

Aufbruch – Veränderung – Positionierung. Erfahrungen aus 25 Jahren wissenschaftlicher Weiterbildung

CHRISTOPH DAMM/MICHAEL DICK/OLAF DÖRNER/JOHANNES FROMME/
ULRIKE FROSCH/ERICH SCHÄFER/LINDA VIEBACK

Abstract

Seit 1993 gibt es an der heutigen Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg einen weiterbildenden Studiengang der Erwachsenenbildung. Im Beitrag wird der Blick auf 25 Jahre Entwicklungsgeschichte, Gelingensbedingungen und aktuelle Herausforderungen gerichtet. In einem moderierten Gespräch rekonstruieren und bewerten vier zu unterschiedlichen Zeiten verantwortliche Professoren die Geschichte und aktuelle Situation des Studiengangs. Dies sind Erich Schäfer als Akteur der ersten Stunde, Michael Dick für die Zeit der Umstellung vom Zertifikats- zum Masterstudium sowie Olaf Dörner und Johannes Fromme, die seit einigen Jahren den Studiengang unterstützt durch Olaf Freymark und Heike Schröder leiten. Das 2,5-stündige Gespräch führte Linda Vieback. Abgedruckt ist nicht die vollständige ursprüngliche Diskussion, sondern eine gekürzte und im Nachgang von den Herausgeber:innen in Abstimmung mit den Diskutanten redaktionell überarbeitete und in Details ergänzte Fassung.

Schlagnorte: Weiterbildungsstudium, Erwachsenenbildung, Diskussion, Historiografie, Bedingungen, Herausforderungen

1 Entstehung in den Nachwendejahren

Linda Vieback: Es freut mich sehr, dass Sie Vier die Zeit gefunden haben, an dem heutigen Gespräch zum weiterbildenden Masterstudiengang Erwachsenenbildung teilzunehmen. Als Erstes wäre es schön, wenn Sie einen Blick auf die Anfänge richten. Prof. Schäfer, wie kam es zur Entstehung des Studiengangs?

Erich Schäfer: Von April 1991 bis März 1994 war ich Leiter zunächst des Weiterbildungszentrums (WBZ) der damaligen Pädagogischen Hochschule (PH) und dann

des WBZ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. An der PH existierte bereits ein WBZ, welches wir in dieser Zeit systematisch mit einem breiten Profil weiterentwickelten: Im Vordergrund stand am Anfang, wie es sich für eine PH gehörte, die Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen. Zudem wurde „Studieren ab 50“ aus der Taufe gehoben, und wir engagierten uns in der Weiterbildung des Hochschulpersonals. Wir akquirierten viele Projekte und konnten unter anderem über Stellen aus Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen – wie es zu dieser Zeit üblich war – zusätzliche Personalstellen einrichten. Außerdem hatten wir zwei Weiterbildungsstudiengänge – damals sprach man von Ergänzungsstudiengängen – ins Leben gerufen, unter anderem den Studiengang Erwachsenenbildung. Konzipiert ohne zusätzliche Mittel startete der Studiengang im Wintersemester 1993, nachdem ein Jahr zuvor die Ordnungen verabschiedet worden waren.

Zu dieser Zeit befand sich die Hochschule bedingt durch die Wiedervereinigung in einer Phase starker personeller Umbrüche, Unsicherheiten und Neuausrichtung. In einem Artikel, der im AUE-Infodienst im Jahre 1992 erschien, habe ich die Hochschulstrukturkommission des Landes Sachsen-Anhalt mit folgendem Satz zitiert: „Wachsende Bedeutung erlangt die Einrichtung von Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien sowie von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung.“ Im Zuge dieser Transformationsprozesse wurde damals ein enger Zusammenhang zwischen Aufgaben von Forschung, Lehre und Transferaktivitäten gesehen. Weiterhin wurden die Hochschulen von der Hochschulstrukturkommission explizit aufgefordert, ihre Aufgaben in der Weiterbildung zu intensivieren und diesen nachzukommen. Vonseiten der Hochschulpolitik wurden wir also ermuntert, durch die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge aktiv zu werden.

Es gab zu dieser Zeit in Magdeburg drei Hochschulen, die in eine Universität integriert werden sollten: die PH, die Technische Universität (TU) und die Medizinische Akademie. Es war von enormer Bedeutung, dass sich jede Hochschule positionierte, und für unsere PH war Profilbildung in dieser Phase ein sehr wichtiger Punkt. Vor diesem Hintergrund war die Entwicklung neuer Studiengänge eine zentrale Aufgabe, weil es auch um die Frage ging, in welcher Struktur man überleben könne. In einer Arbeitsgruppe der Integrationskommission, der ich angehörte, gelang es, das WBZ der PH zum gemeinsamen WBZ der neuen Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg zu machen. In ihm wurde das Personal des WBZ der PH und Teile des Personals aus dem Dezernat für Studienplanung der TU zusammengeführt. Zur Medizinischen Akademie gab es auch Kontakte, jedoch hatten diese keine vergleichbaren Strukturen.

Im neuen WBZ wurden verschiedene Projekte durchgeführt, wobei das BLK-Projekt „Unterstützung der Weiterbildung in ausgewählten Regionen der Neuen Bundesländer“ besonders wichtig war. Über dieses Modellprojekt erschlossen sich uns viele Kontakte in die Weiterbildungspraxis. Es gab eine gute Vernetzung in betriebliche Strukturen, öffentliche Bildungseinrichtungen, Kammern und Ministerien. Außerdem wurde vom Kultusministerium durch ein Projekt zur „Errichtung eines Netzes zusätzlicher Weiterbildungsberatungsstellen in Sachsen-Anhalt“ der

