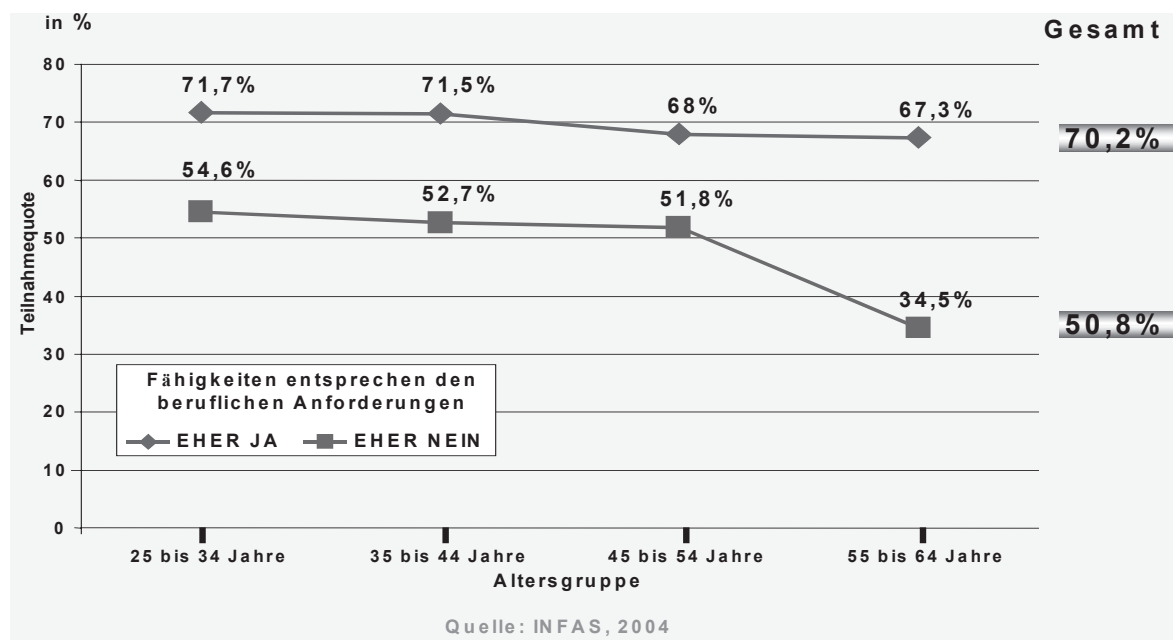


Bild 11: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Alter und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

Beschäftigungsquote die Variable ist, welche das berufliche Weiterlernen von älteren Menschen, insbesondere ab einem Alter von 55 Jahren, weniger wahrscheinlich werden lässt. Wie die Bilder 12 und 13 zeigen, sinkt für beide Geschlechter die Beschäftigungsquote ab dem 50. Lebensjahr, insbesondere aber ab dem 55. Lebensjahr erheblich ab. Sie liegt dadurch deutlich unter dem Niveau, das in ausgewählten Wettbewerbsländern realisiert wird.

Die Daten unterstreichen den Befund, dass es eine hohe Korrelation zwischen der Beschäftigungsquote und der Weiterbildungswahrscheinlichkeit gibt und dass der Weg zu einer höheren Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in aller erster

Linie in der Erhöhung der Beschäftigungsquote der über 50-jährigen Menschen besteht.

Die folgende Tabelle 2 zeigt mit Hilfe von hypothetischen Beispielsrechnungen, wie hoch das Beschäftigungs- (und indirekt auch des Weiterbildungs-) potenzial wäre, wenn es über einen längeren Zeitraum gelingen würde, die Beschäftigungsquote der Menschen ab einem Alter von 50 Jahren stufenweise an die Niveaus anderer Länder anzupassen. Die Rechenergebnisse zeigen, dass das Potenzial erheblich wäre.

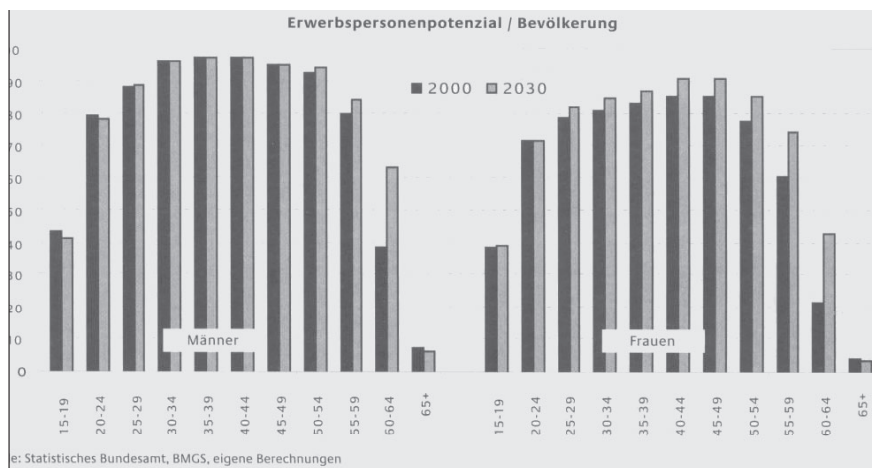


Bild 12: Beschäftigungsquoten nach Alter und Geschlecht

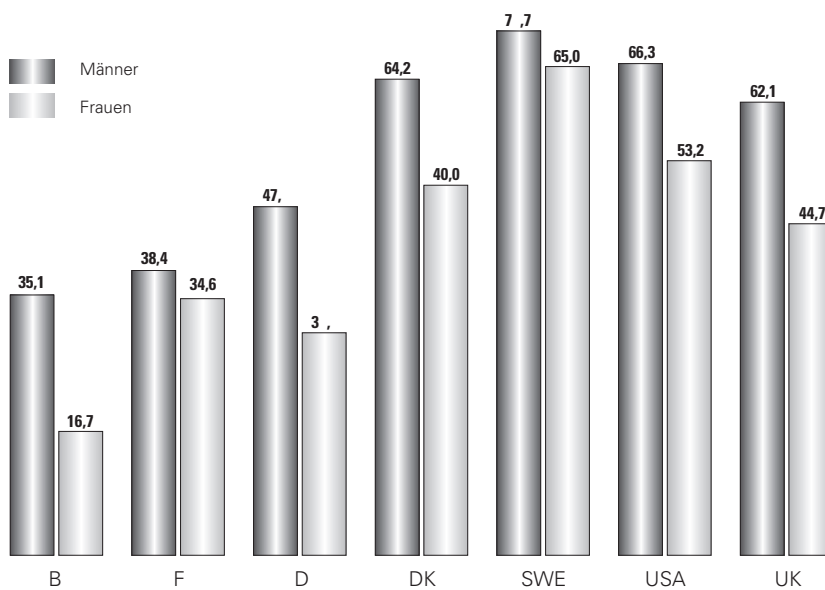


Bild 13: Beschäftigungsquote (Anteil der Beschäftigten an der Bevölkerung dieser Altersgruppe) der 55- bis 64-jährigen Männer und Frauen im internationalen Vergleich (2002)

	2000		2010		2020		2030		2040	
	Bevölker.	Beschäftig. potenzial	Bevölker.	Beschäftig. potenzial	Bevölker.	Beschäftig. potenzial	Bevölker.	Beschäftig. potenzial	Bevölker.	Beschäftig. potenzial
Erwerbsquote in %										
55	15543	8759	16448	9046	19500	10725	16361	8999	15672	8620
Differenz		796		823		975		818		783
60		9555		9869		11700		9817		9403
Differenz		1592		1645		1950		1636		1567
65		10351		10691		12675		10635		10187
Differenz		2389		2468		2925		2454		2350
70		11148		11514		13650		11453		10970
Differenz		3185		3290		3900		3272		3134
75		11944		12336		14625		12271		11754
Differenz		3981		4112		4875		4090		3918
80		12740		13158		15600		13089		12538

Tabelle 2: Beschäftigungspotenziale unter Menschen zwischen 50 und 64 Jahren, in 1000

2.3 Wir brauchen mehr öffentliche Förderung, um bisher ausgeschlossenen Gruppen den Zugang zum Lebenslangen Lernen zu öffnen

Die Kommission hatte Arens & Quinke gebeten, zum einen die Spar- und Investitionsfähigkeit der privaten Haushalte zu eruieren und zum anderen darüber zu informieren, welchen Umfang die öffentlichen Bildungstransfers erreichen und wie sie über die gesellschaftlichen Qualifikationsgruppen und über die Altersgruppen verteilt sind; dies vor dem Hintergrund, dass in den meisten Bundesländern seit Mitte der siebziger Jahre die Ausgaben der privaten Haushalte für Lebenslanges Lernen absolut und relativ steigen. Der Befund von Arens & Quinke, dass die private Spar- und Investitionsfähigkeit mit dem Nettoeinkommen, dem Geldvermögen, dem Alter und dem formalen Qualifikationsniveau in hohem Maße korreliert, überrascht nicht. Allerdings ist fest zu halten, dass die unteren 20% der Haushalte (geordnet nach der Einkommenshöhe) netto verschuldet sind, d. h. als nicht sparfähig gelten (Arens & Quinke, 2003, S. 245). Dieser Befund spielt für eines der von der Kommission vorgeschlagenen Instrumente eine Rolle.

Die Analyse der öffentlichen Bildungstransfers durch Arens & Quinke führt u. a. zu dem Ergebnis, dass über 50% des öffentlichen Bildungstransfervolumens an die Bildungsteilnehmer in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren fließt, dabei überwiegend an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an allgemeiner Bildung (Schulen und Hochschulen) (Arens & Quinke, 2003,

S. 44 f.). Die öffentlichen Bildungstransfers konzentrieren sich auf die Lebensspanne bis zum 35. Lebensjahr, spätestens nach dem 35. Lebensjahr stehen nur noch steuerrechtliche Regelungen (Sonderausgaben, Werbungskosten), Förderwege nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) sowie – für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte – nach dem SGB III zur Verfügung. Für Personen ohne formale Qualifikationen und mit früher Aufnahme der Erwerbstätigkeit bestehen kaum Zugriffsmöglichkeiten auf bildungsbedingte öffentliche Transfers, es sei denn sie sind arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht.

Die Auswertung der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) durch Büchel & Pannenberg (2003) ergibt erhebliche dauerhafte Renditen für Weiterbildungsteilnehmer/innen im Alter von 20 bis 44 Jahre in ganz Deutschland, für Teilnehmer/innen im Alter von 45 bis 64 Jahren nur in Ostdeutschland. Dabei gilt die Beobachtung, dass Vorruhestand und Alterszeit die Weiterbildungsrenditen älterer Arbeitnehmer/innen senken. Individuelle Karrieresprünge ergeben die Daten des SOEP nur für vollzeitbeschäftigte Männer in Westdeutschland. Bestätigt wird ferner der bekannte Befund, dass berufliche Weiterbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko signifikant verringert. Obwohl die „harten“ Erträge (Renditen, Karrieresprünge) auf bestimmte Gruppen von Personen beschränkt sind, bewerten zwischen 70% und 90% der Teilnehmer/innen an beruflicher Weiterbildung ihre Teilnahme als vorteilhaft.

3 Finanzierungsbegriff und Ressourcenmodell („Wie sondieren wir den Gegenstand begrifflich konsistent?“)

Die Kommission benutzte bereits in ihrem Zwischenbericht einen weiten Finanzierungs- und Ressourcenbegriff. Sie versteht unter Finanzierung mehr als „nur“ die im Alltagsdenken übliche Vorstellung, Finanzierung bedeute die Beschaffung von Geld. Diese Auffassung ist nicht grundsätzlich falsch, aber sie greift zu kurz. Beim (Lebenslangen) Lernen geht es darum, über Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu verfügen, Zeit und Geld zu haben und in einer institutionellen Umwelt zu leben, die sowohl das Lernen wie die Umsetzung des Gelernten erlaubt. Diese vier Bedingungen sind nicht von vornherein für jedermann und jede Frau gegeben, sie müssen ggf. geschaffen werden. Daher definiert die Kommission Finanzierung in einem sehr weiten Sinn als die Herstellung der Verfügbarkeit über Ressourcen, wobei sie zwischen vier Ressourcenarten unterscheidet:

- Psychische Ressourcen,
- Ressource Zeit,
- Ressource Geld und
- Ressource „Rahmenbedingungen“ bzw. institutionelle Bedingungen.

Notwendig ist der Blick auf alle vier Ressourcenarten in ihrer wechselseitigen Verflechtung, denn es wird kein Lernen stattfinden, wenn man zwar einerseits Geld bereit stellt, aber die Zeit zum Lernen oder die Lernbereitschaft fehlen oder wenn Zeit und Bereitschaft vorhanden sind, aber das nötige Geld fehlt. Schließlich wird Lernen verpuffen, wenn institutionelle Bedingungen (z. B. die Ausstattung des Arbeitsplatzes) verhindern, dass das Gelernte umgesetzt bzw. angewendet werden kann.

Zu den psychischen Ressourcen zählt die Kommission Lernmotivation, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, aber auch Anstrengungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit auf Seiten der Individuen. Die Ressource Zeit kann nur in zwei Arten zur Verfügung gestellt werden, als Freizeit oder als Arbeitszeit. In welcher der beiden Formen Lernzeit zur Verfügung gestellt wird, wird einerseits individuell entschieden, andererseits kann dies auf gesetzlicher, tarifvertraglicher oder betrieblicher Vereinbarungsebene vorgegeben werden. Lernzeitkonten und insbesondere deren Verknüpfung mit Arbeitszeitkonten stellen mögliche

Lösungen des Zeitproblems dar. Zu der Gruppe der institutionellen Ressourcen, die das Lebenslange Lernen fördern und erleichtern, aber auch be- oder verhindern können, gehören z. B. Zertifizierung von Anbietern, Programmen und von Kompetenzen, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsregeln, Informationssysteme und Transparenz, Kündigungsschutz (der durchaus ambivalent gesehen werden kann, der aber innerbetriebliche Weiterbildung stimulieren kann), Produkthaftungsnormen, lernförderliche und innovative Arbeitsumgebungen, Personalentwicklungskonzepte der Organisationen, Rotationsstrategien (z. B. Job-AQTIV) und insbesondere im Hinblick auf die Förderung des Lebenslangen Lernens von Frauen Kinderbetreuungs- und Pflegearrangements.

4 Finanzierungsinstrumente im Überblick („Welche Finanzierungsinstrumente stehen zur Verfügung?“)

Im Prinzip kommen nur drei Akteursgruppen als Finanziers für Lebenslanges Lernen in Frage: die Lerner/innen, die Arbeitgeber und der Staat, wobei zu beachten ist, dass bereits der Staat kein originärer Finanzier ist, sondern seine Mittel durch Besteuerung, Abgaben und Gebühren aus den Einkünften der Bezieher von Arbeits- und Kapitaleinkommen bezieht. Ähnlich gilt für andere Organisationen oder Träger, die als Finanziers von Weiterbildungseinrichtungen auftreten wie etwa die Kirchen oder Wohlfahrtsverbände, dass sie ihre Zuschüsse aus Mitgliedsbeiträgen, Abgaben oder staatlichen Zuwendungen speisen. Es sollte ferner in Erinnerung gerufen werden, dass jedem Finanzier grundsätzlich stets nur drei Einkommensquellen zur Verfügung stehen, nämlich das laufende Einkommen oder das frühere Einkommen (über Ersparnis oder Rücklagen) oder das zukünftige Einkommen (über Darlehen oder Kredite).

Beschränken wir also die Finanziers auf die drei genannten Akteursgruppen, so bieten sich folgende Finanzierungsinstrumente an:

- Selbstfinanzierung durch die Lerner
 - aus laufendem Einkommen
 - Bildungssparen (staatlich oder durch Arbeitgeber gefördert)
 - Darlehen (von Bank, Staat oder Arbeitgeber)

- Einzelbetriebliche (Arbeitgeber-) Finanzierung aus Erlösen, Umsätzen, Einnahmen
- Betriebliche Abgabe-, Umlage- oder parafiskalische Fondslösungen
- Nachfragebezogene Staatsfinanzierung (Maßnahmen u./o. Unterhalt)
 - direkte Geldtransfers (Festbetrag oder einkommensabhängig)
 - Gutscheine (einheitlich oder einkommensabhängig)
 - Sparprämien (einmalig oder permanent, einheitlich oder einkommensabhängig)
 - Darlehensgewährung (an Lerner)
 - Zinssubventionen für Darlehensnehmer
 - (einkommensabhängige) Tilgungssubvention an Darlehensnehmer
 - Steuerliche Entlastung (Sonderausgaben, Werbungskosten)
 - Steuerliche Befreiung
- Angebotsbezogene Staatsfinanzierung (Transfers an Organisationen, insbesondere an Klein- und mittlere Unternehmen)
 - Vouchers/Gutscheine/Entitlements/Ziehungsrechte
 - Darlehen
 - Zinszuschüsse
 - Allgemeine Anreizprämien
 - Zuschüsse zu Weiterbildungskosten
 - Einmalige Weiterbildungsprämien oder dauerhafte Zuschüsse bei Angeboten für bestimmte Zielgruppen
 - Steuerliche Entlastung bei Weiterbildungsaktivitäten (anerkannte Betriebsausgaben, Rückstellungen oder Rücklagen für Lebenslanges Lernen, Steuerschuldabzüge)
 - staatlich finanzierte Bildungsanbieter, staatliche Weiterbildungsangebote

5 Die Empfehlungen der Kommission

(„Die Architektur der Empfehlungen“)

Die Kommission musste sich bei der Entwicklung von Finanzierungsempfehlungen u. a. mit der ordnungspolitischen Frage auseinandersetzen, in welchem Verhältnis private und öffentliche Verantwortung zueinander stehen, wenn es um die Finanzierung des Lebenslangen Lernens geht und dabei Antworten auf die Frage gegeben werden müssen, ob und, wenn ja, in welchem Ausmaß der Markt als effizientes Steu-

erungs- und Allokationssystem in der Sphäre des Lebenslangen Lernens versagt. Obwohl empirische Evidenz kaum vorliegt, entschied sich die Kommission für das „Sowohl als auch“, d. h. für private und öffentliche Verantwortung. Die Kommission hält bestimmte Formen des Marktversagens für plausibel und wahrscheinlich, ohne diese Annahmen mit empirischen Fakten belegen zu können.

So scheint die These systematischer Informationsbeschränkungen und verzerrter Marktübersichten der Nachfrager nach Angeboten Lebenslangen Lernens plausibel und wahrscheinlich. Zwar werden Monopole jeglicher Art (lokale, technische oder ökonomische Monopole) als unwahrscheinlich ausgeschlossen, aber Marktunvollkommenheiten als Folge von Informations- und Konkurrenzbeschränkungen (z. B. Zugangsschranken) können nicht ausgeschlossen werden. Gleiches gilt für die Möglichkeit systematischer Divergenzen zwischen privaten und staatlichen Risiko- und Präferenzstrukturen.

Zudem entwickelt sich ein Kapitalmarktsegment, in dem Kapital für die Finanzierung Lebenslangen Lernens seitens der Lerner/innen bereit gestellt werden würde, bisher nicht. Die Unterversorgung bzw. Unterinvestition in Lebenslanges Lernen angesichts externer Erträge bzw. Nutzen ist umstritten und als These recht spekulativ, im internationalen Vergleich allerdings begründbar. Nicht begründbar ist hingegen die These, Lebenslanges Lernen sei ein spezifisch öffentliches Gut und daher staatlich zu finanzieren. Die Kommission hält es allerdings für wahrscheinlich, dass der in Deutschland realisierte Versorgungsgrad mit Lebenslangem Lernen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Bedarf (siehe dazu Abschnitt 2) unzureichend ist. Sie führt diese Unterversorgung auf die als Folge der ungleichen und zunehmend ungleicher gewordenen Einkommens- und Vermögensverteilung unzureichende Nachfrage zurück.

Mit anderen Worten: die dem Leistungsfähigkeitsprinzip folgende Finanzierungsphilosophie der Kommission plädiert, wie übrigens auch die OECD, für die Kofinanzierung des Lebenslangen Lernens durch die Lerner/innen, die Arbeitgeber und den Staat.

Bei der Entwicklung der Empfehlungen hat sich die Kommission auch durch Erfahrungen und Lösungen aus Nachbarländern anregen lassen. Einen nachhaltigen Eindruck haben die weit entwickelten Förder-

strukturen in Dänemark und Schweden, Teile der französischen Umlagefinanzierungsregelungen sowie die Ideen zur Förderung des Lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in England hinterlassen.¹¹ In Würdigung der ausländischen Erfahrungen, vor allem aber angesichts der im 2. Kapitel des Schlussberichts zusammen getragenen Befunde hat die Kommission Folgendes vorgeschlagen:

1. In Anlehnung an die schwedischen Erfahrungen sollen Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen von auch über 30 Jahren mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen durch Zuschüsse und Darlehen gefördert werden. Diese Förderung soll mit dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG bzw. sog. „Meister-BaföG“) in einem **Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBIFG)** zusammengefasst werden. Die öffentliche Förderung soll dabei mit unterstelltem steigendem privaten Interesse abnehmen (Bild 14). Das EBIFG soll der Beobachtung Rechnung tragen, dass für Personen, die das 27. Lebensjahr überschritten haben, und das gilt erst Recht für die Überschreitung des 30. oder 35. Lebensjahrs, außer durch Minderung der Lohn- bzw. Einkommensteuerlast durch Sonderausgaben oder Werbungskosten so gut wie keine öffentliche Förderung des

Lebenslangen Lernens zur Verfügung steht, es sei denn, die Personen sind arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht. Das von der Kommission eingeholte Gutachten von Arens & Quinke (2003) über die öffentlichen Bildungstransfers bestätigt, dass weit über 50% der öffentlichen Bildungstransfers an Jugendliche in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren geht.

Langfristig sollen die Leistungen nach dem EBIFG und dem BaföG in einem einheitlichen **Bildungsförderungsgesetz (BIFG)** zusammengefasst werden. Die bisherigen Bildungstransfers an die Eltern sollen dann in Form eines Bildungsgeldes direkt an die Lernenden ausbezahlt werden. Leitbild ist die selbständige erwachsene Person, die nicht mehr wie bis zum 27. Lebensjahr als abhängiges Kind betrachtet wird. Unter dem Dach des BIFG sollen alle Transfers harmonisiert und von einheitlichen Kriterien abhängig gemacht werden. Wie aus Bild 15 hervor geht, kann dieser Vorschlag auch schrittweise, z. B. in Abhängigkeit der Haushaltslage, umgesetzt werden.

2. Bundesländer und Gemeinden sollen wie bisher in Nordrhein Westfalen eine Flächen deckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung gewährleisten. Darin ist einbegriffen die Infrastruktur für nachzuholende Schulabschlüsse, für die Sprach- und Integrationsförderung und für die Förderung internationaler Kompetenzen (z. B. Sprach- und kulturelle Kompetenzen). Um diese Infrastruktur zu stabilisieren und ggf. auszubauen, sollen sich Länder und Gemeinden auf einen bestimmten Prozentsatz ihrer Haushalte einigen, der jährlich für die Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung bereit gehalten wird.

3. Die staatliche Förderung nach dem 5. Vermögensbildungs- und nach dem Bauspargesetz soll um ein Bildungssparen erweitert werden. Damit sollen auch für bisher bildungsabstinente Personengruppen mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen Anreize

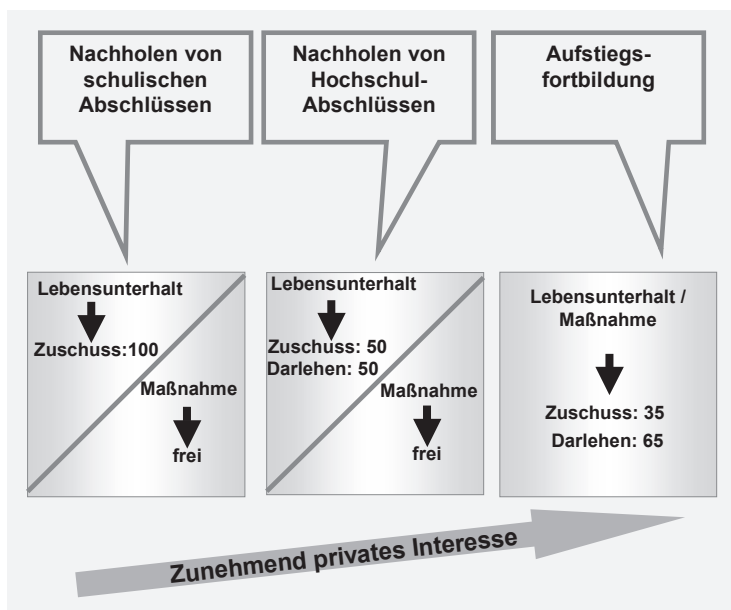


Bild 14: Staffelung der Förderung nach öffentlichem und privatem Interesse

¹¹ Siehe Kapitel 3, S. 159 bis 204 im Schlussbericht

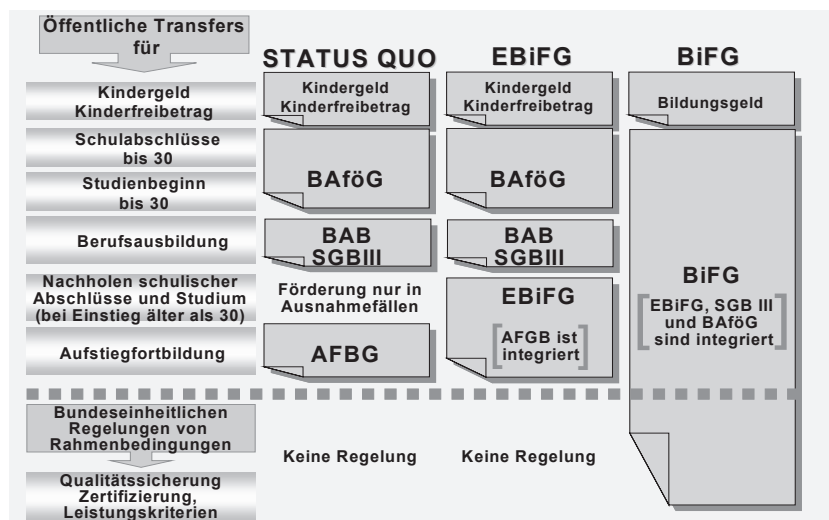


Bild 15: Öffentliche Förderung des Lebensunterhalts (Status quo im Vergleich zu den Kommissionsempfehlungen, eigene Darstellung)

geschaffen werden, einen Teil ihres Einkommens in Lebenslanges Lernen zu investieren. Die erwachsenen Lernenden sollen ebenso ein kostengünstiges Darlehen für Lernzwecke aufnehmen und die vermögenswirksamen Leistungen ihres Arbeitgebers einbringen können. Um Anreize zum Sparen zu erhalten, ist der Schutz der Konten vor staatlichen Zugriffen zu gewährleisten.

- Die Kommission betrachtet die Finanzierung betrieblichen Lernens als originäre Aufgabe der Betriebe bzw. Arbeitgeber. Der Staat kann und sollte allerdings die institutionellen Rahmenbedingungen gestalten und verbessern. Vereinbarungen zu betrieblichen Lernzeitkonten, die mit betrieblichen Arbeitszeitkonten verknüpft werden sollten, sollen nach Vorstellung der Kommissionsmehrheit durch gesetzliche Regelungen zur Insolvenzsicherung der Guthaben, durch eine nachgelagerte Besteuerung der Einzahlungen sowie durch die Allgemeinverbindlichkeitserklärung von freiwilligen Vereinbarungen zur Umlagefinanzierung in Anlehnung an die Bauwirtschaft verbessert werden. Die Teilnahme von Beschäftigten an Bildungsmaßnahmen möchte die Kommission mit Freistellungs- und Rückkehrrechten (wie in Dänemark, Frankreich und Schweden) verknüpft sehen. Die Weiterbildungsbereitschaft der kleinen und mittelgroßen Unternehmen soll in Anlehnung an einen englischen Modellversuch durch Gut-scheine für die Ausarbeitung betrieblicher Bildungspläne angeregt werden. Schließlich plä-

dieren drei der fünf Kommissionsmitglieder für eine Umlage zur Finanzierung der Weiterbildungsteilnahme von Leiharbeitnehmern. Nach französischem Vorbild soll angesichts der hohen Arbeitsmarktrisiken 1 % der Lohnsumme für die Qualifizierung dieser Beschäftigtengruppe aufgewendet und durch einen Fonds, der von den Sozialpartnern getragen wird, in verleihfreien Zeiten für das Lebenslange Lernen genutzt werden. Den höheren Lohnkosten für Leiharbeitnehmer stehen lernbe-

dingt höhere Arbeitsproduktivitäten gegenüber.

- Die Kommission hat, obwohl als Folge der niedrigen Erwerbsquoten die Weiterbildungsbeteiligung von Personen über 50 Jahren stark nachlässt, keine besonderen altersspezifischen Bildungsförderinstrumente im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik vorgeschlagen. Die Förderung von über 50-Jährigen in Kleinbetrieben (durch das Job-Aktiv-Gesetz) blieb wirkungslos, da sie zu spät ansetzte. Der Kommission erscheint es effektiver zu sein, die Weiterbildung der auf dem Arbeitsmarkt besonders gefährdeten Gruppe der An- und Ungelernten präventiv im Betrieb zu fördern. Flexibilitätsfördernd und zielführend könnte dabei sein, wenn nicht nur auf einen Berufsabschluss zielende Maßnahmen, sondern auch zu solchen Abschlüssen hinführende Module gefördert würden. Ebenso sollten die eigen initiierten Bildungsbemühungen von Arbeitslosen durch Ruhen des Arbeitslosengeldanspruchs gestützt werden. Schließlich plädiert die Kommission dafür, die als zu rigide empfundene Verbleibsquote von 70 % flexibler zu handhaben, um die negativen Selektionseffekte zu Lasten gering Qualifizierter (Creaming Effekt) zu vermeiden.
- Migranten und Migrantinnen gehören zu den gesellschaftlichen Gruppen in besonders prekären Lebenslagen. Zuwanderer sollen nach Auffassung der Kommission einen Rechtsanspruch auf Integrationsmaßnahmen bei gleichzeitiger Teilnahmepflicht haben. Auch bereits länger in Deutschland lebende Ausländer und Aussiedler

- sollten nach Maßgabe der öffentlichen Haushaltssituation eine Teilnahmechance haben, und jugendlichen Flüchtlingen sollte durch Erteilung einer Arbeitserlaubnis die Chance zur einer dualen Berufsausbildung eröffnet werden.
7. Die Bereitstellung von Zeit und Geld reicht nicht, um die Bildungsbereitschaft zu erhöhen. Es bedarf zusätzlich und begleitend verbesserter institutioneller Rahmenbedingungen, z. B. in Form von Transparenz der Anbieter, der Angebote, der Programme, der Kurse, der Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmodalitäten, z. B. in Gestalt von individueller Bildungsberatung. Für die Lernenden müssen erkennbare und gut ausgezeichnete „*Trampelpfade*“ durch die Landschaft des Lebenslangen Lernens geschaffen werden, und zwar durch die Entwicklung von anerkannten Weiterbildungsmodulen und Abschlüssen im Kontext der Neuordnung von Berufen und durch bundesweit anerkannte Weiterbildungsabschlüsse. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören ferner die Einführung von Zertifizierungsverfahren zwecks Anerkennung auch informell erworbener und schulischen oder betrieblichen Qualifikationen gleichwertiger Kompetenzen, zeitliche wie inhaltlich-thematische Flexibilisierung der Lernangebote für Erwachsene durch Modularisierung, lernförderliche Arbeitsumgebungen, Arbeitsorganisation und Arbeitsplätze sowie die Stärkung der Lernanreize durch eine kompatible Arbeitsmarktpolitik und Produktgestaltung.
 8. Die Kommission hat sich zu der Frage, wie die Beteiligung älterer Arbeitnehmer am Lebenslangen Lernen erhöht werden kann, nicht weiter geäußert, sie hat lediglich auf den Umstand verwiesen, dass es offensichtlich einen engen Zusammenhang zwischen Lernbeteiligung und Beschäftigungsquote gibt. Daher liegt in der Erhöhung der Beschäftigungsquoten der über 50-jährigen Männer und Frauen ein entscheidender Hebel zur Steigerung der Teilnahme am Lebenslangen Lernen. Insbesondere für Frauen setzt eine höhere Beschäftigungsquote eine entschiedene Verbesserung der Betreuungsangebote von Kindern oder pflegebedürftigen Personen voraus. Damit die Teilnahme am Lebenslangen Lernen sich sowohl für die Individuen als auch für die Arbeitgeber lohnt, d. h.

damit sich die individuelle und die betriebliche Weiterbildungsrendite verbessert, scheint die Verlängerung der Lebensarbeitszeit unausweichlich zu sein. Dies legt zwingend das Ende der Altersteilzeitregelungen und der Vorruhestandsregelungen nahe. Ebenso naheliegende Maßnahmen können die Erhöhung der Wochenarbeitszeiten sein. Auch die Verbreiterung der Nutzung von Arbeitszeit- und Lernzeitkonten dürfte die Lebensbeschäftigungs- und -weiterbildungsdauer verlängern. Der Integration von älteren Arbeitnehmern in Beschäftigung und Weiterbildung dienlich sollte ferner die Schaffung und Verfügbarkeit lerntüchtiger Arbeitsplätze und an die Bedürfnisse älterer Arbeitnehmer angepasste Arbeitsumgebungen und Arbeitsorganisationen sein.

Mit anderen Worten: Altersangepasste betriebliche Arbeitspolitiken in Bezug auf Arbeitsabläufe, Arbeitsinhalte, Arbeitsatmosphäre, Lebensgestaltung, Kinderbetreuung und betriebliche Gesundheitspolitik, aber auch die Mischung von älteren und jüngeren Beschäftigten, d. h. von „*traditionellen*“ und „*modernen*“ Kompetenzen, sollten die Produktivität und die Lernbereitschaft der älteren Menschen befördern.

Literatur

- Arens, T./Quinke, H. (2003): „*Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland*“, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2002): „*Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*“, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2003): „*Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen*“, unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg
- Bellmann, L./Leber U. (2003): „*Denn wer hat, dem wird gegeben*“, in: IAB Materialien Nr. 1, Nürnberg

- Bodenhöfer, H.J./Riedel, M. (1998): „*Bildung und Wirtschaftswachstum*“, in: von Weizsäcker, R.J. (Hrsg.): *Bildung und Wirtschaftswachstum*, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, NF Bd. 258, Berlin, S. 31–63
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2003): „*Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag*“, Gutachten im Auftrag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): „*Grund- und Strukturdaten 2003/2004*“, Bonn, Berlin
- Buttler, F./Tessaring, M. (1993): „*Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht*“, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 26. Jg., Heft 4, S. 467–476
- Europäische Kommission (2004): „*Beschäftigung in Europa 2003*“, Brüssel
- Ewerhart, G. (2003): „*Ausreichende Bildungsinvestitionen in Deutschland? Bildungsinvestitionen und Bildungsvermögen in Deutschland 1992–1999*“, Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 266, Nürnberg
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2002) (Hrsg.): „*Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens*“, Zwischenbericht, Bielefeld
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004) (Hrsg.): „*Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft*“, Schlussbericht, Bielefeld
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): „*Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*“, Bielefeld
- OECD (2002): „*Education at a Glance 2002*“, Paris
- OECD (2003a): „*Economic Outlook 72*“, Paris
- OECD (2003b): „*Sources of Economic Growth*“, Paris
- OECD (2004): „*Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 2004*“, Paris
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): „*Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse*“, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Statistics Australia: „*Monthly Economic and Social Indicators 2003–2004*“, <http://www.aph.gov.au/library/pubs/mesi/mesi81.htm>
- Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/english/Pgdb/econ86a.htm>
- <http://www.oecd.org/document>: „*Wages, Costs, Unemployment and Inflation*“, Table 12: Labour productivity

Verfasser

Prof. Dr. Dieter Timmermann
 Universität Bielefeld
 Rektor
dieter.timmermann@uni-bielefeld.de
www.uni-bielefeld.de

Anmerkung der Redaktion: Die Folien des Vortrags finden Sie unter <http://www.dgwf.net/docs/LLL-Präsentation.htm>

Studiengebühren und ihre sozialen Auswirkungen

BERNHARD NAGEL

1 Ausgangspunkt: Studienkosten und Studiengebühren

Wenn man die sozialen Auswirkungen von Studiengebühren untersucht, gehen viele von der landläufigen Auffassung aus, dass das Studium in Deutschland für die Studierenden kostenlos sei. Dies ist nicht richtig. Aus einer Untersuchung von Beckmann im Jahre 1997 ergibt sich, dass der private Finanzierungsanteil etwa ein Drittel beträgt. In einer neuen Studie kommen Dohmen und Hoi 2004 zu dem Ergebnis, dass er knapp die Hälfte beträgt. Dies bedeutet, dass die Studierenden die Hälfte der Kosten ihres Studiums selbst oder durch ihre Eltern zu tragen haben. Der Hauptkostenblock, an den auch von den Studierenden selbst meist nicht gedacht wird, sind die sog. Opportunitätskosten, d. h. der Verzicht auf ein Arbeitseinkommen während des Studiums. Sie sind deshalb relativ hoch, weil die Studierenden mit ihrer abgeschlossenen Schulbildung bereits die Möglichkeit haben, auf dem Arbeitsmarkt zu relativ hohen Gehältern einzusteigen. Hinzu kommen die Lebenshaltungskosten, die für die Studierenden insofern nicht ganz so hoch wie für Andere sind, weil sie u. a. von den niedrigen Mensapreisen profitieren.

Eine Entlastung erhalten die Studierenden durch BaFög, durch die Kindergeldzahlungen, die der Staat an ihre Eltern gibt, durch Subventionen aller Art, zu denen auch begünstigte Monatskarten der Verkehrsbetriebe und Versicherungsleistungen zählen.

2 Der Abschreckungseffekt

Wenn man die Effizienz der Einführung von Studiengebühren untersucht, muss man insbesondere fragen, inwieweit sich Studienbewerber durch derartige Gebühren vom Studium abschrecken lassen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden in Deutschland und Österreich als Alternative ein ausgebautes System der dualen Berufsausbildung vorfinden. Derartige Alternativen sind in den angelsächsischen Ländern nicht gegeben, da es dort keine systematische

Berufsausbildung nach mitteleuropäischem Muster gibt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden in den USA bereit sind, relativ hohe Studiengebühren zu zahlen. Sie betrachten das Studium als notwendige Voraussetzung für einen späteren Beruf, in dem sie entsprechend hohe Verdienstmöglichkeiten haben. In Deutschland und Österreich jedoch können auch die Absolventen der dualen Berufsausbildung in relativ hohe Gehaltsstufen aufsteigen.

Ich spreche nicht von Verwaltungsgebühren, die 50 oder 100 Euro betragen. Sie schrecken niemanden ab. Um die Finanznot des Staates zu lindern, können sie eingeführt werden, wenn gleichzeitig die Effizienz der Verwaltung und die Betreuung der Studierenden verbessert wird.

3 Erfahrungen aus den USA

In den USA wurden in den letzten Jahren erhebliche Steigerungen der Studiengebühren beobachtet. Dies gilt vor allem für die privaten Universitäten, zu denen auch die berühmten Universitäten wie Harvard, Yale, Stanford und andere zählen. Nicht so teuer sind die State Universities, die wiederum im Durchschnitt erheblich über den Community Colleges liegen. Letztere bieten allerdings nur zweijährige Studienprogramme im Gegensatz zu den vierjährigen Programmen der State Universities und Private Universities an.

Zu beobachten ist, dass die Armen in die Community Colleges abgedrängt werden. Die Reichen konzentrieren sich auf die Private Universities und State Universities, während sie die sog. Liberal Arts Colleges, die ebenfalls vierjährige Studienprogramme, aber darüber hinaus keine Master-Programme anbieten, in letzter Zeit nicht mehr so stark frequentieren.

Was die Studienförderung in den USA anbelangt, sind dort in sehr hohem Umfang private Stipendien und Spenden von Privatleuten als Finanzierungsgrundlage der Universitäten zu beobachten. Der Bund und die Einzelstaaten fördern die Studierenden mit Zuschüs-

sen und Darlehen, wobei in den letzten Jahre eine starke Verschiebung von den Zuschüssen auf die Darlehen zu beobachten ist. Dies hängt insbesondere mit der zunehmenden Finanzknappheit der Einzelstaaten zusammen.

Ebenfalls in den letzten Jahren wurden die steuerlichen Abzugsmöglichkeiten für Studiengebühren entwickelt und ausgebaut. Es gibt in fast allen Mitgliedstaaten sog. Prepaid Tuition Plans, die meist von privaten Firmen verwaltet werden. Man kann die Studiengebühren vorab ganz oder zum Teil zahlen und damit die späteren Steigerungen der Gebühren „unterlaufen“. Zum Teil wird dies noch steuerlich gefördert. Hinzu kommen die sog. 529 Education Savings Programs. Danach wird das Bildungssparen steuerlich gefördert, entweder durch eine sofortige steuerliche Abzugsmöglichkeit oder durch spätere Steuervorteile.

Insgesamt ist über die gesamten USA zu beobachten, dass die Verschuldung der Studierenden in den letzten Jahren dramatisch angewachsen ist. Zwar gibt es nach wie vor das großzügig ausgebaute Stipendienwesen. Wer an der Harvard-Universität zugelassen ist, braucht sich um eine Finanzierung meistens nicht zu sorgen. Daneben kann man über Jobs an der Universität seine finanzielle Situation aufbessern. Dennoch ist in den USA eine Spaltung zwischen Arm und Reich zu beobachten, was die Studiermöglichkeiten anbetrifft. Deshalb ist auch der Anteil der jungen Menschen am Altersjahrgang, die ein Studium beginnen, zwischen 1999 und 2001 von 45% auf 42% zurückgegangen (OECD, *Education at a Glance*, 2003). Der Rückgang könnte sich fortsetzen. Auch Staaten wie Kalifornien mit traditionell niedrigen Studiengebühren beginnen zu den Staaten mit hohen Studiengebühren aufzuschließen.

4 Australien

In Australien gibt es seit 1989 das HECS-Programm (Higher Education Contribution Scheme). Die Studiengebühren können sofort bezahlt werden. Man erhält dann einen Barzahlungsrabatt von 25%. Sie können auch nach dem Abschluss des Studiums bezahlt werden. Der Staat fungiert hier als Versicherer, weil er die Rückzahlbarkeit der gestundeten Studiengebühren erst ab einer bestimmten Jahreseinkommenshöhe eingreifen lässt. Diese wurde in den letzten

Jahren von A\$ 28.495 auf A\$ 20.701 gesenkt. Seit dem Jahre 1997 gibt es eine Spreizung und Erhöhung der Studiengebühren. Am wenigsten zahlen die Studierenden der Geisteswissenschaften. Am meisten zahlen die Studierenden der Medizin, der Zahnmedizin und Tiermedizin; in die teuerste Kategorie fallen allerdings auch die Jurastudiengänge, obwohl es sich hier um eine reine Buchwissenschaft handelt. Mit der Spreizung der Studiengebühren versucht der Staat, einen Teil der Bildungsrendite abzugreifen, welche die Studierenden erwarten können.

Unklar ist, ob die Studiengebühren zu einer Abschreckung von Studierenden aus niedrigen Einkommenschichten geführt haben. Es gibt hierzu widersprüchliche Zahlen. Der allgemeine Anstieg der Studierendenzahlen in Australien ist insofern irreführend, als es vor 1989 einen Numerus Clausus gab, der mit Einführung des HECS-Systems abgebaut wurde.

Zu vermuten ist, dass die australischen Universitäten sich in Zukunft zu Marktuniversitäten entwickeln, die nach betriebswirtschaftlichen Kriterien vorgehen. Dies muss nicht schlecht sein. Es wird aber dann problematisch, wenn für Reiche, welche sich verpflichten, höhere Studiengebühren zu bezahlen, einen Rabatt beim Eintritt in bestimmte Studiengänge gegeben wird. Dies ist bereits heute in einigen Master-Studiengängen zulässig. Reiche, die mehr zahlen, werden auch bei einem niedrigeren Notendurchschnitt als die anderen aufgenommen. Jedenfalls sind einige Universitäten mit dieser Strategie vorangegangen.

Zu vermuten ist, dass auch in Australien die Erhöhung des Kostenanteils der Studierenden selektiv auf die Nachfrage gewirkt hat und noch wirkt.

5 Neuseeland

In Neuseeland gibt es seit 1992 Bildungskredite und eine Erhöhung der Studiengebühren, die von 1992 (NZ\$ 1.300) bis 1998 (NZ\$ 3.300) angestiegen sind. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass 36% der Studierenden in Neuseeland Stipendien erhalten. Dies gilt insbesondere auch für die Maoris, für die es spezielle Förderungsprogramme gibt. Zu berücksichtigen ist ferner, dass das Studium durch Bildungskredite subventioniert wird, für die ein verbilligter Zinssatz bezahlt werden muss. Unklar ist, ob die Studiengebühren in Neuseeland zu einer Abschreckung von Stu-

dienbewerbern aus niedrigen Einkommenschichten geführt haben. Fundierte Studien fehlen.

In den letzten Jahren kam es wegen des neoliberalen Kurses der Labour Party zu einer Spaltung der Partei. Der „*fundamentalistische*“ Flügel der Labour Party setzte sich bei den Wahlen durch. Die darauf gewählte Ministerpräsidentin Clark wurde neulich durch Wahlen im Amt bestätigt.

6 England

In England wurde durch die New Labour-Regierung im Jahre 1998 ein System von Studiengebühren eingeführt, das 1999 mit der Ablösung von Zuschüssen durch zinslose Darlehen gekoppelt wurde. Die Studiengebühren betragen ursprünglich £ 1.000 im Jahr; zum Einschreibungstermin im Jahre 2002 wurden sie auf £ 1.100 jährlich erhöht. Die Darlehen betragen allgemein £ 3.815 im Jahr, wer in London wohnt, erhält £ 4.700, wer bei seinen Eltern wohnt, nur £ 3.020. 42 % der Studierenden zahlen keine Studiengebühren, 19 % zahlen die Studiengebühren teilweise.

Heftig umstritten war lange, ob es bestimmten Universitäten erlaubt werden sollte, höhere Studiengebühren zu erheben. Der Gedanke ist, dass z. B. Oxford und Cambridge ihren Marktwert besser ausschöpfen sollten. Genau diese Top-up fees mit einer Obergrenze von 3.000 Pfund sollen nach einem im Januar 2004 mit knapper Mehrheit im britischen Unterhaus gefassten Beschluss ab 2007 für England und Wales eingeführt werden. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Erhöhung auf die Studierendenzahlen in England auswirken wird und ob (bzw. wann) die Grenze von 3.000 Pfund nach oben „*durchbrochen*“ wird.

7 Schottland

In Schottland wurde im Jahre 1999 die Regionalautonomie verwirklicht. Das schottische Parlament ist u. a. für die Studiengebühren zuständig. Da in Schottland Verhältniswahlrecht gilt, war die Labour Party bei der Regierungsbildung auf die Liberal Party angewiesen. Diese rang ihr das Zugeständnis ab, dass Schotten an schottischen Universitäten keine Studiengebühren zahlen, sich aber verpflichten müssen, nach dem Abschluss des Studiums und einer gewissen Karenzzeit £ 2.000 in den Graduate Endowment Fund of Scotland

einzu zahlen (nachgelagerte Studiengebühren). Der Betrag, der zu zahlen ist, wurde 2002 auf £ 2.050 erhöht. Auch in Schottland gibt es bei den nachträglich zu zahlenden Studiengebühren eine Versicherungslösung, d. h. man muss erst ab einer bestimmten Einkommensgrenze zahlen.

Arme Studierende werden in Schottland durch Zuschüsse bis zu einem Einkommen der Eltern von £ 15.000 jährlich unterstützt. Außerdem gibt es „*bursaries*“, aus denen Studierende ebenfalls finanziert werden können. Hinzu kommen Sonderprogramme für Graduierte.

Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass Schottland seine Begabungsreserven besser ausschöpft als England. Zwischen 1999 und 2000 stiegen die Studierendenzahlen von Schotten in Schottland um 9,9%, zwischen 2000 und 2001 stiegen sie um weitere 5,0%. Die entsprechenden Zahlen für England lauten 1,6% und 2,3%. Besonders deutlich wird der Unterschied zwischen den beiden Ländern, wenn man die Zahlen zusammen zählt, die für Engländer und Schotten im gesamten Vereinigten Königreich gelten. Zwischen 2001 und 2002 hat sich die Zahl der Studienbewerber aus Schottland, die im Vereinigten Königreich studieren wollen, um 3,2% erhöht. Die entsprechende Steigerung in England beträgt nur 0,5%. Zwischen 2002 und 2003 lauten die entsprechenden Zahlen für Schottland 4,2%, für England 1,9%.

