

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
31. Jahrgang

1 | 2008

**Wissenschaftliche
Weiterbildung**

ISSN 0177-4166
ISBN 978-3-7639-1951-2
www.report-online.net



Die



REPORT

1 | 2008

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
31. Jahrgang

**Wissenschaftliche
Weiterbildung**



Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

31. Jahrgang 2008 – Heft 1/2008

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl
(E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.),
Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberin 1/2008:

Christiane Schiersmann

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich;
Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann,
Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader,
Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen
Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Dr. Peter Brandt,
Christiane Jäger

Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Dr. Alexandra Beilharz

Anschrift Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399,
E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden
in der Redaktion anonymisiert und neben den drei
Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe
www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung
angenommen. Der Autor/die Autorin versichert,
über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an
seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller
Abbildungen allein verfügen zu können und keine
Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des
Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende
Institution über. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn
Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de
ein Feedback zukommen lassen.
Geben Sie einfach den Webkey **23/3101** ein.
Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige
Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen
Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche National-
bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über [http://
dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte
14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 36,- EUR, für Studierende mit Nachweis
30,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zu-
mindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die
Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum
Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1951-2

Best.-Nr. 23/3101

© 2008 DIE

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmi-
gung der herausgebenden Institution.

REPORT 1/2008, 31. Jahrgang

Thema: Wissenschaftliche Weiterbildung

INHALT

Editorial..... 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Peter Faulstich/Gernot Graeßner/Erich Schäfer

Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses..... 9

Hildegard Schaeper

Lernen von anderen Ländern? Internationale Perspektiven zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung 19

Anke Hanft/Michaela Knust

Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich 30

Aiga von Hippel

Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung 42

Karl Weber

Ist Hochschulweiterbildung internationalisierbar? Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Export von Weiterbildungsprogrammen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen 52

Forum

Anja Hall/Elisabeth M. Krekel

Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten 65

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Anke Hanft, Annika Simmel: Vermarktung von Hochschulweiterbildung (besprochen von Wolfgang Jütte, Gerd Köhler, Helmut Vogt)..... 81

Rezensionen..... 84

Autorinnen und Autoren 95

Themenvorschau 2008

Heft Nr.	Schwerpunkt
2/08	Weiterbildungstrends in Europa Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl
3/08	Naturwissenschaftliche Bildung Verantwortliche Herausgeberin: Elke Gruber
4/08	Biografie und Bildung Gastherausgeberin: Anne Schlüter

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

Zuletzt erschienene Hefte:

REPORT 4/2007
Bildung und Beruf
ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
**Blick zurück nach vorn –
30 Jahre REPORT**
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
**Personen- und organisationsbezogene
Bildungsberatung**
ISBN 978-3-7639-1937-6

REPORT 4/2006
Netzwerke
ISBN 978-3-7639-1924-6

REPORT 3/2006
Alter und Bildung
ISBN 978-3-7639-1923-9

REPORT 2/2006
Zuwanderung und Migration
ISBN 978-3-7639-1922-2

REPORT 1/2006
Lehr-/ Lernforschung
ISBN 978-3-7639-1921-5

Recherche zu den Heften unter
www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de

Editorial

Obwohl Weiterbildung seit 1998 als Kernaufgabe der Hochschulen (neben Forschung und grundständiger Lehre) definiert ist, führt sie in Deutschland bislang eher ein Nischendasein, und zwar sowohl innerhalb der Hochschulen als auch in Bezug auf das Gesamtspektrum der Weiterbildung. Die Hochschulen befinden sich mitten in der Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur und damit in einem gravierenden Umbruch. Hinzu kommt der Trend zu einer stärkeren Kommerzialisierung der Hochschulen. Diese Entwicklung lässt auch nachhaltige Auswirkungen für die wissenschaftliche Weiterbildung vermuten. Dies war Anlass für die Herausgeber/innen des REPORT, der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Themenheft zu widmen.

Es geht darum, herauszufinden, wo die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland steht. Wie ist ihre Position im internationalen Vergleich? Eine solche Positionsbestimmung lag auch deshalb nahe, weil vor kurzem zwei große, international vergleichende Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung abgeschlossen wurden, wobei sich eine auf die Teilnehmestrukturen und die andere auf die Organisationsformen konzentrierte (s. dazu die Beiträge von Schaeper, Hanft/Knust und Faulstich/Graeßner/Schäfer).

International wächst die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig. Die deutschen Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung konnten aber offenbar bislang ihre innerhochschulische Position nicht nachhaltig stärken.

Peter Faulstich, Gernot Graeßner und Erich Schäfer pointieren zutreffend die widersprüchliche Lage, in die die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Umstrukturierung der Studiengänge gerät: Zum einen verliert sie aufgrund der Einbindung in die Bachelor-Master-Struktur tendenziell ihre Randständigkeit, zum anderen verschärft sich gerade in diesem Teilbereich der Hochschulen der Kommerzialisierungsdruck extrem. Die wissenschaftliche Weiterbildung, so ihr Fazit, bewegt sich zwischen der Orientierung am Markt und den aus der klassischen Form der Hochschullehre abgeleiteten Autonomieansprüchen.

Der Beitrag von Hildegard Schaeper geht aus international vergleichender Perspektive der Frage nach, welche Bedingungen die Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigen oder erschweren. Ein zentrales Ergebnis liegt darin, dass die Teilnehmestrukturen stark von den jeweiligen landesspezifischen Kontexten einschließlich der jeweiligen Bildungssysteme abhängig sind. Die Studie kommt zu dem Ergebnis einer „zweigeteilten Welt“ der Hochschulweiterbildung: In Deutschland und Frankreich sind relativ niedrige Teilnahmequoten zu verzeichnen, während die übrigen Länder sich durch hohe Teilnahmequoten auszeichnen. Besonders groß fällt dabei die Diskrepanz zwischen Deutschland und Finnland aus. Allerdings ist die hohe Beteiligung in Finnland auch auf den vergleichsweise wenig konkurrierenden Weiterbildungsmarkt mit einer starken Stellung öffentlicher Einrichtungen zurückzuführen.

Die Vergleichsstudien zeigen, dass neben der Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung im internationalen Vergleich auch deren Organisationsform stark variiert (vgl. den Beitrag von Hanft/Knust). Dabei spielt insbesondere das Verhältnis zwischen

einer zentralisierten und einer dezentralisierten Struktur eine herausragende Rolle. Aus der Tatsache, dass in vielen Ländern die wissenschaftliche Weiterbildung an verschiedenen Stellen der Hochschulen verankert ist, entsieht aber nicht immer eine fruchtbare Kooperation, sondern durchaus auch Konkurrenz.

Im Hinblick auf die Angebotsstruktur dominieren in Deutschland eher kurzfristig angelegte Programme gegenüber längerfristigen und mit einem wissenschaftlichen Grad abschließenden Studiengängen. Die Zusammenarbeit mit betrieblichen Akteuren ist in Deutschland noch ausbaufähig – um es vornehm auszudrücken. Der Einbezug institutioneller Kunden wird daher von Anke Hanft und Michaela Knust zu Recht als Desiderat für Deutschland formuliert ebenso wie die Stärkung einer nachfrageorientierten Angebotsplanung insgesamt, die insbesondere Berufstätige stärker als Zielgruppe in den Blick nimmt.

Für die Zukunft wird auch die Frage an Bedeutung gewinnen, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung auf dem internationalen Weiterbildungsmarkt „mitspielt“. Diesem Aspekt geht der Beitrag von Karl Weber nach. Er weist zu Recht darauf hin, dass die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere in den Feldern gelingen dürfte, in denen ein relativ kontextunabhängiges Wissen und Können vermittelt wird. Zudem ist offenbar die internationale Kooperation eine wichtige Form der Internationalisierung der Weiterbildung der Hochschulen, die durch Austausch von Lehrenden, gemeinsame Veranstaltungen für Studierende aus verschiedenen Programmen und die Vergabe eines gemeinsamen Weiterbildungstitels (dual degree) realisiert wird. Der Beitrag zeigt jedoch auch auf, dass die Internationalisierung hochschulischer Weiterbildung an kulturelle Grenzen stößt, die Sprache, Lehr- und Lernkultur, Betreuungskultur, den Habitus der Lehrenden und Lernen sowie Nutzenerwartungen der Teilnehmenden betreffen.

Um die viel beschworene Veränderung von der Angebots- zur Nachfrageorientierung in der Weiterbildung zu stärken, schlägt der Beitrag von Aiga von Hippel die Übernahme der Idee der Produktklinik vor. Dies stellt eine innovative Methode der Marktabklärung dar, die eine Möglichkeit bietet, Adressaten in die Programmgestaltung einzubeziehen und ihren Bildungsbedarf zu erheben.

Der Forumsbeitrag in diesem Heft analysiert die Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung. Auf der Basis einer umfangreichen repräsentativen Befragung von Erwerbstätigen gelingt es, neben den üblichen – in der Regel sozio-demografischen – Einflussfaktoren tätigkeitsbezogene Merkmale wie das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes, die Nähe der Tätigkeit zur Ausbildung, Lern- und Kreativitätsanforderungen in den Blick zu nehmen.

Heidelberg, im Februar 2008

Christiane Schiersmann
Elke Gruber
Ekkehard Nuissl

**BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT
REPORT
REPORT

Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses

Vielfältige, unterschiedliche und gleichzeitig divergierende Einflüsse bestimmen die Hochschullandschaft und erzeugen personelle und institutionelle Verunsicherungen. Dies betrifft auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Generell festzustellen ist eine Kommerzialisierung in den Hochschulen verbunden mit einer zunehmenden Autonomisierung von Teileinheiten; Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die wissenschaftliche Weiterbildung gerät dabei in eine widersprüchliche Lage: zum einen wird sie durch die Neugliederung des Studiums im Bologna-Kontext in die strukturellen Umbrüche einbezogen und verliert ihre Randständigkeit; zum anderen ist sie dem Kommerzialisierungsdruck in extremer Weise ausgesetzt. Deshalb werden empirische Materialien – wie wir sie im Folgenden zusammentragen – besonders wichtig, um weitere Perspektiven zu diskutieren.

1. Bologna-Kontext und empirische Studien

Mit dem 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess bekommt die wissenschaftliche Weiterbildung einen neuen Rahmen und erhält einen Platz im gestuften Studiensystem. Dabei erweisen sich manche Strukturvorgaben als zu kurz greifend.

So wird zwar nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zwischen konsekutivem, nicht-konsekutivem und weiterbildendem Master differenziert, jedoch werden BA, Non-Degree- und Zertifikatsangebote als Weiterbildungsformate nicht berücksichtigt; der Blick richtet sich nahezu ausschließlich auf den Weiterbildungs-MA. Daher ist es für Weiterbildung schwierig, in den Hochschulen ihren neuen Platz zu finden. Auch sind die Standards der Akkreditierung für Weiterbildungsabschlüsse unterhalb der Ebene der Studiengänge nicht geklärt. Insgesamt fokussiert das deutsche Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zu sehr auf Berufstätige mit Hochschulabschluss. Das grundsätzliche Problem scheint u. a. darin zu liegen, dass wir es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem Phänomen mit unscharfen Grenzen zu tun haben, die traditionellen Abgrenzungen zuwider laufen.

In der Folge der Bologna-Reform ist das Bemühen zu spüren, den künftigen Platz der Weiterbildung auszuleuchten. Verschiedene empirische Studien haben in jüngster Vergangenheit Daten und Fakten zusammengetragen, die es erlauben, ein besseres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen. Zu nennen sind hier die International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung vom Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Schaeper u. a. 2006), die Deutschlandstudie innerhalb der vom

BMBF geförderten Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen der Universität Oldenburg (Faulstich u. a. 2007) und die von der HRK geförderte trinationale Studie „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ (Bredl u. a. 2006). Was sind wesentliche Erkenntnisse dieser Studien, insbesondere der beiden zuletzt genannten?

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten und der Universität Oldenburg geleiteten Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft/Knust 2007) erfolgte 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Verfolgt wurde eine dreistufige Erhebungsstrategie: erstens wurde die Systemebene wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, zweitens auf der Hochschulebene und drittens auf der Angebotsebene Daten mithilfe eines standardisierten Fragebogens sowie über eine Recherche im Internet erhoben. Die Fragebogenerhebung erzielte eine Rücklaufquote von 35 Prozent; im Rahmen der Internetrecherche wurden 333 Hochschulen in Deutschland analysiert und über 7.000 Weiterbildungsangebote untersucht. Damit wurde erstmals in diesem Jahrzehnt eine Datenbasis geschaffen, die es erlaubt, ein genaueres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Länderstudie Deutschland referiert und – abschließend – Wege zu möglichen Veränderungen und Verbesserungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland aufgezeigt.

2. Organisation und Personal

Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung zentral, wenn auch in sehr verschiedenen Formen, wie wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten, Arbeitsbereichen in der zentralen Verwaltung oder Stabsstellen. Mit der zentralen Organisation wird der Initial- und Service-Charakter deutlich, der der wissenschaftlichen Weiterbildung zugewiesen wird. Zugleich dient diese Organisationsform der Erkennbarkeit der Weiterbildung für Adressatinnen und Adressaten außerhalb der Hochschulen. Im Einzelnen sind die Organisations- und Managementformen jedoch sehr differenziert geregelt; Entwicklungen im Bereich der Bologna-Reform haben sich organisatorisch noch kaum ausgewirkt (vgl. Bredl u. a. 2006).

Neben diesen traditionellen, internen *Organisationsformen* haben sich vermehrt Institute und außerhochschulische Einrichtungen auf meist privatrechtlicher Basis gebildet und werden weitgehend komplementär und nicht alternativ zu den zentralen Service-Einrichtungen genutzt. Die Nähe der Institute zur Hochschule und damit die Einbindung in deren kommunikativen Kontext werden hierbei deutlich. Dies zeigt sich auch in der Allokation der Finanzierung: Zwar ist es üblich, dass in den Hochschulen die Finanzströme unterschiedlich verortet werden, aber die zentralen Einrichtungen haben insofern eine organisatorisch starke Stellung, als entgeltpflichtige Weiterbildung

in mehr als einem Drittel aller Fälle ausschließlich über sie organisiert wird, sogar wenn es sich um Studiengänge handelt, für deren wissenschaftliche Gestaltung Fachbereiche bzw. Fakultäten zuständig sind. Der Grund dafür dürfte darin zu sehen sein, dass die zentralen Einrichtungen Managementstrukturen aufweisen, die in den Fakultäten in dieser Form nicht vorhanden sind.

Auf der Leitungsebene zeigt sich allerdings ein disparates Bild. Der überwiegende Teil der zentralen Einrichtungen wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geleitet, teilweise auch von Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern, die in der Hochschule weitere Aufgaben wahrnehmen. Dies kann die Nähe zur Wissenschaft befördern, beinhaltet aber die Gefahr einer nicht hinreichenden Wahrnehmung von Managementaufgaben. Dies wird dadurch verstärkt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in nur etwas mehr als einem Viertel der Fälle mit einer hauptberuflichen Geschäftsführung ausgestattet ist. Diese Situation kann in zweierlei Richtungen interpretiert werden. Einerseits wird durch eine Übertragung der Leitung an eine Hochschullehrerin oder einen Hochschullehrer symbolisiert, dass auf Wissenschaftlichkeit und die Anbindung an den Wissenschaftsbetrieb Wert gelegt wird. Andererseits birgt dies die Gefahr, dass Handlungsoptionen nicht ausgeschöpft werden, wenn leitendes Personal im Sinne einer Gesamtverantwortung hauptberuflich bei im Übrigen relativ geringer Personalausstattung nicht zu Verfügung steht.

Auf Grund der vorliegenden Zahlen ist ein Professionalitätsdefizit wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen unübersehbar (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 112 f.). Angesichts der Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, stellt sich die Frage, wie „die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Feld des Hochschulalltags“ (Bredl u. a. 2006, S. 90) werden kann, insbesondere dann, wenn es um die Verzahnung mit neuen konsekutiven Studiengängen geht.

3. Lehre und Qualität

Wenn nach dem *Profil der Lehre* gefragt wird, ergibt sich aus den erhobenen Daten ein unter funktionalen Aspekten deutliches Bild: Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktikerinnen und Praktikern mit ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen. Offenkundig sind sie aber darum bemüht, die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote durch den vorrangigen Einsatz von hochschulinternem wissenschaftlichem Personal sicher zu stellen.

Die Beteiligung an *Qualitätssicherungssystemen*, wie sie im quartären Sektor üblich und eingeführt sind, ist sehr gering. Hochschulen verlassen sich weitgehend auf kundenbezogene Zufriedenheitskontrollen. Organisationsbezogen spielen Akkreditierungs-

verfahren bisher eine geringe Rolle, da sich zum Zeitpunkt der Erhebungen weiterbildende Masterstudiengänge vielfach in der Etablierungsphase befanden und verfahrensmäßig bis dahin nur eine lose Verknüpfung zwischen konsekutiven Studiengängen und weiterbildenden Studiengängen zu erkennen war.

4. Finanzierung

Die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt auf privatrechtlicher Basis (z. B. innerhalb der an die Hochschulen angelagerten Institutionen), im Wesentlichen jedoch traditionell auf öffentlich-rechtlicher Grundlage. Die hier maßgeblichen Landeshochschulgesetze zeigen ein zersplittertes Bild. Die Eckpfeiler reichen von einer starken Regelung durch entsprechende Maßgaben, in welcher Weise diese Einnahmen zu verwenden sind, bis dahin, dass den Hochschulen weitgehend überlassen bleibt, wie sie auf diesem Gebiet agieren. Dort, wo von „Kostendeckung“ die Rede ist, besteht keine Klarheit, was darunter zu verstehen ist. Das Bild hat sich in den letzten Jahren insofern verändert, als deutlich geworden ist, dass den Hochschulen, zumindest zum weitaus überwiegenden Teil die Einnahmen aus der Weiterbildung verbleiben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Deutschland-Studie auf, dass die Ausgangspunkte der Finanzierung von weiterbildenden Studien und Studiengängen von Bundesland zu Bundesland, teilweise aber auch von Hochschule zu Hochschule, nach wie vor so unterschiedlich sind, dass von einer Vergleichbarkeit der „Startbedingungen“ kaum gesprochen werden kann. In der Tendenz ist es jedoch deutlich, dass mehr und mehr die Hochschulen selbst die Frage der Gestaltung von Gebühren und Entgelten im Bereich der Weiterbildung zu regeln haben und regeln können. Es ist zu erwarten bzw. zu hoffen, dass diese Spielräume insbesondere dann beachtet werden, wenn Hochschulen die Umstrukturierung ihrer Studienangebote auf Bachelor- und Masterabschlüsse hin verstärkt auch zum Aufbau weiterbildender Studienangebote nutzen.

Die Hochschulen praktizieren höchst unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Dabei spielt es eine große Rolle, ob sich Angebote ausschließlich über den Markt refinanzieren oder ob im Rahmen einer Mischfinanzierung andere Quellen, z. B. Fördermittel, in das Finanzierungskonzept eingeschlossen werden. Ein weiterbildungsspezifisches Stipendienwesen ist bislang nicht erkennbar, wenn auch in einzelnen Fällen Firmen, teilweise auch die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung, individuelle Förderungen aussprechen (vgl. Graeßner 2006, S. 48). Insgesamt ist zu beobachten, dass die Hochschulen im Spannungsfeld zwischen traditioneller Finanzierung und einer weit reichenden Marktorientierung unter Einsatz differenzierter Finanzierungsansätze agieren (Graeßner 2007, S. 168 ff.).

5. Angebotsstrukturen

Etwa 90 Prozent der insgesamt von der Hochschulrektorenkonferenz ausgewiesenen 117 Universitäten und 158 Fachhochschulen bieten ihre Weiterbildungsangebote im Internet an. Zudem wurden in der Deutschland-Studie 115 Angebote aus 30 verschie-

denen Kunst- und Musikhochschulen im Internet recherchiert. Im Durchschnitt bietet eine Universität in Deutschland rund 38 Weiterbildungsangebote, eine Fachhochschule 20 Angebote und eine Kunst- und Musikhochschule vier Angebote an. Die Universitäten offerieren demnach deutlich mehr Weiterbildungsangebote als andere Hochschulen. Diese Zahlen beziehen sich jedoch auf die Anzahl der Angebote insgesamt.

Ein Vergleich der im Internet präsentierten Angebote¹ nach Bundesländern macht die Schwerpunkte der Aktivitäten deutlich: Neben den gesetzlichen Regelungen und dem Engagement der jeweiligen Hochschulen in der Weiterbildung spielen Faktoren wie Bildungs- und Nachfragestrukturen, regionale Wirtschaftsstrukturen, Bevölkerungsdichte, aber auch die Profile der jeweiligen Hochschulen in den Bundesländern eine Rolle, wenn es um die Quantität und die Vielfalt von Angeboten geht.

Die Frage, über welchen *Zeitraum* sich die Angebote erstrecken, korrespondiert mit der Frage nach dem *Zeitungfang* in Stunden. Es zeigt sich folgende Struktur: Knapp 85 Prozent der Angebote sind auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr ausgelegt, 11 Prozent erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während nur 3 Prozent mehr als zwei Jahre umfassen. Dies zeigt, dass vor allem bei der Gestaltung längerfristiger Angebote, die auf eine Graduierung zielen, die Zeitstrukturen der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden müssen. Insofern sind Zeitfenster für Veranstaltungen unabdingbar, die auf die Zeitbedürfnisse der Teilnehmenden Rücksicht nehmen, wenn Weiterbildungsangebote nachfrageorientiert entwickelt werden sollen. Die Internetrecherche zeigt, dass dies der Fall ist: Mehr als 90 Prozent der Angebote finden in *Teilzeitform* statt und ermöglichen somit ein Studium neben dem Beruf. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als 8 Prozent der Angebote offeriert, eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal 2 Prozent der Angebote.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass bis zu 97 Prozent der kurzfristigen Angebote und bis zu 84 Prozent der langfristigen Angebote in Präsenzform durchgeführt wurden. Damit zeigt sich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin dem Präsenzlernen verpflichtet ist und dass ergänzende Formen als Fernstudium oder unter Nutzung elektronischer Medien noch nicht Allgemeingut geworden sind.

6. Thematische Orientierung

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach der *thematischen Ausrichtung* wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Angebote vorwiegend an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der durchführenden Hochschule ausgerichtet sind. Insofern werden durch die wissenschaftliche Weiterbildung in erster Linie nur die Stärken im eigenen Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschule auf dem Markt positioniert, was durchaus logisch erscheint, müssen die Hochschulen in einem kompetitiven

¹ Wenn von Angeboten die Rede ist, so handelt es sich dabei in aller Regel um Programme bis hin zu Studiengängen, nicht jedoch um Einzelveranstaltungen.

Webildungsmarkt entsprechende Alleinstellungsmerkmale (neben der Möglichkeit der Graduierung) aufweisen. Die Themen der Weiterbildungsangebote bewegen sich insbesondere im Bereich des Managements, der Ingenieurwissenschaften sowie der Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 135).

7. Zugang und Zertifizierung

Der *Zugang* zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist einerseits von gesetzlichen Regelungen abhängig, andererseits von Satzungen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen). Diese Regelungen sind in Deutschland keineswegs einheitlich und für potenzielle Teilnehmende kaum transparent. Die Zulassungsregelungen stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre Tradition der Exklusivität fortsetzen und die dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht.

Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen *Anrechnung von Vorkenntnissen*. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Anrechnungsfragen seitens der Teilnehmenden bislang nur in geringem Umfang angesprochen wurden (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 141 f.). Im Rahmen der Internetrecherche wurden insgesamt 1.126 Angebote ermittelt, bei denen Angaben zu den Kreditpunktesystemen gemacht wurden. Diese geringe Zahl hängt sicherlich damit zusammen, dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen werden, die Kreditpunktesysteme auf ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 142 f.).

Die *Zertifizierung* erscheint in hohem Maße uneinheitlich. Die Vergabe von akademischen Graden war bislang selten. Titel (nicht akademisch) sind eher die Ausnahme. Allerdings hat sich in den letzten Jahren, u. a. auch im Zusammenhang mit der Europäisierung und der internationalen Qualitätsdiskussion, eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten ergeben. Über einfache Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 98 f.).

8. Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Vergleich

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wird international weiter gefasst als in Deutschland; hierzu gehören nicht nur die Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en, sondern auch die Angebote für nicht-traditionell Studierende (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 38). Die deutsche Hochschulweiterbildung hat im Vergleich zu anderen Ländern weder in den hochschulpolitischen noch in hochschulorganisatorischen Rahmenbedingungen eine Umstellung auf Lifelong Learning vollzogen (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 77). Zudem wird wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen nicht als

profilbildendes Merkmal wahrgenommen (vgl. Gomille 2007, S. 141). Nur in seltenen Fällen findet eine konzeptionelle Einbindung der Weiterbildung in das Geschäftsfeld der Hochschule statt (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 115) und „lediglich in etwas mehr als einem Viertel der Fälle werden die Geschäfte von einem professionellen Management geführt“ (Faulstich u. a. 2007, S. 112). Fehlende bzw. mangelnde Möglichkeiten einerseits der Anschubfinanzierung neuer Angebote (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 125; Hanft/Knust 2007 S. 62) und andererseits Investitionen aus eigenen Rücklagen zu tätigen, erweisen sich als Hemmnisse (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 147). Insofern darf auch nicht verwundern, dass deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich die schwächste Marktposition und einen besonders geringen Anteil am Weiterbildungspotenzial haben (vgl. Schaeper u. a. 2006, S. 60; S. 104); selbst im Hinblick auf Akademiker spielen sie auf dem Weiterbildungsmarkt nur eine nachgeordnete Rolle (vgl. Willich/Minks 2004, S. 49). Insbesondere mangelt es an einer systematischen Verzahnung zwischen Erststudium und Hochschulweiterbildung; diese existiert quasi nicht (vgl. Apel 2006, S. 7; Bredl u. a. 2006, S. 61 ff.).

9. Aktuelle Situation und Perspektiven

Die Systemstrukturen der Weiterbildung sind insgesamt eher „weich“. Das Weiterbildungssystem – die wissenschaftliche Weiterbildung eingeschlossen – befindet sich in einem Übergangsstadium „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich u. a. 1991). Es zeigt positiv ein großes Maß an Flexibilität, was aber negativ auch einen hohen Grad an Instabilität erzeugt. Vor allem die ökonomischen Spielräume haben sich in den letzten Jahren verengt. Daraus resultieren veränderte Angebotsstrukturen: Der Druck auf die Anbieter hat sich verschärft – sowohl unter dem Gesichtspunkt der jeweils aktuellen Situation (z. B. konjunkturelle Schwankungen) als auch unter strukturellen Aspekten (Veränderung des Kontextes für Weiterbildung). Daraus resultieren für die wissenschaftliche Weiterbildung drei Trends: Der Versuch, höhere Effizienz der ‚Maßnahmen‘ durch Kurzfristigkeit zu erreichen, eine stärkere Technisierung und ausgefeiltere Marketingstrategien.

Wie die internationalen Vergleichsstudien zeigen, gibt es Rahmenbedingungen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung nur schwer bzw. nur langfristig zu ändern sind. Daneben gibt es aber für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung vielfältige Handlungsoptionen, die Prozesse der Umstrukturierung der Hochschulen aktiv mitzugestalten. Insofern ist der Bologna-Prozess eine Herausforderung.

Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems etc. sollten in den Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter der Maxime der Implementierung des Gedankens vom lebenslangen Lernen gestellt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags zu entwickeln. Erst wenn die Hochschule selbst erkennt, welches Potenzial sich in der Aufgabe Weiter-

bildung verbirgt, hat die Weiterbildung eine Chance, sich gegenüber den vermeintlich prioritären Aufgaben behaupten zu können. Die Reorganisation der Studienstrukturen kann Möglichkeiten eröffnen, bisher fehlende Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen.

Der Bologna-Prozess bietet aber nicht nur Chancen, sondern birgt auch Risiken. Im Zuge des Bologna-Prozesses droht eine Engführung auf weiterbildende Studiengänge. Bislang war die Vielfalt der Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung ein Profilmerkmal der hochschulgetragenen Weiterbildung; diese lediglich in das enge Korsett des weiterbildenden Masters zu pressen, ist kontraproduktiv und wird weder den bisherigen Weiterbildungstraditionen noch den diversen Ansprüchen der verschiedenen Adressatengruppen gerecht. Um wissenschaftliche Weiterbildung nach innen wie außen optimal zu kommunizieren, bedarf es zweifellos eines Professionalisierungsschubes im Management, welches wissenschaftliche Dignität mit optimalem Organisationshandeln verbindet. Dazu gehört auch, dass die konstatierten, eher defensiven durch offensive Finanzierungsregelungen abgelöst werden, die einer mit dem Leitbild der Hochschule verbundenen Konzeption folgen.

„Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschulung“ (DGWF 2005, S. 3). Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte „Passgenauigkeit“ führt eher zu einer Überforderung der Hochschulenangebote, die eine Feinabstimmung zur Beschäftigungsfähigkeit gar nicht leisten können. „Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen“ (ebd., S. 3 f.). Insofern steht wissenschaftliche Weiterbildung vor der Aufgabe, ihr Lehrprofil mit dem Forschungsprofil, dem Profil der akademischen Grundbildung und den Transferkonzeptionen einer Hochschule künftig genauer abzustimmen – auch dies ein Ergebnis der aktuellen Befunde.

Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren müssen. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich u. a. 1991) greifen. Gemeint ist: Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Zum anderen ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungssoffen. Bezogen auf das Theorem der „mittleren Systematisierung“ könnte eine Entwicklung in Gang gekommen sein, in welcher die Hochschulen „weicher“ werden und die Weiterbildung „härter“ wird. Der geringe Grad der Systematisierung, der in der Weiterbildung üblich war, holt die Hochschulen ein (vgl. Faulstich 2007).

Wie die Erfahrungen gezeigt haben, hängt die Kontinuität wissenschaftlicher Weiterbildung in hohem Maße von Organisationsstrukturen ab, in deren Händen das

Management der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt. Es wäre ein Irrtum, wenn Fachbereiche bzw. Fakultäten meinten, sie könnten aus dem Stand auch nur annähernd das Leistungsprofil der zentralen Einrichtungen gewährleisten; dies übersieht die besonderen Anforderungen, die an wissenschaftliche Weiterbildung gestellt werden. Die Aufgaben, die einer intermediären Institution zuwachsen, resultieren nicht zuletzt aus der Kooperationsnotwendigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie der internationale Vergleich zeigt, ist der Aufbau von langfristigen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen, aus denen heraus sich unterschiedliche Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten ergeben können, von enormer Bedeutung (vgl. hierzu auch Reichert 2007, S. 38, S. 48); diese können weit über die in den aktuellen Untersuchungen festgestellten Formen, thematischen Eingrenzungen und Angebotsformate hinaus gehen, die zu entwickeln eine genuine Aufgabe der zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung ist.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist traditionell an der Schnittstelle von tertiärem und quartärem Bildungssektor angesiedelt; deshalb müssen der sich auf die Hochschulen beziehende Bologna-Prozess und der auf die berufliche Bildung ausgerichtete Kopenhagen-Prozess in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander betrachtet werden. Wir benötigen mehr Durchlässigkeit im Übergang von Hochschulbildung und beruflicher Bildung und eine Weiterentwicklung bisheriger Bildungs- und Hochschulinstitutionen zu einem korrespondierenden System: die festgestellten Zugangs- und Zertifizierungspfade reichen dafür nicht aus.

Die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 150 ff.). Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt wie auch die weiteren erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, optimistisch stimmende Hinweise. Auf der Grundlage der jetzt erreichten Ansätze der empirischen Vergewisserung dürfte es an der Zeit sein, nach tragfähigen, zukunftsorientierten Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung auch über den nationalen Kontext hinaus zu suchen.

Literatur

- Apel, H. (2006): Online Umfrage zu Verbundprojekten der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/apel06_01.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Akkreditierungsrat (2001): Akkreditierungsrat: Referenzrahmen für Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magister-Studiengänge verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001. URL: www.akkreditierungsrat.de (Stand: 04.02.08)
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Schriftenreihe des Instituts für Hochschulforschung: HoF-Arbeitsbericht 6/06. Wittenberg
- Bredl, K. u. a. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena

- Christmann, B. (2007): Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 81–92
- DGWF (2005): Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen. Wien (September)
- Faulstich, P. u. a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim
- Faulstich, P. (2007): Ordnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hänflein, A./ Roßnagel, A.: Wirtschaftsverfassung in Deutschland und Europa. Kassel, S. 49–56
- Faulstich, P. u. a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): a. a. O.
- Frohlich, W./Jütte, W. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster u. a.
- Gomille, G. (2007): Der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung H. 1, S. 140–143
- Graeßner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxis-handbuch Weiterbildungsrecht, München Unterschleißheim, Grundwerk 2004, aktualisierte 2. Aufl., S. 1–81
- Graeßner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster u.a., S. 159–174
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Januar 2007. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Hanft, A./Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 35–83
- Hanft, A./Teichler, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): a. a. O., Abschnitt I, S. 3–15
- Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Bern
- Schaeper, H. u. a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 12.02.2008)
- Schaeper, H./Schramm, M./Wolter, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 31–49
- Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster 2005, S. 34–55
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Projektbericht. Hannover
- Wolter, A. (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper u. a.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006, S. I–X. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 04.02.2008)

Lernen von anderen Ländern? Internationale Perspektiven zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

Aus international vergleichender Perspektive versucht der Beitrag, die Bedingungen zu identifizieren, die eine Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigen oder erschweren, und die Frage zu beantworten, was wir von anderen Ländern lernen können. Dazu werden ausgewählte, aufgrund sekundarstatistischer Analysen gewonnene Ergebnisse aus sieben Ländern vorgestellt und systematisch auf den länderspezifischen institutionellen Kontext bezogen. Unsere Analyse zeigt, dass die gegenwärtige Situation und die zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung in starkem Maße pfad- und kontextabhängig sind und dass aufgrund dieses systemischen Charakters die Übertragbarkeit einzelner Elemente eingeschränkt ist. Dennoch bleibt Einiges von den Vergleichsländern zu lernen.