Aufbau von Weiterbildungsberatungsstellen gefördert, um dem ‚Wildwuchs‘ in der Weiterbildung zu begegnen – es gab seinerzeit ungefähr 800 Bildungsträger in Sachsen-Anhalt –, und die Koordinierungsstelle der Beratungsstellen des damaligen Kultusministeriums wurde im Gebäude der PH angesiedelt. Ende 1992 wurde eine erste Weiterbildungsmesse in Magdeburg veranstaltet, die wir als WBZ initiiert und mitorganisiert hatten. Anliegen der Kooperationspartner war es, Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt zu schaffen. Zu uns kamen zum Beispiel Menschen ins WBZ, die berichteten, dass der Bildungsträger, bei dem sie am Vortag noch einen über das Arbeitsamt finanzierten Kurs besucht hatten, über Nacht nicht mehr da sei. Neben dem Anliegen, Licht in den ‚Weiterbildungsdschungel‘ zu bringen, sollte auch für Qualifizierung und Professionalisierung in den entstehenden Weiterbildungsstrukturen gesorgt werden. In Politik und Weiterbildungspraxis waren damals viele Quereinsteiger tätig. Hier wollten wir mit den Projekten und dem Professionalisierungsangebot des Studiengangs ansetzen. Berufspraxis war – neben einem ersten akademischen Abschluss – damals bereits Teilnahmevoraussetzung. Unsere Zielgruppe waren Leiter:innen von Bildungseinrichtungen, pädagogische Mitarbeiter:innen sowie Verantwortliche in Betrieben und Kammern. All dies waren Förderer und Treiber des Studiengangs.

Bei der Frage, wer lehrend im Studiengang tätig werden sollte, konnte ich auf meine Kontakte im Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) – heute die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – zurückgreifen. Im September 1992 hatten wir die erste Jahrestagung des AUE in den neuen Bundesländern bei uns an der Hochschule durchgeführt. Zusätzlich halfen die Kontakte zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Sektion Erwachsenenbildung. Auf diese Weise gelang es, Dozent:innen für den ersten Durchgang des Studiengangs zu rekrutieren.

Olaf Dörner: Aus heutiger Sicht sind das paradiesische Zustände: Es gab guten Boden für Strukturentwicklung und Teilnehmer:innen. Und es gab Hoffnungen, Ideen für eine Weiterbildungsstruktur, wie sie im Westen in den 1970er-Jahren erarbeitet worden waren, nun auf Grundlage der bestehenden Weiterbildungsstrukturen im Osten und vielleicht auch aufgrund einer Offenheit für Gestaltung in den neuen Bundesländern umzusetzen.

Erich Schäfer: Es gab einerseits eine Verlusterfahrung von Strukturen, so wurden beispielsweise mit den Direktoraten für Weiterbildung und den Betriebsakademien funktionstüchtige Weiterbildungsstrukturen aus politischen Gründen und infolge der wirtschaftlichen Umstrukturierungen abgewickelt. Erstere waren vergleichbar mit den Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung der alten Bundesrepublik. Im Gegensatz zu diesen waren die Direktorate und Betriebsakademien allerdings häufig besser strukturell verankert. Andererseits herrschte, jenseits der Strukturen, die sich neu herausgebildet haben, ein grundsätzliches Verständnis für die Bedeutung und Relevanz, die einem verstärkten Engagement für Weiterbildung an

den Hochschulen in Zusammenarbeit mit den Betrieben und Unternehmen zukommen sollte. Es war insgesamt eine Bereitschaft vorhanden, neue Ideen zu entwickeln und der Situation vor Ort gerecht zu werden, um der Gefahr zu entgehen, alte Modelle unreflektiert zu übertragen. Für Letzteres gab es in anderen Bereichen in der Wendezeit genügend Beispiele, mit denen allerdings nicht die erhofften Ergebnisse erreicht wurden. Deshalb waren wir bemüht, mit dazu beizutragen, Lösungen zu finden, die auf die damals herrschenden Rahmenbedingungen zugeschnitten waren.

Michael Dick: Zunächst einmal denke ich, dass es zu dem Zeitpunkt wichtig war, innerhalb der Universität dieses Thema gut und engagiert besetzt zu haben. Es gab eben auch Risiken und Unbestimmtheiten zu dieser Zeit. Es hätte zum Beispiel auch zu einer Konzentration nur auf die Lehrer:innenfortbildung kommen können. Sich um die Weiterbildungsstruktur insgesamt zu kümmern, war daher eine ganz wichtige Voraussetzung.

Auf der anderen Seite steht die Zusammenstellung der Aufgaben: Einerseits gab es eine starke Ausrichtung auf betriebliche Weiterbildung, aber auch Lehrer:innenweiterbildung und „Studieren ab 50“. Diese Dreiteilung gibt es bis heute, wobei sich parallele Strukturen im Bundesland etwa mit dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung als Einrichtung für die Lehrer:innenweiterbildung herausgebildet haben. „Studieren ab 50“ ist wiederum eine eigene Erfolgsgeschichte, die auch etwas mit Engagement zu tun hat und stark von Personen abhängig ist. Der Studiengang Erwachsenenbildung ist ein zweites Beispiel dafür, dass es gelungen ist, ein Feld überzeugend, einmalig und unverwechselbar zu besetzen. Diese fruchtbaren Ausgangsbedingungen haben natürlich auch andere Institutionen für sich gesehen, und so ist zu der Zeit viel Neues entstanden. Wir können heute sagen, dass neben diesen Gründungsbedingungen und dem Engagement auch das Zusammentreffen von Netzwerken, Betrieben, Bildungsträgern und Politik, die gemeinsame Interessen hatten, als Ausgangsbedingung wichtig war.

Erich Schäfer: Zeitweilig arbeiteten bis zu 20 Personen im WBZ. Es stellte sich die Frage, wer sich dauerhaft um die einzelnen Aufgaben von den weiterbildenden Studienangeboten, der Lehrer:innenfort- und -weiterbildung, über die Weiterbildungsprogramme für spezifische Zielgruppen, „Studieren ab 50“, bis hin zu den Weiterbildungen für das wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Personal kümmert. Nachdem ich weggegangen war, wurde meine Stelle nicht wiederbesetzt, obwohl es das Bekenntnis zum WBZ gab. Wir hatten uns zwischen 1992 und 1993 im Zuge der Denomination der neuen Lehrstühle noch daran beteiligt, dass ein Lehrstuhl die Denomination „Erwachsenenbildung und Medienpädagogik“ erhielt. Unsere Überzeugung war, dass ein WBZ als reine Dienstleistungseinheit ohne wissenschaftlichen Hintergrund keine Perspektiven haben würde. Und so setzten wir uns dafür ein, wissenschaftliche Betriebseinheit mit einer Verortung in Forschung und Lehre zu werden. Aber es kam anders. Ohne Leitung wurde das WBZ zwischen den ‚Mühlsteinen‘ zerrieben, und es traten Konflikte in der Universität zutage, die zeigten,

dass Weiterbildungseinheiten, die zwischen den Fakultäten und der Verwaltung angesiedelt sind, es sehr schwer haben, sich strukturell zu behaupten.

