

Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer,
Annika Maschwitz, Joachim Stöter

Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen



2

WAXMANN

Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer,
Annika Maschwitz, Joachim Stöter

Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs
Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen

Band 2



Waxmann 2016
Münster • New York

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 der Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3372-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Gregor Pleßmann, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon, Andrä Wolter

Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung	9
1 Einleitung	21
1.1 Hintergrund	21
1.2 Theoretische Einbettung	22
1.3 Methodisches Design	23
1.4 Aufbau der Teilstudie	27
2 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen	29
2.1 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, -strukturen, -strategien und -interessen	30
2.1.1 Hochschulkulturen und -strukturen zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Markt	30
2.1.2 Organisatorische Verankerung	32
2.1.3 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Stakeholderinteressen und Managementhandeln	37
2.1.4 Entscheiden und Handeln in Expertenorganisationen	45
2.2 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Governance- und Steuerungsstrukturen	56
2.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen	57
2.2.2 Anreiz- und Steuerungssysteme	62
2.2.3 Leitbilder	66
2.2.4 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als (organisatorisch verankerte) Aufgabe von Hochschulen	68
2.3 Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen als Transformationsprozess	71
3 Management von Projekten an Hochschulen	76
3.1 Einführung	76
3.2 Bedeutung des Projektumfeldes	76
3.3 Projektorganisation	78
3.4 Akteure im Projekt	80
3.4.1 Projektleitung	80
3.4.2 Projektkoordination	82
3.4.3 Projektmitarbeitende	84
3.4.4 Stellensituation	85

3.5	Projektmanagement	86
3.5.1	Projektinitialisierung	88
3.5.2	Projektstart und -planung	90
3.5.3	Projektdurchführung und -steuerung	93
3.5.4	Projektabschluss und -implementierung	101
3.6	Vom statischen zum agilen Projektmanagement	102
4	Planung, Entwicklung und Management von Studienangeboten – ausgewählte Aspekte	104
4.1	Planung von Studienangeboten	106
4.1.1	Zielgruppen identifizieren und analysieren	106
4.1.2	Bedarf und Nachfrage	110
4.2	Entwicklung von Curricula: Das Prinzip der Modularisierung	112
4.3	Management von Studienangeboten	114
4.3.1	Studierendensupport	114
4.3.2	Lehrendensupport	116
4.4	Finanzierung	119
4.5	Qualitätsmanagement	123
4.6	Herausforderungen und Rahmenbedingungen einer zielgruppenorientierten Entwicklung von Studienangeboten	125
5	Fallberichte zur organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen	127
	<i>Thorsten Feigl, Margitta Kunert-Zier, Lisa Luft, Michaela Röber, Melanie Schmidt, Eva-Maria Ulmer</i>	
	Anrechnung von Kompetenzen als Weg zur offenen Hochschule – Ein Stresstest für Lehrende und hochschulische Strukturen	129
	<i>Sabina Stelzig-Willutzki, Katja Weidtmann, Astrid Wonneberger</i>	
	Herausforderungen bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote am Beispiel des Masterstudiengangs Angewandte Familienwissenschaften	141
	<i>Rolf Granow, Farina Steinert, Ulrich Bartosch, Wolfgang Huhn, Agnieszka Maluga</i>	
	Mainstreaming des berufsbegleitenden Online-Studiums in Schleswig Holstein – Der LINAVO-Ansatz	159

	<i>Beatrice C. Büttner, Friedemann W. Nerdinger, Kerstin Kosche, Juliane Schuldt, Stefan Göbel, Jan Tauer</i>	
	Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock.....	187
	<i>Hermann Schumacher, Gabriele Gröger</i>	
	In zwei Welten: Öffentlich-private Struktur der Weiterbildung an der Universität Ulm	205
	<i>Andreas Mai</i>	
	Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School	225
6	Lessons Learned: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen	245
	Literatur	253
	Autorinnen und Autoren der Teilstudie	261
	Autorinnen und Autoren der Fallberichte	263

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon, Andrä Wolter

Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* wurden in folgenden Teilprojekten von Herbst 2011 bis zum Jahresende 2015 drei zentrale Themenschwerpunkte bearbeitet:

- Humboldt-Universität zu Berlin: Heterogenität der Zielgruppen
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Organisation und Management
- Deutsche Universität für Weiterbildung: Zielgruppengemäße Studienformate

Die Ergebnisse der Teilprojekte bilden die Grundlage der Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung, die in drei Bänden vorliegen:

Band 1: Teilstudie der Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber/-in: Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm

Titel: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Band 2: Teilstudie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Autor/-innen: Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz, Joachim Stöter

Titel: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Band 3: Teilstudie der Deutschen Universität für Weiterbildung

Herausgeberinnen: Eva Cendon, Anita Mörth, Ada Pellert

Titel: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Band 1: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Das übergeordnete Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* besteht darin, Angebote Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern und die Etablierung entsprechender Strukturen zu fördern. Damit sind bildungs- und arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen verbunden, wie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und die dauerhafte Sicherung eines ausreichenden Fachkräfteangebotes auch in Zeiten des demografischen Wandels. Der Bund-Länder-Wettbewerb basiert auf dem Prinzip der Zielgruppenorientierung. Deshalb fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in diesem Rahmen vorrangig Projekte, in denen zielgruppenspezifische Studienangebote entwickelt und erprobt werden.

Diese richten sich insbesondere an folgende Adressatengruppen, wobei sich diese Gruppen teilweise überschneiden:

- Berufstätige, z.B. im Arbeitsleben stehende Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie beruflich Qualifizierte – auch ohne schulische Studienberechtigung
- Personen mit Familienpflichten
- Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer
- Studienabbrecherinnen und -abbrecher
- arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker

Die unterschiedlichen Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen stehen im Zentrum des ersten Bandes, in dem die Ergebnisse der Teilstudie des Teams der Humboldt-Universität dargestellt werden. Diese werden ergänzt durch Befunde aus inhaltlich korrespondierenden Forschungsprojekten, in denen das Team der Humboldt-Universität zu Berlin mit anderen Forschungseinrichtungen, wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), zusammengearbeitet hat. Die einzelnen Beiträge des Sammelbandes setzen auf unterschiedlichen Ebenen an, die in der Zusammenschau einen detaillierten Überblick über das Themenfeld *Zielgruppen Lebenslangen Lernens* in seiner gesamten Breite bieten. Hierzu wird im ersten Teil des Bandes die Bedeutung des Konzeptes des Lebenslangen Lernens als hochschulpolitisches Projekt dargestellt. Daran schließen im zweiten Teil differenzierte Untersuchungen zu verschiedenen Zielgruppen an, bevor im dritten Teil bisherige Ansätze zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen betrachtet werden.

Lebenslanges Lernen als hochschulpolitisches Projekt

Zielgruppen Lebenslangen Lernens stehen nicht nur im Mittelpunkt empirischer Studien, sondern auch im Zentrum vielfältiger hochschulpolitischer Reformbemühungen – sowohl im internationalen und europäischen Kontext als auch bundesweit und in den Ländern. Differenzierte Betrachtungen der Maßnahmen und Initiativen auf den unterschiedlichen Ebenen werden im ersten Teil der Teilstudie des Teams der Humboldt-Universität dargestellt. Für diesen Bereich gilt der übergreifende Befund, dass Deutschland im Bereich des Lebenslangen Lernens an Hochschulen im internationalen Vergleich zwar eher als ‚Nachzügler‘ zu betrachten ist, hier aber in den letzten Jahren viel in Bewegung gekommen ist – ausgelöst unter anderem durch vielfältige Förderprogramme von Bund und Ländern, einschließlich des Bundesländer-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* als dem bislang umfangreichsten Förderprogramm.

Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Um ihre konkreten Angebote möglichst optimal auf die anvisierten Zielgruppen abzustimmen, wurden in den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde eigene Erhebungen zu den bestehenden Weiterbildungsbedarfen und den konkreten Anforderungen der angestrebten Adressatengruppen an die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Studienangebote durchgeführt. Deren Anlage und die damit verbundenen methodischen Vorgehensweisen und Schwierigkeiten wurden im Rahmen einer *Research Synthesis* untersucht, deren Befunde im ersten Beitrag des zweiten Teils vorgestellt werden. Im Ergebnis setzen die Untersuchungen der Projekte überwiegend auf einer qualitativen Ebene an, quantitative Bedarfs- bzw. Nachfrageprojektionen wurden allenfalls in Ansätzen durchgeführt. Dies hat unterschiedliche Gründe: zum Teil praktische Grenzen der Realisierbarkeit, zum Teil durch eine schwierige Stichprobenkonstruktion oder eine enge Zielgruppendefinition gesetzte Grenzen. Die stärker qualitativ ausgerichteten Ansätze, die oft in der Tradition der Erwachsenenbildungsforschung stehen, können wichtige Hinweise zu studienorganisatorischen, curricularen und didaktischen Aspekten der Angebotsplanung und -durchführung geben.

Die in den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde bislang entwickelten Studienformate adressieren insbesondere die Gruppe der Berufstätigen, wobei allerdings viele Überschneidungen mit anderen Zielgruppen bestehen, insbesondere mit derjenigen der Personen mit familiären Verpflichtungen. Die Berufstätigen werden überwiegend als beruflich qualifizierte Fachkräfte betrachtet, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen oder einen solchen erwerben wollen und denen geeignete Angebote für den beruflichen Aufstieg über eine erste oder eine weitere akademische Qualifizierung unterbreitet werden sollen.

Empirisches Wissen zu den Teilnehmenden- und Adressatengruppen von Angeboten der Hochschulweiterbildung ist allerdings auch auf den Ebenen, die über ein konkretes Studienformat oder eine spezifische Hochschulregion hinausgehen, ein zentrales Desiderat von Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Hier setzen die weiteren Beiträge des zweiten Teils des ersten Bandes an. Im Einklang mit den primären Zielgruppen der Projekte der ersten (und der zweiten) Wettbewerbsrunde wurden Studierende mit einer beruflichen Vorbildung sowie Hochschulabsolventinnen und -absolventen empirisch untersucht – mit einem besonderen Fokus auf die Teilnahmebereitschaft und Teilnahme an Angeboten der Hochschulweiterbildung. Hierfür wurden unterschiedliche methodische Zugangswege gewählt:

- Eine qualitative Panelbefragung von nicht-traditionellen Studierenden verdeutlicht, dass bei Studierenden ohne schulische Studienberechtigung unterschiedliche Studienmotive zu beobachten sind. Neben differierenden beruflichen Motiven, insbesondere des beruflichen Aufstiegs und besserer Verdienstmöglichkeiten sowie einer beruflichen Neuorientierung, ist für einen – kleineren – Teil der Studierenden auch das Ziel der persönlichen Weiterentwicklung ein wichtiger

Impuls für die Aufnahme eines Studiums. Ergänzende statistische Analysen zeigen, dass es sich bei der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, die nach wie vor aber nur einen marginalen Anteil an den Studierenden in Deutschland insgesamt bildet, insofern um Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger handelt, als diese überdurchschnittlich häufig nicht aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen. Damit ist auch ein sozialer Öffnungseffekt verbunden.

- Auswertungen der amtlichen Hochschulstatistik sowie des Nationalen Bildungspanels zeigen, dass Studierende ohne schulische Studienberechtigung häufig ein Studienfach wählen, das ihrem erlernten Beruf fachlich entspricht. Den Daten ist ebenfalls zu entnehmen, dass nicht-traditionelle Studierende im Studium – gemessen an den Studienleistungen, dem Studienfortschritt sowie der subjektiven Anforderungsbewältigung – im Durchschnitt nicht weniger erfolgreich sind als Studierende, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen. Allerdings ist das Abbruchrisiko bei den Studierenden ohne Abitur etwas höher, was neben leistungsbezogenen Faktoren (bei potenziellen Abbrecherinnen und Abbrechern) insbesondere auf Probleme der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Verpflichtungen zurückzuführen ist. Dieser Befund verweist auf die besondere Relevanz zielgruppenspezifischer, z.B. berufsbegleitender Studienformate, deren Entwicklung eines der Wettbewerbsziele ist.
- Die Ergebnisse einer HISBUS-Befragung von Studierenden, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, verdeutlichen die große Diversität dieser Studierendengruppe – nicht nur hinsichtlich des Alters und der Form der Studienberechtigung, sondern auch hinsichtlich der Studienmotive und -erfahrungen sowie der individuellen Lebenslagen. Von daher ist es wichtig, die Unterschiedlichkeit der Zusammensetzung und des Erfahrungshintergrunds nicht nur in der Gesamtgruppe aller Studierenden zu betonen, sondern auch innerhalb der Teilgruppe der Studierenden mit Berufserfahrung. Ein übergreifender Befund der Studie ist, dass Studierende mit einer beruflichen Vorbildung überdurchschnittlich häufig ein wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftliches Fach wählen, häufiger berufsbegleitend studieren und neben dem Studium nicht selten einer umfangreichen Erwerbstätigkeit nachgehen.
- Sekundärauswertungen des Adult Education Survey (AES) und des DZHW-Absolventenpanels bestätigten nicht nur die bekannten Befunde, dass nur ein geringer Anteil des in Deutschland nachgefragten Weiterbildungsvolumens auf die Hochschulen entfällt und unter den Teilnehmenden an Angeboten der Hochschulweiterbildung Personen dominieren, die bereits ein Studium abgeschlossen haben. Sie erlauben darüber hinaus eine differenzierte Betrachtung der Weiterbildung an Hochschulen, beispielsweise zu den Präferenzen der verschiedenen Nutzergruppen hinsichtlich Themen, Dauer und Veranstaltungsformen. In begrenztem Maße ist auf Basis der durchgeführten Datenanalysen auch die Identifizierung von Faktoren möglich, die die Nutzung von Angeboten der Hochschulweiterbildung beeinflussen. Hierzu gehören unter anderem die Bil-

dungsherkunft der Befragten, die Fachrichtung eines absolvierten Studiums sowie die berufliche Situation der (potenziellen) Teilnehmenden. Die Stärken von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt liegen vor allem in ihrem Monopol zur Vergabe von Abschlüssen sowie in ihrer Forschungskompetenz.

Stand spezifischer Angebote der Hochschulen für neue Zielgruppen

In anderen europäischen und außereuropäischen Ländern ist eine zielgruppenadäquate Ausgestaltung von Angeboten des lebenslangen Lernens an Hochschulen bereits weiter verbreitet als dies in Deutschland derzeit der Fall ist – trotz zahlreicher Aktivitäten an einzelnen Hochschulen bzw. in einzelnen Studiengängen. Die deutsche bildungspolitische Debatte konzentrierte sich in der Vergangenheit sehr stark auf Fragen des Hochschulzugangs für Berufstätige. Es hat sich jedoch mehr und mehr gezeigt, gerade auch unter Berücksichtigung internationaler Erfahrungen, dass neben den ohne Zweifel zentralen Fragen des Zugangs zum Studium auch die Studienangebote selbst, insbesondere ihre Formate und Organisationsformen, eine zentrale Rolle spielen, um Berufstätige für ein Studium zu gewinnen. Auch dies ist daher ein Anliegen des Bund-Länder-Wettbewerbs. Im dritten Teil des Bandes des Teams der Humboldt-Universität werden daher die bisher in Deutschland gewonnenen Erfahrungen mit zielgruppenspezifischen Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen sowie einer flexiblen Studienorganisation reflektiert und unter Rückgriff auf einige Beispiele aus anderen Ländern kontextualisiert. Dieser Teil wird komplettiert durch einen Beitrag zur möglichen Rolle dualer Studiengänge bei der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen.

Band 2: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Korrespondierend mit dem übergeordneten Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an den geförderten Hochschulen stärker zu verankern, wurden im Rahmen der Teilstudie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren sechs Projekte an sieben Hochschulstandorten begleitet, die sich die organisatorische Verankerung der Weiterbildungsstrukturen als Ziel gesetzt hatten. Dabei stand im Zentrum, Erfolgsfaktoren, aber auch Hemmnisse für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu identifizieren. Teil- und Zwischenergebnisse der Fallstudien wurden im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung an weitere Projekte zurückgespiegelt, um auch deren Erfahrungen aufnehmen zu können. Daneben wurden umfangreiche Literatur- und Internetrecherchen sowie Dokumentenanalysen durchgeführt, um flankierende

hochschul- und bildungspolitische sowie hochschulrechtliche Entwicklungen zu erfassen.

Im zweiten Band werden die Ergebnisse dieser Fallstudien auf drei Ebenen (Hochschulen, Projekte und Studienangebote) zusammengeführt. Im ersten Teil werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, Strukturen, Strategien und Interessen sowie in Governance- und Steuerungsstrukturen betrachtet, bevor im zweiten Teil die Projektebene und damit insbesondere das Management von Projekten an Hochschulen und die damit verbundenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen fokussiert werden. Auf Ebene der Studienangebote werden im dritten Teil ausgewählte Aspekte hinsichtlich der Planung, Entwicklung und des Managements von Studienangeboten an Hochschulen aufgezeigt. Ergänzend thematisieren die Fallberichte der an den Fallstudien teilnehmenden Hochschulen unterschiedliche Herangehensweisen an die organisatorische Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen und zeigen spezifische Herausforderungen sowie gewählte Lösungswege auf. Die Teilstudie endet mit einer zusammenfassenden Betrachtung der wichtigsten Ergebnisse im Sinne von ‚Lessons Learned‘.

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Mit dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* erfahren Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen eine Neubewertung und eine Stärkung in der hochschulinternen Wahrnehmung. So konnte im Oldenburger Teilprojekt festgestellt werden, dass sich die Beziehungen zu wichtigen Stakeholder-Gruppen in den geförderten Projekten veränderten. Die auffälligste positive Veränderung war bei Hochschulleitungen zu beobachten, die den Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen nun größere Aufmerksamkeit widmen, aber auch die Selbstverwaltungsorgane (Senat, Dekanat) zeigen sich nun offener gegenüber dieser Thematik. Als ein Indikator dafür kann gelten, dass Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zunehmend in den Leitbildern und Profilen der Hochschulen an Relevanz gewinnen. Offenkundig erfährt Weiterbildung als Aufgabe von Hochschulen durch die geförderten Projekte eine Stärkung in der hochschulinternen Wahrnehmung.

Gleichzeitig ist beobachtbar, dass die mit dem Bund-Länder-Wettbewerb initiierten Weiterbildungsangebote in das Spannungsfeld eines Interessenausgleichs zwischen zentralen Weiterbildungseinrichtungen und den fachlich verantwortlichen Fakultäten geraten. Während auf der Ebene der Hochschulleitung die Verantwortung für Weiterbildung in der Regel bei den Vize-Präsidentinnen und -Präsidenten oder Pro-Rektorinnen und -Rektoren für Studium und Lehre liegt und damit klar geregelt ist, besteht die organisatorische Herausforderung für bestehende Weiterbildungseinrichtungen im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs darin, ihre Kompetenzen auch im Bereich der berufs begleitenden Studienangebote sichtbar zu machen.

Hochschulen erkennen, dass Weiterbildung als Aufgabenfeld organisatorisch zu verankern ist, es bleibt aber bislang offen, ob dies eher zentral oder dezentral erfolgen sollte. Die zumeist fakultätsnahe organisatorische Verankerung der Projekte ist daher mit Blick auf die dauerhafte Implementierung daraufhin zu prüfen, wo und wie die größtmögliche Professionalität in dem durch starken Wettbewerb geprägten Weiterbildungsmarkt gesichert werden kann.

Auch auf der hochschulpolitischen Ebene ist ein Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen beobachtbar. So zeigt eine Analyse der Landeshochschulgesetze (LHG), dass seit 2012 vier weitere Bundesländer genauere Regelungen zu diesen Themen vorgenommen haben. Auch die Analyse der Hochschulpakete macht deutlich, dass darin Weiterbildung und Lebenslanges Lernen seit 2012 vermehrt thematisiert werden und sie neben recht allgemeinen Verweisen auf die Notwendigkeit solcher Angebote mittlerweile auch spezifischere Aspekte, wie z.B. Fragen der Finanzierung, beinhalten.

Auf der Ebene Staat – Hochschulen ist mit Blick auf die Steuerungsinstrumente eine langsam wachsende Bedeutung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu verzeichnen. So ist Weiterbildung in der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) als Indikator in sieben Bundesländern vertreten. Aufgrund der Trägheit des Instruments LOM sind weitere Veränderungen und Anpassungen zur Stärkung der Rolle der Weiterbildung nur langfristig zu erwarten. Ein stärkerer Bedeutungszuwachs kann auch in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgestellt werden, hier sind die Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen mittlerweile häufiger Bestandteil und werden inhaltlich stärker präzisiert und ausdifferenziert.

Management von Projekten an Hochschulen

Jenseits aller politischen Rahmenvorgaben und steuernden Anreize scheint für die erfolgreiche Umsetzung der geförderten Projekte ein gut funktionierendes Projektmanagement eine wichtige Voraussetzung zu sein. Als wichtige Erfolgsfaktoren erwiesen sich der frühzeitige Aufbau einer klaren Projektstruktur, die Festlegung von Zielen und Verantwortungsbereichen sowie die Kommunikation mit allen Projektbeteiligten. So kam es in einzelnen Projekten durch die späte Einbindung wichtiger Stakeholder und die damit oftmals einhergehende zeitversetzte Einstellung von Personal sowie durch die teilweise zeitaufwendige Klärung von Verantwortlichkeiten zu einer deutlichen Verzögerung des Projektstarts.

Die Durchführung der Projekte war durch teilweise iterative und zirkuläre Prozesse geprägt, was zum einen in unklaren Kontextfaktoren (Sind Weiterbildung und Lebenslanges Lernen gewollt?), aber auch in nicht immer klaren Führungsstrukturen innerhalb der Projekte begründet war. Projektleitungen, die unter Nutzung ihrer Schnittstellenfunktionen als Macht- und Prozesspromotoren auf das Projektgeschehen und dessen Einbindung in die Hochschule Einfluss nahmen, erwiesen sich bei der Umsetzung der geplanten Zielsetzungen als besonders erfolgreich. Pro-

jektmanagementansätze und -methoden mussten an das jeweils spezifische Umfeld und die Kultur der Hochschulen angepasst werden. Im Vergleich zu klassischen Forschungsprojekten ging es vor allem darum, Methoden und Instrumente flexibel einzusetzen und den Schwerpunkt auf die stetige Kommunikation innerhalb des Projektes und in die Organisation hinein (Stakeholder-Management) zu legen. Situationsgemäßes Handeln in einem agilen Projektmanagement, das im Gegensatz zum klassischen Projektmanagement von festen Ressourcen- und Zeitvorgaben, aber variablen Anforderungen unter Beteiligung der relevanten Akteure und von deren Interessen ausgeht, scheint hierfür die geeignete Managementform.

Planung, Entwicklung und Management von Studienangeboten

Für die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote gilt die Kenntnis der von den Projekten oftmals als neu oder nicht-traditionell bezeichneten Zielgruppen als eine wichtige Voraussetzung. Die Annäherung an die Zielgruppen und ihre Bedarfe erfolgte trotz teilweise aufwendiger Bedarfs- und Zielgruppenanalysen vielfach entlang konkreter Erfahrungen in ersten Pilotphasen der Studienangebote. Die genauere Kenntnis der oftmals sehr heterogenen Voraussetzungen und Bedarfslagen der Teilnehmenden veranlasste die Projektdurchführenden dann, dies stärker bei der Entwicklung ihrer Angebote zu berücksichtigen.

Viele Hochschulen nutzen dabei die Möglichkeiten des Projektes, um aus dem engen Korsett der konsekutiven Regelungen auszubrechen und innovative Studienangebote zu planen. Die Gestaltung internetbasierter Lernumgebungen war dabei von großer Bedeutung und floss in didaktisch strukturierte Lernszenarien ein. Auch die Möglichkeiten der modularen Struktur wurden stärker als im grundständigen Bereich ausgeschöpft, indem Studiengänge nicht nur als curriculares Gesamtpaket, sondern auch als didaktisch geschlossene Einzelmodule geplant und angeboten wurden.

Als Hemmnis konnten sich Verwaltungs- und Gremienabläufe erweisen, die in der Regel nicht auf die Anforderungen innovativer Angebote zugeschnitten sind. Dies gilt auch für Fragen des Studierenden- und Lehrendensupports, die als wichtige Erfolgsfaktoren für die Umsetzung ihrer Vorhaben angesehen werden. Weitgehend offen blieben Aspekte der strukturellen und nachhaltigen Verankerung solcher Aufgaben über die Projektlaufzeit hinaus.

Insgesamt war beobachtbar, dass Überlegungen zur langfristigen finanziellen Absicherung der in den Projekten entwickelten Studienangebote in der ersten Förderphase von nachgeordneter Bedeutung waren. Preispolitische Fragestellungen, Kostenrechnungsmodelle und Überlegungen zum Risikomanagement wurden vor dem Hintergrund der gesicherten Anschubfinanzierung zunächst zurückgestellt. Auch Überlegungen zur Platzierung der Angebote am Markt, zu ihrem Profil und ihrer Gestaltung mit dem Ziel der Entwicklung einer Marke schienen eher nachrangig, obwohl sie unter dem Aspekt der Qualitätssicherung bereits in der Entwicklungsphase bedeutsam sind.

Fallberichte zur organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Die Fallberichte der sechs begleiteten Projekte erweitern die Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung und geben Einblicke in die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erfahrungen hinsichtlich der organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Die Fallberichte bilden den ‚Status quo‘ der sechs Projekte zum Ende der ersten Förderphase ab und betrachten folgende Themenfelder:

- Anrechnung von Kompetenzen
- Planung, Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines weiterbildenden Masterstudiengangs
- Ausbau des Lebenslangen Lernens zu einem strategischen Bestandteil der Hochschulen im Verbund
- Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen
- Weiterbildung in einer öffentlich-privaten Struktur
- Schaffung einer fakultätsübergreifenden und profilstärkenden Struktur für die wissenschaftliche Weiterbildung

Insgesamt wird deutlich, dass die langfristige Implementierung von Strukturen Lebenslangen Lernens an Hochschulen sowie die Übergabe der Projektergebnisse und deren Integration in den Hochschulbetrieb befördert werden können, wenn es gelingt, relevante Stakeholder frühzeitig einzubinden und von der Notwendigkeit entsprechender Strukturen zu überzeugen. Auch wenn die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen als Aufgabe aller Hochschulen politisch noch nicht vollständig umgesetzt ist, leisten die Projekte mit ihren Aktivitäten hier gleichwohl einen wichtigen Beitrag.

Band 3: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Ein zentrales Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* ist es, den Ansatz des Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern. Zugehörige Teilziele sind, neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems beim berufsbegleitenden Studium zu stärken sowie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der dauerhaften Sicherung eines ausreichenden Fachkräfteangebots zu ermöglichen. Die Arbeit mit heterogenen, zum Teil für die Hochschulen neuen Zielgruppen hat vielfältige Implikationen auch in Bezug auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Formate.

Das berührt die Theorie-Praxis-Verzahnung, die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung und die Rolle der Lehrenden. Diese drei Schwerpunkte stehen im dritten Band, der Teilstudie der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW), im Mittelpunkt. Sie werden jeweils mit einem theoretisch fundierten Beitrag eingeleitet und anhand eines projektbezogenen Beitrags sowie unter Einbezug der Perspektive (inter-)nationaler Kolleginnen und Kollegen dargestellt. Damit wurde bewusst den einzelnen Projekten der ersten Wettbewerbsrunde themenbezogen Platz eingeräumt. Der Grundsatz der Praxisforschung und damit der gemeinsamen Arbeit von Forschenden sowie Praktikerinnen und Praktikern war sowohl für die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs als auch für die daraus hervorgegangene Publikation der DUW handlungsleitend.

Praxisforschung

Als Forschungszugang für die wissenschaftliche Begleitung der Projekte wurde die Praxisforschung gewählt, da mit diesem Ansatz bereits über den Zugang zur Forschung und das Forschungsverständnis versucht wird, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verringern. Gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Förderprojekten – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Praxis – wurden relevante Themen gemeinsam er- und beforscht und praxisreflektierend weiterentwickelt sowie einer kritischen Analyse unterzogen. Beiträge aus dem angelsächsischen Raum bereichern den beschriebenen Zugang in der Arbeit mit Projekten, da dort andere Formen der produktiven Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses praktiziert werden. Die Idee einer *Scholarship of Practice* etwa kann die Hochschulen, ausgehend von einer grundlegenden Forschungsorientierung, stärker an die Praxis heranführen. Auch Traditionen wie die Sokratische Methode, das Verändern durch Fragen, sind geeignet, Theorie und Praxis näher aneinander heranzuführen, wenn man sie etwa in den Lehr-Lern-Formaten in Weiterbildungsstudiengängen oder auch in der Personalentwicklung der Lehrenden einsetzt.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Ein zentrales Spannungsfeld für die Hochschulen ist ihre Beziehung zu Praxisfeldern und berufserfahrenen Teilnehmenden. Die bisherige Realität der Theorie-Praxis-Verzahnung ist für deutsche Hochschulen durch eine besonders große Kluft zwischen dem akademischen und dem berufspraktischen System gekennzeichnet, weil beide Bereiche dazu neigen, sich voneinander abzuschotten.

Die zugrunde liegende Vorstellung einer Theorie-Praxis-Verzahnung muss an den Hochschulen gemeinsam betrachtet und auf ihre Eignung für das 21. Jahrhundert hin überprüft sowie in Hinblick auf die daraus folgenden Konsequenzen für den Bildungsauftrag der Hochschulen diskutiert werden. Denn diese Vorstellung

hat Konsequenzen für die Arbeit mit den derzeit noch neuen Zielgruppen, die aber zunehmend ins Zentrum der Hochschulen rücken werden.

In den meisten Projekten wird bei der Entwicklung ihrer Studienangebote mit neuen Formen der Verzahnung von Theorie und Praxis experimentiert. Ein spezifisches didaktisches Modell stellt dabei das *Work-based Learning* dar. An englischen Universitäten hat dieses Modell bereits eine längere Tradition und schon einen wesentlich prominenteren Platz als in Deutschland und kann als Beispiel guter Praxis für deutsche Hochschulen dienen.

Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Dreh- und Angelpunkt aus didaktisch-inhaltlicher Sicht ist die Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen. Die Auseinandersetzung mit und die Verwendung von Lernergebnissen finden sich in der Arbeit aller Projekte wieder und haben zu vielfältigen Handreichungen und Anleitungen für eine kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehre in den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung geführt. Die Lernergebnisorientierung sollte zwar auch das Lehrgeschehen im grundständigen Lehrbereich steuern, von besonderer Dringlichkeit ist sie aber, wenn die Zielgruppen heterogen und mit ganz unterschiedlichen Ausgangskompetenzen ausgestattet sind. Kompetenzorientierung hilft bei der adäquaten Bewältigung der geforderten Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung. Sie fand in den Förderprojekten u.a. Eingang in Verfahren der Kompetenzfeststellung, in kompetenzorientierten Lehr-Lern- und Prüfungsformaten sowie in (begleitenden) Methoden und Instrumenten der Kompetenzentwicklung. Kompetenzportfolios als wichtige Instrumente der Kompetenzorientierung unterstützen das selbstgesteuerte Lernen erwachsener Lernender in besonderem Maße. Insgesamt lassen sich in der Auseinandersetzung mit neuen Zielgruppen der Hochschulen aus der Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen vielfältige didaktische Impulse auch für die grundständige Lehre ableiten.

Rolle der Lehrenden

Eine zentrale Rolle nehmen die Lehrenden und ihr Rollenverständnis für das Lehr-Lern-Geschehen ein. In der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es hierzu noch wenige Untersuchungen, daher wurde diesem Thema besondere Aufmerksamkeit gewidmet, vielfach gemeinsam mit den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde: Welche sind die didaktischen Leitbilder, welches Grundverständnis von Lehren und Lernen besteht, wie sehen Unterstützungsangebote für Lehrende aus, und was sind die Konsequenzen aus der Digitalisierung? Mithilfe der sehr engagierten Projekte ist so eine Fülle von anschaulichen Beispielen aus der hochschulischen Umsetzung entstanden. Dabei wurden auch Lücken und Herausforderungen sichtbar – wie der

adäquate Umgang mit Hochschullehrenden und mit Lehrenden aus der Praxis, die Frage nach geeigneten Unterstützungsformen und die Sensibilisierung der Lehrenden. Die Perspektive der Lehrenden auf ihre Rollen und ihr Lehrhandeln bietet hier interessante Anknüpfungspunkte sowohl für Rollendifferenzierungen als auch für entsprechende Supportstrukturen. Nicht zuletzt ist vor dem Hintergrund der Entwicklung neuer vernetzter digitaler Lernwelten die Frage nach den zukünftigen Rollen von Lehrenden in der Hochschul(-weiter-)bildung virulent.

Der Band schließt mit einem Ausblick auf eine mögliche Zukunft der Hochschulen als Hochschulen des lebenslangen Lernens – hier ist wiederum der internationale Blick besonders inspirierend, vor allem im Hinblick auf die inhaltliche und zeitliche Erweiterung der Perspektive über den Bund-Länder-Wettbewerb hinaus. In diesen Beiträgen wird – ausgehend von der Beschreibung der gesellschaftlichen Situation – insbesondere auf die Ansprüche an die Didaktik, die vielfältigen Profile der Studierenden und ihre geänderten Ansprüche sowie auf die neuen Herausforderungen für die Lehrenden, aber auch auf die Konsequenzen für deren Grundverständnis und für die Aufgaben der Organisation Hochschule durch die Mission *Lebenslanges Lernen* eingegangen.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

Der im Jahr 2011 ins Leben gerufene Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* will innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte von Hochschulen fördern, die die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung über berufsbegleitende und duale Studienangebote in den Mittelpunkt stellen und so zu einer Profilbildung der Hochschulen im wissenschaftlichen Lebenslangen Lernen beitragen. Hochschulen eröffnet der Bund-Länder-Wettbewerb ein weites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, das vom Aufbau einzelner Studienangebote bis hin zu einer umfassenden Profilbildung im Lebenslangen Lernen reichen kann.

Viele öffentliche Hochschulen in Deutschland verfügen bereits über Weiterbildungseinrichtungen, deren Schwerpunkt in der Vergangenheit darin bestand, kurzzeitige Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung unterhalb der Studiengängebene in einem Umfang von maximal 40 Stunden anzubieten (Faulstich et al. 2007, S. 130). Die im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Projekte planen und entwickeln verschiedene Studienangebote, die von kurzzeitigen Weiterbildungsangeboten über zeitlich umfassendere Zertifikatsangebote bis hin zu weiterbildenden Studiengänge reichen und die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten. Damit werden an deutschen Hochschulen erstmalig in einem größeren Umfang Studienangebote entwickelt, die von der bislang bei der Studienangebotsentwicklung dominierenden disziplinären Logik abweichen und auf Formate abzielen, die inhaltlich und studienorganisatorisch an Bedarfen spezifischer Zielgruppen ausgerichtet sind. Die Entwicklung dieser neuartigen Angebote bedeutet für viele Hochschulen, sich erstmalig konzeptionell umfassend mit den Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen und den damit auf ihre Institutionen zukommenden Veränderungen auseinanderzusetzen.

Die Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs standen neben der Entwicklung von neuartigen und innovativen Studienangeboten vor der Herausforderung, in ihren Hochschulen zunächst einmal ein Verständnis für die Notwendigkeit dieser Entwicklungen zu schaffen und tief verankerte Sichtweisen zum Auftrag ihrer Institutionen zu verändern. Trotz der hochschulgesetzlichen Verankerung von Weiterbildung als Kernaufgabe sehen viele Hochschulmitglieder solche Angebote als Erweiterung ihres bisherigen Auftrags und zusätzliche Belastung.

Der Bund-Länder-Wettbewerb eröffnet Hochschulen die Chance, eine Entwicklung nachzuholen, die international bereits seit langem vollzogen wurde. Hanft und Knust (2007) haben in einer vom BMBF finanzierten internationalen Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen aufgezeigt, dass in anderen Ländern¹ berufs-

1 Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich, USA.

begleitende Studienangebote an Hochschulen weit verbreitet sowie berufliche Bildung und Hochschulbildung viel stärker verzahnt sind. Erst mit dem Bund-Länder-Wettbewerb ist zu erwarten, dass sich an diesem Befund etwas ändern wird.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung lag der Themenschwerpunkt des an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführten Teilprojektes im Bereich der Organisation und des Managements von Weiterbildung sowie der Entwicklung und Implementierung von berufs begleitenden und weiterbildenden Studienangeboten. Vor diesem Hintergrund liegen dieser Teilstudie folgende zentrale Fragestellungen mit Blick auf die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs geförderten Projekte zugrunde:

- Vor welchen konzeptionellen und organisatorischen Herausforderungen stehen die Projekte?
- Wie kann eine nachhaltige Verankerung der Projektergebnisse in die bestehenden Strukturen der Hochschulen gelingen und welchen Beitrag können die Projekte hierzu leisten?
- Welche Rahmenbedingungen auf der hochschulinternen und der hochschulübergreifenden Ebene beeinflussen die nachhaltige Implementierung der Projektergebnisse?

Diesen Fragen wurde im Rahmen der Oldenburger Teilstudie auf Grundlage einer umfassenden Literatur- und Dokumentenanalyse sowie im Rahmen von Fallstudien nachgegangen. Hierzu wurden sechs der geförderten Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs an sieben Hochschulstandorten über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet, die über die Entwicklung von Studienangeboten hinaus auch organisatorische und strukturelle Veränderungen planten.

1.2 Theoretische Einbettung

Als theoretische Bezugssysteme wird sich in der hier vorliegenden Studie an der Weiterbildungsforschung, der Managementforschung, der Organisationssoziologie sowie der Governance-Forschung orientiert. Letztere wird als besonders geeignet erachtet, da sie Handeln und die Handlungsfähigkeit von Gesellschaften in der Trias Markt, Gemeinschaft und Organisation als zentralen Mechanismen sozialer Ordnungsbildung erklärt und damit Erklärungsansätze für die spezifische Situation der Weiterbildung an Hochschulen bietet. Die Organisation Hochschule – mit ihren nach den Prinzipien des New Public Managements (NPM) gestalteten Strukturen – nähert sich mit ihrer überwiegend marktwirtschaftlich operierenden Weiterbildung zunehmend einem unternehmerisch und wettbewerblich geprägten Leitbild, das von den bislang dominierenden Deutungsschemata der Akteure erheblich abweicht. Als hochschulische Spezifika ist des Weiteren zu berücksichtigen, dass in ihren demokratisch gewählten Entscheidungsorganen Akteurkonstellationen entstehen, die sich bewusst im Widerspruch zu marktwirtschaftlich orientierten Sichtweisen posi-

tionieren. Entsprechend sind innerhalb der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs die Interessen und Perspektiven der unterschiedlichen Anspruchsgruppen aufzunehmen, ohne die verfolgten Zielsetzungen dabei vollständig zu hinterfragen.

Die Governance-Perspektive erweist sich zudem als besonders geeignet, da sie in besonderer Weise anschlussfähig ist an Ansätze der Managementforschung und der Organisationssoziologie, die „die Gestaltung einer sozialen Ordnung durch ebenfalls in eine soziale Ordnung eingebettete Akteure in den Blick“ (Schimank 2007, S. 29) nehmen. Sie betrachtet sowohl Strukturen und ihren regelbildenden Charakter als auch das Handeln der Akteure und ihre dabei zum Zuge kommenden Interessen.

Die Akteure in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs verfolgen die Projektziele innerhalb der bestehenden Hochschulstrukturen, tragen mit ihren Handlungen aber auch dazu bei, diese zu verändern. Bei der Umsetzung ihrer Ziele greifen sie zum einen auf vorhandene Ressourcen zurück, mit den eingeworbenen Projektmitteln bringen sie aber auch erhebliche zusätzliche Ressourcen ein, was die Umsetzung der intendierten Ziele erleichtert. Mit der Projektförderung wird zwar eine wichtige Voraussetzung geschaffen, die intendierten Ziele umzusetzen, sie stellen aber nicht sicher, dass eine Umsetzung tatsächlich in der geplanten Weise erfolgen kann. Die Akteure in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs sind daher gefordert, ursprüngliche Zielsetzungen an den organisatorischen Kontext und die spezifischen Handlungskonstellationen der Hochschule anzupassen. Sie treffen in ihren Institutionen auf Kulturen, die sie bei der Erstellung ihrer Handlungsentwürfe berücksichtigen müssen, die sie aber auch über ihr eigenes Handeln wieder beeinflussen. Wie sie diesen Prozess gestalten, welche Strategien sie entwerfen und welche Verfahren, Instrumente und Maßnahmen sie bei der Umsetzung einsetzen, soll in dieser Studie dargelegt werden.

1.3 Methodisches Design

Zur Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.1) wurden Fallstudien erstellt, an denen sechs der im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Projekte über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren beteiligt waren. Zwischenergebnisse wurden in einem iterativen Prozess an weitere Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs zurückgespiegelt, diskutiert und wiederum in die Fallstudien aufgenommen, um auf diesem Wege zu generalisierbaren Aussagen zu gelangen.

Die Durchführung der prozessbegleitenden Fallstudien war somit von der Intention geleitet, im Sinne der Aktionsforschung (Moser 1975) über eine fortwährende Rückkopplung von Zwischenergebnissen aus den Interviews nicht nur an die sechs an den Fallstudien beteiligten Projekte, sondern darüber hinaus auch an weitere im Bund-Länder-Wettbewerb geförderte Projekte, einen kontinuierlichen Lern- und Erfahrungstransfer sicherzustellen, der ihnen Impulse für ihre weitere Arbeit geben konnte. Neben den Vor-Ort-Besuchen an den Hochschulen sind daher auch die von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten (Zwischen-)Ergebnispräsentationen in Form projektinterner Themenworkshops und Tagungen (auch unter

Einbezug der Fachöffentlichkeit) als Bestandteile der Erhebung zu sehen.² Die in dieser Teilstudie dargelegten Ergebnisse und Implikationen basieren entsprechend auf der kontinuierlichen Verzahnung von Vor-Ort-Besuchen, Ergebnistransfers und den damit implizierten Rückkopplungsschleifen. Die Stellen, die sich auf die nachfolgend dargelegten Ergebnisse der sechs Fallstudien der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs beziehen, schließen mit ‚Codierungen‘ (z.B. 10_42) oder es wird direkt von Projekten der Fallstudien gesprochen. In allen anderen empirischen Kontexten sind Projekte gemeint, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* gefördert werden. Die theoretischen Bezüge verweisen darüber hinaus auf Projekte auf der allgemeinen Ebene.

Die Auswahl der Stichprobe für die Fallstudien erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren mit der Intention, eine möglichst große Vielfalt an Projekten sicherzustellen. Zunächst wurden in einer Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung alle beteiligten Projekte auf die geplante Studie aufmerksam gemacht und gebeten, sich bei Interesse an einer Beteiligung mit der wissenschaftlichen Begleitung in Verbindung zu setzen. Als Ausgangsbedingung wurde dabei lediglich formuliert, dass die Projekte über die Entwicklung einzelner Studienangebote hinaus auch organisatorische und strukturelle Veränderungen zur nachhaltigen Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an ihren Hochschulen planen. Von den 26 Projekten bekundeten elf Projekte ihr Interesse an einer Mitwirkung. Aus forschungspragmatischen Gründen war es notwendig, eine weitere Auswahl zu treffen, die eine möglichst breite Streuung sicherstellen sollte. Folgende Anforderungen an die Stichprobe wurden formuliert:

- Projekte aus verschiedenen Bundesländern
- Projekte von verschiedenen Hochschultypen (Universitäten, Fachhochschulen)
- Einzel- und Verbundprojekte

Nach Prüfung der Vorhabenbeschreibungen wurden sechs Projekte identifiziert, die sich unter Zugrundelegung der Kriterien im besonderen Maße für die Durchführung der Fallstudien eigneten:

- Projekt *MainCareer* an der Frankfurt University of Applied Sciences
- Projekt *FitWeiter* an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Projekt *LINAVO* an der Fachhochschule Lübeck und der Fachhochschule Kiel
- Projekt *KOSMOS* an der Universität Rostock
- Projekt *Mod:Master* an der Universität Ulm
- Projekt *Professional.Bauhaus* an der Bauhaus-Universität Weimar

2 Die Ergebnisse wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung (Flick 2009, S. 495) zum einen auf dem Themenworkshop *Implementierung und nachhaltige Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (18.10.2013 in Oldenburg) vorgestellt und diskutiert. Zum anderen waren die Zwischenergebnisse Thema im Rahmen der öffentlichen themenbezogenen Veranstaltung *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (04./05.12.2014 in Berlin).

Im Prozess der Fallstudienerstellung wurde – der Erhebungsphase und dem speziellen Kontext der betrachteten Projekte folgend – mit verschiedenen Akteuren gesprochen, wobei sowohl Projektleitungen, -koordinatorinnen/-koordinatoren und -mitarbeitende (Projektebene) als auch Hochschullehrende und Hochschulleitungen (Hochschulebene) in die Gruppeninterviews einbezogen wurden. Durch eine iterative Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner auf Basis des Schneeballverfahrens (Gabler 1992), konnte somit eine sukzessive Annäherung an den komplexen Forschungsgegenstand erreicht werden, die eine Einbeziehung nahezu aller für die Projekte auf der hochschulischen Ebene relevanten Stakeholder sicherstellt.

Die Erhebungen im Rahmen der Fallstudien basieren auf einer Methodentriangulation (Lamnek 2005), die es ermöglicht, der Komplexität der Vorhaben gerecht zu werden. Durch die Kombination von Kurzfragebögen (Factsheets), qualitativen Gruppeninterviews und Stakeholderanalysen sowie einer kommunikativen Validierung der Ergebnisse durch die Ergebnispräsentation und -diskussion in Veranstaltungen wurden verschiedenste Akteure einbezogen und die Ergebnisse in einem induktiven Vorgehen stetig erweitert. Zudem wurden umfangreiche Literatur- und Internetrecherchen sowie Dokumentenanalysen (vgl. Kapitel 2.2) durchgeführt, um flankierende hochschul- und bildungspolitische Entwicklungen zu erfassen. Dabei wurden zu zwei Zeitpunkten (2012 und 2015) zentrale hochschulpolitische Steuerungsinstrumente, wie Landeshochschulgesetze (LHG), Hochschulpakete, formelgebundene Mittelvergabe (LOM), Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie Leitbilder der Hochschulen erhoben und zu den genannten Erhebungszeitpunkten verglichen. Ziel dieser Erhebungen war es, während des Projektverlaufes mögliche Veränderungen und Entwicklungen auf der Landes- und Hochschulebene hinsichtlich dieser Steuerungselemente zu ermitteln.

Im Rahmen der Fallstudien wurde aufbauend auf einem Kurzfragebogen (Factsheet), welcher der Erfassung des Status quo der sechs beteiligten Projekte diente, im Zeitraum von 2013 bis 2014 an drei Erhebungszeitpunkten 27 halbstrukturierte leitfadengestützte Gruppeninterviews an allen beteiligten Hochschulen geführt. Die thematischen Schwerpunkte der Interviews waren ebenso wie die Auswahl der Interviewbeteiligten an die Projektverläufe angepasst. Die Gespräche wurden (mit Zustimmung der Gesprächsteilnehmenden) aufgezeichnet und in Form von Gesprächsprotokollen zusammengefasst, wobei besonders markante Aussagen wörtlich übernommen und im Anschluss mit den Interviewpartnern abgestimmt wurden. Die Interviewserie wurde mit einem weiteren Vor-Ort-Termin im ersten Halbjahr 2015 abgeschlossen, der insbesondere der Ergebnispräsentation und der Diskussion der Ergebnisse diente. Begleitend zu den Gruppeninterviews wurden an zwei Zeitpunkten Stakeholderanalysen durchgeführt, um zum einen die aus Sicht der Projektbeteiligten der Fallstudien relevanten Stakeholder für die erfolgreiche Durchführung und Implementierung der Projekte zu dokumentieren und zum anderen deren Verhältnis und Einstellung zum Projekt zu erfassen. Hierzu wurden in einem ersten Schritt alle aus Projektsicht relevanten Stakeholder erfasst, im zweiten

Schritt deren Einstellung und Verhältnis zum Projekt ermittelt, um dann im dritten Schritt eine Clusterung der Stakeholder (z.B. Hochschulleitung, Verwaltung, Lehrende) vorzunehmen.

Die thematischen Schwerpunkte und beteiligten Akteure der drei Interviewrunden sowie die damit einhergehenden Stakeholderanalysen können der folgenden Tabelle (vgl. Tabelle 1) entnommen werden.

Tabelle 1: Erhebungsverlauf der Fallstudien (eigene Darstellung)

Zeitpunkt	Methode/ Instrument	Beteiligte Akteure	Themenschwerpunkte
Frühsummer 2013	Kurzfragebogen	- Projektkoordination	- Projektstruktur - Projektmanagement
	1. Gruppeninterview	- Projektleitungen - Projektkoordination - teilweise Projektmitarbeitende	- bisheriger Projektverlauf (Zielsetzungen, Inhalte, Arbeitsabläufe, etc.) - personelle Struktur der Projekte - Projektumfeld
	1. Stakeholderanalyse	- Projektleitungen - Projektkoordination - teilweise Projektmitarbeitende	- Projektumfeld und dessen Einstellung - Verhältnis zum Projektumfeld
Herbst 2013	Themenworkshop Implementierung und nachhaltige Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen am 18.10.2013		
Winter 2013/2014	2. Gruppeninterview	- Projektmitarbeitende, Projektleitung, Hochschulleitung	- Qualifikationen und berufliche Vorerfahrungen - Mitarbeiterstruktur - Individuelle Sicht auf den Projektverlauf und die Studienangebotsentwicklung - Bedeutung des Projektes im Kontext der strategischen Hochschulentwicklung
	3. Gruppeninterview	- Akteure aus dem Projektumfeld (Dekane, Hochschullehrende, Hochschulleitung, etc.)	- Einstellung der Hochschulakteure gegenüber den Projekten und den damit verbundenen Zielsetzungen
Sommer 2014	4. Gruppeninterview	- Projektleitungen - ggf. Projektkoordination - ggf. Projektmitarbeitende	- aktueller Projektstand - geplantes Vorgehen zur nachhaltigen Implementierung der Projektergebnisse - Akzeptanz des Projektes an der Hochschule

Zeitpunkt	Methode/ Instrument	Beteiligte Akteure	Themenschwerpunkte
Winter 2014	Öffentliche Tagung Lebenslangem Lernen an Hochschulen am 04./05.12.2014		
Frühjahr 2015	2. Stakeholder- analyse	- Projektleitungen - Projektkoordination - ggf. Projektmitarbei- tende	- Projektumfeld und dessen Einstellung - Verhältnis zum Projektum- feld

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte computergestützt mit Hilfe des Programms MAXQDA. Angelehnt an die Grounded Theory wurde in einem ersten Schritt offen kodiert, wobei die Daten einem Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens unterzogen wurden (Strauss/Corbin 1996). Hierfür wurden bewusst bisherige Vorüberlegungen zurückgestellt und die Daten schrittweise und durch mehrere Personen im Sinne einer Interrater-Reliabilität parallel kodiert (Wirtz/Caspar 2002), bevor diese in Kategorien zusammengeführt wurden. Als zentrale (Schlüssel-)Kategorien wurden die Ebenen der Hochschulen, Projekte und Studienangebote identifiziert. Die darunterliegenden Subkategorien dienen der weiteren Unterteilung und Charakterisierung. Im weiteren Verlauf und insbesondere in der Phase der Analyse der erhobenen Daten flossen zudem die in den begleitenden Prozessen gewonnenen Erfahrungen in die Interpretation der Ergebnisse ein.

1.4 Aufbau der Teilstudie

Nach diesem einleitenden Kapitel steht im zweiten Kapitel der vorliegenden Publikation die Verortung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, Strukturen, Strategien und Interessen unterschiedlicher Akteure im Mittelpunkt. Diese Darstellung erfolgt zum einen theoriebasiert unter Zugrundelegung zentraler einschlägiger Ansätze aus der Organisationsforschung. Zum anderen wird das Thema hochschulübergreifend mit dem Fokus auf die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie auf die Spezifika und Wirkungen der Instrumente der Hochschulsteuerung (Governance) aufgearbeitet.

Das dritte Kapitel befasst sich vor dem Hintergrund der Beschreibung klassischer Ansätze des Projektmanagements mit den Herausforderungen und Rahmenbedingungen der Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten an Hochschulen. Die Spezifika des Projektumfeldes, die Projektorganisation und die Phasen im Projektmanagement werden hier ebenso thematisiert wie die Rollen und Aufgaben der verschiedenen Projektakteure. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob für das Management von Forschungs- und Entwicklungsprojekten an Hochschulen Ansätze eines ‚agilen‘ Projektmanagements im Unterschied zu klassischen Modellen nicht zielführender und den Kontextbedingungen angemessener sind.

Im Fokus des vierten Kapitels stehen die Prozesse der Planung, der Entwicklung und des Managements von weiterbildenden Studienangeboten. Basierend auf einem primär auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Entwicklung weiterbildender Studienangebote zugeschnittenen systematischen Ansatz der Programmplanung, -entwicklung und des -managements (Hanft 2014) werden in Orientierung an den zentralen Thematiken der Fallstudien das Vorgehen der Projekte beschrieben und es werden wesentliche Herausforderungen auf der strategischen und operativen Ebene aufgezeigt.

Das fünfte Kapitel umfasst die Fallberichte der sechs Hochschulen, die im Rahmen der Fallstudien genauer betrachtet wurden. Die einzelnen Fallberichte fokussieren dabei unterschiedliche und individuelle Themen im Hinblick auf eine nachhaltige Implementierung der Projekte in die bestehenden Strukturen der jeweiligen Hochschulen und verdeutlichen, wie vor allem über eine ‚Politik der kleinen Schritte‘ Veränderungen und Lernprozesse angestoßen werden können.

Das sechste und letzte Kapitel schließlich beinhaltet basierend auf den Ergebnissen der Fallstudien und unter Berücksichtigung der Fallberichte der Projekte einen Überblick zu zentralen Erfolgsfaktoren und der sich hieraus ergebenden Implikationen für eine nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen.

2 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

In der Länderstudie einer internationalen Vergleichsstudie (Hanft/Knust 2007) konnte auf Grundlage einer Internetrecherche ermittelt werden, dass mehr als 80 Prozent der deutschen Hochschulen Weiterbildung anbieten, mit einer Tendenz zur Entwicklung längerfristiger und abschlussorientierter Programme (Faulstich et al. 2007, S. 105ff.). Allerdings sind bislang zu akademischen Graden führende Studienangebote an öffentlichen Hochschulen nahezu ausschließlich an traditionelle Studierende gerichtet, die nach Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung ein Vollzeitstudium beginnen und erst nach dessen Abschluss ihre berufliche Karriere starten (Kerres et al. 2012). Mit dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* ist intendiert, dass Hochschulen ihre Angebote nunmehr an heterogenen Zielgruppen ausrichten, die über unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und Studienmotivationen verfügen, hier besonders an Berufstätige, die berufsbegleitend ein Studium absolvieren. Die herkömmliche, eher starre und auf homogene Studierende ausgerichtete Studienstruktur wird, so ist zu erwarten, mittel- und langfristig einer durchlässigen und flexiblen, an unterschiedliche Zielgruppen gerichteten Studienorganisation weichen.

Die Erweiterung der Zielgruppen ist für Hochschulen mit einem Paradigmenwechsel verbunden, der das Lehren und Lernen selbst, aber auch die Organisation von Studium und Lehre betrifft. Hochschulen werden sich für verschiedene Zielgruppen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kompetenzen, Motivationen und in sehr vielfältigen Lebenssituationen öffnen. Studierenden ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium zu ermöglichen, sind Reformvorschläge, von denen nicht nur berufstätige Studierende profitieren. Von einer räumlichen und zeitlichen Entgrenzung des Studiums können Studierende in sehr unterschiedlichen Lebenslagen profitieren, denn es ermöglicht ihnen, ihr Studium flexibel an vorhandene Zeitbudgets und Kompetenzen auszurichten. Der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* fokussiert zwar auf die Einführung weiterbildender Studienangebote, die Schaffung flexibler Lernwege in einer vielfältigen, auch onlinegestützten Angebotsstruktur mit einem modernen didaktischen Design sowie der Möglichkeit zur Anrechnung von Kompetenzen, kommt aber auch herkömmlichen Studierenden entgegen (Hanft et al. 2015, S. 19ff.).

Die Möglichkeiten des Bund-Länder-Wettbewerbs eröffnen Hochschulen somit die Chance, über die Entwicklung einzelner Studienangebote hinaus sehr viel weitreichendere Veränderungen in ihren Institutionen vorzunehmen, die zu einer Neuausrichtung der bestehenden Hochschulkultur führen können. Von den Projekten können Impulse ausgehen, die in einen hochschulweiten Change-Prozess einmünden.

2.1 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, -strukturen, -strategien und -interessen

2.1.1 Hochschulkulturen und -strukturen zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Markt

Hochschulen gelten als hybride Organisationen, da in ihnen funktionale, divisionale und netzwerkförmige Organisationsstrukturen nebeneinander bestehen. Die Verwaltung zeichnet sich durch eine funktionale, nach Aufgaben gegliederte Struktur aus, die Fakultäten sind divisional, nach Fächern gegliedert und die Selbstverwaltung folgt netzwerkförmigen Organisationsprinzipien. Während Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen in der Verwaltung hierarchisch organisiert sind, sind diese in der Wissenschaft demokratisch, über gewählte Vertreterinnen und Vertreter, legitimiert. Selbstverwaltungsgremien wirken als steuernde, über die Fakultäten hinausreichende Organe netzwerkförmig in andere Organisationseinheiten hinein. Die Koordination der Arbeit folgt im wissenschaftlichen Bereich wesentlich über das Kollegialitätsprinzip der wissenschaftlichen Gemeinschaft, während sie in der Verwaltung auf Regeln und Weisungen basiert. Sowohl Wissenschaft als auch Verwaltung weisen einen hohen Grad an formalisiertem Verhalten auf, das in der Verwaltung bürokratischen Regeln folgt und in der Wissenschaft durch einen fachdisziplinär und fachkulturell geprägten Verhaltenskodex geprägt ist (Hanft et al. 2008, S. 90ff.).

Insgesamt gelten Disziplinen als Grundeinheiten der Organisation Hochschule (Kern 2000, S. 27). Forschung und Lehre als identitäts- und reputationsstiftende Kernprozesse in Hochschulen sind in Fakultäten und damit weitgehend entkoppelt von der Hochschulleitung verankert. Hierarchien und eine top-down organisierte Linienorganisation finden sich lediglich in der Zentralverwaltung, die Möglichkeiten zur Einflussnahme von Hochschulleitungen auf wissenschaftliche Expertinnen und Experten sind begrenzt. Die Reichweite einer zentralen Steuerung ist eher gering, gleichzeitig ist jede Disziplin einem starken äußeren Anreiz- und Sanktionssystem unterworfen, das an den Standards wissenschaftlicher Fachgemeinschaften ausgerichtet ist (ebd., S. 29).

Erklärungen, wie diese unterschiedlichen Teilsysteme in einem System vereint und organisatorisch zusammengeführt sind, erfolgen häufig mit Verweis auf das Prinzip der losen Kopplungen, das von Weick (1976) mit Blick auf pädagogische Organisationen entwickelt wurde. Wenn Zentralverwaltung, Fakultäten und weitere Organisationseinheiten, wie z.B. zentrale Einrichtungen oder An-Institute, weitgehend unabhängig voneinander arbeiten, hat das den Vorteil, dass unterschiedliche Wertsysteme und Rationalitätskriterien nebeneinander bestehen und sich weiter entwickeln können, die Teile aber dennoch in einem Gesamtsystem verbunden sind. Unterschiedliche (Fach-)Bereichskulturen folgen ihrem jeweils eigenen Professionsverständnis und die Verwaltung handelt nach ihren administrativen Gesetz-

mäßigkeiten. Die bürokratische Ordnung der Verwaltung trifft auf die disziplinar geprägte Kultur der Wissenschaft, die sich wiederum von Fach zu Fach unterscheidet. In einem solchen System wirken rechtliche Rahmenvorgaben als unveränderbare Konstanten der Verwaltung (z.B. Befristungsregelungen, Deputatsregelungen, Gebührenordnungen) und werden als solche von der Wissenschaft auch akzeptiert, im wissenschaftlichen Kontext und den dort verfolgten Zielsetzungen in ihrer Funktionalität aber auch hinterfragt. Die Orientierung der Wissenschaft an fachwissenschaftlich und disziplinar geprägten Deutungsschemata öffnet den – kritischen – Blick auf die Handlungslogik anderer Systeme, ohne deren Prinzipien grundsätzlich anzuzweifeln. Veränderungserfordernisse werden von außen zwar gesehen, die Möglichkeiten zur Einflussnahme bleiben aber beschränkt, da sie aus den jeweiligen Teilsystemen heraus erfolgen. Der ‚Tunnelblick‘ der jeweiligen Experteninnen und Experten auf das eigene System lässt das Wissen im eigenen Bereich wachsen, begrenzt aber die Chancen des voneinander Lernens und die damit einhergehenden Möglichkeiten einer das Gesamtsystem betreffenden Veränderung. Aufgrund von fehlenden, zwischen den Systemen vermittelnden Steuerungsstrukturen gilt die Reformierbarkeit und Veränderungsfähigkeit des Gesamtsystems als beschränkt (Hanft 2000a, S. 18; in Anlehnung an Brunsson 1989). Von dieser Systemlogik sind die Projekte in besonderer Weise betroffen.



Abbildung 1: Projekte zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Markt (eigene Darstellung)

Weiterbildung als gesetzlich definierte Aufgabe von Hochschulen lässt sich aufgrund ihrer strukturellen Besonderheiten weder dem Teilsystem Verwaltung noch dem Teilsystem Wissenschaft vollständig zuordnen, nimmt gleichwohl aber Elemente beider Teilsysteme auf. Organisatorisch ist sie zumeist außerhalb der Fakultäten verankert und kann daher als Teil des Systems Verwaltung gelten, da aber ihre Angebote wissenschaftsbezogen und fachwissenschaftlich verantwortet sein sollen, ist

sie auf enge Kooperationen mit den Fakultäten angewiesen. Darüber hinaus hat sie sich den Prinzipien des Marktes zu stellen, denn sie soll, anders als grundständige Studienangebote, ihre Kosten aus den erwirtschafteten Einnahmen decken. Ihre Positionierung zwischen Wissenschaft, Verwaltung und einem wettbewerblich ausgerichteten Markt (vgl. Abbildung 1) stellt die in ihr tätigen Akteure vor besondere Herausforderungen, die auch in den Projekten deutlich spürbar sind.

Die Projektleitungen sehen eine am Markt ausgerichtete ‚unternehmerische Kultur‘ in einem Widerspruch sowohl zur regelgeprägten bürokratischen Ordnung wie auch zur disziplinär geprägten Logik der Wissenschaft (5_100). Aus ihrer Sicht sei durchaus fraglich, ob eine Weiterbildungskultur, die „durch Kundennähe und Serviceorientierung sowie durch Gebühren für das Studium geprägt ist und somit im Gegensatz zum grundständigen Bereich steht, sich im System Hochschule etablieren lässt“ (8_67). Verwiesen wird darauf, dass Hochschulen Behörden seien, die aber im Bereich der Weiterbildung unternehmerisch denken und gewinnorientiert handeln sollen. Hier liege entsprechend „noch ein ganzes Stück Arbeit“ (16_40) vor den Projekten. Das Interesse an Weiterbildung sei zudem abhängig von Fachkulturen, vor allem aber von einzelnen Kolleginnen und Kollegen (1_21). Ein unternehmerisches Modell einzuführen, das parallel zu den (Selbst-)Verwaltungsstrukturen besteht, wird als große Herausforderung angesehen (13_43; vgl. auch Maschwitz 2015).

Die Einsicht in die Grenzen des Systems spiegelt sich im Handeln der Projektmitarbeitenden wider. So werden beispielsweise vorhandene hochschulweite Gebührenordnungen akzeptiert, auch wenn diese aus Sicht der Projektbeteiligten mit Blick auf preispolitische Strategien wenig sinnvoll erscheinen. Da sie ihre Möglichkeiten zur Veränderbarkeit solcher Ordnungen als gering einschätzen, nehmen sie diese an und suchen nach Lösungen außerhalb der bürokratischen Ordnung (vgl. Kapitel 2.2.1). Auslagerungen in außerhochschulische Einrichtungen gelten als legitimer Weg, um hochschulinterne Begrenzungen zu überwinden, auch wenn der Preis eine größere Distanz zu den Disziplinen und der Wissenschaft ist. Die Projekte stehen vor der ständigen Herausforderung, zwischen verschiedenen, in ihren Deutungsschemata stark voneinander abweichenden Organisationswirklichkeiten vermitteln zu müssen. Sie bewegen sich in der Trias von Verwaltung, Wissenschaft und Markt, die jeweils eigenen Systemlogiken folgen, sind aber selbst Teil von einem dieser Systeme. Das wirft die Frage ihrer organisatorischen Verankerung auf.

2.1.2 Organisatorische Verankerung

Weiterbildungsaufgaben sind am häufigsten in zentralen Einrichtungen, oft in Form von intermediär ausgerichteten Stellen mit wissenschaftlichen und Dienstleistungsaufgaben (DGWF 2015) verankert. Dies trifft auch für einige im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* geförderte Hochschulen zu. Vor allem kleinere Hochschulen wählen aber Organisationseinheiten, die der Hochschulleitung direkt, oft in Form von Stabsstellen, zugeordnet und damit ver-

waltungsnah platziert sind. Die Auslagerung von Weiterbildung in außerhochschulische Einrichtungen oder dezentrale Organisationseinheiten kann dagegen seltener beobachtet werden (vgl. Abbildung 2).

Diese Einschätzungen decken sich weitestgehend mit den vor einigen Jahren erhobenen Daten der Länderstudie aus Deutschland (Faulstich et al. 2007, S. 109) einer internationalen Vergleichsstudie (Hanft/Knust 2007). Weiterbildung an Hochschulen ist demgemäß weitgehend entkoppelt von Wissenschaft und Verwaltung organisiert, in der Ausübung ihrer Tätigkeit aber stark von diesen Systemen abhängig. Ihr ‚Nischendasein‘ schien kein Problem, solange die Angebotsstruktur auf kurzzeitige Weiterbildungsangebote begrenzt blieb, die die Kernaufgaben und das Selbstverständnis der Wissenschaft nur wenig berührten.

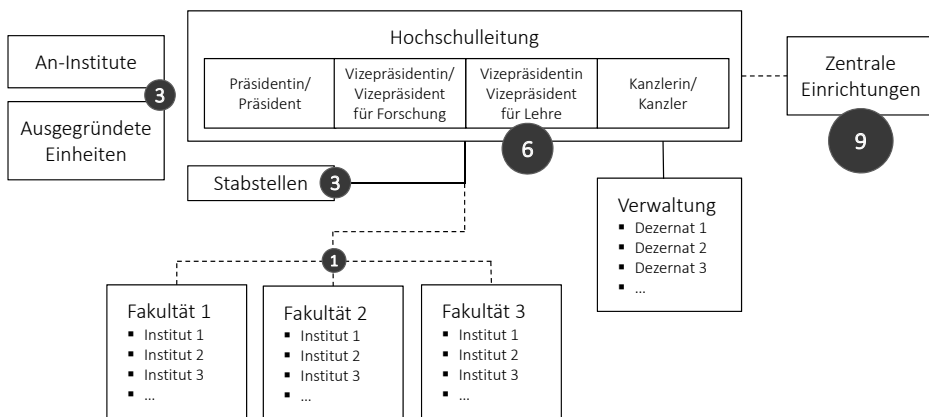


Abbildung 2: Verankerung der Projekte an den Hochschulen im Jahr 2012 (eigene Darstellung in Anlehnung an Stöter/Brinkmann/Maschwitz 2013)

Mit der in den Projekten intendierten Ausweitung der Angebotsformen erfährt die Weiterbildung hochschulintern nun eine Neubewertung, die zu Bedeutungsverschiebungen im Verhältnis der bislang als ‚fremd‘ wahrgenommenen Weiterbildung und ihrer Einrichtungen zur Hochschulleitung sowie zu den Fakultäten führt (Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013, S. 10f.). Die organisatorische Verankerung von Weiterbildungsangeboten tritt stärker in das Spannungsfeld eines Interessenausgleichs zwischen zentralen Weiterbildungseinrichtungen und den Fakultäten. Die organisatorische Verankerung von Aufgaben und Funktionen der Weiterbildung wird zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Fakultäten, vorhandenen Weiterbildungseinheiten und der Verwaltung.

Von einer möglichen (Neu-)Positionierung der Weiterbildung scheinen die Projekte bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zunächst wenig berührt. Als zeitlich befristete Entwicklungsvorhaben sind sie überwiegend nicht in den vorhandenen Weiterbildungseinheiten, sondern auf Prorektorats-/Vizepräsidiumsebene und/oder der Fakultätsebene und damit im Wissenschaftssystem verankert. Die Planung und Entwicklung weiterbildender Studienangebote wird eher als Aufgabe der Fa-

kultäten oder Fachbereiche, bzw. einzelner Fachvertreterinnen und -vertreter angesehen und weniger als Aufgabe vorhandener Weiterbildungseinrichtungen (Stöter/Brinkmann/Maschwitz 2013). Auch dieser Befund findet sich bereits in der Länderstudie aus Deutschland: Für die Organisation und das Management kostenpflichtiger weiterbildender Studiengänge sind demnach in erster Linie die Fakultäten oder Fachbereiche verantwortlich (Faulstich et al. 2007, S. 110). Gleichzeitig konnte dort auch festgestellt werden, dass in mehr als jeder zweiten Hochschule Weiterbildung nicht nur in den dafür vorgesehenen Abteilungen stattfindet, die Fakultäten also unabhängig von Weiterbildungsbereichen ihre eigenen Angebote erstellen (ebd.).

Aufgrund der spezifischen Zielsetzungen der im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* geförderten Projekte weicht ihre organisatorische Verankerung zudem von der klassischen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben ab. Forschung als originäre Aufgabe von Hochschullehrenden ist in der Regel in Fakultäten verankert. Die Initiative für die Einwerbung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten geht zumeist von Hochschullehrenden aus, für die ein wesentlicher Anreiz in der Einwerbung von Drittmitteln besteht (vgl. Kapitel 2.2.4). Sie sind zeitlich befristet und werden mit Veröffentlichung der Ergebnisse abgeschlossen.

Vor diesem Hintergrund sind die auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Zielsetzungen der im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* geförderten Projekte als untypisch anzusehen (10_26). Der besondere Charakter des Bund-Länder-Wettbewerbs mag auch erklären, weshalb einige der Projekte nicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sondern von zentralen Weiterbildungseinrichtungen initiiert wurden (3_40).

Angesichts der Neuartigkeit der geplanten Maßnahmen könnte weitergehend argumentiert werden, dass Weiterbildungseinrichtungen aufgrund ihrer Erfahrungen eher geeignet sind, die nachhaltige Sicherung der Projektergebnisse in einem wettbewerblich ausgerichteten Markt sicherzustellen. Dies erkennen auch Projektleitungen an:

„Die Fakultät kann einen derartigen administrativen und formalen Aufwand gar nicht leisten, weil die Kapazitäten in Forschung und Lehre fließen. Soll Weiterbildung ernsthaft betrieben werden, dann nur institutionalisiert, qualitätsgesichert und auf der Grundlage eines unternehmerischen Konzeptes sowie mit entsprechenden Experten“ (13_39).

Entsprechend sei für Weiterbildung in jedem Fall ein „professionelles Management“ (13_39–40) erforderlich, für das Personal eingestellt werden muss, da „Hochschulprofessoren [...] in erster Linie Wissenschaftler und keine Unternehmer“ (13_38–39) seien. Gleichzeitig wird argumentiert, dass nur die Nähe zur wissenschaftlichen Disziplin und zu den verantwortlichen Hochschullehrenden die Beteiligung und das ‚Commitment‘ der Fakultäten sicherstellt. Allerdings haben die Akteure oftmals nur sehr vage Vorstellungen, welche Anforderungen auf die Fakultäten bei der Umsetzung unternehmerischer Modelle zukommen. Deutlich wird dies beispielsweise bei Überlegungen zu erforderlichen kommunikationspolitischen Maßnahmen. Hier

vertrauen die Projekte auf Instrumente, die aus dem System der grundständigen Studiengänge bekannt sind: Kommunikationspolitische Maßnahmen erschöpfen sich dann in der Erstellung eines Flyers und einer Website, ohne Einbeziehung weiterer kommunikations- und absatzpolitischer Instrumente.

Werden weiterbildende Studienangebote innerhalb der Fakultäten von einzelnen Hochschullehrenden verantwortet, sind alle Maßnahmen stark durch deren Engagement und Sichtweisen geprägt. Die Einführung übergreifender Qualitätsstandards wird dadurch erschwert (7_89). Schnittstellen und Übergänge zwischen vorhandenen Weiterbildungseinheiten und den Fakultäten sollten möglichst so organisiert sein, dass die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten beider Seiten angemessen Berücksichtigung finden. Solche Überlegungen sind vor allem bei Entscheidungen zur nachhaltigen Implementierung mit langwierigen Aushandlungen verbunden.

Vor dem Hintergrund möglicher Interessenkonflikte werden Fragen zur nachhaltigen, über die Projektlaufzeit hinausreichenden organisatorischen Verankerung der entwickelten Angebote zunächst oftmals zurückgestellt (vgl. Kapitel 3). In Hochschulen, die nicht nur einzelne Studienangebote entwickeln, sondern den Bundesländer-Wettbewerb und die Fördermittel nutzen wollen, um Weiterbildung und Lebenslanges Lernen nachhaltig strukturell zu verankern, ist dagegen beobachtbar, dass solche Fragen intensiv und in unterschiedlichen Kontexten in wiederkehrenden Schleifen diskutiert werden – vielfach ohne konkrete Entscheidung. Während fakultätsseitig durchaus Bereitschaft besteht, Weiterbildung in ihrer herkömmlichen, weitgehend auf Kurzzeitangebote beschränkten Formen zentral zu verankern, wird das Angebot weiterbildender Studienangebote trotz damit verbundener Herausforderungen als dezentrale Aufgabe angesehen.

„[...] die Konzeption der Studiengänge, die Fachverantwortlichkeit und die Verleihung der akademischen Grade [muss] selbstverständlich bei den Fakultäten liegen“ (13_42).

Studienangebote, gleich, ob grundständig oder weiterbildend, sehen Fakultäten bzw. Fachbereiche in ihrer Verantwortung und fordern daher, bei der Entscheidung für eine Organisationsform das Zusammenspiel zwischen ihnen und zentralen Einheiten auszugestalten sowie ihre Interessen zu berücksichtigen (13_42).

Nachfolgend werden in den Projekten häufig genannte Argumente für eine dezentrale oder für eine zentrale Verankerung weiterbildender Studienangebote dargestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Argumente zur Verankerung von weiterbildenden Studienangeboten (eigene Darstellung)

Argumente zur Verankerung von weiterbildenden Studienangeboten in ...	
Fakultäten/Fachbereichen (dezentral)	Zentralen Einrichtungen (zentral)
<ul style="list-style-type: none"> • Bewirkt höhere Akzeptanz der Weiterbildung bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern • Inhaltliche und fachwissenschaftliche Verantwortung liegt bei den Fakultäten • Integration weiterbildender Angebote in ein Gesamtcurriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindliche hochschulweite Standards • Erhöhte Sichtbarkeit der Weiterbildung als Teil des Hochschulprofils • Effizientere Organisation von Querschnittsaufgaben, Synergieeffekte • Über einzelne Angebote hinausgehende Finanzierungsmodelle • Sicherung der Professionalität

Die Zusammenführung der Weiterbildung in einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung mit einer Aufgabenteilung zwischen Fakultäten und Weiterbildungsbereichen schließt andere Organisationsformen nicht aus. So ist es vielfach Praxis, Weiterbildungsaufgaben auszugründen, um hochschulinterne strukturelle Hemmnisse zu umgehen. Einige Hochschulen verweisen hier auf seit Jahren funktionierende Modelle, die sie im Projektverlauf – auch in Abhängigkeit zu sich verändernden externen Rahmenbedingungen – prüfen, um die Aufgabenteilung neu auszuloten. Daneben werden weitere Modelle diskutiert, wie die Gründung von Weiterbildungsfachbereichen oder -fakultäten, um dem Lebenslangen Lernen in der Hochschule mehr Gewicht zu verleihen (6_33).

Die Akzeptanzsicherung zentraler wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen wird erleichtert, wenn sie den Reputationskriterien des Wissenschaftsbetriebes folgen. Als wichtige Reputationsquellen für Hochschulen gelten vor allem die akademische Reputation des wissenschaftlichen Personals und die Reputierlichkeit der Kooperationspartner, aber auch die Selektivität des Zugangs und die Höhe der Studiengebühren (Hanft et al. 2008, S. 82ff.). Ihre wissenschaftliche Kompetenz, aber auch die Professionalität ihrer Leistungen entscheidet darüber, ob Weiterbildungseinrichtungen von Fakultäten als attraktive Kooperationspartner wahrgenommen werden. Auch für die Nachfrager von Bildungsleistungen kann die Reputation der Einrichtung ein wichtiger Qualitätsindikator sein (ebd., S. 83).

Die organisatorische Herausforderung für zentrale Weiterbildungseinrichtungen besteht darin, sich in der oben erwähnten Trias von Wissenschaft, Verwaltung und Markt zu behaupten. Sie benötigen einerseits genügend unternehmerische Handlungsfreiheit, um sich auf dem stark wettbewerblich geprägten Weiterbildungsmarkt bewähren zu können. Gleichzeitig agieren sie als Teil der zentralen Verwaltung und damit der bürokratischen Ordnungssysteme. Zudem sind sie im Management ihrer Angebote, z.B. bei der Bewilligung von Lehraufträgen, auf Entscheidungen der demokratisch legitimierten Selbstverwaltungsorgane in den Fakultäten angewiesen. Um diesen Spagat zu bewältigen, empfehlen sich aus der Perspektive der Akteure folgende Strukturentscheidungen:

- Wissenschaftliche Leitung: Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich gelten als Schlüsselpersonen für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen (Hanft et al. 2015, S. 26). Gleichzeitig befördern sie die Einwerbung von Drittmitteln und die Einbindung in die ‚Scientific Community‘ der Hochschulweiterbildung. Auch für die hochschulinterne und -übergreifende Repräsentation der Einrichtung ist die wissenschaftliche Leitung von Bedeutung (vgl. Kapitel 3.4.1). Aus der Perspektive von Projektleitungen ist daher entscheidend, „[...] dass ein derartiges Weiterbildungszentrum über eine wissenschaftliche Leitung mit entsprechendem ‚Standing‘ in der Hochschule und einem hohen Durchsetzungsvermögen verfügt“ (4_56).
- Verzahnung mit den Fakultäten: In einer transparenten Aufgabenteilung zwischen Fakultäten und zentralen Weiterbildungseinrichtungen sichern erstere die wissenschaftliche Qualität, letztere das Management und die Servicequalität. Die Ausgestaltung dieser Kooperationen kann dabei bereits innerhalb einer Hochschule unterschiedlich erfolgen und wird von Fall zu Fall flexibel gestaltet.
- Integration der Einrichtung in die Gremienstruktur: Die zentrale Weiterbildungseinrichtung ist in mit Studium und Lehre befassten Selbstverwaltungsgremien vertreten.
- Einbindung in zentrale Steuerungsprozesse: Über die Einbindung in hochschulinterne Steuerungs- und Kommunikationsstrukturen wird sichergestellt, dass Weiterbildung neben Studium und Lehre als Kernaufgabe wahrgenommen wird.