1. Fragestellungen und Vorgehen

Einer weit verbreiteten Annahme zufolge spielt Hochschulweiterbildung in Deutschland nur eine marginale Rolle auf dem Weiterbildungsmarkt. Hochschulweiterbildung in Deutschland ist, so wird darüber hinaus vermutet, auch im Vergleich mit anderen Industrieländern unterentwickelt. Diese Vermutungen auf der Basis einheitlicher Konzepte und vergleichbarer Daten durch eine international vergleichende Untersuchung der Teilnahme an Hochschulweiterbildung empirisch zu überprüfen, ist ein Anliegen dieses Beitrags. Dabei konzentrieren wir uns auf diejenigen Formen von Hochschulweiterbildung, die als Hochschulweiterbildung im engeren Sinn bezeichnet werden können und in allen Vergleichsländern unumstritten zur Hochschulweiterbildung zählen: kürzere, von Hochschulen angebotene Weiterbildungsveranstaltungen wie Seminare, Kurse, Workshops und Lehrgänge sowie solche weiterbildenden Studienprogramme, die zwar zu einem Abschluss (z. B. Zertifikat), nicht aber zu einem offiziellen akademischen Abschluss führen.

Der internationale Vergleich erstreckt sich auf fünf europäische Länder – Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich – sowie auf Kanada und die USA. Die präsentierten Befunde basieren auf vorhandenen Datenbeständen, die sekundäranalytisch ausgewertet wurden¹, und stellen eine kleine Auswahl aus einer umfangreichen

¹ Zurückgegriffen wurde auf geeignete nationale Bevölkerungsumfragen, die jeweils einen Beobachtungszeitraum von einem Jahr abdecken (für Frankreich und Großbritannien lagen keine geeigneten Datenbestände vor). Darüber hinaus konnten für alle Länder Absolventenuntersuchungen herangezogen werden, die die Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolvent/inn/en für einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren nach Studienabschluss betrachten (für die europäischen Vergleichsländer eine international vergleichende Studie, für Kanada und die USA nationale Erhebungen).

Studie dar, die gemeinsam vom Hochschul-Informationssystem (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde (vgl. ausführlich Schaeper u. a. 2006). Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsprogramme und -zeitpunkte ist es nicht möglich, alle Untersuchungsfragen für alle Länder zu behandeln. Auch ist zu beachten, dass die Ergebnisse nicht vollständig vergleichbar sind.²

Ergebnisse eines internationalen Vergleichs lassen sich ohne Berücksichtigung der nationalen Rahmenbedingungen nicht angemessen interpretieren. Die Einbettung der empirischen Ergebnisse in die spezifische institutionelle Umwelt schützt nicht nur vor unangemessenen Interpretationen und Schlussfolgerungen, sie ermöglicht auch die Identifizierung von Faktoren, die Differenzen zwischen den Ländern zu erklären vermögen. Ein weiteres Anliegen dieses Beitrags ist deshalb, wichtige Kontextmerkmale zu identifizieren, zu beschreiben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Teilnahme an Hochschulweiterbildung zu untersuchen.

2. Befunde zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich

2.1 Teilnahmequoten

Die eingeschränkte Validität und Reliabilität der Daten lassen exakte Aussagen über Beteiligungsquoten oder über die genaue Rangordnung der Länder nicht zu. Doch ergaben alle Analysen konsistente Ergebnisse insoweit, als sich das Bild einer zweigeteilten Welt der Hochschulweiterbildung abzeichnet: hier eine aus Deutschland und Frankreich bestehende Ländergruppe, die niedrige Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung aufweist, dort eine von Finnland angeführte und zusätzlich Österreich, Großbritannien, die USA und Kanada umfassende Ländergruppe, in der sich die akademisch und nicht akademisch gebildete Bevölkerung durch ein hohes Engagement in hochschulischer Weiterbildung auszeichnet.

Die Ergebnisse im Einzelnen: Der Prozentsatz der gesamten 20- bis 64-jährigen Bevölkerung, die im Berichtszeitraum eine Hochschulweiterbildung im engeren Sinn absolviert hat, unterscheidet sich zwischen den Vergleichsländern nur wenig. Die Quoten variieren zwischen 2 Prozent (Deutschland und Kanada, wenn in Kanada Weiterbildung an Community Colleges nicht berücksichtigt wird) und 5 Prozent (USA) bzw. 6 Prozent (Kanada unter Einschluss der Community Colleges). Die Werte für Finnland (4 %) und Österreich (3 %) liegen zwischen diesen Extremen. Die berichteten Beteiligungsquoten und damit auch die aufgrund dieses Indikators gebildete Rangordnung der Länder sind allerdings in starkem Maße vom Bildungsstand der Bevölkerung abhängig. Werden ausschließlich Hochschulabsolvent/inn/en betrachtet, verändert

2 So ist bei der aufgrund der österreichischen allgemeinen Bevölkerungsumfrage (Mikrozensus 2003) ermittelten Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung von einer leichten Unterschätzung auszugehen. Die Teilnahmequoten, die mit den Daten der kanadischen und US-amerikanischen Absolventenstudie bestimmt wurden, sind sogar als stark unterschätzt anzusehen.

sich daher das Bild deutlich: Die Anteile derjenigen, die eine hochschulische Weiterbildungsmaßnahme besuchen, liegen erheblich über den für die gesamte Bevölkerung ermittelten Beteiligungsquoten; mit einem Wert von 11 Prozent nimmt Finnland nicht mehr eine mittlere Position ein, sondern rückt an die Spitze vor, und Österreich (10 %) holt die USA (9 %) ein.

Aufgrund des längeren Berichtszeitraums (vier bis fünf Jahre) ergab die Analyse der Absolventenstudien höhere Teilnahmequoten, doch stützen die Ergebnisse im Großen und Ganzen die Befunde der allgemeinen Bevölkerungsumfragen: Finnland scheint ein „El Dorado“ der Hochschulweiterbildung zu sein, Deutschland stellt sich in dieser Hinsicht eher als „Entwicklungsland“ dar. Während in Deutschland 14 Prozent der Hochschulabsolvent/inn/en innerhalb von vier Jahren nach ihrem Examen ein Studienprogramm oder kürzere Weiterbildungsveranstaltungen an Hochschulen absolviert haben, beläuft sich dieser Anteil in Finnland auf 28 Prozent, in Österreich auf 25 Prozent und in Großbritannien, Kanada und den USA auf jeweils um die 20 Prozent. Wie erwähnt dürften dabei die Ergebnisse für Kanada und die USA unterschätzt sein. In Frankreich – hier wurden allerdings die in der Regel sehr weiterbildungsaktiven Mediziner/innen nicht befragt – ist mit 11 Prozent die niedrigste Weiterbildungsquote zu beobachten.

2.2 Themenspektrum

Aufgrund von fachspezifisch segmentierten Anbietermärkten erreichen Hochschulen die Absolvent/inn/en verschiedener Fachrichtungen in unterschiedlichem Maße. So nehmen Absolvent/inn/en von industrie-/wirtschaftsnahen und stärker anwendungsbezogenen Fächern vergleichsweise selten Weiterbildungsangebote der Hochschulen wahr, während umgekehrt die Beteiligung an Hochschulweiterbildung in eher wissenschaftsbezogenen Fächergruppen deutlich höher ausfällt. Dieses Muster korrespondiert mit den Ergebnissen zur Rolle der Hochschulen bei der Nachfrage nach bestimmten Weiterbildungsthemen. In allen europäischen Vergleichsländern – die Daten der außereuropäischen Absolventenstudien konnten für diese Fragestellung nicht ausgewertet werden – weisen die von Hochschulabsolvent/inn/en wahrgenommenen Weiterbildungsangebote der Hochschulen und außerhochschulischen Einrichtungen ein spezifisches fachliches Profil auf. Der Schwerpunkt der Hochschulen liegt auf bzw. in ihrer ureigenen Domäne: der Vermittlung wissenschaftsnaher und forschungsbezogener disziplinspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. In allen Ländern haben Hochschulen einen überproportionalen Marktanteil, wenn es um Angebote zum Erwerb neuen Fachwissens geht. In allen Ländern können außerhochschulische Anbieter/innen ihren Marktvorsprung ausbauen, wenn wirtschafts- und praxisnahe oder fachunabhängige Themen wie z. B. Schlüsselqualifikationen oder Fremdsprachen Gegenstand der Weiterbildung sind. Dabei scheint allerdings in Deutschland die Bedeutung der Hochschulen in diesem Marktsegment noch stärker unterentwickelt zu sein als in anderen Ländern.

Damit schöpfen die deutschen Hochschulen gerade in denjenigen Bereichen das Nachfragepotenzial wenig aus, in denen nach Hochqualifizierten besonders hoher Bedarf besteht. So ergab eine von HIS im Jahre 2002 durchgeführte Befragung der Hochschulabsolvent/inn/en 1997, dass 67 Prozent entweder Weiterbildungen zum Thema EDV-Anwendungen besucht haben oder zumindest Bedarf an einer solchen Maßnahme hatten (Willich/Minks 2004). Eine hohe Nachfrage besteht auch nach der Vermittlung von Managementwissen und Fremdsprachenkenntnissen (jeweils etwa 50 %), nach Kommunikations- und Interaktionstrainings (46 %) sowie nach Angeboten zur Erweiterung der Wirtschaftskenntnisse (38 %).

2.3 Geschlecht und familiäre Situation als Einflussgrößen für die Teilnahme

Frauen nehmen inzwischen nicht seltener an Weiterbildung teil als Männer (OECD 2005). Wenn sie erwerbstätig sind, übersteigt ihr Weiterbildungsengagement sogar teilweise dasjenige von männlichen Beschäftigten. Diese Beobachtung trifft im Großen und Ganzen auch auf Hochschulweiterbildung zu, wobei die Geschlechterunterschiede aber überwiegend gering ausgeprägt sind. Nur Finnland und – bei den Hochschulabsolvent/inn/en – Großbritannien sowie die USA weichen von diesem allgemeinen Muster ab. Hier absolvieren Frauen nicht nur signifikant, sondern auch deutlich häufiger Studienprogramme und hochschulische Weiterbildungskurse als Männer. So erreicht die Teilnahmequote der finnischen Hochschulabsolventinnen, die auf Basis der Absolventenstudie für einen Vierjahreszeitraum ermittelt wurde, einen Wert von 32 Prozent, während sie sich in der männlichen Vergleichsgruppe auf 24 Prozent beläuft. Für Kanada wurden mit den unterschiedlichen Datensätzen abweichende Resultate ermittelt: Auf Grundlage der allgemeinen Bevölkerungsumfrage ergaben sich signifikant höhere, auf Basis der Hochschulabsolvent/inn/enstudie signifikant niedrigere Teilnahmequoten der Frauen. Die Differenzen sind aber sehr klein und sollten nicht überbewertet werden.

Die Auswirkung der familiären Situation auf die Teilnahme an Hochschulweiterbildung stellt sich in den Vergleichsländern und je nach Geschlecht unterschiedlich dar. Das ist das Ergebnis von multivariaten Analysen mit den Daten der allgemeinen Bevölkerungsumfragen unter Kontrolle wichtiger anderer, die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussender Faktoren (z. B. Alter, Arbeitsmarktstatus, Bildungsabschluss). In Deutschland, Kanada und Österreich sind die Teilnahmequoten von Eltern signifikant niedriger als die von kinderlosen Befragten; sowohl in Finnland als auch in den USA aber beteiligen sich Eltern und Kinderlose in gleichem Maße an kürzeren Hochschulweiterbildungen und Studienprogrammen.

Auffällig ist die differenzielle Wirkung der Elternschaft bei Frauen und Männern in Kanada und den USA. Während dort Mütter signifikant seltener an Studienprogrammen und Hochschulkursen teilnehmen als kinderlose Frauen, unterscheidet sich die Weiterbildungsteilnahme von Vätern und kinderlosen Männern nicht. In Deutschland

und Österreich dagegen sind die niedrigeren Teilnahmequoten von Eltern sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu beobachten, in Finnland wirkt sich Elternschaft weder bei Männern noch bei Frauen negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus.

3. Nationale Kontextfaktoren

Für die Erklärung der dargestellten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Vergleichsländern kann eine Reihe von singulären Kontextfaktoren herangezogen werden. So ist die hohe Beteiligung an Hochschulweiterbildung in Finnland auch auf den vergleichsweise wenig kompetitiven Weiterbildungsmarkt mit einer starken Stellung öffentlicher Einrichtungen zurückzuführen. Darüber hinaus unterstützt Finnland die Teilnahme an Hochschulweiterbildung mit niedrigen Gebühren oder sogar Gebührenfreiheit, mit Studiendarlehen oder staatlicher Förderung, mit steuerlichen Vergünstigungen, Anspruch auf Freistellung von der Arbeit und Bildungsurlaub.

Im Vergleich zu der Situation in Finnland sind die staatlichen Unterstützungsleistungen in Kanada und den USA zwar marginal, hier könnte aber die traditionelle Zuständigkeit der Hochschulen für die Weiterbildung ganzer Berufsgruppen zu der weiten Verbreitung von Hochschulweiterbildung beigetragen haben. In Kanada haben die Universitäten fast ein Monopol in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, während in Deutschland hierfür traditionell die Akademien/(Landes-)Institute für Lehrerfortbildung zuständig sind. Auch für die Weiterbildung von Angehörigen der herkömmlichen Professionen, für die die Teilnahme an Weiterbildung oft eine von Berufsverbänden oder staatlichen Stellen geforderte Voraussetzung für die Berufsausübung ist, spielen die Universitäten in Kanada ebenso wie in den USA eine bedeutendere Rolle als in Deutschland, wo solche Weiterbildungen überwiegend in der Verantwortung der Berufsverbände oder Kammern selbst liegen. Dazu kommen weitere Rahmenbedingungen wie die hohe Bedeutung der Weiterbildung als Finanzquelle der Hochschulen, die starke Nachfrageorientierung der hochschulischen Weiterbildungsangebote, flexible Angebotsformen sowie die lange Tradition der Öffnung der Hochschulen für eine nicht akademisch gebildete Klientel (*university extension, university outreach*) und der Einbeziehung der Weiterbildung in den Bildungsauftrag bzw. das Dienstleistungsverständnis der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft.

Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen und auf die anderen Vergleichsländer ausweiten. Wir vertreten allerdings die Auffassung, dass die Konzentration auf Details den Blick auf grundlegende Zusammenhänge verstellt und es für einen internationalen Vergleich wenig sinnvoll ist, Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen ausschließlich als mit nationalen, regionalen und lokalen Besonderheiten aufgeladenes, singuläres und „idiosynkratisches Produkt“ zu begreifen. Deshalb haben wir – Karl Weber (2005, S. 34) folgend – die Strategie einer partiellen De-Kontextualisierung gewählt und das institutionelle Umfeld anhand allgemeiner, übergreifender Merkmale typisierend charakterisiert. Eine solche Typisierung erlaubt eine mehr

analytisch ausgerichtete Beschreibung der nationalen institutionellen Kontexte, die zum einen das hochschulische Weiterbildungsangebot prägen und durch die zum anderen die Entscheidungen zur Teilnahme an Weiterbildung gefiltert werden, und sie ermöglicht die Herausarbeitung wesentlicher und grundlegender Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsländern.

3.1 Die Bedeutung des Bildungssystems

Zu den für Weiterbildung und Hochschulweiterbildung wichtigsten Kontexten gehört das Bildungssystem mit seiner institutionellen Differenzierung, dem Zusammenspiel und der Arbeitsteilung seiner Teilsysteme sowie seiner Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem. Für eine strukturelle Charakterisierung der Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem haben Maurice/Sellier/Silvestre (1982) eine viel zitierte Typologie vorgeschlagen, die zwischen einem „qualifikatorischen“ und einem „organisatorischen Raum“ unterscheidet. Beide Räume sind durch unterschiedliche Formen des Qualifikationserwerbs und der Verknüpfung zwischen Qualifikation und beruflicher Position/Tätigkeit gekennzeichnet. All dies wirkt sich – so unsere Hypothese – auf Weiterbildungsmotivation, Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsangebote aus.

Der „qualifikatorische Raum“ ist dadurch charakterisiert, dass das Bildungssystem ein hohes Maß an berufsspezifischen Qualifikationen vermittelt, Bildung und Qualifikation relativ eng mit beruflichen Anforderungen und Tätigkeiten verbunden und das Beschäftigungssystem und interne Arbeitsmärkte entsprechend stark berufsfachlich segmentiert sind (vgl. Müller/Shavit 1998). Aufgrund dieser Qualifizierungsleistung fällt der Weiterbildungsdruck nach dem Berufseinstieg eher gering aus – ein relativ niedriges Weiterbildungsengagement liegt dann nahe –, der Weiterbildungsbedarf steigt jedoch mit zunehmender zeitlicher und inhaltlicher Distanz zwischen erworbener Qualifikation und aktuellen Arbeitsanforderungen. Die relativ ausgeprägte Differenzierung und Arbeitsteilung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, die ein Charakteristikum qualifikationsbestimmter Systeme sind, hat leicht zur Folge, dass sich die Hochschulen stark auf wissenschaftliche, forschungsorientierte Weiterbildungsangebote konzentrieren, während das Gros der unmittelbar anwendungs- und praxisorientierten Weiterbildungen von außerhochschulischen Anbietern zur Verfügung gestellt wird.

Im sogenannten „organisatorischen Raum“ ist Bildung eher generalistisch und weniger auf spezifische berufliche Tätigkeitsanforderungen ausgerichtet. Unter diesen Umständen müssen die zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen verstärkt während der Erwerbstätigkeit erworben werden – entweder im Prozess der Arbeit als „training on the job“ oder im Rahmen begleitender Bildungsmaßnahmen. Damit fällt dem beruflichen Weiterbildungssystem nicht nur die Aufgabe zu, Qualifikationen an die technologischen, wirtschaftsstrukturellen und arbeitsweltlichen Veränderungen anzupassen (Anpassungsweiterbildung), die Ausgangsposition für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern (Aufstiegsfortbildung) oder auf eine

neue berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Umschulung); es übernimmt auch in höherem Maße als in qualifikationsbestimmten Systemen die berufliche Erstqualifizierung und begleitet die berufliche Einarbeitung. Aufgrund der schwachen Institutionalisierung eines eigenständigen beruflichen Bildungssektors decken in organisationsbestimmten Systemen häufig die Hochschulen einen Großteil der beruflichen Bildung ab. Sie schotten sich weniger stark gegenüber anwendungsbezogenen und berufsorientierten Angeboten auf nicht-akademischem Niveau ab und öffnen sich stärker gegenüber einer nicht akademisch gebildeten Klientel.

Keines der in die Untersuchung einbezogenen sieben Länder entspricht einem dieser beiden Typen gleichsam in „Reinform“, doch weisen Deutschland und Österreich viele Gemeinsamkeiten mit dem qualifikatorischen Raum auf. Kanada, die USA, Großbritannien und Frankreich dagegen sind eher als Vertreter organisationsbestimmter Systeme anzusehen (vgl. die ausführlichen Beschreibungen und Referenzen bei Schaeper u. a. 2006). Während die für Deutschland, Kanada, die USA und Großbritannien ermittelten Befunde unsere Annahmen über die Implikationen des nationalen Bildungssystems für Angebot und Nachfrage nach Hochschulweiterbildung stützen, stellt sich die Situation in Frankreich und Österreich (Finnland ist schwer einzuordnen) weniger eindeutig dar. Obwohl Frankreich tendenziell als zum organisatorischen Raum gehörend zu klassifizieren ist und obwohl Frankreich sehr großzügige Regelungen zur Beteiligung an Weiterbildung und finanziellen Unterstützung der Weiterbildungsteilnahme kennt, fallen die Teilnahmequoten an Weiterbildung im Allgemeinen und Hochschulweiterbildung im Besonderen vergleichsweise gering aus. Nach unserer Auffassung stehen diese Beobachtungen nicht notwendigerweise im Widerspruch zu unserer „Bildungssystem-Hypothese“, sondern weisen vielmehr darauf hin, dass Hochschulweiterbildung in eine komplexe institutionelle Umwelt eingebettet ist und dass verschiedene Institutionen durchaus gegenläufige Wirkungen haben können.

3.2 Die Rolle der Lernkultur und der Stellenwert des Sozialstaats

Als Erklärung für die relativ schwache Position der französischen Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt werden verschiedene Argumente angeführt: der hochgradig kompetitive Charakter des französischen Weiterbildungsmarktes in Verbindung mit geringen Marketing-Aktivitäten der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die Konzentration auf die universitäre Erstausbildung als Folge der hohen Studierendenzahlen, der geringe Stellenwert, den Weiterbildung im Selbstverständnis und Tätigkeitsspektrum der Hochschulen besitzt sowie die mangelnde Flexibilität des hochschulischen Weiterbildungsangebots in Verbindung mit dem verbreiteten Image der Hochschulen als praxisferne, unbewegliche Einrichtungen. Diese Faktoren, die auch auf Deutschland zutreffen, sind wichtig, um die Rolle der Hochschulweiterbildung in Frankreich zu verstehen. Unserer Ansicht nach kann die geringe Weiterbildungsbeteiligung aber auch auf grundlegende Makrophänomene jenseits struktureller Bedingungen, nämlich auf kulturelle Aspekte, zurückgeführt werden.

In Anlehnung an den dreifachen, auf expressive, evaluative und kognitive Aspekte abstellenden Kulturbegriff von Bourdieu (1987) wird Kultur als ein kollektiv geteiltes System von Symbolen sowie Deutungs- und Orientierungsmustern verstanden, das zwar auf strukturelle Gegebenheiten verweist, mit diesen aber nur lose gekoppelt und nicht durch intrinsische Beziehungen verbunden ist. Kulturelle Faktoren, insbesondere solche, die sich auf Lernen und Bildung beziehen, stellen deshalb zusätzlich zu strukturellen Merkmalen (z. B. des Bildungssystems (s. o.) oder des Sozialstaats (s. u.) eine wichtige Grundlage für das Verständnis des Weiterbildungsgeschehens in den Vergleichsländern dar.

Verschiedene Indikatoren für Lernkulturen, die für alle europäischen Vergleichsländer vorliegen, hier aber nur auszugsweise dargestellt werden können, deuten darauf hin, dass die hohe politische Wertschätzung und die vorteilhaften strukturellen Rahmenbedingungen von Weiterbildung in Frankreich durch eine vergleichsweise reservierte Haltung gegenüber Lernen und Weiterbildung konterkariert werden. Den Ergebnissen des Eurobarometers zufolge (eigene Auswertungen; vgl. Schaeper u. a. 2006, S. 38 ff.), ist in Frankreich mit 20 Prozent der höchste Prozentsatz unter den europäischen Vergleichsländern zu finden, die auf die Frage nach Weiterbildungshindernissen antworteten, sie möchten nicht mehr auf so etwas wie Schule zurückgehen. Auf die Frage nach Faktoren, die eine Weiterbildungsteilnahme fördern würden, gaben 17 Prozent spontan an, d. h. ohne dass diese Antwortmöglichkeit vorgegeben war, dass sie durch nichts ermutigt werden würden. Auch dieses ist der höchste Prozentsatz von allen Vergleichsländern.

Auf ähnliche Weise lässt sich partiell auch die im Vergleich zu Deutschland und Frankreich relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung in Österreich erklären. Das österreichische Bildungssystem weist zwar starke Parallelen zum deutschen auf, Lernen und Weiterbildung scheinen aber – den Ergebnissen des Eurobarometers zufolge – in Österreich positiver konnotiert zu sein als in Deutschland. Die für Österreich festzustellende relativ hohe Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung kann darüber hinaus mit einem partikularen Aspekt begründet werden: der hohen Attraktivität der weiterbildenden „Universitätslehrgänge“, die zu einheitlich bezeichneten und damit von den Arbeitgebern leicht einzuordnenden Abschlüssen führen.

Auch die finnische Bevölkerung zeichnet sich durch sehr positive Einstellungen gegenüber Lernen und Weiterbildung aus. Dieses trägt zusammen mit den weitreichenden Unterstützungsleistungen für Weiterbildungsinteressierte, einem vergleichsweise wenig kompetitiven Weiterbildungsmarkt mit einer starken Stellung öffentlicher Einrichtungen und einer festen Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgabe der Universitäten zur Erklärung der hohen Teilnahmequote an Hochschulweiterbildung bei. Die in Finnland zu beobachtende außerordentlich hohe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, von Eltern und Müttern wird aber erst verständlich, wenn ein weiteres Kontextmerkmal berücksichtigt wird: der Charakter des finnischen Sozialstaates.

Zur Klassifizierung von sozialstaatlichen Systemen (Wohlfahrtssysteme, „Wohlfahrtsregimes“) hat Esping-Andersen (1999) eine inzwischen mehrfach modifizierte Dreier-Typologie entwickelt, mit der Wohlfahrtsstaaten anhand der Qualität der sozialen Rechte, der daraus entstehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen und der Beziehung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Produktion sozialer Dienstleistungen unterschieden werden.³ Nach dieser Typologie ist Finnland das einzige Land unter den Vergleichsländern, das als Vertreter des als sozialdemokratisch bezeichneten Wohlfahrtsmodells gelten kann.

Das sozialstaatliche Handeln in Finnland ist stark auf die Realisierung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit, auch zwischen den Geschlechtern, und auf die volle Erwerbsintegration von Frauen und Müttern gerichtet. Das Leitbild der „berufstätigen Frau und Mutter“, auch der berufstätigen Mutter von Kindern im Vorschulalter, findet weitgehende Akzeptanz und wird durch ein umfassendes System öffentlicher Kinderbetreuung institutionell gestützt. Die grundlegenden sozialpolitischen Orientierungen finden auch in der Bildungspolitik ihren Niederschlag. Um eine umfassende Teilhabegerechtigkeit, eine Inklusion aller Bürger/innen in die zentralen gesellschaftlichen Bereiche wie Bildung und Arbeit zu erreichen, gewährt Finnland weitreichende Rechte auf und Unterstützung für Bildung. Die Auffassung von Bildung als öffentlichem Gut spiegelt sich auch darin wider, dass das Bildungswesen im Wesentlichen ein öffentliches System ist. In Finnland trifft dies, wie erwähnt, in starkem Maße auch auf den Weiterbildungssektor zu.

4. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die hier nur sehr verkürzt dargestellten Ergebnisse des internationalen Vergleichs und unsere Erklärungsversuche zeigen, dass Weiterbildungsbeteiligung und die Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebettet sind, das allgemeine strukturelle und kulturelle Dimensionen ebenso wie (davon nicht unabhängige) motivationale und situative Aspekte auf der Seite der Individuen umfasst. Empfehlungen zur universitären Weiterbildung können von dieser Kontextgebundenheit nicht abstrahieren. Sie haben dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Entwicklung in diesem Bildungsbereich immer ein Stück weit pfadabhängig ist (Weber 2005, S. 37) und in hohem Maße durch in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen bestimmt sind. In Bezug auf die Entwicklung der Hochschulweiterbildung in Deutschland raten wir daher davon ab, unter dem Druck der Kommerzialisierung die hochschulischen Weiterbildungsangebote auf solche Marktsegmente auszudehnen, die bereits von anderen Anbietern erfolgreich besetzt und dominiert sind. Statt eine unspezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungen vorzuhalten, sollten sich die Hochschulen vielmehr auf ihre Stärken und Kernkompetenzen – z. B. direkter Forschungsbezug, Vergabe

³ Wie bei Schaeper u. a. (2006, S. 33 ff.) näher dargestellt ist, leitet sich die Bedeutung des Sozialstaates für die Weiterbildungsbeteiligung vor allem aus drei Aspekten ab: aus der Qualität und Reichweite der sozialen Rechte, der Arbeitsmarktpolitik sowie der Familien- und Gleichstellungspolitik.

akademischer Grade, hohes Anspruchsniveau – besinnen und zielorientiert ein Weiterbildungsportfolio entwickeln, dass ihrem spezifischen Profil entspricht.

Der systemische Charakter von Hochschulweiterbildung schränkt zwar die Möglichkeit ein, einzelne Elemente eines Weiterbildungssystems von einem Land auf das andere zu übertragen. Doch bedeutet die Pfadabhängigkeit von Hochschulweiterbildung nicht, dass damit die weitere Entwicklung vorgegeben und Veränderungen ohne einen Umbau des Gesamtsystems ausgeschlossen sind. In den Vergleichsländern lassen sich viele „Good practice“-Beispiele finden, die Deutschland auch innerhalb der Systemgrenzen übernehmen könnte.

So liefern sowohl die HIS-/DIE-Studie als auch die parallel durchgeführte Untersuchung zur Struktur und Organisation von Hochschulweiterbildung (Hanft/Knust 2007) Belege dafür, dass sich die hochschulischen Weiterbildungsangebote in anderen Ländern stärker an der Nachfrage und dem Bedarf orientieren als in Deutschland. Ungeachtet dessen, dass Hochschulen an ihren akademischen Standards und ihrer spezifischen Mission festhalten sollten, sind sie auf der anderen Seite aber auch gut beraten, wenn sie die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems, der Gesellschaft insgesamt und der Individuen stärker berücksichtigen. Da Hochschulen in vielen Fällen die Weiterbildungsbedarfe aber gar nicht kennen, ist eine intensive Bedarfserkundung, z. B. durch kooperative Verfahren der Bedarfsanalyse (in Form von Weiterbildungs- oder Praxisbeiräten, regionale Foren o. Ä.), aber auch durch eine systematische, gezielte und auf die Nachfrageseite fokussierte Primärforschung, erforderlich.

Eine solche Bedarfsanalyse könnte – so eine Hypothese – ergeben, dass Organisations- und Vermittlungsformen von hochschulischer Weiterbildung benötigt werden, die den spezifischen Lernbedürfnissen und zeitlichen Restriktionen von häufig berufsbegleitend studierenden und familiär gebundenen Erwachsenen Rechnung tragen. In Bezug auf flexible Weiterbildungsangebote und innovative Lehr-/Lernformen sind andere Länder offenbar schon sehr viel weiter und können als Vorbild dienen.

Eine solche Bedarfsanalyse würde vermutlich zu dem Ergebnis führen, dass es keine eindeutige Präferenz für einen bestimmten Angebotstypus gibt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Weiterbildungsprogramme nachgefragt wird. Eine Vielfalt von Programmtypen bedeutet aber eine Vielfalt von Abschlüssen, sie birgt somit das Risiko, sowohl Arbeitgeber als auch Weiterbildungsinteressierte zu verwirren. Das Beispiel Österreichs zeigt, dass hochschulische Weiterbildungsangebote eher akzeptiert werden, wenn sie standardisierte, anerkannte und bekannte Abschlüsse verleihen. Es erscheint deshalb vielversprechend, ein konsistentes System von Weiterbildungsabschlüssen mit standardisierten Bezeichnungen und der Möglichkeit der Anrechnung auf akademische Abschlüsse oder andere Studienprogramme zu entwickeln.

Literatur

- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Esping-Andersen, G. (1999): Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 05.02.2008)
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J.-J. (1982): Politique d'éducation et d'organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétal. Paris
- Müller, W./Shavit, Y. (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford, S. 1–48
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Paris
- Schaepfer, H. u. a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover/Bonn. URL: www.his.de/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 05.02.2008)
- Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster u. a., S. 34–55
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Kurzinformation A7/2004. Hannover

Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich

Während die Bedeutung des Lifelong Learning international stark wächst und sich in veränderten und erheblich erweiterten Angebotsstrukturen ausdrückt, können die deutschen Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung dies bislang nicht für eine Stärkung ihrer innerhochschulischen Position nutzen. Eine internationale Vergleichsstudie zeigt, dass Organisationsformen, Verantwortlichkeiten oder Bandbreite der bearbeiteten Geschäftsfelder in den Vergleichsländern eine bedeutsamere Position sowohl innerhalb der Hochschulen als auch außerhalb, durch eine stärkere Marktpräsenz, ermöglichen. Dieser Beitrag bietet eine Sicht über „den eigenen Tellerrand“ und zeigt sowohl wie die wissenschaftliche Weiterbildung in den Vergleichsländern positioniert ist als auch welche Implikationen sich hieraus für Deutschland ergeben.

1. Einführung und methodische Herangehensweise

Der Wissenschaftsrat hat die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) als Kernaufgabe der Hochschulen neben der grundständigen Bildung und der Forschung im Rahmen des Lifelong Learnings hervorgehoben (Wissenschaftsrat 2006, S. 4). Bereits 2001 hat auch die Kultusministerkonferenz (KMK) dafür plädiert, dass die wWB als Kernaufgabe der Hochschulen wahrgenommen wird (KMK 2001, S. 5). Mehrfach wird jedoch darauf hingewiesen, dass die wWB ein Nischendasein fristet (z. B. Stifterverband 2003, S. 10), dies insbesondere auch deshalb, weil sie bis auf wenige Ausnahmen derzeit nicht kapazitätswirksam ist (Witte/von Stuckrad 2007, S. 92). Als Anbieter von wWB machen (Fach-)Hochschulen im Jahr 2000 lediglich einen Anteil von vier Prozent aus (BMBF 2003, S. 227).