8 Österreich

In Österreich wurde von der ÖVP/FPÖ-Bundesregierung im Jahre 2000 relativ kurzfristig ein Konzept von Studiengebühren durchgesetzt. Seit dem Wintersemester 2001/02 müssen jährlich etwa € 726 Studiengebühren bezahlt werden. Dies hat zu einem Rückgang der Studierendenzahlen insgesamt um 20%, der Ersteinschreibungen immerhin um 15% geführt. Davor hatte es drei Jahre lang Steigerungen der Ersteinschreibungen um jeweils etwa 8% gegeben. Im Sommersemester 2002 ging die Zahl der Ersteinschreibungen sogar um 15,8% zurück. Im Wintersemester 2002/03 stieg sie zwar wieder an, lag aber noch um ca. 5% unter den Zahlen vor Einführung der Studiengebühren. Die Zahl der Studierenden aus dem Jahre 2000 wurde bis zum Wintersemester 2003/04 nicht wieder erreicht. Die Zahl der Ersteinschreibungen liegt zwar leicht über der von 2000, die der Ersteinschreibungen von

ordentlichen inländischen Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen aber leicht darunter. Es ist zu erwarten, dass im Wintersemester 2004/05 endlich die Zahl von 2000/01 übertroffen wird. Zehntausende von potenziellen Studienbewerbern sind aber „auf der Strecke“ geblieben.

Es ist unklar, wohin diese Studierenden bzw. Studienbewerber gegangen sind. Bei den Studierendenzahlen insgesamt kann man vermuten, dass „Karteileichen“ aus den Statistiken verschwunden sind. Der Rückgang von 20 % für 2001/02 erscheint dennoch hoch. Bei den Ersteinschreibungen ist ziemlich sicher, dass die fehlenden Studienbewerber nicht an die Fachhochschulen gegangen sind. Es bleiben nur private Einrichtungen übrig. Alternativ dazu könnten diese Studienbewerber direkt in den Beruf gegangen sein.

1996 gab es in Österreich eine ähnliche Situation. Es wurden Leistungen im Bereich der Studienförderung gekürzt. Die Zahl der Studienbewerber sank ab. Es gab insbesondere auch sinkende Übertrittsquoten von sog. BHS-Absolventen, d. h. von Absolventen der berufsbildenden höheren Schulen.

Die kurzfristigen Auswirkungen der Einführung von Studiengebühren sind in Österreich überraschend groß. Obwohl die Studiengebühren im internationalen Vergleich relativ niedrig sind, haben sie zu einem drastischen Rückgang bei der Ersteinschreibungen geführt. Es ist zu fragen, ob Studiengebühren ein politischer Preis ähnlich wie der Benzinpreis sind, auf den die Betroffenen besonders sensibel reagieren. Es ist ferner zu fragen, ob die Tatsache eine Rolle spielt, dass die Studiengebühren bis 2003 in den allgemeinen Staatshaushalt flossen und erst ab 2004 in die Haushalte der Hochschulen.

9 Niederlande

In den Niederlanden wurde im Jahre 1986 ein neues System der Studienförderung eingeführt. Es gibt Grundstipendien für alle. Hinzu kommen zusätzliche Stipendien für Bedürftige und Darlehen. Daneben gibt es für alle Studiengebühren.

In den letzten Jahren war zu beobachten, dass das Grundstipendium abgesunken ist; die zusätzlichen Stipendien und die Darlehen stiegen an. Ebenfalls

konnte eine Steigerung der Studiengebühren beobachtet werden. Insgesamt haben die Studiengebühren zu keiner erkennbaren Absenkung der Bewerberzahlen an niederländischen Hochschulen geführt. Dies ist insofern verständlich, als alle Studierenden ein Grundstipendium erhalten, aus dem sie die Studiengebühren bezahlen können. Andererseits wurden in den letzten Jahren Erfolgskontrollen eingeführt. Dies ging so weit, dass die Studienförderung, auch das Grundstipendium, zuerst nur als Darlehen ausbezahlt wird. Erst wenn man einen Studienfortschritt durch entsprechende Leistungsnachweise belegen kann, wird das Darlehen in einen Zuschuss (Grundstipendium) umgewandelt.

Die darüber hinaus zur Verfügung gestellten Darlehen werden von niederländischen Studierenden nicht gerne genommen. Zum einen können damit, da die Darlehensraten immer gleich sind, Schwankungen im Finanzierungsbedarf nicht ausgeglichen werden, zum anderen können die Studierenden ihre finanzielle Situation durch Semesterjobs aufbessern. Auch erklären sich viele Eltern bereit, ihren Kindern finanzielle Zuschüsse zu gewähren, damit sie nicht auf die staatlichen Darlehen angewiesen sind.

2004 wurden die Studiengebühren drastisch auf € 1.445 erhöht. Genaue Zahlen über die Auswirkungen auf die Studierendenzahlen liegen noch nicht vor. Das Grundstipendium für Studierende, die nicht bei ihren Eltern wohnen, liegt aber immer noch höher als die Studiengebühr.

10 Fazit

Aus der Betrachtung der verschiedenen Länder ergibt sich, dass Studiengebühren nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Man muss sie im Zusammenhang mit den übrigen Studierkosten betrachten und hierbei auch die Opportunitätskosten und die Lebenshaltungskosten einbeziehen. Die Abschreckung, die durch Studiengebühren in Österreich verursacht wurde, kann nicht allein durch ökonomische Faktoren erklärt werden. Vielleicht muss man hier kulturelle Faktoren hinzunehmen. Zu vermuten ist z. B., dass die Bereitschaft von Studienbewerbern, sich zu verschulden, in Österreich niedriger als in den USA ist. Hinzu kommt wohl, dass die Studiengebühren in bestimmten Ländern als politischer Preis betrachtet werden.

Die Akzeptanz von Studiengebühren hängt auch mit der Strategie zusammen, welche bei ihrer Einführung gewählt wird. Wenn man, wie in den Niederlanden, die Studiengebühren mit der Einführung eines allgemeinen Grundstipendiums koppelt, ist die Bereitschaft, Studiengebühren zu akzeptieren, höher als in anderen Ländern.

Schließlich ist bei der Einführung von Studiengebühren auch an psychologische Wirkungen zu denken. Die Studiengebühren in Schottland wurden besser aufgenommen als die Studiengebühren in Österreich. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass sie in Schottland nur nachträglich bezahlt werden müssen und in einen bestimmten Fonds eingespeist werden, der für den Bildungs- und Hochschulbereich zur Verfügung steht.

Fragt man danach, ob Studiengebühren abschreckend auf Studienbewerber wirken und dadurch ein Hindernis bei der Ausschöpfung von Begabungsreserven darstellen, dann muss man Zuschüsse, Darlehen und Studiengebühren insgesamt betrachten. Außerdem spielt es eine erhebliche Rolle, ob die Studiengebühren den Hochschulen verbleiben.

Insgesamt kann in Deutschland zum gegenwärtigen Zeitpunkt aufgrund der Erfahrungen in Österreich nur von der Einführung von Studiengebühren abgeraten werden. Sie dürften einen ähnlichen Abschreckungseffekt wie in Österreich haben, insbesondere dann, wenn sie wie in Österreich in den allgemeinen Staatshaushalt fließen und nicht von vorneherein den Hochschulen verbleiben. Wenn sich das Problem der Unterfinanzierung der Hochschulen aber infolge der zurückgehenden Steuereinnahmen verschärft, ist neben den bisher diskutierten Effizienzverbesserungen im Studienbetrieb, z. B. auch den Globalhaushalten, auch an Steuerungsmodelle nach dem Muster des Studienkontenmodells zu denken, das der rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister Zöllner im November 2001 vorgestellt hat. Jeder Studierende bekommt anderthalb so viele Credits, wie nach den Prüfungsordnungen zum Abschluss des Studiums im Rahmen der Regelstudienzeit benötigt werden. Es handelt sich hier um eine Kontingentierung des Rechts auf Bildung. Wer zügig zum Abschluss kommt, kann nicht „verbrauchte“ Credits für Weiterbildungsangebote verwenden. Allerdings muss eine einseitige Bevorzugung von Akademikern vermieden werden, wenn es um Ansprüche auf eine finanzielle Betei-

ligung des Staates an Weiterbildungsmaßnahmen geht, die in dem Zöllner-Modell enthalten sind. Es ist zu fragen, ob nicht alle Bürgerinnen und Bürger einen Darlehensanspruch auf die Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen erhalten sollen, wobei die Rückzahlung des Darlehens an das Erreichen eines bestimmten Einkommensniveaus gekoppelt werden sollte. Für Österreich kann man durchaus in Rechnung stellen, dass die Studierenden sich nach der Einführung von Studiengebühren darum gekümmert haben, effizienter zu studieren. Es fragt sich, ob man dies nur durch Studiengebühren erreichen kann.

Mit dem Thema „*Studiengebühren*“ hat sich im Sommer 2004 die Kommission „*Finanzierung lebenslangen Lernens*“, der ich angehört habe, in ihrem Schlussbericht beschäftigt. Sie hatte nur den Auftrag, lebenslanges Lernen nach Abschluss eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses zu untersuchen und Vorschläge zur Finanzierung zu machen. Studiengebühren sind eigentlich außerhalb dieses Untersuchungsauftrags. Die Studienkontenmodelle, die gegenwärtig in Rheinland-Pfalz erprobt werden, greifen jedoch in den Bereich der Weiterbildung hinein. Nicht verbrauchte Credits können übertragen werden und für Weiterbildungsangebote der Hochschulen verwendet werden. Es ergibt sich ein Anreiz für die Studierenden, zügig zu studieren, damit sie möglichst viele Credits für die Weiterbildung übrig behalten. Insofern hatte sich die Kommission auch mit Studienkontenmodellen zu befassen. Sie hat das rheinland-pfälzische Modell befürwortet und sich damit gegen allgemeine Studiengebühren entschieden.

Da sich Deutschland wegen seiner im internationalen Vergleich immer noch zu niedrigen Studierendenzahlen einen Abschreckungseffekt wie Österreich nicht leisten kann, plädiere ich dafür, angesichts knapper öffentlicher Mittel den Weg der Kontingentierung des Rechts auf Bildung über die Einführung von Studienkonten zu wählen und von Studiengebühren abzusehen. Dafür spricht auch, dass angesichts der exorbitant hohen Studiengebühren in den USA der Prozentsatz der Altersjahrgänge, die dort studieren, zwischen 1998 und 2001 zurück gegangen ist. In England, einem Land mit weniger hohen Studiengebühren als die USA, ist der Prozentsatz der Altersjahrgänge, der studiert, nicht angestiegen. Wir brauchen in Deutschland aber quantitativ eine Steigerung der Studierendenzahlen und qualitativ eine Verbesserung des Studiums. Dies erreicht man nicht dadurch, dass man

jetzt das Nullsummenspiel mit den Studiengebühren spielt. Schließlich sollte man bei der Diskussion um Studiengebühren nicht die –richtig verstandene– Gerechtigkeit aus dem Auge verlieren.

11 Perspektiven

So wie die Studiengebührendiskussion heute geführt wird, wird ein ökonomistisches Wissenschaftsverständnis in den Vordergrund geschoben. Es wird gefragt: Inwiefern ist die Wissenschaft und inwiefern ist die Expansion des Wissenschaftsbetriebes für die Gesellschaft nützlich? Man kann es auch so ausdrücken: Inwieweit ist die Organisation des Wissenschaftsbetriebes effizient aus wohlfahrtsökonomischer Sicht? Inwiefern produziert Wissenschaft positive, externe Effekte, wie das in der Institutionenökonomie heißt? Eine solche Diskussion –wäre vor dreißig Jahren undenkbar gewesen. Damals wurde völlig anders argumentiert. Es ging um Beteiligung der Betroffenen an den Entscheidungen im Wissenschaftsbetrieb. Insbesondere ging es um die Beteiligung der wissenschaftlichen Mitarbeiter am Entscheidungsprozess der Hochschule. Damals wurde Wissenschaft als meritorisches Gut behandelt. Sie wurde um ihrer selbst Willen gefördert. Es erschien gerecht, allen qualifizierten Bewerbern ein gebührenfreies Studium zu ermöglichen.

Heute wird mit dem Argument, die Krankenschwester finanziere das Studium des Chefarztes, versucht, das Gerechtigkeitsargument auf den Kopf zu stellen. Im übrigen handelt es sich bei diesem Argument um eine unzulässige Partialbetrachtung. Genauso gut könnte man sagen, dass die Krankenschwester oder die Ärztin die Berufsschulausbildung des späteren Handwerksmeisters finanziert. Außerdem ignoriert man, dass in einem Konzept des Lebenslangen Lernens die Krankenschwester die Möglichkeit haben soll, Medizin zu studieren und selber Ärztin, ja sogar Chefarztin zu werden. Schließlich haben Krankenschwestern auch Kinder, deren mögliches Medizinstudium durch Gebühren nicht unbedingt gefördert wird.

Heute haben wir einen Paradigmenwechsel. Es geht nicht mehr (auch) um austeilende Gerechtigkeit im Sinne von Chancengleichheit, sondern nur noch um die effiziente Verwendung von öffentlichen Mitteln. Man verlässt die Positionen, die wir von Aristoteles und Thomas von Aquin übernommen haben und reduziert Gerechtigkeit auf Tauschgerechtigkeit. Es geht nicht mehr um Chancengleichheit als austeilende Gerechtigkeit im Sinne von Aristoteles und Thomas von Aquin, sondern um Tauschgerechtigkeit gegenüber dem als Monade gesehenen Studienbewerber, der als Investor in höhere Bildung betrachtet wird. Wissenschaft wird nur dann gefördert, wenn sie positive Effekte für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung nachweisen kann.

Hier muss man sich fragen, um welches Gut es sich bei der Wissenschaft handelt und um welche Aufgaben es geht, wenn nach der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung der Hochschulen gefragt wird. Bisher gab es eine Übersteuerung der Hochschulen durch die vielen Wissenschaftsministerien in den einzelnen Bundesländern. Diese Übersteuerung, die insbesondere in den Siebziger und Achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts von vielen als richtig angesehen wurde, war nicht erfolgreich. Die Hochschulen haben diese Übersteuerung –zum Teil erfolgreich– unterlaufen. Es könnte sein, dass es jetzt unter der Herrschaft des Effizienzdenkens zu einer Umorientierung der Hochschulen zu Markthochschulen kommt, wie wir das in Australien beobachten können. Man muss fragen, ob wir solche Markthochschulen haben wollen.

Verfasser

Prof. Dr. Bernhard Nagel
Universität Kassel
Professor für Wirtschaftsrecht
nagel@uni-kassel.de
www.uni-kassel.de

Übergänge aus dem Beruf in die Hochschule und die Teilhabe nicht-traditioneller Studierender

Entwicklungsstand, Probleme und Perspektiven

ANDRÄ WOLTER

1 Übergänge zwischen Beruf und Hochschule

Die Bundesrepublik Deutschland zählt im internationalen Vergleich zu denjenigen Ländern, in denen die Zahl bzw. der Anteil nicht-traditioneller Studierender eher bescheiden ausfällt (*Schuetze/Slowey, 2000; Schuetze/Wolter, 2003; Wolter, 2002*). Auch findet hier das bildungspolitische Anliegen, den Hochschulzugang für neue Studierendengruppen zu öffnen, auf der hochschulpolitischen Agenda eher eine geringe Resonanz. Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung werden in der Bundesrepublik stärker unter Gesichtspunkten der Limitierung und der Steuerung diskutiert als unter dem Aspekt erweiterter Studierchancen und Bildungsbeteiligung. Dabei gehört die Bundesrepublik international – etwa im OECD-Vergleich – überhaupt nicht zu den Ländern mit einer überdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich (*Heine/Egeln, 2005, S. 29*). Dennoch werden Zugangs- und Zulassungsfragen in erster Linie mit solchen Stichworten wie hochschuleigene Auswahlverfahren, zentralen oder lokalen Zulassungsbeschränkungen, der Rolle der ZVS und ihrem Image als einer Art Einrichtung der zentralen Bildungsplanwirtschaft und ähnlichen Aspekten assoziiert.

In anderen Ländern konnte in den letzten Jahrzehnten anders als in der Bundesrepublik beobachtet werden, dass in der Folge der Hochschulexpansion auch der Zugang neuer Studierendengruppen und die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulbildung zugenommen haben. Mit einer erweiterten Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor wurden

nicht nur die traditionellen Bildungsmilieus noch stärker ausgeschöpft, sondern auch neue „*Begabungsreserven*“ oder bislang unterrepräsentierte Gruppen mobilisiert. Der in komparativen Studien zumeist verwendete Begriff der „*non-traditional students*“ (*Slowey/Schuetze, 2000; Schuetze/Wolter, 2003*) ist allerdings kaum in einer international einheitlichen oder auch nur vergleichbaren Weise zu definieren. Dafür sind die Unterschiede zwischen nationalen Hochschulsystemen, z. B. im Aufbau des zur Hochschule hinführenden Schulsystems und in der Art des Hochschulzugangs, auch in der Zusammensetzung der Bevölkerung und der jeweiligen Hochschulpopulation, zu vielfältig.

Im internationalen Verständnis lassen sich drei wesentliche Kriterien feststellen, anhand derer nicht-traditionelle von traditionellen Studierenden meist unterschieden werden.

- Zum einen werden nicht-traditionelle Studierende häufig mit älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im Erwachsenenalter identifiziert. Ein großer Teil der Forschung vermeidet den Begriff der nicht-traditionellen Studierenden und präferiert statt dessen den der „*adult*“ oder „*mature students*“ und grenzt diese dann anhand des formalen Kriteriums Lebensalter beim Eintritt in die Hochschule ab (z. B. älter als 25 Jahre).
- Zum anderen werden oft solche Studierendengruppen als nicht-traditionell bezeichnet, für die aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten besonders hohe Zugangshürden bestehen und die deshalb statistisch im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind, zum Beispiel

Studierende aus benachteiligten sozialen Gruppen, solche mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder aus ethnischen Minderheiten.

- Schließlich kann sich das Merkmal nicht-traditionell auf bestimmte biographischen Verlaufsmuster beziehen, indem damit diskontinuierliche, unkonventionelle, über mehrere Stationen führende Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zur Hochschule hin bezeichnet werden (Wolter, 2002).

In allen drei Fällen geht es jedoch letztlich um erweiterte Teilhabe, also darum, die Durchlässigkeit des Hochschulzugangs für bestimmte Gruppen zu vergrößern. In Deutschland wurde aus bildungs- und sozialhistorischen Gründen traditionell eine strikte Differenzierung zwischen allgemeiner Persönlichkeitsbildung (mit dem Abitur als Fundament der Studierfähigkeit) und der beruflichen Ausbildung vorgenommen, der keine studienqualifizierende Bedeutung im Sinne des klassischen Hochschulreifebegriffs zugeschrieben wurde. Dies ist in erster Linie auf den starken Einfluss zurückzuführen, den der deutsche Bildungsidealismus mit seiner Fixierung auf einen eher sprachlich-literarisch geprägten Bildungsbegriff auf das deutsche Verständnis von Abitur und Hochschulreife ausgeübt hat. Historisch wurde der Hochschulzugang deshalb innerhalb der segmentierten Struktur der Sekundarstufe II, mit der gymnasialen Oberstufe auf der einen Seite und den verschiedenen Wegen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung auf der anderen Seite, exklusiv an das Gymnasium angebunden, bis das gesamte System insbesondere in den letzten Jahrzehnten wenigstens formell deutlich offener gestaltet wurde.

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland zumeist mit Personen bzw. Gruppen assoziiert, die aus dem Beruf bzw. einer Erwerbstätigkeit, oft ohne traditionelle Studienberechtigung, in die Hochschule gekommen sind, während der „Königsweg“ eben über das Gymnasium führt. Inzwischen hat sich eine Vielfalt unterschiedlicher Wege aus dem Beruf in die Hochschule ausgebildet. So ist zunächst zu unterscheiden zwischen dem Erwerb der Studienberechtigung vor, nach oder parallel zu einer Berufsausbildung. Sodann kann es sich um den Zugang zu einer akademischen Erstausbildung, zur ersten oder zweiten Studienstufe im Rahmen konsekutiver Studiengänge oder zu einem weiterführenden bzw. weiterbildenden Studium

handeln. Insbesondere die Frage des Zugangs zum Masterstudium erfreut sich gegenwärtig einer besonderen Aufmerksamkeit. Neben vielen partikularen Sonderformen sind mindestens folgende Wege aus dem Beruf in die Hochschule zu unterscheiden:

1. Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit zwischen Abitur und Studienaufnahme (so genannte doppeltqualifizierte Abiturienten im Erststudium),
2. Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit vor Erwerb der Hochschulreife und anschließende Studienaufnahme,
3. kombinierte, parallele Formen von Berufsausbildung und Erwerb der Hochschulreife (z. B. doppeltqualifizierende Bildungsgänge) mit nachfolgender Studienaufnahme,
4. Teilnahme an weiterbildenden Angeboten der Hochschule mit oder ohne vorherigen Hochschulabschluss,
5. Zugang zum Masterstudium nach einem ersten Hochschulabschluss und anschließender Erwerbstätigkeit.

Vom Lebensverlauf her wäre als „nicht-traditionell“ im engeren Sinne lediglich der zweite Zugangstypus zu charakterisieren, in einem weiteren Sinne vielleicht noch der dritte Typus sowie der Zugang zu Angeboten der akademischen Weiterbildung ohne einen ersten Hochschulabschluss. Während beim ersten Typ (Berufsausbildung nach dem Abitur) nur eine weitere Station auf dem Wege zur Hochschule eingefügt wird, die im Wesentlichen der Verbesserung der späteren Berufs- und Beschäftigungschancen dient, verändert sich im zweiten Fall mit der Sequenz der lebensgeschichtlichen Etappen der gesamte Lebenszyklus. Aus dem herkömmlichen Linearmodell „Schule–Studium–Beruf mit Weiterbildung“ wird eine Abfolge „Schule–Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit mit Weiterbildung–Studium–Beruf und Weiterbildung“. In beiden Fällen wird die herkömmliche Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung insofern fließend, als mit dem Studium eine vorangegangene schulische oder betriebliche Berufsausbildung auf einer höheren Ebene fortgesetzt wird. Die Frage, ob das Studium eine Erstausbildung oder eine Weiterbildung darstellt, ist nur noch im Kontext der gesamten Bildungs- und Berufsbiographie zu beantworten.

Innerhalb des zweiten Zugangstyps sind wiederum neben allerlei Sonderformen drei Varianten nach der

Art der erworbenen Studienberechtigung zu unterscheiden:

1. der Weg über die Fachoberschule, auch ohne abgeschlossene Berufsausbildung möglich, mit der Fachhochschulreife in ein Fachhochschulstudium;
2. schulrechtliche Regelungen, die auf verschiedenen Wegen das Nachholen des Abiturs ermöglichen, primär in den Institutionen des Zweiten Bildungswegs (d. h. Abendgymnasium und Kolleg) oder der Nicht-Schüler-Reifeprüfung; sowie
3. schließlich diverse hochschulrechtliche Regelungen der Länder, die über prüfungsgebundene oder prüfungsfreie Zulassungsverfahren direkt in die Hochschule hinein führen und die unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs zusammengefasst werden.

Bei diesem dritten Typus hat lange Zeit das niedersächsische Modell einer Zulassungsprüfung mit einer im Rahmen der Erwachsenenbildung institutionalisierten Vorbereitung auf das Studium bzw. die Prüfung eine Vorbildrolle gespielt. Seit den 90er Jahren hat sich eine große Vielfalt heterogener Länderregelungen ausgeformt (Teichler/Wolter, 2004). Diese unterscheiden sich unter anderem danach, ob eine Prüfung (welcher Art) beim Zugang zur Hochschule erforderlich ist oder nicht, welche schulische oder berufliche Vorbildung verlangt wird (Realschulabschluss, Fortbildungs- oder Meisterprüfung), welche Studienberechtigung verliehen wird (fachgebunden oder begrenzt auf einen Hochschultyp) und wie die beruflichen Voraussetzungen mit der Studienberechtigung bzw. dem Studienfach verknüpft werden (z. B. mit einer Einschlagigkeitsforderung). Inzwischen verfügen alle Bundesländer über entsprechende Regelungen, in einzelnen Ländern bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander (Wolter, 2003; KMK, 2002).

2 Bildungspolitische Konzepte und Entwicklungen

Das bildungspolitische und bildungstheoretische Verständnis solcher berufsbezogenen Zugangswege, die jüngeren Erwachsenen nach einer beruflichen Qualifizierung und Bewährung (ohne vorherige Studienberechtigung) einen nachträglichen Weg in die Hochschule öffnen sollen, hat sich historisch stark verändert. Mindestens sechs unterschiedliche „Para-

digmen“ lassen sich identifizieren, die historisch gesehen eigentlich aufeinander folgen, sich aber auch überlagern und nebeneinander koexistieren.

- Als in der Zeit der Weimarer Republik erstmalig solche Zulassungsverfahren als eine Art Eingangsprüfung der Universität eingeführt wurden, dominierte das Konzept einer individuellen Hochbegabtenprüfung als ausgesprochen „elitärer“ und hochselektiver Seiteneinstiegsweg für begabungsmäßig und charakterlich besonders geeignete Persönlichkeiten, die aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem „normalen“ Wege erwerben konnten. Den damit verbundenen bildungstheoretischen Anspruch hat Baldo Blinkert bereits vor mehr als 30 Jahren im Blick auf die ständige Verwendung des Attributs „besonders“ als „Besonderheitenethos“ beschrieben (Blinkert, 1974). Berufliche Qualifikation und Erfahrung hatten in diesem eher charismatischen Verständnis von Hochschulreife noch keinen Platz.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg kam dann, an ältere berufspädagogische Konzepte vom „bildenden Wert der Berufsarbeit“ (Eduard Spranger, Aloys Fischer) anknüpfend, die Idee eines berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife bzw. zur Hochschule auf. Der Beruf galt hier nicht mehr als Umweg oder Nachholweg neben den „eigentlichen“ Institutionen höherer Bildung, sondern selbst als ein eigenständiger Bildungs- und Qualifizierungsweg von allgemeinbildender Bedeutung.
- In den 60er Jahren im Kontext der damals aufbrechenden Debatte über einen befürchteten Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften (z. B. Lehrer und Ingenieure) und die ausgeprägte soziale Selektivität des Gymnasiums und der Universität wurden den Institutionen des Zweiten und Dritten Bildungswegs eine Art kompensatorische Rolle zugeschrieben: zusätzliche „Begabungsreserven“ im Interesse des Nachwuchsbedarfs an Hochschulabsolventen zu erschließen und zugleich mehr soziale Gerechtigkeit in der Teilhabe beim Hochschulzugang zu verwirklichen. Programmatisch hat Ralf Dahrendorf diese Funktionen alternativer Bildungswege schon in den 50er Jahren umrissen (Dahrendorf, 1959).
- In diesem Zusammenhang entstand auch der Begriff der „sozialen Öffnung der Hoch-

schule“, der dann in den Hochschul- und Studienreformaktivitäten der 70er Jahre eine prominente Rolle spielte. Auch hier bestand ein maßgebliches Motiv in der Korrektur der sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen. Noch wichtiger war aber die Idee eines Studien(reform)modells, das nicht allein auf innerwissenschaftlichen, fachlichen Ansprüchen, sondern auch auf einer stärkeren Verzahnung zwischen gesellschaftlichen, beruflichen Anforderungen und dem Studium basierte. Daraus ergab sich die Forderung, berufliche Qualifikation und Erfahrung bereits beim Zugang zum Studium stärker zu gewichten.

- Schließlich kam am Ausgang der 80er Jahre mit dem Postulat der *Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung* ein neues Paradigma auf, in dessen Konsequenz die Forderung nach erweiterten Zugangswegen nun nicht mehr primär hochschulpolitisch, sondern berufsbildungspolitisch legitimiert wurde. Zwar hat das Konzept der Gleichwertigkeit eine lange zurückreichende Tradition in der Berufspädagogik. Der aktuelle Hintergrund bestand jedoch in der Befürchtung, das duale System der Berufsausbildung gerate in der Konkurrenz mit dem gymnasialen Bildungsweg angesichts des tiefgreifenden Wandels des Schulbesuchs in eine dramatische Nachfragekrise („*Ausblutung*“). Als sich die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt aus einem Angebotsüberhang in der ersten Hälfte der 90er Jahre in einen bis heute anhaltenden Nachfrageüberhang verwandelte, erlahmte das Interesse an der Gleichwertigkeitsforderung schlagartig, vor allem seitens der Wirtschaft.
- Nach dem Auslaufen der Gleichwertigkeitsdebatte in der zweiten Hälfte der 90er Jahre zeichneten sich neue Impulse für die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs vor allem aus dem internationalen Umfeld ab (aus dem ja auch der Begriff „*non-traditional students*“ herrührt), nämlich dem Diskurs über *lebenslanges Lernen*. Nicht-traditionelle Studierende verkörpern nicht nur aufgrund ihrer lern- und weiterbildungsintensiven Biographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam in Reinform. Darüber hinaus liefert das Konzept des lebenslangen Lernens mit der Aufwertung non-formellen und informellen Lernens gegen-

über dem formellen Lernen eine Perspektive, die in die Richtung bildungswegunabhängiger Kompetenzprüfungen – etwa nach dem Vorbild von APEL-Verfahren (*Lischka/Hannken-Illjes, 2003*) – führt.

Zwar ist die Zuordnung des gymnasialen Bildungsweges zum formellen Bildungssystem unstrittig, aber es ist keineswegs ganz eindeutig, wie sich berufliche Bildung, berufliche Kompetenzen und Erfahrungen genau in die Differenzierung zwischen formellem, non-formellem und informellem Lernen einfügen. Auch ist die präzise Unterscheidung zwischen diesen drei Lernformen theoretisch und empirisch noch nicht ganz geklärt (*Dohmen, 2001; Straka, 2002; Hörner, 2002*). Dennoch zeichnet sich ab, dass damit grundsätzlich ein theoretischer Bezugsrahmen gewonnen ist, in dem sich auch die „Bildungs- und Lernerträge“ beruflicher Bildung und Arbeit empirisch genauer bestimmen lassen. Auch kann im Bezugsrahmen lebenslangen Lernens, nicht als schnelllebiger Modebegriff, sondern als operationales Konzept, die alte Frage der Evaluation und Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen und ihrer Gleichwertigkeit mit allgemeiner Bildung (gemeint ist ja meist gymnasiale Bildung) neu gestellt werden. Die Gleichwertigkeitsdebatte ist bislang einer der wenigen, jetzt durch Konzepte lebenslangen Lernens verstärkten bildungspolitischen Ansatzpunkte, in die Richtung bildungswegunabhängiger Kompetenzprüfungen weiterzudenken.

Die Idee des lebenslangen Lernens kann inzwischen auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Entwicklungsgeschichte zurückblicken, die bis heute vor allem von internationalen Institutionen und Organisationen geprägt und vorangetrieben wurde (*Harney u. a., 2002*). Im Zuge seiner Entwicklungsgeschichte hat das Konzept des lebenslangen Lernens ohne Zweifel einen starken Bedeutungs- und Gestaltwandel erfahren (*Istance/Schuetze/Schuller, 2002; Schemann, 2002*). Die etwa seit Mitte der 90er Jahre zu beobachtende Aufnahme dieses Themas durch die EU hat dann dazu geführt, lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess – ausdrücklich auch unter dem Aspekt der Anerkennung von „*prior learning*“ – einzufügen, wenn auch bislang noch mehr als vage Absichtserklärung (*Wolter, 2005*). Es scheint also, als ob dieses Konzept inzwischen als eine Art „*global policy consensus*“ anerkannt wird (*Field, 2002, S. 3*). Gleichwohl kann nicht davon ausgegan-

gen werden, dass der nationale oder internationale Diskurs über lebenslanges Lernen schon zu einem konsensfähigen Konzept geführt hätte. Lebenslanges Lernen, soweit damit mehr als ein populäres Schlagwort gemeint ist, weist nicht nur unterschiedliche theoretische Auslegungen auf, sondern damit verbinden sich auch divergierende gesellschaftspolitische Ziele und Ordnungsvorstellungen (Wiesner/Wolter, 2005).

In der internationalen Debatte hat lebenslanges Lernen trotz solcher Divergenzen inzwischen mehr und mehr die Konturen eines systemischen Konzeptes gewonnen, das eine bildungspolitische Vision enthält, die sich in vielen Aspekten wie ein Gegenentwurf zu real existierenden Bildungssystemen – nicht zu letzt auch dem deutschen – liest. Der mit lebenslangem Lernen verbundene Perspektivenwechsel, „*the shift in perspective from an institutional and formal one to a learner-centred one*“ (Schuetze, 2004, S. 97), hat nämlich nicht nur eine Reihe von individuellen, sondern auch von institutionellen Konsequenzen. Dazu zählt unter anderem, dass die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege möglichst offen, flexibel und transparent sein sollen. So sollen Bildungsinstitutionen vielfältige „Eingänge“ und „Ausgänge“ ohne Sackgassen aufweisen, damit ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Beweglichkeit ebenso auf der vertikalen, biographischen Achse wie auf der horizontalen, strukturellen Achse gewährleistet ist.

Solche Ziele und Vorstellungen sind, wie unschwer zu erkennen ist, für die Frage nach der Teilhabe nicht-traditioneller Studierender von zentraler Bedeutung. Durch einen solchen systemtheoretisch erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen zwei weitere Aspekte in den Blick (Schuetze/Wolter, 2003): nämlich ein offenerer Zugang zu den Hochschulen und eine flexiblere Organisation des Studiums bzw. Studienverlaufs. Ein solches Konzept lebenslangen Lernens erfordert eine Abkehr vom starren Bildungslaufbahnmodell, das auch die traditionellen deutschen Vorstellungen von Hochschulzugang beeinflusst (hat). An dessen Stelle tritt eine Vorstellung, wonach biographisch vielfältigere („bunte“) Kombinationen von Bildungsmaßnahmen oder -sequenzen möglich sein sollen, die eine stärkere Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen erfordern und eine bessere zeitliche Abstimmung unterschiedlicher Tätigkeiten und Lebensformen (z. B. Studium neben dem Beruf) erlauben.

Eine zentrale Bedeutung kommt dann einer erweiterten Anerkennung von Lernleistungen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu, nicht nur aus Einrichtungen des formellen Lernens, sondern auch aus Orten des non-formellen und informellen Lernens. Für die Frage nach den studienqualifizierenden Voraussetzungen von berufserfahrenen Erwachsenen, die nicht über eine formale Studienberechtigung verfügen, ist es zentral, die beruflichen, sozialen und intellektuellen Kompetenzen, über die sie tatsächlich verfügen und die ihre empirisch in zahlreichen Studien nachgewiesene Studierfähigkeit begründen (dazu später mehr), zu identifizieren und festzustellen. Diese faktisch wirksamen Kompetenzen weisen weit über die Anforderungen und Ergebnisse formellen und non-formellen Lernens hinaus und schließen vielfältige Prozesse und Resultate informellen Lernens ein – sei es am Arbeitsplatz, sei es durch Hausarbeit, durch gesellschaftliches Engagement, autodidaktisches, selbstgesteuertes Lernen (durch Lektüre, Medien oder in anderen Formen) oder aus anderen Handlungs- und Erfahrungsfeldern.

Gerade dem informellen Lernen könnte für die Ausformung und Vermittlung von Studierfähigkeit (im Sinne der Fähigkeit, die Studienanforderungen erfolgreich zu meistern) im Medium beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen und gegebenenfalls auch im Medium anderer gesellschaftlicher Lernerfahrungen eine besondere Bedeutung zukommen. Hier steht man hinsichtlich der Evaluation und Akkreditierung solcher Kompetenzen für Hochschulzugang und Hochschulstudium trotz unübersehbarer Fortschritte auf dem Gebiet der Kompetenzmessung (Erpenbeck/von Rosenstiel, 2003) und einigen internationalen Vorbildern in Deutschland noch ziemlich am Anfang.

3 Stand und Erfahrungen

Das bildungspolitisch und bildungsrechtlich greifbare Resultat der Gleichwertigkeitsdebatte in den 90er Jahren besteht vor allem darin, dass es inzwischen, wie bereits gesagt, kein Bundesland ohne einen speziellen Zugangsweg für Berufspraktiker mehr gibt, auch wenn die Vielfalt der Länderregelungen eher verwirrend ist. Einen vorläufigen Abschluss fand diese Entwicklung mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998, die eine bundesrechtliche Rahmenvorschrift (im § 27 Abs. 2) einführte, wonach „in der beruflichen Bildung Quali-

fizierte den Nachweis (der für das Studium erforderlichen Qualifikation) nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen“ können als durch den im HRG vorgesehenen Regelfall, „den erfolgreichen Abschluss einer auf das Studium vorbereitenden Schulbildung“. Diese neue Regelung war wenig innovativ, da nahezu alle Länder in den letzten Jahren exakt das vollzogen haben, was die Novellierung des HRG von ihnen verlangt.

Ungeachtet der Vielfalt der Länderregelungen lässt sich beobachten, dass die Zulassungsvoraussetzungen überwiegend an den Abschlüssen und Zertifikaten formellen Lernens (Schule, Berufsausbildung) festgemacht werden. Regelungen, die eine Mindestdauer der Berufstätigkeit oder ein Mindestalter vorsehen, zielen zwar darauf, einen gewissen „Bestand“ an beruflichen oder gesellschaftlichen Erfahrungen zu gewährleisten. Eine tatsächliche Evaluation erfolgt jedoch nicht, vielmehr werden die Anforderungen einfach zeitlich nach Dauer oder Lebensalter standardisiert. Die Prüfungsbestimmungen der einzelnen Ländern lassen indessen das Bemühen erkennen, diesen Zugangsweg von den Anforderungen her eindeutig auf das gewählte Studienfach hin zu fokussieren und die fachspezifische Studieneignung festzustellen, unabhängig davon, auf welche Weise die Bewerber/innen diese erworben haben. Insofern kann man feststellen, dass in den meisten Ländern das Überprüfungsverfahren relativ offen für Formen und Resultate non-formellen und informellen Lernens ist, ohne dass bislang valide Evaluations- und Überprüfungsverfahren für solche Lernprozesse entwickelt worden wären. Daher kann bei den gegenwärtig praktizierten Formen von einer Pluralisierung der Lernorte im Sinne des Konzeptes des lebenslangen Lernens zugunsten non-formellen und informellen Lernens bislang nur eingeschränkt gesprochen werden.

Bilanziert man die bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen mit diesen Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende, dann zeigen sich Licht und Schatten. Dabei ist zunächst nach quantitativen und qualitativen Aspekten zu unterscheiden. Mit „quantitativ“ ist die Zahl der Zulassungen auf die-

sen Wegen gemeint, mit „qualitativ“ die Zusammensetzung, das Profil und die Studienbewährung dieser Zielgruppe. Diese Unterscheidung ist auch deshalb wichtig, weil sich darauf die beiden wichtigsten Einwände, insbesondere aus den Hochschulen heraus, gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs stützen: das Argument des drohenden massiven Zustroms, der die Überfüllungslast und Kapazitätsprobleme der Hochschulen noch weiter verschärft; und das Argument der unzureichenden Studierfähigkeit und drohenden Nivellierung der Leistungsanforderungen, soweit die Studierenden nicht über das Abitur verfügen.

Die Aufschlüsselung der Studienanfänger/innen deutscher Hochschulen nach der Art der Studienberechtigung verdeutlicht die ungebrochene Dominanz formellen schulischen, gymnasialen Lernens im deutschen Bildungssystem (Tabelle 1). In den letzten Jahren erwarben unter den deutschen Studienanfängern durchschnittlich etwa 82 % bis 84 % ihre Studienberechtigung über eine der verschiedenen Formen des Abiturs. Dahinter verbergen sich allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den beiden wichtigsten Hochschultypen. So hat die Reifeprüfung ihr Zugangsmopol im Bereich der Universitäten bis heute nahezu vollständig behaupten können, hier haben ca. 95 % aller Studienanfänger/innen die Reifeprüfung abgelegt. Lediglich im Bereich der Fachhochschulen, die ja bekanntlich mit der Fachoberschule über einen eigenen Zugangsweg verfügen, findet sich ein höherer Anteil an Studierenden ohne Reifezeugnis; aber sogar hier verfügen noch ca. 60 % der Studienanfänger/innen über das Abitur. Bereits diese wenigen Zahlen zeigen, dass Studierende ohne herkömmliche Studienberechtigung, insbesondere im Bereich der Universitäten, immer noch eine seltene Ausnahme darstellen.

	Universität	Fachhochschule	Gesamt
Abitur (Normaltyp)	93 %	55 %	80 %
Abitur (zweiter Bildungsweg)	2 %	4 %	3 %
Fachabitur	1 %	27 %	10 %
dritter Bildungsweg	0,5 %	1,5 %	1 %
sonstige Wege	3 %	12 %	6 %
Quelle: Statistisches Bundesamt			
Studienanfänger mit Berufsausbildung (insgesamt)	16 %	54 %	28 %
Studienanfänger mit Berufsausbildung nach Hochschulreife	11 %	21 %	15 %
Quelle: HIS			

Tabelle 1: Art der Studienberechtigung/Vorbildung der Studienanfänger/innen, 2003

Die Hochschulexpansion hat sich in Deutschland ausschließlich auf den beiden regulären Zugangswegen über das gymnasiale Abitur und, in deutlich geringerem Umfang, im Fachhochschulbereich auch über die Fachhochschulreife vollzogen, jedoch nicht über die Etablierung neuer oder Öffnung vorhandener Zugangswege (für Berufstätige). Der Anteil der auf diesen Wegen zugelassenen Studienanfänger/innen liegt über die ganzen 90er Jahre kontinuierlich unter der 1%-Marke. Es gibt hier aber Unterschiede zwischen den Bundesländern. Der Anteil ist immer noch am höchsten in Niedersachsen (2% bis 3%) und liegt in den anderen Ländern um und unter 1%. Die bisherige quantitative Inanspruchnahme solcher Zugangswege gleicht eher einem schmalen Rinnsal als einem breiten Strom zur Hochschule.

Unter qualitativen Gesichtspunkten besteht der entscheidende Prüfstein in dem Kriterium der Studieneignung und der (faktischen) Studienbewährung der auf diesen Wegen zugelassenen Studierenden. Unser empirisches Wissen hierüber beruht auf mehreren umfangreichen Studien aus den achtziger Jahren und einer Reihe z. T. kleinerer, z. T. aber auch breiter angelegten empirischen Untersuchungen aus den 90er Jahren (*Wolter, 2003, S. 96 f.*). Alle vorliegenden Untersuchungen kommen im Kern zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Die genaue Prüfung aller Indikatoren des Studienverlaufs und ihrer Bilanz im Vergleich unterschiedlicher Studierendengruppen (mit oder ohne Abitur) zeigt keine funktionalen Defizite der Nicht-Abiturienten im Studium, wohl aber eine Reihe von Unterschieden im Studierverhalten, die allerdings keine nachweisbaren Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf und den Studienerfolg haben. Studierende aus dem Beruf haben danach in ihrer Studienbilanz keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren nachprüfbaren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Insgesamt werden Studierverhalten und Studienerfolg deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung. Die vorliegenden Ergebnisse empirischer Forschung bestätigen also an keiner Stelle dem gegen eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs erhobenen Einwand, Berufstätige (ohne Abitur) seien nicht hinreichend studierfähig.

So bleibt als vorläufiges Fazit festzuhalten: Die bildungspolitische Diskussion und der tatsächliche Ertrag der Öffnung des Hochschulzugangs stehen nach

wie vor in einem Spannungsfeld zwischen weitreichenden Erwartungen und Zielvorstellungen, aber eher bescheidenen politischen Öffnungsmaßnahmen und statistischen Öffnungseffekten, verbunden mit einer erkennbar hohen Selektivität. Auf der anderen Seite – gleichsam der Erfolgsseite – steht die uneingeschränkt positive Leistungsbilanz dieser Personengruppe, die wiederum die Kehrseite der hohen Selektivität ist. Diese schlägt sich darin nieder, dass sich nicht-traditionelle Studierende im Blick auf ihre schulische und berufliche Vorbildung, ihre bisherigen Weiterbildungsaktivitäten und das berufliche Anforderungsniveau (vor dem Studium) und subjektive Merkmale wie ihre Weiterbildungsmotivation deutlich von anderen vergleichbaren Erwerbstätigen (ohne Hochschulabschluss) unterscheiden. In krassem Gegensatz zu den überhöhten Erwartungen ist jedoch bis heute die Institutionalisierung des Hochschulzugangs für Berufstätige über einen schmalen Sonderweg nicht hinausgekommen. Die Bedeutung solcher Zugangswege ist bislang eher eine qualitative als eine quantitative.

4 Perspektiven

Angesichts der ernüchternden Zahlen lässt sich der Erfolg der bisherigen Öffnungspolitik nicht gerade überschäumend würdigen. Die Hochschulen dürften dies angesichts ihrer schon traditionellen Zurückhaltung bei diesem Thema tendenziell eher mit Befriedigung zur Kenntnis nehmen. Aus der Perspektive der beruflichen Bildung und Weiterbildung müsste man dagegen eher zu der Schlussfolgerung kommen, dass die ohnehin schon bescheidenen Maßnahmen, die in der Vergangenheit zur Öffnung des Hochschulzugangs für qualifizierte Berufspraktiker überhaupt ergriffen wurden, ein ziemlicher Fehlschlag gewesen sind. Die Durchlässigkeit des Hochschulzugangs konnte zwar im Einzelfall vergrößert werden, was nicht gering zu schätzen ist. Aber ein systematischer Anschluss zwischen beruflicher Qualifizierung und Hochschulzugang bzw. Hochschulstudium wurde damit noch nicht hergestellt. Bei dieser Bilanz muss man sich vor Augen halten, dass sich ja nicht nur im Bereich der Hochschulbildung, sondern in noch stärkerem Maße in der (vorakademischen) beruflichen Bildung und Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten ein tief greifender Qualifikationsstrukturwandel vollzogen hat, der das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung vollständig verändert (hat).

Die seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts in Deutschland historisch gewachsene Steuerung des Hochschulzugangs über das Abitur fand ihre Legitimation vor allem in der Unterstellung, nur das Gymnasium könne durch seine Ausrichtung auf allgemeine Persönlichkeitsbildung eine Vorbildungs- und Vorbereitungsfunktion für das akademische Studium übernehmen, während berufliche Bildung und Arbeit dazu qualitativ nicht in der Lage seien. Im 19. Jahrhundert entsprach dieses durchaus noch der Realität vorindustriell-ständischer Berufserziehung und Berufsausübung, in der es kaum ein systematisches, wissensorientiertes berufliches Training gab. Berufliches Erfahrungswissen und theoretisches Reflexionswissen gründeten sich auf ganz unterschiedliche kognitive Strukturen. Der säkulare Wandel der Arbeitslandschaft und der beruflichen Qualifikationsanforderungen ebenso wie der Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung hat jedoch inzwischen dazu geführt, dass dieser kognitive „Vorsprung“ des Gymnasiums immer geringer geworden ist.

Als Teil des gesamten sozio-ökonomischen Strukturwandels, ebenso durch technologische wie arbeitsorganisatorische Veränderungen gekennzeichnet, hat sich in der beruflichen Bildung ein „Wandel von erfahrungs- zu wissensbasierten Qualifikationen“ vollzogen, der zu neuen Anforderungen an Fach-, Schlüssel- und Handlungskompetenzen geführt hat (Baethge, 2003, S. 574). Der Trend zu mehr „Wissensarbeit“ verändert Kompetenzprofile und Verhaltensanforderungen in einer Weise, die die überlieferte Scheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr gerecht wird. Durch biographische Kumulation von Wissen und Kompetenzen ist es inzwischen möglich, zumindest in den anspruchsvolleren beruflichen Tätigkeiten ein Qualifikationsniveau zu erwerben, das bis an die Hochschule heran oder sogar in sie hinein führt. Die bildungstheoretische Differenzierung verläuft nicht mehr entlang der Grenze zwischen wissenschaftspropädeutischer Bildung im Gymnasium und nicht-wissenschaftsbezogener Berufs- und Weiterbildung, sondern quer durch das gesamte Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem. Die Bedeutung von „prior learning“ für den Hochschulzugang ist deshalb ganz neu zu justieren.