2.1.3 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Stakeholderinteressen und Managementhandeln

Hochschulen gelten als Expertenorganisationen (Pellert 2000) oder, wie Mintzberg (1983, S. 189–215) es bezeichnet, als professionelle Bürokratien, da das hierarchische System und auch die Bindung der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten an ihre Institution schwach entwickelt sind. Diese Einschätzung wird von Projektleitungen geteilt:

„die Identifikation von Hochschullehrenden [gehöre] zunächst einmal dem Institut [...], dann der Fakultät und zuletzt der Hochschule [...]“ (8_62).

Top-down organisierte Entscheidungsprozesse haben unter diesen Bedingungen eine nur geringe Durchsetzungskraft. Aus der Perspektive der Projekte stellt sich daher die Frage, mit welchen (Management-)Strategien nicht nur die Ziele des Projektes, sondern auch die nachhaltige Implementierung der Ergebnisse befördert werden kann.

Der Erfolg von Forschungs- und Entwicklungsprojekten hängt wesentlich vom Projektumfeld ab, zu dem alle Personen oder Personengruppen zählen, die an den Projektergebnissen interessiert sind und diese beeinflussen können. Die Analyse wichtiger Stakeholder zählt daher zu den wichtigen Bausteinen des Projektmanage-

ments (Hanft et al. 2008, S. 386f.). Vor diesem Hintergrund erscheint auf den ersten Blick überraschend, dass die Durchführung von Stakeholderanalysen in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs wenig verbreitet ist. Eher intuitiv und punktuell, aber wenig systematisch werden die für den Projekterfolg wichtigen Einflussgruppen in den Blick genommen.

Im Kontext der Fallstudien wurden in der Anfangsphase und am Ende der ersten Wettbewerbsphase Stakeholderanalysen mit den teilnehmenden Projekten durchgeführt. Die im Jahr 2013 durchgeführte Untersuchung ergab, dass die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung, den Fakultäten und Dekanaten sowie der Verwaltung und den Hochschullehrenden aus der Perspektive der Projektbeteiligten als besonders schwierig empfunden wird (vgl. dunkle Verbindungslinien in Abbildung 3). Dieser Befund ist deshalb bedeutsam, da er auf ein mangelndes ‚Commitment‘ gerade derjenigen hindeutet, die nach Ansicht der Projektleitungen für die Erreichung der Ziele besonders wichtig sind.

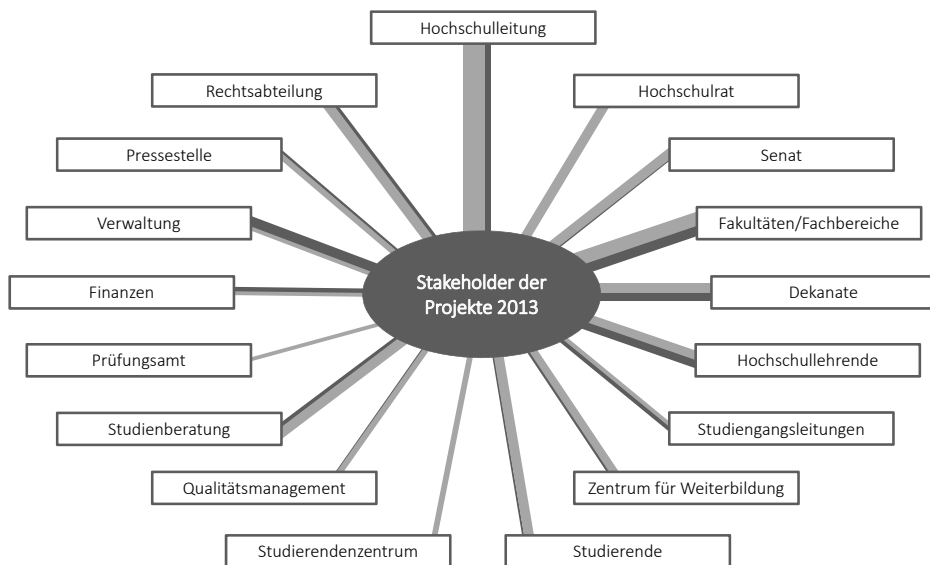


Abbildung 3: Stakeholder der Projekte der Fallstudien 2013 (eigene Darstellung)

Die nachfolgende Analyse fokussiert auf die Stakeholder, die den Projektzielen eher ambivalent oder kritisch gegenüberstehen.

Hochschulleitung

Obwohl in Hochschulen durchaus Skepsis besteht, ob Hierarchien mit „einem starken Mann an der Spitze“ (8_62) eine noch zeitgemäße Leitungsstruktur sind, werden gleichzeitig Forderungen nach einem „starken Chef“ (3_34) erhoben. In den Landeshochschulgesetzen wurde die Position der Hochschulleitungen in den ver-

gangenen Jahren zwar generell gestärkt (3_34), die daraus erwachsenden Befugnisse werden von diesen aber sehr unterschiedlich wahrgenommen. Auch stellen Projektleitungen fest, dass die Bewertung von Weiterbildung durch Hochschulleitungen sehr stark subjektiv geprägt ist:

„Es gab [...] massiven Widerstand innerhalb der Hochschule und vor allem von der Leitung, da diese Weiterbildung vor allem aus finanzieller Sicht betrachten und kaum Hintergrundwissen zu Weiterbildung besitzen“ (24_53).

Die ambivalente Haltung gegenüber Führungs- und Leitungsaufgaben und die unterschiedliche, stark personenbezogene Auslegung der damit verbundenen Anforderungen wird innerhalb der Projekte sehr wohl wahrgenommen und spiegelt sich in ihrer Einschätzung zur Bedeutung der Hochschulleitungen als Stakeholder wider. Als wichtig werden Hochschulleitungen von Projektverantwortlichen insbesondere dann eingeschätzt, wenn diese ihre Arbeit aktiv unterstützen (1_21). Ist dies nicht der Fall, wird dies als mangelndes Interesse am Projekt gedeutet (6_25). Fehlende Kommunikation und unzureichende Einbindung in Entscheidungsprozesse werden bedauernd hingenommen. Gefordert wird eine klare Positionierung zur Weiterbildung, denn nur mit der Rückendeckung durch die Hochschulleitung ist die Erreichung der Ziele möglich (19_41). Eine klare Haltung der Hochschulleitungen wird für die Sicherung der hochschulinternen Akzeptanz der Weiterbildung und die Umsetzung der Projektziele als wichtig angesehen (8_31; vgl. auch Hanft et al. 2015, S. 26).

Ein Wechsel in der Hochschulleitung ist für Projektverantwortliche dann mit hohen Erwartungen verbunden, wenn sie ihre Arbeit bislang wenig unterstützt sahen. Bekennen sich neue Leitungen bereits in der Antrittsphase zum Lebenslangen Lernen, erwarten sie hiervon für ihre Arbeit neue Impulse (25_52).

Fakultäten

Fakultäten stehen der Weiterbildung ambivalent gegenüber. Einige zeigen Interesse, andere verhalten sich sehr zurückhaltend, wiederum andere kritisch distanziert, wobei die Einschätzungen stark geprägt sind von eigenen Erfahrungen in der Weiterbildung (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Fakultäten mit geringen oder keinen Erfahrungen äußern sich tendenziell negativ: „das brauchen wir überhaupt nicht [oder] eigentlich wollen wir nicht, dass das hier stattfindet“ (9_33).

Ursachen für die Ablehnung sehen Fakultätsvertreter darin, dass der Weiterbildung im Vergleich zur Forschung „kein identitätsstiftender Wert zugeschrieben wird“ (5_56). Ein Engagement sei sehr stark durch die Interessen der Fakultäten bestimmt und diese können von Fakultät zu Fakultät anders ausfallen (10_30). Als schwierig gelten die Naturwissenschaften, da diese sich „aus der reinen Wissenschaftlichkeit heraus“ (8_42) definieren. Die Einflussmöglichkeiten der Fakultäten auf die Projekte werden von den Projektleitungen als sehr unterschiedlich einge-

schätzt. Fakultäten gelten dann als besonders einflussreich, wenn sie von als mächtig eingeschätzten Dekaninnen und Dekanen geleitet werden (18_39).

Aus Sicht von Projektverantwortlichen wird mit der Einführung weiterbildender Studienangebote in den Fakultäten „Pionierarbeit“ (15_42) geleistet. Jede Fakultät wird als eigener Fall angesehen, denn die Veränderungsbereitschaft ist sehr unterschiedlich (15_42). Prallen innerhalb einer Fakultät unterschiedliche Fachkulturen aufeinander, ist es besonders schwierig (8_35). Auch sind die Erfahrungen im Umgang mit Drittmittelprojekten sehr unterschiedlich. So können aus Sicht von Projektverantwortlichen Professorinnen und Professoren selbst in Fakultäten mit Drittmittelerfahrungen „mit Drittmittelprojekten gar nicht umgehen, bei anderen klappe es sehr gut“ (10_28).

Im Projektverlauf können sich Reaktionen der Fakultäten auf die Zielsetzungen der Projekte verändern. So machte ein Projekt die Erfahrung, dass eine geisteswissenschaftliche Fakultät zunächst Akzeptanz zeigte, sich dann aber ablehnend verhielt. Mit dem Wechsel von Personen in der Fakultätsleitung, mit der Neuwahl von Gremien und mit dem Weggang oder Kommen von Hochschullehrenden kann sich das Verhalten dem Projekt gegenüber stark verändern: „[...] mit jungen Kollegen und neuen Themen kommt die Weiterbildung bestimmt wieder in Gang“ (20_45).

Wissenschaftliche Expertinnen und Experten

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler identifizieren sich vor allem mit ihrer Fachgemeinschaft, da diese letztlich über wissenschaftliche Leistungen und Karrieren entscheidet. Eine Einflussnahme auf die Fachgemeinschaften erfolgt in erster Linie über wissenschaftliche Beiträge und deren Entfaltung in der weiteren Wissensproduktion (Gläser/Lange 2007, S. 440f.). Die Identifikation von Hochschullehrenden gelte zunächst einmal dem Institut, dann der Fakultät und zuletzt der Hochschule als übergeordnete Institution, was Projektleitungen auch als „ein fundamentales Führungsproblem an Hochschulen“ (8_62) ansehen.

Die geringe Sichtbarkeit der Weiterbildung wird an Universitäten vor allem damit begründet, dass „immer die Forschung im Mittelpunkt gestanden hätte bzw. stehe und die Lehre eher stiefkindlich behandelt würde“ (10_22). Nur wenigen Professorinnen und Professoren sei bekannt, dass Weiterbildung im Hochschulgesetz steht und damit auch zu ihren Aufgaben zählt (10_22.). Gegen ein Engagement werden die bestehenden Belastungen und unzureichenden Ressourcen angeführt (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Möglichkeiten, über Weiterbildung neue Ressourcen zu erschließen, werden bislang als wenig attraktiv angesehen: „Insgesamt sei der Schmerz nicht hoch genug, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Es fehle die Sensibilität für Veränderungen. Wenn diese vorhanden wäre, würden alle mitmachen [...]. Hier stelle sich die Frage, wie man dies sichtbar mache. Eine Möglichkeit sei es, den Erfolg in den bestehenden weiterbildenden Studiengängen sichtbar zu machen und damit die Akzeptanz zu steigern“ (21_27).

Gegenüber Universitäten mit ihrer Forschungsfokussierung wird Hochschullehrenden an Fachhochschulen eine größere Nähe zur Weiterbildung bescheinigt (16_42). Engagement für Weiterbildung sei zudem stark durch eigene Erfahrungen geprägt (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Weiterbildungsverantwortliche in Hochschulen beobachten, „dass bei vielen Kollegen so viel Herzblut dranhängt und sehr viel selbst erarbeitet wurde“ (27_66), was aber nicht auf die Gesamtkultur ausstrahle. Die Projekte mit ihren Zielsetzungen werden als Aufgabe einzelner Personen angesehen und nicht im Bewusstsein der Hochschule verankert (6_25).

Verwaltung

Die Erfahrungen der Projekte mit der Hochschulverwaltung sind durchaus unterschiedlich und reichen von bürokratisch, regelfixiert und innovationsbehindernd bis hin zu konstruktiv und lösungsorientiert. In den Beschreibungen der Projekte aus den Fallstudien lassen sich im Wesentlichen drei Verwaltungstypen unterscheiden:

- Die blockierende Verwaltung: Die Zusammenarbeit wird von den Projekten als hindernd empfunden. Die zentrale Verwaltung gilt u.a. aufgrund der dort existierenden starren Hierarchie und der langen Entscheidungswege als schwierig (5_74, 98). Die aus den neuen Studienangeboten erwachsenden Anforderungen wecken Ängste, „etwas falsch zu machen“ (5_67) und ggf. dafür auch juristisch zur Rechenschaft gezogen zu werden.
- Die konstruktive Verwaltung: Sie wird von Anfang an als aufgeschlossen erlebt, obwohl die Projekte sie mit Anforderungen konfrontieren, „die so noch nie gemacht worden sind“ (27_26). Auch Auseinandersetzungen mit dem Ministerium, mit „teilweise widerstreitende[n] Meinungen“ (27_26) werden als positiv empfunden, da „sich wirklich alle an einen Tisch gesetzt haben und gesagt haben: Wir wollen jetzt alle eine akzeptable Lösungen erarbeiten! Und die Kollegen aus der Verwaltung hatten auch eine ganz deutliche Freude daran, an etwas Neuem mitzuarbeiten. So ein engagiertes Verhalten bringt man mit einer Verwaltung nicht unbedingt in Verbindung. Wichtig dabei ist auch der Kanzler, die Kollegen aus der Verwaltung wissen, dass der Kanzler hinter dem Projekt steht“ (27_26).
- Die ambivalente Verwaltung: Hier stehen Verwaltungsmitarbeitende den Projekten sowohl konstruktiv und lösungsorientiert oder aber auch hindernd gegenüber. Die Einschätzung der Kooperation mit der zentralen Hochschuladministration ist in diesem Fall stark durch Erfahrungen mit einzelnen Personen geprägt (5_80). Über die persönliche, manchmal auch informelle Absprache mit als konstruktiv angesehenen Mitarbeitenden der Administration suchen Projektmitarbeitende Lösungen für ihre Aufgaben (5_63).

Grundsätzlich scheint das Verhältnis zwischen Verwaltung und Wissenschaft noch durch tradierte (Vor-)Urteile geprägt. Verwaltungsmitarbeitende fühlen sich nicht

vollständig anerkannt und appellieren an die Wissenschaft, man sollte sich ‚auf Augenhöhe‘ begegnen. Auch eine höhere Wertschätzung durch die Hochschulleitung wird angemahnt (5_104). Projektmitarbeitende wiederum betrachten ihre Abhängigkeit von der Verwaltung als Problem. Man könne nur darum bitten, dass Vorgänge schneller als für die Hochschule üblich bearbeitet werden, da die externen Kooperationspartner dies so gewohnt seien. Dies bedeute einen „Spagat nach innen und nach außen“ (6_32).

Besondere Schwierigkeiten scheinen sich in Hochschulen oder Hochschuleinheiten mit geringen Erfahrungen in Drittmittelprojekten zu ergeben. Die aus den Projekten entstehenden Anforderungen werden von Verwaltungen dann als zusätzlicher Aufwand empfunden (15_40). Verwiesen wird auf unzureichende personelle Kapazitäten, um die Anforderungen der weiterbildenden Studienangebote mit versorgen zu können (5_63).

Selbstverwaltungsgremien

Die Haltung der Projekte den Gremien gegenüber kann als ambivalent bezeichnet werden. Auf der einen Seite sehen sie diese als wichtigen Bestandteil der akademischen Kultur und als unverzichtbar zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität und disziplinären Standards. Auf der anderen Seite werden Gremien für verzögerte Abläufe, widersprüchliche Entscheidungen und weitere, den Projekterfolg hemmende und behindernde Faktoren verantwortlich gemacht. Beklagt werden zu viele unterschiedliche Entscheidungsorgane mit wechselnden Interessenlagen (10_29) und zu langen Entscheidungswegen: „So wurde z.B. auch der Studiengang [...] erst in der letzten Woche im Senat genehmigt; was nicht am Senat, sondern an der späten Entscheidung im Fakultätsrat lag“ (8_35). Auch die Unberechenbarkeit von Gremienmitgliedern erweist sich als Problem. Projektverantwortliche versuchen hier zu steuern, indem sie weiterbildungsaktive Hochschullehrende überzeugen, in den für sie relevanten Gremien aktiv zu werden: „[...] damit sitzen dann auch die in den Gremien, die das mitgestalten wollen und nicht die, die gegen alles sind“ (26_38).

Die Selbstverwaltung gilt trotz vielfacher Probleme als eine wichtige organisatorische und strukturelle Klammer. Von Entscheidungen in den zentralen Organen erhoffen sich Projektleitungen eine steuernde Wirkung auf die Gesamthochschule und Unterstützung für die nachhaltige Verankerung der Projektergebnisse. Für die weitere Entwicklung sind hier vor allem Senatssitzungen spannend, in welchen diskutiert wird, wie Weiterbildung in die Hochschule getragen werden kann (10_28).

Projektleitungen und Projektmitarbeitende

Die Projektmitarbeitenden sind mit den Hochschulkulturen und -strukturen sowie den an sie herangetragenem Erwartungen nicht immer gleichermaßen vertraut

(7_46, 51). Am schwierigsten scheint – zumindest in der Anfangsphase – die Situation für Mitarbeitende zu sein, die aus einem außerhochschulischen Umfeld kommen. Sie erleben den Wechsel oftmals als einen völligen Kulturwandel. Während Weisungsbefugnisse in der Industrie klar geregelt seien, habe an den Hochschulen „irgendwie jeder was zu sagen in seinem ‚Elfenbeinturm‘“ (10_19). Gleichzeitig seien die „Hierarchien auch an Universitäten eigentlich nicht flach“ (10_19). Vielmehr seien Universitäten große Unternehmen und hätten dementsprechend „sehr viel Bürokratie, was ein großer Unterschied zu den Erfahrungen in der Industrie sei“ (10_19).

Fakultäten zeichnen sich zudem durch unterschiedliche Philosophien und eigene Sprachen aus, die Projektmitarbeitende mit wenig oder keiner Hochschulerfahrung erst einmal lernen müssen. Besonders zu Beginn ihrer Tätigkeit sei Übersetzungsarbeit erforderlich (19_37).

Die Einarbeitung der Mitarbeitenden umfasst daher neben fachlichen Anforderungen vor allem das Erlernen der Hochschulkultur (vgl. Kapitel 3.4.3). Als herausfordernd wird angesehen, die Spezifika einer Hochschule, d.h. die Prozessabläufe, die unterschiedlichen Zuständigkeiten und die unklar geregelten Verantwortlichkeiten kennenzulernen. Aber auch die Sprache zu verstehen, erscheint in der Anfangsphase nicht immer einfach:

„So werden an der Hochschule gerne Worte verwendet, die ganz harmlos klingen würden, aber einen sehr komplexen Zusammenhang verbergen. Wenn man diese Zusammenhänge nicht kennt, kann man das Wort nicht verstehen und ein Gespräch läuft dadurch ggf. in eine falsche Richtung“ (19_37).

Auch die Arbeitskultur wird als gewöhnungsbedürftig angesehen. Als Beispiele werden Schwierigkeiten bei der Terminfindung, lange Rückantwortzeiten bei E-Mails und keine offenen Türen in den Büros genannt (17_37). Die Einschätzung der hochschulinternen Machtverhältnisse bewerten sie als schwierig und das informelle Wissen über ‚Internä‘ bezeichnen sie als bedeutsames Lernfeld. Als Beispiel führen sie an, wer zu welchem Zeitpunkt in welche Kommunikationsprozesse und Entscheidungen einzubinden ist. Auch die Auswahl der Adressaten in E-Mails könne bereits Probleme verursachen (14_44).

Weiterbildungszentren

An den Hochschulen bestehende Weiterbildungseinheiten stehen den Projekten grundsätzlich positiv gegenüber, verhalten sich aber überwiegend zurückhaltend, solange sie nicht einschätzen können, welche Rolle ihnen in der Projektlaufzeit und vor allem bei der dauerhaften Implementierung der Projektergebnisse zugeschrieben wird.

Dies ist besonders dann beobachtbar, wenn sie in den Prozess der Antragstellung nicht eingebunden waren. Weiterbildungsverantwortliche sehen es als besondere Herausforderung an, sowohl den hochschulinternen Erwartungen als auch den Anforderungen des externen Weiterbildungsmarktes entsprechen zu müssen (11_40).

Externe Stakeholder

Die Bedeutung externer Einflussgruppen konnte im Zuge der Stakeholderanalysen nicht immer klar identifiziert werden und war in den Projekten der Fallstudien von unterschiedlicher Relevanz. In Abhängigkeit zu den Arbeitsschwerpunkten schwankte ihre Anzahl und umfasste u.a. Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen wie auch Verbände, andere Hochschulen und politische Einrichtungen. Kontakte und Kooperationen zu externen Stakeholdern wurden manchmal bereits in der Frühphase der Projekte gesucht und gepflegt, manchmal aber auch über den gesamten Projektverlauf vernachlässigt. Auch der Kontakt zu Ministerien und Behörden wurde von den Projekten sehr unterschiedlich gesucht. Einige Projekte hatten gar keinen Kontakt, andere lobten die starke Unterstützung durch Behörden und Ministerien (27_66).

Die gemeinsam mit den Projekten der Fallstudien durchgeführten Stakeholderanalysen sensibilisierten einige Akteure, ihre Beziehungen zu wichtigen Interessengruppen stärker in den Blick zu rücken. Verschiedene Maßnahmen vor allem im Bereich der Kommunikation bewirkten, dass sich Beziehungen zu wichtigen Stakeholdergruppen im Projektverlauf veränderten. In einer Wiederholung der Stakeholderanalysen mit den Projekten der Fallstudien nach zwei Jahren konnte insgesamt eine Verbesserung der Beziehungen festgestellt werden (vgl. helle Verbindungslinien in Abbildung 4 im Vergleich zu denen in Abbildung 3). Die auffälligste positive Veränderung war bei den Hochschulleitungen zu beobachten, hier wurden viele der ursprünglich dunklen negativen Linien durch helle positive ersetzt. Auch zu Selbstverwaltungsorganen (Senat, Dekanat) konnten die Beziehungen verbessert werden. Ähnliches gilt für Verwaltungseinheiten (Qualitätsmanagement, Studienberatung, Finanzverwaltung, Pressestelle), aber auch für Kontakte zu einzelnen Hochschullehrenden. Zu anderen Stakeholdern blieben die Einschätzungen weitgehend konstant (Fakultäten/Fachbereiche, Studiengangleitungen). Vereinzelt beobachteten die Projektbeteiligten aber auch Verschlechterungen einiger Beziehungen (vgl. dunkle Verbindungslinien in Abbildung 4 im Vergleich zu denen in Abbildung 3), z.B. zu Studierenden, zum Studierendenzentrum, Zentrum für Weiterbildung, Hochschulrat, Prüfungsamt oder zur Rechtsabteilung.

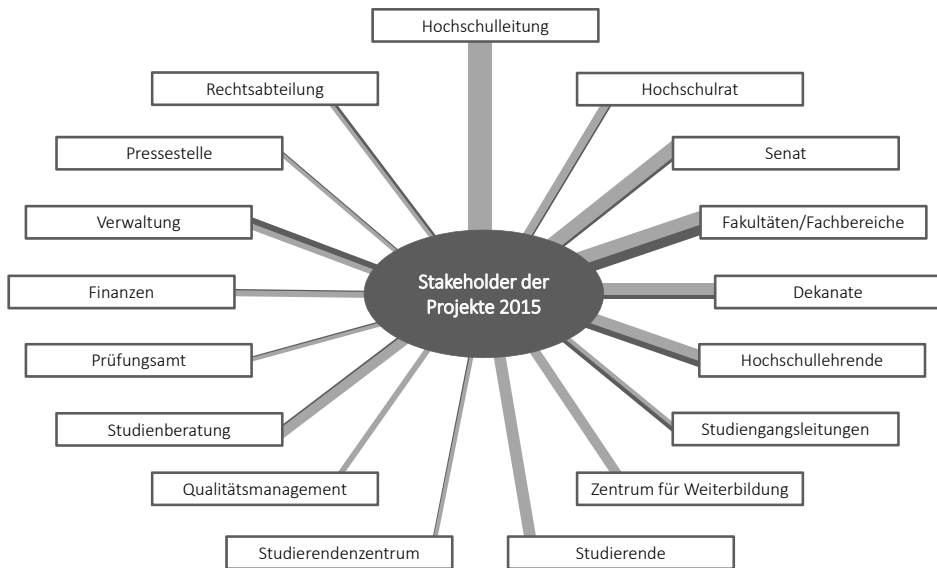


Abbildung 4: Stakeholder der Projekte der Fallstudien 2015 (eigene Darstellung)

Ursachen für eine Verbesserung oder Verschlechterung der Beziehungen können hier nur vermutet werden. So ist anzunehmen, dass es den Projekten der Fallstudien in der direkten Kommunikation mit Entscheidungsträgern gelingt, die Bedeutung ihrer Vorhaben für die Hochschulentwicklung zu vermitteln. Eine Verschlechterung der Beziehungen ist möglicherweise eher in den Bereichen zu verzeichnen, die sich durch Projektanliegen und die Neuartigkeit der von diesen geplanten Maßnahmen mit zusätzlicher Arbeit belastet sehen. Nachfolgend sollen Strukturen und Handlungskonstellationen im Kontext der Projekte einer genaueren Analyse unterzogen werden.

2.1.4 Entscheiden und Handeln in Expertenorganisationen

Hochschullehrende haben als wissenschaftliche Expertinnen und Experten in ihren Organisationen eine starke Stellung. Ihre weitgehende Autonomie gilt als funktional für die Ausübung ihrer Expertentätigkeit und ist institutionell verankert. Als steuerbar gelten sie eher durch ‚Peers‘ in ihren Fachdisziplinen als durch Einflussnahme über ein Hochschulmanagement. Entscheidungen werden in gewählten Selbstverwaltungsorganen nach demokratischen Prinzipien getroffen (Pellert 2000, S. 41ff.).

Das Zusammenwirken von demokratischen Ordnungs- und Regelungssystemen in der Wissenschaft und bürokratischen Prinzipien im Verwaltungssystem erschwert das Management des Gesamtsystems. Planung, Umsetzung und Controlling als idealtypisches Modell des Managementhandelns erscheint unter diesen Bedingungen kaum realisierbar. Stattdessen wird das Geschehen in Hochschulen in Anlehnung an

Mintzberg und Waters (1985) oftmals mit dem Phänomen der Emergenz gedeutet, das Handeln als nahezu zufälliges Zusammenkommen verschiedener Ereignisse beschreibt und zu einem Ergebnis führen kann, welches ursprünglich nicht intendiert sein musste. Der Macht und Einflussnahme durch die beteiligten Akteure kommt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zu.

Macht und Einfluss

Je wichtiger das Expertenwissen für die Reputation und Außenwahrnehmung einer Hochschule ist, desto einflussreicher sind die Hochschullehrenden, an die dieses Wissen gekoppelt ist (Mintzberg 1983). Ein Machtausgleich erfolgt nach Mintzberg über weitere Einflussysteme, wie das bürokratische Planungs- und Kontrollsystem oder das ideologische System. Bürokratische Systeme ermöglichen die Umsetzung von top-down-Entscheidungen, sind aber in ihrem Wirkungsradius auf Teilbereiche der Organisation begrenzt. Auch das ideologische System gilt in Hochschulen als schwach entwickelt, da wissenschaftliche Expertinnen und Experten sich mit den Werten ihrer Fachgemeinschaft identifizieren und gemeinsame, von allen Organisationsmitgliedern geteilte institutionelle Wertvorstellungen dem gegenüber zurücktreten. Die Expertinnen und Experten bedienen sich bei der Durchsetzung ihrer Interessen des politischen Systems, das von Mintzberg (1983) als Verhalten außerhalb der legitimen Einflussysteme beschrieben wird und vor allem individuellen und Gemeinschaftsinteressen nützliche Verhaltensstrategien umfasst. Es gilt als konfliktträchtig, weil es sich auch gegen andere richten kann, ist aber in Form der demokratisch legitimierten Gremienstrukturen institutionalisiert.

Der legitime Weg der Einflussnahme der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten erfolgt in demokratisch gewählten Gremien. Die Handlungsräume von Hochschulleitungen werden trotz ihrer gesetzlich erweiterten Kompetenzen als begrenzt angesehen. Letztlich würden Gremien darüber entscheiden, wie viel Einfluss sie den Leitungen zugestehen: So würde „momentan niemand für dieses Amt gewählt werden [...], der die Universität als ‚starker Unichef‘ nach seinen Vorstellungen gestaltet“ (3_34).

Gremien gelten als wichtiger Hebel für die Durchsetzung von Interessen und werden daher von Projektleitungen für die Umsetzung ihrer Ziele als besonders wichtig erachtet. Ihre Macht zeige sich vor allem dann, wenn von den Projekten initiierte Änderungen nachhaltig implementiert und in Ordnungen festgeschrieben werden sollen. Ihre Einflussmöglichkeiten sehen auch Hochschulleitungen in solchen Situationen darauf beschränkt, die Gremienmitglieder von der Notwendigkeit dieser Maßnahmen zu überzeugen (6_100).

Senatssitzungen sind als oberste Entscheidungsinstanzen für Projekte von besonderer Relevanz, ihr Verlauf wird mit Spannung verfolgt, da unabhängig von den Vorstellungen der Hochschulleitung dort diskutiert wird, „wie Weiterbildung nun in die Hochschule hineingetragen werden kann“ (10_28). Aber auch den Fakultätsgre-

mien wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben, da die akademischen Ordnungen durch die Fakultäten erstellt werden müssen und die Mitglieder als Meinungsführer wichtig für die Hochschule seien (10_26):

„Dementsprechend reicht es nicht, jetzt Geld zu haben, sondern man [...] [ist] auf die Unterstützung von Gremien und letztendlich Personen angewiesen“ (10_26).

Fakultäten und einzelne Dekaninnen bzw. Dekane werden als sehr mächtig eingeschätzt. Sie können im Einzelfall diktieren, was in der Weiterbildung passiert (25_38). Aus Sicht von Projektleitungen stellt sich unter solchen Bedingungen die Frage, wieviel Verbindlichkeit in den Fakultäten erzeugt werden kann. Es sei zu klären,

„[...] wie sich Fakultäten und Weiterbildungsangebote der Universität zueinander verhalten. Können z.B. Fakultäten Weiterbildungsangebote ‚verhindern?‘ (3_26).

Dekaninnen und Dekane als Machtpromotoren für die Projekte zu gewinnen sei bedeutsamer als die Beteiligung einzelner Hochschullehrender (18_39). Parallel könne aber auch über Senatsbeschlüsse geklärt werden, wie Fakultäten an der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zu beteiligen sind (3_26). Wenig Sinn macht es aus Sicht von Projektleitungen, die Bereitschaft von Hochschullehrenden zum Weiterbildungsengagement zu erzwingen:

„Die meisten Hochschullehrer sind in ihrer Position so gefestigt, dass man letzten Endes nicht wirklich Druck ausüben kann. Im Gegenteil, mit Druck erzielt man eigentlich sehr negative Resultate. Gerade wenn man versuchen will Kulturen zu verändern, ist das ganz wichtig, das zu verstehen“ (27_21).

„[...] mit Anweisungen kommt man bei Professoren, die ihre Freiräume haben, häufig nicht weiter [...] man muss zusätzlich noch die entsprechende Überzeugungsarbeit leisten“ (18_32).

Die „unkontrollierte Macht der Professoren“ (6_100) wird für Projekte dann zur besonderen Herausforderung, wenn deren Mitarbeit für die Erreichung der Projektziele erforderlich ist, ihr Engagement aber begrenzt sei. Externer Druck sei hier dienstrechtlich nicht möglich (7_108), was bei der Umsetzung der Projekte zum Teil zu Problemen führe (6_100; vgl. auch Kapitel 3.5). Als Beispiel wird die Durchführung von Studienmodulen angeführt. So haben die Organisatorinnen und Organisatoren derartiger Studienformate letztlich keine „Handhabe, Dozentinnen und Dozenten in ein bestimmtes Muster zu drängen“ (11_44):

„[...] die Autonomie der Hochschulprofessoren und die Tatsache, dass diese sich stärker ihrer Profession/ihren Inhalten verpflichtet fühlen und weniger der [...] Organisation, [spielt] eine ausschlaggebende Rolle“ (14_59).

Von Projektmitarbeitenden wird diese „narzisstische Orientierung im Wissenschaftsbetrieb“ (6_100) kritisiert. Die eigene Person sei wichtiger als die Arbeit im Team.

Ein besonderes Steuerungsproblem entsteht aus Sicht der Projektverantwortlichen sowie der -koordinatorinnen und -koordinatoren, wenn Teilprojekte dezentral den Lehrstühlen zugeordnet und die dort tätigen Hochschullehrenden die ‚eigentlichen Führungskräfte‘ der Projektmitarbeitenden sind (vgl. Kapitel 3.5.3). Eine Führung durch die Projektleitung und/oder durch die Projektkoordination wird von den Mitarbeitenden unter diesen Bedingungen in der Regel nicht angenommen (12_27). Projektleitungen, die sich hierüber hinwegsetzen, riskieren, dass „die Fakultäten sich beschweren“ (10_24).

Das wirft die Frage auf, wie in einem kaum steuerbar erscheinenden System Planungen vorgenommen, Entscheidungen gefällt und – vor allem – umgesetzt werden können.

Planen, entscheiden und handeln

Die Tätigkeit der Projekte basiert auf einer Planung, die vorab, im Zuge der Antragstellung, in einem Projektantrag umfassend und detailliert beschrieben wurde (vgl. Kapitel 3.5.1 und 3.5.2). Zu definieren waren u.a. Zielsetzungen, die zur Zielerreichung geplanten Maßnahmen, Ressourcenausstattung, Projektstrukturen, Meilensteinplanungen und beteiligte Akteure. Die Bewilligung der Mittel erfolgt auf Grundlage dieser Planungen durch gutachterliche Entscheidung. Ein klassischer Planungs- und Entscheidungsprozess, wie in Lehrbüchern beschrieben.

Auch die zur Umsetzung der geplanten Maßnahmen notwendigen Arbeitspakete werden bereits im Zuge der Antragstellung beschrieben und sind nach der Bewilligung Schritt für Schritt abzuarbeiten. Das von der wissenschaftlichen Begleitung vorgelegte Raster zur Planung, Entwicklung und zum Management von Studienangeboten (vgl. Kapitel 4) beschreibt idealtypisch die erforderlichen Arbeitsschritte und folgt ebenfalls dieser kausalen Planungslogik.

Mit dem Start der Projekte wird den Beteiligten allerdings oftmals bewusst, dass die Umsetzung ihrer Projektpläne sich als weitaus schwieriger erweist als es die Logik der Projektplanung suggeriert. Was zuvor am Schreibtisch von einzelnen Akteuren in einem Projektantrag entworfen wurde, kann von dem, was sich als realisierbar erweist, sehr stark abweichen (vgl. Kapitel 3.5.2). Mintzberg (1973; 1978; 1990) hat in einflussreichen Studien darauf verwiesen, dass Planungen nur in sehr seltenen Fällen wie ursprünglich beabsichtigt realisiert werden, da sie die bei der Umsetzung auftretenden Modifikationen außer Acht lassen (vgl. auch Zimmer/Ortmann 2001, S. 40ff.). Entsprechend ist nicht überraschend, wenn auch die Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs ähnliche Erfahrungen machen. Vor größeren Herausforderungen stehen dabei vor allem die Akteure, die bei der Antragstellung noch über wenig Erfahrung mit Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen verfügten, da sich ihnen notwendige handlungsleitende Details, wie z.B. Unterscheidungen zwischen berufsbegleitenden oder weiterbildenden Studienan-

geboten, die Anforderungen von Zielgruppen und zu erwartende Bedarfe, oftmals erst im Projektverlauf erschließen.

Den mangelnden Zusammenhang von Planungen, Entscheidungen und Handeln in Organisationen haben Cohen, March und Olsen (1972) mit dem Begriff der ‚organisierten Anarchie‘ umschrieben, wobei Hochschulen als exemplarisch für solche Formen der Organisation gelten (Pellert 2000). Demnach sei in Hochschulen häufig nicht klar, welche Lösungen aus welchen Problemen resultierten, welche Probleme bei welchen Entscheidungsbedingungen behandelt würden und welche Personen für welche Entscheidungen zuständig seien. Entscheidungen würden ohne vollständige Berücksichtigung organisatorischer Regelungen und Strukturen getroffen sowie Maßnahmen entwickelt, ohne zu klären, welche Zwecke damit erfüllt werden können. Zudem seien Probleme und Ziele häufig unklar und beteiligte Akteure würden ihre Präferenzen erst spät im Prozess kennen und/oder diese verändern. Themen würden in Gremien häufig wiederholt diskutiert, da die an Entscheidungen beteiligten Akteure oft von Sitzung zu Sitzung wechseln und ihr Engagement zusätzlich von ihrer Motivation und ihren zeitlichen Möglichkeiten abhängt. Entscheidungen resultieren nach den Autoren (Cohen/March/Olsen 1972) somit aus einer Interaktion von vier unabhängigen Ereignissen: Problemwahrnehmungen, Lösungen, Beteiligten und Gelegenheiten.

Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren bestätigen diese Sicht auf ihre Organisationen und bekennen, dass mit der gutachterlichen Entscheidung zur Finanzierung der Projekte oftmals erst die Prüfung beginnt, ob und wie die in der Projektplanung beschriebenen Zielsetzungen realisiert werden können. Die Erstellung der Projektanträge erfolgte auch unter antragsstrategischen Gesichtspunkten, indem ein hoher Deckungsgrad zwischen hochschulischen Zielsetzungen und den in der Ausschreibung formulierten Förderkriterien angestrebt wird. Überlegungen, ob und wie diese umgesetzt werden können, sind demgegenüber zunächst einmal nachrangig. Da die Initiative zur Entwicklung berufs begleitender Studienangebote zudem häufig von einzelnen Professorinnen und Professoren oder von zentralen Einrichtungen ausgeht, sind Entscheidungen zudem durch Partikularinteressen und jeweils eigene Präferenzen geprägt (3_34). Mit der Bewilligung der Mittel ist aus der Perspektive der Antragsteller ein wichtiges Ziel erreicht, die Realisierung der geplanten Maßnahmen erfolgt dann in Anpassung an die hochschulinternen Konstellationen in einem Ausgleich unterschiedlicher Interessen und Handlungsoptionen.

Die Konkretisierung und Umsetzung der Projektvorhaben ist eingebunden in erratisch verlaufende Prozesse, in denen Diskussionen unterschiedliche, durch die zu den jeweiligen Zeitpunkten Beteiligten geprägte Verläufe einnehmen (vgl. auch Fallbericht der Bauhaus-Universität Weimar in Kapitel 5). Eine Strukturierung von Entscheidungen, beispielsweise durch die Festlegung von Weisungsbefugnissen in Form von Organigrammen, wird als wenig hilfreich angesehen, „weil es einfach nicht so funktioniert“ (14_46). In den Prozessabläufen gebe es zu viele Dynamiken, die sich nicht standardisieren lassen würden (14_46). Zielsetzungen seien teilweise

unklar und vielschichtig (20_136) und ihre Realisierbarkeit von sehr unterschiedlichen Faktoren abhängig. Zunächst sei die Entwicklung der ‚Produkte‘ das Ziel, dann gehe es auch darum, „[...] am Ende des Projektes eine tragfähige Organisationsstruktur zu haben“ (10_28). Die Neuartigkeit der geplanten Vorhaben bewirke zudem, dass hochschulinterne und -übergreifende Rahmenbedingungen erst ermittelt und Projektziele an strukturelle Gegebenheiten angepasst werden müssen, was die Strukturierung von Entscheidungsprozessen zusätzlich erschwert. Fluktuationen bei Mitarbeitenden, Projektleitungen und Verantwortlichkeiten führen zudem dazu, dass bereits bewältigt geglaubte Probleme neu aufgelegt werden. Die zielgeleitete Umsetzung ursprünglicher Planungen wird unter diesen Umständen erheblich erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht.

Strategien gehen unter solchen Bedingungen nicht aus einmal getroffenen Entscheidungen hervor, sondern erscheinen als „pattern in streams of action“ (Mintzberg/Waters 1985, S. 257). Neben Strategien, die den in Projektanträgen beschriebenen Planungen folgen, entwickeln sich emergente, ursprünglich nicht intendierte Strategien, die erst im Nachhinein als konsistente Handlungsmuster erscheinen. Die Umsetzung intendierter Strategien wird, insbesondere wenn daran strukturell relevante Entscheidungen geknüpft sind, durch emergente, sich aus dem konkreten Kontext ergebende Handlungsstrategien begleitet. So berichten Projektverantwortliche, dass ursprünglich beantragte Vorhaben zur Entwicklung von Studienangeboten nicht realisiert werden konnten und „ein kompletter Umdenkungsprozess erfolgen musste“ (15_38). So wurde z.B. aufgrund der mangelnden Berücksichtigung von Landesgesetzen bei der Antragstellung erst nach Bewilligung der Projektmittel klar,

„dass [...] keine selbstfinanzierten Bachelorstudiengänge angeboten werden dürfen, so dass das Projekt hier einen anderen Weg wählen musste“ (14_64).

Gleichzeitig haben Zufälligkeiten und besondere organisatorische Konstellationen, wie z.B. die Pensionierung oder den Weggang von dem Projekt kritisch gegenüberstehenden Entscheidungsträgern, weitreichenden Einfluss auf den Projektverlauf (3_27). Projektverantwortliche sprechen hier von vorab nicht antizipierbaren ermöglichenden Faktoren und betonen „historisch günstige Momente“ (3_27) in Bezug auf die Umsetzung ihrer Projektziele, die das Engagement spezifischer Akteure befördern und so zum Projekterfolg beitragen (3_27). Sie nutzen Gelegenheiten und erklären den erfolgreichen Verlauf ihrer Vorhaben auch damit, dass „der jetzige Zeitpunkt [...] für die Universität [...] gerade passend zu sein“ (20_50) scheint. Sie verhalten sich aber auch abwartend, wenn der Zeitpunkt für die Durchsetzung von Projektzielen nicht als günstig empfunden wird (20_50).

Die Kunst des strategischen Managements besteht dann darin, ursprüngliche, in Planungen konkretisierte Intentionen zu realisieren, gleichzeitig aber auch sich entfaltende Handlungs- und Verhaltensmuster aufzunehmen (Zimmer/Ortmann 2001, S. 40). Der Projekterfolg ist somit sehr stark davon abhängig, mit welchen Handlungsstrategien die beteiligten Akteure auf die organisatorischen Herausforderungen reagieren.

Motivationen, Interessen und Handlungsstrategien

Die Projektbeteiligten bewegen sich in einem organisatorischen Kontext, in dem einflussreiche Akteure ihren Vorhaben nicht nur positiv gegenüber stehen. Sie agieren in einem von wissenschaftlichen und bürokratischen Handlungslogiken dominierten Umfeld, sollen aber wettbewerblich ausgerichtete Projekte realisieren. Ihre Projektziele weichen von den dominierenden Kulturen ab und werden von Teilen der Organisation nicht unkritisch betrachtet. Wie bewältigen sie diese Herausforderungen?

Die von den Akteuren eingesetzten Handlungsstrategien unterscheiden sich nach ihren Motivationen und Interessenlagen. Sie sind aber auch geprägt durch die jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten der Akteure innerhalb der Projekte. Neben der Projektkoordination und den Projektmitarbeitenden kommt vor allem den wissenschaftlichen Projektleitungen eine wesentliche Bedeutung zu. Sie sind zumeist professoral besetzt und bestehen je nach Größe der Projekte aus Einzelpersonen, einem Leitungsteam und ggf. auch aus wissenschaftlichen Teilprojektleitungen, deren jeweilige Motivation zur Umsetzung der Projektziele sich in Abhängigkeit zu eigenen Interessenlagen und Zielen unterscheiden (vgl. Kapitel 3.4.1). Allen Projektleitungen gemeinsam ist das Interesse an einer erfolgreichen Antragstellung, wesentlich getragen von der Motivation, die persönliche Drittmittelbilanz und Ressourcenausstattung zu verbessern. Auch wenn der Grad der Beteiligung an der Antragstellung durchaus unterschiedlich ist und die Federführung oft bei einzelnen Personen liegt, besteht doch ein gemeinsames Interesse der Beteiligten darin, die aufwändige Antragsstellung erfolgreich abzuschließen. Die Realisierung der in den Projektanträgen formulierten Ziele ist dann sehr unterschiedlich motiviert. In einer etwas vereinfachenden Typologie lassen sich drei Handlungsmuster unterscheiden:

- Die gestaltungsfreudig-innovative Projektleitung: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen werden als bedeutsam für die Zukunft der Hochschule angesehen. Die Projektfinanzierung gilt als Chance für die Weiterentwicklung der Institution. Mit hohem persönlichen Einsatz und Gestaltungsfreude wird an der Umsetzung innovativer, didaktisch und studienorganisatorisch neuartiger Angebote gearbeitet. Bereits frühzeitig wird der Anspruch verfolgt, über die Entwicklung einzelner Studienangebote hinaus auch strukturelle und nachhaltige Veränderungen in der Hochschule zu bewirken. Hemmnisse und Widerstände werden als Herausforderungen angesehen und aktiv angegangen.
- Die zurückhaltend-konventionelle Projektleitung: Die eingeworbenen Projektmittel werden als Chance betrachtet, teilweise bereits seit Langem verfolgte Ideen zur Entwicklung fachnaher, oftmals sehr spezialisierter Studiengänge auf dem Weg der Weiterbildung umzusetzen. Bereits in der Frühphase der Projekte werden eigene curriculare Ideen formuliert, deren Konkretisierung und Umsetzung oftmals stark am Muster konventioneller Studiengänge ausgerichtet ist. Die Um-

setzung der Projektziele bleibt im Wesentlichen den Mitarbeitenden überlassen. Die eigene Beteiligung ist auf koordinierende Leitungsaufgaben konzentriert.

- Die beiläufig-gleichgültige Projektleitung: Hier lassen sich zwei Fälle identifizieren:
 - Die Motivation besteht im Wesentlichen darin, über eine erfolgreiche Antragstellung Drittmittel einzuwerben und damit die persönliche Leistungsbilanz zu verbessern. Die Umsetzung der in den Projektanträgen formulierten Ziele ist demgegenüber nachrangig.
 - Die Projektmittel wurden nicht selbst eingeworben, sondern z.B. durch Mitarbeitende in der Hochschulleitung oder anderer organisatorischer Einheiten. Die Projektleitung wird auf Wunsch der Hochschulleitung erst nach der Bewilligung der Mittel oder – bei Personalwechsel – zu einem späteren Zeitpunkt übernommen. Die Umsetzung der Projektziele erfolgt weitestgehend durch die Projektmitarbeitenden, denen auch konzeptionelle Arbeiten obliegen.

Das Engagement der Projektleitungen ist in beiden Fällen eher reaktiv und erfolgt im Wesentlichen auf Anfrage durch die Projektmitarbeitenden.

Neben der Motivation der Projektleitungen beeinflusst insbesondere die kaum planbare Dynamik der Institution und die scheinbar unvereinbaren Anforderungen der verschiedenen Teilsysteme die Arbeit der Projekte. Der Aufbau von Weiterbildung und weiterbildenden Studienangeboten wird als Experiment mit ungewissem Ausgang beschrieben, da Neuerungen abseits der geltenden Normen zu implementieren sind (10_29–30). Hochschulen sind keine homogenen Organisationen, die Reaktionen der Fakultäten daher sehr unterschiedlich und im Zeitverlauf durchaus schwankend. Projektleitungen beschreiben Fakultäten, die sich mit den Projektzielen identifizieren und führen dies auf sehr spezifische Konstellationen zurück, indem zum Beispiel bereits vor dem Start der Projekte Weiterbildungserfahrungen auf Fakultätsebene gemacht wurden und entsprechende Aufgaben verankert waren (8_71). Sie beschreiben aber auch wenig kooperationsbereite Fakultäten:

„Die Naturwissenschaften waren von Anfang an ablehnend, an der Stelle wurde bisher nichts weiter unternommen. Man braucht zunächst erstmal Beispiele, die gut funktionieren und dann kann man nochmal ins Gespräch gehen“ (27_26).

Andere Projektleitungen hinterfragen, ob es die richtige Vorgehensweise sei, „[...] nur diejenigen an Bord zu holen, die von vornherein dem Thema gegenüber aufgeschlossen sind“ (6_101). Da es sich um ein Veränderungsprojekt handle, sei es notwendig, an einer Änderung der Meinungen zu arbeiten (6_101).

Handlungsstrategien werden entsprechend in Abhängigkeit zu den Interessen der beteiligten Fakultäten entworfen, wobei die Verankerung in den Fakultäten als ein wesentlicher Aspekt angesehen wird, um Anerkennung für Weiterbildung und damit Akzeptanz zu erreichen (10_22). Es gelte von Anfang an möglichst „viele Beteiligte der Fakultät mitzunehmen“ (8_36) und deutlich zu machen, dass „es nicht

ein einzelner Bereich ist, der etwas entwickelt, sondern eine Gruppe“ (10_28). Diese Sichtweise habe sich sehr bewährt und auch die Mitarbeitenden des Projektes profitieren davon (8_36). Zudem können dadurch auch Fakultäten bei der Entwicklung der Weiterbildung mitgenommen werden, die vorher in dem Bereich noch keine Erfahrung hatten (10_28). Oftmals erst im Projektverlauf erkennen Projektleitungen, dass sie die Bedeutung der Herstellung von ‚Commitment‘ unterschätzt haben: „Rückblickend kann festgestellt werden, dass zu Anfang der Fehler gemacht wurde, dass man nicht genug Personen mitgenommen hat“ (27_26).

Die Einbindung möglichst vieler Hochschulmitglieder ersetzt nicht die Bedeutung einzelner Akteure. Als sehr wichtig wird angesehen, „dass jeder Studiengang einen verantwortlichen Professor hat, mit dem zusammengearbeitet wird“ (10_22). Notwendig sei, dass „die Konzeptentwickler in den Fakultäten sitzen“ (10_22). Zugewandt wird von Seiten der Projektleitungen auf diejenigen, die Interesse an den Projekthinhalten zeigen. Das Projekt lebt „von Akteuren, die sich einbringen wollen“ (9_27). Akzeptanzfördernd kann zudem die hochschulinterne Stellung der Studiengangleitungen wirken, wenn sie z.B. gleichzeitig Mitglieder der Hochschulleitung sind. Einzelne Akteure wirken hier als Machtpromotoren und steuern zum einen durch informelle Gespräche (10_22) und sitzen zum anderen als für die Projekte wichtige Schlüsselpersonen in den Gremien (9_33). Im Umgang mit Selbstverwaltungsgremien entwickeln Projektleitungen ganz eigene Strategien, wobei die Besetzung von Schlüsselpositionen als zentral hervorzuheben ist. Zur Vermeidung von Abstimmungsniederlagen wird zudem ausgelotet, welche Gremien zu welchen Zeitpunkten einzubeziehen sind. Oftmals in Abhängigkeit zu anstehenden Gremienwahlen werden erforderliche Entscheidungen vorangetrieben oder auch zu verzögern versucht.

In Hochschulen mit längerer Weiterbildungserfahrung geht die Initiative für den Aufbau berufs begleitender Studienangebote oftmals von zentralen Einrichtungen aus. Die Weiterbildungsverantwortlichen betrachten es als ‚Novum‘, wenn solche Angebote in Fakultäten initiiert werden und führen solche Fälle auf sehr spezifische Konstellationen zurück. Als Beispiel führen sie eine Fakultät an, die aufgrund von „Probleme[n] in der Erstausbildung“ (12_32) die Entwicklung eines weiterbildenden Studienformats anstieß (12_32). Aus der Perspektive der Weiterbildungseinheiten werden solche Situationen durchaus positiv gesehen, denn aus der Zusammenführung der verschiedenen Expertisen könne ein „großer Gewinn“ (11_34) entstehen. Generell sei notwendig, die wissenschaftliche Weiterbildung sehr stark mit den Fakultäten, der Arbeit an den Fakultäten, den Professorinnen und Professoren und der ‚normalen‘ Lehre zu verzahnen, um mehr Schnittstellen zu schaffen (11_41).

Die Etablierung von Weiterbildung als Thema der gesamten Hochschule gestaltet sich aus der Perspektive von Projektleitungen als schwierig. Sie stellen sich die grundsätzliche Frage, wie dafür eine nachhaltige Kommunikationsstruktur und -kultur geschaffen werden kann (5_83; vgl. auch Kapitel 3.3). Bereits die Verwendung des Begriffs Weiterbildung sei oftmals „eher hinderlich in der Diskussion“ (1_32).

Stattdessen empfehlen sie, von berufsbegleitenden Studienangeboten zu sprechen, um zu verdeutlichen, „dass die weiterbildenden Studiengänge zum Gesamtcurriculum gehören und integrativ zu denken sind“ (1_32). Weitergehende Zielsetzungen, wie die Öffnung der Hochschulen für bislang wenig repräsentierte Zielgruppen, werden grundsätzlich hinterfragt. Insgesamt sei hier „strukturell [...] ein dickes Brett zu bohren“ (5_64). Eine Öffnung der Hochschulen für alle würde in der Realität nicht funktionieren:

„Die Frage ist auch, ob das überhaupt anzustreben ist oder ob nicht vielmehr eine Selektionsfunktion der Hochschulen akzeptiert werden muss. Diese Frage hängt mit der grundsätzlichen Reflexion darüber zusammen, wie das Bildungssystem zu strukturieren ist“ (23_25).

Generell beobachten Projektleitungen, „dass Zahnräder sich langsamer drehen als man es gerne hätte“ (20_39):

„Es könnte der Rat gegeben werden, dass schneller zugespitzte Entscheidungen getroffen werden müssen. [...] Es handelt sich um ein generelles Problem von Hochschulen, dass viele Stakeholder und Interessen vertreten sind. Daher muss Überzeugungsarbeit bei Kollegen sowie im Präsidium geleistet werden und entsprechend langsam erfolgt der Prozess“ (24_47).

Veränderungen und Innovationen werden als schwierig angesehen, da es wenig Bereitschaft gibt, „Dinge einfach zu erproben und dann zu überlegen, ob sie weitergeführt werden sollen“ (15_42). Das Funktionieren von Abläufen hänge häufig vom Engagement einzelner Personen ab (15_42). Trotz solcher Einschätzungen werden Entwicklungen in den Projekten und die Ergebnisse zufriedenstellend beurteilt: „Es gibt ein gutes Team und ein gutes Konstrukt“ (24_47).

Die Ambivalenz zwischen eigenen Ansprüchen und dem im Umsetzungsprozess erforderlichen Pragmatismus wird von Projektleitungen auch als „Balanceakt“ (9_33) beschrieben, indem es gilt „auf der einen Seite visionär zu denken und auf der andern Seite realistisch zu bleiben“ (9_33). Es gehe um die Frage, was man leisten und was man umsetzen kann. Gefordert sei ein hohes Maß an Flexibilität. Manche Projektleitungen haben hier die Erfahrung gemacht, dass sich Prozesse beschleunigen lassen, wenn von üblichen formalen Wegen abgewichen wird (24_77). Aktives Handeln, aber auch das Eingehen von Risiken wird als entscheidend erlebt. Wichtig sind die eigene Motivation und das Durchhaltevermögen. Aber auch der Nutzen für andere sollte während der gesamten Projektlaufzeit immer wieder herausgestellt werden. Im Sinne von ‚Checks and Balances‘ könnten Leistungen, die in anderen Kontexten erbracht wurden, gegen Leistungen im Projekt eingelöst werden (15_41). Wichtig sei zudem, dass schon zu Beginn der Projekte „klare Rollenklärung[en] in der Projekthierarchie festgelegt werden“ (24_77). Verabredungen seien zu dokumentieren, „weil durch den Personalwechsel zu viel Wissen [...] verloren geht“ (24_77). Es müsse parallel eine Struktur für die Zeit nach dem Projekt entwickelt werden (10_29).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Umsetzung der in den Projektanträgen formulierten Ziele weniger entlang rationaler Entscheidungsprozesse und konzeptioneller Planungen erfolgt sondern vielmehr unter Nutzung günstiger Handlungskonstellationen durch die beteiligten Akteure. In einem – sicherlich seltenen – Idealfall kann ihre Realisierung entlang der ursprünglichen Planung erfolgen. In der Regel ist allerdings davon auszugehen, dass sie dem organisatorischen Kontext entsprechend angepasst und ‚gangbar‘ gemacht werden. Oftmals erfolgt die Prüfung der in den Projektanträgen formulierten Ziele erst nach Bewilligung der Mittel und Aufbau des Projektteams (vgl. Kapitel 3.3). Hierfür erfordert es Projektleitungen mit der Fähigkeit zum strategischen Denken, die mit Intuition und Kreativität die bestehenden Möglichkeiten wahrnehmen und ihre Fähigkeit zur Synthese nutzen, um ein zusammenhängendes, perspektivisches Bild ihrer Vorhaben zu entwickeln (Mintzberg 1994b, S. 10, zit.n. Zimmer/Ortmann 2001, S. 41). Wichtige Gesprächspartner für Projektleitungen sind dabei die Fakultäten, deren ‚Commitment‘ sich bis zu diesem Zeitpunkt oftmals auf die Abgabe von Absichtserklärungen, häufig auf Initiative einzelner Hochschullehrender zurückgehend, beschränkte. In einem eher pragmatischen Zugang konzentrieren Projektleitungen ihre fakultätsbezogenen Aktivitäten auf diejenigen, die ein deutliches Interesse an einer Beteiligung zeigen. Umgekehrt werden diejenigen – zunächst – vernachlässigt, von denen die größten Widerstände zu erwarten sind.

Solche Strategien können sich aber als nachteilig erweisen, wenn das ‚Commitment‘ der gesamten Fakultät, z.B. über erforderliche Entscheidungen der Gremien, benötigt wird. Erfahrene Projektleitungen empfehlen daher, über Einzelakteure hinaus wichtige fakultätsinterne Stakeholder ‚ins Boot zu holen‘, um sie für die Ziele des Projektes zu gewinnen. Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit an deren Interessen können ursprünglich definierte Zielsetzungen auch angepasst, modifiziert oder gar ausgetauscht werden.

Unabhängig davon, ob die beteiligten Akteure auf der Basis ihrer in Projektplänen formulierten Ziele handeln oder ihre Strategien erst im Prozess entwickeln, bringen strukturelle Erwartungen sie im alltäglichen operativen Geschäft dazu, ihre Handlungen reflexiv zu steuern (Zimmer/Ortmann 2001, S. 41). Kulturelle Besonderheiten, Deutungsschemata und Interessenlagen werden wahrgenommen und in Handlungsstrategien integriert. Einmal entworfene Strategien können im Zeitverlauf korrigiert und an veränderte Anforderungen angepasst werden. In diesem Zusammenhang sind Strukturen wichtige, den Handlungsrahmen begrenzende oder auch ermöglichenden Ordnungsprinzipien. Das wirft die Frage auf, wie sich Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Governance- und Steuerungsstrukturen abbilden.

2.2 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Governance- und Steuerungsstrukturen

Im New Public Management (NPM) erfolgt die Steuerung von Hochschulen u.a. durch verschiedene Instrumente der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) (Ziegele 2012). In diesem Kontext sind insbesondere drittmittelgeförderte Projekte von Relevanz, da das Einwerben von Fördergeldern ein zentrales Erfolgskriterium in der leistungsorientierten Mittelvergabe ist (Kretschmer/Stöter 2014, S. 24). Bislang kommt der Weiterbildung, auch wenn sie als dritte Säule der Hochschulen definiert wird (Breitner 2010), in der LOM nicht die gleiche Bedeutung wie den Bereichen Lehre und Forschung zu (Hanft/Knust 2007). Anders stellt es sich dar, wenn Weiterbildungsaktivitäten als Drittmittelprojekte finanziert werden und sich dadurch positiv auf die LOM auswirken. In solchen Fällen können steuernde Effekte entstehen, die eine weitere Entwicklung des Aufgabenfeldes Weiterbildung begünstigen.

Steuerungsmodelle im Sinne des NPM zeichnen sich durch Output-Orientierung, ordnungspolitische Rahmensetzung sowie eine ex-post- und Grobsteuerung aus (Ziegele 2012, S. 14ff.). Hochschulen werden hierbei durch spezifische Steuerungselemente angeregt, eigene Schwerpunkte herauszubilden oder zu stärken und sich besonderen Thematiken zu widmen, indem sie anhand verschiedener Indikatoren (z.B. Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzahl, Publikationen, Drittmittel etc.) ‚belohnt‘ werden. Inzwischen liegen mehrere Untersuchungen vor, die empirische Effekte von Hochschulsteuerung speziell im Kontext von Drittmittelförderungen erfassen wollen (Bogumil et al. 2013; Wilkesmann 2012).

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen sind bisher eher randständige Bereiche innerhalb der Steuerungssysteme und tauchen eher in ‚weichen‘ Bereichen, wie z.B. den von Hochschulen selbst formulierten Leitbildern, auf, welche keine monetäre Anreize bieten (Kretschmer/Stöter, 2014).

Aufbauend auf diesen Vorbetrachtungen wurden in den Jahren 2012 und 2013 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Erhebungen durchgeführt, um die Bedeutung der beiden Themenbereiche – Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – innerhalb der Steuerungssysteme herauszuarbeiten. Im Jahr 2015 wurde diese Erhebung in weiten Teilen erneut durchgeführt, um mögliche Effekte des Bundesländer-Wettbewerbs auf die Ausgestaltung dieser Steuerungssysteme sichtbar zu machen. Das methodische Design der diesem Kapitel zugrundeliegenden Analyse (vgl. Kapitel 1.3) entwickelte sich entlang verschiedener Steuerungsebenen:

- Landeshochschulgesetze
- Hochschulpakete
- Formelgebundene Mittelvergabe
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- Leitbilder (der Hochschulen)

Nachfolgend wird entlang der vorgenannten fünf Analyseebenen untersucht, welche Veränderungen in der Bedeutung der Weiterbildung an den beteiligten Hoch-

schulen sich im Verlauf des Programmes ergeben haben. Wurde die Weiterbildung stärker in den Fokus der Länder und Hochschulen gerückt?

Zur formelgebundenen Mittelvergabe fand im Jahr 2015 aufgrund der schwer zu erschließenden Datenbasis keine erneute Erhebung statt³. Da diese Steuerungssysteme aufgrund des hohen Maßes an Absprache (Bogumil et al. 2013) weitaus behäbiger sind als Zielvereinbarungen, kann davon ausgegangen werden, dass sich hier gegenüber dem Erhebungszeitraum 2012 kaum Veränderungen ergeben haben werden. Anders gestaltet es sich bei Leitbildern und Zielvereinbarungen, welche entweder hochschulintern oder dyadisch zwischen einer einzelnen Hochschule und dem jeweiligen Bundesland vereinbart werden. Auch Hochschulpakete, die zwischen dem jeweiligen Bundesland und ihren Hochschulen vereinbart werden, sind aufgrund ihrer zeitlich begrenzten Gültigkeit (i.d.R. fünf Jahre⁴) als dynamischere Instrumente anzusehen. Zudem sind sie nicht mit konkreten monetären Planungen verzahnt, wie es die formelgebundene Mittelvergabe oder die Zielvereinbarungen sind.

Flankiert und inhaltlich untermauert wird diese Darstellung im Folgenden durch Ergebnisse aus den Fallstudien, welche die Bedeutung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in den Steuerungssystemen aus der Perspektive der Akteure in den Hochschulen abbilden. Nicht immer wird der Weiterbildung in den Steuerungssystemen auf der Ebene Land-Hochschulen ein besonderer Stellenwert zugesprochen. So werden „Weiterbildung und Lebenslanges Lernen [...] im Rahmen des Hochschulentwicklungsplans bislang nicht thematisiert“ (1_15). Die Ergebnisse der Fallstudien ermöglichen zudem einen Einblick, inwieweit Projektakteure unterschiedliche Steuerungselemente als hemmend oder unterstützend für eine erfolgreiche Projektarbeit einschätzen.

2.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Weiterbildung an Hochschulen regeln insbesondere die Landeshochschulgesetze (LHG) sowie die jeweils zwischen den Bundesländern und ihren Hochschulen vereinbarten Hochschulpakete⁵.

3 Das Projekt des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg endete 2012 und der Zugang zu den aktuellen Pakten ist erschwert dadurch, dass nicht alle Pakte öffentlich zugänglich sind oder in 2015 geändert werden, die neuen Fassungen aber noch nicht vorliegen.

4 www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/hochschulpaket [06.10.2015].

5 Diese Pakte werden in den Bundesländern z.T. anders benannt (z.B. Zukunftspakt, Solidarpakt, Innovationspakt (Kretschmer/Stöter 2014)), Hochschulpaket wird in diesem Kontext daher als Oberbegriff genutzt.

Landeshochschulgesetze

Die Ergebnisse der Analysen der LHG zeigen, dass sich im Erhebungszeitraum in vier Bundesländern Veränderungen in Bezug zur Weiterbildung ergeben haben (Baden-Württemberg, Hamburg, Bayern und Brandenburg). Insbesondere die Änderung in Baden-Württemberg macht deutlich, dass sehr konkrete rechtliche Rahmenbedingungen massiven Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildungsangebote haben, denn dort können seit 2014 auch berufsbegleitende Bachelorstudiengänge angeboten werden⁶. Andere Bundesländer hingegen untersagen dies oder überlassen es den Individualentscheidungen der Hochschulen (14_64)⁷, obwohl entsprechende Angebote auf Bachelorlevel stark nachgefragt werden (4_35). Bereits 2012 lassen sich in Bayern⁸ Ausführungen dazu finden, die auch berufsbegleitende Studiengänge ermöglichen: es existiert keine explizite Beschränkung auf ein spezielles Abschlussniveau. Niedersachsen erlaubte bereits zu diesem Zeitpunkt die Einführung von kostendeckenden Gebühren bei „[...] Inanspruchnahme von berufsbegleitenden Studiengängen“⁹ und lässt damit offen, ob diese als weiterbildende Studiengänge auf Bachelor- oder auf Masterebene angeboten werden.

Nach wie vor haben alle bis auf zwei Bundesländer (Bayern und Niedersachsen) explizite Paragrafen, welche sich dem Thema Weiterbildung widmen, wobei die genannten beiden Bundesländer durchaus weitreichende Ausführungen zur Weiterbildung aufzeigen. Eine genauere Betrachtung aller landesrechtlichen Formulierungen zeigt, dass die Hochschulen Angebote entwickeln sollen, welche in Bezug zu den berufspraktischen Erfahrungen ihrer Zielgruppen gestellt sind:

„Die Hochschulen sollen [...] Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln. Die Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen und Bedürfnisse einbeziehen“¹⁰

Die rechtlichen Vorgaben wirken sich ganz konkret auf die Arbeit der Projekte aus, wenn z.B. zum Thema Anrechnung gesagt wird: „[...] im Landeshochschulgesetz [...] ist das Thema Anrechnung verankert und es bestehen keine Hürden von rechtlicher Seite“ (19_41) oder bei der Frage der Gebühren: „Dort müssen Gebühren erhoben werden, nach dem [...] Hochschulgesetz“ (6_26).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Landeshochschulgesetze Hochschulen zwar auffordern, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln, sich bei weiteren Konkretisierungen aber sehr zurückhalten. Der Verzicht auf differenziertere Ausgestaltungen und gesetzliche Regelungen ermöglicht Hoch-

6 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (LHG), §31, Abs. 2.

7 z.B. erlaubt Thüringen dies, wenn es in Ziel- und Leistungsvereinbarungen explizit als Einzelfall definiert wurde, Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG), §51, Abs. 4.

8 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG), §56, Abs. 4, Satz 1.

9 Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG), §13, Abs. 3, Satz 5.

10 Brandenburgisches Hochschulgesetz (BbgHG), §25, Abs. 1.

schulen einen höheren Gestaltungsfreiraum bei der Umsetzung von Weiterbildung, kann aber hochschulinterne Diskussionen auslösen und verstärken:

„Insgesamt zwingt das Hochschulgesetz, als Reaktion auf die länderübergreifenden Strukturvorgaben, die Universität darüber nachzudenken, wie mit postgradualen Studierenden umgegangen werden soll“ (1_15).

So können Hochschulen ihren Gestaltungsraum nutzen, um über hochschulinterne Regelungen Hürden aufzubauen, die der Zielsetzung der Förderung von Weiterbildung entgegenlaufen können, wie z.B. starre Zugangsregelungen (17_56) oder überzogene Finanzierungsmodelle (11_35). Im Idealfall ermöglichen relativ offene gesetzliche Vorgaben den Projekten – bei vorhandener Unterstützung durch die Hochschulleitung und -verwaltung – eigene Wege zu gehen. Auch von weitreichenden Regelungen in einzelnen Landeshochschulgesetzen können Impulse für die Arbeit der Projekte in anderen Bundesländern ausgehen: „Das Niedersächsische Hochschulgesetz hat diesen Prozess noch beschleunigt“ (26_54).

Die eher grundsätzlichen Regelungen innerhalb der Landeshochschulgesetze ermöglichen somit durchaus Handlungsraum für hochschulindividuelle Ausgestaltungen (19_48). Der Mangel an rechtlicher Einheitlichkeit und Klarheit kann sich aber auf die konkrete Arbeit der Projekte auch behindernd auswirken, wie am Beispiel der konkreten Finanzierung der Angebote als einer der existentiellen Herausforderungen deutlich wird.

Rechtliche Rahmenbedingungen der Finanzierung

Die nachhaltige Finanzierung der entwickelten Weiterbildungsangebote hat sich zu einer der zentralen Problemstellungen im Bund-Länder-Wettbewerb entwickelt (Tauer/Göbel 2014). Diese Einschätzung wird auch von Projektleitungen geteilt (1_39), da aufgrund unklarer Landesvorgaben hochschulintern erhebliche Unsicherheiten seitens der Verwaltung, des Controllings (6_103) sowie der Studiengangentwicklung (1_42) bestehen. Dies betrifft insbesondere die sehr grundsätzliche Frage, ob Weiterbildung den hoheitlichen Aufgaben zuzurechnen ist oder als wirtschaftliche Tätigkeit angesehen werden muss. Mit besonderer Aufmerksamkeit wird hier insbesondere auf das EU-Beihilferecht geschaut¹¹, da vielfach aktuell eine Vollkostenrechnung überprüft wird und man noch nicht weiß, was die Studiengänge letztendlich kosten werden. Es ist eine spannende Frage, ob die EU-Trennungsrechnung auf die Studiengänge angewandt werden muss (8_46).

Im Rahmen der im Jahr 2015 erneut durchgeführten Analyse wurden die LHG insbesondere auf Formulierungen bezüglich der Finanzierung von Weiterbildung überprüft, wobei konkrete Vorgaben, welche genauer auf Fragen zur Finanzierung von weiterbildenden Studienangeboten eingehen, nur in einem Teil der LHG gefunden wurden. In den untersuchten Gesetzen fanden sich in elf von 16 Dokumenten

¹¹ Eine detaillierte Darstellung dieser Problematik findet sich in Kapitel 4.4.

Anmerkungen zur Frage der Gebührenregelung bei Weiterbildungsstudiengängen, wobei diese in ihrer Aussagekraft stark differieren. So regeln manche Gesetze lediglich, wann keine Gebühren anfallen dürfen¹², während andere genauer beschreiben, wie mit Gebührenfragen für weiterbildende Studienangebote umzugehen ist¹³. Über die exakte Höhe der Gebühren findet sich in keinem der Gesetze eine Aussage, lediglich in drei Fällen (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen) wird von kostendeckenden Gebühren gesprochen.

Ein Verbot oder das Fehlen einer konkreten Gebührenregelung kann die Nachhaltigkeit der entwickelten Angebote gefährden (4_45), da in diesen Fällen keine klare Regelung möglich ist oder Regelungen hochschulintern zu suchen wären, was sich je nach Verwaltung als herausfordernd darstellen kann. Auch die Frage, ob Weiterbildungsaktivitäten im Kontext berufsbegleitender Studienangebote als hoheitliche oder wirtschaftliche Tätigkeit einzustufen sind, lassen alle Gesetze unbeantwortet. Nach Einschätzung von Projektleitungen sind vollkostendeckende Gebühren wegen der hohen Overhead-Anteile unrealistisch und eine Verstetigung ohne Unterstützung aus den Hochschulhaushalten nicht zu erwarten (23_13). Erwähnenswert ist im diesem Kontext die Regelung einiger Bundesländer, im Rahmen der Weiterbildung tätige Mitarbeitende aus den Einnahmen der Weiterbildung finanzieren zu können.¹⁴ Damit wird die Möglichkeit eröffnet, weitere Stellen zu finanzieren, ohne auf den Hochschulhaushalt zugreifen zu müssen.

Die unspezifischen und uneinheitlichen Regelungen zwischen den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen sehen die Projekte als Problem an. Dies gilt vor allem für die teilweise sehr restriktiven Auslegungen hinsichtlich der Finanzierung (8_45), aber auch für andere Regelungen, wie z.B. das Bafög- und Beihilferecht (16_45). Aus den Projekten werden hier überaus deutlich Forderungen nach einheitlichen, möglicherweise auch länderübergreifenden Regelungen erhoben (7_77; 3_42; 23_13). Gleichzeitig wird aber auch die Befürchtung geäußert, dass Forderungen nach konkreten Regelungen in Landesgesetzgebungen zu weit gehen könnten (17_50).

Hochschulpakete

In den meisten Bundesländern bestehen neben den Landeshochschulgesetzen weitere, unterschiedlich bezeichnete Pakete oder Verträge zur Steuerung der Hochschulen. Durch diese mehrjährig angelegten Pakete (i.d.R. fünf Jahre), welche auf die in der Vergangenheit jeweils jährlich ausgehandelten Haushaltsplanungen zurückgehen, haben Hochschulen den Vorteil einer längerfristigen Planungssicherheit,

12 Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG), §6.

13 Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (HG), §62, Abs. 5.

14 Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG), §51, Abs. 5; Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG), §34, Abs. 3, Satz 3.

während die Länder durch solche Vereinbarungen ein weiteres Mittel der Steuerung und Anreizsetzung erhalten (Kretschmer/Stöter 2014). Inhalt dieser Pakte sind vor allem hochschulpolitische Zielsetzungen und die zu ihrer Erreichung erforderlichen Leistungen vom Land einerseits und von den Hochschulen andererseits. Hochschulpakete, zwischen den Bundesländern und der Gesamtheit ihrer Hochschulen geschlossen, sind Grundlage für die zwischen den Ländern und ihren einzelnen Hochschulen vereinbarten Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Darüber hinaus regeln die Pakte z.T. weiterführende Bereiche, welche sich aus den LHG ergeben, dort aber nicht konkret ausgeführt werden.

Eine für die Jahre 1997 bis 2013 angelegte Übersicht über Pakte und Vereinbarungen findet sich auf den Seiten des Instituts für Hochschulforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Obwohl diese Übersicht nicht weiter fortgeführt wurde, lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen, bis wann diese Pakte aktuell angelegt sind und wann neue Pakte geplant waren (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Übersicht über die vertragsförmigen Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 1997 (eigene Darstellung in Anlehnung an König/Anger/Hoffmann 2010)

Land		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Ende
Baden-Württemberg	Pakt	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	2014
Bayern	Pakt										X	-	-	X	-	-	-	X	
Berlin	Verträge	X	-	-	X	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	
Brandenburg	Pakt								X	-	X	X	-	-	X				
Hamburg	Pakt						X	-	-	X									
Hessen	Pakt						X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	2015
Niedersachsen	Pakt	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	2015
Nordrhein-Westfalen	Pakt				X	-	-	-	-	-	-	-	-	X		X	-	-	2015
Sachsen	Pakt							X	-	-	-	-	-	-	X				
Schleswig-Holstein	Pakt																X	-	2022
Thüringen	Pakt								X	-	X		X	-	-	X	X	-	2015

Deutlich wird, dass im Erhebungszeitraum von 2012 bis 2015 ein Großteil dieser Vereinbarungen endete und gleichzeitig mit Schleswig-Holstein ein Bundesland in diesem Zeitraum überhaupt erstmals einen Hochschulpakt vereinbart hat¹⁵. Im Jahr 2015 wurden in insgesamt sieben der ermittelten zwölf Pakte Weiterbildung oder

15 www.fh-luebeck.de/fileadmin/media/o1_Hochschule/o1_Aktuelles/Pressemitteilungen/2012/2012-03-28/Zukunftspakt_Hochschulen.pdf [11.10.2015].

Lebenslanges Lernen thematisiert (Stand 2012: sechs Pakte). In fünf Bundesländern stehen neue Pakte an (Thüringen, NRW, Niedersachsen, Hessen, Brandenburg) und in fünf Bundesländern existieren solche Pakte nicht (Bremen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz). Im Vergleich zur Erhebung 2012 (Kretschmer/Stöter 2014) gab es bei insgesamt sechs der ermittelten Dokumente Änderungen, welche sich auf Aspekte der Weiterbildung und Lebenslanges Lernen beziehen. Bis auf wenige Fälle handelt es sich dabei jedoch um Umformulierungen oder eine stärkere Betonung der Forderungen des Landes.

Bereits in der ersten Erhebungsphase zeigte sich, dass die Ausführungen zur Weiterbildung recht allgemein blieben. Manche Pakte verweisen zwar auf die Notwendigkeit der „Ausweitung der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (z.B. Bayern und Niedersachsen), um dem „Fachkräftemangel zu begegnen und Hochschulen zu öffnen“ (z.B. Hessen und Thüringen), bleiben darüber hinaus aber wenig konkret. Lediglich in einigen Ländern wurden spezifischere Aspekte, wie z.B. Fragen der Finanzierung, aufgegriffen (z.B. Sachsen, Hessen, Berlin). So lieferten Pakte weiterführende Handhabungen zu in den Landeshochschulgesetzen nicht näher spezifizierten Fragestellungen, wie z.B. Gebührenregelungen:

„Die Hochschulen [...] bauen ihren jeweiligen Beitrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich grundsätzlich durch Gebühren und Entgelte selbst tragen soll, zielstrebig aus und entwickeln dafür auf der Grundlage zugehöriger Zielgrößen marktfähige Angebote, die spätestens 2005 in einem tragfähigen Konzept zusammengefasst werden“.¹⁶

Dieser Trend zeigt sich auch in der 2015 erneut durchgeführten Erhebung: Die vorhandenen Pakte, welche Weiterbildung thematisieren, weisen auf die Notwendigkeiten der Entwicklung von Weiterbildung hin, verpflichten die Hochschulen, ihre Angebote auszubauen (z.B. Schleswig-Holstein) und spezifizieren vereinzelt offene Aspekte zur Umsetzung. Besonders deutlich wird dies anhand der Änderungen im bayrischen Hochschulpakt (Innovationsbündnis), welcher Weiterbildung als tragende Säule und Kernaufgabe der Hochschule deklariert¹⁷ und damit zwar keine Umsetzungsanforderungen skizziert, aber die Relevanz von Weiterbildung besonders betont. Nach wie vor zeigt sich, dass auch in den länderinternen Vereinbarungen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zwar thematisiert werden, es sich aber in erster Linie um gegenüber den Hochschulen formulierte Forderungen handelt, welche nur in Ausnahmefällen praktische Umsetzungshinweise beinhalten.