Ausgehend von der Fragestellung, ob sich die wWB in Deutschland anders positionieren muss, um die gesamtgesellschaftlichen Ansprüche zukunftsorientiert zu decken, wurde 2006 eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene internationale Vergleichsstudie durchgeführt, die die Organisation und Struktur der wWB aufnehmen sollte. Dieser Beitrag legt den Fokus auf die Organisationsformen sowie die Art der bearbeiteten Geschäftsfelder.¹

Ziel der Vergleichsstudie war es, den Ist-Zustand bezüglich angebotsorientierter und organisationsfokussierter Fragestellungen für Deutschland und fünf weitere Länder (Finnland,

¹ Die vollständige Studie ist als Abschlussbericht im Internet abrufbar: www.bmbf.de/de/349.php bzw. als Buch erschienen: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster

Frankreich, Großbritannien, Österreich und die Vereinigten Staaten von Amerika) aufzunehmen. Hierzu wurden Fragen auf drei Analyseebenen gestellt (Müskens/Hanft 2007, S. 20 ff.):

- Systemebene (Rahmenbedingungen, Funktion, gesellschaftliche Bedeutung),
- Hochschulebene (Organisation und Management, Qualitätssicherung, Vermarktung, Finanzierung) sowie
- Angebotsebene (Formate, Bedarfsermittlung, formale Aspekte, Anreizstrukturen, Kooperationen).

In die Auswahl der Länder wurden einerseits solche aufgenommen, bei denen eine große Ähnlichkeit zum deutschen System vermutet wurde, andererseits solche, die sich in besonderer Weise vom deutschen System unterscheiden. So zeichnet sich Finnland durch eine systematische und flächendeckende Verankerung der wWB aus, in Frankreich wurde die wWB durch die Integration in die berufliche Bildung entscheidend gestärkt und Großbritannien zeigt eine sehr heterogene Weiterbildungslandschaft und hat mit der international agierenden Open University ein spezifisches Profilelement verankert. Sämtliche dieser Aspekte sind in Deutschland (noch) nicht besonders ausgeprägt. Österreich hingegen wurde aufgrund der Verwandtschaft zum deutschen System einbezogen. Schließlich zeigen die USA eine sehr marktwirtschaftlich orientierte Landschaft für wWB², die angesichts des auch in Deutschland vorherrschenden Anspruchs der kostendeckenden Finanzierung von wWB³ zu analysieren war.

Unter der Gesamtleitung der Universität Oldenburg wurden die Daten vom 01.09.2005 – 30.10.2006 durch partiell unabhängige Forschergruppen⁴ im Rahmen von Sekundär- und Primäranalysen erhoben. Die Datenerhebung in Deutschland, Großbritannien und Österreich erfolgte mit standardisierten Fragebögen, wobei in Großbritannien⁵ eine Stichprobenerhebung und in Deutschland⁶ und Österreich⁷ eine Vollerhebung

2 Haupteinnahmequelle der Einrichtungen für wWB an Hochschulen sind Studiengebühren, die in den USA eine lange Tradition aufweisen. Ein Großteil der Einrichtungen arbeitet mindestens kostendeckend, vielfach werden Margen zwischen 10 und 50 Prozent erwirtschaftet, was die wWB in den USA für die Hochschulen zur lukrativen Einnahmequelle macht (Edelson 2000, S. 60).

3 Angebote der wWB werden üblicherweise nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert, da diese – wie bereits zuvor ausgeführt – nicht kapazitätswirksam sind.

4 Die Ergebnisse wurden von folgenden Forschergruppen erarbeitet:

- Länderstudie Deutschland: Universitäten Bielefeld und Hamburg,
- Länderstudie Finnland und USA sowie Studie zu Corporate Universities und Forschungseinrichtungen: Universität Oldenburg,
- Länderstudie Frankreich: INCHER Kassel,
- Länderstudie Großbritannien: f-bb Nürnberg,
- Länderstudie Österreich: Donau-Universität Krems.

5 Die Schichtung der Stichprobe erfolgte a) nach der Art der Universität, b) nach Region und c) nach Fächergruppen. Von den insgesamt 700 angeschriebenen britischen Universitätsangehörigen haben 103 Personen den Fragebogen beantwortet (Geldermann/Schade 2007, S. 285 f.).

6 Für die onlinebasierte Befragung wurden 333 Hochschulen angeschrieben (HRK-Verzeichnis, Stand: 12.01.2006). Die Rücklaufquote lag bei 35,14 Prozent (Faulstich u. a. 2007, S. 106).

7 Die Erhebung umfasste 22 öffentliche Universitäten, sechs Fachhochschulen sowie sieben Privatuniversitäten. Die Rücklaufquote betrug 45,71 Prozent. Die Donau-Universität Krems wurde nicht in die Befragung einbezogen, weil diese ausschließlich auf Weiterbildung fokussiert ist und insofern die Ergebnisse verzerrt hätte (Pellert/Cendon 2007, S. 349).

durchgeführt wurden. Zusätzlich wurden für die Deutschlandstudie 7.029 Weiterbildungsprogramme in einer Internetrecherche⁸ analysiert. Die Daten für anderen Länderstudien wurden durch leitfadengestützte Interviews erhoben.

Auch wenn anhand der vorliegenden Daten eine Darstellung der individuellen Situationen in den verschiedenen Ländern möglich war, standen nicht der direkte Vergleich zwischen den Ländern, sondern die länderspezifischen Analysen vor dem jeweiligen Kontext im Vordergrund. Das im internationalen Vergleich sehr heterogene Verständnis von wWB sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen machten es erforderlich, die Situation stets kontextbezogen zu interpretieren. Erst im Anschluss daran konnten indirekt – anhand des Verständnisses über das Zusammenwirken und die Interdependenzen der Analysekrriterien – handlungsleitende Implikationen für die deutsche Situation gezogen werden.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Vergleich

2.1 Unterschiedliches Verständnis

Das Verständnis von wWB ist in den Vergleichsländern keineswegs einheitlich. Ist für *Deutschland* üblicherweise die Definition der KMK gebräuchlich, in der wWB als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und i. d. R. nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ verstanden wird (KMK 2001, S. 2 f.), sind die Definitionen in den anderen Ländern teilweise sehr viel weiter gefasst bzw. nicht klar umrissen: In *Finnland* stellt die wWB mit der „Open University“, der „University of Third Age“ und der „Continuing Education“ einen Teilbereich der universitären Erwachsenenbildung dar und lässt sich unterscheiden in „Continuing Higher Education“ und „Continuing Scientific Education“, wobei Ersteres stark beruflich und Letzteres akademisch orientiert ist (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 196 ff.). In *Frankreich* ist die wWB vollständig in das Gesamtsystem der Weiterbildung integriert. Eine Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wird hier nicht verfolgt, da Weiterbildung immer beruflich sei. WWB soll einen Beitrag zur (Wieder)Eingliederung der Arbeitnehmer/inn/en, zum Erhalt der Arbeitsplätze, zur Kompetenzförderung sowie zur wirtschaftlichen, kulturellen und persönlichen Entwicklung leisten (Centre Inffo 2005 nach Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 231). In *Großbritannien* zeigt die wWB Berührungspunkte zur „Liberal Education (LE)“, „Adult Education (AE)“, „Continuing Vocational Education (CVE)“, „University Continuing Education (UCE)“, zum „Continuing Professional Development (CPD)“ oder „Widening Participation (WP)“ auf (Henkel 2001, S. 277 ff.; Kogan 2000, S. 344; Osborne/Sandberg/Tuomi 2004, S. 139 ff.). Ein klar abgegrenztes Konstrukt, was wWB darstellt, ist nicht vorzufinden: „There is no one meaning of continuing education or indeed lifelong learning. Those words are full of confusion and ambiguity. [...] we have

8 Die Internetrecherche erfolgte über sämtliche Hochschulen aus dem Verzeichnis der HRK.

not got the kind of boundaries and definitions as other European countries" (Geldermann/Schade 2007, S. 288). In *Österreich* existiert keine einheitliche Definition von wWB. Grundkonsens herrscht indes darüber, dass wWB als dritte Kernaufgabe österreichischer Universitäten neben Forschung und Lehre gesehen wird und berufsbezogene sowie persönlichkeitsbildende Maßnahmen umfasst (Pellert/Cendon 2007, S. 351). Analog zu Großbritannien zeigt sich auch in den *USA* ein unscharfes Verständnis von wWB und es werden Berührungspunkte zur AE, CHE sowie CPD gesehen. WWB sei dem Niveau des Tertiärbereichs zuzuordnen und setze mindestens eine Hochschulzugangsberechtigung voraus (Röbken 2007, S. 406).

Um auf europäischer Ebene ein Verständnis von dem herzustellen, was unter wWB verstanden werden kann, hat das European Continuing Education Network (EUCEN) einen recht weit gefassten Definitionsversuch unternommen, der wWB wie folgt charakterisiert:

Any form of education, vocational or general, resumed after an interval following the continuous initial education. This may include: education for full-time mature students (those starting an undergraduate course at the age of twenty-one or over, and other courses at the age of twenty-five or over; liberal adult education; part-time degrees and diplomas; post-experience vocational education courses, including staff development; and open access courses" (EUCEN 1997, S. 3).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das internationale Verständnis sehr viel weiter gefasst ist als das deutsche. Deutlich wird auch, dass international die starke Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung in einem Lifelong Learning System betont wird, welches der deutschen Definition fehlt.

Für das Verständnis der Relevanz der wWB sind jedoch weniger die vielfältigen Definitionen zuträglich als vielmehr das Wissen über die Funktion, die sie in den einzelnen Ländern einnimmt (Knust/Hanft 2007, S. 48 ff.): In *Deutschland* soll sie einen ökonomischen und gesellschaftlichen Beitrag leisten und der Steigerung des Bildungs- bzw. Qualifikationsniveaus sowie der persönlichen Bildungsaspiration dienen (Faulstich u. a. 2007, S. 103 f.). Ein ähnliches Bild zeigt sich in Großbritannien und den USA: In *Großbritannien* wird wWB als Faktor für Wirtschaftswachstum, soziale Integration und Selbstverwirklichung gesehen (Geldermann/Schade 2007, S. 294 f.). Und in den *USA* soll sie neben der persönlichen Karriere- und individuellen Entwicklung ebenso die allgemeine und berufsspezifische Humankapitalentwicklung stärken (Röbken 2007, S. 415 f.). In *Österreich* fungiert die wWB als eine Art „Einfallstor“ vor allem für diejenigen Berufsgruppen, die noch wenige Berührungspunkte mit der akademischen Welt hatten. Auch wenn derzeit noch recht restriktiv bezüglich der Anrechnung von Vorerfahrungen agiert wird, zeigt die wWB dennoch eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung als das grundständige Studium (Pellert/Cendon 2007, S. 358 f.). Interessant ist, dass die Schnittstelle der wWB zur beruflichen Bildung in Finnland und Frankreich viel intensiver gegeben scheint als in den übrigen Vergleichsländern: In *Finnland* nimmt seit der Rezession zu Beginn der 1990er Jahre die Berufsqualifizierung in Kooperation mit Arbeitgeber/inne/n einen

hohen Stellenwert ein (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 206) und in *Frankreich* ist die wWB vollständig in das System der beruflichen Bildung eingebettet, wodurch die Verknüpfung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt sowie die berufliche Förderung unterstützt werden sollen (Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 243 f.). Insbesondere bei den beiden letztgenannten Ländern erfolgt die Einbettung der wWB mit einem anderen Fokus, nämlich dem der Kooperation zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung, was letztlich auch Auswirkung auf die Art der bearbeiteten Geschäftsfelder, die Reichweite und die gesellschaftliche Bedeutung der wWB hat, wie nachfolgend erläutert wird.

2.2 Organisationsformen und Verantwortlichkeiten

Um die nachstehenden Ausführungen zu strukturieren orientieren sie sich an folgenden Leitfragen:

1. Wie wird wWB organisiert und geleitet?
2. Wie ist das Zusammenspiel zwischen zentralen Einrichtungen und Fakultäten?

2.2.1 Wie wird die wWB organisiert und geleitet?

Die Analyse der Länderstudien zeigt, dass die wWB in Deutschland, Finnland, Frankreich und Österreich in der Tendenz eher zentral und in Großbritannien und den USA eher dezentral an den Hochschulen organisiert ist. Eine zentrale Organisation bündelt die Tätigkeiten, die im Rahmen des Angebots von wWB entstehen, in einer übergreifenden Organisationseinheit, wohingegen die wWB bei einer verstärkt dezentralen Organisation an verschiedenen Stellen in der Hochschule (z. B. den Fakultäten, Transferstellen, Einrichtungen für Weiterbildung etc.) angesiedelt ist. Die Leitung der wWB erfolgt in allen Vergleichsländern durch wissenschaftliches Personal in Haupt- bzw. Nebentätigkeit oder durch eingesetzte haupt- bzw. nebenberufliche Geschäftsführer/innen. Die eingesetzten Leiter/innen sind üblicherweise der Hochschulleitung rechenschaftspflichtig (Hanft/Knust 2007, S. 52).

In den USA fällt das hohe Maß an institutioneller Autonomie mit einer damit einhergehenden *Dezentralisierung* der wWB auf. Das Engagement in der wWB ist maßgeblich marktwirtschaftlich begründet, so dass sich selbst innerhalb gleicher Hochschulkategorien (gemäß der Carnegie-Klassifizierung, NCES 2007) keine einheitlichen Organisationsformen finden lassen (Röbken 2007, S. 418). In Großbritannien ist die Organisationsform von wWB stark vom jeweiligen Weiterbildungsbegriff abhängig (z. B. Part-time Degrees, Widening Participation oder Knowledge Transfer). Die meisten Einrichtungen verstehen wWB als eine ganz alltägliche Aufgabe, in die Lehrende je nach Bedarf ebenso eingebunden sind wie in die grundständige Bildung. Dies ist sicherlich auch auf die Art der Finanzierung zurückzuführen, da die Hochschulen – abweichend von der deutschen Situation – staatliche Mittel für die Finanzierung der wWB

erhalten, sofern die Angebote akkreditiert sind (Geldermann/Schade 2007, S. 302 f.). Interessant erscheint der Hinweis, dass sich die traditionellen Einrichtungen der wWB (Continuing Education Centre) in Großbritannien derzeit in Auflösung befinden. Es besteht eine starke Tendenz zur dezentralen Verankerung von wWB, aber auch zur Neuausrichtung der bestehenden Geschäftsfelder, indem die Anrechnung beruflicher Kompetenzen an Bedeutung gewinnt.

Den größten Grad an *Zentralisierung* bietet hingegen Finnland, wo es an sämtlichen Universitäten „Centres for Continuing Education (CCE)“ gibt. Diese agieren in weitestgehend autonomer Administration als innerhochschulische dienstleistungsorientierte Kompetenzzentren (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 207 f.). Das größte CCE ist mit ca. 240 Mitarbeitenden und ca. 24 Mio. Jahresumsatz das Palmenia Centre an der Universität Helsinki. Auch in Finnland wird eine Verlagerung von Aufgabenbereichen der wWB in die dezentralen Bereiche beobachtet.

Generell ist wWB in keinem der untersuchten Länder ausschließlich entweder zentral oder dezentral organisiert, sondern stets von verschiedenen Stellen in der Hochschule. Aus der Länderstudie Deutschland wird z. B. ersichtlich, dass die wWB zwar in mehr als jedem zweiten Fall (53 %) zentral innerhalb eines wissenschaftlichen Zentrums, einer zentralen Betriebseinheit oder eines Arbeitsbereichs verankert ist, jedoch zu 61 Prozent auch von anderen Stellen angeboten wird und hier insbesondere von den Fakultäten (Faulstich u. a. 2007, S. 110 f.). Ein ähnliches Bild zeigt sich in den anderen eher zentral organisierten Ländern, was auf die Notwendigkeit einer Betrachtung des Zusammenspiels von zentralen und dezentralen Stellen überleitet.

2.2.2 Wie ist das Zusammenspiel zwischen zentralen Einrichtungen und Fakultäten?

Die Analyse der Länderstudien ergab, dass das Zusammenspiel von zentralen und dezentralen Stellen bzgl. der wWB nicht ausschließlich durch fruchtbare Kooperationen, sondern durchaus auch durch Konkurrenz gekennzeichnet ist. Könnten bei einem kooperativen Ansatz Synergien und Kostensenkungspotenziale realisiert werden, wie z. B. durch das Schaffen von Querschnittsstellen, die für eine Reihe an Weiterbildungsangeboten bestimmte Leistungen, wie Vermarktung oder Qualitätssicherung, erbringen, werden solche Potenziale bei einem internen Wettbewerb zwischen den anbietenden Organisationseinheiten nicht ausgeschöpft.

Mit zunehmendem Druck, sich neben den öffentlichen Mitteln auch andere Finanzierungsquellen zu erschließen (z. B. über Drittmittel), sind die dezentralen Einheiten in allen Vergleichsländern zusehends bestrebt, wWB anzubieten. Insbesondere für die weiterbildenden Studiengänge lässt sich dies beobachten. In den USA wird die wWB als „Cash Cow“ angesehen, mittels der sich die Fakultäten zusätzliche finanzielle Mittel erwirtschaften wollen (Röbken 2007, S. 424). In der Praxis zeigt sich jedoch häufig, dass dies zu einer Konkurrenzsituation zwischen zentralen und dezentralen Einheiten führt

und nicht in Form einer synergetischen bzw. aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit erfolgt. Da dies das effiziente Angebot von wWB eher hemmt als fördert (Brennan 2000, S. 68), und insofern die Gesamtentwicklung innerhalb der Hochschule empfindlich beeinträchtigen kann, sind z. B. die finnischen Hochschulleitungen bestrebt, diesem Trend entgegenzusteuern und eine transparente Aufgabenteilung zwischen zentralen und dezentralen Stellen zu schaffen (Hellborn u. a. 1999).

Bei Betrachtung von gebührenpflichtigen Weiterbildungsstudiengängen zeigt sich in Deutschland folgendes Bild: Auch wenn diese nach wie vor zu einem großen Anteil (38 %) in den zentralen Einrichtungen verankert sind, verschiebt sich die bisherige Rollenverteilung dahingehend, dass sie in zunehmenden Maß (43 %) durch die Fakultäten angeboten werden (Faulstich u. a. 2007, S. 111). Gilt Österreich analog zu Deutschland ebenso als eher zentral organisiert in Bezug auf die wWB, kann dort eine Aufgabenteilung dahingehend ausgemacht werden, dass die inhaltliche Gestaltung und das Management für weiterbildende Studiengänge dezentral durch die Fakultäten übernommen werden, während zentral eher Supportfunktionen angeboten werden (Pellert/Cendon 2007, S. 360 f.). Ähnliches ist für Großbritannien festzustellen: Die Verantwortung der weiterbildenden Studiengänge liegt im Wesentlichen bei den Fakultäten und die Supporttätigkeiten werden durch zentrale Betriebseinheiten übernommen (Geldermann/Schade 2007, S. 297 f.).

Die hier dargestellte Situation verdeutlicht, dass es einer Klärung der Verantwortung für die Einrichtung und das Management weiterbildender Studiengänge als immer wichtiger erscheinende Form der wWB bedarf und dass die bisherige Rollenverteilung im Rahmen eines vertikalen oder horizontalen Integrationskonzepts zwischen Weiterbildungszentren und Fakultäten neu definiert werden muss, sollen innerhochschulische Wettbewerbsbeziehungen reduziert und Synergien zum Gesamtwohl der Hochschule genutzt werden.

2.3 Geschäftsfelder

Geschäftsfelder, verstanden als möglichst homogene Teilsegmente eines Gesamtmarkts, die sich untereinander anhand von abnehmerbezogenen Merkmalen unterscheiden, können für die wWB anhand der *Funktion*, die wWB leisten soll, der *Zielgruppe*, die angesprochen werden soll und der eingesetzten *Technologien* gebildet werden (analog zu Meffert/Bruhn 2006, S. 228 f.). Mit dem Merkmal der *Funktion* lassen sich auf einen akademischen Abschluss bezogene Angebote (Studiengänge), nicht auf einen akademischen Abschluss bezogene Angebote (z. B. Zertifikatskurse) sowie wissenschafts- bzw. forschungstransferbezogene Angebote („Public Understanding of Science and Humanities“ (PUSH) und „Public Understanding of Research“ (PUR)) unterscheiden. Als *Zielgruppen* können individuelle von institutionellen Nachfragern abgegrenzt werden, des Weiteren die Öffentlichkeit in ihrer Gesamtheit. Schließlich grenzt das Merkmal der *Technologien* eine rein präsenzorientierte Vermittlung (Seminare) von

einer rein onlinebasierten (E-Learning) oder gegebenenfalls vorhandenen Mischformen (Blended Learning) ab.

Für den deutschen Teil fällt auf, dass eine systematische Erschließung von Geschäftsfeldern bislang weitgehend unterbleibt. Darüber hinaus ist über verschiedene Funktionen und Zielgruppen hinweg auffällig, dass die bestehende Bandbreite der technologischen Unterstützung im Vergleich zu anderen Ländern, wie insbesondere Finnland und den USA, stark eingeschränkt ist und die Vermittlung in Präsenzform dominiert: Bei kurzfristigen Veranstaltungen wurden in 2006 mehr als neun von zehn Programmen, bei langfristigen Veranstaltungen (Dauer ≤ 1 Jahr) ca. acht von zehn und bei langfristigen Veranstaltungen (Dauer > 1 Jahr) ca. zwei von drei Programmen präsenzorientiert angeboten. Reine Onlinevermittlung war äußerst selten ($< 3\%$) und Programme mit einem Blended-Learning-Design nehmen bei den langfristigen Programmen (Dauer > 1 Jahr) in etwa einen Anteil von einem Viertel an (Faulstich u. a. 2007, S. 133).

Nachfolgend wird anhand der Geschäftsfelder der a) nicht zu einem akademischen Abschluss führenden und b) zu einem akademischen Abschluss führenden Weiterbildung der eingeschränkte Wirkungsbereich der deutschen wWB näher beleuchtet.

a) Nicht zu einem akademischen Abschluss führende Weiterbildung: Tailored bzw. Corporate Programms

Der größte Teil des Weiterbildungsangebots an deutschen Hochschulen besteht aus kurzfristigen Programmen, die an individuelle Nachfrager gerichtet sind: Knapp acht von zehn Programmen (N=4.701) sind auf ≤ 40 Unterrichtsstunden ausgelegt (Faulstich u. a. 2007, S. 131). Während die deutsche wWB die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote betont, tritt in den Vergleichsländern die Berufsorientierung stärker hervor. Dies ist vor allem in Frankreich und in Finnland der Fall. Viele Angebote werden als sog. Tailored oder Corporate Programms in Kooperation mit Unternehmen entwickelt. In Finnland erfolgt ein großer Teil der Weiterbildungsaufträge durch die Privatwirtschaft. Die Finanzierung der Weiterbildung durch Drittmittel nimmt durchschnittlich 85 Prozent der Gesamteinnahmen ein (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 206 und S. 216). In Frankreich umfasst der Anteil der privaten Finanzierung durch Unternehmen und OPCA⁹ fast 59 Prozent der Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen (Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 252). Insofern ist der Anteil derjenigen Programme, die auf die speziellen Bedürfnisse der Unternehmen abgestimmt sind, deutlich höher als in Deutschland oder Österreich, wo es solche Programme bis auf sehr wenige Ausnahmen nicht gibt. Festgestellt werden musste im Rahmen einer gesonderten Analyse, dass die deutschen (Groß-)Unternehmen insbesondere öffentliche Hochschulen als Partnerinnen bei der Weiterqualifizierung des eigenen Personals nicht wahrnehmen. Wenn überhaupt wird hier auf personenbezogener Ebene ein sogenanntes „Cherry Picking“ betrieben, d. h. dass hoch renommierte Dozent/inn/en akquiriert werden, nicht aber der Weg einer institutionellen Kooperation gesucht wird. Vielmehr kommen aus Sicht der Unternehmen

9 Der Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA) ist eine akkreditierte Organisation, die die eingezahlten Gelder der Unternehmen für die berufliche Bildung sammelt und verwaltet.

für die betriebliche Qualifizierung des Personals eher international agierende Business Schools in Betracht (Knust/Hanft 2007, S. 461 ff.). Der wichtige Markt der betrieblichen Weiterbildung bleibt deutschen Hochschulen insofern weitgehend verschlossen.

b) Zu einem akademischen Abschluss führende Weiterbildung

Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen der wWB in Deutschland und den Vergleichsländern bei den Programmen, die zu einem akademischen Abschluss führen. WWB fokussiert in Deutschland auf Kurzzeitprogramme für diejenigen, die einen (ersten¹⁰) Hochschulabschluss aufweisen und sich weiter qualifizieren wollen. Diese Eingrenzung der Zielgruppe scheint zwar in der Praxis nicht so streng kommuniziert zu werden (so ergab die Internetrecherche, dass nur in knapp 16 % der Fälle (N= 6.636) eine Eingrenzung der Zielgruppen auf Personen mit akademischer Vorbildung erfolgt (Faulstich u. a. 2007, S. 138 f.), entspricht aber der vorherrschenden Philosophie.

Dies ist in den Vergleichsländern anders. Während deutsche Hochschulen ihre Angebote im grundständigen Bereich an traditionelle Studierende und im weiterbildenden Bereich an berufstätige AbsolventInnen richten, sehen ausländische Hochschulen einen Kernbereich ihrer Weiterbildungsaktivitäten in Angeboten auf BA- und MA-Level. So wird die wWB in Frankreich als integraler Bestandteil des lebenslangen Lernens verstanden und entsprechend werden sowohl weiterbildende BA- als auch MA-Studiengänge entwickelt, wenn auf Hochschulniveau Weiterbildung angeboten werden soll, die zu einem akademischen Abschluss führt (Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 237). In Großbritannien kann analog gegenwärtig eine steigende Anzahl an weiterbildenden BA-Studiengängen beobachtet werden (dies äußern 73 Prozent der Respondent/inn/en). Des Weiteren wird antizipiert, dass die Relevanz der weiterbildenden BA-Studiengänge zukünftig noch weiter steigen wird (Geldermann/Schade 2007, S. 307).

Bei der Umstellung auf gestufte Studiengänge vernachlässigen deutsche Hochschulen bislang ein wichtiges Geschäftsfeld, da BA- und MA-Studiengänge, die gezielt an berufstätige Studierende gerichtet sind, stark unterrepräsentiert sind (weniger als 5 % aller weiterbildenden Studiengänge sind auf BA-Level; Faulstich u. a. 2007, S. 144). Zwar hält mehr als die Hälfte der Befragten ein steigendes Angebot zumindest auf der MA-Ebene für (sehr) wahrscheinlich, dem in den Vergleichsländern stark wachsenden Bereich der berufsbegleitenden BA-Studiengänge werden dagegen geringere Chancen vorausgesagt (Faulstich u. a. 2007, S. 125). Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass weiterbildende BA-Angebote durch die Strukturvorgaben der KMK derzeit behindert werden (KMK 2003, S. 6).

Der Vergleich der Länderstudien zeigt zusammenfassend, dass das Leistungsspektrum der wWB in Deutschland eine weitaus geringere Bandbreite aufweist als in anderen Ländern. Dies betrifft, wie zuvor angesprochen, Angebote für nicht-traditionelle Studie-

¹⁰ Da die Ergebnisse aus dem Jahr 2006 stammen, ist aufgrund des zu diesem Zeitpunkt vorzufindenden Umstellungsgrades auf gestufte Studienstrukturen davon auszugehen, dass i. d. R. mit „erstem“ Hochschulabschluss ein Abschluss in Form eines Diploms, Magisters oder Staatsexamens gemeint ist.

rende, die zu einem akademischen Abschluss führen sollen, und hier insbesondere den weiterbildenden BA sowie maßgeschneiderte Angebote für Unternehmenskund/inn/en. Dies betrifft aber auch kreative Angebote, die sich an die Öffentlichkeit richten und zur persönlichen Entfaltung beitragen sollen. In diesem Feld sind vor allem die USA sehr innovativ, indem z. B. auch Studienreisen oder Exkursionen als Forschungs- und Wissenstransfer zu den alltäglichen Angeboten zählen (Röbken 2007, S. 416).

3. Implikationen und Fazit

(Fach-)Hochschulen bieten wWB in Deutschland nur zu einem sehr geringen Anteil an. Zur Jahrtausendwende bilden sich gerade vier Prozent der Teilnehmenden an Hochschulen weiter (BMBF 2003, S. 227). Anders sieht die Situation in Ländern wie z. B. Finnland aus, wo die Hälfte aller Weiterbildungsprogramme von Universitäten angeboten wird (Parjanen 2003). Wird die Wettbewerbsstärke bezüglich „Higher Education and Training“ im Global Competitive Index betrachtet, liegt Deutschland weit hinter den Ländern wie Finnland oder den USA (Lopez-Carlos 2005, S. xxiii). Insofern scheint sich ein Blick über die eigenen Landesgrenzen zu lohnen, um zu prüfen, „wie es die anderen machen“. Aufgrund der zuvor dargestellten Situation bleibt zu klären, was deutsche Hochschulen unternehmen können, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der wWB zu stärken. Sicherlich lässt sich eine Fülle von Ansatzpunkten sowohl auf der System- als auch der Hochschul- und Angebotsebene finden. Da in diesem Beitrag Organisationsformen und Geschäftsfelder im Vordergrund stehen, beschränken sich die Handlungsoptionen auf diese Bereiche.

Ein erster Ansatzpunkt scheint im *Zusammenspiel zwischen zentralen Einheiten und Fakultäten* zu liegen. Hier sind die Verantwortlichkeiten auf den beteiligten Ebenen gegebenenfalls neu zu justieren, so dass zum einen die interne Wettbewerbssituation entschärft und Synergien genutzt werden können, und sich zum anderen die beteiligten Personen auf die eigenen Kernkompetenzen besinnen können (z. B. Inhaltsgestaltung durch Fachexpert/inn/en auf dezentraler Ebene und professionelle Organisation durch Manager/innen auf zentraler Ebene).

Ein weiterer Ansatzpunkt wird in der *Einbeziehung institutioneller Kund/inn/en* als Zielgruppe gesehen. Hier wird allerdings die Umsetzung der im Bologna-Prozess geforderten Employability der Angebote der wWB von besonderer Relevanz sein. Analog z. B. zu Finnland oder Frankreich lassen sich durch institutionelle Kund/inn/en privatwirtschaftliche Drittmittel akquirieren, die in Zeiten knapper Haushalte eine wichtige Grundlage zur Querfinanzierung darstellen.

Schließlich sollte die in Deutschland vorgegebene angebotsorientierte Dreiteilung in konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend zugunsten einer *nachfrageorientierten Angebotserstellung* aufgegeben werden (dies wäre allerdings zunächst auf der Systemebene zu verankern). D. h. Ausgangspunkt für die Definition einer Aus- oder

Weiterbildung würde viel eher die individuelle Bildungsbiografie sein, was impliziert, dass passgenaue Programme für entsprechende Zielgruppen erarbeitet werden müssten. Zudem ist es aufgrund des Demografiewandels und der alternden Gesellschaft sowie der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes erforderlich, dass die Hochschulen – stärker als derzeit – die Berufstätigen als Zielgruppe erkennen. Die Einführung von gestuften Studienprogrammen verschärft diese Bedarfe zusätzlich.

Literatur

- BMBF (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn
- Brennan, M. (2000): Organisational Structures. In: Mitchell, V. (Hrsg.), *European University Continuing Education – The Managers' Handbook*. Liège, S. 51–104
- Centre Info (2005): Formation continue. URL: www.centre-info.fr/article.php3?id_article=12 (Stand: 04.02.2008)
- Dunkel, T./Le Mouillour, I. (2007): Länderstudie Frankreich. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *a. a. O.*, S. 225–280
- Edelson, P. (2000): Weiterbildung in den USA. Mering
- EUCEN (1997): *European Continuing Education Network: Thematic Network in University Continuing Education – 1st Year Report*. Liège
- Faulstich, P. u. a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *a. a. O.*, S. 84–188
- Geldermann, B./Schade, S. (2007): Länderstudie Großbritannien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *a. a. O.*, S. 281–342
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. URL: www.bmbf.de/de/349.php (Stand: 04.02.2008)
- Hellbom, K. u. a. (1999): *Finland, Report of Socrates Project Making it work: European Universities and Lifelong Learning*. Tampere
- Henkel, M. (2001): The UK: The Home of the Lifelong Learning University? In: *European Journal of Education*, H. 3, S. 277–289
- KMK (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. URL: www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/wisswei.pdf (Stand: 04.02.2008)
- KMK (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. v. 15.06.2007. URL: www.kmk.org/doc/beschl/BS_070615_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Knust, M./Hanft, A. (2007): Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *a. a. O.*, S. 446–486
- Kogan, M. (2000): Lifelong Learning in the UK. In: *European Journal of Education*, H. 3, S. 343–359
- Lopez-Carlos, A. (2005): *Global Competitiveness Report 2005–2006: Executive summary*. Genf (World Economic Forum)
- Meffert, H./Bruhn, M. (2006): *Dienstleistungsmarketing*, 5. Aufl. Wiesbaden

- Müskens, W./Hanft, A. (2007): Untersuchungsdesign der internationalen Vergleichsstudie. In: Hanft, A./Knust, M.: a. a. O., S. 16–33
- NCES (2007): The National Center for Education Statistics, URL: www.nces.ed.gov/programs/digest/2006menu_tables.asp (Stand: 04.02.2008)
- Osborne, M./Sandberg, H./Tuomi, O. (2004): A comparison of developments in university continuing education in Finland, the UK and Sweden. In: *International Journal of Lifelong Education*, H. 2, S. 137–158
- Parjanen, L. (2003): Success for University Continuing Education through a shared Net Service. Paper presented at the Intl. Conference on Network Universities and e-Learning, 08.-09. Mai. Valencia
- Pellert, A./Cendon, E. (2007): Länderstudie Österreich. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 343–399
- Röbken, H. (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 400–445
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2003): *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen
- Wissenschaftsrat (2006): *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Witte, J./von Stuckrad, T. (2007): *Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen*, Arbeitspapier Nr. 89. URL: www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Zawacki-Richter, O./Reith, A. (2007): Länderstudie Finnland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 198–224

Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung steht vor der Herausforderung, auf heterogene Zielgruppen reagieren und sich im konkurrierenden Weiterbildungsmarkt positionieren zu müssen. Um nachfrageorientiert Weiterbildungsprogramme planen zu können, benötigt sie Wissen über den Bildungsbedarf ihrer Adressaten. Produktkliniken als eine innovative Methode der Marktabklärung bieten die Möglichkeit, Adressaten in die Programmgestaltung mit einzubeziehen, ihren Bildungsbedarf zu erheben und Positionierungschancen von Neuentwicklungen im Kontext des eigenen Images zu analysieren. Produktkliniken können damit zur Profilbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen.

