

Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich

Hanft, Anke; Knust, Michaela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hanft, A., & Knust, M. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 30-41. <https://doi.org/10.3278/REP0801W030>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich

von: Hanft, Anke; Knust, Michaela; Array

DOI: 10.3278/REP0801W030

aus: **REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2008**

Erscheinungsjahr: 2008
Seiten 30 - 41

Schlagerworte: Deutschland, Hochschule, internationaler Vergleich, wissenschaftliche Weiterbildung

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Hanft, A./Knust, M.: Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2008. Wissenschaftliche Weiterbildung, S. 30-41, Bielefeld 2008. DOI: 10.3278/REP080

Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich

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

1. Einführung und methodische Herangehensweise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Die Ergebnisse wurden von folgenden Forschergruppen erarbeitet:

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

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

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

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

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

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

2. Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Vergleich

2.1 Unterschiedliches Verständnis

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Organisationsformen und Verantwortlichkeiten

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

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

2.2.1 Wie wird die wWB organisiert und geleitet?

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

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

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

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

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

2.2.2 Wie ist das Zusammenspiel zwischen zentralen Einrichtungen und Fakultäten?

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

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

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

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

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

2.3 Geschäftsfelder

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Zu einem akademischen Abschluss führende Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

3. Implikationen und Fazit

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

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

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

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

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

Literatur

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

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