2.2.2 Anreiz- und Steuerungssysteme

Während rechtliche Rahmenvorgaben Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen über die Schaffung von Regelungen als Aufgabe von Hochschulen rechtlich verankern, können von den mit monetären Anreizen ausgestatteten Steuerungsin-

¹⁶ z.B. Hochschulpakt Sachsen bis 2010, §2, Absatz 5, S. 2.

¹⁷ Innovationsbündnis Hochschule 2018, §2, Absatz 3d.

strumenten der formelgebundenen Mittelvergabe sowie der Ziel- und Leistungsvereinbarungen konkrete Impulse ausgehen, die in den Gesetzen definierten Vorgaben konkret umzusetzen.

Formelgebundene Mittelvergabe

Als sich aus verschiedenen Indikatoren zusammensetzendes Finanzierungsmodell kommt der formelgebundenen Mittelvergabe neben den Zielvereinbarungen eine erhebliche Relevanz bei der Finanzierung der Hochschulen zu (Ziegele 2008). Je nach Grad der Zielerfüllung können von den Indikatoren in Form von Mittelverteilung Belohnungs- oder Sanktionsmechanismen ausgehen (Jaeger et al. 2005). Bei der Zusammenstellung der Indikatoren kann daher zwischen belastungs- und leistungsorientierten Kriterien unterschieden werden (Ziegele 2008; vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: Unterscheidung belastungs- vs. leistungsorientierte Kriterien (eigene Darstellung in Anlehnung an Jaeger et al. 2005, S. 18)

Belastungsorientiert	Leistungsorientiert
Angebotsorientierte Eigenschaften, wie z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Studienplätze • Anzahl Lehrstühle 	Erbrachte Leistungen, wie z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Absolventenanzahl • Drittmittelinwerbungen • Anzahl Promotionen

Die belastungsorientierten Kriterien setzen keine monetären Anreize für die Hochschulen, sondern werden vor allem als output-orientierte Leistungskriterien im Sinne des NPM verstanden (Jaeger et al. 2005). Relevant sind diese Mittelvergaben insbesondere angesichts der stagnierenden Grundfinanzierung und der stetig wachsenden Drittmittelfinanzierung an Hochschulen.¹⁸ In einigen Bundesländern (z.B. Brandenburg) machen Indikatorensysteme 98 Prozent des Gesamtbudgets der Hochschulen aus (Kretschmer/Stöter 2014). In anderen Systemen schwankt die Bedeutung einzelner Indikatoren, so wird z.B. in Niedersachsen der Indikator Forschung mit 48 Prozent in der leistungsorientierten Mittelvergabe gewichtet, wobei davon wiederum 74 Prozent Drittmittel sind.¹⁹

In der 2012 durchgeführten Analyse zeigte sich, dass die LOM überaus heterogen ausgestaltet wird. Unterschiede finden sich zum Beispiel zwischen Universitäten und Fachhochschulen eines Bundeslandes hinsichtlich des Anteils der LOM am Gesamtbudget, sowie der Zusammenstellung der Indikatoren.²⁰ Durch die Analyse

18 www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Juli_2011.pdf [12.10.2015].

19 www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2012/uebersicht.htm#LOM [12.10.2015].

20 z.B. in Niedersachsen: Faktor Lehre (48 Prozent Universitäten, 84 Prozent Fachhochschulen) www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/dezernat2/download/LOM2012_endgueltig.pdf [12.10.2015].

wurde erhoben, ob Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen in diesen Vereinbarungen aufgegriffen wurde und in welchem Ausmaß.

Zentrale Indikatoren über alle Bundesländer hinweg sind die Bereiche Lehre, Forschung und Gleichstellung/Frauenförderung/Chancengerechtigkeit. Unter Lehre werden in allen Ländern Absolventinnen und Absolventen und/oder Studierende in der Regelstudienzeit gefasst, welche wiederum innerhalb der Kategorie bis zu 75 Prozent ausmachen (Niedersachsen). Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen tauchen innerhalb dieses Indikators in sieben Bundesländern auf (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Übersicht der Anteile eines Faktors Weiterbildung in der LOM (eigene Darstellung)

Land	Bezeichnung	Anteil am Gesamtbudget LOM (in %)
Brandenburg	Drittmittel inklusive Weiterbildung	6,00
Berlin	Weiterbildung	1,30
Hamburg	Forschung (=Drittmittel, Promotionen, Patente und Einnahmen aus Weiterbildung)	4,55
Rheinland-Pfalz	„Studienreform/Weiterbildung“	nicht zu ermitteln
Sachsen	Weiterbildung	0,06
Sachsen-Anhalt	Weiterbildung	0,07
Thüringen	Weiterbildungsstudierende	3,50

Rheinland-Pfalz bildet einen Sonderfall, da es ein spezielles Personalbemessungskonzept hat, in dem sich in der Unterkategorie Zusatzbedarf das Kriterium Studienreform/Weiterbildung befindet. Dies wiederum enthält den Punkt Weiterbildungseinnahmen. Vereinfacht ausgedrückt werden den Hochschulen pro 51.000 Euro, die sie in diesem Bereich erwirtschaften, Stellenmittel im Umfang von zehn SWS (Universitäten) bzw. 14 SWS (Fachhochschulen) gutgeschrieben (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur 2005). Dies ist nicht als tatsächliche zusätzliche Stellenausstattung zu verstehen, da es sich um einen Faktor handelt, der „[...] nur als tendenziell bessere Ausstattung [...] zu interpretieren ist“ (ebd., S. 29). Der ‚Impact‘ dieser Regelung lässt sich nicht in Prozenten ermitteln; Rheinland-Pfalz gibt jedoch an, dass sich dieser Ansatz aufgrund von steigenden Weiterbildungseinnahmen bewährt hat (ebd.).

Deutlich erkennbar ist, dass Weiterbildung auch dort, wo sie explizit genannt wird²¹, in der Gewichtung der Indikatoren von untergeordneter Relevanz ist. Die Komplexität der Mittelvergabemodelle, die aufwändigen Absprachen zwischen Ländern und Hochschulen bei Veränderungen der Indikatoren, sowie die Forderung

21 Nur in Berlin wird Weiterbildung als eigener Faktor angeführt, während in den anderen Ländern Weiterbildung stets in einem Unterpunkt innerhalb einer anderen Kategorie erfasst wird.

der Hochschulen nach möglichst langfristigen und verlässlichen Budgetierungssystemen machen die Instrumente für Veränderungen und Anpassungen träge. Konkrete Stärkungen der Rolle der Weiterbildung sind in diesem Bereich also nur sehr langfristig zu erwarten. Diese Sichtweise wird auch von Projekten geteilt, die die von der LOM ausgehende Anreizwirkung als wenig zielführend und effektiv bewerten (3_49). Insgesamt stehen Hochschulen den Steuerungsmöglichkeiten mit diesem System skeptisch gegenüber:

„Die Instrumente „Leistungsorientierte Mittelverteilung“ (LOM) [...] haben sich nicht bewährt. Für die LOM konnte trotz intensiver Bemühungen über viele Jahre hinweg kein Modell gefunden werden, das die Leistungen der von Fächerspektrum und Größe stark diversifizierten Universitäten in eine nachvollziehbare Relation zueinander stellt.“²²

Es zeigt sich also, dass von der Aufnahme der Weiterbildung in der LOM vorrangig eine symbolische Wirkung ausgeht, indem die Stellung der Weiterbildung hervorgehoben wird, dass aber konkrete monetäre Anreize nicht zu erwarten sind (23_28), welche ein Engagement begünstigen würden. Dies gilt umso mehr, da die anderen Indikatoren aus den Bereichen Lehre (z.B. Absolventinnen und Absolventen und Studierende in der Regelstudienzeit) und Forschung (z.B. Drittmittelwerbung) erheblich stärkere monetäre Anreize mit sich bringen und daher im Fokus der Hochschulen stehen. Änderungen in den Verteilungsmodellen werden aus Projektsicht zwar stets auch mit der Hoffnung nach einer angemesseneren Berücksichtigung der Weiterbildung verbunden (3_48), eine mittelfristige Änderung dieser Regelungen erscheint vor dem Hintergrund der Komplexität dieser Modelle allerdings zweifelhaft. Die Hochschulen sehen sich mit der aktuellen Vergrößerung der Studierendenzahlen (Fels/Schmidt/Sinning 2015) vor anderen Herausforderungen, deren Bewältigung ihnen im Rahmen der bestehenden Mittelvergabemodelle deutlich stärkere Anreize liefert.

Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen sind neben der LOM ein weiteres, mit monetären Anreizen verknüpftes Steuerungsinstrument, welches im Gegensatz zu der LOM jedoch individuell zwischen jeder einzelnen Hochschule und dem jeweiligen Land ausgehandelt wird (Rogal 2008). Die durchgeführten Dokumentenanalysen in den Jahren 2012 und 2015 gingen der Frage nach, in welchem Maße Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen berücksichtigt wurde. Die Untersuchung basierte auf einer Internetrecherche aller in der ersten Förderphase am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten 51 Hochschulen, wobei der Fokus im Jahr 2015 vor allem darauf lag, Änderungen in den Zielvereinbarungen im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen zu sichten.

22 www.aktuelles.uni-konstanz.de/aktionstag-solidarpakt/informationen-solidarpakt [13.10.2015].

Fanden sich in 2012 an 32 Hochschulen Zielvereinbarungen, welche Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen thematisierten, waren es in 2015 insgesamt 35. Neben dieser leichten Steigerung fallen aber vor allem inhaltliche Veränderungen und Differenzierungen innerhalb der bereits bestehenden Ausführungen zur Weiterbildung auf. So gab es z.B. im Jahr 2013 in allen in Niedersachsen geförderten Hochschulen Anpassungen der Zielvereinbarungen, welche den Faktor Öffnung für neue Zielgruppen betonten. Auch in den Hochschulen der in Bayern geförderten Projekte lässt sich eine deutlich klarere Gewichtung der Weiterbildungsthematik in den Zielvereinbarungen feststellen, die mit Änderungen im Jahr 2013 einherging. Deutlich lässt sich hier ein Zusammenhang zu den Anpassungen im bayrischen Innovationsbündnis erkennen, in dem Weiterbildung als tragende Säule und Kernaufgabe der Hochschule definiert wird. Inwieweit die Initiative für diese Änderungen aus den Hochschulen kam, lässt sich nicht ermitteln. Grundsätzlich sind die Aushandlungsprozesse für die jeweiligen Zielvereinbarungen trotz vermeintlicher ‚Gleichheit‘ der Verhandlungspartner (Hochschulen und Wissenschaftsministerien) stark durch die Zielsetzungen der Länder geprägt (Rogal 2008).

Aus der Perspektive der Projekte ist die Aufnahme von Weiterbildung in den Zielvereinbarungen von besonderer Relevanz, um ihre Arbeit zum einen auf Hochschulebene zu legitimieren und zum anderen einzelne Akteure zu überzeugen, sich in der Weiterbildung zu engagieren (20_13): „Das Instrument der Zielvereinbarung kann dabei unterstützen, bestimmte Aspekte entsprechend hochschulintern zu kommunizieren“ (7_112). Des Weiteren sind „[...] Weiterbildung fördernde Rahmenbedingungen“ (16_35) wichtig, um z.B. auch die Vergütung derjenigen Akteure zu regeln, die sich neben ihrem Hauptamt im Bereich der Weiterbildung engagieren wollen. Insgesamt werden den Zielvereinbarungen durchaus steuernde Funktionen zugeschrieben, auch wenn überwiegend gilt, „[...] dass [...] die Hochschule [den Absatz zur Weiterbildung] füllen können muss“ (17_67). Die Hochschulen sind also angehalten, Wege zu finden, Weiterbildung zu etablieren, wobei ihnen die Art und Weise und der Umfang der Beschäftigung mit dem Thema vielfach freigestellt ist. Dennoch ermöglichen weiterbildungsbetonende Zielvereinbarungen, dass die Akteure „[...] anders agieren [...] können und diesen Bereich [...] mit den Fakultäten als langfristige Perspektive kommunizieren [...] können“ (7_113). Von Zielvereinbarungen können demnach für die Projekte positive Effekte zur Unterstützung ihrer Arbeit ausgehen, sofern diese auf die Bedürfnisse der Weiterbildung ausgerichtet sind, ansonsten sind auch negative Effekte, wie z.B. eine geringere Akzeptanz der Weiterbildung, denkbar (20_41).

2.2.3 Leitbilder

Die Funktion von Leitbildern kann generell als „[...] ein Orientierungsrahmen für den zukünftigen Weg der Unternehmung und damit für die langfristigen politischen und strategischen Entscheidungen“ (Dill/Hügler 1987, S. 165) beschrieben

werden. Hochschulen drücken in Leitbildern ihr besonderes Profil aus und sind dabei weitestgehend von landesrechtlichen Vorgaben unabhängig. Leitbilder können folgende Funktionen erfüllen:

1. „Profilbildende Funktionen (corporate identity): Beschreibung der zentralen Werte und Normen der Organisation.
2. Orientierungsgebende Funktion (corporate attitude): Verdeutlichung der gewünschten Einstellungen und Handlungsmotive der Organisationsmitglieder.
3. Richtungsweisende Funktion (corporate behavior): Benennung der schwerpunktmäßigen Aufgaben und künftigen Entwicklungen einer Organisation nach innen und außen“ (Hanft 2000b, S. 122).

Da Hochschulen zunehmend aufgefordert sind, Profilbildung zu betreiben (Bungarten/John-Ohnesorg 2015), kann zumindest die erste Funktion als durchaus gegeben angesehen werden, selbst wenn sie eher symbolischer Natur ist. Leitbilder stellen also eine nicht mit monetären Anreizen verbundene Sonderform von hochschulinternen Steuerungsinstrumenten dar.

In der ersten Erhebungsrunde 2012 wurden alle am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Einrichtungen und Hochschulen auf Grundlage einer Analyse ihrer Internetpräsenzen dahingehend untersucht, in welchem Maße Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen in den jeweiligen Leitbildern enthalten ist. Die im Jahr 2015 mit der gleichen Zielsetzung erneut durchgeführte Analyse konnte 32 Leitbilder oder Profile identifizieren, in den übrigen 22 Fällen waren keine solchen Darstellungen oder Dokumente auffindbar oder nicht öffentlich zugänglich. Einen Bezug zu Weiterbildung und/oder Lebenslangem Lernen stellen im Jahr 2012 insgesamt 21 Leitbilder her (Stöter/Brinkmann/Maschwitz 2013), im Jahr 2015 waren die Themen Inhalt in 30 der untersuchten 32 Leitbilder. Es kann also eine deutliche Steigerung der Nennung dieser Thematik innerhalb der Leitbilder im Erhebungszeitraum festgestellt werden. Wie bereits im Jahr 2012 wurde in einem nächsten Schritt auf die inhaltliche Formulierung dieser Thematik fokussiert. Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen, dies wird besonders in der im Jahr 2012 vorgenommenen Analyse deutlich, werden überwiegend als Aufgaben und Angebote beschrieben, ohne dies weiter zu konkretisieren. Stärkere Betonungen im Sinne der oben genannten Funktionen finden sich nur vereinzelt:

- „... in ihrem Bildungsauftrag nimmt der Grundsatz des Lebenslangen Lernens einen besonderen Stellenwert ein ...“ (Profilbildende Funktionen)
- „... wir sind leistungsorientiert, weil wir für die Aus- und Weiterbildung sowie für die Forschung einen gleichbleibend hohen Standard anstreben ...“ (Orientierungsgebende Funktion)
- „... vertritt das Prinzip des Lebenslangen Lernens und verfolgt das Ziel, durch den konsequenten Ausbau ihrer akademischen Weiterbildungsangebote Wissen in allen Lebensphasen zu aktualisieren, zu vertiefen und auszubauen ...“ (Richtungsweisende Funktion) (Stöter/Brinkmann/Maschwitz 2013, S. 55f.)

Im Jahr 2015 zeigt sich sehr deutlich, dass die Darstellung inzwischen über die reine Beschreibung von Aufgaben und Angeboten hinausgeht und Leitbilder zunehmend weitere Konkretisierungen enthalten, was darauf schließen lässt, dass seit dem Jahr 2012 die Relevanz der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens in den Leitbildern deutlich gestärkt wurde. Waren die Themen im Jahr 2012 noch eher randständig erwähnt, scheinen diese nun auch zum Eckpfeiler des hochschulischen Handelns zu werden: „Im Mittelpunkt dieses Handelns steht eine exzellente Lehre – Forschung, Entwicklung und Weiterbildung bilden den Rahmen“²³. Auch hinsichtlich einer stärkeren Werteorientierung finden sich einige Anzeichen:

„Eine Verbindung zu uns hält ein Leben lang. Dank unserer wissenschaftlichen Weiterbildung ist Lernen bei uns keine Frage des Alters. Mit der Entwicklung von E-Learning sind Studienangebote für uns keine Frage der Entfernung. Menschen aus verschiedenen Ländern, Kontinenten und Kulturkreisen bereichern unsere Perspektive. Entscheidend ist bei uns jedoch nicht, woher jemand kommt, sondern wohin jemand geht“²⁴

Die Tatsache der stärkeren Betonung von Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen in den Leitbildern innerhalb der letzten drei Jahre kann als ein Anzeichen gedeutet werden, dass die kommunikativen Bemühungen der Projektakteure erfolgreich sind und auch Hochschulleitungen sich zunehmend zur Thematik bekennen. Auch der hochschulübergreifende Einfluss des Bund-Länder-Wettbewerbs auf die Hochschullandschaft dürfte hier positiv gewirkt haben, da das Thema stärker an alle Hochschulen herangetragen wurde. Leitbilder mit einem klaren Bekenntnis zur Weiterbildung und/oder zum Lebenslangen Lernen können hochschulintern und -übergreifend einen Beitrag leisten, um Akteure in ihrem Engagement für dieses Thema zu unterstützen.

2.2.4 Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als (organisatorisch verankerte) Aufgabe von Hochschulen

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates legen nahe, dass Hochschulen sich zukünftig auf einem dynamisch entwickelnden Weiterbildungsmarkt etablieren müssen:

„Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren [...]“ (Wissenschaftsrat 2006, S. 4).

Welche Relevanz Hochschulen der Weiterbildung zuschreiben, zeigt sich auch in ihrer hochschulinternen organisatorischen Verankerung. Neben der Analyse der Fallstudien wurde für den Erhebungszeitraum 2015 daher auch die Verankerung der

23 www.thm.de/site/hochschule/profil/leitbild.html [14.10.2015].

24 www.jade-hs.de/hochschule/portraet/leitgedanken/ [14.10.2015].

Weiterbildung an den im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten 51 Hochschulen der ersten Wettbewerbsrunde anhand einer Internetrecherche untersucht. Ausgangspunkt dieser Analyse waren die entsprechenden Organigramme der untersuchten Hochschulen, welche nicht in jedem Falle klar ersichtlich waren. Die Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildung überwiegend zentral verankert ist (vgl. Abbildung 5).

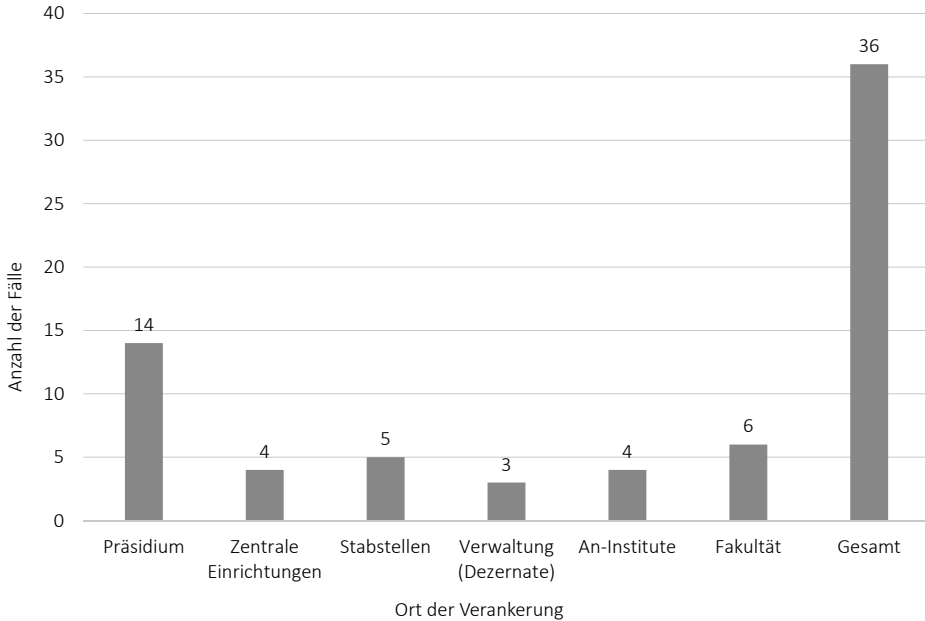


Abbildung 5: Verankerung der Weiterbildung in den untersuchten 51 Hochschulen (eigene Darstellung)²⁵

Am häufigsten finden sich Hinweise auf Zuständigkeiten im Präsidium, in der Regel handelt es sich dabei um Vizepräsidentinnen und -präsidenten oder Prorektorinnen und -rektoren, welche neben Studium und Lehre auch Weiterbildung verantworten. Es lässt sich also durchaus festhalten, dass Weiterbildung – zumindest formal – im „Zentrum der Hochschule“ (Wolter 2004, S. 18) angekommen ist. Inwieweit Hochschulleitungen durch weitere Organisationseinheiten unterstützt werden, war nicht vollständig ermittelbar. Es fanden sich aber Hinweise auf Zuständigkeiten in zentralen Organisationseinheiten, so dass diese mit 26 Fällen gegenüber An-Instituten und Fakultäten dominieren. Gleichzeitig wird die spezifische Rolle der Fakultäten in der Weiterbildung von Projekten immer wieder hervorgehoben:

„[...] die Konzeption der Studiengänge, die Fachverantwortlichkeit und die Verleihung der akademischen Grade [liegt] selbstverständlich bei den Fakultäten [...]. Die Studiengänge müssen weiterhin an den Fakultäten generiert werden, dies mit Unterstützung einer zentralen Einheit [...]“ (13_42).

²⁵ An 15 Hochschulen war keine Zuordnung möglich/vorhanden.

Auch wenn „eine zentrale Organisation der Weiterbildung [...] prinzipiell als sinnvoll erachtet“ (5_56) wird, bleibt die organisatorische Herausforderung, die Verzahnung mit den Fakultäten zu sichern:

„Die neueste Entwicklung ist nun, dass in der Senatskommission diskutiert wird, wie sich Fakultäten und Weiterbildungsangebote der Universität zueinander verhalten. Können z.B. Fakultäten Weiterbildungsangebote ‚verhindern‘? Wo liegen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten? Innerhalb eines Jahres soll laut Vorgabe des Senats geklärt werden, wie die Fakultäten an der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zu beteiligen sind“ (3_26).

In hochschulinternen Aushandlungsprozessen zur organisatorischen Verankerung dieser Aufgabe tritt die Ambivalenz der Hochschulmitglieder dem Thema gegenüber immer deutlich hervor. Als zentrale Gründe gegen ein Engagement in der Weiterbildung werden u.a. genannt:

- fehlende Ressourcen (3_36),
- die Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung als Fremdkörper (8_32),
- negative Erfahrungen in Bezug auf die Weiterbildung (20_45),
- die geringe Qualität der Weiterbildungsangebote „[...] Weiterbildung werde hier oft noch mit Volkshochschulniveau gleichgesetzt“ (1_52) sowie
- starke Zurückhaltung durch das Land (7_111).

Weiterbildung dürfe nicht auf Kosten der Lehre oder Forschung vorangetrieben werden:

„Die Argumentation lautet vor diesem Hintergrund, dass sich die Universität auf Forschung und auf die grundständige Lehre konzentrieren sollte. Dies ist angesichts der zu erwartenden sinkenden Studierendenzahlen kritisch zu sehen“ (3_39).

Hingegen könne eine gezielte Auseinandersetzung mit den die Weiterbildung stärkenden Argumenten eine positive Einstellung der Akteure gegenüber der Weiterbildungsthematik befördern:

„[...] der in einigen Jahren zu erwartende Rückgang bei den Studienanfängerinnen und -anfänger an der Universität [...] dazu beiträgt, dass das Thema der Weiterbildung hochschulintern entsprechend positiv diskutiert wird“ (8_71).

Die Hochschulen scheinen in großen Teilen zumindest zu erkennen, dass Weiterbildung als Aufgabenfeld perspektivisch etabliert werden muss, um weitere Zielgruppen anzusprechen, welche langfristig die sinkenden Studierendenzahlen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Fritsch/Piontek 2015) kompensieren sollen (8_70). Unabdingbar dabei ist ein Bekenntnis der Hochschulleitung z.B. in Form von definierten Profillinien oder Tätigkeitsfeldern (2_39; 8_23; 3_48). Das Bekenntnis zu solchen Profillinien würde für Hochschulen auch eine Transformation ihrer Schwerpunkte und Ausrichtungen beinhalten. Die Projekte können in diesem Sinne einen Anlass geben, über solche Veränderungsprozesse nachzudenken.

2.3 Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen als Transformationsprozess

Hochschulen gelten als relativ unbeweglich und „wandeln sich [...] nur sehr, sehr langsam“ (11_37). Nach dem Prinzip der losen Kopplung bleibt die Gesamtorganisation relativ konstant, während die Teilsysteme beweglich und veränderungsfähig sein können. Innovationen in Teilbereichen, wie der Aufbau neuartiger innovativer Weiterbildungsangebote, können sich somit völlig entkoppelt von der Gesamtorganisation vollziehen. Weiterbildende Studienangebote können in dezentralen Organisationseinheiten, wie Fakultäten oder Instituten, dauerhaft implementiert werden, ohne einen Einfluss auf die Kultur anderer Organisationseinheiten oder der Gesamtorganisation auszuüben. Weiterbildungsverantwortliche in Hochschulen verweisen daher oftmals darauf, dass auch außerhalb ihrer Einrichtungen weiterbildende Studienangebote bestehen, die völlig losgelöst von ihnen arbeiten.

Als Folge loser Kopplungen erfolgen Veränderungen der Gesamtorganisation eher inkrementell, als kleinere sukzessiv vorgenommene Anpassungen der Arbeitsweisen, ohne vorhandene Kulturen und Interpretationsschemata zu beeinflussen. Die Dynamik von Veränderungen wird daher als zäh wahrgenommen; „jeder Bleistift [muss] erarbeitet werden“ (12_30). Staehle (1999, S. 900) bezeichnet den langsamen, oft auf Teilanpassungen beschränkten Veränderungsprozess in Organisationen als Wandel erster Ordnung. Ein Wandel zweiter Ordnung zielt dagegen auf transformationale Änderungen der gesamten Arbeitsweise der Organisation ab und umfasst alle Ebenen. Er berührt grundlegende Werthaltungen und betrifft alle organisatorischen Akteure und Akteursgruppen, aber auch Strukturen und Regelsysteme.

Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs zielt die überwiegende Anzahl der Hochschulen auf die Implementierung einzelner Angebote ab, die durchaus explorativ und innovativ sein können, die Hochschule in ihrer Gesamtheit aber wenig berühren. In der Terminologie von Staehle (1999) bleiben sie also auf einen Wandel erster Ordnung begrenzt. Obwohl das Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs nicht über die Entwicklung und Implementierung der Angebote hinaus geht, verfolgen einige der geförderten Hochschulen den Anspruch, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als Teil ihres Profils zu entwickeln und zielen somit auf einen Wandel zweiter Ordnung und damit transformationale Veränderungen ab. Vor dem Hintergrund der betrachteten Projekte stellt sich somit die Frage, ob ein solcher Wandel in Hochschulen möglich ist und wie er gestaltet werden kann.

Die Umsetzung von weitgehenden Veränderungen vollzieht sich nicht als mechanischer und geplanter Prozess, sondern muss im Kontext der Handlungen der beteiligten Akteure sowie den Strukturen und Regelsystemen, die ihr Verhalten begrenzen, interpretiert werden. Die Einführung von weiterbildenden Studienangeboten folgt in dieser Sichtweise weniger einem lehrbuchmäßigen Planungsparadigma,

von der Ziel- und Strategiefindung über deren Umsetzung bis hin zum Controlling dieses Prozesses, sondern vollzieht sich nach anderen Gesetzmäßigkeiten.

Ein geplanter Wandel in Hochschulen als professionelle Organisationen erfolgt unter Beteiligung vieler Akteure:

„Many actors get involved in the process, including operating professionals, who create many of the key product strategies individually by deciding how they will serve their own clients“ (Mintzberg 1994a, S. 405f.).

Der Einfluss der Administration beschränkt sich auf die Bereitstellung unterstützender Strategien. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten ...

„they tend to enter into complex, interactive processes of collective choice that take on collegial as well as political colorings. The result is a rather fragmented process of strategy formation, with the organization's strategies typically being the aggregation of all kinds of individual and collective ones“ (Mintzberg 1994a, S. 406).

Die Initiative für Veränderungen geht demnach von Akteuren innerhalb der Organisation aus, die es verstehen, andere in Interaktionsprozessen von ihren Ideen zu überzeugen und zur Mitwirkung veranlassen, wobei die Ergebnisse des Prozesses durchaus von den ursprünglichen Ideen abweichen können.

Strategische Analysen, wie sie im Kontext rationaler Planungsprozesse eingesetzt werden, spielen dennoch eine bedeutsame Rolle in professionellen Organisationen. Sie dienen aber weniger top-down-gesteuerten Koordinations- und Controllingzwecken, sondern werden als Elemente des Entscheidungsprozesses in der internen Diskussion und Zusammenarbeit der Professionellen eingesetzt. Wissenschaftliche Analysen können als Mittel der Einflussnahme in Interaktionsprozessen genutzt werden, um Entscheidungen zu legitimieren, Konsens herzustellen und andere zu überzeugen: „In this way, analysis helps to ensure that what does get decided in fact has some justification in principle“ (Hardy et al. 1983, S. 422).

In der Kommunikation mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten, die zu den wichtigsten Einflussträgern in Hochschulen zählen und daher den Erfolg der Projekte wesentlich mitbeeinflussen, spielen wissenschaftliche Analysen eine bedeutsame Rolle. Projektleitungen konfrontieren ihre Kolleginnen und Kollegen mit ihrer eigenen Kultur, wenn sie ihnen den ‚Evaluationsspiegel‘ vorhalten und darüber zur Reflektion vorhandener Deutungsschemata bewegen. Der Einsatz von Instrumenten der Organisationsentwicklung kann somit als ‚Bindeglied‘ zwischen Hochschulleitung und Fakultäten eingesetzt werden. In einer Verzahnung von Strategien, die auf die Verfolgung der in den Projektanträgen formulierten Ziele abstellen und diese mit Ergebnissen, die unter Einsatz wissenschaftlich fundierter Instrumente der Organisationsentwicklung gewonnen wurden, unterstreichen, sehen sie die Möglichkeit, ihren Vorhaben einen hochschuladäquaten Rahmen zu geben. „Das Projekt ist in der Universität präsent und wird – auch in der Gremienarbeit (z.B. im Senat) – wahrgenommen [...] und hat einen Schneeballeffekt“ (12_24).

Die wissenschaftliche Analyse wird zu einem Element in den Handlungsstrategien der Akteure und dort eingesetzt, wo es für die Umsetzung eigener oder Gruppeninteressen nützlich ist. Akteure konzentrieren sich auf ihre jeweiligen Perspektiven und Verhaltensalternativen, die ihnen im Kontext der hochschulinternen Rahmenbedingungen umsetzbar erscheinen. Erwogen werden somit vorrangig Strategien, die anschlussfähig an bestehende organisatorische Normen und Strukturen sind, gleichwohl aber Zugewinne in Richtung der verfolgten Ziele ermöglichen. Lindblom (1959; 1965) beschreibt dies, mit Blick auf politische Systeme, als inkrementelles Verhalten (Lindblom 1979, S. 519). Der Gefahr, bei einem solchen Verhalten Alternativen zu ignorieren, wird begegnet, indem Akteure in Interaktionsprozessen auch andere Interessen und Sichtweisen einbringen (Lindblom 1959, S. 85f.). Vor allem in unsicheren und komplexen Situationen können Entscheidungen in kleinen Schritten relativ effizient implementiert, bei Nichtfunktionieren aber auch wieder rückgängig gemacht werden (Lindblom 1959, S. 85; Lindblom 1979, S. 512). Das bei der Entwicklung der Studienangebote beobachtbare schrittweise, mit vielen Rückkopplungen versehene Vorgehen zielt in diese Richtung (vgl. Kapitel 4). Pilotmodule werden ausprobiert, um dann verändert, verworfen oder als gute Beispiele für weiterreichende Veränderungsschritte zu fungieren. Werden solche Maßnahmen und Schritte transparent kommuniziert, können sie längerfristig in einen Wandel vorhandener Deutungsschemata einmünden (19_41).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn Projektleitungen ihre Tätigkeit als Pionierarbeit beschreiben, als schrittweises Vorgehen, bei dem ein ständiger Wandel innerhalb der Zielsetzungen des Projektes erforderlich ist (20_133). Allerdings besteht bei einer solchen Vorgehensweise immer auch die Gefahr, relevante Alternativen gar nicht in den Blick zu nehmen. Werden alternative Handlungsmöglichkeiten weder von den Projektbeteiligten noch von anderen hochschulinternen Akteuren eingebracht, gewinnen externe Sichtweisen an Bedeutung.

Stärker als in anderen Organisationen sind Reformvorhaben in Hochschulen entsprechend als interaktiver Prozess anzulegen, in den die verschiedenen Organe und Einflussysteme mit ihrer jeweiligen Kultur einzubinden sind (Pellert 2000). Reformvorhaben als kommunikativen Prozess in der Vermittlung zwischen verschiedenen Hochschulkulturen zu gestalten, erfordert Projektleitungen mit einem ausgesprochenen Gespür für die Wirkungslogiken der unterschiedlichen (Teil-)Kulturen. In Anlehnung an das heute noch immer häufig zitierte Modell von Witte (1973) wirken sie als Fach-, Macht- und Prozesspromotoren (vgl. Kapitel 3). Als Fachpromotoren, weil sie als wissenschaftliche Expertinnen und Experten Kontakte zu wichtigen Stakeholdern herstellen (Kolleginnen und Kollegen, einschlägige Märkte, potentielle Nachfrager), als Machtpromotoren, um das hochschulinterne ‚Commitment‘ zu erzeugen, und als Prozesspromotoren, um die Projekte innerhalb der Organisationen ‚gangbar‘ zu machen (z.B. Überwindung von Barrieren, Korrektur von Projektzielen). Gleichzeitig wird ihr Erfolg stark dadurch beeinflusst, wie sie die Interessen der Akteure in den Hochschulen aufnehmen und mit den Projektzielen

zusammenführen können. Eine solch eher systemisch angelegte Perspektive bietet eine Metapher in Anlehnung an Czarniawska-Joerges (1990) (vgl. Abbildung 6).

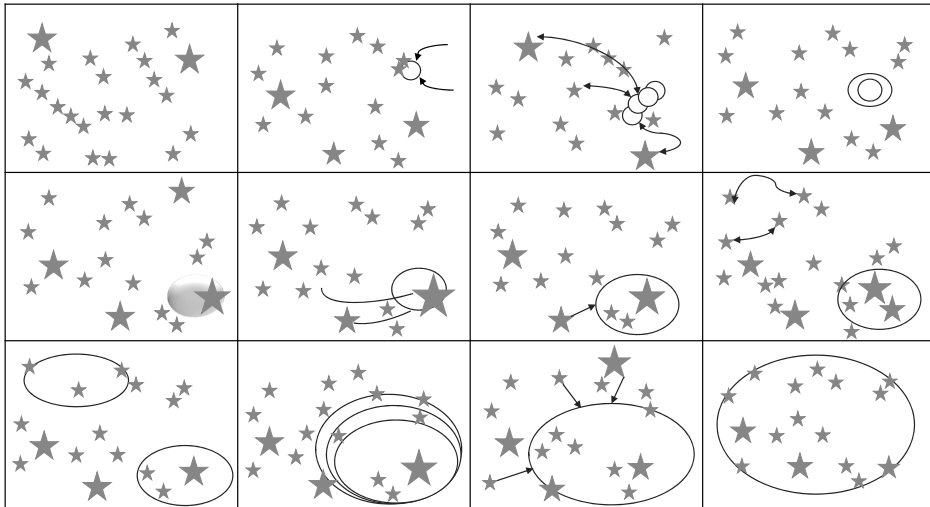


Abbildung 6: Veränderungen im Kosmos Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Czarniawska-Joerges 1990)

Hochschulen erscheinen hier als Kosmos mit vielen größeren und kleineren Sternen, in denen Interpretationsschemata institutionell und fachkulturell lange tradiert sind und weitgehend konstant geblieben. Organisationsentwicklungsprojekte dringen in dieses System ein mit dem Anspruch, Veränderungen zu implementieren, die von der Mehrheit der Hochschulmitglieder als systemfremd betrachtet werden und daher als Fremdkörper erscheinen. In einer ersten Phase verfolgen die Projektverantwortlichen die Strategie, die Sichtweisen des Systems auf ihre Vorhaben kennenzulernen. Die gewonnenen Erfahrungen werden verarbeitet und es entsteht eine erste Idee, wie die Ziele des Projektes umgesetzt, angepasst oder verändert werden müssen. Mit diesen konzeptionellen Ideen wenden sich die Beteiligten wiederum an das System und versuchen Verbündete für die entworfenen konzeptionellen Vorstellungen zu gewinnen. Je mächtiger diese Verbündeten sind, desto größer sind die Chancen, dass diese Konzepte auch breitere Zustimmung erfahren. Gleichzeitig können Akteure außerhalb dieses Systems aber eigene Ideen generieren und gegen die entwickelten Konzepte Widerstand entfalten. In verschiedenen Aushandlungsprozessen kann es gelingen, sich auf gemeinsame Handlungsstrategien zu verständigen. Können weitere Verbündete gewonnen und einbezogen werden, besteht die Möglichkeit, systemweite Veränderungen zu erzielen.

Die Metapher verdeutlicht die besondere Bedeutung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen für die Generierung gemeinsam getragener Ideen und Ziele, die das ‚Commitment‘ aller beteiligten Akteure erzielen und sich letztlich durchsetzen (vgl. Kapitel 3.5.3). Über den Erfolg entscheidet nicht das Abarbeiten for-

maler Projektziele und die Erfüllung von Meilensteinplänen, sondern letztlich die von den Projektverantwortlichen eingesetzten Handlungsstrategien, die sie unter Berücksichtigung organisatorischer Wertsysteme und der vorhandenen Strukturen entwerfen.

Als reformbegünstigend oder -behindernd können sich in diesem Prozess Ereignisse erweisen, die von den Akteuren bei der Erstellung ihrer Handlungsentwürfe nicht absehbar waren. Die kann z.B. ein personeller Wechsel in der Hochschulleitung sein, wenn neue Leitungen den Projekten positiv gegenüber treten (25_52). Verstehen es Projektleitungen, günstige Zeitpunkte, an denen mehrere begünstigende Faktoren scheinbar zufällig zusammenkommen, zu erkennen und zu nutzen, gehen davon erhebliche Impulse für die Umsetzung der Projektziele aus.

3 Management von Projekten an Hochschulen

3.1 Einführung

Die Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten ist Hochschulmitarbeitenden überaus vertraut. Aufgrund der in den vergangenen Jahren stetig gewachsenen aus Drittmitteln finanzierten Forschung ist die Bedeutung weiter angestiegen.²⁶ Vor diesem Hintergrund könnte angenommen werden, dass sich die im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* geförderten Projekte in ihr organisatorisches Umfeld nahtlos einfügen. In der Tat erscheinen die Projekte aus der Perspektive vieler Projektleitungen zunächst einmal als organisatorischer Regelfall. Diese müssen dann aber bald die Erfahrung machen, dass die Vorhaben aus den bekannten Raster herausfallen, denn sie zielen – anders als reine Forschungsprojekte – auf strukturelle Neuerungen innerhalb der Hochschulen ab und haben daher den Charakter von Organisationsentwicklungsprojekten.

Die spezielle Zielsetzung der Projekte stellt die Beteiligten vor besondere Herausforderungen: Für Hochschulen neuartige und innovative Vorhaben sollen in einem Umfeld, das mit dieser Form von Veränderungsvorhaben in der Regel wenig Erfahrungen aufweist und den Zielen der Projekte nicht immer aufgeschlossen gegenübersteht, entwickelt und implementiert werden. In hybriden Organisationen mit losen Koppelungen als Strukturprinzip und einer starken Stellung organisationsinterner Expertinnen und Experten (vgl. Kapitel 2.1.1) unterscheidet sich die Durchführung der Vorhaben zudem deutlich von Organisationsentwicklungsprojekten in Wirtschaftsorganisationen, weshalb viele Empfehlungen der Projektmanagementliteratur nur bedingt übertragbar erscheinen und an die Kontextbedingungen von Hochschulen anzupassen sind.²⁷ Nachfolgend sollen die Herausforderungen für das Projektmanagement und Strategien zu ihrer Bewältigung beschrieben werden.

3.2 Bedeutung des Projektumfeldes

Die größten Herausforderungen für die Projekte ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit dem Projektumfeld, das ihren Vorhaben, welche je nach Zielsetzung von der Entwicklung einzelner Studienangebote bis hin zur Entwicklung mehrerer Studiengänge und der Implementierung von Weiterbildungseinrichtungen reichen, ambivalent und teilweise sogar ablehnend gegenübersteht. Diese Ablehnung erklären Pro-

26 Der Anteil der Drittmiteinnahmen von Hochschulen ist von 2000 bis 2013 durchschnittlich um 152 Prozent angestiegen und war in 2013 mit insgesamt 7,125 Mrd. um 251 Prozent höher als noch in 2000 (2,830 Mrd.) (Statistisches Bundesamt 2014, S. 17; 2015, S. 28).

27 Die nachfolgenden Ausführungen knüpfen überwiegend an die Grundlagenwerke von Patzak und Rattay (2004) sowie Fischer (2009) an, da sich nur sehr wenige Publikationen einschlägig mit Projektmanagement an Hochschulen befassen.

jektbeteiligte vor allem damit, dass mit den geplanten Maßnahmen Veränderungen angestoßen werden, die Teilbereiche bzw. die gesamte Organisation berühren (9_28; 10_28). Insbesondere wenn die geplanten Vorhaben auf Strukturveränderungen abzielen, kennzeichnen sie ihre Arbeit als Organisationsentwicklungsprozess (11_47), für den andere Rahmenbedingungen gelten als bei ihrer sonstigen Arbeit in hochschultypischen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben (6_102). Als untypisch und neuartig erleben sie vor allem die Notwendigkeit des wirtschaftlichen Denkens (10_26), aber auch die Anforderung der nachhaltigen Implementierung der Projektergebnisse. Oftmals wurde erst im Verlauf der Projektarbeit deutlich, dass es neben dem eigentlichen Ziel der Entwicklung von Studienangeboten auch darum gehe, „am Ende des Projektes eine tragfähige Organisationsstruktur zu haben“ (10_28). Nachhaltigkeit als klares Ziel (10_28) wird eher als untypisch für Drittmittelprojekte angesehen und mache es erforderlich, viele unterschiedliche Akteure und Organisationseinheiten einzubinden. Eine entsprechend hohe Bedeutung wird – neben der (nachhaltigen) Einbindung der Ergebnisse in die Gesamtorganisation – dem projektinternen und -übergreifenden Schnittstellenmanagement zugeschrieben (17_42; 6_23).

Mangelnde Akzeptanz und Unterstützung durch hochschulinterne Akteure wird vor allem in der Phase des Projektes wahrgenommen, in der Arbeitsergebnisse implementiert und in diesem Kontext neue Strukturen aufgebaut werden sollen (5_83). Dabei reichen die Vorbehalte und die Skepsis der Organisationsmitglieder gegenüber Weiterbildung und Lebenslangem Lernen von generellem Desinteresse und Gleichgültigkeit bis hin zu pauschalen Vorverurteilungen. Befürchtungen, dass Weiterbildung Mehrarbeit bedeutet, gehen vorrangig von Einzelnen aus, können aber auch von Fakultäten als gemeinsame Positionen vorgetragen werden (1_47; 15_38), wobei der „Spannungsbogen“ (4_44) groß sei.

Besonders schwer wiegen aus Sicht der Projekte die von den Fakultäten ausgehenden Vorbehalte, wenn sie über die Einzelmeinungen von Hochschullehrenden hinausreichen und dabei sehr „unterschiedliche Kulturen aufeinander prallen“ (8_35). In solchen Fällen wird die Stellung der engagierten Hochschullehrenden, die das Projekt unterstützen und sich aktiv beteiligen, gegenüber Hochschullehrenden, die massive Vorbehalte einbringen, geschwächt, so dass die Stimmung der gesamten Fakultät in eine ablehnende Haltung gegenüber den geplanten Weiterbildungsaktivitäten umschlagen kann. Weiterbildung wird dann zum Gegenstand hochschulpolitischer Machtspiele, in denen Akteure auf der einen Seite erklären, mitwirken zu wollen, aber in anderen hochschulpolitischen Kontexten äußern, den Ausbau weiterbildender Studienangebote abzulehnen: Dies zeigt deutlich die Ambivalenz und konträre Haltung der Hochschullehrenden (21_23).

Insgesamt erleben die Projektbeteiligten die hochschulinternen Widerstände als weitaus intensiver als die Aushandlungen mit externen Stakeholdern (z.B. Unternehmen oder Berufsverbänden) (8_48; vgl. Kapitel 2.1.3). Angesichts des schwierigen organisatorischen Umfeldes erscheint eine funktionale und effiziente Projektorganisation besonders wichtig, kann sie doch einen wichtigen Beitrag leisten,

das ‚Commitment‘ des Projektumfeldes positiv zu beeinflussen. In diesem Kontext kommt den beteiligten Akteuren und ihren Qualifikationen (Kapitel 3.4) sowie dem gelebten Projektmanagement (Kapitel 3.5) besondere Bedeutung zu.

3.3 Projektorganisation

Unter der Organisation eines Projektes werden in der einschlägigen Literatur alle notwendigen Regeln, Werte und Normen verstanden, durch welche sich die Zusammenarbeit der Beteiligten möglichst effizient gestalten lässt. Mit der Festlegung von Verantwortungsbereichen und Kompetenzen erfolgt die Einbettung in die Hochschule als Stammorganisation und die Klärung des Informationsflusses innerhalb des Projektes sowie mit seinem Umfeld. Die Ziele der Projektorganisation definieren sich

- im Aufbau einer für das konkrete Projekt sinnvollen Organisationsform,
- in der eindeutigen Zuordnung von Personen zu den wichtigen Projektrollen,
- durch klare Aufgaben, Verantwortungs- und Kompetenzabgrenzungen zwischen den Beteiligten,
- in der Vereinbarung eines projektbezogenen Informationssystems, um den jeweiligen Informationsbedarf der einzelnen beteiligten Personen zu erfüllen (Patzak/Rattay 2004, S. 98).

Zum Aufbau einer erfolgreichen Projektorganisation sollte den wesentlichen projektbezogenen Rollen sowie deren Beschreibung und Zuordnung zu den entsprechenden Personen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und in der Projektaufbauorganisation geregelt werden, um dann die Aufgabenverteilung im Team und den Informationsfluss zu vereinbaren (Patzak/Rattay 2004, S. 99). Die Projektaufbauorganisation gilt als Fundament der Projektorganisation, wobei verschiedene Formen, wie Linienorganisation, Einfluss-/Stabsorganisation, Matrixorganisation, reine Projektorganisation oder dynamische Projektorganisation (Fischer 2009, S. 35ff.) unterschieden werden.

Angesichts der Bedeutung, die strukturelle Elemente in der Projektmanagementliteratur einnehmen, überrascht es, dass aufbauorganisatorische Fragestellungen in den an den Fallstudien beteiligten Projekten nur vereinzelt thematisiert wurden. In diesen Fällen gelten vor allem Formen der Matrixorganisation als geeignet, um den sehr spezifischen Anforderungen der Projekte gerecht zu werden, da Forschungsaufgaben und die Studienangebotsentwicklung parallel zu bearbeiten sind (4_47; 12_30; 6_25; 25_18). Über solche eher grundsätzlichen Einschätzungen hinaus merken Projektbeteiligte an, dass sie die geringe Beachtung organisatorischer Fragen durchaus als Problem wahrnehmen. Besonders zu Beginn sei das „Durchblicken der Struktur des Projektes [...] schwierig“ (20_87), da neben der Projektkoordination viele weitere Akteure beteiligt waren:

„[...] musste erstmal sehen, wer mit wem zusammen arbeitet, wer welche Rolle hat, wie die Wege sind und wie die Kommunikationsstruktur aufgebaut ist“ (20_88.).

Projektstrukturen waren in der Startphase für die Beteiligten oftmals nicht erkennbar oder aufgrund mangelnder Kommunikation intransparent. Auch die Klärung und Darstellung der in die Arbeit einzubeziehenden Schnittstellen zur Stammorganisation wurde vermisst:

„Die Infrastruktur, die für die Entwicklung und Einrichtung des weiterbildenden Masterstudiengangs [...] benötigt wird, ist de facto nicht vorhanden und auch nur schwer herstellbar“ (15_37).

Erst im Zuge des Projektverlaufs entwickelte sich eine von den Beteiligten als tragfähig wahrgenommene Organisation (27_68), indem vorhandene, zunächst vorläufig geschaffene Strukturen an die erforderlichen Rahmenbedingungen und die Interessen der beteiligten Akteure angepasst wurden, um auf diese Weise die Handlungsfähigkeit zu erhöhen (21_24). Entsprechend schildern die Beteiligten die Entwicklung funktionaler Formen der Projektorganisation oftmals als einen Prozess des ‚learning by doing‘, da am Anfang nicht immer klar war, welche Strukturen sich als angemessen und zielführend erweisen würden.

Die Verzögerungen bei der Herstellung funktionaler Projektstrukturen werden auch damit erklärt, dass mit der Bewilligung der Projektmittel die eigentliche Planungsphase für viele der beteiligten Akteure erst begann. Zwar waren strukturelle Aspekte auch Gegenstand in der Projektantragstellung, die dort formulierten Vorstellungen mussten nach der Bewilligung aber an die Kontextbedingungen der Organisation und die Vorstellungen der beteiligten Akteure angepasst werden. Dies erwies sich als ein Prozess, der teilweise auch längere Zeit in Anspruch nehmen konnte.

Vor besonderen organisatorischen Herausforderungen stehen Verbundprojekte mit an mehreren Hochschulen und/oder weiteren Organisationen verteilten Projektstandorten. Ihre hochschulübergreifende Klammer besteht in gemeinsamen Projektzielen, gleichzeitig werden aber in den verschiedenen Teilprojekten auch organisationsbezogene Interessen und Teilziele verfolgt, die sich nicht immer vollständig kompatibel in das Gesamtprojekt einfügen. In der Zusammenführung der unterschiedlichen Interessen besteht für die zumeist an einer Hochschule verankerte Gesamtkoordination eine besondere Herausforderung.

Die Empfehlungen der Projektmanagementliteratur, nämlich Koordinations- und Abstimmungsaufgaben in Verbundprojekten einem Kernteam zu übertragen und die Verantwortung für die inhaltliche Arbeit den einzelnen Teilprojekten zu überlassen (Patzak/Rattay 2004, S. 129), scheinen in der Praxis nicht immer leicht umsetzbar. So sind u.a. die Aufgabenverteilung im Gesamtteam, wie z.B. das Schnittstellenmanagement und die Verantwortung für das Controlling der Zielerreichung, häufig nicht klar geregelt. Zudem ist gegenüber den Empfehlungen der Projektmanagementliteratur eine stärkere formale Unabhängigkeit der Teilprojekte beobachtbar, die sich u.a. in einem eigenen Berichtswesen oder einer eigenen Mittelverwaltung ausdrückt (7_33). Die Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren stehen dann vor der Herausforderung, dass die Teilprojekte „formal betrachtet vollständig entkoppelt [sind]. Dies gilt allerdings nicht für die Arbeitsebene“ (7_37).

Entsprechend nehmen sie die Koordination und Steuerung des Gesamtprojektes als sehr aufwändig wahr (7_34).

Als erschwerend wird weiterhin empfunden, wenn Teilprojekte sich in ihren Funktionen nicht als gleichberechtigt ansehen und andere Projektbeteiligte als „Übermacht“ (7_47) wahrnehmen. Um Spannungen in der Zusammenarbeit abzubauen, wird dem Aufbau von Vertrauen besondere Bedeutung zugeschrieben. Hier erweist es sich als vorteilhaft, wenn über bestehende mehrjährige Kooperationen bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit gesammelt werden konnten. Bereits bestehende erfolgreiche Kooperationen gelten als Garant für eine funktionierende Zusammenarbeit im Verbundprojekt (7_25) und machen die Vorteile der Verbundarbeit sichtbar. Diese werden vor allem in der Bildung von Querschnittfunktionen gesehen, da hierdurch Synergien entstehen können, die von allen Beteiligten als nützlich empfunden werden. Als Beispiele werden die Themen Anrechnung (7_25), Programmentwicklung (7_29) sowie Beratung von Studieninteressierten und Studierenden (7_83) genannt.

3.4 Akteure im Projekt

Zu den klassischen formalen Rollen in Projekten zählen neben dem Projektteam, dem Projektcontrolling und der Projektleitung (und ggf. Assistenz der Projektleitung) auch der interne Projektauftraggeber und ein Projektlenkungsausschuss (Patzak/Rattay 2014, S. 101ff.). Während interne Auftraggeber und Lenkungsausschüsse in den hier betrachteten Projekten nur vereinzelt eine Rolle spielen (10_29), lassen sich drei Projektebenen klar identifizieren: (1) die Projektleitung, (2) die Projektkoordination und (3) die Projektmitarbeitenden. Dabei kommt der Projektkoordination, wie die folgenden Ausführungen zeigen, häufig eine Stellung zu, die sowohl Aufgaben der Assistenz der Projektleitung als auch des Projektcontrollings beinhaltet.

3.4.1 Projektleitung

Besondere Bedeutung haben der Projektmanagementliteratur folgend die Projektleitungen. Sie tragen die Verantwortung für die Zielerreichung, fördern die Projektkultur und sichern ein professionelles Miteinander. Weiterhin tragen sie die Verantwortung für die Zufriedenheit und Akzeptanz der Ergebnisse nicht nur bei der Auftraggeberin oder dem Auftraggeber, sondern auch bei den Mitarbeitenden und relevanten Stakeholdern. In der Startphase der Projekte stellen sie das Projektteam zusammen und schaffen die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Projektarbeit. Über klare Definitionen der Projektziele und der Schaffung von Kommunikations- und Entscheidungsregeln tragen sie wesentlich zum Aufbau einer funktionalen Projektorganisation bei, sind aber auch in der Phase der Projektdurchführung präsent, indem sie Teamsitzungen leiten, Beziehungen zu den Stakeholdern gestalten und den Projektverlauf steuern (Patzak/Rattay 2014, S. 112; Ender/Osinger 2006,

S. 191). Um diesen Anforderungen zu entsprechen, sollten Projektleitungen über folgende Kompetenzen verfügen (Patzak/Rattay 2004, S. 122ff.):

- Kenntnis der Projektmanagementinstrumente und ihre Anwendung
- Erfahrung in der Projektarbeit
- Fachliche Kenntnisse zum Projektinhalt
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- Belastbarkeit und Anpassungsfähigkeit

Darüber hinaus benötigen Projektleitungen angemessene zeitliche Ressourcen, um ihren komplexen Aufgaben gerecht zu werden. Letzteres ist an Hochschulen oftmals nicht der Fall, da Professorinnen und Professoren für die Arbeit in Projekten keine zeitlichen Entlastungen erhalten und daher kaum über Kapazitäten verfügen, um die beschriebenen Anforderungen erfüllen zu können. Ihre Aufgaben konzentrieren sich daher vielfach auf die der Fach-, Macht- und Prozesspromotoren (1_49; 5_34; 14_54; 8_31) (vgl. Kapitel 2.3). Gelingt es ihnen, diese Funktionen erfolgreich auszuüben, nehmen sie aus der Perspektive der Mitarbeitenden eine Schlüsselfunktion ein, für die sie insbesondere aufgrund früherer Positionen und entsprechender Kontakte in die Hochschule hinein als besonders geeignet angesehen werden (1_31; 1_49; 11_25; 8_29).

Die Besetzung von hochschulinternen und -übergreifenden Leitungs- und Schnittstellenfunktionen durch Projektleitungen erleichtert Kommunikations- und Entscheidungsprozesse und hat entscheidenden Einfluss auf die Sichtbarkeit und Akzeptanz der Projekte innerhalb der Hochschulen. Projektleitungen leisten daher einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung der Projektziele, auch wenn sie nicht direkt in die operative Projektarbeit einbezogen sind, sondern diese durch entsprechende Funktionen an wichtigen projektrelevanten Schnittstellen unterstützen. Im Rahmen der Fallstudien konnten verschiedene, von den Beteiligten als besonders relevant angesehene Funktionen identifiziert werden:

- Beauftragte bzw. Beauftragter für hochschulische Weiterbildungsaktivitäten und gleichzeitig modulverantwortlich sowie Autorin bzw. Autor von Studienmaterialien
- Leitung der berufsbegleitenden universitären Weiterbildungseinrichtung, Präsidentin bzw. Präsident der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung der Hochschule und Beauftragte bzw. Beauftragter des Senats für die Weiterbildung
- Projektleitung und -koordination in Personalunion, Schnittstelle zur Qualitätssicherung und Tätigkeit in weiteren Projekten der Hochschule
- Prorektorinnen und Prorektoren der Hochschule
- Dekanin oder Dekan

Insgesamt beurteilen die Mitarbeitenden die Unterstützung ihrer Arbeit durch die Projektleitungen überwiegend positiv (14_52, 54) und heben die vorhandene

fachliche Expertise und die starke Identifikation der Projektleitung mit dem Projekt hervor (4_59). Als besonders wichtig bewerten sie die steuernde Funktion der Projektleitungen, indem sie den Projektverlauf begleiten, die Mitarbeitenden mitnehmen und die Identifikation mit dem Projekt sichern (6_101). Der Wechsel von Projektleitungen als Schlüsselpersonen wird daher für den erfolgreichen Verlauf als kritisch und projektgefährdend bewertet (5_26; 27_47). In solchen Fällen wird die Erfahrung gemacht, dass bereits gestartete bzw. wichtige Weiterbildungsaktivitäten „wegbrechen“ (8_64) können.

3.4.2 Projektkoordination

Aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen professoraler Projektleitungen werden Leitungsaufgaben zum Teil von Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren übernommen, welche einschlägiger Projektmanagementliteratur folgend an der Schnittstelle zwischen den Rollen der Assistenz der Projektleitung und des Projektcontrollings zu verorten sind (Patzak/Rattay 2004, S. 101ff.). In der Praxis der Projekte sind diese Aufgaben oftmals nicht eindeutig definiert, gleichwohl bestätigen Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren, dass viele der dort aufgeführten Aufgaben zu ihren Tätigkeitsfeldern zählen (4_21; 11_25). Demnach bestehen die wesentlichen Aufgaben der Projektkoordination in Managementtätigkeiten, die vor allem im Projekt-, Personal-, Finanz- und Wissensmanagement liegen. Auf einer weiteren Ebene unterstützen die Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren die Projektleitungen in verschiedenen Aufgabenbereichen, sind für die Außendarstellung der Projekte verantwortlich und führen Forschungstätigkeiten durch. Als wichtigste Aufgabe der Projektkoordination gilt die der Kommunikation (vgl. Abbildung 7).

Kommunikation			
<ul style="list-style-type: none"> - projektintern mit dem Projektteam, den Teilprojekten und Querschnittsbereichen - projektübergreifend mit Kooperationspartnern - mit dem Auftraggeber/Projektträger - innerhalb der Hochschule (Verwaltung, Dezernate, Fakultäten, Fachbereiche) - Vernetzung innerhalb und außerhalb des Projektes im Rahmen von Konferenzen, Workshops, Netzwerken 			
Projektdarstellung	Unterstützung der Projektleitung	Forschungstätigkeiten	
<ul style="list-style-type: none"> - Marketing - Öffentlichkeitsarbeit - Homepage/Flyer/Poster 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminabstimmungen - Vorbereitung von Dokumenten - Vorbereitung von Präsentationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung/Auswertung von Daten - Verfassen von Forschungsberichten - Publikation und Präsentation von Forschungsergebnissen 	
Projektmanagement	Personalmanagement	Finanzmanagement	Wissensmanagement
<ul style="list-style-type: none"> - Koordination der Aufgaben - Kontrolle von Arbeitspaketen, Teilaufgaben, Meilensteinen - Berichterstattung im Team - Terminabstimmungen - Vor-/ Nachbereitung von Arbeitstreffen - Organisation von Veranstaltungen/Webinaren - Berichtswesen (Protokolle, Zwischen-/Abschlussberichte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung von Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibungen - Erstellung von Stellenbeschreibungen - Einstellen/Freisetzen von Personal - Kontrolle von Stundennachweisen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kalkulationen für die Beantragung - Mittelkontrolle - Mittelentsperrung - Umwidmungen - Mittelverschiebungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation - Veranstaltungen - Präsentationen

Abbildung 7: Aufgabenbereiche der Projektkoordination (eigene Darstellung)

In Abhängigkeit zur Gesamtgröße der Projekte sind Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren darüber hinaus mit fachlichen Aufgaben befasst, wie die Umsetzung der zu entwickelnden Studienformate (11_24), Aufbau und Koordination des Studiengangs (z.B. Abstimmung mit Dozentinnen/Dozenten und Mentorinnen/Mentoren, Entwicklung von Modulhandbüchern, Organisation von Präsenzphasen, als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für Studierende oder als Mentorin/Mentor in Modulen) (20_81, 85) und den in dem Zusammenhang anfallenden Verwaltungsarbeiten (14_37–38). In größeren Projekten werden Teilaufgaben der Projektkoordination, wie z.B. das strategische Marketing, die Administration und das Berichtswesen, auf mehrere Personen verteilt (7_32).

Die Erwartungen an die von der Projektkoordination zu leistenden Aufgaben werden innerhalb der Projekte nicht immer klar kommuniziert. So schreiben Projektmitarbeitende der Projektkoordination Kompetenzen zu, die aus deren Sicht von den Projektmitarbeitenden zu verantworten sind. Die Intransparenz in der wechselseitigen Aufgabenabgrenzung führt teilweise zu informellen Lösungen, die wiederum Missverständnisse auslösen können. Gleichzeitig sehen Teilprojekte in der Koordination eine der wichtigen Schnittstellen und betrachten es daher als deren wesentliche Aufgabe, das Management projektrelevanter Informationen sicherzustellen (14_56–61).

Die teilweise unklaren Anforderungen und unzureichend definierten Rollenerwartungen sind auch auf die nicht immer transparente Klärung und Abgrenzung von Verantwortungs- und Leitungsaufgaben der Projektkoordination durch die Projektleitungen zurückzuführen. So nehmen Projektmitarbeitende die Projektkoordination manchmal als Prüfungs- bzw. Kontrollinstanz wahr (14_59), obwohl sie diese Rolle eher den Hochschullehrenden zuschreiben, von diesen aber oftmals nicht ausgefüllt wird (4_21). In der Folge dieser Missdeutungen sehen die Projektmitarbeitenden die Projektkoordination teilweise auch „als ein ‚Prüfstein zu viel‘“ (4_29) oder als „Kontrollinstanz und ‚verlängerter Arm des Drittmittelgebers““ (14_59). Aus der unklaren Aufgabenteilung und Rollenklärung zwischen Projektleitung, Projektkoordination, Projektmitarbeitenden und Schnittstellen erwachsen Unsicherheiten und Missverständnisse, die den Verlauf der Projekte im Einzelfall beeinträchtigen können. Vor diesem Hintergrund kommt den von der Projektkoordination eingebrachten Qualifikationen und Kompetenzen besondere Bedeutung zu, können diese doch die Akzeptanz in der Hochschule befördern.

Die fachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Projektkoordination sind in der Praxis der hier untersuchten Projekte überaus heterogen und gehen auch in der Selbsteinschätzung der Betroffenen weit auseinander (1_43). Einige Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren sehen sich aufgrund ihrer Erfahrungen im Management von Projekten gut auf ihre Aufgaben vorbereitet, so dass sie keine Notwendigkeit einer weiteren Qualifizierung erkennen (7_62) und auch in der konkreten praktischen Arbeit keine Probleme sehen (14_45). Qualifikationen

wurden u.a. im Rahmen des Bachelor- und/oder Masterstudiums (17_21) sowie der anschließenden Berufstätigkeit (17_23) erworben.

Andere beschreiben ihre Expertise im Bereich Projektmanagement zum Zeitpunkt ihrer Einstellung als „teilweise eher ‚begrenzt‘“ (7_62) oder geben an, keine praktische Erfahrungen im Projektmanagement zu besitzen (17_22, 27). Entsprechend stellte es sich für sie als Herausforderung dar, sich in das (hochschulspezifische) Projektmanagement einzuarbeiten (7_62). Die Erfahrungen im Projektmanagement beziehen sich zudem häufig auf Forschungsprojekte, deren Übertragung auf die spezifischen Zielsetzungen dieser Projekte ebenfalls als Herausforderung angesehen wird (vgl. Kapitel 3.5).

Mit Blick auf die Vielfältigkeit der Aufgaben einer Projektkoordination und ihrer bedeutsamen Schnittstellenfunktion zwischen Hochschullehrenden, Mitarbeitenden und Stakeholdern erweist sich die Klärung und transparente Darstellung ihrer Aufgaben und Kompetenzen als kritischer Erfolgsfaktor für viele Projekte. Die Besetzung dieser Stellen mit geeigneten Personen erscheint vor dem Hintergrund der überaus differenzierten Anforderungen nicht einfach. Gelingt es, passende Personen zu finden, dann nehmen Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren neben den Projektleitungen eine Schlüsselfunktion in der erfolgreichen Umsetzung der Projektziele ein.

3.4.3 Projektmitarbeitende

Die Aufgaben der Projektmitarbeitenden in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs gestalten sich überaus heterogen und sind im Kontext der konkreten Zielsetzungen und inhaltlichen Schwerpunkte der Projekte zu sehen.

Im weitesten Sinne lassen sich die projektbezogenen fachlichen Aufgabenbereiche (z.B. Zielgruppenanalyse, Didaktik, Lernmanagementsystem) dem Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des -managements (Hanft 2014, S. 56) zuordnen (vgl. Kapitel 4). Einige Projektmitarbeitende sind zudem mit übergeordneten Querschnittsfunktionen wie der Einbindung und Verankerung der Projekte in die Hochschule, Vermarktungs- und Distributionsstrategien sowie der Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen befasst. Daneben werden Aufgaben der Kommunikation und Netzwerkarbeit sowie der Beratung und Organisationsentwicklung genannt, die Kenntnisse zu den Hochschulstrukturen und -kulturen voraussetzen, mit denen die Projektmitarbeitenden nicht immer gleichermaßen vertraut sind (vgl. Kapitel 2.1.2). Ebenso heterogen sind, wie die Fallstudien verdeutlichen, die fachlichen Voraussetzungen und Qualifikationen der Projektmitarbeitenden sowie deren fachdisziplinäre Herkunft. Neben den Mitarbeitenden mit bildungswissenschaftlichen Abschlüssen (z.B. Bildungswissenschaften, Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik, Diplom-Pädagogik) arbeiten in den Projekten – vor allem mit Blick auf die zu konzipierenden Studienangebote – auch Personen mit einem fachwissenschaftlichen Abschluss in einschlägigen Disziplinen (z.B. Pflegewissen-

schaften, Informatik, Wirtschaftsmathematik, Ingenieurwissenschaften) sowie berufliche Quereinsteiger ohne fachlichen Bezug zum Projektgegenstand (z.B. Ethnologie, Soziologie, Psychologie).

Die Mehrheit der Projektmitarbeitenden musste sich beim Antritt ihrer Stelle viele der erforderlichen Qualifikationen und Anforderungen neu aneignen. Nur wenige verfügten zu Beginn der Projektlaufzeit über Erfahrungen in der Entwicklung von berufsbegleitenden Studienangeboten (10_16; 17_26; 3_57; 7_42); die meisten beschrieben ihre vorhandene Expertise zum Zeitpunkt ihrer Einstellung als „teilweise eher ‚begrenzt‘“ (7_62). Die geringen Kenntnisse wirkten sich insbesondere dann negativ aus, wenn diese Mitarbeitenden als Produktmanagerinnen und -manager für die Entwicklung der Angebote verantwortlich waren (7_42). Aber auch fachliche Qualifikationen in den Querschnittsbereichen, insbesondere im Thema Anrechnung (17_37), im Hochschulrecht (Hochschulgesetz, KMK-Beschlüsse, Prüfungsordnungen, Anrechnungsverfahren und Kooperationsverträge) und in weiteren Kernaufgaben der Studienangebotsplanung und Weiterbildung mussten oftmals erst erworben werden. Als weitere erforderliche Qualifikationen wurden MS Office und SPSS genannt, sowie forschungsbezogene Anforderungen, wie z.B. Fachwissen zur Hochschulforschung und -entwicklung (17_32–35). Auch auf technischer Ebene, z.B. mit Lernmanagementsystemen wie Moodle, lagen zu Projektbeginn zum Teil nur geringe Erfahrungen vor (20_98). Zudem signalisierten Mitarbeitende, denen durch das Projekt ein Berufseinstieg ermöglicht wurde, dass sie zunächst teilweise mit der sehr freien Arbeitsweise im Projekt überfordert waren. So fiel es ihnen schwer, Aufgaben zu priorisieren (20_104) und die Arbeitsteilung mit den Kolleginnen und Kollegen sinnvoll zu gestalten oder die Erwartungshaltungen der Studierenden aufzunehmen (20_98).

Durch Schulungen und Fortbildungen, wie z.B. Workshops zum Instruktionsdesign (8_40, 51), vor allem aber über fachliche Einarbeitungen durch Kolleginnen und Kollegen konnten Qualifikationsdefizite ausgeglichen werden. Hospitationen ermöglichten zudem, dass sich Mitarbeitende in einem ‚learning by doing‘ in ihre Aufgabenfelder einarbeiten konnten (12_29–30). Andere Lehr- und Lernprozesse, insbesondere die Integration in die Hochschulstruktur und -kultur, erfolgten überwiegend erfahrungsbezogen. Hier erforderliche Kompetenzen wurden erst im Verlauf der Tätigkeit erworben.

3.4.4 Stellensituation

Eine Herausforderung bestand für viele Mitarbeitende der Projekte darin, dass sie nur auf Teilzeitbasis in den Projekten beschäftigt waren und weitere Stellenanteile in projektunabhängigen Tätigkeitsfeldern hatten (1_42). „Darüber hinaus besteht das Problem, dass viele Stellen gesplittet sind“ (4_55) und in den verschiedenen Arbeitsumfeldern unterschiedliche Interessen und Motivationen zusammenkommen. Besonders gegenüber den Stamm-Mitarbeitenden der Hochschulen sehen sie sich

in einer wenig vergleichbaren Situation. Während sie bei diesen eher tradierte und routinisierte Vorstellungen in ihren Aufgabenstellungen und deren Bearbeitung beobachten, sehen sie sich selbst unter ständigem Erfolgsdruck. Vor dem Hintergrund nicht immer korrespondierender Arbeitsverständnisse zwischen Stamm- und Projektmitarbeitenden werde eine zielgerichtete, effektive und effiziente Projektarbeit erschwert (4_55).

Als belastend erleben sie auch die Befristung ihrer Verträge, ein aus ihrer Sicht strukturelles Problem von Hochschulen, das sich nicht nur in diesem Projekt widerspiegelt. Insbesondere durch kürzere Vertragslaufzeiten²⁸ entstehende Diskontinuitäten werden von den Beteiligten als beeinträchtigend wahrgenommen (2_36). Besonders schwierig ist es, wenn Schlüsselpositionen wie z.B. die Projektkoordination wechseln, da eine neue Projektkoordination sich zunächst ein „Standing“ (26_17) gegenüber den Mitarbeitenden erarbeiten muss.

Die langfristige Sicherung der Stellen über die Projektlaufzeit hinaus wird in den Hochschulen unterschiedlich und in Abhängigkeit zu den jeweiligen Interessen diskutiert (vgl. Kapitel 3.4.4). Grundsätzlich wird dabei insbesondere die Problematik gesehen, dass qualifiziertes Personal das Projekt nach Ende der Projektlaufzeit verlassen bzw. vorzeitig austreten könnte, da die Weiterfinanzierung (durch Drittmittelgeber oder Hochschule) unsicher ist. Dies würde für Projekte und Hochschulen einen erheblichen Wissens- und Kompetenzverlust mit sich bringen (5_23). Einige Hochschulen unterstützen ihre Projekte daher bereits von Beginn an mit haushaltsfinanzierten Personalmitteln (25_31). Solche über den Projektzeitraum hinausreichende finanzielle Absicherungen werden als ein wichtiger Schritt angesehen, um qualifiziertes Personal auch langfristig zu binden und einen Wissens- und Kompetenzverlust zu vermeiden.

3.5 Projektmanagement

Wie in den vergangenen Kapiteln deutlich wurde, verfügen Akteure an Hochschulen nur selten über professionelle Managementkenntnisse, vielmehr sind diese häufig auf „biographische [...] Zufälle oder natürliche [...] Begabungen“ (Berthold 2011, S. 110f.) zurückzuführen bzw. wurden durch ‚learning by doing‘ erworben. Entsprechend sind auch im Bereich des Projektmanagements sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus zu erwarten (vgl. Kapitel 3.4.2). Dies ist zum einen darin begründet, dass „dezidierte Managementkompetenz[en]“ (Berthold 2011, S. 111) selten als Einstellungsvoraussetzung für den Weg in die Hochschulen gelten (ebd.), noch karrierefördernd wirken. Der Anreiz sich Projektmanagementkenntnisse durch z.B. Schulungen anzueignen ist demzufolge eher gering, vielmehr werden diese in

28 Als Gründe für kürzere Laufzeiten werden neben Stellenwechsel und der Einstellung weiterer Mitarbeiter im Verlauf des Projektes (12_29; 20_74) auch Schwangerschaften benannt (19_36).

der Regel im Laufe der Tätigkeit (in Forschungs- und Entwicklungsprojekten) erworben und weiter ausdifferenziert. Zum anderen besteht in Hochschulen häufig immer noch eine gewisse Skepsis gegenüber der Übertragung von Ansätzen aus der Wirtschaft (ebd.), da sie mit einer unternehmerischen Ausrichtung und einem Effizienzbestreben in Verbindung gebracht werden. Diese Skepsis scheint insofern gerechtfertigt, als bestehende (Projekt-)Managementansätze ohne Berücksichtigung hochschulischer Besonderheiten (vgl. Kapitel 2) auf den Hochschulkontext nicht pauschal übertragbar erscheinen. Projektmanagement kann sich somit nicht in Planungs- und Kontrollmethoden, wie z.B. Stakeholderanalysen, SWOT-Analysen, Projektstrukturplanungen, Risikoanalysen und Trendanalysen erschöpfen, sondern ist als ein „besonderes Führungskonzept mit einer eigenen Organisations-Philosophie“ (Fischer 2009, S. 20) zu verstehen, welches weitgehende Auswirkungen auf die Organisationskultur, die Steuerung, die Methodenwahl, etc. hat (ebd.).

Für das Management der hier betrachteten, über reine Forschungsprojekte weit hinausreichenden Projekte bedeutet dies, den Besonderheiten des Systems Rechnung zu tragen und Strukturen und Steuerungselemente so zu implementieren, dass diese den verschiedenen Kulturen und Logiken an Hochschulen gerecht werden und fachübergreifend Akzeptanz finden. Entsprechend erscheinen vor allem solche Elemente des Projektmanagements empfehlenswert, die über die methodisch-instrumentelle Ebene hinausreichen.

Bereits seit den 90er-Jahren nimmt die Projektmanagementliteratur neben methodischen auch prozessuale und organisatorische Elemente auf und rückt damit sowohl die Prozesshaftigkeit als auch den organisatorischen Aufbau von Projekten in den Blick. Ziel ist, „einen für sie [die Organisation] optimalen Ablauf zu finden“ (El Arbi/Ahlemann 2013, S. 24) und zudem Verantwortlichkeiten und Rollen entsprechend der beteiligten Akteure definieren zu können (ebd.). Auf Ebene der Prozesse lassen sich in der Literatur klassischerweise vier (manchmal auch fünf oder sechs) Phasen ausmachen, die den Projektverlauf charakterisieren.²⁹ Die erste Phase bezeichnet die Projektvorbereitung oder Projektinitialisierung, die mit dem Projekt-auftrag endet. Die zweite Phase Projektstart umfasst alle Tätigkeiten, die dem Aufbau der Handlungsfähigkeit dienen; hierzu kann auch die Planungsphase gezählt werden. In der dritten Phase, der Projektdurchführung und -steuerung, erfolgt die Erarbeitung der Projekthinhalte sowie deren Steuerung. Kommunikation und Führung sind hier zentrale Aspekte, aber auch das Projektcontrolling, welches teilweise als separate Phase ausgegeben wird. Die letzte Phase bildet der Projektabschluss und die -implementierung. Vereinfacht wird der skizzierte Ablauf häufig als linearer Prozess dargestellt, wobei in der Praxis selten von einer klaren Trennung und Kausalität der Phasen ausgegangen werden kann. Vielmehr werden insbesondere die Phasen Projektstart und -planung sowie Projektdurchführung und -steuerung durch iterative Schritte geprägt und verlaufen häufig zirkulär (vgl. Abbildung 8).

²⁹ vgl. Fußnote 27

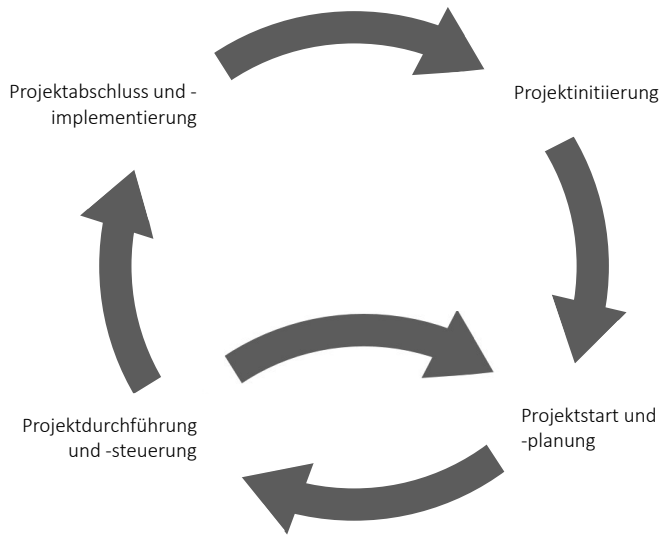


Abbildung 8: Phasen eines Projektes (eigene Darstellung)

Auch bei einer Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen der Organisation bleibt das Projektmanagement häufig statisch und wird den Kulturen und beteiligten Akteuren nur unzureichend gerecht. Gerade bei Organisationsentwicklungsprojekten ist die Einbeziehung kultureller und psychologischer Elemente in das Projektmanagement wesentlich, um den verschiedenen Stakeholderinteressen und ihren kulturellen Prägungen gerecht werden zu können (El Arbi/Ahlemann 2013, S. 24f.). Andernfalls können die „Akzeptanz von Projektmanagement-Methoden, der Widerstand gegen Veränderungen oder die Teammotivation“ (ebd., S. 24) zu zentralen Herausforderungen werden.