1. Ausgangslage und Fragestellung

Obwohl Weiterbildung formalrechtlich seit 1998 neben Forschung, Lehre und Studium eine Kernaufgabe der Hochschulen darstellt, führt sie bislang eher ein Nischendasein und zwar sowohl innerhalb der Hochschulen als auch im Gesamtangebot der Weiterbildung (vgl. Herm u. a. 2003, S. 8; BMBF 2006, S. 284). Fragen der Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung¹ innerhalb der Hochschulen wie auch auf dem Weiterbildungsmarkt sind damit zentral (vgl. Graßner 2006, S. 133). Dabei könnte der gesellschaftliche Trend zu Höherqualifizierung und lebenslangem Lernen den Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung neue Möglichkeiten der Ausweitung und Platzierung ihrer Angebote eröffnen (vgl. HIS 2004, S. 1). Hochschulabsolventen als nicht alleinige, aber prädestinierte Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung sind darüber hinaus eine besonders weiterbildungsaktive Gruppe (vgl. BMBF 2006, S. 110) und ihre Zahl wird zunehmen (vgl. Schaeper u. a. 2006). Wissenschaftliche Weiterbildung wird daher in Zukunft eine potenziell größere und auch heterogenere Adressatengruppe als Nachfrager haben.

Dabei wird der wissenschaftlichen Weiterbildung eine mangelnde Nachfrageorientierung und zu wenige Kooperationen mit Unternehmen vorgeworfen, die teilweise aus dem Autonomieverständnis der Universitäten resultieren (vgl. HIS 2004, S. 4 f.; vgl. auch Graßner 2006, S. 143). Professoren wehren sich oftmals „den Markt an die Universität zu bringen, mit dem Verweis auf ihre öffentliche Aufgabe und ihren Auftrag, Themen und Angebote eher in langfristiger Vorausschau denn als in unmittel-

¹ „Wissenschaftliche Weiterbildung“ meint in diesem Artikel Weiterbildung mit Hochschulen als Anbietern (zu anderen Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung siehe HIS 2004, S. 3).

barer Reaktion auf den gegebenen Marktbedarf zu entwickeln“ (Reichert 2007, S. 17). Hochschulen werden sich jedoch Konkurrenz und Wettbewerb auf dem pluralisierten Weiterbildungsmarkt stellen müssen, wenn sie sich auf dem Weiterbildungsmarkt durchsetzen wollen. Die bisherige starke Angebotsorientierung – die sich auch in der Forschung niederschlägt – sollte daher in Richtung einer verstärkten Nachfrageorientierung und eines zielgruppenorientierten Marketings verändert werden: „Die Hochschulen haben hier die keineswegs einfache Aufgabe, ihre traditionelle Stärke mit einer stärkeren Nachfrageorientierung in der Präsentation und Durchführung zu verbinden“ (HIS 2004, S. 51).

Produktkliniken, d. h. die Bewertung und Weiterentwicklung von Angeboten durch die Adressaten (s. u.), können dabei ein innovatives Mittel sein, um eine am Adressaten ausgerichtete Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren. Der Begriff der „Produktklinik“ stammt aus der Marktforschung und soll im vorliegenden Beitrag auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen werden. Produktkliniken erheben den Bildungsbedarf und die Erwartungen der jeweiligen Zielgruppe und beziehen die Zielgruppe systematisch in den Planungsprozess mit ein. Sie ermöglichen darüber hinaus die Analyse der Positionierungschancen von Neuentwicklungen im Kontext des eigenen Images, aber auch im Konkurrenzumfeld und können damit zur Profilbildung eines Weiterbildungsanbieters beitragen. Im Folgenden werden Produktkliniken als eine Methode der nachfrageorientierten Programmplanung analysiert und ihre Einsatzmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert. Zur Verdeutlichung der mit dieser Methode erzielbaren Ergebnisse werden ausgewählte Ergebnisse einer Produktklinik erläutert, die für die Fachstelle für Weiterbildung der Universität Zürich durchgeführt wurde.

2. Methode der Produktklinik

Das Instrument der Produktklinik ist in der Markt- und Marketingforschung für Zwecke der Optimierung von Produktentwürfen im Konsumgüterbereich seit langem etabliert. Dabei ist die Übertragung auf den Bildungsbereich – in dem es nicht um klassische Konsumgüter geht – eine Herausforderung (siehe ausführlich Punkt 6.1). Prinzipiell können alle Bereiche des Marketing-Mixes – also Angebots-, Kommunikations-, Distributions- und Preispolitik (vgl. Bernecker 2001) – in Produktkliniken bewertet und optimiert werden.

Unter Produktkliniken ist im Weiterbildungsbereich das „Testen“ der Erwachsenenbildungsangebote bei den Adressaten meist vor Aufnahme der Angebote in das reguläre Programm zu verstehen. Im Weiterbildungsbereich geht es also darum, vorgestellte Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsformen und -konzepte aus individueller Sicht zu bewerten und im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten zu diskutieren. Dabei bezieht sich der Wortbestandteil „Klinik“ auf die Räumlichkeit (die Produktklinik findet in einem Teststudio statt) (vgl. Heß 1997, S. 4) und auf das Produkt, das „verbessert“ und „kuriert“ wird (vgl. Wildemann 1998).

Produktkliniken können mit quantitativen wie mit qualitativen Methoden durchgeführt werden. Qualitativ können Produktkliniken als Einzelinterviews durchgeführt werden, meist bietet sich jedoch eine Durchführung in Gruppendiskussionen an. Ein Vorteil liegt hierbei darin, dass im „gemeinsamen Interaktionsprozeß eher neue Ideen zur Produktverbesserung generiert werden als bei der Einzelbefragung mit einem deutlich geringeren Aktivierungs- und Stimulierungspotenzial der Probanden“ (Heß 1997, S. 21). Gruppendiskussionen dienen der Untersuchung von Motiven, Meinungen und Einstellungen und sind damit insbesondere für die Analyse von Bildungsbedarf und Institutionenimages geeignet (vgl. Lamnek 1998). Gruppendiskussionen als Produktkliniken haben eher explorativen, keinen repräsentativen Charakter. Dennoch lassen sich übertragbare Ergebnisse erzielen. Hierbei ist die Auswahl der Gesprächspartner zentral (s. u.). Je besser sie von ihren Merkmalen her die anvisierte Zielgruppe repräsentieren, desto eher lassen sich Ergebnisse übertragen. Die statistische Repräsentativität spielt hier keine Rolle, sondern die inhaltliche Repräsentation theoretisch relevanter Merkmale (vgl. Merkens 1997, S. 100). Weitere inhaltliche Repräsentativität kann gefördert werden, wenn eine Produktklinik beispielsweise mit der Evaluation des ersten Durchlaufs des untersuchten Weiterbildungsstudiengangs kombiniert, sowie mit einer Befragung bei Alumni, Firmen und Berufsverbänden ergänzt wird.

3. Adressaten und ihre Rollen im Prozess der Produktklinik

Vor Durchführung einer Produktklinik ist es wichtig, die Rolle der Adressaten im Prozess der Produktklinik zu definieren. Welche Rolle sie innehaben, hängt vom Entwicklungsstadium des Produkts und vom Handlungsspielraum ab. Adressaten können als Anspruchsformulierer und Ideenlieferanten bei Konzepttests, aber auch als Evaluierer oder Tester gesehen werden. Noch stärker in den Produktplanungsprozess werden sie dann eingebunden, wenn sie als (Ko-)Entwickler fungieren (vgl. Fichter 2005). Bei frühen Innovationsphasen, also dem Erstellen eines neuen Weiterbildungsangebots, das in dieser Art noch nicht existiert, sind daher vor allem fortschrittliche Adressaten, sogenannte „lead user“ (trendführende Nutzer) geeignet, während bei Prototypentests „normale“ Adressaten mit einbezogen werden sollten, da diese die spätere Zielgruppe am besten wiederspiegeln (vgl. Fichter 2005, S. 31 f.). „Lead user“ sind wichtigen Markttrends voraus, darüber hinaus sind sie auf der Suche nach Produktinnovationen, weil sie diese selbst in ihrem Alltag benötigen und bisher so nicht auf dem Markt finden können (vgl. von Hippel 2002, S. 9). Dabei stellen die Identifikation und Zusammenstellung der jeweiligen Adressaten für eine Produktklinik eine Herausforderung dar. Nach Durchführung einer Produktklinik kann sich auch herausstellen, dass das Angebot für die anvisierte Zielgruppe unpassend ist – dadurch kann die Produktklinik zur weiteren Definition der Zielgruppe eines Angebots beitragen.

Die Einbeziehung von Kunden und ihren Nutzerinnovationen in „lead user projects“ kann als „customer-active paradigm“ im Gegensatz zum traditionellen „manufacturing-active paradigm“ (von Hippel 1978), bei dem der Anbieter allein verantwortlich für

Produktentwicklung und -innovation über den gesamten Wertschöpfungsprozess ist, bezeichnet werden. Im Weiterbildungsbereich sind es eine verstärkte Adressatenorientierung und nachfrageorientierte Angebotsplanung, die diesen Paradigmenwechsel beschreiben.

Darüber hinaus hängt die Einbeziehung der Adressaten auch davon ab, inwieweit sich bestimmte Adressaten zur Konzeptentwicklung eignen. Zu den bestimmenden Faktoren zählen die *Fähigkeiten und Kompetenzen* der Adressaten, ihre *Bereitschaft und Motivation*, sich in den Innovationsprozess einzubringen sowie das *Vertrauensverhältnis* zwischen Weiterbildungsinstitution und Adressat. Alle drei Faktoren werden besonders von Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung erfüllt. Sie können auf hohem Abstraktionsniveau in den Planungsprozess einbezogen werden und sind insgesamt überdurchschnittlich stark an Bildung interessiert. Im Gegensatz zur Kundeninnovation bei Konsumgütern, ist der Adressat in der Weiterbildung vor allem auch auf den Counterpart – den Weiterbildungsanbieter – angewiesen oder muss auf das informelle Lernen zurückgreifen, da er nicht für sich selbst ein Weiterbildungsangebot entwickeln und durchführen kann. Das kann eine Motivation für Adressaten darstellen, sich an Produktkliniken zu beteiligen. Auch das Vertrauensverhältnis zwischen Hochschulabsolventen und Universität kann hoch entwickelt sein und über Alumninetzwerke gefördert werden.

4. Ziele und Nutzen des Einsatzes von Produktkliniken

Schaeper u. a. (2006) benennen sechs Anforderungen, denen sich wissenschaftliche Weiterbildung auf einem ausdifferenzierten und konkurrierenden Weiterbildungsmarkt stellen muss: (1) Bedarfserkundung, (2) Definition der Zielgruppen, (3) Pluralität von Programmen, (4) innovative Lehr- und Lernarrangements, (5) Qualitätsmanagementsysteme, (6) Organisationsentwicklung/Personal- und Haushaltsplanung. Insbesondere die ersten drei Aspekte können durch Produktkliniken unterstützt werden. Darüber hinaus können Produktkliniken auch ein Teil von Qualitätsmanagementsystemen sein, da in Produktkliniken als einem Lernort für die Organisation die Angebote in ihre Bestandteile zerlegt werden und überprüft wird, inwieweit sie den tatsächlichen Anforderungen der Kunden entsprechen (vgl. Wildemann 1998). Durch Produktkliniken können Kosten bei der Implementierung gespart werden (wenn z. B. nicht erfolgreiche Produkte bereits vor ihrer Markteinführung als solche eingeschätzt werden). Gleichzeitig können jedoch Produktkliniken kostenintensiv ausfallen – hier müssen vorab durch eine Kosten-Nutzen-Analyse Umfang und Art der Produktklinik bestimmt werden.

Im Folgenden soll der Nutzen des Einsatzes von Produktkliniken in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den eingangs genannten Herausforderungen einer diversifizierten Nachfrageseite und Positionierung aufgezeigt werden.

4.1 Bedarfserhebungen

Um auf eine diversifizierte Nachfrageseite (s. o.) mit ausdifferenzierten Angeboten reagieren zu können, braucht es Informationen über die Adressatenseite – die u. a. durch Produktkliniken erhoben werden können. Produktkliniken ermöglichen es, Themen, die die Zielgruppen beschäftigen, frühzeitig aufzugreifen (vgl. „lead user“). Mit Produktkliniken können zielgruppenspezifische Weiterbildungsinteressen und -barrieren analysiert werden, um alle didaktischen Handlungsfelder zielgruppenorientiert gestalten zu können.

Hochschulweiterbildung wird einer HIS-Befragung zufolge vor allem von denjenigen Hochschulabsolventen in Anspruch genommen, die forschungsnah arbeiten. Hochschulabsolventen in unbefristeten Vollzeitbeschäftigungsverhältnissen – insbesondere im produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungssektor – nehmen verhältnismäßig selten an Hochschulweiterbildung teil, obwohl diese Gruppe insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsquote hat (vgl. HIS 2004, S. 29). Diese Zielgruppe könnte eventuell über eine verstärkte Kooperation mit Arbeitgebern besser erreicht werden. Die Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft ist immer noch unterentwickelt: „Ausbildungs- und Personalverantwortliche der Unternehmen sollten hier ebenso verstärkt einbezogen werden wie die Absolventen selbst. Nur so können Problemlagen frühzeitig erkannt, das Angebot an den Erwartungen der Zielgruppe orientiert und auf die Bedürfnisse der Unternehmen zugeschnitten werden“ (HIS 2004, S. 51). Eine Kombination von Produktkliniken mit Adressaten, Produktkliniken mit Arbeitgebern sowie Evaluationen mit bisherigen Teilnehmern könnten sich wirkungsvoll ergänzen. Gleichzeitig haben die Hochschulen aber auch einen gesellschaftlichen Auftrag (vgl. HIS 2004, S. 52). Produktkliniken können daher nicht nur dazu dienen, die ohnehin weiterbildungsaktive Gruppe der Hochschulabsolventen besser zu erreichen, sie können auch genutzt werden, um Weiterbildungsbarrieren von eher weiterbildungsfernen Adressaten zu analysieren sowie insgesamt zu einer besseren Passung von Angebot und Nachfrage zu führen, was auch die Akzeptanz der erhöhten Nachfrageorientierung bei Professoren fördern könnte (s. o.).

4.2 Profilbildung durch Konkurrenzumfeld- und Imageanalysen

Image und Bekanntheitsgrad einer Weiterbildungseinrichtung spielen im Prozess der Marketingstrategie eine wichtige Rolle – insbesondere mit Blick auf die Passung von anvisierter Zielgruppe und Institutionenimage. Dass wissenschaftliche Weiterbildung sowohl dem Wissenschafts- wie dem Weiterbildungssystem verpflichtet ist (vgl. Graeßner 2006, S. 136), bezeichnet ein Spannungsfeld, das Auswirkungen insbesondere auf die Zielgruppe und das jeweilige Image hat. Hieraus kann ein Image mit dem Schwerpunkt Forschungsbezug oder aber Anwendungsbezug resultieren.

Das Image wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen und spezifischer Anbieter im Besonderen ist bislang wenig erforscht. Inwiefern das Image der Universität (mit dem Fokus Forschung und Lehre) auf die Weiterbildung übertragen wird oder die wissenschaftliche Weiterbildung ein eigenständiges Image innehat, ist nicht geklärt. Da Forschung und Lehre jedoch bislang dominant sind (vgl. Graeßner 2006, S. 134 f.), ist zu vermuten, dass Weiterbildung bislang noch stark vom Image der Universität als Ganzes abhängt. Aus Sicht der Weiterbildungsforschung wird konkretes (Bildungs-)Verhalten dabei vor allem dann durch das Image geprägt, wenn es an konkretem Wissen über und tatsächlichen Erfahrungen mit der jeweiligen Institution mangelt (vgl. Nuisl/von Rein 1994).

Dabei haben Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt ein ganz besonderes Profil. Hochschulen wird neben dem Wissenschaftsbezug eine hohe Qualität zugesprochen und es wird ihnen ein „Vertrauensvorschuss“ als anerkannte gesellschaftliche Institution entgegengebracht, auf den private Weiterbildungsanbieter nicht ohne weiteres zurückgreifen können (vgl. HIS 2004, S. 5). Dieses Profil kann jedoch für unterschiedliche Zielgruppen sowohl zum Weiterbildungsmotiv wie auch zur Weiterbildungsbarriere werden (vgl. auch 6.2.2).

In der Wettbewerbssituation, in der wissenschaftliche Weiterbildung sowohl gegenüber anderen Universitäten wie nicht-universitären Anbietern steht (vgl. Schaeper 2006, S. V), können Produktkliniken mit Konkurrenzumfeld- und Imageanalysen die Profilbildung und Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt unterstützen. Sowohl Bedarfserhebungen wie Imageanalysen können dabei helfen, die Zielgruppe besser zu definieren sowie die Angebote nach Definition der Zielgruppe an dieser auszurichten.

5. Grenzen von Produktkliniken

Fehlerquellen beim Einsatz von Produktkliniken liegen möglicherweise darin, dass ein zukunftsorientiertes Angebot in einem aktuellen Wettbewerbsumfeld getestet wird (vgl. zur Vermeidung dieser Fehlerquelle die Arbeit mit „lead users“, von Hippel 2002) und dabei das Produkt nicht „lebensecht“ überprüft werden kann. Dieser Punkt trifft insbesondere auf Bildung zu. Eine Herausforderung für die Implementierung von Produktkliniken im Weiterbildungsbereich ist somit neben der Veranschaulichung der Weiterbildungsangebote die Rekrutierung der Gruppendiskussionsteilnehmer. Vermutlich fällt es Institutionen, die eine starke Kundenbindung aufweisen, leichter, ihre Teilnehmer in den Programmplanungsprozess mit einzubeziehen. Bei der wissenschaftlichen Weiterbildung könnten Alumninetzwerke diese Scharnierfunktion erfüllen (s. o.). Produktkliniken sind als Entscheidungshilfe für Produktentwicklung und -vermarktung wichtig, jedoch keine hinreichende Bedingung für den Markterfolg (vgl. Heß 1997, S. 27) – da die Weiterbildungsbeteiligung noch von weiteren Faktoren abhängt (vgl. BMBF 2006).

6. Produktkliniken im Weiterbildungsbereich

6.1 Einsatz von Produktkliniken in der Weiterbildung

Will man die Methode der Produktklinik auf den Weiterbildungsbereich übertragen, muss man sich vorab verdeutlichen, inwiefern sich Weiterbildung von klassischen Konsumgütern unterscheidet. Das immaterielle Gut Weiterbildung hat beispielsweise einen anderen Entstehungsprozess als ein Konsumgut, ein realer Test vor dem Kauf ist nicht möglich und auch Probestunden liefern letztendlich kein valides Abbild des späteren Kursverlaufes, da Weiterbildungsangebote weder wiederhol- noch standardisierbar sind (vgl. Schöll 2005, S. 63). Eine besondere Herausforderung beim Einsatz von Produktkliniken im Weiterbildungsbereich ist daher die Veranschaulichung der einzelnen Aspekte des Marketing-Mixes – was bei einem immateriellen deutlich komplexer ist als bei einem materiellen Gut. Dabei sind die Programmankündigungen und andere Werbematerialien als Scharnierstelle zwischen Angebot und Nachfrage zentral.

Die Beteiligung von Adressaten beim Planungsprozess ist an sich nicht neu, der systematische und strukturierte Einsatz von Produktkliniken als Instrumente der Marktabklärung im Weiterbildungsbereich erfolgte jedoch erstmals im vom BMBF-geförderten ImZiel-Projekt („Systematische Entwicklung und Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung“) (vgl. zu den Ergebnissen Tippelt u. a. 2008). In der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden Produktkliniken erstmals bei der Universität Zürich eingesetzt, wie das folgende Fallbeispiel zeigt.

6.2 Fallbeispiel: Produktkliniken an der Universität Zürich

6.2.1 Ausgangslage und Methode

Der berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang „IT-Projektmanagement“ (Diploma of Advanced Studies) wurde bereits einmal erfolgreich von der Fachstelle für Weiterbildung der Universität Zürich durchgeführt. Beim geplanten zweiten Durchlauf im Jahr 2007 jedoch gab es nicht genügend Anmeldungen. Um die Gründe für ausbleibende Anmeldungen und das Verbesserungspotenzial zu analysieren wurde eine Produktklinik in Form einer Gruppendiskussion mit Interessenten des Studiengangs, die sich jedoch nicht angemeldet hatten, durchgeführt.²

6.2.2 Ausgewählte Ergebnisse

Bedarfserhebungen

Die Inhalte des Weiterbildungsstudiengangs „IT-Projektmanagement“ trafen den Fortbildungsbedarf der Befragten. Die Kombination aus Inhalt (IT+Projektmanagement) und

² Die Gruppendiskussion wurde kodiert – technisch unterstützt vom Programm MAXqda2 – zur Förderung von Transparenz und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz/Grunenberg/Lauterbach 2004; Mayring 2002).

Anbieter wurde bei der Zielgruppe sogar als Alleinstellungsmerkmal wahrgenommen. Die jeweiligen Arbeitgeber spielten jedoch eine wichtige – vielleicht bislang unterschätzte – Rolle: Ihr Commitment war ausschlaggebend, was zeitliche und finanzielle Ressourcen der Weiterbildungsinteressenten anbelangte. Angeregt wurde in diesem Zusammenhang ein stärkeres Networking und die Gründung einer Alumnivereinigung, deren Mitglieder wiederum in ihren Firmen Interessenten auf den Weiterbildungsstudiengang aufmerksam machen könnten. Dies unterstreicht die oben (s. 4.1) genannte Wichtigkeit von Kooperationen zwischen Hochschule und Wirtschaft.

Als wesentliche Teilnahmebarrieren und damit mögliche Gründe für die geringe Anzahl der Anmeldungen konnten nach der Produktklinik das mangelnde Commitment der Arbeitgeber, zu wenig Öffentlichkeitsarbeit bei einschlägigen Stellen, das fehlende Master-Zertifikat sowie eine wenig vorhandene Modularisierung des Angebots identifiziert werden. An den Inhalten, am Preis oder an den Dozenten lag es nicht.

Profilbildung durch Imageanalyse

Der Anbieter – die Universität Zürich – profitierte von einem sehr guten und hoch positionierten Image. Die Universität wird als Qualitätsmerkmal gesehen, das man nicht in Frage stellt und in das man großes Vertrauen hat (s. a. 4.2): „Ja gut, das ist ein Qualitätsmerkmal. Die Uni Zürich ist in der ganzen Welt bekannt. Sie decken die Erwartungen, die man an eine Universität hat, mit dem Namen eigentlich ab. Wenn sie da den Namen von einem anderen Institut im Markt hören, das sie nicht kennen, sind sie skeptisch“ (Gesprächspartner 3). Andererseits hatten Firmen auch das Vorurteil, dass die Universität zu theoretische Angebote macht, die nicht relevant für die Praxis sind: „Also mein Chef hat es als zu theoretisch gesehen. (...) das brauchen wir nicht. Das ist für die Uni und nicht für den Alltag“ (Gesprächspartner 1).

Allerdings kann dieses Image auch für manche Zielgruppen nicht niedrigschwellig genug sein. Die hohe Qualität und der ausgeprägte Wissenschaftsbezug, die man der Universität zuspricht, können eine Barriere sein, insbesondere für Interessenten, die keinen Universitäts-, wohl aber einen Fachhochschulabschluss haben und befürchten, die Voraussetzungen nicht zu erfüllen: „Vielleicht ein Anbieter, der ein bisschen abschreckt“ (Gesprächspartner 2). „Die Uni assoziiert ja Bilder. Da sieht man den Professor durch die Gänge schleichen, das gibt dann so Assoziationen. Eine Fachhochschule gibt ganz andere Assoziationen. Ich bin nicht in der Uni groß geworden, das kenne ich nicht so (...). Ist unbekannt, fühle ich mich unwohl“ (Gesprächspartner 3). Hier zeigt sich – wie bereits oben vermutet – dass das Image der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl bei den Adressaten wie bei den Arbeitgebern stark vom Image der Universität als Anbieter von grundständiger Lehre abhängt.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Entscheidend ist – nach den Ergebnissen der Produktklinik zu urteilen –, die Zielgruppe genauer zu spezifizieren und danach die einzelnen didaktischen Handlungsfelder zu gestalten, wozu auch die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern gehört. Es zeichneten

sich dabei für die Fachstelle insbesondere zwei Szenarios ab: die exklusive Ansprache eines Zielpublikums, das schon über einen Hochschulzugang verfügt, oder die niedrigschwelligere Ansprache einer Zielgruppe mit Fachhochschulabschluss. Die Produktklinik hat damit über die Konkretisierung von Bildungsbedarf und Image bei unterschiedlichen Zielgruppen (mit/ohne Universitätsabschluss) zu einem Prozess der Klärung und Definition der Zielgruppen und ihrer Ansprüche an den Weiterbildungsstudiengang geführt. Aus Sicht der Fachstelle für Weiterbildung zeigte sich die Methode der Produktklinik geeignet, durch eine größere Nachfrageorientierung auch Kosten einzusparen (siehe untenstehendes Zitat).

Die Weiterbildungsprogramme der Universität waren bis vor kurzem angebotsorientiert: Ein Ordinariat, ein Institut oder Kompetenzzentrum stellte sein Expertenwissen der akademischen Öffentlichkeit zur Verfügung in der Hoffnung, die Nachfrage sei genügend groß, um die Entwicklungs- und Durchführungskosten einzubringen. Dies war in den meisten Fällen erfolgreich, weil die Anbieter auf einen hypothetisch bekannten Markt hin formulierten. In einzelnen Fällen wurden Angebote aber auch auf den Markt gebracht, ohne dass sich eine genügende Nachfrage einstellte; die Angebote mussten neu formuliert, meist verkürzt und neu propagiert werden, oder die Entwicklungskosten (bis zu € 100.000,-) mussten abgeschrieben werden. Die Produktklinik erlaubte es im vorliegenden Fall, ein bereits formuliertes, aber nicht zustande gekommenes Angebot möglichen Teilnehmenden und Vertretern der Berufs- und Standesorganisationen der Zielgruppe zur Bewertung vorzulegen. Das gemäß den Ergebnissen optimierte Programm wird dieser Gruppe vor der Markteinführung nochmals vorgelegt. Die Methode ist validiert und praxistauglich. Sie wird bei mittleren und größeren Projekten (ab 10 ECTS) mit entsprechend hohen Entwicklungskosten als Methode der Wahl eingesetzt werden. (Klaus Burri, Leiter Weiterbildung, Universität Zürich)

7. Ausblick

Eine verstärkte Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung setzt den Bezug zu den Adressaten voraus. Produktkliniken können eine Möglichkeit sein, diesen Kontakt zu strukturieren und zu gestalten. Produktkliniken sollten dabei in eine umfassende Strategie der Adressatenorientierung eingebettet sein. Um Produktkliniken durchzuführen, ließe sich eine verstärkte Kooperation der teilweise eher isolierten Weiterbildungsreferate der Hochschulen mit den an der jeweiligen Hochschule vorhanden sozialwissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Institute vorstellen, die die Produktkliniken mit den Weiterbildungsreferaten durchführen könnten.

Gerade durch die direkte Kopplung von Anbieter- und Adressatenperspektive können vielfältige Reflektionsprozesse in den Hochschulen angeregt und das Eindenken in die Zielgruppen gefördert werden. Durch die Zusammenarbeit mit Adressaten (Weiterbildungsnachfrager als Individuen und Weiterbildungsreferenten von Unternehmen) in Produktkliniken könnte auch dem Vorwurf der Praxisferne und mangelndem Problembezug der Hochschulen entgegengewirkt und eine weitere Vernetzung gefördert werden.

Produktkliniken könnten dazu beitragen, wissenschaftliche Weiterbildung aus einem „Nischendasein“ zu holen, wenn sie zu einer zielgruppenorientierten Programmplanung und einem zielgruppenorientierten Marketing führen. Wissenschaftliche Wei-

terbildung wird auch in Zukunft im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Bedarf, Auftrag der Universitäten und Adressateninteressen entstehen – mit dem Einsatz von Produktkliniken kann jedoch der Bedarf der Adressaten stärker als bisher in den Planungsprozess miteinbezogen werden.

Literatur

- Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing: Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternenfels
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Verfasser des Berichts: Kuwan, H. u. a. Bonn/Berlin
- Fichter, K. (2005): Modelle der Nutzerintegration in den Innovationsprozess – Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Verbrauchern in Innovationsprozesse für nachhaltige Produkte und Produktnutzungen in der Internetökonomie. In: Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Werkstatt Bericht Nr. 75. Berlin
- Graeßner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. Aspekte, Megatrends, Szenarien. In: Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim/München S. 133–148
- Herm, B. u. a. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen
- Heß, A. (1997): Produktkliniken als Instrument der Marktforschung in der Automobilindustrie. URL: [www.competence-site.de/automobil.nsf/3768AE388E322C5DC1256947004CC229/\\$File/produktkliniken.pdf](http://www.competence-site.de/automobil.nsf/3768AE388E322C5DC1256947004CC229/$File/produktkliniken.pdf) (Stand: 04.02.2008)
- Hippel, A. von (1978): A Customer-Active Paradigm for Industrial Product Idea Generation. In: Research Policy 7, H. 3, S. 240–266
- Hippel, A. von (2002): Horizontal innovation networks – by and for users. MIT Sloan School of Management Working Paper No. 4366-02
- Hochschul-Informationen-System (HIS) (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover
- Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (2004): Qualitative Datenanalyse: computergestützt – Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden
- Lamnek, S. (1998): Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis. Weinheim
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 97–106
- Nuissl, E./von Rein, A. (1994): Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. In: Meisel, K.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 165–180
- Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Bern
- Schaeper, H. u. a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Bonn
- Schöll, I. (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Tippelt, R. u. a. (2008). Weiterbildung und soziale Milieus. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Wildemann, H. (1998): Produktklinik – Wertgestaltung von Produkten und Prozessen. München

Ist Hochschulweiterbildung internationalisierbar? Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Export von Weiterbildungsprogrammen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen

Im Kontext einer generellen Ausweitung des Hochschulbereichs durch fortschreitende Ausdifferenzierung und neue Regulationsmodelle ist die internationale Orientierung zu einem zentralen Unterscheidungs- und Qualitätsmerkmal geworden. Der Beitrag zeigt, dass Möglichkeiten für eine stärkere Internationalisierung der Weiterbildung an Hochschulen sowohl von der Art des Angebots und der organisationalen Einbindung als auch von strukturellen Faktoren des Arbeitsmarktes abhängen. Ferner kann GATS (General Agreement on Trade in Services) zu einer Öffnung des Marktes für ausländische und private Anbieter beitragen und somit zu einer Herausforderung für kommunale Anbieter werden. Bislang ist jedoch nicht eindeutig einzuschätzen, ob sich durch GATS die Hochschul-Weiterbildungslandschaft nachhaltig verändern wird.

1. Internationalität – ein Wert

Ein Blick in die OECD-Statistiken zeigt, wie attraktiv die Universitäten in den USA, in Großbritannien, in Deutschland und Frankreich für ausländische Studierende sind. Mehr als 50 Prozent der Studierenden, die außerhalb ihres Landes einem Studium nachgehen, bevorzugen Universitäten in diesen vier Ländern. Unter den Studierenden in Finnland, Spanien und der Schweiz finden sich mehr als 14 Prozent Studierende ausländischer Herkunft in forschungsorientierten Studiengängen. Diese wählen vorzugsweise (rund 30 %) ein Studium der Naturwissenschaften, der Ingenieurwissenschaften und der Agrarwissenschaften (OECD 2006, S. 323 f.).