Entsprechende Erwartungen und Hoffnungen knüpfen sich daher an die – vorläufig – letzte Stufe in der Entwicklungsgeschichte des Hochschulzugangs aus dem Beruf. Im Kontext der Förderung lebenslangen

Lernens, insbesondere einer größeren Verzahnung von Ausbildung und Weiterbildung, und der Bemühungen um eine europäische Harmonisierung nicht nur in der Hochschulausbildung, sondern auch in der beruflichen Qualifizierung sind Konzepte oder – vorsichtiger formuliert – Überlegungen entstanden, mittels Leistungspunktesysteme berufliche Bildung und Hochschulbildung stärker aufeinander zu beziehen und damit die Durchlässigkeit zwischen beiden Feldern zu vergrößern. In Deutschland stand hierfür insbesondere das neu geschaffene Weiterbildungssystem in den informationstechnischen Berufen Pate. Kompetenzen und Qualifikationen, die durch berufliche Bildung, Weiterbildung und Berufspraxis formell erworben oder informell ausgeformt werden, sollen durch Zuordnung von „credits“ evaluiert und zertifiziert und mit den ebenfalls in Form von „credits“ operationalisierten Anforderungen des Hochschulzugangs und des Hochschulstudiums „verrechnet“ werden.

Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch weitgehend offen, ob diese durchaus ambitionierte Strategie eines Brückenschlags zwischen beruflicher Bildung und Hochschule (Stamm-Riemer, 2004) erfolgreicher sein wird als ihre Vorgänger, ja ob sie sich überhaupt konzeptionell und technisch realisieren lässt angesichts des schwierigen Unterfangens, berufliche Bildung (mit ihren vielfältigen Spezialisierungen) und Hochschule mit ihren nicht weniger vielfältig differenzierten Fachrichtungen in ihren wesentlichen Leistungen und Anforderungen miteinander vergleichbar zu machen. Jedenfalls erfährt dieses anspruchsvolle Projekt kräftigen europäischen Rückenwind, indem nun nach den Hochschulen der beruflichen Bildung die Aufgabe gestellt wird, einen nationalen und europaweit abgestimmten gestuften Qualifikationsrahmen mit einem Kreditpunktesystem zu entwickeln, welches Anforderungen, Profile, Niveaus, Qualifikationen, Ergebnisse und Abschlüsse zunächst innerhalb eines nationalen Bildungssystems, dann aber auch international kompatibel machen soll. Auch wenn die Hochschule hier eine Art Pilotfunktion erfüllt, so soll der Grundidee nach ein solcher Qualifikationsrahmen über die Hochschule hinausreichen und alle Qualifikationswege und -stufen mit ihren jeweiligen Anforderungen und „learning outcomes“ (in kompetenztheoretischen Beschreibungen) darstellen und aufeinander beziehen. Das heißt: Er soll Zugänge ebenso wie „Ausgänge“ innerhalb des ganzen Bildungssystems markieren, Überschneidungen und Verbindungslinien zwischen Ausbildungsverläufen aufzeigen und insgesamt die

Transparenz und Durchlässigkeit des Bildungssystems und der Pfade durch das System hindurch erhöhen. Die Vergangenheit lehrt aber, dass der Platz zwischen Vision und Utopie manchmal sehr schmal ist.

Literatur

Baethge, M. (2003): „Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts“ in: Cortina, K./Baumert, J. u. a. (Hrsg.): „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“, S. 525–580, Reinbek

Blinkert, B. (1974): „Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland“, Stuttgart.

Dahrendorf, R. (1959): „Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungswegs in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens“, in: Dahrendorf, R./Ortlieb, H.-D. (Hrsg.): „Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart“, S. 37–68, Heidelberg

Dohmen, G. (2001): „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“, Bonn

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2003): „Handbuch Kompetenzmessung“, Stuttgart

Field, J. (2002): „Lifelong Learning and the New Educational Order“, Stoke on Trent

Harney, K./Heikkinen, A./Rahn, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2002): „Lifelong Learning: One Focus, Different Systems“, Frankfurt

Heine, C./Egeln, J. (Hrsg.) (2005): „Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. Eine internationale vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands“, HIS-Kurzinformation A 5

Hörner, W. (2002): „Zur statistischen Erfassung des lebenslangen Lernens“, in: BLK (Hrsg.): „Vergleichende internationale Bildungsstatistik“, Anhang 1,

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn

Istance, D./Schuetze, H.G./Schuller, T. (eds.) (2002): „International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society“, Buckingham

KMK (Hrsg.) (2002): „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn

Lischka, I./Hannken-Illjes, K. (2003): „Lebenslanges Lernen und Leistungspunkte. Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen“, in: Hochschule und Weiterbildung. H. 2|2003, S. 42–46, DGWF, Hamburg

Schemann, M. (2002): „Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends“, in: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): „Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung, Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele“, AUE-Beiträge Nr. 39, S. 128–137, AUE e.V. – Hochschule und Weiterbildung, Regensburg

Schuetze, H.G. (2004): „Universities, Continuing Education, and Lifelong Learning“, in: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): „Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung“, S. 93–103, Münster

Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2000): „Higher Education and Lifelong Learners – International Perspectives on Change“, London

Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): „Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries“, in: Das Hochschulwesen, 51 (2003). S. 183–189

Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2004): „Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung“, Berlin

Straka, G.A. (2000): „Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen)“, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): „Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen“, S. 15–70, Münster

Teichler, U./Wolter, A. (2004): „Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende“, in: Die Hochschule, 13. Jahrgang Heft 2 (2004), S. 64–80

Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2004): „Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft“, München.

Wolter, A. (2000): „Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives“, in: Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.): „Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change“, S. 48–66. London

Wolter, A. (2002): „Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen“, in: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): „Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung, Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele“, AUE-Beiträge Nr. 39, S. 138–152, AUE e.V. – Hochschule und Weiterbildung, Regensburg

Wolter, A. (2003): „Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender“, in: Straka, G.A. (Hrsg.): „Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“, S. 83–102, Münster

Wolter, A. (2005): „Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess“, in: Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.): „Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung“, HIS-Kurzinformation A 6/2005, S. 49–60

Verfasser

Prof. Dr. André Wolter
Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH
Hannover
wolter@his.de
www.his.de

Teilhabe: Aufklärung und öffentliche Wissenschaft

PETER FAULSTICH

Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen gilt als zentrale Perspektive individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und wird zu einem zentralen Kriterium sozialer Gerechtigkeit, wenn sich die Schere zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden, zwischen Experten und Laien, zwischen Insidern und Outsidern nicht weiter öffnen soll. Wissen ist in zunehmendem Maß Ergebnis einer alle Lebensbereiche durchziehenden Wissenschaft. Gleichzeitig klafft aber der Abstand zwischen Wissenschaft und Lebenswelt weiter als je zuvor. Der Transfer zwischen diesen Bereichen wird deshalb immer relevanter und gleichzeitig brisanter. Einerseits wächst die soziale Distanz zwischen den Orten der Wissenserzeugung und -anwendung, die Kluft zwischen Experten und Laien, sowie die Differenz ihrer Sprache. Andererseits sind ökonomische und soziale Innovationen kaum noch denkbar ohne wissenschaftliche Erkenntnisse.

Angesichts der fortschreitenden Ökonomisierung der Hochschulen droht die Gefahr, dass sich die Exklusivität von Wissenschaft für zahlungskräftige Nachfrage erhöht und reziprok eine Exklusion größer werdender Teile der Bevölkerung verstärkt – mit resultierenden Risiken für soziale Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe. Es kommt daher darauf an, sich auf aufklärerische Traditionen wissenschaftlicher Weiterbildung rückzubesinnen und diese wieder zu beleben. Obwohl es aber selbstverständlich erscheint, ist erstaunlich, dass Aufklärung in der Diskussion um Erwachsenenbildungs- ebenso wie um Hochschulentwicklung keineswegs einen unbezweifelten, hohen Stellenwert hat.

1 Wissenschaft und Bildung

Wissenschaftsorientierung hatte vielmehr in der Erwachsenenbildungstradition lange Zeit schlechte Karten. Zwar gibt es von Anfang an in der Geschichte der Erwachsenenbildung ein spannungsreiches Verhältnis zur Universität als institutionalisierter Form der Entwicklung von Wissenschaft. Unterschwellig wurde aber über weite Strecken das „*Eigentliche*“ von

Erwachsenenbildung jenseits von Wissen gesucht: Leben und Wissenschaft wurden in einen Gegensatz gestellt. Dabei entspricht eine szientifische Reduktion von Wissenschaft als Anhäufen scheinbar wertneutraler, sachorientierter und interessenloser Erkenntnisse einer komplementär irrational aufgeladenen „*Lebenspraxis*“ eingebunden in die Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten des Alltags.

In der Tradition der Aufklärung dagegen führte der Weg zu menschlicher Bildung und gesellschaftlicher Gestaltung vorrangig über Wissenschaft, die auf Vernunft beruhte, sich gegen unbegriffene Mächte wandte und diese kritisch hinterfragte. Für die Entfaltung der Persönlichkeit, indem das Individuum sich seiner konkreten Lebenslage vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Interpretationen der Wirklichkeit auf der Höhe der Zeit vergewissert, ist dabei die aktive Aneignung von Wissenschaft unverzichtbar. Demgemäß gilt es Wissenschaft zu begreifen als die der Moderne angemessene Form der Interpretation von Welt. Allerdings ist auch dies wieder doppelt problematisch: Einerseits entzieht sich Wissenschaft vielfach ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und ihrer Orientierungsfunktion. Andererseits ist die Vermittlung von Wissenschaft unter dem Stichwort „*Popularisierung*“ in Verruf gekommen. Nach wie vor hat gerade in Deutschland Aufklärung kein hohes Ansehen. Ihr wird „*Flachheit*“ unterstellt gegenüber angeblicher wissenschaftlicher „*Tiefe*“.

2 Wellenbewegungen

Als orientierende, kritische Kategorien bleiben aber „*Bildung*“ und „*Wissenschaft*“ für humane Perspektiven unverzichtbar. Sie müssen allerdings selbst in ihrer Widersprüchlichkeit begriffen werden. Wissenschaft bricht auseinander in kontroverse Positionen, die konkurrierende Interpretationen von Welt liefern und divergierende Interessen aufnehmen. Dies hat sich auch in der Geschichte der Auseinandersetzung von Erwachsenenbildung und Wissenschaft in immer wieder neuen Formen durchgezogen.

„Diese Geschichte zeigt eine immer erneut zu beobachtende Ambivalenz zwischen Aufklärung und Romantik. Und das stand in auffallender Parallele zu den teils von liberal bürgerlichen Gruppen getragenen und dann aus den Reihen der Arbeiterbewegung aufkommenden und immer erneut scheiternden Versuchen zur Emanzipation von der feudalen, halbfeudalen und obrigkeitsstaatlichen Überformung der deutschen Gesellschaft. Dieses immer erneut wiederkehrende Scheitern solcher Versuche remobilisierte ältere, romantische Traditionen und realitätsflüchtige, romantische Verklärungsversuche der realen Frustrationen.“ (Strzelewicz, 1986, S. 23).

Volksbildung als gesellschaftliches Problem stellt sich erst, wenn traditionale Strukturen aufbrechen und die Legitimation von Ordnung zur „sozialen Frage“ wird. Hohen Stellenwert erhielt Zugang zum Wissen in der Epoche der Aufklärung als Versuch einer vernünftigen Erklärung der Welt aus natürlichen Gesetzen. Aufklärung war zunächst ein Kampfbegriff, der sich gegen Aberglauben, Vorurteile und Schwärmerei richtete. Insofern wird zunächst eine kritische Intention bezeichnet. Die Auflösung tradierter Denksysteme und Entwicklung neuer Denkstrukturen wird durch Reflexionspotentiale aktiviert. Aufklärung kämpft gegen Traditionsgebundenheit und Autoritätsgläubigkeit. Befreiung heißt Distanz-Gewinnung durch reflexive Selbstvergewisserung.

Im 19. Jahrhundert übernahm eine antiaufklärerische Bewegung verbunden mit neoromantischen Strömungen vielfältige kulturpessimistische Tendenzen. Wilhelm Flitner (1889–1990), einer der führenden Köpfe der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und zu Beginn der Bundesrepublik, verabschiedete

„den Begriff des Volkstümlichen im Sinne der Popularisierung von Kunst und Wissenschaft, von Geist und Geschmack. ... Die vorwiegend wissenschaftliche Bildung, die unter Verlust wahrer Totalität sich enthält, hat uns seelisch leer gelassen und betrügt uns um den letzten Sinn unseres Daseins ... Die Aufklärung mit ihrem Wissenschaftsbegriff wird wieder verantwortlich gemacht für die Entgeisterung der Welt.“ (Flitner, 1982, S. 57).

Demgegenüber wird gesucht nach einer neuen Geistigkeit und in dunkler Innerlichkeit. In der berühmten Schrift „Laienbildung“ beklagte Flitner die Trennung von Kultur und Lebensalltag und setzt „reiner Gelehrtenbildung“ eine „Laiengeistigkeit“ entgegen.

Zugespitzt hat sich diese Debatte auf der Tagung „Universität und Volkshochschule“ vom 25.–28.4.1929 an der Universität Heidelberg. In seiner Stellungnahme zur „Stellung der Universität im sozialen Körper“ betonte Karl Jaspers:

„Es kommt mir auf die Herausschälung des geistigen Kerns an, der durch den asozialen Charakter des ursprünglichen Wissenwollens und durch dessen Bindung an eine geistige Aristokratie gekennzeichnet ist“ (Krüger, 1982, S. 168).

Wilhelm Flitner setzte sich zwar ab vom selbstsicheren Charakter, wie er etwa von Jaspers für den individualistischen Menschen der klassischen Universität gekennzeichnet wurde und verweist dagegen auf „Laienwissen“.

„Diese Auffassung beruht auf dem Glauben, daß das Denken in der Praxis des Lebens nicht von der Wissenschaft abhängig ist, sondern den Boden im Leben selber hat“ (ebd., S. 171).

Über den Nazismus hinweg gibt es nach 1945 ein Fortwirken vernunftkritischer und wissenschaftsskeptischer Tendenzen in die Nachkriegszeit. Wilhelm Flitner ist es wieder, der über „Universität und Volkshochschule“ 1952 in der Zeitschrift „Kulturarbeit“ schreibt:

„Man muß sich überhaupt darüber klar sein, daß alle Versuche der Universitäten an eine Grenze gebunden sind: sie bleiben auf das Gebiet beschränkt, das sich wissenschaftlich bearbeiten läßt; sie haben einen intellektuellen Charakter, der ethisch eine große Kraft entwickeln kann, aber den Inhalt der Volksbildungsarbeit nur zum Teil deckt. ... Die Aufgaben der Volksbildung liegen nur zu einem Teil im wissenschaftlichen Bereich. Die wissenschaftliche Bildung kann nur sinnvoll aufgebaut werden, wo sie auf einer emotionalen (wert-gewahrenden und wert-sichtigen) Grundbildung ruht“ (ebd., S. 209).

Die Gegenposition hat am klarsten Willy Strzelewicz (1905–1986) hervorgehoben. Strzelewicz, spät aus Schweden zurückgekehrter Emigrant, trat im Mai 1955 die Stelle als Leiter der „Arbeitsstelle für auswärtige Seminarkurse“, die nach dem Vorbild der Extra-Mural-Aktivitäten englischer Universitäten aufgebaut war, an. Es entwickelte sich die „Urform“ der universitären Beteiligung an der Weiterbildung (Strzelewicz, 1986, S. 14). Die Göttinger „Seminarkurse“ wurden Vorbild für entsprechende Aktivitäten an anderen Universitäten und Fachhochschulen in Niedersachsen und darüber hinaus.

Bei der 30-Jahr-Feier des Sekretariats für auswärtige Seminarkurse (damals dann „Zentralstelle für Weiterbildung“) an der Universität Göttingen hat Willy Strzelewicz einen Rückblick unter dem Titel „Aufklärung in der Demokratie“ gegeben (Faulstich, 1982). Aus dem Fortwirken von Aufklärung und der Verpflichtung auf Demokratie entnimmt Strzelewicz die programmatische Rechtfertigung eines neuen Versuchs der Wissenschaftsvermittlung in den „Seminarkursen“. Er begreift „Popularisierung als Vermittlung des wissenschaftlichen Denkens und Forschens in der Erwachsenenbildung“ (Strzelewicz, 1960, S. 33). Damit verbinden sich Chancen einer Vermittlung:

1. Abbau der durch Spezialisierung geschaffenen Lücken sozialer Integration und zwischenmenschlicher Verständigung,
 2. Konvergenz der Theoriebildung und Wahrheitskriterien getrennter Wissenschaftsbereiche,
 3. Überwindung der Kluft zwischen Fachwissenschaftlern und Beteiligten,
 4. Vermeidung der Regression zu „volkstümlichem Denken“,
 5. Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen
 6. Annäherung an Mündigkeit
 7. durch Einsichtserweiterung gestärkte solidarische Haltung selbstbewusster Individuen.
- (Strzelewicz, 1986, S. 37/38 zusammengefasst)

Wiederholt hat sich diese Debatte im Zusammenhang einer Alltagswende als Signal einer reflexiven Wende in der Weiterbildung. Eine skeptische Position bezieht sich in der alten Kontroverse mit neuen Kategorien von Wissenschaft versus Lebenswelt, von Wissenschaftswissen versus Alltagswissen, Erfahrung versus Wissen.

3 Öffentliche Wissenschaft

Hinter der Kontroverse verbirgt sich ein reales Problem, nämlich die Tatsache, dass Wissenschaft immer deutlicher unser Leben bestimmt und ihm gleichzeitig fremd bleibt und sogar immer entfernter wird. Es entsteht eine unaufhebbare Lücke zwischen der Masse wissenschaftlicher Einzelerkenntnisse und der Kraft diese zu begreifen, jedenfalls dann, wenn man einem stoffbezogenen Begriff von Wissen hinterher rennt. Ergebnis kann dann nur ein hoffnungs- und atemlose Resignation gegenüber einer anwachsenden Flut diffuser Information sein.

Aber auch eine für die „niederen“ „Stände“ oder „Schichten“ zurechtgemachte „volkstümliche“ Bildung würde zurecht dem Vorwurf der Vereinfachung und Verflachung unterliegen. Die Spaltung zwischen Eingeweihten und Unwissenden, zwischen Priestern und Laien ist zutiefst hierarchisch und elitär. Das dichotome Modell, das Wissensformen nach der Dimension exklusiv versus populär trennt, vereinfacht unzulässig das Kontinuum von Übergängen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen. Wenn die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens im Kaskadenmodell interpretiert wird, scheint es, als ob ein von Experten erzeugtes, genuin wissenschaftliches Wissen vereinfacht und verständlich gemacht hinunterflösse zu den Laien. Dies übersieht aber, das wissenschaftliches Arbeiten selbst immer lebensweltlich rückgebunden ist und Erkenntnisse im Prozess eines kollektiven Diskurses über konkurrierende Hypothesen erzeugt und bestätigt werden. Die intellektuellen Praxen der Wissenschaftler sind gekennzeichnet durch ambitionierte Ensembles von Ideen, Theorien, Methoden und Normen und durchdrungen von Aushandlungen, Opportunismus, Mikropolitik und Rhetorik.

Einsicht in die Kontingenz wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion erlaubt es nicht nur, sondern erfordert sogar, dass öffentliche Rechnungslegung und Einschätzung erfolgen. Bei aller Problematik medienüberformter und massenmedialer Formen von Öffentlichkeit gibt es für die Demokratie keine Alternative, als Foren der Partizipation an wissenschaftlichen Debatten zu öffnen. Dazu muss „öffentliche Wissenschaft“ eine Basisexpertise ermöglichen, um Teilhabe am Diskurs zu gewährleisten. Dies ist nicht in der Dichotomie von Wissen versus Nicht-Wissen fassbar, sondern erfordert sich erweiternde Grade von Aneignung.

Demgegenüber dominiert ein szientifischer Begriff von Wissenschaft, der das Gegebene in abstrakte Theorien fasst, Faktizität wiederholt und instrumentellem Zugriff unterwirft. Dass diese Art von Wissenschaft und ein ambitionierte Bildungsbegriff in ein problematisches Verhältnis geraten, ist naheliegend. Eine bildende Interpretation von Wissenschaft erfordert demgegenüber einen reflektierten Begriff von Wissenschaft selbst. Von daher entscheidet sich die Frage, ob und wie Wissenschaft in der Erwachsenenbildung in einem bildungstheoretisch reflektierten Sinn angeeignet und vermittelt werden kann.

Zugänge durch Teilhabe am Wissen zu schaffen, steht unvermeidlich in der umstrittenen Tradition der Aufklärung. Angesichts sich ausbreitender Fundamentalismen wird eine neue „Apologie“ der Aufklärung überlebenswichtig. Dies hat Ernst Cassirer in seinem letzten vor seiner Flucht vor den Nationalsozialisten in Deutschland veröffentlichten Text beschrieben.

„In der Tat geht die Grundrichtung und das wesentliche Bestreben der Aufklärungsphilosophie keineswegs dahin, das Leben lediglich zu begleiten und es im Spiegel der Reflexion aufzufangen. Sie glaubt vielmehr an eine ursprüngliche Spontaneität des Gedankens; sie weist ihm keine bloß nachträgliche und nachbildende Leistung, sondern die Kraft und die Aufgabe der Lebensgestaltung zu. Er soll nicht nur gliedern und sichten, sondern er soll die Ordnung, die er als notwendig begreift, selbst herbeiführen und verwirklichen, um, in diesem Akt der Verwirklichung, seine eigene Wirklichkeit und Wahrheit zu erweisen.“ (Cassirer, 1998).

Dies erfordert Auseinandersetzung mit den vielfältigen, widersprüchlichen, konkreten Aspekten von Wissenschaftsentwicklung. Direkte Antworten auf Sinnfragen sind von Wissenschaft nicht zu erwarten, aber sie bleiben gefragt. Es bleibt die hartnäckige Suche nach Handlungsmöglichkeiten angesichts steigender Verwissenschaftlichung der Lebenswelt. Unbestreitbar gibt es eine Zurückdrängung der Erfahrung zugunsten wissenschaftlichen Wissens. Gesellschaftliche Praxis wird zunehmend in den Kategorien einer institutionalisierten Wissenschaft perzipiert. Desto dringlicher stellt sich das Problem der Vermittlung. Dazu kann wissenschaftliche Weiterbildung Wichtiges beitragen.

Literatur

Cassirer, E. (1998): *„Die Philosophie der Aufklärung“*, Hamburg

Faulstich, P. (1982): *„Erwachsenenbildung und Hochschule“*, München

Flitner, W. (1986): *„Erwachsenenbildung“*, Paderborn

Krüger, W.: (Hrsg.) (1982): *„Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung“*, Braunschweig

Strzelewicz, W. (1960): *„Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung“*, in: Deutsche Universitätszeitung (1960), S. 9–13

Strzelewicz, W. u. a. (1986): *„Aufklärung in der Demokratie. 30 Jahre Seminarkurse“*, Göttingen

Verfasser

Prof. Dr. Peter Faulstich
 Universität Hamburg
 Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
 faulstich@dgwf.net
 www.erzwiss.uni-hamburg.de

Novelliertes Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen

BERNHARD CHRISTMANN

Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung¹

Das zum Anfang des Jahres 2005 in Kraft getretene Hochschulgesetz (HG) NRW (*MWF, 2005*) bringt auch wesentliche Änderungen der Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Nachfolgend werden diese Neuerungen dargestellt und in Beziehung gesetzt zu den Regelungen des alten HG und zu weiteren für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Bestimmungen. Die zentralen, im HG geregelten Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in der nachfolgenden Übersicht zusammengestellt. Zitate aus dem Gesetz und anderen Regelungen sind im Text kursiv geschrieben.

1 Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung

In § 90 ist geregelt, dass die Hochschulen „zur wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen Weiterbildung in der Form des weiterbildenden Studiums und des weiterbildenden Masterstudienganges“ anbieten. Das jeweilige Weiterbildungsangebot „soll berufspraktische Erfahrungen einbeziehen“. Die in früheren Fassungen des Gesetzes geregelten Weiterbildungsstudiengänge mit dem Abschluss eines

Hochschulgrades werden in Form des weiterbildenden Masterstudienganges wieder eingeführt. Als Zugangsvoraussetzung für einen Weiterbildungsstudiengang werden „das besondere Eignungserfordernis eines einschlägigen berufsqualifizierenden Studienabschlusses und das besondere Eignungserfordernis einer einschlägigen Berufserfahrung“ formuliert. Das weiterbildende Studium mit Zertifikatsabschluss wird explizit und erstmalig als Angebotsform eingeführt, jedoch ohne es näher formal zu definieren. Es wird lediglich geregelt, dass an „Weiterbildung teilnehmen (kann), wer ein Hochschul-

Übersicht		
Formen	Weiterbildender Masterstudiengang	Weiterbildendes Studium
Ziele	Wissenschaftliche Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen	
Zugang	Hochschulabschluss und einschlägige Berufserfahrung	Einschlägige Berufserfahrung
Zulassung	Regelung durch die Hochschule/kann beschränkt werden	
Status	Öffentlich-rechtlich: Gasthörer Privatrechtlich: „Vertrag“	
Abschlüsse	Master	Zertifikat
Durchlässigkeit	Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen aus weiterbildendem Studium auf Masterstudium möglich	
Regelungen	Prüfungsordnung	
Akkreditierung	erforderlich	(bisher) nicht erforderlich
Finanzierung	Öffentlich-rechtlich: Gebühren kostendeckend Privatrechtlich: Entgelte marktorientiert	
Honorierung	Lehrleistung im Nebenamt kann honoriert werden	
Nebentätigkeit	In der eigenen Hochschule jetzt zulässig	

¹ Schriftliche Fassung eines gemeinsam mit Florian Ebeling gehaltenen Vortrages auf dem Workshop der Ruhr-Universität Bochum am 26.01.2005

studium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben hat“.

Gleichzeitig werden mit der Berücksichtigung berufspraktischer Erfahrungen und der Zugangsregelung materielle Umstände benannt, die einerseits der Weiterbildung einen inhaltlich eigenen Stellenwert verleihen und andererseits eine formale Abgrenzung zu den grundständigen Studiengängen sichern. In der Begründung zum Gesetzentwurf heißt es hierzu: *„Weiterbildung berücksichtigt die besonderen Bildungserfordernisse berufserfahrener und berufstätiger Interessenten und unterscheidet sich daher von den grundständigen Bildungsangeboten“.* Dies bedeutet insbesondere, dass ein Weiterbildender Masterstudiengang kein Zweitstudium im Sinne des Studienkonten- und -finanzierungsgesetzes (StKFG) ist und damit die dort geregelte Gebühr für ein Zweitstudium nicht anfällt.

Positiv zu bewerten ist die Nennung des Weiterbildenden Studiums als Angebotsform, womit eine langjährige Praxis der Hochschulen im Gesetz fixiert wird. Auch die Betonung der Besonderheit von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Hinblick auf die Interessen und Erfahrungen Berufstätiger ist zu begrüßen.

Kritisch zu beurteilen ist zum einen die relativ starke Abschottung zwischen den Studienstrukturen der Erstausbildung und der Weiterbildung. Unter den jetzt gegebenen Bedingungen wird eine Überwindung der Trennung von grundständiger akademischer Bildung und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens eher erschwert. Zum anderen ist die Einschränkung der Zugangsvoraussetzung auf im Beruf erworbene erforderliche Eignung eine Einengung, die frühere Regelungen des Erwerbs der Eignung auf andere Weise ausschließt. Damit werden die Hochschulen faktisch auf berufsbezogene Weiterbildung festgelegt, Grundlagen für anderweitig ausgerichtete Weiterbildung wurden gestrichen.

2 Ziele der Weiterbildung

Im letztgenannten Sinne werden die Ziele der Weiterbildungsangebote von Hochschulen auf *„wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen“* eingeschränkt. Gleichzeitig ist auch diese Regelung eine Abgrenzung

zu grundständigen Studiengängen, für deren Zugang berufspraktische Erfahrungen nicht erforderlich sind.

3 Zugangsvoraussetzungen und Verfahren

Allgemein wird im HG geregelt, dass *„an Weiterbildung teilnehmen (kann), wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben hat“.* Jedoch gilt die alternativ formulierte Voraussetzung im Prinzip nur für das Weiterbildende Studium. Für den Weiterbildenden Masterstudiengang werden als Zugangsvoraussetzung der einschlägige berufsqualifizierende Studienabschluss und die einschlägige Berufserfahrung genannt. Diese etwas widersprüchlichen Regelungen sollte man sinnvoll so interpretieren, dass die im Beruf erworbene Eignung obligatorische Eingangsvoraussetzung für beide Angebotsformen ist, und für das Weiterbildende Studium in der Regel auch ausreichend ist; für den Weiterbildenden Masterstudiengang ist zusätzlich der qualifizierte Hochschulabschluss erforderlich.

Für die im HG nicht näher spezifizierte Zugangsvoraussetzung für den Weiterbildenden Masterstudiengang kann die von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte Zugangsregelung herangezogen werden, die für Weiterbildende Masterstudiengänge *„nach einem qualifizierten Hochschulabschluss qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i. d. R. nicht unter einem Jahr“* voraussetzt (HRK, 2003).

Voraussetzungen und Verfahren des Zugangs und der Zulassung im Einzelnen regelt die jeweilige Hochschule im Rahmen von Studienordnungen. Sie kann die Zulassung insbesondere beschränken, wenn wegen der Aufnahmefähigkeit oder der Art oder des Zwecks der Weiterbildung eine Begrenzung der Teilnehmerzahl erforderlich ist.

4 Rechtsform der Angebote und Status der Studierenden

Die Hochschule kann wissenschaftliche Weiterbildung in öffentlich-rechtlicher Weise oder auf privatrechtlicher Grundlage anbieten und sie kann *„mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten“.*

„Wird die Weiterbildung in öffentlich-rechtlicher Weise angeboten, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung Gasthörerinnen und Gasthörer“. Und zwar unabhängig davon, in welcher Form Weiterbildung angeboten wird.

Auf privatrechtlicher Grundlage anbieten bedeutet u. a., es werden Entgelte erhoben, die über den kostendeckenden Gebühren liegen können. Mit dieser Regelung soll die in der Begründung zum Gesetzentwurf genannte Intention „über finanzielle Anreize das Engagement des professoralen Lehrpersonals in der Weiterbildung“ zu unterstützen realisiert werden (siehe auch Honorierung). Die Teilnehmer sind dann grundsätzlich keine Gasthörer, sondern haben einen privatrechtlichen Vertrag mit der Hochschule.

Diese Regelungen waren bereits in dem bisherigen Gesetz gegeben und ermöglichten über entsprechend kalkulierte Entgelte die Erzielung von Überschüssen.

Wenn die Hochschule mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb der Hochschule in privatrechtlicher Form zusammenarbeitet und damit in der Regel diese Einrichtung als Anbieter fungiert, ist diese Einrichtung auch Vertragspartner der Teilnehmer. Das Recht der Hochschule, dann Prüfungen abzunehmen, Grade zu verleihen bzw. Zertifikate auszustellen bleibt unberührt und ist in § 96 HG geregelt.

Es wird insbesondere zu beobachten sein, wie die Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen sich auf das Profil der Weiterbildungsangebote auswirken wird und ob das intendierte Primat der Hochschulen für Inhalte und Qualität der Angebote auch faktisch gewahrt bleibt.

5 Studienstruktur und Abschlüsse

Weiterbildende Masterstudiengänge enden mit der Verleihung eines Mastergrades; weitere Ausführungen gibt es hierzu im HG nicht. Der bereits erwähnte KMK-Beschluss legt fest, dass „Weiterbildende Masterstudiengänge in den Anforderungen den konsekutiven Masterstudiengängen (entsprechen) und zu dem gleichen Qualifikationsniveau und denselben Berechtigungen (führen)“ (KMK, 2003).

Für die Regelstudienzeit bedeutet dies eine Dauer von mindestens einem und höchstens zwei Jahren bzw. den Nachweis von mindesten 60 ECTS-Punkten und höchsten 120 ECTS-Punkten. Ebenfalls obligatorisch ist die Anfertigung einer Masterarbeit. Der Masterabschluss in der Weiterbildung ist nach diesen Regelungen dem Master in konsekutiven und nicht konsekutiven Studiengängen formal gleichgestellt; u. a. beinhaltet dies das Promotionsrecht.

Nach § 90 HG erhalten die „Teilnehmerinnen und Teilnehmer des weiterbildenden Studiums ... Weiterbildungszertifikate“. Voraussetzungen (Regelstudienzeit, ECTS-Punkte, Abschlussarbeit usw.) für die Verleihung dieser Zertifikate sind nicht geregelt.

Angesichts einer verbreiteten Praxis der hochschulgetragenen Weiterbildung, diese in der Form des Weiterbildenden Studiums anzubieten, erscheint es notwendig im Sinne einer Profilierung dieser Angebotsform hier ebenfalls zu verbindlichen Regelungen zu kommen. Die aktuelle bildungspolitische Diskussion hat sich des Themas bereits angenommen.

6 Durchlässigkeit

Befördert wird die Notwendigkeit von Standards für das Weiterbildende Studium auch durch die in § 92 HG formulierte Möglichkeit der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen aus einem Weiterbildenden Studium für einen gleichartigen Weiterbildenden Masterstudiengang. Voraussetzung hierfür ist eine entsprechende Regelung in den Studienordnungen und eine formale Vergleichbarkeit entsprechender Module und Studienleistungen im Weiterbildenden Studium.

7 Akkreditierung

Die o. g. Gleichwertigkeit der Anforderungen an Weiterbildende Studiengänge „ist in der Akkreditierung festzustellen“. (KMK, 2003).

Für das Weiterbildende Studium gibt es bisher keine Verpflichtung zu einer Akkreditierung. Hierzu wäre auch zuvor die Formulierung und Festlegung der oben erwähnten Standards erforderlich.

8 Finanzierung, Gebühren und Entgelte

Zur Finanzierung der Weiterbildungsangebote heißt es in § 90, dass „für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote kostendeckende Gebühren festzusetzen und bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten Entgelte zu erheben“ sind. Diese Regelung ist im Prinzip nicht neu, da auch bisher für Weiterbildungsangebote eine „Besondere Gasthörergebühr“ zu entrichten war, deren Festlegung auf einer kostendeckenden Kalkulation beruhen sollte.

Welche Kosten mit diesen Einnahmen zu decken sind, wurde und wird nicht näher ausgeführt. Die langjährige Praxis zeigt jedoch, dass eine Vollkostenrechnung zu Gebühren oder Entgelten führen würde, die für eine große Zahl der Angebote bei den Interessenten und Abnehmern faktisch nicht durchsetzbar wären. Anders formuliert bedeutet dies, dass diese Angebote aufgrund einer Mischkalkulation, die von einer öffentlich vorgehaltenen Grundausstattung ausgeht, überhaupt erst realisiert werden können.

9 Honorierung der Lehrenden, Nebenamt und Nebentätigkeit

Eine herausragende Neuerung des HG ist die Möglichkeit, dem wissenschaftlichen Personal der eigenen Hochschule eine Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu vergüten, was bisher aufgrund der Regelungen des Nebentätigkeitsrechtes untersagt war. Die Höhe der Vergütung setzt die Hochschule im Rahmen der erzielten Einnahmen aus der Weiterbildung fest. Hiermit soll nach der Intention des Gesetzgebers ein Anreiz geschaffen werden, sich verstärkt in der Weiterbildung zu engagieren. Dies erscheint zumindest teilweise realistisch, da die Gesamthöhe der Vergütung von Nebentätigkeit pro Jahr für Lehr- und Prüfungsleistungen an der Hochschule nicht begrenzt ist (NtV, 2001).

Weiterhin heißt es in § 49 HG, dass „Professorinnen und Professoren im Zusammenhang mit dem Hauptamt stehende Lehrtätigkeit im Bereich der Weiterbildung als Tätigkeit im Nebenamt übertragen werden (kann), wenn die entsprechende Lehrtätigkeit ... nicht auf ihre oder seine Lehrverpflichtung angerechnet wird“.

Weiterbildung findet also grundsätzlich im Nebenamt statt, wird nicht auf die Lehrverpflichtung angerechnet und wird damit auch nicht kapazitätsrelevant. Im Zusammenhang mit der neu geschaffenen Möglichkeit der Honorierung dieser Lehrleistung wird die wissenschaftliche Weiterbildung faktisch zur Nebentätigkeit. Welche praktischen Konsequenzen dies insbesondere für umfangreiche Lehr- und Prüfungstätigkeit im Rahmen von Weiterbildenden Masterstudiengängen und deren Finanzierung über Einnahmen aus der Weiterbildung haben wird, ist derzeit noch nicht absehbar.

Quellen

MWF (2005): „Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz HG)“, in: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): „Hochschulrecht NRW“, S. 10 ff., Düsseldorf

KMK (2003): „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

NtV (2001): „Verordnung über die Nebentätigkeit der Beamten und Richter im Lande Nordrhein-Westfalen (Nebentätigkeitsverordnung – NtV)“

Verfasser

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de
www.ruhr-uni-bochum.de/wbz

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer am Beispiel von STUDIEREN AB 50 an der Universität Bielefeld

MAGDALENE
MALWITZ-SCHÜTTE

1 Lebenslanges Lernen – Lernen im Alter

Das Postulat des „*Lebenslangen Lernens*“ betrifft nicht nur die Ausbildungs- und Berufsphase, sondern auch die nachberufliche Lebensphase. Die seit den 90er Jahren (wieder) intensiv geführte internationale Debatte über lebenslanges Lernen hat auch eine Einbeziehung bzw. Ausweitung dieses Konzepts auf die Gruppe der älteren Studierenden gebracht. Konstitutiv für das Konzept „*Lebenslanges Lernen*“ sind der Wechsel der Perspektive von der Institution zu den lernenden Subjekten und deren Bedürfnissen sowie von fachspezifischen Curricula und disziplinärer Wissensorganisation zum individuellen Lernprozess (Wolter, 2001, S. 149). Der Schwerpunkt der Interaktionen im Lernprozess wechselt somit von den Anforderungen und Angeboten von Institutionen auf die individuelle Nachfrage der Lernenden. Lebenslanges Lernen macht eine stärker nachfrage- bzw. subjektorientierte Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen auch für ältere Erwachsene erforderlich, die Wolter in Anlehnung an die internationale Diskussion als „*nicht-traditionelle Studierende*“ (adult students) bezeichnet (Wolter, 2001, S. 142).

Zur Gruppe der „*nicht-traditionellen Studierenden*“ gehören nach Wolter:

1. Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung,
2. Studierende mit zweitem oder dritten Bildungsweg (ohne Studienberechtigung, über spezielle Zulassungsverfahren zum Studium zugelassen),
3. Studierende in organisatorisch alternativen Studienformen (z. B. weiterbildende Studienangebote, zertifizierte Kontaktstudiengänge/-

Fernstudiengänge) – unabhängig von Zulassungsvoraussetzungen,

4. Studierende, die nach dem Ende der aktiven Erwerbsarbeit oder der Familienphase ein Studium, zumeist ohne berufliche Verwertungsabsicht, aufnehmen (Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an Universitäten und Hochschulen, Universitäten des 3. Lebensalters, Seniorenstudien).

Entscheidend für die Zugehörigkeit zu der unter 4. genannten Gruppe der Seniorstudierenden ist dabei nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alterskohorte, sondern die „*nachberufliche Studienmotivation*“ (Wolter, 2001, S. 144 f).

Deutschland steht wie viele Staaten vor einer demographischen Entwicklung, bei der die Altersstruktur der Bevölkerung sich radikal in Richtung einer zunehmenden „*demographischen Überalterung*“ (Statistisches Bundesamt, 2003) verändern wird. Eine sinnvolle Planung der langen Zeitspanne der nachberuflichen bzw. nachfamilialen Lebensphase wird zunehmend erforderlich. Bildung und Weiterbildung für individuelle Interessen kann hier ein Baustein für eine aktive und befriedigende Gestaltung dieses Lebensabschnittes sein. Die Bereitschaft, sich im Alter weiterzubilden, wird auch zunehmend zur Notwendigkeit, um mit den technologischen und kulturellen Entwicklungen in Europa auch im Alter Schritt halten zu können. Die Beteiligung Älterer an wissenschaftlicher Bildung ist eine hervorragende Möglichkeit, die ständig steigenden Anforderungen an das Bildungs- und Qualifikationsniveau dieser Gruppe offensiv anzunehmen. Im Gegenzug konsumieren ältere Studierende aber nicht nur die Ressource Wissenschaft, sie bringen aktiv ihre

biografisch erworbenen Ressourcen ein. Dies wirkt sich wiederum auf den Wissensstand einer älter werdenden Gesellschaft aus und ist somit auch als ein Beitrag zur Lebendigkeit des demokratischen Prozesses zu werten. Konsequenz ist eine Öffnung der Hochschulen für solche älteren Erwachsenen, die Interesse daran haben, sich mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen.

2 Weiterbildung Älterer an Universitäten und Hochschulen

Die Öffnung der Hochschulen für Ältere ist kein „Gefallen“ gegenüber dieser Gruppe, sie entspricht vielmehr dem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen, die „die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breite Öffentlichkeit einschließt“ (Hochschulrektorenkonferenz, 1993). Das bedeutet, dass die Hochschulen sich bei Akzeptanz des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ nicht nur als Stätte der Wissensproduktion und der Erkenntnisgewinnung sehen können, sondern auch als Institution und Vermittler von Wissenstransfer und öffentlichen Diskursen (z. B. PUSH: = public understanding of science and humanities). Dies beinhaltet aber auch, dass Teilnahmegebühren so zu gestalten sind, dass nicht nur eine „Einkommenselite“ sich wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann. Hohe Studiengebühren führen faktisch zur Ausgrenzung vieler Weiterbildungsinteressierter mit statistisch „normalen“ (Ruhestands-) Einkommen.

Zunehmend wird auch das Gasthörerstudium für Ältere in einen ökonomischen Begründungs- und Verwertungszusammenhang gestellt. So sind Argumente zu hören oder zu lesen, dass sich das Gasthörerstudium für Ältere volkswirtschaftlich nicht rechnen, weil nicht mit einem Rückfluss in Produktionsprozesse zu rechnen sei, das Gasthörerstudium also eine Fehlinvestition sei. Hier werden verschiedene Ebenen vermischt. Das Gasthörerstudium wird fälschlicherweise mit dem grundständigen Studium gleichgesetzt. Gasthörer nutzen aber in der Regel nicht zusätzliche, sondern vorhandene Kapazitäten, zu deren Refinanzierung sie durch ihre Semestergebühr beitragen. In diesem Sinne spielen Gasthörer bei kapazitären Überlegungen keine Rolle. Anders ist dies, wenn ältere Erwachsene ein Regelstudium aufnehmen und einen Abschluss anstreben. Hier ist eine analytische Differenzierung zum grundständigen Studium erforderlich. Eine wei-

tere Differenzierung im Hinblick auf die Gebührengestaltung betrifft den Typus des Studiums Älterer auf einem Kontinuum zwischen reinen Gasthörermodellen und strukturierten Studiengängen mit eigenem Curriculum und/oder zertifiziertem Abschluss.

3 Überlegungen zur Qualitätssicherung der Weiterbildung Älterer an Universitäten und Hochschulen

Unter Qualitätssicherung soll hier, in Anlehnung an die Norm DIN-EN ISO 8402, jede geplante und systematische Tätigkeit verstanden werden, die innerhalb eines Qualitätsmanagement-Systems in einer Organisation verwirklicht wird. Es gibt für die Qualitätssicherung externe und interne Gründe, Ziel der Qualitätssicherung in Studienprogrammen ist die Schaffung von Transparenz – als Voraussetzung für Information und Kooperation (Wolf, 2001, S. 14), aber auch als Konstituierung verlässlicher Orientierung – innerhalb der Organisation oder gegenüber externen Beteiligten (Kunden, Rezipienten, Teilnehmern).

Die Methode der Qualitätssicherung ist die Qualitätskontrolle bzw. Qualitätslenkung, sie kann ex ante durch staatliche Vorgaben erfolgen (Kontrolle durch Vorgaben und Verordnungen, Pellert, 2002, S. 1) oder ex post als Kontrolle durch Evaluation, d. h. durch die empirische Beobachtung von Verfahren und Ergebnissen.

Was bedeuten diese Vorüberlegungen zur Qualitätskontrolle für die Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten? In den letzten Jahren, noch einmal verstärkt unter dem Eindruck des „PISA-Schocks“, sind Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auch Diskussionsstoff in der Weiterbildung geworden. Sollen diese Kriterien auch als Maßstab für die Weiterbildung Älterer dienen? Im Zentrum der neueren Diskussionen steht auch in vielen Modellen und Programmen wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer die Qualität der Lehre. Je nach ihrer institutionellen und inhaltlichen Organisationsform sind die Modelle und Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen unterschiedlich von dieser Diskussion betroffen.

Als typische Instrumente der Qualitätssicherung, zugleich auch sehr unterschiedlicher Zugänge zu analy-

tischer Qualitätsfeststellung können genannt werden (Pellert, 2002, S. 2):

- staatliche Zugänge (z. B. ordnungsgemäße Ausgabe von Steuermitteln und Gebühren);
- professionelle Selbstkontrolle (Interesse am akademischen Niveau der Programme);
- Informationen über die Nachfrageseite mit Methoden wie Programm-Evaluation, Studierendenbefragungen oder Rankings („konsuméristische“ Rechenschaftslegung).

Im folgenden sollen Teile eines weiterbildenden Studienprogramms für Ältere mit den beiden letztgenannten Zugängen zur Qualitätssicherung aus der Anwendungssituation heraus analysiert werden: professionelle Selbstkontrolle in der Lehre und Informationen über die Nachfrageseite. Dies soll am Beispiel von STUDIEREN AB 50 an der Universität Bielefeld exemplifiziert werden.

4 STUDIEREN AB 50 – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere

STUDIEREN AB 50, ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm der Universität Bielefeld für ältere Erwachsene, ist ein Modell für die Öffnung der Hochschule in die Region. Es ermöglicht den Besuch von geeigneten Lehrveranstaltungen der Universität ohne „Hochschulzugangsberechtigung“. STUDIEREN AB 50 versteht sich als Bildungsangebot für das höhere Lebensalter, als Angebot für einen selbstbestimmten und selbstgesteuerten, d.h. aktiven Lern- und Bildungsprozeß. Die Universität Bielefeld bietet das Weiterbildungsprogramm für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter seit 1987 an. Am ersten Semester nahmen 187 Weiterbildungsinteressierte teil. Im Wintersemester 2004/05 waren es 689.

Im Mittelpunkt des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50 stehen die Lehrveranstaltungen der Fakultäten und Abteilungen der Universität Bielefeld. In jedem Semester werden von den Fakultäten Veranstaltungen ausgewählt und für STUDIEREN AB 50 „geöffnet“. Zusätzlich werden Spezialveranstaltungen und selbstorganisierte studentische Arbeitsgemeinschaften und –speziell für Studienanfänger unter den Seniorstudierenden– Informations- und Orientierungstage und Einführungsveranstaltungen angeboten.