Johannes Fromme: Übrig blieben zum Zeitpunkt der Auflösung des WBZ 1994 sieben Personalstellen, von denen vier in die zentrale Verwaltung abgegeben wurden. Drei sind zunächst an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften (heute Fakultät für Humanwissenschaften) erhalten geblieben. Verkauft wurde diese Reduzierung als moderne, dezentrale, fakultätsnahe Lösung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Die fachliche Aufsicht wurde dem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und Medienpädagogik übertragen, den 1994 Jürgen Wittpoth zur Zeit der Auflösung des WBZ übernommen hatte und dann die neue Situation vorfand. Seitdem gibt es an der Fakultät einen Arbeitsbereich wissenschaftliche Weiterbildung, der – was anzumerken ist – mit zwei Sachbearbeiterinnen und Olaf Freymark für bestimmte gesamtuniversitäre Aufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung zuständig war und ist. Als ich 2002 die Professur übernahm, wurde gerade eine dieser Sachbearbeiter:innenstellen durch Altersteilzeit frei. Als sie wieder besetzt werden konnte, wurde sie vom damaligen Dekan in das Prüfungsamt verschoben. Das zeigt, dass die Fakultät eher andere Prioritäten setzte als in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das hat sich in den Folgejahren in verschiedenen Diskussionen um Kürzungen und Umstrukturierungen immer wieder gezeigt.

Olaf Dörner: Also interessant finde ich an diesem Punkt, dass der Studiengang Erwachsenenbildung, damals noch Zertifikatskurs, auch ohne WBZ ein Erfolg ist. Das ist dem dezentralen Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildung trotz Widrigkeiten gelungen.

Michael Dick: Betonen muss man schon, dass Jürgen Wittpoth zusammen mit den Mitarbeiter:innen zwischen 1994 und 2000 dafür gesorgt hat, dass der Studiengang auf diesem Niveau verblieben ist. Dass man die Erwachsenenbildung als eigenständig denominierte Professur dann zugunsten der Medienbildung zurückgefahren und eine Juniorprofessur – die waren gerade neu erfunden – mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet hatte, war schon ein Risiko: Keinem war so richtig klar, was aus all dem werden würde. Es war letztlich Heike Schröder als Sachbearbeiterin, die den Impuls gesetzt und die Juniorprofessur involviert hat.

2 Fortbestehen jenseits von Strukturen

Linda Vieback: Können Sie etwas dazu sagen, wie es trotz der Auflösung des WBZ gelungen ist, den Studiengang Erwachsenenbildung fortzuführen?

Olaf Dörner: Die Gelingensfaktoren, die Erich Schäfer benannt hat, sind auch heute noch wichtig: Es bedarf innerhalb der Universität, aber auch außerhalb im politi-

schen Feld einer Offenheit gegenüber Weiterbildung an Hochschulen und gegenüber Erwachsenenbildung als Weiterbildung. Außerdem braucht es – heute wie damals – Personen mit einer Idee von Weiterbildung, die Kontakte in der Universität, die Politik und andere Bereiche wie Kultur oder Wirtschaft knüpfen. Auch wenn dies kein ausschließlicher Erfolgsgarant ist, so ist das doch eine wichtige Grundbedingung.

Erich Schäfer: Hinzu kommt die Kopplung von Forschung und Lehre als Gelingensfaktor. Der Studiengang wurde nicht nur administriert, sondern mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten wie dem angesprochenen Modellprojekt und der Koordinierungsstelle verbunden. Als struktureller Faktor war dies wichtig. Auch heute braucht es genau diese Verbindung. Wir haben nicht nur Dozent:innen verpflichtet, sondern wurden selber mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten aktiv. Das hatte eine Sogwirkung, und Menschen haben gesagt: „Da komme ich hin, da passiert etwas.“ Es ist ein Pfad aktiver Professionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes.

Johannes Fromme: Für einen erfolgreichen Start war das sehr wichtig. Inzwischen ist eine gewisse Selbstläufigkeit und Bekanntheit erreicht, und ein wichtiger Teil der Teilnehmer:innen kommt durch Empfehlung von Absolvent:innen. Außerdem ist es so, dass Menschen, die in ihrem Beruf mit Weiterbildungsaufgaben betraut und dafür nicht ausgebildet sind, teilweise das Bedürfnis haben, sich dort weiterzubilden. Deutschlandweit gibt es nur zwei Studiengänge, die dies ermöglichen.

Michael Dick: Zum einen blicken wir gerade auf Struktur- und zum anderen auf Angebotsdiskussionen. Magdeburg ist schon fast ein paradigmatisches Beispiel für Angebote, die jenseits von Strukturen leben und – so wie Johannes Fromme das gerade sagte – eine Selbstläufigkeit erreicht haben. Der Studiengang Erwachsenenbildung hat die Gründung und Auflösung eines WBZ sowie mehrfache Wechsel von der Dezentralisierung zur Zentralisierung überstanden.

Erich Schäfer: Der Studiengang hat in der Tat unabhängig von sich ändernden Strukturen überlebt, jedoch gab es immer eine Person, die alles als wissenschaftliche ‚Gallionsfigur‘ getragen hat, sowie jemanden, der sich um die Administration gekümmert hat. Ohne diese Personen hätte der Studiengang wohl nicht überlebt. Es war nicht so wie bei anderen Studiengängen, die mal einen Bedarf ermitteln, dann administrieren und anschließend noch Dozent:innen einkaufen. Das war und ist hier anders, das ist schon entscheidend.

