

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen: internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen

Bischoff, Franziska (Ed.); Prang, Bianca (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bischoff, F., & Prang, B. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen: internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen* (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 2). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49394-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



Franziska Bischoff / Bianca Prang (Hrsg.)

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen

**Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“**

November 2015

Hinweis

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autoren und Autorinnen.

Impressum

Autorinnen/Autoren: Franziska Bischoff, Dorothee Buchhaas-Birkholz, Michael Gaebel, Anke Hanft, Isa Jahnke, Katja Knapp, Bianca Prang, Andrea Schenker-Wicki, Alan Tait

Herausgegeben durch: Prof. Dr. Anke Hanft, Prof. Dr. Ada Pellert, Dr. Eva Cendon und Prof. Dr. André Wolter. Projektleitungen der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Illustrationen: © Sophia Halamoda

Fotos: © Sandra Kühnapfel

Satz & Layout: Per Ruppel

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeberinnen und Herausgeber.

ISBN: 978-3-946983-09-5

Oldenburg, November 2015

Franziska Bischoff / Bianca Prang (Hrsg.)

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

**Internationale Impulse für das
deutsche Hochschulwesen**

Vorwort

Mit der Internationalen Tagung im Juni 2015 fand die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ einen weiteren zentralen Höhepunkt. Unter dem Titel „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung – Deutsche Hochschulen im Spiegel internationaler Erfahrungen“ kamen die Beteiligten des Wettbewerbs mit internationalen und nationalen Bildungsexpertinnen und -experten in Berlin zusammen, um zwei Tage aktuelle Trends und Entwicklungen von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen zu beleuchten und zu diskutieren.

In diesem thematischen Bericht werden die auf der Tagung diskutierten Themen der Hochschulweiterbildung aufgerufen und aus einer internationalen Perspektive betrachtet. Die Publikation ist an all diejenigen adressiert, die sich in Hochschulen und auf bildungspolitischer Ebene auf den Weg begeben haben, Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen nachhaltig zu verankern.

Die hier versammelten Beiträge vertiefen die auf der Tagung aufgerufenen Hauptthemen. Zuerst stellt der Beitrag von Dorothee Buchhaas-Birkholz, Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ in den Kontext der Internationalen Tagung und hebt das darin liegende Innovationspotential für die Hochschulen hervor. Anke Hanft, Universität Oldenburg, setzt die aktuelle Situation Lebenslangen Lernens an deutschen Hochschulen in einen Vergleich mit internationalen Eliteuniversitäten. Michael Gaebel, European University Association (EUA), gibt vor dem Hintergrund des im Frühjahr 2015 erschienenen TRENDS Reports der EUA einen Überblick über den Status Quo der Weiterbildung an europäischen Hochschulen. Andrea Schenker-Wicki, Universität Basel, verdeutlicht die Bedeutung von Durchlässigkeit und einer flexiblen

Studienorganisation zur Steigerung der Wirksamkeit von Hochschulweiterbildung. Alan Tait, Open University UK, beschreibt die bildungspolitisch-gesellschaftlichen Verdienste und das Konzept der Open University. Isa Jahnke, University of Missouri, geht in ihrem Beitrag auf die weitreichenden Veränderungen durch die Digitalisierung des Lehr-Lern-Prozesses ein.

Abschließend gibt der Beitrag von Franziska Bischoff und Bianca Prang, Universität Oldenburg, einen Rückblick auf die Veranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitung in den zurückliegenden Jahren.

Die Beiträge werden durch Illustrationen ergänzt, die schon während der Vorträge und der Diskussionen auf der Internationalen Tagung selbst entstanden sind und die Kernbotschaften visuell zusammenfassen.

Wir wünschen uns, dass die Lektüre dieser Beiträge ebenso informative wie auch inspirierende Momente bereithält. Unser Dank gebührt den Referentinnen und Referenten, die ihre Beiträge in dieser ausgearbeiteten Form zur Verfügung gestellt haben sowie der Illustratorin Sophia Halamoda und der Fotografin Sandra Kühnapfel.

Wir bedanken uns an dieser Stelle bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der wissenschaftlichen Begleitung, die mit ihren Ideen und Beiträgen die Planung und Durchführung der Veranstaltungen unterstützt haben. In intensiver und überaus fruchtbarer Zusammenarbeit mit den im Wettbewerb beteiligten Projekten haben sie einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung von Lebenslangem Lernen in der deutschen Hochschullandschaft geleistet.

Franziska Bischoff und Bianca Prang

Inhalt

Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz	
Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Der wettbewerbliche Rahmen	6
Prof. Dr. Anke Hanft / Katja Knapp	
Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an ausgewählten Elite-Universitäten	10
Michael Gaebel	
Lebenslanges Lernen an europäischen Universitäten	
Die Umsetzung einer universitären Mission unter veränderten Bedingungen	19
Prof. Dr. h.c. Alan Tait	
Open universities and innovation in Higher Education	32
Prof. Dr. Dr. h.c. Andrea Schenker-Wicki	
Flexibilität und Durchlässigkeit als Anforderung an die Studienorganisation	
Herausforderungen des Lifelong Learning	40
Prof. Dr. Isa Jahnke	
Weiterbildung als digitalisiertes Lernen?	
Digitale didaktische Designs – Lehren und Lernen in CrossActionSpaces	46
Franziska Bischoff / Bianca Prang	
Vier Jahre Veranstaltungs- und Kommunikationsmarathon	
Ein resümierender – und augenzwinkernder – Rückblick aus der Perspektive der Organisatoren in der wissenschaftlichen Begleitung	52

Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Der wettbewerbliche Rahmen



Dieser Beitrag basiert auf dem Grußwort von Frau Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz, BMBF, anlässlich der Internationalen Tagung. Er stellt den wettbewerblichen Rahmen im Kontext des Lebenslangen Lernens national wie international heraus.

Eines der Ziele des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bezieht sich darauf, „die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken“.

Sowohl auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit als auch auf die Profilbildung wird in diesem Beitrag eingegangen.

Internationale Wettbewerbsfähigkeit

Der Trends 2015 Report der European University Association (siehe auch Beitrag in diesem thematischen Bericht) nennt zwei wichtige und in ihrer Bedeutung noch zunehmende Trends des hochschulischen Lehrens und Lernens in Europa: Internationalisierung und die immer stärkere Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Beide Trends sind auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung essentiell, und sie werden deshalb auch in etlichen Projekten des Wettbewerbs aufgegriffen und vorangetrieben.

Viele der im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ entwickelten Weiterbildungsangebote richten sich an internationale Zielgruppen. In manchen Fällen ergibt sich das unmittelbar aus dem Wesen der Zielbranche, wie etwa bei der maritimen Wirtschaft.

In anderen Fällen geht es darum, den in Deutschland international herausragenden Stand von Wissenschaft und Technik auch in anderen Ländern für Weiterbildungsinteressierte verfügbar zu machen. Themen aus dem Bereich der Erneuerbaren Energien sind dafür besonders markante Beispiele.

In weiteren Fällen wird Anschlussfähigkeit an internationale Systeme der wissenschaftlichen Weiterbildung hergestellt, wie etwa an Swissuni, das schweizerische System der universitären Weiterbildung.

Aus leicht nachvollziehbaren Gründen spielen Informations- und Kommunikationstechnologien in der hochschulischen Weiterbildung eine noch größere Rolle als bei den traditionellen grundständigen Präsenz-Studiengängen.

Die Akteure im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ und generell im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung haben auf verschiedenen Wegen auf diese Herausforderung reagiert.

Es entstanden Kompetenzzentren für digitales, berufsbegleitendes Lernen. Diese Kompetenzzentren finden sich an einzelnen Hochschulen, aber auch als zentrale Einrichtungen auf Bundeslandebene – wie etwa in Schleswig-Holstein oder Rheinland-Pfalz – oder als zentrale Ressource einer Forschungsorganisation, wie die iAcademy der Fraunhofer-Gesellschaft.

Digitale Medien bestimmen in weiten Teilen die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der Projekte im Wettbewerb „Offene Hochschulen“. Als Stichworte seien genannt:

- Blended Learning als Standardformat fast aller Angebote
- Angebote, die auf mobilen Endgeräten verfügbar sind
- Virtuelle Labore
- Online-Prüfungen
- Online Self-Assessments
- und nicht zuletzt Massive Open Online Courses (MOOCs).

Die Trends der Internationalisierung und der zunehmend intensiveren Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien stehen in enger Wechselwirkung und befördern sich gegenseitig.

Die Projekte im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ haben dabei „stilbildende“ Innovationen der internationalen Hochschullandschaft aufgegriffen und für ihre jeweiligen Bedarfe und Kontexte angepasst. Die MOOCs sind dafür ein gutes Beispiel.

Und vielleicht wird sich in Zukunft in der rückblickenden Betrachtung herausstellen, dass einige der von den Projekten im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ hervorgebrachten Innovationen selbst das Potential haben, über Deutschland hinaus als beispielhaft und richtungsweisend zu gelten.

Nachhaltige Profilbildung

Die Bund-Länder Vereinbarung zum Wettbewerb „Offene Hochschulen“ nennt zudem die „nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium“ als wichtiges, für den Wettbewerb selbst zentrales Instrument zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems.

Profilbildung ist sicherlich eines der zentralen Schlagworte der hochschulpolitischen Debatten der letzten Jahre, in Deutschland wie international.

Dazu hat die deutsche Exzellenzinitiative erheblich beigetragen. Auch dort war und ist das Ziel die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems. Bei der Exzellenzinitiative wird Exzellenz immer im Sinne von Forschungsexzellenz verstanden, und speziell in dieser Hinsicht sollen Position und Wahrnehmung des deutschen Wissenschaftssystems im weltweiten Vergleich gestärkt werden.

Die intensive Rezeption der Exzellenzinitiative in der nationalen und internationalen Diskussion – in den Fachcommunities wie in der breiteren Öffentlichkeit – zeigt, dass sich die Profilbildung als eines der wichtigsten Themen der Hochschulpolitik nachhaltig etabliert hat.

Profilbildung durch Forschungsexzellenz ist auch sicherlich ein der Natur des Hochschulwesens nach richtiger und wichtiger Weg der Profilbildung.

In der breiten öffentlichen wie fachlichen Diskussion kommt allerdings möglicherweise ein Aspekt zu kurz, nämlich der, dass Forschungsexzellenz ein wichtiger, aber nicht der einzige Weg der Profilbildung ist.

Das Wissenschaftssystem und speziell die Hochschulen verfügen über mehrere Leistungsdimensionen. Neben der Forschung sind das die Lehre, der Wissens- und Technologietransfer und die wissenschaftliche Weiterbildung, beziehungsweise das lebenslange wissenschaftliche Lernen.

Auch diese Leistungsdimensionen können Grundlage von Profilierungsstrategien von Hochschulen sein, im nationalen wie im internationalen Kontext.

Der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ bietet Hochschulen Gelegenheit und Mittel, eine Profilbildung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erkunden und auszugestalten. Bei vielen der am Wettbewerb beteiligten Hochschulen sind Profilbildungen in diesem Bereich deutlich erkennbar, die durch den Wettbewerb aufgegriffen, verstärkt oder „katalysiert“ wurden.

Bei solchen Profilbildungen müssen die verschiedenen Leistungsdimensionen der Hochschulen auch nicht unverbunden nebeneinanderstehen.

So finden sich im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ Beispiele für systematisch herbeigeführte Synergien zwischen dem lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und der grundständigen Lehre. Alle Bildungsangebote der Hochschule werden hier als ein ganzheitliches System verstanden, dem durchgängige didaktische Prinzipien zugrunde liegen. Alle Elemente – Module – dieses Bildungsangebots können dann für unterschiedliche Zielgruppen – traditionelle Studierende und Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung – konfiguriert und angepasst werden.

Eine besondere funktionale Nähe besteht zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Wissens- und Technologietransfer. Das beide Bereiche verbindende Prinzip könnte man als „Wissens- und Technologietransfer über Köpfe“ bezeichnen. In vielen Projekten des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“ zeichnen sich dementsprechend auch sehr enge Kooperationen zwischen Weiterbildung und Wissens- und Technologietransfer ab.

Schließlich finden sich Formen einer sehr explizit forschungsbasierten Weiterbildung. Dies kann in unterschiedlichen Varianten auftreten:

- Dazu gehören hochspezialisierte Lehr-/Lernangebote für Personen, die in ihren Praxisfeldern wissenschaftlich oder wissenschaftsnah arbeiten und nach Weiterbildung im Bereich neuester Forschungsergebnisse und -methoden suchen.
- Es kann sich aber auch um Angebote handeln, die wissenschaftliche Weiterbildung mit kooperativer Forschung und Entwicklung zwischen Hochschule und Wirtschaft verbinden. Aus diesen Forschungs-

und Entwicklungsprojekten können dann wiederum Impulse für die Grundlagenforschung entstehen; auch hierfür gibt es schon erste Beispiele.

Mit diesen Aspekten und Beispielen wird deutlich, wie der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium beiträgt.

Des Weiteren ist auf die einschlägigen europäischen Agenten und Prozesse hinzuweisen und zu verdeutlichen, wie sich der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ dazu verhält.

Dies betrifft natürlich zunächst den Bologna-Prozess. Das in der öffentlichen Diskussion präsenteste Merkmal der Bologna-Reform, die gestuften Studienabschlüsse, sind ein zentraler Anknüpfungspunkt des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“. Die Phase des Masterstudiums nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss bietet sich unmittelbar an für die wissenschaftliche Weiterbildung, die dadurch zugleich auch strukturell im Hochschulsystem ein neues Gewicht erhält. Folgerichtig sind berufstätige Bachelor-Absolventinnen und –Absolventen eine besondere Zielgruppe des Wettbewerbs, und viele Projekte entwickeln berufsbegleitende Master-Angebote.

Nicht so präsent in der öffentlichen Diskussion ist die Tatsache, dass auch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ein integraler Bestandteil des Bologna-Prozesses ist. Die Projekte im Wettbewerb „Offene Hochschulen“ greifen Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM² auf und entwickeln sie weiter.

Zweitens leistet der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ auch einen Beitrag zum Kopenhagen-Prozess der europäischen Kooperation im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, indem er die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördert. Dies wurde besonders im Bordeaux Communiqué von 2008 als Voraussetzung für die Deckung immer anspruchsvollerer Qualifikationsbedarfe genannt.

Schließlich wirkt der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ auch im Geiste der Lissabon-Konvention, des Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Während die Lissabon-Konvention im Kern auf die Mobilität der

Nachfragenden beziehungsweise Bildungssubjekte – Studierende und Personen mit Hochschulabschluss – abzielt, stellen die offenen Hochschulen dem die Mobilität beziehungsweise Ortsungebundenheit der auf Informations- und Kommunikationstechnologien basierenden Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung komplementär zur Seite. Beides trägt bei zum Ziel der Lissabon-Konvention, die hochschulischen Bildungsangebote aller Vertragsstaaten den Bürgern aller Vertragsstaaten möglichst weitgehend verfügbar zu machen.

Deutlich wird, dass der Wettbewerb „Offene Hochschulen“ am Schnittpunkt zentraler bildungs- und hochschulpolitischer Prozesse auf europäischer Ebene steht.

Viele Fragen sind aber auch noch offen:

- Wie genau ist es um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen wissenschaftlichen Weiterbildung bestellt?
- In welchen Bereichen ist sie zumindest anschlussfähig, und wo müssen vielleicht auch noch Defizite bearbeitet werden?
- Welche Erfahrungen andere Länder sind für die deutschen Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders hilfreich?

In diesem thematischen Bericht werden zu diesen und anderen Fragen, die die im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Aktiven bewegen, wertvolle Informationen und Anregungen gegeben.



Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz leitet das Referat „Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Sie studierte Geschichte, Germanistik und Politikwissenschaften an den Universitäten Köln und Bonn. Von 1978-1981 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Mainz tätig und schloss ihre Promotion 1981 an der Universität Köln ab. Von 1981-1985 arbeitete Sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Kommission für Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien in Bonn. Seit 1985 ist sie in unterschiedlichen Funktionen im Bundesministerium für Bildung und Forschung tätig.

²„ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“, s.a. URL: <http://ankom.his.de/> [Zugriff am: 28.10.2015]

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an ausgewählten Elite-Universitäten



Anknüpfend an die Studienergebnisse der *Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* von Hanft & Knust (2007), die die wissenschaftliche Weiterbildung auf der System-, der Hochschul- und der Angebotsebene in verschiedenen Ländern untersuchte, wurden exemplarisch die Weiterbildungsangebote für heterogene Zielgruppen an Elite-Universitäten untersucht. Die vier

Universitäten, ermittelt durch internationale Hochschul-Rankings, sollen skizzieren, wie *Offene Hochschule* international ausgestaltet und praktiziert wird.

Nach der Vorstellung der Stichprobe und der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Ergebnisse zur nicht-abschlussbezogenen und abschlussbezogenen Weiterbildung präsentiert. Es schließt sich das Fazit an, das die Erkenntnisse zusammenträgt und auf den nationalen Kontext transferiert.

Stichprobe und methodisches Vorgehen

Die Stichprobe umfasst vier Universitäten in den USA, Kanada und Großbritannien, die mittels einer Internet- und Dokumentenrecherche zu ihren Weiterbildungsangeboten analysiert wurden. Die Tabelle 1 listet die untersuchten Hochschulen auf, die aufgrund ihrer guten Positionierung im *Times Higher Education World University Ranking* (THE)¹ und im *Shanghai-Ranking* bzw. *Academic Ranking of World Universities* (ARWU)² als Elite-Universitäten klassifiziert werden. Es wurde sich ausschließlich auf Universitäten aus dem englischen Sprachraum beschränkt, da jene die Top 100 dominieren. Bei den amerikanischen Universitäten wurde jeweils eine öffentliche (*University of California Berkeley*) und eine private Hochschule (*Stanford University*) in die Stichprobe mitaufgenommen. Die britische *University of Oxford* und die kanadische *University of British Columbia Vancouver*, die aufgrund ihrer Erfahrungen in der Weiterbildung analysiert wurden, komplettieren die Stichprobe (Vajna & Zilling 2012).

Die Untersuchung, die im Zeitraum Mai bis Juni 2015 durchgeführt wurde, gliederte sich in zwei Analyseschritte. Im ersten Schritt wurden die *non graduate* (dt. nicht-abschlussbezogene) Programme der Hochschulen analysiert. Hierfür wurde ein vertiefender Blick in den aktuellen Programmkatalog der universitären Weiterbildungseinrichtungen geworfen (z.B. Kursumfang, Fachrichtung, Lehrsetting, Lernnachweise). Im zweiten Schritt wurden die *graduate* (dt. abschlussbezogenen) Programme hier die Masterstudiengänge nach *academic* (dt. akademisch) und *professional* (dt. berufsbegleitend) Programmen ausgerechnet und analysiert.

Tab. 1: Grundlegende Informationen zu den untersuchten Elite-Universitäten

Ausgewählte Elite-Universitäten	Land	Trägerschaft	THE (2014-2015)	ARWU (2014)
University of California Berkeley	USA	Öffentlich	8	4
Stanford University	USA	Privat	4	2
University of British Columbia Vancouver	CAN	Öffentlich	33	37
University of Oxford	GB	Öffentlich	3	9

¹ URL: <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking/> [Zugriff am: 28.07.2015].

² URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> [Zugriff am: 28.07.2015].

Ergebnisse: Nicht-abschlussbezogene Weiterbildung

Die universitären Einrichtungen zu den *Continuing Studies* (dt. weiterführendes Studium), die die non graduate Programme anbieten, zeichnen sich insbesondere in den USA durch institutionelle Autonomie aus (Hanft & Knust, 2008). Organisatorisch betreiben sie ihre Weiterbildung zentralisiert in ihren Einrichtungen. Dennoch sind sie als institutionelle Teile den Hochschulen untergeordnet (Hanft & Knust, 2007). Die Weiterbildungseinrichtungen der hier untersuchten Hochschulen heißen *UC Berkeley*

Extension, Stanford Continuing Studies, UBC Continuing Studies und *Oxford Continuing Department*.

Vergleicht man die Zahlen der Einschreibungen bzw. Studierenden der Universitäten (hier: Wintersemester [WS] 2013/ 2014) und deren Weiterbildungseinrichtungen, wird ersichtlich, wie stark die berufsbezogene Weiterbildung an den Hochschulen etabliert ist und welche große Resonanz sie durch ihren offenen Zugang erfährt (vgl. Abbildung 1).