Im weiteren Verlauf wird anhand der vier skizzierten Phasen eines Projektes auf die besonderen Herausforderungen im Projektmanagement an Hochschulen eingegangen.

3.5.1 Projektinitialisierung

Zu Beginn eines Projektes steht in der Regel eine mehr oder minder konkrete Projektidee, die in der Initialisierungsphase bis zum endgültigen Projektauftrag weiter spezifiziert wird. Dabei beinhaltet die Initialisierung neben der Antragserstellung auch die Zusammenstellung des Projektteams, eine erste Umfeldanalyse sowie eine Wirtschaftlichkeitsrechnung (Patzak/Rattay 2004, S. 67). Die Phase endet mit dem Projektauftrag. Ziel der Initialisierungsphase ist, dass sich die Projektbeteiligten (insbesondere Auftraggeberin bzw. Auftraggeber und Auftragnehmerin bzw. Auftragnehmer) „über ihre Erwartungen hinsichtlich der erwarteten Ergebnisse, Vorgehensweisen und Verhaltensregeln im Projekt austauschen und einig werden“

(Fischer 2009, S. 63), um spätere Differenzen hinsichtlich der Ziele, Chancen und Risiken sowie der Machbarkeit zu minimieren (ebd.).

Die Ergebnisse der Fallstudien verdeutlichen, dass die Antragsstellung in den Hochschulen unter sehr unterschiedlichen Bedingungen erfolgt ist. Zum Teil gab es von Beginn an einen großen Rückhalt von der Hochschulleitung, die das Projekt z.B.

„[...] durch Räumlichkeiten, Ausstattung und Budget für laufende Kosten; durch die Finanzierung einer halben Sekretariatsstelle und einer vollen Post-Doc-Stelle (Entlastungsstelle) sowie durch eine teilweise Freistellung [...] in der Lehre“ (8_23).

unterstützt. Diese frühzeitige Abstimmung wird von Beteiligten als entscheidend bewertet (7_95). Des Weiteren wird als wichtig erachtet,

„[...] alle gewillten Akteure mitzunehmen, um eine kritische Masse zu erreichen, mit der dann sichtbare Erfolge in die Hochschule hinein entwickelt werden können“ (6_101).

Die Einbindung von verschiedenen Akteuren bereits in der Antragsphase hat viele Vorteile, kann aber dazu führen, dass Projektanträge von verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Bereichen (z.B. Hochschullehrende, Präsidium, Personen aus der Weiterbildung) geschrieben werden (4_28), was den Koordinationsaufwand erheblich erhöht. Die Antragsphase wurde zudem vereinzelt durch personelle Änderungen in der Hochschulleitung beeinflusst, was eine Verschiebung von Prioritäten bewirken und z.B. in eine stärkere Gewichtung der Forschung einmünden konnte (1_49). Einen Sonderfall bilden zudem die Verbundprojekte, die bereits in der Antragsphase einen sehr viel höheren Koordinationsaufwand aufwiesen (vgl. Kapitel 3.2). Andererseits boten Verbundanträge die Chance, mit dem Ziel der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit ambitioniertere Projekte zu planen (7_24–25).

Zum Zeitpunkt der Antragsstellung war den Beteiligten oftmals nicht bewusst, welche weitreichenden Konsequenzen die in den Projekten definierten Aufgabenstellungen und organisatorischen Planungen haben würden. Dies betraf zum Beispiel die dezentrale Verankerung von Mitarbeitenden und das daraus teilweise resultierende geringe Zugehörigkeitsgefühl zum Projekt, aber auch geplante Querschnittsaufgaben, deren Bearbeitung nur unter Einbeziehung verschiedener Bereiche zu leisten war (6_25). Unterschätzt wurde der mit einer dezentralen Verankerung einhergehende erhöhte Kommunikationsaufwand, der nur durch eine intensivere Führung kompensiert werden konnte (vgl. Kapitel 3.4.3).

Durch wechselnde Zuständigkeiten, wenn z.B. an der Antragstellung beteiligte Personen nicht an der Projektdurchführung mitwirkten, waren Projektanträge auch neu zu interpretieren. Als Schwachstelle wurde u.a. bemängelt, dass Anträge keine Angaben zur Umsetzung (Entscheidungs- und Umsetzungsmechanismen, Zuständigkeiten etc.) enthielten oder Handlungsempfehlungen nicht mit dezidierten Maßnahmen gekoppelt waren (4_31). Die Antragsstellung erfolgte vielfach losgelöst von realen hochschulinternen Begebenheiten, so dass den beteiligten Akteuren die besonderen Herausforderungen erst in der Phase der Projektumsetzung deutlich wurden.

3.5.2 Projektstart und -planung

Mit dem Erhalt des Projektauftrags beginnt die Projektstartphase, welche maßgeblich durch den Aufbau der Projektorganisation, die Projektvorbereitung und die Projektplanung bestimmt ist (Fischer 2009; Patzak/Rattay 2004, S. 145ff.). „Ziele der Phase sind:

- ein einheitliches Verständnis über die Projektziele bei den Projektmitarbeitenden herzustellen,
- die Grundlagen für Arbeitsfähigkeit des Projektes zu schaffen,
- die Detailplanung für das Projekt zu machen, Arbeitspakete zu schnüren und Verantwortlichkeiten zu bestimmen sowie
- den Teamgeist innerhalb des Projektes zu fördern“ (Leibniz Universität Hannover 2009, S. 17; vgl. auch Fischer 2009, S. 63f.).

Darüber hinaus wird empfohlen, bereits zu diesem Zeitpunkt, aufbauend auf der Projektumfeldanalyse (vgl. Kapitel 3.5.1), gezielt auf Stakeholder zuzugehen und bei ablehnend eingestellten Stakeholdern das Projekt bewusst „im Sinne der Bekanntmachung und der positiven Imageschaffung“ (Patzak/Rattay 2004, S. 146) zu vermarkten.³⁰ In den Projekten wurde die Erfahrung gemacht, dass die richtige Überzeugungsarbeit vor allem zu Beginn des Projektes bedeutsam ist (8_65) und „[...] schon in der Planungsphase möglichst viele Kolleginnen und Kollegen einzubinden und für das Thema zu gewinnen“ sind (20_15). Auch die Hochschulleitung sollte von Beginn an involviert und informiert sein. Hierfür ist ein aktives internes Marketing notwendig, da ansonsten die Informationen die Hochschulleitung nicht erreichen (25_61). Wird die Hochschulleitung frühzeitig in die Verantwortung genommen, vereinfacht dies maßgeblich die Kommunikation in die Hochschule hinein (25_63).

Zentrale Probleme in der Startphase, die teilweise zu einer ‚Anlaufphase‘ von bis hin zu einem Jahr führten (7_41; 6_25), beziehen sich überwiegend auf projektinterne Gegebenheiten aber auch auf die Kommunikation in die Hochschule hinein (fehlende Transparenz). Zu den projektinternen Herausforderungen zählen insbesondere (1) der Aufbau von Projektstrukturen, (2) die Einstellung von Personal und Sicherstellung adäquater Ausstattung sowie (3) die Planung in der Antragsphase, wobei alle drei Aspekte auch durch die Rahmenbedingungen des Bund-Länder-Wettbewerbs beeinflusst wurden. Im Folgenden werden diese sowie die hochschulweiten Herausforderungen, (4) Interesse am Projekt und (5) die Kommunikation und Transparenz in die Hochschule, näher erläutert.

³⁰ Eine ausführliche Beschreibung zu den Ergebnissen der Stakeholderanalysen aus den Projekten findet sich im Kapitel 2.1.3.

Aufbau von Projektstrukturen

Zu Beginn der Projekte kritisierten Mitarbeitende insbesondere die intransparenten Projektstrukturen (vgl. Kapitel 3.2), die dazu führten, dass Ziele und Kompetenzen der einzelnen Mitarbeitenden (18_19) sowie Ansprechpartnerinnen und -partner (1_32) unklar blieben und teilweise Aufgaben doppelt bearbeitet wurden (18_18). Am Anfang hatte man

„das Gefühl, dass [man] etwas macht, aber dass [man] nicht weiß, was die anderen machen – die Transparenz zu Beginn hat gefehlt. Im Nachhinein wurde deutlich, dass Prozesse/Aufgaben hätten besser abgestimmt und die Struktur sowie die Teilaufgaben im Projekt transparenter hätten abgebildet werden können“ (18_17).

Begründet werden diese organisatorischen Probleme sowohl mit Abhängigkeiten von bestehenden Hochschulstrukturen, da die Verortung des Projektes in der Hochschule lange nicht geklärt war (18_19), als auch mit fehlender Zeit für die Einarbeitung und die Etablierung einer Projektstruktur (19_36). Kenntnisse der universitären Strukturen werden als bedeutsam angesehen, da „[...] die Orientierung in horizontalen wie vertikalen Strukturen durchaus anfordernd ist“ (19_36). Auch aus Sicht der Projektkoordination gestaltete sich die Anfangszeit schwierig, da man „noch keine Struktur und noch keine Mitarbeitenden, außer den Personen, die beim Antrag beteiligt waren[, hatte]. [...] Man musste sich auch erstmal in den Projektstrukturen einfinden“ (25_60). Entsprechend gelte es, „zunächst technische und organisatorische Strukturen [zu] schaffen“ (27_84), damit durch fehlende Strukturen keine „Bremswirkungen in die falsche Richtung“ (27_84) entstehen.

Einstellung von Personal und Sicherstellung adäquater Ausstattung

Eine weitere zentrale Herausforderung stellte die späte Besetzung von Personalstellen in der Startphase dar (7_41). So gestaltete es sich schwierig, „die [...] vorgesehenen Mitarbeitenden einzustellen, sodass z.T. zeitlich befristete Aufstockungen erfolgen mussten“ (5_22). Gründe hierfür werden u.a. in der kurzen Frist zwischen Projektbewilligung und -start sowie der Tatsache, dass zum gleichen Zeitpunkt deutschlandweit Mitarbeitende für die Entwicklung von Studienangeboten gesucht wurden, gesehen. Gleichzeitig haben aber auch administrative Probleme an den Hochschulen die Einstellung verzögert (18_23–24). In Folge haben die aus den Einstellungsschwierigkeiten resultierenden unterschiedlichen Startzeitpunkte der einzelnen Stellen einen reibungslosen Projektanfang behindert, da es als schwierig empfunden wurde, sich als Team zusammenzufinden (18_23–24). In einigen Projekten wurde erst nach einem Jahr „ein gemeinsamer Fluglotsenplan“ (18_24) erstellt, in dem die Aufgaben und die Verankerung der Mitarbeitenden aus den Teilprojekten ersichtlich wurde (18_24; 7_52). Erschwerend kam hinzu, dass es teilweise zu Beginn „[...] keine entsprechenden Räumlichkeiten gab, um den Austausch im Startprozess zu fördern. Entsprechende Büros wurden erst später bereitgestellt“ (18_19).

Planung in der Antragsphase

In einigen Fällen hat eine vorläufige Planung zum Zeitpunkt der Antragsstellung, welche u.a. auf die kurze Frist zwischen Ausschreibung und Antragsstellung zurückgeführt wurde (27_70), dazu geführt, dass in der Projektstartphase vermehrter Aufwand betrieben werden musste, um die Projekte arbeitsfähig zu machen bzw. um sie an die realen Gegebenheiten (Hochschulstruktur, gesetzliche Rahmenbedingungen, etc.) anzupassen. So wurden unter anderem die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Kulturen in den Studiengängen (Fachbereichen) in den Anträgen nicht berücksichtigt, was dazu beitrug, dass zum Teil kontrastierende Ansichten bestanden (2_31) oder es bei der Planung der Arbeitsschritte zu zeitlichen Verzögerungen kam (4_48).

Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Motivationen der einzelnen Akteure, sich am Projekt zu beteiligen, als Herausforderung beschrieben. Teilweise haben sich einzelne Akteure oder auch ganze Fachbereiche dem Gesamtprojekt mit sehr partialen Interessen angeschlossen. Dies wurde dann als unproblematisch beschrieben, wenn „das Ausmaß des individuellen Interesses, welches im Projekt verfolgt wird, [zum Projekt passt]. [...] Die eigenen Interessen dürfen nicht dazu führen, dass das Gesamtziel des Projektes nicht mehr zur Kenntnis genommen wird“ (6_25). Wurde das Gesamtziel und die damit verbundenen Arbeitsschritte „so nicht im Antrag [verankert], sondern [...] erst kurz danach im Anschluss entwickelt“ (6_25), führte dies zu Aushandlungsprozessen, die, wie auch die späte Einstellung von Mitarbeitenden und/oder die fehlende Ausstattung zum Projektstart, eine verzögerte Herstellung der Arbeitsfähigkeit bedingte (7_41; 6_25).

Auch die Zusammenarbeit mit externen Partnern, deren Beteiligung zum Zeitpunkt des Antrags zunächst als selbstverständlich hingenommen wurde, erwies sich in der Startphase teilweise als Herausforderung (6_32). Erst mit Start des Projektes wurde hier deutlich, dass verschiedene Ansichten bestehen und kulturelle Unterschiede überbrückt werden müssen.

Interesse am Projekt

Die Annahme, dass Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen dem Thema der Projekte offen gegenüberstehen, veranlasste Projektleitungen, relevante Stakeholder zunächst nur oberflächlich einzubeziehen.

„Man hat unterstellt, dass es ein Interesse an dem Thema gibt, das war eine Fehleinschätzung. Es geht auch immer um Machtstrukturen, das wurde kolossal unterschätzt und [...]. Es ist erst im Nachhinein klar geworden, dass Lehrende nicht automatisch am Thema Offene Hochschule interessiert sind, sondern dass entsprechende Anreize gesetzt werden müssen, um diese zu gewinnen und das Thema voranzubringen“ (25_60).

In der Konsequenz führte dies zu teilweise deutlichen – und über eine stärkere Kommunikationsarbeit möglicherweise vermeidbaren – Gegenstimmen und Widerstän-

den (vgl. Kapitel 3.2). „Es gab andauernd Ärger und man hätte stärker im Kopf haben müssen, dass, wenn man was Neues einbringt, etwas mehr Fingerspitzengefühl erforderlich ist“ (25_61). So wurde teilweise unterschätzt, welche Veränderungen und Ängste die eingeworbenen Projekte in den jeweiligen Hochschulen bzw. bei den betroffenen Akteuren auslösen. Anstelle „das Neue positiver [zu] kommunizieren“ (25_61) und die bestehenden Strukturen und Kulturen zu integrieren, seien hier zum Teil eher Probleme geschaffen worden, „[...] die mit Mehrarbeit verbunden waren“ (18_33). Entsprechend wird ein umfassendes Kommunikationskonzept als evident für eine erhöhte Sichtbarkeit in der Hochschule und damit der aktiven Stärkung des Interesses am Projekt angesehen (8_15).

Kommunikation und Transparenz in die Hochschule

Auch in Projekten, in denen ein ‚Commitment‘ bezüglich des gesamten Projektvorhabens vorhanden war, wird die Kommunikation über das Projekt in die Hochschule hinein als eine zentrale Aufgabe der Anfangsphase angesehen (8_65; 27_70; 23_22; 25_63). Gleichzeitig wurde die Erfahrung gemacht, dass hier teilweise erhebliche Schwierigkeiten bestehen: „Wir geben uns Mühe, aber das reicht nicht. Es besteht noch kein Bewusstsein über das Projekt“ (6_25). Dies konnte dazu führen, dass Projekte nicht als Aufgabe der Hochschule sondern als Projekt einzelner Personen verstanden wurden und Aussagen wie „Jetzt kommen die schon wieder mit ihrem Projekt!“ (6_25) provozierten.

Erschwert wurde die Herstellung von transparenten Strukturen vor allem „[...] durch die begrenzten Mittel und durch eine verbesserungsfähige Kommunikation und Darstellung“ (25_17) sowie Zeitmangel während der Antragsphase:

„Dann hat man plötzlich acht Wochen Zeit, um einen Antrag zu schreiben, da bleibt nicht großartig Zeit für Gremienarbeit, das war am Anfang sehr schwierig“ (27_70).

Insgesamt wird verdeutlicht, dass „[...] ein Projekt eine gewisse Zeit laufen muss, damit es bei den noch nicht beteiligten Studiengängen und Fachbereichen an der Hochschule ankommt“ (27_17). Durch die Herausstellung der eigenen Stärken sowie der Bedeutung des Gesamtprojektes für die Hochschule von Beginn an kann jedoch eine höhere Akzeptanz erreicht werden (26_63; 25_17).

3.5.3 Projektdurchführung und -steuerung

Die Projektdurchführung führt die Projektstartphase fort und baut auf den vorhergegangenen Planungen und Analysen auf. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Stakeholderanalyse, als Teil der Umfeldanalyse, als auch die Projektplanung keine statischen Instrumente darstellen, sondern vielmehr im Verlauf des Prozesses erneut erhoben bzw. angepasst werden müssen. Demgemäß dienen „Pläne [...] der möglichst guten Annäherung an sich ändernde Ziele durch permanente Regelung

des Prozesses (Patzak/Rattay 2004, S. 148). Entsprechend wichtig bleibt in dieser Phase die Gestaltung des Projektumfeldes durch ein aktives Projektmarketing, um

- den Projekterfolg durch entsprechende Prozessgestaltung,
- die Kundenzufriedenheit,
- die Identifikation der Projektteammitglieder mit dem Projekt und
- die Projektunterstützung durch wichtige Umfeldgruppen zu sichern sowie
- die Projektrollen zu denen der Stammorganisation abzugrenzen (Patzak/Rattay 2004, S. 145).

Die Steuerung des Projektes, im Sinne der Veranlassung, ggf. Korrektur und Gewährleistung der Durchführung, ist dabei zentrale Aufgabe der Projektleitung (Fischer 2009, S. 145ff.); bei den hier betrachteten Projekten maßgeblich im Zusammenspiel mit der Projektkoordination. Ausgehend von den speziellen Charakteristika von Hochschulen (vgl. Kapitel 2.1.1) zeigen sich bei der Steuerung der Projekte besondere Herausforderungen, die sich insbesondere in einer fehlenden Weisungsbefugnis (Berthold 2011, S. 111) und der hohen Autonomie der einzelnen Lehrstühle und Institute (Rabe 2012, S. 26) ausdrücken. Entsprechend gerät das „Management von Experten [...] regelmäßig an die Grenzen der instrumentellen und institutionellen Machbarkeit“ (ebd.). Um diesen zu begegnen, haben sich verschiedene Steuerungsinstrumente in unterschiedlichen Situationen bewährt, welche Rabe (2012, S. 29f.) wie folgt unterscheidet:

- Geld/finanzielle Anreize (messbarer Leistungoutput/Leistungssteigerung durch Bonus-Malus-Systeme zu erwarten),
- Hierarchie/Regeln (Durchsetzung formaler Regeln wie z.B. gesetzlicher Regeln und Vorgaben Dritter),
- Information und Transparenz (strukturierte Auswertung und Aufbereitung von Daten Grundlage für rationale Entscheidungen) sowie
- Moral und Werte (strategische Prioritätensetzung nur über längerfristige Grundüberzeugungen und Wertehaltungen zu vermitteln).

Während im Bereich der Studienangebote und dem damit verbundenen operativen Geschäft finanzielle Anreize sehr wohl einen Motivator darstellen können (vgl. Kapitel 4) steht in der Projektsteuerung vor allem das Steuerungsinstrument der Information und Transparenz zur Verfügung. Darüber hinaus sind bei strategischen Entscheidungen und damit verbundenen Prioritätensetzungen, wie z.B. der Etablierung einer Kultur des lebenslangen Lernens an Hochschulen, langfristige Änderungen der Grundüberzeugungen und Wertehaltungen notwendig. Entsprechend gilt es in den Projekten starke Kommunikationskanäle durch kompetente Personen aufzubauen und zu pflegen (8_65) sowie regelmäßige Treffen zu etablieren. Hier zeigt sich, dass nach z.T. anfänglichen Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 3.3 und Kapitel 3.5.2) alle Projekte Strukturen geschaffen haben, um projektintern und auch in die Hochschule hinein eine Austauschkultur zu schaffen, die eine Steuerung erleichtert.

Auf der projektinternen Ebene reichen diese von einzelnen vertrauensbildenden Maßnahmen (7_43) über Hospitationen (12_30) und Workshops (4_54) bis hin zu regelmäßigen formalen und informellen Treffen. Welche Akteure in die Treffen einbezogen werden, differiert je nach Hochschule. Je nach Anlass finden die Treffen auf Ebene der Mitarbeitenden (3_24; 10_22; 18_26) und/oder auf Ebene der Projektleitung und -koordination statt (14_62). Häufig werden auch Hochschullehrende in die regelmäßigen Meetings einbezogen (8_37; 9_28; 18_26; 4_54), wodurch eine aktive Beteiligung der Fakultäten am Entwicklungsprozess erreicht wird.

Die regelmäßigen Treffen, Workshops und Hospitationen dienen dem projektinternen Erfahrungsaustausch, der Reduktion von Einarbeitungszeiten (12_30; 10_21) sowie der Vermeidung von Doppelarbeit, die durch fehlende Absprachen und Rollenklärung entstehen kann (18_17–20). Darüber hinaus haben sich Steuerungsgruppen unter Einbeziehung der Hochschulleitung (6_25) genauso wie der regelmäßige Austausch mit den hochschulinternen Weiterbildungseinrichtungen (11_33) bewährt, um den hochschulweiten Austausch zu fördern und die nachhaltige Implementierung zu sichern. Solche Strukturen schaffen Sichtbarkeit in die Fakultäten bzw. Hochschule hinein (vgl. Kapitel 3.4). So könne durch die Kommunikation erster vorzeigbarer Ergebnisse, die im besten Fall auch in den grundständigen Lehrbetrieb integriert werden können, die Sichtbarkeit erhöht und notwendige Abstimmungsprozesse herbeigeführt werden (10_27). Erst durch die so erreichte Vernetzung in die Hochschule hinein lassen sich Veränderungen in der Organisation realisieren:

„Hierbei hilft es, wenn die Themen des Projektes bis in die Hochschulleitung vernetzt sind und darüber eine breite Verankerung in die Fachbereiche ermöglicht wird. Nur dadurch lassen sich gewisse Dinge überhaupt auch erst umsetzen“ (19_38).

Gelingt dies nicht und können „Misstöne“ (6_100) nicht frühzeitig aufgefangen werden, führt dies schnell zu einem problematischen Klima, das projektintern durch die unterschiedliche Wahrnehmung von Verantwortlichkeiten (1_42) und fehlende Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner (14_45) noch verstärkt werden kann.

Als zentrale Herausforderung bei der Steuerung der Projekte haben sich vorhandene Machtstrukturen an Hochschulen insbesondere dann erwiesen, wenn Projektmitarbeitende organisatorisch an Lehrstühlen verankert und damit dem Einfluss der Projektleitungen weitgehend entzogen sind. Da Mitarbeitende in den Hochschullehrenden ihre eigentlichen Vorgesetzten sehen, werden Tätigkeitsfelder teilweise ohne Abstimmung mit den Projektleitungen gestaltet (12_27; vgl. Kapitel 2.1.3). So bilden die einzelnen Teilprojekte oder sogar Arbeitspakete zum Teil eigene „kleine Fürstentümer, die teilweise neben sich her arbeiten“ (11_46). Dieses traditionell „sehr hohe [...] Maß an Autonomie auf Seiten der Fachbereiche und Professoren“ (Krücken 2009, S. 52) werde zusätzlich durch die Verteilung der finanziellen Mittel an die Fakultäten nach dem „Gießkannenprinzip“ (4_34) verstärkt, da hierdurch der Einfluss auf die einzelnen Teilbereiche auch auf finanzieller Ebene verloren gehe und es keine Steuerungsinstrumente mehr gebe (4_34). Die zentrale Herausforderung besteht somit darin, fakultätsübergreifend ein Projekt an der

Hochschule einzurichten, ohne dass klare Weisungsbefugnisse seitens der Projektleitung und -koordination vorhanden sind (14_59). Teilweise wird selbst die Nachfrage nach Arbeitsergebnissen von Projektbeteiligten als anmaßend empfunden (12_27). Entsprechend werden Möglichkeiten einer stärkeren Steuerung bzw. Einflussnahme in das Projekt hinein gefordert, um „Dinge verbindlicher zu machen“ (7_73). Projektkoordination und -mitarbeitende fordern vor diesem Hintergrund, dass die Projektleitung offiziell damit beauftragt wird, den Teilbereichen „auf die Füße zu treten“ (4_54). Ein Lösungsansatz könne auch ein „[...] Modell einer ‚Auftragsvergabe‘ durch ein spezifisches (Projekt-)Konsortium“ (4_58) sein, da hierdurch „eine zentrale Steuerung des Projektes leichter umsetzbar“ sei (4_58).

Insgesamt zeigt sich, dass die Steuerung der Projekte eine zentrale Herausforderung ist. Vor allem mit Blick auf das Ziel, einen Beitrag zur Organisationsentwicklung zu leisten, erweisen sich Strategien zum Umgang mit der für Hochschulen typischen Führungsproblematik als bedeutsam. Ein umfassendes Kommunikationskonzept, i.S. der Schaffung von Information und Transparenz, kann hier unterstützend wirken.

Bedeutung von Kommunikation

In Transformationsprozessen, wie sie durch die hier beschriebene (Organisationsentwicklungs-)Projekte angestoßen werden, sind Widerstände die Regel (Mohr/Woehe 1998, zit.n. Müller 2011, S. 199f.), so dass „intensive Kommunikationsprozesse und [die] Erarbeitung gemeinsamer Situationsdefinitionen in Wissenschaft und Verwaltung“ (Krücken 2009, S. 52) unumgänglich sind, um die Projekte zum Erfolg zu führen. Um den kulturellen und psychologischen Einflüssen begegnen zu können, ist Projektkommunikation sowohl in der Projektstartphase (vgl. Kapitel 3.5.2) als auch in der Projektdurchführung (vgl. Kapitel 3.5.3) eine wichtige Managementaufgabe der Projektleitung und ihres Teams (Streich/Brennholt 2012, S. 62).

„Es gilt, die Kommunikationsstrategien und -inhalte des Projektes festzulegen unter Berücksichtigung beziehungsweise Erarbeitung projektkonformer Kommunikationsstrukturen und -verfahrensweisen, die wiederum die Kommunikationskultur und das Kommunikationsverhalten in der Projektwirklichkeit mitbestimmen“ (ebd., S. 63).

Auch in den betrachteten Fallstudien zeigt sich, dass durch intensive Kommunikation projektintern Stärken und Rollen geklärt, Transparenz geschaffen, Kolleginnen und Kollegen motiviert sowie klarere Absprachen (mit den Professorinnen und Professoren) getroffen werden können (1_47; 8_44). Damit ist das Ziel verbunden, die Verbindlichkeit und ein entsprechendes Zugehörigkeitsgefühl zum Projekt zu stärken (27_79). Daneben ist eine hochschulweite Kommunikation unumgänglich, wenn alle Beteiligten aus den Fakultäten mitgenommen werden sollen (8_36). Als zentrale Ursache für die geringe Sichtbarkeit der Projekte (vgl. Kapitel 3.5.3) und der damit einhergehenden geringen Akzeptanz in den Hochschulen ist entspre-

chend häufig eine unzureichende Kommunikation auszumachen, wobei sich dies sowohl auf die interne Projektkommunikation als auch auf die Kommunikation mit projektrelevanten Stakeholdern bezieht (Freitag 2011, S. 119). Angelehnt an eine Kategorisierung von Streich und Brennholt (2012, S. 71) können in den Fallstudien fünf zentrale Faktoren identifiziert werden, die sich auf die Projektkommunikation auswirken:

1. Einbeziehung von Projektbeteiligten und Stakeholdern (Beziehungsmanagement)

Wie schon für die Startphase beschrieben, ist neben der Kommunikation mit Projektbeteiligten die Einbeziehung der weiteren Stakeholder durch Information, Kommunikation und Beteiligung an Projektentscheidungen zentrale Aufgabe des Projektmanagements. So gilt es zum einen die bestehenden Kontakte zu nutzen (11_25–26) und zum anderen die noch nicht involvierten Personen frühzeitig in die Projektentscheidungen miteinzubeziehen (20_15; vgl. auch Wegge/Schmidt 2012). Dabei sind aufgrund der Strukturen der Projekte (vgl. Kapitel 3.3) die unterschiedlichen „Lager“ (22_25) zu beachten und in Kommunikationsprozesse einzubinden. Als großer Vorteil beim Aufbau der Kontakte hat sich eine räumliche Nähe erwiesen (11_25–26), da sich hierdurch das Beziehungsmanagement einfacher gestalten lässt. Zudem spielen „Personen, die unterschiedliche Perspektiven einnehmen und damit zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen und organisatorischen Bereichen vermitteln, eine zentrale Rolle“ (Krücken 2009, S. 56). In den Projekten wird dies insbesondere an der hohen Bedeutung von Projektleitungen mit Schnittstellenfunktionen deutlich (vgl. Kapitel 3.4.1).

2. Gewählte Kommunikationswege und -mittel

Die Projekte zeigen eine Vielfalt von möglichen Medien auf, die genutzt werden können, um in die Hochschule hinein zu kommunizieren (Informationsveranstaltungen, Hochschul-Newsletter, Campus-Zeitung, Flyer, Workshops, Youtube-Chanel, Infotage, etc.). Insbesondere themenspezifische Newsletter, z.B. zum Thema Anrechnung (19_37), und auch Youtube-Channels (26_56) haben sich dabei als Marketinginstrumente bewährt und vermitteln für die (hochschulinterne) Öffentlichkeit nachvollziehbare Ergebnisse. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Bedeutung der internen Öffentlichkeitsarbeit zu Beginn der Projekte häufig unterschätzt wurde (18_34; vgl. Kapitel 3.4.2) bzw. teilweise erfolglos blieb:

„Es gab zum Beginn schon Versuche, alle miteinzubinden, durch Infotage o.ä., aber da ist niemand gekommen. Weiterhin wurde permanent versucht, im Senat zu berichten, um dann von der Tagesordnung wieder gestrichen zu werden, weil es andere, wichtigere Punkte gab“ (25_60).

Diese Erfahrungen sind u.a. auch darin begründet, dass „erfolgreiche Kommunikation im Wissenschaftssystem primär als wechselseitiger, dialogischer Prozess und nicht als einseitige Informationsweitergabe zu verstehen ist“ (Krücken 2009, S. 55). Veranstaltungen bzw. auch Medien, die überwiegend auf Information und nicht auf Dialog abzielen, erzielen somit geringere Erfolge, wenn es um die hochschulinterne Kommunikation geht. Hier ist ‚face-to-face‘-Kommunikation weiterhin das zentrale Medium, um Veränderungsprozesse anzustoßen und Überzeugungsarbeit zu leisten (Berthold 2011, S. 117).

Bei näherer Betrachtung der Kommunikationswege wird deutlich, dass die aufgrund der Hochschulstrukturen notwendige und für die Projekte wichtige Gremienarbeit (10_26; 6_100) sich häufig als langwierig und wenig effizient darstellt (14_69). Entsprechend sehen es Projektleitungen als wichtig an, dass dem Projekt nahestehende Hochschullehrende in Gremien vertreten sind, um hier steuernd eingreifen zu können (26_38). Daneben haben sich die formale und informelle Kommunikation mit Stakeholdern (11_24; 10_22) sowie die (frühzeitige) Einbeziehung der Hochschulleitung (19_38) als Erfolgsfaktoren herausgestellt.

3. Akzeptanz des Kommunikationspartners aus Positions- und Statusgründen

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Akzeptanz der Gesamtprojektleitung durch die Projektbeteiligten sowie die weiteren Akteure in der Hochschule. Sowohl die Projektleitung als auch die Projektkoordination sollten über ein entsprechendes ‚Standing‘ verfügen, um die Belange des Projektes in die Hochschule hinein und – gegenüber der Hochschulleitung, den beteiligten Hochschullehrenden, der Verwaltung sowie den Mitarbeitenden – kommunizieren zu können. Hierfür sind Voraussetzungen notwendig, die in der Literatur auch als Machtbasen beschrieben werden (Solga/Blickle 2012, S. 149).³¹ Da Projektleitungen nur in seltenen Fällen über die notwendige formale Macht auf Ebene der Gesamtorganisation verfügen (10_24; 12_27; 6_100), stellt sich die Frage, wie dies kompensiert werden kann. Neben der Experten- und Identifikationsmacht ist dabei insbesondere die Reputation i.S. eines „Gesamteindruck[s], der innerhalb eines Beziehungsnetzwerks aus den Einzelwahrnehmungen der Interaktionspartner resultiert“ (Solga/Blickle 2012, S. 153), und das damit verknüpfte Vertrauen in die Kompetenzen der Person von Bedeutung.

„Je höher die Reputation, desto größer die Bereitschaft, den Akteur gewähren zu lassen, d.h. seine Entscheidungen, sein Verhalten und seine Handlungsanweisungen zu akzeptieren“ (ebd.).

Ist dies nicht gegeben und kann die Projektleitung nicht die Rolle des Macht- und Prozesspromotors ausfüllen (vgl. Kapitel 2.3) oder übernimmt eine neue (unerfahre-

31 Zu den Machtbasen zählen neben der Belohnungs-, Bestrafungs- und Legitimationsmacht vor allem auch eine Experten-, Identifikations-/Beziehungs- sowie Informationsmacht (ebd., 152f., nach French/Raven 1959).

ne) und nicht mit der entsprechenden Reputation versehene Person die Projektkoordination, kann die erfolgreiche Umsetzung der Projekte gefährdet werden (14_59; 26_17).

4. Kommunikationsverhalten

Neben der Akzeptanz und den Funktionen der Führungspersonen in der Organisation (hier Projektleitung und -koordination) beeinflusst deren Kommunikationsverhalten, also wie in bestimmten Situationen mit anderen Personen umgegangen und kommuniziert wird, maßgeblich den Erfolg der Projekte. Dabei können unterschiedliche Strategien, die von der direkten Benennung eines Ziels bis hin zur gezielten Hervorhebung einzelner Aspekte reichen (18_33), beobachtet werden. Die größte Problematik scheint jedoch darin zu bestehen, dass den Projektakteuren häufig nicht klar ist, welche Strategie sie wählen sollen (18_33), was u.a. dazu führen kann, dass „den falschen Leuten zum falschen Zeitpunkt das Falsche“ gesagt werde (14_45). Unklar seien hier oftmals die richtige Ansprechpartnerin/der richtige Ansprechpartner, die Frage, „was auf welcher Ebene verhandelt wird“ (14_45) und an welchen Stellen die Leitungen welche Entscheidungsbefugnis haben.

Gleichzeitig kann über eine bewusste Auswahl der Kommunikationspartnerinnen und -partner ein hohes Maß an Steuerung erfolgen. Während die Beschäftigung mit Widerständlern sich insbesondere in der Anfangsphase als ressourcenbindend erweist, kann in der Beschäftigung mit möglichen ‚Zweiflern‘ und ‚Bremsern‘ eine Erfolgsstrategie bestehen (Müller 2011, S. 200f.). Zudem hat sich die frühzeitige Einbeziehung der Unterstützer (early adapter) sowie die Implementierung erster Ergebnisse bewährt, um die Projektziele sichtbar zu machen (10_27). Dadurch können sich selbst verstärkende Prozesse befördert werden:

„Mit Informationen und Wissen ausgestattet, implantiert diese für Veränderungen aufgeschlossene Gruppe ihre Neugier und Motivation in ihre Kollegenkreise und fördert so deren Bereitschaft zum Mitmachen“ (Müller 2011, S. 201).

Dabei zeigt sich, dass insbesondere im Hochschulkontext die persönliche Überzeugung und damit einhergehend eine gewisses Verantwortungsgefühl wirksamer ist, als jede Vorgabe (Berthold 2011, S. 117). Um den damit verbundenen Kommunikationsaufwand zu minimieren, kann die „Verankerung gemeinsamer Werte und Orientierungen, Handlungskriterien und Konzepte“ (ebd.) als normativ strategisches Instrument genutzt werden. Dabei ist die Notwendigkeit der Unterstützung der Projekte durch die Hochschulleitungen evident (1_21).

5. Kommunikationsschnittstellen

Kommt es, wie bei den hier betrachteten Projekten, durch die Projektorganisation (z.B. Matrixstruktur) zu einer Vermischung von projektexternen und -internen

Belangen (dies ist insbesondere zu beobachten, wenn Projektmitarbeitende sowohl in der Fakultät als auch im Projekt eingebunden sind), stellt dies besondere Anforderung an die Projektleitung. „Als Kommunikationsschnittstelle zwischen den Interessen von Projekt und Linie übernehmen sie [die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter] hier permanent eine Vermittlungsaufgabe“ (Freitag 2011, S. 92), die sich auf die Gesamtkommunikation im Projekt auswirkt. Die Projektleitung hat entsprechend die Funktion, die verschiedenen Perspektiven im Blick zu behalten und die Mitarbeitenden im Sinne des Projektes zu unterstützen, ohne diese dabei in ein Dilemma gegenüber ihren Verpflichtungen in den Fakultäten zu bringen. Dies setzt voraus, dass die Projektleitung und ggf. die Projektkoordination über Kontakte in die Fachbereiche verfügen, um hier zu einvernehmlichen Lösungen zu kommen. Probleme und Chancen einer dezentralen Verankerung der Mitarbeitenden sind gegeneinander abzuwägen. Mitarbeitende können eine wertvolle Ressource darstellen, indem sie den Kontakt in die Fakultäten hinein halten (10_22; 11_41).

Projektleitungen als Führungskräfte

Auch wenn eine gute Kommunikation und Planung als zentral für den Erfolg der Projekte gilt, „geht der stärkste Einfluss auf die Effektivität der Projektarbeit von den beteiligten Akteuren selbst aus“ (Wegge/Schmidt 2011, S. 210), wobei der Projektleitung besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 3.4.1). Damit die Projektleitung ihren Aufgaben, wie z.B. der Zusammensetzung der Teams, der Priorisierung der Ziele und der Verteilung der Aufgaben, nachkommen kann, sollte diese über entsprechende Weisungs- und Entscheidungsbefugnis verfügen. Hierfür bedarf es der Unterstützung des Top-Managements, die der Projektleitung entsprechende Autonomie einräumen sollte (Wegge/Schmidt 2011, S. 210).

Zu große Handlungsspielräume von Mitarbeitenden können sich dagegen nachteilig auswirken und z.B. dazu führen, dass vermehrt individuelle Ziele statt der Projektziele verfolgt werden (ebd.). Entsprechend sollten Projektleitungen ihre Autonomie nutzen und ihren Mitarbeitenden einen Rahmen bieten, der von diesen entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrem Fachwissen partizipativ mitgestaltet werden kann. Geschieht dies, z.B. aufgrund von Mehrfachbelastungen der Projektleitungen (14_48) nicht und werden diese Aufgaben auch nicht durch die Projektkoordination geleistet, besteht die Gefahr, dass relativ viel Zeit darauf verwendet werden muss, „[...] Zuständigkeiten zu erfragen und Ansprechpersonen zu finden“ (14_48). Zudem lässt sich beobachten, dass sich Substrukturen sowie informelle Austauschformen bilden, um Fragen und Verantwortlichkeiten zu klären (14_62). Entsprechend fordern Projektmitarbeitende eine stärkere Sichtbarkeit der zentralen Koordination und Führung (12_30; 10_24):

„Wir wollen gerne machen und wollen aber auch richtig machen und nicht nur machen, nicht wissen, in welche Richtung es geht oder ist es jetzt gerade richtig, wie wir es machen

und dann im Ergebnis nur die Rückmeldung erhalten, nein, ist falsch, macht mal anders“ (12_30)

Projektteams wurden vielfach neu zusammengestellt, mit unterschiedlichen Qualifikationen und Bildungshintergründen (vgl. Kapitel 3.4.3). Häufig sind Mitarbeitende zudem neben dem Projekt auch mit weiteren Stellenanteilen auf Haushaltstellen und/oder in anderen Projekten beschäftigt. Diese Mehrfachverankerung befördert unklare Weisungs- und Leitungsbefugnisse der Projektleitung mit dem Ergebnis, dass die Steuerung des gesamten Projektteams erschwert wird.

3.5.4 Projektabschluss und -implementierung

Vor Ablauf der Projektzeit gilt es, die Übergabe und Implementierung, die Komplettierung und Ergebnisdokumentation sowie die abschließende Präsentation der Projektergebnisse zu regeln (Patzak/Rattay 2004, S. 385). Dabei sind eine hohe Transparenz gegenüber allen beteiligten Akteuren sowie ein strukturierter und geplanter Abschluss maßgeblich, da „in der Projektabschlussphase

- die meisten Mitarbeiter nur mehr punktuell Kapazität einbringen müssen,
- die geistige und emotionale Bindung vieler Mitarbeiter bereits auf andere Aufgaben gerichtet ist und
- die Motivation für das Projekt bei vielen Mitarbeitern nicht mehr vorhanden ist“ (ebd.).

Auch wenn die an den Fallstudien beteiligten Projekte ihre Arbeit noch nicht abgeschlossen haben, können einige zentrale Herausforderungen für die dauerhafte Verankerung der Projektergebnisse (Studienangebote) aufgezeigt werden. Dies berührt auch die Beschäftigung der Mitarbeitenden über die Projektlaufzeit hinaus (vgl. Kapitel 3.4.3), um die dort vorhandene Expertise zu sichern (25_33). Hochschulleitungen werden hier in der Verantwortung gesehen, da sie für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen zuständig seien. Der Fortbestand der Projektergebnisse bzw. deren nachhaltige Finanzierung wird oftmals mit der Zurverfügungstellung weiterer Mittel verbunden (25_33). Können solche Zusagen nicht geleistet werden, wird befürchtet, dass Mitarbeitende an andere Hochschulen wechseln (25_35).

Als entsprechend harter Schnitt wird das Projektende bewertet, ab dem die Angebote sich möglichst komplett selber tragen müssen (20_65), da keine Übergangsfinanzierung sichergestellt wird. Es fehle eine „Überführungsphase“ (23_20) nach Ende der zweiten Förderphase: Auch „nach Start eines Studiengangs müsse [...] ausreichend Zeit für ein ‚Feintuning‘ und für eine etwaige Nachsteuerung eingeräumt werden“ (20_65). In diesem Sinne soll die zweite Förderphase dazu genutzt werden, die Studienangebote marktfähig zu machen (14_67) und nachhaltige Strukturen zu entwickeln (22_26; 25_42).

Maßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit sind in den Projekten sehr unterschiedlich vorangeschritten. Während einige noch ‚zu schwimmen‘ scheinen (22_26;

25_33) und die angesetzte Zeit teilweise als zu kurz empfinden (23_20), haben andere aufgrund der Unterstützung durch die Hochschulleitung klare Perspektiven:

„Im nächsten Jahr kommt sicherlich noch eine spannende Phase, in der man dann sehen wird, inwieweit sich die Hoffnung auf Refinanzierung der Studiengänge erfüllt. Hier ist seitens der Universitätsleitung sicherlich nicht das Kriterium, dass dies innerhalb des ersten Jahres direkt geschafft werden muss. Die Universitätsleitung ist sich absolut darüber im Klaren, dass es sicherlich eine Anfangsphase geben wird, in der auch nochmal was zugeschossen werden muss. Natürlich in der Hoffnung, dass man das im Zeitraum der nächsten drei, vier Jahre dann tatsächlich selbstfinanzierend etabliert“ (27_91)

3.6 Vom statischen zum agilen Projektmanagement

Vor dem Hintergrund des stark instrumentell geprägten klassischen Projektmanagements erscheinen einige Handlungen der Projekte auf den ersten Blick wenig konsistent und im Widerspruch zu den in der Projektmanagementliteratur formulierten Erfolgsfaktoren zu stehen. So fanden empfohlene Aushandlungsprozesse in der Startphase der Projekte vielfach nicht statt, ein ‚Commitment‘ der für den Projekterfolg relevanten Stakeholder wurde teilweise erst spät eingeholt und auch die Produktanforderungen sowie Fragen der nachhaltigen Implementierung in die bestehenden Strukturen der Hochschule blieben lange ungeklärt. Der Alltag der Projekte zeigt allerdings, dass sie vor dem Hintergrund hochschulinterner und wettbewerbsspezifischer Rahmenbedingungen vielfach kaum andere Möglichkeiten hatten, als in der beschriebenen Art und Weise zu handeln.

Eine Beteiligung der Akteure über eine umfassende und über Information hinausreichende Kommunikation erwies sich dabei als wesentlicher Erfolgsfaktor. Sie gibt den Mitarbeitenden, die transparente Strukturen einfordern, Orientierung, fördert aber auch die Sichtbarkeit der Projekte in den Hochschulen. Projektleitungen nutzen hier ihre Schnittstellenfunktionen und vermitteln das Projektgeschehen in die Hochschule hinein. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn die mit den Projekten intendierte Zielsetzung, Weiterbildung nachhaltig zu verankern, umgesetzt werden soll. Unterstützt werden sie durch die Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren, welche eine vermittelnde Funktion einnehmen, indem sie die an das Projekt herangetragenen Anforderungen an das Projektteam kommunizieren.

Ein solches, an die jeweiligen Kontextbedingungen angepasstes iteratives Vorgehen der Projektbeteiligten erfordert die Loslösung vom klassischen Verständnis des Projektmanagementverlaufs, das den Anforderungen und Kulturen von Hochschulen nur unzureichend gerecht wird. Methoden und Instrumente des Projektmanagements sind hochschulgerecht einzusetzen, indem der Schwerpunkt auf die stetige Kommunikation innerhalb des Projektes und in die Organisation hinein

(Stakeholdermanagement) gerichtet wird.³² Im Gegensatz zum klassischen Projektmanagement bietet hier ein ‚agiles Projektmanagement‘, das von festen Ressourcen- und Zeitvorgaben, aber variablen Anforderungen ausgeht (Köstler 2014), die Chance, auch emergente Prozesse aufzunehmen und in den Handlungsstrategien zu berücksichtigen.

Einen möglichen Bezugsrahmen für die Einordnung des beobachteten Handelns der Projektbeteiligten bietet das aus der Softwareentwicklung stammende Scrum (Schwaber/Sutherland 2013), wobei insbesondere die Zusammensetzung des Scrum Teams und dessen Rollen (ebd., S. 5ff.) übertragbar scheinen. So übernimmt die Projektleitung vielfach die Rolle des ‚Product Owners‘ und sorgt durch entsprechende Vorgaben für Orientierung im Entwicklungsteam. Sie steht im Kontakt mit dem Projektumfeld, nimmt dessen Anforderungen auf und ist für den Projektverlauf verantwortlich. Das Projektteam als Entwicklungsteam agiert inhaltlich weitgehend autark in den Arbeitspaketen, während die Projektkoordination in der Rolle des Scrum Masters als vermittelnde und unterstützende Instanz auftritt und auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen achtet. Mit Blick auf die Besonderheiten von Hochschulen und der hier betrachteten Projekte ist zu prüfen, ob alternative Ansätze des Projektmanagements, die sich der klaren Rollenbilder und evtl. auch der festgesetzten Ereignisse des Scrum (Schwaber/Sutherland 2013) bedienen, geeigneter sind, als die in der einschlägigen Literatur fokussierten Projektmanagementansätze. So könnte die Definition von Rollen und Regeln (Prinzipien) die Fokussierung auf kürzere Entwicklungszeiträume und die verstärkte Kommunikation und Transparenz, wie im Scrum Prozess vorgesehen, auch für Veränderungsprojekte an Hochschulen eine angemessenere Form der zielgerichteten Produktentwicklung und -implementierung sein.

32 Damit werden die bekannten Projektmanagementmethoden und -instrumente nicht grundsätzlich in Frage gestellt; sie sind für die Strukturierung, Planung und Kontrolle der Projekte durchaus geeignet. Vielmehr soll durch die hier skizzierten Ansätze gezeigt werden, wie sie in dem hier beschriebenen Kontext sinnvoll und agil eingesetzt werden können.

4 Planung, Entwicklung und Management von Studienangeboten – ausgewählte Aspekte

In diesem Kapitel werden Aspekte der Planung, der Entwicklung und des Managements von Studienangeboten mit den in der Oldenburger Teilstudie gewonnenen Erfahrungen verglichen bzw. kontrastiert. Die Ausführungen beziehen sich dabei ausdrücklich auf Studienangebote, da die im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Projekte nicht nur komplette, zu einem akademischen Grad führende Studiengänge entwickeln, sondern auch Studienangebote unterhalb eines Studiengangs entwickeln, wie beispielsweise Zertifikatskurse oder einzelne Weiterbildungsmodule. Eine Auswertung der Angebotsformate mit Bezug auf die Projekte der ersten Wettbewerbsrunde hat ergeben, dass berufsbegleitende Studiengänge, Zertifikatsangebote und einzelne Studienmodule eine primäre Rolle in den Projektvorhaben spielen, gefolgt von Studiengängen mit vertieften Praxisphasen, dualen Studiengängen und sonstigen Studienangeboten (BMBF 2012, S. 16).

Die Struktur dieses Kapitels orientiert sich an dem Raster der Planung, der Entwicklung und des Managements von Studienprogrammen (Hanft 2014, vgl. Abbildung 9), welches sich wiederum an das von Seel (1999) beschriebene Modell des Instruktionsdesigns anlehnt. Von der wissenschaftlichen Begleitung wurde es den Projekten im Rahmen ihrer Tagungen und themenbezogenen Workshops als Orientierung für die verschiedenen Dimensionen der Angebotsentwicklung wiederholt vorgestellt. Die Ergebnisse der Fallstudien deuten allerdings darauf hin, dass die in dem Raster enthaltenen inhaltlichen Dimensionen und der zeitliche Prozessablauf von den Projekten wenig systematisch, sondern eher punktuell und anlassbezogen genutzt wurden. Dies kann als Beleg dafür gelten, dass die Projekte in der Praxis keinem sequentiellen Phasenschema, von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation folgen, sondern ihre Arbeit in Abhängigkeit zum organisatorischen Kontext als Prozess gestalten, der den in den Projektanträgen beschriebenen Zielsetzungen folgt, in der Umsetzung aber die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Handlungsmöglichkeiten der Akteure berücksichtigt.

Der praktische Nutzen des zugrunde gelegten Schemas besteht in seiner Anwendbarkeit auf verschiedene Angebotsformate, in der theoriegeleiteten Synthese bildungs- und betriebswirtschaftlicher Ansätze sowie in der Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen der Studienangebotsentwicklung. Es ist in erster Linie auf die besonderen Erfordernisse und Rahmenbedingungen von Studienangeboten für berufstätige Zielgruppen zugeschnitten, generell jedoch auch übertragbar auf grundständige Studienangebote, wobei die den jeweiligen Bausteinen und Phasen des Rasters inhärenten Aufgaben und Prozesse dann den Rahmenbedingungen und der Selbstverwaltungsstruktur der grundständigen Lehre anzupassen sind (Hanft 2014, S. 56).

Das Schema bildet einen idealtypischen kausalen Prozess ab (ebd., S. 55) und ordnet jeder Phase spezifische Aufgabenpakete zu. Dabei stehen die Phasen der

Planung, der Entwicklung und des Managements in einem rekursiven Verhältnis zueinander, d.h. Fragestellungen, Veränderungen, Anforderungen, etc., die sich im laufenden Management der Studienangebote ergeben, können zum Beispiel Auswirkungen auf die zuvor erfolgte Planung haben und Weiterentwicklungen des Studienangebotes anstoßen. Auch die Aufgabenpakete innerhalb der jeweiligen Phasen sind in ihren Wechselwirkungen zu betrachten. Das Raster benennt über den eigentlichen Planungs-, Entwicklungs- und Managementprozess hinaus übergreifende Querschnittsfunktionen (Anrechnung und Anerkennung, Vermarktung und Distribution, Qualitätsmanagement, Preis- und Finanzmanagement) und verankert diese in den Schnittstellen zu den Verwaltungs- und Selbstverwaltungseinrichtungen der Hochschule (ebd., S. 57). In der Praxis der Hochschulen sind hier auch andere organisatorische Lösungen und Verantwortungen denkbar.

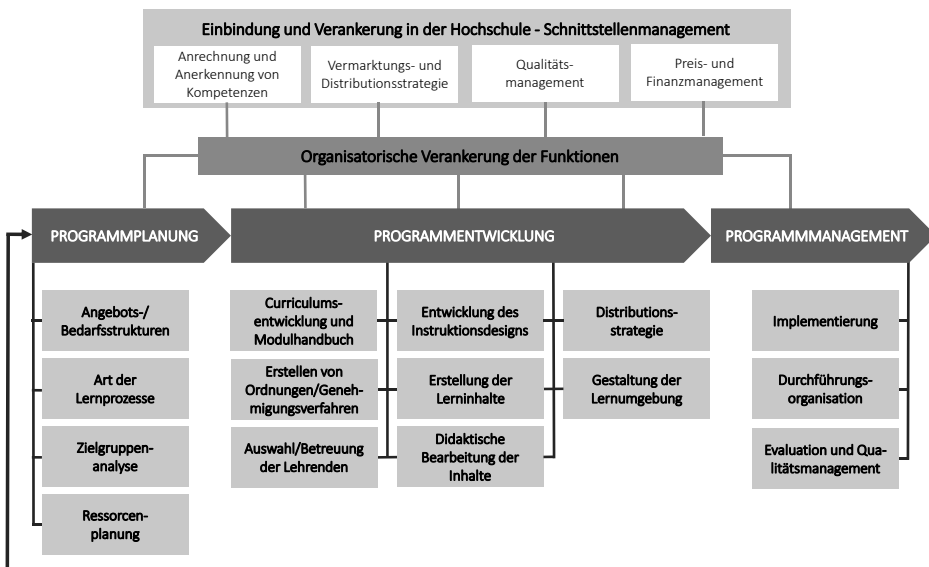


Abbildung 9: Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des -managements (Hanft 2014, S. 56)

Dem Schema folgend stehen in der Phase der Programmplanung u.a. Fragen bezüglich des vorhandenen Bedarfs und der zu antizipierenden Nachfrage nach dem zu entwickelnden Angebot im Vordergrund, des Weiteren die Bestimmung und Analyse der relevanten Zielgruppe sowie auf Seiten des Anbieters die Präzisierung der vorhandenen und für die Programmimplementierung benötigten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen. Die Phase der Programmplanung enthält viele Elemente, die von den Projekten bereits im Zuge ihrer Antragstellung zu bearbeiten waren. Idealerweise sollte dieser Prozess daher mit der Bewilligung der Projektmittel abgeschlossen sein. In der Praxis zeigte sich allerdings, dass viele Elemente der Programmplanung in die Phase der Programmentwicklung hineinreichten.

Zu den Bausteinen der Programmentwicklung gehören neben der Curriculumentwicklung, der Erstellung von Modulhandbüchern und Studien- und Prüfungsordnungen auch Elemente, die für die Entwicklung grundständiger Studienangebote eher untypisch erscheinen, im Kontext der Weiterbildung aber einen wesentlichen Kern darstellen. Hierzu zählen die Konzeption von onlinegestützten Lehr- und Lernformaten, innovativen Prüfungsformen, Überlegungen zum Einsatz von Lernumgebungen und Bildungstechnologien sowie die Klärung von Fragen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Support- und Unterstützungsstrukturen von Studierenden und Lehrenden im Studienverlauf.

Nachfolgend wird auf die Elemente des Schemas fokussiert, die im Zuge der Fallstudien von den beteiligten Interviewpartnerinnen und -partnern als besonders relevant hervorgehoben wurden. Einige Bausteine der im Schema dargestellten Aspekte werden dadurch vernachlässigt.

4.1 Planung von Studienangeboten

Als Planungsphase kann derjenige Zeitraum definiert werden, an dessen Ende eine fundierte, möglichst auf eine nachhaltige Implementierung ausgerichtete Entscheidung darüber steht, ob ein spezifisches Studienangebot entwickelt werden soll. In dieser Phase gilt es, Fragen bezogen auf die Verwendungssituation (Schlutz 2006, S. 78) des Angebotes, den vorhandenen Bedarf und im Hinblick auf die zu adressierende Zielgruppe zu klären. Daneben ist eine Klärung u.a. von (rechtlichen) Rahmenbedingungen, der Finanzierung und der vorhandenen organisatorischen Ressourcen essentiell.

Im Vordergrund stehen im Folgenden Aspekte der Zielgruppenbestimmung und -analyse sowie der Bestimmung von Nachfrage und Bedarf entlang der aus den Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse zur Handlungspraxis in den Projekten.

4.1.1 Zielgruppen identifizieren und analysieren

Mit dem Begriff Zielgruppe werden Personen und Personengruppen definiert, die als „potenzielle Teilnehmende“ (Schlutz 2006, S. 95) für das zu entwickelnde Angebot adressiert werden und die „gewisse Merkmale gemeinsam haben“ (ebd.). Die Zielgruppenanalyse fragt nach dem Erfahrungshintergrund möglicher Teilnehmender, ihrer Altersstruktur und regionalen Zusammensetzung und u.a. danach, aus welchen Unternehmen und Positionen sie kommen (Hanft 2014, S. 64).

Aus der genaueren Kenntnis der Zielgruppen kann u.a. abgeleitet werden, welche Unterstützungsleistungen bei der Gestaltung der Angebote geplant werden sollten, aber auch, mit welchen Eigenleistungen der Teilnehmenden gerechnet werden kann (ebd.).

Zudem können aus der Zielgruppenanalyse Rückschlüsse für die Studienangebotsgestaltung und -organisation sowie für das Lehr-/Lerndesign gezogen werden. Auch Anhaltspunkte für die Vermarktung, Distribution und das Finanzmanagement lassen sich aus Zielgruppenanalysen ableiten.

Die Ausschreibung zum Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* führt konkrete Zielgruppen für die zu entwickelnden Angebote auf³³:

- Personen mit Familienpflichten,
- Berufstätige, zum Beispiel im Arbeitsleben stehende Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung,
- Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer,
- Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher oder
- arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker.

Im Fokus des Bund-Länder-Wettbewerbs stehen demgemäß nicht – nur – Personen ohne klassische, auf schulischem Weg erworbene Hochschulzugangsberechtigung, wie der Titel des Programms *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* suggerieren könnte, sondern Personen mit einem breiten Spektrum individueller Lebenssituationen und Berufswege. Die Auswertung der Anträge der Projekte der ersten Wettbewerbsrunde zeigt allerdings, dass diese Vielfalt möglicher Zielgruppen von den Hochschulen kaum aufgenommen wird, sondern Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und berufstätige Fachkräfte ohne schulische Studienberechtigung im Mittelpunkt stehen (Wolter/Geffers 2013, S. 10). In den Projekten wird deutlich, dass ihre Vorstellungen zu den Zielgruppen ihrer Angebote trotz dieser Fokussierung in der Phase der Antragstellung noch sehr offen waren und sich erst im Projektverlauf konkretisieren.

Die im Bund-Länder-Wettbewerb angesprochenen Zielgruppen werden von den Projekten oftmals als ‚neu‘ oder ‚nicht-traditionell‘ bezeichnet, wobei unter letzteren in der Regel solche Studierende verstanden werden, die nicht mit schulisch erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen ein Studium aufnehmen möchten/können. Der von den Projekten nahezu durchgängig verwendete Begriff der nicht-traditionellen Studierenden steht für sie in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Zugang zum Studium (23_24). Andere Zielgruppen mit spezifischem familiären und beruflichen Hintergrund, die zwar über schulische Zulassungsvoraussetzungen verfügen, aufgrund ihrer individuellen Biographie oder aktuellen Lebensumstände aber ebenfalls als nicht-traditionell gelten können, treten in der Wahrnehmung der Projekte in den Hintergrund, obwohl sie faktisch bei der Durchführung der Pilotmodule in der Regel die dominierende Zielgruppe darstellen. Der Anteil der Studierenden ohne schulische Zugangsvoraussetzung ist in der bisherigen Erfahrung der Projekte sehr gering (23_24).

33 www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de [29.09.2015].

Nicht-traditionelle Zielgruppen ohne schulische Zulassungsvoraussetzungen sind aus Sicht der Projekte in erster Linie durch ein sehr heterogenes fachliches Vorwissen gekennzeichnet, welches gezielte Fördermaßnahmen und Unterstützungsleistungen vor allem in der Studieneingangsphase erforderlich macht (19_41). Befürchtet wird, „[...] dass viele die hohen Voraussetzungen in Mathe, Physik etc. nicht erfüllen können“ (22_27). Insbesondere in den MINT-Fächern werden von Hochschullehrenden Bedenken dahingehend geäußert, ob Studierende, die nicht über einen traditionellen Hochschulzugang verfügen, die Voraussetzungen erfüllen, „[...] wenn der fachliche Hintergrund nicht sehr ausgeprägt ist“ (20_57). Der Blick auf die avisierten Zielgruppen ist vielfach stark durch eine Defizitvorstellung geprägt, auf deren Grundlage es gilt, „bildungsferne und positionsferne“ (19_41) Studierende an die Strukturen und gesetzten Anforderungen der Hochschule anzupassen. Die Fokussierung auf potentielle Defizite leitet die Projekte vielfach bei der Angebotsgestaltung, obwohl sie dann faktisch die Erfahrung machen, dass der Anteil nicht-traditioneller Studierender in ihren Angeboten eher gering ist (23_24).

In den Projekten wird grundsätzlich zwar davon ausgegangen, dass „[...] Zielgruppen für Weiterbildungsangebote völlig anders sind als die grundständigen Studierenden“ (6_103) und dass sich die adressierten Zielgruppen in „[...] viele[n] verschiedene Untergruppen“ (19_37) aufteilen, die differenziert anzusprechen sind. Solche Aspekte wurden in der Regel allerdings im Kontext der Antragstellung noch nicht erfasst und/oder bedacht. Auch in der ersten Projektphase sah die Realität oftmals so aus, dass eine präzisere Bestimmung der Zielgruppen nicht erfolgte bzw. deren spezifische Merkmale noch nicht bekannt waren. Das führte in Einzelfällen auch dazu, dass zunächst Zielgruppen definiert wurden, bei der Realisierung der Angebote dann aber festgestellt werden musste, dass es für „[...] diese sehr kleine Zielgruppe keinen Markt gibt“ (6_35).

Der erste Kontakt mit Zielgruppen findet häufig erst in den Pilot- und Erprobungsphasen der Studienangebote statt. Erst dann wurde den Projekten oftmals die Spannweite der fachspezifischen Vorkenntnisse, der unterschiedlichen Erfahrungen mit E-Learning Tools, aber auch der Studienmotive, beruflichen Hintergründe sowie Vorstellungen im Hinblick auf die weitere Berufswegplanung deutlich (23_17; 19_37).

Das Thema Zielgruppen ist für Projekte wesentlich im Zusammenhang mit Fragen des Zugangs, der Gestaltung von Übergängen zur Hochschule sowie im Kontext von Anrechnung und einer Verzahnung mit vorgängig erworbenen beruflichen Fort- und Weiterbildungen von Relevanz. Fragen der Begleitung und Beratung im Studienverlauf bleiben zunächst ebenso nachrangig wie Fragen einer zielgruppenadäquaten Studienorganisation und der Gestaltung entsprechender Lehr- und Lernformen. Erst die Erfahrungen mit den heterogenen Voraussetzungen in der Erprobungsphase veranlassen die Projekte oftmals, diesen Aspekt stärker bei der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen.

Die Zielgruppenanalyse in der Studienangebotsentwicklung

Die nachrangige Beachtung zielgruppenrelevanter Merkmale in der Arbeit der Projekte ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Aspekte im Kontext der Entwicklung und Weiterentwicklung grundständiger Studiengänge bislang von untergeordneter Bedeutung sind. Hochschulinterne Vorgaben zu Prozessabläufen bei der Studienangebotsentwicklung nehmen Zielgruppenanalysen als eigenständigen Arbeitsschritt in der Regel nicht auf. Vorliegende Verfahrensabläufe und Prozessmodelle aus Hochschulen weisen zwar auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines Studiengangskonzeptes von den für das Angebot zuständigen Fächern hin, ohne allerdings deren Bestandteile hinreichend zu präzisieren und/oder mit konkreten Hinweisen zu versehen.

Viele Hochschulen orientieren sich im Rahmen der Umstellung auf die Bachelor-Master-Strukturen und im Weiteren bei der (Weiter-)Entwicklung bzw. Reformierung von Studiengängen am Leitfaden der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2006) zur Studienreform, der zehn Arbeitsschritte, aber keine Zielgruppenanalyse vorsieht. Dies gilt ebenso für die Regeln zur Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2013). In vielen Projekten wurde also mit der Durchführung von Zielgruppenanalysen ‚Neuland‘ betreten.

Die mangelnde Praxis von Hochschulen in der Durchführung von Zielgruppenanalysen stellt die Projekte vor besondere Herausforderungen, da sie bislang bei der Planung und Entwicklung ihrer Studienangebote im Wesentlichen nur auf Modelle und Prozessabläufe zugreifen können, die auf die grundständige Lehre bezogen sind. Auch die einschlägige Literatur bietet kaum anwendungsorientierte Anhaltspunkte. Die beteiligten Akteure werden in vielen Fällen erstmalig mit der Notwendigkeit konfrontiert, Zielgruppen der zu entwickelnden Angebote zu spezifizieren, was besonders die hochschul- und weiterbildungsunerfahrenen Akteure vor neue Anforderungen stellt. In einem eher pragmatischen Zugang lassen sie sich von den Erfahrungen aus der grundständigen Lehre leiten und/oder nutzen gezielt außerhochschulische Kontakte für die Präzisierung ihrer Zielgruppen (5_35). Zudem bringen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Erfahrungen und Kontakte aus anderen Kontexten in die Arbeit ein und eröffnen damit einen Zugang zu den avisierten Praxisfeldern. Erfahrungswissen und Vermutungen zu Bedarfen und Zielgruppenmerkmalen sind dabei handlungsleitend für die praktische Arbeit in den Projekten.

Da die Kenntnis über die Spezifika der Zielgruppen zu Projektstart eher gering war und auch im Projektverlauf häufig diffus bleibt, sind Zielgruppenanalysen ein konstantes Thema während der gesamten Projektlaufzeit und können daher nicht als ein spezifischer Meilenstein in der Programmplanung bearbeitet werden. In einem iterativen Prozess nähern sich Projekte ihren Zielgruppen an, können diese dann aber auch durch andere ersetzen, wenn die Projektbeteiligten feststellen mussten, „[...] dass die Zielgruppe nicht tragfähig war, da diese nicht breit genug angesprochen werden konnte, obwohl das Konzept recht vielversprechend war“ (18_57).

Teilweise sprachen auch im Zuge der Antragstellung nicht bedachte gesetzliche Rahmenbedingungen, spezifische Arbeitsmarktstrukturen und Tarifgefüge oder schlicht die nicht vorhandene Nachfrage von Unternehmen gegen die ursprünglich vorgenommene Zielgruppenbestimmung. Weitere rechtliche, in der Planungsphase nicht bedachte Aspekte betrafen hochschulinterne Vorgaben, wenn beispielsweise über Senatsbeschlüsse geregelt war, dass die Teilnahme an weiterbildenden Programmen das Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung voraussetzte, was dann Veränderungen der Planungen erforderlich machte (6_27).

Die Bestimmung von Zielgruppen erfolgt zumeist als langwieriger Suchprozess mit rekursiven Schleifen, die auch in die Notwendigkeit einer vollständigen Neubestimmung von Zielgruppen einmünden konnten. Solche Fälle traten u.a. dann auf, wenn zum Projektstart keine ausreichenden Kenntnisse über die Strukturen bestimmter Arbeitsmarktsektoren gegeben waren. So werden beispielsweise durch sozial- und tarifvertragliche Regelungen in Sektoren des Bildungs- und Sozialwesens sowie des Pflege- und Gesundheitswesens Rahmenvorgaben geschaffen, die bei der Entwicklung der Angebote zu berücksichtigen sind. Von den Projekten angenommene Planzahlen zu erwartender Teilnehmerzahlen (5_37) können sich dann schnell als zu hoch erweisen.

Andererseits konnte auch beobachtet werden, dass Projekte ihre Zielgruppen nicht pragmatisch und erfahrungsorientiert sondern auf der Grundlage wissenschaftlicher Methoden zu identifizieren suchten. Zur Anwendung kam dabei das gesamte Spektrum quantitativer und qualitativer Methoden im Rahmen von Primär- und/oder Sekundäranalysen, durchgeführt zumeist durch die Projektmitarbeitenden (14_68). Diese Analysen waren zeitlich oftmals sehr aufwändig und verzögerten nicht selten den weiteren Entwicklungsprozess der Angebote.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Zielgruppenanalysen nur in wenigen Fällen als zeitlich begrenzter systematischer Prozess angelegt wurden, sondern die Projekte über längere Zeit begleiteten. Neben pragmatisch und erfahrungsbezogenen Vorgehensweisen wurden solche Analysen auch als empirisch fundierte Forschungsvorhaben angelegt, die nicht selten in Veröffentlichungen einmündeten (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

4.1.2 Bedarf und Nachfrage

Die Bedarfsermittlung zielt nach Hanft (2014) neben der Ermittlung konkreter Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt auch darauf ab, „zukünftige Entwicklungen und Bedarfe zu antizipieren und in Angebote zu überführen, noch bevor deren Bedeutung vom Markt erkannt wird“ (ebd., S. 62). Allerdings erfolgen im Bereich der hochschulischen Weiterbildung Bedarfserhebungen bislang „eher spontan und unsystematisch“ (Herm et al. 2003, S. 17). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Anfang der 90er Jahre bereits Gerhard (1992), wonach Bedarfsermittlungen sich „mehr beiläufig als gezielt, unsystematischer als möglich, methodisch eher handgestrickt

als fundiert“ (ebd., S. 12) vollziehen. Als Ermittlungsmethoden nennen Herm et al. (2003, S. 17f.) u.a. schriftliche Befragungen von Unternehmen mittels Fragebögen, Gesprächsforen, Einrichtung eines Praxisbeirates, Befragung von Kursteilnehmenden sowie Absolventinnen und Absolventen oder einfach eine Erhebung „aus dem Bauch heraus“ (ebd., S. 18). Diese Einschätzungen bestätigen sich in den Fallstudien. Bedarfsanalysen erfolgen in der Regel nicht im Zuge der Planung, sondern erst im Verlauf des Projektes und in Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen und dem Know-how der beteiligten Akteure. Als methodische Instrumente werden u.a. „quantitative Studien und Bedarfsanalysen“ (5_34) angeführt. Insgesamt bleiben die Aussagen zur Methodik ähnlich wie bei der Zielgruppenanalyse jedoch wenig konkret. Generell scheinen Bedarfsanalysen von eher nachgeordneter Bedeutung für die Projekte.

Wenn Bedarfsanalysen stattgefunden haben, konzentrieren sie sich vielfach auf Unternehmen, wobei die Projekte mit den Ergebnissen nicht immer zufrieden sind, da „die Unternehmen zumeist das nachfragen, was es schon gibt bzw. ihnen schon bekannt ist“ (8_49). Diese Aussage deutet auch darauf hin, dass diese Analysen auf die Erfassung einer potentiellen Nachfrage abzielen und wenig bedarfsorientiert erfolgen. Mit der Durchführung von Unternehmensbefragungen verbinden die Projekte die Hoffnung bzw. die Erwartung, auf diesem Weg potentielle Teilnehmende für die zu entwickelnden Angebote zu rekrutieren. Dazu bedarf es „starker Partner“ (19_52) auf dem Markt, „welche den Hochschulen pro Jahr eine kritische Masse an Studierenden“ (19_52) zuführen. Zudem sehen sie Unternehmen „in der Bringschuld“ (19_52), ihren Mitarbeitenden, die Hochschulweiterbildungsprogramme absolvieren, später entsprechende Aufstiegsmöglichkeiten anzubieten und damit die Teilnahme an den Programmen attraktiver zu machen. Vorgeschlagen wird zudem, dass Unternehmensverbände, Kammern, etc. in „Pools [abbilden,] welche Bedarfe aus den vielen einzelnen Unternehmen kommen, um diese gebündelt an die Hochschulen und in die entsprechenden Programme führen zu können“ (19_52). Solche Vorstellungen zur Generierung von Nachfrage vernachlässigen, dass die Teilnahme an Bildungsangeboten in der Regel aufgrund individueller Entscheidungen erfolgt, die von verschiedenen Faktoren und Rahmenbedingungen abhängig sind (Banscherus 2013, S. 6).

In der Erhebung von Faulstich et al. (2007) zeigte sich, dass Hochschulen bei der Planung ihrer Weiterbildungsangebote eher angebotsorientiert vorgehen, indem sie sich primär an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Hochschule orientieren. Erst danach folgen die zu erwartende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, die Nachfrage von interessierten Personen und Firmen, gesellschaftlich aktuelle Themenstellungen und Finanzierungsmöglichkeiten (ebd., S. 134f.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch viele Projekte eher angebotsorientiert agieren, d.h. Ausgangspunkt für die Entwicklung der Studienangebote sind eigene Forschungsschwerpunkte und/oder Kernkompetenzen der beteiligten wissenschaftlichen Expertinnen und Experten. Die Planungen erfolgen häufig nach dem ‚trial and error‘-Verfahren, in-

dem „man zunächst einen Studiengang erstellt und dann schaut, [...] was das Umfeld gerne hätte, um dann einen Mittelweg zu finden“ (19_41). Alternativ entwickeln sie Angebote, „die auch für den Markt attraktiv sind und deshalb vielleicht auch eine Nachfrage erfahren“ (13_30). Es handelt sich hierbei um zwei unterschiedliche Vorgehensweisen, die aber beide angebotsorientiert ausgerichtet sind. Damit verbunden ist die Erwartung, dass Bedarfe nicht erschlossen oder ermittelt, sondern vielmehr „geweckt“ (Schlutz 2006, S. 45) werden können. Zudem wird der Bedarf als in Befragungen ermittelbare Größe betrachtet, der sich dann in einer entsprechenden Nachfrage konkretisiert. Das Verhältnis von Bedarf, Nachfrage und Angebot wird überwiegend nicht systematisch expliziert; Bedarf wird häufig mit Nachfrage gleichgesetzt. Für die Projektplanung und Angebotsentwicklung hat das weitreichende Konsequenzen. Die bestehende Unsicherheit in Bezug auf Bedarf und Nachfrage und die nicht geklärte Passung zum Angebot führen dazu, dass im Planungsprozess fortlaufend Rückkopplungs- und Revisions Schleifen notwendig sind, da fundierte Planungsgrößen für den sich anschließenden Entwicklungsprozess nicht vorhanden sind. Die Projekte sind daher mit einer fortwährenden Unsicherheit konfrontiert, ob das entwickelte Produkt letztlich erfolgreich und nachhaltig auf dem Markt etabliert werden kann.

4.2 Entwicklung von Curricula: Das Prinzip der Modularisierung

Auch die Curriculumentwicklung als Teil der Angebotsentwicklung ist in vielen Projekten stark durch Erfahrungen in der grundständigen Lehre geprägt. Die Angebotsentwicklung erfolgt entlang von Verfahren und Vorgehensweisen, wie sie in grundständigen bzw. in konsekutiven Strukturen eingesetzt werden (19_51). Als zentrale, den Prozess der Curriculumentwicklung strukturierende Bausteine gelten die Konzeption des Studienverlaufsplans, die Erstellung des Modulhandbuchs sowie die Entwicklung von Zugangsordnungen, Prüfungs- und Studienordnungen (5_41). Orientierungs- bzw. Anhaltspunkte bieten die in der grundständigen Lehre bekannten und ‚üblichen‘ Verfahrensweisen und Strukturen der wesentlich durch die Selbstverwaltung geprägten Studienangebotsentwicklung auf Fachbereich- und Hochschulebene. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn nur wenige Erfahrungen in der Hochschulweiterbildung und der Studienangebotsentwicklung vorliegen. Diesbezüglich vorhandene Erfahrungen können also als ein wesentlicher unterstützender Faktor gesehen werden: „Da haben wir ja 13 Jahre Erfahrung. Das muss nicht mehr ausgehandelt werden“ (7_104).

Viele Projekte nutzen die Möglichkeiten der Anschubfinanzierung aber auch, um in den von ihnen geplanten Vorhaben aus dem Korsett der ‚konsekutiven Regelungen‘ auszubrechen und planen Blended-Learning-Modelle, worunter sie u.a. Vorlesungsaufzeichnungen und E-Learning verstehen (17_81). Die Auswahl und Gestaltung internetbasierter Lernumgebungen sowie Aspekte der medialen Infrastruktur haben dabei hohe Bedeutung und werden im Kontext didaktischer Lehrkonzepte

diskutiert. Überraschend viele Projekte planen den Einsatz von E-Learning gestützten Lernkonzepten (10_18; 19_39; 19_50). Gleichzeitig befürchten die Projekte, dass gegenüber solchen innovativen Ansätzen auf Seiten der Hochschullehrenden Vorbehalte bestehen könnten, da diese wenig Neigung zeigen, sich mit neuen didaktischen Szenarien zu befassen (19_39). Sie beobachten aber auch, dass die Offenheit gegenüber innovativen studienmethodischen und -organisatorischen Ansätzen im Zuge des Projektverlaufs wächst.

Die inhaltliche Studiengangentwicklung erfolgt in der grundständigen Lehre in enger Orientierung an Forschungsschwerpunkten der Hochschullehrenden, an fachdisziplinären Vorgaben und an Profilelementen der Hochschule bzw. des Fachbereichs. Curricula werden häufig konsekutiv konzeptioniert, mit Grundlagen und Spezialisierungen in einem gestuften Bachelor- und Master-System. Im grundständigen Bereich sind Grundlagen und Vertiefungen bzw. Spezialisierungen in aller Regel als sequentielle Lehr-Lern-Prozesse angelegt. Vorerfahrungen und bereits vorhandene Kenntnisse der Studierenden bleiben unberücksichtigt, maßgeblich ist die innere Struktur und Logik des jeweiligen Faches.

Vor diesem Hintergrund stellt es sich für die Projekte oftmals als neu und herausfordernd dar, die Planung ihrer Angebote stärker an den Möglichkeiten der modularen Struktur auszurichten. Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz (KMK) definieren Module als „thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten“ (KMK 2010, Anlage S. 1), wobei ein Modul „Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken“ (ebd.) kann. Die Anforderung, Module zielgruppenorientiert und bezogen auf die Nachfrage am Markt zu denken, impliziert in vielen Fällen eine grundlegende Umorientierung: „Dies ist auch organisatorisch für uns etwas ganz anderes“ (13_30). Teilweise wird die Modularisierung der Studienangebote jedoch auch als Chance einer zielgruppenorientierten Angebotsgestaltung begriffen (2_24).