5 Professionelle Selbstkontrolle

Pellert fordert als Indikator für „professionelle Selbstkontrolle“ von den Veranstaltern von Studienprogrammen ein Interesse am akademischen Niveau von Programmen, Lehre und Forschung (Pellert, 2002, S. 2). Die Lehrenden/Veranstalter von Lehrveranstaltungen haben die Position von „Experten innerhalb einer Expertenorganisation“ und damit eine hohe Autonomie, die Bewertung der Qualität der eigenen Arbeitsleistung erfolgt hauptsächlich durch Selbstkontrolle; entsprechend dem Expertenstatus mit Orientierung auf die eigene Profession durch professionelle Selbstkontrolle. Gründe dafür liegen in den heterogenen, individuellen, komplexen und variablen Lehrinhalten und deren methodischer und didaktischer Umsetzung. Das klassische Verständnis der Hochschullehrenden und Experten von ihrer Rolle im Prozess der Organisation und der Vermittlung von Inhalten in Lehrveranstaltungen ist bisher gekennzeichnet durch eine gewisse „Privatheit“ und damit auch durch einen hohen Faktor von Zufälligkeit – im positiven und negativen Sinn (Pellert, 2002, S. 1). Es ist schwierig, hier quantitative Daten zu erheben – zu messen – und damit Ergebnisse vergleichbar zu machen. Qualitätskontrollen in diesem Kontext können daher nur wenig standardisiert oder an externe Prüfinstanzen übertragen werden. Es gibt zur Zeit (noch) keinen verbindlichen quantitativen Massstab für die Beurteilung von Lehre, an dem das Erreichen von Zielen plausibel gemessen werden kann. Qualitätssicherung ist hier auf einen hohen Anteil von professioneller Selbstkontrolle (der lehrenden Experten) angewiesen (Großmann/Pellert/Gottwald, 2005, S. 4, 11). Der Lehr- bzw. Lernprozess ist heute überwiegend noch situativ und damit tendenziell einmalig – und dennoch können einige vergleichbare und damit objektivierbare und überprüfbare Faktoren im Lehr/Lernprozess benannt werden.

6 Qualitätsentwicklung im Konzept und Programm von STUDIEREN AB 50

6.1 Konzept und Organisation der Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen (AGs)

Die AGs sind von der Organisation und vom didaktischen Konzept her dem Konzept des „selbstgesteuerten Lernens“ verpflichtet. Hier soll in einer die verschiedenen Aspekte zusammenfassenden Definition

unter selbstgesteuertem Lernen verstanden werden: Lernende bestimmen, planen, initiieren und bewerten mit oder ohne Hilfe anderer selbst, ob, wozu, was, und wie gelernt werden soll (Malwitz-Schütte, 2000, S. 50). Die Voraussetzungen für Formen selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens sind bei der hohen Lernmotivation der Teilnehmer und der Neugier auf Wissen und Wissenschaft vermutlich relativ günstig und erfüllen die Anforderungen und Grundsätze für selbstbestimmte Lernformen.

Die AGs haben häufig einen Anwendungs- oder Praxisbezug, einige AGs sind eher theoretisch ausgerichtet auf Wissenserwerb und Wissensproduktion. Neben vielen z. T. schon über mehrere Semester laufende AGs gibt es fast in jedem Semester neue AGs, insgesamt sind es z. Zt. 15. Inhalte und Themenschwerpunkte werden in jedem Semester wieder neu bestimmt.

6.2 Themenspektrum der AGs

Die von den Studierenden selbstorganisierten Arbeitsgemeinschaften spiegeln die eingebrachten Kompetenzen und Interessensbereiche wider. Es gibt fremdsprachliche AGs mit literarischen, sprachpraktischen und landeskundlichen Themen, AGs zu aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskursen und zur Altersforschung, eine Schreibwerkstatt mit bisher drei Veröffentlichungen und ein Redaktionsteam, das zweimonatlich eine Zeitung herausbringt. Eine sehr aktive AG ist die „Kunst-AG“. Eine AG „*Wissend Wandern – Wandernd Lernen*“ möchte Freude am Wandern, Spaß am Lernen, Kontakte mit Seniorstudierenden anderer Universitäten und Neugier auf die Geschichte und Geographie ost- und westdeutscher Kulturlandschaften miteinander verbinden. Es gibt eine „*Zeitzeugen*“-Arbeitsgemeinschaft und eine Video-AG. Und es gibt die sehr aktive AG „*Internet-SeniorWeb*“ mit zahlreichen Angeboten für PC-Nutzung und Internet-Aktivitäten.

6.3 Wie findet Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle in den Arbeitsgruppen statt?

Die wichtigste Quelle für die Bestandsaufnahme und Beschreibung der aktuellen Entwicklungen in den Arbeitsgemeinschaften waren Berichte der Sprecherinnen und Sprecher der AGs nach einem vorgegebenen Raster über ihre Arbeit, die schon zweimal systema-

tisch erhoben wurden, in den Sommersemestern 1997 (Malwitz-Schütte, 1997) und 1999 (Malwitz-Schütte, 2000).

Die Auswahl der Themen, die Wahl der inhaltlichen Schwerpunkte in der Arbeit erfolgen weitgehend selbstorganisiert/selbstgesteuert durch die AGs, sie sind nicht das Ergebnis eines *a priori* geplanten pädagogischen Prozesses auf Seiten der Veranstalter des Weiterbildungsprogramms. Die unter dem Gesichtspunkt der Qualitätskontrolle erfolgte Beschreibung und Analyse der Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaften im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 ist methodisch dem Typ der *ex-post-facto-Kontrolle* zuzurechnen, d. h. die Beschreibungen, Erklärungen und Interpretationen wurden auf der Basis empirischer Beobachtungen und Befragungen formuliert. Die Darstellung der Arbeit in den Kleingruppen von STUDIEREN AB 50 folgt dem Modell der sozialwissenschaftlichen Forschung, d. h. die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstorganisation* werden hier deskriptiv benutzt und nicht als (normative) pädagogische Zielvorstellung.

6.4 Verallgemeinerbare Ergebnisse der Qualitätskontrolle für die Arbeit von Arbeitsgruppen in vergleichbaren Kontexten

Aus der laufenden Kontrolle der Qualitätsentwicklung der AGs in Bielefeld können resümierend und generalisierend einige Aussagen für das erfolgreiche Arbeiten von Gruppen unter dem Aspekt von Selbststeuerung und Selbstorganisation formuliert werden:

- Vor allem zu Beginn der Arbeit in den AGs ist das Angebot der organisatorischen Unterstützung, insbesondere das Angebot von Informationen über das „*bürokratische System Universität*“ und seine Spielregeln wichtig, ebenso – unterstützend – das Angebot der Nutzung der universitären Infrastruktur für Verwaltungs- oder Vervielfältigungsarbeiten.
- Es sollte eine klare formale Struktur der AG im offiziellen und nach außen kommunizierten Kontext des Weiterbildungsprogramms erkennbar sein.
- Es sollten regelmäßige Treffen während des Semesters zu festgelegten Zeiten in einer offiziellen „*Lernumgebung*“, z. B. in Seminarräumen oder Sitzungsräumen, mit verbindlicher Teilnahme, stattfinden.

- Wichtig ist auch die Schaffung von Verbindlichkeit durch die Festlegung des Arbeitsziels für das jeweilige Semester und die Formulierung eines entsprechenden Ankündigungstexts für das Veranstaltungsverzeichnis mit Zielen und Aufgaben. Dieser Text wird – nach eventuell nötiger redaktioneller Überarbeitung – in das „*offizielle*“ Veranstaltungsverzeichnis des Weiterbildungsprogramms aufgenommen.
- Wichtig sind gut gegliederte Ankündigungen und ein Arbeitsprogramm für einen fixierten Zeitraum (hier das Semester);
- Die Qualität der Arbeit sollte durch Selbst- oder Fremdevaluation, z. B. schriftliche Berichte, mündliche Berichte in Vollversammlungen o. ä. dokumentiert und gesichert werden. (In Bielefeld geschieht dies seit mehreren Semestern in den Vollversammlungen – durch die Initiative der Interessenvertretung).
- Die Gruppen sollten Unterstützung finden bei der Präsentation ihrer Arbeitsprodukte (Lesungen vor Dritten, Herausgabe von Büchern/ Publikationen, Darstellung im Internet, Verfassen von Zeitungsartikeln (in Bielefeld z. B. zweiteiliger Bericht in der Zeitung MONOKEL mit Abdruck im Pressespiegel der Universität, Artikel über die Arbeit der AGs in den Publikationsorganen der Universität/Hochschule usw.).
- Die Beliebigkeit der Teilnahme sollte durch entsprechende Mittel minimiert werden (z. B. Zieldiskussionen, verbindliche Festlegung auf die Übernahme von Aufgaben, Referaten, Protokollen, Berichterstattung in Versammlungen, Ausgabe von Teilnehmerlisten o. ä.).

7 Qualitätsentwicklung und Medienkompetenz

Erwachsene Lerner haben, entsprechend ihren völlig unterschiedlichen Biographien, in der Regel auch eine heterogene Wissens- und Kompetenzstruktur. Individualisierte Lernangebote unterstützen effizientes Lernen durch unterschiedliche Leistungs- und Motivationscharakteristika. Sie unterstützen Lernprozesse im Wechselspiel zwischen fremdgesteuerten Trainingsphasen und selbstgesteuerten Lernphasen. Selbstgesteuertes Lernen setzt ein großes Strukturwissen und sprachliche Kompetenz bei den Lernenden voraus. *Selbstgesteuertes Lernen* setzt aber auch bei den Lehrenden Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens

von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten und die Bereitschaft zum Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater.

Das klassische Seminar- und Kursangebot wurde in Bielefeld erweitert durch die Einrichtung einer elektronischen Lern-Plattform für Angebote der Weiterbildung für jüngere und ältere Studierende in der Universität. Hier werden zzt. differenzierte Lernformen ausprobiert, die Rücksicht nehmen auf die individuell unterschiedlichen Zugänge der Lernenden, und die Möglichkeiten des e-learning für ältere Erwachsene getestet und genutzt.

Auch die Internet- und PC-Angebote für die älteren Studierenden unterliegen dauernder Fortschreibung und Veränderung, sowohl der vermittelten Inhalte als auch der (didaktischen) Vermittlungsformen. Es gibt eine laufende informelle Evaluation in Gesprächen mit Lehrenden, Beobachtung der Teilnahmestruktur und Rückmeldungen der Teilnehmer. Dies geschieht zzt. noch nicht durch systematische Befragungen sondern durch Beobachtung des Anmeldeverhaltens, Analyse der Teilnahmezahlen an den verschiedenen Lehrangeboten und Gesprächen mit Teilnehmenden (Feedback).

Inzwischen gibt es eine deutliche Veränderung in der Nachfrage nach Kursangeboten im Bereich EDV/PC-Kenntnisse. Stand zu Beginn (ab 1998) die Vermittlung von Faktenwissen über Internet-Zugang und grundlegende Arbeitstechniken im Vordergrund, sind es jetzt häufiger Spezialanwendungen (Virenschutz, Bildbearbeitung, PowerPoint etc.). Auch wurde als Reaktion auf Teilnehmerverhalten das Konzept aufgegeben, Veranstaltungen flächendeckend über das ganze Semester anzubieten. Zzt. wird mit kürzer laufenden Angeboten zu speziellen Fragestellungen oder Themen experimentiert.

Es wird bei allen Informationen über die Angebote von STUDIEREN AB 50 „*unerbittlich*“ darauf hingewiesen, dass keine allgemeinen Kurse angeboten werden, sondern die Vermittlung einer spezifischen „*Medienkompetenz*“ für die technischen und inhaltlichen Anforderungen in der Universität das Ziel der Angebote ist. Dieser Ansatz entspricht der theoretischen Linie, wie sie die BAG WIWA schon vor einigen Jahren festgelegt hat.

Dieses Ziel wird für die Teilnehmenden wie folgt beschrieben: „*Das Internet ist in der Wissenschaft, in Lehre und Forschung und in der Weiterbildung, zu einem wichtigen und unverzichtbaren Medium geworden. Medienkompetenz wird als Schlüsselqualifikation eingestuft. Medienkompetenz wird aber nicht nur als rein technische Kompetenz verstanden, sondern als Verbindung verschiedener Lern- und Kulturtechniken, als Arbeitsinstrument in der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. für die Literaturrecherche, zur Informationsbeschaffung – Internet als Technik der Problemlösung.*“ (Veranstaltungsverzeichnis STUDIEN AB 50, Sommersemester 2005, S. 42)

8 Qualitätssicherung durch Informationen über die Nachfrageseite

Nach den Kriterien des Projekts „*Qualitätssicherung*“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sind, wie in Kapitel 3 beschrieben, *Transparenz* (als Voraussetzung für Information von und Kooperation mit Dritten) und *verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen* (Wolf, 2002, S. 14) zentrale Ziele der Qualitätssicherung in Studium und Lehre. In diesen Kontext wurden die Befragungen der Teilnehmer an STUDIEN AB 50 gestellt – so entstand das Projekt „*datapool*“.

Befragungen der TeilnehmerInnen an Weiterbildungsprogrammen wie STUDIEN AB 50 sind ein typisches Instrument der Qualitätssicherung auf der Nachfrageseite. Ziele dieser Befragungen sind der Aufbau eines *Pools* von Basisinformationen über die beteiligten Personen (TeilnehmerInnen), Informationen über die Akzeptanz der unterschiedlichen Programmteile (Lehrveranstaltungen, Spezialveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften) und die beteiligten Institutionen (Fakultäten, Abteilungen) für die Evaluation und Revision eines Weiterbildungsprogramms.

Mit den Ergebnissen dieser Befragungen ist ein Vergleich zwischen verschiedenen Weiterbildungsprogrammen für Ältere im Kernbereich möglich. Zum Beispiel könnten Profile der Belegungswünsche in den Disziplinen/Fächern/Abteilungen („*Hitliste*“) mit dem Ziel von hochschulgebundenen und übergreifenden Fachprofilen erstellt werden, Analysen der Studienmotivation oder der Verwendung des

Wissens sind damit möglich, Unterschiede im Studienverhalten zwischen jüngeren und älteren Studierenden hätten eine erste Datenbasis. Diese Form der Evaluation entspricht den Standards der Hochschulrektoren-Konferenz (HRK zur Qualitätssicherung der Nachfrageseite: „*hochschulübergreifend aber fachbezogen*“).

Das Projekt „*datapool*“ steht in engem Zusammenhang mit einem weiteren Ziel der „Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ (BAG WIWA), regelmäßig Daten durch Befragungen zu vereinbarten Stichtagen (z. B. zum Studienjahresanfang/-ende) zu erheben und so eine vergleichbare Datenbasis über die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen für Ältere an Universitäten und Hochschulen aufzubauen. Grundidee dieses Vorhabens ist die Datenerhebung nach dem „*Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners*“, d. h., erhoben werden nur Daten, die in allen kooperierenden Hochschulen beantwortet werden können, ohne durch die Programmspezifika zu unterschiedliche bzw. zu spezielle Fragen stellen zu müssen. Ziel ist die Beteiligung möglichst vieler Universitäten/Hochschulen mit wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen für ältere Erwachsene an einer regelmäßigen Datenerfassung zu vereinbarten Stichtagen, z. B. zum Semesteranfang/-ende, zum Studienjahresanfang/-ende. Im ersten Durchgang beteiligten sich fünf Universitäten/Hochschulen: Bielefeld, Dortmund, Göttingen, Hildesheim und Leipzig und entwickelten auf der Basis des „*datapool*“-Fragebogens eigene Befragungsinstrumente. In Bielefeld und Dortmund wurde zu Beginn des Wintersemesters 1998/99 die Befragung mit einem vergleichbaren Instrument durchgeführt und nach den gleichen Auswertungsrichtlinien kodiert und ausgewertet (Bielefeld N=207, Dortmund N=70).

Die zweite Befragung in Bielefeld („*datapool 2*“) fand im Zeitraum März/Mai 2002 statt. Zielgruppe und Grundgesamtheit waren die im Wintersemester 2001/02 eingeschriebenen TeilnehmerInnen (N=748), beantwortet wurde der Fragebogen von 335 Teilnehmenden. Der Fragebogen enthielt Fragen zum (allgemeinen) Kernbereich (Wohnort, Alter und Geschlecht, Studiendauer, Schulabschluss und (früher) ausgeübter Beruf) und zu Modell-Spezifika: besuchte Lehrveranstaltungen (Fächer/Disziplinen), bevorzugte Veranstaltungsformen und Fragen zu Studienmotivation, Erwartungen und Nutzen der Teilnahme.

Die Ergebnisse der Befragungen sind durchaus geeignet, eine „vergleichbare Datenbasis“ nach dem Prinzip des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ über die soziale Grundstruktur und die fachlichen Vorlieben der Teilnehmer aufzubauen. Auch die Studienmotivation wurde empirisch gut belegt. Zu den Programmspezifika müssten allerdings in einer weiteren, eher qualitativ angelegten Studie, spezielle und den Studienhintergrund aufhellende Fragen gestellt werden.

Vielleicht sind einige Ergebnisse, kurz zusammengefasst, in diesem Kontext interessant:

- Die Altersverteilung zeigt eine relativ starke Streuung über die verschiedenen Jahre, mit stärkeren Anteilen in den Altersjahrgängen 1933 bis 1940, die stärkste Altersgruppe bilden die 65- bis 69-Jährigen, gefolgt von den 60- bis 64-Jährigen.
- Die Teilnehmer an STUDIEREN AB 50 sind fast zu 50% männlich und zu 50% weiblich.
- Sie sind zu zwei Dritteln im Ruhestand, haben überwiegend einen anspruchsvollen Beruf ausgeübt und zu 50% einen mittleren bis hohen formalen Bildungsabschluss.
- Bei der Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung überwiegen sachliche bzw. wissenschaftliche Interessen, die Fächervorlieben streuen über ein breites Feld mit Schwerpunkten in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In der „Hitliste“ rangieren Geschichtswissenschaft, Theologie, Literaturwissenschaft, Soziologie und Psychologie ganz vorn, bei den Naturwissenschaften Biologie.

9 Resumée

Bei der Festlegung von Standards und bei der Entwicklung von Instrumenten zur Kontrolle der Qualitätsentwicklung sollten auf jeden Fall die Hochschulen „Eigentümer des Qualitätssicherungsprozesses sein, nicht ihr Objekt“ (Wolf, 2002, S. 19). Qualitätssicherung ist keine externe Aufgabe, sondern ein fortwährender Prozess der internen Selbstreflexion, der der Verantwortung der Beteiligten unterliegt (Selbstevaluation als Methode). Wird die Weiterbildung mit Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Lehre eher den Marktkräften ausgesetzt? Mindestens wird sie störbarer, verletzbar durch politische Diskussionen.

Hier wäre auf die „Sinn-Diskussionen“ hinzuweisen, d. h. das laute Nachdenken im Kontext der Forderungen nach Gebührenerhöhungen und -einführungen in Nordrhein-Westfalen im Sommersemester 2002 über die Sinnhaftigkeit des weiterbildenden Studiums älterer Erwachsener an den Hochschulen.

Generell können, wie am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an der Universität Bielefeld skizziert wurde, mit dem Einsatz der beschriebenen oder ähnlicher Instrumente der Qualitätssicherung auch die Studienprogramme für ältere Erwachsene überprüft werden. Der Maßstab der Überprüfbarkeit und Objektivierbarkeit für alle und in allen Programmbereichen sollte auch hier gelten.

Literatur

Grossmann, R./Pellert, A./Gotwald, V. (o. J.): „Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale“ – Was unterscheidet Expertenorganisationen von anderen Institutionen? Warum müssen sie reformiert werden? Welche Mittel und Methoden sind zur Organisationsentwicklung von Krankenhaus, Schule und Universität geeignet? www.univie.ac.at/iffosyst/ifftexte/band2rgapvg.htm (download Universität Wien, April 2005).

Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.) (1997): *Werkstattberichte aus den Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50 für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter*. Bielefeld: KWW Universität Bielefeld

Malwitz-Schütte, M. (2000): „Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50“, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): „Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung“, S. 112–142, DIE/Bertelsmann, Bielefeld

Malwitz-Schütte, M. (2000): „Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore“, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): „Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung“, S. 37–64, DIE/Bertelsmann, Bielefeld

Pellert, A. (2002): „*Qualität und Organisationsentwicklung*“, in: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 1/2002, S. 1–2.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): „*Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – Ergebnisse der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*“, www.destatis.de/presse/deutsch//pk/2003/Bevoelkerung_2050/pdf

Wolf, C. (2002): „*Qualitätssicherung von Studium und Lehre – Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung*“, in: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 1/2002, S. 13–19.

Wolter, A. (2001): „*Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven*“ in: Strate U./Sosna, M. (Hrsg.): „*Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele*“, Dokumentation der 30. Jahrestagung, AUE-Beiträge Nr. 39, S. 138–152, AUE e.V.–Hochschule und Weiterbildung, Regensburg

Verfasserin

Dr. Magdalene Malwitz-Schütte
Universität Bielefeld
Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung
magdalene.malwitz-schuette@uni-bielefeld.de
www.uni-bielefeld.de

HANS-JÜRGEN BARGEL,
SANDRA BRÄUTIGAM,
JOST-PETER KANIA

Chancen und Grenzen eines Qualifikationsrahmen

Tagung der HRK am 11. und 12. April 2005 in Berlin

In seinem Einführungsvortrag versuchte der Präsident der HRK, Gaethgens, eine Halbzeitbilanz des Bologna-Prozesses: Der mit Einführung der gestuften Studienstrukturen beabsichtigte Perspektivwechsel sei nur unvollkommen umgesetzt worden. Das Ziel der „Outcome“-Orientierung sei bei der Strukturreform nicht primär verfolgt worden, was zu einer gewissen Fehlentwicklung und teilweise zu kontroversen Diskussionen geführt habe. Im Sommersemester 2005 waren etwa 26% aller Studiengänge Bachelor- oder Master-Studiengänge (bei den Ingenieurwissenschaften 37%). Schwierigkeiten bereite die oft nicht vorhandene Definition beruflicher Perspektiven, verstärkt durch die Nichtkenntnis studentischer Vorstellungen von deren Berufszielen. Dies bewirke neben Vorbehalten auch Akzeptanzprobleme beim Bachelor, z. B. ob dieser „Regelabschluss“ zu einer Berufsqualifizierung führe. Hier wäre – zumindest in den Universitäten – noch ein Umdenken erforderlich. Die vorgestellten Qualifikationsrahmen sollen dazu dienen, das oben genannte primäre Ziel zu verifizieren. Dabei sei der nationale Qualifikationsrahmen vor dem Hintergrund der Erfahrungen anderer Länder kritisch zu überprüfen, ob die vorgegebenen Ziele auch erreicht werden können. Die Verantwortung dafür liege bei den Hochschulen.

Trends IV – Vorstellung der europäischen Studie zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses

(Sybille Reichert, Christian Tauch)

Mit der Studie sollte herausgefunden werden, ob die Umstellung auf die neuen Abschlüsse als Chance für eine Studienreform genutzt werden. Die Untersuchung ging – im Vergleich zu früheren Studien – mehr in die Tiefe, wobei die Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven (von Rektoren bis zu Studierenden) betrachtet wurden. Sie ergab unter anderem, dass:

- eine Autonomie der Hochschulen in vielen Ländern nicht gegeben ist,
- Hochschulen oft noch unsicher sind und wissen wollen, wie es andere auf nationaler oder internationaler Ebene gemacht haben,
- die Entschlackung von Curricula zumindest noch nicht abgeschlossen ist,
- eine „Verschulung“ und die Perspektiven der Bachelor im öffentlichen Dienst als Probleme gesehen werden,
- ein Konsens über die Definition von Arbeitsbelastungen (workloads) noch aussteht,
- in einigen Ländern (Irland, United Kingdom, Frankreich, Skandinavien) Strategien für die Anrechnung vorgängigen Lernens (prior learning) bestehen,
- die Anerkennung von nationalen und/oder ausländischen Graden oft noch Probleme bereitet, insbesondere, weil die Einführung der gestuften Studiengänge zu einer größeren Vielfalt der Curricula geführt hat,
- die Qualitätsdiskussion sich positiv auf die interne horizontale Kommunikation in den Hochschulen ausgewirkt hat und
- der Stand der Qualitätsentwicklung vom Grad der Autonomie der Hochschulen abhängig ist.

Qualifikationsrahmen im Bologna-Prozess (Mogens Berg)

Der Europäische Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework – EQF) basiert auf den so genannten „Dublin Descriptors“:

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen und Verständnis,
- Urteilsvermögen,
- Kommunikationskompetenzen und
- Lernkompetenzen,

mit denen der Erfolg (learning outcomes)¹ von Bildung (nicht nur einer Hochschulausbildung) gekennzeichnet werden soll. Auf der Basis dieser Klassifi-

¹ Der Begriff „learning outcomes“ kann nach Meinung der Redaktion weder durch das deutsche Wort „Lernziele“ noch durch „Lernerfolg“ hinreichend übersetzt werden.

zierung werden unter anderem die Anforderungen an Bachelor und Master definiert.

Für Hochschulausbildungen gibt EQF die Spannweiten für Kreditpunkte nach ECTS wie folgt vor:

- 120 Kreditpunkte für ein (fakultatives) so genanntes Kurzstudium, welches mit der ersten Studienstufe verknüpft oder in diese integriert werden kann,
- 180 bis 240 Kreditpunkte für die erste Studienstufe – Bachelor-Ebene,
- (60) 90 bis 120 Kreditpunkte für die zweite Studienstufe – Master-Ebene,
- keine Vorgaben für die dritte Studienstufe – Doktorats-Ebene.

Der Europäische Qualifikationsrahmen dient einerseits dem Ziel, nationale Qualifikationsrahmen vergleichbar zu machen und damit einen transparenten Vergleich der einzelnen (nationalen) akademischen Grade zu ermöglichen. Andererseits muss er noch zum großen Teil in nationale Qualifikationsrahmen umgesetzt werden. Die Kompatibilität dieser nationalen Qualifikationsrahmen mit dem europäischen ist im Sinne vertrauensbildender Maßnahmen durch die jeweilige Nation selbst zu zertifizieren.

Potentials and Limits of a Framework of Qualifications

(Gerard Madill)

In diesem Vortrag wurde der schottische Qualifikationsrahmen in groben Zügen beschrieben, sowie auf die bei seiner Entwicklung aufgetretenen Probleme und bei seiner Umsetzung zu erwartenden Aufgaben eingegangen. Interessant war die Aussage, dass der schottische und der englische Qualifikationsrahmen **nicht** identisch sind.

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

(Christian Tauch)

Der Entwurf für einen deutschen Qualifikationsrahmen beschränkt sich – wie der Titel ausweist – auf Hochschulabschlüsse. Qualifikationsrahmen für andere Bereiche des Bildungssystems sollen noch entwickelt werden. Der Qualifikationsrahmen stellt eine Mischung aus den Dublin Descriptors und Kategorien des TUNING-Projekts dar. Bei Qualifikationsrahmen handelt es sich nicht um Regelwerke und sie enthalten auch keinerlei inhaltliche Vorgaben. Dennoch werden nicht nur Auswirkungen auf das gegen-

wärtige Akkreditierungsverfahren in Deutschland erwartet, sondern auch Chancen zum Überdenken von Inhalten gesehen. Unter den Rubriken

- Wissen und Verstehen,
- Können (Wissenserschließung) und
- Formale Aspekte

werden die Anforderungen für die drei Qualifikationsstufen der Hochschulausbildung spezifiziert. Dabei finden sich die in den Dublin Descriptors aufgeführten Kompetenzen in der Rubrik Können.

Am zweiten Tag wurden in Workshops einzelne Aspekte von Qualifikationsrahmen diskutiert.

1. Workshop: Qualifikationsrahmen und Curriculumentwicklung

Bisher präsentierten sich Curricula von Studienprogrammen als eine sachlogische Folge zu vermittelnder Studieninhalte. Mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse werden nun die Studienziele anhand von Qualifikationen beschrieben, die der Absolvent nach einem erfolgreichen Abschluss erwirbt (Outcome-Orientierung). Aus diesen Studienzielen leiten sich die notwendigen zu vermittelnden Inhalte und daraus die Methoden und Medien ab, um die Qualifikationen sicher zu stellen. Dem Qualifikationsrahmen kommt dabei die Funktion eines Referenzrahmens zu, den es für die einzelnen Studiengänge zu füllen gilt. Ziel des Workshops war es, einen Erfahrungsaustausch über die mögliche „Umsetzung“ des Qualifikationsrahmens in Konzepte für Curricula in Gang zu bringen.

Volker Gehmlich hielt einen Vortrag über die „*Curriculumentwicklung in den Wirtschaftswissenschaften*“, Manfred Hampe referierte über „*Curricula für Studiengänge der Verfahrenstechnik, des Bio- und Chemieingenieurwesens an Universitäten und Fachhochschulen*“, in dem er die vom VDI-GVC Fachausschuss Aus- und Fortbildung für die Bachelor- und Master-Studiengänge aufgestellten Grundsätze vorstellte.

Die im Anschluss heiß geführte Diskussion zu den Vorträgen machte sich im Wesentlichen an den VDI-GVC-Grundsätzen fest, wo unter anderem unterschiedliche Qualifikationsprofile zwischen den an Fachhochschulen und den an Universitäten/TU angebotenen Studienprogrammen festgeschrieben wurden und auch der Wechsel nach einem Bache-

lor-Abschluss von einer Fachhochschule zur Uni/TU beschränkt wurde. Dies steht nach Meinung vieler Teilnehmer im Gegensatz zu den Grundsätzen des Bologna-Prozesses.

2. Workshop: Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung

Outcomeorientierung von Studiengängen stellt auch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium vor neue Herausforderungen. Wie lässt sich der Wechsel von Input- zu Outcomeorientierung in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren operationalisieren? Welche Rolle kommt dabei einem Qualifikationsrahmen zu? Wie verhalten sich Qualifikationsrahmen, Studiengangsentwicklung und Akkreditierungskriterien zueinander? Ziel des Workshops ist es, anhand des britischen Beispiels Anforderungen an die Fortentwicklung der Verfahren in Deutschland zu formulieren. (Text HRK)

In dem Beitrag „*Outcomeorientierung in der Akkreditierung von Studiengängen*“ (Jürgen Kohler) werden unter anderem aus einer vertieften Betrachtung der Bedeutung der Dublin Descriptors die Anforderungen hergeleitet, die sich an Akkreditierungsverfahren ergeben (können). Es wird darauf verwiesen, dass nicht die Akkreditierung von Programmen der Weisheit letzter Schluss seien, sondern Autonomie und Selbstentwicklungsfähigkeit zu prüfen sei. (Das gilt nicht nur für Hochschulen, sondern auch für das „*outcome*“ bei den Lernenden.) Nicht zuletzt wird darauf eingegangen, dass Qualifikationsrahmen als „*Übersetzungshilfen*“ nur dann zur Transparenz wirklich beitragen, wenn hinter Begriffen (Beispiel: „*academic*“ versus „*professional*“) auch vergleichbare Definitionen stehen. Übersetzungen können leicht zu Missverständnissen führen.

„*What do ‚subject benchmark statements‘ mean to quality assurance?*“ (Achim Hopbach). Da es in Großbritannien keine mit dem deutschen System vergleichbaren Akkreditierungsverfahren gibt, gibt es für viele Studiengänge auch keine „*subject benchmarks*“. Daraus erwächst aber grundsätzlich kein Nachteil, sondern dieser Umstand ermöglicht letztlich eine flexiblere Interdisziplinarität. Dennoch spielen „*subject benchmarks*“ eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Studiengängen und deren Qualitätssicherung. Sie dienen neben anderen Standards (z.B. Anforderungen der Praxis) der Definition von Orientierungspunkten bei der Entwicklung und ge-

ben für Außenstehende Informationen über Mindestanforderungen. Alles liegt in der Verantwortung der „*scientific community*“, stellt also keine gesetzliche Regelung dar. Es werden lediglich Referenzpunkte für qualitätssichernde Maßnahmen aufgestellt, aber kein neues QS-Verfahren installiert.

3. Workshop: Qualifikationsrahmen und Durchlässigkeit

Der Qualifikationsrahmen soll nicht zuletzt der Transparenz des gesamten Bildungssystems dienen. Er definiert Zugangs- und Ausgangspunkte sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen und die relative Positionierung von Qualifikationen zueinander. Der Workshop ging anhand zweier Erfahrungsberichte

„*Wege zu mehr Durchlässigkeit aus Sicht der Deutschen Bahn*“ (Jörg Schäfer) und

„*Brückenschlag zwischen beruflicher Weiterbildung und Hochschule*“ (Mario Seger)

der Frage nach, inwieweit ein Qualifikationsrahmen die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu fördern vermag. (Text HRK)

Die anschließende Diskussion hatte die Themenschwerpunkte: „*Messung von Kompetenzen*“, „*Qualitätssicherung*“, „*Bedeutung von Abschlussgraden*“ und „*Rolle der Hochschulen*“.

Als Fazit der Tagung benennt die HRK vier Punkte:

1. Qualifikationsrahmen ist Schlüsselinstrument.
2. Die Erfahrungen anderer Länder geben Anlass zu Optimismus, zeigen jedoch auch die Grenzen auf.
3. Für einen Erfolg ist es wichtig, die zentralen Charakteristika von Qualifikationsrahmen im Auge zu behalten.
4. Die Herausforderungen zukünftiger Aufgaben wurden deutlich.

Die vollständigen Präsentationen der Tagung und teilweise auch die Diskussion zum 3. Workshop findet man unter http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/125_2185.php.

Verfasser

Prof. Hans-Jürgen Bargel
Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiter-
bildung und Fernstudium e. V.
bargel@dgwf.net

Dr. Sandra Bräutigam
Technische Fachhochschule Berlin –
Fernstudieninstitut
braeutigam@tfh-berlin.de

Dr. Jost-Peter Kania
Technische Fachhochschule Berlin –
Fernstudieninstitut
kania@tfh-berlin.de

AG-F – Kolloquium und außerordentliche Mitgliederversammlung zur Verabschiedung der „Praktischen Regeln für gute Fernlehre“

JOACHIM LOEPER

Am 9.6.2005 fand in Kaiserslautern ein Kolloquium der AG-F zur Qualität des e-Learning statt, das im unmittelbaren Zusammenhang mit der Verabschiedung von Qualitätskriterien im Fernstudium stand. Neben Referenten aus der Arbeitsgemeinschaft wurden als Gäste Frau Prof. Regina Bruder (TU Darmstadt), Prof. Jens Mogens Holm und Michaela Tietz (Europäische Fernhochschule Hamburg) sowie Christian Stracke (Qualitätsinitiative e-Learning in Deutschland Q.E.D.) begrüßt.

Die AG-F befasst sich seit mehr als zwei Jahren schwerpunktmäßig mit der Problematik Qualität des Fernstudiums. Da sich Fernstudium über Medien verbreitet, lag es nahe, sich intensiver mit elektronischen Medien zu beschäftigen. Erkennbar wurde bereits zu Beginn, dass die bisher vorgetragenen Definitionen für das e-Learning nur Versuche waren und nicht wirklich überzeugten, weshalb für die Elektronikprotagonisten noch einiges zu tun bleibt.

Nach einer sehr ausführlichen und differenzierten Erörterung zur Qualität in der Bildungsarbeit, bei der letztlich der Gegenstand der Bewertung, nämlich das angebotene Programm oder die durchführende Organisation als die zwei auch international diskutierten Arbeitsfelder herausgearbeitet wurden, wurde das Problem der Standardisierung von Qualitätskriterien in den Vordergrund gerückt. PAS und DIN ISO warten mit überbordenden Kriterienvorschlägen auf, die wenngleich sie auch noch nicht im Sinne von Vorschriften zu verstehen sind, sehr an Übersichtlichkeit zu wünschen übrig lassen. Die Möglichkeiten einer Begutachtung von Qualität auf der Grundlage solcherart gestalteter Standards wurden nur sehr zurückhaltend zur Kenntnis genommen.

Eindeutiger Trend ist eine Reduzierung von Qualitätskriterien auf ein überschaubares Maß und deren Behandlung im Sinne von Metakriterien. Diesem Trend folgen die Kollegen der TU Darmstadt unabhängig von analogen Arbeiten, die in der Qualitätsarbeitsgruppe der AG-F geleistet wurden. Interessanterweise wurde ein Dokument aus dem Jahre 2000 präsentiert, das fast inhalts- und formgleich zu den Praktischen Regeln der AG-F ist: „*A Policy Statement on Distance Education: Definition and Principles*“ (The Commission on Colleges, Decatur, Georgia, USA).

Qualitätssicherung muß praktikabel sein. Beispiele für deren Umsetzung wurden von der Euro-FH eindrucksvoll präsentiert, aus der TU Darmstadt wurde von der Verleihung eines Gütesiegels berichtet. Auch die AG-F wird sich zu einem Gütesiegel entscheiden, das sich als Ausdruck geprüfter Qualität sowohl den Teilnehmern und Interessenten an Studiengängen als auch den an der Akkreditierung Beteiligten präsentieren soll. Natürlich wurde auch die Problematik der Akkreditierung von Fernstudiengängen besprochen, bei der es in der Hauptsache um Qualitätssicherung geht.

Einstimmig hat dann am Folgetag die außerordentliche Mitgliederversammlung die Praktischen Regeln für gute Fernlehre und das dazugehörige Kompendium verabschiedet. Die Praktischen Regeln definieren das Fernstudium u. a. mit den Schwerpunkten organisiertes Lehren und Lernen, mediale Vermittlung, betreuende Maßnahmen und institutionelle Basis, entsprechend der international üblichen Bezeichnung Distance Education erstreckt sich die Definition auch auf den subakademischen Bereich.

Die Praktischen Regeln beschreiben die drei Bereiche: Lernangebote, Betreuung und Institution und benennen für jeden Bereich drei Leitprinzipien. Diese beschreiben jeweils eine Metaebene und werden von essentiellen Kriterien in jedem Bereich untersetzt. Überschaubarkeit, Übersichtlichkeit und Klarheit der Formulierungen sorgen für Verständlichkeit und Plausibilität. Das im Anhang zugefügte Kompendium gibt zusätzliche Erläuterungen und empfiehlt weitere Kriterien.

Der Wortlaut findet sich in www.ag-fernstudium.de.

Gemeinsam mit dem Forum DistancE-Learning, das an der Entwicklung mitgewirkt hat, will die AG-F zu einem Selbstverpflichtungsprozess der Mitglieder bezüglich der Einhaltung und Anwendung der Regeln anregen und auf Antrag von Mitgliedern und Nichtmitgliedern ein Gütesiegel für Fernstudienangebote verleihen, das insbesondere Akkreditierungs- und Zertifizierungsprozesse befördern soll.

Verfasser

Prof. Dr. Joachim Loeper
 Universität Koblenz-Landau
 Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW)
loeper@uni-koblenz.de
www.zfuw.uni-koblenz.de



Vor dem Logo der Universität Kaiserslautern blicken nach getaner Arbeit zuversichtlich in die Zukunft (von links):
 Egon Bloh (Kaiserslautern), Joachim Loeper (Koblenz), Hans-Jürgen Bargel (Berlin), Christiane Fischer (Koblenz), Ernst Raters (Bremen), Burkhard Lehmann (Kaiserslautern), Hubert Dammer (Berlin), Heinrich Dieckmann (Pfungstadt), Julia Sonnberger (Darmstadt), Ulrich Bernath (Oldenburg), Dieter Pawusch (Hagen), Helmut Vogt (Hamburg), Hans-Henning Kappel (Frankfurt/Main) (hjb)

Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum

4. Internationale Konferenz der Donau-Universität zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung vom 28. bis 30. April 2005 in Krems (Donau)

ERNST PROKOP

Die über mehrere Jahre hin geknüpften Bezüge der „*Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung*“ der Donau Universität zu Krems in die verschiedenen Regionen Mittel- und Osteuropas ermöglichten es, nun zum vierten Male zur jährlich stattfindenden Qualitätskonferenz einzuladen. Sie erwies sich als anregendes Forum für die versammelten nahezu hundert Experten aus dem europäischen Hochschulraum.

Die einleitenden Referate markierten die Horizonte für eine programmatische Diskussion der Forschungsfelder:

- „*International Research Networks in University Continuing Education*“ (Wolfgang Jütte, Krems);
- „*The Role of the Danube University Krems in Central Eastern Europe*“ (Hans-Uwe Erichsen, Münster);
- „*Research Challenges of Lifelong Learning at Universities in the Countries of Central Eastern Europe*“ (Janos Sz. Toth, Budapest);
- „*University Continuing Education as a Field of Educational Research*“ (Rudolf Tippelt, München).

Zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und den hochschulorganisatorischen Vernetzungsmöglichkeiten im Donauroaum entwickelte der Bayerische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Dr. Thomas Goppel, vielschichtige Perspektiven und stellte diese und seine politischen Handlungsspielräume einer engagierten Diskussion unter den Konferenzteilnehmern. Vor diesem Hintergrund konnten in den vier parallelen Foren praktikable Schritte und

prinzipielle Positionen abgeklärt und in Bezug zueinander gebracht werden.

„*Regional and International Research Needs*“ wurden von Karl Weber (Bern), Jyri Manninen (Helsinki), Heribert Hinzen (Bonn), Byjung Jun Yi (Pusan), Detlef Kuhlenkamp (Bremen), Paula Jojart (Bratislava), Victor de Kosinsky (Lüttich), Balaz Nemeth und Tamas Jakab (Pecs) vorgetragen und nicht nur begründet sondern auch hinsichtlich der Realisierungschancen gewichtet.

Vordringliches zur „*Teilnehmer- und Evaluationsforschung*“ trugen Axel Schilling (Basel), Michael Cordes (Berlin), Ulrike Kastler (Krems), Martina Schmette (Lahr), Katrin Thumser (Ulm) und Edith Kröber (Stuttgart) zusammen.

Die Dimensionen eines „*Continuing Training for a Changing Society*“ loteten aus: Peter Schlögl (Strobl), Günther Seeber (Lahr), Lorenz Lassnig (Wien), Lynne Chisholm (Innsbruck), Lubos Chaloupka (Praha) und Rüdiger Preißer (Frankfurt).

Die Vielschichtigkeit von „*Erwachsenenbildung als universitäres Studienangebot*“ verdeutlichten die Beiträge von Werner Lenz (Graz), Ewa Przybilska (Torun), Julius Matulcik (Bratislava), Anneliese Heilinger (Wien), Andre Schläfli (Zürich), Susanne Kraft (Bonn) und Christian Kloyber (Strobl).

Die Konferenz war gekennzeichnet durch allerorten engagierte Diskurse, Kontroversen und Konsensfindungen. Das Rahmenprogramm, der „*genius loci*“ und die Dialogfähigkeit aller Teilnehmer unterstütz-

ten dies ebenso wirkungsvoll wie die kooperative Planung und Gestaltung der Foren. Infolgedessen konnten auch mehrere „*Project Meetings*“ am Abschluss der Konferenz unschwer zur Verständigung über künftige Handlungsstrategien gelangen. Als Repräsentanten der Donau-Universität nahmen das seit dem Frühjahr amtierende Rektorat und der Vorsitzende des Hochschulrats an der Qualitätskonferenz teil. Interessenten können die Tagungsunterlagen mit den Abstracts aller Beiträge einsehen beziehungsweise anfordern unter: www.donau-uni.ac.at/wb/konferenz.

Verfasser

Prof. Dr. Ernst Prokop
Regensburg
ernst.prokop@t-online.de

PETER FAULSTICH

Kretschmann, Carsten (Hrsg.):

Wissenspopularisierung – Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel

Akademie-Verlag, Berlin 2003, 410 S., Euro 49,80, ISBN 3-05-003770-9

Innovation ist zu einem Schlüsselwort gegenwärtiger wirtschaftspolitischer, betriebswirtschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Diskussion und Strategien geworden. In diesem Kontext spielen Wissenschaft und Technik, ihre Entwicklung, Umsetzung und Verbreitung, eine zentrale Rolle. Für die resultierende Entwicklungsstrategie ist die Akzeptanz bei breiten Beschäftigtenschichten tragender Hintergrund. Dies könnte erklären, wieso Arbeiten zur „Wissenspopularisierung“ vermehrt zu registrieren sind.

Andreas W. Daum hat zur Forschungsgeschichte in „Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert“ (München 1998) einen Überblick gegeben, und Wissenschaftspopularisierung wird „Der Schlüssel zur modernen Welt“ (Angela Schwarz, Stuttgart 1999). Bisher konzentrierte sich die Diskussion allerdings auf Entwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert.

Dies wird in den vorliegenden 19 Berichten aus dem Sonderforschungsbereich/Forschungskolleg 435 der DFG „Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel“ erheblich ausgeweitet. Das Spektrum der Beiträge geht von der Popularisierung philosophischen Wissens im Hellenismus bis zur Pop-Musik in den 1980er Jahren. Es umfasst die Verbreitung der biblischen Geschichte ebenso wie Justus von Liebig's „Chemische Briefe“ von 1844. Die Untersuchung von Popularisierungsvorgängen wird also sowohl zeitlich als auch thematisch expandiert.

Dabei steigt die Schwierigkeit, den Begriff Popularisierung zu fassen. Die Wurzeln des Adjektivs „populär“, die wesentlich im 18. Jahrhundert liegen, konnten sowohl etwas bezeichnen, was dem Volk angemessen schien, als auch das, was das Volk selbst schätzte (Kretschmann, Einleitung, S. 8). Der Bedeutungsumfang ist erheblich, etwa von „volksmäßig“, „gemeinnützig“, „volksverständlich“. „Popularität“ meinte nach 1850 durchweg Volksmäßigkeit, Gemein-

fasslichkeit oder Gemeinverständlichkeit. Zugleich dringen negative Konnotationen ein, da Allgemeinverständlichkeit und Seichtheit zusammengebracht werden. Einer Tendenz zur Vereinfachung wird „das Herabziehen in das Gemeine und das Platte verständlich machen“ (Liebig, zit. S. 9) unterstellt.

Dem entspricht ein Modell der Wissensproduktion und -diffusion, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse „von einem engen, homogenen Expertenkreis – einseitig – einem nicht näher zu spezifizierenden Laienpublikum weitergegeben werden“ (ebd.). Das im Grunde nie zu überwindende Wissensgefälle zwischen Experten und Laien strukturiert einen „Zwei-Phasen-Ablauf: Das Wissen, das zuvor exklusiv und streng wissenschaftlich erzeugt worden war, wurde anschließend – in vereinfachter Form – einer Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt, die weder an der Produktion noch an der Distribution dieses Wissens beteiligt waren“ (ebd.).

Diesem „Kaskadenmodell“ ist in der weiteren Diskussion ein „Interaktionsmodell“ gegenübergestellt worden. Wenn man Wissensproduktion und -distribution als Interaktionsprozess begreift, erscheinen die Akteure als Beteiligte in einer wechselseitigen Kommunikation zwischen Produzenten und Rezipienten.

Dies wird besonders deutlich, wenn – wie im vorliegenden Band – nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch andere Wissensformen aus Religion, Philosophie und Literatur betrachtet werden. Z.B. wird in dem Beitrag von Thomas Kailer „Werwölfe, Triebtäter, minderwertige Psychopathen. Bedingungen von Wissenschaftspopularisierung: Der Fall Haarmann“ (S. 323 – 360) am Beispiele des berüchtigten Massenmörders dargestellt wie juristische, anthropologische, psychiatrische, psychologische u. a. Wissensbestände kontrovers aktiviert werden, medial verbreitet und in dem ohnehin feststehenden Urteil der Todesstrafe (S. 323) fokussiert wurden. Popularisierung, welche Anstöße zu Erkenntnisgewinnung gibt, wird zu einem notwendigen Mittelglied im Prozess wissenschaftlicher Entwicklung.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes belegen dies in teils faszinierenden Beispielen. „Popularisierung verteilt und verbreitet nicht nur Wissen, sie verändert den Status dieses popularisierten Wissens, sie erschafft unablässig neues Wissen“ (S. 21).

PETER FAULSTICH

Strübing, Jörg

Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung – Theorie und Methode

Campusverlag, Frankfurt/New York 2005, 389 S., 39,90 Euro, ISBN 3-593-37707-1

Die Wissenschafts- und Techniksoziologie kann mittlerweile auf ein ganzes Spektrum theoretischer Ansätze zurückgreifen. Neben prominenten Positionen, welche sich auf die „Kritische Theorie“ oder die „Systemtheorie“ beziehen, gibt es Konzepte, angelehnt an die „Theorie der rationalen Wahl“, den „Neo-Institutionalismus“, den „Sozialkonstruktivismus“ und die „Akteur-Netzwerk-Theorie“ u. a.. Demgegenüber hat – zumindest in Deutschland – die pragmatistisch bzw. interaktionistisch orientierte Wissenschaftsforschung eher eine Randrolle eingenommen. Jörg Strübing will in seiner Habilitationsschrift dieses Defizit ausgleichen und legt einen fundierten und systematischen Ansatz vor. Allerdings ist, wie dies in solchen Qualifikationsarbeiten öfters der Fall, viel Fleißarbeit zu durchwühlen, um die spannenden Aspekte herauszuspüren.