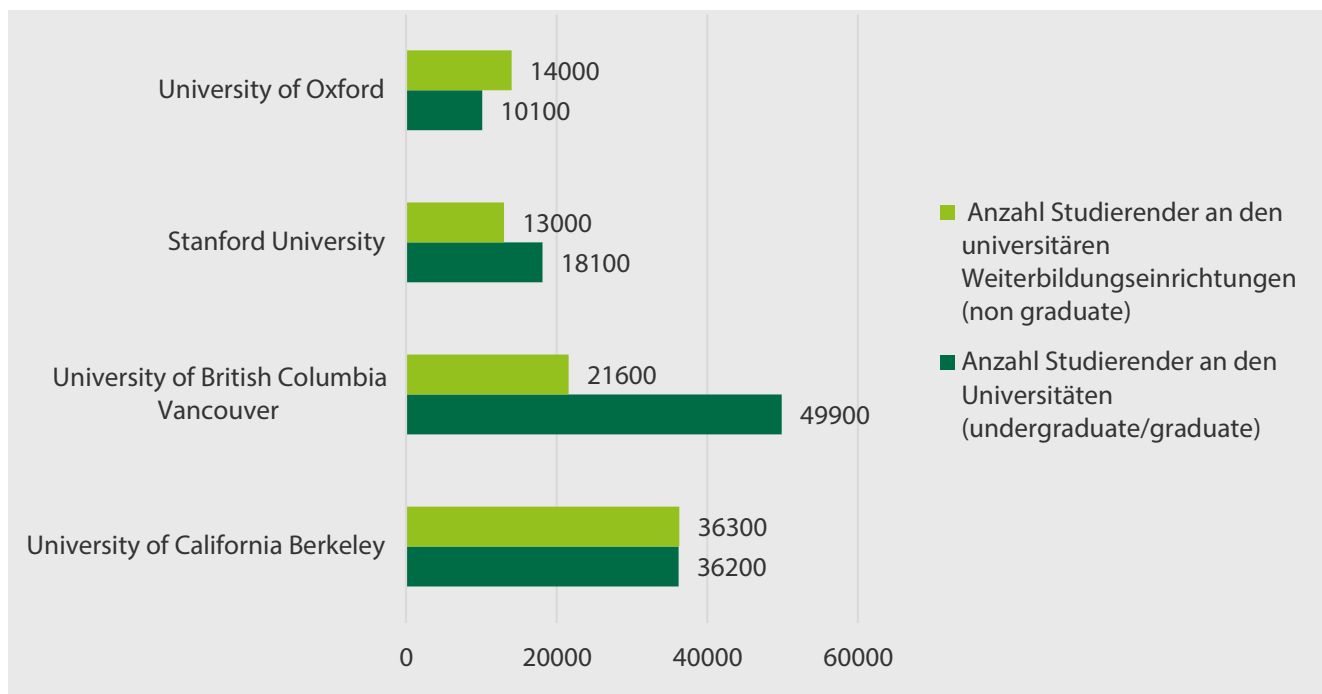


Abb. 1: Vergleich der aktuellen Studierendenzahlen (WS 2013/ 2014) mit den Studierendenzahlen der universitären Weiterbildungseinrichtungen (non graduate) ausgewählter Elite-Universitäten^{3,4}

³ Abb. 1: URL: <http://finreports.universityofcalifornia.edu/index.php?file=13-14/pdf/fullreport-1314.pdf> [Zugriff am: 16.07.2015], URL: http://marketing.cstudies.ubc.ca/documents/2014_Highlights_web.pdf [Zugriff am: 15.07.2015], URL: http://senate.ubc.ca/files/downloads/va_2013w_enrolment_report.pdf [Zugriff am: 16.07.2015], URL: <http://ucomm.stanford.edu/cds/2013> [Zugriff am: 16.07.2015], URL: <http://continuingstudies.stanford.edu/about-us/about-us> [Zugriff am: 16.07.2015], URL: http://public.tableau.com/views/Studentstatistics-UniversityofOxford_2/Timelines?:showVizHome=no#2 [Zugriff am: 16.07.2015], URL: <https://www.conted.ox.ac.uk/about/index.php> [Zugriff am: 16.07.2015].

⁴ Anmerkung: Bei den angeführten Zahlen handelt es sich überwiegend um Daten zur Einschreibung für das Wintersemester 2013/ 2014. Nur die University of Oxford spricht von „the number of students“. Bei den Zahlen zur Einschreibung muss davon ausgegangen werden, dass die Studierenden in mehreren Kursen gleichzeitig eingeschrieben sein können. Die reine Studierendenzahl kann folgerichtig nicht abgebildet werden, was die statistische Vergleichbarkeit der Daten mindert. Von Seiten der universitären Weiterbildungseinrichtungen werden nur von der UC Berkeley Extension und der UBC Continuing Studies Studierendenzahlen dokumentiert und öffentlich zugänglich gemacht. Stanford Continuing Studies und Oxford Continuing Department führen lediglich Durchschnittswerte im Rahmen ihrer Außendarstellung („about us“) an.



Es fällt auf, dass die Zahlen der eingeschriebenen Studierenden an den universitären Weiterbildungseinrichtungen im Verhältnis zu denen der traditionellen Studierenden aus der grundständigen Lehre geringfügig voneinander abweichen. Die UC Berkeley Extension zählt mit über 36.300 Studierenden zu den größten untersuchten Weiterbildungseinrichtungen und übersteigt damit mit 100 Studierenden den traditionellen Lehrbetrieb. Eine ähnliche Relation ist an der University of Oxford zu beobachten. Hingegen ist an der kanadischen University of British Columbia Vancouver über die Hälfte der Studierenden in die grundständigen Hochschulprogramme eingeschrieben. Auch an der privaten Stanford University studieren 5.100 traditionelle Studierende mehr als in den Continuing Studies.

Die hohen Zahlen der Studierenden an den universitären Weiterbildungsinstitutionen spiegeln sich ebenso im großen Kursangebot wider. Die untersuchten Elite-Universitäten bieten durchschnittlich jedes Semester zwischen 450 bis 2.000 berufsorientierte Kurse und Programme überwiegend in den Fachrichtungen „Architecture“, „Art and Design“, „Health Sciences“, „Psychology“, „Business“, „Science“, „Education“, „Languages“, „Technology“ und „Writing“ an. Die klassischen Weiterbildungsangebote im Fachbereich Business (z. B. Project Management) stellen den

größten Teil des Bildungsangebots an den untersuchten Elite-Universitäten dar. Diese Angebotsvielfalt und -kreativität der Weiterbildungsangebote lässt sich, wie bereits Hanft & Knust (2007, S. 54) festhielten, überwiegend auf marktwirtschaftliche Gründe zurückführen.

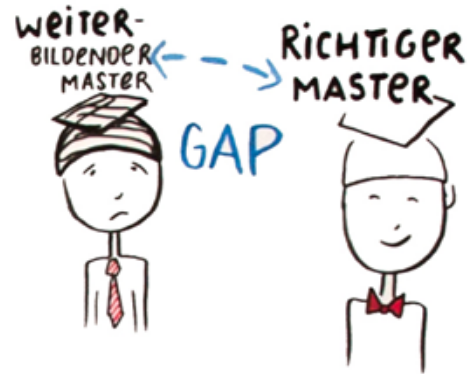
Im Regelfall unterschieden die universitären Weiterbildungseinrichtungen, wie bei der UBC Continuing Studies, in *courses* (dt. Kurse), die kurze Zeitspannen umfassen und freizugänglich sind und *certificate programs* (dt. Zertifikatprogramme), die auf Berufspraktiker abzielen, länger andauern und in Kurskombinationen nach dem Modul-Baukastenprinzip studiert werden.⁵ Die Kurs- und Programmformate variieren über Tages- und Wochenendveranstaltungen, wöchentliche Klassen (ca. 10-20 Wochen), Online-Kurse (ca. 20 Wochen) und Sommerschulen (ca. 1-2 Wochen), wobei die kurzweiligen Kursangeboten über die Hälfte des Gesamtangebots ausmachen.

Die flexiblen Studienstrukturen finden sich in den Lehr- und Lernformaten wieder. So werden die Weiterbildungen häufig mindestens in zwei Lehr- und Lernsettings (Präsenz in Part-/Full-Time, Blended-Learning, Distance Learning) angeboten, zwischen denen die Studierenden das für sie passende Format wählen können.

⁵ URL: <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/index.php> [Zugriff am: 17.07.2015].

Ergebnisse: Abschlussbezogene Weiterbildung

Die graduate Programme zeichnen sich durch eine Dezentralisierung ihrer Angebotsstruktur aus (Hanft & Knust, 2008). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist an verschiedenen Stellen der Hochschulen z. B. in den Fakultäten oder *Graduate Schools* (dt. Graduierten Schulen) verankert (Hanft & Knust, 2007).⁶ Demzufolge sind die berufsbegleitenden Studiengänge nicht separiert vom grundständigen Lehrbetrieb, sondern vollständig in das reguläre Studienangebot integriert. In den *Postgraduate Studies* (dt. Aufbaustudium) werden sowohl *Academic* als auch *Professional Programs* mit dem Ziel eines Master- oder Doktorabschlusses angeboten.



Tab. 2: Definition Academic und Professional Masterprogramme

Academic Master	Professional Master
Zielgruppen sind traditionelle Studierende ohne (zeitraubende) Verpflichtungen (Beruf, Familie etc.).	Zielgruppen sind nicht traditionelle Studierende, überwiegend berufstätig mit Familienpflichten.
Zugangsvoraussetzung ist ein fachlich einschlägiger Bachelorabschluss.	Zugangsvoraussetzungen beinhalten oft berufliche Erfahrungen.
Programme sind überwiegend im Full-Time Format studierbar.	Programme sind in unterschiedlichen Formaten studierbar z. B. Part-Time, Full-Time, Blended Learning oder Distance Learning.
Studieninhalte sind weitgehend theorie- und forschungsbasiert (engl. Research).	Studieninhalte kombinieren Theorie- und Praxisanteile.
Studium endet mit einer Abschlussarbeit (Masterthesis).	Studium endet entweder mit einer Abschlussarbeit (Masterthesis) oder mit einer vergleichbaren praxisnahen Prüfung z. B. Projektarbeiten.

⁶ So führen Hanft & Knust (2007, S. 59) die Beteiligung der Fakultäten an wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen auf marktwirtschaftliche Interessen zurück. Viele Fakultäten erhoffen sich durch ihr Angebot für berufstätige Zielgruppen mindestens eine Quersubventionierung der anderen Studiengänge und eine Finanzierung ihrer Forschungsvorhaben (ebd.).

Die angeführten Eigenschaften der Professional Masterprogramme in der Tabelle 2 unterstreichen die Flexibilität der Studienstruktur, die den berufstätigen Studierenden und ihren individuellen Bedürfnissen zugutekommt.

Wie groß das graduate Angebot an Masterprogrammen für nicht traditionelle Studierende in Relation zum traditionellen grundständigen Lehrbetrieb ist, zeigt die Abbildung 2 auf.

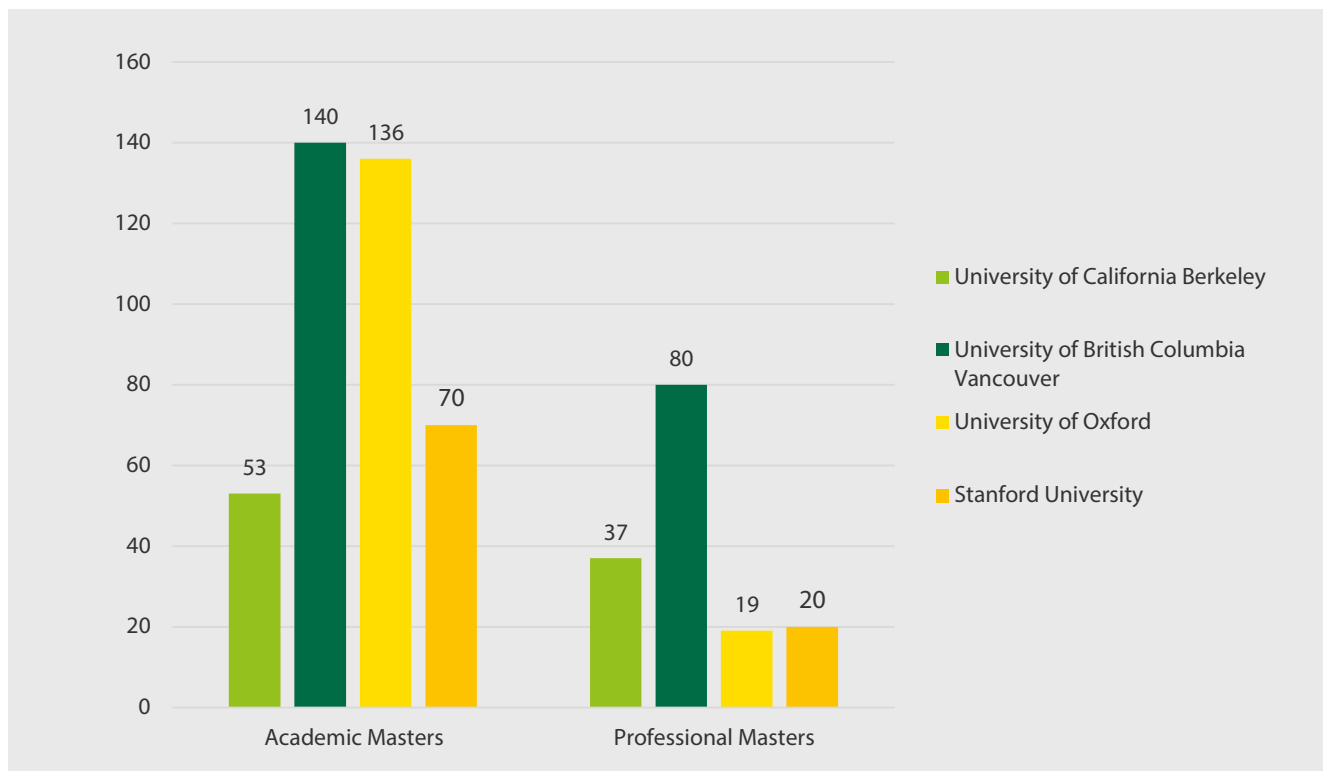


Abb. 2: Studienangebot an Academic und Professional Masterprogrammen (graduate) ausgewählter Elite-Universitäten (n= 156)⁷

UC Berkeley richtet 41 Prozent ihrer Masterprogramme auf nicht traditionelle Studierende aus. Über ein Fünftel (20 Studiengänge) der Masterstudiengänge an der privaten Stanford University hat als Zielgruppe die Berufstätigen. Das kleinste Angebot an Professional Masterprogrammen stellt die University of Oxford mit 19 Studiengängen.

Zählt man die 156 Professional Master nach ihren Abschlüssen aus, zeigt sich, dass die meisten Hochschulen berufsbegleitende Studiengänge in Erziehungs-, Gesundheits-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften anbieten. Das lässt sich nach den Studienergebnissen von Hanft & Knust, (2007) auf die obligatorische Weiterbildung für bestimmte

⁷ Anmerkung: Die Auszählung der Academic und Professional Masterprogrammen erfolgte über die Homepages der ausgewählten Hochschulen. Die beiden Master-Formate sind zum größten Teil in den Fakultäten sowie vereinzelt den Graduate Schools (z. B. Business Schools, Education Schools, Medical Schools, Law Schools etc.) der Universitäten angesiedelt. Weiterhin bieten die Elite-Universitäten Doktoranden-Programme (PhD) für Berufstätige an, die jedoch nicht in die Auszählungen miteingeflossen sind. Hingegen wurden die dualen Masterstudiengänge und die Joint Degrees (dt. Masterstudiengänge mit Doppelabschluss) in die Auszählung mitaufgenommen.

Berufsprofessionen (z. B. Ärzte, Lehrer und Ingenieure) in den USA zurückführen. Der am weitesten verbreitete berufsbegleitende Studiengang ist der Master of Business Administration (MBA). Klassische Masterprogramme in Sozial- und Naturwissenschaften, wie der Master of Arts oder der Master of Science, sind wahrscheinlich aufgrund ihres hohen Forschungsanteils im Professional-Bereich unterrepräsent.

Die Dauer der Professional Masterprogramme gestaltet sich je nach Fakultät bzw. Graduate School verschieden. In den häufigsten Fällen kann ein Masterstudium in ein oder zwei Jahren absolviert werden, je nachdem ob bereits erworbenes theoretisches Vorwissen oder Berufserfahrung vorhanden sind und angerechnet werden können. Ähnlich wie bei den non graduate Weiterbildungseinrichtungen können die Studierenden bei einigen Masterprogrammen zwischen unterschiedlichen Studienformaten wählen z.B. Präsenz (Part-/Full-Time), Blended Learning und Distance Learning.

Fazit

Die Resultate der vorliegenden Untersuchung bestätigten exemplarisch die Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen. Das international weitgefächerte Weiterbildungsangebot zeigt auf, wie selbstverständlich und umfassend die heterogenen Zielgruppen mit ihren individuellen Bedürfnissen im Hochschulsystem willkommen geheißen werden. Die Ausrichtung der Hochschulen auf flexibel zugeschnittene Studienstrukturen gelingt durch verschiedene Studienformate (u. a. Online-Lernsettings, flexible Kurszeiten), die im non graduate und im graduate Bereich zum Tragen kommen. Insbesondere die Integration der berufsbegleitenden Masterprogramme in den grundständigen Lehrbetrieb der Fakultäten und Graduierten Schulen legt die Öffnung für nicht traditionelle Studierende dar.

Deutsche Hochschulen können anhand dieser Beispiele lernen, wie wissenschaftliche Weiterbildung bzw. die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung nach dem Leitprinzip des Lebenslangen Lernens gelingen kann. Immer noch hemmende Faktoren bei der Umsetzung von Bildungsangeboten für nicht traditionelle Studierende sind in Deutschland vorrangig die Hochschulpolitik und die hochschulinterne Organisationsstruktur. Trotz entscheidender Beschlüsse z. B. der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009, zur Öffnung der Hochschulen für Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen und beruflich qualifizierte Zielgruppen ohne schulischer Hochschulzugangsberechtigung, profitieren bislang nur wenige nicht traditionell Studierende von diesen Regelungen (Hanft, 2013). Weiterer Handlungsbedarf besteht bei der Refor-



mierung bereits etablierter Studienkonzepte z.B. des Teilzeit-Studiums an deutschen Hochschulen, das nicht den flexiblen Anforderungen und Bedürfnissen der heterogenen Studierenden entspricht (Maschwitz & Brinkmann, 2015).

Um die wissenschaftliche Weiterbildung der hier untersuchten Elite-Universitäten ansatzweise für die deutsche Hochschullandschaft zu adaptieren sowie dem demografischen Wandel und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, bedarf es über die Förderung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen hinaus einem Kulturwandel des Hochschulsystems (hierzu: Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Momentan sind positive Tendenzen von der Hochschulpolitik und den beteiligten Hochschulen des Bund-Länder-Wettbewerbs zu erkennen. Inwieweit diese Entwicklungen in den nächsten Jahren zugunsten nachfrageorientierter Weiterbildungsangebote vorangetrieben werden können, bleibt zu beobachten.

**Prof. Dr. Anke Hanft**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Anke Hanft, wissenschaftliche Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg, studierte Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik bevor sie sich in den Wirtschaftswissenschaften an der Universität Hamburg promovierte und habilitierte. 1997 wurde sie zur Professorin für das Fachgebiet „Weiterbildungsplanung und Weiterbildungsmanagement“ an der Universität Koblenz-Landau ernannt und leitete dort die zentrale wissenschaftliche Einrichtung „Zentrum für Weiterbildungsfor-schung und -management“ (WFM) und das An-Institut „Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz“ (AWW). Zum Oktober 2000 wurde sie als Professorin für Weiterbildung an die Universität Oldenburg berufen. Sie ist wissenschaftliche Leiterin des An-Instituts „Wolfgang Schulenberg Institut für Bildungsforschung“ an der Universität Oldenburg.

Anke Hanft ist Programmverantwortliche für den weiterbil-denden internetgestützten MBA-Studiengang „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ und das internationale, vom DAAD geförderte Weiterbildungsprogramm für Hochschul-führungskräfte „UNILEAD“ (University Leadership and Ma-nagement Training). Neben ihrer Mitgliedschaft im Hoch-schulrat der Universität Duisburg-Essen, des Kuratoriums der Hochschule Magdeburg-Stendal und im Beirat der Fraunho-fer Academy ist sie auch Herausgeberin der Studienreihe „Bil-dungs- und Wissenschaftsmanagement“ und Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungs-agentur (AQ Austria).

**Katja Knapp**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nach Abschluss ihres Masters Erziehungs- und Bildungs-wissenschaften im April 2015 ist Katja Knapp in der Wissen-schaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Auf-stieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Rahmen der zweiten Wettbewerbsrunde tätig.

Zuvor arbeitete sie bereits im Arbeitsbereich Bildungsma-nagement und Weiterbildung (we.b) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in dem gleichnamigen Projekt sowie im Projekt AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudien-gängen“ mit. Ferner sammelte sie berufliche Erfahrungen in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.



Literatur

- Brinkmann, K. & Maschwitz, A. (2014). Teilzeitstudium – Ein Modell für flexible Studienbedingungen? In: Teichert, J. (Hrsg.). *Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! - Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. DGWF Jahrestagung 2014. Bielefeld: DGWF. S. 33-36. URL: https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/Abstractband.pdf [Zugriff am: 29.07.2015].
- Hanft, A. (2013). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). *Offene Hochschule: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 13-29.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2012). Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 135–142). Münster: Waxmann. S. 135-142.
- Hanft A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann. URL: http://bildungsklick.de/datei-archiv/50179/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff am: 13.07.2015].
- Hanft, A. & Knust, M. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildung*. (S. 30-41). 1/2008. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/hanft0801.pdf> [Zugriff am: 09.07.2015].
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. URL: <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere> [Zugriff am: 23.07.2015].
- KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Zugriff am: 23.07.2015].
- Vajna, C. & Zilling, M. (2012). Service to the Community trifft exzellente Forschung und Lehre – Fallstudie der University of British Columbia. In: Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Waxmann. S. 101-109.