Unterstützung bei ihren Planungen erwarten die Projekte durch zentrale Verwaltungsebenen (z.B. Referate, Stabsstelle), die Prozessmodelle und Abläufe zur Studienangebotsentwicklung vorgeben. Diese sind allerdings vorwiegend auf die Gremienabläufe, Abstimmungsprozesse zwischen zentralen und dezentralen Akteuren sowie auf einzuhaltende Zeitfenster fokussiert und enthalten kaum Anhaltspunkte für methodisch-didaktische und studienorganisatorische Fragestellungen. Auf Fachbereichs- oder Fakultätsebene bestehen ebenfalls keine Modelle, die den spezifischen Anforderungen der Projekte gerecht werden. Die in den Projekten mit der Studiengangentwicklung beauftragten Akteure handeln in der Regel auf der Grundlage der Prämisse, „dass bei der Einrichtung neuer Studiengänge grundsätzlich die gleichen Verfahrensweisen auf Fakultäts- wie auf Projektebene durchlaufen werden müssen“ (12_28), auch wenn diese für die Besonderheiten der geplanten Angebote nicht passend erscheinen. Die Einfügung der Projekte in die Regelstrukturen

der grundständigen Angebote kann den Fortschritt der Projekte verzögern, da die Einrichtung neuer Studiengänge aufgrund der zu durchlaufenden Genehmigungsverfahren bis zu zwei Jahre in Anspruch nehmen kann. Aus der Perspektive der Projekte ein Hindernis: „[...] was für grundständige Studiengänge sinnvoll ist, für berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge jedoch weniger“ (15_37). Um neue, innovative Produkte entwickeln zu können, sehen sich die Projekte demnach vor der Herausforderung und Aufgabe, die konsekutiven Strukturen und Routinen kritisch zu überprüfen und offen zu sein für neue Vorgehensweisen und Haltungen.

4.3 Management von Studienangeboten

Zentrale Elemente des Managements weiterbildender Studienangebote sind begleitende Beratungs- und Betreuungsaufgaben, die an Studieninteressierte und Studierende, aber auch Lehrende gerichtet sind (Hanft 2014, S. 108). Dabei ist die Frage nach den erforderlichen Support- und Unterstützungsstrukturen sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden bereits im Entwicklungsprozess mitzudenken.

4.3.1 Studierendensupport

Unter Studierendensupport werden vorrangig (Studien-)Beratungsangebote und Maßnahmen zur Gestaltung von Zu- und Übergängen sowie die Gestaltung der Studieneingangsphase verstanden (z.B. Hanft/Zawacki-Richter/Gierke 2015). Support kann darüber hinaus aber auch umfassende, bereits vor Studienbeginn einsetzende, zielgruppenadäquate Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungssysteme beinhalten. Der Wissenschaftsrat formulierte bereits im Jahr 2008, dass „die Etablierung bzw. der weitere Ausbau eines umfassenden Systems der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung“ (ebd., S. 12) ein erster Schritt zur systematischen Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen ist. Dabei sollten nach Ansicht des Wissenschaftsrates „insbesondere die Übergänge von Schule zu Hochschule sowie zwischen den einzelnen Studienstufen mit Beratungsangeboten versehen sein“ (ebd.). Auch Middendorff (2013) hebt hervor, dass angesichts der Vielfalt der Studierenden Beratungsangebote „diverser, individueller, ressourcenorientiert statt defizitbezogen“ (ebd., S. 13) zu gestalten seien.

Hanft, Maschwitz und Hartmann-Bischoff (2013) kritisieren, dass die an Hochschulen gegenwärtig existierenden Beratungs- und Unterstützungssysteme primär „auf einen relativ homogenen ‚traditionellen‘ Studierendentypus zugeschnitten sind“ (ebd., S. 114). Brücken- und Vorbereitungskurse, neue Formen der Beratung (Kretschmer/Brunner 2015), Self-Assessments (Wosnitza/Bürger/Drouven 2015; Brunner/Ranft/Wittig 2015), ausgedehntere Öffnungszeiten zentraler Einrichtungen und die Optimierung von Informationen auf der Webseite der Hochschulen

sind einige Elemente eines Studierendensupports, die in ihrer bisherigen Form auf die Anforderungen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens noch nicht zugeschnitten sind. Der wachsenden Heterogenität der Studierenden und den sich hieraus ergebenden Anforderungen werden sie kaum gerecht.

Der Aufbau eines Studierendensupports scheint für die Projekte in der Entwicklungsphase ihrer Angebote noch von nachgeordneter Bedeutung. Die Notwendigkeit der Gestaltung von Übergängen, z.B. durch Brückenkurse, und eines umfassenden Beratungssystems wird zwar gesehen, es bleibt aber noch weitgehend ungeklärt, wie ein solches System gestaltet und in die Studienorganisation integriert werden kann.

Die Beratung der Studierenden wird von den Projekten als wichtiges Thema angesehen, die Gestaltung und Neustrukturierung dieser Aufgaben im Hinblick auf ihre spezifischen Zielgruppen betrachten sie aber weniger als Aufgabe des Projektes sondern der Hochschuladministration. Es ist notwendig, „die vorherrschenden naiven Beratungsmodelle von innen her aufzubrechen“ (19_41). Von den weiterbildenden Studienangeboten könnten Impulse oder Initialzündungen ausgehen,

„die Beratung in den verschiedenen Bereichen der Hochschule deutlich zu klären und mit den Lehrenden in einen Austausch über ihre Beratungskompetenz zu kommen [...] Lieber etwas mehr Platz für Betreuung als noch ein Lehrbuch“ (19_41).

Auch mit Blick auf die Entwicklung onlinebasierter Lehrkonzepte wächst die Bedeutung der Studierendenberatung: „Ein entsprechendes Hochschulniveau kommt erst dann zustande, wenn man eine Betreuung, Beratung, Vermittlung und Vernetzung gewährleisten kann“ (19_41).

Die Projekte befürchten, dass zentrale hochschulische Einrichtungen, wie die Immatrikulations- und Prüfungsämter oder die Zentralen Studienberatungseinrichtungen, nicht auf die Bedürfnisse weiterbildender Studierender ausgerichtet sind. Dies betrifft nicht lediglich die Expertise und Erfahrungen der Mitarbeitenden in diesen Einrichtungen, sondern wesentlich auch organisationsstrukturelle Aspekte, angefangen von der Erreichbarkeit bis hin zu bestimmten Infrastrukturen wie die Integration der Weiterbildungsstudierenden in die an der Hochschule bestehenden Prüfungsverwaltungs- oder Lernmanagementsysteme. Teilweise werden z.B. bestehende Lernmanagementsysteme als nicht ausreichend im Hinblick auf Möglichkeiten der „Kommunikation über Modulgrenzen hinaus“ (27_45) eingestuft. „Hier müsste man dann etwas anderes anbieten“ (27_45).

Die organisationale Verankerung und das Management von weiterbildenden Studienangeboten werden von den Projekten auch unter dem Aspekt des Studierendensupports diskutiert. Sie befürchten, dass Fakultäten mit diesen Aufgaben überlastet sind (8_67). Gleichzeitig sehen sie aber auch die Notwendigkeit, „Support- und Dienstleistungsstrukturen bei der jeweiligen Professur der bestehenden Studiengänge“ (2_37) zu verankern. Und wiederum andere empfehlen, diese Aufgaben den bestehenden Weiterbildungseinrichtungen zu übertragen, da der Studierendensupport in erster Linie dort und erst in zweiter Linie durch Fakultäten zu leisten sei.

Ein Modell der Verankerung aller im Student Lifecycle anfallenden Aufgaben der Beratung und Betreuung Studierender stellt das ‚one-stop-office‘ dar. Dieses übernimmt alle Tätigkeiten „von der ersten Kontaktaufnahme Studieninteressierter bis hin zur Überreichung ihrer Abschlussurkunden“ (Hanft/Brinkmann 2013, S. 218). Dabei ist allerdings ein „studienübergreifendes Schnittstellenmanagement“ (ebd.) sicherzustellen, um gemeinsame Standards des Studierendensupports zu gewährleisten (ebd.).

4.3.2 Lehrendensupport

Während die Notwendigkeit eines umfassenden Studierendensupports für viele Projekte unstrittig ist und in erster Linie als strukturelle und organisatorische Herausforderung erscheint, berührt der Lehrendensupport sehr viel grundsätzlichere Fragestellungen. Bislang liegt die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Lehre wesentlich in den Händen der Hochschullehrenden, die in ihren Aufgaben allenfalls durch Hilfskräfte unterstützt werden. Dies führt dazu, dass sie einerseits auf der ihnen zugesicherten weitgehenden Autonomie in der Lehre beharren und andererseits die daraus resultierenden Belastungen beklagen. Bereits im Jahr 2008 stellte der Wissenschaftsrat (2008) einen starken Anstieg des Zeitaufwandes und der Verwaltungsaufgaben für die Lehre fest (ebd., S. 40). Unterstützungs-, Support- und Dienstleistungsstrukturen existieren nur vereinzelt (ebd., S. 42). Der Wissenschaftsrat empfahl, Lehrende „von administrativen Aufgaben im Zusammenhang mit Lehre und Prüfungen durch qualifiziertes Personal wirksam“ zu entlasten (ebd., S. 62).

Über solche grundsätzlichen Aussagen hinaus gibt es bislang nur wenige wissenschaftliche oder praxisnahe Veröffentlichungen, die sich dezidiert mit Fragen des Lehrendensupports befassen. Einschlägige Veröffentlichungen fokussieren vor allem hochschuldidaktische Fragestellungen oder sprechen den Support von Lehrenden insbesondere in weiterbildenden Studienangeboten an. Vor allem im Kontext mit internetgestützten Lehr-Lern-Designs wird dabei auch auf die (veränderten) Rollen von Lehrenden hingewiesen (z.B. Cendon/Grassl/Pellert 2013). Hochschuldidaktische Maßnahmen allein sind allerdings nicht hinreichend, um den erforderlichen Support der Lehrenden in weiterbildenden Angeboten zu leisten.

Bei weiterbildenden Lehrangeboten, die von Hochschullehrenden in der Regel über ihre bestehenden Verpflichtungen in der grundständigen Lehre hinaus geleistet werden, erhält das Thema Lehrendensupport daher besondere Bedeutung. Die Projekte schenken der Schaffung von Beratungs- und Supportstrukturen für die in der Weiterbildung bereits tätigen Lehrenden daher große Beachtung (8_52). Sie sehen die Belastungen der Lehrenden und suchen nach Wegen für ihre Unterstützung: „Momentan hänge viel an den Professoren, was auch Vorteile bringe, aber langfristig müsse ein solches Gerüst etabliert werden“ (2_35). Die Tatsache, dass

Support- und Dienstleistungsstrukturen der neuen Studienangebote vielfach an die jeweiligen Professuren gekoppelt sind, bedeute für diese eine Überforderung (2_37).

Supportstrukturen für Hochschullehrende können Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen umfassen, die von den Projekten zwar nicht systematisch entfaltet, als Anforderungen aber durchaus benannt werden (vgl. Abbildung 10).



Abbildung 10: Elemente des Lehrendensupports (eigene Darstellung)

Bereits die Auswahl und Gewinnung von Lehrenden stellt sich für Projekte als Herausforderung dar und wird als ein Element des Lehrendensupports im laufenden Programmmanagement gesehen. Trotz unzureichender Rahmenbedingungen die „besten Lehrenden“ (22_24) für die Weiterbildung zu gewinnen, sei oftmals sehr schwierig und teilweise mit „viel Überzeugungsarbeit“ (20_130) verbunden.

Mit Lehrendensupport verbinden die Projekte in erster Linie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehrende zur Förderung ihrer didaktischen Kompetenz und insbesondere der Medienkompetenz. Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen der weiterbildenden Studierenden sei es erforderlich, bei der Gestaltung der Lehrangebote die Erwartungen dieser spezifischen Zielgruppen zu berücksichtigen.

Hochschullehrende sollten in der Lage sein, sowohl in der grundständigen Lehre als auch in der Online-Lehre tätig zu sein (7_88). Zugleich wird anerkannt, dass oftmals geringe Erfahrung mit Formaten wie Blended Learning bestehen (3_41). Auch gäbe es Unsicherheiten im Umgang mit den Zielgruppen in berufsbegleitenden Studienformaten (19_39): „Dem normalen Hochschullehrer erschließt sich nicht, was er aufgrund der Erfahrung der Zielgruppe ggf. weglassen kann oder was er anders vermitteln muss“ (19_39). Zudem seien einige Kolleginnen und Kollegen mit der

zunehmenden Einführung von Online-Lehre „nicht ganz glücklich“ (19_39), denn vielen fehle hier einfach die Erfahrung: „In diesem Bereich muss man die Kollegen an die Hand nehmen und führen“ (19_39). Dabei fällt offenbar nicht nur die „Übersetzung von Präsenz- zur Online-Lehre“ (19_40) nicht leicht, sondern auch eine kompetenzorientierte Sichtweise bezogen auf die Vermittlung der Inhalte (19_40).

Unter Lehrendensupport verstehen die Projekte vorrangig Schulungsangebote. Diese sollten sich auf den Umgang mit Lernmanagementsystemen (27_12) oder auf den Einsatz sogenannter ‚neuer Medien‘ in der Lehre beziehen, mit denen Lehrende häufig noch nicht oder nicht ausreichend vertraut seien. Genannt werden teilweise auch Leitfäden und Checklisten für Lehrende (27_74), des Weiteren Einzelberatung, Coaching oder Online-Weiterbildungen für Tutorinnen und Tutoren (20_94). Teilweise wird hier auch auf bereits bestehende Strukturen und Angebote wie hochschuldidaktische Zentren o.ä. verwiesen (27_10). Allerdings wird beobachtet, dass hochschuldidaktische Schulungen in der Praxis eher von jüngeren Lehrenden angenommen werden. Generell erweisen sich Konzepte, die weniger als herkömmliche Qualifizierungsangebote organisiert sind, sondern am professoralen Selbstverständnis von Lehrenden ansetzen, als angemessenere Ansätze. Hierunter sind Formen des Teamcoachings oder der kollegialen Lehrberatung zu fassen, aber auch die gemeinsame Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernformaten. Zu den Erfahrungen mit solchen Angeboten konnten nur wenige Informationen gewonnen werden (27_10; 27_74). Alle Angebote werden von Lehrenden unter dem Aspekt des dafür erforderlichen Zeitaufwandes bewertet. So werden Vorgaben bei der Gestaltung von Studienangeboten dann angenommen, wenn der Aufwand als „vertretbar“ (20_106) gilt.

In der Wahrnehmung von Projektmitarbeitenden erweist es sich als erfolgreich, Hochschullehrende individuell anzusprechen und ihnen etwas anbieten, was sie interessiert und was sie in ihrer Lehre einsetzen können. Hierzu zählen Angebote zur Produktion von Filmen und zur Erstellung von Grafiken etc. (20_90–91) genauso wie weitergehende Supportleistungen zur Erstellung und Aufbereitung von Studienmaterialien (8_52), die den Lehrenden dann nicht nur für die weiterbildenden Studienangebote zur Verfügung stehen. Erhalten Lehrende das Nutzungsrecht über diese Materialien auch in der grundständigen Lehre, werten sie dies als sinnvolle Unterstützung ihrer Tätigkeit. Die Möglichkeit, von der Erstellung der Studienmaterialien entlastet zu werden und diese auch in der grundständigen Lehre einsetzen zu können, wird von den Projekten daher als Anreiz und zentraler Mehrwert eines Lehrendensupports wahrgenommen (8_77; 3_51). Die professionelle Gestaltung der Studienmaterialien und die professionelle Organisation des Lehrendensupports werden oftmals auch als Qualitätsmerkmal genannt (8_52).

Mentoren- und Tutorenmodelle sind weitere Aspekte eines Lehrendensupports, die Lehrende wesentlich von administrativen Aufgaben entlasten können und von einigen Projekten eingesetzt werden (20_94). Insgesamt sei es hilfreich, „wenn viel mit den Professoren kommuniziert wird, um zu verstehen, wie diese ‚ticken‘“ (20_90).

Über verschiedene Dienstleistungsangebote hinaus wird das Interesse von Hochschullehrenden, sich an weiterbildenden Angeboten zu beteiligen, auch durch monetäre Anreize beeinflusst. Die hier oftmals bestehenden Restriktionen sind daher für viele Projekte ein wichtiges Thema. Einschränkungen werden beispielsweise in der nicht vorhandenen Möglichkeit des Abschlusses von Werkverträgen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der eigenen Hochschule gesehen (3_52) oder generell die an einigen Projektstandorten (noch) ungeklärte Frage, ob die Lehre in der Weiterbildung im Haupt- oder Nebenamt erfolgen soll (5_61). Einige Hochschulgesetze schreiben zudem vor, dass eine Vergütung der Tätigkeiten von Hochschullehrenden in der Weiterbildung im Nebenamt nur dann erfolgen kann, wenn diese Tätigkeit nicht bei dem gleichen Dienstherrn ausgeübt wird (15_44). Zusätzliche Lehre und eine Leistungszulage seien nur in der W-Besoldung möglich (15_44). Es fehlen an diesem Punkt eindeutige, auch hochschulübergreifende Vorgaben: „Das ist alles nicht wirklich was Vernünftiges“ (16_35). Sind für bestimmte Studienangebote externe Lehrende erforderlich, so stellt sich u.a. die Frage nach den Honoraren (2_33). Insbesondere diese unklaren, mit dem Blick auf die Schaffung extrinsischer Anreize ungünstigen Rahmenbedingungen führen dazu, dass Hochschulen Überlegungen anstellen, die Weiterbildung in An-Institute, GmbHs, Professional Schools, etc. auszulagern.

Generell ist der Lehrendensupport für die Mehrheit der Projekte ein neues Thema. Die Projekte entwickeln hier Ideen oder befinden sich in der Erprobungsphase von Angeboten. Sie kritisieren bestehende Restriktionen, die sie bei der Umsetzung verschiedener Ideen behindern. Formuliert wird die Notwendigkeit, auf zentraler Ebene „deutlich mehr zentrale (Personal-)Kapazitäten“ (6_33) für die Organisation entsprechender Serviceleistungen bereitzustellen.

Obwohl das mangelnde Engagement der Lehrenden in der Weiterbildung vielfach beklagt wird, bleiben die Initiativen der Projekte zur Entwicklung und Sicherung eines umfassenden Lehrendensupports bislang auf Einzelmaßnahmen begrenzt und erschöpfen sich vielfach in der Planung von Schulungsmaßnahmen. Generell kann beobachtet werden, dass oftmals kaum Vorstellungen dahingehend bestehen, wie Lehre in einem arbeitsteiligen System aufgebaut werden kann.

4.4 Finanzierung

Dem Thema Finanzierung wird im Folgenden unter Berücksichtigung bestehender Rahmenvorgaben auf der hochschulinternen Ebene sowie der Ebene des Studienangebotes nachgegangen. Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Weiterbildung in den Instrumenten der Hochschulsteuerung (Indikatoren, Zielvereinbarungen) werden in Kapitel 2.2.2 behandelt. Nachfolgend geht es wesentlich um die Vorgaben der Trennungsrechnung im Kontext des europäischen Beihilferechtes sowie um Finanzierungspläne und in diesem Kontext um Kostenkalkulationen und die Preisermittlung

Laut der Konstruktion des Bund-Länder-Wettbewerbs sind in der ersten Förderphase die Entwicklung und Erprobung von Angeboten sowie die anwendungsnahe Forschung förderfähig, nicht jedoch die

„Durchführung von auf dem Bildungsmarkt angebotenen (Weiter-)Bildungsmaßnahmen einschließlich aller Kosten (z.B. Overheadkosten), die im Sinne einer Vollkostenrechnung in einer Kosten- bzw. Preiskalkulation für diese Bildungsangebote zu berücksichtigen sind“ (VDI|VDE|IT 2013, S. 5).

Entsprechend der Vorgaben der Trennungsrechnung sind Hochschulen verpflichtet, wirtschaftliche und nichtwirtschaftliche Tätigkeiten getrennt voneinander darzustellen. Grundlage ist das Beihilfeverbot nach Artikel 87 Abs. 1 des EG-Vertrages:

„Soweit in diesem Vertrag nicht etwas anderes bestimmt ist, sind staatliche oder aus staatlichen Mitteln gewährte Beihilfen gleich welcher Art, die durch die Begünstigung bestimmter Unternehmen oder Produktionszweige den Wettbewerb verfälschen oder zu verfälschen drohen, mit dem Gemeinsamen Markt unvereinbar, soweit sie den Handel zwischen Mitgliedstaaten beeinträchtigen“ (Europäische Union 1997, Art. 87, ex-Art. 92, Abs. 1).

Eine Konkretisierung findet sich im *Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation* der Europäischen Kommission:

„Soweit dieselbe Einrichtung sowohl wirtschaftliche als auch nichtwirtschaftliche Tätigkeiten ausübt, fällt die staatliche Finanzierung der nicht-wirtschaftlichen Tätigkeiten nicht unter Artikel 87 Absatz 1 EG-Vertrag, wenn, zwecks Vermeidung von Quersubventionierungen, die beiden Tätigkeitsformen und ihre Kosten und Finanzierungen eindeutig voneinander getrennt werden können“ (Europäische Kommission 2006, S. 11).

Maßgeblichen Einfluss auf die Klassifizierung von Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit hat dabei das Analyseraster der Kultusministerkonferenz (vgl. Abbildung 11).

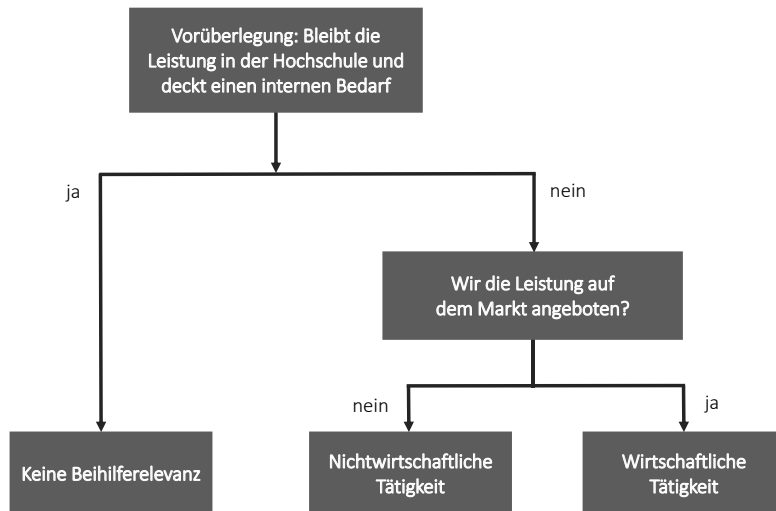


Abbildung 11: Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen (KMK 2012, S. 4)

Die KMK spricht den Hochschulen die Empfehlung aus, Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit einzustufen:

„Insbesondere deswegen, weil die Zuordnung der Weiterbildung als gesetzliche Aufgabe der Hochschulen im deutschen nicht aber im europäischen Recht durchgehend vorgesehen ist, wird den Hochschulen seitens der Wirtschaftsprüfer geraten, die Weiterbildung grundsätzlich als wirtschaftliche Tätigkeit auszuweisen [...]“ (KMK 2012, S. 6)

Anlässlich des Unionsrahmens für staatliche Beihilfen im Bereich Forschung, Entwicklung und Innovation vom 21. Mai 2014 (Europäische Kommission 2014) und der auf den Entwurf des neuen Unionsrahmens bezogenen Stellungnahme der Bundesregierung vom 17. Februar 2014³⁴ findet gegenwärtig hochschulübergreifend eine Debatte darüber statt, ob es sich bei Angeboten der hochschulischen Weiterbildung tatsächlich um wirtschaftliche Tätigkeiten handelt. Aus Sicht der Bundesregierung „erfüllt die von Hochschulen durchgeführte forschungsbasierte wissenschaftliche Weiterbildung alle Kriterien, die der Unionsrahmen [...] für den nichtwirtschaftlichen Wissens- und Technologietransfer [definiert]“ (2014, S. 5). Zum neuen Unionsrahmen liegen Stellungnahmen u.a. von Göbel/Tauer (2014) vor, die vorschlagen, den Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wie folgt zu definieren:

„Wissenschaftliche Weiterbildung beinhaltet jede Form der wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Lehre und Qualifizierung an Hochschulen, die dazu beiträgt, Wissenschaft und Forschung sowie die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Methoden zu vermitteln. Sie grenzt sich von Studium und Lehre dadurch ab, dass sie das Angebot auf beruflich Qualifizierte konzentriert“ (Göbel/Tauer 2014, S. 1)

Die Implikationen des neuen Unionsrahmens für die Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen sind derzeit noch nicht abzusehen. Abzuwarten bleibt insbesondere die Position der Kultusministerkonferenz.

Die Zuordnung der Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit würde bedeuten, bei der Kalkulation von weiterbildenden Studienangeboten Overheadkosten in einer Höhe zu berücksichtigen, die aus Sicht der Projekte ihre Wettbewerbsposition gegenüber außerhochschulischen Bildungsträgern oder auch privaten Hochschulen schwächt. Die Vorgaben der Trennungsrechnung nehmen die Projekte daher mit Blick auf die nachhaltige Implementierung ihrer Angebote als einen zentralen hemmenden Faktor war.

Zudem beklagen sie, dass die Diskussionen zu Fragen der Finanzierung von Weiterbildung „stark durch Vollkostenrechnung geprägt“ (1_39) seien. Die Anwendung der Vollkostenrechnung in Verbindung mit hohen Overheadkosten erleben sie als absolut hinderlich: „Dann kann man das eigentlich gleich einstellen“ (1_39). Der Zwang zur Durchführung einer ‚echten‘ Vollkostenrechnung führt aus ihrer Sicht dazu, dass Hochschulen am Markt nicht bestehen könnten und in letzter Konsequenz einen „unternehmerischen Zweig“ entwickeln müssen (6_103).

34 https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/BRD_Stellungnahme_Unionsrahmen.pdf [04.08.2015].

Bei den Strategien zur Umsetzung von Vorgaben können große Unterschiede zwischen den Hochschulen beobachtet werden. So stellen einige Hochschulen die Anwendung der Trennungsrechnung auf weiterbildende Studiengänge infrage und bemühen sich um Klärungen, inwieweit die Vorgaben der EU Trennungsrechnung für diese Angebote anzuwenden sind. Auch wird die Höhe der einzusetzenden Overhead-Anteile diskutiert, da hier große Schwankungen beobachtet werden (6_103). Einige Projekte erhalten klare Vorgaben ihrer Hochschulleitungen in Bezug auf Overhead-Anteile, die sie zwar kritisieren, aber als unabwendbar hinnehmen (16_45). Gleichzeitig führt die Debatte um Overheads und die Anwendung der EU Trennungsrechnung auf die weiterbildenden Studienangebote in einigen Hochschulen zu Diskussions- und Aushandlungsprozessen, teilweise unter Einbeziehung der Landesministerien, die von den Projekten dann als fruchtbar empfunden werden, wenn sie den Eindruck erhalten, dass die Beteiligten an einvernehmlichen Lösungen interessiert sind. In diesem Kontext gelten Kanzlerinnen und Kanzler als zentrale hochschulinterne Stakeholder, die frühzeitig einzubinden sind.

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Trennungsrechnung stellt sich für Projekte die Frage nach Modellen und Ansätzen zum Risikomanagement, um ggf. Ausfall- und Risikokosten abzudecken oder die dauerhafte Finanzierung von Mitarbeiterstellen zu sichern. Teilweise bestehen hierzu bereits konkrete Ansätze – z.B. in Form von Innovationsfonds auf zentraler Ebene, in die auch Mittel aus Drittmittelprojekten einfließen (8_76) – teilweise befinden sich diese erst in der Diskussion (1_39).

Generell kann beobachtet werden, dass die Frage der Risikoübernahme hochschulintern zwar diskutiert wird, aber häufig offen bleibt, wer letztlich die finanzielle Verantwortung für die weiterbildenden Studienangebote übernimmt (1_23). Das Thema Risikomanagement gilt als „Gegenstand hochschulinterner Aushandlungsprozesse“ (1_39) und wird insgesamt als „eher schwierig“ (3_56) bewertet. Die Notwendigkeit zur Einrichtung zentraler Fondsmodelle resultiert dabei wesentlich auch aus der Argumentation von Fakultäten und Fachbereichen, deren Engagement für Weiterbildung dort endet, wo finanzielle Risiken zum Beispiel in Form von Ausfallkosten zu tragen sind (16_39). Generell spiegelt sich in den Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner die hohe Abhängigkeit der Weiterbildung von Drittmiteleinahmen wider. Drittmiteleinahmen sind als Anschubfinanzierung von entscheidender Bedeutung (7_111). Für die Finanzierung der weiterbildenden Studienangebote nach Ablauf der Anschubfinanzierung und deren nachhaltiger Implementierung sind die Hochschulen in der Regel auf kostendeckende Einnahmen angewiesen (7_102). Damit gewinnt die Preis- und Gebührengestaltung an Bedeutung.

Aspekte der Preiskalkulation und Gebührenfestsetzung kommen in den Gesprächen mit den Projekten der Fallstudien nur vereinzelt zur Sprache. Angemerkt werden hier beispielsweise auf einer eher grundsätzlich verbleibenden Ebene die mit der Preiskalkulation verbundenen Herausforderungen, die insbesondere dann gesehen

werden, wenn es sich um komplette Studiengänge handelt (10_22). Die Festlegung der Gebühren für weiterbildende Studienangebote ist zwar ein in der Projektlaufzeit wenig relevantes, danach aber umso bedeutsameres Thema. Als besonderes Problem erweist sich die Frage, ob Gebühren für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge erhoben werden können. Dies stellt sich an den Hochschulstandorten der Projekte aufgrund unterschiedlicher Landeshochschulgesetzgebungen differenziert dar (3_42). In dieses Themenfeld fallen überdies Diskussionen zur Frage der Anpassung der Gebührenordnung der Hochschule mit Blick auf die unterschiedlichen Zielgruppen (6_33), im Hinblick auf Möglichkeiten einer Berechnung der Gebühren pro Modul oder anhand von Leistungspunkten (27_8). Diese Diskussionen nehmen allerdings im Vergleich zur Debatte um die Vorgaben und Auswirkungen der Trennungsrechnung in den Projekten bislang eine untergeordnete Rolle ein. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Projekte der ersten Förderphase angesichts der Sicherstellung ihrer Finanzierung über die eingeworbenen Mittel Fragen der nachhaltigen Finanzierung ihrer Angebote zunächst zurückstellen.

4.5 Qualitätsmanagement

Die Bestimmung von Qualität ist generell schwierig, denn Qualität ist „flüchtig [und darüber hinaus ein] multidimensionales Konzept, das viele Dimensionen hat und abhängig vom Zweck ist“ (Pellert 2002, S. 24). Während sich der Begriff der Qualitätssicherung auf „alle geplanten und systematischen Maßnahmen einer Organisation [bezieht,] die der Sicherung organisationsseitig definierter Qualitätsanforderungen dienen“ (Hanft 2008, S. 261), verweist der Begriff des Qualitätsmanagements auf die Einbettung dieser Maßnahmen in den Managementprozess einer Organisation. Bülow-Schramm (2006) zufolge handelt es sich beim Qualitätsmanagement um „alle aufeinander abgestimmten Tätigkeiten des Gesamtmanagements zur Leitung und Lenkung einer Organisation“ (ebd., S. 16). Dabei ist eine Integration aller Leistungsprozesse der Organisation anzustreben (Hanft 2008, S. 262).

Ein ganzheitliches Verständnis von Qualitätsmanagement ist in den Projekten in der Regel eher nicht gegeben. Die Vorstellungen bewegen sich überwiegend in bekannten Bahnen, d.h. thematisiert werden in der Regel verschiedene Maßnahmen der Evaluation von Studienangeboten, Pilotmodulen, Lehrveranstaltungen etc. (8_56; 20_78; 27_43). Darüber hinaus beschäftigen sich einige Projekte aber auch damit, wie Qualitätsstandards und gemeinsame Leitlinien angesichts unterschiedlicher Fächerkulturen durchgesetzt werden können (1_33).

Die Projekte arbeiten im Qualitätsmanagement teilweise mit zentralen Einrichtungen (z.B. Abteilung Evaluation, Stabsstelle Qualitätsmanagement) zusammen, machen dann aber die Erfahrung, dass die dortigen Verfahren und Strukturen in erster Linie auf die grundständige Lehre zugeschnitten sind (6_95). Gefordert werden vor diesem Hintergrund entsprechende Anpassungen (20_76).

Ein Schwerpunkt der Diskussion liegt auf der Fragestellung, wie insbesondere in der Lehre „verbindliche Standards“ (7_89) geschaffen werden können. Unterschieden werden unterschiedliche Qualitätskriterien, so beispielsweise Kriterien im Hinblick auf die technische Durchführung der Studienangebote und Kriterien im Zusammenhang mit der inhaltlichen Durchführung, spricht auf einer Mikroebene die konkrete Gestaltung von Lehrveranstaltungen (7_105). Dies geschieht vor dem Hintergrund des in der grundständigen Lehre an Hochschulen geltenden Primats der Freiheit in Forschung und Lehre (7_88) und die hiermit in Verbindung stehende Entscheidungshoheit der Fakultäten. „Die Qualität findet in der Lehrveranstaltung statt und ist deswegen eine Frage der Überzeugung und der Freiwilligkeit und des ‚Commitments‘ der einzelnen Kolleginnen und Kollegen“ (7_107). Überwiegend gesehen wird die Notwendigkeit einer stärkeren Steuerung der didaktischen Qualität (7_106).

Vereinzelt wurden Arbeitskreise eingerichtet, die sich mit der Zielsetzung der Herstellung gemeinsamer Qualitätsstandards über die Inhalte und die Didaktik der neu zu entwickelnden Studienangebote austauschen (8_37). Die Notwendigkeit der Festlegung gemeinsamer Qualitätsstandards wird anerkannt, die in der Regel kontinuierlich stattfindenden Diskussions- und Einigungsprozesse münden allerdings selten in gemeinsame Vorstellungen und einen Konsens ein (10_24). Es handelt sich vielmehr um einen Prozess des „learning by doing“ (10_24). Institutionalisierte Kooperationen und/oder regelmäßige Zusammentreffen mit zentralen, in diesem Feld tätigen Einrichtungen und Abteilungen der eigenen Hochschulen scheinen eine untergeordnete Priorität einzunehmen.

Vereinzelt befassen sich die Projekte auch mit den durch die Akkreditierung für ihre Vorhaben zu erwartenden Herausforderungen. Thematisiert werden u.a. Aspekte in Bezug auf die Frage, welche Akkreditierungsagenturen speziell für berufs begleitende Studiengänge empfohlen werden können (20_33) und wie sich die Zusammenarbeit mit den Fakultäten bei der Durchführung der Akkreditierung gestalten kann (20_34).

Weitergehende Überlegungen zur Produktgestaltung und Produktentwicklung mit dem Ziel der Positionierung einer Marke, werden dabei kaum angestellt, obwohl Fragen der Markenbildung und des Markenmanagements zentrale Aspekte eines hochschulischen Qualitätsmanagements in der Weiterbildung sein können.

Die Bedeutung der Markenbildung für die Weiterbildung wird von den Projektbeteiligten zwar als eine Gelingensbedingung für die nachhaltige Implementierung der Angebote begriffen (21_29) und u.a. mit einem erhöhten Professionalitätsverständnis in der Weiterbildung in Verbindung gebracht (21_29). Unterschiedliche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren werden allerdings als Hemmnis für den Prozess der Markenbildung angeführt. Insbesondere Verbundprojekte mit verschiedenen Hochschulpartnern und Projekten, in denen die Teilprojekte relativ autark, teilweise separiert voneinander arbeiten, sehen Schwierigkeiten, eine gemeinsame Marke zu definieren. Als relevante Einflussfaktoren sind des Weiteren sicherlich die

organisatorische Anbindung der Projekte und Studienangebote zu nennen sowie die Historie und der Stellenwert bzw. die gegenwärtige Wahrnehmung der Weiterbildung an der Hochschule.

4.6 Herausforderungen und Rahmenbedingungen einer zielgruppenorientierten Entwicklung von Studienangeboten

Die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, dass die Planung und Entwicklung der Studienangebote weniger einem sequentiellen Prozess mit einzelnen Phasen folgen, sondern Entwicklungsschritte sich eher iterativ mit Rückkopplungsschleifen und in Abhängigkeit zu den Kontextbedingungen vollziehen. Die in den Projektanträgen beschriebenen Zielsetzungen dienen als Orientierung, die in Abhängigkeit zu den Handlungsmöglichkeiten angepasst werden. Planung, Entwicklung und Management werden in einem rekursiven Prozess an den organisatorischen Kontext angepasst.

Am Ende der Planungsphase steht in einem idealtypischen System die Entscheidung darüber, ob ein spezifisches Studienangebot entwickelt werden soll. Dafür ist die Kenntnis der von den Projekten oftmals als ‚neu‘ oder ‚nicht-traditionell‘ bezeichneten Zielgruppen eine wichtige Voraussetzung. Die Annäherung an die Zielgruppen und ihre Bedarfe erfolgt aber oftmals erst im Projektverlauf, so dass Zielgruppen ständig analysiert und nicht als zeitlich begrenzter Meilenstein in der Programmplanung bearbeitet werden können. Erst konkrete Erfahrungen mit deren oftmals sehr heterogenen Voraussetzungen und Bedarfslagen veranlassen die Projekte, dies stärker bei der Entwicklung ihrer Angebote zu berücksichtigen.

Auffallend ist die enge Kopplung von Bedarf und zu erwartender Nachfrage in der Wahrnehmung der Projekte. Sie neigen dazu, aus einem teilweise akribisch, mit wissenschaftlichen Methoden erhobenen Bedarf auf die Nachfrage nach diesem Angebot zu schließen und sind dann enttäuscht, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden. Studienangebote werden erstellt und erprobt, um dann nach dem ‚trial and error‘-Prinzip bedarfsorientierte Veränderungen vorzunehmen.

Viele Hochschulen nutzen die Möglichkeiten der Projekte, um aus dem Korsett der konsekutiven Regelungen auszubrechen und innovative Studienangebote zu planen. Die Auswahl und Gestaltung internetbasierter Lernumgebungen haben dabei hohe Bedeutung und werden in didaktisch strukturierten Lernszenarien umgesetzt. Auch die Möglichkeiten der modularen Struktur werden stärker ausgeschöpft, indem Studiengänge nicht nur insgesamt, sondern auch als Einzelmodule angeboten werden.

Nicht immer sind die Verwaltungs- und Gremienabläufe aber auf die Anforderungen dieser innovativen Angebote zugeschnitten. Dies gilt auch für Fragen des Studierenden- und Lehrendensupports. Die Projekte messen der Entwicklung von Beratungs- und Supportstrukturen hohe Bedeutung zu und nehmen dabei nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden in den Blick, um deren Bereitschaft

für ein Engagement in der Weiterbildung über verschiedene Serviceangebote zu erhöhen. Aspekte der strukturellen und nachhaltigen Verankerung des Studierenden- und Lehrendensupports werden dabei allerdings nur marginal betrachtet.

Wenig Raum nehmen in der Entwicklungsphase der Angebote Fragen zur langfristigen finanziellen Absicherung der Angebote ein. Preispolitische Fragestellungen, Kostenrechnungsmodelle und Überlegungen zum Risikomanagement werden vor dem Hintergrund der gesicherten Anschubfinanzierung – zunächst – zurückgestellt. Auch Überlegungen zur Platzierung der Angebote am Markt, zu ihrem Profil und zur Gestaltung mit dem Ziel der Entwicklung einer Marke werden zunächst vernachlässigt, obwohl sie unter dem Aspekt der Qualitätssicherung bereits in der Entwicklungsphase bedeutsam sind. Qualitätssicherung wird vorrangig auf Modul- und Lehrveranstaltungsevaluationen fokussiert. Die Integration dieser Maßnahmen in ein ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem findet in der Regel nicht statt.

5 Fallberichte zur organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Ergänzend zur Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung geben die folgenden sechs Fallberichte einen Einblick in die vielschichtigen Erfahrungen der Projekte bei der nachhaltigen Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in die bestehenden Strukturen ihrer jeweiligen Hochschule.

So beschreiben Feigl et al. im ersten Fallbericht *Anrechnung von Kompetenzen als Weg zur offenen Hochschule – Ein Stresstest für Lehrende und hochschulische Strukturen* die Vorgehensweisen und die mit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen gemachten Erfahrungen exemplarisch in zwei Arbeitsschwerpunkten des Projektes *MainCareer*. Die Autorinnen und Autoren nehmen sowohl die damit verbundenen Herausforderungen als auch mögliche Lösungswege und Lerneffekte in den Blick.

Die mit der Planung, Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines weiterbildenden Masterstudiengangs verbundenen Schwierigkeiten und Barrieren stehen im Fokus des zweiten Fallberichts *Herausforderungen bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote am Beispiel des Masterstudiengangs Angewandte Familienwissenschaften* von Stelzig-Willutzki et al. Durch die detaillierte Beschreibung einzelner Problemfelder werden die damit verbundenen Schwierigkeiten transparent, es werden aber auch Anregungen für mögliche Lösungswege gegeben.

Einen Einblick in die vielfältigen Herausforderungen, Lebenslanges Lernen zu einem strategischen Bestandteil der Hochschulen auszubauen, bietet der Fallbericht *Mainstreaming des berufsbegleitenden Online-Studiums in Schleswig Holstein – der LINA VO-Ansatz* von Granow et al. Erfolgreiche nachfrageorientierte Online-Bildungsangebote für Berufstätige, so eine wichtige Erfahrung in diesem Projekt, können nur im Verbund sinnvoll gemeinsam entwickelt und betrieben werden.

Die *Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock* beschreiben Büttner et al. in ihrem Fallbericht als einen wissenschaftlich begleiteten Reorganisationsprozess, welcher an bestehende organisatorische Einheiten zur Wissenschaftliche Weiterbildung und zum Fernstudium anknüpft, mit dem Ziel, die Entwicklung der Universität hin zu einer Stätte des Lebenslangen Lernens zu befördern.

In dem Fallbericht *In zwei Welten: Öffentlich-private Struktur der Weiterbildung an der Universität Ulm* reflektieren Schuhmacher und Gröger ihre im Rahmen des Projektes *Mod:Master* gemachten Erfahrungen. Ihre Beobachtungen und Ergebnisse geben (zukünftigen) Akteuren in Weiterbildungsprojekten Anregungen für die Gestaltung der eigenen Arbeit.

Abschließend beschreibt Mai in dem Fallbericht *Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School* den nicht immer gradlinig verlaufenden Prozess, eine fakultätsübergreifende und profilstärkende Struktur für die wissenschaftliche Weiterbildung

zu schaffen. Die Bündelung von Dienstleistungen und Angeboten, mit dem Ziel, Serviceangebote für Studieninteressierte und Studierende zu schaffen, erfordert die Einbindung von externen und internen Partnerinnen und Partner.

Thorsten Feigl, Margitta Kunert-Zier, Lisa Luft, Michaela Röber,
Melanie Schmidt, Eva-Maria Ulmer

Anrechnung von Kompetenzen als Weg zur offenen Hochschule – Ein Stresstest für Lehrende und hochschulische Strukturen

Projekt *MainCareer* an der Frankfurt University of Applied Sciences

1 Einleitung

Die frühere Fachhochschule Frankfurt (FH FFM)¹, heutige Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS), kann als gutes Beispiel für den Typus einer großen traditionellen Fachhochschule, welche bisher ein vergleichsweise kleines Angebot im Bereich berufsbegleitender Studiengänge und wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt hat, angesehen werden. Die Hochschule bietet mehr als 10.000 Studierenden aus über 100 Nationen gut 50 Studiengänge der wirtschaftlichen, technischen und sozialen Fachdisziplinen an, davon fünf weiterbildende Masterstudiengänge.

Das in diesem Fallbericht beschriebene Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MainCareer – Offene Hochschule* startete 2011 in einer Phase kontinuierlich zunehmender Studierendenzahlen mit dem Ziel, die Studienbedingungen für heterogene Studierendengruppen¹ zu verbessern und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen über die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu ermöglichen.

Die Vorgehensweisen und die dabei gemachten Erfahrungen werden in diesem Fallbericht exemplarisch an zwei Teilbereichen des Projektes, *Soziale Arbeit* und *Pflege*, beschrieben. Außerdem werden aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme herausgearbeitet sowie mögliche Wege und Lerneffekte dargestellt.

Beide Teilbereiche zeigen Strategien hin zu einem pauschalen Anrechnungsverfahren auf, nähern sich diesem Ziel jedoch auf Basis unterschiedlicher Ausgangslagen. So wird am Fallbeispiel der *Sozialen Arbeit* der Aufbau eines Anrechnungsverfahrens mit aktiver Nachfrage vonseiten der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner, den Fachschulen für Sozialpädagogik, beschrieben. Dabei wurde über einen Zeitraum von mehr als fünf Jahren ein Anrechnungsverfahren, bis hin zum ‚Good-Practice‘-Status (HRK 2013) entwickelt, von dem seit Beginn der Anrechnung bis heute mehr als 250 Studierende an der FRA-UAS profitieren haben. Die Falldarstellung im Teilbereich *Pflege* zeigt ebenfalls den Aufbau eines pauschalen Anrechnungsverfahrens an der FRA-UAS. Abgrenzend zum erst genannten

¹ Die Namensänderung erfolgte im Juli 2014 in *Frankfurt University of Applied Sciences*. Wenn über die Vorgeschichte berichtet wird, wird der damals geltende Name FH FFM verwendet.

Fallbeispiel wird hier das Vorgehen auf Basis der im Projekt neu erarbeiteten und kontinuierlich angepassten Entwicklungsprozesse dargestellt. Zudem werden hierbei die aufgetretenen grundlegenden Schwierigkeiten beim Vorgehen unter dem Blickwinkel der mitwirkenden Lehrenden und deren eingeschränkter zeitlicher Ressourcen beschrieben. Es werden exemplarische Strategien zur Vermeidung von Kommunikationsproblemen, mögliche Wege der Zusammenarbeit und die Abstimmungsprozesse mit den Kooperationseinrichtungen aufgezeigt. Beiden Beispielen gemein ist die permanente Herausforderung der Vermittlung zwischen skeptischen und zustimmenden Hochschulangehörigen. Ein Balanceakt, der für die Beteiligten zum ‚Stresstest‘ wurde.

2 Die Einführung von Anrechnungsverfahren für die Bachelorstudiengänge *Soziale Arbeit und Pflege*

2.1 Ausgangssituation

Im Februar 2009 schlossen sich zehn südhessische Fachschulen für Sozialpädagogik (FS) zu einem Verbund zusammen mit dem Ziel, mit der FH FFM Kooperationsverhandlungen für ein Anrechnungsverfahren aufzunehmen. An der Hochschule wurde eine Professorin durch das Dekanat des Fachbereichs *Soziale Arbeit und Gesundheit* beauftragt, die Kooperationen mit den FS federführend fortzusetzen und den Entscheidungsprozess über ein Anrechnungsverfahren auf Fachbereichsebene zu koordinieren. Wesentliche Aufgaben waren es, grundlegende Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten einzuholen und zu kommunizieren, zwischen unterschiedlichen Positionen in den jeweiligen Bildungsinstitutionen zu vermitteln, Diskussionsprozesse anzuregen und zu moderieren, unzählige Fragen zu klären und vielfältige Befürchtungen auszuräumen. Von Anbeginn stellte sich das Vermitteln zwischen skeptischen und zustimmenden Hochschulangehörigen hinsichtlich der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Studium als besondere Herausforderung dar. Gegenüber den FS galt es, die viel höheren Anrechnungserwartungen zu relativieren.

Im Gegensatz zum Fallbeispiel der *Sozialen Arbeit* entstand das Interesse, ein Anrechnungsverfahren für den Studiengang *Pflege (B.Sc.)* zu entwickeln, zunächst bei einzelnen Lehrenden der FH FFM.

Durch das Projekt *MainCareer – Offene Hochschule* war es ab 2011 möglich, diese Idee aufzugreifen und in Richtung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens zu entwickeln, um Anteile aus der pflegeberuflichen Bildung anzurechnen.

2.2 AnKE-Verfahren – Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern

Die Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern (AnKE) auf den Bachelorstudiengang *Soziale Arbeit* wurde in einem mehrjährigen aufwendigen Prozess unter Anwendung der ANKOM-Leitlinie für die Qualitätssicherung derartiger Verfahren (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* ANKOM 2010) entwickelt und ist bislang in Deutschland einzigartig. Es ermöglicht Erzieherinnen und Erziehern eine akademische Qualifizierung mit beruflichen Perspektiven in allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit.

Im Juli 2009 verständigten sich Vertreterinnen und Vertreter der FH FFM und des Verbundes der FS darauf, gemeinsam eine Äquivalenzprüfung zur Identifizierung von Anteilen der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher durchzuführen, die gegenüber den Modulbeschreibungen des Bachelorstudiengangs *Soziale Arbeit* (BASA) als gleichwertig erschienen. Es wurde vereinbart, dass jede FS ihre Angaben in eine durch die FH FFM vorgelegte Äquivalenztabelle einträgt. Darin sollten die Modulbeschreibungen ausgewählter Module mit Angaben aus den Lehrplänen der FS zu Inhalten, Lernergebnissen, Kompetenzerwerb, Prüfungsform und Workload verglichen werden. Dabei musste der gesamte Ausbildungsgang an den FS berücksichtigt werden.

Eine Expertinnen- und Expertengruppe, bestehend aus je vier Vertreterinnen und Vertretern der FH FFM und der FS, einer Vertreterin der Fachschaft sowie je einer Vertreterin eines freien und eines öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe, prüfte die Tabellen hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit mit den Modulbeschreibungen des BASA. Dabei wurde deutlich, dass die Absolventinnen und Absolventen der FS gegenüber dem BASA ein deutlich höheres sozialpädagogisches Profil vorweisen. Dieses Ergebnis traf in der Gesamtschau der Äquivalenztabelle auf alle eingereichten Nachweise der zehn FS zu. Vor diesem Hintergrund wurden folgende Module für anrechnungsfähig befunden:

- Aufbaumodul Recht: Kinder- und Jugendhilferecht, Familienrecht (Modul 8.1),
- Aufbaumodul Gesellschaft und Persönlichkeit: Pädagogische Bezüge (Modul 9.1),
- Methoden und Konzepte in der Sozialen Arbeit (Modul 11),
- Konzeptionelles Vertiefungsmodul – Entwicklung und Umsetzung eines künstlerisch-medialen Projektes (Modul 16.1) oder – Entwicklung und Umsetzung eines pädagogisch-didaktischen Projektes (Modul 16.3)².

Das Ergebnis der Äquivalenzprüfung wurde dem Prüfungsausschuss des Studiengangs vorgelegt, der mit dem Verweis auf den Rechtsgrundsatz der Gleichbehand-

2 Dieses Modul wurde inzwischen in Projektmodul umbenannt.

lung³ die Empfehlung aussprach, die pauschale Anrechnung nicht nur den Absolventinnen und Absolventen der zehn beteiligten FS, sondern allen Absolventinnen und Absolventen sämtlicher FS für Sozialpädagogik in Hessen zu ermöglichen. Es sei ansonsten zu befürchten, dass Absolventinnen und Absolventen jenseits der zehn beteiligten FS die Anrechnung einklagen könnten.

Der AnKE-Modellversuch am Fachbereich *Soziale Arbeit und Gesundheit* löste auf Hochschulebene nicht nur Begeisterung aus. Da die Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung kein pauschales Anrechnungsverfahren vorsahen, wurde seitens des Referats Prüfungsrecht und Grundsatzangelegenheiten gewarnt, dass die geplante Modellphase rechtlich nicht abgesichert sei.

Das Präsidium brachte deshalb einen Beschluss auf den Weg, der allgemein die Anrechnung von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge der FH FFM möglich machen sollte und im Oktober 2010 verabschiedet wurde. Die Änderung der Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung erwies sich als langwieriger Prozess, da es innerhalb des Senats, insbesondere bei den Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachbereiche, erhebliche Skepsis bis hin zur prinzipiellen Ablehnung der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gab. Es wurde befürchtet, dass es zu einer ‚Niveausenkung‘ der Studiengänge kommen werde. Die Vergleichbarkeit oder Gleichwertigkeit beruflicher mit hochschulisch erworbenen Kompetenzen wurde stark angezweifelt. Es erwies sich als notwendig, in der Hochschulöffentlichkeit umfassend zu informieren, Transparenz herzustellen und Aufklärung hinsichtlich der notwendigen Sorgfalt bei Äquivalenzprüfverfahren und der Relevanz eines qualitätsgesicherten Verfahrens zu betreiben. Dies geschah auf der Ebene des Fachbereichs in Fachgruppen, Studiengang- und Fachbereichskonferenzen und auf Hochschulebene mit dem Präsidium, im Senat und in verschiedenen Arbeitsgruppen. Im Campusmagazin der Hochschule (CAZ) wird regelmäßig über den Stand des Verfahrens berichtet, im Newsletter des Präsidiums sowie in der örtlichen Presse und in Fachzeitschriften und Veröffentlichungen im Rahmen des Projektes *Offene Hochschule*. Die Website der Hochschule informiert an zentraler Stelle, außerdem finden sich Informationen auf den Websites des Projektes *MainCareer – Offene Hochschule* und des Studiengangs BASA. Es wurden Flyer, Plakate sowie Merkblätter zum Verfahrensablauf veröffentlicht. Für Studierende finden Informationsveranstaltungen und Einzelberatungen statt. Nicht zu unterschätzen ist die Notwendigkeit unzähliger Einzelgespräche mit Kolleginnen und Kollegen sowie den Mitarbeitenden, z.B. in der Studienberatung und im Prüfungsamt zur Qualitätssicherung und Optimierung des Verfahrens.

3 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), § 3.

2.3 Pauschales Anrechnungsverfahren für den Studiengang Pflege (B.Sc.)

Durch ein qualitätsgesichertes Verfahren sollen Studierende der FRA-UAS, die bereits eine pflegerische Berufsausbildung⁴ absolviert haben, zukünftig von einem pauschalen Anrechnungsverfahren im Bachelorstudiengang *Pflege* profitieren. Damit wichtige Studieninhalte wie wissenschaftliches Denken und Reflexionsfähigkeit auch im verkürzten Pflegestudium vermittelt werden, musste sichergestellt sein, dass ausschließlich gleichwertige Anteile angerechnet werden.

Hierfür war es notwendig, grundlegende Entscheidungen bezüglich der Vorgehensweise zu treffen, die Lehrenden während der parallel laufenden Reakkreditierung zur Mitarbeit zu gewinnen sowie die Interessen aller Beteiligten zu klären.

Die Etablierung des pauschalen Anrechnungsverfahrens erfolgte in Zusammenarbeit mit regionalen Pflegefachschulen (PFS) und sollte zunächst nur den Absolventinnen und Absolventen der kooperierenden PFS ermöglicht werden. Da vonseiten der PFS konkretes Interesse an einem pauschalen Anrechnungsverfahren bestand, hatte dies einen positiven Effekt auf die Motivation und die Mitarbeit.

Um zu überprüfen, welche Ausbildungsanteile auf den Bachelorstudiengang *Pflege (B.Sc.)* der FRA-UAS angerechnet werden können, wurde ein inhaltlicher sowie niveaubezogener Äquivalenzabgleich vorgenommen (Loroff/Hartmann 2012). Damit das Anrechnungsverfahren perspektivisch auch für andere PFS nutzbar ist, wurde entschieden, die Rahmenlehrpläne anstelle der Curricula für den Äquivalenzabgleich heranzuziehen. Vorbereitend dafür stellten die Projektmitarbeitenden und Vertretungspersonen der kooperierenden PFS passende Inhalts- und Kompetenzbeschreibungen der Rahmenlehrpläne den Modulbeschreibungen tabellarisch gegenüber. Anschließend erfolgte ein inhaltlicher Abgleich, in dem überprüft wurde, ob ein Deckungsgrad von mindestens 75 Prozent vorliegt (Luft/Röber/Ulmer/Schulze/von Eichel 2014). Im Anschluss überprüften die Lehrenden der FRA-UAS die Zuordnungen in den Tabellen, bestimmten den Deckungsgrad erneut und nahmen bei einem Deckungsgrad von mindestens 75 Prozent eine Niveaeinschätzung mittels Module Level Indicator (MLI) (Müskens/Gierke 2009) vor.

Abbildung 1 verdeutlicht die einzelnen Schritte, die bis auf den niveaubezogenen Abgleich bereits abgeschlossen sind (Stand: Februar 2015).

4 Konkret handelt es sich um die Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung sowie die Altenpflegeausbildung.

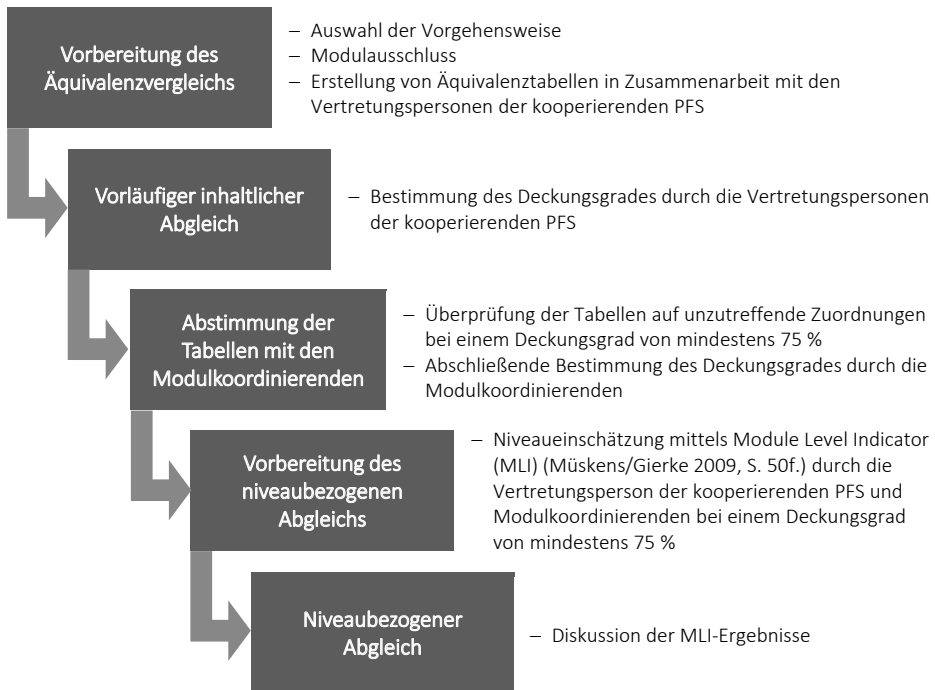


Abbildung 1: Schritte zur Entwicklung des pauschalen Anrechnungsverfahrens im Teilprojekt Pflege (eigene Darstellung)

Aufgrund der parallelen Reakkreditierung des Bachelorstudiengangs *Pflege (B.Sc.)* priorisierten die Lehrenden in diesem Zeitraum die Bearbeitung der Auflagen, sodass eine Projektmitarbeit nur begrenzt möglich war. Trotz bestehender Bereitschaft war es nicht allen Lehrenden möglich, Termine anzubieten oder diese wahrzunehmen. Somit konnten auch nur bedingt Interessen abgeglichen, grundlegende Informationen vermittelt, offene Fragen geklärt und Vertrauen aufgebaut werden. Um aber weiterhin die Projektziele zu erreichen und wichtige Grundvoraussetzungen für die Zusammenarbeit zu etablieren, wurden Lösungswege entwickelt, die sich den folgenden vier Strategien zuordnen lassen:

2.3.1 Zugang zu den Lehrenden herstellen

Der Zugang zu den Lehrenden erfolgte formell im Rahmen von Dienstversammlungen und Studiengangskonferenzen sowie informell in Form von Einzelgesprächen. Vor allem die Einzelgespräche ermöglichten es, auf die Einstellungen und Bedenken einzugehen und offene Fragen zu klären. Dazu zählen folgende Bedenken vonseiten der Lehrenden:

- Das Anrechnungsverfahren schreibe den Studiengang fest, was eine zukünftige Weiterentwicklung ausschlieÙe.
- Das Anrechnungsverfahren könnte zu einem ‚Niveauperlust‘ führen, indem es nachweise, Anteile der pflegeberuflichen Bildung seien gleichwertig gegenüber der hochschulischen Bildung.

Damit wesentliche Studieninhalte wie wissenschaftliches Arbeiten und Reflexionsvermögen weiterhin vermittelt werden, sei eine Anrechnung nur in Form einzelner Modulanteile (Units) denkbar. Dies ist an der FRA-UAS jedoch aus rechtlichen Gründen nicht möglich. Auch die Alternative, fehlende Kompetenzen in einem Brückenangebot zu vermitteln, sei isoliert von den Studieninhalten nicht möglich. Des Weiteren könne Qualitatives nicht quantitativ abgebildet werden, weshalb eine Einschätzung des inhaltlichen Deckungsgrads nicht möglich sei.

Das Anrechnungsverfahren führe zu einer hohen Arbeitsbelastung während und auch nach der Implementation des Verfahrens. Ein Argument in diesem Zusammenhang war, dass die bisherigen Studierendenanzahlen ausreichend und die Lehrenden ohne das Anrechnungsverfahren schon ausgelastet seien.

2.3.2 Synergien bilden

Die Gespräche mit den Lehrenden dienten auch dazu, Interessen abzugleichen und Synergien zu bilden. Häufig stellte sich heraus, dass sich die Studienganginteressen mit den Projektinteressen überwiegend deckten. Weitere Synergien entstanden indem die Lehrenden im Rahmen der Reakkreditierung unterstützt wurden und durch die Entlastung mehr zeitliche Ressourcen für die im Projekt relevanten Aufgaben hatten.

Aus Gesprächen mit der Studiengangleitung bildete sich ein weiterer Weg der systemischen Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung, woraus ein weiteres Projektziel definiert wurde: die Optimierung des Übergangs vom Pflegestudium an der FRA-UAS in eine verkürzte Alten- oder Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflegeausbildung.⁵ Das Pflegestudium der FRA-UAS ist strukturell durch hohe praxisintegrierende Anteile gekennzeichnet, die aber entgegen einer dualen Studienstruktur nicht zu einem staatlich anerkannten Ausbildungsabschluss in der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege bzw. Altenpflege führt. Die besondere Situation im akademischen Bereich der Pflege ist dadurch charakterisiert, dass der volle Zugang zu Stellen im Gesundheitswesen erst mit dieser beruflichen Anerkennung gegeben ist.

5 www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publikationen/Pflege/Leitfaden_Pflege_WEB.pdf [09.03.2015].

2.3.3 Alternative Vorgehensweisen heranziehen

Die zentrale Herausforderung bestand darin, einen Kompromiss zwischen den Projektvorstellungen und den Ressourcen der Lehrenden zu finden. Deshalb wurde geprüft, welche alternativen Vorgehensweisen eine geringere Arbeitsbelastung erfordern. Ergebnis war, dass möglichst viele Arbeitsschritte durch die Bereitstellung entscheidungsfähiger Vorlagen abgenommen wurden und die Mitarbeit auch zeitlich flexibel über E-Mail-Kontakt möglich war.

2.3.4 Regelmäßiger fachlicher Austausch mit den kooperierenden PFS

Aus Erfahrung des Projektteams war es hilfreich, in einem Auftaktworkshop gemeinsam mit den Kooperationseinrichtungen Erwartungen, Voraussetzungen und den ‚Benefit‘ abzugleichen sowie potenzielle Schwierigkeiten und Risiken zu besprechen. Auch im weiteren Verlauf wurden die kooperierenden PFS kontinuierlich im Rahmen von Workshops in die Entscheidungsprozesse eingebunden, was zu einer ergebnisreichen Zusammenarbeit führte und einen regelmäßigen fachlichen Austausch sicherstellte.

Zusammenfassend hatten alle Strategien einen positiven Effekt auf die weitere Zusammenarbeit und auf die Akzeptanz gegenüber dem Projektteam. Durch den Vertrauensaufbau konnte eine gute Arbeitsbasis geschaffen und alle geplanten Arbeitsschritte bisher erfolgreich abgeschlossen werden. Für eine weitere und dauerhaft erfolgreiche Synergie ist eine kontinuierliche Überzeugungsarbeit unabdingbar.

3 Hochschulinterne Implementierung

Im Rahmen der Implementierung des AnKE-Verfahrens wurde im April 2010 in der Expertinnen- und Expertengruppe die Entscheidung für die Anrechnung der in Kapitel 2.2 benannten Module getroffen und beschlossen, dem Fachbereichsrat einen entsprechenden Beschlusssentwurf vorzulegen, der im Juni 2010 verabschiedet wurde. Dieser sah vor, dass Erzieherinnen und Erzieher mit staatlicher Anerkennung über das übliche Bewerbungsverfahren einen Studienplatz erhalten müssen und auf Antrag die entsprechenden Module mit einem Umfang von 30 ECTS (1 Semester) angerechnet bekommen. Die Noten des theoretischen Abschlusszeugnisses werden entsprechend einer Äquivalenztabelle 1:1 übernommen. Weitere Voraussetzung für die Gültigkeit des pauschalen Anrechnungsverfahrens ist, dass die staatliche Anerkennung als Erzieherin bzw. als Erzieher nicht länger als fünf Jahre vor Studienbeginn zurückliegen darf. Studierende, bei denen die Ausbildung länger als fünf Jahre zurückliegt oder außerhalb von Hessen absolviert wurde, können einen Antrag auf individuelle Anrechnung stellen.

Das Verfahren wurde von 2010 bis 2013 an der FH FFM modellhaft erprobt. Nach einem Jahr Vorlauf konnte die strukturelle Verankerung des Anrechnungsverfahrens im Rahmen des durch den Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* seit dem Wintersemester 2011 geförderten Projektes *MainCareer – Offene Hochschule* in mehreren Schritten vorbereitet und weitgehend umgesetzt werden (Kunert-Zier 2014). Dadurch erhielt der AnKE-Modellversuch eine erhebliche öffentliche Aufwertung, was den Prozess der strukturellen Absicherung des Anrechnungsverfahrens maßgeblich vorantrieb. Zunächst war es notwendig die Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnungen auf Hochschulebene entsprechend zu ändern, was sich als Unterfangen mit vielen Unbekannten herausstellen sollte.

Die MainCareer-Mitarbeitenden arbeiteten ein Jahr lang in der Senats-AG *Anrechnung* mit und brachten dort ihre Expertise konstruktiv ein. Im Dezember 2012 beschloss der Senat der FH FFM (2012), neben dem individuellen auch das pauschale Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in die Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung (AAEK-Verfahren) aufzunehmen.

Auf Fachbereichsebene wurde das AnKE-Verfahren im Zuge der Reakkreditierung des BASA strukturell verankert, indem im Modulhandbuch die entsprechenden Module als anrechnungsfähig für Studierende im AnKE-Verfahren ausgewiesen wurden. Die Mit-Akkreditierung des Anrechnungsverfahrens erwies sich als unproblematisch, da ein Anrechnungsverfahren als Qualitätsmerkmal für die Akkreditierung von Studiengängen gilt (KMK 2008) und die Anwendung der fünf Gegenstandsbereiche der ANKOM-Leitlinie für die Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* ANKOM 2010) nachgewiesen werden konnte: Die Lernergebnisbeschreibung (1) und die Äquivalenzprüfung (2) wurden vor Beginn der Erprobungsphase durchgeführt, während die formale Verankerung der Anrechnungsregelung (3) sich über einen Zeitraum von mehr als drei Jahren hinzog. Konzepte für die Information und Beratung (4) der Studierenden und für die Evaluation des Verfahrens (5) werden fortlaufend optimiert.

Im Zuge der Reakkreditierung des Studiengangs wurde das Anrechnungsverfahren 2013 in das Modulhandbuch (Fachhochschule Frankfurt am Main 2014) aufgenommen. Mit der Änderung der Prüfungsordnung im Sommersemester 2014 ist das Verfahren endgültig in den Studiengang BASA implementiert.

Die nächste Herausforderung ist die nachhaltige Verankerung des AnKE-Verfahrens in den Fachbereich Soziale Arbeit. Dazu werden wieder neue Hürden zu überwinden sein, vor allem, weil nach dem Ende der Förderung durch das Bundesprojekt die personelle und räumliche Finanzierung des gesamten Verfahrens gesichert werden muss. Die Aufgaben im AnKE-Verfahren werden außerdem im Zuge des Abschlusses von fünf Kooperationsvereinbarungen mit beteiligten Fachschulen für Sozialpädagogik umfassender. Es gilt, die Kooperationen inhaltlich auszugestal-

ten und aufgrund bundesweiter Entwicklungen hin zu einem bundeseinheitlichen Rahmenlehrplan für alle Fachschulen der Sozialpädagogik (BöfAE 2012) perspektivisch das bestehende AnKE-Verfahren auf den Prüfstand zu stellen.

Um dies mit möglichst breitem Konsens und qualitätsbasiert an der Hochschule umsetzen zu können, ist weiterhin eine überzeugende interne und externe Kommunikation zu leisten. Dazu ist es von Vorteil, dass erste Befunde aus der Evaluation der Studienzufriedenheit der AnKE-Studierenden, die seit dem Sommersemester 2014 einmal pro Semester durchgeführt wird, vorliegen und sicher weitere gute Argumente für das Anrechnungsverfahren liefern werden.

Die Implementierung des pauschalen Anrechnungsverfahrens für den Bachelorstudiengang *Pflege (B.Sc.)* befindet sich zum derzeitigen Stand (Februar 2015) im letzten Entwicklungsschritt (vgl. Abbildung 1), um anschließend sowohl die strukturelle als auch die nachhaltige Verankerung, ähnlich dem AnKE-Verfahren (vgl. Kapitel 2.2 in diesem Fallbericht), im Fachbereich umzusetzen.

4 Fazit

Insgesamt ist das AnKE-Projekt ein Erfolgsprojekt geworden, auch wenn der Weg dahin immer wieder durch Stolpersteine und teils heftige Widerstände geprägt war. Mit der personellen Absicherung des Projektes *MainCareer – Offene Hochschule* für drei Jahre (Ende 2011 – Ende 2014) wurde ermöglicht, den Prozess der Implementierung des AnKE-Verfahrens in der Hochschule umzusetzen, eine Zielgruppenanalyse durchzuführen, ein qualitätsgesichertes Beratungs-, Begleitungs- und Evaluationskonzept zu entwickeln sowie Schritte für die nachhaltige Absicherung des Verfahrens an der Hochschule einzuleiten. Besondere Würdigung erhielt die FH FFM durch die Hochschulrektorenkonferenz, die das AnKE-Verfahren im Mai 2013 ausdrücklich als Beispiel guter Praxis an der Hochschule lobte und in die ‚Good-Practice-Datenbank‘ aufgenommen hat (HRK 2013).

Bei der Entwicklung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens für den Studiengang *Pflege (B.Sc.)* bestand die zentrale Herausforderung darin, ein qualitätsgesichertes und praktikables Anrechnungsverfahren zu entwickeln, das neben den unterschiedlichen Interessen auch die Rahmenbedingungen und Ressourcen berücksichtigte. Als effektiv erwies sich ein regelmäßiger Austausch zwischen den Hochschulbeteiligten und dem Projektteam, aus dem sowohl Synergien entstanden als auch gemeinsame Ziele identifiziert wurden. Im Rahmen dieser Gespräche galt es, Informationen gezielt und moderat zu vermitteln.

Eine Grundlage für die erfolgreiche Entwicklung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens war die Bereitschaft aufseiten der Hochschule, sich gegenüber unterschiedlichen Denkweisen der Bildungsbereiche zu öffnen und diese anzuerkennen.

Aufseiten der kooperierenden Schulen erwies sich ein regelmäßiger Austausch in Form von Workshops als wirkungsvolle Maßnahme für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

Die Projektgestaltung sollte insgesamt so flexibel sein, sich für andere Perspektiven zu öffnen, geplante Maßnahmen gegebenenfalls anzupassen und beteiligte Personen frühzeitig in Entscheidungsprozesse einzubinden. Auch ein verantwortungsvoller Umgang mit Bedenken ist zentral für die erfolgreiche Umsetzung. Alternative Vorgehensweisen sollten dann entwickelt werden, sobald die Umsetzung der Projektziele gefährdet ist. Auch der Einbezug von externen fachlichen Expertisen zu problematischen Situationen ist aus Sicht der Projektmitarbeitenden empfehlenswert. Insgesamt handelte es sich um einen komplexen und zeitaufwendigen Prozess, der aufgrund von kontinuierlicher Überzeugungsarbeit auch ‚Durchhaltevermögen‘ erforderte.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. URL: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de [18.02.2015].
- BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher*. Entwurf, Stand 01.07.2012. URL: www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf [23.01.2015].
- Fachhochschule Frankfurt am Main (2014): *Soziale Arbeit. Bachelor of Arts (B.A.). Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit. Health and Social Work*. URL: www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/Fachbereiche/FB4/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_BA/MHB_BASA_Lesefassung_mit_Aenderungen_inkl_KO_2015-06-26.pdf [12.10.2015].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2013): *Gute Beispiele und Konzepte – Good practice. Fachhochschule Frankfurt am Main. Mit AnKE leichter ins Studium*. URL: www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/detailansicht/meldung/mit-anke-leichter-ins-studium-3072/ [23.01.2015].
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. URL: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf [12.02.2015].
- Kunert-Zier, M. (2014): *Das AnKE-Verfahren – Anrechnung von Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Studiengang B.A. Soziale Arbeit an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Dokumentation. Entstehung und Entwicklung*. URL: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publikationen/AnKE/AnKE-Verfahren_Entstehung_und_Entwicklung_FH_FFM_140324_final_MK.pdf [12.02.2016].
- Loroff, C./Hartmann, E. A. (2012): *ANKOM Arbeitsmaterialie Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung*. (2. Auflage). Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. URL: http://ankom.his.de/pdf_archiv/M2_Ankom.pdf [12.02.2015].

- Luft, L./Röber, M./Ulmer, E.-M./Schulze, U./von Eichel, S. (2014): *Aktueller Arbeitsstand im Projekt MainCareer – Offene Hochschule/Teilprojekt Pflege. Sachstandsbericht Teilprojekt Pflege*. (1. überarbeitete Version). URL: www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FH-FFM/Wir_ueber_uns/MainCareer/Publikationen/TB_Pflege/Aktueller_Arbeitsstand_Teilprojekt_Pflege.pdf [15.01.2015].
- Müskens, W./Gierke, W. B. (2009): Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(3). S. 46–54.
- Senat der Fachhochschule Frankfurt am Main (2012): *Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (AAEK-Verfahren). Beschluss SB – S 240 des Senats der Fachhochschule Frankfurt am Main am 12.12.2012*. URL: www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FH-FFM/Amtliche_Mitteilungen/2013-03-11_-_SB-S_240_AAEK-Verfahren_-_SV1047_1-3_01.pdf [23.01.2015].
- Wissenschaftliche Begleitung der BMBF Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ ANKOM (2010): *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Hannover/Berlin: HIS & iit. URL: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [12.02.2015].

Sabina Stelzig-Willutzki, Katja Weidtmann, Astrid Wonneberger

Herausforderungen bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote am Beispiel des Masterstudiengangs Angewandte Familienwissenschaften

Projekt *FitWeiter* an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

1 Einleitung

An der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg wird im Rahmen des Projektes *Fit für soziale Netzwerke: Neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg* (kurz *FitWeiter*) der weiterbildende Masterstudiengang *Angewandte Familienwissenschaften* (kurz *MAF*) entwickelt und erprobt. Das Studienprogramm adressiert nicht-traditionelle Zielgruppen sowie Berufstätige und Personen mit Familienpflichten und ist im Sommersemester 2013 mit der Pilot-Kohorte gestartet. Für den zweiten Durchgang, der im Sommersemester 2016 starten wird, wurde eine Zugangsmöglichkeit für einschlägig Qualifizierte ohne einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss geschaffen.

Der Studiengang *Angewandte Familienwissenschaften* ist eines von vier Teilprojekten des Projektes *FitWeiter*, in dessen Rahmen u.a. noch der weiterbildende Masterstudiengang *Next Media* sowie der berufsbegleitende Bachelorstudiengang *Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung und Management* entwickelt und erprobt werden. Das vierte Teilprojekt umfasst u.a. die Entwicklung und Koordination teilprojektübergreifender Module sowie von Angeboten zur Beratung und Unterstützung der neuen Zielgruppen.

Am Beispiel von *MAF* sollen in diesem Beitrag Herausforderungen beschrieben werden, die am Beginn einer Neuentwicklung weiterbildender Studienangebote stehen können. Das heißt, es sollen diejenigen Schwierigkeiten und Barrieren dargestellt werden, die bei der Planung, Entwicklung, Erprobung und Implementierung des Weiterbildungsmasters *MAF* unter den gegebenen Prozessen, Strukturen und rechtlichen Grundlagen auftraten. Eine konventionelle Ausgestaltung der oben genannten Aspekte an der Hochschule zeigte sich in großen Teilen als wenig kompatibel für innovative Weiterbildungsangebote, insbesondere für nicht-traditionelle Zielgruppen. Die Entwicklung und Implementierung des Studiengangs *MAF* kann indirekt zu einem *Change Management* an Hochschulen beitragen, indem durch die vorliegenden Erfahrungen exemplarisch Denkanstöße zu Veränderungen gegeben sowie neue Ansätze erprobt werden. Durch die detaillierte Beschreibung einzelner Problemfelder soll ein Bewusstsein für Schwierigkeiten geschaffen werden, die mit

der Einrichtung innovativer Weiterbildungsangebote verbunden sein können und Impulse für mögliche Lösungswege geben.

Im nun folgenden zweiten Kapitel werden zunächst die Abläufe bei der Planung des Studiengangs dargestellt. Vor dem Beginn der konkreten Überlegungen zur Ausgestaltung von *MAF* wurden Markt-, Bedarfs- und Zielgruppenanalysen durchgeführt. Daran anschließend werden im dritten Kapitel Erfahrungen mit der Entwicklung des Studiengangs am Beispiel der organisatorischen Verankerung von *MAF* an der Hochschule beschrieben. Dabei spielen die Kooperationen bzw. dabei entstandene Schwierigkeiten mit verschiedenen Einrichtungen der Hochschule eine wichtige Rolle. Dazu zählt auch die Erfahrung mit der Entwicklung eines Qualitätsmanagements im Studiengang.

Welche Hürden gab es bei der Erprobung und Einrichtung von *MAF*? Dieser Frage widmet sich im nächsten Schritt das vierte Kapitel. Um aus Sicht der Studierenden Studium, Erwerbstätigkeit und Fürsorgearbeit gerecht zu werden, sind u.a. besondere Arrangements seitens der Studiengangentwicklung nötig. Dabei geht es vor allem um die Spielräume, mit denen die Studiengangplanung der Vereinbarkeitsproblematik berufsbegleitender Weiterbildungsstudierender begegnen kann, die jedoch durch bestehende Hochschulstrukturen eingeschränkt werden. Wie dargelegt werden wird, betrifft dies insbesondere innovative Formen der Lehre und der Lernprozessbegleitung.

Daran anschließend werden Erfahrungen mit der Situation der geplanten Zulassung von Studierenden ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss geschildert. Diese nicht-traditionelle Studierendengruppe ist erst seit kurzem in Masterstudiengängen an der Hochschule zu finden. Knapp diskutiert werden wird auch, wie eine nachhaltige Etablierung des jungen Studiengangs aussehen könnte. Abschließend werden die durch die Einführung von *MAF* gemachten Erfahrungen gebündelt und exemplarisch Lösungswege für einzelne Wandelbarrieren an der Hochschule formuliert.

2 Studiengangplanung

Für professionell Handelnde im Bereich Familie haben sich in den letzten Jahren, wenn nicht Jahrzehnten, starke Veränderungen ergeben: Dies betrifft vor allem die Notwendigkeit der Anpassung von Kompetenzen an die ökonomischen, gesellschaftlichen und insbesondere demografischen Veränderungen, mit denen Familien heute konfrontiert sind. Die Komplexität dieser vielfältigen Wandlungsprozesse mit weitreichenden Folgen für Familien schafft neue Bedarfe und erfordert damit verbundene Handlungsansätze an praxisbezogene Institutionen ebenso wie neue Herangehensweisen in den Wissenschaften, die sich mit Familie beschäftigen. Aus dieser Erkenntnis heraus entstand die Idee für den Weiterbildungsmaster *Ange wandte Familienwissenschaften*, der den zahlreichen Veränderungsprozessen sowie

den beschriebenen veränderten Bedarfen an Fachkräften mit einem eigenen Studienprogramm Rechnung trägt.