Johannes Fromme: Wesentlich war weiterhin die Umstellung vom Zertifikats- zum Masterstudiengang. Es gibt mittlerweile wenige Teilnehmer:innen, die mit einem Zertifikat zufrieden sind. Einige erhalten zwar das Zertifikat, weil die Masterarbeit nicht bewältigt wird, aber der formale Abschluss hat mit der Umstellung an Bedeutung gewonnen. Erwachsenenbildung war – neben dem MBA der Wirtschaftswissen-

schaften – der erste berufsbegleitende Masterstudiengang an unserer Uni. Niemand vor Ort hatte Erfahrung mit dem Bachelor-Master-System und den Modulbeschreibungen, sodass man konstruktiv und auf kurzen Wegen mit dem Studiendezernat die Dokumente entwickeln und realisieren konnte. Man hatte ein grobes Muster und konnte dann relativ frei gestalten.

Michael Dick: Die Umstellung erfolgte mit dem Jahrgang 2003. Viele Teilnehmer:innen traten mit der Bitte an uns heran, einen Masterabschluss machen zu können, und wir haben es dann während des laufenden Jahrgangs umgestellt.

Johannes Fromme: Es waren seither immer mal wieder Anpassungen erforderlich, sei es in den Dokumenten oder in der praktischen Durchführung. Es wurde ja schon erwähnt, dass die Studiengangsleitung über eine reine Administration hinaus versucht, sehr nah an den Student:innen zu sein, die aufgrund ihrer parallelen Berufstätigkeit zum Teil andere Erwartungen haben als grundständig Studierende. Durch das in verschiedenen Formen eingeholte Feedback ergaben sich eine Reihe von Punkten, die wir nachjustiert haben. Über die Zeit haben wir ein mehrstufiges System entwickelt: Dozent:innen berichten uns ihre Wahrnehmungen, wir machen eine fragebogengestützte Lehrevaluation, und einmal im Semester findet eine Auswertungsrunde statt. Dass wir das ernst nehmen und versuchen, unsere Lehren daraus zu ziehen, ist auch ganz wichtig für das Programm.

Olaf Dörner: Eine wichtige Voraussetzung für Gelingen und Erfolg bei wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen ist auch für unseren Studiengang spürbar: Es braucht – anders als im regulären Studium – eine Stelle, zu der Student:innen gehen und alle organisatorischen und administrativen Dinge klären können. Hier gibt es die komfortable Situation, dass wir eine Mitarbeiterin haben, die über eine Haushaltsstelle für Organisation, Administration und auch Management zuständig und als Ansprechpartnerin für Student:innen erreichbar ist. Die Stelle geht also nicht zu Lasten des Studiengangs, was höchst komfortabel ist. Häufig ist das anders. Wenn man darüber nachdenkt, wie dieser Studiengang auf organisatorischer Ebene gelingen kann, dann bin ich der festen Überzeugung, dass es einer Stelle bedarf, an welche Student:innen sich wenden können und wo Spielräume jenseits der Prüfungsordnung gesehen werden.

Johannes Fromme: Zu sagen, dass es eine komfortable Situation ist, halte ich für riskant, weil das zu der Rhetorik beiträgt und passt, die wissenschaftliche Weiterbildung nicht mehr als öffentliche beziehungsweise Kernaufgabe der Universität betrachtet, sondern einer marktwirtschaftlichen Logik unterwirft. Dass diese Logik zunehmend um sich greift, ist nicht zu leugnen. Aber aus meiner Sicht gilt es deutlich zu machen, dass dieser Studiengang nicht laufen würde, wenn es dafür keine solchen Ressourcen gäbe. Wenn man das als Gelingensbedingung anerkennt, dann scheint es mir fahrlässig, wenn wir selber anfangen, das als Luxus zu verstehen.

Oder anders: Wenn das Luxus ist, dann muss man sich diesen Luxus leisten, wenn man jenseits von MBA und Ähnlichem funktionierende Weiterbildungsstudiengänge will. Es ist auch in dieser Universität genug Geld da. Die Frage ist immer, wofür es verwendet wird.

Olaf Dörner: Luxus meine ich nicht, sondern den Komfort im Vergleich zu anderen weiterbildenden Studiengängen an unserer Fakultät, die eben nicht über eine solche Haushaltsstelle verfügen. Gerade weil ein solcher Studiengang sich nicht nebenbei verwalten und organisieren lässt, sollte so eine Stelle zur Normalität gehören – tut sie aber nicht, und deswegen spreche ich von einer komfortablen Situation.

Erich Schäfer: Das kann ich nur unterschreiben: Es braucht die ‚gute Seele‘, die alles zusammenhält, und das ist hier das Büro von Heike Schröder. Andere Hochschulen haben Mentor:innensysteme ohne zeitliche und personelle Kontinuität. Es braucht jedoch so etwas wie ein Gedächtnis und eine tragfähige Verbindung zwischen Dozent:innen und Student:innen. Das ist wirklich ein ‚Schatz‘ und ganz entscheidend dafür, dass es so gut funktioniert.

Michael Dick: Ja, die Verbindung von Dozent:innen und Student:innen ist ein wichtiger Punkt. Ich kenne das aus meiner Tätigkeit in der Schweiz. An der Fachhochschule Nordwestschweiz gibt es ein Weiterbildungsbüro mit zwei Vollzeitsachbearbeiterinnen, die eine Reihe von Studiengängen betreuen. Das bringt eine hohe Qualität für die Dozent:innen und Sicherheit in der Verwaltung gegenüber den Student:innen mit sich. Menschen, die solche Aufgaben übernehmen, müssen nahe der Studiengangsleitung sitzen, als Tor zu den Dozent:innen, und nicht irgendwo. Es ist keine Form von Dienstleistung, die ausschließlich über glatte Prozesse läuft, sondern es braucht diese Verbindung zwischen Dozent:innen und Student:innen. Das ist, was Student:innen suchen, die Nähe zu aktuellen wissenschaftlichen Arbeiten.