Lebenslanges Lernen an europäischen Universitäten

Die Umsetzung einer universitären Mission unter veränderten Bedingungen



Lebenslanges Lernen (LLL) als eine der Aufgaben der Universität¹ hat in den letzten Jahren stark an Akzeptanz gewonnen. Gleichzeitig dürfte auch objektiv der Bedarf an LLL auf tertiärer Ebene gestiegen sein: Der Analyse der Europäischen Union und der OECD zufolge, steigt der Bedarf an Hochschulabsolventen. Zudem verlängern sich die durchschnittlichen Lebens- und Arbeitszeiten, Berufsbilder und Arbeitsmarkt-

situationen verändern sich. Nicht zuletzt die grassierende Wirtschaftskrise und die damit einhergehende Arbeitslosigkeit, gerade – aber nicht nur – unter jungen Menschen, könnte eine Gelegenheit für einen Bildungsaufschwung sein.

Doch abgesehen davon, dass in den meisten europäischen Ländern die Notwendigkeit zur verstärkten Investition in Hochschulbildung ignoriert wird – im besten Falle stagnieren Hochschuletats, wenn sie nicht sogar gekürzt werden – wird paradoxerweise zumindest auf europäischer Ebene momentan weniger über LLL diskutiert als noch vor einigen Jahren. Flexibilität, basierend auch auf dem unaufhaltsamen Einzug von ICT, scheint die neue, zeitlosere und auch geschmeidigere Formel zu sein, die einzulösen verspricht, was die Programmatiken früherer Jahre etwas redundant als „alles Lernen ist Lebenslanges Lernen“ oder mit unvermeidbar dunklem Unterton „von der Wiege bis zur Bahre“ formulierten. Aber können wir sicher sein, dass die Schlacht gewonnen ist, und dass LLL den Einzug in die Hochschulen gefunden hat?

¹ Im Folgenden werden „Hochschule“ und „Universität“ synonym verwendet. Die EUA ist eine Universitätsvereinigung, die auch nicht-universitären Hochschulen offensteht, sofern sie die Mitgliedschaftskriterien erfüllen.

LLL als Mission der Hochschulen

Hochschulen haben wohl schon immer zum Lebenslangen Lernen beigetragen, z.B. indem sie Gasthörerinnen und Gasthörer und auch „späte“ Studierende zuließen. Zudem hat die Demokratisierung der Hochschulen in den 60er und 70er Jahren deren gesellschaftliche Aufgaben stark betont und eine soziale Öffnung gefordert. Doch abgesehen von bestimmten Hochschultypen (Fernuniversitäten) und vereinzelt Institutionen, die sich häufig aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus stärker den gesellschaftlichen Aufgaben verpflichtet sahen, ist LLL als zentrale Aufgabe der europäischen Hochschulen eine relativ junge Entwicklung.

In der Sorbonne Declaration (1998), die den Bologna-Prozess einläutete, liest man: „We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation“.

Im Jahre 2000 konsultierte die Europäische Kommission zu einem „Memorandum on Lifelong Learning“, und benannte dabei als die beiden Ziele des LLL „the promotion of active citizenship and the promotion of vocational skills in order to adapt to the demands of the new knowledge-based society and to allow full participation in social and economic life“. Dagegen unterstrich die Europäische Universitätsvereinigung (EUA) in ihrer Antwort zur Konsultation die zentrale Bedeutung und Rolle der Hochschulbildung und der Universitäten in einer Konzeption von LLL, das auch Instrument gesellschaftlicher Veränderung sein will und weist auf globale Veränderungen (Internationalisierung) und technische Innovation (E-learning) hin, die miteinbezogen werden müssen.

Zumindest auf europäischer Ebene spielte LLL im Bereich der Hochschulen vorerst keine wichtige Rolle. Dies änderte sich erst in der zweiten Hälfte der Dekade, als die Kommission ihr „Lifelong Learning Programme“ startete (2007)². Zwar geht es darin nicht nur um LLL, aber das Programm hat doch maßgeblich dazu beigetragen, den Begriff und auch das Konzept zu befördern.

Im selben Zeitraum entwickelte die EUA auf Einladung der französischen EU-Präsidentschaft die Europäische Universitätscharta für LLL (2008), die Empfehlungen für Regierungen und Universitäten enthält. Hier wird unter anderem die Anerkennung des Beitrages der Universitäten zu LLL eingefordert, sowie die Gewährung von ausreichender Hochschulautonomie und auf der Seite der Institutionen die Entwicklung von Strategien zu LLL. Letzteres hat die EUA in Zusammenarbeit mit Partnern durch ein europaweites Projekt³ unterstützt: Das Projekt basierte auf der Idee, dass praktisch jede Hochschule bereits zu LLL beiträgt, die meisten aber LLL nicht als Querschnittsaufgabe ansehen. Daher verbleiben einzelne Maßnahmen isoliert und wenig sichtbar. Eine institutionelle Profilbildung durch und mit LLL bleibt trotz zahlreicher, oft guter Initiativen aus. Der Projektbericht (Smidt & Sursock, 2011) zeigt deutlich die Vielfalt der LLL-Konzepte und -Aktivitäten, die die spezifische Situation der Hochschulen in ihrer Umgebung, sowie die recht unterschiedlichen nationalen Rahmenbedingungen für LLL reflektieren .

² URL: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm [Zugriff am:14.09.2015].

³ URL: <http://eua.be/policy-representation/higher-education-policies/lifelong-learning> [Zugriff am: 12.10.2015]

Diversität nationaler LLL-Strategien

Das Verständnis, was genau LLL ist, bleibt relativ weit und vage. In den nunmehr 47 Ländern, die am Bologna-Prozess teilnehmen⁴, gibt es keine klare Übereinkunft darüber, was LLL ist und auch die 28 EU-Mitgliedsstaaten vertreten sehr unterschiedliche Ansätze. Während in einigen Ländern LLL als sämtliches Lernen – von der Wiege bis zur Bahre – verstanden wird, wird es anderenorts, je nach Land in sehr unterschiedlicher Weise, als Erwachsenenbildung definiert, häufig eher im Bereich Berufsbildung. Da LLL zudem eine horizontale Bildungsaufgabe ist, hat auch nicht jedes Land notwendigerweise eine spezifische Hochschulstrategie für LLL. Daher lässt sich die Ausrichtung der nationalen Politik europäischer Länder und ihre Konsequenzen nur schwer vergleichen. Das zeigt sich unter anderem im Bologna Implementation Report 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) dem, trotz enger Zusammenarbeit mit nationalen Ministerien, für einige Länder – darunter auch Deutschland – keine Statistiken bezüglich des gesonderten Hochschulangebots und der -maßnahmen für LLL vorliegen.

In der Europäischen Union ist LLL nach wie vor eine Priorität.

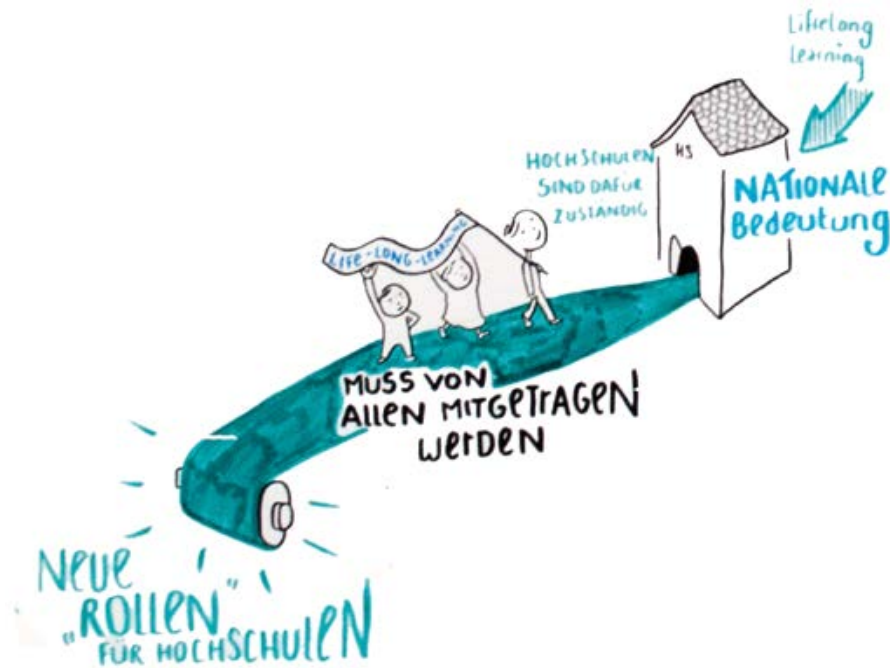
Auf europäischer Ebene, sowohl im Rahmen des Bologna-Prozesses als auch in der Europäischen Union, ist LLL nach wie vor eine Priorität, der jedoch in den vergangenen Jahren relativ geringe politische Aufmerksamkeit zuteilwurde. Das mag an der bereits erwähnten Schwierigkeit liegen, LLL zu definieren und sich auf eine gemeinsame Politik und gemeinsame Richtlinien festzulegen.

In der letzten Phase des Bologna-Prozesses (2012-2015) ist LLL zusammen mit der „sozialen Dimension“ in einer Arbeitsgruppe verhandelt worden, und erscheint im Report und in der Strategie⁵ in der Regel gepaart, manchmal auch mit Verweis auf „Beschäftigungsfähigkeit“ und dem Hinweis auf die Arbeitsmärkte. Die Arbeitsgruppe hat zum Verhältnis der beiden Prioritäten festgestellt, dass: „In the context of the EHEA, access and equity are critical to lifelong learning, and lifelong learning itself is critical to advancing the social dimension of higher education in its integrity.“ (2015.ii, S. 6)⁶. Eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit LLL beinhalten die Dokumente jedoch nicht. Auf der anderen Seite ist mit dem neuen Erasmus-Programm das „Lifelong Learning Programme“ der EU verschwunden. Auch wenn dies nicht als Abrücken von den Prinzipien des LLL verstanden werden sollte, lässt sich doch der Verdacht nicht erwehren, dass sich hier möglicherweise ein Paradigmenwechsel ankündigt: Längst schon beschränkt sich der Bedarf von flexiblen Lernangeboten nicht mehr auf Berufstätige, Menschen mit Behinderungen und anderweitig von den physischen Orten des Lernens Verhinderte. Die Expansion der Massive Open Online Courses (MOOCs) hat eine stark kontroverse Debatte provoziert, mit dramatischen Zukunftsszenarien: Hier das apokalyptische Ende aller Bildung und Verschwinden von Idee, Inhalt und Sinn in durch Downloads und Minivideos vermittelten Massenlehrstoffen. Dort das Versprechen von ubiquitärer Bildung, unabhängig von Ort, Person und (Bildungs-) Stand und befreit von dem Korsett der formalen Bildung. Dabei sollte doch eigentlich klar sein, dass sich zumindest die sozialen Unterschiede nicht allein durch das Vorhandensein von angeblich kostenlosen Ressourcen nivellieren lassen. So stellt sich angesichts veränderter und sich verändernder Bedingungen die Frage nach der Lage des LLL an den Hochschulen.

⁴ Der Prozess hat z. Z 49 Vollmitglieder, einschliesslich der beiden belgischen Hochschulsysteme und der Europäischen Kommission.

⁵ BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015.i).

⁶ BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015.ii).



Nationale Entwicklungen

Ein Vergleich der Bologna Implementation Reports von 2015 und 2012 offenbart leichte Verbesserungen auf der Ebene der Hochschulsysteme: 2015 geben praktisch alle der 47 Länder an, dass LLL eine anerkannte Mission der Hochschulen ist; darunter fünf Bildungssysteme, in denen dies nur für einige Hochschulen der Fall ist. Der 2012er Bericht listet hier noch zehn Länder auf, sowie ein System, in dem LLL keine anerkannte Mission war (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Andererseits berichten in 2015 immerhin noch zehn Länder von rechtlichen Einschränkungen der hochschulischen LLL-Mission, in der Regel im Bereich Anerkennung oder in der Beschränkung von LLL auf bestimmte Studienprogramme (kein Master) oder bestimmte Hochschultypen.

Die Vieldeutigkeit des Konzepts von LLL und seiner Inhalte, Aktivitäten und Adressatengruppen wird zusätzlich durch unterschiedliche Finanzierungssysteme für LLL kalibriert: Während vor allem in den nordeuropäischen Staaten die öffentliche Hand die Kosten trägt, sind es im Süden und Osten vor allem die Studierenden. Dabei fallen, von einigen wenigen Ländern abgesehen, die Beiträge der Unternehmen im Vergleich zu den öffentlichen oder studentischen Beiträgen geringer aus (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, S.151).

Unterschiede gibt es auch in der Definition und Handhabung des Status von Teilzeitstudierenden, z.B. bezüglich der erforderlichen Leistungspunkte, der Studiengebühren und der Berechtigung zur Studien- oder anderer staatlicher Förderung.

Sehr unterschiedliche Studienbedingungen in den beteiligten Ländern.

Auch wenn die Bolognareformen für Vollzeit- und Regelstudierende in den beteiligten Ländern teils in sehr unterschiedlichen Studienbedingungen resultieren, kann man sich doch des Eindrucks nicht erwehren, dass trotz politischen Willens und wiederholter Bekenntnisse der Politik LLL eine Marginalie des europäischen Reformwerks geblieben ist. Dies kann sicherlich mit den sehr unterschiedlichen nationalen Gegebenheiten hinsichtlich der Sozialsysteme und dem LLL-Konzept für das Bildungssystem insgesamt sowie anderen Bedürfnissen, u.a. auch denen des Arbeitsmarktes, entschuldigt werden, ist aber in jedem Fall auch ein Indikator für geringes Interesse an einer europaweiten Dimension von Lebenslangem Lernen.

Institutionelle Veränderungen

Wie gehen die Hochschulen mit den sich verändernden Bedingungen um? Steigende Studierendenzahlen und eine in ihren Bildungs- und Sozialhintergründen diverse Studierendenschaft belegen einen Trend, der im Hinblick auf die europäische Benchmark von 40 Prozent Hochschulabsolventinnen und -absolventen⁷ anhalten dürfte und mancherorts dem unmittelbarem Bedarf der Wirtschaft und dem mittelbaren Bedarf des demographischen Ausgleichs entspricht. Dazu treten vielerorts infolge der Wirtschafts- und Finanzkrise Mittelkürzungen, Einstellungsstopps und ein erhöhter Effizienzdruck zutage, in einer Phase also, wo eigentlich mehr in Bildung investiert

werden müsste, nicht zuletzt um die anhaltende Arbeitslosigkeit, vor allem unter Jugendlichen, zu mindern.

Das genau war die Fragestellung des TRENDS Reports 2015 (Surssock, 2015): Angesichts der Tatsache, dass viele der strukturellen Reformen wie die Einführung der drei Studienzyklen von Bachelor, Master und Doktorat in den meisten Ländern zwar nicht vollständig, aber doch weitgehend beendet sind, stellte sich die Frage, inwieweit die Reformen die Studienbedingungen verbessert haben, welche externen Einflüsse eine Rolle spielen und welche Entwicklungsziele Institutionen und Systeme entwickeln sollen.

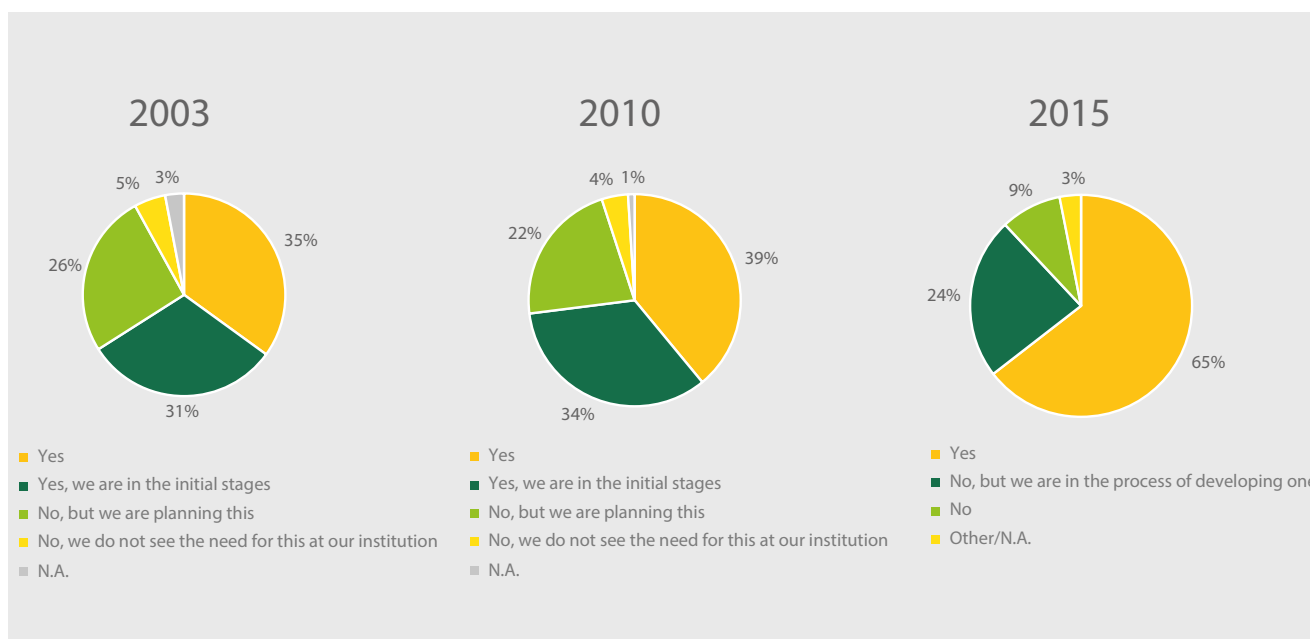


Abb. 1: Trends 2003 -2015: Does your institution have a strategy regarding lifelong learning (LLL)? © EUA 2015.

In Bezug auf LLL zeigt sich, dass inzwischen die Mehrheit der Hochschulen eine Strategie hat (Abb. 1). Bemerkenswert ist dabei, dass ein wirklicher Entwicklungssprung erst in den letzten Jahren stattgefunden hat.

Dabei fällt – wie im schon im 2010 TRENDS Bericht (Smidt & Surssock, 2010) – auf, dass größere Institutionen, was die Strategieentwicklung betrifft, deutlich vorne liegen, wobei aber eine größere Anzahl der kleinen Institutionen eine Strategieentwicklung plant (Abb. 2).

⁷ 40 Prozent der Alterskohorte 30-35 sollen bis 2020 einen Hochschulabschluss haben.
URL: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm [Zugriff am: 14.09.2015].

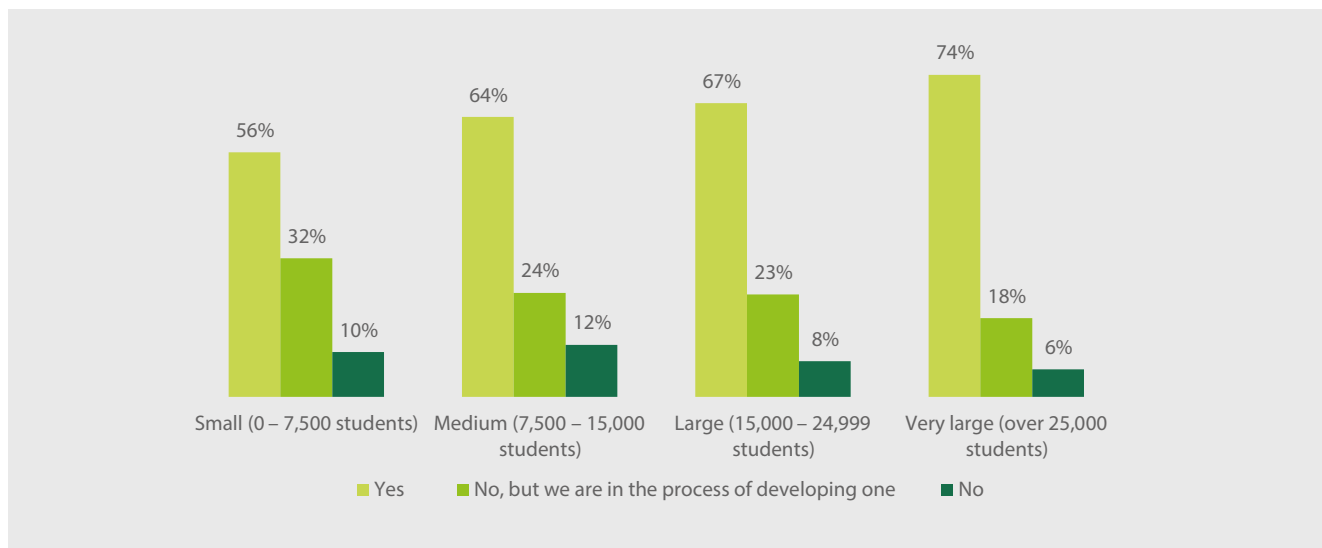


Abb. 2: Trends 2015: LLL strategies by institutional size. © EUA 2015

Man mag darüber spekulieren, ob diese Entwicklungen auf die nationale und europäische Politik zurückzuführen sind oder ob sie eine Reaktion auf die sich verändernden demographischen und sozialen Gegebenheiten darstellen – wahrscheinlich eine Kombination von beidem. Tatsache ist, dass sich die Haltung der europäischen Hochschulen zu LLL verändert hat. Rückmeldungen der Hochschulen deuten auch darauf hin, dass viele Punkte, die in der EUA LLL Charta 2008 programmatisch relativ neu waren, mittlerweile umgesetzt worden sind.