Anders als im anglofonen Sprachraum werden in Deutschland, der Schweiz und Österreich bislang überwiegend nur in einzelnen wissenschaftlichen Teildisziplinen Aspekte von Familie betrachtet. Eine Marktanalyse, in der die nationale und internationale Hochschullandschaft sowie der außerhochschulische Weiterbildungsmarkt auf vergleichbare Angebote untersucht wurden, bestätigte die Annahme, dass bisher kein Studienangebot im deutschsprachigen Raum besteht, das fächerübergreifend auf sämtliche Aspekte von Familie ausgerichtet ist (Stelzig-Willutzki 2012).¹ Im anglofonen Sprachraum haben Familienwissenschaften dagegen schon lange eine interdisziplinäre Tradition und sind auch im Feld der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung fest etabliert (Wonneberger 2014).

Um Erkenntnisse über mögliche Zielgruppen des zu entwickelnden Masters zu gewinnen, wurden in mehreren Befragungen Daten von insgesamt über 200 Personen, die Interesse am geplanten Weiterbildungsangebot zeigten, erhoben.² Das Alter der befragten Personen lag zwischen Mitte 20 und Mitte 50 Jahren, rund ein Drittel war um die 40 Jahre alt. Fast 90 Prozent waren weiblich. Die beruflichen Qualifikationen durch ein Erststudium waren überwiegend in der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik und der Kindheitspädagogik sowie den Erziehungs- und Sozialwissenschaften erworben worden.

Wie lassen sich die Motive der Personen in der Pilot-Kohorte für eine Teilnahme am Studiengang beschreiben? Ein Masterabschluss war für die große Mehrheit der Studierenden in der Pilot-Kohorte vor allem deshalb relevant, weil sie für sich durch den staatlich anerkannten Masterabschluss langfristig berufliche Aufstiegs- und bessere Verdienstmöglichkeiten sahen. Viele verfügten neben ihrem (Fach-)Hochschulabschluss bereits über zahlreiche Weiterbildungszertifikate, deren Erwerb aller Regel nach nur sehr selten eine höhere Stufe auf der Karriereleiter und eine höhere Entlohnung ermöglicht (Weidtmann 2013).

Eine Abfrage zur aktuellen Beschäftigungssituation ergab bei den *erwarteten Aufstiegschancen* und der *persönlichen Weiterentwicklung* eine äußerst niedrige Zufriedenheit. Rund 90 Prozent der Teilnehmenden waren zudem mit der Bezahlung ihrer Arbeit sehr unzufrieden. Mehr als zwei Drittel der berufstätigen Studierenden

-
- 1 Bereits seit Jahren wird von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Fächern, aber auch von Praktikerinnen und Praktikern, die Einführung eines fächerübergreifenden Studienprogramms für den deutschsprachigen Raum gefordert, sowohl in der akademischen Forschung und Bildung als auch für die praktische Arbeit mit und für Familien (Nave-Herz 1989; Wingen 2004; Schwenzer/Aeschlimann 2006).
 - 2 Ein Jahr vor dem Start der Pilot-Kohorte wurden auf zwei Informationsveranstaltungen an der Hochschule 94 Studieninteressierte befragt. Rund ein halbes Jahr später wurden 92 Personen, die sich für eine Teilnahme am Studiengang beworben hatten, gebeten, u.a. ihre Erwartungen an den Studiengang zu formulieren. Schließlich wurden die 33 Probandinnen und Probanden der Pilot-Kohorte kurz nach dem Start des Studiums im April 2013 befragt.

verdienten zwischen 1.000 und 2.000 Euro netto im Monat. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass bei der Frage, *welche Faktoren eine Weiterbildung bis dato verhindert oder erschwert* haben, *Kosten* mit 84 Prozent auch als der häufigste Grund angegeben wurde.

Neben erhofften Aufstiegschancen waren vor allem auch solche Faktoren relevant, die sich als eine hohe intrinsische Motivation für die Teilnahme am Studiengang zusammenfassen lassen (Billigmann 2013). So gaben beispielsweise 97 Prozent an, mit dem Studium auch eine *Erweiterung der Persönlichkeit* anzustreben. Viele Probandinnen und Probanden erhofften sich durch ein wissenschaftliches Studium einen umfassenderen interdisziplinären Blick auf Familie.

Um auch aus Sicht potenzieller Arbeitgeber der künftigen Absolventinnen und Absolventen die Bedarfe an ein entsprechendes Weiterbildungsprogramm zu ermitteln, wurden Gespräche mit Führungskräften aus Behörden, freien Trägern, Vereinen, Verbänden und Unternehmen sowie aus der Forschung geführt (Stelzig-Willutzki 2012). Befragt wurden dabei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erstens im Bereich der Familienberatung, -bildung, -politik und -hilfen; zweitens in Migrationsorganisationen bzw. der Sozialbehörde vom Referat *Integration*³ und drittens Personalverantwortliche aus der Wirtschaft (Diversity Management und Human Resources). Die Interviews und Gespräche zeigten, dass sowohl die praxisnahen Gesprächspartnerinnen und -partner als auch die in den Wissenschaften Tätigen die interdisziplinäre Herangehensweise an das Themenfeld Familie sehr schätzen, da die Erfahrungen langjährig Professioneller im Bereich Familie immer wieder die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung und eines entsprechenden Handelns verdeutlicht hätten. Vor allem drei Bereiche ergaben eine große Nachfrage an qualifizierten Fachkräften: (1) Führungspositionen in der *klassischen* Sozialarbeit (z.B. Arbeitsfelder Armut, Migration, Multiproblemfamilien), (2) Anpassung familienbezogener Institutionen, Infrastrukturen und Dienstleistungen an neue Zeitmodelle (z.B. veränderte Bedarfe durch den Ausbau der Kinderbetreuung für unter Dreijährige) und (3) Anpassung der Angebote von Familienberatung, -hilfe, -bildung und -politik etc. an die zunehmende Heterogenität der Formen, wie Familien heute zusammenleben.

Von den Führungskräften wurden jedoch auch Zweifel geäußert, ob das Absolvieren eines kompletten Masterstudiums den zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten und auch den Interessen der im Bereich Familie und im Bereich Personalentwicklung Tätigen entspräche oder ob es möglicherweise u.a. zu *akademisch* und zu *spezialisiert* ausfallen könnte. Daher wurden die Planungen, einzelne Module mittelfristig auch

3 Insgesamt wurden an die 30 Personen mit strukturierten Leitfäden persönlich interviewt. Darüber hinaus wurden Kontakte mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Institutionen in Deutschland geknüpft, die in unterschiedlichen Disziplinen im Bereich Familien forschen und lehren.

einzelnen studieren zu können, und das Angebot erster Zertifikatskurse ab Wintersemester 2014/2015 von den Interviewpartnerinnen und -partnern sehr begrüßt.⁴

Eine zukünftig angestrebte Zulassung zum Master von Personen ohne einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss wurde insbesondere von den Mitarbeitenden im sozialen Sektor und in den Migrationsorganisationen positiv eingeschätzt, da sich viele Kolleginnen und Kollegen ohne einen ersten Hochschulabschluss häufig durch die langjährige berufliche Praxis und mit Hilfe von Weiterbildungen und nicht durch einen ersten Hochschulabschluss qualifizieren würden. Auch die geplante Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für den Zugang zu *MAF* wurde sehr begrüßt ebenso wie die Möglichkeit, dass im Ausland erworbenes Fachwissen und andere (akademische) Abschlüsse, die bislang nicht in Deutschland anerkannt wurden, bei der Auswahl von Interessentinnen und Interessenten berücksichtigt werden könnten. Letzteres fand erwartungsgemäß besonders bei den Mitarbeitenden im Bereich *Migration* großen Anklang.

Zu diesen geplanten drei neuen Bereichen beim Zulassungsverfahren, d.h. eine Zulassung zum Studiengang ohne einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und von im Ausland erworbenem Fachwissen liegen in der Hochschule bislang kaum Erfahrungen vor, so dass der Master *Angewandte Familienwissenschaften* hier teilweise Neuland betritt (vgl. Kapitel 4.3).

Aus den Analysen in der Vorphase der Entwicklung des Studiengangs ergaben sich zur konkreten Planung und Ausgestaltung des Programms vor allem folgende Aspekte: Zunächst sollte *MAF* durch Interdisziplinarität geprägt sein: Orientiert an den internationalen Gestaltungen von *Familienwissenschaften* (Family Studies/Family Science) findet in den Modulen eine Auseinandersetzung mit Familie u.a. aus unterschiedlichen Perspektiven statt, z.B. aus historischer, kultureller, ökonomischer, psychologischer, politischer, rechtlicher und soziologischer Perspektive (Wonneberger 2014; Weidtmann/Wonneberger 2015).

Weiterhin wurde aus den Erkenntnissen der Bedarfs- und Zielgruppenanalysen heraus das Studienprogramm berufsbegleitend konzipiert, inhaltlich wie organisatorisch: Inhaltlich ist das Studienprogramm durch eine enge Verzahnung der Inhalte mit den Berufserfahrungen und der parallel zum Studium ausgeübten praktischen Tätigkeit der Studierenden gekennzeichnet. Das Curriculum besteht zu etwas mehr als einem Drittel aus einem sogenannten ‚Anwendungsstrang‘, der aus den drei praxisbezogenen Modulen *Beraten, Führen und Leiten* sowie *Forschen* besteht. Im letzteren führen die Studierenden dreisemestrige Forschungsprojekte u.a. in ihrem direkten beruflichen Umfeld durch.

Auf der Ebene der Programmstruktur wurde versucht, den zeitlichen Möglichkeiten und besonderen Bedürfnissen Berufstätiger und anderer nicht-traditioneller

4 Der Erwerb von Einzelzertifikaten wurde erstmals möglich durch Kurse in Familienberatung und Allgemeiner Familienpsychologie sowie im Semester darauf auch Klinischer Familienpsychologie.

Studierendengruppen entgegenzukommen: Der Studiengang umfasst fünf Semester Regelstudienzeit mit 90 CPs nach ECTS und ist dadurch gegenüber einem vier- oder dreisemestrigen Master im Workload reduziert. Im Sinne der Bologna-Reform wurde der Studiengang vollständig modularisiert, er umfasst insgesamt elf Module. Anstelle regelmäßiger wöchentlicher Veranstaltungen finden die Präsenzzeiten kompakt in je zwei Blockwochen und an einem Wochenende pro Semester statt. Für die Präsenzveranstaltungen wurde ungefähr nur ein Viertel des gesamten Workloads berechnet, das ist deutlich weniger als in vielen anderen Masterangeboten.

Neben der Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen sind individuell gestaltbare Selbststudiumsphasen ein wesentlicher Bestandteil des Programms. Diese Phasen werden durch Blended Learning und eine intensive und zeitlich flexible Einzelbetreuung durch die Lehrenden unterstützt. So sinnvoll und erfolgreich diese Unterstützungsformen für die Studierenden und einen erfolgreichen Weiterbildungs-master sind, so kompliziert sind sie unserer Erfahrung nach in der Umsetzung einer konventionell funktionierenden Hochschule. Bevor jedoch näher auf diese Herausforderungen bei der Durchführung innovativer Lehrformen wie Blended Learning und Lernprozessbegleitung eingegangen wird, werden die Erfahrungen mit der Entwicklung eines Studiengangs für nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich der Probleme bei der organisatorischen Verankerung sowie des Qualitätsmanagements geschildert.

3 Spannungsverhältnisse: Erfahrungen mit der Entwicklung eines innovativen Weiterbildungsstudiengangs

3.1 Organisatorische Verankerung und Kooperationen mit Hochschuleinrichtungen

Wie sieht nun die organisatorische Verankerung des Studiengangs an der Hochschule aus? Die Stellen der wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Mitarbeitenden aus dem *MAF*-Studiengang (wie auch aus allen übrigen Teilprojekten von *FitWeiter*) wurden am Competence Center für Lebenslanges Lernen (CC3L) der HAW Hamburg angesiedelt. Diese fakultätsübergreifende Organisationseinheit vereint Alumni-Arbeit, Career- und Gründungsservice sowie Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unter einem Dach. Aus hochschulrechtlichen Gründen können an der HAW Hamburg jedoch nur Fakultäten Studienprogramme anbieten und akademische Abschlüsse verleihen. Wegen seiner inhaltlichen Nähe zu den Angeboten des Departments Soziale Arbeit an der Fakultät Wirtschaft & Soziales wurde *MAF* schließlich dort angebunden. Diese Konstruktion mit unterschiedlichen organisatorischen ‚Heimaten‘ von Personal und Studienprogramm hatte Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen. In den Prozessen der Einrichtung und Implementierung des weiterbildenden Studienprogramms kam es zu vielen Hindernisse und Unklarheiten vor allem dadurch, dass klar definierte Abläufe und Zuständigkeiten fehlten:

Die Zuständigkeit für den IT-Support beispielsweise definiert sich an der HAW Hamburg anhand der Klassifikation der Mitarbeitenden in Verwaltungspersonal – das hochschulweit durch das Informationstechnik Service Center unterstützt wird – bzw. in wissenschaftliches Personal, für das die IT-Abteilung der jeweiligen Fakultät zuständig ist. Die strukturelle Zuordnung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden von *MAF* zum CC3L als Organisationseinheit und ihr Status als wissenschaftliches Personal führten dazu, dass sich zunächst keine der beiden oben genannten Instanzen für den Support, z.B. Beschaffung von Hard- und Software oder Unterstützung bei technischen Problemen, verantwortlich fühlte. Hinzu kam, dass den Mitarbeitenden eine umfassende Nutzung der IT-Infrastruktur der Fakultät bis heute nur teilweise und nur unter einigem Aufwand möglich ist, z.B. Log-in im PC-Pool, Zugriff auf das Raumbuchungssystem oder auf bestimmte Drucker.

Die Verortung der *FitWeiter*-Stellen an einer Organisationseinheit und nicht an einer Fakultät führte außerdem dazu, dass sich die entsprechenden Mitarbeitenden an vielen für wissenschaftliches Personal relevanten Prozessen der Hochschule nicht beteiligen konnten. Dies drückte sich u.a. in einem fehlenden passiven und aktiven Wahlrecht für Gremien aus oder in der Schwierigkeit, an Arbeitsgruppen mitzuwirken wie z.B. für Personalentwicklungsmaßnahmen im akademischen Mittelbau.

Der Start der Pilot-Kohorte wurde besonders dadurch erschwert und verzögert, dass die Zuständigkeit der entsprechenden Verwaltungsstrukturen wie z.B. Fakultätsservicebüro, Semestermanagement oder Prüfungsverwaltung durch die unklare Anbindung nicht selbstverständlich gegeben war, da es sich bei *MAF* um ein Produkt eines durch Drittmittel geförderten Forschungsprojektes und nicht um ein ‚etabliertes, reguläres‘ Studienprogramm der Fakultät handelte.

Neben diesen Hindernissen, die aus der unterschiedlichen strukturellen Anbindung von Personal und Programm resultierten, ergaben sich in den Phasen der Programmplanung und -erprobung auch Herausforderungen in der Kooperation mit Gremien und zentralen Einrichtungen der Hochschule:

So besteht an der HAW Hamburg bislang keine Möglichkeit, einen Studiengang als Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚zur Probe‘ ggf. unter besonderen Konditionen zu entwickeln und die Probandinnen und Probanden gleichzeitig von den Infrastrukturen der Hochschule, u.a. Bibliotheken oder E-Learning-Plattform, profitieren zu lassen sowie ihnen nach dem erfolgreichen Abschluss des Programms einen akademischen Titel verleihen zu können. Aus diesem Grund musste *MAF* für den Start der Pilot-Kohorte als regulärer Studiengang in den Struktur- und Entwicklungsplan (SEP) der Hochschule aufgenommen werden. Dies war Voraussetzung für alle weiteren Schritte zur Implementierung des Studienprogramms, z.B. Einrichtungsbeschluss durch den Fakultätsrat. Der Aufnahme in den SEP werden wiederum entsprechende Beschlüsse durch Hochschulrat, Hochschulsenat und Präsidium vorausgesetzt. Ein ausdefinierter Prozess für weiterbildende Studiengänge existiert an der HAW Hamburg dafür nicht, so dass die entsprechenden Zuständigkeiten und Schritte durch das Team von *MAF* eigenständig zu recherchieren bzw. zu initiieren

waren. Die begrenzte Anzahl von jährlichen Sitzungen der entsprechenden Gremien verzögerte diese Abläufe zusätzlich, so dass die Pilot-Kohorte von *MAF* erst ein Semester später als geplant starten konnte.

Die Auswahl- und Zugangsordnung sowie die Prüfungs- und Studienordnung von *MAF* wurden in Orientierung an entsprechenden Ordnungen weiterbildender Masterstudiengänge der HAW Hamburg bzw. anderer Hochschulen entwickelt. Entsprechende Rahmenordnungen bzw. Orientierungshilfen der Rechtsabteilung der Hochschule existierten nicht, eine Unterstützung erfolgte dabei jedoch durch den Semestermanager der Fakultät. Die Prüfung der Ordnungen selbst durch die zentrale Rechtsabteilung mit einer hohen Auslastung und einer Priorisierung grundständiger Angebote beanspruchte sehr viel Zeit und verzögerte den Prozess der Studiengangeinrichtung zusätzlich.

Auch bei dem Auswahl- und Einschreibeverfahren der Probandinnen und Probanden von *MAF* traten Probleme auf: Für die Pilot-Kohorte von *MAF* erfolgte bei einer hohen Bewerberinnen- und Bewerberzahl ($N > 100$) ein aufwändiges Auswahlverfahren, u.a. mit persönlichen Gesprächen. Zudem benötigten die Interessierten mit vielfältigen beruflichen und privaten Verpflichtungen einen großen zeitlichen Vorlauf der Rückmeldung über einen Studienplatz für ihre eigene Planungssicherheit. Die eng gefassten zeitlichen Fristen der entsprechenden regulären Abläufe im Studierendenzentrum, das für zentrale Schritte bei der Bewerbung, Auswahl und Einschreibung auch für weiterbildende Masterstudiengänge zuständig ist, passten nicht zu den Bedarfen der Weiterbildungsstudierenden von *MAF*.

3.2 Qualitätsmanagement

Hinsichtlich der Möglichkeiten einer Evaluation des Studienprogramms galt es, eine weitere Hürde zu nehmen: An der HAW Hamburg ist für die Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre die Betriebseinheit *Evaluation, Qualitätsmanagement und Akkreditierung* (EQA) zuständig. Zu Beginn der Studiengangentwicklung im Herbst 2012 wurde durch *MAF* dort um entsprechenden Support angefragt. Mit Berufung auf den Status von *FitWeiter* als Forschungsprojekt (‚verschärft‘ durch die Tatsache, ein weiterbildendes Angebot zu entwickeln) sowie auf beschränkte Ressourcen, wurde diese Unterstützung bei der Evaluation des geplanten Programms verwehrt. Im zweiten Semester unterstützte EQA das Teilprojekt *MAF* einmalig über die für die Fakultät Wirtschaft und Soziales zuständige Qualitätsmanagerin im Zuge einer Studienganganalyse, bei der u.a. Kritik und Veränderungswünsche erhoben wurden.

Die Entwicklung und Durchführung der regelmäßigen Online-Semesterevaluationen erfolgt daher seit Beginn der Erprobung im April 2013 am Ende jedes Semesters bislang eigenständig durch das Team von *MAF*. Dabei bewerten die Teilnehmenden unterschiedliche Aspekte von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Zusätzlich wurden die ‚Programmabbrecher‘ in leitfadengestützten Interviews u.a. zu Studienmotiven und Gründen des Abbruchs befragt.

Im Sommer 2013 gründete sich an der Hochschule die Arbeitsgruppe *Evaluation in der Weiterbildung*, u.a. mit Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von EQA sowie aus *FitWeiter*, die einen Pilot-Evaluationsbogen für entsprechende Angebote entwickelte. Dieser wurde im *FitWeiter*-Teilprojekt *Next Media* einmalig erprobt, die Arbeitsgruppe existiert zum aktuellen Zeitpunkt allerdings nicht mehr. Dadurch, dass die Evaluation größtenteils durch das *MAF*-Team selbst entwickelt und durchgeführt wird, sind die Mitarbeitenden gleichzeitig für die (Weiter-)Entwicklung und die Erprobung des Programms sowie für dessen Qualitätssicherung verantwortlich. Mit dieser Konstellation sind bekannte Vor- und Nachteile von internen Evaluationen verknüpft: Einerseits ermöglicht das Rückspielen der systematisch erhobenen und auch informell generierten Informationen ohne Umwege über externe Instanzen eine direkte Umsetzung der Ergebnisse für eine Optimierung des Programms. Dies betrifft sowohl Anpassungen für die aktuell laufende Pilot-Kohorte als auch für zukünftige Kohorten. Andererseits bestehen durch die beschriebene Personalunion u.a. die Gefahren ‚blinder Flecken‘ sowie eines unzureichend unbefangenen Blicks der Evaluierenden. Seitens der Befragten könnte in diesem Zusammenhang eventuell der Effekt eintreten, z.B. durch Loyalitätskonflikte oder aus Angst vor unzureichender Anonymität Kritik am Programm nicht ehrlich zurückzumelden.

Die Akkreditierung von *MAF* wäre einerseits als ein weiterer Schritt für das Qualitätsmanagement wichtig, andererseits aber vor allem auch eine bedeutsame Voraussetzung für einen Aufstieg innerhalb der Behörde und bei vielen freien Trägern der zukünftigen Studiengangabsolventinnen und -absolventen, da es sich um einen Master an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften handelt. Bei diesen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern ergibt sich erst durch die Akkreditierung der Programme die Chance, durch ihren akademischen Abschluss höhere Gehaltsstufen zu erreichen. Dass das Thema Akkreditierung für *MAF* bislang noch nicht bearbeitet wurde, liegt zum einen darin begründet, dass der Projektantrag für entsprechende vorbereitende Arbeiten oder gar das Verfahren selbst keine Ressourcen vorsieht. Zum anderen spielt hier aber auch wieder der Status als Forschungsprojekt von *FitWeiter* eine Rolle: Die im Rahmen des Projektes entwickelten und erprobten Studiengänge wurden bei den regelhaft erfolgenden Akkreditierungen an den entsprechenden Fakultäten nicht berücksichtigt, obwohl es sich um reguläre, im Struktur- und Entwicklungsplan verankerte Studiengänge der Hochschule handelt.

Eine Akkreditierung von *MAF* ist auch vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion an der HAW Hamburg um die Ausgestaltung dieses Prozesses zu sehen. So wird erwogen, von der Programm- auf die Systemakkreditierung umzustellen. Das Präsidium hat unter der Federführung von EQA eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe mit Einbindung unterschiedlicher Statusgruppen eingesetzt, um ein entsprechendes Modell mit den erforderlichen Voraussetzungen, möglichen Vor- und Nachteilen etc. zu erarbeiten. Eine solche zentrale Entscheidung hätte natürlich auch Auswirkungen auf *MAF* und andere Angebote der wissenschaftlichen Weiter-

bildung. Für das Qualitätsmanagement des jungen Studiengangs wäre eine Akkreditierung ein Gewinn, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Programm- oder Systemakkreditierung handelt.

4 Hürden und Herausforderungen bei der Erprobung und Einrichtung eines Studiengangs für nicht-traditionelle Studierende

4.1 Belastungen durch die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie

Eine große Herausforderung in der Erprobung von *MAF* bestand darin, dem Vereinbarkeitsproblem Weiterbildungsstudierender von Erwerbsarbeit und Studium, z.T. auch noch Fürsorgearbeit, innerhalb der teils starren Strukturen der Hochschule mit passenden Lösungen zu begegnen. Ein Drittel der Teilnehmenden lebte mit Kindern in einem Haushalt, und etwa jede/r fünfte nannte andere Familienpflichten, z.B. die Pflege von Angehörigen (Stelzig-Willutzki/Weidtmann 2014b). Es galt daher Lösungsansätze für eine Studierfähigkeit trotz Mehrfachbelastung zu finden, sowohl für die Selbststudienphasen, die wie beschrieben an die einzelnen Studierenden hohe Anforderungen stellen, als auch für die ohnehin sehr kurzen Präsenzzeiten, die kaum Fehlzeiten erlauben und deshalb jedes unvorhergesehene Ereignis im Leben der Teilnehmenden zu einem Risikofaktor für eine erfolgreiche Teilnahme am Studium werden lassen können.

Zur Erleichterung der Mehrfachbelastung im Alltag nicht-traditioneller Studierender erfuhren knapp 80 Prozent der Teilnehmenden der Pilot-Kohorte zwar eine organisatorische oder zeitliche Unterstützung durch die Arbeitgeber. Dies geschah z.B. in Form von Genehmigung eines Bildungsurlaubs, der Freistellung für eine Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen oder des Abbaus von Überstunden. Insbesondere eine Dreifachbelastung durch Erwerbstätigkeit, Studium und Familienpflichten stellte jedoch eine massive Herausforderung für die Probandinnen und Probanden dar. Diese äußerten sich unter anderem in Bitten um immer wieder verlängerte Abgabefristen von Prüfungsleistungen und Berichten von Stress. Die Anforderung, Prüfungsleistungen anzufertigen, wurde u.a. auch dadurch zur Belastung, weil starre Öffnungszeiten von Bibliotheken und anderen für das Studium relevanten Einrichtungen an der Hochschule nur schlecht mit dem Zeitrhythmus der Weiterbildungsstudierenden kompatibel waren.

Mehrere Maßnahmen können auf Ebene der Programmentwicklung den Herausforderungen Rechnung tragen: Erstens wurde in das Projekt *Fit Weiter* auch das hochschulweit zuständige Familienbüro eingebunden, das u.a. in Bezug auf Probleme mit der Vereinbarkeit von Familienpflichten und Studium berät, sowie zweitens eine Karriereberatungsstelle im vierten Teilprojekt, die sich insbesondere mit nicht-traditionellen Studierenden beschäftigte. Drittens ist für den zweiten Durchgang ein Mentoring-Programm geplant, in dem Absolventinnen und Absolventen der

Pilot-Kohorte eine Mentorinnen- und Mentorenfunktion für die Studierenden des zweiten Durchgangs übernehmen. Wie bei Mentoring-Programmen üblich, kann auf freiwilliger Basis und zu selbstgewählten Zeitpunkten ein Austausch von Fachwissen und Erfahrungen mit dem Studium zwischen Mentee und der erfahrenen Mentorin bzw. dem erfahrenen Mentor stattfinden und soll dadurch möglicherweise auftretende Belastungen der Studierenden auffangen.

Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit angedacht, das Studium insgesamt noch flexibler zu gestalten, indem die Modulstruktur als ‚Baukastenprinzip‘ angelegt wird. Module könnten dann im Idealfall in jedem Semester nach Bedarf gewählt werden und würden langfristig auf das Studium angerechnet, unabhängig davon, wann und in welcher Reihenfolge sie im Einzelfall absolviert würden.

Eine hohe Zufriedenheit unter den Teilnehmenden herrschte mit der geblockten Organisation der Präsenzphasen und der damit einhergehenden zeitlichen Flexibilität durch das ausgedehnte Selbststudium. Wie die Studienganganalyse und Semester-evaluationen ergaben, wurde die aktuelle Studienstruktur als die am besten geeignete Form angesehen, die vielen die Teilnahme an dem Studium erst ermöglichte.⁵ Die Blockwochenstruktur zeigte sich auch deshalb als unverzichtbar, da nur so ein Teil des Studiums als Bildungsurlaub anrechenbar ist, ein Angebot, das bisher bereits von fast drei Viertel der Studierenden (73 Prozent) aus der Pilot-Kohorte angenommen wurde.

Aus dem hohen Selbststudienanteil ergab sich aber auch eine Reihe von Problemen, die mit dem Mangel an Erfahrung mit nicht-traditionellen Studierenden an der Hochschule eng verbunden sind: Studierende mit starken beruflichen und meist auch familiären Verpflichtungen laufen offensichtlich Gefahr, außerhalb der geblockten Präsenzzeiten an der Hochschule schnell wieder vom Alltag absorbiert zu werden, so dass die Motivation zum eigenständigen Lernen, die während der Präsenzzeiten u.a. durch den Austausch mit den Dozentinnen und Dozenten sowie den Kommilitoninnen und Kommilitonen gesteigert wurde, wieder ‚verfliegt‘. Naheliegend ist es daher, die bewährte Blockstruktur beizubehalten, zusätzlich aber noch einen Nachmittag pro Vorlesungsmonat einzuführen, durch den der Austausch zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden in geringeren Abständen erfolgen kann.

5 Abgefragt wurde in der ersten Kohorte die für sie günstigste Studienstruktur. Zur Auswahl standen sieben Szenarien, in denen verschiedene Relationen von Präsenz- zu Selbststudium angegeben waren und sich die Präsenzzeiten unterschiedlich auf Blockwochen und -wochenenden, regelmäßige Abend- und Freitagstermine verteilten. Dabei zeigte sich, dass das in der Pilot-Kohorte erprobte Modell mit je zwei Blockwochen und einem Blockwochenende pro Semester insgesamt als am günstigsten angesehen wurde. 84 Prozent der Teilnehmenden sahen in dieser Struktur eine *sehr geeignete* bis *eher geeignete* Variante. Am ungeeignetsten wurde das Vollzeitstudium angesehen, das 85 Prozent als *eher ungeeignet* bis *sehr ungeeignet* einschätzten.

Um der für mehrfachbelastete Weiterbildungs-Studierende so essentiellen zeitlichen Flexibilität im Studium gerecht zu werden, wurden teilweise auch die Prüfungsformate flexibilisiert, d.h. bestimmte Formen der Prüfung wurden zur Auswahl gestellt und die Terminierung beispielsweise für mündliche Prüfungen in Absprache mit den zu Prüfenden festgelegt. Abgabetermine für schriftliche Arbeiten wurden häufig verlängert.

Probleme auf struktureller Ebene der Hochschule für die nicht-traditionelle Studierendengruppe wie z.B. festgelegte Öffnungszeiten von Bibliotheken, PC-Raum und anderen Einrichtungen, die für die Bedarfe u.a. berufstätiger Studierender nicht adäquat sind, konnten bislang nicht verbessert, geschweige denn ausgeräumt werden. Die Sprechstunde der Zentralen Studienberatung (ZSB) beispielsweise ist an drei Tagen in der Woche von 11.00 Uhr bis 13.00 Uhr und an einem Tag von 14.00 bis 17.00 Uhr geöffnet – Zeiten also, die für Berufstätige im regulären Alltag kaum wahrzunehmen sind. Durch die telefonische und psychologische Sprechstunde wird das Angebot der ZSB vom Zeitumfang und den Öffnungszeiten nicht wesentlich erweitert. Auch inhaltlich ist das Angebot nur wenig auf die besonderen Bedürfnisse nicht-traditioneller Studierender ausgerichtet. Die halbe Mitarbeiterinnenstelle, die im vierten Teilprojekt durch das Projekt *FitWeiter* für spezielle Beratungsbedarfe von Weiterbildungsstudierenden geschaffen und von den Studierenden im *MAF* als unterstützend wahrgenommen worden war, ist nach zwei Jahren nicht verlängert worden.

4.2 Begrenzte Möglichkeiten bei der Anwendung innovativer Lehrformen

Viele der Motivations- und Zeitmanagementprobleme bei den mehrfachbelasteten Studierenden von *MAF* konnten durch gezielte Maßnahmen aufgefangen und zum Teil sogar behoben werden: Als zentrales Element kann dabei die Lernprozessbegleitung mit zeitnaher Rückmeldung von Studienleistungen gesehen werden. Dabei werden die Studierenden in allen Phasen des Lernens bei inhaltlichen, organisatorischen oder anderen Fragen rund um das Studium individuell durch Bezugsdozentinnen und -dozenten betreut und unterstützt, z.B. durch persönliche Gespräche, Telefonate oder E-Mail-Kontakte auch außerhalb der regulären Arbeitszeiten. Zur Lernprozessbegleitung zählen auch zusätzliche freiwillige Präsenzzeitangebote wie Workshops zum Anwendungsmodul Forschen.

Allerdings ergibt sich bei vielen Maßnahmen das Problem, dass sie in dieser Form formal und kapazitätsrechtlich an der HAW bisher nicht korrekt abgebildet werden können, so dass eine Umsetzung unter den gegebenen Bedingungen an der Hochschule nicht möglich ist. Dazu zählt insbesondere die intensive Einzelbetreuung (z.B. in Form von speziellen Bezugsdozentinnen und -dozenten sowie eine schnelle Erreichbarkeit der Lehrenden durch zeitnahe Beantwortung von E-Mail-Anfragen und guter telefonischer Erreichbarkeit), die sowohl durch den hohen Selbststudienanteil der als auch der großen Heterogenität der Studierenden

in Bezug auf Vorwissen und familiären Verpflichtungen notwendig ist. Intensive Einzelbetreuung wie flexible Sprechzeiten, z.B. auch an den Randzeiten des Arbeitstages, können bisher nicht auf das Lehrdeputat angerechnet werden (Wonneberger/Weidtmann/Hoffmann/Draheim 2015).

Überdeutlich wird das Problem der kapazitätsrechtlichen Anrechnungsmöglichkeiten bei dem Bemühen, einen explizit interdisziplinären Studiengang zu erschaffen: Um fachübergreifend inhaltliche und analytische Bezüge herzustellen, war das erste Semester explizit interdisziplinär aufgebaut, indem zentrale Themen der Familienwissenschaften durch Team-Teaching, teilweise mit vier gleichzeitig in den Lehrveranstaltungen anwesenden Fachvertreterinnen und Fachvertretern, vermittelt wurden. Diese Form des Team-Teachings kann bislang jedoch nicht auf die Deputate mehrerer Lehrpersonen angerechnet werden, ebenso wenig wie die damit verbundenen zeitlich aufwendigen Vorbereitungs-, Austausch- und Abstimmungsprozesse, bei denen Skripte und Lehrmaterialien geteilt und die Inhalte der Lehre intensiv gemeinsam vorbereitet werden. Durch die Doppel- und Mehrfachbesetzungen beim Lehrpersonal ergeben sich auf kapazitätsrechtlicher Ebene also grundsätzliche Probleme, mit denen die Hochschule bislang kaum konfrontiert worden ist.

Durch den relativ geringen Anteil an Präsenzlehre fällt der Curriculare Normwert (CNW) im Master Angewandte Familienwissenschaften im Vergleich zu grundständigen Studiengängen sehr niedrig aus. Die in diesem Modell entstehende zeitlich aufwendige Betreuung durch die Lehrenden findet nach der aktuell üblichen und in erster Linie für grundständige Angebote entwickelte Berechnungsweise keine Berücksichtigung, da hier nur Präsenzlehre angerechnet wird. Auch Zusatzangebote auf freiwilliger Basis, wie eine Lernwerkstatt, in der z.B. aktuelle Probleme mit den Forschungsvorhaben der Studierenden diskutiert werden, lassen sich nicht ohne weiteres auf das Lehrdeputat anrechnen.

4.3 Neuland: Weiterbildende Masterstudierende ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss

Eine weitere, mit teils intensiver Betreuung einhergehende Herausforderung in der Lehre besteht in der großen Heterogenität der Gruppe der Probandinnen und Probanden. Dabei spielen nicht nur Unterschiede im Alter und den familiären Verpflichtungen eine Rolle, sondern auch das Vorwissen, das durch die Art des bereits absolvierten Studiums und vor allem die zeitliche Distanz zum ersten Studienabschluss bestimmt wird. Diese Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden wird in der geplanten zweiten Kohorte, die für Personen ohne einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss geöffnet werden soll, vermutlich noch größer ausfallen.

Das Hamburgische Hochschulgesetz (HmbHG) als rechtliche Grundlage ermöglicht dieser Gruppe prinzipiell einen Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen, nachdem sie eine Eingangsprüfung bestanden haben, in der eine fachliche

Qualifikation nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist.⁶ An der HAW Hamburg wurde diese Möglichkeit zwar bereits in den Zugangs- und Auswahlordnungen einiger weiterbildender Masterstudiengänge verankert, eine grundsätzliche Rahmenordnung zu diesem Aspekt gibt es jedoch noch nicht, und auf Ebene der Fakultäten und Departments sind diesbezüglich zumindest teilweise noch Zurückhaltung bzw. Widerstände zu beobachten. Mit der Ausarbeitung eines Konzepts für eine Eingangsprüfung für *MAF* (Stelzig-Willutzki/Weidtmann 2014a) wurde also ein Stück Pionierarbeit auf diesem Gebiet geleistet.

4.4 Schwierigkeiten mit einer nachhaltigen Etablierung

Im November 2014 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Projekt informiert, in der kommenden Förderphase die Durchführung weiterer Erprobungs-Kohorten nicht mehr zu unterstützen und erinnerte daran, dass es Aufgabe der Hochschulen ist, für eine nachhaltige Etablierung der neu entwickelten Angebote zu sorgen. Wie bereits im Ausschreibungstext des Bund-Länder-Wettbewerbs ausgeführt, soll eine langfristige Verankerung der entwickelten Angebote in das Portfolio der Hochschulen angestrebt werden. So wurde der Studiengang erneut im Struktur- und Entwicklungsplan der Hochschule von 2016 bis 2020 verankert. Die zweite Kohorte startet im Sommersemester 2016 unter den Bedingungen von Studiengebühren für einen Weiterbildungsmaster.

Grundsätzlich besteht hinsichtlich einer marktvermittelten Finanzierung von *MAF* als kostenpflichtiger weiterbildender Masterstudiengang das Problem, dass die hauptsächlich angesprochene Zielgruppe, d.h. im sozialen Sektor Berufstätige, tendenziell eher zu den schlechter Verdienenden gehören – zwei Drittel der Probandinnen und Probanden des ersten Durchgangs verfügen über ein Bruttoeinkommen von bis zu 2.000 Euro, – so dass die vollständige Eigenfinanzierung für viele Interessierte voraussichtlich ein Problem darstellen wird. Dazu kommt, dass die meisten Interessierten und Teilnehmenden in Teilzeit oder nur vollzeitnah, also um die 30 Stunden, beschäftigt sind und auch dadurch in ihren Verdienstmöglichkeiten beschränkt sind. Nach einer aktuellen Umfrage unter den Bewerberinnen und Bewerbern für einen zweiten Durchgang wurde jedoch deutlich, dass mehr als ein Drittel bereit wären, 500 Euro oder (teilweise deutlich) mehr pro Semester für den Master zu bezahlen. Auch das Interesse am Absolvieren des Studiengangs ist nach wie vor sehr hoch.

6 Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG), §39, Absatz 3.

5 Fazit

Es wurde deutlich, dass es in den Prozessen der Planung, Entwicklung, Erprobung und Implementierung des weiterbildenden Studienprogramms *MAF* auf verschiedenen Ebenen zahlreiche Hindernisse und Unklarheiten gibt sowie oftmals klar definierte Abläufe und Zuständigkeiten fehlen. Bei manchen der dargestellten Schwierigkeiten ist jedoch unklar, ob diese jeweils allein in dem besonderen Szenario der strukturellen Anbindung bzw. im Status von *FitWeiter* als ein durch Drittmittel gefördertes Forschungsprojekt begründet liegen oder darin, dass das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule noch unzureichend systematisch bearbeitet ist.

So besteht an der HAW Hamburg bislang generell keine Orientierung für die ‚Probeentwicklung‘ eines Studiengangs unter den besonderen Bedingungen eines Forschungsprojektes. Umso wichtiger erscheint die Dokumentation und zentrale Bündelung der Erfahrungen aller Weiterbildungsstudiengänge, die sich, wie *MAF*, in einem ‚Probedurchlauf‘ an der Hochschule befinden bzw. befanden. Hier gibt es einen deutlichen Handlungsbedarf. Bei der Planung und Entwicklung von *MAF* konnten die erforderlichen Ordnungen zunächst mit Hilfe entsprechender Ordnungen anderer weiterbildender Masterstudiengänge entwickelt werden. Für die Durchführung aufwendiger Zulassungsverfahren für weiterbildende Studiengänge wie *MAF* ist zudem eine Erweiterung der zeitlichen Flexibilisierung für die Bewerbung, Auswahl und Einschreibung notwendig.

Als bedeutende unterstützende Maßnahmen mehrfachbelasteter nicht-traditioneller Weiterbildungsstudierender stellten sich sowohl die außerhalb des Studiengangs bestehenden Beratungsangebote (Familienbüro, spezielle Beratung für Weiterbildungsstudierende) als insbesondere auch Maßnahmen innerhalb der Studiengangplanung heraus (intensive Einzelbetreuung, starke Flexibilisierung des Studiums, ein hoher und zeitlich flexibler Selbststudienanteil u.a.). Für eine erfolgreiche Implementierung eines innovativen Weiterbildungsstudiengangs wie *MAF* gilt es, die Möglichkeiten für eine Durchführung der jeweiligen Maßnahmen zu erhalten bzw. weiter auszubauen (z.B. Studium nach ‚Baukastenprinzip‘). Für die Beratungsangebote an der Hochschule bedeutet das vor allem einen Ausbau der Kapazitäten durch personelle Aufstockungen und eine inhaltliche Erweiterung des Beratungsspektrums.

Schwierigkeiten auf struktureller Ebene der Hochschule, wie starre Öffnungszeiten von wichtigen Einrichtungen sowie die fehlende Anpassung von Beratungsinhalten an die Zielgruppen von *MAF*, konnten bislang nur registriert werden. Hier muss wohl zunächst auf einen ‚Gesinnungswandel‘ an der Hochschule gesetzt werden, der mit der Erkenntnis einhergeht, dass Weiterbildungsstudierende und insbesondere nicht-traditionelle Studierende auch außerhalb regulärer Öffnungszeiten Zugang zu Bibliotheken und Beratungsangeboten erhalten und sich die jeweiligen Angebote auch inhaltlich auf die besonderen Bedarfe von Weiterbildungsstudierenden ausrichten müssen.

Ein zentrales Problem besteht, wie in verschiedenen Zusammenhängen beschrieben, in den angewandten, inhaltlich sinnvollen, dabei aber sehr personalaufwendigen Formen innovativer Lehre wie der Lernprozessbegleitung und dem Team-Teaching, da sie sich nicht im CNW-Wert abbilden lassen. Die dargestellten Unterrichtsmodelle führen unter der bestehenden Berechnungsweise der Hochschule langfristig zu einem personellen Defizit auf Seiten der Lehrenden. Ob der hohe zeitliche und personelle Aufwand, der damit verbunden ist, langfristig finanzierbar sein wird, hängt nicht zuletzt davon ab, ob in Zukunft u.a. der Vorbereitung und Durchführung der Lehre mehr Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden (Wonneberger et al. 2015).

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden des Studienprogramms von den Teilnehmenden ausdrücklich gewünscht wurde, reicht es wahrscheinlich aber nicht, allein über neue, ‚realistisch auf das Deputat anrechenbare‘ Unterrichtsmodelle nachzudenken. Auch eine spezielle Ausbildung in der Hochschuldidaktik von Weiterbildungslehrenden sollte in Erwägung gezogen werden, denn es kann davon ausgegangen werden, dass Weiterbildungsstudierende durch ihr fachliches und berufliches Vorwissen generell einen höheren Anspruch als grundständige Studierende an sowohl einen ‚ganzheitlichen‘, also interdisziplinären Bezug zum Studienfach haben, als auch an eine starke Theorie-Praxis-Verzahnung. Eine mögliche Lösung im Sinne einer Angleichung für die teils sehr heterogene Studierendengruppe bestünde generell in – je nach individuellem Bedarf – dem Studium vorgeschalteten Brückenkursen. Vor- und Brückenkurse werden bislang an der HAW Hamburg jedoch ganz überwiegend nur für Studierende der technischen Fächer angeboten. Auch hier bestehen Planungsbedarfe für die Anpassung an die Realitäten neuer Studierendengruppen.

Der grundsätzlich an einer Hamburger Hochschule möglichen, an der HAW Hamburg bislang jedoch kaum durchgeführten Zulassung von Weiterbildungsstudierenden ohne einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss wurde mit der Ausarbeitung eines Konzepts für eine Eingangsprüfung für *MAF* begegnet. Langfristig soll auch die Anrechnung beruflicher und akademischer Kompetenzen sowie praxisbezogenen Weiterbildungen auf das Studium eingeführt werden. Auch hierzu ist zeitnah die Erstellung von Konzepten für eine konkrete Umsetzung geplant. Eine Unterstützung durch und eine Abstimmung mit anderen Hochschulgremien dazu wäre wünschenswert.

Für ein erfolgreiches Bestehen unter marktüblichen Bedingungen gerät das Thema einer Akkreditierung des Studiengangs noch stärker in den Blick, da sie in zahlreichen Berufsfeldern Voraussetzung für eine bessere Vergütung durch einen Masterabschluss und die Übernahme einer Leitungsstelle im Bereich Familie wäre. Das Verfahren wurde Ende 2015 eingeleitet.

Viele der geschilderten Fragen und Probleme ließen sich zusammengefasst teils nur über zeitaufwendige Recherchen ursächlich klären und durch unbürokratisches Handeln einzelner Personen lösen. Unterstützend wirkte dabei sicherlich eine

grundsätzlich wahrnehmbare ‚Grundstimmung‘ der Offenheit für neue Weiterbildungsformate an der Hochschule, auch wenn diese in vielen Fällen durch bestehende bürokratische Strukturen gehemmt wird. Dennoch: Es bewegt sich was.

Literatur

- Billigmann, V. (2013): *Weiterbildungsmotivation im Spiegel persönlicher Biographien. Eine Fallstudie zur Pilot-Kohorte des Weiterbildungsmasters Angewandte Familienwissenschaften*. (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.
- Nave-Herz, R. (1989): Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 1: Familienforschung*. Neuwied: Luchterhand. S. 1–17.
- Schwenzer, I./Aeschlimann, S. (2006): Zur Notwendigkeit einer Disziplin „Familienwissenschaft“. In: Dubs, R./Fritsch, B./Schambeck, H./Seidl, E./Tschirky, H. (Hrsg.): *Bildungswesen im Umbruch. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Giger*. Zürich: NZZ Libro. S. 501–511.
- Stelzig-Willutzki, S. (2012): „Angewandte Familienwissenschaften“. Ein neuer Weiterbildungs-Master an der Fakultät W&S. In: *standpunkt: sozial* 2012(3). S. 81–85.
- Stelzig-Willutzki, S./Weidtmann, K. (2014a): *Entwurf für ein Eingangsprüfungskonzept zur Zulassung zum berufsbegleitenden Master Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg*. April 2014. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. URL: https://familienwissenschaftenhamburg.files.wordpress.com/2014/03/konzeptentwurf_eingangspruefung_maf.pdf [12.08.2015].
- Stelzig-Willutzki, S./Weidtmann, K. (2014b): *Karriere, Care und Credit Points. Studierende mit Familienpflichten im Weiterbildungsmaster Angewandte Familienwissenschaften*. Vortrag auf dem Workshop „Gender, Arbeitsmarkt und Familie – eine Beziehung im Wandel“, 03. Juli 2014. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. URL: www.researchgate.net/publication/272816593_Karriere_Care_und_Credit_Points_Studierende_mit_Familienpflichten_im_Weiterbildungsmaster_Angewandte_Familienwissenschaften [12.08.2015].
- Weidtmann, K. (2013): Angewandte Familienwissenschaften. Der neue Weiterbildungs-Master an der Fakultät W&S ist zum Sommersemester 2013 gestartet. In: *standpunkt: sozial* 2013(2). S. 81–86.
- Weidtmann, K./Wonneberger, A. (2015): „Zur Geschichte der Familienwissenschaften: USA – Deutschland – Hamburg“. In: *standpunkt: sozial* 2015 (im Erscheinen).
- Wingen, M. (2004): *Auf dem Wege zur Familienwissenschaft? Vorüberlegungen zur Grundlegung eines interdisziplinär angelegten Fachs*. Berlin: De Gruyter.
- Wonneberger, A. (2014): Als Ethnologin in der Familienwissenschaft – Der interdisziplinäre Studiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ an der HAW Hamburg. Ein Werkstattbericht. In: *Ethnoscripts* 16/1. S. 211–223.
- Wonneberger, A./Weidtmann, K./Hoffmann, K./Draheim, S. (2015): Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel der neu entwickelten Master-Studiengänge „Angewandte Familienwissenschaften“ sowie „Next Media“ an der HAW Hamburg. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015(37). S. 70–91. URL: www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Wonneberger-Weidtmann-Hoffmann-Draheim.pdf [12.08.2015].

*Rolf Granow, Farina Steinert, Ulrich Bartosch, Wolfgang Huhn,
Agnieszka Maluga*

Mainstreaming des berufsbegleitenden Online-Studiums in Schleswig Holstein – Der LINA VO-Ansatz

Projekt *LINA VO* an der Fachhochschule Lübeck und
der Fachhochschule Kiel

1 Projektziele und Begründung

Die Hochschulen des Projektkonsortiums LINA VO, die FH Lübeck, die FH Kiel und die FH Westküste betrachten ihre Öffnung für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen, insbesondere für Berufstätige und Menschen mit zeitintensiven familiären Bindungen, als eine der wesentlichen strategischen Herausforderungen sowohl für die nachhaltige Wirtschaftsentwicklung der Region als auch für die Stärkung ihrer eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Sie kooperieren mit dem Ziel, Lebenslanges Lernen zu einem Strategiemerkmale auszubauen und sind dabei überzeugt, dass sie erfolgreiche nachfrageorientierte Online-Bildungsangebote für Berufstätige nur sinnvoll gemeinsam entwickeln und betreiben können. Dabei fußen alle Aktivitäten auf der bestehenden Infrastruktur der FH Lübeck, die bereits von der FH Kiel mitgenutzt wird. Das Projekt dient dem Mainstreaming des Lebenslangen Lernens in Schleswig-Holstein mit überregionalem Erweiterungspotenzial. Projektgegenstand in LINA VO sind die Online-Bachelorstudiengänge Maschinenbau und Regenerative Energietechniken sowie die Online-Masterstudiengänge Tourismusmanagement, Regulatory Affairs für die Medizintechnik sowie Baumanagement. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Entwicklungen an der FH Lübeck und an der FH Kiel im Rahmen des LINA VO-Projektes.

2 Kernelemente der Planung und Implementierung berufsbegleitender Online-Studiengänge

2.1 Wesentliche Aspekte der gemeinsamen Leistungspolitik

Der Leistungspolitik der Partnerinnen und Partner im LINA VO-Projekt liegen gezielte strategische Überlegungen zugrunde. Hochschulen, die Strukturen für das Lebenslange Lernen aufbauen, müssen demnach gut analysieren und planen, wie die Angebote gestaltet sein müssen, damit die Bedürfnisse der neuen Zielgruppen erfüllt werden (Hanft 2014, S. 41f.). Bei Festlegung der Leistungspolitik spielt zunehmend eine Rolle, dass die Wettbewerbsintensität im Markt für Lebenslanges Lernen durch verschiedene Faktoren kontinuierlich zunimmt. Die Generierung erkennba-

rer Mehrwerte für die Zielgruppen sowie Prozess- und Ressourceneffizienz bei der Leistungserbringung gewinnen erheblich an Bedeutung (ebd.).

Die Fachhochschule Lübeck hat bereits 1997 begonnen, die Chancen des Internets für die Entwicklung und Einführung berufsbegleitender Studienangebote konsequent zu nutzen. Erste tragende Säule ihrer Leistungs politik ist heute eine nachhaltige und innovationsorientierte, zentrale Infrastruktur. Diese ermöglicht eine professionelle Entwicklung und einen dauerhaften Betrieb von Online-Fernstudienangeboten, Online-Weiterbildung sowie freien und kostenlosen Online-Angeboten wie Massive Open Online Courses oder ‚E-Lectures‘.

Zweiter wichtiger Eckpfeiler für eine erfolgreiche Leistungs politik sind dauerhaft angelegte Hochschulkooperationen. Die Folge ist eine gemeinsame Leistungs politik mit einheitlichen Standards. Die Kooperationen ermöglichen einen nachhaltigen und wirtschaftlich tragfähigen Betrieb durch die konsequente Realisierung von Skaleneffekten und Lernkurven. Wesentlich getragen wird der Ansatz an der Fachhochschule Lübeck derzeit vom Hochschulverbund *Virtuelle Fachhochschule*, dem mittlerweile zehn Hochschulen aus sechs Bundesländern angehören. Die Studienangebote weisen einen hohen Standardisierungsgrad mit massiven Synergieeffekten auf. Dies betrifft sowohl die technische Perspektive als auch Kompetenzorientierung, Anrechnungsszenarien, Didaktik, Organisation, die rechtliche Rahmung und letztendlich auch die spätere Vermarktung. Angesichts der rasanten Veränderungen in der allgemeinen Technologieentwicklung sind eine Arbeitsteilung und eine Spezialisierung bei Online-Bildungsangeboten erforderlich, um mit den wachsenden Anforderungen und Erwartungen der Studierenden überhaupt Schritt zu halten (Seufert 2008, S. 149f.).

Der erforderliche strategische Konsens der Beteiligten über diese Elemente ist fundamental für erfolgreiche bzw. nachhaltige E-Learning-Innovationen (ebd., S. 501). Die FH Lübeck hat hier eine klare Strategie entwickelt, die sie mit anderen Partnerhochschulen gezielt und erfolgreich bereits realisiert. Schon bei der Antragsphase von Projekten hat dies eine deutliche Relevanz. Im Projekt LINAVO, welches auf das Mainstreaming von Lebenslangem Lernen in Schleswig-Holstein und den Bedarf der regionalen Wirtschaft ausgerichtet ist, hat die Hochschule vor allem in den Bereich Marktpositionierung, Produktmanagement, Anrechnung und Kompetenzorientierung sowie technisch-didaktische Plattform einen erheblichen gemeinsamen Innovationsschub geplant und pilotiert, der es in Zukunft ermöglicht, vor allem im gebührenpflichtigen Bereich wettbewerbsfähige Angebote zu platzieren. Das Lübecker Modell ist im Vergleich zu den traditionellen, auf Präsenzlehre ausgerichteten Aktivitäten von Hochschulen strukturell und organisatorisch also untypisch. Dabei spielt auch die Tradition in der Sichtweise auf den Einsatz von Drittmitteln eine maßgebliche Rolle. Die FH Lübeck verfolgt dabei seit Beginn die Strategie, Fördermittel als Startinvestition für nachhaltige Angebote zu nutzen, die später durch verschiedene Geschäftsmodelle dauerhaft etabliert und durch Qualitätsmanagementsysteme professionell gestützt werden.

2.1.1 Marktpositionierung

Für das LINA VO-Projekt wurden im Vorwege der Antragstellung verschiedene Marktanalysen für die geplanten Studiengänge gemacht. Dies diente dazu, Ansatzpunkte zum einen für die Programmwahl, zum anderen für eine optimale Nachfrage- und Bedarfsorientierung der einzelnen Angebote zu ermitteln. Insbesondere die Einführung weiterbildender Master konfrontiert die Hochschule mit Aspekten, die mit den bisherigen Paradigmen der rein kapazitativen orientierten Planung und der Ausrichtung auf Präsenzstudierende schwer vereinbar sind. Die erforderliche marktorientierte Perspektive setzt voraus, sich neben der Beschaffung von Sekundärdaten zur Marktsituation und zur Marktentwicklung über die geeignete Marktpositionierung Gedanken zu machen, die eng mit den Elementen der Leistungs politik verknüpft ist. Um genauere Ansatzpunkte für eine gezielte Leistungs politik zu generieren, wurde eine Stärken-Schwächen-Analyse im Hinblick auf die Positionierung der weiterbildenden Master gemacht. Dabei wurden automatisch auch die mit der Produktpolitik verbundenen Elemente des Marketing-Mix wie Preispolitik, Distributionspolitik und Kommunikationspolitik in einen engeren Bezug zueinander gebracht. Es wurde hier der Ansatz des Benchmarking genutzt, das heißt, relevante Positionierungsmerkmale erfolgreicher Wettbewerber, zu denen auch insbesondere private Hochschulen gehören, wurden systematisch betrachtet. Als relevante Wettbewerbsfaktoren im Markt von Fernstudium bzw. berufsbegleitendem Studium wurden identifiziert:

- kurze Studiendauer, zu bewältigender Zeitaufwand,
- geöffnete Zielgruppendefinition (eigene Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht im Fokus),
- kostenlose Verlängerung der Regelstudienzeit,
- Studiengebühren (Höhe, Transparenz),
- Akkreditierung/staatliche Anerkennung,
- Persönliche Beratung und Betreuung,
- Erreichbarkeit für Präsenzen,
- Unternehmenskontakte,
- Praxisnähe,
- Hochschulgröße,
- Forschungsbezug,
- Flexible Einschreibungs- und Prüfungszeitpunkte,
- erleichterter Zugang/Anrechnung,
- niedrige Abbruchquoten,
- Fernstudium vs. Präsenzstudium (Typenorientierung),
- Studiengangthema,
- Internationalität,
- Prominente Forscherinnen und Forscher als Lehrende,
- Einzelcoaching/einzelfallbezogene Lernbegleitung,
- exklusiver Zugang zu potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern.

Unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen an den LINA VO-Hochschulen (zeitlich, kapazitativ, strukturell, organisatorisch) ergab sich folgendes Profil des Status quo vorhandener Stärken, realisierbarer Handlungsoptionen sowie wünschenswerter, jedoch zurzeit schwer realisierbarer Angebotselemente:

Tabelle 1: Herausarbeitung Wettbewerbsvorteile der berufsbegleitenden LINA VO-Master (eigene Darstellung)

Vorhanden	Realisierbar	Schwer realisierbar
Vertrauenswürdigkeit (staatliche Hochschulen)	kostenlose Verlängerung der Studienzzeit	Zugang für Menschen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung
bewährtes Image Fachhochschule (anerkannte Abschlüsse, Praxisbezug)	hohe Studienerfolgchancen durch kompetenzorientierte Module und zielführendes Online-Lernmaterial	Internationalität
niedrige Abbruchquote	weitere Flexibilisierung und Personalisierung der Studienorganisation (weniger Präsenzen, flexible Prüfungsstandorte)	Niedrigpreisstrategie
langjährige Fernstudienkompetenz durch VFH/oncampus	mehr Prüfungsstandorte	kurze Regelstudienzeit (z.B. 60 ECTS)
VFH/oncampus-Produkte erfolgreich bei Menschen, die an horizontaler Weiterentwicklung interessiert sind (inhaltlich/fachlich vs. Aufstieg/Führung)	gebündelte Vermarktung über oncampus	flexible Einschreibungs- und Prüfungszeitpunkte

Die Ergebnisse der Analyse mussten anschließend mit den gesteckten strategischen Zielen der Hochschulen verknüpft werden. Dabei stellte die Ausgangslage insbesondere das im LINA VO-Projekt gesetzte Ziel *Öffnung der Hochschulen* sowie das strategische Ziel *Internationalisierung* vor große operative Herausforderungen. In diesen Bereichen wurden trotz der identifizierten Barrieren die Weichen für die Implementierung durch strukturelle Änderungen gestellt (siehe Kapitel 2.2). Auch das Potenzial für eine Niedrigpreisstrategie zur Erleichterung des Markteintritts wurde von den an der Programmplanung Beteiligten kritisch gesehen. Kalkulatorisch wäre ein Gebührenniveau unterhalb privater Wettbewerberinnen und Wettbewerber durchaus möglich gewesen. Der Vergleich mit Niedrigpreisstrategien im Konsumgüterbereich führte jedoch zu tendenziell negativen Assoziationen („Billigware“). Dagegen kann jedoch ins Feld geführt werden, dass die Staatlichkeit der LINA VO-Hochschulen und die Akkreditierung von Studiengängen durch die Zielgruppen

eher als Angebote mit einer nicht unterschreitbaren Basisqualität wahrgenommen werden. Darüber hinaus haben sich andere staatliche Hochschulen bereits mit Niedrigpreisstrategien erfolgreich positioniert.¹ Eine verkürzte Studiendauer wirkt sich unter Umständen auch auf die Gebührenhöhe aus. In Bezug auf die Studiendauer für die LINA VO-Master zeigte sich jedoch, dass die Beteiligten der staatlichen Hochschulen tendenziell von Präsenzstudiengängen und ihren Curricula her denken und daher zur Konzeption umfangreicherer Programme neigen. Auch die Anerkennung von extern erworbenen Kompetenzen möglicher Bewerberinnen und Bewerber, die in diesem Zusammenhang als Normalfall und standardisiert einbezogen werden muss (siehe Kapitel 2.1.5), ist ein neues Paradigma.

Die Implementierung der wettbewerbsrelevanten, jedoch zurzeit schwer realisierbaren Angebotselemente scheitert zurzeit vor allem an der Unvereinbarkeit mit den bestehenden Hochschulstrukturen. Im neuen Strukturkonzept der FH Lübeck (siehe Kapitel 2.2) sind diese Angebotsmerkmale jedoch einfacher umsetzbar und in die mittelfristige strategische Planung fest integriert. Die identifizierten Stärken und die aufgeführten realisierbaren Elemente sind in die Konzepte der weiterbildenden LINA VO-Master bereits eingeflossen.

2.1.2 Produktmanagement

Die Produktmanagerin bzw. der Produktmanager ist eine Schlüsselposition für die erfolgreiche Entwicklung und für den nachhaltigen Betrieb von Online-Bildungsangeboten auf der Lübecker Plattform. Angelehnt an das Produktmanagementverständnis der Wirtschaft trägt es Verantwortung für die Planung, Steuerung und Kontrolle des Bildungsangebotes mit dem Ziel einer durchgängigen zielgruppengerechten Ausrichtung sowie dem Einhalten der Zeitplanung. Bei der Angebotsentwicklung sind Marktanalysen, Autorinnen- und Autorenakquise, Steuerung des Entwicklungs-, Produktions- und Implementierungsprozesses sowie die Implementierung von Geschäftsmodellen, Evaluationssystemen sowie das Qualitätsmanagement die wesentlichen Aufgaben des Produktmanagement. Im Projekt LINA VO wurden an allen fünf Standorten Produktmanagerinnen und Produktmanager eingestellt, was einerseits Verteilungsaspekten hinsichtlich des Budgets gerecht wurde, andererseits die optimale Verankerung der Angebote an der jeweiligen Hochschule zum Ziel haben sollte. Am Standort Lübeck wurde zusätzlich ein übergreifendes Produktmanagement installiert, um eine effiziente Infrastrukturschnittstelle zu gewährleisten. Die bestehenden technischen, didaktischen, organisatorischen und rechtlichen Standards sollten der Ausgangspunkt für eine optimale Entwicklung und Produkti-

1 Dabei ist aus Sicht der Zielgruppen unerheblich, welche kalkulatorischen Rahmenbedingungen bei der Preisbildung zugrunde liegen. Das Distance and Independent Studies (DISC) an der TU Kaiserslautern und die Fernuniversität Hagen sind Beispiele für Anbieter in diesem Niedrigpreissegment.

on der Studiengangmodule sein. Abgesehen von dem Zeitverlust durch sich verzögernde Stellenbesetzungen benötigte das Produktmanagement in Abstimmung mit Hochschulleitungen, Hochschul- und Projektmitarbeitenden in etwa ein Jahr, bis die Implementierung der Standards effektiv begonnen werden konnte.

2.1.3 Technisch-didaktischer Ansatz

Die Plattform an der FH Lübeck fußt auf einer arbeitsteiligen Infrastruktur. Die Entwicklung und Produktion von Studienmodulen ist dabei folgendermaßen organisiert:

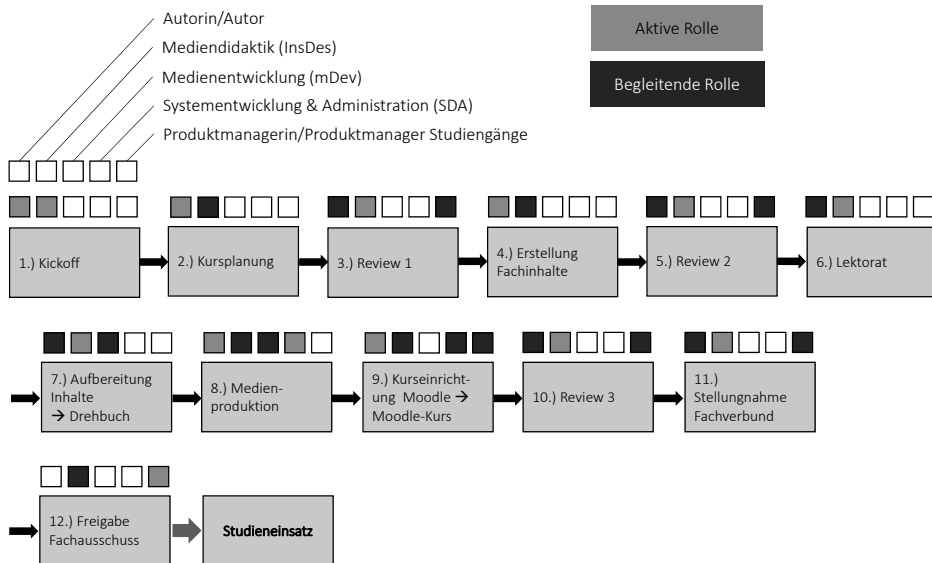


Abbildung 1: Entwicklungs- und Produktionsprozess für Studienmodule (eigene Darstellung)

Im Projekt LINAVO war das Ziel, die vorhandene technisch-didaktische Infrastruktur an der FH Lübeck auf das nächste Innovationslevel zu bringen. Dies betraf einerseits den Entwicklungsprozess für die Studienmodule, andererseits die Studienorganisation und die ‚User-Experience‘ im Sinne der optimalen Unterstützung des Lernprozesses für Lernende und Lehrende. Einerseits sollte die Skalierungsfähigkeit der bestehenden Plattform weiter gesteigert werden und der Aufwand für die Entwicklung von Lernmaterial maßgeblich gesenkt werden. Aus didaktischer Sicht wurde im Hinblick auf die angestrebte Kompetenzorientierung ein Leitfaden für die Erstellung kompetenzorientierter E-Learning-Module entwickelt.²

2 Der Leitfaden zur Erstellung der methodisch-didaktischen Konzepte wurde als Ergebnis des Projektes LINAVO veröffentlicht.

Ausgangspunkt der technischen Weiterentwicklung der Plattform war in diesem Zusammenhang die Entwicklung einer Full-Cloud-Lösung. Der damit verbundene On-demand-Ansatz ermöglicht ein Bündel von Spitzenleistungen auf der Plattform zu erzeugen und die Bedürfnisse der neuen Zielgruppen im Hinblick auf Lernprozesse und Studienorganisation für alle Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sowie damit für die Studierenden optimal zu erfüllen. Es wurde eine ‚4+1‘-Strategie entworfen: Gekoppelt an die Lernumgebung Moodle sind dem Ansatz nach eine neue Autorinnen- und Autorenplattform (LOOP) zur Generierung von Lernmaterial, ‚E-Lectures‘, Tests und Quiz sowie das Web-Konferenzsystem Adobe Connect. Die neue Autorinnen- und Autorenplattform LOOP hat es ermöglicht, den Aufwand für die Studienmodulproduktion um 50 Prozent zu reduzieren, da Content-Erzeugung und -Aktualisierungen nun direkt in der Cloud umgesetzt werden können, was Review-Prozesse und Bearbeitungsschritte massiv erleichtert. Besonders unterstützend und effizient ist dabei, dass die Abstimmung mit den Autorinnen und Autoren auf ‚Web-Conferencing-Systeme‘ verlagert werden konnte. Der Cloud-Ansatz wird dem in der Häufigkeit steigenden Aktualisierungsbedarf von Studienmodulen und -inhalten gerecht. Das Ausschöpfen der technischen Möglichkeiten des Internet, die mittlerweile auch den Alltag vieler Studierender bestimmen, soll die Studierbarkeit und den persönlichen Lernprozess für die anvisierten Zielgruppen Berufstätiger maßgeblich verbessern.

2.1.4 Kompetenzorientierung

Für die Kompetenzorientierung in den Einzelprojekten des LINA VO-Verbundes gelten zwei Perspektiven und damit zwei Fluchtpunkte (Kwast 2014).³

Erstens: Der individuelle Bildungsprozess der Studierenden soll verbindlich zu einem spezifischen Qualifikationsprofil führen, das hochschulischen Maßstäben entsprechen kann und zu weiterer wissenschaftlicher Qualifikation (MA bzw. PhD) führen kann.

Ungeachtet der anwendungsorientierten Ausrichtung der Studienangebote, wollen die Studiengänge den akademischen Anforderungen vollständig genügen und formulieren dies in einem spezifischen, sektoralen Qualifikationsrahmen (hier: Qualifikationsprofil/QP genannt).

Diese QP repräsentieren für den konkreten Studiengang die Level-Bestimmungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse und die Eintragungen entsprechen den dortigen Deskriptoren auf Bachelor- bzw. auf Masterebene. Die QP strukturieren die angestrebten Lernergebnisse der einzelnen Module.

3 Eine ausführliche Beschreibung – praxisnah ausbuchstabiert am Beispiel des LINA VO-Online-Bachelorstudiengangs Maschinenbau der FH Kiel – der Prozesslogik zu Fragen der Anrechnung findet sich im Arbeitsheft der ersten Projektphase (Bartosch et al. 2015).

Deskriptoren und Lernergebnisse sind als grundsätzlich beobachtbarer konkreter Ausdruck von Befähigungen formuliert (*Performanz*).

A. Wissen, Verstehen	B. Beschreibung, Analyse, Bewertung	C. Planung, Konzeption	D. Recherche, Forschung	E. Organisation, Durchführung und Evaluation
Sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen Grundlagen des Faches und der korrespondierenden Wissenschaftsbereiche.	Aufgabenstellung bestimmen und Bereichen zuordnen. Identifikation und Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung.	Prozesse, Produkte und Dienstleistungen planen und Konzepte für die Durchführung entwickeln.	Forschungsfragen bearbeiten und Methoden der Informationsbeschaffung anwenden. Qualitative und quantitative Methoden anwenden und Daten interpretieren.	Konzepte und Planungen organisieren, durchführen und evaluieren. Wissen und Können in der Praxis erproben, reflektieren und evaluieren.
Schlüsselkompetenzen				
PhD Level —————>				
MA Level — — — — —>				
BA Level - - - - ->				

Abbildung 2: Prozesslogik des Qualifikationsprofils im LINAVO-Projektverbund in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bartosch/Maile/Speth 2006)

Als überprüfbare, erfolgreiche Leistung stehen sie als sichtbarer Ausdruck für eine weiterreichende, umfassende, potentielle Befähigung (*Kompetenz*). Mit der Formulierung von QP für jeden Studiengang (die grundsätzlich auch eine übereinstimmende Konstruktionslogik haben können) ergibt sich für jeden Studiengang eine qualifikatorische Zielperspektive, die einem für hochschulische Absolventinnen und Absolventen adäquaten Kompetenzmodell genügen kann (*Kompetenzorientierung*).

Qualifikationsprofil Bachelorabschluss	Die Absolventinnen und Absolventen ...
Wissen und Verstehen Deskriptor A01	benennen die Grundlagen angewandter maschinenbautechnischer Ingenieurwissenschaften, besonders in den Disziplinen der Produktions- und der Konstruktionstechnik, einschließlich der zugehörigen Gebiete der Mathematik, der angewandten Naturwissenschaften sowie deren gesellschaftlichen Einordnung.
Beschreibung, Analyse und Bewertung Deskriptor B01	abstrahieren einerseits reale technische Systeme, um diese in berechenbare Modelle zu überführen und entwickeln andererseits solche Modelle, um sich mit diesen dem Verhalten realer technischer Systeme anzunähern.
Planung und Konzeption Deskriptor C01	entwickeln selbstständig und lösungsorientiert Konzeptionen für maschinenbautechnische Anforderungen unter Berücksichtigung der geltenden ingenieurwissenschaftlichen und fachlichen Standards.
Recherche und Forschung Deskriptor D01	führen wissenschaftliche Literatur- und Quellenrecherchen durch und nutzen weitere relevante Fachinformationsquellen für ihre Arbeit.
Organisation, Durchführung und Evaluation Deskriptor E01	strukturieren Projekte durch einzelne Arbeitsschritte mit prüfbaren Zwischenergebnissen, koordinieren diese und sichern durch Zusammenführung der Zwischenprodukte/-ergebnisse eine ziel- und termingerechte Aufgabenerfüllung/Produkterstellung.
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen Deskriptor F01	strukturieren Projekte durch einzelne Arbeitsschritte mit prüfbaren Zwischenergebnissen, koordinieren diese und sichern durch Zusammenführung der Zwischenprodukte/-ergebnisse eine ziel- und termingerechte Aufgabenerfüllung/Produkterstellung.

Abbildung 3: Auszug aus dem Qualifikationsprofil des Online-Bachelorstudiengangs Maschinenbau (eigene Darstellung)⁴

Das Besondere der Herangehensweise im Projekt besteht in der Formulierung dieser QP als transparenter Selbstvergewisserung und -auskunft über die hochschulische Charakteristik des Bildungsangebots. In den differenzierten Detailbeschreibungen der Module kann damit sichtbar werden, was den hochschulischen Bildungsweg auszeichnet und ihn unterscheidet von anderen Lern- und Bildungsgelegenheiten. Die Leitfragen zur Beurteilung der Lernergebnisse der Module lauten also:

⁴ Beispielhaft wird nur ein Deskriptor von mehreren pro Bereich angezeigt.

- Was macht den hochschulischen Charakter dieser Befähigungen aus? (*Lernergebnisse als performativer Ausdruck eines hochschulischen Kompetenzprofils*)
- Wie ist die Lerngelegenheit zu gestalten, damit diese Befähigungen erworben werden können? (*Lernwege mit Hochschuldidaktik*)
- Wie können diese Befähigungen konkret so nachgewiesen werden, dass sie über sich hinausweisen eine verlässliche Kompetenzvermutung begründen können? (*kompetenzorientierte Prüfung*)
- Können diese Befähigungen auch auf anderen Lernwegen in gleichwertiger Qualität erworben werden? (*Spezifische Natur hochschulischer Bildung*)

Die Fragen machen deutlich, dass die Ausformulierung eines Zielprofils die Voraussetzung für eine konsequente hochschulische Bildung sein muss, die sich kompetenzorientiert versteht und dabei ihre Eigentlichkeit transparent machen will. Als Grundannahme gilt:

„Ein wissenschaftliches Qualifikationsprofil zeichnet sich konstitutiv aus durch

- die Befähigung, neues, wissenschaftliches Wissen durch Einsatz wissenschaftlicher Methoden zu generieren,
- die unbedingte kritische Reflexion, Überprüfung und Wertung bestehender wissenschaftlicher Wissensbestände,
- die notwendige Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensbeständen,
- die selbstverständliche Lauterkeit und Öffentlichkeit in der wissenschaftlichen Kommunikation.“ (Bartosch 2012, S. 13; vgl. auch Bartosch 2011).

Für den zugehörigen Bildungsprozess, der dies ermöglicht, kann dann gelten: Ein wissenschaftliches Qualifikationsprofil wird durch Lehr- und Lernprozesse gewonnen, die eine Befähigung zur Beteiligung an der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens durch Einsatz wissenschaftlicher Methoden und die gleichzeitige kritische Reflexion, Überprüfung und Wertung von wissenschaftlichen Wissensbeständen zwingend ermöglicht (Bartosch 2010).

Nun wird hier nicht behauptet, dass die LINAVO-Studiengänge in besonderer Weise zur Heranbildung von künftigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Grundlagenforschung konzipiert seien. Sie sollen studierfähige Personen ansprechen, die bisher den Weg an die Hochschule seltener finden und hohes Interesse an einer schnellen beruflichen Verwertbarkeit ihrer neuen Qualifikation haben dürften (*Employability*). Jedoch sind sie auch und gerade als anwendungsorientierte hochschulische Bildungsangebote gezwungen, ihre Differenzierung von beruflichen Bildungswegen zu begründen. Insbesondere hinsichtlich der angesprochenen Zielgruppe ist die sorgfältige und nachvollziehbare Ergänzung oder Substitution vorhandener Kompetenzen zu reflektieren.

Zweitens: Der bisherige individuelle Bildungsprozess von Studieninteressierten soll angemessen gewürdigt und als Ausgangspunkt für eine schnelle und erfolgreiche Integration der Lernenden in hochschulische Lernkontexte fruchtbar gemacht werden, um schließlich zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen.

Soweit bei Antritt des Studiums bereits Kompetenzen nachgewiesen oder vorausgesetzt werden können, die im Verlauf des Studiums oder am Ende erworben werden müssen, sollten diese als Befähigungen sichtbar gemacht werden (nachgewiesene Performanz) und als erfolgreich erbrachte Studienleistung zur Anrechnung kommen. Die grundsätzliche Richtschnur für eine Anrechnung ist, dass der weitere erfolgreiche Studienverlauf nicht gefährdet wird. Die Hochschule übernimmt bei diesem Prozess also die Verantwortung, dass weder das beschriebene Qualifikationsversprechen (QP) insgesamt, noch die versprochene Befähigung angerechneter Module in der späteren Performanz ausbleiben würden (*Risikanz*).

Im LINAVO-Vorgehen wird dem grundsätzlich so entsprochen, dass die Studiengänge, durch die differenzierten Lernergebnisse der Module und ihrer Bezüge zum QP insgesamt, als adaptive Prozesse gestaltet werden. Ihre transparente Struktur erlaubt es pauschalierte und auch individuelle Anschlüsse von externen Lernwegen anzubieten (dazu unten mehr).

Die Kompetenz der neu beginnenden Studierenden bildet also den zweiten Fokus der Studiengangkonstruktion. Sie wird nicht nur passiv angerechnet, sondern durch die innerhochschulische Verständigung über die spezifische Charakteristik des eigenen Angebots aktiv angesteuert.

Es bleibt der weiteren Entwicklungsarbeit in LINAVO II als Aufgabe die Integrationsmöglichkeiten (individuell und gemeinschaftlich) insbesondere zu analysieren und zu verbessern. Stichpunkte hierfür wären: Betreuung, Flexibilisierung, Förderung.