Verschiedene Formen der Internationalisierung können auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachtet werden. Zunächst ist an den Export von ganzen Programmen zu denken. Neben dem Heimmarkt bedienen Anbieter jeweils auch das Ausland mit ihren Programmen in eigener Verantwortung oder durch dort ansässige Anbieter gegen Gebühren (Franchising-Modell). So bietet beispielsweise die Strathclyde Business School zusammen mit dem Swiss Management Forum in der Schweiz einen MBA an. Ferner rekrutieren Anbieter Studierende auch aus dem Ausland. Dies dürfte insbesondere dort gelingen, wo in der Weiterbildung ein Wissen und Können vermittelt wird, das relativ kontextunabhängig ist. Als Beispiele für solche Studiengänge können das Studienprogramm Internationales Wirtschaftsrecht der Universität Bern oder der Master of Advanced Studies für Internationale Studien der Universität Wien genannt werden. Zudem ist offenbar die internationale Kooperation die wichtigste Form der Internatio-

nalisation in der Weiterbildung der Hochschulen (vgl. Grieb/Müskens 2004). Diese Form lässt sich in verschiedene Varianten ausdifferenzieren:

- Austausch von Lehrenden,
- gemeinsame Veranstaltung für Studierende aus verschiedenen Programmen bis zur
- Abgabe eines gemeinsamen Weiterbildungstitels (Dual Degree).

Allein im MBA-Bereich kooperieren in der Schweiz fünf Hochschulen mit ausländischen Partneereinrichtungen (vgl. Baschek 2007, S. 85). Kurz: Inzwischen ist Internationalität oder Internationalisierung zu einem eigentlichen Qualitätslabel der Hochschulen geworden, auch in der Weiterbildung. Internationalität steht für Offenheit, Aufgeschlossenheit und wohl auch für Bewährung im Wettbewerb. In der Vielfalt der Internationalisierungsformen spiegelt sich die Tatsache, dass die Universitäten seit den 1990er Jahren ihre Außenbeziehungen verstärkt haben.

Im Folgenden wird zunächst gezeigt, welche Faktoren aus der Sicht von universitären Anbietern den Export von Weiterbildungsprogrammen fördern und welche ihn behindern. Die Daten zur Diskussion dieser Frage basieren auf den Ergebnissen einer explorativen Studie, die 2005 durchgeführt wurde (vgl. Weber/Horváth 2005)¹. Zweitens wird diskutiert, welche Regeln für den Weiterbildungsmarkt durch die World Trade Organization (WTO) definiert werden. Drittens wird erörtert, wie sich diese neue Ordnung auf die Weiterbildung der Hochschulen auswirken könnte. Die drei skizzierten Fragen thematisieren den Zusammenhang zwischen politischer Regulierung der Weiterbildung der Hochschulen, ihrem Angebotsprofil sowie der Struktur der Arbeitsmärkte für hochqualifizierte Arbeitskräfte.

2. Zum Exportpotenzial der universitären Weiterbildung

2.1 Kontextuelle Rahmenbedingungen

Die universitäre Weiterbildung hat mit ihrer regionalen bzw. nationalen Ausrichtung auch in der Schweiz eine historische Tradition (vgl. Gurny/Roller/Gretler 1973). Diese wirkt nach und wird durch den Druck, sich international zu profilieren, nicht aufgehoben. Freilich wandelt sich der regionale bzw. nationale Bezug der universitären Weiterbildung mit der Ausweitung der Funktion der Wissenschaften: Letztere sollen nicht nur zum Verständnis der Welt beitragen. Es wird auch erwartet, dass sie für gesellschaftliche Gruppen in verschiedenen Räumen unmittelbar nützlich sind.

Die Realisierung der Nutzenerwartungen wird durch die Einbindung der universitären Weiterbildung in die pfadabhängige Bildungsentwicklung in den einzelnen Ländern begünstigt (Weber 2006, S. 223 ff.). So hat sich in der Schweiz die wissenschaftliche

¹ Unseres Wissens gibt es keine vergleichbare Studie im deutschsprachigen Raum.

Weiterbildung mit ihren Inhalten und Abschlüssen auf die berufsförmige Definition des Arbeitsvermögens eingelassen und sich auf das spezifische Profil der Qualifizierungs- und Beschäftigungsstrukturen bezogen. Diese spezifischen Kontextbedingungen haben dazu geführt, dass sich die abschlussbezogenen Weiterbildungsprogramme an der Logik der Höheren Berufe orientieren: Die Angebote können dazu beitragen, den Zugang zu bestimmten Tätigkeitsfeldern für bestimmte Professionen zu erleichtern und politisch zu legitimieren (Stabilisierung der Professionen durch Weiterbildung) oder einen solchen zu neuen Tätigkeitsfeldern junger Professionen erst zu ermöglichen (aktive Professionalisierungspolitik durch die Weiterbildung). In beiden Fällen sind rechtliche, in der Regel nationalstaatliche Rahmenbedingungen von besonderer Bedeutung (vgl. Littek/Heisig/Lane 2005). Ferner kann eine funktionsorientierte Weiterbildung die Position von Hochqualifizierten im Kampf um die Besetzung knapper Stellen stärken (vgl. zu diesen Angebotstypen Weber 2007, S. 221 ff.).

Einiges spricht dafür, dass das Internationalisierungspotenzial der skizzierten drei Angebotstypen unterschiedlich groß ist: Am größten dürfte es in der funktionsorientierten Weiterbildung sein. Es überrascht daher wenig, dass es in der Schweiz vor allem die zahlreichen MBA-Weiterbildungen sind, die mit unterschiedlichen Akzenten die Internationalität des Marktes prägen. Gemäß Baschek (2007, S. 85) sind in diesem Marktsegment über 30 Anbieter tätig. Professionsorientierte Weiterbildung als Gegenpol zur funktionsorientierten ist demgegenüber stärker auf den nationalen Kontext bezogen. Ihr Angebot muss oft auch – wie erwähnt – nationalen rechtlichen Rahmenbedingungen Rechnung tragen. Ihr berufsständischer Charakter kann nicht übersehen werden. Freilich wäre es nicht richtig, wollte man professionsorientierte Weiterbildung nur als nationsspezifische definieren. Inzwischen haben sich bei einzelnen Professionen auch international anerkannte Standards bezüglich der erforderlichen beruflichen Kompetenzen ausgebildet (vgl. Ärzteberufe).

2.2 Hindernde und fördernde Faktoren des Exports wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Gegensatz zur Forschungsfunktion der Hochschulen ist die Ausbildungs- und vor allem Weiterbildungsfunktion traditionellerweise lokal bzw. national orientiert. Dies war nicht nur in der Vergangenheit so, sondern gilt weiterhin trotz Bolognaprozess. So werden auch heute Quoten von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen mit Bezug auf die jeweiligen Länder definiert und verglichen (vgl. OECD 2006).

Angesichts dieser kontextspezifischen strukturellen und kulturellen Verankerung der Weiterbildung stellt ihre Internationalisierung keine Selbstverständlichkeit dar. Sie bedingt auf Seiten der Anbieter eine gewisse Neuorientierung im Handeln und setzt eine Bereitschaft voraus, mit Angeboten auf dem internationalen Markt auch Risiken eingehen zu wollen. In der eingangs erwähnten explorativen Studie wollten wir gestützt auf qualitative Interviews mit über 20 Verantwortlichen für universitäre Weiterbildung in Deutschland, der Schweiz und Österreich herausfinden, welche Faktoren die In-

internationalisierung von Programmen begünstigen und welche diesbezüglich eher als erschwerend wahrgenommen werden.

2.2.1 Fördernde Faktoren

Inhalt

Exportiert werden kann nur das, was schon international ist und eine gewisse Einzigartigkeit besitzt. Internationalisieren lassen sich folglich Weiterbildungsangebote, die kultur- und kontextunspezifisch sind oder solche, in denen kulturspezifisches Wissen und Können vermittelt wird, welches selbst einen Marktwert besitzt (z. B. das Wissen über ein Rechtssystem, welches für die Abwicklung von internationalen Handelsgeschäften notwendig ist). Weiterbildungsangebote, die zu stark schweizerisch, österreichisch oder deutsch geprägt sind, finden anderswo keinen Markt. Der Export von ganzen universitären Weiterbildungsprogrammen bildet deshalb die Ausnahme.

Ist diese Bedingung der Einzigartigkeit erfüllt, scheint überraschenderweise der Preis keine Rolle zu spielen. Zumindest haben verschiedene Befragte betont, ihre Angebote könnten sich auf dem Markt halten, obwohl sie sich damit im obersten Preissegment bewegten. Der Preis kann aber für die Anbieter dennoch zu einem Problem werden, weil universitäre Weiterbildung in der Regel relativ hohe Investitionen bedingt, deren Erträge oft nicht die vollen Kosten decken können.

Titel und Qualität

Die universitäre Weiterbildung definiert sich stark über ihren Qualitätsanspruch und die Titel. Deshalb ist es wichtig, einen akademischen Grad oder sogar einen Dual Degree anbieten zu können. Verschiedene Gesprächspartner betonten überdies, angesichts der Konkurrenz müsse die universitäre Weiterbildung mit Blick auf die Qualitätssicherung kooperieren.

Diese Aussagen nehmen indirekt Bezug auf die Produktionsmechanismen wissenschaftlichen Wissens und die Internationalisierung der akademischen Arbeitsmärkte. Sie weisen zudem auf den Anspruch der Universität hin, sich auch mit ihrer Weiterbildung als akademische Institution zu profilieren (vgl. Wolter 2005), die Wissen und Können vermittelt, welches nach wissenschaftlichen Regeln abgesichert ist. Internationalität ist somit ein Zeichen der Exzellenz. Sie symbolisiert auch die Anbindung an Forschung.

Trägerschaft

Die Trägerschaft ist zentral. Sie sorgt für Kundenpflege, kann ein Netz aufbauen oder sich an Netzen beteiligen und sie tritt als Dienstleisterin für das Marketing und die Personalbewirtschaftung auf. Ohne diese Unterstützung kann auch eine internationale universitäre Weiterbildung auf dem Markt nicht bestehen. So wurde in einem Gespräch etwa von einem internationalen Kooperationsprojekt berichtet, welches scheiterte, weil einige der Partner vergessen hatten ihre Hochschulleitung bzw. Weiterbildungs-

stelle einzubeziehen. Einer unserer Gesprächspartner aus Österreich betonte ferner, die Universität müsse die Internationalisierung ihrer Weiterbildung bewusst in ihrem Leitbild verankern. In der Schweiz wurde an zwei Universitäten hervorgehoben, dass die Universität eine Internationalisierung der Weiterbildung unterstütze.

Bindungen, Kooperation und Prestige

Das Networking spielt in der universitären Weiterbildung eine wichtige Rolle. Wissenschaftliche Netze sind meistens personengebunden. Häufig hörten wir in unseren Gesprächen, dass internationale Kooperation durch persönliche Bekanntschaften, besonders durch Studienaufenthalte der verantwortlichen Personen gefördert wurden. Die Anbieter können ihre Zusammenarbeit mit Partnern im Ausland zwar über Verträge regeln; diese schließt man allerdings lieber mit jemandem, den man kennt und dem man vertraut. Persönliches Vertrauen erleichtert auch den Austausch und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen.

Anbieter von universitärer Weiterbildung, die ihre Produkte exportieren wollen, müssen gemäß unserer Interviews auf Personal zurückgreifen können, welches gut vernetzt ist. Die Verantwortlichen dürfen keine Berührungängste haben. Sie müssen die Sprache des Partners verstehen, und wenn sie fachlich Verantwortung in der Weiterbildung übernehmen wollen, auch in dieser Sprache lehren können.

Internationales Renommee

Hochschulinstitutionen interessieren sich dafür, ihr Renommee zu steigern. Die Erfahrung zeigt, dass Hochschulleitungen gerne Weiterbildungsprojekte mittragen und in diese investieren, wenn sie Partnerschaften mit prestigehöheren Institutionen ermöglichen. Die Institution geht davon aus, dass etwas vom Renommee des Partners auf sie abfällt. Der Kooperation mit Fachhochschulen gehen Universitäten daher eher aus dem Weg. Fachhochschulen wiederum sind in dieser Situation daran interessiert, mit ausländischen Universitäten ins Geschäft zu kommen, auch wenn sie dabei eher der Junior Partner sind. Sie können dadurch ihrer Klientel Titel und Prestige vermitteln, welches sie alleine nicht anbieten können. So initiierte beispielsweise die Fachhochschule Vorarlberg mit den Universitäten Leeds und Zagreb ein PHD-Net. Damit öffnet sie ihren Absolventen und Absolventinnen ein Tor zu einem Doktoratsstudium.

Viele Befragte betonen, es sei wichtig die Partner gut auszuwählen und darauf zu achten, dass die Partnerschaft nach außen sichtbar wird. Eine Gesprächspartnerin aus Österreich erklärte die zunehmende Bedeutung des Prestiges mit der sich auch im deutschsprachigen Raum ausbreitenden Forderung nach Profilierung, die eine Folge der Differenzierung der Hochschullandschaft darstelle. Die Frage, wer mit wem zusammenarbeite, werde dadurch wichtiger; zumal in der wissenschaftlichen Weiterbildung der fachliche Anknüpfungspunkt weniger zentral sei, weil interdisziplinäre Ansätze hier zur Tagesordnung gehörten.

2.2.2 Hindernde Faktoren

Strukturelle Faktoren: Ressourcen und Erträge

Mehrere Gesprächspartner betonten, eigentlich lohne sich der Export von universitärer Weiterbildung nicht, weil die Spesen zu hoch und die Honorare zu klein seien. Dabei spielen die Preis- und Lohnunterschiede zwischen der Schweiz und den anderen deutschsprachigen Ländern eine Rolle, offenbar aber auch jene zwischen Großbritannien und Deutschland. Der Export oder Verkauf von Lizenzen bedingen zusätzliche Investitionen, welche sie gegenüber dem Import von Weiterbildungsstudierenden und anderen Formen der internationalen Kooperation benachteiligen.

Darüber hinaus erfordert universitäre Weiterbildung einen Mehraufwand an Administration, Koordination und Kommunikation, der von der traditionellen Hochschulverwaltung normalerweise nicht geleistet werden kann. Diese Kosten hemmen die Initiative, zumal der Reputationserwerb im Wissenschaftssystem nicht über die Weiterbildung, sondern hauptsächlich über die Forschung erfolgt. Daher müssten spezielle Ressourcen für die Werbung, die Qualitätskontrolle und die Betreuung der Weiterbildungsstudierenden zur Verfügung stehen.

Kulturelle Faktoren: Orientierungen und Sprache

Pointiert stellte eine befragte Person fest, es gebe an den Universitäten mehr Unterlasser als Unternehmer. Der Grund dafür ist der oben genannte Mechanismus des Wissenschaftssystems. Die befragte Person (aus der Schweiz) meinte, die Ordinarien seien (in Deutschland noch mehr als in der Schweiz) zu weit von der Praxis entfernt. Sie wollten nur ihre Assistierenden und Studierenden, dann seien sie zufrieden. Von Kundenorientierung hätten sie wenig Ahnung, weil die Studierenden Zwangskunden seien, die gute Noten und das Studium abschließen wollen. Deshalb seien Ordinarien wenig an Kooperation in Weiterbildungsprojekten interessiert, selbst wenn sie damit Geld verdienen könnten.

Die Sprache ist häufig eine Hürde bei der Vermittlung. Teilweise behilft man sich mit dem Englischen als Universalsprache. Damit werden aber nicht alle Kommunikationsprobleme gelöst. Unterschiede gibt es außerdem im Bereich der Fachsprachen. Die Begriffe bedeuten in der Praxis teilweise Unterschiedliches.

Ein weiteres kulturelles Problem stellt sich bei der Betreuung der Lernenden. Die Ansprüche variieren zwischen den verschiedenen Ländern stark. Will man ausländische Weiterbildungsstudierende ansprechen, muss man diese Unterschiede berücksichtigen. Einige Befragte zogen in diesem Zusammenhang das Beispiel amerikanischer Postgraduates heran. Diese sind es gewöhnt, behütet und betreut zu werden und verzweifeln im deutschen Laissez-faire-System gelegentlich fast. Zu beachten gilt schließlich auch, dass das weiterbildungstypische Alter je nach strukturellen Bedingungen im Beschäftigungssystem variieren kann. Diese Faktoren können dazu führen, dass eine Weiterbildung je nach Kulturkreis unterschiedliche Zielgruppen anspricht, was entsprechende Anpassungsleistungen notwendig macht.

Rechtliche Rahmenbedingungen und bürokratische Hemmnisse

Viele sehen in der Hochschulbürokratie und den starren gesetzlichen Rahmenbedingungen ein Hindernis, welches sich der universitären Weiterbildung und ihrer Internationalisierung in den Weg stellt. Das Grundproblem bilden hier die unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen und die komplizierten Regelungen, welche die Zusammenarbeit verteuern.

2.2.3 Zwischenfazit

Die Ergebnisse der referierten Studie können in folgenden Thesen zusammengefasst werden:

- Die Profilierung einer Hochschule kann durch Internationalisierung der Weiterbildung gestärkt werden.
- Das Internationalisierungspotenzial von Weiterbildungsprogrammen variiert je nach Angebotstypus.
- Die Internationalisierung der Weiterbildung der Hochschulen ist erschwert, weil diese nicht als zentrale, reputationsrelevante Aktivität im Wissenschaftssystem definiert ist.
- Die Internationalisierung von Weiterbildungsangeboten ist aufwändig und kostenintensiv. Demgegenüber sind ökonomische Erträge unsicher und symbolische fallen kaum an.
- Die Internationalisierung von hochschulischer Weiterbildung stößt an kulturelle Grenzen: Diese betreffen Sprache, Lehr- und Lernkultur, Betreuungskultur, Habitus der Lehrenden und Lernenden sowie Nutzenerwartungen der Teilnehmenden.

3. Mehr Ordnung dank GATS?

3.1 Programmatik des GATS

Bereits heute weist der tertiäre Bildungsbereich in der Schweiz zahlreiche, bemerkenswerte internationale Akzente auf: Mehrere Anbieter bieten hier besonders im MBA-Bereich, aber auch im Tourismus und im weltanschaulichen Bereich selbstständig oder in Kooperation mit einheimischen Anbietern Weiterbildungsprogramme an. Diese Internationalisierung hat sich gewissermaßen naturwüchsig ergeben (vgl. EDK 1990). Sie wurde durch die liberale Interpretation der Gewerbefreiheit einerseits und entsprechende kantonale Bewilligungspraxen im föderalistisch organisierten Land andererseits begünstigt.

Einiges spricht dafür, dass der Prozess der Internationalisierung künftig jedoch nach bestimmten Regeln erfolgen soll. Seit 1995 spielen dabei die World Trade Organization (WTO) bzw. das General Agreement on Trade in Services (GATS) eine zentrale Rolle. Die WTO stellt die eigentliche Nachfolgeorganisation des General Agreement on

Tariffs and Trade (GATT) dar. Als einzige internationale Organisation befasst sie sich mit den globalen Regeln des weltweiten Handels. Die WTO-Vereinbarungen, die von mehr als 130 staatlichen Mitgliedern konsensuell erarbeitet und von den nationalen Parlamenten ratifiziert werden, wollen vorrangig den freien Handel sicherstellen und dadurch zur Förderung der Wohlfahrt unter den beteiligten Ländern beitragen. Nach Auffassung der WTO sollen auch Bildungsdienstleistungen den Regeln des freien Handels unterworfen werden.

Bis heute besitzen im Bildungsbereich in den meisten europäischen Ländern die Hochschulen ein mehr oder weniger ausgeprägtes Monopol der Aus- und Weiterbildung. Ihre nationale Einbindung ist insgesamt ziemlich stark (vgl. Cottier 2007). Diese wird zur Diskussion gestellt, weil Bildungsanbieter aus dem amerikanischen und dem angelsächsischen Raum offensive Strategien verfolgen. Sie sind interessiert, einen Marktzugang für ihre Bildungsdienstleistungen in anderen Ländern zu sichern (vgl. Bruns 2007). Um entsprechenden Entwicklungsraum zu geben, versucht GATS eine Ordnung zu stiften, die wesentlich durch Prinzipien wie Chancengleichheit, Abbau von Privilegien wie auch fortschreitende Liberalisierung zu charakterisieren ist. Besonders geht es um einen gesicherten Marktzugang und die Inländergleichbehandlung ausländischer Bildungsanbieter. Der Geltungsbereich von GATS umfasst dabei sämtliche Dienstleistungen mit wenigen Ausnahmen (z. B. staatliche Aufgaben hoheitlicher Natur).

Im Blickfeld der Bestrebungen der WTO, welche im Rahmen von GATS konkret bearbeitet werden, stehen die Liberalisierung des Zugangs zur Erbringung von Dienstleistungen in der höheren Bildung sowie in der Weiterbildung im Vordergrund. Dabei sollen gemäß GATS vor allem die grenzüberschreitende Erbringung von Bildungsdienstleistungen (z. B. E-Learning über Internet), ihre Nutzung im Ausland (z. B. für Studierende aus dem Ausland) sowie die kommerzielle Präsenz von Anbietern höherer Bildungsleistungen (z. B. ausländische Sprach- und Weiterbildungsinstitute) zugänglich gemacht werden. Zusätzlich soll die Präsenz der natürlichen Personen (ausländische Lehrende) im Falle der Weiterbildungsdienstleistungen ermöglicht werden (Scherrer 2003, S. 60 ff.).

3.2 GATS und die Folgen

Weil der GATS-Prozess (mit der EU und der Schweiz) im Gang ist, kann noch nicht gesagt werden, zu welchen verbindlichen Abmachungen er im Bildungsbereich führen wird. Bereits heute ist jedoch erkennbar, dass GATS in Europa eine weitere Liberalisierung des Bildungsraums zur Folge hat. Offenbar sind jedoch bis heute weder die EU noch die Schweiz mit GATS spezifische Bindungen eingegangen. Besonders herausgefordert in der Situation ist sicher die hochschulische Weiterbildung. Der Staat bzw. seine Hochschulen treten hier als Träger auf. Die Angebote werden über verschiedene Quellen finanziert (Mischfinanzierung). Diese Gegebenheit führt zu einer Wettbewerbsverzerrung, die aus der Sicht von GATS problematisch ist (vgl. Cottier

2007). Gerade an diesem Punkt liegt die Forderung nach einer Gleichbehandlung von staatlichen und privaten Trägern nahe. Gemäß Cottier (2007) sollten daher die öffentlichen Finanzierungen von Weiterbildungsleistungen auf Akkreditierung und Zertifizierung sowie auf Leistungsaufträgen basieren, und nicht auf der Trägerschaft der Einrichtungen.

Da GATS kein abgeschlossenes Projekt darstellt, erfasst seine Dynamik nicht nur die Weiterbildung, sondern längerfristig vermutlich den Hochschulbereich insgesamt. Denkbar ist, dass in der Schweiz Bund und Kantone auf längere Frist verpflichtet sein könnten, ausländische Hochschulen gleich zu subventionieren wie die schweizerischen, sofern jene die Anerkennungs- und Akkreditierungskriterien erfüllen (Cottier/Breinig-Kaufmann/Kennet 2003, S. 83).

Es sprechen zahlreiche Argumente dafür, dass mit GATS die Entstehung und Stabilisierung einer neuen Ordnung (vgl. Field 2002) im Bildungsbereich gefördert und legitimiert wird und dies in doppelter Hinsicht: Erstens flankiert GATS die Einführung und Weiterentwicklung des European Credit Transfer System (ECTS) und den Bolognaprozess (Scherrer 2003, S. 65). Der GATS-Prozess zielt auf die Umsetzung einer „funktionellen Integrationsstrategie“, in dem sich die Bildungsanbieter gezielt um Kunden und eine zahlungskräftige Nachfrage bewerben (Scherrer 2003, S. 65). Zweitens unterstützt GATS die Einführung und Weiterentwicklung neuer Steuerungskonzepte im Bildungsbereich, die von nationalen Akteuren ohnehin vorangetrieben werden: Outputorientierung, Nachfragefinanzierung, Zertifizierung und Akkreditierung².

4. Die Zukunft der Weiterbildung an Hochschulen bleibt prekär

GATS, neue Steuerungsansätze und Instrumente im Bildungswesen sowie ECTS und Bolognaprozess haben Bedingungen, Möglichkeiten und Erwartungen bezüglich der Weiterbildung der Hochschulen nachhaltig verändert. Diese Prozesse sind bis heute nicht abgeschlossen. Mit welchen konkreten Veränderungen und Anpassungen zu rechnen ist, kann gegenwärtig nicht gesagt werden. Möglicherweise sind die Folgen – wenigstens für die Schweiz – weniger gravierend als befürchtet (vgl. Bruns 2007).

- GATS zwingt nicht nur schweizerische Anbieter in eine Konkurrenzsituation mit ausländischen Anbietern. Es eröffnet auch Schweizer Hochschulen den Zugang zum internationalen Markt der Weiterbildung. Die Anbieter aus dem Lande Pestalozzis können international zeigen, dass Bildung schweizerischer Provenienz attraktiv ist. Die entsprechenden Marktchancen zu nutzen, stellt jedoch – wie gezeigt – eine anspruchsvolle Herausforderung dar.
- Zweitens ist es schwierig einzuschätzen, wie attraktiv der schweizerische oder der deutschsprachige Markt für ausländische Anbieter in der hochschulischen Weiter-

2 Selbstverständlich ist GATS nicht der einzige internationale Akteur, der solche Bestrebungen unterstützt. In diesem Zusammenhang muss besonders auch auf die Rolle der OECD hingewiesen werden (vgl. Osterwalder/Weber 2004).

bildung ist. Bereits heute gibt es – wie erwähnt – in der Schweiz im Bereich der funktionsorientierten Weiterbildung zahlreiche ausländische Anbieter. Ob sich diese Zahl bei allfälligen GATS-Regelungen wesentlich erhöhen wird, kann gegenwärtig nicht beurteilt werden. Zudem ist zu vermuten, dass der professionsorientierte Weiterbildungsmarkt – von Gesundheits- und psychologischen Berufen abgesehen – für ausländische Anbieter nicht sehr attraktiv ist (kleine, spezialisierte Marktsegmente, nationale Besonderheiten der Qualifikationsanforderungen, Sprache etc.).

- Obwohl sich die Konkurrenzsituation unter hochschulischen Weiterbildungsanbietern künftig vermutlich nicht dramatisch zuspitzen wird, stärkt GATS die Reformkräfte in der Bildungspolitik im Lande. Die Prozesse der Liberalisierung werden sich verstärken. Bedingungen und Möglichkeiten für Weiterbildungsanbieter werden sich in Zukunft weiterhin stark verändern. So wird sich namentlich der Druck auf Nachfragefinanzierung, auf Qualitätssicherung und Akkreditierung, die Gleichstellung privater und öffentlicher Anbieter sowie auf Nachfragegerechtigkeit der Angebote verstärken. GATS könnte ein Hebel sein, um bislang teilweise umstrittenen Reformvorhaben zum Durchbruch zu verhelfen.

Literatur

- Baschek, E. (2007): MBA-Markt Schweiz. Suche mit scharfem Auge. In: Handelszeitung Nr. 39 vom 25.9.2007, S. 85
- Bruns, A. (2007): Das GATS-Abkommen und mögliche Folgen für Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung. Referat an der Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien in Bern
- Cottier, T. (2007): Die Auswirkungen des GATS auf die Weiterbildung an Hochschulen. Referat an der Jahrestagung 2007 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien in Bern
- Cottier, Th./Breinig-Kaufmann, Ch./Kennet, M. (2003): Liberalisation of higher education services in Switzerland. The impact of the general agreement on trade in services (GATS). In: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Auswirkungen des GATS auf das Bildungssystem der Schweiz. Bern, S. 65–147
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1990): Zu den privaten Institutionen im Hochschulbereich, mit besonderer Berücksichtigung rechtlicher und bildungspolitischer Gesichtspunkte. Bern
- Field, J. (2002): Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent
- GATS: URL: www.wto.org/English/tratop_e/serv_e/gats_factfiction_e.htm (Stand: 05.02.2008)
- Grieb, I./Müskens, I. (2004): Internationale Aktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 2, S. 30–36
- Gurny, R./Roller, S./Gretler, A. (1973): Die Politik der schweizerischen Hochschulen auf dem Gebiet der allgemeinen Weiterbildung und der Nachdiplomstudien. Bericht zuhanden des schweizerischen Wissenschaftsrates. Bern
- Littek, W./Heisig, U./Lane, C. (2005): Die Organisation professioneller Arbeit in Deutschland und England. In: Klatetzki T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 73–118
- Osterwalder, F./Weber, K. (2004): Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Bildungswissenschaften, H. 26, S. 11–32

- OECD (2006): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris
- Scherrer, Ch. (2003): Neues von der GATS-Verhandlungsrunde. Forderungen zur Aufgabe staatlicher Verantwortung für die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, H. 51/2, S. 60–67
- Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster u. a., S. 34–55
- Weber, K. (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 211–236
- Weber, K. (2007): Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung. In: Di Giulio, A./Defila, R./Hammer, T./Bruppacher, S. (Hrsg.): Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft. Bern, S. 219–234
- Weber, K./Horváth, F. (2005): Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung. Arbeitsbericht 32. Bern
- Wolter, A. (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster/New York/München/Berlin, S. 93–111

REPORT

FORUM

ORT

Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten

Zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens Einzelner werden häufig soziodemografische, betriebs- und beschäftigungsbezogene Daten herangezogen. Obwohl Weiterbildungsbedarfe häufig unmittelbar im Arbeitskontext entstehen, konnten – nicht zuletzt aufgrund der vorhandenen Datenlage – tätigkeits- und arbeitsplatzbezogene Merkmale seltener berücksichtigt werden. Auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung von rund 20.000 Erwerbstätigen im Jahr 2006 ist dies jedoch möglich. Die nachfolgenden multivariaten Analysen zeigen, dass diese Merkmale einen hohen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme Erwerbstätiger haben. Insbesondere hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalisierter Weiterbildung in Kursen bzw. Lehrgängen, aber auch an informeller Weiterbildung wie z. B. dem Lernen auf Fachtagungen, Fachmessen oder über Fachliteratur. Geringe Bedeutung haben die Merkmale dagegen in Bezug auf arbeitsplatznahe Lernformen, wie Einarbeitung/Anlernen am Arbeitsplatz, Supervision oder Coaching.

1. Einleitung: Zur Bedeutung von Arbeiten und Lernen

Weiterbildung gilt fast schon als „Wundermittel“, wenn es um die Lösung verschiedenster Probleme geht. Für die Betriebe war Weiterbildung schon immer ein wichtiger Faktor zur Anpassung an technische und wirtschaftliche Innovation sowie zur Aufrechterhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit. Aber auch zur Deckung des Fachkräftebedarfs wird der Weiterbildung eine besondere Bedeutung zuerkannt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2007). Erwerbstätige verbinden mit der Teilnahme an Weiterbildung häufig die Anpassung an veränderte berufliche Qualifikationsanforderungen und wollen über Weiterbildung ihren Arbeitsplatz bzw. ihre Beschäftigungsfähigkeit sichern. Darüber hinaus bietet Weiterbildung für sie die Möglichkeit des beruflichen Aufstieges. Betriebe wie Erwerbspersonen investieren also dann in Weiterbildung, wenn sie sich hiervon einen Nutzen versprechen (Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003; Beicht/Krekel/Walden 2006). Wird ein solcher Nutzen nicht gesehen, bleibt das Engagement gering, was sich zum Beispiel in der geringen Weiterbildungsbeteiligung von kleineren Betrieben (Leber 2006) sowie bildungsferneren Personengruppen (Schröder/Schiel/Aust 2004) ausdrückt. Eine zentrale Frage ist somit: Wer nimmt wie oft und unter welchen Umständen und Voraussetzungen an beruflicher Weiterbildung teil?

Untersuchungen zur Weiterbildung analysieren u. a. Teilnahme (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; Barz/Tippelt 2004; Büchel/Pannenberg 2002) bzw.

Nichtteilnahme an Weiterbildung (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004; Bolder/Hendrich 2000), Kosten und Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme (Beicht/Krekel/Walden 2006; Timmermann/Ehmann 2004), Einkommenseffekte durch Weiterbildung (Büchel/Pannenberg 2004; Becker/Schömann 1999; Pfeiffer/Brade 1995) sowie strukturelle und soziale Voraussetzungen einer Weiterbildungsteilnahme (Schiener 2006; Tippelt/Hippel 2005; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Wilkens/Leber 2003). Obwohl die einzelnen Untersuchungen Weiterbildung bzw. Teilnahme an Weiterbildung unterschiedlich definieren, ist eine Erkenntnis allen gemeinsam: Soziodemografische Aspekte, wie das Qualifikationsniveau, sowie betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale, wie die Größe des Betriebes, scheinen zentrale Einflussgrößen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung zu sein (vgl. u. a. Schiersmann 2007 a). Dabei beschreibt die Metapher des „Matthäus-Effekts“ („Denn wer hat, dem wird gegeben ...“) treffend die Kumulation von Kompetenzen und Qualifikationen bei bestimmten Gruppen (vgl. u. a. Schiener 2006; Bellmann/Leber 2003).