Tatsache ist aber auch, dass an den meisten Hochschulen die Studierendenzahlen gestiegen sind und wahrscheinlich weiter steigen: 62 Prozent der in 2015 befragten Hochschulen gaben steigende Studierendenzahlen für den Zeitraum 2010-2014 an (10%: gleichbleibend; 20%: fallend), und drei Viertel der Befragten gehen davon aus, dass die Zahlen zukünftig steigen werden (Sursock, 2015, p. 58 ff.).

Die Hauptgründe, die die Befragten für diese Situation angeben, sind eine stärkere Fokussierung auf Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten und Inklusion (41%), internationale Rekrutierung (39%) und Veränderungen in der Zulassungspolitik (28%) (ebd., p.65).

Zuwachs internationaler Studenten.

Hintergrund des Anstiegs der Studierendenzahlen in den letzten fünf Jahren war nach Angaben von mehr als 60 Prozent der Befragten ein Zuwachs des Anteils internationaler Studenten, sowohl aus der EU, als auch aus anderen Ländern, sowie ein genereller Zuwachs an Vollzeitstudenten (Abb. 3). Die Anzahl der Institutionen, die den Anstieg auf andere Zielgruppen (Behinderte, sozio-ökonomisch Benachteiligte etc.) zurückführen, fällt dagegen deutlich geringer aus, unter anderem auch, weil Institutionen – häufig systembedingt oder aufgrund nationaler Datenschutzbestimmungen – für diese Gruppen keine Erhebungen durchführen. Im Fall der Teilzeitstudierenden geben 31 Prozent an, die Zahl sei gestiegen, aber auch 24 Prozent, die Zahl sei zurückgegangen⁸.

⁸ Die 16 Prozent Befragten, die in diesem Fall keine Angaben machen können, sind zum großen Teil aus Systemen, die offiziell kein Teilzeitstudium haben.

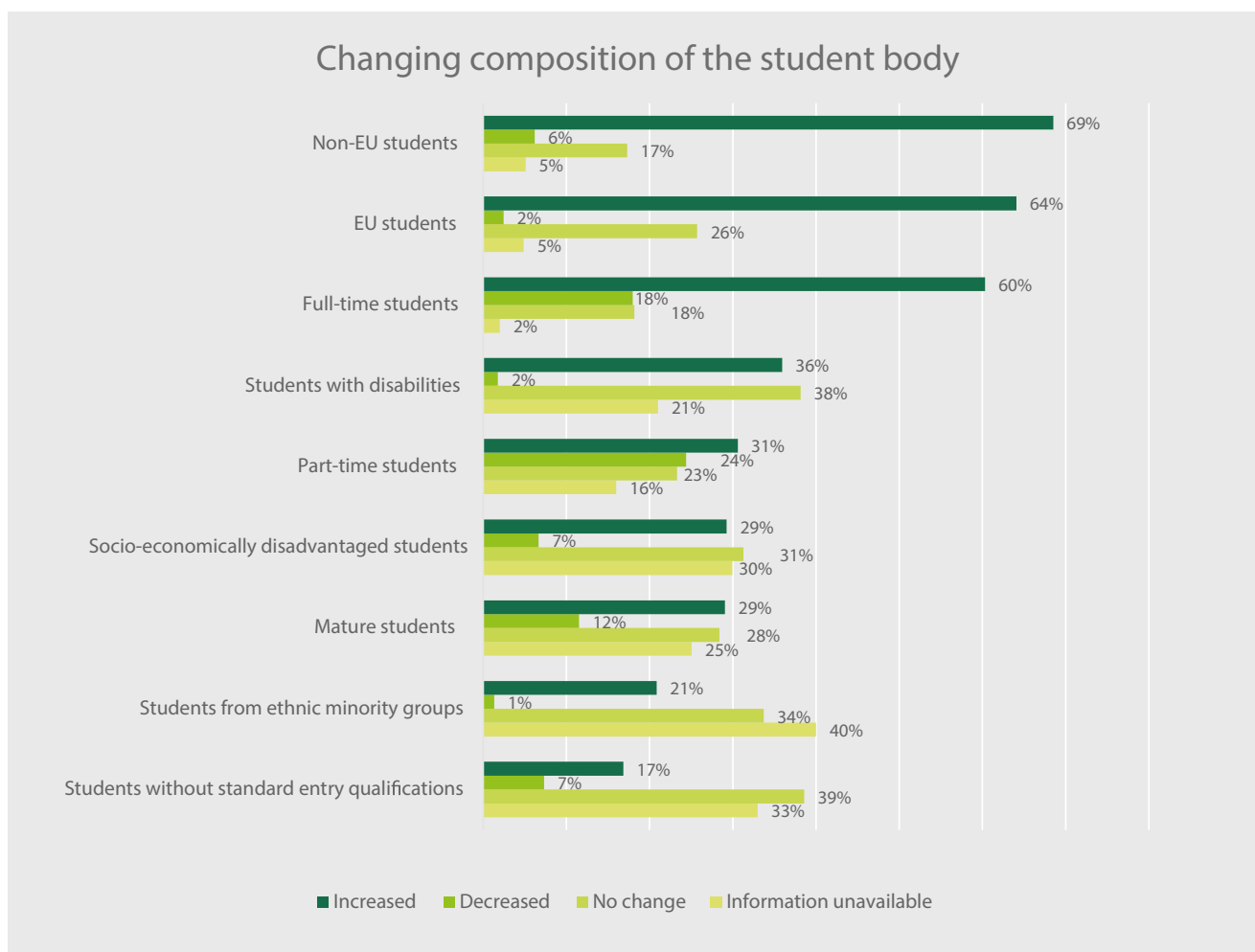


Abb. 3: Trends 2015: How has the composition of the student body in your institution changed over the last five years?

© EUA 2015.

Die Antworten bezüglich der Zielgruppenstrategien scheinen diese Entwicklungen zu bestätigen (Abb. 4): mehr als 80 Prozent geben an, Strategien für internationale Studierendenrekrutierung aus Europa und global zu haben, während die Angaben für andere Gruppierungen erheblich geringer ausfallen. Angesichts der Tatsache, dass Minderheiten und benachteiligte Gruppen nicht überall, vor allem nicht auf institutioneller Ebene, erfasst werden können bzw. dürfen, und die dementsprechende nationale Politik nicht überall existiert oder unterschiedlich stark entwickelt und inzentiviert ist, sind die geringeren Prozentsätze nicht sehr erstaunlich, eher im Gegenteil. Internationalisierung

und die Rekrutierung von ausländischen Studierenden sind dagegen in den letzten Jahren zu einer anerkannten Mission der Hochschulen geworden. Internationalisierungsgrade und die Anzahl der internationalen Studentinnen und Studenten gelten mittlerweile – nicht unumstritten – als Merkmal von und Maßstab für die Qualität von Hochschulen. TRENDS 2015 bestätigt die große Bedeutung von Internationalisierung und auch, dass das Interesse an der Rekrutierung internationaler Studierender nicht allein auf finanzielle Anreize zurückzuführen ist. So zeigten sich keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Institutionen in Systemen mit und ohne Studiengebühren.

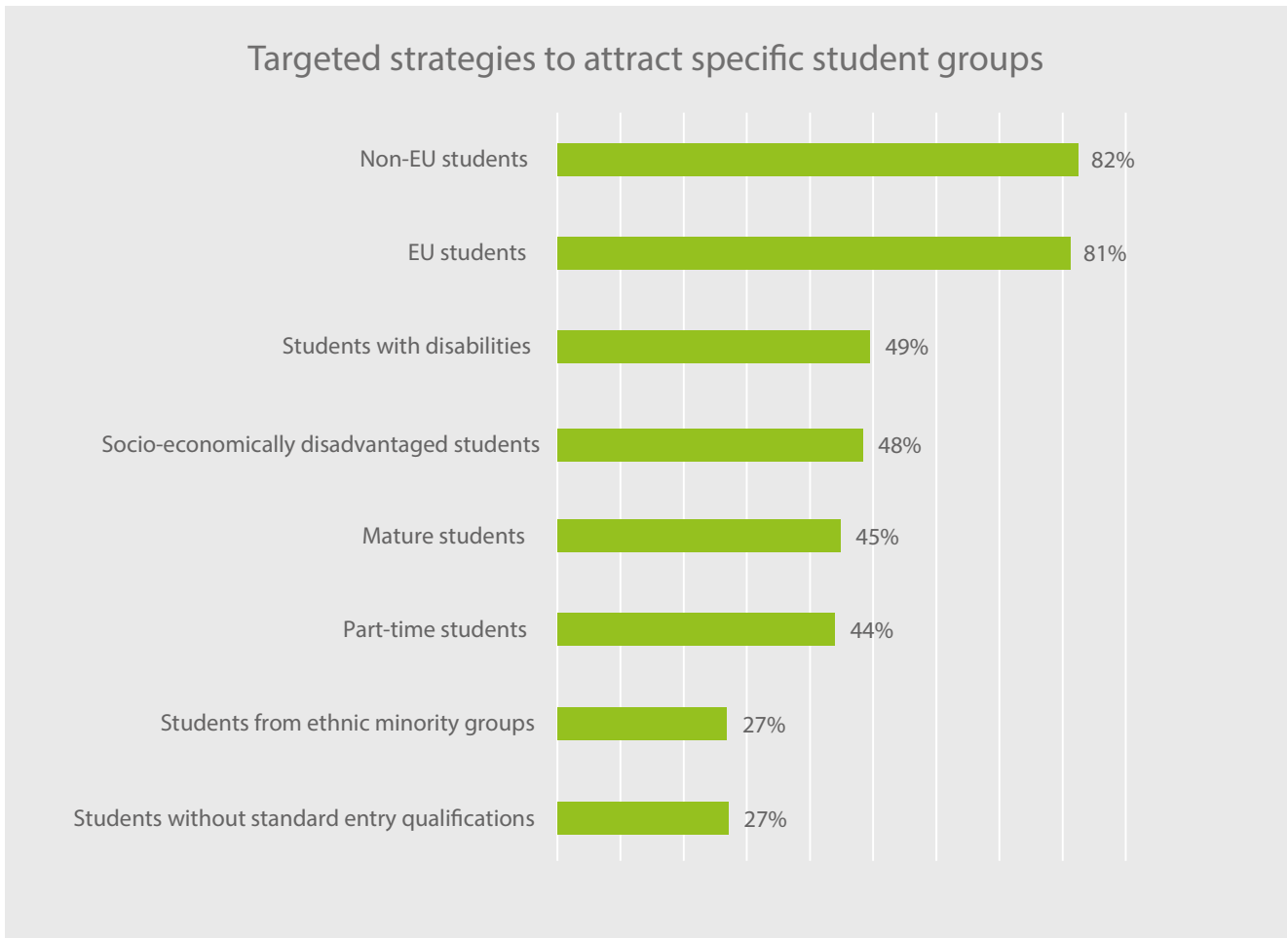


Abb. 4: Trends 2015: Targeted strategies to attract specific student groups. Does your institution have targeted strategies to attract the following student groups? © EUA 2015.



Lebenslanges Lernen als Querschnittsaufgabe der Hochschule

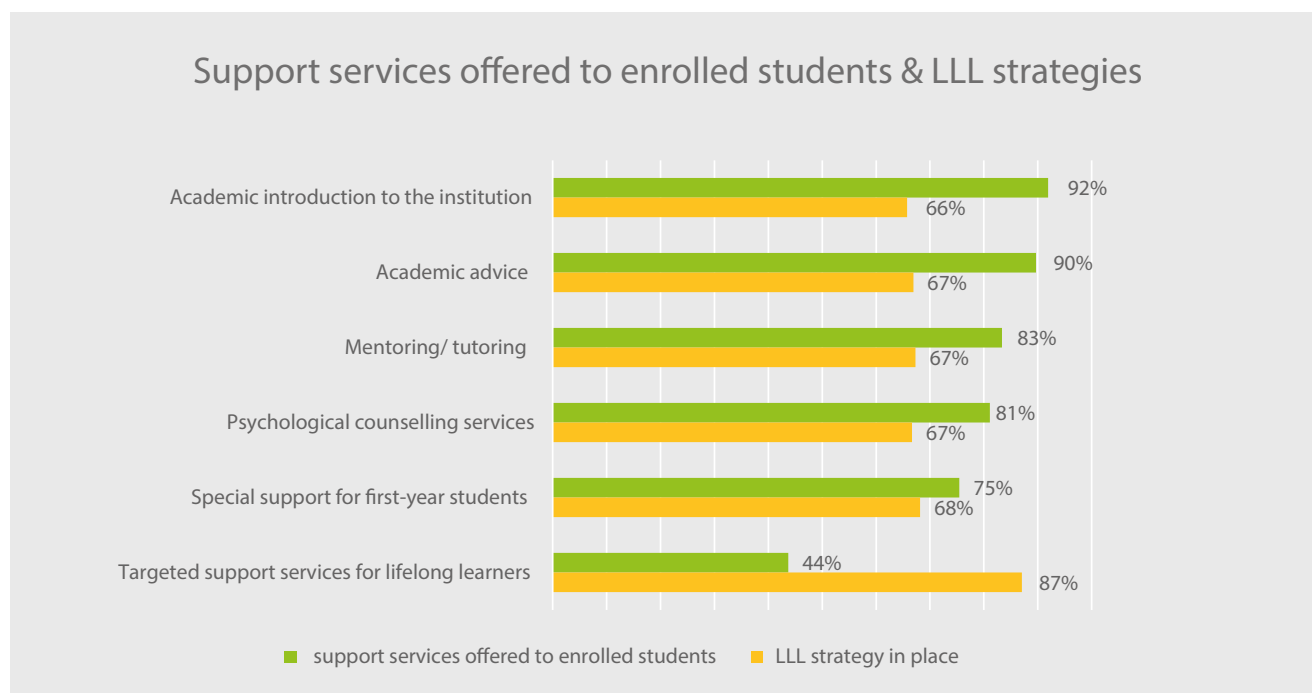


Abb. 5: Trends 2015: Does your institution offer any of the following support services to enrolled students? © EUA 2015.

All das deutet daraufhin, dass LLL in den meisten Institutionen zwar erhöhte Beachtung erfährt, verglichen mit der Situation noch vor einigen Jahren aber wohl noch nicht als Querschnittsaufgabe wahrgenommen wird.

Diese Vermutung bestätigt sich durch den Umstand, dass nur etwa jede zweite Hochschule Dienstleistungen anbietet, die speziell auf „Lifelong Learners“ zugeschnitten sind (Abb. 5).

Es ist kaum überraschend, dass 87 Prozent der Hochschulen, die solche Dienstleistungen anbieten, dies im Rahmen ihrer LLL-Strategie tun. Die verbleibenden 13 Prozent unterstützen „Lifelong Learners“ auch ohne eine solche Strategie.

Doch wie ist das zu interpretieren? Ist es schlichtweg unterlassene Hilfeleistung? Oder ist die Gruppe der „Lifelong Learners“ zu klein; an manchen Hochschulen auch gar

nicht vorhanden? Sind die persönlichen Umstände und Studienbedürfnisse von „Lifelong Learners“ vielleicht zu heterogen, als dass sich strukturelle Unterstützung dafür anbieten ließe? Unterscheiden sich die Bedürfnisse von „Lifelong Learners“ vielleicht doch nicht so stark von denen regulärer Studierender? Oder, andersherum gefragt: Ist die Gruppe der regulären Studierenden vielleicht mittlerweile so heterogen, dass statt einer gesonderten Betreuung der „Lifelong Learners“ ein flexibles und responsives Betreuungsangebot für alle Studenten erforderlich ist?

Dies war eine der Thesen des SIRUS-Projekts; dass „Lifelong Learners“, wenn auch nicht der absolute Normalfall, dennoch zahlreiche Attribute mit den Regelstudierenden teilen. Daher nützen entsprechende Maßnahmen allen Studierenden und andererseits: „student-centred learning is an essential precondition for a successful LLL“ (Smidt & Surssock, 2011, p. 14). Untersuchungen des Eurostudent-Projekts⁹ und auch einige nationale Erhebungen scheinen dies zu bestä-

⁹ URL: <http://www.eurostudent.eu/> [Zugriff am:14.09.2015].

tigen: In Österreich, wo es kein Teilzeitstudium gibt, ergab eine Befragung, dass sich fast jeder fünfte Studierende in erster Linie als Berufstätiger sieht und erst zweitrangig als Studierender (IHS, 2012, S. 159).

Unterstützt wird diese These auch durch die Ergebnisse der TRENDS 2015-Studie zum digitalen Lernen, die sich

übrigens mit denen einer gesonderten EUA-Studie zum Thema weitgehend decken. Institutionen, die „blended“ und „online“ Lernen anbieten, geben als wichtigste Gründe an: flexibles Lernen (24%), Effektivität der Lehre (20%) und die Verbesserung der Lernsituation von Studierenden innerhalb (13%) und außerhalb der Hochschule (18%) (Gaebel et al., 2015).



Ausblick: Die steigende Bedeutung von Lehre und Lernen

Der Bologna Implementation Report 2012 attestiert dem Lebenslangen Lernen in Europa „absence of an exhaustive understanding of the concept“ (S. 12), eine Feststellung die auch der Bericht 2015 mit etwas anderen Worten wiederholt. Darin mag einer der Gründe liegen, warum der große Durchbruch an Hochschulen bislang ausblieb. Zwar zeigen die TRENDS-Ergebnisse, dass wesentlich mehr Hochschulen institutionelle Strategien für LLL haben, und auch, dass eine erhebliche Anzahl von Hochschulen zielgruppenorientiert für sich wirbt sowie ihr Lehr- und Unterstützungsangebot entsprechend anpasst. Jedoch wird gleichzeitig deutlich, dass LLL (anders als Internationalisierung) an den meisten Hochschulen noch keine Querschnittsaufgabe geworden ist, trotz entsprechender europäischer politischer Konzepte und Programme. Möglicherweise liegt es (auch) an der jeweiligen natio-

nen Politik, die – wenn auch in vielen Ländern im Rahmen von Bologna und EU-Prozessen entwickelt – unterschiedlich früh einsetzte, unterschiedliche Wirkungsgrade hat, und auch angesichts ökonomischer und demographischer Hintergründe von unterschiedlicher gesamtgesellschaftlicher Dringlichkeit sein könnte. Die Aufgabenteilung zwischen und Vernetzung mit den jeweiligen staatlichen Sozialsystemen und den anderen Bildungssektoren definiert zudem sehr unterschiedliche Positionen für Hochschulen – z.B. wenn es um die Erfassung von sozial benachteiligten Gruppen geht, die in einigen Ländern nur in der Grauzone möglich ist; oder um den konkreten Zuschnitt von Studien- und Unterstützungsangeboten für „Lifelong Learners“ in denjenigen Ländern, in denen es offiziell kein Teilzeitstudium gibt.

In zunehmendem Maße erheben Hochschulen Daten über Studierende. Zum Beispiel erheben TRENDS 2015 zufolge 51 Prozent der Hochschulen Daten zur Studienzufriedenheit, 47 Prozent haben einen Fragebogen bei Studienende und 53 Prozent unternehmen Graduiertenstudien. Während eine systematischere Befassung mit Studienabrecherinnen und -abbrechern (dropouts), Studieninteressentinnen und -interessenten und Studienbewerberinnen und -bewerbern (entry survey) noch eher selten ist, lässt sich doch ein deutlich gestiegenes institutionelles Interesse an der Studierendenschaft feststellen. Zudem werden an 76 Prozent der Hochschulen diese Befragungen und Untersuchungen zentral durchgeführt, nur 6 Prozent an Fakultäten. Weitere 6 Prozent geben an, zentrale Datenerhebungen zu planen. Die meisten Hochschulen geben an, die Daten systematisch auszuwerten und für die Qualitätssicherung und -verbesserung, aber auch für die (Weiter-)Entwicklung von Studienprogrammen sowie für Marketingzwecke einzusetzen. Auch steigt die Anzahl der Hochschulsysteme, die administrative oder durch Umfragen erhobene Daten über Studierende und Graduierte auswerten (Sursock 2015, p.90 ff.). Solche Maßnahmen waren noch vor einigen Jahren in vielen Hochschulen und Hochschulsystemen entweder gar nicht oder nicht sehr systematisch in Gebrauch (Gaebel et al., 2012).

Es gibt ein starkes Interesse an der Verbesserung der Lehre.

Zudem gibt es momentan fast überall ein starkes Interesse an der Verbesserung der Lehre. Angesichts der europäischen 2020-Benchmark von 40 Prozent Hochschulabsolventinnen und -absolventen und dem steigenden internationalen Wettbewerb, kann der Verweis auf die große Anzahl der Studierenden oder ihre unzureichende Studienbefähigung nicht mehr als Erklärung für unzulängliche Lehre und schlechte Studienbedingungen gelten. Qualität, Effizienz und Innovation von Lehre und Lernen sind Themen der Hochschulleitungen geworden und werden zunehmend auch als wichtiger Faktor für den Erfolg der Forschung begriffen.