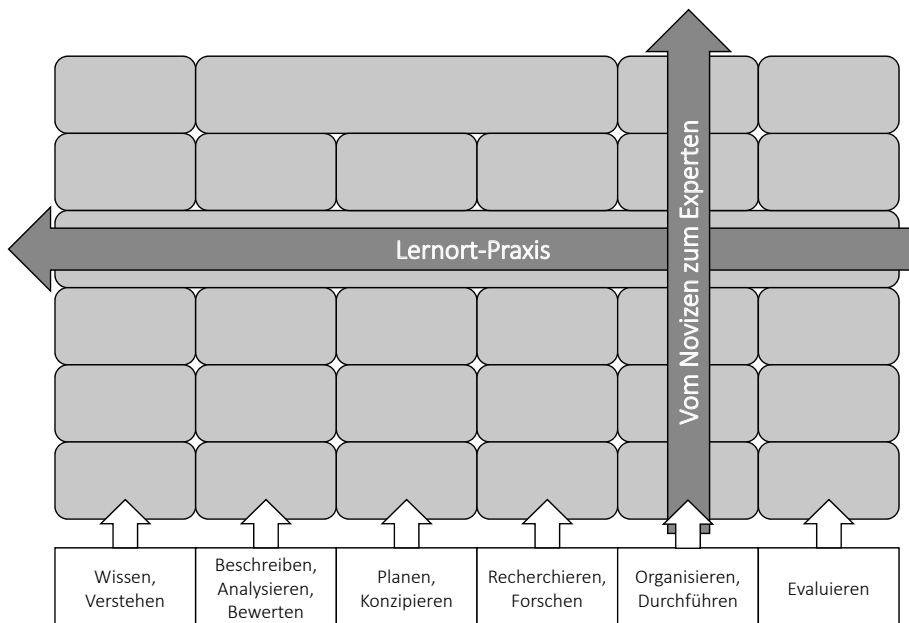


Abbildung 4: Hochschulisches Curriculum mit einer Praxisachse (horizontal) und einer durchgängigen Betreuungsschleife (vertikal) (eigene Darstellung)

In Abstimmungsgesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Bildung werden ein berufliches QP und ein hochschulisches QP weiterführend miteinander vergleichbar gemacht. Wünschenswert wäre ein strukturanaloges QP für beide Bereiche:

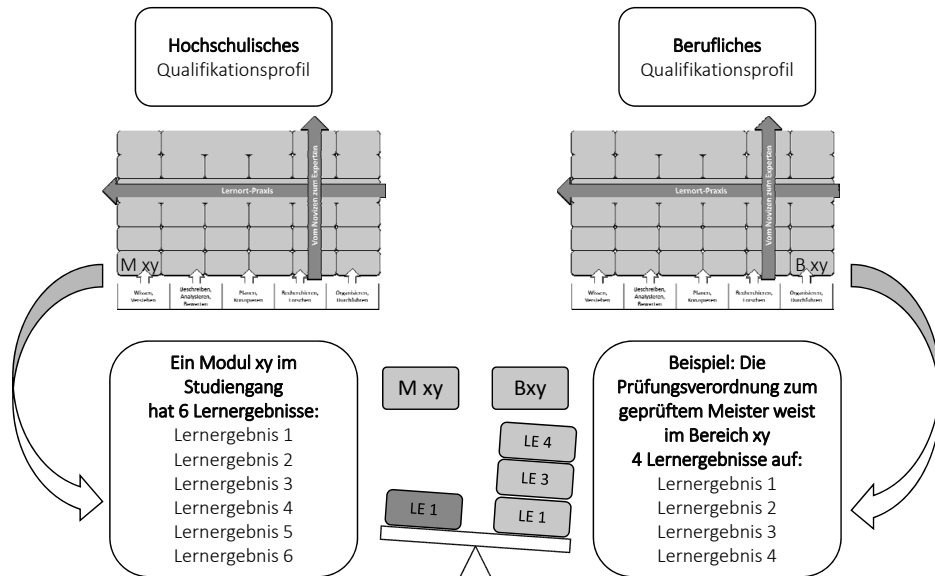


Abbildung 5: Äquivalenzprüfung (eigene Darstellung)

2.1.5 Zulassung und Anrechnung

Die Zulassung zu den Studiengängen erfolgt gemäß den rechtlichen Vorgaben unter Einschluss ggf. existierender Experimentierklauseln. Ein für LINAVO spezifischer Modus ist nicht entwickelt. Dies gilt auch für die Zulassung in Masterprogramme bei fehlenden Credit Points oder ohne BA/Diplom.

Spezifisch hingegen ist die Anrechnungsfrage konzipiert. Vorgeschlagen wird ein dreistufiges Verfahren der pauschalen Anrechnung, das auch die Grundlage für ein individuelles Anrechnungsverfahren sein wird. Es ist darauf gerichtet, die Riskanz der Anrechnung abzuschätzen (*Risikoabschätzung*). Außerdem soll es die Potentiale des eintreffenden Kompetenzprofils für den Studiengang aufdecken (*Potentialabschätzung*). Wiederum ist die eigentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Prozess die sorgfältige und transparente Selbsteinschätzung auf hochschulischer Seite.

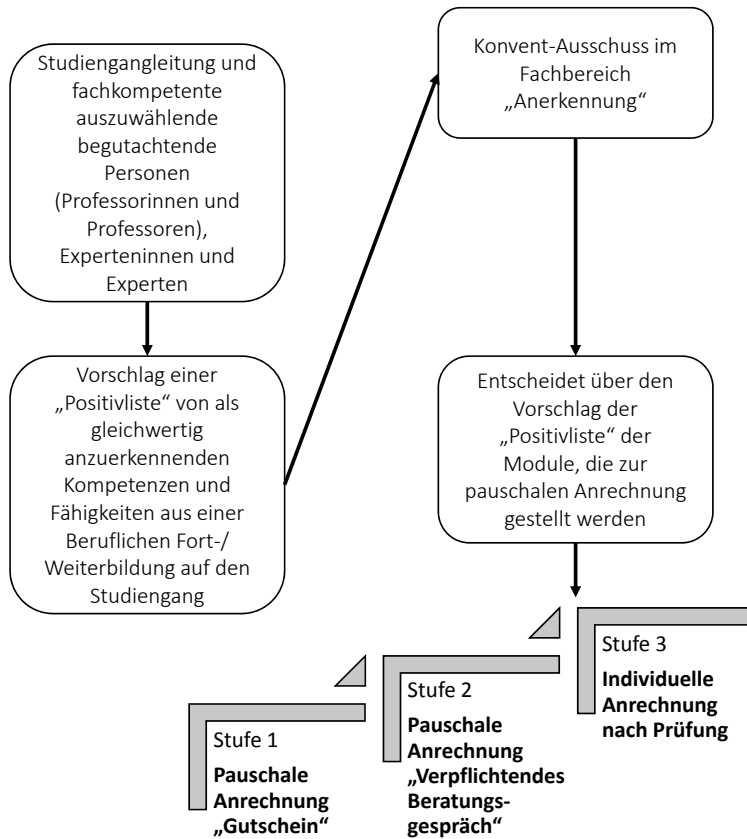


Abbildung 6: Entscheidungsprozess und Dreigliedrigkeit der Anrechnung (eigene Darstellung)

Im Grunde wiederholt das LINAVO-Verfahren Prozessschritte zur Anerkennung, die auch an anderen Hochschulstandorten verfolgt werden. Spezifisch ist zunächst nur die Umdrehung der Fragerichtung. Üblicherweise wird abgewogen, ob die ein-treffende Qualifikation der hochschulischen gleichwertig sein kann. Dabei kommen dann Lerninhalte, Lernwege, Lernzeiten und Lernergebnisse zum Vergleich (*Äquivalenzvergleich*).

Im LINAVO-Verfahren wird zunächst die spezifische Charakteristik und Wertigkeit der Module eingeschätzt. Dies erfolgt in zweifacher Weise:

- Es wird geprüft, wie hoch *die Bedeutung (quantitativ) der Lernergebnisse* des jeweiligen Moduls hinsichtlich des gesamten QP ist. Die Lernergebnisse des Moduls erhalten dabei einen Wert absoluter Häufigkeit, der die direkten Bezugnahmen auf die Deskriptoren des QP benennt. Es wird damit ersichtlich, ob die Anrechnung des Moduls das besondere Risiko bedeutet, einen oder mehreren Deskriptoren des QP nicht ausreichend oder gar nicht im weiteren Studium zu

unterfüttern und im hochschulischen Kontext zu prüfen. Indem ein Modul zur pauschalen Anrechnung freigegeben wird, dessen Lernergebnisse als einzige (oder selten) bestimmte Deskriptoren des QP ansteuern, ist das Risiko der Anrechnung dieses Moduls groß.

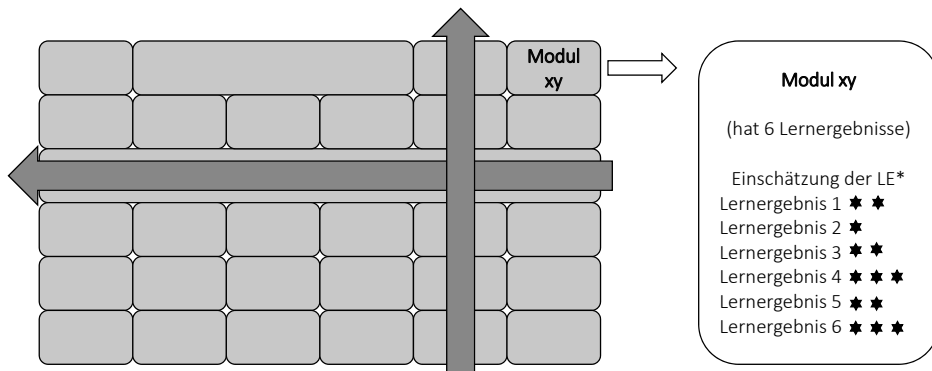


Abbildung 7: Quantitative Bedeutung des Moduls: Wie oft wird ein Deskriptor von den einzelnen Lernergebnissen der Module angesteuert? (eigene Darstellung)

b) Es wird geprüft, wie hoch die Bedeutung (qualitativ) der Lernergebnisse des Moduls für wissenschaftliche Ausprägung des QP sein könnte. Es wird also gefragt, ob die Lernergebnisse auf einem Lernweg gewonnen werden müssen, der an hochschulisches, wissenschaftlich forschendes Lernen zwingend gebunden ist:

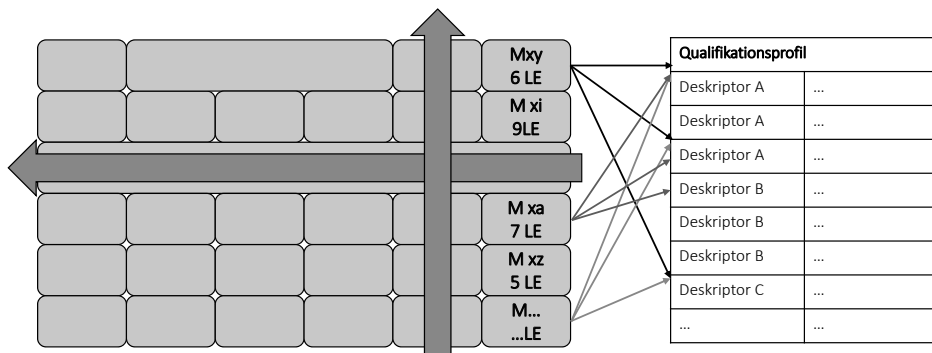


Abbildung 8: Qualitative Bedeutung des Moduls: Wie sehr ist dieses Lernergebnis mit der Begleitung und Anleitung durch Hochschullehrende verbunden? (eigene Darstellung)

***Qualitative Einschätzung**

Die zugrundeliegenden Fähigkeiten für den erfolgreichen Nachweis dieses Lernergebnisses, **können sicher**

- auf dem Wege der *fachlich-beruflichen* Erfahrung,
 - auf dem Wege *unterrichtlicher/schulischer* Lehre oder
 - durch forschendes, *wissenschaftliches Lernen im hochschuldidaktischen Setting* erworben werden. (*)
-

Die zugrundeliegenden Fähigkeiten für den erfolgreichen Nachweis dieses Lernergebnisses, **können nur bedingt**

- auf dem Wege der *fachlich-beruflichen* Erfahrung, oder/und
 - auf dem Wege *unterrichtlicher/schulischer* Lehre erworben werden. (**)
-

Die zugrundeliegenden Fähigkeiten für den erfolgreichen Nachweis dieses Lernergebnisses, **können sicher**

- durch *forschendes, wissenschaftliches Lernen im hochschuldidaktischen Setting* erworben werden. (***)
-

Abbildung 9: Einschätzung der Lernortpräferenz (eigene Darstellung)

Auf der Basis dieser Einschätzungen können einzelne Module charakterisiert werden und im Modulplan können disponible Module ausgewiesen werden. Sie erscheinen – aus Sicht der Hochschule – als grundsätzlich ‚verhandelbar‘.

Dieses ‚Verhandlungsangebot‘ ist aber nicht willkürlich, sondern kann begründet und sichtbar gemacht werden.

- c) Die Lernergebnisse der betreffenden Module werden nun mit Lernergebnissen aus der beruflichen Bildung ‚gepaart‘. Es erfolgt ein Äquivalenzvergleich. Zwei Vorgehensweisen sind möglich:
- c1) Die Hochschule ordnet Lernergebnisse aus Dokumenten der beruflichen Bildung zu und schätzt (i.d.R. gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Bildung) die Übereinstimmung der jeweiligen Lernergebnisse.
 - c2) Die berufliche Bildung ordnet die Lernergebnisse zu und in gemeinsamer Sitzung wird die Passung diskursiv ermittelt.

In beiden Fällen kommt eine vierstufige Bewertung der ‚Erfüllung‘ der Lernergebnisse des Moduls zur Ausführung. Sie kann visualisieren wie umfangreich die Passung eingeschätzt wird. Diese Einschätzung ist qualitativ und nicht quantitativ begründet:

Je kleiner die Abdeckungsfläche auf der Modul-Netzgrafik, desto größer ist das Risiko der Anrechnung des Moduls, da die Lernergebnisse aus der beruflichen Bildung die Lernergebnisse des Moduls nicht ausreichend hinsichtlich der Gleichwertigkeit ersetzen können. Je größer die Abdeckungsfläche auf der Modul-Netzgrafik, desto geringer erscheint das Anrechnungsrisiko, da die Lernergebnisse des Moduls

durch die Lernergebnisse aus der beruflichen Bildung auf einem gleichwertigen Niveau ersetzt werden können.

Acht Lernergebnisse des Moduls xy in einer Netzgrafik dargestellt mit der Möglichkeit:

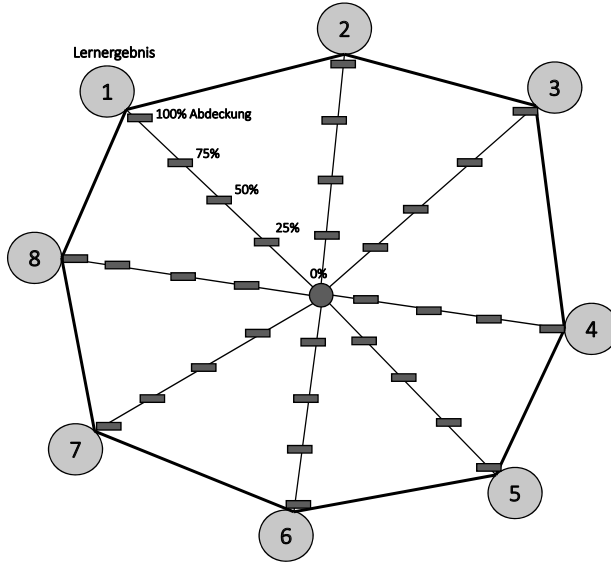


Abbildung 10: Netzgrafik eines zur Anrechnung stehenden Moduls (eigene Darstellung)

Der visualisierte Abdeckungsgrad, nach der Äquivalenzprüfung:

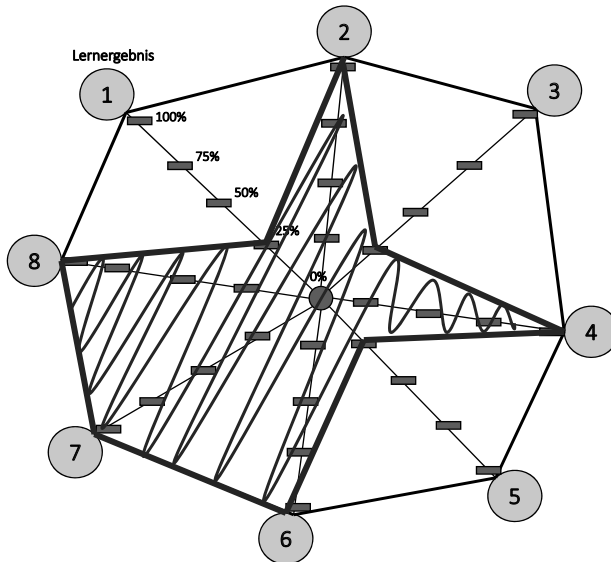


Abbildung 11: Abdeckungsgrad eines Moduls (eigene Darstellung)

Mit diesem Verfahren können definierte (geprüfte Abschlüsse) der beruflichen Bildung in ihrem Potential für den Studiengang identifiziert werden (*Potenzialabschätzung*).

Es ist möglich, dass ein Standard-Set an Modulen zur pauschalen Anerkennung durch den Fachbereich festgelegt wird. Hierfür werden wiederum drei Verfahrenswege vorgeschlagen:

- a) Module werden als grundsätzlich abgeleistet definiert. Entweder werden Noten aus den externen Prüfungen übernommen, es wird auf Benotung verzichtet oder ein eigenes Benotungsverfahren eingeführt.
- b) Module werden als abgeleistet definiert. Die Studierenden werden aber aufgefordert sich in einem angebotenen Test eigenverantwortlich zu prüfen und ein Beratungsgespräch zu besuchen.
- c) Module werden als direkt ableistbar durch eine Prüfung eingeordnet.

Die Verantwortung für die Anerkennung liegt insbesondere bei den Studierenden selbst. Sie werden mit ‚Gutscheinen‘ ausgestattet, die sie einsetzen können. Diese Selbststeuerung der Lernenden wird durch eine transparente Studiengangbeschreibung und durch ausreichende Gelegenheiten zur Selbstprüfung und ebenso ausreichende Beratung und Begleitung realisiert.

Die Konstruktion des Studienganges und die Konstruktion der Module müssen daher diesen Anforderungen Rechnung tragen, indem sie

- a) eine durchgehende Lern-/Studienbegleitung sichern,
- b) eine ausreichend Selbstprüfung ermöglichen,
- c) eine umfassende Transparenz der Studienanforderungen und -ziele herstellen.

Die Verfahren sind grundsätzlich auch für eine individuelle Anrechnung angelegt. Dies sollte vor allem in der zweiten LINAVO-Phase fortentwickelt werden.

2.2 Strategische Verankerung an der FH Lübeck

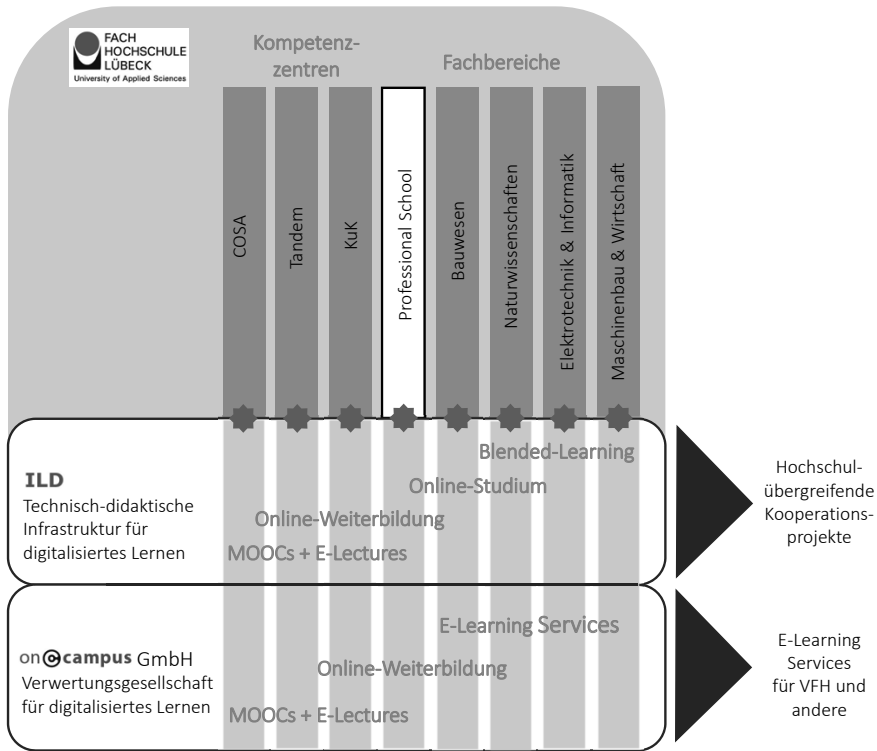
Eine nachhaltige Verankerung von Angeboten für das lebenslange Lernen an Hochschulen ist nur möglich durch organisational und formal fest verankerte Strukturen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Skalierung der berufsbegleitenden E-Learning-Angebote an der FH Lübeck wurde mittlerweile eine systematische Organisationsentwicklung notwendig, deren Konzept im LINAVO-Projekt planerisch und implementierungsseitig konkretisiert und finalisiert wurde.

2.2.1 Konzept der Organisationsentwicklung

Die Aktivitäten zur Ansprache berufstätiger Zielgruppen auf der Grundlage konsequenter Nutzung von Internettechnologien wurden an der FH Lübeck von Anfang an darauf ausgelegt, in dauerhafte Strukturen eingebettet zu sein und damit einen

nachhaltigen Profileckpunkt für die Einrichtung zu bilden. Drittmittel werden dabei nicht unter zeitlich begrenzten Forschungsaspekten gesehen, sondern sie dienen als Startkapital für die vorwettbewerbliche Forschung und Entwicklung rund um die Angebote für Lebenslanges Lernen. Dabei ist mittelfristiges Ziel der FH Lübeck, Innovationen zu erzeugen und einen nachhaltigen Betrieb von Studienprogrammen, Weiterbildung und E-Learning-Services zu gewährleisten. Die entstehenden kommerziellen Anteile, die bei dem Betrieb von Bildungsangeboten anfallen wie Studienorganisation, Abrechnung, Vermarktung etc. werden ab Markteintritt jeweils an die oncampus GmbH, ein im Jahr 2003 gegründetes ‚Spin-off‘ der FH Lübeck, ausgelagert. Kern der Strategie ist demnach grundsätzlich, einen Strukturansatz vorzusehen. Ein weiteres Ziel der Aktivitäten, welches wesentlicher Treiber der nachhaltigen Strukturen ist, ist die fortschreitende Professionalisierung. Das Personal soll langfristig an das System gebunden werden, um auf allen Funktionen professionell zu denken und zu handeln und damit die Wettbewerbsfähigkeit der FH Lübeck zu gewährleisten. Der Erfolg dieses Paradigmas zeigt sich zum Beispiel darin, dass viele, auch großvolumige E-Learning-Projekte an Hochschulen in der Vergangenheit nach Ende der Projektlaufzeit nicht mehr existieren konnten (Nikolopoulos 2010, S. 220ff.).

Die Aktivitäten im LINAVO-Projekt sind ein weiterer Baustein dieser an der FH Lübeck strukturell verankerten und auf Nachhaltigkeit ausgelegten Vorgehensweise. Wesentlich sind hier auch die Geschäftsmodelle, die dem Betrieb der Bildungsangebote zugrunde liegen. Dabei ist es beim Lübecker Modell unerheblich, ob die Finanzierung gebührenbasiert wie bei weiterbildenden Online-Masterstudiengängen oder im Rahmen des regulären Hochschulhaushalts wie bei den Online-Bachelorstudiengängen gewährleistet ist. Die Hochschule hat ihre Digitalisierungsstrategie im Konzept *DIALOG*, welches vom Stifterverband und von der Heinz Nixdorf Stiftung ausgezeichnet wurde, bereits bis 2020 systematisch weiter entworfen. Demnach werden die bestehenden Strukturen langfristig so ausgebaut und angepasst, dass auch internationale Online-Masterangebote platziert werden können. Die Einbettung der neuen Strukturelemente an der Hochschule zeigt folgendes Schaubild:



Institut für Lerndienstleistungen (ILD): zentrale technisch-didaktische Infrastruktur für digitalisiertes Lernen in Blended Learning, Online-Studium, Online-Weiterbildung und OER (E-Lectures und MOOCs)

Abbildung 12: Strukturkonzept Digitalisierungsstrategie der FH Lübeck (eigene Darstellung)

2.2.2 Institut für Lerndienstleistungen (ILD)

Seit Beginn des Bundesleitprojektes *Virtuelle Fachhochschule*, bei dem die FH Lübeck die ‚Leadpartnerschaft‘ inne hatte, war der entstandene E-Learning-Bereich zunächst als Stabsstelle des damaligen Rektorates und damit als Teil der Zentralen Verwaltung existent. Der Bereich wurde vom Beauftragten des Präsidiums für E-Learning und Weiterbildung geleitet. Berufsbegleitendes E-Learning wurde 2005 fest im Hochschulentwicklungsplan verankert (Fachhochschule Lübeck 2005). Um die Nachhaltigkeit der Aktivitäten und Ziele endgültig zu sichern, wurde als Projektergebnis von LINAVO 2014 das Institut für Lerndienstleistungen (ILD) als Institut der FH Lübeck gegründet, um eine nachhaltige Struktur für die Aktivitäten und den Profileckpunkt der Hochschule zu gewährleisten (Fachhochschule Lübeck 2014a). Auch die fortschreitende Skalierung – im Jahr 2013 wurden 3.300 Studierende und fast 12.000 Weiterbildungsteilnehmende vom ILD unterstützt – stellen neue Anforderungen an Organisationsentwicklung und Management. In der In-

stitutssatzung ist festgehalten, dass die FH Lübeck ihre Studienangebote im Bereich des berufsbegleitenden E-Learning ausbauen und weiterentwickeln wird (ebd.). So heißt es: „Darüber hinaus wird die Hochschule die E-Learning-Kompetenz auch als Dienstleistung für die anderen Hochschulen durch Schaffung einer dauerhaften Struktur weiter ausbauen“ (ebd. S. 1). Zu den Aufgaben des Instituts gehören im Wesentlichen die Durchführung nationaler und internationaler Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich Didaktik, Distance Learning und E-Learning, die Entwicklung und Implementierung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten und Studiengängen für die FH Lübeck und andere Hochschulen, der Betrieb der erforderlichen E-Learning-Infrastruktur und die Weiterentwicklung der vorhandenen Infrastruktur. Auch die zentrale Unterstützung der Fachbereiche der FH Lübeck im Bereich E-Learning, Blended Learning und bei der Umsetzung wirksamer Angebote für das Lebenslange Lernen gehört zu den Aufgaben. Das Institut wird von einem wissenschaftlichen Direktor mit hauptamtlicher Professur geleitet, es gibt einen Beirat mit beratender Funktion und die Grundsatzentscheidungen bedürfen der Zustimmung des Präsidiums durch Präsidiumsbeschluss. Die Finanzierung des Instituts wird überwiegend durch die eingeworbenen Drittmittel sichergestellt. Für zentrale Aufgaben der Hochschule stellt das Präsidium Haushaltsmittel zur Verfügung.

2.2.3 FHL Professional School

Weiteres wesentliches Ergebnis des LINA VO-Projektes und weichenstellend für die nachhaltige Verankerung von Angeboten für das Lebenslange Lernen an der FH Lübeck ist die Errichtung der FHL Professional School. Die Einrichtung mit Fachbereichsstatus wird dem Umstand gerecht, dass berufsbegleitende weiterbildende Masterstudiengänge besonderen Standards in allen Prozessen von der Entwicklung bis zum Betrieb genügen müssen, um den Bedürfnissen der nicht-traditionellen Zielgruppen gerecht zu werden. Verschärfend kommt hinzu, dass sich der Bundesländer-Wettbewerb um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote durch Globalisierung und intensive Aktivitäten insbesondere privater Hochschulen auch zukünftig intensiviert (Hanft 2014, S. 35–39). Zur strukturellen Verstetigung wurden verschiedene organisatorische Konstrukte, auch anderer Hochschulen, geprüft. Letztlich wurde transparent, dass der klassische Fachhochschulbetrieb, der auf Präsenzstudiengänge sowie grundständige und konsekutive Masterstudiengänge ausgerichtet ist, die erforderlichen Spezifizierungen nicht oder nur suboptimal zulässt.

Grundlage für die Einrichtung der Professional School ist §58 des Hochschulgesetzes (HSG) vom 27. Februar 2007⁵, welcher die wissenschaftliche Weiterbildung und das berufsbegleitende Studium an Hochschulen in Schleswig-Holstein regelt. Während das ILD die aufwändigen vorwettbewerblichen Forschungs- und

5 Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein, § 58.

Entwicklungsaktivitäten für E-Learning-Konzepte, E-Learning-Content und E-Learning-Infrastruktur übernimmt, ist die Professional School für die Konzeption, die Akkreditierung, die Einrichtung und für den Betrieb der kostenpflichtigen Online-Weiterbildungsangebote und -studiengänge zuständig. Sie übernimmt die Verantwortung für die Sicherung der didaktischen und akademischen Qualität der Programme, sie stellt die adäquate Lehre in den Angeboten sicher und sie wirkt bei der Studienberatung nach §48 des Hochschulgesetzes mit (Fachhochschule Lübeck 2014b). Mitglieder der Professional School können Professorinnen und Professoren, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeitende der FH Lübeck sein. Die Bildungsangebote werden ausschließlich aus Einnahmen durch die Angebote selbst finanziert. Die Lenkung auf professoraler Ebene stellt den erforderlichen Forschungsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung sicher.

2.3 Strategische Verankerung an der FH Kiel

Vision

Der Senat der Fachhochschule Kiel hat 2009 in einer gemeinsamen Sitzung mit dem Hochschulrat für die Hochschule die Vision ‚Wir sind *die* Exzellenz-Hochschule für *Lehre* im Norden!‘ gefunden und formuliert.

Mit dem Bekenntnis zur Lehre hat die Fachhochschule Kiel eine klare Aussage getroffen. Die Fachhochschulen stehen traditionell für gute Lehre. Die im Laufe der Jahrzehnte den Fachhochschulen zusätzlich zugewiesenen Aufgaben, insbesondere die angewandte Forschung und der Wissenstransfer in die (regionale) Wirtschaft, sind nicht zu vernachlässigen. Es wird bei der geltenden Lehrverpflichtungsverordnung den Lehrenden aber nicht möglich sein, in bedeutendem Umfang z.B. Grundlagenforschung zu betreiben. Wissenschaft ist ein dualer Begriff und besteht aus Forschung und Lehre.

Die Lehre ist der Gegenstand, für den die Professorinnen und Professoren in Summe rein zeitlich die überwiegende Zeit ihrer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Durch eine gesetzgeberische Entscheidung sind die Hauptressourcen der Fachhochschulen für die Lehre bereit gestellt. Es liegt daher nahe, diesen Fingerzeig auch als gesellschaftlichen Auftrag an die Fachhochschulen zu verstehen, die Lehre besonders gut zu machen, eben exzellent. Die Fachhochschule Kiel möchte im Bundesländer-Wettbewerb um die beste Lehre sich ganz vorne etablieren.

Da die Fachhochschulen eher einen regionalen Auftrag haben, sollen auch die Wettbewerber, an denen sich die FH Kiel messen lassen will aus dem Norden kommen, also aus einem Umkreis von etwa 200 bis 300 Kilometer.

Positionierung in der Hochschullandschaft Schleswig-Holsteins

In Kiel gibt es drei staatliche Hochschulen. Diese drei Hochschulen sollten sich ergänzen und ein einheitliches Auftreten des Hochschulstandortes Kiel ermöglichen. Die Fachhochschule will neben der in der Forschung exzellenten Christian-Albrechts-Universität das Segment der exzellenten Lehr-Hochschule besetzen. Im künstlerischen Bereich werden beide Hochschulen durch die Muthesius Kunst-hochschule ergänzt.

Die Hochschulen sind jedoch keine wirklich selbständigen Rechtssubjekte, die nur eigene Interessen verfolgen. Die Landeshochschulen sind über die Landesregierung wie in einem Konzern verknüpft. Es ergibt daher mehr Sinn, die einzelnen ‚Töchter‘ besser zu koordinieren.

Die Fachhochschule Kiel möchte für die Fachhochschulen des Landes Lehrformate entwickeln, die von allen zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden können. Das Streben der Fachhochschule Kiel nach Exzellenz in der Lehre soll also nicht als Abgrenzungsmittel zu den anderen Standorten des Landes dienen. Die wahren Wettbewerber stehen außerhalb des Landes und werden auf Dauer versuchen, die klügsten Köpfe aus der Region zu locken. Dies sollte auch unter Mitwirkung der Hochschulen verhindert werden, wenn die wirtschaftlichen Grundlagen des Landes nachhaltig erhalten bleiben sollen.

Aus der inzwischen 40 jährigen Geschichte der Fachhochschulen kann das Vertrauen abgeleitet werden, dass sich dieser Hochschultyp auch künftig dynamisch auf Entwicklungen der Gesellschaft einstellen wird, z.B. ihre Aufgaben bei der Schaffung von mehr Durchlässigkeit zwischen den dualen Ausbildungswegen und dem Übergang zur Hochschule oder umgekehrt: Bei einer Übergangsquote von inzwischen 50 Prozent eines Jahrgangs an die Hochschulen wächst auch das Risiko der frühen Fehlentscheidung für einen hochschulischen Werdegang. Den Weg aus einem nicht abgeschlossenen Studium in die duale Ausbildung oder in den Beruf mitzugestalten, ohne dass die Betroffenen ‚ganz von vorne‘ beginnen müssen, erscheint ebenso zu gestaltende Aufgabe.

Die Herausforderungen des Bologna-Prozesses haben die Integration der Fachhochschulen in das internationale Hochschulwesen nur befördert und sie auf der anderen Seite über die Kompetenzorientierung noch näher an die Berufswelt herangeführt.

Leitsätze

Um die Vision mit Leben zu erfüllen haben Senat und Hochschulrat folgende Leitsätze gefasst:

1. Exzellente Lehre ist für uns anwendungsbezogene, forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte, interdisziplinäre sowie durch Internationalität und Methodenvielfalt geprägte Lehre.

2. Unsere Absolventinnen und Absolventen verfügen über eine fundierte und breitgefächerte Fachkompetenz in ihrer jeweiligen Disziplin sowie Schlüsselkompetenzen (Soft Skills). Sie agieren lösungsorientiert und sind teamfähig, respektieren andere Perspektiven und Kulturen und gestalten ihr gesellschaftliches Umfeld aktiv mit.
3. Wir nehmen relevante Entwicklungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Wirtschaft auf und setzen diese in zukunftsorientierte Studiengänge um. Unsere Hochschule versteht sich als innovative Schrittmacherin für Schleswig-Holstein.
4. Unsere anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung ist das Fundament unserer exzellenten Lehre. Dabei ist unsere Hochschule eine zuverlässige und innovative Partnerin von Wirtschaft und Non-Profit-Organisationen.
5. Unsere Hochschule fördert ihre regionale Stärke durch ihre internationale Ausrichtung. Sie baut ihre Kooperationen mit anderen Hochschulen, Organisationen und Unternehmen weiter aus.
6. Unsere Hochschule lebt Vielfalt. Sie gestaltet Bildungsprozesse gendergerecht, interkulturell und diskriminierungsfrei.
7. Unsere Hochschule nimmt ihren Kulturauftrag in Stadtteil und Region an.
8. Unsere Hochschule ist eine attraktive Arbeitgeberin für alle ihre Beschäftigten. Die Leitsätze sind jeweils mit Erläuterungen versehen und können von allen Hochschulangehörigen auf der Homepage eingesehen werden. Die Leitsätze werden nach und nach in die Kommunikation der Hochschule mit ihrer Umwelt eingebunden und damit präsenter werden. Außerdem soll jede Neueingestellte und jeder Neueingestellte die Leitsätze in einer Begrüßungsmappe vorfinden. In einem eigenen Schulungsprogramm für Neuberufene werden die Ziele der Hochschule gesondert vermittelt.

Querschnittsziele der Zielvereinbarungen

Die Fachhochschule Kiel hat bereits in der Zielvereinbarung 2009–2013 mit dem Land und den sechs Fachbereichen drei langfristige Querschnittsziele formuliert: Internationalität, Interdisziplinarität und Lebenslanges Lernen. Aus diesen drei Zielen soll sich das Profil der Hochschule entwickeln.

Die *Internationalität* hat in einzelnen Fachbereichen eine gute Tradition. Diese Tradition soll unter den Bedingungen des Bologna-Prozesses nicht abreißen.

Die *Interdisziplinarität* liegt auf der Hand, wenn man an die auf dem Campus versammelten Fachbereiche denkt. Seit dem Wintersemester 2009/2010 werden an der Hochschule zur Semestermitte die *Interdisziplinären Wochen* durchgeführt. Diese präsidiale Idee wurde zunächst durch ein zentral gesteuertes Hochschulteam betreut. Die Durchführung wurde inzwischen zunehmend professionalisiert und wird inzwischen breit von den Fachbereichen getragen, mit immer neuen Ideen angereichert, koordiniert und durchgeführt.

Das *Lebenslange Lernen* ist ebenfalls ein eher langfristiges Projekt, wenngleich die Fachhochschule Kiel die ersten Schritte in der Einführung von akademischen Weiterbildungsprogrammen bereits gemacht hat. In gewissem Sinne stehen die Bemühungen um das Lebenslange Lernen aber in einem Konkurrenzverhältnis zu den in den Hochschulpakten I–II bereits zusätzlich übernommenen Pflichten. Da die Kapazitäten nicht teilbar sind, muss die Weiterbildung zunächst ausschließlich im Nebenamt erfolgen. Von der im Hochschulgesetz angelegten Möglichkeit, Kapazität aus dem Hauptamt in die Weiterbildung zu stecken, kann wegen der hohen Nachfrage aller Studiengänge im Planungszeitraum kaum Gebrauch gemacht werden.

Im Bereich der Angebote für Lebenslanges Lernen kooperiert die Hochschule bereits seit 2008 erfolgreich mit der FH Lübeck und ihrer Tochter *oncampus*. Sie hat, betrieben auf der Lübecker Infrastruktur, die Online-Studiengänge Betriebswirtschaftslehre (Bachelor, Master), Wirtschaftsinformatik (Bachelor, Master) sowie den gemeinsamen Online-Studiengang Industrial Engineering (Master) erfolgreich eingeführt. Die Hochschule hat sich in der Folge am Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* im von der FH Lübeck für Schleswig-Holstein als ‚Leadpartner‘ durchgeführten Teilprojekt LINAVO beteiligt. Sie hat in diesem Zusammenhang den Online-Studiengang Maschinenbau entwickelt, der es auch sogenannten nicht-traditionellen Studieninteressierten aus artverwandten Berufen des dualen Bildungssystems ermöglichen soll, im weiteren Verlauf des Lebens noch ein Studium aufzunehmen, in dem bisher erworbene Kompetenzen formaler, nicht-formaler und informeller Art angerechnet werden können. Kernelement ist eine moderne, konsequent kompetenzorientierte Curriculumstruktur, die die Anrechnung von mitgebrachten, im bisherigen Lebenslauf erworbenen Kompetenzen durch Abgleich mit den beruflichen Kompetenzprofilen ermöglicht, indem entsprechende ‚Anrechnungsräume‘ im Studiengang von vorneherein vorgesehen, mitgedacht und didaktisch begleitet werden.

3 Erfolgsfaktoren und Hindernisse

Der wesentliche Erfolgsfaktor für die Etablierung dauerhafter Hochschulangebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die strukturelle Verankerung. Diese setzt voraus, dass neue Strukturen ausgebildet werden, da die entstehenden Geschäfte in der klassischen Hochschulstruktur nicht abbildbar sind. Die strukturelle Verankerung fußt an der FH Lübeck auf einer konkreten Strategie. Demnach sollen das berufs begleitende Studieren und Weiterbilden ein wesentlicher Profileckpunkt der Hochschule sein und kein vorübergehendes Phänomen einzelner Akteurinnen und Akteure. Alle erforderlichen Strukturelemente sind darüber hinaus in die Qualitätsmanagementsysteme ISO 9001 und ISO 29990 eingebettet und entsprechend zertifiziert.

Die FH Lübeck sieht das Internet als entscheidende Schlüsseltechnologie, die es ermöglicht, die Bedürfnisse der nicht-traditionellen Zielgruppen optimal zu bedie-

nen. So ermöglicht es, im Hinblick auf Ergonomie, neue Lernformen, Studierbarkeit, zeitliche sowie räumliche Flexibilität sowie Erreichbarkeit optimale Lösungen für die anvisierten Zielgruppen zu bieten. Zudem lassen sich alle auf die Entwicklung von Programmen bezogenen Prozesse bei einem technologiegeleiteten Ansatz wie an der FH Lübeck nur mit Hilfe innovativer Cloud-Technologien und hoher Automatisierung effizient und zukunftsfähig abbilden. Auch die bestehenden und komplexer werdenden Kooperationen sowie der steigende inhaltliche Aktualisierungsbedarf von Programmen lassen sich nur auf diese Weise effizient managen.

Für eine breite Verankerung der Ansprache neuer Zielgruppen wie beim LINA-VO-Ansatz ist daher in allen genannten Bereichen die Überwindung kultureller, mentaler und struktureller Hürden von großer Bedeutung. Dabei ist die wichtige Frage, inwieweit Kompromisse bei der Implementierung gemacht werden können, ohne die Marktgängigkeit des Angebots, seine Zielgruppenorientierung und die Effizienz von Angebotsentwicklung und -betrieb negativ zu beeinflussen. Für die beteiligten Hochschulen bedeutet dies, sich für Outsourcing-Szenarien zu entscheiden, anstatt die Dinge – wie an Hochschulen in der Regel üblich – selbst generisch zu bearbeiten. Der Lübecker Ansatz bietet Kooperationspartnerinnen und -partnern dafür einen deutlichen Handlungs- bzw. Wettbewerbsvorsprung, der in einem erfolgreichen Szenario für andere, inhaltliche und wissenschaftliche Bereiche der Leistungspolitik genutzt werden kann.

Die aus dieser Strategie entstehenden gemeinsamen Standards sind untypisch für Prozesse und Produkte im Hochschulbereich und sind daher neuen Projektpartnerinnen und -partnern sowie Projektmitarbeitenden immer wieder schwer zugänglich. Der hochschulübergreifende Konsens zu vorbereiteten methodischen Ansätzen, zum Einsatz von E-Learning-Technologien und Szenarien, zur Strategieentwicklung und zu Nachhaltigkeitsaspekten ist jedoch ein wesentlicher Aspekt für den Erfolg der Kooperationen, die die FH Lübeck eingeht. Kooperative Szenarien sind unvermeidbar für wirtschaftlich tragfähiges und exzellentes E-Learning, zumal die inhaltlich-akademische Qualitätssicherung ohnehin zusätzlich Ressourcen an den jeweiligen Partnerhochschulen, an denen die LINA-VO-Studiengänge als Projektergebnis eingeführt werden, bindet. Die Nutzung der weit entwickelten, zentralen Infrastruktur an der FH Lübeck bietet daher für alle Beteiligten einen erheblichen Vorsprung bei der professionellen Leistungserbringung.

Auch das Bewusstsein, dass im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die aktuellen Hochschulgesetze ein von der Politik gewollter Wettbewerb entfacht ist, stellt Kooperationen wie im LINA-VO-Projekt vor große Herausforderungen. In diesem Zusammenhang ist zu frühem Zeitpunkt ein klarer Konsens zwischen den Partnerinnen und Partnern erforderlich, was Nachfrageorientierung in Planung und Umsetzung in der Praxis bedeutet. Ziel ist, im besten Fall marketingorientiert im ganzheitlichen Sinne an die Entwicklung und den Betrieb von Bildungsangeboten heranzugehen sowie die Konzeption von den neuen Zielgruppen her zu denken und nicht ausgehend von bisherigen Präsenzparadigmen und Strukturen. Die Pro-

jektperspektive muss demnach gänzlich verlassen werden und der Blick in Richtung einer gemeinsamen, dauerhaften Leistungspolitik geschärft werden.

Dabei ist auch relevant, dass die Aktivitäten im Bereich des berufsbegleitenden Studiums an den von der Präsenzlehre geprägten Hochschulen gemessen an Studierendenzahlen und Ressourcen zurzeit noch den kleineren Anteil im Angebotsportfolio darstellen. Dies führt dazu, dass die neuen Programme nur durch Bündelung der Maßnahmen zu einer gemeinsamen Leistungspolitik letztendlich auch sichtbar für die Zielgruppen werden können. Dies ist auch für die professionelle Vermarktung nach der Projektlaufzeit, also im Regelbetrieb, eine wesentliche Erkenntnis. Dabei sind gemeinsame Standards unumgänglich, wobei das Produktmanagement diesen Weg frühzeitig ebnen muss. Die enge Anbindung der Produktmanagerinnen und -manager an die zentrale Infrastruktur in Lübeck hat sich im LINA VO-Projekt als der effizientere Weg herauskristallisiert. Gegebenenfalls lassen sich die aufgezeigten Kohäsionsziele zukünftig mit einer externen Prozessberatung besser erreichen.

Literatur

- Bartosch, U. (2010): *Kompetenzen und Kompetenzbildung für helfende Berufe*. Studentexte aus der Evangelischen Hochschule 2010/02. Dresden: ehs-Dresden.
- Bartosch, U. (2011): Vielfalt in der Einheit. Hochschulische Bildung zwischen Spezialisierung und Generalisierung. Überlegungen zur Qualifikationsbeschreibung in der Sozialen Arbeit. In: Kraus, B./Effinger, H./Gahleitner, S. B./Miethe, I./Stövesand, S. (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile*. Opladen: Budrich. S. 73–84.
- Bartosch, U. (2012): *Gesellschaft im Wandel – Hochschule im Wandel? Impulsreferat, anl. der DAAD ECTS Regionaltagungen 2012 an der Universität Duisburg und der Humboldt-Universität Berlin*. Duisburg/Berlin. URL: https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/ects_prof_ulrich_bartosch.pdf [05.02.2015].
- Bartosch, U./Maile, A./Speth, C. (2006): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb) Version 4.0*. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Berlin am 31. Mai 2006. URL: https://www.fo1.th-koeln.de/imperia/md/content/praxisreferat/praxisimba/ualifikationsrahmen_soziale_arbeit___deutscher_fachbereichstag_soziale_arbeit.pdf [05.02.2015].
- Bartosch, U./Maluga, A./Maile, A./Kirchhof, S. (2015): *Studiengangkonstruktion, Didaktik und Anrechnung im Zusammenhang denken und erstellen*. Arbeitsheft der Fachhochschule Kiel und der Europa Universität Flensburg. Projektbericht der ersten Linavo-Phase. Kiel/Eichstätt 2015.
- Fachhochschule Lübeck (2005): Hochschulentwicklungsplan der Fachhochschule Lübeck: beschlossen im Senat der Fachhochschule am 29.06.2005.
- Fachhochschule Lübeck (2014a): Errichtungssatzung der Fachhochschule Lübeck über das Institut für Lerndienstleistungen vom 26. Juni 2014. URL: https://intranet.fh-luebeck.de/dokumente/Weitere%20Satzungen/2014-06-26_Errichtungssatzung_Institut_fuer_Lerndienstleistungen.pdf [29.10.2015].

- Fachhochschule Lübeck (2014b): Errichtungssatzung der Fachhochschule Lübeck über die FHL Professional School vom 26. Juni 2014. URL: https://intranet.fh-luebeck.de/dokumente/Weitere%20Satzungen/2014-06-26_Errichtungssatzung_Professional_School.pdf [29.10.2015].
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Kwast, G. (2014): *Leitfaden zur Erstellung Ihres methodisch-didaktischen Konzepts*. Lübeck: FH Lübeck. URL: http://linavo.oncampus.de/mediawiki/images/linavo_oncampus.de/7/7b/Leitfaden_zur_Erstellung_Ihres_methodisch-didaktischen_Konzepts.pdf [06.02.2015].
- Nikolopoulos, A. (2010): *Die Sicherung der Nachhaltigkeit von E-Learning-Angeboten in Hochschulen*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Seufert, S. (2008): *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement – Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

*Beatrice C. Büttner, Friedemann W. Nerdinger, Kerstin Kosche,
Juliane Schuldt, Stefan Göbel, Jan Tauer*

Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock

Projekt *KOSMOS* an der Universität Rostock

1 Die Ausgangslage

Die Universität Rostock ist eine moderne Universität, die den Anspruch hat, Wissen und neueste Erkenntnisse der Wissenschaft an die Gesellschaft und interessierte Menschen weiterzugeben. Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität knüpft damit an die Tradition an, Zugang zu Bildung in unterschiedlichen Lebensabschnitten zu ermöglichen. Rektor Prof. Schareck äußert sich in einem Interview über die wissenschaftliche Weiterbildung:

„Sie hat einen besonderen Stellenwert an der Universität, schon allein weil die Weiterbildung andere Personengruppen und Altersgruppen anspricht und die Türen für Menschen mit den unterschiedlichsten Qualifikationen öffnet.“ (Universität Rostock 2010, S. 113).

Seit 1990 wurde an der Universität Rostock die Tradition des Fernstudiums unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fortgeführt und der Bereich wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium aufgebaut. Seither werden weiterbildende Studiengänge und Zertifikatsprogramme entwickelt, Projekte nachhaltig umgesetzt und die Weiterbildung im Kontext von Erstausbildung und Qualitätssicherung gestaltet.

Die Universität Rostock platzierte damit im bundesweiten Vergleich frühzeitig nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote am Markt. Mit dem Projekt *KOSMOS* konnte sie auf eine gute Basis aufsetzen, die Stärken im Bildungsmanagement ausbauen und an den Schwächen arbeiten. Es ist ein folgerichtiger und notwendiger Schritt, die Universität schrittweise zu einer Stätte des Lebenslangen Lernens (LLL) wachsen zu lassen und wiederum die Erfahrungen, Kompetenzen und Potenziale des Weiterbildungsmanagements zu nutzen. Die Universität Rostock hat erkannt, dass eine Integration des LLL ohne Reorganisation der Institution nicht zu leisten ist. Das Gesamtkonzept LLL an der Universität zu verwirklichen, erfordert ein fokussiertes Herangehen, strategische Entscheidungen, adäquate Strukturen, förderliche Rahmenbedingungen und ein professionelles Bildungsmanagement, das immer die Zielgruppen und die gesellschaftlichen Bedarfe im Blick hat.

2 Einblicke in die Veränderungsprozesse

2.1 Über den Versuch eine Universität zu verändern – Einblicke in den Organisationsentwicklungsprozess

Im Rahmen des Projektes KOSMOS wird die Implementierung des LLL durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) begleitet und unterstützt. Mit Hilfe der OE sollen strukturelle Rahmenbedingungen für die Akzeptanz und Umsetzung eines LLL-Konzepts an der Universität geschaffen werden. OE ist dabei als Veränderungsstrategie zu verstehen, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird (von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Charakteristisch für OE sind folgende Merkmale (Nerdinger/Blickle/Schaper 2014):

- OE ist eine geplante Form des Wandels,
- OE ist langfristig angelegt,
- OE betrifft ganze Organisationen (Betriebe, Krankenhäuser, Hochschulen etc.) und nicht nur einzelne Abteilungen oder Gruppen,
- am OE-Prozess sind die Betroffenen beteiligt,
- der Wandel wird durch erfahrungsgelieferte Lern- und Problemlöseprozesse herbeigeführt,
- das Lernen und Problemlösen wird durch Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften ausgelöst und unterstützt,
- OE zielt weniger auf die Beeinflussung der Produktivität als vielmehr auf die Verbesserung der Lebensqualität und der Problemlösefähigkeit in einer Organisation.

Eine solche partizipative Veränderungsstrategie ist in einer Universität aufgrund ihrer organisationalen Eigenheiten unverzichtbar (vgl. auch Altvater 2007). Bereits vor mehr als 30 Jahren hat Mintzberg (1983) die Universität als Expertenorganisation beschrieben, deren ‚Führungskräfte‘ – die Professorinnen und Professoren – über ein hohes Maß an Autonomie verfügen und sich eher an ihrer Profession und der entsprechenden wissenschaftlichen Community als an den Zielen der Organisation Hochschule orientieren. Demgegenüber verfügt die Hochschulleitung – ebenfalls vorwiegend aus Professorinnen und Professoren bestehend – kaum über wirksame Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten (vgl. auch Altvater 2007; Hüther/Krücken 2012; Pellert 1999). Cohen, March und Olsen (1972) charakterisieren die Universität als ‚Garbage Can Organization‘. Demnach kommt es in Universitäten aufgrund der vielseitigen Interessen und daraus resultierenden Zielkonflikten häufig zu eher unstrukturierten, unkalkulierbaren Kompromisslösungen anstelle einer systematischen Problembearbeitung und -lösung (Altvater 2007). Weick (1976) beschreibt eine weitere Besonderheit von Universitäten, die u.a. erklärt, warum sich Hochschulen anders als funktional-hierarchische Organisationen (z.B. privatwirtschaftliche Unternehmen) nur bedingt steuern lassen. Demnach besteht die Universität aus mehreren lose gekoppelten Systemen – die einzelnen Lehrstühle, Institute und

Fakultäten, der Verwaltung und der Hochschulleitung. Insbesondere die erstgenannten Basiseinheiten aus dem Bereich Forschung und Lehre verfügen über ein hohes Maß an Autonomie und konzentrieren sich v.a. auf ihre Eigeninteressen. So entwickeln sich in den Basiseinheiten durchaus Neuerungen und es laufen kleinere Veränderungsprozesse ab, die Gesamtorganisation jedoch bleibt in ihren Strukturen und Prozessen davon weitgehend unberührt.

Aufgrund dieser Besonderheiten können universitäre Veränderungsprozesse nur unter der aktiven Mitwirkung aller Betroffenen, d.h. vor allem der Hochschullehrenden, aber auch der wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Mitarbeitenden erfolgreich vollzogen werden. Um dies zu erreichen, wird im Rahmen des Organisationsentwicklungsprozesses im Projekt KOSMOS (vgl. Abbildung 1) die Methode der Aktionsforschung angewandt. Kennzeichnend für die Aktionsforschung ist die enge Zusammenarbeit von Forschenden und Betroffenen im Veränderungsprozess. Aus der klassischen Subjekt-Objekt-Beziehung (Forscherinnen und Forscher als Subjekt gegenüber dem vom Veränderungsprozess betroffenen Mitgliedern der Organisation als Objekt) wird im Rahmen der Aktionsforschung eine Subjekt-Subjekt-Beziehung. Als weiteres zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist hervorzuheben, dass sich Phasen der Forschung mit Phasen der Aktion, d.h. Änderungsmaßnahmen in der Organisation abwechseln (Robbins 2001; von Rosenstiel/Nerding 2011).

In einem ersten Schritt wurden Ende des Jahres 2011 dreizehn Mitarbeitende der Universitätsverwaltung nach ihren Sichtweisen und Empfehlungen hinsichtlich LLL und der wissenschaftlichen Weiterbildung als wichtigem Element eines LLL-Konzepts befragt. Bereits diese Interviews ergaben erste Hinweise auf Problemfelder, die einer nachhaltigen Implementierung von LLL an der Universität Rostock entgegenstehen. Insbesondere wurden der geringe Stellenwert der Weiterbildung für die Hochschullehrenden, ihr aus diesem Grunde geringes Engagement in diesem Bereich sowie ihre Widerstände gegen die Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden aus Sorge vor einem Qualitätsverlust universitärer Bildung als Hindernisse angeführt. Auch die sehr knappen Ressourcen der Universität sowie widersprüchliche Anreiz- und Steuerungssysteme wurden als Problemfeld genannt. Die letztgenannten Probleme zeigten sich beispielsweise in der mangelnden Berücksichtigung der Weiterbildung bei der sogenannten leistungsorientierten Mittelvergabe, d.h. der Verteilung der zur Verfügung stehenden Sachmittel innerhalb der Universität Rostock sowie in den eingeschränkten Möglichkeiten, den Hochschullehrenden der eigenen Universität angemessene Honorare für ihr Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu zahlen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Eingangsanalyse und eines Gesprächs mit der Hochschulleitung zum weiteren Vorgehen wurden die zehn Dekaninnen und Dekane der Universität vom Rektor zu einem LLL-Workshop eingeladen. Der Einladung des Rektors folgten lediglich drei Dekaninnen und Dekane persönlich (die anderen Dekane ließen sich vertreten bzw. reagierten nicht auf die Einladung), was sowohl das geringe Interesse von Seiten der Dekaninnen und De-

kane an der Thematik des LLL als auch die eingeschränkten Einflussmöglichkeiten der Universitätsleitung in dieser Frage drastisch veranschaulicht.

Im Rahmen des Workshops wurden unter Anleitung eines externen Moderators u.a. Hindernisse bei der Implementierung von LLL an der Universität Rostock zusammengetragen. Als ein zentrales Problemfeld sahen die Teilnehmenden dabei fehlende Kapazitäten für zusätzliche Aktivitäten im LLL. So seien Lehrdeputate bereits jetzt ausgeschöpft und die Ressourcen würden für die existierenden Aufgaben nicht genügen. Die mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich beispielsweise in der unattraktiven Entlohnung der Dozentinnen und Dozenten sowie in der fehlenden Berücksichtigung eines Weiterbildungsengagements bei der leistungsorientierten Mittelvergabe zeigten, wurde als weiteres Hindernis genannt. Darüber hinaus wurden die Heterogenität der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden sowie Probleme der universitätsspezifischen Abgrenzung zu anderen Bildungsträgern diskutiert. So äußerten die Workshop-Teilnehmenden einerseits Bedenken im Blick auf die möglicherweise mangelnde Vorbildung und fehlenden Wissensvoraussetzungen der nicht-traditionellen Studierenden verbunden mit der Frage, ob seitens dieser Zielgruppe tatsächlich eine Nachfrage nach universitären Bildungsangeboten und eine entsprechende Preisbereitschaft bestehe. Andererseits wurden Vorbehalte gegenüber einer Öffnung der Hochschule im Blick auf die Abgrenzung der Universität gegenüber Fachhochschulen und Sorge um die Qualität universitärer Bildung geäußert.

Neben der Analyse von Hindernissen wurden im Workshop auch erste Handlungsempfehlungen erarbeitet. Um der Weiterbildung universitätsintern – zunächst zumindest symbolisch – einen höheren Stellenwert zu verleihen, wurden die Erweiterung des Leitbilds der Universität Rostock um den Aspekt des LLL und die Vorbereitung eines Konzepts zur Änderung der organisatorischen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung beschlossen. Nach einem längeren Diskussionsprozess wurde die Änderung der Grundordnung und damit eine Ergänzung des Leitbilds der Universität Rostock um einen Satz zum LLL im Juli 2014 vom Konzil der Universität Rostock beschlossen. Weiter wurde ein Konzeptvorschlag zur Neugestaltung der organisatorischen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen des KOSMOS-Projektes erarbeitet und Ende 2012 dem Rektorat übergeben. Das Rektorat der Universität Rostock entschied im Jahr 2014, die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich intern zu verankern mit der Option, ausgewählte, noch zu prüfende Aufgabenfelder in eine externe Organisationsform auszulagern. Zudem wurde vom Rektorat beschlossen, die wissenschaftliche Weiterbildung – zunächst kommissarisch – als eigenständige Stabsstelle beim Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation anzusiedeln. Diese Maßnahmen wurden Ende 2014 umgesetzt und stellen die ersten organisationsstrukturellen Änderungen im Rahmen von KOSMOS dar.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung der Hochschullehrenden für die Implementierung von LLL wurden im Zeitraum von April bis Juli 2012 zwanzig Pro-

fessorinnen und Professoren verschiedener Fachrichtungen und mit unterschiedlich ausgeprägtem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie befragt (Büttner/Maaß/Nerding 2013). Ziel war es u.a., die Motive für das (Nicht-)Engagement im LLL vertiefend zu ergründen.

Eine Auswertung der Interviews ergab, dass neben vielfältigen, eher individuellen Gründen für ein Engagement im LLL zwar nur wenige, aber sehr schwerwiegende, vor allem strukturelle Gründe gegen Aktivitäten im Bereich des LLL sprechen. Fast alle Befragten nannten fehlende Ressourcen als Grund, sich nicht in der Weiterbildung zu engagieren. Wiederholt und mit Nachdruck wurde betont, dass es an materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen fehle, um weitere Aufgaben beispielsweise in der Weiterbildung übernehmen zu können. Mit den vorhandenen Kapazitäten könne man der Vielfalt der Anforderungen in Forschung und Erstausbildung bereits zum jetzigen Zeitpunkt nicht gerecht werden. Zu einer Verschärfung der Situation würden in diesem Zusammenhang insbesondere die zunehmende Mittelreduktion, z.B. durch Vakanzhaltung von Stellen, sowie der mit der Studienreform einhergehende hohe (administrative) Aufwand beitragen. Neben der Ressourcenproblematik verwiesen die befragten Hochschullehrenden auch auf mangelnde Akzeptanz der Weiterbildung als Grund gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. So wurde einerseits der Wunsch nach einer höheren Akzeptanz und Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulleitung und Kolleginnen und Kollegen geäußert, andererseits der geringe Stellenwert der Weiterbildungsaufgabe gegenüber Forschung und Erstausbildung angeführt. Schließlich wurde auch das Fehlen finanzieller Anreize als Grund angegeben, der gegen eine Tätigkeit in der Weiterbildung spricht. Hierbei wurde von den Befragten beschrieben, dass die Vergütungssätze in der Weiterbildung zu gering und nicht angemessen seien.

Unter den organisatorischen Hürden, die einem Engagement in der Weiterbildung entgegenstehen, wurde vor allem die Nebentätigkeitsproblematik genannt. Zudem äußerten die Hochschullehrenden ihre Bedenken im Blick auf die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende. Fast die Hälfte der Befragten sah LLL und die damit einhergehende Öffnung der Hochschule als Aufgabe von Berufsschulen, Fachhochschulen und privaten Bildungsträgern. So fürchteten mehrere der Befragten, die nicht-traditionellen Zielgruppen würden nicht die nötigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studienabschluss mitbringen, nur über mangelnde Lernerfahrung verfügen und Schwierigkeiten mit der universitären Form des Lernens haben. Eine Kompensation der möglicherweise existierenden Defizite sei vor dem Hintergrund der aktuellen prekären Ressourcenausstattung der Universität nahezu ausgeschlossen. Damit in Zusammenhang stehend wurde zudem die Sorge vor einem Absenken des Niveaus und damit einem Qualitätsverlust universitärer Bildung vorgebracht.

Die durch Aktionsforschung ermittelten Sichtweisen der Hochschullehrenden, Dekaninnen und Dekane sowie der Mitarbeitenden der Universitätsverwaltung zeigten somit auf, dass vor allem die unzureichende Ressourcenausstattung der Universität, die fehlende Akzeptanz und Wertschätzung der wissenschaftlichen

Weiterbildung gegenüber Forschung und Erstausbildung, mangelnde Anreize für ein Engagement im LLL sowie Sorgen um das Niveau universitärer Bildung einer nachhaltigen Implementierung von LLL entgegenstehen. Im Sinne der Aktionsforschung wurden zentrale Untersuchungsergebnisse in Form von Arbeitspapieren veröffentlicht und gezielt an Funktionsträger der Universität, u.a. Mitglieder des Rektorats, Hochschullehrende, Mitglieder von Senat und Konzil sowie Mitarbeitende der Universitätsverwaltung rückgemeldet. So konnten einerseits Reflexions- und Diskussionsprozesse, beispielsweise in der Senatskommission Studium, Lehre und Evaluation und im Akademischen Senat angeregt werden, andererseits wurde das Thema LLL in hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen eingebracht.

Der Erfolg einer gezielten Platzierung des Themas LLL bei anstehenden hochschulpolitischen Entscheidungen zeigte sich beispielsweise in einer neuen Ordnung zur Einführung der Seniorprofessur. Nachdem das Thema Seniorprofessur bereits im Jahr 2012 u.a. im Akademischen Senat zu intensiven Diskussionen führte, wurde im April 2013 die *Satzung der Universität Rostock über die Vergabe der Bezeichnung ‚Seniorprofessorin/Seniorprofessor‘ für emeritierte bzw. im Ruhestand befindliche Professorinnen und Professoren* verabschiedet. Hierbei wurde neben herausragenden Leistungen in der Forschung auch das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Voraussetzung für die Ernennung von Seniorprofessoren und Seniorprofessoren festgelegt. Auch in die Diskussion zu den Leistungsbezügen im Rahmen der W-Besoldung wurde die wissenschaftliche Weiterbildung eingebracht. Seit Oktober 2013 wird in der Senatskommission Studium, Lehre und Evaluation die Möglichkeit einer Honorierung von besonderem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einer höheren Leistungsstufe in der W-Besoldung diskutiert.

Neben der Platzierung des Themas LLL in hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen wurde auch die Reflexion und Diskussion über wissenschaftliche Weiterbildung und LLL auf Fakultätsebene durch verschiedene OE-gestützte Maßnahmen angestoßen. Die Entwicklung des KOSMOS-Studienformats ‚Gartentherapie‘ wurde durch Forschung begleitet. Neben der Teilnahme des Arbeitspakets OE an allen Workshops und Informationsveranstaltungen des Studienformats wurden im Rahmen des Forschungsprozesses auch Interviews mit den an der Entwicklung beteiligten Hochschullehrenden sowie eine Online-Befragung aller Hochschullehrenden der beiden am Studienformat beteiligten Fakultäten (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät sowie Universitätsmedizin) durchgeführt. Die Forschungsergebnisse wurden in Form einer Fallstudie veröffentlicht (Büttner/Maaß/Breyer/Nerdinger 2014; Maaß/Büttner/Nerdinger 2013) und die Ergebnisse – im Sinne des Konzepts der Aktionsforschung – gezielt den jeweiligen Fakultäten rückgemeldet. Die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung, dass die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote organisatorisch stark vom individuellen Engagement einzelner Mitarbeitender der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie inhaltlich von einem überschaubaren Netzwerk an weiterbildungsaffinen Hochschullehrenden abhängt, regten auch fakultätsübergreifend Diskussionen an.

Auch die Entwicklung des Studienformats *Embedded Systems* wurde durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung begleitet. Neben der Teilnahme an Diskussionen und Workshops zur Entwicklung des Studienformats wurde die Implementierung des Studienformats in der Fakultät für Elektrotechnik und Informatik (IEF) gezielt durch einen extern moderierten OE-Workshop unterstützt, an dem 14 Hochschullehrende, der Dekan der Fakultät, der Prorektor für Studium und Lehre sowie Weiterbildner teilnahmen. Nach einer mehrmonatigen Entwicklungsphase wurden Ende 2014 erstmals drei berufsbegleitende Zertifikatskurse im Bereich der Elektrotechnik angeboten.

Abbildung 1 gibt einen zusammenfassenden Überblick über den beschriebenen OE-Prozess im Rahmen des Projektes KOSMOS. Mit Blick auf den Prozess lässt sich feststellen, dass sich die Aktionsforschung als partizipative Methode der Veränderung bewährt hat. Erste Erfolge sind auf der strukturellen Ebene zu verzeichnen, die universitätsinterne Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL konnten zudem erhöht werden. Das sind aber nur erste Schritte zur Umsetzung der

„Idee, dass das Bildungsangebot [der Hochschule] vom ersten Semester an auf die veränderten Voraussetzungen der Studierenden eingeht und sich den flexiblen Bedürfnissen von Erwachsenen nach Lernen und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne hinweg öffnet“ (Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012, S. 10).



Abbildung 1: Überblick über den OE-Prozess im Rahmen des Projektes KOSMOS (eigene Darstellung)

2.2 Ergebnisse und Herausforderungen aus Sicht des Bildungsmanagements¹

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock verfügt über langjährige Erfahrung in der Entwicklung und Organisation von Weiterbildungsangeboten, hat einen in der Universität verankerten Weiterbildungsbereich, eine gute Nachfrage von Bildungsinteressierten und die Unterstützung der Hochschulleitung. Dennoch ist es dem Bereich in diesen Jahren nicht im gewünschten Maße gelungen, die eigene Innenwirksamkeit in die Universität zu erhöhen und die Fakultäten auf breiter Ebene in die Angebotsentwicklung einzubeziehen. Die Gründe hierfür liegen vor allem in hinderlichen Rahmenbedingungen, aber auch in der Wahrnehmung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität.

Die Dienstleistung der Weiterbildung wird von den aktiv beteiligten Hochschullehrenden zwar hoch geschätzt, jedoch oftmals mit verwaltenden Tätigkeiten gleichgesetzt. Eine solche Sichtweise ist innerhalb der Universität verbreitet, wird der Aufgabenvielfalt der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch nicht gerecht und vergibt damit Potenzial, vorhandenes und erprobtes Wissen nachhaltig an der Universität zu nutzen.

Das übergeordnete Ziel eines professionellen Bildungsmanagements, dem Kernstück der wissenschaftlichen Weiterbildung, besteht darin, sehr gute Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren (Perleth/Wojtaszek 2014, S. 120ff.). Im Dialog mit den Lehrenden und Fakultäten sind die Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager in der wissenschaftlichen Weiterbildung impulsgebend und entwickelnd tätig.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden alle wissenschaftsorganisatorischen Tätigkeiten gebündelt, die für das Gelingen der Bildungsangebote wesentlich sind. Es geht nicht nur um organisatorische oder administrative, sondern um eigenständige wissenschaftliche Aufgaben, die auch Forschungsaktivitäten implizieren. Abbildung 2 veranschaulicht die Aufgaben im Bildungsmanagement.

1 Das Kapitel ist unter Mitwirkung einer Autorengruppe entstanden, die an dieser Veröffentlichung beteiligt ist: Thomas Kappeller, Katja Dahlmann, Claudia Jäger.

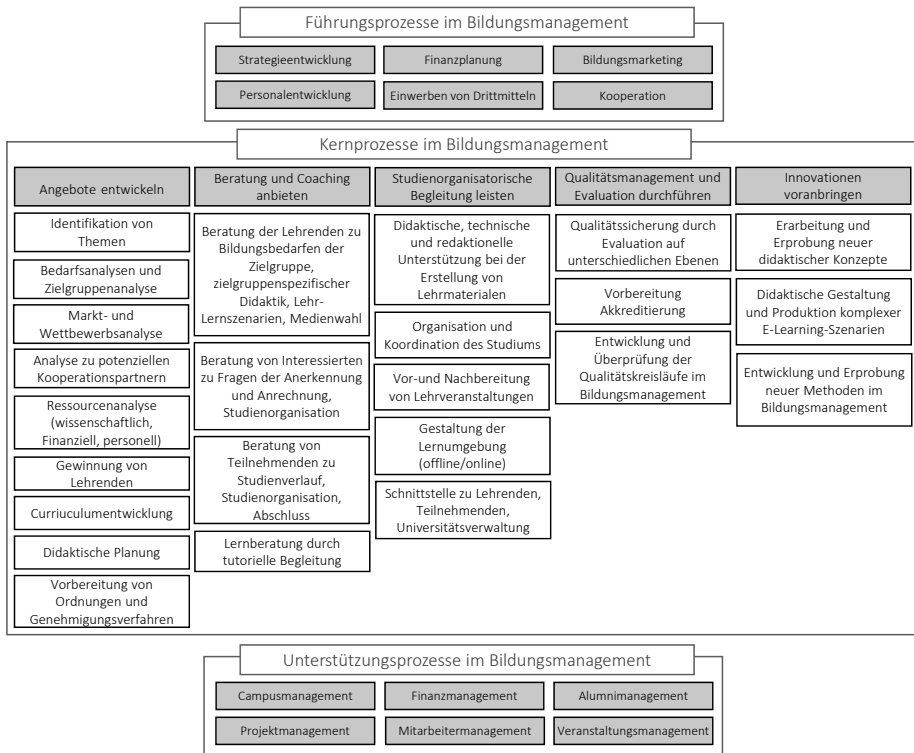


Abbildung 2: Aufgabenvielfalt in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Die wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich innerhalb der Universität in verschiedenen Spannungsfeldern und Widersprüchen, die immer wieder Diskussionen hervorrufen und Entwicklungen behindern. Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als verwaltender Bereich erschwert die Lösungsfindung. Folgende Themen werden kontrovers diskutiert:

- Weiterbildung als Aufgabe aller Hochschullehrenden laut Landeshochschulgesetz versus fehlende Ressourcen, Kapazitäten und mangelnder Anreizsysteme für die Mitwirkung in der Weiterbildung,
- Wissenschaftlicher Anspruch und Angebotsorientierung versus Markt- und Nachfrageorientierung,
- Sicherer Umgang mit traditionellen Zielgruppen der Universität versus Unkenntnis nicht-traditioneller und heterogener Zielgruppen,
- Spezielle Lernanforderungen von heterogenen Zielgruppen und berufsbegleitend Studierenden versus traditionelle didaktische Konzepte,
- Forschungsorientierung versus Praxis- und Anwendungsbezug,
- Erstausbildung versus Weiterbildung und LLL,
- Wertschätzung der wissenschaftlich organisierten Arbeiten in der Weiterbildung versus immer wiederkehrender Diskussionen um Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Diese Widersprüche und Spannungsfelder sind nicht neu, wurden im Projekt KOSMOS für die wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Rostock jedoch erstmals systematisch analysiert, mit Hilfe der Organisationsentwicklung und unter Federführung der Hochschulleitung auf breiter Ebene zur Diskussion gestellt und durch Forschungsergebnisse untersetzt. Positiv ist dabei, dass das Weiterbildungsmanagement in den Fokus strategischer Überlegungen seitens der Hochschulleitung rückte. Die strukturelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde mit der Zieldiskussion und der Frage, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung inneruniversitär inhaltlich ausrichten wird, verknüpft. Das Team der Weiterbildung legte in diesem Diskurs immer wieder besonderen Wert darauf, die Spezifik der Zielgruppen, der Studienform und der Schnittstellen zur Erstausbildung im Kontext des LLL herauszustellen und diese in das Bewusstsein der Lehrenden und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zu bringen. Neue Zielgruppen wurden erschlossen, deren Lernbedürfnisse, -voraussetzungen und Erwartungen analysiert und Lehrende für die Bildungsbiografien der Adressatinnen und Adressaten sensibilisiert. Durch sechs Studienformate wurden in der ersten Förderphase des Projektes KOSMOS (2011–2015) Beispiele geschaffen, wie erfolgreiche Studienkonzepte für heterogene Zielgruppen im Dialog mit den Lehrenden unter Beachtung der Fachkulturen innovativ gestaltet werden können.

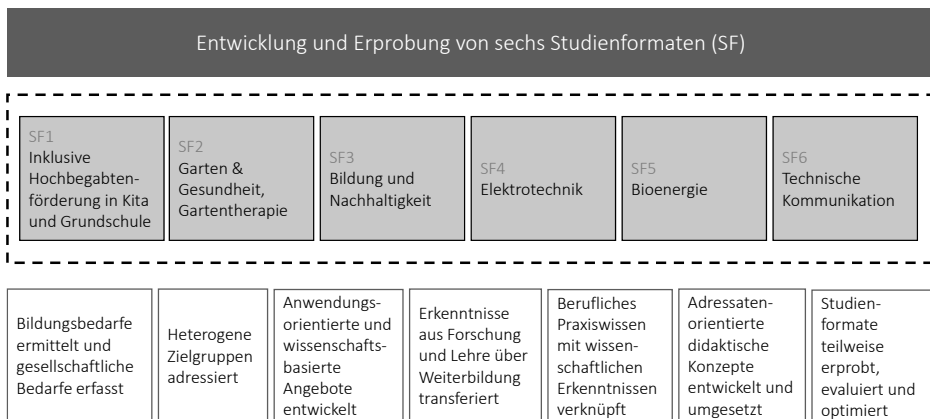


Abbildung 3: Entwickelte Studienformate in der ersten Projektphase von KOSMOS (eigene Darstellung)

In der nächsten Projektphase von 2015 bis 2017 gilt es, die wissenschaftliche Weiterbildung als Impulsgeber für neue Angebotsentwicklungen zu etablieren, eine gute nach außen und vor allem nach innen sichtbare strukturelle Verankerung in der Universität zu gewährleisten und eine klare Rollenverteilung mit definierten Aufgaben und Handlungsfeldern zwischen Lehrenden und Fakultäten sowie Bildungsmanagement sicherzustellen.

Durch das Gestalten und Nutzen von Schnittstellen zu Fakultäten und Verwaltung, durch Überzeugungsarbeit auf allen Ebenen und nicht zuletzt durch gute Beispiele in Form innovativer, nachgefragter Studienformate können die Innenwirksamkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöht, die Fakultäten für ein Engagement gewonnen und das Potenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgeschöpft werden.

Eine gute strategische Orientierung und Zielfestlegung wird die Diskrepanz zwischen hoher Professionalität des Bildungsmanagements und geringer Akzeptanz und Wertschätzung weitestgehend auflösen.

2.3 Über die Veränderung von Handlungsrechten: Einblicke in die normativen Veränderungsprozesse

Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Hochschulbildung existieren viele rechtliche Anforderungen, die bei einer Implementierung von LLL an Hochschulen mitgedacht und gegebenenfalls verändert werden müssen. Dieser rechtliche Veränderungsprozess kann mithilfe der ‚Property-Rights-Theory‘² auch als Veränderung von Handlungsrechten einer Hochschule bzw. deren Weiterbildungsbereich beschrieben werden (Demsetz 1964, S. 18; Alchian 1965, S. 129).

Eine Hochschule hat bei Personal, Sachgütern und finanziellen Mitteln viele Möglichkeiten diese einzusetzen. Jedoch gehören der Hochschule nicht die Ressourcen, sondern sie hat im Sinne der ‚Property-Rights-Theory‘ ausschließlich das Recht diese zu verwenden (Alchian/Demsetz 1973, S. 17). Die faktisch möglichen Kombinationen dieser Ressourcen stellen die in Abbildung 4 gezeigten Handlungsmöglichkeiten dar. Wie, in welchem Umfang und zu welchem Zweck die Ressourcen in dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und des LLL eingesetzt werden können, kann theoretisch durch die vier abgebildeten Normebenen beschränkt sein. Sie sind in Abbildung 4 hinsichtlich der Größe ihres Geltungsbereichs und damit auch nach der Anzahl der beteiligten Personen bzw. Personengruppen angeordnet.

2 Die Property-Rights-Ansätze gehen überwiegend auf Ronald Harry Coase, Armen A. Alchian, Harold Demsetz, Steven Ng-Sheong Cheung, Eirik G. Furubotn und Svetozar Pejovich zurück, die ein Gut zusammen mit den erlaubten Handlungen (Handlungsrechte) im Umgang mit dem Gut betrachteten. Für eine gute Übersicht über die thematische Einordnung (Kim/Mahoney 2005, S. 223–226).



Abbildung 4: Das Prinzip der Handlungsrechte im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Die durch die vier Normebenen akzeptierten Handlungsmöglichkeiten sind die Handlungsrechte (Demsetz 1967, S. 347; Hesse 1980, S. 486.), mit denen wissenschaftliche Weiterbildung und LLL an einer Hochschule implementiert werden können.

Handlungsrechte können nur erweitert werden, wenn neu hinzukommende oder bislang nicht akzeptierte Handlungsmöglichkeiten akzeptiert werden. Das kann durch neue akzeptierte Handlungsmöglichkeiten oder durch eine Änderung des Wissens über mögliche Konsequenzen erfolgen (Hesse 1980, S. 488).

Der begleitende OE-Prozess schafft den Rahmen, um das Feld der Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Universität Rostock zu erweitern. So entstanden für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung u.a. gute interne Kontakte zu weiterbildungsoffenen Fachbereichen bzw. Fakultäten und daraus z.B. die Handlungsmöglichkeit eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs. Dieser darf nach derzeitigem Landesrecht nicht gebührenpflichtig angeboten werden³, sodass bei einer begründet-notwendigen Gebührenerhebung die Handlungsrechte neu fixiert werden müssten.

Da berufsbegleitende Hochschulangebote zusätzliche Ressourcen benötigen, die nicht aus dem laufenden Haushalt finanziert werden können, bedarf die Integration dieses Bildungsangebots zumindest einer teilweisen Gebührenfinanzierung. Nach Rücksprache mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das derzeit keinerlei Möglichkeit sieht für grundständige Studiengänge eine Gebührenerhebung zu genehmigen, wurde darauf hingewiesen die speziellen Regelungen für Fernstudien zu nutzen⁴. Soweit Fernstudienbestandteile in einem Studiengang enthalten sind, kann die Hochschule Gebühren erheben. Abgesehen vom Grundsatz,

3 Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V), § 6.