Johannes Fromme: Für die Situation dieser heterogenen Zielgruppe – neuerdings sprechen wir von nicht traditionell Studierenden – braucht man diese Art von Antwort. Viele Dinge lassen sich hier nicht beiläufig klären. Dafür braucht es einen solchen Ort. Und es sind in diesem Studiengang die Präsenzveranstaltungen, bei denen es eine gewisse Art von Gemeinschaft unter den Student:innen gibt. Das online herzustellen, ist viel schwieriger und aufwendiger.

Erich Schäfer: Ich bin auch an anderen Hochschulen als Dozent in Sachen Weiterbildung unterwegs, und da erlebe ich manchmal einen richtigen ‚Wanderzirkus‘. Ich bin dann manchmal zu jeder Präsenzphase in anderen Räumen. Das ist hier anders, hier gibt es einen verlässlichen Ort, der für diese Zwecke zur Verfügung steht, wo man so etwas wie Beheimatung finden kann. Das ist ein entscheidender Faktor, den viele Hochschulen nicht haben.

Michael Dick: Was auffällt und was ich immer wieder erlebt habe, ist, dass die Student:innen in dieser Gemeinschaft auch selbstorganisiert für eine Infrastruktur sorgen, gemeinsam zu Mittag und Abend essen und sich gegenseitig unterstützen. Das hat auch damit zu tun, dass es immer der gleiche Raum ist, dass es feste Gruppen sind, dass eine Selbstorganisationskultur entsteht. In einer homogenen Gruppe über zwei Jahre zusammen zu sein hat eine unglaubliche Qualität, die in aller Regel nach außen nicht sichtbar wird. Ein Baukastenstudium klingt erst mal ganz schlau, ökonomisch, zeiteffizient und so weiter – aber in Wirklichkeit geht einem da sehr viel verloren.

Erich Schäfer: Und das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Zeit, die bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums durch die Masterarbeit benötigt wird. Durch die wechselseitige Unterstützung, die sich die Student:innen in der Gruppe geben, steigt der Anreiz, das Studium erfolgreich abzuschließen. In anderen weiterbildenden Studiengängen sind die Abschlussquoten eines Jahrgangs wesentlich geringer als hier in Magdeburg.

Michael Dick: Und die Qualitätssicherung ist besser, weil sich vorher untereinander abgestimmt wird. Student:innen reden, bevor sie auf die Studiengangsleitung zugehen und sagen: „Wir haben festgestellt, dass wir hier und da mehr Support brauchen.“ Alle zwei Jahre entsteht eine Art Community. Das sind Momente, die in diesem Studiengang etwas Besonderes abbilden, was man nicht ohne Weiteres überall hat. Es sind erst mal so kleine Erscheinungen, die möglicherweise doch mehr ausmachen, als man glaubt.

3 Umgang mit Herausforderungen

Linda Vieback: Nachdem Sie einen Blick in die Entstehungszeit und Gelingensbedingungen gerichtet haben, wäre es interessant, wenn Sie noch über die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen sprechen würden.

Olaf Dörner: Da fällt mir zunächst die Öffnung für neue Zielgruppen ein. Wenn wir über die Öffnung von Hochschulen reden und in unsere Daten schauen, die wir von den Student:innen haben, dann ist das, was wir bis hierhin beschrieben haben, eher von Momenten der Schließung gekennzeichnet. Rund 80 Prozent der Teilnehmer:innen kommen aus dem Magdeburger Umland, einige noch aus dem mitteldeutschen Raum, Leipzig und Berlin. Erforderlich ist ein erster Hochschulabschluss. Und die Gruppe, auf die derzeit der Fokus im Diskurs über Öffnung von Hochschulen liegt, kommt bei uns gar nicht vor. Unter nicht traditionell Studierenden werden in der Debatte – und auch gerade im politischen Kontext – sehr oft die Menschen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung verstanden. Inwieweit wir als Studiengang, auch in Absprache mit den Dozent:innen, den Studiengang für diejenigen, die

nicht über ein erstes Hochschulstudium verfügen, öffnen wollen, ist eine Herausforderung. Was ist mit dem Meister, der bei uns aufschlägt und dessen Abschluss äquivalent zum Bachelor ist? Was ist mit der Leiterin einer Bildungseinrichtung, die das seit 30 Jahren macht, aber kein Hochschulstudium hat? Ich denke, dass das eine Herausforderung ist, der wir uns auch stellen müssen und wo wir uns überhaupt erst einmal positionieren müssen. Momentan sind wir für diese Menschen geschlossen. Wir haben noch nicht die Möglichkeit gefunden, uns da zu positionieren, haben uns aber an einem Projekt zur Öffnung von Hochschulen beteiligt. Das hat etwas damit zu tun, wie wir als Studiengangsleitung und wie sich die Universitätsleitung dem Thema Öffnung gegenüber positionieren.

Johannes Fromme: Im Moment hat es auch einfach damit zu tun, dass der Zugang zu einem Masterstudiengang ohne Hochschulzugangsberechtigung an unserer Universität formal nicht vorgesehen ist.

Erich Schäfer: Grundsätzlich sieht das Hochschulgesetz in Sachsen-Anhalt die Möglichkeit vor, dass Bewerber:innen ohne Hochschulzugangsberechtigung durch das erfolgreiche Ablegen einer Prüfung zur Feststellung der Studienbefähigung ein weiterbildendes Masterstudium aufnehmen können. Unabhängig davon erhalten Student:innen des Masterstudienganges „Erwachsenenbildung“, die fünf Pflichtmodule ohne das Mastermodul erfolgreich abschließen, ein Zertifikat.

Michael Dick: Es gibt auf der einen Seite mittlerweile viele formale Regeln, auf die wir ein Stück weit angewiesen sind und die wir nicht einfach umschiffen können. Was wir aber nach wie vor brauchen, sind Einzelfallregelungen und die Fähigkeit, auf einzelne Biografien mit Studienangeboten zu reagieren. Wenn wir diese Menschen aufgeben, wäre es schade. Die Student:innen, die zu meiner Leitungszeit einen Masterabschluss machen wollten, waren Referent:innen von Gewerkschaften oder Bildungsträgern und Menschen, die sich dauerhaft im pädagogischen Bereich etablieren wollten.