Auch in der Diskussion um Internationalisierung und internationale Studierende geht es mittlerweile weniger um Rekrutierung und Zahlen, sondern eher um die Frage ihrer Integration und darüber hinaus den Beitrag von Internationalisierung zur Qualität von Lehre.

Hinzu kommt die gestiegene Bedeutung der Informationstechnologien für Lehre und Lernen. Zwar hat der „MOOC-Hype“ ein stark verzerrtes Bild vom Stand der digitalen Lehre an europäischen Hochschulen evoziert und auch die Entwicklung von Lehre und Lernen unzulänglich vereinfacht, indem sie an innovative Technologien geknüpft wird. Auf der anderen Seite aber wurde eine längst überfällige Debatte um den Nutzen digitaler Medien entfacht, insbesondere bei den Hochschulleitungen. Die Digitalisierung bietet sicherlich Chancen für die Lehre insgesamt, speziell auch für den Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung, der möglicherweise nicht nur flexiblere, sondern auch kürzere und viel stärker modularisierte Angebote benötigt, als in Präsenzkursen geboten werden könnte. Dass die Digitalisierung dazu beiträgt, nicht nur Lehre und Lernen, sondern auch die Wissenschaft und natürlich auch die Hochschule zu verändern, steht außer Zweifel. Wie genau das aussehen wird, liegt bislang noch im Bereich der Spekulation. Dass digitale Lernangebote heute schon Lernerinnen und Lerner rund um den Globus erreichen, ist eine Tatsache; dass dies in sozial-integrativer und in einer dem Lebenslangen Lernen förderlicher Weise geschieht, wohl eine Ammenmär. Wie auch der kostenfreie Hochschulzugang allein das Problem sozialer Benachteiligung nicht lösen konnte, so wird das auch nicht durch kostenfreie Online-Kurse geschehen, wenn nicht Institutionen und Politik klare Zielvorgaben setzen und Unterstützungsmaßnahmen entwickeln.



Michael Gaebel

European University Association (EUA)

Michael Gaebel joined the EUA (European University Association) in 2006, where he was first in charge of Global Dialogue and internationalisation, to become in 2009 Head and later on the Director of the Higher Education Policy Unit. This unit focuses on issues related to higher education learning and teaching, including the Bologna Process, lifelong learning, e-learning and MOOCs, internationalisation and global dialogue. He worked for more than a decade in higher education cooperation and development in the Middle East, the former Soviet Union and Asia. From 2002 to 2006, he was the European Co-Director of the ASEAN-EU University Network Programme (AUNP) in Bangkok.

Literatur

- BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015.i). *Widening Participation for Equity and Growth - A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. URL: archive.ehea.info/getDocument?id=2647 [Zugriff am: 14.09.2015].
- BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (2015.ii). Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on the social dimension and lifelong learning. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Report%20of%20the%202012-2015%20BFUG%20WG%20on%20the%20Social%20Dimension%20and%20Lifelong%20Learning%20to%20the%20BFUG.pdf> [Zugriff am: 12.10.2015]
- EUA (2008). *EUROPEAN UNIVERSITIES' CHARTER ON LIFELONG LEARNING*. URL: http://eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-%285%29.pdf?sfvrsn=0 [Zugriff am: 12.10.2015]
- European Commission (2000). *Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11047> [Zugriff am: 14.09.2015].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. URL: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf> [Zugriff am: 14.09.2015].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf [Zugriff am: 14.09.2015].
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K. & Smidt, H. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths*. EUA. URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trackit_web.pdf?sfvrsn=2 [Zugriff am: 12.10.2015]
- Gaebel, M., Kupryanova, V., Morais, R. & Colucci, E. (2015). *E-learning in European Higher Education Institutions*. EUA. URL: http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey.pdf?sfvrsn=2 [Zugriff am: 12.10.2015]
- Institut für Höhere Studien – IHS (2012). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. URL: <http://sozialerhebung.at/index.php/de/ergebnisse/2011/studierenden-sozialerhebung-2011-band-2-studierende/download> [Zugriff am: 14.09.2015].
- Smidt, H. & Sursock, A. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. EUA. URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/trends_2010049364ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0 [Zugriff am: 12.10.2015]

Smidt, H. & Sursock, A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. EUA.
URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/engaging_in_lifelong_learningbf0965ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=4 [Zugriff am: 12.10.2015]

Sorbonne Joint Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf [Zugriff am: 14.09.2015].

Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. EUA.

URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18
[Zugriff am: 12.10.2015]



Open universities and innovation in Higher Education



I want to begin by bringing out the ways in which the Open University has contributed to radical innovation in Higher Education in the UK, and how it has also led to widespread innovation around the world as other Open Universities have been established. This is not because the Open University (OU) is a model for innovation for Germany or indeed for any other country. Societies have their own histories, cultures and policy contexts

which makes simple transfer of ideas impractical as well as undesirable. However my aim is to reveal how the OU has innovated, in the hope that this will assist those considering innovation for Higher Education in Germany and indeed elsewhere.



will begin by giving a summary of points relevant to the OU and innovation. Firstly, while the OU has a number of innovative features, it is a normal or regular university in its core identity, having a royal charter, awarding its own qualifications at Bachelors, Masters and Doctoral levels, and with a distinct research identity. There were some 200,000 students in 2014. More distinctively all students are part-time, except for a small number of full time PhD students. The Bachelor's Programme is open entry, and I will say more about that radical feature below. The mode of learning and teaching is through a range of distance and e-learning methods, with substantial and well-designed learning materials for each module and significant elements of student support. OU qualifications are universally accepted as valid Higher Education qualifications. In terms of education policy, the UK now has devolved policy for Higher Education and in England, which is the largest element of our population, and making up more than 80 percent of the OU student body, part-time student numbers are in sharp decline after the Government some three years ago introduced a policy of full cost fees to be paid through loans made to students. This has not affected full time student numbers, primarily school leavers, but has brought down part-time adult student numbers by some 40 percent for the sector and over 20 percent for the OU. So while the OU market share has increased, overall lifelong learning as represented by part-time Higher Education in England is in retreat. In a conventional university in England full time students pay around £9,000 or 12,500 Euros for each of the three years of study, and have also to borrow money for accommodation and food, if the student comes from a family who cannot afford that. Students are leaving university with loans outstanding of perhaps £50,000 or 70,000 Euros, to be repaid when their earnings are over £21,000 per year, at 9 percent interest rate on income above that level. The rationale for this new policy has been a combination of austerity economics and the view that university education provides a private benefit in the form of enhanced salary and life opportunities and therefore should be a private cost. There is no suggestion that the policy will be reversed as the economy recovers. This has not had a negative impact as yet on the numbers of applications from school leavers for full time study, but has as noted had a very sharp negative impact on part-time and mature students. So I do not represent the situation in England at least as a policy context that is supportive of open, flexible and lifelong learning.

I want to bring out from a series of examples however some innovative features of university reform by way of background. Firstly, I want to refer to the External Studies system established by the University of London in 1858. This broke the link between study and place, and although this was not a distance education system as we now know it, the external studies system introduced very important elements of flexibility. The University of London allowed people in the UK and in as many as 100 other places around the world, to register for a degree and sit the same examination as those students following the course in London.

More distinctively all students are part-time.

They could study entirely independently, or as happened in many places obtain tutorial help or attend weekend schools organised by commercial providers to support the new University of London system. The international centres initially supported British expatriates in the widespread British Empire, and later became open to the indigenous populations, and were a route by which many of the first post-colonial political leaders gained a university education. The University of London graduates never had to come to London at all. Secondly, worthy of note was that the University of London was the first British University to allow women to study and take degrees in 1878. The Universities of Oxford and Cambridge did not permit a woman to gain a qualification until the early 1920's.

Moving to the concept of the Open University, the term was invented by a British social entrepreneur Michael Young. Amongst the many social innovations he invented was the National Extension College in 1963. The College developed the practices that made up modern distance education, in particular in the student support and correspondence teaching dimensions. But Michael Young was determined to explore ways in which to open up a university system that was very restricted in terms of student numbers and of student characteristics. It was Michael Young who coined the term 'open university', with the aim not of basing excellence on how exclusive the university was, which remains a dominant account of excellence, but on the very opposite: inclusion.

It was left to a Labour party Prime Minister, Harold Wilson, to legislate for the establishment in 1969 of the Open University, a university of a new type. He originally gave it the name of the 'University of the Air', as it was thought that TV and radio would be central to its teaching methods, whereas they were always secondary. Prime Minister Wilson was driven by three core ideas: the first was social justice, with the aim of provide more opportunity for university education than the 6 percent or so of the population who were at that time proceeding from school to university, and for adults rather than for school leavers; and secondly Wilson wanted a more highly educated and skilled population for the needs of a modernising economy; while thirdly he wanted innovations in teaching, in particular using new media such as broadcasting.

About one third have less than normal minimum entry qualifications.

The Open University offered a range of open and flexible approaches that did not accord with the prejudices of that time. It focused first of all not on school leavers, who have never represented more than small part of its student body, but on adults in the sense that they were in work or supporting their family, or indeed both, between school and entering the OU. It also, radically, made its undergraduate programme open entry, reversing at a stroke the still dominant notion in the UK that the university chooses its students to that where the student chose her or his university. That open entry system remains unique in British Higher Education. Of current first year undergraduate students about one third have less than normal minimum entry qualifications, perhaps none at all; one third have the minimum; and lastly one third have more than the minimum. Lastly, the OU introduced revolutionary change to teaching in universities, pioneering small group and individual support; the practice of enhanced teaching through comments on continuous assessment; the use of TV and radio; the acceptance of credit from other universities into the OU student credit account; and the recognition of the importance of study skills for cohorts of students who came from backgrounds where these could not be assumed. It is also worth saying that the OU has always had more or less equal numbers of women and men students, and in the 1970s and 1980s this was very unusual. The OU also pioneered support to students with disability and it has been the case for many years that the



OU has more students with disability than all other British universities put together. The overall dominant notion was that of social justice: remedying the exclusion of the majority from higher education over the previous centuries, on the basis of gender, social class, ethnicity or disability, or indeed frequently a combination of these. While these ideas sprang from a social democratic political impulse, after an initial rejection by the Conservative Party (one Conservative Minister soon after its foundation dismissed the Open University as 'blithering nonsense'), the motive of individual hard work by independent adults, working and paying taxes as they studied, became an attractive message, and has not been significantly challenged in the last 40 years from the Conservative party perspective. Further, the importance of skills and knowledge for a contemporary globalised economy and society became very widely accepted as a discourse, and the contribution of the OU to this perspective on lifelong learning remained influential.

Underlying this expansion of students in university through the OU, both absolutely and in terms of student characteristics, especially social class, has been two notions of citizenship and democracy. The OU can be said to have done more than any other institution to have democratised higher education, and for many students the reinforcement of self-esteem and personal development was as important as vocational and professional motivation. This dimension of a lifelong learning agenda has been very much diminished in England especially and in the UK more widely, where lifelong learning has been reduced to the domains of adult literacy and skills agendas over the last 2 decades. The political vision for lifelong learning of the 1970's and 1980's is in full retreat.

The OU can be said to have done more than any other institution to have democratised higher education.

The OU has also made a contribution to the Higher Education sector as a whole, and its innovation has been influential in many ways and in many institutions. It would be fair to say that until the 1970's there was little if any focus on learning and teaching in universities in the UK. It was assumed that subject expertise was all that was important, and how students learned had had little attention. As the OU had to teach a much wider range of students than had hitherto been conceived of, the OU had to think carefully about how to construct courses, and how to support students. As many academic staff from other universities, especially the 'new universities', that is to say the former polytechnics, worked part-time for the OU as tutors, the OU experience crept back into these institutions, especially as they followed the OU in mission to expand access and widen participation. In particular the creation of the course team to produce courses was the creation of the OU that has become very dominant. This shifted the notion of teaching as simply a private activity conducted by one academic, to a collaborative initiative by a range of academics working together in a reflective way to create a course and a pedagogy appropriate for their particular groups of students. Equally, the role and function of a tutor, while not invented by the OU, was very significantly developed, especially for the dimension of quality assurance with student feedback and the opening up of tutor work to external evaluation. Student-centred systems began to be developed, where the dominant focus was on the benefit that the student gained from the system. While in the early years we did not use the term, now so widespread, of constructivism, the OU did in fact pioneer the invention with learners as co-participants in learning, not as empty vessels to receive the knowledge from their professors.

Innovation in the curriculum has also been significant. This is a contested area, in particular as it engages with questions as to whether the curriculum of some 45 years ago for a small social elite can remain unchanged when more than 40 percent of school leavers proceed to university, many without the cultural capital that came from the social class who had hitherto near-monopolised Higher Education. In the UK until the 1980's there was much less need of critical

reflection on curriculum, as employers would more or less guarantee employment for graduates. That is by no means true today. Secondly, the OU wanted to innovate in curriculum as it had done in methods of learning and teaching, although there was resistance to this, on the grounds that OU students 'deserved' the curriculum of the classic or traditional universities. However, in the first 20 years or so there was considerable emphasis on interdisciplinary teaching, reflecting the views of some at least that adult students had real world experience which was not neatly streamed according to established academic disciplines. Outcomes from this perspective led to some very innovative courses with thematic rather than subject-based focus such as 'Risk' and 'Enquiry', which could be relevant in a wide range of degrees. It has to be acknowledged that more recently this energy for innovation has been more restricted as more conventional degree designs have become more dominant because of the imperative for recognition by employers. Other innovative curriculum initiatives have come from more sociological insights. I was closely associated in supporting new programmes in Early Years (for kindergarten and allied professionals), Retail Management, and Sports Studies. My wish was to identify social cohorts who worked in these newly professionalising occupational areas where qualification levels were low and where ambitious individuals could with hard work progress a long way, both personally and professionally. For these cohorts traditional university disciplines were not attractive, while a focus on their occupational engagement made sense both personally and from the perspective of livelihood.



The focus on quality was also necessary in order to manage the scepticism within the Higher Education sector and in society more widely as to the quality of work of a university that did not select its students and did not teach in the ways that had been relatively undisturbed for many years, perhaps centuries. Innovation flowed from the OU in building internal quality assurance systems, as noted. The OU insisted on the notion of learning outcomes, itself a pioneering concept, so that what was important was not the achievement of students on entry, but as assessed at the completion of a course of learning. The OU took part in the UK university external examiner system, which is universal for all universities in the UK, where external academics participate in the approval process for the granting of credit, thus validating the standards in that university.

The OU drew on a wide range of systems and practices and combined them in new ways.

In summary then the OU drew on a wide range of systems and practices and combined them in new ways and with new cultures to create an institution of a new type, the Open University, that is to say a single mode distance teaching university. There are now more than 60 of these around the world, with new ones still being created. There are 7 in Europe, in addition to the UK found in Cyprus, Germany, Greece, Netherlands, Portugal, and Spain. In addition to many countries of the (British) Commonwealth, they exist in such culturally varied contexts as China, Cost Rica, Indonesia, Japan, Korea and Thailand.

Common to all these institutions is the notion of significant scale. This distinguishes open universities from the many small scale distance teaching initiatives that essentially retain the model of the instructor and his/her group, but working at a distance. While this latter model delivers flexibility of place and time for the student, as an open university does, it is unlikely to meet the large scale needs in so many countries for Higher Education. The large scale dimensions of the open universities gave rise to the understanding of the importance of the industrial character of their systems, a theory developed by the German scholar Otto Peters. However there is a very considerable amount of innovative distance and e-learning that takes place outside open universities, which should also be acknowledged. Firstly, many countries have not opted of



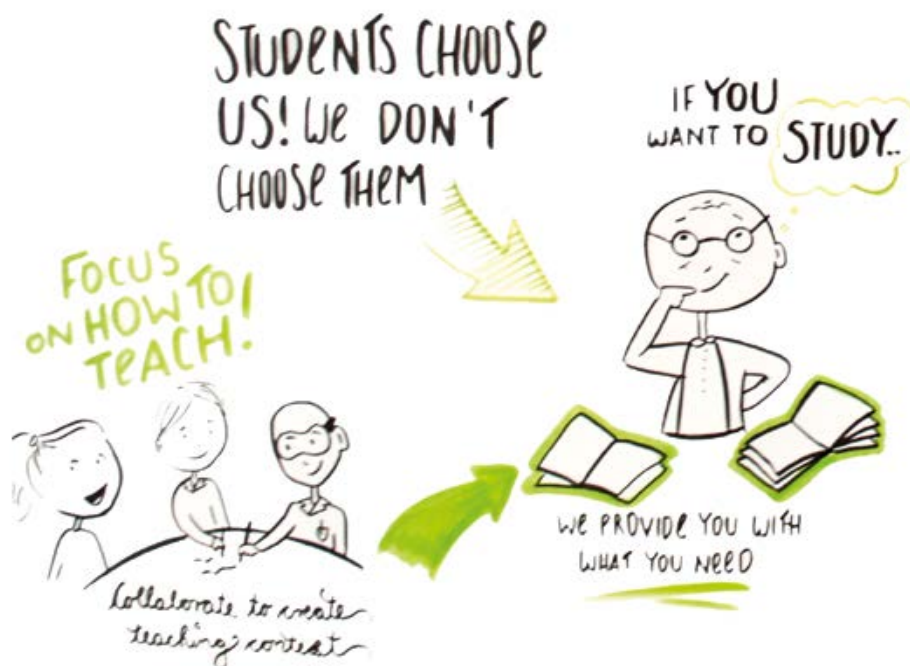
the creation of an open or distance teaching single mode university, such as Australia, Brazil, Russia and the USA, for different reasons. But in countries such as Germany with a distance teaching university there is an increasing commitment of distance and e-learning from institutions who offer their students a range of modes of study, part as well as full time, at distance as well as on campus. Not least among these is the Virtual University of Bavaria, which in an innovative concept brings together a network of universities in the Land in a supplementary programme to manage at a distance the student numbers that cannot be managed on campus.

Crucial to discussion of this innovative set of practices that make up distance and e-learning is the question of student success. It is the case that in most distance and e-learning systems student drop-out is higher than in campus-based universities. Some have concluded that distance and e-learning must therefore represent an inferior set of practices, or that they teach students who should not be in university, or frequently both. The Open University UK, it is certainly true, has lower student completion rates than the University of Cambridge, for example, by a significant margin. But this is to compare educational projects of an entirely different nature. The University of Cambridge is a highly selective institution, which at undergraduate level educates primarily school leavers to study full-time, and which draws from a social as well as an intellectual elite (some 50 percent of its undergraduates are from the private school sector which educates some 7 percent of the school age population). It defines excellence in substan-

tially different ways from the OU, which, as already noted, does not select its students at all, and whose students study part-time, with conflicting agendas of work, family and study. The OU defines excellence by the extent to which it is able to admit the widest social categories. These universities are trying to do very different things, and a simple comparison of student drop-out makes no sense. But it is important that the OU or indeed any distance and e-learning programme should take the issue of student success seriously. The commitment to student support from the OU through individual student tutoring, guidance, study centres and residential schools, and overall an ethos of a student-centred system is evidence of its effort. The student should be acknowledged as an individual, despite the size of the system and its industrial character, and much has been learned in recent years about customer care practices which can be digitally enabled and which draw from other sectors such as retail. The OU reaches out to intervene with students who seem to be having difficulty as well as always responding promptly and sensitively to student enquiries and request for assistance. This effort should always be the subject of critical evaluation and a restless motivation for improvement. A recent report from the International Council for Open and Distance Learning summarises contemporary practice in this field.

This is changing the concept of pedagogy once again.

Finally, the new innovations in digital education need to be examined this context. Perhaps most important has been the development of the extraordinary range of resources for learning that the student can explore with the guidance or indeed independently of the teacher. This is changing the concept of pedagogy once again, away from the institution having to provide all the learning resources, which has dominated the OU for most of its life, to one where the teacher now acts more and more as a guide and support to the investigative skills of the student. Behind this richness of openly available content lies the complex identity of what can be termed the open education movement. The open movement covers a range of sectors, such as open software and open publishing, as well as open educational resources, that is to say the courses of many universities both campus based and at a distance which are free for individual learning by those who find them. The OU has been a pioneer here too with its courses available in a range of channels such as YouTube, iTunes University, and its own open educational resource, Open Learn (www.open.edu/openlearn). Many millions of learners have en-



gaged with the resources through these channels, freely and independently, in informal learning. A minority of these informal learners progress through to formal learning programme with the OU or elsewhere, and the articulation of informal learning pathways towards larger scale education programmes presents a key challenge for educational practitioners today. We also have the now well-known phenomenon of MOOCs, short free digital courses in a whole range of subjects both liberal and vocational in character, of a wide range of learning design and indeed quality. However we evaluate that, the fact that some 15-18 million learners world-wide are using MOOC's makes clear to us the enormous demand for learning through digital media that we as educators have the obligation to respond to. The OU has once again been a leading innovator in its field, building a leading platform for MOOCs, FutureLearn, used by more than 50 other leading universities (www.futurelearn.com).

In conclusion then, the digital revolution is now transforming education in general and distance and e-learning in particular. There is no sign that the innovation that has been the singular provision of the OU and of open universities more widely is in any way slowing down, in fact the contrary. There are many pressing needs for expanding learning opportunities in developed and less developed countries, and the OU has demonstrated that a humanistic educational vision combined with a passion for innovation is both possible and necessary. However, there is every sign that this field of practice needs to make a further leap forward in innovation, both for scale and quality, in order to meet the needs of individuals, society and economy for the next period.