Strübing durchstreift, bevor er die Beiträge des Interaktionismus für die Wissenschafts- und Technikforschung erreicht, breite soziologische Theoriefelder. Dabei geht er erstens auf die Ursprünge des symbolischen Interaktionismus im amerikanischen Pragmatismus ein, um dann – zweitens – die Wurzeln in der Chicago-Soziologie, repräsentiert durch die Namen Mead, Thomas, Hughes und Blumer, aufzuspüren. Als theoretische Ausgangsposition findet er dann die neuere pragmatistisch-interaktionistische Handlungstheorie – drittens – in der „Theorie sozialer Welten“ bei Strauss und dessen Verbindung von Theorie und Methode in der „Grounded Theory“. Dieser Theorieansatz hat ein eigenes Forschungsprogramm entwickelt, das ausgehend von Strauss und dessen langjährigem Mitarbeiter Gerson mittlerweile auf zahlreiche empirische Studien zur Entstehung und Verbreitung wissenschaftlicher Ansätze zurückgreifen kann.

Zusammenfassend fragt Strübing: „Was charakterisiert nun den pragmatistisch-interaktionistischen Ansatz in der Wissenschafts- und Technikforschung?“ (S. 250). Er spitzt dies auf vier Grundannahmen zu:

1. Zunächst wird angenommen, „dass alle wissenschaftlichen Fakten, Befunde und Theorien sozial konstruiert sind“ (ebd.).
2. „Eine zweite Basisannahme des symbolischen Interaktionismus ist die, dass es keine Trennung zwischen kognitiven und sozialen Aspekten von Wissen gibt“ (ebd.).
3. „Auch Wissenschaft- und Technikentwicklung lassen sich sinnvoll nur als Arbeit betrachten“ (ebd.).
4. „Die vierte Annahme schließlich ist eine Konsequenz der dritten: Wissenschaft und Technikentwicklung seien als Arbeit, als Institution und als Wissen nichts essenziell anderes als andere Bereiche der Gesellschaft“ (ebd.).

Es geht um kleine „soziale Welten“ der „scientific societies“ und die dazwischen zu leistende „Grenzarbeit“ (S. 270). Im Fokus weiterer Forschung über Wissenschaftsgenese und Technikentwicklung „müssen die Aktivitäten stehen, die zwischen Akteuren, Grenzobjekten und zu lösenden Problemen stattfinden“ (ebd.).

„Wissenschaft ist in pragmatistisch-interaktionistischer Perspektive nicht primär Institution, System oder Organisation, sondern eine Vielzahl in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpfter Prozesse des Arbeitens, in dem fortwährend nicht nur Wissen, sondern auch Organisationen, Institutionen und materielle Artefakte hervorgebracht, bewahrt und modifiziert werden. ... So entstehen soziale Welten oder Praxisgemeinschaften, die ebenfalls nur als Prozesse Bestand haben, also fortgesetztem Wandel unterliegen, zugleich aber ein höheres Maß an Beständigkeit implizieren als einzelne Interaktionen zwischen zwei oder mehr Akteuren“ (S. 349).

Strübing hat mit seiner Arbeit gleichzeitig eine ganze Palette angemessener Forschungsfragen für eine pragmatistisch-interaktionistische Wissenschafts- und Technikforschung aufgeworfen. Der Text ist immer wieder durchsetzt durch Beispiele, welche die theoretischen Annahmen exemplifizieren. Dabei wird allerdings auch deutlich, dass das Verhältnis von Wissenschaft und Technik nicht hinreichend geklärt worden ist. Zwar ist dies vom Theoriekonzept her angelegt, nichtsdestoweniger sind die Übergänge keineswegs so bruchlos wie unterstellt. Die verschiedenen Abstraktionsniveaus von Wissenschaft und Technik gegenüber gesuchten Problemlösungspotentialen sind nach wie vor unterschiedlich und es käme darauf an, die dabei eingebrachten Relevanzkriterien und vollzogenen Selektionsprozesse deutlicher zu machen. Wenn man allerdings Spaß hat an einem Durchgang durch anregende Theorie, ist die Lektüre fruchtbar.

Kurznachrichten

Netzwerk WissWeit – Neues Weiterbildungsportal in Hessen ist online



Die neue Datenbank für wissenschaftliche Weiterbildung in Hessen ist seit Juni online. Unter der Adresse www.wissweit.de präsentieren die zehn staatlichen Universitäten und Fachhochschulen Hessens erstmals ihr gesamtes Weiterbildungsangebot.

Das breite Spektrum umfasst sowohl geistes-, sozial-, kultur- als auch ingenieur- und naturwissenschaftliche Themen. Die Angebotspalette reicht von zweistündigen Seminarreihen über Blockveranstaltungen bis zu mehrjährigen Weiterbildungsstudiengängen, die als Präsenzveranstaltungen oder E-Learning-Module, in Vollzeit oder berufsbegleitend wahrgenommen werden können. Ob qualifizierte Teilnahmebescheinigung, Zertifikat, Bachelor, Master (z. B. MBA), oder Diplom – die hessischen Hochschulen bieten auch in der Weiterbildung vielfältige Abschlussmöglichkeiten.

Zielgruppen des Internetportals sind insbesondere Hochschulabsolventen, Berufstätige, Fach- und Führungskräfte, aber auch Unternehmen, öffentliche Verwaltungen und Verbände. Prinzipiell stehen die weiterbildenden Studienmöglichkeiten allen Interessierten offen, die eine anspruchsvolle Qualifizierung auf Hochschulniveau suchen, um sich neu zu orientieren oder beruflich weiterzubilden. Natürlich müssen, sofern kein Hochschulabschluss oder keine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt, jeweils inhaltliche Teilnahmevoraussetzungen erfüllt sein, aber eine Eignung kann auch im Beruf oder auf informelle Weise erworben worden sein.

Über verschiedene Suchfunktionen, z. B. Themenbereich, Starttermin oder Hochschule und mittels Volltextsuche lassen sich alle Weiterbildungsangebote schnell und gezielt finden. Zusätzlich bietet das Hochschulportal viele Hintergrundinformationen,

Links, Checklisten, ein Glossar und zahlreiche aktuelle Anregungen.

Initiiert wurde das Netzwerk WissWeit von den Verantwortlichen für Weiterbildung der hessischen Hochschulen. Beteiligt sind die Fachhochschulen Darmstadt, Frankfurt am Main, Fulda, Gießen-Friedberg und Wiesbaden sowie die Universitäten Darmstadt, Frankfurt am Main, Gießen, Kassel und Marburg. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms „*Verbundprojekte Wissenschaftliche Weiterbildung*“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird es finanziell gefördert.

Ein besonderer Schwerpunkt der hochschulischen Zusammenarbeit liegt in der Qualitätssicherung. Die Mitglieder des Kooperationsverbundes haben Mindestqualitätsstandards für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote definiert und diese als verbindliche Zielsetzung für ihre Hochschulen im Bereich Weiterbildung erklärt.

Die Verbundstruktur der hessischen Hochschulen soll darüber hinaus dazu beitragen, neue Märkte im Bereich der Weiterbildung zu erschließen und die Position der Hochschulen auf dem nationalen und internationalen Bildungsmarkt zu stärken und auszubauen. Die Hochschulen versprechen sich von der Zusammenarbeit auch einen Impuls in die Hochschulen hinein und eine Stärkung der Weiterbildungsansätze innerhalb der einzelnen Einrichtungen.

Weitere Informationen

Christine Losert

Koordinationsstelle Netzwerk WissWeit

Telefon: 069/798-226 50

info@wissweit.de

www.wissweit.de

European University Lifelong Learning Network (EULLearN)

Die DGWF ist Mitglied des EU-Projektes **EULLearN**. Vom 27. bis 28. Mai fand eine Generalversammlung des Projektes in Vilnius, Litauen statt. Das Programm bestand aus einigen aktuellen Stellungnahmen sowohl von litauischen Vertretern als auch der EU zur augenblicklichen Situation von Lifelong Learning und dem

Bologna-Prozess. Daneben stand die Hauptaktivität des Projektes, nämlich die Fortsetzung der Arbeit in Arbeitsgruppen im Vordergrund.

Die Themen der Arbeitsgruppen sind:

1. Methods and Environment, Common Core References, Lifelong Learning
2. National University Lifelong Learning Networks and European Co-operation.
3. Accreditation in LLL, Tuning, APEL, ECATS

Als Vertreterin der DGWF habe ich an der Arbeitsgruppe 2 teilgenommen, die in erster Linie auch einen Erfahrungsaustausch zwischen den alten und den neuen EU-Mitgliedsländern zum Inhalt hat. Die Notwendigkeit, die Chancen und Grenzen von nationalen Netzwerken wird auch auf der Jahrestagung in Wien fortgesetzt.

Weitere Informationen zu EULLearn, deren Netzwerk 101 Partner in 31 Ländern umfasst, die sowohl aus der Hochschule als auch aus dem außeruniversitären Bildungsbereich kommen, können Sie unter www.eullearn.net erhalten.

Weitere Informationen

Ina Grieb

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
(ZWW)

ina.grieb@uni-oldenburg.de

www.uni-oldenburg.de/zww

„Konzertierte Aktion Weiterbildung“ (KAW) neu organisiert

Die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ arbeitete bisher als offenes Forum und Gesprächskreis der wichtigsten an Weiterbildung beteiligten Organisationen. Seit der Gründung durch den ehemaligen Bundesbildungsminister Möllemann gab es Bestrebungen, die Kooperation verbindlicher zu machen. Auch das BMBF hat signalisiert, dass eine weitere Förderung nur möglich sei, wenn man einen rechtsfähigen Partner als Mittelempfänger habe.

Es wurden im „Ständigen Ausschuss“ der KAW verschiedene Varianten zur Gründung eines Vereins

diskutiert. Im Ergebnis wurde am 9. Juni 2005 von Mitgliedern des „Ständigen Ausschusses“ der Verein „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ gegründet. Die DGWF ist Gründungsmitglied.

Der Verein bildet die Plattform für einen Wissensaustausch in der allgemeinen, politischen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Aufgaben sind:

- „Erteilung von Informationen: Der Verein informiert die Öffentlichkeit über weiterbildungsrelevante Themen. Dies geschieht mithilfe der Medien der KAW wie etwa dem Internetauftritt und Newsletter sowie Öffentlichkeitsarbeit.
- Erfahrungsaustausch: Die Mitglieder tauschen sich untereinander und mit anderen Akteuren der Weiterbildung aus.
- Beratung: Der Verein berät Akteure der Weiterbildung und die Öffentlichkeit über Fragen und Themen der Weiterbildung.
- Durchführung von und Beteiligung an Fachtagungen, Workshops und Kongressen für die interessierte Öffentlichkeit,
- Vergabe von und Beteiligung an Forschungsaufträgen, die das lebenslange Lernen betreffen,
- Aufzeigen von Wegen der praktischen Umsetzung: Ergebnisse der Bildungsforschung werden für die Praxis aufbereitet.“ (Satzung § 2)

Peter Faulstich

Hans-Henning Kappel erhielt Studienpreis

In diesem Jahr wurde vom Forum Distance-Learning (FDL) der Studienpreis „Distance-Learning“ erstmals in der Kategorie „*Publikation des Jahres*“ vergeben. Den Preis erhielt Dr. Hans-Henning Kappel (57), bekannt durch die seit 1994 erscheinende Artikelserie „*Qualifikation & Erfolg*“ in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Zudem leitet Kappel das Zentrum für Weiterbildung an der Universität Frankfurt und setzt sich seit mittlerweile 30 Jahren dafür ein, dass möglichst viele Menschen die Potenziale dieser Lernmethode kennen lernen. (Pressemitteilung FDL, 12.07.05)

Hans-Henning Kappel ist Mitglied der DGWF und war als Gründungsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) mehrere Jahre Vorsitzender in deren Sprecherrat (hjb)

Forum DistanE-Learning läutet neue Bewerbungsrunde ein



Ab sofort beginnt die neue Bewerbungsrunde für die „*Publikation des Jahres*“ 2006. Der Publikationspreis soll die Bedeutung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sowie der öffentlichen Diskussion für die erfolgreiche Weiterentwicklung der Lernmethode DistanE-Learning hervorheben, denn innovative Lernkonzepte entstehen im Dialog. Zu dieser gemeinschaftlichen Aufgabe, Lösungen für den erhöhten Weiterbildungsbedarf in unserer Gesellschaft zu finden, gehören auch kritische Fragen aus Wissenschaft und Journalistik.

Mit dem Studienpreis „*Publikation des Jahres*“ werden Fachleute ausgezeichnet, die sich durch öffentliche Beiträge, durch wissenschaftliche und bildungspolitische Aktionen um die Entwicklung und Etablierung von DistanE-Learning verdient gemacht und Impulse für Innovationen gesetzt haben. Alle, die als Autor, Redakteur oder Wissenschaftler im Bereich DistanE-Learning aktiv sind, können sich bewerben oder von Dritten vorgeschlagen werden.

Weitere Informationen und die Bewerbungsunterlagen findet man unter http://www.forum-distance-learning.de/content/downloads/Bewerbung_Publikation2006.pdf. Die Bewerbungsfrist endet am 31. Oktober 2005. (Pressemitteilung FDL, 12.07.05/hjb)

Akkreditierung in Deutschland neu aufgestellt – Vorsitzende des Stiftungsrates und des Akkreditierungsrates gewählt

Der Stiftungsrat und der Akkreditierungsrat der „*Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland*“ sind (im April) zu ihren ersten konstituierenden Sitzungen zusammengekommen.

„*Damit ist die Stiftung nun handlungs- und arbeitsfähig*“ sagte der Staatsbeauftragte für die Errichtung der Stiftung, der nordrhein-westfälische Wissenschaftsstaatssekretär Hartmut Krebs und erläuterte weiter: „*Der Akkreditierung kommt eine Schlüsselfunktion bei der Sicherung der Qualität der Hochschulausbildung zu.*“

Durch die Verabschiedung des Stiftungsgesetzes im nordrhein-westfälischen Landtag am 26. Februar 2005 wurde der rechtliche Rahmen geschaffen, der der Bedeutung dieser Aufgabe entspricht. Die Stiftung hat u. a. die Aufgabe

- das Akkreditierungssystem weiterzuentwickeln und den Akkreditierungsprozess in Deutschland langfristig zu organisieren,
- den Prozess der Studienreform qualitätsorientiert zu strukturieren und
- die europäische und internationale Einbindung der Qualitätssicherung zu garantieren.

Zum Vorsitzenden des Stiftungsrates wurde der hessische Wissenschaftsminister Udo Corts gewählt. Professor Dr. Jürgen Kohler (Universität Greifswald) wurde zum Vorsitzenden des Akkreditierungsrates gewählt. (Pressemitteilung 25.04.05/hjb)

Weiter Informationen

www.akkreditierungsrat.de

Stellungnahme der Bundesregierung zum Finanzierungsbericht

Der Schlussbericht der Expertenkommission „*Finanzierung Lebenslangen Lernens*“ wurde am 27. April 2005 im Bundeskabinett beraten und eine Stellungnahme dazu veröffentlicht. Diese Stellungnahme kann unter Aktuell bei www.kaw-info.de herunter geladen werden.

KAW-Newsletter

Seit Ende Juni veröffentlicht die Kozerierte Aktion Weiterbildung einen neuen Newsletter, der 14-tägig aktuelle Meldungen zur Weiterbildung zusammenfasst. Themen der 2. Ausgabe vom 14.07.2005 z. B.: „PISA und die Folgen für die Weiterbildung“, „Über 27 Millionen EU-Förderung aus Leonardo da Vinci Programm“, „FDP verlangt Auskunft über die Finanzierung der Weiterbildung“ sowie „... Resonanz und Planung von Weiterbildungsangeboten“, „Kein gesetzlicher Handlungsbedarf für die öffentliche Weiterbildungsberatung“, „Bericht zum künftigen EU-Bildungsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘“, „Betriebe schätzen Ältere als Wissens- und Erfahrungsträger“ u. a., Bestellung unter service@kaw-info.de.

Aufgelesenes

Der gemeinsame europäische Hochschulraum braucht verbindliche Qualitätsmaßstäbe

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn erwartet von der Bologna-Folgekonferenz im norwegischen Bergen die grundsätzliche Verständigung auf die Entwicklung verbindlicher Qualitätsmaßstäbe, um die Studiengänge in ganz Europa vergleichen zu können. „Diese Aufgabe müssen dann die unabhängigen Akkreditierungsagenturen übernehmen, die derzeit die neuen Studiengänge zulassen.“, ... „Nur so kann sich Europa als Ganzes international beim Wettbewerb um die besten Köpfe an der Spitze halten.“ (bmbf-Pressemitteilung pm_20050518-110.pdf)

Bundesbildungsministerin zieht positives Fazit des Treffens der europäischen Bildungsminister in Norwegen

„Darüber hinaus haben wir uns auf wechselseitig anerkannte Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung verständigt. Dies sichert vergleichbare Standards bei den Bachelor- und Masterstudiengängen.“ Deutschland zähle zu den wenigen Ländern, die bereits einen nationalen Qualifikationsrahmen für

Hochschulabschlüsse eingeführt haben. Dieser sei kompatibel mit dem geplanten europäischen Qualifikationsrahmen und definiere Kompetenzen sowie Lernergebnisse und erhöhe somit die Transparenz. (bmbf-Pressemitteilung pm_20050520-113.pdf)

Berichtssystem Weiterbildung 2003 – Interesse an Weiterbildung groß – Beteiligung an Angeboten aber rückläufig

Das Interesse an Weiterbildung ist in Deutschland ungebrochen, die Beteiligung an entsprechenden Angeboten jedoch weiter rückläufig. Das ist das Ergebnis einer repräsentativen Umfrage des Berichtssystems Weiterbildung 2003, das am 15. Februar 2005 in Berlin vorgelegt wurde.

Im Vergleich fällt die Teilnahmequote an formal organisierter Weiterbildung in Lehrgängen und Kursen gegenüber der letzten Erhebung im Jahr 2000 um zwei Prozentpunkte auf 41 Prozent. Dies betrifft vor allem die berufliche Weiterbildung, die gegenüber 2000 um drei Punkte auf 26 Prozent sinkt. Dagegen bleibt die Quote bei der allgemeinen Weiterbildung stabil bei 26 Prozent. Am stärksten gefragt sind dort die Bereiche Computer, EDV, Internet sowie Fremdsprachen. Bei den Erwerbstätigen sinkt die Beteiligung auch bei der informellen beruflichen Weiterbildung, also der außerhalb von Lehrgängen oder Kursen, um sechs Punkte auf 61 Prozent.

Insgesamt haben 68 Prozent der 19- bis 64-jährigen im Jahr 2003 an einer oder mehreren Formen der Weiterbildung teilgenommen. Die Erhebung bestätigt den Trend, nach dem vor allem jüngere sowie besser ausgebildete Menschen Weiterbildungsangebote wahrnehmen. In der Altersgruppe 19 bis 34 und 35 bis 49 Jahren betrug die Weiterbildungsquote jeweils 46 Prozent, unter den 50- bis 64-jährigen werden nur 31 Prozent erreicht. Befragte mit Abitur erreichen in der Weiterbildung eine Quote von 59 Prozent. Unter denjenigen mit niedrigerem Schulabschluss lag sie dagegen nur bei 28 Prozent.

Ein ähnlich aussagekräftiges Ergebnis zeigt sich bei Vorliegen eines beruflichen Bildungsabschlusses. Demnach bilden sich Personen mit Hochschulabschluss zu 62 Prozent weiter, ohne Berufsausbildung sind es nur 23 Prozent. Gleichzeitig nehmen Erwerbs-

tätige häufiger an Weiterbildung teil (48 Prozent) als Nicht-Erwerbstätige (26 Prozent). Beamte beteiligen sich stärker (68 Prozent) als Selbstständige (55 Prozent), Angestellte (49 Prozent) und Arbeiter (31 Prozent).

Die Weiterbildungs-Teilnahme von Frauen (40 Prozent) und Männern (42 Prozent) ist praktisch gleich. Ausländer (29 Prozent) sind gegenüber Deutschen (42 Prozent) deutlich unterrepräsentiert.

Studie im Internet unter: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (bmbf-Aktuell 035/2005/hjb)

Neue Medien in die berufliche Bildung erfolgreich integriert

Das BMBF-Förderprogramm zum eLearning wurde positiv evaluiert. Die Ergebnisse von 18 in der beruflichen Bildung geförderten Projekten zeigen nach Auffassung der Experten, dass die technologisch angestoßenen, strukturellen Entwicklungen zu qualitativen Verbesserungen in der Ausbildung geführt haben.

Erfolgreich bewertet haben die Experten beispielsweise die Entwicklung des so genannten IT-Weiterbildungssystems, das von den Sozialpartnern initiiert wurde und beim Fraunhofer Institut für Software und Systemtechnik entwickelt wurde. Über 300 existierende Weiterbildungsgänge konnten in diesem Verbundprojekt unter systematischer Einbeziehung Neuer Medien auf 35 Weiterbildungsprofile fokussiert werden. Das IT-Weiterbildungssystem setzt auf arbeitsprozessorientierte Weiterbildung und macht die erworbenen IT-Qualifikationen für den Arbeitsmarkt erheblich transparenter.

Gleichzeitig sind durch die Integration von eLearning-Konzepten neue, berufsbezogene Projekte ins Leben gerufen worden.

Weitere Informationen

Den Evaluierungsbericht des Arbeitskreises Audit unter Leitung von Prof. Gerhard Zimmer von der Bundeswehrhochschule Hamburg zum Förderbereich „*Neue Medien in der beruflichen Bildung*“ finden Sie im Internet unter: www.bmbf.de/pub/neue_medien_in_der_beruflichen_bildung.pdf (bmbf-Aktuell 042/2005/hjb)

Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen

2. Auflage, Klaus Meisel, Rudi Rohlmann, Hans-Joachim Schuldt, Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2004, 160 S., EUR 18,90, ISBN 3-7639-1899-X

Weiterbildungsmarketing

3. Auflage, Ingrid Schöll, Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2004, 160 S., EUR 18,90, ISBN 3-7639-1875-2

The Evolution, Principles and Practices of Distance Education

Boerje Holmberg, Schriftenreihe der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Universität Oldenburg, Band 11, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005, 168 S., EUR 20,00, ISBN 3-8142-0933-8

Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments

Jane Brindley, Christine Walti, Olaf Zawacki-Richter (Hrsg.), Schriftenreihe der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Universität Oldenburg, Band 9, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004, 310 S., EUR 38,00, ISBN 3-8142-0923-0

Reflections on Research, Faculty and Leadership in Distance Education

Michael Beaudoin, Schriftenreihe der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Universität Oldenburg, Band 8, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004, 138 S., EUR 18,00, ISBN 3-8142-0905-2

Distance Education in Transition – New Trends and Challenges

Otto Peters, Schriftenreihe der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Universität Oldenburg, Band 5,

4. erweiterte Auflage, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004, 260 S., EUR 26,00, ISBN-3-8142-0931-1

Distance Education und eLearning in European Policy and Practice – The Vision and the Reality

Policy Paper of the European ODL Liaison Committee approved by the Member Networks, released 17 November 2004, http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper_2004

Lernen im Betrieb mit Computer und Internet

Ratgeber der TEIA AG, 2. Auflage, Schutzgebühr EUR 2,00, www.teia.de

Lifelong E-Learning — Bringing e-learning close to lifelong learning and working life: a new period of uptake

Proceedings of the EDEN 2005 Annual Conference – Helsinki, Finland, 704 S., EUR 60,00 (für Mitglieder EUR 30,00), www.eden-online.org

Benchmarking in der Weiterbildung

Richard Stang, Markus Bretschneider, DIE-Reports zur Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, 2004, 64 S., http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/stang04_01.pdf

Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter

Heide-Marie Kullmann, Eva Seidel, Reihe: Perspektive Praxis, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), 2. aktualisierte Auflage, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005, 128 S., EUR 14,90, ISBN 3-7639-1915-5

Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung

Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen, Peter Faulstich, Hermann J. Forneck, Jörg Knoll et. al., Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005, 227 S., EUR 22,90, ISBN 3-7639-1907-4

Porträt Weiterbildung Europäische Union

Mark Bechtel, Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Reihe: Länderporträts Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005, 152 S., EUR 16,90, ISBN 3-7639-1912-0

Porträt Weiterbildung Österreich

Werner Lenz, 2. aktualisierte Auflage, Reihe: Länderporträts Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005, 80 S., EUR 10,90, ISBN 3-7639-1913-9

Virtual Models of European Universities – e-Learning at Higher Education

Studie über die Umsetzung von IK-Technik an europäischen Universitäten, 2004, 228 S. www.elearningeuropa.info/extra/pdf/virtual_models.pdf

Berufsbildungsbericht 2005

728 S., im Internet unter www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf

Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland

BMBF-Studie, 2005, 141 S., im Internet unter www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf

Thwarted Innovation – What Happened to e-learning and Why

Robert Zemsky and William F. Massy, A Final Report for The Weatherstation Project of The Learning Alliance at the University of Pennsylvania in cooperation with the Thomson Corporation, Dokument setzt sich u. a. mit den Ursachen der e-learning-Flops auseinander, www.irhe.upenn.edu/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf

Termine

14. bis 16. September 2005 in Wien

Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Jahrestagung 2005 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) an der Universität Wien, gemeinsam mit AUCEN, dem Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung an den Universitäten in Österreich.

Hauptvorträge:

- Hochschule im Kontext von lebenslangem Lernen im Jahr 2025
- Role and Significance of National and European Networks
- Modelle transnationaler wissenschaftlicher Weiterbildung Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess
- Management und Organisationsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung und in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Öffentliche Wissenschaft als europäisches Modell
- Research-based Continuing Education
- EU-Förderprogramme mit Weiterbildungsbezug – die nächste Generation

Die Themen der ersten sechs Hauptvorträge werden in Arbeitsgruppen vertieft. Weitere Informationen und Programm: www.dgwf.net/tagungen/jahrestagung_05.htm und www.aucen.ac.at

28. bis 30. September 2005 in Magdeburg

HerbstAkademie zur Gesundheitsförderung, Nähere Informationen: www.sgw.hs-magdeburg.de/herbstakademie

29. September bis 1. Oktober 2005 in Linz

Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) unter dem Titel:

Schauen, was 'rauskommt Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen

Nähere Informationen: www.oefeb.at

5. bis 7. Oktober 2005 in Poitiers

EDEN Fifth Open Classroom Conference, Nähere Informationen: www.eden-online.org

27. bis 29. Oktober 2005 in Magdeburg

Perspektiven – Messe für Bildung, Beruf und Karriere, Infos unter: www.messe-perspektiven.de

30. November bis 2. Dezember 2005 in Berlin

ONLINE EDUCA BERLIN 2005, Informationen: www.online-educa.com

23. und 24. März 2006 in Hamburg

Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt

Konferenz aus Anlass der 10jährigen Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der britischen Open University, veranstaltet zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium

Vorgesehene Themenschwerpunkte:

- Präsenz- und/oder Fernstudium im Wandel der Zeiten
- Hürden abbauen – den Zugang öffnen
- Studierende unterstützen und betreuen – Study Skills und Studienberatung

Nähere Informationen: www.aww.uni-hamburg.de, www.dgwf.net

1. und 2. Juni 2006 in Bremen und Oldenburg

Die Mitgliederversammlung 2006 der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium wird aus aktuellen Anlässen in Bremen und Oldenburg stattfinden. Für die begleitende Tagung ist eine Fortsetzung des Themenkreises vorgesehen, der auf der Tagung und a. o. Mitgliederversammlung am 09. und 10. Juni 2005 in Kaiserslautern behandelt wurde (siehe Beitrag von Joachim Loeper auf Seite 61).

Nähere Informationen: www.ag-fernstudium.de,
www.dgwf.net

Juni 2006 in Bochum

Die Frühjahrstagung 2006 der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) findet voraussichtlich am 22. und 23. Juni statt.

Nähere Informationen: www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age, www.dgwf.net

September 2006 in Karlsruhe

Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Thema ist noch offen

September 2007 in Berlin

Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Thema: „Wissenschaftliche Weiterbildung und Regionalentwicklung“

Anmerkung der Redaktion: Es ist unmöglich, immer wieder zu prüfen, ob einer der aufgeführten Links schon in früheren Heften genannt wurde. Wenn ein Link zum wiederholten Mal auftaucht, ist dies ein Zeichen, dass neuere Informationen darüber gelesen wurden, die ggf. ein (Wieder-)Anklicken rechtfertigen könnten.

www.wisswb-portal.de

Das unter der Federführung der Universität Hamburg entwickelte Portal für wissenschaftliche Weiterbildung führt zur Zeit zu den Angeboten von 8 Institutionen in den Hochschulen von Bremen, Hamburg, Hannover und Kiel. Das Portal ist für die Angebote weiterer Hochschulen offen.

www.cwwb.de

Der Campus Wissenschaftliche Weiterbildung Bayern – kurz cwwb – ist eine Initiative der bayerischen Hochschulen zur gemeinschaftlichen Vermarktung ihrer Weiterbildungsangebote.

www.campus-akademie.uni-bayreuth.de

Die Campus-Akademie der Universität Bayreuth bietet ein am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtetes Weiterbildungsangebot.

www.weiterbildung.unizh.ch

Weiterbildung an der Universität – wo Forschung und Wissenschaft die berufliche Praxis prägen. Mal gut für einen Blick über den (Grenz-)Zaun.

www.elearningeuropa.info

In diesem Bereich finden Sie die wichtigsten Berichte, Aktionspläne und anderen Dokumente, auf denen die e-Learning-Strategie der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten beruht.

www.forschungsportal.net

Das neue Internetportal soll Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern den Zugang zu Daten und Literatur im Internet erleichtern, weil die Suchmaschine ausschließlich wissenschaftliche Publikationen und Forschungsförderungen im Visier hat, wenn sie 12 Millionen Webseiten von 27.000 Webservern durchforstet.

www.bmbf.de/newsletter

Seit Ende Juni gibt es einen neuen BMBF-Newsletter, der monatlich erscheint und das Wichtigste der letzten Wochen (aus dem BMBF) im Überblick bringt. Andere Abos lassen sich über diese Adresse ebenfalls einrichten, z. B. Förderbekanntmachungen: Das Newsletter-Abo für alle Bekanntmachungen von Förderrichtlinien des BMBF. Versendung am Tag der Bekanntmachung im Bundesanzeiger.

www.blk-lps.hs-bremen.de

Unterlagen zum BLK-Modellversuchsprogramm „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“

www.unipark.de/uc/bi_uni_beqs/286a/

Online-Umfrage zur Qualität von E-Learning in der beruflichen Bildung aus der Nutzerperspektive

Accreditation procedures in UK HE: issues for distance learning providers

CHRISTINE CATHROW

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der Learntec 2005

Anmerkung der Redaktion: Bei dem nachfolgenden Beitrag handelt es sich um die vor der Tagung eingereichte Kurzfassung, mit freundlicher Genehmigung der Verfasserin ergänzt um die Folien und Notizen der Präsentation.

During the last twenty years, higher education in the UK has experienced fast-moving and fundamental change. The traditional view of the university as an autonomous institution, whose purpose is the unhindered pursuit of knowledge, supported by academic freedom and sustained by a culture of critique and introspection has been challenged from a number of directions. Government and the general public demand accountability from all public institutions, and the right to set the standards and targets to which they will be held account. Higher education institutions are expected to improve the wellbeing of individuals, society and the state in all sorts of ways, and to respond to the demand for greater participation, diversified funding sources and more market competition whilst reducing the costs base. And from a relatively few, well established institutions at the start of the 1990s, HE institutions have proliferated to accommodate the ever-expanding government target for the percentage of the population expected to engage in some form of higher education.

So far, UK universities have managed to retain their autonomous degree awarding powers, granted by Royal Charter at their incorporation as universities, but an increasing regulatory framework has grown up around this autonomy. The most far-reaching of these regulators is the Quality Assurance Agency, established in 1997 as an independent body with the intent

“to safeguard the public interest in sound standards of higher education qualifications and to encourage continuous improvement in the management of the quality of higher education”.

To enable these standards to be applied with rigour and consistency a series of parallel developments took place, including the extension of an already existing national credit and accumulation system, the development of qualifications frameworks, subject benchmark statements and programme specifications. All of this produced a profound cultural shift in UK higher education, and received a very mixed reception, particularly since the tension between autonomy and regulation has proved resistant to resolution.

Whilst the Open University, welcomed much of this shift in culture, which was in tune with its historic mission and practices, particular operational issues arose because of its status as the distance learning HE provider. Most of the regulatory framework was devised with conventional institutions, and students in mind, and although the Open University was always consulted, one institution, however large, can have only a limited influence on national policy.

In this presentation I shall attempt to raise some of the issues, in particular the constant need to adapt a policy already in place, rather than to devise a system suited to our own needs, and try to assess whether the present UK system of accreditation helps or hinders distance higher education.

Accreditation Procedures in the UK

Issues for distance learning providers

The background

- All UK universities are autonomous
- Power to award degrees is conferred by Royal Charter when university title is granted
- Other institutions offering degrees (colleges, institutes etc) must have these degrees "validated" by a university, until they are granted degree-awarding powers of their own
- Such powers granted by the Privy Council on the advice of the Quality Assurance Agency

Notes

Autonomous bodies, not owned by state. Most entirely reliant on government funding through the HE Funding Councils. Separate Funding Councils for England, Scotland and Wales.

It is a legal status – prosecution if not entitled .

Qualifications other than degrees – e.g. NVQs, HNDs etc. awarded by national accreditation agencies. A university may or may not be accredited to award these.

The Quality Assurance Agency

- Established in 1997 as "an independent body funded by subscriptions from universities and colleges of higher education, and through contracts with the main higher education funding bodies".
- Its purpose is "to safeguard the student and wider public interest in the maintenance of standards of academic awards and the quality of higher education".
- Quotes from the QAA website www.qaa.ac.uk

Notes

In addition to advising on degree –awarding powers, QAA (as name suggests) are charged with monitoring the quality of higher education. Note – does not say HEIs, but HE in general

The Quality Assurance Agency

- External agency
- Link with state funding bodies
- Powers of regulation ambiguous
- Susceptible to political influence
- Compromise – patchwork model
- Link with "market" ideology

Notes

External – but part -funded by universities themselves. Whenever the staff give a briefing the point is stressed that they are not about enforcement. But part of the drive towards more accountability.

Link with Funding bodies very important – all HEIs dependent on state funding. Never explicitly stated that non-compliance with QAA will lead to withdrawal of funding, but implicit threat.

How far can QAA enforce compliance? "Accreditation" perhaps not quite the right word for this model. Left ambiguous.

Continuously changing context – partly set by political agenda, partly public opinion/demand. Academic community have fairly low status in UK. Sometimes seen as useful – e.g. when economic output discussed/ scientific research/inventions etc, but per se intellectual pursuits not, in general, valued as worthy of great claim on public purse. This leads to subtle pressure.

Model is definitely a camel – i.e. a horse designed by a committee, but has links with the ideology that education should be part of the market place, led by consumer demand with some direction from the state as apart of the economic agenda.

Before QAA

- Tradition
- External examiners
- Accreditation of certain degrees/qualifications by professional or statutory bodies
- From 1992 HEQC (a body less ambiguously representing the interests of higher education institutions, and committed to "enhancement" not "regulation" of HE)

Notes

Tradition—but secretive. Very little information about what actually went on in HE. Academic professionalism was in general, trusted, because seen as having little relevance. Elite education—training for establishment and professions, but sums involved were relatively small.

HEIs have always had tradition of examiners being appointed from another university. This continues (attempt to regulate it by setting up an "approved register" foundered). Useful check on assessment mechanisms and fostering wider sense of academic community. Idea of scholarship first, institution second—little management involvement.

Examples would be Engineering institutions who set profiles of degrees by their admissions requirements, Teacher Training Agency for teaching degrees, NHS/General medical Council for medicine etc etc. These continue as an extra layer of accreditation.

HEQC was forerunner of QAA, but less external. Began process of national accreditation with e.g. work on QA and supporting credit accumulation schemes. In addition the Funding Councils had a quality assessment division which carried out reviews of HE provision at subject level. The drawbacks of this were described as having to provide "truckloads of supporting bumph" which was wasteful of time and effort and used for no other purpose.

Present QAA regime

- Developmental engagement
- Institutional audit
- Academic infrastructure

Notes

Two pronged attack—internal and external.

Dev. Engagement—at discipline level. Subject review. Small number of subjects. To take place before institutional review. Transitional—not entirely clear when it will go.

Institutional audit—these two are the internal tests. Designed to test the appropriateness of the standards set by the institution, and also the effectiveness of the teaching and learning support in providing opportunities for the students to achieve those standards. Reports on programme output standards, quality of learning opportunities and institutional management of standards and quality.

Academic infrastructure is the external part—a setting of national parameters within which institutions must work.

Institutional audit

- Six-year cycle
- Self-evaluation document
- Discipline audit trails
- Visit of external auditors – peer review

Self Evaluation Document SED

- An analytical and critical evaluation of the institution's approach to assuring quality and securing standards
- Written submission from students
- Discipline SED – audit trail

Notes

SED difficult to write. Difficult to be critical knowing that this will invite further investigation, and difficult (for academics) to identify strengths. Must be written for multiple audiences, supplying often implicit links.

Difficult also to see this as a developmental process rather than a burden.

May result in a document which is useful for other purposes.

Excellent that this is included – forces senior management even to work with students.

Discipline SED = result of developmental engagement.

Audit visit

- Audit team chosen by QAA
- Work with SED and information published by university
- Report sent to institution within 2 weeks
- Audit report published with the institution's reply

Academic infrastructure

- National Qualifications Framework
- Subject benchmark statements
- Programme specifications
- Codes of practice
- Progress files
- Teaching Quality Initiative

Notes

NQF = published in 2001 – to enable employers, schools, parents students etc to understand the achievements and attributes represented by the main qualification titles – to maintain international comparability of standards – to assist learners to identify progression routes – to provide points of reference for setting and assessing standards. Includes descriptors of various levels. Unfortunately – different ones for England and NI and for Scotland.

In addition to this England published Credit Guidelines – Scotland had an integrated Credit and Qualifications

Framework. This makes things difficult – especially for distance providers – part of “camel”. What is “national” if cannot apply to the whole of the UK?

Subject benchmark statements – 64 published so far. Ongoing. Designed to make explicit the general academic characteristics and standards of honours degrees in the UK.

Programme specifications – institutions are required to publish the intended outcomes of each programme they offer in terms of the knowledge and understanding that a student will be expected to have upon completion of the programme broken down into – key skills (eg use of IT), cognitive skills (eg understanding of methodologies, critical analysis etc) subject specific skills

Codes of practice – The Code of Practice for the Assurance of Quality and Standards in HE. Suite of interrelated documents. Each section structured into a series of precepts (key matters which the QAA expects an institution to be able to demonstrate) and guidance.

Guidance not intended to be either prescriptive or exhaustive.

Progress files- an interactive transcript consisting of institutional transcript, individual's personal records of learning and achievements, progress reviews and plans that are used to clarify personal goals, and a structured and supported process to develop the capacity of individuals to reflect on their own learning and achievement and to plan their own personal, educational and career devpt. (Personal Development Planning) Somewhat more onerous on staff time than the Diploma Supplement.

Teaching Quality Information–web site which will assist potential students and their advisers, including careers advisers and family to make informed decisions by comparing possible chosen subjects and institutions.

Includes external examiners comments on subjects, subject reviews, institutional audits etc. Shd be complete by Sept. 2006. Can browse by subject or institution. (Linked to introduction of higher tuition fees?)

Issues

- **Conflict between setting standards and academic innovation**
- Emergence of new disciplines – subject benchmarks?
- Emergence of new pedagogic technologies – standards ? *
- Emergence of market need for new qualifications, or combinations of qualifications – specifications ?

Issues

- **Enhancement v Regulation**
- Outcomes of audit – staff and educational development or ranking of institutions ?
- Reliance on written codes of practice – evaluation of administrative documents rather than quality of outputs ?

Issues

- Fitting of structures and programmes to audit rather than to institutional and/or student needs
- Widening of gulf between teaching staff and university management
- "Far from being passive, audit actively constructs the contexts in which it operates ...Audits do as much to construct definitions of quality and performance as to monitor them." (Michael Power, The Audit Explosion, Demos 1994)

Issues

- Time taken *
- Costs *
- Mismatch of auditors and institutions *
- Academic infrastructure designed for student career of an 18 year-old *
- Another excuse to ignore European developments ?

Notes

Time–for compulsory audit and then the rest ... professional associations, other external agencies (e.g. EQUIS, AMBA, AACSB) multi- accreditation–international context.

Costs–staff resource, not only for own audit, but to provide auditors for other institutions

PDP= nod to Lifelong Learning–but not always helpful to mature students–unfamiliar to them.

Verfasserin

Christine Cathrow
 The Open University UK, Newcastle
 c.cathrow@open.ac.uk
 www.open.ac.uk

Organisatorische und rechtliche Aspekte der Akkreditierung

MICHAEL VENNEMANN

Ausgangslage

Bei Verträgen zwischen Personen, die nicht am gleichen Ort anwesend sind, sondern sich mit Hilfe der IuK-Technologien verständigen und einen Vertrag über den Erwerb einer Ware oder die Erbringung einer Dienstleistung schließen, treten häufig mehrere Probleme auf: hinreichende Transparenz über das Angebot, Rechtssicherheit bei Störungen in der Vertragsabwicklung und Qualität der Ware oder Dienstleistung.

Das Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht–Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) sieht wegen dieser Probleme für Bildungsangebote, bei denen diese Ausgangslage gegeben ist, vor, dass das Informationsmaterial, die Vertragsformulare und die Eignung des Lehrganges zur Erreichung des angegebenen Lehrgangszieles im Rahmen eines Zulassungsverfahrens geprüft werden.

Ganz ähnliche Überlegungen, nämlich die mangelnde Transparenz für Interessenten, die Rechtsunsicherheit bei Vertragstreitigkeiten und die schlecht einschätzbare Qualität waren maßgeblich für die Verabschiedung der Fernabsatzrichtlinie der EU, die durch das Fernabsatzgesetz und später durch Schuldrechtsmodernisierungsgesetz in nationales Recht übernommen worden.

Anwendungsbereich des Fernunterrichtsschutzgesetzes

§ 1 FernUSG definiert den Anwendungsbereich des Gesetzes so:

- Vertrag,
- Entgelt,
- überwiegende räumliche Distanz und
- Lernerfolgskontrolle.

Liegen diese Merkmale vor, besteht eine Zulassungspflicht.

§ 1 FernUSG stellt nicht auf Zielgruppen, Bildungsinhalte und Lehrgangsziele, Art der Abschlüsse oder den Status des Anbieters ab.

In der Gesetzesbegründung (BT 7/4245) heißt es dazu: *„Absatz 1 gilt nur für den entgeltlichen Fernunterricht auf vertraglicher Grundlage; das Gesetz findet infolgedessen keine Anwendung auf Fernunterricht, der auf öffentlich-rechtlicher Grundlage veranstaltet wird (z. B. Rundfunk- und Fernsehanstalten; Fernuniversitäten, innerdienstlicher Fernunterricht einer Behörde), es sei denn, dass im Einzelfall ein privatrechtlich gestalteter Fernunterrichtsvertrag vorliegt.“*

Daher findet das FernUSG auch Anwendung, wenn Hochschulen Bildungsmaßnahmen auf der Grundlage eines privatrechtlichen Vertrags anbieten und die übrigen Merkmale des § 1 FernUSG vorliegen. Die Hochschulen benötigen in diesem Fall eine Zulassung.

Fernunterrichtsschutzgesetz und Hochschulrecht

Eine Kollision mit höherrangigem Recht liegt nicht vor. Öffentlich-rechtliche Organisationen sind bei privatrechtlichem Handeln ebenso an die einschlägigen Gesetze gebunden wie natürliche oder juristische Personen des Privatrechts. Ein Dispens von der Einhaltung des Gesetzes ist nicht möglich.

Von daher unterliegen sowohl staatliche Hochschulen (Bindung an Gesetz und Recht) als auch staatlich anerkannte Hochschulen in privater Trägerschaft, die ihre Rechtsbeziehungen zu den Studierenden privatrechtlich gestalten, dem FernUSG. Die landesrechtliche Genehmigung eines Studienganges oder Anerkennung als staatlich anerkannte Hochschule beinhaltet keine Befreiung von der Einhaltung von Bundesgesetzen und können eine solche Befreiung mangels Ermächtigungsgrundlage auch nicht beinhalten (Art. 31 GG, Bundesrecht bricht Landesrecht).

Für die Zulassung bedeutet das folgendes: Nach § 12 FernUSG ist die Zulassung zu versagen,

- wenn der Fernlehrgang nicht zur Erreichung des vom Veranstalter angegebenen Lehrgangsziels geeignet ist oder
- der Veranstalter nicht den Nachweis erbringt, dass eine vollständige, zutreffende und den gesetzlichen Bestimmungen entsprechende Unterrichtung des Teilnehmers (§ 16) rechtzeitig vor Abgabe des Vertragsangebots vorgesehen ist, oder
- die Ausgestaltung der vom Veranstalter vorgesehenen Vertragsbedingungen den gesetzlichen Anforderungen nicht entspricht.

Im Rahmen der Prüfung und Entscheidung, ob der Fernlehrgang zur Erreichung des vom Veranstalter angegebenen Lehrgangsziels geeignet ist, ist zu prüfen und zu entscheiden, wie mit auf Grund anderer gesetzlicher Regelungen getroffenen Entscheidungen und erteilten Genehmigungen umzugehen ist.

Die Genehmigung, ein Studium im hochschulrechtlichen Sinne anbieten und durchführen, Hochschulprüfungen abnehmen und Hochschulgrade verleihen zu dürfen, beruht auf landesrechtlichen Bestimmungen und bindet andere Stellen. Auf dem Hintergrund von Art. 5 GG ist eine weitere (Eignungs-)Überprüfung nicht zulässig. Insofern ist bei staatlich genehmigten und/oder akkreditierte (Hochschul-) Studiengängen die Eignung im Sinne von § 12 FernUSG gegeben.

Von daher muss noch eine Prüfung erfolgen, ob die anderen Versagungsgründe nach § 12 Abs. 2 Nr. 2–4 FernUSG vorliegen.

Zuständigkeit

Nach Art. 2 Abs. 2 des Staatsvertrages über das Fernunterrichtswesen ist die Zentralstelle für die Länder zuständige Behörde im Sinne des FernUSG.

Nach Art. 2 Abs. 3 gilt dies nicht im Hochschulbereich.

Bedeutet das, dass die ZFU im „Hochschulbereich“ nicht zuständig ist?

Wenn nicht die ZFU zuständig ist, stellt sich die Frage, wer dann für die Zulassung von Fernunterricht im Sin-

ne des Gesetzes, d. h. für privatrechtlich angebotene Bildungsmaßnahmen von Hochschulen zuständig ist.

Der Begriff „Hochschulbereich“ ist ein allgemeiner Begriff und gibt keinen Anhaltspunkt für eine genauere Grenzziehung im privaten Fernunterrichtswesen (*Faber-Schade*, Kommentar zum FernUSG, § 19 Anm. 5).

Die Länder konnten und wollten den Anwendungsbereich des Gesetzes nicht ändern. Sie sind im Gegenteil zur vollständigen Umsetzung und Durchführung verpflichtet. Eine andere Stelle für die Zulassung von Fernlehrgängen ist nicht geschaffen worden und hat nie zur Diskussion gestanden. Da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Länder verfassungs- und gesetzeskonform verhalten, ist dies ein Indiz für die Zuständigkeit der ZFU.

Für den Zeitpunkt des Inkrafttretens des FernUSG (01.01.1977) haben die Länder das (Übergangs-) Abkommen vom 26. November 1976 geschlossen:

„Bis zum Inkrafttreten eines neuen Staatsvertrages über das Fernunterrichtswesen bedienen sich die Länder der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht als zuständige Stelle zur vorläufigen Durchführung des Fernunterrichtsschutzgesetzes.“

Gründe, dass die uneingeschränkte Zuständigkeit des Übergangsabkommens durch den Staatsvertrag vom 16. Februar 1978 geändert werden sollte, sind nicht ersichtlich.