Erich Schäfer: Also diese Heterogenität hat, so glaube ich, auch einen Charme. Student:innen, die über eine langjährige Berufserfahrung verfügen, stellen – im Vergleich zu anderen Student:innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen – Fragen, die jene gar nicht stellen würden. Ich erinnere mich an einen Fall eines Mannes mit einem technischen Hintergrund, der später Professor für Elektrotechnik an einer Hochschule geworden ist. In den ersten Diskussionen prallten zwei durch unterschiedliche professionelle Zugänge geprägte Welten aufeinander. Wir haben innerhalb der Gruppe – also auch jene, die aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich kamen – auf eine positive Art und Weise miteinander gestritten. Das hat verbunden. Wir haben nachher auch gemeinsam einen Weg gefunden, die Sachen konstruktiv zu bewegen. Das ist eine Erfahrung, die man anderenorts nicht unbedingt machen kann.

Olaf Dörner: Das erlebe ich ja auch in den Veranstaltungen und finde es ganz erfrischend, dass Perspektiven unterschiedlicher Fachrichtungen einfließen. Gleichzeitig sind es – mit Blick auf unsere Teilnehmer:innendaten – überwiegend Fachhochschulabsolvent:innen, die somit eine relativ homogene Gruppe darstellen. Personen mit universitären Abschlüssen bilden eine kleinere Gruppe. Außerdem fällt auf, dass die Student:innen überwiegend zwischen 1969 und 1979 geboren sind. Auch diese Aspekte verweisen auf Schließung gegenüber anderen Gruppen.

Johannes Fromme: Sicherlich können die Student:innen in gewissen Hinsichten als relativ homogen beschrieben werden. Andererseits erleben wir es in der Bewerbungsphase jedes Mal, dass wir jede Biografie hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen quasi als Einzelfall prüfen und bewerten müssen. Interessent:innen haben häufig ganz unterschiedliche berufliche wie auch – vom ersten Studium her – fachliche Hintergründe.

Michael Dick: Es kommt immer auf die Brennweite an, wie homo- oder heterogen Gruppen sind. Insgesamt ist es eine homogene Zielgruppe, weil sie ein gewisses inhaltliches Ziel anstrebt, dabei einen bestimmten Professionsentwicklungsschritt machen möchte und aus ähnlichen Arbeitszusammenhängen kommt. Sie unterscheiden sich in dieser Homogenität von den Klient:innen eines MBA, wie er an einer Businessschool angeboten wird. Olaf Dörner hatte gerade gesagt, dass die Teilnehmer:innen überwiegend aus den Jahrgängen 1969 bis 1979 kommen. Studien zeigen, dass berufsbiografische Merkmale, also beruflicher Status, Karriereverlauf und Alter, das Interesse an Weiterbildung moderieren und bestimmte Status- und Altersgruppen ähnliche Weiterbildungsangebote aufsuchen.¹ In unserem Studiengang „Projektleitung und Teamentwicklung“ ist es interessanterweise so, dass die Leute eher zehn Jahre jünger sind. Ich glaube, dass sich verschiedene berufliche Herausforderungen zu verschiedenen biografischen Punkten stellen und dieser Studiengang ein klares Profil darin hat, Menschen auf ihre erste Führungsaufgabe in Teams oder kleinen Abteilungen vorzubereiten. Der Studiengang Erwachsenenbildung bedient eher etwas wie eine berufliche Transformation aus einer Fachlaufbahn in eine pädagogische Laufbahn, was typischerweise eher etwas später einsetzt. Das ist aus meiner Sicht in der ganzen Beforschung von Zielgruppen und Student:innen noch gar nicht so richtig herausgearbeitet und empirisch abgesichert. Wir haben bei einem anderen Weiterbildungsstudiengang teilweise 60-jährige Zahnärzte, die für ihren Beruf noch einmal etwas wie eine Gestaltschließung suchen. Das ist noch einmal eine andere berufsbiografische Aufgabe.

1 Wilkens, Inge & Leber, Ute (2003). Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 36 (3), 329–337.

3.1 Beitrag zur Professionalisierung als Herausforderung

Olaf Dörner: Es stellt sich die Frage, was wir eigentlich über unsere Teilnehmer:innen wissen. Wenn ich an den Titel des Sammelbandes denke: „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis“, dann können wir über unsere Student:innen gar nicht viel sagen, da wir eine systematische Forschung bisher nicht gemacht haben. Ich würde das sogar noch zuspitzen: Als Studiengangsleitung wissen wir eigentlich nicht wirklich, was in den einzelnen Veranstaltungen passiert – und wollen es vielleicht auch nicht wissen. Das bringt zum Ausdruck, dass so ein Weiterbildungsstudiengang nach unterschiedlichen Logiken funktioniert. In institutioneller Sicht sind es besondere Student:innen, und es ist, gerade aus Sicht der Studiengangsleitung, wichtig, dass es gute Rückmeldungen über die Evaluation gibt: Dann ist eigentlich alles gut. Differenzierte Betrachtungen dessen, was eigentlich wirklich passiert, sind weniger von Interesse. Und wissen wir denn eigentlich, welchen Beitrag wir mit diesem Studiengang zur Professionalisierung leisten? Da würde ich sagen: Zur Professionalisierung einer Berufsgruppe als Berufsgruppe, vielleicht als Profession, leisten wir natürlich einen Beitrag mit der Vergabe von Titeln. Aber mich würde schon interessieren, inwieweit dieser Studiengang mit seinen Inhalten zu mehr oder besserem professionellen Handeln führt. Da können wir nicht wirklich etwas zu sagen.

Erich Schäfer: Das wäre eine spannende Frage, die man in einem Projekt bearbeiten sollte.