Prof. Dr. h.c. Alan Tait
The Open University UK

Alan Tait is Professor of Distance Education and Development at the Open University UK and has a long record of practice, publication and the support of professional development in distance and e-learning. He retires from the Open University in the position of Director of International Development and Teacher Education in FELS, which he has held since December 2013. He was Pro-Vice Chancellor (Academic) at the Open University UK 2007-2012 and was formerly Dean of the Faculty of Education and Language Studies.

Alan Tait was Editor in Chief of the European Journal of Distance and E Learning (EURODL) 2005-2013, was President of the European Distance and E-Learning Network (EDEN) from 2007-2010 and Co-Director of the Cambridge International Conference on Open and Distance Learning 1988-2013. He is the founding Editor-in-Chief of the Journal of Learning for Development, produced from the Commonwealth of Learning for the first time at the end of 2013. Alan Tait is Visiting Professor at Aalborg University, Denmark and the Open University of China, a senior member of St Edmunds College, University of Cambridge, and a Visiting Fellow of the Centre for Distance Education at the University of London. In 2012 Alan was awarded an Honorary Doctorate by Moscow State University for Economics, Statistics and Informatics. Alan is a member of the Executive Committee of the International Council for Distance and E-Learning. He has worked widely in developing countries, and for international organisations such as UNESCO, the European Commission, the Commonwealth of Learning and the International Extension College.

Bibliography

International Council for Open and Distance Learning (2015). Tait, A. *Student Success, putting the learner at the heart of the system*. ICDE: Oslo.

URL: www.icde.org/Student+success++putting+the+learner+at+the+heart+of+the+system. b7C_wRvG32.ips [Zugriff am: 01.10.2015].

Perry, W. (1976). *Open University, a Personal Account*. Milton Keynes: The Open University Press.

Peters, O. (1989). *The Iceberg has not yet melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching*. In: *Open Learning* (6). pp. 3-8.

Tait, A. (2008). *What are Open Universities for?* In: *Open Learning* 23 (2). pp. 85-93.

Tait, A. (2014). *From place to virtual space: reconfiguring student support for distance and e-learning in the digital age*.

URL: <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/102> [Zugriff am: 01.10.2015].

Weinbren, D. (2015). *The Open University: a History*. Manchester: University press in association with the Open University.



Flexibilität und Durchlässigkeit als Anforderung an die Studienorganisation

Herausforderungen des Lifelong Learning



Mit dem ständigen Wandel gesellschaftlicher Systeme verändert sich auch der Kontext, in dem sich Hochschulen bewegen. Insbesondere im Bereich der Weiterbildung und des Lifelong Learning entstehen neue Erwartungen und Anforderungen, die nach einer Neuausrichtung der Studienorganisation verlangen. Diesbezüglich weisen viele klassische, kontinentaleuropäische Universitäten erhebliche Defizite auf, was sich in

fehlenden Strategien, fehlender Flexibilität sowie häufig nicht vorhandener Durchlässigkeit ausdrückt. Die Vernachlässigung des Weiterbildungsbereichs, die für viele Universitäten bis jetzt unproblematisch war, kann sich über kurz oder lang negativ auswirken.

In einem ersten Teil zeigt der vorliegende Beitrag anhand ausgewählter Trends den Kontext auf, in welchem sich Hochschulen heute bewegen. Danach werden einige Fragen und Herausforderungen, die sich an die Hochschulen stellen, präsentiert und mögliche Antworten skizziert. Mit einem persönlichen Ausblick wird der Beitrag abgeschlossen.

Welche Megatrends sind für die Hochschulen wichtig?

Gesellschaftliche Systeme befinden sich in ständigem Wandel. Veränderungen unterscheiden sich allerdings stark in ihrer Form, ihrem Ausmaß oder der Art und Weise, wie sie stattfinden. Sie können z.B. schlagartig erfolgen, wie im Falle eines Kriegsausbruchs oder einer politischen Revolution. Die meisten Veränderungen finden jedoch auf langsame, fast unbemerkbare Art und Weise statt. Zukunftsforscherinnen und Zukunftsforscher sprechen hier von Trends und versuchen, die wichtigsten davon – die sogenannten Megatrends – zu identifizieren.¹ Megatrends sind langfristig und entwickeln sich langsam über die Zeit hinweg. Sie sind resilient, komplex und ubiquitär, d.h. sie berühren die verschiedensten Lebensbereiche. In der Tendenz sind sie auch global und weltumspannend.

Megatrends sind somit große Wandlungskräfte, die unsere Welt nachhaltig verändern. Dazu gehören zum Beispiel die Globalisierung, d.h. die Verdichtung aller Formen von Beziehungen auf globaler Ebene, die Individualisierung unserer Gesellschaft und die damit verbundene Freiheit des Einzelnen, eigene Wege zu gehen, die zunehmende Bedeutung der Frauen in der Arbeitswelt, die neue Rolle und der Wert von Gesundheit im Alltag, die fortschreitende Urbanisierung usw.. Für die Hochschulen sind vor allem drei Megatrends relevant: die Erhöhung des Bildungsstandes großer Bevölkerungsschichten und die Entwicklung von Wissensgesellschaften, der demographische Wandel, der sich aus sinkenden Geburtenraten und höherer Lebenserwartung ergibt, sowie die bereits erwähnte Globalisierung, die zu einer Beschleunigung vieler Arbeits- und Alltagsabläufe führt.

In den heutigen Industrieländern hat sich Bildung schon seit langem als Megatrend herauskristallisiert. Während zu Beginn der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts nur rund fünf Prozent einer Alterskohorte eine akademische Ausbildung

absolvierten, sind es mittlerweile im Durchschnitt 40 Prozent (Teichler, 2006).²

Große Wandlungskräfte verändern unsere Welt nachhaltig.

Der zweite Megatrend betrifft eine maßgebliche Veränderung der Bevölkerungsstruktur auf dem gesamten europäischen Kontinent. In Deutschland wird gemäß Prognosen die Zahl der unter 20-Jährigen bis ins Jahr 2060 um 26 Prozent sinken, während die Zahl der über 65-Jährigen um 32 Prozent zunehmen wird (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015).³ Sind heute 20 Prozent der Bevölkerung über 65 Jahre alt, so wird 2060 jeder Dritte in diese Kategorie fallen. Diese demographische Entwicklung ist mit großen Herausforderungen verbunden: Dabei spielt nicht nur das Problem der Altersvorsorge eine wesentliche Rolle, sondern auch der drohende langfristige Arbeitskräftemangel. Um diese Herausforderung erfolgreich meistern zu können, wird es immer wichtiger, die Arbeitskräfte möglichst lange auf dem Arbeitsmarkt zu halten und durch Weiterbildung auf Veränderungen und technologische Entwicklungen vorzubereiten.

Die Globalisierung hat schließlich zu einer zunehmenden Vernetzung, einer zunehmenden Komplexität und einer rasanten Beschleunigung vieler Arbeits- und Alltagsabläufe geführt. Darüber hinaus hat sich auch die Erzeugung von neuem Wissen enorm beschleunigt und bestehendes Wissen verliert immer schneller an Relevanz, was wesentliche Konsequenzen für die Ausbildung hat.⁴ Der rasante Zuwachs an neuen Informationen macht es erforderlich, sich entsprechend dem Prinzip des Lifelong Learning immer wieder auf den neuesten Stand des Wissens zu bringen, denn eine Erstausbildung, so gut sie auch sein mag, wird unter diesen Bedingungen nicht mehr ein Leben lang ausreichen.

¹ Vgl. z.B. Horx (2011), Roos & Hostettler (2012).

² Die Zahlen beziehen sich auf den Durchschnitt der Industrie- bzw. OECD-Länder. Zwischen den Ländern gibt es aber Unterschiede in der Größenordnung von 1 zu 3 (z.B. 3-10 % im Jahr 1950, 25-70 % im Jahr 2000).

³ Vgl. Statistisches Bundesamt (2015). Die Zahlen des Statistischen Bundesamt (2015) beziehen sich auf Variante 1 der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (Kontinuität bei schwacher Zuwanderung).

⁴ Vgl. dazu auch das Konzept der Halbwertszeit des Wissens, das beschreibt, wie schnell bestehendes Wissen die Hälfte seines Wertes verliert (Schüppel, 1996). Im technischen Bereich beträgt die Halbwertszeit des Wissens gemäss Schätzungen rund 3-4 Jahre, im IT-Bereich etwa 2 Jahre.

Implikationen für die Hochschulen

Implikationen für die vermittelten Kompetenzen

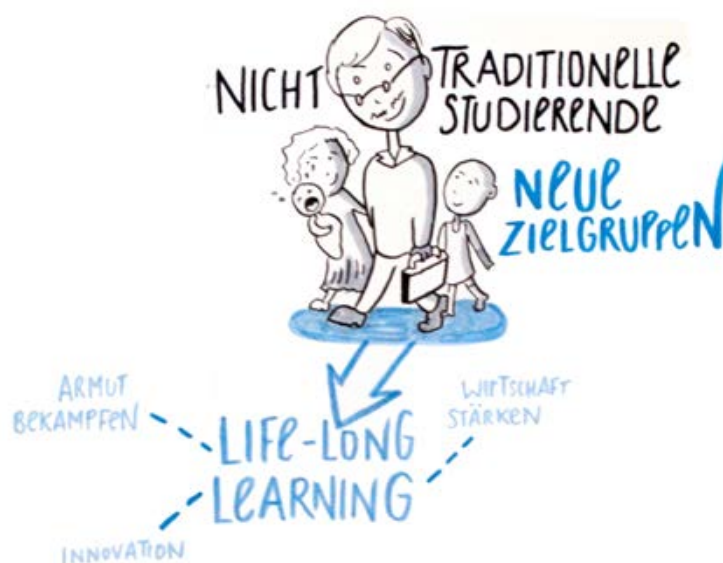
Die erste Frage, welche sich den Hochschulen stellt, ist diejenige nach den Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen. Welche Ansprüche stellen heute die Gesellschaft und die Arbeitswelt und genügen in diesem Zusammenhang die Kompetenzen, die zurzeit an den Hochschulen vermittelt werden? Angesichts der Kurzlebigkeit des Wissens ist eine Universalgelehrte oder ein Universalgelehrter „nicht mehr jemand, der alles weiß, sondern jemand, der mit Wissen und Nichtwissen souverän umgehen kann“ (Zukunftsinstitut, 2012). Um in einer modernen Wissensgesellschaft erfolgreich zu sein, sind dabei drei Fähigkeiten wesentlich: als erstes die Kreativität, als zweites die Fähigkeit, einen Kontext herzustellen, und als drittes die sogenannte epistemische Neugier (Vgl. dazu auch Zukunftsinstitut, 2012).

Die Kreativität erlaubt im Wesentlichen, althergebrachte Dinge in einen neuen Kontext zu stellen und kann als spontane Problemlösungskompetenz bezeichnet werden. Bereits heute stellt diese Problemlösungskompetenz ein wesentliches Beurteilungskriterium auf dem Arbeitsmarkt für hochqualifizierte Fachkräfte dar. Bei der Herstellung

eines Kontextes geht es darum, die bestehenden Informationen so zu verknüpfen, dass sie einen Sinn ergeben. Dies bedingt im Wesentlichen ein vernetztes Denken, ein gutes Basiswissen sowie einiges an Erfahrung. Die dritte Fähigkeit, die epistemische Neugier, ist darauf gerichtet, sich Informationen anzueignen und dadurch neues Wissen zu ermöglichen. Epistemische Neugier kann als Persönlichkeitsmerkmal definiert werden, unter welchem sich Verhaltensweisen wie die Lust, Neues zu entdecken und Neues zu lernen, sowie die Freude am Lösen von Problemen subsumieren lassen – lauter Eigenschaften, die als Kernkompetenzen moderner Führungskräfte gelten.

Kernkompetenzen fördern und in die Curricula einbinden.

Die Herausforderung für die Hochschulen besteht darin, diese Kernkompetenzen zu fördern und diese in die Curricula einzubinden. Hochschulen setzen sich zwar bereits heute zum Teil mit der Kurzlebigkeit des Wissens auseinander, dies geschieht aber meist unsystematisch und vor allem nicht fächerübergreifend.



Implikationen für die Studienlänge

Eine weitere Frage, die sich an die Hochschulen stellt, ist jene der Länge einer Ausbildung. Da das während der Erstausbildung erlernte Wissen rasch an Relevanz verliert, bietet sich zumindest in einzelnen Fachbereichen an, die Erstausbildungszeiten zugunsten einer regelmäßigen Weiterbildung zu verkürzen. Weltweit führende Top-Universitäten wie z.B. die University of Cambridge haben sich

an diese Entwicklungen angepasst und bieten zahlreiche Master of Arts an, die nicht mehr als ein Jahr dauern. Die meisten kontinentaleuropäischen Universitäten reagieren hier hingegen sehr zurückhaltend und halten an ihren konventionellen und tradierten Ausbildungszeiten fest, wobei an vielen Orten immer noch der Leitsatz „Mehr ist besser.“ gilt.

Implikationen für Studienorganisation und Studienangebote

Das zunehmende Bedürfnis nach Weiterbildung führt dazu, dass Individuen mit sich abwechselnden oder parallel verlaufenden Phasen der Erwerbstätigkeit und der Neuqualifizierung konfrontiert sind. Nicht nur dem Einzelnen wird dabei eine hohe Flexibilität abverlangt, sondern auch den Hochschulen. Für die Studienorganisation bedeutet dies, dass die zeitliche Flexibilität ausgebaut werden muss, denn Personen, die im Berufsleben stehen und z.B. familiäre Verpflichtungen haben, weisen deutlich höhere Opportunitätskosten als eine 20-jährige Bachelorstudentin oder ein 20-jähriger Bachelorstudent auf. Berufsbegleitende Settings werden für die Weiterbildung und Requalifizierung eine große Rolle spielen. Je besser sich diese Settings mit dem beruflichen Alltag und den familiären Verpflichtungen kombinieren lassen, desto eher wird ein Weiterbildungsangebot vom Markt angenommen. Das heißt, dass entsprechende Kurse während des ganzen Jahres, an Abenden und eventuell auch an Wochenenden anzubieten sind.

Gleichzeitig muss im Rahmen der Weiterbildung verstärkt auf die Nachfrage eingegangen werden und das inhaltliche Angebot den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppen und des Marktes angepasst werden. Dies bedeutet unter anderem, dass neben Programmen mit akademischen Abschlüssen auch Kurzprogramme angeboten werden, mit denen sich Spezialisten innerhalb kürzester Zeit wieder auf den neusten Stand in ihrem Fachbereich bringen können (sogenannte *open enrollment* Programme). Diese Programme werden immer noch von vielen Universitäten vernachlässigt, obwohl bekannt ist, dass sie kleine *Cash Cows* sind. Zunehmend wichtig wird für die Studierenden auch, dass einzelne Ausbildungspakete miteinander kom-

binert und schließlich zu einem größeren formellen Abschluss zusammengefasst werden können. Dies bedingt von Seiten der Studienorganisation eine gewisse Flexibilität, was die Anerkennungspraxis von ECTS-Punkten anbelangt.

Angebot den Zielgruppen und dem Markt anpassen.

Obwohl die Weiterbildung in praktisch allen Hochschulgesetzen Pflicht ist und gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt, wird sie von vielen Hochschulen immer noch sehr stiefmütterlich behandelt. An den meisten Universitäten gibt es noch keine entsprechenden Strategien und vor allem noch keine modernen *Life Cycle Models*, die aufzeigen, wie Absolventinnen und Absolventen in verschiedenen Phasen ihres beruflichen Werdegangs von einer Hochschule unterstützt werden können. Inhalt eines solchen Modells könnten auf der untersten Stufe kleine *refresher* Kurse in einzelnen Disziplinen oder Fächern sein, auf einer mittleren Ebene die großen Masterprogramme mit 60 und mehr ECTS-Punkten und auf der obersten Stufe Programme für sogenannte *Senior Executives*, welche von kurzer Dauer sind und ohne Prüfungen und Credits angeboten werden. Damit soll veranschaulicht werden, dass die Absolventinnen und Absolventen einer Hochschule während ihres gesamten Berufslebens von ihrer Hochschule begleitet werden sollten. Der angenehme Nebeneffekt eines solchen Life Cycle Modells besteht darin, dass die Alumni intensiver an eine Hochschule angebunden werden können und sich stärker mit ihr identifizieren. Dies ist sowohl für das Alumniwesen als auch für das Fundraising von steigender Bedeutung.

Implikationen für die Schnittstelle zur Wirtschaft

Neben den Hochschulen sind auch die Unternehmen von den erwähnten Megatrends stark betroffen. Aufgrund der aktuellen demographischen Entwicklungen werden sie zukünftig Schwierigkeiten haben, junge Absolventinnen und Absolventen zu rekrutieren, da sich die Kohorte reduziert. Dies führt dazu, dass neues Wissen nur begrenzt in die Unternehmen einfließen kann und zu wenig Humankapitalbestand aufgebaut wird. Gleichzeitig verliert das Wissen der Belegschaft aufgrund der raschen technologischen Entwicklungen an Relevanz.

Um Wettbewerbsnachteile zu vermeiden, werden Unternehmen deshalb zunehmend Interesse daran haben, ihre Beziehungen zu den Hochschulen zu intensivieren. Dies geschieht einerseits über gemeinsame Forschungsprojekte und andererseits über spezifische Weiterbildungen – individuelle oder sogenannte *Corporate Programs*, die von den Hochschulen für Unternehmen maßgeschneidert werden. Solche *Corporate Programs* sind in den angelsächsischen Ländern bereits ein großer Erfolg, in Kontinentaleuropa hingegen erst in der Entwicklung begriffen.

Unternehmen haben zunehmend Interesse, ihre Beziehungen zu den Hochschulen zu intensivieren.

Implikationen für die Finanzierung

Eine wichtige Frage, die sich im Zusammenhang mit der Weiterbildung immer wieder stellt, ist diejenige nach der Finanzierung. Im Wesentlichen sind es drei Akteure – die Individuen, die Unternehmen und der Staat, die ein Interesse an einem effizienten und gerechten Aus- und Weiterbildungssystem haben. Der Staat garantiert eine Grundversorgung an Bildung über den kostenlosen Schulbesuch und die Finanzierung der öffentlichen Hochschulen. Jede zusätzliche Ausbildung, welche diesen Rahmen sprengt, sollte – so jedenfalls die Meinung der meisten Bildungsökonominnen – von den Individuen selbst getragen werden. Ging man früher davon aus, dass Weiterbildung in erster Linie dem einzelnen Individuum nütze und ihm ein höheres Einkommen generiere, beginnen einige Ökonomen, diese These zu hinterfragen. Die beschleunigte Generierung von neuem Wissen lässt heute den Humankapitalbestand rascher altern als je zuvor, was sich negativ auf die Gesellschaft auswirkt. Der Staat hat daher ein Interesse, dass Weiterbildung in Anspruch genommen wird, und muss dafür die richtigen Anreize setzen sowie die Rahmenbedingungen optimieren. Dies kann er auf individueller Ebene oder auf Ebene der Unternehmen tun. Eine Maßnahme ist z.B. das Setzen steuerlicher Anreize,

die individuelle Investitionen in Bildung bzw. die Übernahme der Ausbildungskosten durch die Individuen oder Unternehmen attraktiver machen sollen. Eine weitere Möglichkeit wäre die Förderung von gemeinsamen Weiterbildungsprogrammen von Unternehmen und Hochschulen, wie dies in der Forschung bereits stattfindet.



Schlussfolgerungen

Die drei betrachteten Megatrends – die wachsende Bedeutung von Bildung, der demographische Wandel und die Globalisierung und Beschleunigung – werden sich nachhaltig auf die Rolle und die Aufgaben von Hochschulen auswirken. Um ihre Studierenden erfolgreich auf die Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt vorzubereiten, sind Hochschulen gefordert, ihre Curricula anzupassen und vermehrt Kompetenzen wie Kreativität, vernetztes Denken und epistemische Neugier zu fördern. Angesichts der zunehmenden Bedeutung des Lifelong Learning sind Angebote im Bereich der Weiterbildung zudem zu flexibilisieren und den Bedürfnissen des Marktes anzupassen. Insgesamt müssten die Hochschulen aktiver werden und Strategien für den Weiterbildungsbereich erarbeiten, welche von den Hochschulleitungen getragen werden. Gleichzeitig sollte eine gesellschaftliche und politische Diskussion stattfinden, welche Rolle der Staat in der Wissensgesellschaft einnehmen will und soll. Die Politik steht in der Verantwortung, geeignete Rahmenbedingungen dafür zu setzen, dass ausreichend Humankapital in einer Gesellschaft aufgebaut wird. Lebenslanges Lernen muss als eine individuelle, unternehmerische und gesellschaftliche Investition verstanden werden, nicht bloß als ein Verursacher von Kosten. Schließlich sind auch vermehrte Forschungsanstrengungen zum Thema *Impact der Weiterbildung* notwendig. Im Moment ist nach wie vor relativ wenig darüber bekannt, welchen konkreten Nutzen eine Weiterbildung in einem Unternehmen bewirkt, obwohl sehr viel Geld in diesen Bereich investiert wird.