Die Arbeitsgruppe „Staatsvertrag Fernunterricht“ des Plenums der ZFU (Vorgängergremium des Verwaltungsausschusses) hat am 10.05.1977 den Entwurf eines neuen Staatsvertrages nebst Begründung vorgelegt. Dort heißt es zu Art. 2:

„Die in Absatz 2 genannten, sich aus Bundesrecht ergebenden Aufgaben der Zentralstelle betreffen insbesondere das FernUSG, bei dessen Durchführung die Zentralstelle alle den Ländern obliegenden Aufgaben wahrnehmen soll. Daneben werden der Zentralstelle auch die sich aus anderen Bundesgesetzen ergebenden Aufgaben übertragen, soweit sie die Beurteilung von Fernlehrgängen zum Gegenstand haben.“

Der gleiche Wortlaut findet sich in LT-Drucksache NRW 8/3154 zur Ratifizierung des Staatsvertrages. Nach diesen Texten sollen alle den Ländern obliegenden Aufgaben übertragen werden.

Auf dieser positiven Formulierung und der negativen Entscheidung, keine weitere Zulassungsstelle einzurichten, ist die ZFU auch für den „Hochschulbereich“ im o. a. beschriebenen Sinne zuständig.

Art. 2 Abs. 3 des Staatsvertrages enthält keine selbständige Regelung, sondern die gleiche Aussage wie § 1 FernUSG, dass nämlich nur privatrechtlich angebotene Fernlehrgänge unter das Gesetz fallen, nur mit anderen Worten.

Nach Faber-Schade (§ 19 Anm. 5) ist davon auszugehen, dass die Einschränkung in Artikel 2 Abs. 3 nur den „Hochschulbereich“ im eigentlichen Sinne (mit öffentlich-rechtlichem Status) betrifft, zu dem das private Fernunterrichtswesen und damit auch die nach dem FernUSG zulassungspflichtigen Fernlehrgänge nicht gehören; die Einschränkung des Art. 2 Abs. 3 hat dementsprechend nur deklaratorische Bedeutung, ebenso wie Art. 7 Nr. 3–5 Staatsvertrag.

Auch im Gespräch mit dem Unterausschuss für Prüfungs- und Studienordnungen der KMK am 17./18.02.2003 in Bonn ist diese Auffassung vertreten worden. Es wurde Einvernehmen über die Abgrenzung der Zuständigkeiten auf folgender Basis erzielt:

„Studiengänge der Erst- oder Weiterbildung, die mit der Verleihung von Hochschulgraden abschließen und dem Instrumentarium des hochschulrechtlichen Qualitätssicherungssystems

- *staatliche Genehmigung des Studienganges,*
- *Studien- und Prüfungsordnungen,*
- *Evaluation,*
- *Akkreditierung,*
- *(satzungsrechtliche) Gebührenordnung*

unterliegen, fallen nicht in den Zuständigkeitsbereich der ZFU.“

Damit wird den o. a. Gesichtspunkten, wie staatliche Genehmigung, Art. 5 GG und öffentlich-rechtliches Angebot, Rechnung getragen. Der Verwaltungsausschuss als ländergemeinsames Aufsichtsgremium gemäß Staatsvertrag über das Fernunterrichtswesen hat am 28.02.1996, 15./16.11.2001 und 14.09.2004 diese Auslegung und Handhabung bestätigt.

Demnach ist für die Prüfung der Zulassungsvoraussetzungen nach § 12 Abs. 2 Nr. 2 - 4 FernUSG und die Erteilung der erforderlichen Zulassung die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zuständig.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Fernunterrichtsverträge ohne die erforderliche Zulassung nichtig sind, nicht nur anfechtbar.

Zulassungsverfahren

Für die Zulassungen, bei denen die Eignung durch die ZFU geprüft und festgestellt wird, wird das Zulassungsverfahren nachfolgend beschrieben.

Im Rahmen der Zulassung wird geprüft, ob

- die Informationen für die Teilnehmer den Fernlehrgang korrekt beschreiben,
- der Fernunterrichtsvertrag den gesetzlichen Bestimmungen entspricht und
- der Lehrgang geeignet, ist auf das angegebene Lehrgangziel vorzubereiten.

Das FernUSG macht für die **Informationen**, die Interessenten bei den Anbietern anfordern können, und die Fernunterrichtsverträge detaillierte Vorgaben. Die Außendarstellung soll umfassend und korrekt sein, die **Verträge** müssen zum Schutz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Widerrufs-, Kündigungsregelung, Ratenzahlung etc. enthalten.

Auf der **Eignungsprüfung** liegt der Schwerpunkt der Prüfung. Sie besteht aus zwei Teilen, der Prüfung

- des theoretischen Lehrgangskonzepts (abgeschlossene Lehrgangsplanung) und
- der Umsetzung des Lehrgangskonzepts .

Das Lehrgangskonzept muss zu allen wesentlichen Gesichtspunkten

- Ziel,
- Zielgruppe,
- didaktisch-methodische Struktur,
- Lerninhalte,
- Betreuungssystem/Lernerfolgskontrolle,
- Zertifikat und
- Evaluation

Aussagen enthalten.

Das Ziel wird vom Lehrgangsentwickler bzw. künftigen Anbieter ausgewählt und festgelegt. Die Auswahl des Zieles ist nicht Gegenstand des Zulassungsverfahrens.

Ziel kann die Vorbereitung auf eine staatliche oder öffentlich-rechtliche Prüfung, aber auch ein frei de-

finiertes Lehrgangsziel sein. Letzteres hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, wenn man bedenkt, dass es weniger als 400 geregelte Ausbildungsberufe gibt, in der Liste der Bundesanstalt für Arbeit über 10.000 tatsächlich ausgeübte Erwerbsberufe aufgeführt sind.

Die Beschreibung des Zieles muss Aussagen darüber enthalten, welchen Zuwachs die Teilnehmer nach erfolgreicher Teilnahme am Lehrgang auf der Ebene des Wissens, der Fertigkeiten und der Kompetenzen haben.

Da Fernlehrgänge Weiterbildungsangebote sind, müssen bei der Beschreibung der Zielgruppe Aussagen dazu gemacht werden, welches Vorwissen bzw. welche Fertigkeiten und Kompetenzen vorausgesetzt werden, um erfolgreich an dem Lehrgang teilnehmen zu können. Besondere Bedeutung hat dieser Aspekt in den Fällen, in denen unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden sollen.

Für die Durchführung des Lehrgangs ist Beschreibung erforderlich, welche Stoffauswahl getroffen wurde, nach welchem methodischen Ansatz die Inhalte vermittelt werden sollen und mit welchen Methoden die verschiedenen Lernelemente eingeübt und kontrolliert werden.

Beim methodischen-didaktischen Ansatz ist darzulegen, ob es z. B. ein rein sequentiell angelegter Lehrgang sein soll, bei dem die Lerneinheiten in der vorgegebenen Weise bearbeitet werden sollen, oder ein anderer Ansatz verfolgt wird. Folgt der Lehrgang der Didaktik der Handlungsorientierung, muss der Lernende in die Lage versetzt werden, komplexe Aufgaben des beruflichen Alltags zu lösen. Dies bedingt andere Lernwege.

Gehören Präsenzphasen zum Lehrgang, muss deutlich gemacht werden, welche Funktion diese im Gesamtzusammenhang haben und wie der häusliche Lernprozess und die Präsenzphasen miteinander verknüpft sind. Die Frage, ob Präsenzphasen fakultativer oder obligatorischer Bestandteil des Lehrganges sind, richtet sich nach dem Lehrgangsziel. Müssen zur Zielerreichung Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt und erworben werden, die einer medialen Vermittlung nicht zugänglich sind, müssen Präsenzphasen in den Lehrgang integriert werden.

Fernunterricht ist ein angeleiteter Selbstlernprozess. Daher kommt dem Betreuungssystem eine wichtige Bedeutung zu. Es müssen Aussagen zur Betreuung in allgemeinen Fragen ebenso gemacht werden, wie die fachliche Unterstützung des Teilnehmers gesichert ist und welche Möglichkeiten der Unterstützung bei technischen Problemen (e-Learning) geboten werden.

Darüber hinaus muss das Anforderungsprofil an die Betreuer skizziert und dargestellt werden und, wie gewährleistet wird, dass dies umgesetzt wird. Die Anforderungen sind sehr unterschiedlich: sollen „*lediglich*“ Einsendaufgaben korrigiert und kommentiert werden oder Fallstudien oder komplexe Handlungssituationen bearbeitet werden, bei dem es um Sammeln und Auswerten von Informationen, Planen, Ausführen, Kontrollieren und Präsentieren geht. Bei den letztgenannten Lernarrangements steht bei der Lernerbetreuung nicht so sehr der Fachmann/die Fachfrau einer Fachdisziplin im Vordergrund, sondern der Lernbegleiter mit umfassenden Kompetenzen, der sich auf jeweils gefundene Lösungsansätze einlassen muss. Es sind nicht im Vorhinein entwickelte und bekannte Aufgaben zu lösen und zu bewerten, sondern es werden bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt und fremde Überlegungen, Aufgaben und Lösungen an das Institut und das Betreuungssystem herangetragen.

Die Lernerfolgskontrolle muss sich auf die Ebene des Wissens, Fertigkeiten und den Erwerb von Kompetenzen beziehen, soweit sie im Lehrgang vermittelt bzw. erworben werden sollen.

Insbesondere bei der Vermittlung von Fertigkeiten und Kompetenzen bedarf es nachvollziehbarer Darlegungen, wie deren Erwerb und die Veränderung bzw. Verbesserung von Kompetenzen den Lernenden zurückgespiegelt wird und dies ggf. bewertet werden.

Für eine Lehrgangsentwicklung und -pflege ist eine Evaluation unverzichtbar. Daher gehört zum Antrag auch die Beschreibung der beabsichtigten Evaluation. Deren Auswertung und gemeinsame Erörterung erfolgt zu einem vereinbarten Zeitpunkt.

Das Zertifikat über die erfolgreiche Teilnahme am Lehrgang muss aussagekräftig sein. Es soll den Personalentscheidern die notwendigen Informationen geben. Daher soll das Zertifikat

- den Anbieter des Lehrgangs,
- die Dauer des Lehrganges,

- seine Inhalte,
- die erfolgreiche Teilnahme,
- den Aussteller dieses Zertifikat

erkennen lassen. Eine Verwechslungsgefahr mit anderen Zertifikaten muss vermieden werden.

Ist die Lehrgangsbeschreibung schlüssig, erfolgte die Prüfung, ob bei der Umsetzung das Konzept einhalten wurde.

Exemplarische Lerneinheiten werden auf ihre fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit und Zielorientiertheit geprüft.

Bei e-learning-Angeboten werden die wesentlichen Funktionalitäten geprüft. Dabei ist es nicht Sinn und Zweck eines Überprüfungsverfahrens, jeden Link zu prüfen.

Wird die Eignung festgestellt und sind Teilnehmerinformation und Fernunterrichtsvertrag in Ordnung, wird die Zulassung erteilt mit der Zulassungsnummer, die in der Werbung verwendet werden darf und in den Fernunterrichtsverträgen enthalten sein muss.

Literatur

Faber, K./Schade, R. (1994): „Fernunterrichtsschutzgesetz“, hier Kommentar zu § 19 Anm. 5, Beck, München

Verfasser

Michael Vennemann
Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht
vennemann@zfu.nrw.de
www.zfu.de

Chancen und Risiken in der Akkreditierung von Fernstudiengängen

VALÉRIE MORELLE

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005

1 Einführung

1995 wurde die ZEvA als gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen gegründet mit dem Ziel, eine flächendeckende und systematische Evaluation von Lehre und Studium zu implementieren. Seither wurden ca. 150 Evaluationsverfahren in nahezu allen Disziplinen vorwiegend in Niedersachsen, aber auch in anderen Bundesländern wie z. B. Bremen, Berlin, Hamburg, Brandenburg durchgeführt.

Im Jahre 1998 wurde eine zusätzliche Abteilung für die Akkreditierung von Studiengängen auf Antrag von Hochschulen aus dem gesamten Bundesgebiet eingerichtet. Im Jahr 2000 wurde schließlich die ZEvA als erste deutsche Akkreditierungsagentur durch den Akkreditierungsrat akkreditiert. Die ZEvA hat inzwischen Entscheidungen über 258 Studiengänge (Stand Nov. 2004) herbeigeführt, darunter 65 Akkreditierungen ohne Auflagen, 186 mit Auflagen und 7 Ablehnungen.

Bestandteil von Akkreditierungsverfahren sind auch Bachelor- und Masterstudiengänge, die als Fernstudium angeboten werden.

2 Akkreditierung von Fernstudiengängen

Fernstudienangebote haben zunehmend den Anspruch, zu einem Hochschulgrad zu führen, der im Rahmen des Bologna-Prozesses mindestens europaweit anerkannt wird. Damit ist ein Qualitätsanspruch verbunden, der im Rahmen von Akkreditierungen überprüft werden muss.

Die Qualitätssicherung dieser Studienangebote unterliegt besonderen Rahmenbedingungen. Zum einen ist das Curriculum unter dem Aspekt des „*distance learning*“ zu beurteilen mit den spezifischen Herausforderungen an Didaktik, Interaktion zwischen Studierenden und Lehrpersonal, Präsenzphasen und ggf. eLearning bzw. blended learning.

Zum anderen muss die Akkreditierung dieses spezifischen Lehrangebots die Qualität der anbietenden Institution berücksichtigen. Fragen der Umsetzungsqualität, Ausstattung, Software und personellen Betreuung stehen dabei im Vordergrund.

In dem Beitrag wurden die zentralen Elemente und Kriterien von Akkreditierungsgrundsätzen weiterbildender Fernstudienangebote vorgestellt; zugleich wurde über Erfahrungen in der Akkreditierung solcher Fernstudiengänge berichtet.

Fernstudienangebote sind vielfältig. Sie können sowohl als Bachelor- als auch als konsekutive, nicht-konsekutive oder weiterbildende Masterstudiengänge, als Vollzeit- oder Teilzeitstudienprogramme angeboten werden.

Aufgabe der Akkreditierung ist es, die Qualität von Studiengängen zu sichern. Ein wesentliches Element sind dabei die Interessen der Studierenden (Studierbarkeit, Berufsqualifizierung u. a.). Grundlage der Akkreditierung ist ein Begutachtungsverfahren, das sich an nationalen und internationalen Standards orientiert und für Transparenz sorgt. Die Qualität von Lehre und Studium soll an Mindeststandards gemessen werden. Hierzu hat die Kultusministerkonferenz (KMK) ländergemeinsame Strukturvorgaben beschlossen, deren Umsetzung Bestandteil der Akkreditierungsverfahren ist.

Die Akkreditierung soll für die Anbieter als Chance verstanden werden, sich mit einem innovativen und

qualitativ hochwertigen Studienangebot national und international profilieren zu können. Besonders Fernstudiengänge, die unabhängig vom Wohnort und z. T. parallel zum Beruf studiert werden können, gewinnen heutzutage zunehmend an Attraktivität.

Sowohl das Curriculum als auch die anbietende(n) Institution(en) werden im Begutachtungsverfahren – zunächst auf der Grundlage des eingereichten Akkreditierungsantrags und anschließend durch einen Besuch vor Ort – auf ihre Qualität geprüft.

Der Akkreditierungsantrag muss präzise Angaben zum Studiengang und zur Institution beinhalten damit bereits im Vorfeld der Begutachtung möglichst wenige Fragen offen bleiben. Die Besonderheiten des Fernstudiums, wie etwa die Abstimmung der Lehre, die Gestaltung der Präsenzphasen oder die Betreuung der Studierenden müssen dabei genauestens beschrieben werden. Es geht hier also nicht etwa um die Einreichung einer umfangreicheren Dokumentation, sondern um ihre Qualität. Die ZEvA hat bisher keine eigenständigen Standards für die Akkreditierung von Fernstudiengängen entwickelt, dennoch wird die Besonderheit des Fernstudiums einer genauen Prüfung unterzogen.

In den beiden folgenden Abschnitten wird versucht, einige Punkte aufzulisten, die bei der Dokumentation von Fernstudiengängen eine besondere Rolle spielen und sich in den Unterlagen wiederfinden sollten. Diese Aspekte betreffen nicht nur Fernstudiengänge; die Besonderheit des Fernstudiums wird jedoch berücksichtigt¹.

3 Besonderheiten in der Beschreibung des Curriculums

Allgemeine Aspekte:

- Studienstruktur, Ausbildungsziele, Modularisierung, Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS, Verhältnis von Präsenzzeiten und Selbststudium, Lehrmethoden, Prüfungsorganisation, Qualitätssicherung

Im Einzelnen:

- Bei der Beschreibung der einzelnen Module sollten neben der Angaben zu den Lernzielen,

Lehrinhalten und Modulprüfungen u. a. das Lehrmaterial (z. B. Lehrtexte, Lernbriefe, Vorlesungen online) und die Lehrformen (z. B. Web Based Training, Computer Based Training, Übungen, Diskussionsforen) beschrieben werden. Des Weiteren sollte Auskunft über die Aktualisierung von Lehrinhalten erteilt werden.

- Didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes: z. B. Graphiken, Animationen, Zusatztexte, Audio- und Videofiles, Übungsaufgaben, Diskussionsforen, Einbindung von Werkzeugen, Online-Hilfe.
- Zur Beschreibung der Prüfungsorganisation gehören genaue Angaben über die Modulprüfungen (ggf. über die Gewichtung von Leistungsnachweisen innerhalb der Module, Auskunft über mögliche Einsendeaufgaben oder Beteiligung an studienbegleitenden Online-Diskussionen) sowie Angaben über die Abnahme der Prüfungen.
- Wenn die Studiengänge sowohl als Vollzeit- als auch als Teilzeitstudiengänge angeboten werden sollen, so muss die Prüfungsordnung diese Besonderheit berücksichtigen.

4 Institutionelle Rahmenbedingungen

Allgemeine Angaben über die Hochschule und den anbietenden Fachbereich sind nicht immer ausreichend. Der zu akkreditierende Studiengang muss deshalb immer im Fokus der Beschreibung stehen.

- Profil des Fachbereichs bzw. der anbietenden Institution
- Finanzierung des beantragten Studiengangs (insb. wenn es sich um einen weiterbildenden Studiengang handelt)
- Personelle Ausstattung: Ist genügend Personal vorhanden, wer trägt das Studienprogramm vor Ort, wer lehrt im Studiengang (eigenes Personal, Lehrbeauftragte), wie ist die Betreuungsrelation?
- Technische Ausstattung, Software
- Qualifikation des Personals: Wissenschaftliches Profil, IT-Experte, technisch-administratives Personal, Didaktikexperte zur Programmpflege, lehrbezogene Fortbildungsmaßnahmen

¹ Eine genaue Gliederungsvorlage für die Anfertigung von Akkreditierungsanträgen ist unter www.zeva.org zu finden

- Beschreibung der Zuständigkeiten innerhalb des Fachbereichs und der einzelnen Studiengänge
- Abstimmung der Lehre

Weitere Aspekte, die bei Fernstudiengängen eine besondere Rolle spielen:

Der Zugang zur Literatur, insb. in der Bibliothek der anbietenden Einrichtung ist bei Fernstudiengängen begrenzt. Deshalb sollte zusätzlich zu den Angaben zur Literaturversorgung vor Ort beschrieben werden, wie den Studierenden der Zugang zur Literatur ermöglicht wird (Reader, Fernleihensystem, CDs, Online-Wissensbestände).

Fernstudiengänge erfordern ein hohes Maß an Betreuung. Die Interaktion zwischen den Studierenden und dem Lehrpersonal ist ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung und sollte deshalb beschrieben werden. Dabei spielen sowohl Fragen der Studienorganisation als auch der fachlichen Betreuung eine besondere Rolle. Als Orientierung können die folgenden Fragen aufgeworfen werden:

- Ist eine Einführungsveranstaltung zu Beginn des Studiums vorgesehen?
- Wie wird die Betreuung während der Präsenz- und Onlinephasen gewährleistet?
- Wie ist der inhaltliche Austausch organisiert (Online-Sprechstunde, E-Mail-Kontakt, Diskussionsforen, Chat, Schwarzes Brett, internes Nachrichtensystem)?
- Werden die einzelnen Module evaluiert bzw. sind internetbasierte Erhebungen vorgesehen?

Die Frage, die während der Learntec gestellt wurde, wieviel wissenschaftliches Personal (hauptamtliche Professoren der anbietenden Hochschule) im Fernstudium erforderlich ist, damit ein Studiengang akkreditierungsfähig ist, kann nicht pauschal mit prozentualen Angaben beantwortet werden. Wie in den oberen Abschnitten bereits angemerkt, hängt die Beantwortung dieser Frage sowohl mit studienorganisatorischen Maßnahmen als auch mit der Einschlägigkeit der Qualifikation vom Lehrpersonal zusammen. Seitens der Gutachter werden in diesem Zusammenhang solche Fragen zu prüfen sein:

- Wer trägt das Studienprogramm vor Ort?
- Wer deckt das fachliche Spektrum des Studiengangs vor Ort ab?

- Wieviele Experten sind vor Ort notwendig, um die fachliche Qualität des Studiengangs zu gewährleisten?
- Stimmt das Profil der Einrichtung mit dem des Studiengangs überein?

5 Erfahrungen aus der Akkreditierung von Fernstudiengängen

Die ZEvA hat bereits eine Reihe solcher Studienangebote begutachtet und akkreditiert. In diesem Zusammenhang möchte ich auf einige Aspekte eingehen, die z. T. ins Zentrum der Diskussionen während der Verfahren gerückt sind.

Multimediale Lern- und Arbeitsformen sind von Fernstudiengängen inzwischen nicht mehr wegzudenken. Doch kommt ihre Beschreibung manchmal noch zu kurz, so dass einige wichtige Qualitätselemente des Studiums nicht gleich erkannt werden können.

In der Abstimmung der Lehre ist teilweise eine unzureichende Einbindung der externen Lehrenden festzustellen, sei es bei der Herstellung der Lernbriefe oder in der Durchführung des Studiengangs.

Die Modularisierung stellt nach wie vor – und nicht nur bei Fernstudiengängen – eine große Herausforderung dar.

Die Studienbriefe werden teilweise nicht regelmäßig aktualisiert.

Zahlreiche weiterbildende Masterstudiengänge sind auf Basis bereits existierender Zertifikatsstudiengänge eingerichtet worden. Die Möglichkeit, nur bestimmte Module zu belegen und mit einem Zertifikat abzuschließen besteht in vielen dieser Studiengängen nach wie vor. Das Zertifikatsstudium kann aber nur indirekt Bestandteil der Akkreditierung sein. Studierende, die Module eines Masterstudiengangs mit einem Zertifikat abschließen, verfügen nicht immer über einen Hochschulabschluss. Studienteilnehmer, die den Zugangsvoraussetzungen für das Masterstudium nicht erfüllen, muss deshalb deutlich gemacht werden, dass sie nicht zum Masterabschluss geführt werden können. In diesem Zusammenhang müssen auch die Zielgruppendefinition, Ausbildungsziele und Wissenschaftlichkeit klar erkennbar sein.

Besonders positiv ist hingegen hervorzuheben, dass sich einige anbietende Einrichtungen bereits frühzeitig mit der Einrichtung und Durchführung von Fernstudiengängen auseinandersetzen und Fernstudienmodule bereits vor Einrichtung eines Studiengangs erprobt haben.

Viele Hochschulen nutzen auch die Chance, Netzwerke zu bilden, gemeinsam Studiengänge einzurichten oder setzen auf die mehrfache Nutzung von Studienmodulen.

6 Aktuelles aus der ZEvA:

Im Jahr 2003 wurde auf Initiative der Geschäftsstelle der ZEvA eine Arbeitsgruppe Weiterbildung mit dem Ziel gegründet, ein Positionspapier für die Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen zu erarbeiten. Im Dezember 2004 wurde der erste Entwurf im Rahmen eines Experten-Workshops mit dem Titel „*Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiter-*

bildung: Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards“ vorgestellt. Der Workshop wurde von dem gemeinnützigen Verein EIQA (European Institute for Quality Assurance), der inzwischen über 40 Mitgliedshochschulen und sonstige Vereinigungen zählt, in Zusammenarbeit mit dem Akkreditierungsrat organisiert. Eine Veröffentlichung des Positionspapiers der AG-Weiterbildung ist noch in diesem Jahr vorgesehen.

Verfasserin

Valérie Morelle
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur
Hannover (ZEvA)
Referentin Akkreditierung
morelle@zeva.uni-hannover.de
www.zeva.org

Akkreditierungskriterien für Fernstudiengänge

EDNA HABEL

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005

Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren, vielen Dank für die Einladung, vielen Dank auch für die freundliche Einführung.

Ich möchte Ihnen zunächst kurz die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen, AQAS e.V. mit Sitz in Bonn, deren Geschäftsführerin ich bin, vorstellen. AQAS ist eine von 6 deutschen Akkreditierungsagenturen. Drei dieser Agenturen sind fachlich spezialisiert auf bestimmte Fächer, drei akkreditieren Studiengänge aller Fachrichtungen. AQAS gehört zur letzteren Gruppe, ist also eine Universalagentur. Wir sind Anfang 2002 gegründet worden, haben z. Zt. 44 Mitgliedshochschulen und haben die Rechtsform eines eingetragenen und gemeinnützigen Vereins. Wir sind durch den Akkreditierungsrate für 5 Jahre ohne Auflagen akkreditiert worden.

In der noch sehr kurzen Zeit von 2 ½ Jahren haben wir 218 Studiengänge akkreditiert, die sich wie folgt auf die unterschiedlichen Fächer verteilen:

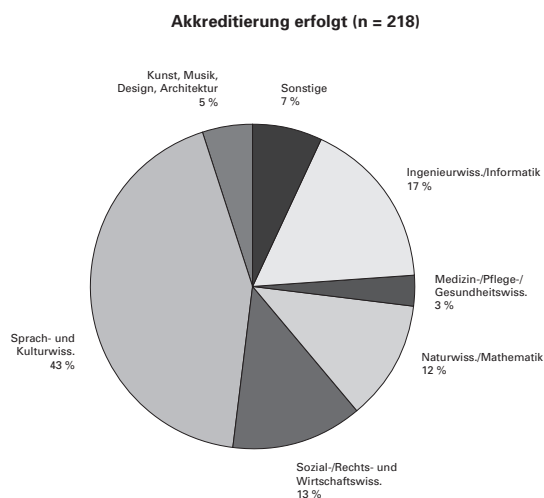


Bild 1: Von AQAS akkreditierte Studiengänge nach Fachrichtungen (Stand Dezember 2004)

Abgeschlossene und laufende Akkreditierungsverfahren AQAS

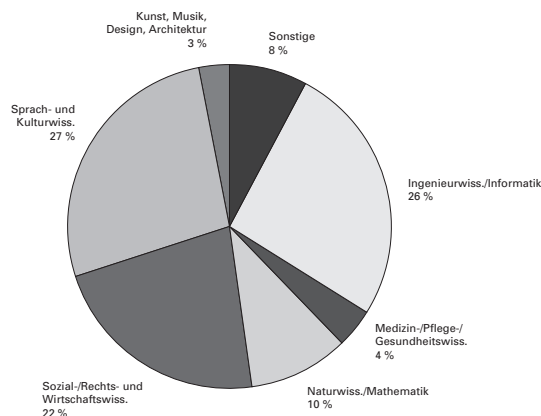


Bild 2: Akkreditierte Studiengänge und laufende Akkreditierungsverfahren nach Fachrichtungen (n = 386) (Stand: Dezember 2004)

Ziele der Akkreditierung sind Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. Gleichzeitig, und das ist ganz wichtig zu betonen, geht es AQAS auch darum, die antragstellenden Fachbereiche und Fakultäten zu entlasten, d. h. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstelle sind bestrebt, die Hochschulen so durch das Verfahren zu führen, dass der Aufwand in einem vertretbaren Rahmen bleibt.

Ich gehe davon aus, dass die meisten von Ihnen noch kein Akkreditierungsverfahren an ihrer Hochschule erlebt haben. Wie ist der Ablauf der von AQAS durchgeführten Verfahren?

1. Das Fach entwickelt das neue Studienkonzept.
2. Die Hochschule klärt die landesspezifischen Voraussetzungen.
3. Die Hochschule nimmt Kontakt mit AQAS auf – nach einer ersten Beratung werden die Kosten kalkuliert und ggf. wird ein Vertrag unterzeichnet.
4. Das Fach stellt die Antragsunterlagen fertig – die Geschäftsstelle bietet begleitende Beratungen an.

5. Das Fach übermittelt AQAS das gewünschte Qualifikationsprofil der Gutachtergruppe.
6. Die für das Verfahren zuständige Referentin bzw. der Referent prüft den Antrag sowie die Umsetzung der KMK-Vorgaben, bittet evtl. um Ergänzungen.
7. Der Antrag wird der Akkreditierungskommission vorgelegt, diese diskutiert den Antrag und entscheidet über die Eröffnung des Verfahrens. Der Referent bzw. die Referentin informiert die Hochschule über die Ergebnisse der Beratung.
8. Der Fachausschuss nominiert Gutachter, der Referent bzw. die Referentin informiert die Hochschule, die ein Vetorecht hat.
9. Die Gutachter überprüfen/bewerten den Antrag, erstellen eine schriftliche Stellungnahme, die der Hochschule weitergeleitet wird.
10. Die Begehung findet statt. Sie ist für die Hochschule eintägig. Der Referent/die Referentin trifft sich mit den Gutachtern am Vortag, um den Antrag nochmals zu diskutieren, die Rollenverteilung und einen Referenzrahmen für die Begehung zu vereinbaren. Nach der Begehung melden die Gutachter der Hochschule Stärken/Schwächen und ggf. Verbesserungsbedarfe zurück.
11. Die Gutachter fertigen einen Bewertungsbericht für die Akkreditierungskommission von AQAS an. In diesem Bericht können sie der Akkreditierungskommission empfehlen
 - den Studiengang ohne Auflagen zu akkreditieren, oder
 - ihn mit Auflagen zu akkreditieren, oder
 - den Studiengang nicht zu akkreditieren.
12. Die Akkreditierungskommission entscheidet über die Akkreditierung. Die Geschäftsstelle teilt der Hochschule die Entscheidung mit und leitet ihr das von der Akkreditierungskommission verabschiedete Gutachten zu.
13. Die Hochschule kann innerhalb von 2 Wochen schriftlich gegen die Entscheidung Einspruch erheben.
Erfolgt kein Einspruch, wird die Entscheidung der Akkreditierungskommission nach Verstreichen der Frist gültig.
Ein Einspruch wird in der nächsten Sitzung der Akkreditierungskommission behandelt.

Ich möchte nun auf mein eigentliches Thema kommen: Akkreditierungskriterien für Fernstudiengänge.

AQAS e. V. formuliert grundsätzlich keine Vorgaben für die Zusammensetzung des Curriculums oder für die erforderlichen Ressourcen. Selbstverständlich sind die länderübergreifenden Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz sowie die jeweiligen landesspezifischen Vorgaben bei der Konzipierung des Studiengangs zu berücksichtigen. Die Einhaltung dieser Vorgaben wird von dem zuständigen Referenten bzw. der zuständigen Referentin vorab überprüft und ist Voraussetzung für die Eröffnung des Verfahrens durch die Akkreditierungskommission.

Für die Erstellung der Antragsunterlagen hat AQAS e. V. wie bereits erwähnt einen Leitfaden entwickelt, der den Hochschulen weitergeleitet wird. Die Antragstellerinnen und Antragsteller sind aufgefordert, ihr Konzept sowie die vorhandenen Ressourcen im Antrag so zu beschreiben, dass die Gutachterinnen und Gutachter beurteilen können, ob der Studiengang den Qualitätsansprüchen der scientific community entspricht. Der Antrag muss zudem darlegen, welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen erwerben sollen. Es muss deutlich werden, dass die Zusammensetzung des Curriculums sich auch an den Erfordernissen der jeweiligen Berufsfelder orientiert.

Zentrale Aspekte der Bewertung bei einer Erstakkreditierung sind dem Leitfaden von AQAS entsprechend generell:

1. Ziele und Leitidee des Studiengangs
In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, welchen leitenden Prinzipien der Studiengang folgt, welche (Aus-) Bildungsziele verfolgt werden und in welcher Weise der Studiengang in die Hochschule und die Fakultät/den Fachbereich integriert ist.
2. Das Curriculum
In diesem Abschnitt soll ein Überblick über die konkrete Gestaltung des Studiengangs, seiner einzelnen Bestandteile und deren Zusammenhang gegeben werden.
3. Die Studierbarkeit des Studienganges
In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, wie dafür Sorge getragen wird, dass die Ziele des Studiengangs in der vorgesehenen Regelstudienzeit erreicht werden.

¹ §3, Abs. 1 UG, auch § 48, Abs. 1 – 5 UG

4. Die Berufsfeldorientierung des Studienganges
In diesem Abschnitt soll exemplarisch dargelegt werden, für welche Berufsfelder Studierende qualifiziert werden sollen und welche Kompetenzen sie hierfür in dem Studiengang erwerben.
5. Die Ressourcen
Für eine ordnungsgemäße Durchführung von Studiengängen sind ausreichende personelle und sächliche Ressourcen unverzichtbar. In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, welche Ressourcen für den Studiengang dauerhaft und/oder zeitlich befristet zur Verfügung stehen.
6. Qualitätssichernde Maßnahmen.
Um die Qualität des Studiengangs und der Studienbedingungen dauerhaft zu sichern, kann man sich verschiedener Verfahren bedienen. In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, wie die Qualitätssicherung für den beantragten Studiengang gestaltet wird.

Diese Aspekte gelten grundsätzlich für Präsenz- wie für Fernstudiengänge. Abweichungen beziehen sich auf

ad 1. Ziele und Leitidee des Studiengangs

- Ziele und Leitidee müssen den Spezifika eines Fernstudiengangs entsprechen. Insbesondere die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen kann in Fernstudiengängen in der Regel nur dann als Zielsetzung aufgeführt werden, wenn Präsenzphasen mit entsprechendem Zuschnitt angeboten und die Teilnahme an diesen Präsenzphasen für die Studierenden obligatorisch ist.

ad 2. Das Curriculum

- Die Qualität des Curriculums ist bezogen auf Fernstudiengänge besser überprüfbar als bei Präsenzstudiengängen. Dies betrifft insbesondere die Frage, ob die Studienbriefe den aktuellen Forschungsstand sowie aktuelle berufsrelevante Erkenntnisse enthalten. Zentral ist mithin die Frage, wie die regelmäßige Aktualisierung der Studienbriefe gewährleistet wird. Die Modularisierung muss bezogen auf Fernstudiengänge in anderer Weise als bei Präsenzstudiengängen angegangen werden. Die für das Lesen der Studienbriefe anzusetzende Zeit entspricht systematisch den Kontaktzeiten (SWS) an Präsenzstudiengängen. Die weitere Bearbeitung der Studienbriefe und insbesondere die

Bearbeitung vertiefender Literatur entspricht dem Selbststudium in Präsenzstudiengängen. Ebenso wenig wie Semesterwochenstunden mechanisch in Workload umgerechnet werden sollten, kann der Umfang der Studienbriefe (Anzahl der Seiten) alleinige Basis für eine Ermittlung des Workload sein. Der Schwierigkeitsgrad der Texte bezogen auf die definierten Ausgangskompetenzen der Studierenden muss berücksichtigt werden.

ad 3. Die Studierbarkeit des Studiengangs:

- Für die Studierbarkeit eines Fernstudiengangs können die folgenden Aspekte aufschlussreich sein:
 - Ist der Stoff fernstudiendidaktisch aufbereitet?
 - Ist die Beratung und bei Bedarf Betreuung der Studierenden vorgesehen?
 - Gibt es Ansprechpartner für Studierende auch per Telefon oder Internet?
 - Ist eine Infrastruktur vorgesehen für die Kommunikation der Lehrenden mit Studierenden sowie für die Kommunikation von Studierenden untereinander per Internet?
 - Sind Präsenzveranstaltungen vorgesehen? Sind sie für Studierende obligatorisch oder optional?

ad 4: Die Berufsfeldorientierung des Studienganges

- Für die Frage der Berufsfeldorientierung des Studiengangs gelten in der Regel keine Spezifika. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass ein größerer Teil der Studierenden in Fernstudiengängen berufstätig sein dürfte und insofern bezogen auf die jeweiligen Berufsfelder andere Vorkenntnisse und spezifischere Erwartungen als Studierende in Präsenzstudiengängen hat. Diese und weitere Besonderheiten der Adressaten sollten ggf. in der Konzeption des Studiengangs berücksichtigt werden.

ad 5: Die Ressourcen

- Für die personellen Ressourcen bei Fernstudiengängen gelten andere Kriterien als bei Präsenzstudiengängen. Das darf aber nicht so ausgelegt werden, als bräuchte man grundsätzlich wenig Ressourcen. Es muss Personal verfügbar sein für die Betreuung der Studierenden, für die Durchführung von Präsenzphasen, für die

Korrekturen von Einsendeaufgaben, Klausuren und Hausarbeiten. Zudem wird Personal für die Administration und evtl. auch Moderation der internetbasierten Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden bzw. zwischen Studierenden und Studierenden benötigt.

ad 6: Qualitätssichernde Maßnahmen

- Die qualitätssichernden Maßnahmen müssen adäquat sein für die spezifischen Lehr- und Lernformen sowie die Besonderheiten der Studierenden. Die Qualität der Lehrmaterialien, die Infrastruktur sowie die Ressourcen für deren regelmäßiger Aktualisierung muss überprüft werden. Die Erwartungen der Studierenden an das Studium einerseits, ihre Bewertung des Studiums sowie der Absolventenverbleib müssen erhoben werden. Bei der Auswertung von Studiendauer, Abbruch- und Absolventenquoten müssen die spezifische Situation und Bedarfe von Studierenden im Fernstudium berücksichtigt werden.

Ich möchte an dieser Stelle schließen, um den Zeitrahmen nicht zu sprengen und bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Verfasserin

Edna Habel
Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung
von Studiengängen AQAS e. V.
habel@aqas.de
www.aqas.de

Die Qualitätsproblematik in der Akkreditierung

HERBERT GRAUBOHM

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005

Unter dem mir gestellten Thema könnte man philosophische Erörterungen erwarten. Dies ist hier nicht der Fall. Die Qualitätsproblematik stellt sich in Akkreditierungsverfahren handfest.

1 Grundsätzliche Bemerkungen

1. Fernstudium ist ein Oberbegriff, der unterschiedlichste mediale und methodische Realisierungsformen subsumiert.

Akkreditierungsverfahren müssen allen Fernstudienformen gerecht werden, sowohl den traditionell stark auf Printmedien (Lehrbriefe) gestützten, wie stark online-orientierten Studien, sowie allen Mischformen.

Ebenfalls das Bild bereichern Studiengänge, die als Präsenz firmieren, dabei aber hohe online-Anteile haben. Zumindest wird der Vortrag im Hörsaal zunehmend durch web-basierte Angebote ersetzt. Ein „Zusatz für Studiengänge mit hohem online-Anteil“ hat sich bei den FIBAA-<Fragen zur Selbstdokumentation> als notwendig erwiesen.

2. FIBAA hatte 1997 eigene Fernstudien-Qualitätsstandards erarbeitet und in einigen wenigen Verfahren angewendet.

Unsere waren im Jahre 2000 neben den britischen die einzigen brauchbaren in Europa, die als Grundlage für die Erarbeitung gemeinsamer Distance Learning Guidelines im European Quality Link (EQUAL) dienen konnten. Diese gliedern sich inzwischen als neues Kapitel an die EQUIS quality standards an.

Das Ergebnis ist nachlesenswert. Die EQUAL-DL Guidelines liefern weithin akzeptierte Definitionen und gliedern sich in die Abschnitte

- System design;
- Programme design, approval and review;
- The management of programme delivery;
- Student development and support;

- Student communication and representation;
- Student assessment.

Ihre Hilfestellung für Fernstudienplaner und -anbieter kann als enorm groß eingeschätzt werden. Allerdings handelt es sich um ein Riesenpaket, das in Akkreditierungsverfahren zu größeren Detailverästelungen verführen könnte, als sinnvoll. Es sind in den sechs Abschnitten insgesamt 23 Fragestellungen enthalten, mit je zwischen 6 und 29 „*outline guidance*“-Frageaspekten, plus einem Annex von je Abschnitt zwischen 10 und 45 „*exemplifying questions ... which institutions might ask themselves*“, zusammen noch einmal 145 Fragen im Anhang.

3. Die Fernstudien-Qualitätsstandards der FIBAA ab dem Jahr 2000 haben von dieser gemeinsamen Arbeit EQUAL-Verbund sehr profitiert. Nach Zusammenschau mit den alten, Herausschneiden von Überschneidungen, genereller Verknappung der Fragenzahl, Operationalisierung und Frageformulierung in FIBAA-Form wurden die ersten vier Abschnitte der FIBAA-Qualitätsstandards für Präsenzprogramme mit entsprechenden Veränderungen für Fernstudienakkreditierungen ausgestattet:

- Grundlagen und konzeptioneller Rahmen
- Zulassungsverfahren
- Strukturelemente
- Inhalte des Curriculum

Die folgenden Abschnitte erstrecken sich allein auf fernstudientypische Fragestellungen:

- Fernstudien-spezifisches Studien-Management und Organisation
- Fernstudien-spezifische Programmelemente und Akademischer Stab
- Fernstudien-spezifische Lern- und Kommunikationsprozesse.
- Selbstüberprüfungs- und Examenssystematik

4. Haben sich die Fernstudien-Qualitätsstandards bewährt?

Ja, insofern, als die drei maßgeblichen Bedingungen sich erfüllt haben:

- Gutachter können mit ihnen gut arbeiten,
- Erkenntnisse im Verfahren gestatten ein wohlbegründetes Urteil sowohl zum Studiengang als Ganzes wie zu seinen besonderen Merkmalen wie zu den einzelnen Qualitätskriterien,
- Ergebnisse erscheinen auch den Studienanbietern valide und transparent.

Nein, insofern, als aus der Adaption an die europäischen Qualitätsstandards noch zu viele Redundanzen übrig geblieben sind. Diesbezügliche Überarbeitung ist eingeleitet. Ihr Abschluss soll mit der Ende Februar 2005 abgeschlossenen, generellen Überarbeitung der FIBAA- Qualitätsstandards koordiniert werden. Es kann also mit Fernstudien-Qualitätsstandards auf neuestem Stand mit Beginn des Sommersemesters gerechnet werden.

Die bisherigen sind in 1 Diplom-, 5 Bachelor- und 5 Master-Verfahren angewendet worden.

5. Sachkundige Gutachter sind in Akkreditierungsverfahren von Fernstudienprogrammen das A und Ω.

Grundsätzliche und systematische Vor- und Nachteile der Fernstudienform müssen im Gutachterteam bekannt sein. FIBAA schätzt sich glücklich, durch frühzeitigen Kontakt zur AG-Fernstudien Gutachter gewonnen zu haben, die in der Welt der Fernstudien verwurzelt sind, deshalb den Finger in etwa vorhandene Programmschwächen legen, aber auch im Gutachterteam etwaige inadäquate Vorstellungen zu Fernstudien korrigieren können, und die sich durch ihr Wirken maßgeblich an der ständigen Weiterentwicklung von Fragen, Maßstäben und Verfahren beteiligen.

2 Problemfelder

Welche Problemfelder erfordern nach FIBAA-Erfahrung am meisten Aufmerksamkeit?

2.1 Fern-Studienkonzept

Effektive Marktbedienungefordert eine klare Bedarfsanalyse und eine Machbarkeitsanalyse. Das schließt

ein, den Bedarf speziell an einem Fernstudium des jeweiligen Fachgebietes zu kennen, und ein Optimum aus didaktischen Vorstellungen über den Einsatz fernstudienpezifischer Instrumente und Präsenznotwendigkeiten zu konzipieren.

2.2 Geld!

Wir sehen, dass der Finanzbedarf für die Entwicklung funktionierender Fernstudienangebote von vielen unterschätzt wird. Nicht selten fehlt das Geld für notwendige Nachsteuerungen. Als Folge sieht man nachlässige Lösungsversuche oder den Versuch, mit Mängeln über die Runden zu kommen.

2.3 Abstimmung und Verbindung der Programmkomponenten

zu einem kohärenten Ganzen aus

- Bereitstellung von sächlichen Gütern,
- Kompetenz und Verhalten von Personen,
- Inhalte und wissenschaftliche Theorien,
- Umsetzung ideeller Vorgaben und Konzepte und
- Steuerungsmechanismen für den Lernprozess

stellen die große konzeptionelle und organisatorische Herausforderung dar. Dies klingt sehr abstrakt. In Akkreditierungsverfahren wird das Gelingen oder Nicht-Gelingen aber nolens volens deutlich.

2.4 Kommunikationskreislauf zwischen Lehrinstitut (Apparat und Lehrende) und Studierenden.

Hier wird die Abstimmung konkret. Standardlösungen gibt es nicht. Die diesbezüglichen Überlegungen haben für jedes Programm einen anderen Ausgangspunkt, je nach didaktischer Ausrichtung, u. a. nach dem Anteil an Printmedien, online-Komponenten und interaktiver Mediennutzung.

2.5 Methodik und Lernplattform

Auf diesem Gebiet gibt es vielversprechende Entwicklungen und gute Sachstände, aber gelegentlich auch bedenklich nachlässige Lösungen.

2.6 Funktionszuweisung und -einhaltung aus Sicht der Studierenden.

Es ist wichtig, dass für die Studierenden – aber in manchen Fällen auch für die Betroffenen selbst – die Aufgaben als Autor/Tutor/Präsenzdozent/Administrationsmitarbeiter eindeutig geklärt sind. Überschneidungen oder Doppelfunktionen können selbstverständlich sinnvoll sein. Schlicht schlecht sind Fälle, in denen das Engagement von Autoren mit der Abgabe ihres Beitrages endet und Tutoren nicht im Thema stehen.

2.7 Betreuung

Ein potentieller Schwachpunkt, der ein nie nachlassendes Bemühen erfordert, aber auch ein mögliches Herausstellungsmerkmal bei einem gut durchgeführten Programm.

2.8 Bibliothek

Elektronische Zugriffsmöglichkeiten auf weltweite Bibliotheksbestände und online-Datenbanken können die traditionelle Präsenzbibliothek inzwischen partiell ersetzen. Das gilt für alle Studien.

Manche Fernstudienanbieter neigen zur Unterschätzung der von den Gutachtern gesehenen Notwendigkeit, ihren Studenten relevante Fachbücher und Fachzeitschriften zur Verfügung zu stellen, beispielsweise über einen Rahmenvertrag mit einer Bibliothek am Wohnort oder durch Benennung des Finanzbedarfs für den individuellen Erwerb von Fachliteratur.

2.9 Überhaupt: Wissenschaftlicher Diskurs im Fernstudium

Wir sehen interessante Ansätze, um den systematischen Nachteil eines Fernstudiums, fehlende oder geringe direkte Kommunikation mit Lehrern und Kommilitonen, zu substituieren. Das gilt auch für das Lehrthema der kommunikativen Schlüsselqualifikationen im Wirtschaftsleben.

Wir sehen aber auch Konzepte, die sich ausschließlich an der reinen Stoffvermittlung orientieren. Gutachter achten darauf, dass Fernstudiengänge hinsichtlich einer hochschuladäquaten Durchführung, die wis-

senschaftliches Arbeiten, wissenschaftlichen Dialog, Reflexion und Kontemplation fördert, nicht billiger davonkommen als Präsenzstudiengänge. Je nach propagiertem Studienziel.

Zuletzt, aber aktuell besonders wichtig:

2.10 Welchen Arbeitszeitaufwand erfordert ein Fernstudium?

Es zeigte sich noch Ende des Jahres 2004, dass Studierbarkeit und Stundenansatz für Fernstudiengänge oft eine grob vernachlässigte Kategorie darstellen. Warum dies bei Studienplanern und –anbietern häufig der Fall ist, soll hier offen bleiben

Mit den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ der KMK vom 15.09.2000 liegt für jede Form von anererkennungsfähigen Studiengängen ein verbindlicher Maßstab für die minimale und maximale „Workload“ für ein Studienjahr in jeder Form vor. Zu bemessen in der Systematik des European Credit Transfer System (ECTS).

Aus der Akkreditierungspraxis heraus ist zu konstatieren, dass erst mit den „Länderübergreifenden Strukturvorgaben“ der KMK vom 10.10.2003 und dem HRK-Rundschreiben 22/2004 vom 10.02.2004 die Anwendung des ECTS richtig in Gang gekommen ist.

Welchen Arbeitszeitaufwand erfordert also ein Fernstudium?

Die Formel muss lauten: Um vergleichbare Studienqualität zu gewährleisten, nicht merklich weniger und nicht deutlich mehr als ein Präsenzstudium.