Bezogen auf den Zusammenhang von Arbeitsorganisation und Lernkompetenzen arbeiten Baethge/Baethge-Kinsky (2002) eine „starke und durchgängige Bedeutung der Arbeitserfahrung für die Entwicklung und Stabilisierung der Kompetenzen für Lebenslanges Lernen“ (S. 135) heraus. Die mit dem Berichtssystem Weiterbildung IX (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006) durchgeführten Analysen zum Einfluss arbeitsplatzbezogener Aspekte auf das berufliche Weiterbildungsverhalten verdeutlichen, dass steigende Qualifikationsanforderungen, veränderte Arbeitsabläufe und Produktinnovationen sich sowohl auf die Beteiligung an formal organisierter beruflicher Weiterbildung als auch auf informelles berufliches Lernen auswirken. Ulrich (2000) kommt zu dem Schluss, dass die Weiterbildungsteilnahme mit der Vielfalt der am Arbeitsplatz erforderlichen Spezialkenntnisse steigt. Eine Strukturanalyse der Weiterbildungsbeteiligung von Schiener (2006) auf Basis des sozioökonomischen Panels (SOEP) zeigt, dass die erforderliche Ausbildung im Beruf zu den stärksten Prädiktoren beruflicher Weiterbildung gehört.

Somit hängt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nicht alleine von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen ab, sondern ist in hohem Maße auch durch Anforderungen aus der beruflichen Tätigkeit heraus motiviert (z. B. durch die Einführung neuer Technologien oder veränderte Arbeitsabläufe). Wie weiterbildungsintensiv dabei einzelne Berufsfelder sind, wurde bisher kaum untersucht. Berufe unterscheiden sich, in Anlehnung an ein Konzept des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) auf Basis des Tätigkeitsschwerpunktes (vgl. Kupka/Biersack 2005), in primäre (Handels- und Bürotätigkeiten sowie allgemeine Dienste, wie Reinigen, Lagern etc.) und sekundäre Dienstleistungsberufe (Forschen, Entwickeln, Organisieren, Managen, Betreuen, Pflegen, Lehren etc.). Zu vermuten ist, dass Weiterbildung in sekundären, wissensintensiven Dienstleistungsberufen unabhängig von soziodemografischen, betriebs-, beschäftigungs- und sonstigen tätigkeitsbezogenen Merkmalen eine höhere Rolle spielt als in primären Dienstleistungs- und Produktionsberufen. Um diesen Einfluss zu isolieren, ist

es notwendig, neben dem Beruf auch den für die Ausübung der Tätigkeit erforderlichen Ausbildungsabschluss zu berücksichtigen: Beispielsweise setzten technische Berufe häufig einen akademischen Abschluss voraus, was bei kaufmännischen Berufen nicht der Fall ist. Mit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes kann die Wirkung von Arbeitsplatzmerkmalen besser abgebildet werden als mit dem Qualifikationsniveau (vgl. Schiener 2006). Zwar besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Anforderungen des Arbeitsplatzes und der formalen Berufsqualifikation des Arbeitsplatzinhabers, Abweichungen sind jedoch keine Seltenheit (vgl. Büchel 1998). So waren 2004 in Deutschland knapp 20 Prozent der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss und 17 Prozent der Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Auf der Basis einer Befragung aus dem Jahre 2006 möchten wir den Zusammenhang von Arbeitsplatz und Weiterbildung näher betrachten. Aufgrund des direkten Bezugs zum Arbeitsplatz und den dort ausgeübten Tätigkeiten beziehen sich die nachfolgenden Analysen ausschließlich auf berufliche Weiterbildung. Dabei soll nicht nur der Einfluss auf formalisierte berufliche Weiterbildung, sondern auch auf informelle berufliche Weiterbildung untersucht werden, die als Reaktion auf betriebliche Reorganisationsprozesse (Baethge/Schiersmann 2000) und damit auf Veränderungsprozesse am Arbeitsplatz angesehen werden kann.

2. Methode: Daten, Variablen und analytische Vorüberlegungen

Grundlage der nachfolgenden Analysen bildet eine repräsentative Befragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland zu ausgeübten Tätigkeiten, beruflichen Anforderungen und Arbeitsbedingungen, Bildungsverlauf sowie zur Verwertung beruflicher Qualifikationen. Einbezogen wurden erwerbstätige Personen ab 15 Jahren (ohne Auszubildende), wenn diese gegen Bezahlung mindestens zehn Stunden die Woche gearbeitet haben („Kernerwerbstätige“).¹ Nach Berechnungen des Mikrozensus 2004 (amtliche Statistik) sind rund 96 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland „Kernerwerbstätige“. Die nachfolgenden Analysen basieren auf Angaben von Personen im Alter von 15 bis 65 Jahren.

Die Erwerbstätigen wurden danach gefragt, ob sie in den letzten zwei Jahren einen oder mehrere Kurse oder Lehrgänge besucht hatten, die ihrer beruflichen Weiterbildung dienen (formalisierte Weiterbildung). Darüber hinaus wurde nach sieben Aktivitäten der informellen beruflichen Weiterbildung gefragt. Die Aktivitäten der informellen

1 Die Befragung wurde von TNS Infratest Sozialforschung (München) mittels computerunterstützter telefonischer Interviews durchgeführt und fand von Oktober 2005 bis März 2006 statt. Die Auswahl der Telefonnummern basierte dabei auf mathematisch-statistischen Verfahren, die sicherstellen, dass ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung befragt wird („Gabler-Häder-Verfahren“). Die bei Umfragen auf freiwilliger Basis üblicherweise auftretenden Abweichungen im Vergleich zum Mikrozensus wurden durch ein mehrstufiges, iteratives Gewichtungsverfahren korrigiert. Eine detaillierte Beschreibung findet sich im Internet unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel (Stand: 27.01.2008)

Übersicht 1: Faktorenanalyse zu den informellen beruflichen Weiterbildungsformen

Haben Sie in den letzten zwei Jahren eine oder mehrere der folgenden Weiterbildungsaktivitäten genutzt?

Variablen	Faktor 1	Faktor 2
Faktor 1: Informelle individuelle Weiterbildung		
Berufsbezogener Besuch von Fachmessen/ Kongressen Fachvorträgen o. Ä.	.797	
Lesen berufsbezogener Fach-/ Sachbücher, Fachzeitschriften	.778	
Computer- oder internetgestütztes Lernen	.460	
Faktor 2: Informelle betriebliche Weiterbildung		
Unterweisung durch andere Personen oder Anlernen am Arbeitsplatz		.663
Teilnahme an Qualitäts-/Werkstattzirkeln/Lernstatt/Beteiligungsgruppen		.435
Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching		.551
Systematischer Arbeitsplatzwechsel (Job-Rotation, Austauschprogramme)		.601
Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation; die vier Faktoren erklären insgesamt 44 % der Varianz. KMO = .68		

Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, ungewichtete Daten

beruflichen Weiterbildung wurden in einer Faktoranalyse zu zwei Faktoren verdichtet (Übersicht 1). Mit dem ersten Faktor werden der Besuch von Fachmessen, Kongressen und Fachvorträgen, das Lesen berufsbezogener Fachliteratur sowie das computer- oder internetgestützte Lernen zusammengefasst. Dieser Faktor wird im Weiteren als informelle individuelle Weiterbildung bezeichnet. Mit dem zweiten Faktor werden Unterweisungen und Anlernen am Arbeitsplatz, die Teilnahme an Qualitäts- bzw. Werkstattzirkeln oder Lernstatt, Supervision oder Coaching am Arbeitsplatz sowie ein systematischer Arbeitsplatzwechsel zusammengefasst. Aufgrund des direkten Bezuges zum Arbeitsplatz wird dieser Faktor als informelle betriebliche Weiterbildung bezeichnet. Damit ist es möglich, das Weiterbildungsverhalten bezogen auf die drei Variablen – formalisierte Weiterbildung sowie informelle individuelle und informelle betriebliche Weiterbildung – zu betrachten.

Die in die Untersuchung einbezogenen Merkmale können in drei Blöcken zusammengefasst werden: Die *personenbezogenen Merkmale* beschreiben den soziodemografischen Hintergrund der Person, wie Geschlecht, Alter sowie Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund². Aufgenommen werden aber auch der höchste Schulabschluss sowie die Bedeutung des beruflichen Aufstiegs bzw. einer Karriere für die Befragten³.

2 Ein Migrationshintergrund liegt bei Deutschen vor, die im Kindesalter eine andere Muttersprache als Deutsch erlernt haben.

3 Die entsprechende Frage lautet: „Wie wichtig ist es Ihnen, beruflich aufzusteigen bzw. Karriere zu machen?“

Übersicht 2: Faktorenanalyse zu den Veränderungen im Arbeitsumfeld

Sagen Sie mir bitte, ob in Ihrem <unmittelbaren Arbeitsumfeld> in den letzten zwei Jahren folgende Veränderungen vorgenommen wurden?

Variablen	Faktor 1	Faktor 2
Faktor 1: Prozess-, Produktinnovationen		
• Neue Fertigungs- oder Verfahrenstechnologien	.717	
• Neue Maschinen oder Anlagen	.778	
• Neue oder deutlich veränderte Produkte/Werkstoffe	.668	
Faktor 2: Organisatorische Veränderungen		
• Neue Computerprogramme (keine neuen Progr.versionen)		.433
• Neue oder deutlich veränderte Dienstleistungen		.536
• Umstrukturierungen/Umorganisationen		.775
• Stellen abgebaut oder Entlassungen vorgenommen		.640

Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation; die vier Faktoren erklären insgesamt 48 % der Varianz. KMO = .71

Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, ungewichtete Daten

Bei den *betriebs- und beschäftigungsbezogenen Merkmalen* werden die Betriebsgröße, ein Indikator für eine Tätigkeit im Öffentlichen Dienst, die Arbeitszeit sowie die Stellung im Beruf einbezogen, wobei für abhängig Beschäftigte danach differenziert wird, ob das Arbeitsverhältnis befristet oder unbefristet ist.

Im dritten Block werden verschiedene *tätigkeitsbezogene Merkmale* einbezogen. Zur Messung des Anforderungsniveaus der Arbeitsplätze wurde ein subjektiver Ansatz verwendet, der in der Qualifikationsforschung als besonders robust gilt (Pollmann-Schult/Büchel 2002). Gefragt wurde, welche Art von Ausbildung für die Ausübung der Tätigkeit in der Regel erforderlich ist: eine abgeschlossene Berufsausbildung, ein Fachhochschul- oder Universitätsabschluss, ein Fortbildungsabschluss (z. B. zum Meister- oder Techniker) oder kein beruflicher Ausbildungsabschluss.⁴ Der Einfluss des ausgeübten Berufs wird anhand von zwölf Berufsfeldern auf Basis der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 1992 abgebildet. Grundlegend für diese Berufssystematik ist die Zusammenfassung von Berufen, „die nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsausbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb“ (StBA 1992, S. 16) – das Abgrenzungskriterium zwischen den Berufen ist somit die Artverwandtschaft der Tätigkeit.⁵

4 Da der berufliche Bildungsabschluss zu stark mit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes korreliert (Gamma=0.8), wurde dieser nicht mit aufgenommen.

5 Da die Branchenzugehörigkeit stark mit dem Berufsfeld korreliert ist (Cramers'V=0.5), wurde diese nicht mit aufgenommen.

Zu den Merkmalen der Tätigkeit zählen weiterhin: der Bezug der ausgeübten Tätigkeit zum erlernten Beruf, Lern- oder Kreativitätsanforderungen⁶, sowie für die letzten zwei Jahre die Zunahme fachlicher Anforderungen sowie Veränderungen im Arbeitsumfeld, die jeweils mit den Faktorwerten aus einer Faktoranalyse in die Analyse eingehen (siehe Übersicht 2).

3. Ergebnisse: Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger in Deutschland

3.1 Nutzung verschiedener Weiterbildungsformen

Von den im Jahre 2006 befragten Erwerbstätigen hatten in den letzten zwei Jahren 57 Prozent an *formalisierter beruflicher Weiterbildung* teilgenommen, darunter 13 Prozent an einem und 44 Prozent an mehreren Kursen bzw. Lehrgängen (Übersicht 3).⁷ Somit haben rund 19 Mio. Erwerbstätige in den Jahren 2004 und 2005 an mindestens einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen.

Nach Berufen differenziert zeigt sich ein je nach Tätigkeitsfeld unterschiedliches Weiterbildungsverhalten. Nahe am Durchschnitt sind Bürokaufleute (58 %) sowie Metall- und Elektroberufe (54 %). Deutlich über dem Durchschnitt liegen Erwerbstätige in sekundären Dienstleistungsberufen wie Sozial- und Erziehungsberufen (82 %), Gesundheits- und Pflegeberufen (78 %), Organisations- und Verwaltungsberufen (74 %), Technischen/IT-Berufen (72 %), Wissenschaftsberufen (71%) sowie Erwerbstätige in Ordnungs- und Sicherheitsberufen (68 %) und Dienstleistungskaufleute (67 %). Deutlich darunter finden sich sonstige Produktionsberufe (35 %), sonstige Dienstleistungsberufe⁸ (37 %) sowie Warenkaufleute (49 %).

Bei der *informellen beruflichen Weiterbildung* dominiert eindeutig das Lesen von Fach- und Sachbüchern sowie Fachzeitschriften (67 %), gefolgt von Unterweisungen am Arbeitsplatz (50 %) und dem Besuch von Fachmessen, Kongressen und Fachvorträgen (46 %). Dahinter bleiben computer-/internetgestütztes Lernen (25 %), Qualitäts- und Werkstattzirkel (22 %) und Supervision und Coaching (19 %) anteilmäßig deutlich zurück. Ein systematischer Arbeitsplatzwechsel fand noch seltener statt (5 %).

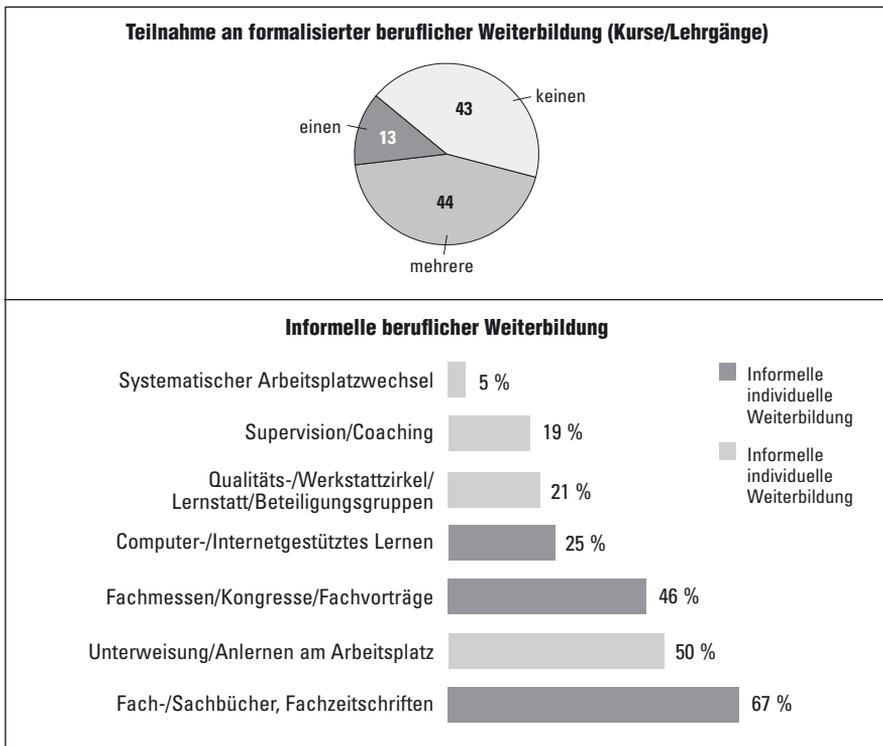
6 Kreativitätsanforderungen wurden mit dem Indikator „Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren?“ ermittelt. Die entsprechende Frage für Lernanforderungen lautet: „Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit vor, dass Sie vor neue Aufgaben gestellt werden, in die Sie sich erst hineinendenken und einarbeiten müssen?“

7 Diese Quote weicht von anderen Erhebungen, z. B. Berichtssystem Weiterbildung (34 %) leicht ab (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 73), was u. a. von der Grundgesamtheit, der Frageformulierung und dem Erhebungszeitraum abhängt (die Quote von 34 Prozent bezieht sich z. B. auf das Jahr 2003). Zur Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Weiterbildungsquoten siehe: Schiersmann 2007b; Seidel 2006; Beicht/Krekel/Walden 2006; Büchel/Pannenberg 2002.

Die entsprechende Frage in der Erwerbstätigenbefragung lautet: „Denken Sie bitte nun an die letzten zwei Jahre. Haben Sie in dieser Zeit einen oder mehrere Kurse oder Lehrgänge besucht, die Ihrer beruflichen Weiterbildung dienen. Bitte denken Sie auch an Kurse oder Lehrgänge, die derzeit noch laufen. Auch Kurse oder Lehrgänge im Betrieb zählen dazu.“

8 Hierzu zählen z. B. Verkehrsberufe, Lagerverwalter, Körperpfleger, Hotel- und Gaststättenberufe, hauswirtschaftliche Berufe, Reinigungsberufe.

Übersicht 3: Beteiligung Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung in den letzten zwei Jahren



Quelle: BIBB / BAUA – Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

3.2 Determinanten der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Auf der Basis deskriptiver Analysen können nur einzelne Merkmale dargestellt werden. Um den Einfluss der Merkmale unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren festzustellen, werden deshalb logistische Regressionsmodelle (vgl. Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997) im Hinblick auf die Nutzung der drei verschiedenen Weiterbildungsformen berechnet. Die abhängige Variable nimmt den Wert 1 an, wenn in den letzten zwei Jahren an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen wurde bzw. diese genutzt wurde; ist dies nicht der Fall, erhält sie den Wert 0.9. In Übersicht 4 sind die Effektkoeffizienten für die jeweiligen Modelle ausgewiesen. Werte größer als 1 erhöhen das Chancenver-

9 Da die beiden erklärenden Variablen zur informellen Weiterbildung mittels einer Faktoranalyse ermittelt wurden, sollten diese nicht als Teilnahme bzw. Nichtteilnahme interpretiert werden. Vielmehr werden Faktorwerte größer 0 als „wird genutzt“ und Faktorwerte kleiner gleich 0 als „wird nicht genutzt“ interpretiert.

Übersicht 4: Determinanten der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung – Binäre Regressionsmodelle

	Formalisierte Weiterbildung Exp (B)	Informelle Weiterbildung	
		Individuell Exp (B)	Betrieblich Exp (B)
Personenbezogene Merkmale			
<i>Geschlecht – Referenz: männlich</i>			
• weiblich	1,013	,917	1,051
<i>Migrationshintergrund – Referenz: Deutsche</i>			
• Deutsche mit Migrationshintergrund	,776 **	,877	1,024
• Ausländer	,758 **	,753 **	1,198 *
<i>Alter – Referenz: 15–24 Jahre</i>			
• 25–40 Jahre	1,023	1,160	,734 **
• 41–50 Jahre	,889	1,367 **	,613 **
• 51–65 Jahre	,750 **	1,759 **	,557 **
<i>Bedeutung von Karriere – Referenz: wichtig</i>			
• sehr bis äußerst wichtig	1,010	1,110	1,093
• weniger bis nicht wichtig	,781 **	,717 **	,889 **
<i>Höchster Schulabschluss – Referenz: bis Hauptschule</i>			
• Realschule/POS/Abitur/EOS	1,253 **	1,383 **	1,096 *
Betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale			
<i>Betriebsgröße – Referenz: 1 bis 49 Beschäftigte</i>			
• 50 bis 499 Beschäftigte	1,120 **	,791 **	1,389 **
• 500 und mehr Beschäftigte	1,550 **	,773 **	1,541 **
<i>Stellung im Beruf – Referenz: Arbeiter, Angestellte unbefristet</i>			
• Arbeiter, Angestellte befristet	,655 **	,744 **	1,365 **
• Beamte	1,298 **	,934	1,295 **
• Selbständige, Freiberufler	,943	2,314 **	,706 **
<i>Öffentlicher Dienst – Referenz: Nein</i>			
• Ja	1,447 **	1,161 **	1,029
Arbeitszeit	1,005 **	1,012 **	,998
Tätigkeitsbezogene Merkmale			
<i>Anforderungsniveau – Referenz: kein Abschluss</i>			
• Berufsausbildung	2,830 **	2,849 **	1,045
• Fortbildungsabschluss	3,640 **	5,073 **	,938
• Akademischer Abschluss	3,829 **	6,123 **	,788 **
<i>Bezug zur Ausbildung – Referenz: Tätigkeit im erlernten/verwandten Beruf</i>			
• Tätigkeit außerhalb des erlernten/verwandten Berufs	,803 **	,640 **	1,226 **
• ohne Berufsausbildung	,862 *	,749 **	1,080
<i>Berufe – Referenz: Büroberufe/-kaufleute</i>			
• Warenkaufleute	,848 *	1,046	,931
• Dienstleistungskaufleute	1,005	1,396 **	1,271 **
• Ordnungs-, Sicherheitsberufe	1,085	,975	,905
• Sonstige Dienstleistungsberufe	,655 **	,600 **	,891
• Technische Berufe (inkl. IT-Berufe)	1,017	1,501 **	,864 *
• Organisations-, Verwaltungsberufe	1,028	1,702 **	,744 **
• Gesundheits-, Pflegeberufe	2,324 **	2,522 **	1,338 **
• Sozial- und Erziehungsberufe	2,080 **	2,516 **	1,189 *
• Wissenschaftsberufe	1,510 *	2,771 **	1,513 *
• Metall, Elektroberufe	,670 **	,608 **	,974
• Sonstige Produktionsberufe	,438 **	,604 **	,896
<i>Lern- o. Kreativitätsanforderungen – Referenz: nie bis selten</i>			
• häufig	1,815 **	2,084 **	1,383 **
• manchmal	1,602 **	1,523 **	1,244 **
<i>Prozess-, Produktinnovationen – Referenz: bis Durchschnitt</i>			
• Überdurchschnittlich	1,250 **	1,319 **	1,391 **
<i>Organisatorische Veränderungen – Referenz: bis Durchschnitt</i>			
• Überdurchschnittlich	1,387 **	1,339 **	1,437 **
<i>Zunahme fachlicher Anforderungen – Referenz: Nein</i>			
• Ja	1,980 **	1,611 **	1,292 **
Fallzahl	16.718	16.514	16.514
*p < 0,05 **p < 0,01 Cox & Snell R ² / Nagelkerkes R ²	,219 / ,298	,272 / ,364	,064 / ,085

Quelle: BIBB / BAUA – Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

hältnis für eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, Werte kleiner 1 verringern es. Im Folgenden werden nur die signifikanten Effekte der *tätigkeitsbezogenen Merkmale* mit einer hohen Effektstärke interpretiert.

Einen besonders hohen Einfluss hat das *Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes* auf die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung sowie auf die Nutzung informeller individueller Weiterbildung: Je höher die Anforderungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen sind, desto häufiger werden diese Weiterbildungsformen wahrgenommen. Ist z. B. für die Ausübung der Tätigkeiten ein akademischer Abschluss erforderlich, steigt die Chance an formalisierter Weiterbildung teilzunehmen – im Vergleich zu Arbeitsplätzen, für die kein Berufsabschluss erforderlich ist – um das vierfache und bezogen auf informelle individuelle Weiterbildung um das sechsfache an. Dies gilt nicht für die Nutzung informeller betrieblicher Weiterbildungsformen: Personen, die Tätigkeiten ausüben, für die keine Ausbildung erforderlich ist, unterscheiden sich nicht mehr signifikant von denen, die Tätigkeiten ausüben, für die ein Berufs- oder Fortbildungsabschluss erforderlich ist.

Erwerbstätige, die in ihrem *erlernten oder einem verwandten Beruf* arbeiten, nehmen signifikant häufiger an formalisierter Weiterbildung teil als Erwerbstätige ohne Berufsabschluss und Erwerbstätige, die außerhalb ihres erlernten Berufs arbeiten. Erwerbstätige, die nicht in ihrem erlernten oder einem verwandten Beruf arbeiten, haben jedoch eine signifikant höhere Teilnahmechance an informeller betrieblicher Weiterbildung als Erwerbstätige, die in ihrem erlernten oder einem verwandten Beruf arbeiten.

Welche *Berufe* sind es nun, die unter Kontrolle der anderen Merkmale mit einer signifikant höheren Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung verbunden sind? Erwerbstätige in den Gesundheits- und Pflegeberufen sowie den Sozial- und Erziehungsberufen haben – im Vergleich zu den Büroberufen – eine mehr als doppelt so hohe Chance an formalisierter Weiterbildung teilzunehmen. In Wissenschaftsberufen erhöht sich das Chancenverhältnis noch um das 1,5-fache. Dagegen nehmen Warenkaufleute, Personen in Metall- und Elektro- und sonstigen Produktions- und Dienstleistungsberufen signifikant seltener an formalisierter Weiterbildung teil. Deutlich höher ist dagegen die Chance einzelner Berufsgruppen informelle individuelle Weiterbildung zu nutzen. Neben Gesundheits-/Pflegeberufen, Sozial-/Erziehungsberufen sowie Wissenschaftsberufen nutzen diese Weiterbildungsformen insbesondere Personen aus technischen Berufen, Organisations- und Verwaltungsberufen, aber auch Dienstleistungskaufleute. Ihre Chance ist bis zu 2,8-fach höher als die von Personen in Büroberufen. Signifikant niedriger sind dagegen nur die Teilnahmechancen von Personen aus Metall- und Elektroberufen und sonstigen Produktions- und Dienstleistungsberufen.

Ein anderes Bild ergibt sich für die Teilnahme an informeller betrieblicher Weiterbildung: Personen aus Organisations- und Verwaltungsberufen sowie Personen aus technischen Berufen haben eine signifikant geringere Chance. Erwerbstätige in Gesund-

heits-/Pflegerberufen, Sozial-/Erziehungsberufen, Wissenschaftsberufen sowie Dienstleistungskaufleute nutzen diese Weiterbildungsformen etwas häufiger; für alle anderen Berufe sind keine besonderen Effekte erkennbar. Insbesondere Dienstleistungskaufleute, die sich bei der formalisierten Weiterbildung nicht von Bürokaufleuten unterscheiden, haben im Vergleich zu dieser Gruppe dennoch eine signifikant höhere Chance eine der informellen Weiterbildungsformen zu nutzen.

Die Richtung des Einflusses der weiteren tätigkeitsbezogenen Merkmale ist eindeutig: Wenn es in den letzten zwei Jahren überdurchschnittliche Veränderungen im Bezug auf *Produkte/Prozesse* bzw. *organisatorische Veränderungen* gegeben hat oder die *fachlichen Anforderungen* gestiegen sind, dann steigt nicht nur die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung, sondern auch die an informeller Weiterbildung. Eine Tätigkeit an einem *lern- oder kreativitätsfördernden Arbeitsplatz* erhöht die Chance an formalisierter und informeller individueller Weiterbildung teilzunehmen rund um das Doppelte im Vergleich zu einfachen Routinearbeiten, unabhängig von den ausgeübten Tätigkeiten oder dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes.¹⁰

Das multivariate Modell zeigt den Einfluss einzelner Merkmale auf das Weiterbildungsverhalten Erwerbstätiger unter gegenseitiger Kontrolle der Merkmale. Zuvor signifikante bivariate Effekte können dabei verschwinden. So ist die im Vergleich zu Bürokaufleuten signifikant höhere Teilnahme von Erwerbstätigen in Organisations- und Verwaltungsberufen, Technischen/IT-Berufen, Ordnungs- und Sicherheitsberufen sowie von Dienstleistungskaufleuten im multivariaten Modell nicht mehr sichtbar und erklärt sich über andere tätigkeitsbezogenen Merkmale wie z. B. das Anforderungsniveau. Auch hat das Geschlecht sowohl in dieser wie in anderen Untersuchungen keinen signifikanten Einfluss mehr. D. h. unter gleichen Bedingungen haben Frauen auch die gleichen Teilnahmechancen wie Männer (vgl. u. a. Wilkens/Leber 2003). Dennoch kommen bei Frauen häufig verschiedene Merkmale (z. B. Teilzeit, einfache Arbeitsplätze) zusammen, die die Weiterbildungsteilnahme verringern (vgl. Krekel/Walden 2007).

4. Diskussion: Über Tätigkeitsanforderungen zur Weiterbildung

Die vorliegende Analyse zeigt, dass tätigkeitsbezogene Merkmale für die formalisierte Weiterbildung sowie für die informelle individuelle Weiterbildung eine besondere Erklärungskraft haben.¹¹ Unter sonst gleichen Bedingungen hängt die Nutzung dieser beiden Weiterbildungsformen insbesondere von dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes (z. B. Arbeitsplätze die einen akademischen Abschluss erfordern) sowie dem ausgeübten Beruf (z. B. Gesundheits- und Pflegerberufe) ab. Dies gilt nicht

¹⁰ Lern- oder Kreativitätsanforderungen treten bei jedem fünften Arbeitsplatz, für den keine Berufsausbildung erforderlich ist, häufig auf. Arbeitsplätze, für die eine akademische Ausbildung erforderlich ist, sind mehrheitlich (73%) durch diese Anforderungen geprägt.

¹¹ Bezogen auf die formalisierte Weiterbildung liegt für ein Modell, das nur soziodemografische, betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale umfasst, Nagelkerkes R² bei 0,215. Werden darüber hinaus tätigkeitsbezogene Merkmale berücksichtigt, erhöht sich Nagelkerkes R² auf 0,298.

für die Nutzung informeller betrieblicher Weiterbildung. D. h. für Unterweisungen am Arbeitsplatz, die Teilnahme an Qualitätszirkeln oder Coachingmaßnahmen sind eventuell andere Faktoren als die hier berücksichtigten relevant. Eine höhere Weiterbildungsbeteiligung ist dagegen insgesamt zu erwarten, wenn neue Anforderungen durch Veränderungen im direkten Arbeitsumfeld (z. B. Einführung neuer Computerprogramme, Maschinen oder Anlagen) entstehen und der Arbeitsplatz mit Lern- oder Kreativitätsanforderungen verbunden ist.

Die vorliegende Analyse unterstreicht somit zum einen den Vorschlag der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004) die Schwelle zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung über lernförderliche Formen der Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung abzubauen. Zum anderen sind es gerade Personen auf Arbeitsplätzen, für die hohe Qualifikationen erforderlich sind sowie Personen in wissensintensiven Dienstleistungsberufen, die – auch unter Berücksichtigung der für die Tätigkeit erforderlichen Ausbildung – besonders weiterbildungsaktiv sind. Dagegen sind Personen in Produktions- und einfachen Dienstleistungsberufen auffallend weniger weiterbildungsaktiv. Allerdings gilt dies nicht für die informelle betriebliche Weiterbildung, die eher für manuelle Berufe mit hohen Praxisanteilen geeignet erscheint.

Demnach sind es nicht primär die Weiterbildungsformen (formalisierte vs. informelle Weiterbildung) die den Zugang zur Weiterbildung erleichtern oder erschweren; vielmehr sind es die unmittelbaren mit der Ausübung der Tätigkeit in Verbindung stehenden Anforderungen bzw. Arbeitsbedingungen, die das Weiterbildungsverhalten Erwerbstätiger beeinflussen. Somit gilt es nicht nur bestimmten Personengruppen den Zugang zu Weiterbildung zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Förderkonzepte sollten auch berufs- und tätigkeitsadäquat entwickelt werden, damit bestimmte Berufsgruppen, z. B. jene mit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko, die Anschlussfähigkeit zum Bildungsprozess nicht verlieren.

Literatur

- Andreß, H.-J./Hagenaars, J. A./Kühnel, S. (1997): Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Berlin
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeits-erfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildung e. V.: Kompetenzentwicklung 2002. Münster, S. 69–140
- Baethge, M./Schiersmann, C. (2000): Prozessorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderungen an „Lebensbegleitendes Lernen“. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen, S. 25–54
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Becker, R./Schömann, K. (1999): Berufliche Weiterbildung und Einkommenschancen im Lebens-

- verlauf: Empirische Befunde für Frauen und Männer in West- und Ostdeutschland. In: Beer, D. u. a. (Hrsg.): Ökonomische Konsequenzen beruflicher Aus- und Weiterbildung. München, S. 93–121
- Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld
- Bellmann, L./Leber, U. (2003): Betriebliche Weiterbildung: Denn wer da hat, dem wird gegeben. In: IAB-Materialien, Nr. 1., S. 15–16.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Büchel, F. (1998): Zuviel gelernt? Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland. Berlin
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2002): Berufliche Weiterbildung und Erwerbsstatus. Kap. 7.1. In: Statistisches Bundesamt: Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. In Zusammenarbeit mit WZB und ZUMA. Bonn, S. 483–493
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 2, S. 73–126
- Bundesagentur für Arbeit (2007): Schaffen Sie sich Ihre eigenen Fachkräfte durch Weiterbildung geringqualifizierter und älterer Beschäftigter im Unternehmen. Der Newsletter für Arbeitgeber, Mai 2007, Nr. 1. URL: <http://ba-arbeitgebernews.de/archiv/1546.pdf> (Stand: 27.01.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. 28. Juli 2004. URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (Stand: 27.01.2008)
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa? Bielefeld
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Krekel, E. M./Walden, G. (2007): What influence do work-life situations and vocational orientation measures exert on individual commitment to continuing training? In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 3, S. 271–293
- Kupka, P. / Biersack, W. (2005): Berufsstruktur im Wandel. Veränderungen zwischen 1994 und 2004. In: Jacob, M./ Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts: die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 297. Nürnberg, S. 75–90
- Leber, U. (2006): Das IAB-Betriebspanel als Datengrundlage für Weiterbildungsfragen. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 89–102
- Pfeiffer, F./Brade, J. (1995): Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohneinkommen. In: Steiner, V./Bellmann, L.: Mikroökonomik des Arbeitsmarktes, S. 289–326
- Pollmann-Schult, M. /Büchel, F. (2002): Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit: eine berufliche Sackgasse. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 372–385
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden

- Schiersmann, C. (2007 a): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Schiersmann, C. (2007 b): Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. In: REPORT, H. 2, S. 33–43
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 5. Bielefeld
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland – Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Statistisches Bundesamt (1992): Klassifizierung der Berufe. Stuttgart
- Timmermann, D./Ehmann, C. (2004): Lebenslanges Lernen als lohnende Investition. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Supplement zu H. 2, S. 10–13
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 37, S. 38–45
- Ulrich, J. G. (2000): Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? Besondere Kenntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit – Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231, Nürnberg, S. 99–124
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329–337

OECD vergleicht Bildungssysteme

Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungs- systemen auf einen Blick

In allen OECD-Mitgliedstaaten suchen die Regierungen nach politischen Ansätzen und Maßnahmen, um das Bildungswesen effektiver zu gestalten, während sie sich gleichzeitig um zusätzliche Ressourcen für die steigende Bildungsnachfrage bemühen. Der OECD-Bildungsbericht 2007 betrachtet das deutsche Bildungssystem im Verhältnis zu den Bildungssystemen anderer Ländern: Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.



OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick

OECD-Indikatoren 2007

2007, 502 S.,

65,- € (D)/108,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/88,- SFr

ISBN 978-3-7639-3504-8

Best.-Nr. 6001821a

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per Internet www.wbv.de



REZENSIONEN

REPORT
REPORT
REPORT

Das Buch in der Diskussion



Hanft, Anke/Simmel, Annika (Hrsg.)
Vermarktung von Hochschulweiterbildung
(Waxmann Verlag) Münster 2007, 192 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-8309-1785-4

Wolfgang Jütte:

Es ist unübersehbar, dass im deutschsprachigen Raum das Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung – erneut, müsste es wohl heißen – in der Hochschulpraxis und der fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit an Stellenwert gewinnt. Jedoch vollzieht sich dieser Bedeutungszuwachs unter veränderten Vorzeichen. Der sorgfältig redigierte Sammelband darf als Beleg eines beschleunigten Hochschulwandels der letzten Jahre gelesen werden und verkörpert beispielhaft einen Entwicklungstrend, den man durchaus als Kommerzialisierung bezeichnen könnte. Davon zeugt auch die Gruppierung der 13 Beiträge unter den Kategorien (1.) Profilierung, Reputation und Kooperation, (2.) Markterschließung durch neue Geschäftsfelder, (3.) Kommunikationspolitik und (4.) Preisgestaltung und Finanzierung.

Wenngleich es sich um keine „Streitschrift“ handelt, ist es doch mehr als eine aktuelle Bestandsaufnahme, wie der Untertitel „Theorie und Praxis“ vermuten ließe. Hier wird ein Handlungsprogramm vertreten, das sich in der Position von Anke Hanft im Vorwort zusammenfassen lassen kann: „Wollen sich Hochschulen auf dem Lifelong Learning-Markt erfolgreich positionieren, kommen sie nicht umhin, ihre Marketing auszubauen und zu professionalisieren. Ihre bisherige Gleichgültigkeit gegenüber marktwirtschaftlichen Fragestellungen sollte der Vergangenheit angehören und angesichts veränderter Rahmenbedingungen

einer professionellen Markterschließung weichen“ (S. 10).

In vielen Beiträgen schwingt eine Appell-Rhetorik mit, wenn es etwa im Beitrag von Olaf Zawacki-Richter heißt: „Die Hochschulen werden investieren müssen, um sich dann Drittmittel über Weiterbildungsangebote erschließen zu können“ (S. 86). Wenngleich diese Aussagen begründet sind, stellt sich doch die Frage, an wen sich diese Appelle richten: vermutlich an das Hochschulmanagement und allgemeiner an die Hochschulpolitik. Dass der geforderte „Umbau“ in der Praxis nicht so reibungslos vonstatten geht, verweist auf interne und externe Spannungsfelder, die in einigen Beiträgen punktuell beleuchtet werden und hier auch hervorgehoben werden sollen. Jedoch wird m. E. das Vorhandensein polarer Governance-Modelle, die komplexer Aushandlungsprozesse bedürfen, nicht immer genügend berücksichtigt.

Das Themenfeld der „(1) Profilierung, Reputation und Kooperation“ ist insofern zentral und anregend, als es zeitlich mit der Debatte um wissenschaftliche Exzellenz zusammenfällt. Der Beitrag von Heinke Röbbken zeigt die zahlreichen Ausstrahlungseffekte von akademischer Reputation bei der Vermarktung von Weiterbildung auf. Danach kann diese „zu einem ‚Halo-Effekt‘ führen, der indirekt die Nachfrage nach Weiterbildung und Executive-Programmen stimuliert und nach außen für die Qualität der angebotenen Programme

und Kurse bürgt“ (S. 20.). Der einzige ausländische Beitrag von Andreas Fischer und Peter Senn beleuchtet auf der Basis schweizerischer Erfahrungen Kooperation als Profilierungsoption. Dabei thematisieren sie auch das verschärfende „Spannungsfeld zwischen staatlich gelenkter Kooperation und marktwirtschaftlich über die Nachfrage gesteuertem Wettbewerb“ (S. 29). Den Möglichkeiten der „(2.) Markterschließung durch neue Geschäftsfelder“ widmet sich der Beitrag von Anke Hanft. Im Kontext des Bologna-Prozesses und den sich verändernden Grenzen zwischen grundständigem Bereich und Weiterbildung geht es ihr um eine klarere „Profilierung bzw. Neupositionierung der Hochschulweiterbildung im Lifelong Learning“ (S. 45). Aus einer Managementperspektive werden Elemente „marktgerechter Programmplanung und -entwicklung“ in den Mittelpunkt gestellt. Dass sich Vermarktung aber nicht so umstandslos gestalten lässt, zeigen Michael Kerres, Britta Voß und Nadine Ojstersek am Beispiel des E-Learning auf. Hier werden die Hürden arbeitsteiliger Zusammenarbeit gezeigt; wie die Herausforderung der Modularisierung von Angeboten, da die „konventionelle Lehre‘ überraschend ganzheitlich organisiert [ist]“ (S. 72). Zum Themenfeld der „(3) Kommunikationspolitik“ ist der Beitrag von Thorsten Raabe und Anne Rubens-Laarmann, die von der Marketingforschung kommend eine explizit betriebswirtschaftliche Sicht einnehmen, aufschlussreich. Sie beleuchten das Marketing im Blick auf Positionierungsstrategien in einem sich intensivierenden Wettbewerb und kommen für die Hochschulweiterbildung zum Schluss, „dass sie zwar marktfähig gestaltet sein, gleichzeitig die Verantwortlichen Auftrag und Identität der Universität im institutionellen Rahmen Rechnung tragen müssen.“ (S. 143). Abschließend finden sich noch Beiträge zur „(4) Preisgestaltung und Finanzierung“; so analysiert Gernot Graeßner vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen Finanzierungsoptionen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die in der Hochschulweiterbildung Tätigen werden vielfältige Anregungen und *Best-practice*-Beispiele für die Entwicklung eigener Strategiekonzepte und Geschäftsmodelle finden – und diese sind notwendig wie nie zu vor, wie die Botschaft des Buches lautet.

Gerd Köhler:

Wer wissen möchte, wie die „unternehmerische Hochschule“ wissenschaftliche Weiterbildung als neues „Geschäftsfeld“ der Hochschulen erschließen und vermarkten will, der greife zu dem von Anke Hanft und Annika Simmel herausgegebenen Buch. Hier werden „Marketing-Perspektiven“ zusammengetragen, die einen Beitrag leisten sollen zur „Profilschärfung der Hochschulweiterbildung“ und zur erfolgreichen Positionierung der Hochschulen auf dem „Lifelong learning“-Markt.

Durchgängig, aber auch undiskutiert, bestimmen Markt und Wettbewerb die betriebswirtschaftliche Sichtweise der Texte. Im Mittelpunkt steht der Wettbewerb unter den Hochschulen, „ein Reputationswettbewerb“. Die Reputation einer Hochschule, so Heinke Röbbken im Einleitungsbeitrag, werde bestimmt durch die Selektivität beim Hochschulzugang, durch überdurchschnittlich hohe Studiengebühren und durch die Fähigkeit, „die besten Forscher und Hochschullehrer von anderen reputierlichen Einrichtungen abzuschöpfen“. Hinzu kommen das Ansehen in der scientific community, die „mediale Prominenz“ sowie „enge Verbindungen zu angesehenen Firmen“, gemeinnützigen Organisationen oder anderen Universitäten als weitere „Reputationsindikatoren“. Das Ansehen der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule – so die Schlussfolgerung – hänge wesentlich von dieser Reputation ab.

Bislang, so Anke Hanft, hätten die Hochschulen „lifelong learning“ nur selten in ihren „Leitbildern“ berücksichtigt. Dies sei überraschend, weil doch seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 die Weiterbildung zu den Kernaufgaben der Hochschulen gehöre und der Bologna-Prozess der Weiterbildung eine wesentliche Rolle im internationalen Wettbewerb beimesse. Hanft spricht sich für den Ausbau „berufsbegleitender Studiengänge“ aus, die sowohl traditionellen Studierenden als auch Berufstätigen ohne ersten Hochschulabschluss offen stehen sollen und nimmt damit die europaweite Diskussion über die Anerkennung von „nonformal learning“ und „informal learning“ auf.

Der Sammelband enthält Beiträge zu den didaktischen Prinzipien des „instructional de-

signs“ und zu den Vermarktungsmöglichkeiten des E-Learning. Am Beispiel des Oldenburger Master-Studiengangs „Bildungsmanagement“ diskutieren Michaela Knust und Isabel Müskens die Angebotsgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Ergänzend stellen Gerhard Wilhelms und Andreas Renner eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung am Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung in Augsburg vor. In ihrem Text heißt es, dass „Modewellen und Trends ... aufgespürt werden“ müssen, wenn man sein Angebot „ansprechend und aktuell“ halten wolle. Hier stellt sich dem Rezensenten die Frage, wie denn die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Arbeit gesichert werden soll, wenn sie sich derartig in Abhängigkeit von Markt und Mode begibt. Thorsten Raabe und Anne Rabens-Laermann nehmen dieses Problem in ihrem Beitrag über Weiterbildungs-Marketing bei restriktiven finanziellen Bedingungen auf: Berechtigterweise – so ihre Position – werde die „konsequente Marktorientierung“ des kommerziell orientierten Marketingkonzeptes problematisiert: Nur wo und von wem? Wie die Kommerzialisierung der „Ware Weiterbildung“ verhindert werden soll, bleibt in dem Sammelband undiskutiert.

Vor diesem Hintergrund befasst sich Gernot Graeßner mit der Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Auf der einen Seite stehe die Forderung nach Vollkostendeckung durch Teilnehmergebühren bzw. Entgelte, auf der anderen Seite das Votum für eine bildungswie gesellschaftspolitisch begründete Subventionierung durch die öffentlichen Haushalte. Er präsentiert die Gesetzeslage der Bundesländer zur Gebühren- bzw. Entgeltfrage: Sie sei von Bundesland zu Bundesland, selbst von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Er stellt die Positionen des Wissenschaftsrates vor, der wissenschaftliche Weiterbildung in einer besonderen Brückenfunktion zur beruflichen Praxis sieht. In seinen „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten“ gehe er davon aus, dass lebenslange Weiterbildung aus arbeitsmarktpolitischen und demografischen Gründen an Bedeutung gewinnen werde. Mit Blick auf den Bologna-Prozess weist Graeßner darauf hin, dass die „Bereitschaft der Studierenden, mit dem Bachelor ins Berufsleben einzutreten, ... auch von den Weiterbildungsgelegenheiten abhängig (sei)“, die das Hochschulwesen bereitstelle.

Hier wie an anderen Stellen hätte sich der Rezensent eine kritische Auseinandersetzung mit den Praxisproblemen gewünscht: Warum wird die Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen verbaut, wenn lebenslanges Lernen gewünscht wird? Warum wird die Rückkehr von Hochschulabsolvent/inn/en an die Hochschulen mit Gebühren belastet, während der direkte Anschluss des Master-Studiengangs an den BA-Abschluss gebührenfrei bleibt? Wie passt die gewollte Autonomie der Hochschulen zu den entstehenden Abhängigkeiten von Markt und Mode? Wie sichert man auch in den Jahren der geburtenstärkeren Jahrgänge den zügigen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung? Glaubt man wirklich, diese Aufgaben im Wettbewerb jeder gegen jeden lösen zu können? Oder wären Kooperation zwischen den Hochschulen und eine gesamtstaatliche Strategie nicht eher geeignet, das Vor-sich-Hindümpeln vieler Weiterbildungs-Aktivitäten in einzelbetrieblichen Interessen und provinziellen Verengtheiten zu überwinden? Dem Studierenden wäre das zu wünschen.

Helmut Vogt:

Insgesamt 13 Beiträge haben die Herausgeberinnen in den Band aufgenommen und sie vier Kapiteln zugeordnet:

- Profilierung, Reputation, Kooperation,
- Markterschließung durch neue Geschäftsfelder,
- Kommunikationspolitik,
- Preisgestaltung und Finanzierung.

Ein Blick auf die Riege der Autorinnen und Autoren zeigt eine große Vielfalt der akademischen und geografischen Herkunft und Tätigkeitsfelder, wengleich eine gewisse Oldenburg-Verzerrung unverkennbar ist. Aber, dass muss ja nicht schlimm sein.

Der Ausgangspunkt ist klar und wird im Vorwort deutlich artikuliert und begründet: Hochschulweiterbildung bedarf in besonderem Maße der Vermarktung und was bisher – deutschlandweit betrachtet – geschieht, ist von Ausnahmen einmal abgesehen wenig. Da wollen Anke Hanf und ihre Autor/inn/en weiterhelfen. Aber wem soll eigentlich geholfen werden? Welches sind die Zielgruppen der Publikation? Theoretiker und Praktiker, wie

der Untertitel vermuten lässt? Das bleibt leider etwas im Unklaren. Entsprechend ist die Ausrichtung und die theoretische Fundierung der Beiträge recht unterschiedlich. Das liegt zum Teil in der Natur der Sache, zum Teil aber auch am Anspruch der Beiträge. Die Gesichtspunkte ihrer Auswahl sind nicht immer zu erkennen, der Bezug zum Thema des Bandes ist zum Teil zweifelhaft oder sogar aufgesetzt. Das soll an vier Beiträgen, einem aus jedem Kapitel, exemplifiziert werden. Nehmen wir zunächst den Beitrag von Heinke Röbbken „Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung der Weiterbildung“ im Abschnitt „Profilierung ...“. Röbbken greift ein bisher in Deutschland wenig beachtetes Thema auf und entfaltet es nach allen Regeln der Kunst. In ihren Schlussfolgerungen liefert sie nicht nur eine Zusammenfassung ihrer Ausführungen, sondern zeigt auch die möglichen Handlungsspielräume für Weiterbildungsrichtungen der Hochschulen auf. Insgesamt betrachtet handelt es sich um ein gelungenes Beispiel für den Selbstanspruch des Werkes, „einen Beitrag zu leisten zur Profilschärfung der Hochschulweiterbildung“ (S. 9). Demgegenüber ist der Beitrag von Verena Leuterer und Susan Meyer zum Thema „Alumni-Arbeit als wichtiges Element der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung“ im Kapitel „Kommunikationspolitik“ aus einem anderen Holz geschnitzt. Leuterer und Meyer geht es um Konzept und Realität der Betreuung der Absolventen der Technischen Universität Dresden in ihrem besonderem Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Beitrag, der für sich genommen durchaus interessant ist, passt zum Beispiel in einen Arbeitsbericht der Universität, nicht aber an diese Stelle. Seine Aussagekraft in Bezug auf Möglichkeiten der Übertragung ist durchaus begrenzt.

Greifen wir zwei weitere Beispiele heraus, eines aus dem Kapitel „Markterschließung ...“ und eines aus dem Kapitel „Preisgestaltung ...“. Olaf Zawacki-Richter legt in seinem Aufsatz „Instructional Instructional Design als Beitrag zur Professionalisierung“ sehr richtig dar, welchen Nachholbedarf die deutschen Hochschulen in Bezug auf die Konstruktion von weiterbildenden Lernprozessen und -materialien durch interdisziplinär zusammengesetzte Teams haben und welche Gründe für das Defizit ausschlaggebend sind. An Beispielen gelungener ausländischer Praxis und auf der

Basis der vorfindlichen Literatur entfaltet er im Weiteren die Strukturelemente, die notwendig sind, um entsprechende Modell zu etablieren. Wer sich mit diesen Aspekten des Instructional Design noch nicht auseinandergesetzt hat, wird bei Zawacki-Richter viel lernen. Doch bleibt bei seinem Beitrag der Bezug zum Thema der Publikation „Vermarktung von Hochschulweiterbildung“ aufgesetzt und hergeholt. Erst ganz am Ende versucht Zawacki-Richter den Brückenschlag zum Rahmenthema herzustellen. Der steht allerdings auf dünnen Beinen. Betrachten wir dagegen Gernot Graeßners Beitrag „Preisgestaltung und Finanzierung“ aus dem gleichnamigen Kapitel. Graeßner legt umfassend und präzise die rechtliche Situation in den deutschen Bundesländern dar, bezieht die wichtigsten Empfehlungen von Verbänden und Wissenschaftsgremien in seine Ausführungen ein und stellt alle wesentlichen Elemente der Preisgestaltung unter dem Gesichtspunkt der Vermarktung dar. Der Bezug zum Titel des Bandes ist klar, die Ausführungen sind in einem guten Sinn umfassend. Wer diesen Beitrag gelesen hat, ist auf dem Stand der Entwicklung und weiß, wenn er selbst handelt, was er tut und welche Konsequenzen sein Tun gegebenenfalls hat.

Fazit: Eigentlich sind alle Beiträge des Bandes für sich genommen interessant und gewinnbringend. Leider ist bei einigen der Bezug zum Thema „Vermarktung von Hochschulweiterbildung“ nur schwer zu erkennen oder aufgesetzt.

Rezensionen

Bremer, Helmut **Soziale Milieus, Habitus und Lernen**

Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung
(Juventa Verlag) Weinheim/München 2007,
308 Seiten, 26,00 Euro,
ISBN 978-37799-1585-0

In der vorliegenden Habilitationsschrift im Bereich Erziehungswissenschaft werden aus den Problemen im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit – speziell in der Weiterbildung – auch Erkenntnisse für die Bildungsarbeit ge-

zogen. Diese Erkenntnisse sind vielleicht nicht so konkret, wie es viele sich wünschen mögen, und vielleicht auch nicht einfach – aber das Problem der sozialen Ungleichheit hat sich ja auch immer wieder als kein Einfaches herausgestellt.

Die Arbeit beginnt damit, und das ist bereits sehr erfrischend, dass die Chancengleichheit im Bildungswesen und durch das Bildungswesen als bewiesen konstatiert wird. Es geht um die Frage, durch welche Mechanismen sie zustande kommt, und was die im Bildungswesen Tätigen tun können, um der Ungleichheit entgegenzuwirken. „Wie soll das gehen?“ fragen sich die Leser/innen, die mit der Bourdieu’schen Formulierung seit langem vertraut sind, wenn man ja weiß, dass es sich bei der Chancengleichheit lediglich um eine *Illusion* handelt. Hier wird gleich eingangs (S. 16) an ein verbreitetes Missverständnis von Bourdieus Formulierung über die „Illusion der Chancengleichheit“ erinnert und klargestellt: Die Illusion besteht *nicht* in der Vergänglichkeit der Bemühung, Chancengleichheit herzustellen, sondern die Illusion besteht darin, dass die sozialen Mechanismen den Menschen *erscheinen lassen, sie wäre bereits hergestellt*.

Der Autor fragt also nach den sozialen Mechanismen, die die soziale Ungleichheit im Bildungswesen ständig immer wieder „hinter dem Rücken“ der Akteur/e/innen herstellen. Seine Methode liegt auf der Ebene der theoretischen Rekonstruktion und der Re-analyse der einschlägigen Forschung. Er verwendet für diese Analyse Bourdieus Begriffe der sozialen Milieus, des Habitus, und dann vor allem auch des sozialen Raums. Die Analyse folgt einer historischen Logik und entwickelt die Begriffe und Forschungskonzepte systematisch anhand der Stufen der einschlägigen Forschung und der Grenzen, an die diese jeweils gestoßen ist: von der Partizipationsforschung bis in die 1970er Jahre, die bereits früh durch soziale Kategorien geprägt war, über die Entdeckung der sozialen Milieus in den 1980er Jahren, bis zu den stark auf das Subjekt bezogenen lerntheoretischen Neuerungen im Bereich des radikalen Konstruktivismus und des subjektwissenschaftlichen Ansatzes von Holzkamp.

Wesentliche Schritte und Ergebnisse im Gang der Analyse sind die Verbindung von sozialer

und individueller Dimension der Bildung, und – was durch den Habitusbegriff bewerkstelligt wird – die Verbindung von aktiver Beteiligung einerseits und sozialer Strukturierung andererseits, die sich im Begriff des sozialen Raumes bündeln. Die Bedeutung des sozialen Raumes entsprechend zu erkennen, ist dann letztlich die wesentliche Aufgabe der professionellen Reflexivität der pädagogisch Lehrenden. Wie der Autor selbst formuliert:

Diese Perspektive zwingt dazu, mit dem Bild von aus sozialen Bezügen herausgelösten Subjekten zu brechen, das in den Ansätzen der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens nahe gelegt wird. Das Konzept von Habitus, Milieu und sozialem Raum macht sichtbar, dass in den verschiedenen Zonen des sozialen Raums jeweils ein anderes ‘Selbst’ existiert, das unter spezifischen Bedingungen Lernprozesse angeht und Bildungswege antizipiert, die spezifischer pädagogischer Vermittlungsformen bedürfen. Damit wird eine Forschungsperspektive eröffnet, mit der die aufgeworfenen Fragen der Herstellung von Chancengleichheit durch differenzierte Bildungsarbeit bearbeitet werden können (S. 30).

Die Analysen sind materialreich dargestellt und geben einen Überblick über Forschungen bis zurück in die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert; dieser ist schon für sich selbst sehr interessant, weil die Quellen nicht einfach zu erschließen sind.

In seiner Mischung von Materialbearbeitung und schrittweise entwickelter systematischer Analyse ist dieses Werk vor allem für theoretisch und auch historisch interessierte Leser/innen sicherlich interessant. Es trägt auch Wesentliches bei zum Verständnis sozialer Ungleichheit und den Möglichkeiten ihr entgegenzuwirken. Die Erkenntnisse stehen im Einklang mit der einschlägigen empirischen Forschung, die jedoch in theoretischer Hinsicht immer wieder zwischen verschiedenen ideologischen Polen oszilliert, und im Ergebnis auf der Stelle tritt (vgl. Lassnigg u. a. 2007).

Literatur

Lassnigg, L. u. a. (2007): Soziale Aspekte des Hochschulzuges und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: Badelt, C./Wegscheider, W./Wulz, H. (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz, S. 361–477

Lorenz Lassnigg

Dust, Martin

„Unser Ja zum neuen Deutschland“

Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur (Studien zur Bildungsreform, Bd. 49) (Peter Lang) Frankfurt 2007, 631 Seiten, 91,10 Euro, ISBN 978-3-631-55693-1

Mit der Dissertation von Martin Dust liegt ein wichtiges und mit seinen über 600 Seiten gewichtiges Fachbuch zur Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und während des Nationalsozialismus vor, das in seinem Materialreichtum und in seinem Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit für die Zukunft Maßstäbe setzt. Vergleichbare Darstellungen zur evangelischen Erwachsenenbildung und zu den Volkshochschulen – sowie synthetisierende Überblicksdarstellungen zur Erwachsenenbildung insgesamt – fehlen.

Der Autor arbeitet die umfangreiche kirchengeschichtliche Sekundärliteratur zum Reichskonkordat von 1933 und zum Kirchenkampf auf und skizziert die Geschichte der Zentrums- und Sozialdemokratischen Partei. Hinzukommen intensive Studien der Primärquellen, die zum Teil noch nicht erschlossen waren, und jetzt als Bezugspunkt für die historische Erwachsenenbildungsforschung vorliegen. Außer der Biografie von Emil Ritter (1881–1962), dessen Nachlass dafür zum ersten Mal gesichtet und bearbeitet wurde, enthält die Studie auch viele bislang unbekannte Hinweise auf Protagonisten in Fußnoten versteckt. So gibt es z. B. in der Forschung bislang nicht bearbeitete Hinweise auf katholische – und möglicherweise antidemokratische – Denkmuster bei Ernst Michel, einem der ersten Leiter der Akademie der Arbeit in Frankfurt. Als weitere Quelle wurden zwei katholische Zeitschriften ideologiekritisch untersucht. Es handelt sich dabei um die Zeitschrift „Der Prediger und der Katechet“ für den Zeitraum 1929–38 und um die Zeitschrift „Volkstum und Volksbildung“, dem Zentralorgan des Zentralverbands der katholischen Bildungsausschüsse, für den Zeitraum 1912 bis 1941. Die Kapitelüberschrift der Zeitschriftenanalyse „Der Prediger und Katechet“ lautet: „Theologische Kulisse“. Die Titel der einzelnen Unterkapitel geben Anhaltspunkte für die jeweils eingenommenen ideologiekritischen Perspektiven. Sie lauten: „Die Positionen im Weltanschauungskampf“, „Die gesellschaftspolitische Vision“, „Das Deu-

lungsmuster Naturrecht“, Die „Feinde“ der ‚Volksfamilie‘ und „Die ‚Kinder der Kirche‘“. In den Überschriften werden immanente und historisierende Perspektiven vermischt und erhalten auch durch die Kapitelüberschrift einen polemischen Impetus. Eindeutigere Distanzierungen und Abstraktionen wären hier wünschenswert. Das Ausbreiten des theologischen Materials durch längere Zitate im Text und in den Fußnoten, so wichtig es für eine quellen-gesättigte Darstellung ist, erschwert das Lesen manchmal unnötig und lenkt in gewisser Weise auch davon ab, allgemeinere Fragestellungen differenzierter zu verfolgen. So könnte es von Interesse sein, wie sich die ideologischen Vorgaben und Vorstrukturierungen für Predigten auf das katholische Milieu auswirkten und insbesondere auch auf die Praxis der Erwachsenenbildung in katholischen Bildungsvereinen. Diese Wirkungsgeschichte gilt es noch zu schreiben. Genauso wie ein Einordnung der katholischen Erwachsenenbildung in allgemein verbreitete antidemokratische Denkmuster und Mentalitäten in der Weimarer Republik. Die Schnittmengen mit völkischen Orientierungen, die bislang fast ausschließlich mit dem protestantischen Milieu verbunden werden, könnten dabei ein wichtiges Unterthema sein.

Nichtsdestoweniger ist diese Publikation als außerordentlich wichtige historische Arbeit zu werten, weil sie den antidemokratischen Charakter der katholischen Erwachsenenbildung in den Denkmustern führender Vertreter und zentraler Publikationsorgane für die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus minutiös aufbereitet und so die Affinitäten mit dem Nationalsozialismus in der Kontinuitätsdimension in den Vordergrund stellt. Wegen der Fragehorizonte, die sie im Anschluss eröffnet, liegt der wohl größte Verdienst der Studie darin, dass sie es erlaubt, auf einer jetzt unstrittigen quellenge-sättigten Basis weiter forschen zu können.

Klaus Heuer

Gieseke, Wiltrud

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 280 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3331-0

Das Thema Emotionen und Lernen ist aus dem erwachsenenpädagogischen Diskurs seit geraumer Zeit nicht mehr wegzudenken. Spätestens seit der verstärkten Rezeption der neurowissenschaftlichen Befunde zum engen Zusammenhang von Kognition und Emotion gibt es niemanden mehr, der diesen Konnex nicht auch für Lernen in der Erwachsenenpädagogik für äußerst bedeutsam hält. Jenseits aller Modernismen zum Thema hat Wiltrud Gieseke mit diesem Buch einen umfangreichen, sehr fundierten, systematischen und vielschichtigen Beitrag vorgelegt, in dem entscheidende Orientierungsmarksteine für die Diskussion zum Thema Emotionen und lebenslanges Lernen gesetzt werden. Dabei geht es ihr „um eine systematisch angelegte interdisziplinäre Perspektive auf die Bedingungen lebenslangen Lernens.“ (S. 14/15) Sie konzentriert sich hierbei besonders auf die subjektiven, emotionalen, biografischen und relationalen Aspekte des Lernens der Individuen. Dem interdisziplinären Anspruch der Autorin kommt ihre Veröffentlichung hervorragend nach. Im ersten großen Hauptkapitel geht sie dem Thema der zu wenig erforschten emotionalen Bedingungen in der Geschichte der (Erwachsenen)Pädagogik nach. Dieses historische Kapitel enthält wichtige Fundstellen, wie z. B. die Debatte um die „Herzensbildung“ in der Weimarer Volksbildungsdiskussion, die die Spaltung zwischen Gefühl und Verstand weiter zementiert hat.

Einer der Höhepunkte dieses Buches ist Kapitel 3: „Aspekte einer Psychologie und Neurobiologie der Emotionen“. Bisher gibt es in der erwachsenenpädagogischen Literatur keine vergleichbar umfassende und differenzierende Zusammenstellung des Forschungsstandes zu diesem Themenaspekt (ähnlich, aber nicht so umfassend bei R. Arnold 2005). Interessant und gut lesbar ist in diesem Kapitel auch die Mischung aus systematischer Aufbereitung der einzelnen Begriffs- und Theorietraditionen und der plastischen Beschreibung einer Phänomenologie der Gefühle (vgl. z. B. S. 62/63). Bei der zusammenfassenden Übersicht über die neurowissenschaftlichen Befunde fällt mir eine doch zu wohlwollende Interpretation der Ergebnisse von G. Roth über die Abhängigkeit des Verstandes von den Emotionen auf (vgl. S. 82), weil in dessen Konzeption die Gefahr eines neuen Dualismus angelegt ist. Wenn jetzt die Gefühle den Verstand dominieren,

so wie Roth und andere die neuen Ergebnisse der Hirnforschung interpretieren, wäre das nur die andere Seite des alten Dualismus zwischen Verstand und Emotionen. Eine solche Position bringt die Lernforschung und -praxis nicht weiter. In diesem Kapitel – wie auch in anderen – setzt sich Wiltrud Gieseke in überzeugender Weise mit überzogenen Positionen von Auto-poiesis und der Ubiquität vom selbstgesteuerten Lernen im pädagogischen Konstruktivismus auseinander (vgl. u. a. S. 82, 96, 105 ff., 167 f., 218 ff.).

Ihr zentraler Fokus bei der Analyse der Bedeutung der Emotionen für Lernen ist das Individuum als Beziehungswesen (vgl. vor allem Kapitel 4): Gelingende Beziehungen von Kindesbeinen an, in denen Neugierde, Offenheit und Bereitschaft für Lernen sowie Zuversicht in die Fähigkeit von Frustrationsverarbeitung gefördert werden, sind aus ihrer Forschungsperspektive (z. T. durch intensive Aufarbeitung der Ergebnisse der Babyforschung) die entscheidenden emotionalen Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse im Erwachsenenalter. In diesem Kapitel leistet die Verfasserin im Hinblick auf die emotionalen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung das, was für die Erwachsenenbildungsforschung immer wieder gefordert, aber bisher nicht zielstrebig angegangen wurde: eine Entwicklungs- und Sozialisationstheorie, die alle Lebensphasen analytisch miteinander verzahnt. So sehr allerdings gerade die Betonung des Beziehungsansatzes in der Erforschung des Zusammenhanges von Emotionen und Lernen bei Wiltrud Gieseke zu begrüßen ist, umso verwunderlicher ist es, dass die doch mittlerweile sehr lange Tradition der Erforschung und praktischen Bearbeitung des Beziehungsaspektes und den damit verbundenen emotionalen Aspekten des Lernens in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik sowie in der psychoanalytischen Pädagogik (vgl. auch ähnliche Fragestellungen in der geisteswissenschaftlichen und Reformpädagogik) und bei der pädagogischen Nutzung gruppendynamischer Konzepte (Brocher als Klassiker der Erwachsenenbildung!) in ihrer sonst umfassenden Bearbeitung des Themas ausgeklammert wird. Diese kritische Anmerkung entspringt nicht einer abstrakten Norm von Behandlungsvollständigkeit. Das Fehlen der Rezeption dieser Forschung und Praxis macht sich zunächst bei der Darstellung der

Geschichte der vergessenen Gefühle bemerkbar. Noch deutlicher fällt aber dieses Ausblenden bei der Skizzierung von Forschungsfragestellungen im letzten Kapitel auf. Alle dort entwickelten Thesen über Beratung und relationale Didaktik sind zu unterstreichen, bleiben aber angesichts von differenzierten Praxiskonzepten aus z. B. der Gestaltpädagogik, themenzentrierter Interaktion nach R. Cohn, personenzentrierter Pädagogik in Anlehnung an C. Rogers und Psychodramapädagogik streckenweise zu abstrakt.