Michael Dick: Ja, da müsste man mit den Alumni stärker arbeiten und stärker längsschnittlich untersuchen: Zunächst haben wir in der Eingangsphase eine spannende Heterogenität der Berufsbiografien. Es folgt dann über zwei Jahre eine Ausrichtung an ähnlichen Themen, Methoden und Theorien. Zuletzt gehen die Absolvent:innen dann in irgendeiner Weise verändert aus dem Studium raus und wieder unterschiedliche Wege. Dazu, wie sich ein Weiterbildungsstudiengang in einer Berufsbiografie auswirkt, wissen wir wenig. In einer Dissertation wurde das für Student:innen von Weiterbildungsstudiengängen für Zahnärzte untersucht: Es war schon interessant zu sehen, dass sich offensichtlich die Teilnehmer:innen von Weiterbildungsprogrammen die Programme suchen, die für sie passen. Also mit anderen Worten: Zahnärzte, die eher eine reflexive Haltung zu ihrem Beruf gesucht hatten, haben unser Programm gewählt, während Zahnärzte, die einfach mehr Geld verdienen und sich spezialisieren wollten, den Master „Implantologie“ bei der Deutschen Gesellschaft für Implantologie studiert haben. Diejenigen, die eine praktische Weiterbildung besucht hatten, zeigten noch einmal andere Motive. Für unsere Profession ist das noch nicht ausdifferenziert. Es gibt ein relativ buntes Feld von Teilnehmer:innen, die teilweise sagen, dass sie sich selbstständig machen wollen, dass sie es brauchen, um Pfleger:innen zu unterrichten oder sonst etwas.

Olaf Dörner: Eine Frage ist, inwieweit wir mit diesem Studiengang zu einer Professionalisierung beitragen, die nicht nur das liefert, was jemand braucht, um seine Arbeit zu machen, sondern die darauf orientiert ist, mit Widersprüchen umzugehen und Entwicklungen zu hinterfragen. Gibt es eine Möglichkeit, etwas wie eine kritische Reflexionsfähigkeit zu erzeugen?

Erich Schäfer: Mein Anspruch ist es, genau diese Reflexionsfähigkeit zu erzeugen und sie ein Stück weit exemplarisch zu vermitteln. Ich mache mal ein Beispiel: Ein Teilnehmer, der in der politischen Bildung hauptberuflich tätig war, kam nach dem Studium noch einmal auf mich zu. Es gab Fördergelder, und er hat ein Projekt bei der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ beantragt. Er fragte, ob ich mich als Vertreter einer Hochschule daran beteiligen möchte. Entstanden ist daraus ein interessantes Projekt zur Biografiearbeit mit russischen Zwangsarbeiter:innen, die im Rahmen des Projektes später auch in Deutschland waren, die Stätten ihrer Zwangsarbeit während des Zweiten Weltkriegs aufgesucht haben und unter anderem zu uns in die Hochschule in Jena gekommen sind, um mit Student:innen über ihre Biografien zu sprechen. Im Gegenzug waren wir dann auch einmal in Russland. Durch die Kontakte dieses Projektes ist eine Kooperation mit einer russischen Partnerorganisation entstanden, die bis heute existiert.

Michael Dick: Das ist richtig, der Student hatte überhaupt im Studium so einen richtigen Schub bekommen, sich ernsthafter mit solchen Fragen zu befassen. Er hatte mich auch angerufen, ob ich nicht mit nach Nowosibirsk kommen wollte. Ich musste dann leider absagen.

Olaf Dörner: Okay, das wäre sozusagen eine Möglichkeit, die es gegeben hat. In der Tendenz bleibt aber trotzdem für mich die Frage, inwieweit man die Verantwortung übernehmen kann, dass man mit so einem Studiengang nicht nur eine Reflexionsfähigkeit, sondern auch eine kritische Reflexionsfähigkeit erzeugen kann, die so weit geht, dass Praktiker:innen in der Weiterbildungspraxis auch hinterfragen, inwieweit sie eigentlich zur Reproduktion von Nichtteilhabe, zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen. Das gilt auch für uns als Hochschullehrer:innen.

Michael Dick: Wir können unseren Teilnehmer:innen jedes Angebot machen, ihre Kritik an ihren Institutionen und ihren beruflichen Situationen zu artikulieren. Das tun wir auch, und da kommen auch Leute mit durchaus kritischen Einschätzungen darüber, was sie tun, wie sie es tun und ob man es anders machen könnte. Das ist das eine. Der zweite Punkt ist, dass wir in einer Situation innerhalb von Universitäten sind, wo es immer stärker auf Begründungs- und Legitimationskämpfe ankommt. Man muss immer wieder sagen, was man tut, und man neigt dazu, diese Begründungen in affirmativer Weise herzustellen: „Wir machen das wegen des Arbeitsmarktes, demografischer Entwicklungen und Öffnung der Hochschulen“ und so weiter. Das ist das alltägliche Spiel, das man an den Universitäten spielt. Da sind

wir selbst affirmativ, und das hat etwas mit Legitimationskämpfen innerhalb der Universität zu tun. Die Frage ist, wie wir die Teilnehmer:innen dazu motivieren, ihre eigenen Verhältnisse zu reflektieren. Sie verweist wiederum auf die Frage, wie man Seminare aufbaut, wie man sie beteiligt und welche Instrumente man in der Lehre zur Verfügung stellt. Da bin ich durchaus optimistischer.

Johannes Fromme: Ich würde noch einen anderen Aspekt zu bedenken geben. Wir haben seit einigen Jahren vermehrt Student:innen in unserem Master, die aus Berufen und Studiengängen kommen, die mit Pflege und Gesundheit zu tun haben. Das sind, ähnlich wie soziale Berufe, überdurchschnittlich häufig Berufe mit einem hohen Frauenanteil. Insofern würde ich schon sagen, dass der Studiengang zur Professionalisierung und zu einem gesellschaftlichen Statusgewinn zumindest von weiblichen Berufstätigen beiträgt.

3.2 Vollkostenrechnung und die strategische Bedeutung der Weiterbildung

Erich Schäfer: Vielleicht kommen wir noch auf eine Herausforderung zu sprechen, die man nicht unterschätzen sollte, die Vollkostenrechnung. Für dieses ‚dicke Brett‘ gilt es eine Lösung zu finden und einem Widerspruch zu begegnen: In der bildungspolitischen Diskussion heißt es einerseits, dass Weiterbildung Kernaufgabe der Hochschulen ist, und andererseits, dass für Weiterbildung nicht die üblichen Bedingungen wie für andere konsekutive Studiengänge gelten, das heißt, Weiterbildung bedarf einer Vollkostenrechnung. Das ist ein Widerspruch, der bildungs- und hochschulpolitisch thematisiert werden muss.