Also 60 Kreditpunkte pro Studienjahr, entsprechend 1500 (Europäisches Mittel, österreichische Festlegung) bis 1800 (Festlegung für Deutschland und Schweiz) Stunden jährliche Arbeitsbelastung im Vollzeitstudium, in Teilzeit- und Fernstudienprogrammen streckbar auf einen längeren Zeitraum.

Irgendwann müssen die mindestens 180 Kreditpunkte für den Bachelorabschluss oder die mindestens 60 Kreditpunkte für den Masterabschluss erworben sein.

Berufsbegleitende Studienprogramme aller Art müssen nachweisen, dass die gebündelte Belastung durch Erwerbsarbeit und Studienaufwand vom Studierenden leistbar ist. Fernstudien sind wohl in ihrer großen Mehrheit zu den berufsbegleitenden zu zählen.

Die vorstehenden Problemfelder aufzulisten bedeutet, dass hierbei nicht selten Schwachstellen aufgedeckt werden. Ein Akkreditierungsverfahren kann aber auch helfen, Schwachstellen zu beseitigen – oftmals schon vor Ende des Verfahrens – oder zumindest Verbesserungen einzuleiten.

Verfasser

Dr. Herbert Graubohm
Leiter Akkreditierung
FIBAA
Internationale Stiftung für Qualität
bei Bachelor- und Masterstudiengängen
kran@fibaa.de
www.fibaa.de

Akkreditierung von Fernstudienangeboten im Hochschulverbund: Erfahrungen

REINHARD WULFERT

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005 (Kurzfassung)

Der Bologna-Prozess schreitet mit Riesenschritten voran. Die Hochschulen stehen unter zeitlichem Druck und an den Fachbereichen finden zuweilen schwierige, zähe Aushandlungsprozessen zu den Inhalten und der Struktur der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge statt. Daneben führt die nun erforderliche Akkreditierung zu einer nicht unerheblichen finanziellen Belastung der Hochschulhaushalte.

Betrachtet man die Veröffentlichungen z. B. der KMK zur Umsetzung des Bologna-Prozesses, muss man den Eindruck gewinnen, dass Vorstellungen und Vorgaben nicht kompatibel zu den Besonderheiten des (berufsbegleitenden) Fernstudiums sind.

Die Erfahrungen der Service-Agentur des HDL bei der Begleitung von Akkreditierungen mehrerer Fernstudiengänge ließen folgende Probleme und Fragestellungen in den Fokus rücken:

- Wie sind die Vorgaben der KMK (Richtlinie vom 10.10.2003), dass ein konsekutives BA-/MA-Studium 10 Semester nicht überschreiten soll, (seriös aber auch marktfähig) in Fernstudiengänge zu übersetzen?
- Wie haben sich die Akkreditierungsagenturen auf Fernstudiengänge vorbereitet?
- Lassen sich die dort entwickelten Standards auf Fernstudiengänge ohne Weiteres übertragen?

- Werden und wenn ja, wie die Studienmaterialien bei der Akkreditierung – im Gegensatz zu den „klassischen“ Präsenzangeboten – einbezogen?
- Ist eine akribische Begutachtung der Studienunterlagen nicht diskriminierend für die Distance-Learning-Angebote?
- Welche Rolle spielen berufliche Vorerfahrungen bei der Berechnung des Workloads und der erforderlichen Praxisanteile? Welcher Workload je Semester ist für berufstätige Fernstudierenden studierbar?

Der Beitrag unterbreitet Vorschläge zur Beantwortung der gestellten Fragen auf der Grundlage der mit Akkreditierungsverfahren gemachten Erfahrungen.

Verfasser

Dr. Reinhard Wulfert

AWW e. V.

Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL)

reinhard.wulfert@aww-brandenburg.de

www.aww-brandenburg.de

Zwischen Wettbewerb und Regulierung: Private Hochschulen im Prozess der Studiengang- akkreditierungen

GÜNTHER SEEBER

**Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im
Rahmen der LEARNTEC 2005**

Einführung

In den letzten Jahren kam es in Deutschland zu einer Reihe privater Universitäts- und Fachhochschulneugründungen. Diese Entwicklung ist zu einem wesentlichen Teil dem so genannten Bologna-Prozess geschuldet. Durch ihn sehen die privaten Hochschulen zum einen Chancen zur Profilbildung. Sie können ihre Wettbewerbsfähigkeit über die Generierung von Alleinstellungsmerkmalen stärken. Zum anderen erwarten sie auf Grund der Einführung gestufter Studiengänge eine zunehmende Bedeutung des berufsbegleitenden Aufbaustudiums – ein Segment, in dem sich viele von ihnen engagieren. Die universitären Einrichtungen sind bisher mit Ausnahme der „WHL – Wissenschaftliche Hochschule Lahr“, an welcher der Autor tätig ist, alles Präsenzhochschulen. Dagegen sehen die privaten Fachhochschulen gemessen an der Zahl der Angebote offensichtlich im Bereich berufsbegleitender Studien, und hier speziell bei den Fernstudien, einen Zukunftsmarkt.

Die privaten Hochschulen sind ebenso wie ihre öffentlichen Pendanten eingebunden in den flächendeckend implementierten Prozess der Studiengangakkreditierungen. Jedoch agieren sie unter besonderen Bedingungen, die sich in wenigen Worten als das Vollführen eines Spagats zwischen staatlicher Aufsicht und marktwirtschaftlichen Regeln bei einem gleichzeitig notwendigen und gewünschten Qualitätsanspruch charakterisieren lassen. Auf den ersten Blick ließe sich das für öffentliche Hochschulen in ähnlicher Weise formulieren. Dennoch bringt die privatwirtschaftliche Organisation als Hochschule und als Unternehmen spezifische Probleme (nicht nur) bei der Akkreditie-

rung mit sich, die im Folgenden thematisiert werden sollen.

Zunächst werden in aller Kürze, da die grundlegenden Informationen der Mehrheit der Leser bekannt sein dürften, der mit der Akkreditierung verbundene Standardisierungs- und Qualitätsanspruch sowie die sich ergebenden Konsequenzen für die Hochschulen skizziert. Danach gilt es, die besonderen Handlungsbedingungen privater Hochschulen hervorzuheben, um mit ihnen als Orientierungsrahmen die speziellen Akkreditierungsprobleme zu bestimmen. Zum Schluss sollen einige Vorschläge bzw. Notwendigkeiten angedeutet werden, die zu Lösungen für die zuvor angesprochenen Probleme führen könnten.

1 Zum Hintergrund der Akkreditierung von Studiengängen

Am Bologna-Prozess mit seinem Ziel, bis 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, sind mittlerweile 40 Staaten beteiligt (*Küpper, 2004*). Vorrangige Zielsetzungen sind eine europäische Vereinheitlichung und die Zertifizierbarkeit von Bildungsleistungen auf der Basis international anerkannter Standards. Dem liegt die Annahme zugrunde, der Bildungsmarkt werde internationaler und die Hochschulangebote sollten deshalb zum einen für Adressaten in anderen Ländern attraktiver werden und zum anderen die Mobilität Studierender zwischen den Hochschulen erleichtern. (*Seeber, 2005*)

Die damit verknüpfte Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge, des Diploma-Supplements, von Leistungspunktesystemen usw. macht ein ausgeklügeltes Qualitätsmanagement an den Hochschulen selbst und eine Qualitätsprüfung nach vorgegebenen

Standards durch übergeordnete Stellen notwendig. Hier liegt das Betätigungsfeld der Akkreditierungsagenturen. Sie sollen in erster Linie neue Studiengänge auf die „*Einhaltung fachlich-inhaltlicher Qualitätsstandards*“ (ASIN, 2004) prüfen, können aber auch zur institutionellen Akkreditierung herangezogen werden. Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen in Deutschland nimmt bisher nur der Wissenschaftsrat vor, und die Akkreditierungsagenturen beschränken sich bei diesen Trägern auf die Studiengangsakkreditierung.

Im tradierten Sinn bedeutet akkreditieren entweder, jemandem einen Kredit einräumen oder etwas beglaubigen, z. B. den Diplomatenstatus. In ähnlicher Weise lässt sich die Akkreditierung im Hochschulwesen sehen: als Beglaubigung eines bestimmten Qualitätsstandards und im Falle der Konzeptakkreditierung (s. u.) als Vertrauensvorschuss (Kredit) auf die Erfüllung der versprochenen Standards. Im herkömmlichen Sinn verleiht eine Akkreditierung bestimmte, neue Befugnisse. Bei den Studiengangsakkreditierungen ist das aber nicht zwangsläufig der Fall, denn das föderale System der Bundesrepublik Deutschland überträgt die Sorge dafür, dass die Studiengänge länderübergreifend als gleichwertig zu betrachten sind, den Landesregierungen. Es liegt an diesen zu entscheiden, ob eine Akkreditierung regelhaft zur Aufnahme des Studienbetriebs berechtigt oder ob weitere Prüfungen als notwendig erachtet werden.

Das Akkreditierungsverfahren selbst sollten Externe „*am besten in einem staatsfernen System durch Gutachter unter Beteiligung von Vertretern aus der beruflichen Praxis*“ (Küpper, 2004) durchführen. Vor diesem Hintergrund wurde in Deutschland 1999 der Akkreditierungsrat eingerichtet (Naderer, 2001), der wiederum die einzelnen Agenturen, denen das eigentliche Akkreditierungsgeschäft obliegt, zertifiziert und in regelmäßigen Zeitabständen akkreditiert. Mittlerweile wurden in Deutschland durch die Agenturen 361 Bachelor- und 447 Masterstudiengänge akkreditiert (www.akkreditierungsrat.de, Stand: 14.03.2005).

2 Besonderheiten der privaten Trägerschaft

Die privaten Hochschulen agieren in einem Umfeld, in dem sie die Ansprüche so unterschiedlicher Stakeholder wie Ministerialbürokratie, Akkreditierungs-

agenturen, Drittmittelgeber und Kunden befriedigen müssen (Bild 1). Sie bewegen sich in einem Markt, in dem einerseits die Allokationsbedingungen des Wettbewerbs und andererseits staatliche Regulationsmechanismen Gültigkeit besitzen. Da, anders als bei anderen Unternehmen, beide Dimensionen eine etwa gleichgewichtige Rolle spielen, sind die Reibungsverluste (Transaktionskosten) für die privaten Hochschulen größer als im normalen Marktgeschehen und die Handlungsspielräume häufig geringer. Der dauerhafte Studienbetrieb der Hochschulen als private Erwerbsbetriebe ist abhängig vom ökonomischen Erfolg, jedoch auch von bildungspolitischen Entscheidungen der zuständigen Ministerien.

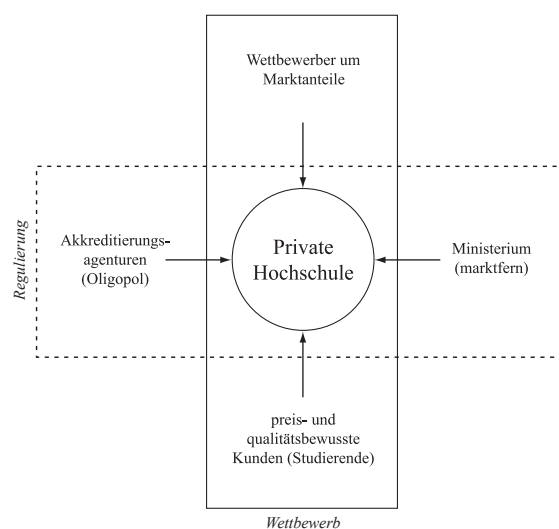


Bild 1: Private Hochschulen zwischen Wettbewerb und Regulierung

Zur Beurteilung der ökonomischen Handlungsspielräume ist es wichtig, die Finanzierungsquellen der Hochschulen näher zu betrachten. In der Regel liegt eine Mischfinanzierung aus folgenden Quellen vor (in Klammern exemplarisch Hochschulen, bei denen die jeweilige Finanzierungsquelle eine besondere Rolle spielt):

- Der Anteil der *Studiengebühren* liegt im Durchschnitt der Privaten bei ca. 25%, kann sich jedoch bis nahezu auf 100% belaufen. (WHL – Wissenschaftliche Hochschule Lahr)
- In einigen Fällen liegt eine Grundfinanzierung durch *Stiftungsvermögen* vor. (Zeppelin University, Friedrichshafen)
- Eine wichtige Rolle spielen *Drittmiteleinahmen*. Die Mehrheit der privaten Hochschulen bietet wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an. Für sie sind insbesondere Unternehmensdrittmittel bedeutsam. (WHU, Vallendar)

- Es kann sogar eine *staatliche Finanzierung* vorliegen, die teilweise nahe an 100 % heranreicht. In einem solchen Fall ist die Rechtsform zwar privat, die Hochschule ist aber weitgehend abhängig von öffentlichen Transfers. (IUB, Bremen)
- Die meisten Hochschule werben zudem *Spenden* ein, die aber nie den maßgeblichen Anteil an der Finanzierung ausmachen. (Bucerius Law School z. B. 20 %)

Die Situation ist somit je-spezifisch zu beurteilen. Pauschal lässt sich dennoch formulieren: Je höher der Anteil der Studiengebühren ist, umso mehr ist der wirtschaftliche Erfolg von einem marktgängigen Studienangebot abhängig. Marktkonformität wird durch ein adressatengerechtes Angebot erreicht. Um die potenziellen Kunden ist mittlerweile ein Wettbewerb entflammt, der in jedem polypolistischen Markt gang und gäbe und erwünscht ist. Für die Anbieter heißt das aber: Sie müssen nicht nur Qualität bei einer marktgerechten Preispolitik bieten, sondern sie müssen auch neue Produkte schnell auf den Markt bringen können.

Die Markteinführung liegt nicht im Ermessen des Anbieters, sondern ist hinsichtlich des Produkts „*Studiengang*“ abhängig von der Genehmigung bzw. Akkreditierung durch andere Stakeholder. Auf der einen Seite sind das die Akkreditierungsagenturen, die im Moment noch auf einem oligopolistischen Markt ihre Dienstleistung anbieten. Die Hochschule kann nur auf einen kleinen Kreis von Anbietern zurückgreifen. Auf der anderen Seite befindet sich die Ministerialbürokratie, von deren hoheitlichem Handeln die Genehmigung des neuen Studienganges abhängt. Diese Institution handelt auftragsgemäß bürokratisch, also nach außen auf der Basis von Richtlinien und nach innen auf der Basis von Hierarchien und damit verbundenen Dienstwegen. Die Beurteilung der Güte des Angebots liegt somit nicht in der Hand des Nachfragers, sondern obliegt Organisationen, die selbst nicht in einem Markt tätig sind und für die dessen Mechanismen keine Bedeutung haben. Kostenüberlegungen und Zeitrestriktionen für die Markteinführung, die für das Unternehmen Hochschule ökonomisch handlungsleitend sind, werden im schlimmsten Fall von den genannten Institutionen ignoriert.

3 Umsatzausfälle durch föderalistisch bedingte Ungleichzeitigkeiten

Das bedeutendste Problem für eine private Hochschule im Rahmen der Akkreditierungsverfahren liegt nicht in dem Verfahren selbst, sondern in der Genehmigungspraxis der Landesministerien. Je nachdem, ob die Studiengangsgenehmigung *vor* oder *nach* der Akkreditierung erfolgt, sind Einnahmeausfälle bis zu ca. 250.000 Euro zu gewärtigen. Das baden-württembergische Wissenschaftsministerium schrieb dazu: „Das Land vertritt dabei die Position, dass neue Studiengänge nicht vorab nach ihrer ‚Papierform‘ bewertet, sondern *erst nach einer mehrjährigen Erprobungsphase* auf die Einhaltung bestimmter Qualitätskriterien überprüft werden sollten.“ (MWFK, 2003; Hervorhebung im Original). Diese Norm wenden jedoch nicht alle Ministerien gleichermaßen an.

Bild 2 verdeutlicht die zeitliche Dimension der verschiedenen Genehmigungsverfahren. In dem als Variante A bezeichneten Fall genehmigt das Ministerium den Studiengang und der Studienbetrieb beginnt zum Zeitpunkt 0. Die Umsätze aus den Studiengebühren fließen der Hochschule sofort zu. In der Variante B geht der Genehmigung das Akkreditierungsverfahren voraus, das Agenturen übergreifend sehr ähnlich abläuft (vgl. z. B. ASIIN, 2004 und FIBAA, 2003). Es handelt sich um ein Peer-Review-Verfahren, bei dem der Begutachtung durch Externe eine Selbstevaluation der Hochschule zugrunde liegt. Im Detail heißt das: Die Hochschule macht bei der Agentur eine Anfrage, die geprüft und zur formalen Akkreditierung angenommen wird. Im Anschluss erstellt die Hochschule den umfangreichen Selbstevaluationsbericht auf der Basis der von den Agenturen vorgegebenen Leitfäden. Parallel dazu sucht die Agentur nach geeigneten Gutachtern, mit denen ein Termin zur Vorortbegehung nach der Prüfung des Selbstevaluationsberichts zu vereinbaren ist. Die ein- bis zweitägige Vorortbegehung ist das Herzstück der Begutachtung. Im Anschluss verfassen die Gutachter einen Abschlussbericht, der wiederum einer übergeordneten Akkreditierungskommission zur Entscheidung vorzulegen ist. Die Kommission kann ihn auch zur Nachbesserung an die Gutachter zurückgeben und erst in ihrer nächsten Sitzung entscheiden.

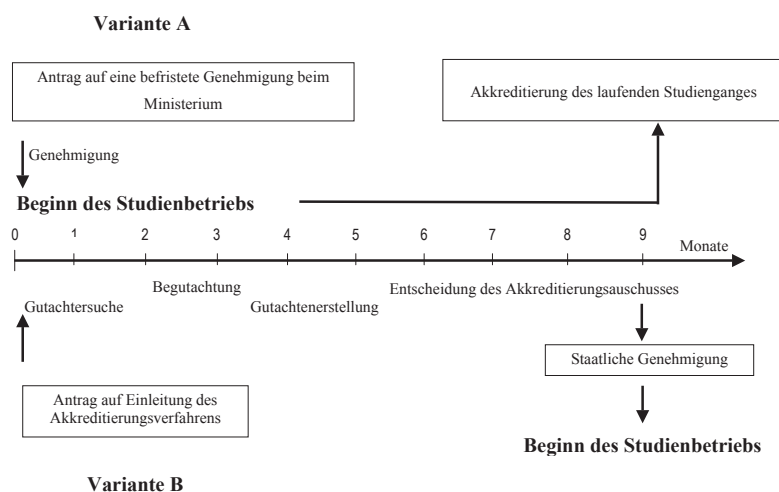


Bild 2: Zeitlicher Ablauf des Akkreditierungsverfahrens

Das beschriebene Verfahren dauert zwischen sechs und neun Monaten. In dieser Zeit entgehen der Hochschule gegenüber Variante A Einnahmen. Eine Beispielrechnung soll die monetäre Dimension verdeutlichen. Bei einem Masterstudiengang sind Gebühren in einer Höhe von 600 Euro je Monat durchaus üblich, teilweise liegen sie deutlich darüber. In der folgenden Rechnung wird davon ausgegangen, dass mit Einführung des Studienganges 20 Einschreibungen erfolgen. An meiner Hochschule, die ausschließlich berufsbegleitende Fernstudien anbietet, existieren keine festen Immatrikulationstermine. Unter dieser Bedingung wird für das Beispiel von durchschnittlich drei Einschreibungen in den folgenden Monaten ausgegangen. Da heißt: Im ersten Monat fehlen 12.000 Euro Umsatz bei 20 Studierenden der Startgruppe. Im zweiten Monaten addieren sich hierzu 13.800 Euro für 23 zahlende Studierende, im dritten Monat 15.600 Euro für 26 Studierende usw. Nach sechs Monaten beträgt der kumulierte Umsatzverlust 147.000 Euro und nach neun Monaten 256.800 Euro.

Durch die wachsende Zahl zu akkreditierender Studiengänge (über 250 von August 2004 bis März 2005) und die mittlerweile notwendig gewordenen Reakkreditierungen – nach drei bis fünf Jahren wird erneut geprüft – ist zu erwarten, dass die Verfahren zunehmend länger dauern werden. Zwar stocken die Agenturen ihr Personal auf. Der Engpass sind jedoch die qualifizierten Gutachter. Ihre Zahl ist endlich. Die Gutachtertätigkeit ist eine ehrenamtliche Aufgabe, die pro Verfahren ca. vier Arbeitstage in Anspruch nimmt. Der Aufwand ist neben der gewöhnlichen Berufsausübung zu leisten und wird lediglich mit einer Aufwandsentschädigung abgegolten. Die

Agenturen werden zunehmend Probleme haben, zeitnah passende Gutachterteams zusammenzustellen.

Diese Argumentation spricht nicht gegen das Akkreditierungsverfahren an sich, sondern legt die Wettbewerbsverzerrungen durch die länderuneinheitlichen Regelungen offen. Erschwerend kommt zu der dargestellten Rechnung hinzu, dass in der bis zu neun Monate währenden Phase Wettbewerber mit ähnlichen

Angeboten auf den Markt treten können, die alleine auf Grund ihres Standortes schneller anbieten dürfen und nicht auf Grund einer Qualitätsentscheidung. Der benachteiligten Hochschule entgehen dadurch potenzielle Kunden.

Die genannten Zahlen zum Umsatzverlust spiegeln die Bedeutung der monetären Dimension nicht vollständig wider. Zu berücksichtigen sind zusätzlich die erheblichen Investitionskosten, die vor der Genehmigung bzw. vor der Akkreditierung zu leisten sind. Neben den Personalkosten für hauptamtliche Dozenten/Professoren fallen spezifische Kosten gerade für Fernstudienanbieter an. Fernhochschulen müssen bis zur Aufnahme des Studienbetriebs einen hohen Prozentsatz der einzusetzenden Fernlehrrmaterialien bereits produziert haben. Die Autorenhonorare, die Druckkosten, das Lektorat usw. sind vorsichtig kalkuliert bei einem Betrag zwischen 60.000 und 100.000 Euro anzusiedeln. Die Investitionen fallen sogar bei der häufig praktizierten und kostensenkenden Konzeptakkreditierung an, die zudem unter Qualitätssicherungs- und Transparenzgesichtspunkten kritikwürdig ist (s. u.).

Ein weiteres, dem Föderalismus geschuldetes Problem besteht in der unterschiedlichen Wertschätzung der Agenturen durch die Ministerien. Selbst wenn ein Studiengang von der Agentur geprüft wurde, kann ein Ministerium die Genehmigung verzögern oder verweigern. Eine solche Verzögerung kann beispielsweise dadurch entstehen, dass von ministerialer Seite eine Aussage der Agentur zur Kapazitätssituation an der Hochschule mit Blick auf die zusätzliche Belastung durch den zu akkreditierenden Studiengang

erwartet wird. Die Agentur wiederum verwahrt sich gegenüber einer solchen, über den vereinbarten Prüfungsauftrag hinausgehenden Leistung unter Verweis auf ihre Unabhängigkeit. Sie prüft das Verhältnis von hauptamtlichen zu nebenamtlichen Lehrkräften, die Qualität der Dozenten u. ä., aber nicht deren Gesamtbelastung. Leidtragende ist die Hochschule.

4 Kritische Anmerkungen zur Konzeptakkreditierung und zum Standardisierungsdrang

Die abschließend zu nennenden Akkreditierungsprobleme sind nicht auf die Situation privater Hochschulen beschränkt. Sie erhalten jedoch unter der Prämisse, dass diese als Unternehmen auf einem Wettbewerbsmarkt agieren, ein besonderes Gewicht. Gerade unter Kosteneinsparungs- und Marktzugangsaspekten ist für die Hochschule eine so genannte Konzeptakkreditierung attraktiv. Dabei wird ein Studiengang vor Aufnahme des Studienbetriebs der Akkreditierungsbegutachtung unterzogen. Zur Vorortbegehung gehören üblicherweise Interviews mit Dozenten, Studierenden und Absolventen, die den Gutachtern wichtige Hinweise auf die Qualität des Studiums liefern. In der Regel werden auch Prüfungsaufgaben, abgeschlossene Master-Arbeiten und Unterrichtsmaterialien wie Fallstudienansammlungen in die Evaluation einbezogen. Im Extremfall kann jedoch die Konzeptakkreditierung auf eine reine Dokumentenbegutachtung reduziert sein: Es sind noch keine Studierenden eingeschrieben, mit denen man Interviews führen könnte. Es gibt nur eine Planung bezüglich der externen Dozenten, aber noch keine Verträge. Die Stellen für die hauptamtlichen Professoren sind gerade erst ausgeschrieben worden. Absolventen, Unterrichtsmaterialien und Master-Arbeiten existieren noch nicht. Geprüft werden kann die Infrastruktur allgemein, der Betrieb anderer Studiengänge und das Studiengangskonzept in Papierform. Das Gutachten verweist auf die Situation und gibt an, bestimmte Punkte nicht oder nur dazu vorhandene Absichtserklärungen beurteilen zu können.

Das daraufhin erstellte Bewertungsprofil ist öffentlich über das Internet zugänglich, taugt aber nicht abschließend für Interessenten zum Vergleich mit anderen Angeboten. Es kann im Gegenteil zu einer Wettbewerbsverzerrung kommen, da dem Nachfrager als Laien eine Entscheidung abverlangt wird, die er auf Grund der Informationen nicht zufriedenstellend

treffen kann, auch wenn die Daten durch ihre optisch und inhaltlich gleichartige Aufbereitung Vergleichbarkeit suggerieren. Das von der Agentur erstellte Qualitätsprofil intendiert zwar keine Rangfolgen (FIBAA, 2003), dem Studiumsinteressenten dient es dennoch als wichtige Entscheidungsgrundlage.

Für eine Bewertung aberhunderter von Studiengängen benötigen die Evaluierer standardisierte Vorgaben. Die Standardisierung ist, wie eingangs erwähnt, zudem bildungspolitisch erwünscht. Sie birgt jedoch das Problem aller normativen Fixierungen: Sie werden dem Einzelfall im Zweifel nicht gerecht. So wird zum Beispiel ein Studiengang typischer Weise ein positiveres Qualitätsprofil erhalten, wenn der Faktor „*Internationalität*“ eine wichtige Rolle spielt. Warum sollten aber – gerade Weiterbildungsstudiengänge – nicht ein deutsches, fachorientiertes Profil aufweisen können, wenn dies unter der Prämisse der Arbeitsmarktgängigkeit sinnvoll ist?

Die Standards zur Modularisierung steigern den Trend zur Verschulung des Studiums, bei dem ein wesentliches Ziel die Vermittlung von Selbststeuerungskompetenz ist. Der Verschulung des Studiums kann gerade durch die Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen Vorschub geleistet werden. „*Power over fine details of the curriculum will inevitably shift in the direction of accrediting organizations, university administrators, and other professional coordinators. Faculty may effectively lose the ability to write their own syllabi.*“ (Phil Acre, 1998, zitiert nach Gehrlicher, 2001) Auf die Studienordnungen wirken Gruppierungen ein, die nicht eigentlich Experten sind und deren kleinster gemeinsamer Nenner bei Evaluationen und Akkreditierungen ein entsprechend standardisiertes Curriculum ist. So schreiben die Akkreditierungsagenturen z. B. sehr genau vor, welche Inhalte ein Studium zum Master of Business Administration haben soll (z. B. FIBAA, 2003, S. 29, in Anlehnung an die europäischen MBA Guidelines; zur Verschulung weiterführend: Seeber, 2005).

5 Ausblick

Die positiven Seiten der Akkreditierung von Studiengängen blieben in den vorangegangenen Ausführungen unberücksichtigt. Zweifellos sind Maßnahmen der Qualitätssicherung zu begrüßen. Es fehlen allerdings bei nahezu allen Agenturen – Ausnahme

FIBAA–Standards, welche die speziellen Rahmenbedingungen und Lernarrangements in Fernstudiengängen aufgreifen. Die Diskussion auf der Jahrestagung, deren Vorträge dieser Publikation zugrunde liegen, zeigte, dass die Agenturen das Problem erkannt haben und Abhilfe schaffen wollen.

Die kritischen Argumente bezogen sich im Wesentlichen auf Verfahrensfragen. Einige Anregungen zur Beseitigung der benannten Problemlagen sollen den Text beschließen:

- Wünschenswert und dringlich ist eine Beschleunigung und Vereinheitlichung der Verfahren. Dazu sind für Variante B (Bild 2) zwei Maßnahmen zielführend.
 - Erstens sollten sich die Länder untereinander verständigen und die Akkreditierungsentscheidungen der Agenturen regelhaft in eine Genehmigung überleiten. Die Einführung eines intensiven Bewertungsverfahrens durch auf ihre Qualität geprüfte Instanzen sollte nicht auf kaltem Wege entwertet werden, indem das Ermessen des zuständigen Ministeriums maßgeblich für die Verwertung des Gutachtens ist.
 - Zweitens sollte der mit der Reihenfolge Akkreditierung, dann Genehmigung verbundenen Zunahme der Konzeptakkreditierungen eine andere Wertigkeit zukommen als bisher. Denkbar ist eine beschleunigte Erstakkreditierung auf Konzeptbasis. Die Agenturen könnten hierzu eigene Standards ohne wesentlichen Zusatzaufwand entwickeln. Ein besonderes Gewicht kommt dann der Reakkreditierung zu. Auf diese Weise könnten intersubjektiv vergleichbare Profile geschaffen, die Verfahren beschleunigt und die Belastung der Gutachter gemindert werden, so dass wieder leichter geeignete Personen zu bestellen sind. Nicht zuletzt lässt sich im Rahmen der Reakkreditierung die gewünschte substantielle Evaluation vornehmen.
- Grundsätzlich vereinfachend wirkt Variante A. Dabei ist die Genehmigung des Studienbetriebs in Anlehnung an bisher geltende Kriterien auszusprechen. Unnötige Verzögerungen und Kosten werden so vermieden und die anschließende Akkreditierung des laufenden Betriebs durch die Agenturen basiert auf einer soliden Bewertungsgrundlage.

- Die Agenturen könnten ihre Leitfäden nach einer relativ kurz zu bemessenden Frist einer Außenprüfung durch Experten und einer internen Evaluation unterziehen. Vermutlich ließen sich durch die Beschränkung auf beurteilungswesentliche und nicht redundante Fragen ebenfalls Zeitressourcen auf Seiten der Studiengangsverantwortlichen und der Gutachter einsparen.

Literatur

- ASIIN Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e. V. (Hrsg.) (2004): „*Informationen für Hochschulen. Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik*“, Düsseldorf, Stand: 01. April 2004
- FIBAA Foundation For International Business Administration Accreditation (Hrsg.) (2003): „*FIBAA Leitfaden*“, Bonn, Stand: November 2003
- Gehrlicher, I. (2001): „Modularisierung“, in: Hanft, A. (Hrsg.): „*Grundbegriffe des Hochschulmanagements*“, Neuwied/Kriftel, S. 291–294
- Küpper, S. (2004): „*Der Bologna-Prozess und seine Umsetzung*“, in: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (GdWZ), H. 4, S. 162–164
- MWFK Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.) (2003): „*17 Thesen zur Hochschulreform. Strategien einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland*“, Stuttgart
- Naderer, H. (2001): „Akkreditierung“, in: Hanft, A. (Hrsg.): „*Grundbegriffe des Hochschulmanagements*“, Neuwied/Kriftel, S. 1–5
- Seeber, G. (2005): „Die Modularisierung von Studiengängen als Merkmal einer Standardisierung akademischer Ausbildung: Erwartungen und Probleme“, in: Weitz, B. O. (Hrsg.): „*Standards in der ökonomischen Bildung*“, Bergisch Gladbach, im Erscheinen

Witte, J. u. a. (2003): „*Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben*“, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Verfasser

Prof. Dr. Günther Seeber
Wissenschaftliche Hochschule Lahr
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik/Bildungsmanagement
guenther.seeber@akad.de
www.whl.akad.de/bwp

Die Konzeption der AG-F zu Gütesiegel und Akkreditierung des Fernstudiums

JOACHIM LOEPER

Beitrag zum Spezialkongress der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2005

Akkreditierung ist ein Bündel von Maßnahmen zur Qualitätseinschätzung und zu nachhaltiger Qualitätskontrolle. Im gegebenen Fall bei Masterstudiengängen im Fernstudium mit dem Ziel, neben einer noch nicht zu bestätigenden Vergleichbarkeit von Abschlüssen – oder besser: gleichlautenden Formulierungen von Abschlussbezeichnungen für unterschiedliche und individuelle Studienprogramme – für den Studierenden eine gewisse Transparenz und Irrtumssicherheit in der Auswahl seines Studienziels zu erreichen. Schließlich ist gegenüber den qualitätsüberprüfenden Fachgremien zum Zwecke der Genehmigung oder Zulassung eines Studienganges ein bestimmtes Maß an formalen Kriterien zu erfüllen.

Letztlich aber geht es in jedem Fall um die Qualität eines Studienangebotes, dessen sehr unterschiedliche Kategorien einer gewissen Prüfung unterzogen werden. In deren Ergebnis sollte immer eine Qualitätserhöhung und Qualitätssicherung des Angebotes stehen. Das soll auch über ein Gütesiegel ausgedrückt werden, mit dem sowohl die Dachverbände die Produkte ihrer Mitglieder für den Fall auszeichnen können, für den keine Akkreditierung erforderlich ist.

1 Besonderheiten des Fernstudiums

Das Fernstudium stellt nun gegenüber dem Präsenzstudium eine methodische Besonderheit dar, als es mit medialen und damit auch wesentlich stärker formalisierten Mitteln und Methoden nicht nur Lernstoff anbietet sondern das Lernen selbst methodisiert.

Im Fernstudium ist erfolgreiches Lernen nur unter der Erfüllung einiger Voraussetzungen möglich, die in allererster Linie an eine gezielte Anleitung und an eine bewusste Selbständigkeit gebunden sind. Gleichzeitig

aber sind die Freiräume wesentlich größer, weil der Studierende bei seinem Studium örtlich, zeitlich und in gewissem Rahmen auch inhaltlich nicht gebunden ist. Dies alles zu berücksichtigen, ist Aufgabe einer qualitativen Untersuchung eines Fernstudienganges.

Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium in der DGWF und die Vertreter der privaten Hochschulen im Forum DistancE-Learning, dem Fachverband für Fernlernen und Fernmedien, haben sich auf Grundlage ihrer bei den Vorgängen um die Qualitätseinschätzung des Fernstudium im Rahmen der Akkreditierung gewonnenen Erfahrungen entschlossen, gemeinsam ein Regelwerk mit einfachen Kriterien vorzulegen, das den Besonderheiten des Fernstudiums und der Fernlehre Rechnung trägt. Sie haben das auch unter dem Eindruck der derzeit breiten international geführten Diskussion zu diesem Thema in Angriff genommen. So ist eine Reihe von Vorarbeiten aus der Arbeitsgruppe Qualität der AG-F in der DGWF e. V., aus den BLK-Arbeitsgruppen WissWeit und WIN und aus Ausarbeitungen weiterer deutscher und europäischer Gremien eingeflossen.

Nach Vorlage einer Synopse, die alle bisher verwendeten Kriterien zusammengefasst dargeboten hat, wurde bald deutlich, dass Kataloge mit über 200 Kriterien und davon abgeleiteten Unterkriterien die Übersichtlichkeit überfordern. Zudem bewegen sie sich oft so weit vom Fernstudium weg, dass eine Bewertung danach keinen positiven Effekt für das Angebot selbst bietet.

2 Motivation für Kriterienfestlegung

Deshalb wurden Verdichtungsarbeiten vorgenommen, die das Ziel hatten, eine überschaubare Anzahl von Kriterien darzustellen, die das Fernstudium charakterisieren und den Bearbeiter einer Selbstauskunft

nicht mit unnötig speziellen Fragen überfordern. Als Prämisse stand stets zu beachten: „*Ist das wirklich fernstudienrelevant?*“ und „*Wird durch dieses Kriterium die Fernstudienqualität gestützt?*“

Die bisherige Akkreditierungspraxis bundesweit zeigt, dass es keine einheitlichen Bewertungsmaßstäbe gibt. Das bedeutet, dass von Agentur zu Agentur und von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedliche Maßstäbe angelegt werden, wodurch es der Akkreditierung generell an einer gewissen Rechtsverbindlichkeit mangelt. Außerdem ist nun viel zu bekannt, dass nicht allzu viele wirklich kompetente Gutachter für die Fernstudienproblematik zur Verfügung stehen. Gleichzeitig existiert das Dilemma, dass möglichst viele Fernstudiengänge in einer möglichst kurzen Frist zu akkreditieren sind, denn die Entwicklung von Fernstudiengängen mit Masterabschluss erklimmt immer neue Höhen. Dem Rechnung zu tragen sind die meisten damit befassten Akkreditierungsagenturen ohne Hilfestellung objektiv kaum in der Lage.

Diese Hilfestellung bieten AG-F und FDL an, indem einerseits diese Organisationen komplett für einen Gutachterpool zur Verfügung stehen, diese zusätzlich gerne Beraterfunktionen übernehmen würden und drittens ein kleines, knapp gehaltenes Handbuch angeboten wird, in dem ohne große Worte auf weniger als 10 Seiten das Wesen des Fernstudiums dargelegt wird.

In diesem Handbuch, Kompendium genannt, werden die einzelnen Kriterienbereiche, die Haupt- und essentiellen Kriterien nicht nur erläutert, Argumentationen und Begründungen für deren Auswahl angegeben, sondern es will auch dazu anregen, individuell einzelne essentielle Kriterien mit einer stärkeren Auflösung tiefergehend zu erarbeiten. Zusätzlich angegebene weitergehende Begriffe sollten lediglich als Hinweise und Unterstützung der Bearbeitung gelten. Sie müssen nicht vollständig übernommen oder interpretiert werden, erheben selbst auch keinen Anspruch auf vollständige Abdeckung des Kriterienspektrums.

3 Praktische Regeln für gute Fernlehre

Nun zu den Praktischen Regeln, die kurz und ohne Anspruch auf Vollständigkeit erläutert werden sollen. Vereinbarungsgemäß gilt das Regelwerk wie auch

das Handbuch mit den Kriterien sowohl für die Fernstudien der staatlichen und privaten Hochschulen, die in den beiden Verbänden zusammengeschlossen sind, als auch für die im unterakademischen Bereich angesiedelte Fernlehre, also für die Stufen der Akkreditierung und einer Zertifizierung gleichermaßen.

Durch eine Definition des Begriffes Fernstudium wird dieser Gültigkeitsbereich vorgegeben, wobei das Zusammenführen von Fernlehre und Fernstudium über den Hinweis auf den international gebräuchlichen Begriff Distance Education gelingt:

*„**Fernstudium** ist organisiertes Lernen über zeitliche und räumliche Distanz auf der Grundlage einer adäquaten Gestaltung des Lehrangebotes und dessen medialer Vermittlung, sowie geeigneter anleitender, unterstützender und betreuender Maßnahmen auf institutioneller Basis.*

*International wird der umfassendere Begriff **Distance Education** verwendet, der sich auch auf außerhalb des akademischen Bereiches befindliche Fernlehrprozesse bezieht. Diese werden in Deutschland unter dem Begriff **Fernlernen** zusammengefasst.“*

Die speziellen Funktionsbereiche des Fernstudiums lassen sich aus dieser Definition ableiten.

Die sich daraus ergebenden Elemente

- angeleitetes Selbststudium,
- fernstudiendidaktische Aufbereitung,
- Kommunikation und
- eigenständige Institution

geben eine Richtung für die Qualitätskriterien vor.

Die Vorteile des Fernstudiums liegen in der Nutzung zahlreicher variabler Medien, in seiner Transparenz, in der beliebigen Wiederholbarkeit des inhaltlichen Angebotes, in der relativen Freiheit seiner Nutzung und damit auch in einem gegenüber dem Präsenzstudium breiteren Nutzerkreis bis hin zum berufsbegleitenden Studium. Es wird herausgestellt, dass sich damit das Fernstudium in besonderer Weise als Studienform für das lebenslange Lernen eignet. Aus diesen allgemeinen Vorüberlegungen ergeben sich Anhaltspunkte für Gütekriterien des Fernstudiums.

In den Praktischen Regeln für gute Fernlehre werden drei Kriterienbereiche für das Fernstudium gebil-

det. Diese Bereiche beinhalten die folgenden Hauptkriteriengruppen:

- Lernangebote: *Inhalte, Didaktik, Medien*
- Betreuung: *Beratung, Kommunikation, Prüfung*
- Institution: *Funktionstüchtigkeit, Qualitätsmanagement,*

die jeweils mit Leitprinzipien vorgestellt werden. Die Hauptkriterien beschreiben summarisch eine Metaebene. Sie sind die Hauptbezugspunkte für die Qualitätsbeschreibung eines Fernstudiums, sowohl für ein grundständiges Studium als auch für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Die Anzahl der Leitprinzipien beträgt in jedem der drei Kriterienbereich maximal drei. Sie werden durch essentielle Kriterien in jedem Bereich unterfüttert. Insgesamt stehen damit 38 Kriterien für die Beschreibung eines Fernstudiums zur Verfügung.

Die Anbieter von Fernstudien, die in der Deutschen Gesellschaft und im Forum organisiert sind, wollen sich verpflichten, ihre Angebote nach den hier vorgestellten Kriterien zu entwickeln und zu realisieren.

Ziel muss es sein, in einer diese Kriterien verwendenden Selbstdokumentation der anbietenden Einrichtung

1. Studieninteressenten aus dem veröffentlichten Studienangebot so viel wie möglich Informationen zu geben, die zum Studium motivieren und einen Irrtum in der Studienbelegung ausschließen,
2. einem qualitätsprüfenden Gremium die Verwendung der genannten Hauptkriterien und tiefergehender weiterer Kriterien zu versichern und diesem damit die Möglichkeit zu eröffnen, eine Überprüfung auf Einhaltung dieser Kriterien vorzunehmen.

3.1 Lernangebote

Gleichgültig um welches Angebot und welche Angebotsform es sich auch immer handelt, ist zu fordern, dass die Inhalte dem Stand der Forschung bzw. dem Stand der Erkenntnis entsprechen. Das gilt für die Präsenz- wie für die Fernlehre in gleicher Weise.

Unter fernstudien-spezifischen Aspekten ist jedoch zu fragen, ob die Inhalte für die angestrebte Vermittlungsform geeignet sind. Es gibt Inhalte bzw. Fächer, die für das Fernstudium weniger geeignet sind. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes muss die Frage gestellt werden, welche Maßnahmen zur adäquaten Vermittlung der Inhalte getroffen werden und welche Ansätze bei einer für das Fernstudium eher untypischen Anwendung gewählt werden.

Hier benannte Kriterien zu Inhalt und Didaktik beinhalten die Definition vom Zugang, Lern- und Qualifikationszielen, Lernbefähigung und die entsprechende Arbeitsmarktfähigkeit, d. h. hier werden Angaben zum Niveau und Abschluss eines Fernlehreangebotes zu machen sein. Das Lehrmaterial muss eine fernstudiendidaktische Bearbeitung aufweisen, die den Anforderungen an ein angeleitetes Selbststudium entspricht.

Grundsätzlich gilt, dass die Medien (klassisch, modern) den Anforderungen der Fernlehre zu genügen haben. Das bedeutet:

Die formale Qualität der Medien muss gewährleistet sein. Hier verbirgt sich sowohl die Qualität der Printmedien als auch die der elektronischen einschließlich ihrer technischen Angemessenheit.

3.2 Betreuung

Betreuung oder „*student support*“ umfasst Maßnahmen zur persönlichkeitsbezogenen individuellen Beratung (Lebens- und Berufsplanung) und Betreuung der Studierenden, Maßnahmen zur technischen Bewältigung und zur Unterstützung des Lernprozesses. In diesem Bereich ist die Benennung von Bezugspersonen besonders wichtig.

Weiter spielen Versand, Selbstkontrolle, Transparenz der Leistungserbringung und persönliche Ansprechpartner und Information, Kommunikation, technischer Support und seine technische Verfügbarkeit eine Rolle.

3.3 Institution

Per definitionem ist Fernstudium organisiertes Lernen auf institutioneller Basis. Demzufolge ist der gesamte Bereich der Organisation im Rahmen der Institution und die Institution selber zu beschreiben.

Dieser Kriterienbereich umfasst die Charakterisierung der anbietenden Institution, ihre Funktionstüchtigkeit, ihre Ausstattung und Arbeitsweise, insbesondere die Vorbereitung und Durchführung eines Fernstudiums, die Managementsysteme, die Kompetenz und Erfahrung in bezug auf das Fernstudium, ihr Umgang mit den Studierenden, die Rechtssicherheit.

Für das Fernstudium existiert ein Qualitätsmanagementsystem, mit Hilfe dessen in regelmäßigen Abständen die Qualität der nachfolgenden Verfahren überprüft wird.

Unter Berücksichtigung einer verallgemeinernden Betrachtung (summarische Anwendung) dieser Kriterien lässt sich damit durchaus die Handlungsweise einer Institution anstelle der wiederholenden Beurteilung einzelner Studienangebote einschätzen.

4 Praktische Umsetzung

Zurück zum Ausgangspunkt und zu der hier vertretenen Philosophie:

Die Anbieter von Fernstudien wollen sich verpflichten, ihre Angebote nach den hier vorgestellten Kriterien zu entwickeln und zu realisieren.

Ziel muss es sein, in einer diese Kriterien verwendenden Selbstdokumentation der anbietenden Einrichtung Studieninteressenten aus dem veröffentlichten Studienangebot so viel wie möglich Informationen zu geben, die zum Studium motivieren und einen Irrtum

in der Studienbelegung ausschließen, einem qualitätsprüfenden Gremium die Verwendung der genannten Hauptkriterien und tiefergehender weiterer Kriterien zu versichern und diesem damit die Möglichkeit zu eröffnen, eine Überprüfung auf Einhaltung dieser Kriterien vorzunehmen.

Dem hohen Anspruch Rechnung zu tragen, soll den damit befassten Akkreditierungsagenturen Hilfestellung angeboten werden, indem einerseits die Organisationen AG-F und FDL für einen Gutachterpool zur Verfügung stehen und zusätzlich als Berater mit ihnen kooperieren möchten.

Aus der Sicht der in der AG-F und im FDL zusammengeschlossenen Fernstudienanbieter ist das, als zu diskutierender Vorschlag genommen, ein gangbarer Weg, der eine größere Sicherheit als bisher gibt, den Bologna-Prozess auch in Richtung Fernstudium gemeinsam voranzutreiben.

Verfasser

Prof. Dr. Joachim Loeper
 Universität Koblenz-Landau
 Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung
 loeper@uni-koblenz.de
 www.zfuw.uni-koblenz.de

Hinweis der Redaktion: Die „Praktischen Regeln für gute Fernlehre“ finden Sie unter www.ag-fernstudium.de.

Die Zusammenarbeit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit universitären Einrichtungen in Deutschland und im Ausland

OLAF FREYMARK

Vortrag anlässlich der BAGWIWA-Tagung in Heidelberg am 7. und 8. März 2005

1 Einleitung:

Seit Anfang der 90er Jahre an hat sich der Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Magdeburg verstärkt um eine Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen und Universitäten in Deutschland und im Ausland bemüht. So entwickelten sich bis heute Arbeitsverbindungen zu den Universitäten in Berlin, Leipzig, Bielefeld, Hannover, Münster, Frankfurt/Main, Rostock, Chemnitz, Dresden, Mittweida, Wuppertal, Wien, Brno, Bratislava und Groningen in den Niederlande. Die Universität Magdeburg ist Mitglied der Europäischen Förderation Älterer Studierender (EFOS).

Ziel dieser Kooperationen war und ist es, sich kennenzulernen, miteinander zu reden und neue Antworten auf Fragen unserer Zeit zu gewinnen.

Am Anfang der Gespräche in den 90er Jahren stand immer die Frage: „*Wie war es denn in Ost und West? Wie habt Ihr gelebt und gearbeitet?*“

Noch heute werden Fragen der Geschichtsaufarbeitung in Seminaren gemeinsam aufgearbeitet, diskutiert und dokumentiert. All diese Diskussionen sind geprägt von einer gegenseitigen Interessiertheit, des Verständnisses für den Anderen und Toleranz zu seiner Meinung.

Im Folgenden möchte ich näher auf einige Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen eingehen.