Literatur

Horx, M. (2011). *Das Megatrend Prinzip: Wie die Welt von Morgen entsteht*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Roos, G. T. & Hostettler, A. (2012). *Lifestyle 202X: Versuch einer Zeitdiagnose*. Luzern: ROOS.

Schüppel, J. (1996). *Wissensmanagement: organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung Deutschlands bis 2060: 13. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Teichler, U. (2006). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. In: *Higher Education Policy*. (S. 447-461). Jhg. 19.

Zukunftsinstitut (2012). *Bildung im Zeitalter der Wissensexplosion*.

URL: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexplosion> [Zugriff am: 02.07.2015].



Prof. Dr. Dr. h.c. Andrea Schenker-Wicki
Universität Basel

Andrea Schenker-Wicki, geboren 1959, studierte Lebensmittelwissenschaft an der ETH Zürich und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Zürich. 1990 wurde sie an der Universität Freiburg (Schweiz) im Bereich Operations Research und Informatik promoviert. 1996 habilitierte sie sich an der Universität St. Gallen mit einer Studie zur Evaluation von Hochschulleistungen.

Von 1990 bis 1997 war Andrea Schenker-Wicki als wissenschaftliche Mitarbeiterin und ab 1993 als Informationsverantwortliche an der Nationalen Alarmzentrale in Zürich tätig. Anschließend führte sie vier Jahre lang die Sektion Universitätswesen im Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (heute: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation).

Von 2001 bis 2015 war sie Ordentliche Professorin für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Zürich und Direktorin des Executive MBA sowie des CAS-Programms „Grundlagen der Unternehmensführung“. In den Jahren 2012 bis 2014 bekleidete sie zudem das Amt der Prorektorin Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Zürich. Seit 1. August 2015 ist Andrea Schenker-Wicki Rektorin der Universität Basel.

Andrea Schenker-Wicki ist unter anderem Mitglied des Österreichischen Wissenschaftsrates, des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrates sowie des Fachhochschulrats des Kantons Zürichs. Zudem gehörte sie dem Deutschen Akkreditierungsrat an und präsidierte von 2007 bis 2012 den wissenschaftlichen Beirat des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ). 2013 verlieh ihr die Universität für Bodenkultur Wien die Ehrendoktorwürde.

Weiterbildung als digitalisiertes Lernen?

Digitale didaktische Designs – Lehren und Lernen in CrossActionSpaces

Die Web-Gesellschaft – von Interaktion zu Crossaction



Die digitale Web-Gesellschaft, in der wir gegenwärtig leben, lernen und arbeiten ist gekennzeichnet von Online- und Offline-Handlungen, die nicht mehr deutlich voneinander trennbar sind (Floridi, 2014). Menschen agieren in Räumen die online zugänglich sind, wobei sie gleichzeitig in tradierten Interaktionsräumen auftreten. Ein Beispiel ist die Diskussion am Frühstückstisch oder am Arbeitsplatz. Personen diskutieren, das Gespräch stockt, weil Informationen fehlen, dann zückt plötzlich einer das Handy und sucht die Information online oder fragt seine Online-Bekannteten. Kurze Zeit später sind die Fakten geklärt und es wird (am Tisch) weiterdiskutiert. Auf internationalen Tagungen werden Twitter-Hashtags von

Zuhörerinnen und Zuhörer verwendet. Während sie den Vortrag hören, werden die Informationen des Vortrags parallel online diskutiert. Personen, die zwar nicht vor Ort dem Vortrag zuhören, können sich dennoch an der Twitter-Diskussion beteiligen. Fragen, die während der Twitter-Diskussion unbeantwortet bleiben, werden später vom Publikum vor Ort an den Vortragenden gestellt. Solche Interaktionen finden in Offline- und Online-Räumen statt und verschmelzen zunehmend miteinander. Ich bezeichne diese neue Form als CrossActionSpaces (Jahnke, 2015). Menschliche Handlung ist nicht nur *Interaktion* sondern entwickelt sich zu *Crossaction*. Die Verfügbarkeit von Informationen im Internet macht Lernen von (fast) überall aus möglich. Früher sind wir zur Schule, Bibliothek und Hochschule gegangen, weil dies die Orte waren, an denen wir Zugang zu Informationen bekamen. Das hat sich in den letzten Jahren verändert. Der Zugang zu Informationen hat sich durch neue digitale Medien quantitativ und qualitativ verbessert (Johnson et al., 2013; Jahnke & Prilla, 2008). Mit mobilen Endgeräten wird es zunehmend einfacher, orts- und zeitunabhängig, Wissenslücken zu schließen. Dies wirft folgende Frage auf: Wenn Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen leichter geworden ist, was ist dann bedeutungsvolles Lernen in Weiterbildungsstudiengängen (Jahnke & Norberg, 2013)? Lernen wird in diesem Beitrag als reflektierte Crossaction verstanden; Lehre entwickelt sich unter diesen Bedingungen zu einem Prozessdesign für vertiefte Lernexpeditionen.

Gestaltung von reflektierten Lernexpeditionen

Lernen kann nicht einfach angeliefert werden als würde man Briefe oder Produkte verschicken (Duffy & Cunningham, 1996). Lernen ist ein Akt, in dem die Lernenden Gegenständen oder Aktivitäten eigene Bedeutungen zuweisen (meaning making) – individuell, in Gruppen und in Gemeinschaften (Stahl, 2013). Dieses Verständnis von Lernen hebt die Lernenden aus der Rolle des Konsumenten von Informationen, in die Rolle von Akteuren und Produzenten von Wissen: *pro-sumers*. Unter diesen Bedingungen hat Lehre die Aufgabe, ein aktives und reflektiertes Lernen zu ermöglichen. Ein Ansatz, der vertieftes Lernen fördert, ist das Konzept „learning through reflective making“ (z.B. Jahnke, 2015).

Menschliche Handlung entwickelt sich zu Crossaction.

Lehre kann ein Lernen nicht im Sinne einer Kausalbeziehung bewirken, aber es können Möglichkeitsbedingungen für Lernen geschaffen werden. Dabei folgt Lehre impliziten oder expliziten didaktischen Prozessdesigns, welche studentisches Lernen fördern (oder auch blockieren) können. Lehrende sind in verschiedenen Rollen als Prozessbegleiter, Mentor und Experten tätig und gestalten und begleiten studentische Lernprozesse.

Hierbei ist der Ansatz des Digitalen Didaktischen Designs (DDD) nützlich, um Lehre aus dem Blickwinkel von Prozessen zu gestalten und zum Gegenstand der Reflexion für Lehrende und Lernende zu machen. Unsere Forschungsgruppe an der Umeå Universität in Schweden nutzte das DDD in empirischen Studien, um innovative Designs für Lernen in Hochschulen für eine größere Gruppe von Lehrenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sichtbar und zugänglich zu machen. Die Lehrenden wurden während der Umsetzung begleitet. Es handelte sich dabei i.d.R. um Designs, in denen webbasierte Technologien genutzt wurden. Beispielsweise haben wir die Integration von *media tablets* in der LehrerInnenausbildung in Skandinavien untersucht, insbesondere die Formen von „tablet-mediated learning“ (Jahnke, Cerratto-Pargman, et al., 2015), die vertieftes Lernen fördern. Ein zweites Beispiel ist die Umgestaltung eines Chemie-Kurses an einer schwedischen Universität von traditionellen Vorlesungen hin zu problembasiertem Lernen mit Wiki-Technologien

(Ramstedt, et al., eingereicht). Im dritten Beispiel waren drei Masterstudienprogramme im Bereich Informatik involviert, die *wearable technology* (Google Glass) nutzten, mit dem Ziel, dass Studierende Lernexpeditionen für Schulen entwickelten (Jahnke, Mårell-Olsson, Mejtoft, 2016). Alle diese Beispiele haben gemeinsam, dass existierende tradierte *Lehraktivitäten* (designs for teaching) reflektiert und zu *Lernaktivitäten* weiterentwickelt wurden (designs for learning). Weitere Beispiele sind in Jahnke (2014, in KoSi) publiziert; Lerndesigns beim Einsatz von ferngesteuerten Laboren in den Ingenieurwissenschaften (Terkowsky et al., 2013) und „student-generated webtours“ in den Wirtschaftswissenschaften (Jahnke & Laukamm, 2009).

Dem Ansatz des DDD liegt die deutsche/ skandinavische Bedeutung von Hochschuldidaktik (Klafki, 1963) zugrunde, welche die Beziehung zwischen Studierenden, Inhalt und Lehrenden reflektiert (ausführlich in Jahnke, 2015 in Langemeyer). Die eher kritisch-konstruktivistische Sicht bietet die Möglichkeit, Prozesse zu gestalten, die Lernen fördern. Gleichzeitig werden bestehende, tradierte Lehrhandlungen und Lernwege kritisch hinterfragt und somit Strukturen aufgedeckt, die Lernen blockieren. So ist es bspw. interessant, dass Begriffe wie *E-Learning*, *Blended Learning* und *Distance Learning* verwendet werden, ohne zu hinterfragen, welches Verständnis von Lernen diese Begriffe transportieren. Sie unterstellen, dass Lernen in der Ferne stattfinden könnte. Doch Lernen findet vor allem in den Köpfen von Menschen statt; man ist präsent, wenn man lernt, gleichzeitig eingebunden in und geprägt von verschiedenen sozialen Kontexten (Lave & Wenger, 1998), offline und online. Nicht das Lernen geschieht auf Distanz, sondern das Lehren. Auch der Begriff des *Blended Learning* ist unglücklich gewählt, da es sich i.d.R. um die Verzahnung von Lehrorten handelt (synchrone vs. asynchrone Meetings) anstatt Aktivitäten fürs Lernen zu entwickeln (Norberg & Jahnke, 2014).

Ein Vorteil des Designbegriffs im DDD ist, dass bestimmte Handlungsausschnitte im Diskurs sichtbar gemacht werden: Es werden Eckpunkte zur Gestaltung und Analyse festgelegt, es wird ein Fokus auf bestimmte Elemente gesetzt. Design ist die Handlung, etwas eine Form zu geben (Bonderup-Dohn & Hansen, 2014). Dementsprechend gibt DDD Lernen eine Form im Sinne einer Prozessgestaltung.

Ein Design hat sowohl eine geplante Komponente als auch eine operative Umsetzung, es ist Prozess und Produkt zugleich. Im besten Fall wird es Reflexionen zugänglich gemacht, so dass Lehrende in *teacher teams* die Gestaltung von Prozessen diskutieren und ggfs. verbessern können (siehe z.B. Gutenberg Lehrkolleg der Universität Mainz).

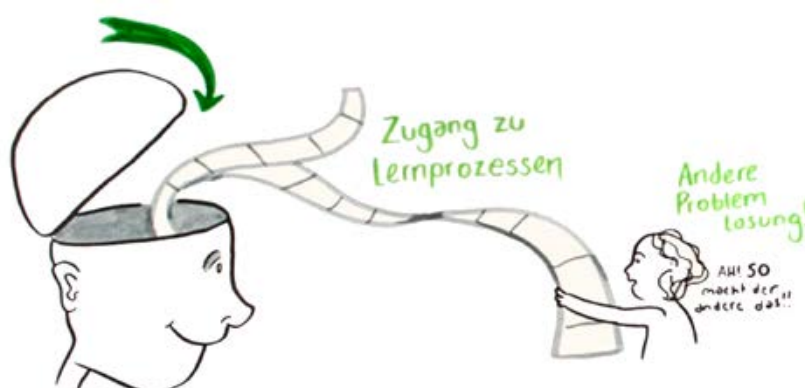
Lehrende sind als Prozessbegleiter, Mentoren und Experten tätig.

Das Modell des DDD umfasst fünf Elemente, im Folgenden von a) bis e) gekennzeichnet: a) die Formulierung intendierter Lehr-Lernziele durch die Lehrenden (es gibt auch unbeabsichtigte *outcomes*; jede/r LernerIn lernt i.d.R. immer etwas hinzu, abseits vom eigentlichen Lehr-Lernplan) und b) darauf abgestimmte Lernaktivitäten, wie die Studierenden diese vorab definierten Ziele erreichen können. Lernaktivitäten sind solche Aktivitäten, in denen Studierende etwas erarbeiten, etwas produzieren, daran reflektieren und es verbessern können. Da Lernen relativ ist, und jede/r Studierende ihre/seine Reise woanders beginnt, ist zusätzlich die Form einer prozessbezogenen, formativen Evaluation mitzugestalten, sodass Studierende in ihrem Lernprozess und Lernfortschritt erfolgreich werden (c). Prozess-basiertes Evaluieren (Bergström, 2012) fördert die Umsetzung von angeleiteten Reflexionen zu verschiedenen Phasen im Lernprozess (Spelsberg, 2013), die durch Fragestellungen, Review-Fragebögen oder andere Aufgaben operativ umgesetzt werden können (Selbst-, Peer-Reflexion oder geplantes, systematisches Feedback durch den Lehrenden, z.B. zu Beginn, Mitte und Ende eines Seminars oder Kreativ-Werkstatt; mögliche ungeplante Feedbackrunden, entstanden durch Gruppendynamiken). Solche Reflexionen sind für Lernende hilfreich, um sich in ihrem Lernprozess zu entwickeln. Sie sind ebenso für Lehrende nützlich, um das didaktische Design zu reflektieren und es ggfs. an die spezifischen Be-

dingungen anzupassen. Zusätzlich werden in einem digitalen didaktischen Design auch die sozialen Beziehungen und Rollen von Lehrenden (z.B. Mentoren, Lernprozessbegleiter, Experten) und Lernenden (meaning makers, Lernende werden zu Lehrenden, Diskutanten, Produzenten, etc.) berücksichtigt und eingeplant, d. h. während verschiedener Lern-Situationen werden andere Rollen und Interaktionen von Studierenden gefördert (d). Schließlich wird auch die Integration von digitalen Medien (webbasiert, Internetzugang) mitgeplant und umgesetzt (e).

Eine organisatorische Voraussetzung für die Nutzung des DDD-Modells ist das Verständnis der Institution für die Rolle der Lehrenden. Lehrende sind nicht nur Expertinnen und Experten sondern auch Lernende, insbesondere wenn sie neue ‚Designs for Learning‘ entwickeln. Hierbei können Modelle hilfreich sein, die Lehrende als „collaborative learners at the workplace“ fördern und somit eine Rollenentwicklung der Lehrenden ermöglichen (Goggins, Jahnke & Wulf, 2013). Weitere Voraussetzungen zur Veränderung bestehender Strukturen in die Organisation von Lehre und Lernen werden in Jahnke, Mårell-Olssen & Mejtøft (2016) erläutert.

Wenn sich in der digitalen Welt die soziale Handlung zur Crossaction entwickelt, dann kann Lernen als das reflektierte Tun dieser Crossaction bezeichnet werden: Lernen ist reflektiertes Handeln und reflektierte Kommunikation. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen zu Reflexion (Prilla, et al., 2013). Ich verstehe darunter den Vorgang, wenn Menschen interagieren und Entscheidungen oder eine Auswahl treffen, und erläutern können, warum sie so gehandelt haben, was sie auswählen und wie sie es ‚tun‘, und inwiefern dies zu ihrem Lernfortschritt beiträgt oder nicht beigetragen hat, unter Beachtung humanistischer Grundsätze. Eine solche Reflexion ist der kritisch-kons-



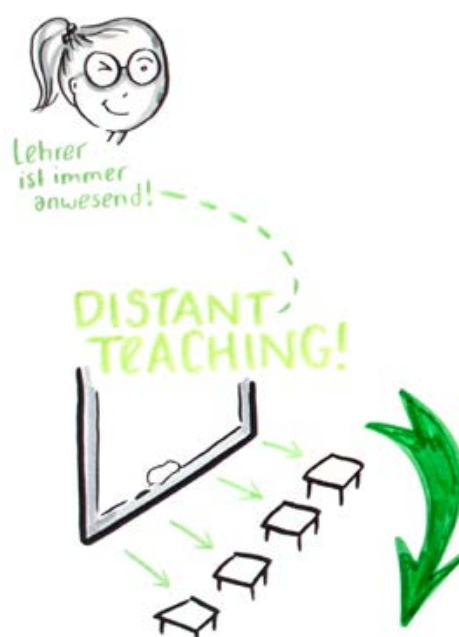
truktive Umgang mit dem eigenen Tun. Lehre ist dementsprechend die Design-Handlung, die gestaltende Handlung, Bedingungen für Lernen zu kreieren und soziotechnisch-didaktische Prozesse zu gestalten, bei denen Studierende reflektierte Crossaction durchführen können, bspw. in Form von Lernexpeditionen (Jahnke & Norberg, 2013; Jahnke, 2015). Lernexpeditionen sind definiert als eher offene, problemorientierte Lernwege und -prozesse, die zielorientiertes Lernen fördern, z.B. um etwas zu analysieren, um bestimmte Problemstellungen zu lösen und zu bewältigen, oder um etwas zu explorieren, zu erforschen und Auswirkungen von X zu verstehen. Die Lernmethoden und Instrumente sind dabei sehr offen (Jahnke & Norberg, 2013). Wenn sich Didaktik als Prozessdesign versteht, dann steht bei der Planung von Lernprozessen nicht mehr die Frage im Vordergrund, *wann und wo* sich die Lernenden treffen (in welchen Seminarräumen, wie häufig etc.; oft als *Kursdesign* bezeichnet), sondern es stellt sich die Frage, welche Prozesse den Lernenden helfen, die intendierten Lernziele zu erreichen. Das Prozessdesign plant zunächst die Aktivitäten in Abhängigkeit von den *intended learning outcomes*, erst dann werden weitere Ressourcen (Materialien, Zugänge zu den geplanten Technologien, etc.) hinzugefügt und schließlich die sozialen Beziehungen und Rollen von Lehrenden und Lernenden geplant, die je nach Lernziele und -aktivität anders zu fördern sind („kreatives Prozessdesign“; Herrmann, 2012).

Die Offene Hochschule der Zukunft bietet unter diesen Bedingungen nicht nur offenen Zugang zu Lernorten und Ressourcen (bspw. MOOC, Vorlesungsaufzeichnungen), sondern auch Zugang zu offenen, reflektierten Lernprozessen. So könnte man sich Weiterbildungsangebote der Zukunft wie folgt vorstellen: Nur noch 50 Prozent eines Studiums sind vom Curriculum bestimmt. Die anderen 50 Prozent sind Lernexpeditionen, bei denen die Lernenden Inhalte und Formen aktiv entscheiden und mitgestalten, jedoch unter der Bedingung, dass sie begründen, warum sie welche Entscheidungen treffen und getroffen haben. Man könnte sich sogar ein Verhältnis von 30 zu 70 Prozent oder sogar 100 Prozent Lernexpeditionen im Studiendesign vorstellen. Eine Institution muss nur den ersten Schritt in Richtung solcher offenen Lerndesigns wagen und im Laufe des neuen Prozesses stetig evaluieren, welche Formen für die Lernenden bedeutungsvoll und zielführend sind. Die Open University UK hat mit der Einführung von Open Badges, *badged open courses*, bereits einen Schritt in diese Richtung getan (z.B. <http://www.open.edu/openlearn/get-started/badges-come-openlearn>).



Prof. Dr. Isa Jahnke
University of Missouri

Prof. Dr. Isa Jahnke leitet seit August 2015 die Forschungsstelle „Information Experience Lab“ und ist Professorin im Department Informations- und Lernwissenschaften an der University of Missouri/ USA. Zuvor war sie vier Jahre lang Professorin für ICT, Media and Learning an der Umeå Universität in Schweden. Ihre wissenschaftliche Laufbahn startete sie als Juniorprofessorin am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund und Post-doc Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum am Lehrstuhl Informations- und Technikmanagement. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen bei Educational Technology, (Hochschul-)Didaktik, Kreativitätsförderung und ‚Designs for Learning‘. Ihr neuestes Buch „Digital Didactical Designs“ (Routledge, 2015) beschreibt die Veränderung von Lehre und Lernen in CrossActionSpaces.