Michael Dick: Unsere Hochschulleitung hat dezidiert die Position, dass ein Studiengang wie der Master Erwachsenenbildung auch unterhalb von Vollkosten existieren können muss, weil er Teil der wissenschaftlichen Arbeit im Fachbereich ist. Das wird vom derzeitigen Rektorat ganz explizit so begrüßt und unterstützt.

Johannes Fromme: Wir wissen aber noch nicht, was der Landesrechnungshof zu dieser Frage sagen wird, da steht eine Klärung noch aus.

Erich Schäfer: Der hat im Zweifelsfall wahrscheinlich das letzte Wort.

Michael Dick: Ja gut, das ist richtig, wir haben es mit einer Rationalität zu tun, die in diese Richtung geht. Aber wir haben auch andere gute Argumente, die durchaus greifen, und was wir dafür wirklich brauchen, ist tatsächlich etwas wie eine Querfinanzierung und ein Gesamtmodell. Das ist auch ein Entwicklungsschritt, die Eigenständigkeit des Studiengangs zu bewahren, ihn aber trotzdem im Kontext anderer Entwicklungen der Fakultät und der Universität zu sehen. Daran kommen wir, glaube ich, nicht vorbei.

4 Resümee und Ausblick

Johannes Fromme: Die Rahmenbedingungen und Diskurse gehen in Richtung einer Vollkostenfinanzierung. Aber ich glaube nicht, dass wir diesen Studiengang (und andere sozial- und bildungswissenschaftliche Programme) vollkostenfinanziert hinbekommen, schon gar nicht in diesem Umfeld. Die Frage ist auch, ob es unser eigener hauptsächlicher Anspruch ist, auszutesten, wie weit wir die Gebühren anheben können. Es mag vielleicht noch einen gewissen Spielraum für höhere Gebühren geben, aber dieses ökonomische Denken wird uns von außen aufgedrückt. Wir haben eigentlich andere Ziele und Ideen, wir haben eben über kritische Reflexion nachgedacht. Es geht nicht darum, solche Programme kostenlos anzubieten, aber letztlich steht man dann vor der Frage: „Was ist der Gesellschaft und der Universität Bildung wert?“ Im Moment eröffnet uns die Universitätsleitung noch gewisse Spielräume. Wie das einmal aussieht, wenn diese enger werden, weiß ich nicht. In den letzten 25 Jahren konnten wir uns an die sich ändernden Bedingungen ganz gut anpassen. Wir haben nicht mehr die euphorische Ausgangssituation, wie Erich Schäfer sie geschildert hat, aber immer noch relativ freundliche Rahmenbedingungen und vor allem die Bereitschaft, unter diesen Bedingungen das Beste zu machen. Auch unter diesen freundlichen Rahmenbedingungen können allerdings Angebote erdacht und entwickelt werden, die nicht funktionieren – und dafür gibt es schließlich auch genügend Beispiele.

Olaf Dörner: Deswegen denke ich, dass es schon eine Herausforderung ist, überhaupt erst einmal eine Position zu finden und die auch gegenüber der Universitätsleitung und der Universität vertreten zu können. Da denke ich, kann man über eine Programmatik nachdenken. In dem Falle wäre das schon wichtig. Ich sage nicht, dass das eine Garantie dafür ist, dass sich dann überhaupt etwas entwickelt. Aber die Situation, dass es viele offene Ohren gibt, wie Erich Schäfer sie Anfang der 1990er-Jahre vorgefunden hat, haben wir nicht mehr – im Gegenteil.

Michael Dick: Das Petitum, das, was wir nicht einlösen, ist, eine offene strategische Diskussion über Weiterbildung zu führen. Bezogen auf den Studiengang Erwachsenenbildung ist diese strategische Diskussion an der Otto-von-Guericke-Universität mindestens seit 2002 informell geführt worden, und wir haben es hinbekommen zu argumentieren, dass dieser Studiengang Erwachsenenbildung eine professionspolitische Bedeutung hat. Was wir aber nicht hinbekommen, ist, dass dies fakultätsweit und -übergreifend diskutiert wird.

Erich Schäfer: Der Masterstudiengang Erwachsenenbildung ist ein Erfolgsmodell. Es stellt sich die Frage, wie es weitergeht und sich das bisher Erreichte dauerhaft und nachhaltig verankern lässt. Die Erfolgsaussichten dafür hängen unter anderem mit davon ab, ob es gelingt, den Ausbau weiterbildender Studienangebote weiter zu forcieren. Der Bedarf dafür ist jedenfalls vorhanden, wie die ungebrochene Nachfrage

nach dem weiterbildenden Studiengang Erwachsenenbildung aufzeigt. Er steht exemplarisch dafür, wie es gelingen kann, bedarfsgerechte hochschulische Weiterbildung für die Berufsgruppe der Weiterbildner:innen zu einem Teil des lebenslangen Lernens zu machen.

Michael Dick: Es ist ein Erfolgsmodell, was auch damit zu tun hat, dass es akademische Freiheit und die Möglichkeit gibt, an Lehrstühlen engagierte Leute zu beschäftigen, die auf so etwas einfach Lust haben und es nicht tun, weil sie es müssen. Es läuft im Rahmen eines ganz normalen universitär selbst verwalteten Programms.

Erich Schäfer: Und die strategische Diskussion können wir nicht nur an der Hochschule führen, die müssen wir auf Landes- oder Bundesebene führen. Den Vertreter:innen der Profession der Erwachsenenbildung kommt dabei in Kooperation mit den Funktionsträger:innen der Hochschule eine wichtige Aufgabe zu. Um die Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens zu stärken, gilt es, weiter die rechtlichen Rahmenbedingungen anzupassen sowie gute Organisations- und Unterstützungsformen zu finden. Schließlich geht es darum, die Aufgabe der Weiterbildung noch stärker als bisher in die Entwicklungsplanung der Hochschulen mit einzubeziehen.