2 Kooperation mit der Senioren-academie Groningen und der Berliner Akademie für Weiterbildende Studien

Mit den niederländischen Studierenden und der Berliner Akademie verbindet uns seit mehr als 10 Jahren eine Freundschaft. Die Akademie aus Groningen führte mit Studierenden aus Oldenburg vor unserer Zusammenarbeit ein Seminar über die gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland seit 1989 durch. Es wurde darüber diskutiert, wie denn das Leben in der ehemaligen DDR war. Irgendwie war die Diskussion nicht ergiebig und es wurde darüber nachgedacht, wie der Kenntnisstand in Bezug auf die Menschen und deren Situation in der DDR verbessert werden kann. Anlässlich einer BAGWIWA-Tagung wurde eine Anfrage aus Groningen an die Berliner und Magdeburger Seniorenstudierenden mit der Bitte eines Arbeitsbesuchs in Magdeburg gestellt. Das war der Beginn eines sich jährlich wiederholenden Treffens in Magdeburg, Berlin und Groningen. Von Anfang an war das Interesse bei den Teilnehmern groß.

Wie ein Faden zog sich die Problematik der deutsch-niederländischen Beziehungen durch die Treffen. Es wurden folgende thematische Vorträge zu den Themen gehalten:

- Die Regionalgeschichte von Sachsen-Anhalt
- Berlin – eine Stadt im Aufbruch
- So nah – und doch so fern. Deutschland und die Niederlande als Nachbarn in Europa
- Die DDR und die Niederlande. Eine Beziehung am Rande der europäischen Teilung
- Literatur in der DDR und deren Schriftsteller
- Auswirkungen individueller und gesellschaftlicher Um- und Aufbrüche auf die Generationsbeziehungen
- Literatur und Kunst in den Niederlande

- Geographie der Niederlande – „*Land aus Wasser*“
- Probleme und Folgen der politischen Wende, vor allem für die ältere Generation
- Ökonomen auf Gottes Stuhl: Die theoretischen Grundlagen für die Transformation der Wirtschaftssysteme Mittel- und Osteuropas

Die Seminare dienten einerseits dem Kennenlernen und der Verständigung zwischen Deutschen und Niederländern. Zum anderen ging es um ein gegenseitiges Verstehen des Prozesses der deutschen Wiedervereinigung seit 1989. Dabei war es stets unsere Absicht, „mit den Erfahrungen der Einzelnen zu arbeiten, denn gerade in der Akzeptanz der Unterschiede liegen die Lernchancen“.

Die Niederländischen Freunde äußerten sich zu der Seminargestaltung: „*Das Seminar war sowohl aus inhaltlicher als auch aus menschlicher Sicht erfolgreich. Die Ostdeutschen haben uns beeindruckt, weil sie doch die „Angeklagten“ waren, als die Niederländer bei der Diskussion nach dem Vortrag über die Situation in Ostdeutschland mit vielerlei direkten Fragen kamen.*“

Aus den Treffen kann resümiert werden: Vieles in der gesellschaftlichen Entwicklung wurde deutlicher; es wurde sich für die Biographie des Einzelnen interessiert, es entstanden individuell bleibende Freundschaften.

3 Kooperationsprojekt mit der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/Main und der Humboldt Universität Berlin

Von 1995 bis 1997 fanden mit der Universität Frankfurt/Main, der Berliner Humboldt-Universität und der Magdeburger Universität drei Seminare zum Thema: „*Kommunikation lernen – Verständigungsaufgaben zwischen Ost und Westdeutschen der älteren Generation*“ statt.

Die innerdeutschen Veränderungsprozesse, wie sie seit 1989 stattfanden, waren Anlass und Ausgangspunkt für das „*Ost-West-Verständigungssseminar*“.

Sie fordern dazu heraus, die eigenen Kompetenzen in den Blick zu nehmen und ihre Grenzen und Mög-

lichkeiten zu erfahren. Wir merkten, dass unser Leben sozial, ökonomisch und politisch eng miteinander verflochten ist, dennoch wussten wir 1997 noch wenig voneinander. Oft kam es Anfang der 90er Jahre zu einer anzutreffenden Ignoranz im Umgang mit den anderen, deren Wurzeln in der gegenseitigen Fremdheit lag. Worin die Ignoranz, das Nicht-Wissen-Wollen und das Ausschließen ihre Wurzeln haben, wie fest sie verankert sind und wie sie bearbeitet und verändert werden könnten, waren Fragen, die wir mit dem Seminarangebot einer Klärung zuführen wollten.

Zielstellung des Seminars war es, die Fähigkeiten zu stärken, das Kommunikationsverhalten, das gelebte Identitätskonzept und die Bindung an Vorurteile kritisch zu untersuchen, aus einer Distanz anschauen zu lernen und probeweise zu verändern, d. h. die eigenen Reaktionsweisen zu überprüfen.

Das Seminar gliederte sich in drei Themenabschnitte:

- Identitätskonzepte,
- Vorurteile,
- Kommunikation.

Zu den einzelnen Themen wurden einführende Referate gehalten. Durch Übungen in Kleingruppen wurden Selbstbilder, Kommunikationsverhalten und die Vorurteilsbildung thematisiert. An den Seminaren in Frankfurt, Berlin und Magdeburg nahmen 25 ältere Erwachsene teil. Es wurde in einer Teilnehmer orientierten Arbeitsform zu den Fragestellungen diskutiert:

- Was bedeutet es für Sie, etwas für sich zu tun, in Ihrer jetzigen Lebenssituation?
- Was sind für Sie Bildungsangebote, die Ihnen zur Bewältigung Ihrer Lebenssituation helfen?
- Wo sehen sie Grenzen in den Bildungsmöglichkeiten im Alter?

Diese offenen Fragestellungen erwiesen sich für die Diskussion als sehr bereichernd. Jede/r Teilnehmer/in äußerte offen seine Gedanken über diese Fragen und mit der Diskussion wurde der Druck aus der Gruppe genommen. Selbst nach den Seminarteilen wurde am Abend weiter diskutiert, Kontakte wurden hergestellt und neue Gesprächsinhalte festgelegt. Der Multiplikationseffekt dieses Seminars war: Ich möchte noch mehr von dem anderen wissen. Das zentrale Thema ist und bleibt die Begegnung! Das kann heute im Jahr 2005 durch die weiteren Seminare und Begegnungen mit Seniorenstudierenden anderer Einrichtungen

vollauf bestätigt werden. D.h. aber auch, dass der Anspruch an die Gestaltung dieser Seminare enorm steigt, denn es soll ja Biographie nicht nur erzählt, sondern es sollen mit der Seminarführung auch Lernprozesse in Gang gesetzt werden (*Arnold, 1997*).

4 Zusammenarbeit mit der Berliner Akademie für Weiterbildende Studien

Seit mehr als zehn Jahren arbeiten wir mit der Berliner Akademie für Weiterbildende Studien zusammen. Inhaltlich beschäftigten wir uns mit Themen wie: Identität, Kommunikation, Werteentwicklung, Deutsche Geschichte, das Verhältnis zwischen den Niederlande und der Bundesrepublik.

Der Austausch mit der Berliner Akademie war immer damit verbunden, dass die Verantwortlichen in Berlin und Magdeburg über neue Möglichkeiten der Bildung für ältere Studierende nachdachten. Als Beteiligter aus Magdeburg möchte ich sagen, dass ich diesen Austausch mit als ein Beitrag zur Professionalisierung des Seniorenstudiums an den Hochschulen betrachte. Mein Dank gilt Frau Dr. Arnold und Herrn Dr. Nerlich für diese intensive Zusammenarbeit.

Die Treffen wurden dazu genutzt, sich über Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung, speziell der Bildung für Ältere, auszutauschen. Mit Beiträgen auf Tagungen im In- und Ausland wurden Forschungsergebnisse vorgestellt, die einer ständigen Qualitätssteigerung der Bildung für ältere Erwachsene dienen.

Eine Aktivität aus dem letzten Jahr möchte ich herausheben: Anlässlich der Sommer-Universität in Berlin wird eine Exkursion durchgeführt. 2004 führte der Weg nach Magdeburg. 230 Teilnehmerinnen und Teilnehmer reisten mit der Bahn aus Berlin Sonntagfrüh an. Ein großes logistisches Problem musste bewältigt werden.

Dozenten der Magdeburger Universität stellte Forschungsergebnisse aus ihrem Bereich vor, aber so, dass jeder den Eindruck gewinnen konnte: Wissenschaft kann auch Spass machen! Am Nachmittag fanden touristische Exkursionen in Magdeburg statt. Durch die Mithilfe unserer Studierenden, die als Stadtführer tätig waren, wurde dieser Tag zu einem vollen Erfolg.

In diesem Jahr wird eine Lehrkraft des Instituts für Germanistik aus Magdeburg ein Thema anlässlich der Sommeruniversität in Berlin behandeln.

5 Erfahrungsaustausch mit Seniorenstudierenden der Universitäten Bielefeld, Hannover und Magdeburg

Nach der Herstellung der deutschen Einheit entwickelten sich kontinuierliche interessante, ja freundschaftliche Beziehungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seniorenstudiums der drei Universitäten, die als Beispiel gebend angesehen werden können und die auch heute niemand mehr missen möchte. Alle Partner waren zunächst die Lernenden.

Jedes Treffen war gekennzeichnet durch einen Austausch über Probleme der universitären Erwachsenenbildung und speziell des Seniorenstudiums an den Einrichtungen. Wir stellten schnell fest, dass uns dieselben Probleme bewegen, ob es Studienorganisation vor Ort, Gebührenhöhe pro Semester oder „*Nehmen die Älteren den jüngeren die Studienplätze weg?*“ war. Wir diskutierten aber auch über die Qualität des Seniorenstudiums, wie es verbessert werden kann, welche Interessen stärker gefördert werden können und wo wir uns gegenseitig helfen können.

Immer wieder stand im Mittelpunkt der Treffen das Leben in Ost und West. Auch heute ist festzustellen, dass man sich über Probleme der Wiedervereinigung und das erlebte Leben in den Zeitperioden unterhält.

Gemeinsam besichtigten wir Sehenswürdigkeiten und Attraktionen der schönen Städte Bielefeld, Magdeburg und Hannover. In der Bielefelder Zeitung für Senioren „*Monokel*“ berichteten wir regelmäßig über das Seniorenstudium an den Einrichtungen und Neuigkeiten aus der Region.

Ich möchte über ein weiteres Projekt dieser drei Universitäten berichten. Seit sechs Jahren gibt es jährlich einen Studientreff unter dem Motto „*Wissend Wandern*“. Regional werden interessante Ziele lernend erkundet. Mittlerweile ist das Interesse zur Teilnahme so gross, dass Einrichtungen aus Groningen und Bratislava an diesen Aktivitäten teilnehmen.

Die Begegnungen sind ein Beispiel dafür, was wir als Einrichtungen mit dem Anliegen des Seniorenstudiums erzielen wollen. Es entwickeln sich bei den Beteiligten Kompetenzen kognitiver, sozialer und personaler Art. Die Wanderungen müssen inhaltlich und organisatorisch vorbereitet werden, ergänzt durch Fach- und Methodenkompetenz, die dann auch in anderen Situationen anwendbar ist. Einzelne Vorträge zur Geschichte der Region, Persönlichkeiten, Kultur etc. werden ausgearbeitet und während des Beisammenseins vorgetragen. Der Anspruch an die Inhalte ist hoch und es wird eine wissenschaftliche Arbeitsweise entwickelt.

6 Kooperationsprojekt mit den Universitäten Wuppertal und Magdeburg

2002 bis 2004 fanden in Wuppertal und Magdeburg Arbeitstreffen der Seniorenstudierenden aus Magdeburg, Wuppertal und Leipzig statt. Das Thema des Treffens lief unter dem Motto: *„Dem Leben mehr Jahre und den Jahren mehr Leben geben“*.

Folgende Vorträge wurden im Podium vorgestellt und diskutiert:

- Generationsbeziehungen in Zeiten gesellschaftlichen Wandels
- Sind wirtschaftliche und persönliche Unabhängigkeit, Eigenständigkeit, für Sie im Alter ein wichtiger Faktor?
- Altersgerecht leben: Vorteil – Nachteil
- Welchen Einfluss hat das Leben der Älteren auf unsere Kinder und Enkelkinder?
- Ein Lebensweg in Deutschland
- Meine Erfahrungen als Zeitzeuge mit dem DDR-Bildungssystem
- Gedanken zur Stellung der Frauen in der Gesellschaft der DDR
- Die literarischen Intellektuellen der DDR in der Wende- und Nachwendezeit
- Der Bildungsbegriff
- Jugend gestern, Jugend heute – besser oder schlechter?
- Geistiges Training im Alter
- Seniorenbildung in Magdeburg und Wuppertal

Das Resümee der Treffen war: Die Teilnehmer hatten sich sehr intensiv auf ihren Vortrag vorbereitet. Den Teilnehmenden war bewusst, welchen hohen Stellenwert

Bildung auch im Alter hat, dass sie maßgeblich zum körperlichen und psychischen Wohlbefinden beiträgt und die Chance gibt, weiter aktiv am Leben der Gesellschaft teilzunehmen. Die Seminarteilnehmer/innen bekannten sich zur Notwendigkeit, dass Seniorenstudenten Ehrenämter übernehmen sollten.

Das Seminar trug dazu bei, dass ost- und westdeutsche Senioren sich näher kamen, unterschiedliche Meinungen besser verstanden, aber auch zunehmende Gemeinsamkeiten (besonders in sozialen Fragen) erkannten. Die älteren Studierenden werteten die Wiederherstellung der deutschen Einheit als ein Glücksfall der Geschichte, auch wenn besonders für die Ostdeutschen noch nicht alle Blütenträume reiften. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den alten Bundesländern wurde bewusst, dass die älteren Ostdeutschen im Zuge der Wende eine einmalig schwierige Anpassungsleistung zu vollbringen hatten und dass es nun darauf ankomme, die Lebensverhältnisse anzugleichen.

Die nachfolgenden Zitate von Teilnehmerinnen und Teilnehmern charakterisieren sehr gut die Arbeitsatmosphäre der Treffen.

- *„Ich lernte Menschen mit gleichen Interessen kennen.“*
- *„Jedes Treffen war für mich eine Kompetenzerweiterung.“*
- *„Das Studium hat mich stärker und selbstbewusster gemacht. Ich bin nicht mehr bereit, für vieles Schuld auf mich zu nehmen.“*

7 Auf welche Bildung für Ältere konzentrieren wir uns in Zukunft?

1998 zogen wir die Schlussfolgerung, dass bei zukünftigen Seminaren in der Diskussion nicht mehr nur die Beziehungen zwischen Ost und West eine Rolle spielen werden. Wir waren uns in der Einschätzung einig: Es gibt zwischen Ost und West vielmehr Gemeinsamkeiten statt Unterschiede in der Lebensbiographie, im Gestalten seines Lebens und in der Lösung der anstehenden Probleme.

Ein Student aus Groningen beschrieb die Situation so:

„Das echte Umdenken begann bei mir erst in den 90er Jahren. Nun brachten die Medien plötzlich differen-

zierte Berichte aus den verschiedenen Ländern des Ostblocks. Es wurde mir nach und nach deutlich, dass die Länder eine unterschiedliche Geschichte hatten, die zum Teil eng verbunden war mit der unseren.

Die grundlegende Veränderung meines Weltbildes kam aber durch die Berichte über das Leben der Bevölkerung und durch Reisen und Begegnungen mit Leuten aus Osteuropa. Die Menschen bekamen ein Gesicht, und ich wurde mir nach und nach bewusst, dass der Unterschied zwischen ihnen und uns gar nicht so groß ist, dass es eigentlich Europäer sind wie wir, mit denen man sehr gut reden und zusammenarbeiten kann.“ (Peter Hug, Groningen)

Wir waren in der Diskussion insgesamt der gleichen Auffassung, dass es zukünftig darauf ankommt, gemeinsam nach vorn zu blicken. Gewaltige gesellschaftliche Veränderungen im Land in den letzten Jahren, die zunehmende Globalisierung, das Näherrücken der Länder Europas hat uns veranlasst, den Schwerpunkt unserer Arbeit auf Themen der „Kompetenzerweiterung und Lebenslanges Lernen“ zu konzentrieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Thema Europa, das Zusammenarbeiten verschiedener Kulturen eine intensivere Beschäftigung erfahren sollte.

Diese Entwicklung stellt die Verantwortlichen für das Seniorenstudium bei der Entwicklung neuer Lernmodelle vor neuen Herausforderungen. Themeninhalte werden sein:

- Der demographische Wandel stellt für alle Bereiche des politischen und gesellschaftlichen Lebens eine erhebliche Herausforderung dar. Dieser Wandel wird durch drei Komponenten gekennzeichnet: Abnehmende Geburtenrate, zunehmende Lebenserwartung, steigende Zuwanderung aus dem Ausland. Schließlich führen Wanderungen von den neuen in die alten Bundesländern, zwischen den Städten und Dörfern, regional zu unterschiedlichen Entwicklungen. Angesichts dessen müssen Strukturentscheidungen im Bereich der Bildung unter diesem Aspekt berücksichtigt werden (KMK, 2004).
- Kultur und Bildung unter dem Aspekt der europäischen Entwicklung, interkulturelle Fragen,
- Dialog der Generationen „Jung und Alt“,
- Nutzung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien,
- Bewahrung des Erbgutes in Kultur und Tradition, biographisches Arbeiten,

- Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Verbesserung der eigenen Lebensqualität.

8 Modelle für das Studium der älteren Generation

1. Die Grundidee, Lehrveranstaltungen des Direktstudiums zu öffnen, wird beibehalten: „Jung und Alt studieren zusammen“. Dieses Motto ist schon von der Aussage her spannend. Die Möglichkeit, dass Jung und Alt sich gemeinsam beschäftigen, ergibt sich so leicht in anderen Bereichen unseres alltäglichen Lebens nicht. Das gemeinsame Lernen lässt unterschiedliche Werte und Normen aufgrund der Sozialisation erkennen, baut Vorurteile ab, lässt manche Frage der gesellschaftlichen Entwicklung genauer überprüfen und bietet die Chance über die Zukunftsgestaltung unseres Lebens gemeinsam nachzudenken.
2. Nachgefragte Veranstaltungen wie z. B. zur Landesgeschichte, Ergebnisse der Vertriebenenforschung, Geschichte der Neuzeit, das Verhältnis Mensch – Technik – Gesellschaft, Philosophische Ansichten, Fragen der Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie, Kunst, Literatur und Musik, Europa und seine Zukunft, Sprachenlernen, Sich fit halten im Alter, Gesundheitsfürsorge werden auch in Zukunft das Interesse der älteren Erwachsenen treffen. Dabei werden sie nicht nur als Zuhörer die Inhalte konsumieren, sondern aktiv an den Vorlesungen und Seminaren teilnehmen. Die Vorkenntnisse und der Bildungsstand werden genutzt, Zusammenhänge neu zu erkennen. Die eigene Lust an Forschung wird zunehmen. Mit ihren Beiträgen werden Ältere dazu beitragen, dass in den Wissenschaftsgebieten neue Erkenntnisse gewonnen werden, die so bisher nicht bekannt waren.
3. Es werden Projekte initiiert, die Lebensbiographien und Fragen der Lebensgestaltung für ältere Erwachsene zum Inhalt haben. Die Biographieforschung wird in den nächsten Jahren enorm zunehmen. Zeitzeugengeschichte muss bewahrt werden oder vieles wird verloren gehen. Gerade am Beispiel der deutschen Geschichte in Ost und West zeigt sich, wie wichtig die Zeitzeugen sind. Eigene erlebte Geschichte muss aufgeschrieben werden, um Verklärungen

durch unsere Nachgeneration zu verhindern. Geschieht dies nicht, wissen unsere Nachfahren nichts über unser Leben. Ebenso werden Fragen einer sinnvollen Lebensgestaltung im Alter eine Rolle spielen.

4. Senioren-Studien sind in Zukunft stärker in den Forschungszusammenhang der Universität zu integrieren. Es geht darum, Erfahrung, Wissen und Methodenkenntnis in den sozialen Prozess der Forschung einzubringen und den erworbenen Fähigkeiten auch Geltung in Forschungsvorhaben zu verschaffen. Dazu gibt es bereits einige „Gründeraktivitäten“: So arbeiten Seniorenstudierende an der Erarbeitung von Lexikas über historische Persönlichkeiten in Sachsen-Anhalt, Senioren nehmen an Befragungen der Institute für Psychologie und Soziologie teil; die Mediziner untersuchen den Gesundheitszustand Älterer und versuchen mit Hilfe der Probanden auf die Geheimnisse in der Gerontologie zu stoßen. Die Beteiligung von älteren Studierenden in Projekten des forschenden Lernens kann für Lehrkräfte wie für junge Studierende ein reizvolles Modell werden. Damit wird die These widerlegt, dass sich das Seniorenstudium nur im Bildungskonsum erschöpft, sondern Aneignung von Wissen und Fähigkeiten und Mittun im Wissenschaftsbetrieb heißen.
5. Es geht zukünftig darum, dass Möglichkeiten für ältere Studierende aufgezeigt werden, dieses angeeignete Wissen in der Praxis anzuwenden. Die Wirtschaft beklagt heute oft, dass Spezialisten mit Know-how fehlen, dass strategisches Denken von den Jüngeren oft nicht beherrscht wird. Das Wissen und die Erfahrung der Älteren muss verstärkt unternehmerisch genutzt werden. Hier haben die Macher des Seniorenstudiums eine Verantwortung, dass Modelle entwickelt werden, die solche Lösungen für die Wirtschaft oder Bildung anbieten.
6. Wichtiger wird künftig die Vernetzung von Personen und Institutionen im überregionalen und internationalen Bereich sein. Die Globalisierung bringt einen erheblichen Informationsbedarf mit sich. Diesen Prozess des Zusammenlebens müssen wir selbst gestalten.
7. Es wandelt sich aber auch die Rolle des Lehrenden. Seine Hauptaufgabe wird sein. Lernmotivation zu stärken, kritisches Urteilsvermögen und Methoden des Lernens zu vermitteln.

Der Lehrende wird zum Berater, Mentor und Vermittler. Er muss Kompetenzen vermitteln können (*Landfried, 2001*). Eine wichtige Lernaufgabe für die Erwachsenenbildung wird es sein, sorgsamer zu beobachten, wie in Alterszusammenhängen gelernt wird und wie diese Lebensprozesse unterstützt werden können.

Lernberatung wird zum Bestandteil des selbstorganisierten Lernens. Nach Giesecke bezieht sich der Begriff auf sämtliche Elemente der Gestaltung des Lernarrangements. Beratung wird verstanden als eine Grundform pädagogischen Handelns (*Giesecke, 1987*).

8. In den nächsten Jahren werden Gruppen in das Seniorenstudium kommen, die nicht ein Nachholen an Bildung wünschen. Diese Gruppen werden ihre Wissens- und Leistungspotentiale selbstbewusster einsetzen und gezielte Interessen für die Gestaltung ihrer dritten Lebensphase haben. Das stellt neue Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Älteren werden ein eher forschendes Lernen entwickeln, ihre bereits vorhandenen Kenntnisse vertiefen und interdisziplinär studieren. Es geht in der Bildung um ein gemeinsames Nachdenken, geistige Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Lebensumständen und denen von anderen (*Schäffter, 1992*).

9 Zusammenfassung

Für die Universitäten und Hochschulen stellen sich folgende Fragestellungen bei der Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene:

- Welche Forschungsprojekte und -vorhaben sind zu vertiefen?
- Wie können die Einrichtungen die Projekte unterstützen?
- Welcher gesellschaftlicher Nutzen erwächst aus der Arbeit der Projekte für alle Beteiligten?
- Welche Methoden des Lernens sind einzusetzen? Wie können wir im Seniorenstudium Sozialkompetenz vermitteln?
- Wie können die Einrichtungen stärker von dem hervorragenden Modell des LiLL in Ulm profitieren? Eines ist gewiss: Europa – Bildung und Kultur werden die Themen der Zukunft sein.
- Wie fördert die EU diese Kooperation?

- Wie überwinden wir die Hürde der steigenden Kosten, um solche Treffs durchführen zu können.

Ich möchte mit einem Zitat enden: „*Neben der Fähigkeit zur Neuorientierung und Anpassung an geänderte Lebensumstände kommt es darüber hinaus im Zeitalter der Internationalisierung, Pluralisierung und zunehmenden globalen Interdependenz mehr denn je auf die Fähigkeit zur Toleranz, Verständigung und friedlichen Koexistenz der Menschen untereinander an. Für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis ist es dann konsequent, das „Lernen zusammen zu leben“ in den Mittelpunkt zu stellen.*“ (Delors, 1997)

Literatur

Arnold, J. (1997): „*Kommunikation lernen – Verständigungsaufgaben zwischen Ost- und Westdeutschen der älteren Generation*“, in AUE-Informationssdienst – Hochschule und Weiterbildung, Heft 1/1997

Delors, J. (1997): „*Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*“, UNESCO Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, UNESCO-Kommission Neuwied, S. 79

Giesecke, H. (1987): „*Pädagogik als Beruf*“, Juventa Verlag, Weinheim und München

KMK (2004): „*Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Kultur*“, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 16.9.2004

Landfried, K. (2001): „*Lebenslanges Lernen – der Beitrag der Hochschulen*“, in Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): „*Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung – Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele*“, AUE – Hochschule und Weiterbildung, Beiträge Nr. 39, S. 17–22

Schäffter, O. (1992): „*Zwischen VHS und Universität – das Berliner Studienleitprogramm als Leitfaden für selbstorganisiertes Lernen von Gasthörerinnen*“, in: „*Neue Wege in der Bildung*“, Freiburg, S. 90–101

Hochschule und Weiterbildung 212005

Das Forum der nächsten Ausgabe von Hochschule und Weiterbildung wird erneut das Thema

Akkreditierung

behandeln. Mit dem Themenkomplex „*Qualität – Zertifizierung – Akkreditierung*“ müssen sich die Hochschulen weiterhin auseinander setzen. Dabei werden zunehmend auch die Bereiche Weiterbildung und Fernstudium Schwerpunkte von Zertifizierung und Akkreditierung. Gleichzeitig mehren sich die Stimmen, die Zweifel an den geübten Akkreditierungsprozessen äußern. Leider hört man diese Zweifel oft nur „*hinter vorgehaltener Hand*“. Die Beiträge im Forum sollen auch sie einer offenen Diskussion zuführen. Aus realisierten Beispielen und vorliegenden Erfahrungen lassen sich Verfahrensvorschläge, Thesen oder gar Wunschvorstellungen formulieren. Nach wie vor sind viele Fragen (und Antworten) noch offen:

Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren

- Wie weit eignen sich die Verfahren zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen für die Zertifizierung oder Akkreditierung von Weiterbildung und Fernstudium?
- Welche positiven (oder auch negativen) Erfahrungen haben Sie als Mitglied einer Akkreditierungskommission oder als Vertreter eines akkreditierten Studienangebots gemacht?
- Welchen Sinn macht es überhaupt, ein neues Studienangebot zu akkreditieren, wenn noch gar keine Erfahrungen und keine Studierenden da sind?
- Wäre es nicht sinnvoller, das (bisher übliche) Verfahren der vorläufigen Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen beizubehalten und eine Akkreditierung erst dann durchzuführen, wenn eine genügende Anzahl von Absolventinnen, Absolventen und Studierenden befragt werden kann, anstatt den doppelten Aufwand von Akkreditierung und Re-Akkreditierung zu haben?
- Birgt eine Prä-Akkreditierung nicht auch die Gefahr der Verwässerung von Innovationen?
- Wie sind die internationalen Tendenzen bei Akkreditierungsverfahren?

- Ist das System von Akkreditierungsrat, Akkreditierungsagenturen und Akkreditierungskommissionen im internationalen Vergleich vielleicht überhöhte Bürokratie?
- Bringen Kommissionsmitglieder neben Ihrer Fachkompetenz auch immer die erforderliche Sachkompetenz für die (strukturellen) Besonderheiten von Weiterbildung oder Fernstudium mit?

Finanzierung von Zertifizierung und Akkreditierung

Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen scheiterte an Hochschulen in der Vergangenheit häufig daran, dass nicht einmal die dafür erforderliche interne Personalkapazität zur Verfügung stand. Die Durchführung eines Akkreditierungsverfahrens schmälert zusätzlich die zur Zeit ohnehin geringen finanziellen Ressourcen von Hochschulen.

- Wie wurde/wird bei Ihnen die Akkreditierung finanziert?
- Wie groß war/ist „*unterm Strich*“ der Gesamtaufwand bei Berücksichtigung des Personalaufwands?
- Hat sich dieser Gesamtaufwand insofern gelohnt, dass eine Verbesserung der Wettbewerbsposition Ihres Studienangebots spürbar ist?
- War der finanzielle Aufwand angemessen oder fühlt sich Ihre Hochschule als „*Goldesel*“ für Agenturen und Kommissionen?

Qualität

- Wie ist das Qualitätssicherungssystem an Ihrer Einrichtungen strukturiert, wie wurde es eingeführt? Was hat sich bewährt, was musste geändert werden?
- Hat sich der Gesamtaufwand einer Zertifizierung oder Akkreditierung insofern gelohnt, dass eine (ggf. quantifizierbare) Verbesserung der Qualität des Studienangebots bewirkt wurde?
- Unterscheiden sich die Qualitätsstandards wissenschaftlicher Weiterbildung von denen einer Erstausbildung?
- Wie definieren Sie Qualitätsstandards für ein Fernstudium?

Weiterbildung und Fernstudium

- Führt die Akkreditierung von Studiengängen zu einer Modularisierung des Studienangebots, die auch eine effiziente (Zweit-)Nutzung in Weiterbildung und/oder Fernstudium ermöglicht?
- Bewirkte eine Zertifizierung oder Akkreditierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und/oder Fernstudium auch eine transparente Berechnung von Kreditpunkten mit Einbindung in das ECTS?
- Welche Rolle hatten zentrale Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium bei Zertifizierung und Akkreditierung, welche werden sie zukünftig haben?
- Wird wissenschaftliche Weiterbildung und/oder Fernstudium in hochschul- oder länderübergreifender Kooperation (ggf. unter Einbeziehung von ECTS) angeboten?
- Welche Kriterien sollten an einen Weiterbildungs-Master angelegt werden?

Die Fragen sind alle nicht neu. Sie wurden hier vor anderthalb Jahren schon einmal gestellt, weil sich die Redaktion vor allem viele Erfahrungsberichte erhoffte, welche nicht nur die Sonnenseite behandeln. Wenn Ihnen manche Frage obsolet erscheint, dann haben Sie Erfahrung und Ihr Beitrag wäre besonders gefragt. Zu den Erfahrungen gehören leider auch die negativen, diese sollten nicht schön geredet werden. Würde Ihr Beitrag dadurch „zu kritisch“ werden, dann veröffentlichen wir ihn ggf. auch ano/pseudonym. Empfinden Sie einige Fragen als zu provokativ formuliert? Das ist Absicht! Reagieren Sie auf die Provokation.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die Kriterien Hochschule und Weiterbildung/Fernstudium erfüllen, senden Sie bitte als Datei.doc oder .rtf an bargel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Formatierungsanregungen erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Redaktionsschluss ist der 15. November 2005.

PETER FAULSTICH

Willy Strzelewicz (1905 - 1986)

Willy Strzelewicz war einer der Gründungsväter der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Orientiert an aufgeklärten und engagierten Positionen hat er in einem Interview kurz vor seinem Tod seine Geburt im Koordinatenkreuz des aktuellen Parteienspektrums verortet: *„Ich bin 1905 in ein saftig grünes und purpurrotes Elternhaus hineingeboren.“*

Kern seiner politischen, beruflichen und persönlichen Identität sind die Gedanken der Menschenrechte und der Aufklärung. Diese liefern die Leitlinien für seine Jugend, über die Flucht nach Schweden und sein Wirken in der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Am 25. Oktober 1986, zwei Tage nach seinem 81. Geburtstag, ist Willy Strzelewicz während einer Podiumsdiskussion über die Problematik der Menschenrechte in Hannover nach einer Reihe von Diskussionsimpulsen auf seinem Platz zusammengesunken und gestorben (Faulstich/Zeuner, 2001).

Ein Leben für die Aufklärung

Geboren wurde Willy Strzelewicz am 23. Oktober 1905 in Berlin Pankow. 1911 übersiedelte die Familie nach Dresden. Noch als Gymnasiast wurde er Mitglied und Funktionär des kommunistischen Jugendverbandes. Besonders beeindruckt hat ihn der Ausbruch des Ersten Weltkrieges:

„Vor allem mein Vater war tief erschüttert. Auf allen Kongressen hatten die Sozialdemokraten gesagt: Wenn Krieg droht, machen wir den Generalstreik. Darauf hatte er gehofft. Als er ein paar Tage später in seiner sozialdemokratischen Ortsgruppe die Bewilligung der Kriegführung kritisierte, haben sie ihn fast verprügelt. Alle waren im nationalen Rausch. Für mich brach eine Welt zusammen.“

Strzelewicz begann in Dresden Philosophie, Soziologie und Psychologie zu studieren. Gleichzeitig war er Vorsitzender des sozialistischen Studentenbundes und gehörte zur Reichsleitung der kommunistischen Studentenfraktion. 1926 studierte er in Dresden u. a. bei Paul Tillich, von dem er auf Ähnlichkeiten zwischen christlichen Exegesen von heiligen Texten und den

im Marxismus üblichen Streitigkeiten über das, was der „wahre“ Marxismus sei, aufmerksam gemacht wurde. 1931 promovierte Strzelewicz bei Horkheimer und Tillich an der Frankfurter Universität mit einer Dissertation über *„Die Grenzen der Wissenschaft bei Max Weber“*.

Nach der Promotion ging Strzelewicz nach Berlin, wo er als wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Frankfurter Institut für Sozialforschung an vorbereitenden Arbeiten für den später erschienenen Band *„Autorität und Familie“* beteiligt war. Gleichzeitig wurde er von Willi Münzenberg als Sekretär des Untersuchungsausschusses über den Hakenkreuzterror beschäftigt. Vor den auf die Machtübergabe an Hitler folgenden Verfolgungen und Verhaftungen floh Strzelewicz im Mai 1933 als politischer Emigrant nach Prag. Unter dem Eindruck der von Stalin veranlaßten Moskauer Schauprozesse veröffentlichte er eine kleine Schrift *„Unrecht gegen Unrecht“* (Prag 1937), in der er offen mit der kommunistischen Partei brach. So zwischen alle Stühle geraten flüchtete Strzelewicz weiter über Polen, Lettland, Estland, Island, Norwegen bis er im April 1940 nach Schweden kam. Dieses Land wurde in den nächsten 15 Jahren zu seiner zweiten Heimat. Er bekam die Gelegenheit, eine staatlich subventionierte Archivarbeiterstelle vom Institut für Folklifvorskninge (Volkskundeinstitut) anzutreten.

Ende 1943 veröffentlichte er das Werk *„Kampf um die Menschenrechte“*, das auf Vermittlung Herbert Wehners nach dem Krieg auch auf Deutsch erschien (Strzelewicz, 1947). Ab 1945 gehörte Strzelewicz der Redaktion der von Fritz Bauer und Willy Brandt initiierten Zeitschrift der deutschen Sozialdemokraten in Schweden, der *„Sozialistischen Tribüne“*, an.

Es dauerte bis 1954, bis der Referent für Erwachsenenbildung im niedersächsischen Kultusministerium Heiner Lotze ihn auf einer Veranstaltung in der Heimvolkshochschule Sonnenberg fragte, ob er verantwortlich den Aufbau der universitären Weiterbildung an der Göttinger Universität übernehmen wolle.

Universität und Erwachsenenbildung

Strzelewicz trat im Mai 1955 die Stelle als Leiter der *„Arbeitsstelle für auswärtige Seminarkurse“*, die nach dem Vorbild der Extra-Mural-Aktivitäten englischer Universitäten aufgebaut war, an. Es entwickelte sich

die „Urform“ der universitären Beteiligung an der Weiterbildung: Bei der 30-Jahr-Feier des „Sekretariats für auswärtige Seminarkurse“ hat Willi Strzelewicz einen Rückblick unter dem Titel „Aufklärung in der Demokratie“ gegeben (Faulstich, 1982).

„Man begann im Januar 1956 mit 11 Kursen an 7 Orten in der Umgebung von Göttingen, worunter sich solche Orte wie Hildesheim, Alfeld, Einbeck, Osterode und Hann. Münden befanden. Als sich acht, meist jüngere Akademiker der Universität, die von den jeweils zuständigen Professoren als Tutoren vorgeschlagen worden waren, zum ersten Male an ihre Kursorte begaben, wußte keiner von ihnen, wie das Experiment auslaufen werde, wieviel Teilnehmer sich einfinden und wieviel von ihnen die 20 vorgeschriebenen Abende durchhalten würden. Die Themen lagen auf dem Gebiet des Arbeitsrechts, der Geschichte, Psychologie, Philosophie, Volkswirtschaft und Soziologie. ... Nach ungefähr fünf Monaten lag das Ergebnis vor. Alle Kurse waren mit Erfolg so durchgeführt worden, wie man geplant hatte.“ (Strzelewicz, 1958 a)

Bereits 1960 konnten an 33 Orten 49 Kurse besucht werden, die mehr als tausend Teilnehmende erreichten (Faulstich, 1982). Fünf Jahre nach der ersten Initiative wurden 1960/61 insgesamt 120 Seminarkurse an den sieben Universitäten Berlin, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Köln, Mainz und Münster durchgeführt.

Diese Entwicklung blieb nachhaltig, auch nachdem Strzelewicz bereits im Jahr 1957 die Leitung der pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes übernommen hatte. Auch dort hat er die grundlegenden Entwicklungslinien für die weitere Arbeit dieser Institution – heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – gelegt. Dies blieb nur eine kurze Etappe, da Strzelewicz im Dezember 1960, eine Professur für Soziologie an der pädagogischen Hochschule Hannover antrat.

Aufklärung in der Demokratie

Aus dieser Zeit stammt die mehrstufige soziologische Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“, die er gemeinsam mit Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg erarbeitete (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg, 1966). Die „Göttinger Studie“ gilt immer noch als „Leitprojekt“ der deutschen Erwachsenenbildung. Das Verständnis von Erwachsenen-

bildung, das Strzelewicz zunehmend für sich klärte, steht in der Spannung zwischen Industrialisierung und Demokratisierung. Diese haben ihn sensibilisiert für gegenaufklärerische und romantisierende Strömungen.

„Einer der entscheidenden Ausgangspunkte für unsere Bildungsentwicklung und für die Erwachsenenbildung ist die Aufklärung. Die Aufklärung ist eine große und breite Strömung mit sehr verschiedenen Richtungen in verschiedenen Ländern und in verschiedene Schichten. Aber etwas hat die Zeit überdauert und ragt in unsere Welt noch hinein. Es ist dies die Verbindung von persönlicher Entfaltung und praktischer sozialer und politischer Reform. Dies gilt auch nach dem Zerfall vielfältiger Illusionen.“

Wir haben nicht mehr den Fortschrittsglauben, nicht mehr den Wissenschaftsglauben, der damals da war: Aber zwei Dinge sind noch heute lebendig, bis in unsere Tage hinein. Das sind spezifische Produkte der Aufklärung. Das eine geschichtsmächtigste Dokument, ist die Erklärung der Menschenrechte von 1776“ (Strzelewicz, 1986)

Aus diesen Herausforderungen folgen für Strzelewicz vier Aufgaben der Erwachsenenbildung:

1. *Die Erwachsenenbildung ist ein Forum für alle, die Ängste, Sorgen und Nöte haben, die Einwände haben und Widersprüche, sich zu äußern und zu artikulieren. Denn ohne diese Artikulationsfreiheit würde es nie eine Verständigung unter den Menschen geben. Ich meine nicht unbedingt Einigung, aber Verständigung, was die Probleme bedeuten und wie man mit ihnen fertig wird.*
2. *Erwachsenenbildung ist ein Informationszentrum, aus dem die Menschen, die besorgt sind, ihre Ängste haben oder wissen möchten, was vor sich geht, Informationen abrufen können und erhalten.*
3. *Die Erwachsenenbildung ist eine Lerneinrichtung, um die Probleme verarbeiten zu können, um mit den Problemen der Orientierung individuell und sozial überhaupt fertig werden zu können.*
4. *Schließlich ist die Erwachsenenbildung auch in der Art ihrer Organisation eine Frühwarn-einrichtung, wie ich es nennen möchte. Sie ist für alle Gruppen der Bevölkerung, die an sie herankommen können und ihre Sorgen*

und Nöte vortragen können, so etwas wie ein seismographisches Instrument, um beizeiten zu erfahren, was in der Bevölkerung vor sich geht, welche Sorgen sie hat, – rein persönlicher Art, aber auch in Verbindung mit sozialen, ökonomischen und industriellen technischen Vorgängen.“ (ebd. S. 12)

Es geht Strzelewicz um die Verwirklichung der Bedingungen eines hohen Anspruchs der Erwachsenenbildung, „nämlich im Sinne der Aufklärung, der Menschenrechtsidee mitzuhelfen, dass Verständigung unter den Menschen möglich wird und Überwältigung der Probleme im Rahmen demokratischer Verhaltensweisen erhalten bleibt“ (ebd. S. 17).

Willy Strzelewicz wäre am 23.10.2005 100 Jahre alt geworden. Das Wolfgang-Schulenberg-Institut an der Universität Oldenburg führt am 28.10.2005 ein Symposium „Wissenschaft – Bildung – Menschenrechte. Erwachsenenbildung in gesellschaftlicher Verantwortung“ durch.

Literatur

Faulstich, P. (1982): „*Erwachsenenbildung und Hochschule*“, München

Faulstich, P./Zeuner, Chr. (2001): „*Erwachsenenbildung und soziales Engagement*“, Bielefeld, 170–192

Strzelewicz, W. (1947): „*Der Kampf um die Menschenrechte*“, Hamburg 1947 und 1948, Frankfurt am Main 1968

Strzelewicz, W. (1956): „*Hochschulen des Volkes. Der Göttinger Versuch*“, in: *Offene Welt*, S. 457–459

Strzelewicz, W. (1958 a): „*Die Göttinger Seminarkurse*“, in: *Volkshochschule im Westen*, S. 162–164

Strzelewicz, W. (1958 b): „*Industrialisierung und Demokratisierung in der modernen Gesellschaft*“, Hannover

Strzelewicz, W. (1959): „*Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung*“, Göttingen

Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): „*Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*“, Stuttgart

Strzelewicz, W. (1973): „*Demokratisierung und Erwachsenenbildung*“, Braunschweig

Strzelewicz, W. (1980): „*Wissenschaft, Bildung und Politik*“, Braunschweig

Strzelewicz, W. u. a. (1986): „*Aufklärung in der Demokratie. 30 Jahre Seminarkurse*“, Göttingen

Tietgens, H. (1986): „*Ein Leben für die Aufklärung*“, pas-arbeitspapier 105-12.86, Frankfurt/Main

Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität (1985): „*30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung: Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag*“, Göttingen

Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität (1986): „*30 Jahre Seminarkurse*“, Göttingen

Darf's ein bißchen mehr sein?

LUDDER GROSSSCHULTE

Guten Tag, mein Herr! Bitte nehmen Sie doch Platz. Darf ich Ihnen etwas zu trinken anbieten? – Bitte sehr!

Was hätten Sie denn gern? Etwas EFQM, oder lieber Tagungs-Management? Hier haben wir noch einen Ladenhüter: *„Emanzipatorische Erwachsenenbildung mit einer Anleitung zur Selbstperfektionierung“*. Das wärmt, kann ich Ihnen sagen. Ein bisschen Adorno, den alten Negt und mit Bloch das Hoffen wagen. Da kommt Stimmung auf. Vielleicht haben Sie auch noch was für das Pfeifchen – na Sie wissen schon. Das Angebot könnte ich Ihnen billiger lassen, fragt eh' keiner mehr nach.

Neu rein gekommen ist gerade *„emotionale Intelligenz“*. Sie wissen doch, dieser Goleman mit seiner neuen Masche. Damit können Sie gleich ganz vorne dabei sein und richtig unter Ihren Freunden angeben. So was hat ja schließlich nicht jeder. Na ja, wenn Sie sich doch eher für die Konzepte von *„elder care“* interessieren, kann ich Ihnen ein Sonderangebot machen. Schließlich sehen Sie auch nicht mehr so frisch aus.

Sie wollen einen Job und keine Modethemen? Nun gut, dann sollten Sie sich um Ihre Kompetenzen kümmern. Sind Sie schon schlüsselqualifiziert oder fehlt Ihnen z. B. noch Konfliktmanagement? Wir können ja mal zusammen in Ihrem e-Portfolio nachsehen. Wie, so was haben Sie nicht? Dann wird es aber Zeit. Sie haben gelesen, dass es zu viele Wegwerfqualifikationen gibt und dass der Mensch nicht mehr lernen soll, als er gegen das Leben braucht? Seien Sie nicht so defätistisch!

Hier habe ich noch was für die Generation *„Geiz ist geil“*. Ein kleines schickes Angebot, frisch reingekommen, Management für alle. Nun sagen Sie bloß nicht, dass Sankt Gallen keinen guten Namen hat. Ah, Sie haben eine gute Entscheidung getroffen, Sie möchten Ihre Familie aufstellen. Kein Problem. Hellinger und seine Freunde sind immer eine gute Wahl und die Sache ein Riesenspaß. Man entdeckt Opa und Oma wieder und wenn es gut läuft, turmt noch ein alter Trompeter von der Schlacht bei Wellington durch die

Szene, den man längst im Stammbaum der Familie vergessen hatte.

Hier haben wir noch die Abteilung für selbstgesteuertes Lernen. CBTs, WBTs. Einfach durchklicken. Zum Schluss den Quicktest machen und schon haben Sie den Credit in der Tasche.

Im Hardcore-Sektor können Sie sich aber auch bei den fremdgesteuerten Bildungsprodukten umsehen. 100 % reines Lecturing, Dozenten alter Schule mit Drill-und-Practice-Einlagen. Da geht es nachhaltig zu – und wie, kann ich Ihnen sagen. Und na klar, werden da Klausuren geschrieben. Vier hintereinander. Spicken wie in der Schule ist da nicht.

Sie hätten gerne was mit *„Blended“*? Kein Problem. Hier der 14-tägige Klickkurs im Kombipack mit einer echten Präsenz im Alpenhotel, zwischendurch schon mal etwas Stehen im Datenstau, Trouble mit ISDN, WLAN, Viren, Würmen, Trojanern und so. Das ist sein Geld schon wert. Wie Sie sehen, alles kein Problem.

Was, Sie wollen einen *„Executive Master“* und akkreditiert soll er auch sein? Sagen Sie mal, haben Sie eigentlich im Lotto gewonnen, gibt das ihr Portemonnaie überhaupt her? Sie sind doch Hartz-Vier-Empfänger, leben von der Stütze. Jetzt wackeln Sie bloß nicht mit ihrem Bildungsgutschein rum. Bar Cash oder Master Card, ohne das läuft gar nichts. Wenn Sie mir mit diesen Zetteln kommen, dann sollten Sie mal lieber nach nebenan gehen. Vielleicht wird ihnen ja dort geholfen. Sie befinden sich hier in der Abteilung *„Bildungs-Haute-Couturier“* der Firma *„Education Industries unlimited“* – Welterschließung durch Mobilisierung der Kapitalreserven; wohl in der Hausnummer geirrt, Mann? Bildung für alle, sagen Sie? Okay, für alle, die das Geld dafür haben und Sie sich leisten können. Und wenn es nicht langt? Urlaub streichen, Zigaretten weg, auf teure Fummel verzichten, kleine Wohnung nehmen und den Golf gegen ein Bahnticket eintauschen. Selters statt Sekt! Dann könnt's was werden mit Ihrer Weiterbildung. Schönen Tag auch. Schau'n Sie mal wieder rein, wenn Sie besser bei Kasse sind.

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge

Titel	Preis¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“		
Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004	je € 6,50	
Sonderheft 2002	€ 10,00	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
44780 Bochum
Fax: 02 34/32 142 55
publikation@dgwf.net

Die Ziele

- ▶ Förderung von Forschung und Lehre
- ▶ Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- ▶ Beratung von Hochschule und Politik
- ▶ Unterstützung der Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt
- ▶ Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themen-schwerpunkte

- ▶ Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- ▶ Wissenstransfer durch Weiterbildung
- ▶ Fernstudium und neue Medien
- ▶ Konzepte lebenslangen Lernens
- ▶ Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- ▶ Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- ▶ Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa/

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.tu-berlin.de/zek/wb/dgwf_bb/index.html