Spitzenmäßig und einmalig im Hinblick auf Recherche-Arbeit, Umfang, systematische Darstellung und Interessantheitsgrad der Inhalte ist Kapitel 5 über die Kommerzialisierung der Gefühle im Verkaufsbereich und die Insuffizienz der Förderung emotionaler Kompetenz im Pflgebereich.

Mit dieser Veröffentlichung liegt eine weitere grundlegende Arbeit zum Thema Emotionen und Lernen vor, auf die sich alle beziehen müssen, die zu diesem Thema arbeiten. Es wäre darüber hinaus zu wünschen, dass es viele Theoretiker/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung lesen, weil Wiltrud Gieseke überzeugend darlegt, wie wichtig dieses Thema ist.

Günther Holzapfel

Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth
Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts
Festschrift für Wiltrud Gieseke
(Erwachsenenpädagogisches Institut Berlin e.V.)
(Waxmann Verlag) Münster 2007, 496 Seiten,
44,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1811-0

Mit dem Leitgedanken „Profession und Person“ charakterisieren die Autorinnen das Wirken der Jubilarin. Dabei entwickeln sie Anschlüsse an die empirischen und theoretischen Arbeiten ihrer Mentorin bzw. Kollegin. Sie betrachten Erwachsenenlernen, Professionalität, Weiterbildungsberatung, Programmplanung, Kulturelle Bildung, Lehr- und Lernkulturen, Biographieforschung, Zielgruppenforschung, Institutionenanalysen sowie Historische Perspektiven.

Das Werk kann somit fast als Nachschlagewerk einer Profession gelesen werden. Zentral sind jedoch die Achsen, die von Giesekes Arbeiten

aus entwickelt werden. Exemplarisch ist für das Gebiet Erwachsenenlernen (U. Heuer, R. Arnold, H. Siebert, S. Nolda, H. Apel, S. Otto) der Beitrag von Nolda zu nennen, die den Begriff Perspektivverschränkung konsequent zur Erforschung kunstbezogenen Wissens anlegt. Auch hinsichtlich der Professionalitätsforschung (S. Kade, R. Tippelt/A. v. Hippel, R. Hohmann, G. Holzapfel) wird diese Verschränkung weiter entwickelt. S. Kade nutzt die Kategorie für eine Analyse des Noviziats und führt sie mit Hilfe des Terminus Angleichungshandeln weiter.

Hinsichtlich der Weiterbildungsberatung (C. Schiersmann, S. Schmidt-Lauff, H. Herzberg, J. Ludwig) kommt Giesekes Differenzierung in Information, Situationsbewältigung und biografische Gestaltung in der Mehrheit der Beiträge zum Tragen. Anschlüsse werden an Beratungstheorien sowie die Biografie-, Zeit- und Kompetenzdebatte hergestellt. Die Programmanalysen, die in Giesekes Umfeld immer von großer Bedeutung waren, hat sie hinsichtlich kultureller Bildung nach „Bildungsvororten“ und „Reflexionsorten“ unterschieden. J. Wittpoth und I. Börjesson schließen mit eigenen regionalen Angebots- und Teiligungsanalysen an diese Raumdiskussion an.

Mit dem Fokus auf kulturelle Bildung (S. Slowinska, J. Kargul, H. Depta, M. Polturzycka/J. Polturzycki) wird die besondere Reibung des Standorts an der benachbarten Kultur Polens deutlich. Kaum ein Forschungsfeld könnte interessanter sein als diese im Systemumbruch befindlichen Gebiete, in denen kulturelle Bildung ihre Kraft zur „Lebensführung in der Moderne“ entfaltet. Mit Blick auf Lernkulturen (S. Robak, M. Fleige, H. Solarczyk-Szwec) greift z. B. S. Robak empirische Ergebnisse von Gieseke/Käpplinger sowie Gieseke/Reich auf und bearbeitet die bisher unbefriedigend gelöste Institutionalisierung neuer Lernkulturen. M. Fleige wiederum dimensionalisiert Lernkulturen und entwickelt sie über den mikrodidaktischen Rahmen hinaus.

Eher biografische Ansätze (H.-D. Raapke, A. Schlüter, E. Schuchardt) runden das Bild ab, wobei der Bezug zu den Arbeiten der Jubilarin sich mehr auf Frauenbildung bezieht als auf Biografieforschung und gelegentlich ganz verblasst. Die Zielgruppenforschung (R. Brödel,

M. Friese) greift ebenfalls die feministischen Arbeiten Gieseke auf. Brödel entwickelt sie nunmehr kritisch unter dem Fokus „Familie“ und „work-life-balance“ zu einer empirischen Analyse weiter. Mit Blick auf Kapitalsorten entwickelt auch Friese die Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf weiter.

Institutionenanalysen (O. Schäffter, E. Nuissl, A. Wolter, I. Grieb, B. Käpplinger, R. Stang, H. Stock, R. Zech) bilden einen Schwerpunkt des Bandes. Nuissl notiert Gieseke Arbeiten zum professionellen Habitus als „Meilenstein“, Schäffter verschränkt Organisations- und subjektwissenschaftliche Perspektive. Wieder etwas enger schließt z. B. Käpplinger an Gieseke programmanalytischen Blick an. Historische Beiträge (V. Otto, K. Opelt) schließen den Band ab.

Dieser notgedrungen unvollständige Lauf durch das fachliche Erbe, das in diesem Band verhandelt wird, zeigt deutlich, dass die aktuelle Weiterbildungsforschung sich auf eine Reihe theoretischer Bausteine beruft und ihre Empirie in den Kontext einer Generation von Analysen stellt. Es bleibt zu wünschen, dass dieser Diskurs seine innere Konsistenz weiterhin ausbaut. Für Studierende ist die Vielfalt der Arbeiten eventuell einschüchternd, für die Profession stellt der Band eine erfreuliche Bilanz dar.

Anke Grotlüschen

Janetzko, Dietmar Eigenlogik

Zur Rolle subjektiver Theorien bei der Bildungsmotivation
(Waxmann Verlag) Münster 2007, 188 Seiten,
24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1693-2

Sowohl in der Theoriediskussion der Weiterbildung, als auch in der praktischen Orientierung didaktischen Handelns hat sich in den letzten Jahren das Interesse an der individuellen Handlungsfähigkeit der sozialen Akteure verstärkt. Gesellschaftliche Entwicklungen, Schlagworte wie „Informationsgesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ haben die zentrale Bedeutung von aktiven Lern- und Bildungsprozessen enorm gesteigert. Die Individuen sind hier permanent aufgefordert, sich Wissen, Kompetenzen und auch Bildung anzueignen und mit Karriereop-

tionen oder sozialer Anerkennung in Verbindung zu bringen. Ziel des hier vorliegenden Buches ist die Rekonstruktion der dabei eingegangenen eigenlogischen Prozesse in der Bildungsmotivation von Weiterbildungswilligen. Dabei sollen mittels des Instrumentariums der Deutungsmusteranalyse die Prozesse der Aneignung von Bildung empirisch erklär- und vorhersehbar gemacht werden, um den Impuls und die Richtung der jeweiligen Bildungsmotivation nachzeichnen zu können.

Der Frage nach dem Sinn, der die Subjekte zu ihrem Bildungs-Handeln motiviert, wird theoretisch vor allem anhand konstruktivistischer und systemischtheoretischer Aspekte nachgegangen. Dieses Unterfangen, den „Eigensinn“ der Individuen empirisch zu erfassen, ist für die Weiterbildungsdiskussion heute wichtiger denn je. Allzu lange hat sich die Erwachsenenbildung auf normative Postulate und deren Begründung beschränkt, ohne sich der Grundlagen ihrer Umsetzbarkeit durch konkretes Handeln in der realen Welt zu vergewissern. So wächst die Zahl von begrifflichen Kategorisierungen und praktischen Methodisierungen, die sich ihrer Anwendung und Aneignung aufgrund ihres postulativen Charakters von vornherein widersetzen. Der Autor dieser Studie sieht die Motivation zu Bildung deshalb aus der Perspektive einer interaktiven und sozialen Strukturierung, die er in ihrer „individuellen Logik“ erfassen möchte. Dazu werden einleitend die Bedingungen einer Orientierung am Subjekt anhand zahlreicher komplexer Theoriestränge knapp, aber durchaus anschaulich, referiert. Die hier präsentierte Herleitung der subjektwissenschaftlichen Zugänge und der systemtheoretischen Absicherungen macht die ersten vier Kapitel der Arbeit überaus lesenswert (und vor allem für Studierende der Weiterbildung ungemein lohnend).

Der präzise Theorienachvollzug kann in das empirische Projekt allerdings nicht „hinübergerettet“ werden. Je weiter der Autor die Daten bearbeitet (basierend auf äußerst umfassenden, strukturierten Interviews mit zehn Teilnehmerinnen eines IT-Systemkauffraukurses im Alter zwischen 26 und 44 Jahren), desto weniger bleibt von dem großen Theorieaufwand letztlich bestehen. Sein Ausgangspunkt, um die subjektive Eigenlogik der untersuchten Bildungsbiografien erfassen zu können, ist die

Binnenperspektive der Befragten in Bezug auf ihre Ziele, Pläne, Wünsche, Befürchtungen etc. Unter den Grundannahmen der Systemtheorie und den Möglichkeiten von Struktur-Legetechniken werden diejenigen Muster analysiert, die wir uns selbst angesichts äußerer Stimuli erzählen, und die letztlich in einer Modellbildungsabsicht (Bayes-Netze) die Weiterbildungsmotivation erklären sollen. In vier Untersuchungsschritten werden diese Daten erst ermittelt, dann zu Deutungsmusterstrukturen verwoben, anschließend auf Konsistenz in den eigenlogischen Deutungen und auf ihre Vorhersagevalidität geprüft. Schließlich folgt die Phase der Verallgemeinerung bzw. Typenbildung, die Bildung erstens als Selbstkonzeptanker, zweitens als Wissensaneignung und drittens als Instrument bei der Arbeitssuche ausweist.

Nach all den hochkomplexen theoretischen Absicherungen nehmen sich die hier erarbeiteten Typologien letztlich doch recht bescheiden aus. Dieser Eindruck der Unergiebigkeit wird auch dadurch verstärkt, dass die hier betriebenen Analysen viel zu selten auf die Wechselbeziehungen zwischen den Strukturen des Individuellen und des Gesellschaftlichen, auf die (heimlichen) Gebote und (stillen) gesellschaftlichen „Ordnungsrufe“ eingehen können. Diese hier auch im Datenmaterial auftauchenden Denkstrukturen und Prädispositionen prägen den Charakter des Eigensinns von Menschen, werden aber kaum adäquat behandelt. Die vom Autor analysierten Lernprozesse und Lebensentwürfe werden zwar auf institutionelle Strukturen und lebensweltliche Kontexte bezogen, aber die hier erarbeiteten Deutungsmuster sind einerseits zu inhaltsabstrakt und letztlich doch zu wenig komplex, um für die individuell und kollektiv selbstbestimmten Bildungsprozesse in ihrem Spagat zwischen Anspruch und Realität aussagekräftig zu sein. Dasselbe gilt auch für die Vielschichtigkeit biografischen Lernens und deren Reflexivität, die ja erst den Eigensinn von Lernen und Bildung ausmacht. Die eigenwilligen Möglichkeiten der Subjekte, die vielfältigen Suchbewegungen oder auch die diffuse Zielgerichtetheit von Bildungsmaßnahmen, um unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen zu fassen, werden hier letztlich zu linear an den institutionalisierten Vorgaben (z. B. des Wissenserwerbs) ausgerichtet. Die biografischen Strukturen, die wesentlich die Art und Weise

bestimmen, wie neue Erfahrungen gebildet und in einen biografischen Lernprozess „eingebaut“ werden, die aber gleichzeitig flexibel genug sind, um neue Erfahrungen im Umgang mit der Welt, mit anderen und sich selbst integrieren zu können, werden hier vorwiegend in Motivkombinationen aufgelöst, die einem kurzschlüssigen Intentionalismus folgen.

So zerfällt dieses Buch in zwei Teile, die beide durchaus ihren theoretischen Reiz besitzen. Das Vorhaben, die vielfältigen Prozesse der eigensinnigen Bildungsmotivationen empirisch differenzierter zu analysieren, um auf dieser Basis auch Ansätze für mögliche Bildungspraxen zu entwerfen, wurde aber nur bedingt eingelöst. Ist die Komplexität des Problems in den ersten Teilen durchaus ansprechend in einem möglichen Rahmenkonzept beschrieben, so fallen der tatsächliche Übertrag dieser Programmatiken in die Empirie und auch der anwendungsorientierte Nutzen eher bescheiden aus.

Rudolf Egger

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.)

Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg

Erwachsene im Lernfeld

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 284 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3560-4

„Vale“ = „Lebe wohl“; aber nicht als lateinischer Abschiedsgruß, sondern in der ganz gegenwartsbezogenen Wortbedeutung verstanden: „Lebe gut“, „Befinde dich gut“, „Lass’ es dir gut gehen“ – diese Assoziation zu dem Akronym „VaLe“, eingesetzt für das Projekt „Variation von Lernumgebungen“, trifft den Kern, um den es hier geht: „... dass der Lernende auf eine seinem Lernertyp entsprechende Lernumgebung trifft“. So wird auf S. 5 des Sammelbandes „Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld“ das Erkenntnisinteresse formuliert, das mit „VaLe“ und seinem Nachbarprojekt „Lernerfolg und Lernkontrollen“ verbunden war. Es richtet sich auf ein Lernen, das die Erwachsenen als gut und erfolgreich erleben und das eine entsprechende Unterstützung verdient.

Beide Projekte wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert, von der Katholischen Bundesarbeits-

gemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen und von einem Team unter Leitung von Arnim Kaiser wissenschaftlich begleitet. Die Veröffentlichung spannt einen weiten Bogen. Sie stellt das schon erwähnte Erkenntnisinteresse der Projekte und ihre Einbindung in übergreifende Diskussions- und Handlungszusammenhänge der Erwachsenenbildung dar (Reinhard Hohmann). Es werden die konstitutiven Elemente des Lehr-Lernarrangements in ihrer systemischen Wechselwirkung sowie das Forschungsdesign erläutert, das – adäquat zur systemischen Sachstruktur des Untersuchungsgegenstandes – mehrere Methoden (Fragebogenerhebung, Teilnehmende Beobachtung, Interviews sowohl mit Teilnehmenden als auch Veranstaltungsleitenden) höchst produktiv miteinander verknüpft (Achim Kaiser). Dem schließt sich eine Präzisierung der Vorgehensweisen und Ergebnisse zu einer mehrdimensional ausgerichteten Typisierung von Lernumgebungen (Christiane Hof) sowie eine Akzentuierung der Gerechtigkeitsthematik und -einschätzung im Zusammenhang mit Lernerfahrungen an (Jürgen Maes).

Als für die Projekt- und Forschungsfragestellungen relevant und zugleich weit darüber hinaus reichend erweisen sich die Darlegungen zum informellen Lernen; hier gelingt es, die Ausgangslage terminologischer „Wirrnis“ (S. 81) durch kritische Klärung und empirische Anreicherung des Begriffs – letztere mit Hilfe narrativ fokussierter Interviews – bis hin zu einer Typenbildung zu überwinden (Ruth Kaiser). Die Bestimmung von Lernertypen wird mit der Frage nach spezifischen Einflussfaktoren (S. 112: Schulbildung, Lernumgebung und Alter) sowie mit Lernerfolg verknüpft und mit einem Ausblick auf Konsequenzen versehen, z. B. S. 121: „... bei Defiziten in der Lernsicherheit anzusetzen“, und dies wiederum mit einer Unterstützung durch die Verbindung von Lernkontrollen und Lernerberatung (A. Kaiser). Nach einer sowohl untersuchungsmethodisch als auch im Blick auf Lernertypen vertieften Betrachtung zu Blended Learning (Maren Wolter) folgt die Entfaltung des Konzeptes „Lernstandortbestimmung“ (Monika Uemminghaus), das multiperspektivisch ausgeweitet wird durch eine Beschäftigung mit der Sicht von Kursleitenden auf Lernerfolgskontrolle (R. Kaiser), mit Lerntransferprozessen aus der Sicht von Teilnehmenden (Verena Budenberg) und mit einer Analyse quantitativer

Daten hinsichtlich ihrer Aussagekraft für dieses Thema (M. Uemminghaus). Die in dem Sammelband mehrfach hergestellten Bezüge zur Lernerberatung werden in dem Kapitel über den Fragebogen „Kurz-FELTE“ nochmals systematisiert und hinsichtlich der Möglichkeiten, durch ihn das Lernen des Lernens zu fördern (S. 236, Anm. 1), konkretisiert.

Insgesamt wird die Ankündigung des Einleitungskapitels eingelöst: „Die Anregung durch VaLe liegt in der Beschreibung und Klassifizierung typischer in der Bildungspraxis vorfindlicher Lernumgebungen. Damit werden dem Praktiker Modelle vorgelegt, die es ihm ermöglichen, sich bei der didaktischen Strukturplanung eines stabilen Koordinatensystems zu bedienen“ (S. 10) – und dies mit der nötigen Differenzierung: „Es gibt nicht die richtige oder die falsche Lernumgebung.“ (Im Orig.kurs.) Es geht vielmehr um „Passung der verschiedenen Dimensionen des Lehr-Lernprozesses“ (S. 57). Damit geschieht zugleich eine empirisch fundierte, konkretisierende Annäherung an den Topos „(Neue) Lernkultur“.

Die konsequent entwickelte Linie von der „Erfassung von Lernertypen in unterschiedlichen Lernumgebungen“ hin zur „Bestimmung von Lernerfolg“ und von da aus zur Lernerberatung (S. 32), aber auch die Markierung von Konsequenzen für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung am Schluss jeden Kapitels und die Schaubilder zur Verdeutlichung der entwickelten Systematisierungen, all dies macht den Sammelband vielfältig nutzbar. Er verbindet den Charakter eines Forschungsberichtes (der in einigen Detail-Darlegungen der Ergebnisse allerdings einige „Mitgehens-Bereitschaft“ verlangt) mit einem hohen Anregungspotenzial für die Praxis. Auf dass es dem Lernen gut gehe ...

Jörg Knoll

Koerrenz, Ralf/Meilhammer, Elisabeth/Schneider, Käthe (Hrsg.)

Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung

(Verlag IKS Garamond) Jena 2007, 613 Seiten, 48,00 Euro, ISBN 978-3-938203-51-4

Die mittlerweile eingetretene Selbstreflexion der Erwachsenenbildung wird vorwiegend auf ihre Forschungen und Theoriebildungen

bezogen. Die Ideengeschichte, die lange Zeit die Historiografie beherrscht hat, wird demgegenüber eher vernachlässigt. Der jetzt erscheinene Sammelband „Wegweisende Werke der Erwachsenenbildung“, gewidmet der kürzlich emeritierten Jenenser Professorin Martha Friedenthal-Haase, füllt diese Lücke auf eine eigentlich naheliegende, aber originelle Weise. Die Herausgeber haben Autoren aufgefordert, Texte zu kommentieren, die „wegweisende Gedanken für die Erwachsenenbildung dokumentieren“ (S. XVI). Das Konzept erinnert an den von Peter Jarvis 1987 herausgegebenen Band „Twentieth century thinkers“. Während dort primär die wichtigsten angloamerikanischen wegweisenden „Denker“ des 20. Jahrhunderts in kurzen Artikeln vorgestellt wurden, werden hier bekannte aber auch eher unbekanntes sowie entlegene Texte aus verschiedenen Kulturkreisen und Epochen in ihrem Inhalt und ihrer Wirkung vorgestellt.

Den Anfang macht ein, deutschen Erwachsenenbildnern unbekanntes und wohl – weil unübersetzt – auch unzugängliches Werk, nämlich das „Typikon für Chilandar“ des Heiligen Sava von Serbien aus dem Jahr 1199, das Ende bildet das allseits bekannte und via Internet bequem zugängliche „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000. Einem weiten, Selbstbildung bzw. Autodidaxie einschließenden Begriff von Erwachsenenbildung folgend, haben die Herausgeber die „Essais“ von Montaigne, die „Enzyklopädie“ von d’Alembert und Diderot, den „Kosmos“ von Alexander von Humboldt, Wilhelm Rein, Ludo Moritz Hartmann, Anton Heinen, Werner Picht, Wilhelm Flitner, Adolf Reichwein, Fritz Borinski, Strzelewicz/Raapke/Schulenberg oder Werner Loch zu zählen. Die internationale Dimension wird durch Namen wie Condorcet, N.F.S Grundtvig, Basil A. Yeaxlee, Eduard C. Lindeman, Roby Kidd, Paulo Freire, Malcolm S. Knowles und Allan Tough vertreten. Unter den Kommentatoren finden sich neben deutschen und ausländischen

Fachvertretern Professoren anderer Studienrichtungen der Universität und Fachhochschule Jena sowie drei Pfarrer. Die Mehrzahl der Artikel ist informatorisch angelegt und erfüllt damit eine angesichts der Unbekanntheit einiger Texte sinnvolle Funktion. Interessanter ist allerdings dann doch die Lektüre von Artikeln, die darüber hinaus eigenständige Interpretationen wagen (z. B. Michael Winkler über Schleiermacher).

Die Textsammlung ist gerade durch die Unterschiedlichkeit der behandelten Autoren, Themen und Zugänge ausgesprochen anregend. Sie belegt darüber hinaus den Nutzen textgenauer und sprachsensibler Zugänge für die historische und internationale Erwachsenenbildungsforschung. Indem hier die fast vergessene Linie der Philosophie und Theologie (Buber, Arendt, Bollnow, Jaspers; Schleiermacher, Schönherr) wieder aufgenommen wird, verweigert sich das Buch dem gegenwärtigen Trend der Erwachsenenbildung zur Soziologisierung. Es wirkt deshalb – auch durch seinen Titel – zunächst irritierend „altmodisch“, macht aber auf eine internationale Traditionslinie aufmerksam, die unberechtigterweise vergessen zu werden droht. Altmodisch wirkt inzwischen leider auch, dass das Buch sorgfältig redigiert und mit einem Personen- und Sachregister versehen wurde.

Sigrid Nolda

**Schiersmann, Christiane
Berufliche Weiterbildung. Lehrbuch**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2007, 272 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 3-8100-3891-1

Endlich liegt wieder eine aktuelle Einführung in den Bereich der Beruflichen Weiterbildung vor – der Weiterbildungsbereich, der sich zwar öffentlicher Wertschätzung, aber theoretischer Ausblendung erfreut. Für die Erwachsenenpädagogik stand er stets unter dem Verdacht der Ökonomisierung des Subjekts, für die Berufspädagogik lag er lange Zeit weit außerhalb ihres dominant berufsschulpädagogischen Fokus.

Christiane Schiermann geht nüchtern und empiriebasiert an den Bereich der beruflichen

Weiterbildung heran und beleuchtet diesen insbesondere aus den aktuellen europäischen und bildungspolitischen Leitgesichtspunkten heraus. Dadurch gelingt es ihr, die Berufliche Weiterbildung unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens neu zu strukturieren, wobei sie souverän überlieferte, eher lernort-theoretische Blickverengungen abstreift. Zwar erfahren die Leser auch etwas über die organisationalen Strukturen und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen des berufsbezogenen Erwachsenenlernens, doch wird dieser Aspekt in ihrem Lehrbuch bezeichnenderweise erst im letzten Kapitel erörtert. Ihr geht es um eine substanzielle, nicht um eine formale oder gar ordnungspolitische Strukturierung des Themas.

Für sie stehen der gesellschaftliche Kontext und die durch dessen Wandlungen ausgelösten Veränderungen der Erwerbstätigkeit im Zentrum. Deshalb schließt sie auch an die Zielperspektive der „individuellen Regulatorfähigkeit“, wie sie der Nationale Bildungsbericht in die Debatte eingeführt hat, an und setzt sich souverän über alle bildungstheoretischen Ja-Aber-Argumentationen hinweg. Sie stellt diesen ein übersichtliches Referat der internationalen Argumentationslinien (UNESCO, OECD, EU) sowie der neueren Leitkonzepte, wie u. a. der Kompetenzorientierung sowie der Subjekt- und Handlungsorientierung entgegen, womit sie ein modernes Selbstverständnis der Beruflichen Weiterbildung skizziert, das weder national borniert, noch bildungstheoretisch verengt daher kommt. Ähnlich geht Schiersmann auch bei ihrer Darstellung der sich wandelnden Lernarrangements des beruflichen Erwachsenenlernens vor. Hier untersucht sie die Selbststeuerung von Lernprozessen und stellt sowohl die arbeitsbegleitenden Lernformen, als auch die lernförderlichen Arbeitsformen in ihrer dialektischen Bezogenheit im Kontext des betrieblichen Lernkulturwandels dar. Die Leser erhalten hier eine präzise Darstellung der neuen Formen beruflicher Weiterbildung, wie man sie in vielen Einführungen in die Berufspädagogik bis zum heutigen Tage vergeblich sucht.

In weiteren Kapiteln beleuchtet Schiersmann die Beteiligungsstrukturen in der beruflichen Weiterbildung kritisch, wobei sie auch die Frage der informellen Weiterbildung, deren Teilnahmen nur ungenau erfasst werden er-

örtert. Insbesondere Studierende erfahren hier gleichzeitig viel über die Datenquellen, die einem einen Zugang zur Analyse dieses Feldes verschaffen. Kritisch legt Schiersmann aber auch den Finger in die Wunden der Weiterbildungsmotivation (Einstellungen, Barrieren) und markiert dadurch zugleich, in welche Richtung öffnende bildungspolitische Vorstöße erfolgen könnten. Es folgt ein eher kurzes Kapitel über die Themen der Beruflichen Weiterbildung sowie weitere Kapitel über ihre organisationalen Strukturen sowie ihre Bildungspolitischen Rahmenbedingungen, wobei sie auch dem vernachlässigten Bereich der Bildungsberatung Aufmerksamkeit widmet.

Insgesamt gesehen ist diese Einführung die präziseste und sehr penibel gearbeitete Darstellung des Bereiches der Beruflichen Weiterbildung. Schiersmann argumentiert dabei – was man deutlich spürt – als eine Persönlichkeit, die zahlreiche der von ihr aufgegriffenen internationalen und nationalen Entwicklungen aus intensiver Gremien- und Gutachtertätigkeit intim kennt – ein Vorteil, der dem Buch eine hohe Authentizität verleiht und seiner Lesbarkeit deutlich zugute kommt.

Rolf Arnold

**West, Linden/Alheit, Peter/Andersen, Anders Siig/Merill, Barbara (Hrsg.):
Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives**
European Studies in Lifelong Learning and Adult Learning Research, Vol. 2
(Peter Lang Verlag) Frankfurt a. M. 2007,
310 Seiten, 51,50 Euro,
ISBN 978-3-631-56286-4

Dieser Band ist der zweite aus der Reihe „European Studies in Lifelong Learning and Adult Learning Research“. Er enthält insgesamt 15 Beiträge einschließlich der Einleitung. Etliche Aufsätze resultieren aus Vorträgen, die im Rahmen von Tagungen und Seminaren der ESREA, der Europäischen Gesellschaft für Forschung über Erwachsenenbildung, entstanden sind. Einige wurden direkt für die Publikation geschrieben. Der Anspruch, den Zusammenhang von Biografieforschung und dem Forschen über lebenslanges Lernen herauszuarbeiten, wurde erfüllt. Die Botschaft, die sich vom Vorwort

durch die Texte zieht, lautet: Biografische und lebensgeschichtliche Zugänge zu aktuellen Themen des Lernens in der Erwachsenenbildung, nimmt man sie in ihrer Komplexität ernst, verschieben die Grenzen nicht nur der konventionellen Forschung, der interdisziplinären Forschungszusammenhänge, sondern auch die innerhalb Europas. Im abschließenden Beitrag über Gemeinsamkeiten und Unterschiede liest es sich fast euphorisch, was alles durch diese Zugänge möglich wird. Die Forschung wird reicher, umfassender, historischer, lebendiger und anschaulicher in Bezug auf Lernprozesse von Erwachsenen, die als Subjekte wieder in den Mittelpunkt rücken. Biografische und lebensgeschichtliche Zugänge lassen sogar momentan von spezifischen Disziplinen in den Hintergrund gedrängte Fragen, Thesen und Kategorien wieder wichtig erscheinen, so z. B. die Klassenfrage (Merrill).

Die Herausgeber haben allerdings mehr als einen Anlauf zu nehmen, um den Stand der biografischen Forschung in den jeweiligen Ländern darzustellen. Dass diese nationalen Beschreibungen relativ kurz und vor allem auf Studien aus den 1990er Jahre bezogen sind, ist in Anbetracht der vielen beteiligten Länder und des Ringens um Verständnis der Ländervertreter/innen untereinander, nicht allein der sprachlichen Ausdrucksweise zwischen denen geschuldet, die Englisch als Muttersprachler oder als Zweit- oder Drittsprachler praktizieren, sondern auch den theoretisch unterschiedlich unterlegten Forschungsannahmen über das Spannungsverhältnis von Subjekt und Gesellschaft. Solche Verständigungen brauchen Zeit. Dies wird durch die Darstellung der Auseinandersetzung im Herausgeberkreis nachvollziehbar.

Nach der Präsentation der Forschungsentwicklung in nationalen Kontexten diskutieren P. Alheit und B. Dausien die Dynamik zwischen Makro- und Mikro-Level für die Forschung zum lebenslangen Lernen über den biografischen Zugang. Ihre Überlegungen knüpfen an die Verlautbarungen im Memorandum zum Lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission und den Theoremen soziologischer Forschung u. a. von Beck, Giddens und Field für die Makro-Perspektive an. Für die Mikro-perspektive werden vor allem Fritz, Schütze, Bude und Bourdieu referiert. Der Beitrag von

P. Alheit und B. Dausien verdeutlicht einerseits, dass diese Art der Forschung nicht theorielos sein muss. Andererseits spitzen sie auf Forschungsdefizite zu, wenn sie konstatieren, dass die Wirkungen langfristiger Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne auf Biografien generell kaum erforscht sind. Vergleiche zwischen verschiedenen Ländern aufgrund der unterschiedlich strukturierten postindustriellen Gesellschaften bezogen auf ihre Bildungssysteme könnten aufschlussreich sein, z. B. zwischen Dänemark, Deutschland und Großbritannien. Zentral müsste die Frage sein, wie und mit welchen Strategien eine lernende Gesellschaft erreichbar ist. Die offene Frage, wie lebenslanges Lernen zu entwickeln und zu untersuchen ist, setzt ihrer Meinung nach allerdings voraus, Biografizität als Kompetenz zu konzeptualisieren. Das könnte dann besonders spannend werden, wenn das neue technologische Wissen nicht mehr identisch ist mit dem kulturellen Kapital, das soziale Strukturen in der Gesellschaft reproduziert, sondern als „graues“ Kapital virtuelle Ökonomien generiert. Individuelle Wissensproduktion und das organisierte Wissensmanagement unter dem Aspekt des „grauen“ Kapitals zu untersuchen, könnte eine Herausforderung für die Gestaltung von lebenslangem selbstgesteuertem Lernen sein, unabhängig von traditionellen Milieus und Klassenstrukturen.

Die Rolle der Erwachsenenbildung ist in ihren Folgen für die lernende Gesellschaft thematisiert. Denn das neue Paradigma des lebenslangen Lernens zieht die Perspektive auf die zu gestaltende Biografie von Teilnehmenden der Erwachsenenbildung nach sich. Das Buch macht klar: ohne die Erkenntnisse einer zukünftigen Biografieforschung wird es der Erwachsenenbildung nicht gelingen, das Paradigma des lebenslangen Lernens zu verwirklichen.

Anne Schlüter

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg, Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Gernot Graeßner, Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld, gernot.graessner@uni-bielefeld.de

Anja Hall, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB, hall@bibb.de

Prof. Dr. Anke Hanft, Professorin für Weiterbildung und Leiterin des Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, anke.hanft@uni-oldenburg.de

Dr. Aiga von Hippel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Bildungsforschung der LUniversität München, vonHippel@lrz.uni-muenchen.de

Dr. Michaela Knust, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, michaela.knust@uni-oldenburg.de

Dr. Elisabeth M. Krekel, Leiterin des Arbeitsbereichs Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung am Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, krekel@bibb.de

Prof. Dr. Erich Schäfer, Professor am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Jena, erich-schaefer@fh-jena.de

Dr. Hildegard Schäper, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung, Arbeitsbereich Absolventenstudien und lebenslanges Lernen der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, schaeper@his.de

Prof. Dr. Karl Weber, Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, karl.weber@kwb.unibe.ch

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk-kl.de

Prof. Dr. Rudolf Egger, Professor am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, rudolf.egger@uni-graz.at

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin am Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen, grotlues@uni-bremen.de

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Daten- und Informationszentrum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

Prof. Dr. Günther Holzapfel, Professor am Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung der Universität Bremen, gholzapfel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems, wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

Prof. Dr. Jörg Knoll, Leiter des Instituts für Erwachsenen-, Sozial und Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig, knoll@rz.uni-leipzig.de

Gerd Köhler, ehemaliges Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Publizist und bildungspolitischer Berater, Gerd.F.Koehler@t-online.de

Lorenz Lassnigg, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, lassnigg@ihs.ac.at

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund, SNolda@fb12.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Anne Schlüter, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, anne.schlueter@uni-due.de

Helmut Vogt, Akad. Direktor, stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) e.V. in Hamburg, h.vogt@dgwf.net