Literatur

- Bergström, P. (2012). *Designing for the Unknown. Didactical Design for Processbased Assessment in Technology-Rich Learning Environments*. Umeå University Press.
- Bonderup Dohn, N. & Hansen, J. J. (2014). Is learning designs something you think, do, live with, react to, or conceptualize with? In: *"Designs for Learning", 4th Conference* in Stockholm. Retrieved 8 May 2014 from URL: http://www.designsforlearning.nu/conference/program/pdf_webb/bonderupdohn_hansen.pdf [Zugriff am: 08.05.2014].
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D. H. (Ed). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Shuster Macmillan. pp. 170-198.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Herrmann, Th. (2012). *Kreatives Prozessdesign*. Heidelberg: Springer.
- Jahnke, I., Mårell-Olsson, E. & Mejtoft, T. (2016). Organizing Teaching in Project Teacher Teams Across Established Disciplines Using Wearable Technology. In: Leisyre, L. & Wilkesmann, U. (Eds.). *Organizing academic work: teaching, learning, and identities*. New York: Routledge.
- Jahnke, I. (2015). *Digital Didactical Designs. Teaching and Learning in CrossActionSpaces*. New York et al.: Routledge.
- Jahnke, I. (2015). Digitales Didaktisches Design – Jongleure und Prozess-Designer. In: Langemeyer, I, Fischer, M. & Pfadenhauer (Hrsg.). *Epistemic and Learning Cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Jahnke, I., Cerratto-Pargman, T., Furberg, A., Järvelä, S., & Wasson, B. (2015). Changing Teaching and Learning Practices in Schools with Tablet-Mediated Collaborative Learning. In: *Conference Proceedings of CSCL 2015, Gothenburg, Sweden*.
- Jahnke, I. (2014). Hochschuldidaktik 2.0? Digitale Didaktische Designs für kollaboratives and kreatives Lehren und Lernen. In: KoSi, Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hrsg.). *Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 3, „Kommunikation und Kollaboration – Methoden und Chancen für die Lehre*.
- Jahnke, I. & Norberg, A. (2013). Digital Didactics - Scaffolding a new Normality of Learning. In: *Open Education 2030 - contributions to the JRC-IPTS Call for Vision Papers. Part III: Higher Education*. pp. 129-134.
- Jahnke, I. & Laukamm, Th. (2009). Unterstützung kreativer Lernprozesse mit Student-Generated Webtours. In: Schwill, A. & Apostolopoulos, N. (Hrsg.). *Lernen im Digitalen Zeitalter. Tagungsband der DeLFI 2009 in Berlin*. Bonn: Köllen. S. 163-174.
- Jahnke, I. & Prilla, M. (2008). Crowdsourcing – ein neues Geschäftsmodell? In: Back, A., Gronau, N. & Tochtermann, K. (Hrsg.). *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenburg. S. 132-141.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (Studies of education theory and didactics). Weinheim: Beltz.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lund, A. & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. In: *Nordic journal of digital literacy*, Vol. 4. pp. 258-272.

Norberg, A. & Jahnke, I. (2014): "Are you Working in the Kitchen?": European Perspectives on Blended Learning. In: Picciano, A. G., Dziuban, C. D. & Graham, C. R. (Eds.). *Blended Learning - Research Perspectives*. Vol. 3. Routledge & Taylor & Francis. pp. 251-267.

Prilla, M., Herrmann, Th., and Degeling, M. (2013). Collaborative reflection for learning at the healthcare workplace. In: Goggins, S. P., Jahnke, I. & Wulf, V. (Eds.). *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace – CSCL@Work*. New York: Springer. pp. 139-165.

Ramstedt, M., Hedlund, T., Björn, E., Fick, J. & Jahnke, I. (submitted). Re-Thinking Chemistry Education Towards Technology-Enhanced Problem-Based Learning. In: *Education Inquiry. Journal of Umeå University*.

Spelsberg, K. (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Münster: Waxmann.

Stahl, G. (2013). Theories of collaborative cognition: Foundations for CSCL and CSCW together. In: Goggings, S. & Jahnke, I. (Eds.). *CSCL at Work (Vol. #13 Springer CSCL Book Series)*. New York: Springer.

Terkowsky, C., Jahnke, I., Pleul, Ch., May, D., Jungmann, T. & Tekkaya, E. (2013). PeTEX@Work: Designing CSCL@Work for Online Engineering Education. In: Goggings, S. P., Jahnke, I. & Wulf, V. (Eds.). *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace*. New York et al.: Springer. Chapter 13. pp. 269-292.



Vier Jahre Veranstaltungs- und Kommunikations- marathon

Ein resümierender – und augenzwinkernder – Rückblick aus der Perspektive der Organisatoren in der wissenschaftlichen Begleitung

Die Internationale Tagung am 18./19. Juni 2015 bildete den Abschluss von 50 Veranstaltungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Zeitraum von 2011 bis 2015 und gibt somit Anlass, innezuhalten, die für alle Beteiligten sehr intensive Zeit Revue passieren zu lassen und Erfahrungen zu reflektieren.

Konzeption und Organisation

Alles begann mit einer teaminternen Sitzung der wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Herbst 2011, in der das geplante Veranstaltungs- und Kommunikationskonzept konkretisiert wurde. Danach ging es Schlag auf Schlag: Nur kurze Zeit stand für die Planung der Auftaktveranstaltung für die am Wettbewerb beteiligten Projekte im März 2012 zur Verfügung. In dieser zweitägigen

Veranstaltung sollten die Informations- und Kommunikations-Bedarfe und -Erwartungen der Projekte identifiziert, Kontaktpersonen ermittelt sowie Strukturen und Rahmenbedingungen für die weitere Zusammenarbeit entwickelt und festgelegt werden. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für das dann realisierte Kommunikations- und Veranstaltungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung.

Herausforderung: Ebenen der Ansprache

Als eine kaum zu bewältigende Herausforderung erwies sich schon bald, den sehr unterschiedlichen Ansprüchen der zunächst 26 Projekte in der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde und inzwischen insgesamt 73 Projekte der ersten und zweiten Wettbewerbsrunden gerecht zu werden. Die Lösung bestand darin, die ursprünglich geplanten Veranstaltungen um weitere Formate zu ergänzen, um den Beteiligten mit ihren überaus heterogenen Arbeitsständen in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit und den daraus resultierenden ver-

schieden gelagerten Ansprüchen und Erwartungen eine fruchtbare und für alle sinnvolle Arbeits- und Forschungsstruktur zu ermöglichen.

Darüber hinaus galt es, Hochschul- und Projektleitungen, Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren, weiterbildungserfahrenen Projektmitarbeitenden aber auch Themen- bzw. Projektneulingen Kommunikationsplattformen zu bieten, die ihren Interessen und Anforderungen entsprachen.

Herausforderung: Spagat zwischen Erfahrungsschätzen

Als weitere Herausforderung erwies sich die Teilnehmerfluktuation im Verlauf der Veranstaltungen. Neben regelmäßigen Teilnehmenden, die im Zuge der Projektlaufzeit zu einer intensiven und ergiebigen Zusammenarbeit zusammen fanden, traten beständig neue Teilnehmende auf, die nicht zuletzt aufgrund begrenzter Budgets nur einmal die Gelegenheit zum Kommen hatten. Für die Arbeit der WB bedeutete das konkret, mit den heterogenen Wissens- und Erfahrungsständen der Beteiligten umzugehen und neben den Präsenzveranstaltungen auch kostengünstige online-basierte Formate anzubieten. Zudem musste den Bedürfnissen und Erwartungen der Langzeit-Beteiligten ebenso entsprochen werden,

wie dem Bedarf an Grundlagen-Informationen der Projekt-Neulinge. Die Veranstaltungen waren daher im Verlauf der Projektarbeit zunehmend durch eine Jonglage zwischen den unterschiedlichen Bedarfen der Erfahrenen und Neulinge gekennzeichnet. Ging es den einen vorrangig darum, sich grundlegend mit dem Gegenstand ihrer Projekte vertraut zu machen, wollten die Erfahrenen ihre entstehenden Projektarbeiten und -ergebnisse sichtbar machen und in geeigneter Weise veröffentlichen.

Mit einem Mix unterschiedlicher Präsenz- und Online-Formate und Veranstaltungsformen versuchte das WB-Team den heterogenen Ansprüchen gerecht zu werden.

Veranstaltungen

Die Präsenz- und Online-Veranstaltungen bestanden aus verschiedenen themenbezogenen und an unterschiedliche Zielgruppen gerichteten Formaten, die neben wettbewerbsinternen Veranstaltungen auch für die Hochschulöffentlichkeit zugängliche Angebote enthielten. Daneben wurden kleinere, themenspezifische Workshops, Webinare und webbasierte Arbeitsgruppen angeboten. Die Leistungsbilanz des Veranstaltungsbereichs summiert sich nach insgesamt vier Jahren in

- 5 internen Tagungen für alle Projektmitarbeitenden.
- 3 themenbezogenen, auch für die Fachöffentlichkeit zugänglichen Tagungen.
- je eine Nationale und eine Internationale Tagung unter Beteiligung namhafter (inter-)nationaler Bildungsexpertinnen und -experten.
- 32 Webinaren.

- 5 Themenworkshops.
- 3 Workshops im Rahmen des wettbewerbsinternen „Netzwerk der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler“.

mit insgesamt rund 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Inhaltliche Schwerpunkte

In der inhaltlichen Planung der Veranstaltungen versuchte die WB den in der Auftaktveranstaltung formulierten heterogenen Bedarfen der Projekte gerecht zu werden – was nicht einfach war. Da waren zunächst die sehr unterschiedlichen fachlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden: In den Projekten treffen „alte Hasen“ der wissenschaftlichen Weiterbildung auf thematische Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger. Des Weiteren sind ihre unterschiedlichen Erfahrungen im Projekt-, bzw. Hochschulmanagement zu berücksichtigen: vom Projektneuling bis hin zur erfahrenen Professorin bzw. zum erfahrenen Professor oder Hochschulleitungen. Je nach Ausgangslage gehen damit natürlich auch verschiedenen gelagerte Interessen in der Projektarbeit einher.

„Zu forschungslastig.“
„Zu praxislastig.“¹

So fanden manche die Themen zu forschungslastig, andere wiederum kritisierten die praxisnahe Ausrichtung einzelner Veranstaltungen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der WB-Veranstaltungen ergaben sich aus zwei Rahmenbedingungen: Zum einen aus den Forschungsschwerpunkten der drei WB-Partner „Heterogenität der Zielgruppen“ (Humboldt- Universität zu Berlin), „Zielgruppengemäße Studienformate“ (Deutsche Universität für Weiterbildung) und „Organisation und Management“ (Universität Oldenburg). Diese Forschungsschwerpunkte bildeten die Grundlage für die insgesamt drei themenbezogenen Tagungen (je eine Tagung schwer-

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden, den Anfragen an die WB sowie den Auswertungen der Veranstaltungsevaluationen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten.

punktmäßig zu je einem Teilforschungsschwerpunkt). Diese Tagungen öffneten sich auch dem wettbewerbsexternen Fachpublikum und wurden von namhaften Expertinnen und Experten moderiert und referiert. Die andere Rahmenbedingung für die thematische Schwerpunktsetzung der Veranstaltungen war eine schon 2011 erfolgte Bedarfsabfrage von zu behandelnden Themen bei den Projekten. Daraus ergaben sich Themencluster, die für die inhaltliche Konzeption der Veranstaltungen als Basis dienten.² Diese thematischen Cluster wurden z.B. auf den internen Projekt-Arbeitstagungen (Forschungswerkstätten) mit Blick auf jeweils aktuelle Arbeitsstände und dringliche Themen der Projektarbeit fokussiert. Weiterhin wurden Kernthemen aus diesen Clustern in den insgesamt fünf Themenworkshops mit kleineren Gruppen aus den Projekten intensiv bearbeitet und diskutiert. Auch die Themen der insgesamt 32 Webinare orientierten sich in den meisten Fällen an der vorgenommenen Clusterung. Die Nationale und die Internationale Tagung öffneten sich einem breiten Fachpublikum und stellten die Zielsetzungen des Wettbewerbs und die Ergebnisse (Status Quo) in einen übergreifenden (inter-)nationalen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Zusammenhang.

Mit der Themen- und der angebotenen Formatvielfalt konnten die avisierten Zielgruppen erreicht werden, wobei zu beobachten war, dass die Veranstaltungen vorrangig von Projektmitarbeitenden besucht wurden. Hervorzuheben ist zudem, dass die weiterbildungsaffinen Hochschulen auch stark durch Projekt- und Hochschulleitungen vertreten waren.

¹ Diese und die folgenden Aussagen sind aus den Projekt-Evaluationen der WB-Tagungen 2012-2015 und aus persönlichen Feedback-Gesprächen mit Projektmitarbeitenden zitiert.

² Cluster 1: Gestaltung von Zu- und Übergängen – Modelle, Verfahren und Praxis der Anrechnung und Anerkennung; Cluster 2: Kooperationen bei der Organisation von weiterbildenden Studienangeboten; Cluster 3: Planung und Entwicklung von Studienprogrammen; Cluster 4: Qualitätsmanagement und Akkreditierung; Cluster 5: Organisationale Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen; Cluster 6: Nachfrage, Bedarf und Akzeptanz von akademischer Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt.

Didaktische Gestaltung

Projektmitarbeitende, die Weiterbildungsangebote entwickeln wollen, lernen erwachsenengemäße Lehr-Lernformate am besten, wenn sie diese bereits im Zuge der prozessbegleitenden Veranstaltungen selbst erproben können. Über die aktivierenden Formate (mit Workshops und Diskussionsrunden, basierend auf Beiträgen aus der aktuellen Projektarbeit und Good-Practice) konnten die Projektarbeit und -entwicklungen sichtbar werden. Die Mitarbeitenden der Projekte bekamen die Möglichkeit, sich projektübergreifend kennenzulernen und sich über die präsentierte Expertise für die weitere Arbeit miteinander zu vernetzen. Natürlich sind auch Vorträge namhafter Expertinnen und Experten ein nicht zu verachtendes Zugpferd für wissenschaftliche Veranstaltungen. Doch dabei kommt den Teilnehmenden nur eine passive Rolle zu und die Lebendigkeit und Vernetzung verlegt sich auf

die Pausen. Es musste also ein guter Mittelweg zwischen aktivierenden, vernetzenden Elementen und „frontalen Impulsen“ gefunden werden, um die Vertreterinnen und Vertreter aller involvierten Projektebenen zu erreichen.

„Auch die überraschend vielen und langen Pausen taten gut, um in Kontakt zu treten.“

Für den Kontakt der Projektmitarbeitenden mit dem WB-Team zeigte sich aber: Man kann die Workshops noch so interaktiv gestalten; die intensiven Gespräche entspannen sich dann doch in den Pausen rund um die Stehtische. – Ganz nach dem Motto: Die besten Partys finden immer in der Küche statt!

Veranstaltungsort und Catering

Das abwechslungsreiche Potpourri aus „Meet and Greet“ und arbeitsintensiven Workshop-Phasen sollte auch sicherstellen, dass nicht zu viele Teilnehmende an die umliegenden Shopping- und Sightseeing-Highlights verloren gingen. Gleichwohl sollte der Veranstaltungsort für alle attraktiv sein.

„Zum Glück nicht weit draußen!“

Die Veranstaltungen der WB fanden in insgesamt acht unterschiedlichen Räumlichkeiten statt. Sicherlich konnten die Erwartungen der Teilnehmenden nicht immer vollständig getroffen werden, was auch darin begründet war, dass die Verantwortlichen wiederum zwischen unterschiedlichen Anforderungen vermitteln mussten. Ein perfekter Veranstaltungsort sollte folgendes bieten:

- Ansprechendes Ambiente
- zentral gelegen und möglichst fußläufig zu diversen interessanten Hotspots der Stadt

- umgeben von attraktiven, aber erschwinglichen Unterkünften
- und natürlich für die Veranstaltenden finanzierbar (das Budget...)

„Im Foyer war es viel zu laut!“

Beachtet man bei der Wahl des Veranstaltungsortes diese Rahmenvorgaben erhöhen sich die Chancen, auch die potentiellen Teilnehmenden aus den südlichsten und nördlichsten Regionen der Republik zur langwierigen Anfahrt zu bewegen. Der Hauptveranstaltungsort der WB, Berlin, liegt zwar eher östlich, als für alle zentral, bietet aber immerhin eine große Dichte an geeigneten Locations. Die Herausforderung bestand hier darin, sich die besten Orte termingerecht mit Reservierungsoption an erster Stelle zu sichern – im Zweifelsfall auch andert-halb Jahre im Voraus. Dabei ging es darum, auch örtlich etwas Variation ins Spiel zu bringen. Wir haben äußerst abwechslungsreich in Hochschulen, ehemaligen Kir-

chen und Fabriken, in gediegenen Sälen und geschmackssicheren Kunstakademien, hauptsächlich in Berlin, aber auch in Oldenburg getagt. Falls also dem einen oder anderen Teilnehmenden die inhaltliche Diversität fehlte, so sind sie immerhin gut herumgekommen und inzwischen kompetente „Berlinkundige“.

„Die Suppe war eine Katastrophe!“

Gute Räume mitten in Berlins Mitte sind aber nur halb so viel wert, wenn das Catering nicht stimmt. Auch hier ist Abwechslung ratsam, die ein energiegebetanktes, aber bloß nicht satt-träges Publikum schafft. Vegetarier, Veganer und all die Intoleranz- und Unverträglichkeits-Esser sollten ebenso berücksichtigt werden. Merke: Auch die motivierteste Forscher-Community ist nur noch halb so fit, wenn die Suppe versalzen oder die Platten zu schnell leer waren.

Weitere Kommunikationsmittel und Formate

Neben der Veranstaltungsreihe wurden weitere Kommunikationsmittel von der WB für die Arbeit mit den Projekten eingesetzt: Das Webportal der WB mit dem integrierten Workspace und der Newsletter. Flankierend dazu wurde eine Reihe verschiedener Publikationsformate seitens der WB (Thematische Berichte und Arbeitsmaterialien) und gemeinsam mit den Projekten (praxisbezogene Handreichungen) erstellt.

Kommunizieren oder doch lieber nur informieren?

Der Workspace auf dem Webportal der WB wurde konzipiert, um virtuelle (also orts- und reisekostenunabhängige) projektübergreifende Versammlungs- und Arbeitsräume für die Projektmitarbeitenden bereitzustellen. Mit Stand September 2015 existieren über 850 Loginzugänge für ebenso viele Mitarbeitende aus den 73 im Wettbewerb geförderten Projekten. Man könnte also meinen, der Workspace erfreut sich großer Beliebtheit!

Effektiv genutzt wurde der Workspace, ebenso wie die Webseite, aber überwiegend zur Informationsbeschaffung. Die erweiterte Online-Bibliothek war und ist ein hochfrequenzierter Bereich, ebenso wie die Veranstal-

tungsdokumentationen und die Webinar-Aufzeichnungen. Die anfangs eingerichteten Arbeitsgruppen mit Forenfunktion und Möglichkeiten zur Dateiablage (-austausch) verblieben ungenutzt im Anfangsstadium, wenn sie nicht intensiv vom WB-Team moderiert und begleitet wurden. – Eine Situation, die erstaunt, betrachtet man zum einen das große Potential, das sich aus dieser Vernetzungsmöglichkeit für die Projektmitarbeitenden ergibt und natürlich auch angesichts der stetig wachsenden Nutzerschaft von vergleichbaren sozialen Medienkanälen (wie z.B. Twitter, Whatsapp, Facebook & Co.). Dass und wie produktiv moderierte Arbeitsgruppen funktionieren können, zeigen aber die erfreulich aktiven Gruppen, in denen u. a. gemeinschaftliche Handreichungen entstanden sind.

Das Beispiel des WB-Newsletters zeigt, dass auch als unbeliebt und überholt geltende Medien immer noch Erfolg haben: Zweimal jährlich verschickt, prall gefüllt mit allen möglichen Informationen rund um die Arbeit der WB, den Veranstaltungen aber auch mit Hinweisen zu Publikationen und Aktivitäten aus den Projekten, erfreute sich der Newsletter einem ungebrochen hohen Zuspruch. Dies zeigt sich schon in den vielfachen Bitten um Aufnahme in den Verteiler, die regelmäßig nach einem Versand an uns herangetragen wurden.

Ergebnisse

Abschließend lassen sich die Veranstaltungen (Tagungen ebenso wie kleinere Workshops und Webinare) der WB als erfolgreich einstufen: Sie boten eine Plattform, um gemeinsam mit den Projekten essentielle (Handlungs-)empfehlungen zu erarbeiten, wie wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen nachhaltig implementiert werden können. Die auf der Internationalen Tagung veröffentlichte „Ergebnisbroschüre“ der WB gilt als erster Extrakt aus dieser intensiven Zusammenarbeit mit den Projekten und steht als schriftlicher Status Quo der WB-Arbeit allen Interessierten zur Verfügung. Auch nicht zu vergessen die vielen und vielfältigen praxisbezogenen Publikationen, die von und mit den Projekten (und der WB) zu diversen Themenfeldern der wissenschaftlichen Weiterbildung erarbeitet wurden und direkt aus dem Projektgeschehen Wissen aus der Praxis für die Praxis weitergeben. Und natürlich zeigt die Initiative „Netzwerk Offene Hochschulen“, die 2014 von den Projekten angestoßen wurde und seitdem erfolgreich tätig ist, dass die Intention der WB-Arbeit: „Vernetzen, kooperieren, voneinander und miteinander lernen“, nunmehr auch selbstgesteuert fortgesetzt wird.

Auch wenn es immer etwas zu verbessern gibt und ultimative Lösungen nie gefunden werden können, hat die Kommunikationsarbeit der WB – so glauben wir – zahlreiche positive und wesentliche Entwicklungen in den am Wettbewerb beteiligten Projekten und Hochschulen angestoßen.

Wir selbst können resümierend festhalten: Ja, auch wir haben viel von und gemeinsam mit den Projekten gelernt! Dafür möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Projektbeteiligten bedanken!

Franziska Bischoff und Bianca Prang vom Team der wissenschaftlichen Begleitung 2011–2015.



Danke!



WB-Team v.l.n.r.: Obere Reihe: Anita Mörth, Franziska Bischoff, Katrin Brinkmann, Karen Vogelpohl, Joachim Stöter, Bianca Prang, Ulf Banscherus, Erik Schiller, Johann Neumerkel, Caroline Kamm, Susanne Schmitt, Dorothee Schulte, Tina Basner, Katja Knapp. Untere Reihe: Eva Cendon, Ada Pellert, Andrä Wolter, Anke Hanft, Stefanie Kretschmer.