4 Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V), § 16 Abs. 7 i. V.m. § 40.

dass zwischen Aufwand und Nutzen ein angemessenes Verhältnis bestehen muss⁵, existieren keine Vorschriften zur Bestimmung der Höhe der Gebühren.

Damit liegen letztendlich derzeit alle Handlungsrechte über eine Gebührenerhebung und Gebührenberechnung bei der Hochschulleitung. Ob dies in Zukunft so bleiben wird oder ob z.B. aufgrund makroökonomischer Erkenntnisse die Handlungsrechte eingeschränkt werden sollten, wird eventuell Gegenstand von Diskussionen im Rahmen kommender Novellierungen des Landeshochschulgesetzes sein.

Dies verdeutlicht, dass die Verteilung der Handlungsrechte nicht nach Belieben erfolgen kann. Weil mehrere Personen beteiligt sind, bedarf es immer einer nachvollziehbaren Begründung (Hesse 1980, S. 491). Die Akzeptanz einer Begründung dürfte dabei vom Wissensstand der Beteiligten abhängen. So wurde z.B. von der Hochschulleitung zu Beginn des Projektes KOSMOS die Frage gestellt, welche Organisationsformen für die Weiterbildung genutzt werden können und welche Konsequenzen die Alternativen haben. Anders gesagt: Welche Handlungsrechte existieren bei den möglichen Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung und welche Konsequenzen haben diese? Nach einer ausführlichen Untersuchung des Bundes- und Landesrechts zur Identifikation möglicher Organisationsformen, wurden die haushalts- und steuerrechtlichen Unterschiede aufgearbeitet (Tauer 2012) und gemeinsam mit den Ergebnissen aus dem Bereich der OE als Konzeptvorschlag Ende 2012 dem Rektorat übergeben.⁶ Das Konzept war auf die Verteilung der Handlungsrechte beschränkt, für die ausreichend begründete Konsequenzen ableitbar waren. Soweit Wirkungen für die Beteiligten nicht endgültig abgeschätzt werden konnten, wurden weitere Entscheidungen von zukünftigen Ergebnissen aus dem Projekt KOSMOS abhängig gemacht.

Ähnlich stellten sich die Gespräche zur leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) an der Universität Rostock dar. Durch die LOM wird formelgebunden ein Teil der Sachmittel auf die Fakultäten verteilt. Die durch den OE-Workshop⁷ aufgezeigten Gründe, die eine Teilnahme der Hochschullehrenden an der wissenschaftlichen Weiterbildung behindern, offenbarten u.a. eine wahrgenommene mangelnde Wertschätzung der Hochschulleitung und fehlende finanzielle Anreize. Das war der Anlass, die LOM formal und modelltheoretisch zu analysieren, um die Effekte und finanziellen Anreize einer potenziellen Berücksichtigung von Weiterbildungsaktivitäten in der LOM aufzuzeigen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass die Effektgrößen selbst bei weiterbildenden Studiengängen so gering sind, dass kaum finanzielle Anreize daraus entstehen können. Eine Steigerung der Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch eine Integration in der LOM wird dennoch seitens der Senatskommission für Haushalt, Personal und Bau gesehen, sodass nun die notwendige Datenverfügbarkeit und

5 Verwaltungskostengesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern (VwKostG M-V), § 3.

6 Zur Perspektive der OE siehe Kapitel 2.1.

7 Gemeint ist hier der OE-Workshop zur Identifikation von Hindernissen bei der Implementierung von LLL an der Universität Rostock (vgl. Kapitel 2.1).

die damit in Zusammenhang stehenden Aufwendungen geprüft werden, um Weiterbildungsaktivitäten in die LOM zu integrieren.

Transparenz über die Konsequenzen der Verteilung von Handlungsrechten zu erlangen wird wichtiger, je mehr Personen von den Konsequenzen betroffen sind. Deutlich wird dies bei der Debatte zur Anwendung des EU-Beihilferechts im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Handlungsmöglichkeiten von Hochschulen wurden und werden durch eine Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL erweitert. Damit bedarf es u.a. auf Ebene des EU-Beihilferechts einer Akzeptanzprüfung der neuen Handlungsmöglichkeiten. In dieser Zeit der Überprüfung kann die Rechtsunsicherheit über die Anwendung von Art. 107 Abs. 1 AEUV für den Weiterbildungsbereich einer Hochschule bedeuten, dass die Umsetzung eines eigentlich geplanten Weiterbildungsangebots verhindert wird (Tauer/Göbel 2014, S. 22f.; zur Situation: Hörr 2014). Dabei kann im Sinne der ‚Property-Rights-Theory‘ ein Recht niemals eine Handlung tatsächlich verhindern. Es sind vielmehr nur die gegebenenfalls strafen- den Folgen von den Verantwortlichen zu tragen (Furubotn/Pejovich 1972, S. 1139).

Da es bei der Auslegung des *Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union*⁸ nur eine einheitliche Regelung für alle Mitgliedstaaten der EU geben kann, sind die zu betrachtenden Konsequenzen bei der Verteilung von Handlungsrechten sehr weitreichend und komplex. Um in diesem Kontext eine Transparenz über die Konsequenzen zu erreichen, braucht es neben einer theoriegeleiteten Analyse auch eine empirische Konfrontation. Die Betroffenen und insbesondere die Hochschulen haben hierbei eine Schlüsselfunktion. Sie sind es, die die Konsequenzen erleben und darüber berichten müssen.

Da in jedem System eine Intransparenz herrscht, werden sich die Handlungsrechte durch neue Erkenntnisse fortwährend ändern. Damit sind im Sinne der ‚Property-Rights-Theory‘ auch die EU-beihilferechtlichen Vorgaben selbst Objekt der Disposition (Hesse 1980, S. 484), die jede Hochschule langfristig mitentwickeln kann. Das erfordert jedoch ein hohes Maß an Anstrengung, denn dann reicht es für eine Hochschule nicht nur aus, das Ziel zu verfolgen, LLL zu implementieren. Vielmehr müssen sich u.a. die Fragen der an der Universität Rostock interviewten Professorinnen und Professoren gestellt werden:

- Gibt es seitens der Zielgruppe tatsächlich eine Nachfrage nach universitärer Bildung und existiert eine entsprechende Zahlungsbereitschaft?
- Warum sollte die Weiterbildung dieser Zielgruppe eine Aufgabe dieser Hochschule sein?
- Kann die Qualität universitärer Bildung aufrechterhalten werden und ist diese zielführend?

Hochschulen sind in der Bildungslandschaft einzigartig durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre. Zudem hat jede Hochschule bestimmte Kernkompetenzen.

8 Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), § 107 Abs. 1.

Eine Beantwortung dieser Fragen wird sich vor allem an diesen Besonderheiten messen müssen. Das kann zugleich eine Begründung zur Änderung von Handlungsrechten sein.

Da der Weg zu den notwendigen Theorien im Bereich des EU-Beihilferechts besonders komplex ist, wird auch der Veränderungsprozess entsprechend langwierig.

Die EU-Generaldirektion Wettbewerb hatte im Dezember 2013 zu einer Stellungnahme zum Entwurf eines neuen Unionsrahmens aufgefordert, woraufhin sich viele Parteien offiziell äußerten.⁹ Der daraufhin ab Juli 2014 geltende *Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation*¹⁰ veränderte sich jedoch kaum im Vergleich zum Entwurf. Da in den letzten Jahren weder die EU-Kommission noch der Europäische Gerichtshof konkret zum Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung Stellung nehmen mussten, gibt es auch im Vergleich zum bisherigen Meinungsbild der EU-Kommission keine Neuerungen. Die ‚neuen‘ Äußerungen zum Bildungsbereich¹¹ stammen überwiegend aus der alten DAWI-Mitteilung¹². Damit hat sich trotz der Anstrengung mehrerer Parteien, auf die Problematik der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Stellungnahme einzugehen und eine Konkretisierung bestehender Handlungsrechte zu erreichen, nichts geändert. Der Grund waren verzerrte Erwartungen, denn die Anstrengungen gingen in die falsche Richtung.

Die EU-Kommission kann keine allgemeingültige und gewünschte Rechtssicherheit bereitstellen, da es letztendlich immer auf den Europäischen Gerichtshof ankommt. Dieser wird sich genauso wie jede andere Normebene mit den Begründungen auseinandersetzen müssen, die eine Hochschule bei einer Klage vorbringen wird.

Der Ausgangspunkt für die Suche nach einem Ansatz, der größere Chancen für eine Veränderung der bestehenden Auslegung der beihilferechtlichen Regelungen bietet, war die Haftung. Wer das Risiko bei der Umsetzung des EU-Beihilferechts trägt, wird eine hohe Motivation besitzen, die Rechtsunsicherheit beseitigen zu wollen und stellt damit einen guten Partner auf der Suche nach einer adäquaten Lösung dar (Hesse 1980, S. 493).

Die Bereiche Haushalt und Recht an der Universität Rostock sind Teilaufgaben des Kanzlers¹³, sodass er im Mittelpunkt der Haftungsbetrachtung steht. Der Kanzler kann sich bestimmter Haftungen ‚entledigen‘, indem er sich z.B. die Umsetzung der EU-Trennungsrechnung von Wirtschaftsprüferinnen bzw. Wirtschaftsprüfern testieren lässt. Auch kann er sich von diesen oder anderen Externen beraten lassen,

9 Der Entwurf sowie alle eingegangenen Stellungnahmen sind öffentlich einzusehen http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/index_en.html [19.08.2015].

10 EC 2014/C 198/01, Rn. 128.

11 EC 2014/C 198/01, Rn. 19.

12 EC 2012/C 8/02, Rn. 29.

13 Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V), § 87 Abs. 1.

die durch Gutachten einen Teil der Haftung auf sich nehmen. Dienstvorgesetzter des Kanzlers ist das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.¹⁴

Damit sind viel mehr Personen am Veränderungsprozess beteiligt, die zudem unterschiedliche Rollen einnehmen. Fachliche Argumente müssen als erstes mit den Wirtschaftsprüferinnen und -prüfern sowie den Beraterinnen und Beratern diskutiert werden, da diese großen Einfluss auf eine Hochschulleitung und deren Meinung zu dem Thema ausüben. Die Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung haben den täglichen Einblick in die Problembereiche und können die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten stark vorantreiben. Der Kanzler trifft die Entscheidungen in den Veränderungsprozessen. Wie wichtig diese Rollenbetrachtung ist, zeigen die vergangenen Bemühungen, die Diskussion zwischen den Betroffenen voranzubringen.

Eine neue Erkenntnis entfaltet ihren Nutzen nur durch ihre Bekanntheit (Hesse 1982, S. 254). Das gilt auch für Fehlinformationen. So reagierte z.B. eine Wirtschaftsprüfungsgesellschaft auf den neuen Unionsrahmen mit einem Bericht über die Neuerungen in der hauseigenen Zeitschrift. Darin enthalten war u.a. die zu pauschale Aussage, dass nun klargestellt sei, dass entgeltliche Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen ausdrücklich wirtschaftliche Tätigkeiten darstellen würden (Müller-Kabisch/Bay 2014, S. 11). Dass diese Aussage in dieser undifferenzierten Form nicht zutrifft, konnte nachträglich geklärt werden. Das negiert jedoch nicht die Wirkung bei den Hochschulverantwortlichen, die diese Aussage lesen und ihr wegen des Absenders einen hohen Wahrheitsgehalt beimessen. Grundlage in den Gesprächen mit Hochschulverantwortlichen waren bislang nur die schriftlichen Äußerungen von z.B. der EU-Kommission, den Wirtschaftsprüfungsunternehmen und der Kultusministerkonferenz.

Rückblickend lässt sich sagen, dass die weiterbildungsfreundliche Veränderung der Handlungsrechte ein unterschiedlich langer Prozess ist, denn die Erfahrungen zeigen: Je größer der Geltungsbereich der restriktiven Normebene, desto länger dauert der Veränderungsprozess. Viele angestoßene Veränderungsprozesse sind auch jetzt noch nicht abgeschlossen. Die Aktionsforschungen der OE haben viel dazu beigetragen, die Themenschwerpunkte der notwendigen Analysen ausfindig zu machen, um so an richtigen Stellen neues Wissen zu schaffen. Das wird auch weiterhin in vielen Bereichen der Hochschule notwendig sein, da die normativen Prozesse nicht bei der Hochschulleitung aufhören. In einem Veränderungsprozess strategische Partnerinnen und Partner zu gewinnen und gemeinsam nach einer möglichen Ausgestaltung zu suchen, wird auch weiterhin eine Kerntätigkeit zur Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL an der Universität Rostock sein.

3 Schlussbetrachtung

In dem Maße wie sich im Kontext der Implementierung von LLL die Organisation Universität verändern muss, ist auch der Bereich wissenschaftliche Weiterbildung,

¹⁴ Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V), § 56.

der das Bildungsmanagement realisiert, Teil dieser Änderungsprozesse. Das Bildungsmanagement muss in den kommenden Jahren weiter professionalisiert, die Rollenverteilung zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Fakultäten auf eine rechtssichere und breite Akzeptanzbasis gestellt, Prozesse und Qualitätsstandards festgelegt und die strukturelle Anbindung definiert werden.

Die Professionalisierung des Bildungsmanagements soll über die Gründung eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung/LLL an der Universität Rostock nachhaltig umgesetzt werden.

Literatur

- Alchian, A. A. (1965): The Basis of Some Recent Advances in the Theory of Management of the Firm. In: *The Journal of Industrial Economics*. Vol. 14(1). S. 30–41.
- Alchian, A. A./Demsetz, H. (1973): The Property Right Paradigm. In: *The journal of economic history*. Vol. 33(1). S. 16–27. URL: www.jstor.org/stable/2117138 [31.12.2014].
- Altwater, P. (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Altwater, P./Bauer, Y./Gilch, H. (Hrsg.): *Organisationsentwicklung in Hochschulen – Dokumentation*. HIS: Forum Hochschule 2007(14). Hannover: HIS. S. 11–23.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Breyer, T./Nerdinger, F. W. (2014): Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(1). S. 46–51.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen – Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock (2. Auflage). *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*. Nr. 9. Rostock: Universität Rostock. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17(1). S. 1–25.
- Demsetz, H. (1964): The exchange and enforcement of property rights. In: *The journal of law and economics*. Vol. 7. S. 11–26. URL: <http://www.jstor.org/stable/724917> [30.12.2014].
- Demsetz, H. (1967): Toward a theory of property rights. In: *The American economic review*. Vol. 57(2). S. 347–359. URL: <http://www.jstor.org/stable/1821637> [31.12.2014].
- Furubotn, E. G./Pejovich, S. (1972): Property Rights and Economic Theory. A Survey of Recent Literature. In: *Journal of economic literature*. Vol. 10(4). S. 1137–1162.
- Hesse, G. (1980): Der Property-Rights-Ansatz. Eine ökonomische Theorie der Veränderung des Rechts? – The property-right-paradigm; an economic theory of the evolution of rights? In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*. Vol. 195(6). S. 481–495. URL: www.jstor.org/stable/23818430 [31.12.2014].
- Hesse, G. (1982): Die Änderung von Rechten im Property-Rights-Ansatz. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium: WiSt; Zeitschrift für Studium und Forschung*. Vol. 11(6). S. 249–257.

- Hörr, B. (2014): Es käme zu einem Rosinenpicken. Warum die Weiterbildung an staatlichen Hochschulen nicht teuer werden darf. In: *DIE ZEIT*. 13.03.2014(12). URL: www.zeit.de/2014/12/weiterbildung-staatliche-hochschule [10.04.2014].
- Hüther, O./Krücken, G. (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS. S. 27–39.
- Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 9–12.
- Kim, J./Mahoney, J. T. (2005): Property Rights Theory, Transaction Costs Theory and Agency Theory. An Organizational Economics Approach to Strategic Management. In: *Managerial and Decision Economics*. Vol. 26(4). S. 223–242. URL: www.jstor.org/stable/25151371 [31.12.2014].
- Maaß, S./Büttner, B. C./Nerdinger, F. W. (2013): Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*. Nr. 13. Rostock: Universität Rostock. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives. Designing effective organisations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Müller-Kabisch, S./Bay, T. (2014): EU-Beihilfenrecht. Neue beihilfenrechtliche Vorgaben im Hochschulbereich. In: *Hochschul-Newsletter, Informationen für Hochschulen*. 2014 (02). S. 11–13. URL: [www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY_Hochschul-Newsletter_Ausgabe_02-2014/\\$FILE/EY-Hochschul-Newsletter-Ausgabe-02-2014.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY_Hochschul-Newsletter_Ausgabe_02-2014/$FILE/EY-Hochschul-Newsletter-Ausgabe-02-2014.pdf) [06.01.2015].
- Nerdinger, F. W./Blickle, G./Schaper, N. (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Perleth, C./Wojtaszek, A. (Hrsg.) (2014): *Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts*. Rostock: Universität Rostock.
- Robbins, S. P. (2001): *Organisation der Unternehmung*. München: Pearson Studium.
- Rosenstiel, L. v./Nerdinger, F. W. (Hrsg.) (2011): *Grundlagen der Organisationspsychologie*. 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Tauer, J. (2012): *Motive, Gestaltungsräume und Grenzen alternativer Organisationsformen der Weiterbildung an Hochschulen aus haushalts- und steuerrechtlicher Sicht*. Masterarbeit. Rostock: Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Tauer, J./Göbel, S. (2014): Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit. Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(1). S. 20–25. URL: www.pedocs.de/volltexte/2015/10351/pdf/HuW_2014_1_Tauer_Go776bel_Die_Hochschulweiterbildung_zwischen_Gemeinwohl.pdf [17.08.2015].
- Universität Rostock (Hrsg.) (2010): *Studieren mit Weitsicht. Die Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Rostock von 1990 bis 2010*. Rostock: Der Rektor der Universität Rostock.
- Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*. 1976(21). S. 1–19.

In zwei Welten: Öffentlich-private Struktur der Weiterbildung an der Universität Ulm

Projekt *Mod:Master* an der Universität Ulm

1 Strategische Ziele der Weiterbildung an der Universität Ulm

Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ist integraler Bestandteil des Struktur- und Entwicklungsplans 2012 bis 2016 und so ein Kernthema der Universität Ulm. Damit ist die Thematik neben Forschung und Präsenzlehre ein hervorgehobenes und herausragendes strategisches Ziel der Universität. Dies dokumentiert die signifikante Aufwertung des Themas auf der universitären Leitungsebene, denn in vorausgehenden Entwicklungsplänen war die wissenschaftliche Weiterbildung noch unter den Querschnittszielen subsummiert.

Das Weiterbildungsangebot soll sich an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Universität Ulm orientieren und wird zunächst auf berufs begleitende Masterstudiengänge fokussiert. Ziel ist es, verstärkt Elemente des Online-Lernens einzu beziehen und einen konsequent modularisierten Ansatz zu wählen, der es erlaubt, einzelne Module auch separat im Kontaktstudium abzuschließen und anschließend für das Studium anerkannt zu bekommen. Studierenden mit Berufserfahrung soll auch aufgrund von außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Kompetenzen ein verkürztes Studium ermöglicht werden. Außerdem wird als wichtiges Ziel im Einklang mit dem Landeshochschulgesetz explizit festgehalten, dass sich die Weiterbildungsangebote nach einer Einführungsphase finanziell selbst tragen sollen.

2 Strukturen

Das Landeshochschulgesetz des Landes Baden-Württemberg widmet der Weiterbildung einen eigenen Paragraphen¹, welcher sich in den vergangenen Jahren inhaltlich stetig weiterentwickelt hat. In seiner jüngsten Fassung vom April 2014 wurde er um die Möglichkeit der Einrichtung weiterbildender Bachelorstudiengänge erweitert. Weiterbildende Masterstudiengänge sind seit vielen Jahren für Personen mit Hochschulabschluss und mindestens einjähriger Berufserfahrung möglich.

Weiterbildung wird in Ulm seit vielen Jahren gelebt. Singuläre Angebote für die berufsorientierte Weiterbildung, allen voran Kursprogramme wie *Medizin für In-*

1 Landeshochschulgesetz – Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (LHG) vom 2. Januar 2005, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 1. April 2014 (GBL. S. 99–174), §31.

genieure, wurden in der 1997 gegründeten Akademie für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik an der Universität Ulm e.V. (kurz Akademie) zusammengefasst und seither kontinuierlich ausgebaut. Die Entscheidung, die Weiterbildung in einer externen Organisationsform anzubieten, war unter anderem durch die Limitationen des 1997 gültigen Landeshochschulgesetzes begründet. Der gemeinnützige Verein ist über einen Kooperationsvertrag eng mit der Universität verbunden. Mitglieder sind ausschließlich Professorinnen und Professoren, Dozentinnen und Dozenten sowie die Kanzlerin bzw. der Kanzler (aktiv und außer Dienst) der Universität. Ein Kuratorium, vornehmlich besetzt mit Vertreterinnen und Vertretern von Industrie und Verbänden, berät und fördert die Entwicklung der Akademie. Vorsitzender des Kuratoriums ist die Präsidentin bzw. der Präsident der Universität Ulm.

Die Kursangebote der Akademie sind von ganz unterschiedlicher zeitlicher Dauer. Sie enden in der Regel mit einem Zertifikat, wenn eine Prüfung im Programm integriert ist, oder – sollte dies nicht der Fall sein – mit einer Teilnahmebestätigung. Zertifikate tragen die Logos von Universität und Akademie und sind unterzeichnet durch die Präsidentin bzw. den Präsidenten der Akademie sowie den inhaltlich für den Kurs verantwortlichen Hochschullehrenden. So wird die Rolle der Universität in der curricularen Qualitätssicherung stets dokumentiert. Die Akademie offeriert jedoch keine Studienabschlüsse im eigentlichen Sinne (Bachelor oder Master). Es gibt bisher eine einzige Ausnahme: In den Finanz- und Aktuarwissenschaften bietet die Akademie aktuell insgesamt 16 Fernkurse an, die nach einer zusätzlichen Masterarbeit an der Universität mit einer Externenprüfung abgeschlossen werden können. Die Universität Ulm verleiht diesen Absolventinnen und Absolventen einen MBA.

Als sich die Universitätsleitung 2011 entschloss, berufsbegleitende Masterstudiengänge anzubieten, wurde hierfür eine andere, interne Organisationsform geschaffen: eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, die direkt dem Präsidium unterstellt ist. Das Zentrum für berufsbegleitende universitäre Weiterbildung, *School of Advanced Professional Studies (SAPS)*, wird von einem wissenschaftlichen Leiter geführt, der von einer Geschäftsführung unterstützt wird. 2012 wurde die Ordnung um die Funktion einer stellvertretenden wissenschaftlichen Leitung erweitert. Der wissenschaftliche Leiter des Zentrums ist in Personalunion Präsident der Akademie. Damit wurde die Tandemstruktur mit internem Zentrum und externem gemeinnützigem Verein manifestiert und sichergestellt, dass sich die Angebote der beiden Einrichtungen ergänzen und nicht miteinander konkurrieren.

Abbildung 1 zeigt schematisch die Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Ulm. Diese Aufteilung in eine Einrichtung im öffentlichen Bereich (*School of Advanced Professional Studies*) und eine privatrechtliche Einrichtung (Akademie) wird auch in Zukunft Bestand haben. Die Aufgaben sind klar zwischen den Einrichtungen aufgeteilt: SAPS nimmt Aufgaben im hoheitlichen Bereich wahr und bietet Masterstudiengänge sowie Kontaktstudien aus dem unmittelbaren Kontext dieser Studiengänge an. Die Akademie dagegen offeriert auch weiterhin Kontaktstudien ohne Verbindung zu Studiengängen.

SAPS bietet außerdem im Sinne von ‚public-private partnerships‘ Kurse an, die speziell auf die Bedürfnisse von Unternehmen zugeschnitten sind. Auch hier ist stets ein Bezug zu einem Studiengang vorhanden, auf den die ggf. auch ‚Inhouse‘ im Unternehmen durchgeführte Weiterbildung angerechnet werden kann. Falls diese Rahmenbedingungen nicht erfüllt sind, wird die Weiterbildung über die Akademie organisiert.

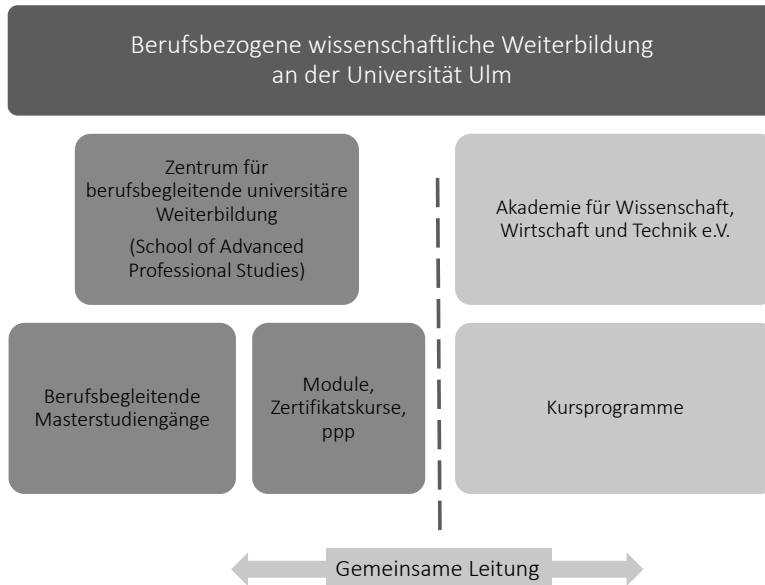


Abbildung 1: Hybrid-Struktur der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität (eigene Darstellung)

3 Das Projekt *Modular zum Master* (Mod:Master)

Durch die Förderung des Projektes *Modular zum Master* (Mod:Master) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* bot sich der Universität Ulm die Möglichkeit, die bereits geplanten Maßnahmen in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung zügig umzusetzen sowie unter wissenschaftlicher Begleitung zwei Studiengänge aufzubauen und zu erproben.

3.1 Projektziele

Mit dem Projekt *Modular zum Master* (Mod:Master) hatte sich die Universität Ulm vorrangig die folgenden Ziele gesetzt:

- Schaffung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung als Dienstleistungszentrum für die organisationale Verankerung der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität;

- Definition von Prozessen und Abläufen, um vorhandene fachliche Inhalte aus der Präsenzlehre effizient in ein für das berufsbegleitende Studium geeignetes Lernsetting umzusetzen;
- Erarbeitung, Erprobung und Evaluation von modularisierten Blended-Learning-Angeboten für zwei modularisierte Masterstudiengänge;
- Schaffung aller Voraussetzungen, um diese Studiengänge und einzelne Module aus deren Kontext nach Auslaufen der Förderung kostenpflichtig und kosten-deckend anbieten zu können.

Diese Projektziele wurden im vollen Umfang erreicht. Vielleicht noch wichtiger ist jedoch, dass der Grundstein für einen kulturellen Wandel an der Universität gelegt ist, der die Bedeutung der berufsbegleitenden Weiterbildung an wissenschaftlichen Hochschulen offensichtlich werden lässt und so zusätzliche weiterbildende Studiengänge ermöglicht.

3.2 Projektergebnisse

Die *School of Advanced Professional Studies* wurde im November 2011 als Zentrum für berufsbegleitende universitäre Weiterbildung etabliert. Die Verwaltungsordnung für das *Zentrum für berufsbegleitende universitäre Weiterbildung der Universität Ulm* vom 22. November 2011 wurde am 27. Februar 2013 aktualisiert und die Neufassung in den Amtlichen Bekanntmachungen der Universität Ulm am 07. März 2013 veröffentlicht.²



Abbildung 2: Handbuch Qualitätsmanagement (Gröger/Schumacher 2014)

2 Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 8 vom 07.03.2013, S. 76–78.

Darüber hinaus wurden folgende weitere Projektergebnisse erzielt: Für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden wurde ein angepasstes didaktisches Konzept entwickelt, das ein Blended-Learning-System mit hohen E-Learning Anteilen nutzt.

Module der beiden Pilot-Masterstudiengänge *Sensorsystemtechnik (SST)* sowie *Innovations- und Wissenschaftsmanagement (IWM)* wurden, beginnend bei der curricularen Definition bis hin zur konkreten Entwicklung der Lernmaterialien, nach dem festgelegten didaktischen Konzept aufgebaut und auf einer Lernplattform bereitgestellt. In *IWM* stehen insgesamt 13 Module und 15 Module in *SST* zur Verfügung, wobei ein Modul (*Strategisches Prozessmanagement*) in beiden Studienangeboten Verwendung findet.

Die beiden Masterstudiengänge wurden inhaltlich konzipiert, erprobt und vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg zunächst bis 2019 genehmigt. Notwendige formale Regelwerke, wie Zulassungssatzungen und fachspezifische Studien- und Prüfungsordnungen, wurden ausgearbeitet und von den universitätsinternen Gremien verabschiedet. Die entsprechenden Dokumente wurden in den Amtlichen Bekanntmachungen der Universität Ulm veröffentlicht.³

Innovations- und Wissenschaftsmanagement wird getragen von der Fakultät für Mathematik und Wirtschaftswissenschaften. Das Studienangebot wendet sich mit zwei Studienschwerpunkten einerseits an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Industrie, die sich auf die Leitung innovativ aufgestellter Organisationen vorbereiten wollen, andererseits an den öffentlichen Sektor, in dem die Professionalisierung der Leitung von inner- und außeruniversitärer Wissenschaftsorganisationen immer stärker in den Vordergrund rückt.

Sensorsystemtechnik, in der Fakultät für Ingenieurwissenschaften Informatik und Psychologie verortet, vermittelt Fähigkeiten, die für den Entwurf von hochkomplexen Systemen erforderlich sind, die Daten von einer Vielzahl an Sensoren verarbeiten und verknüpfen müssen. Ein alltägliches Beispiel eines solchen Systems ist ein modernes Kraftfahrzeug, aber auch der Entwurf von Luftfahrzeugen oder komplexer Geräte der Medizintechnik profitiert von dieser Ausbildung.

3 Zulassungssatzung der Universität Ulm für den weiterbildenden Masterstudiengang *Innovations- und Wissenschaftsmanagement*: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 34 vom 18.11.2013, S. 430–432; Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang *Innovations- und Wissenschaftsmanagement* der Fakultät für Mathematik und Wirtschaftswissenschaften der Universität Ulm: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 3 vom 13.02.2014, S. 29–35; Zulassungssatzung der Universität Ulm für den weiterbildenden berufsbegleitenden Masterstudiengang *Sensorsystemtechnik*: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 15 vom 28.05.2013, S. 133–136; Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang *Sensorsystemtechnik* der Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Informatik und Psychologie der Universität Ulm: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 26 vom 16.08.2013, S. 285–290.

Organisationsstruktur, Prozesse und Abläufe bei Planung, Entwicklung und Management der berufsbegleitenden Studiengänge wurden schriftlich festgehalten und strukturiert beschrieben. Das im Februar 2014 in einer ersten Auflage erschienene Handbuch Qualitätsmanagement (Abbildung 2) erfasst diese Abläufe und weist den zuständigen Instituten, den Gremien, der Verwaltung oder einzelnen Personen entsprechende Verantwortlichkeiten zu (Gröger/Schumacher 2014).

Eine populäre Lernplattform (Moodle) wurde an die Bedürfnisse der Weiterbildung angepasst. Die modifizierte Plattform verfügt über eine klar strukturierte Oberfläche und eine übersichtliche Navigation, die sich auch auf Tablets gut nutzen lässt. Im Rahmen des Projektes entwickelte Erweiterungen ermöglichen unter anderem, direkt in Videosequenzen Lernstopps und Verständnisfragen einzufügen.

Die Open-Source-Videokonferenzlösung *Big Blue Button* bietet Online-Übungen und Tele-Kooperation unter Studierenden. Eine eigene Cloudlösung (ebenfalls ein Open-Source-Produkt, *OwnCloud*) erlaubt Dateiaustausch über die Möglichkeiten von Moodle hinaus. Ein Terminalserver gestattet, direkt aus einem Web-Browser heraus auch komplexe Simulationsumgebungen zu nutzen, ohne dass auf dem eigenen Rechner spezielle Software installiert werden muss. Diese Lösung vermeidet zudem das Problem, an der Universität für Lehrzwecke lizenzierte Software an Studierende zur Nutzung zu Hause weitergeben zu müssen. Diese mächtige und vielseitige Lehr-Lernumgebung ermöglicht ein weites Spektrum an Studiengängen unterschiedlicher Disziplinen. Die cloudbasierte virtuelle Desktopumgebung für Weiterbildungsstudiengänge wurde auf der Konferenz *International Conference on Web & Open Access to Learning 2014 (ICWOAL14)*, die vom 25. bis 27. November 2014 in Dubai stattfand, vorgestellt (Moser et al. 2014).

Die nötigen Voraussetzungen für das kostenpflichtige Angebot der Studiengänge nach Ende der Förderung wurden geschaffen. Gemeinsam mit der Universitätsverwaltung definierte SAPS die anzuwendenden Regeln der Kostenrechnung, leitete daraus die kostendeckenden Studiengebühren her und fixierte sie in einer Gebührensatzung.⁴ Zur Honorierung der Lehrenden wurden Mustervereinbarungen entwickelt, wobei für ‚W-Professuren‘ die Variante der Zielvereinbarung gegenüber der Nebentätigkeit präferiert wird. Für den durch die weiterbildenden Module entstehenden Mehraufwand erhalten die Institute einen finanziellen Ausgleich aus den Einnahmen durch Studiengebühren.

3.3 Rückschlüsse aus Projektergebnissen

Abbildung 3 zeigt die Verteilung von Studiengangsteilnehmenden und Kontaktstudierenden auf die beiden Pilotstudiengänge in ihrer zeitlichen Entwicklung bis

4 Satzung über die Erhebung von Studiengebühren in weiterbildenden Masterstudiengängen im Zentrum für berufsbegleitende universitäre Weiterbildung (SAPS): Amtliche Bekanntmachungen der Universität Ulm Nr. 10 vom 12.05.2014, S. 100–103.

Oktober 2014. Zunächst ist zu konstatieren, dass der berufsbegleitende Masterstudiengang *IWM* in der Phase der Erprobung im Vergleich zum Studiengang *SST* ein wesentlich größeres Interesse auf sich zieht. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die Zielgruppe für den Studiengang weit größer ist als diejenige, die für den erfolgreichen Abschluss des ingenieurwissenschaftlichen Fachs Sensorsystemtechnik in Frage kommt.

Es kann andererseits davon ausgegangen werden, dass für die unterschiedliche Nachfrage auch die Fächerkulturen eine bedeutende Rolle spielen. Während es auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften seit Jahren üblich ist, sich durch kostenpflichtige akademische Weiterbildung z.B. bis zum MBA persönlich weiterzuentwickeln, so ist diese Haltung in natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Fächern wenig verbreitet, von sehr speziellen Zertifikatsangeboten einmal abgesehen. Hier entspricht es eher dem Standard, sich auf (ebenfalls oft mit hohen Kosten verbundenen) Konferenzen über den aktuellen Stand von Forschungsthemen zu informieren und das eigene ‚Know-how‘ in diesem Zuge zu aktualisieren.

Ein weiterer Grund für die unterschiedlich starke Nachfrage nach den Studienangeboten liegt darin, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen ingenieurwissenschaftlicher Fächer, die ihren Abschluss an Universitäten machen, in der Regel direkt ein Masterstudium anschließen. Außerdem liegt die Umstellung vom Diplom- auf das Bachelor-Master-System noch nicht lange genug zurück, als dass sich eine größere Anzahl von Bachelorabsolventinnen und -absolventen schon einige Jahre im Beruf befinden und ggf. einen Masterabschluss nachholen möchten. Der Großteil der Teilnehmenden an den Modulen im Studiengang Sensorsystemtechnik sind daher Diplom- oder Bachelorabsolventen von (Fach-)Hochschulen, die ihren Masterabschluss an einer Universität nachholen wollen.

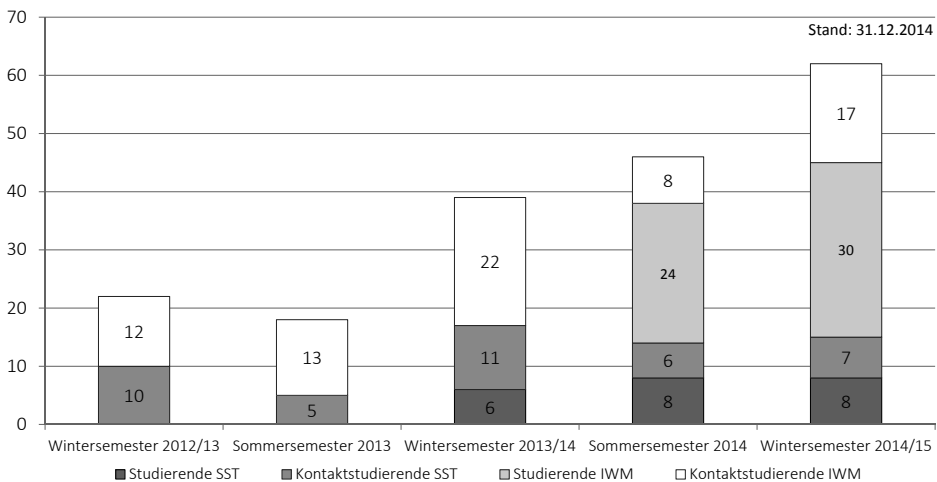


Abbildung 3: Eingeschriebene und Kontaktstudierende in der Erprobungsphase von Modulen in Sensorsystemtechnik und Innovations- und Wissensmanagement (eigene Darstellung).

Im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ergibt sich eine etwas andere Situation: hier stehen für vergleichsweise viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen eine deutlich geringere Anzahl an Masterplätzen zur Verfügung. Außerdem haben große Wirtschaftsberatungsunternehmen und weitere führende Unternehmen in Deutschland in den vergangenen Jahren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vermehrt auch mit Bachelorabschluss eingestellt (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2004, 2012). Die Weiterqualifizierung über den Weg des berufsbegleitenden Studiums ist daher auf diesem Gebiet eine sicher schon heute sehr attraktive Möglichkeit, selbst wenn diese mit Kosten verbunden ist.

Ein ganz anderer Aspekt ist, dass sich Teilnehmende, die sich immatrikulieren, in der Regel aus denjenigen rekrutieren, die zuvor ein oder mehrere Module im Kontaktstudium belegt und erfolgreich abgeschlossen haben. Dies kann zwei Gründe haben: einmal ist eine Anmeldung zum Kontaktstudium etwa zwei Monate über den Bewerbungsschluss für den Studiengang hinaus noch möglich, was bedingt ist durch die zur Auswahl, Zulassung und Immatrikulation notwendigen Formalitäten und deren zeitlichem Aufwand. Andererseits haben Kontaktstudierende die Möglichkeit, zunächst zu testen, ob die Art des Studiums und das Lernsetting ihren Vorstellungen entsprechen, bevor sie sich für ein komplettes Studium entscheiden. Die Möglichkeit, einzelne Module im Kontaktstudium zu belegen, ist außerdem für diejenigen sehr attraktiv, die sich nur zu bestimmten Themen weiterqualifizieren möchten, aber keinen (weiteren) Studienabschluss anstreben.

Der Tendenz, primär über das Kontaktstudium und die spätere Modulanrechnung einen Studienabschluss anzustreben, versuchen wir mit verschiedenen Maßnahmen gegenzusteuern, da es vorrangiges Interesse der Universität ist, Studieninteressierte einzuschreiben und damit einem universitären Abschluss zuzuführen. So genießen immatrikulierte Studierende stets Vorrang bei der Modulauswahl, was bei der Belegung von Pflichtmodulen je nach Auslastung eine Rolle spielt. Kontaktstudierende können also nur Plätze belegen, die für immatrikulierte Studierende nicht benötigt werden. Darüber hinaus sind die für Kontaktstudienmodule zu entrichtenden Entgelte grundsätzlich höher als die Gebühren, die immatrikulierte Studierende für das jeweilige Modul bezahlen müssen.

Ein letzter wichtiger Aspekt, der sich aus der Erprobungsphase von *Mod:Master* ergeben hat, ist die Notwendigkeit, Brückenkurse zu entwickeln und anzubieten. Die Studierenden und Kontaktstudierenden weisen ein sehr heterogenes Vorwissen auf, so dass es für einige von ihnen unerlässlich ist, bestehende Wissenslücken möglichst noch vor Studienbeginn zu schließen. *SAPS* wird daher für beide Pilotstudiengänge außerhalb des *Mod:Master-Projektes* mehrere Brückenkurse entwickeln. Damit die Kosten der Brückenkurse für den am Studium interessierten Personenkreis möglichst niedrig gehalten werden können, ist vorgesehen, mit vergleichsweise geringen Präsenzzeiten zu arbeiten.

4 **Lessons Learned – Unsere Erfahrungen im Projekt**

Im Verlauf des Projektes *Mod:Master* konnten wir einige sehr allgemeine Beobachtungen machen, die hier festgehalten werden sollen, da sie vielleicht für andere Weiterbildungsprojekte von Interesse sind – auch weil sie möglicherweise von ähnlichen Erfahrungen berichten können.

Leitungsgremien sind leicht zu begeistern, die operative Ebene ist viel zäher.

Bei dieser Feststellung handelt es sich um keine weiterbildungsspezifische Beobachtung – hier liegt vielleicht das Grundproblem universitärer Leitung. Strategien sind leichter festgelegt als umgesetzt. Dennoch hat die Entscheidung von Universitätsleitung und Senat, die Weiterbildung als eines von vier vorrangigen Zielen im Struktur- und Entwicklungsplan der Universität verbindlich zu verankern, die Thematik der Weiterbildung sehr gefördert. Ohne solche grundsätzlichen Beschlüsse wird Weiterbildung leicht als Steckenpferd einzelner Hochschullehrender abgestempelt und bleibt ohne nachhaltige Folgen. Allerdings wird die Weiterbildung durch solche Beschlüsse noch lange nicht zum Selbstläufer.

Unterstützung durch die Universitätsleitung ist unerlässlich.

Von großem Vorteil für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Ulm war das andauernde Interesse, das der Vorsitzende des Universitätsrats der Weiterbildung entgegenbrachte. Ein regelmäßig alle zwei bis drei Wochen stattfindender ‚Jour Fixe‘ des Kanzlers mit dem wissenschaftlichen Leiter der SAPS erwies sich insbesondere für zeitkritische Themen als ausgesprochen förderlich. Der Vizepräsident für Lehre und Internationales vertritt nachdrücklich die Interessen der wissenschaftlichen Weiterbildung – und dies nicht nur universitätsintern, sondern vor allem auch beim Austausch mit dem zuständigen Landesressort. Die kontinuierliche Einbeziehung und der Einfluss dieser *Machtpromotoren* sind für die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung von enormer Wichtigkeit.

Ohne Akteure auf professoraler Ebene geht es nicht.

Bekanntlich stehen Hochschullehrende der Leitungsebene der eigenen Hochschule vielfach skeptisch gegenüber. Von dort scheinen schließlich die vielfältigen, manchmal erdrückenden Belastungen zu kommen, die Administration, Evaluation, Akkreditierungsverfahren und vieles andere mehr so mit sich bringen. Das Idealbild des unabhängigen, im Wesentlichen seiner Wissenschaft lebenden Forschenden im Hochschuldienst gibt es schon lange nicht mehr, und doch sind gerade wegen dieses

Idealbilds viele den Weg aus der Wirtschaft zurück in die akademische Laufbahn gegangen, oft mit signifikanten Einkommenseinbußen. Und nun noch Weiterbildung?

Die wissenschaftliche Leitung der Weiterbildungseinrichtung muss aber aus dem Kreis der Hochschullehrenden kommen. Idealerweise sollte dies eine Persönlichkeit sein, die seit Jahren in Forschung und Lehre, aber auch in der Gremienarbeit, gut etabliert und weithin anerkannt ist. Nur so ist für das Zentrum, aber auch für die Studiengänge, eine integrative Wirkung in der jeweiligen Fakultät und in den universitären Gremien zu erzielen. Vorschläge und Empfehlungen werden im Kolleginnen- und Kollegenkreis ernsthaft diskutiert, Lösungen entwickelt und beschlossen, Zuständigkeiten geregelt und Notwendiges akzeptiert.

Eine breite Verankerung ist anzustreben.

Die identifikationsstiftende Gemeinschaft ist primär die eigene Arbeitsgruppe oder das eigene Institut, dann die eigene Fakultät und vielleicht dann irgendwann die Universität insgesamt. Diese emotionale Priorisierung ist zu akzeptieren und macht die Beantwortung der Frage so wichtig: was ist für uns drin, wenn wir uns in der Weiterbildung engagieren? Das Konzept, bei der Entwicklung neuer weiterbildender Studiengänge möglichst eine größere Zahl von Instituten mit einzubeziehen, erwies sich vor diesem Hintergrund als die richtige Vorgehensweise im Projekt. Mitarbeitende aus unterschiedlichen Instituten wurden auf Zeit im Projekt beschäftigt, in welchem sie gemeinsam mit ihren Vorgesetzten die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte erarbeiteten. Zudem konnten sie sich im Rahmen des Projektes auch hochschuldidaktisch weiterbilden und so vielleicht den Grundstein legen für eine eigene Karriere in der Hochschullehre. Und für die Phase nach Ende der Förderung ist bereits beschlossen, die Institute signifikant an den Einnahmen aus Studiengebühren partizipieren zu lassen. Bedingt durch die Natur der Pilotstudiengänge ist es vor allem gelungen, das Engagement für die Weiterbildung bei den Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und den Ingenieurinnen und Ingenieuren fest zu verankern. Im Zuge der Entwicklung weiterer Studiengänge ist vorgesehen, mit der Mathematik und der Informatik zwei weitere Fachdisziplinen in die Weiterbildung einzubeziehen und damit die Basis für SAPS weiter zu verbreitern.

Anreize schaffen!

Obwohl die Landeshochschulgesetze schon seit Jahren die Weiterbildung als eine der Aufgaben öffentlicher Hochschulen festschreiben, hat sich wohl kaum einer zur akademischen Laufbahn entschlossen mit dem Vorsatz, Großes in der Weiterbildung zu leisten. Forschung primär, auch die wohl bekannte Präsenzlehre sind Motive – für zusätzliche Aktivitäten in der Weiterbildung sind die Anreize erst zu setzen. Daher ist es nicht nur – aber auch – notwendig, eine monetäre Anerkennung für die

zu erbringenden zusätzlichen Leistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung einzuplanen und zwar sowohl für die Hochschullehrenden persönlich als auch für die Institute. Zielvereinbarungen, Berücksichtigung der Weiterbildung bei der universitätsinternen leistungsorientierten Mittelverteilung, ein finanzieller Ausgleich für die Aufwendungen des Instituts oder auch eine besondere Anerkennung der Leistungen durch die Universitätsleitung können hier Signalwirkung erzielen.

Durch die besonderen Aspekte der Lehre für Berufstätige können auch immaterielle Anreize entstehen, etwa Anregungen für neue interessante Probleme in der Forschung, oder auch (nun wieder materiell) gemeinsame Forschungsvorhaben mit Unternehmen, in denen die Studierenden tätig sind. Allerdings werden solche Anreize erst im weiteren Verlauf weiterbildender Studiengänge manifest – in der Anfangsphase ist die Hochschule für die Initialzündung verantwortlich.

Weiterbildende Lehre braucht Beispiele.

Vor Beginn des Projektes *Mod:Master* hatten nur wenige Kolleginnen und Kollegen eine Vorstellung, wie sich berufsbegleitende Lehre von den üblichen Präsenzveranstaltungen für Vollzeitstudierende unterscheidet und was bei Blended-Learning-Angeboten zu beachten ist. Im Projekt verfolgten wir daher die Strategie, möglichst frühzeitig Module zu implementieren. Mit Hilfe solcher Pilotmodule lässt sich besser als mit jedem Dokument zur didaktischen Gestaltung demonstrieren, welche unterschiedlichen Lehrformen es gibt, wie sie asynchron auf einer Lehr-Lernplattform angeboten werden können und wie groß der Aufwand in Erstellung und Pflege der Angebote ist. Dabei wurde bewusst in Kauf genommen, dass die ersten Module noch nicht perfekt ausgestaltet waren. Dennoch haben die Pilotmodule viel zur Motivation der Lehrenden beigetragen. Heute äußern sich Dozentinnen und Dozenten begeistert über die neuartige, motivierte und interessierte Zielgruppe.

Weiterbildung stimuliert die Didaktik auch in der ‚regulären‘ Lehre.

Hochschuldidaktische Fortbildung genießt bei ihrer Zielgruppe nicht eben große Popularität. Da ist zum einen die stete Überforderung durch den jährlich anwachsenden Aufgabenkatalog für Professorinnen und Professoren, die zu einer ‚Optimierung‘ des eigenen Zeiteinsatzes führt. Und da sind die Prägungen aus eigener Studienzeit, in der lustlos abgespulte Frontalvorlesungen vor hunderten von Studierenden allzu oft die Regel waren und vielleicht noch sind. Das Vorurteil, nur schlechte Lehre sei gute Lehre, weil sie die Studierenden zum eigenständigen Umgang mit der Materie zwingt, hält sich hartnäckig, allen didaktischen Techniken zum Trotz, die Studierende zum eigenständigen Umgang mit der Materie motivieren.

Zu unserer großen Überraschung stimulierte das Projekt und die in ihm propagierten Aspekte des Blended Learning, der vielfältigen Nutzung von Lernplattformen

men und unterschiedlicher Medien generell das Interesse an Hochschuldidaktik. Das für die weiterbildenden Studierenden entwickelte didaktische Konzept befeuert auch in der Präsenzlehre den Übergang etwa zu Methoden wie ‚Flipped-Classroom-Konzepten‘. Die Universitätsleitung hat die positive Wirkung auf die Lehre insgesamt erkannt und bereits 2012 dem Zentrum für E-Learning für den Zeitraum von zwei Jahren eine Stelle zur Verfügung gestellt, die die Übertragung von in der Weiterbildung erprobten Lehrmethoden in die Präsenzlehre unterstützt. Das Zentrum für E-Learning ist eine wissenschaftliche Einrichtung der Universität Ulm, die die Einführung zeitgemäßer Lehrformen vor allem auch in der Präsenzlehre propagiert, wissenschaftlich begleitet und durch mannigfaltige Hilfestellungen möglich macht.

Details sind wichtig.

Hochschulen, so auch die Universität Ulm, haben die berufs begleitende Weiterbildung als neue strategische Betätigungsfelder entdeckt. In der Tat wird die Anlaufphase oft von strategischen Überlegungen, von langfristigen Geschäftsmodellen und Ressourcenplanungen bestimmt. Sehr schnell jedoch wird klar, dass es viele kleine Dinge sind, die die Umsetzung dieser Pläne in die Praxis bestimmen. Der Teufel steckt im Detail.

Dies gilt umso mehr, weil die Pioniere berufs begleitender (und kostenpflichtiger) Studiengänge an öffentlichen Hochschulen in mancher Hinsicht völliges Neuland betreten. Dies betrifft die Erhebung von (projizierten) Kosten weiterbildender Studiengänge, die anzuwendenden ‚Overhead-Modelle‘ bei der Vollkostenrechnung, oder der steuerlichen Bewertung von Angeboten im hoheitlichen Bereich, bei der ein direkter Kontakt zum zuständigen Finanzamt von großem Vorteil ist. Es gilt auch bei Prüfungs- und Studienordnungen für weiterbildende Studiengänge, wo die mittlerweile vielfach üblichen strengen Fristen für den Studienfortschritt nicht praktikabel sind. Nicht zu vergessen sind die Autorenverträge, Nebentätigkeitsregelungen und Zielvereinbarungen, für die ein entsprechender rechtlicher Rahmen und Muster zu entwickeln sind. Weiterbildung ist immer noch Neuland.

Verwaltung hat Freude an Neuem.

Die erfolgreiche Arbeit, an deren Ende zwei berufs begleitende Masterstudiengänge stehen, wäre nicht möglich ohne die große Bereitschaft der Universitätsverwaltung, sich auf Neues einzulassen und stets für Kompromisse und in gewissem Maße auch Risiken offen zu sein. Es ist immer wieder überraschend und erfreulich zu sehen, dass zusätzliche Aufgaben und Tätigkeitsfelder, die die Weiterbildung mit sich bringt, gerne aufgegriffen und konstruktiv nach Lösungen gesucht wird. Hierbei spielt aber sicher auch der positive Einfluss der Kanzlerin bzw. des Kanzlers als Chef der Verwaltung eine wesentliche Rolle.

Organisatorische Mischformen machen flexibel.

Die Weiterbildung an der Universität Ulm ist in Einrichtungen des öffentlichen und des Privatrechts organisiert, mit klarer Trennung der Angebote, Masterstudiengänge hier, Kontaktstudien ohne Bezug zu Studiengängen dort. Bestimmte Module der Akademie können allerdings in Studiengängen der Universität anerkannt werden, auf der Grundlage eines Kooperationsvertrags. In manchen Fällen können also Module von Studiengängen auch an die Akademie ausgelagert werden, wenn sie anders unter den engeren Randbedingungen einer Universität nur schwer realisiert werden könnten. Wir sehen in diesem ‚Hybridmodell‘ daher auch für die Zukunft die für die Universität Ulm bestmögliche Organisationsform für die wissenschaftliche Weiterbildung. Ziel wird es sein, Synergien, beispielsweise im Marketing für Weiterbildungsstudiengänge, konsequent zu nutzen und die Kommunikation der Geschäftsstellen zu optimieren, um Anfragen aus der Industrie und von Weiterbildungsinteressierten zeitnah zu beantworten und Anregungen für neue Angebote konsequent zu verfolgen, und zwar in der jeweils am besten passenden Einrichtung.

Weiterbildung ist zusätzliche Belastung.

Zwar steht die Weiterbildung gleichrangig neben Forschung und Lehre im Landeshochschulgesetz, die Realität der Hochschulen zeigt jedoch, dass zusätzliches Renommee für Professorinnen und Professoren auf diesem Gebiet bislang nicht erreicht werden kann. Also müssen, wie bereits geschildert, andere Anreize gesetzt werden, um die Lehrenden zu motivieren, sich zu beteiligen. Darüber hinaus jedoch tritt SAPS an, um die Fakultäten und Institute von den weiterbildungsimmanenten Zusatzaufgaben zu entlasten. Hierzu gehören:

- Aufbau und Unterhalt der Lernplattform. Sie wird bewusst separat von der Lernplattform für Präsenzstudierende gehalten, da ihre Inhalte so auch von Kontaktstudierenden genutzt werden können, die nicht immatrikuliert sind.
- Betreuung von Studieninteressierten und Firmenkontakten. Eine immer wiederkehrende Kritik an hochschulischen Verwaltungsstrukturen ist die, dass sie von Außenstehenden nicht zu durchschauen und daher Ansprechpartnerinnen und -partner nur schwer zu identifizieren sind. SAPS will im Bereich der Weiterbildung der eine Ansprechpartner für die berufsbegleitende Weiterbildung sein – ‚one face to the customer‘.
- Betreuung der Studierenden in allen Fragen, die nicht unmittelbar zu den Inhalten eines bestimmten Studienmoduls gehören.
- Vertragswesen für Studierende und Dozentinnen und Dozenten, Rechnungsstellung, Zahlungsverfolgung.
- Lehrevaluation, Qualitätssicherung und Unterstützung der Fakultäten bei Akkreditierungsverfahren.

Je mehr Flexibilität im Studium, desto besser.

Die enge Anbindung der weiterbildenden Studiengänge an den von der Semester-einteilung bestimmten Rhythmus einer Universität birgt gewisse Nachteile: so ist es generell schwierig, während der Vorlesungszeit Räume für notwendige Präsenzveranstaltungen zu bekommen, mit Ausnahme der Wochenenden. Hier wird mittelfristig eine zusätzliche Raumkapazität geschaffen werden müssen.

Ein weiterer Nachteil ist die geringe Flexibilität in Bezug auf den Zeitpunkt des Studienbeginns, die auf verwaltungstechnische Zwänge und auf den nötigen Auswahlprozess vor der Zulassung zurückzuführen ist. Eine gewisse Abhilfe ist hier bereits durch die Möglichkeit gegeben, Module nicht nur nach Immatrikulation in einen Studiengang, sondern auch als Kontaktstudium zu belegen. Gegenüber dem Studiengang sind die Belegungsfristen für Kontaktstudien deutlich verlängert, dies erlaubt die Aufnahme des Studiums, auch wenn der Bewerbungstermin verstrichen ist.

Wie erreicht man die Zielgruppe?

Im Verlauf des Projektes *Mod:Master* wurde gezielt Öffentlichkeitsarbeit betrieben, um ‚Probantinnen und Probanden‘ für die Erprobungsphase der Studiengänge zu finden. Nach den Förderregeln standen für ein breites Marketing keine Mittel zur Verfügung. Die Entwicklung eines Marketingkonzepts und die Bereitstellung finanzieller Mittel für dessen Umsetzung sind für die Zukunft jedoch unerlässlich.

5 Nachhaltige Verankerung

Ein wichtiges Teilziel des Projektes war die nachhaltige Verankerung berufsbegleitender Studiengänge im Bewusstsein der Beschäftigten der Universität. Die Universitätskultur konzentriert sich gemeinhin auf die Forschung und auf die Lehre vor allem dort, wo es um die Ausbildung des akademischen Nachwuchses im eigenen Fach geht. Im Allgemeinen herrschen große Vorbehalte, wenn es um die Weiterbildung als akademische Dienstleistung geht, deren Inhalte sich primär an Berufsfeldern in der freien Wirtschaft orientieren. Skepsis wird auch deshalb geäußert, weil Form, Inhalt und Chancen von berufsbegleitenden Studiengängen zunächst nicht bekannt sind. Die Förderung und Durchführung des Projektes *Mod:Master* ermöglichte es, dieses Informationsdefizit sehr praktisch zu beheben und eine große Zahl von Professorinnen und Professoren, aber auch die Ebene der Mitarbeitenden in den Instituten und in der Zentralen Universitätsverwaltung mit einzubeziehen. Zwischenzeitlich arbeiten zwölf Institute mit 16 Dozentinnen und Dozenten in den beiden beteiligten Fakultäten sowie 13 externe Lehrbeauftragte in Studiengängen mit. Anregungen für neue weiterbildende Studienangebote kommen vornehmlich

aus diesem Personenkreis. In der zweiten Phase des Förderprojektes ist vorgesehen, den Kreis der Lehrenden auf die Fächer Informatik und Mathematik zu erweitern und damit die Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität weiter zu fördern.

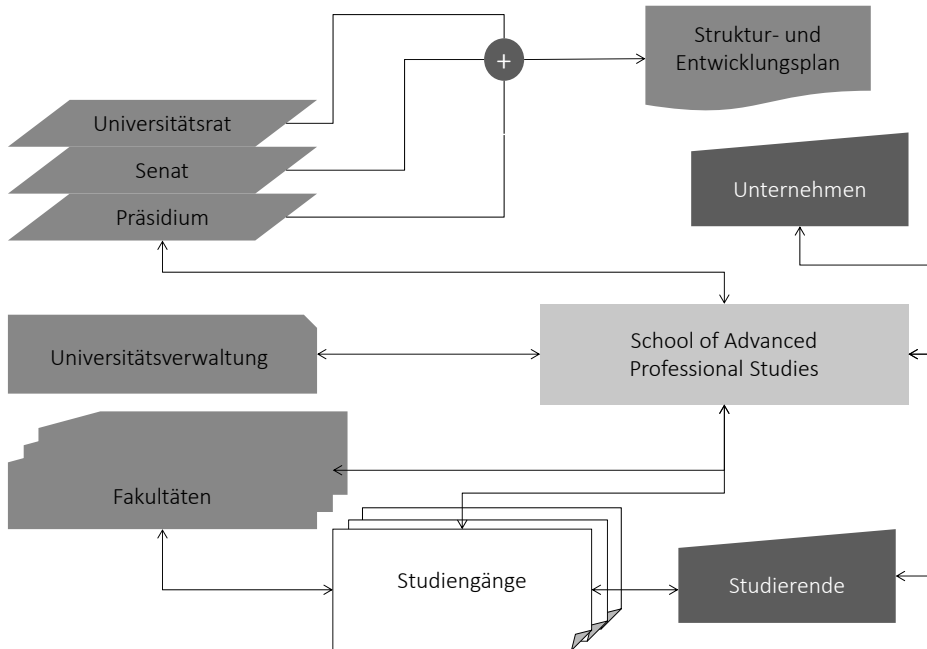


Abbildung 4: Organigramm der Weiterbildung an der Universität Ulm – Interaktionen der School of Advanced Professional Studies (eigene Darstellung)

Abbildung 4 zeigt die in der berufsbegleitenden Weiterbildung tätigen Stakeholder der Universität Ulm. Universitätsrat, Senat und Präsidium geben strategische Leitlinien vor, das Präsidium ist teilweise auch in kurzfristigere Planungen eingebunden, etwa in der Ressourcenallokation. Die Universität Ulm hat eine zentrale Universitätsverwaltung, und daher werden Aufgaben in der Studierendenverwaltung, der Personal- und Mittelverwaltung und der Qualitätssicherung dort wahrgenommen. Die Studiengänge werden inhaltlich von den Fakultäten verantwortet und unterscheiden sich in dieser Hinsicht bewusst nicht von den ‚regulären‘ Studiengängen in Vollzeit.

Die School of Advanced Professional Studies (SAPS) ist zentrale Drehscheibe in diesem für die Weiterbildung relevanten Netzwerk. Sie übernimmt die Kommunikation mit Unternehmen (Bedarfserhebung, Marketing), Studieninteressierten und Studierenden (sofern es nicht unmittelbar um Studienmodule geht). Sie arbeitet mit der zentralen Universitätsverwaltung zusammen, um die notwendigen Satzungen und Ordnungen zu etablieren. Sie berät die Fakultäten hinsichtlich weiterbildungsspezifischer Prozesse, spezieller Didaktik und Werkzeugen der Online-Lehre. Ferner

kooperiert sie mit der Universitätsverwaltung hinsichtlich spezifischer Prozesse, die so in den bisherigen Studiengängen nicht vorkommen, wie der Gebührenerhebung und den Kontaktstudien.

Durch die Schaffung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung, der SAPS, wurden Strukturen etabliert, die auf Dauer ausgelegt sind. Zwar wird die wissenschaftliche Leiterin bzw. der wissenschaftliche Leiter, ihre bzw. seine Stellvertretung und die Geschäftsführung vom Präsidium befristet für fünf Jahre bestellt, dennoch sorgt die gewählte Struktur für eine feste Verankerung in der Universitätslandschaft, die unabhängig von handelnden Personen und gegebenenfalls wechselnden Interessen von Instituten oder Fakultäten ist.

Für die dauerhafte Etablierung des Zentrums war die Zusage des Universitätspräsidiums, die Finanzierung der Geschäftsstelle der SAPS auch über den Förderzeitraum hinaus zu sichern, immens wichtig. So wird seit 01. April 2015 die Stelle der Geschäftsführung aus Eigenmitteln der Universität getragen, sowie bereits seit Projektbeginn die Sekretariatsstelle. Die wissenschaftliche Leiterin bzw. der wissenschaftliche Leiter, die bzw. der auch Institutsdirektorin bzw. Institutsdirektor ist, wird durch Bereitstellung einer Stelle für einen akademischen Rat auf Zeit in seiner Institutsarbeit teilentlastet.

6 Die Zukunft

6.1 Ausbau des Portfolios berufsbegleitender Studiengänge

SAPS ist auch weiterhin in der Einwerbung öffentlicher Fördermittel aktiv. In der zweiten Runde vom Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* war sie mit einem Projekt erfolgreich, das verschiedene didaktische Methoden des Blended Learning auf ihre Effizienz in Lernsettings der Weiterbildung hin evaluiert; in der Folge fließen die Resultate in Modulangebote und später in einen Masterstudiengang, im Bereich des Instructional Designs ein. Daneben werden zwei Simulationstools entwickelt, die als propädeutische Angebote auch in der Präsenzlehre erprobt werden sollen. Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit den Instituten für Psychologie und Pädagogik (Abteilung Lehr-Lernforschung), Medieninformatik sowie Elektronische Bauelemente und Schaltungen durchgeführt.

Im Rahmen einer Landesförderung beabsichtigen Universität und Hochschule Ulm eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung zu etablieren, in der die SAPS in der jetzigen Form aufgehen soll. Die gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung kann eine breitere Palette von Studienangeboten und -abschlüssen in einem größeren fachlichen Spektrum anbieten (neben Zertifikatsangeboten und berufsbegleitenden Masterabschlüssen auch berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, die nach der letzten Novellierung des Landeshochschulgesetzes in Baden-Württemberg möglich sind). Zugleich sollen Ressourcen wie z.B. die Bereitstellung und Pflege der Lernmanagementplattform oder die Medienproduktion für das E-Learning besser

genutzt werden. Beratung und Betreuung von Studieninteressierten und Studierenden können gebündelt werden. Außerdem bietet es sich an, gemeinsam Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die wissenschaftliche Weiterbildung zu betreiben.

Die Universität Ulm plant des Weiteren in der zweiten Förderphase des Projektes *Mod:Master* einen neuen weiterbildenden Masterstudiengang, der Betriebswirtschaft mit Elementen aus Mathematik und Informatik verbindet. Das Studienangebot wird Module, die bereits für den Studiengang Innovations- und Wissenschaftsmanagement entwickelt wurden, mitnutzen und somit deren Nachfrage stärken.

Ein wichtiges Anliegen ist es außerdem, alle berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengänge der Universität Ulm unter dem Dach der *SAPS* zu vereinigen. Dazu wird einerseits der derzeit als MBA mit Externenprüfung an der Akademie angebotene Studiengang in den Aktuarwissenschaften als weiterbildender Studiengang mit dem Abschluss M.Sc. an die Universität zurückgeführt. Ziel ist, bis zum Ende des Wintersemesters 2018/2019 etwa sechs bis acht berufsbegleitende Masterstudiengänge an der Universität einzurichten und über die *SAPS* anzubieten.

6.2 Externe Kooperationen

Kooperationen mit Hochschulen

Neben der im Projekt *NOW:Master* laufenden Zusammenarbeit mit der Hochschule Ulm soll die enge Kooperation mit weiteren Hochschulen in der Region in Gang gebracht werden. Konkrete Gespräche finden derzeit mit der Hochschule Biberach statt, mit der die Universität Ulm bereits einen gemeinsamen Masterstudiengang *Pharmazeutische Biotechnologie* sowie ein gleich benanntes, vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördertes, kooperatives Promotionskolleg durchführt. Die Zusammenarbeit soll auf die Weiterbildung ausgedehnt werden, womit zeitgleich ein Türöffner für diese Thematik in der Fakultät für Naturwissenschaften erschlossen wird.

Kooperationen mit Unternehmen

Eine erste, erfolgreiche Kooperation wurde für den Studiengang Sensorsystemtechnik mit der Firma Airbus in Ulm etabliert: Zwei Mitarbeitende des Unternehmens fungieren als Lehrbeauftragte für zwei Module des Studiengangs und haben die für die Unterrichtung notwendigen Lernmaterialien ausgearbeitet zur Verfügung gestellt. Das erste Modul *Management-Aspekte des Systems Engineering* wurde von sechs Teilnehmenden erfolgreich mit einer Prüfung abgeschlossen. Die Studierenden schätzen die sehr praxisorientierten Studienanteile, die durch die Unternehmensmitarbeitenden in den Studiengang implementiert wurden.

Besonders hervorzuheben ist die seit 2011 federführend von Prof. Dr. Leo Brecht, Direktor des Instituts für Technologie- und Prozessmanagement, installierte Kooperation mit der Firma Voith Paper in Heidenheim und Ravensburg. Die sogenannte *ONE VP PMS* (ONE Voith Paper Product Management School) dient der Schulung von Produktmanagerinnen und -managern im Unternehmen. Die Universität ist dabei der zentrale Schulungspartner. Teilnehmende der vier jeweils dreitägigen ‚Inhouse-Schulungen‘ erhalten die Möglichkeit, an einer abschließenden Klausur teilzunehmen und dabei zehn Leistungspunkte zu erwerben, die im modularen, berufs begleitenden Studiengang Innovations- und Wissenschaftsmanagement für das Modul *Operatives Technologie- und Innovationsmanagement* angerechnet werden können. Bisher wurden über 80 global agierende Produktmanagerinnen und -manager geschult, von denen ca. 30 die abschließende Prüfung erfolgreich absolviert haben.

Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT

Um die Kooperation bzw. das Interesse von Unternehmen weiter zu fördern, hat die Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*, die gemeinsam vom Verband Südwestmetall und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gegründet wurde, sogenannte Regionalforen ins Leben gerufen. Nach der ersten Veranstaltung in Freiburg fand am 06. Oktober 2014 das zweite Regionalforum an der Universität Ulm statt. Hier nahm die *SAPS* die Gelegenheit wahr, im Rahmen eines Tandemvortrags die *ONE VOITH PMS* in Korrelation mit dem Studiengang Innovations- und Wissenschaftsmanagement näher vorzustellen und auf diese Weise um weitere, neue Partnerunternehmen zu werben.

6.3 Das Netzwerk Offene Hochschulen

Die Universität Ulm beteiligt sich als regionaler Koordinator an einer ‚Bottom-up‘ Initiative zur Gründung eines Expertennetzwerks, das Projekte aus dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* verknüpft. Das Netzwerk soll als Matrix regional und thematisch organisiert sein. Ziel ist die Bündelung der Interessen, die Förderung der Nachhaltigkeit der im Programm entwickelten Strukturen und Angebote sowie die Vernetzung mit wichtigen Stakeholdern in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Neben der Universität Ulm als regionaler Netzwerkknoten *Süd* übernehmen die Universitäten Oldenburg für den Bereich *Nord* und die Bauhaus Universität Weimar für den Bereich *Mitte* eine Koordinationsfunktion. Aufgaben liegen in der Entwicklung von Beratungs- und Schulungsangeboten zu projektübergreifenden Querschnittsthemen wie Bildungsmarketing, Qualitätsmanagement, Durchlässigkeit und Anrechnung, Instruktionsdesign und Bildungstechnologien oder organisationale Verankerung von Weiterbildung. Die Dissemina-

tion des Expertenwissens ist über Handreichungen, Workshops, Präsentationen und gemeinsame Veröffentlichungen geplant.

7 Zusammenfassung

Durch Gründung der *School of Advanced Professional Studies* hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Ulm sehr positiv weiterentwickelt und professionalisiert. Die organisationale Hybridstruktur mit einer internen zentralen wissenschaftlichen Einrichtung und einem externen gemeinnützigen Verein deckt auf der Angebotsseite ein breites Spektrum ab, mit den Vorteilen sowohl hoheitlicher als auch privatwirtschaftlicher Strukturen.

Das Projekt *Mod:Master* hat die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität signifikant gestärkt. Die Entwicklung und Erprobung zweier weiterbildender Studiengänge stieß völlig neuartige, bisher nicht im Fokus stehende Themen an und warf Fragestellungen auf, an deren Klärung eine Vielzahl von Gremien, Einrichtungen und Personen beteiligt war. Die große Bandbreite der Themenstellungen reichte vom zielgruppengerechten didaktischen Design bis zur Verabschiedung einer Gebührensatzung. Zuständigkeiten, Prozesse, Abläufe und Instrumente für weiterbildende Studiengänge wurden im Projektverlauf definiert und spezifiziert und so der Weg für die Einrichtung weiterer Weiterbildungsstudiengänge geebnet.

Defizite bestehen derzeit insbesondere hinsichtlich des externen Bekanntheitsgrads des Weiterbildungsangebots der Universität sowie generell kostenpflichtiger Studienangebote an Hochschulen in der Bevölkerung. Als problematisch für weiterbildende Studiengänge kann sich auch ein größeres universitäres Spektrum beim Teilzeitstudium erweisen, das für Studierende in der Regel (fast) ohne Gebühren angeboten wird. Hier wird es wichtig sein, weiterbildende Studiengänge anzubieten, die über Alleinstellungsmerkmale verfügen und sich somit vom grundständigen Studienangebot wesentlich abheben.

Als eine entscheidende Aufgabe der nächsten Zukunft sehen wir daher einerseits ein deutlich höheres Engagement im Bildungsmarketing, mit entsprechenden finanziellen Ressourcen. Andererseits ist es essentiell, durch weitere weiterbildender Studiengänge Angebote zu schaffen, die aufgrund ihrer Studieninhalte und ihres flexiblen Lernsettings nachgefragt werden.

Literatur

- Gröger, G./Schumacher, H. (2014): *Handbuch Qualitätsmanagement. School of Advanced Professional Studies*. Ulm: Universität Ulm. URL: http://www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/adprostu/Informationen/qualitaetshandbuch.pdf [03.02.2015].
- Moser, S./Krapp, F./Bärtele, S./Wunderlich, K./Gröger, G./Slomka, F./Schumacher, H. (2014): *Cloud-based Virtual Desktop Environment for Advanced Online Master's Courses*. Interna-

tional Conference on Web & Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 IEEE, Nov 25–27, 2014, Dubai, United Arab Emirates. Ulm: Universität Ulm.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): *Bachelor Welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland.* URL: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf [02.02.2015].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): *Bologna@Germany 2012. Die Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen im Wortlaut.* URL: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/2012/index.html [02.02.2015].

Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School

Projekt *Professional.Bauhaus* an der Bauhaus-Universität Weimar

1 Einführung

Die Bauhaus-Universität Weimar gehört in Thüringen zu den aktivsten und engagiertesten Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einzelne weiterbildende Masterstudiengänge und Zertifikatskurse werden bereits seit längerem betrieben, andere sind in den vergangenen Jahren neu etabliert worden, weitere befinden sich aktuell in der Entwicklung. Eine vereinigende und stützende Struktur für die vielfältigen Aktivitäten des lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität besteht allerdings nicht. Seit mehreren Jahren wird daher diskutiert, eine solche fakultätsübergreifende und profilstärkende Struktur zu schaffen, um Dienstleistungen und Ambitionen innerhalb der Universität zu bündeln, externe Partnerinnen und Partner einzubinden und um Studieninteressierten und Studierenden eine Anlaufstelle zu bieten.

Der nachfolgende Beitrag folgt dem nicht immer geradlinigen Weg von ersten Ideen bis zur *Bauhaus Professional School* und nimmt dabei insbesondere die Bedeutung externer Impulse, nicht zuletzt die erfolgreiche Teilnahme der Bauhaus-Universität Weimar am Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* mit dem Projekt *Professional.Bauhaus*, in den Blick. Die *Bauhaus Professional School* soll ihren Betrieb bis zum Start der ersten neuen Studienangebote im Herbst 2016 aufnehmen.

Im Anschluss an eine kurze Vorstellung der Bauhaus-Universität Weimar wird die Ausgangssituation des Vorhabens *Professional.Bauhaus* im Jahr 2011 näher beleuchtet. Die Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen und mit einer Bündelung von Angeboten kam nicht erst im Jahr 2011 in Gang. Im nächsten Kapitel wird daher dargestellt, wann und aus welchen Gründen eine nähere Beschäftigung mit den Themen begann und wie die organisatorische Verankerung vor 2011 diskutiert und vorangebracht wurde. Nachfolgend stehen schließlich das Arbeitsprogramm des Projektes *Professional.Bauhaus* und der iterative Umsetzungsprozess im Mittelpunkt. Demgegenüber wird im anschließenden Kapitel die universitätsinterne Perspektive näher in den Blick genommen. Den Abschluss bilden resümierende Überlegungen.

Blitzlicht zur Bauhaus-Universität Weimar

Die Bauhaus-Universität Weimar besteht aus vier Fakultäten (Architektur und Urbanistik, Bauingenieurwesen, Gestaltung und Medien) und verfügt über die Disziplinfelder der Architektur, der Stadtplanung, der Bau- und Umweltingenieurwissenschaften, des Bau- und Infrastrukturmanagements, des Designs, der Kunst, der Medienkunst und -gestaltung, der Medienwissenschaft, des Medienmanagements und der Medieninformatik. An der Universität lehren und forschen gegenwärtig 65 Professorinnen und Professoren, 16 Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren und 401 akademische Mitarbeitende (Thüringer Landesamt für Statistik 2014a). Im Wintersemester 2014/2015 sind 4.886 Studierende in neun Bachelorstudiengängen, zwei Lehramtsstudiengängen und einem Diplomstudiengang, 21 Masterstudiengängen (davon drei weiterbildenden) und sieben Zertifikatskursen immatrikuliert. 477 Studierende haben sich in weiterbildenden Masterstudiengängen und in Zertifikatskursen eingeschrieben (Thüringer Landesamt für Statistik 2014b).

2 Ausgangssituation 2011

2.1 Die Stunde Null?

Zum Zeitpunkt der Einreichung des Antrages *Professional.Bauhaus* zur Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* hatte sich an der Bauhaus-Universität Weimar gerade ein nahezu vollständiger Rektoratswechsel vollzogen.¹ Mit Professor Dr. Zimmermann schied im April 2011 ein Rektor aus, der zuerst in den 1990er Jahren und nochmals von 2004 bis 2011 an der Spitze der Universität stand und sie in ihrem Profil und in ihrer Ausstrahlung ganz maßgeblich mitgestaltet hat. Das neue Rektorat unter Leitung von Professor Dr. Beucke übernahm den Staffelstab und führte den Großteil der begonnenen Vorhaben fort. Die Implementierung der *Bauhaus Professional School* jedoch wurde mit Blick auf die Ausschreibung eines BMBF-Programms zu dieser Thematik zurückgestellt. Hier sollte die sich bietende Möglichkeit genutzt werden, das Projekt in einem wettbewerblichen Verfahren auf Konkurrenzfähigkeit zu prüfen und es idealerweise mit einem Anschub und einer Einbindung in eine Fachcommunity zu versehen. In zwei universitätsinternen Workshops erarbeitete eine Gruppe von Professorinnen und Professoren, akademischen Mitarbeitenden sowie Akteurinnen und Akteuren aus dem wissenschaftsstützenden Bereich der Universität ein umfassendes Konzept für eine *Bauhaus Professional School*. Unter dieser institutionellen Einheit sollten interdisziplinäre, forschungsrelevante und berufsorientierte Studienangebote entwickelt werden.

¹ Neu ins Amt kamen der Rektor, die Prorektoren für Forschung und für Studium und Lehre. Lediglich der Kanzler der Universität verblieb in seiner Position.

2.2 Bestehende weiterbildende Masterstudiengänge

Im Jahr 2011 bot die Bauhaus-Universität Weimar drei weiterbildende Masterstudiengänge an, die inhaltlich dem Bauingenieurwesen zuzuordnen sind.

- *Wasser und Umwelt* (Master of Science): Fernstudium mit Präsenzphasen; Kooperation mit der Leibniz-Universität Hannover.
- *Environmental Engineering and Management* (Master of Science): englischsprachiges Fernstudium mit Präsenzphasen; Kooperation mit dem Asian Institute of Technology in Bangkok (AIT) und der University of Leeds; Durchführung im Auftrag der Bauhaus-Universität Weimar von der KNOTEN WEIMAR GmbH.
- *Bauphysik und energetische Gebäudeoptimierung* (Master of Science): Fernstudium mit Präsenzphasen; Kooperation zwischen der Professur *Bauphysik* und dem *Bauhaus Weiterbildungsakademie Weimar e.V.*

Aus der Kurzbeschreibung der drei Studiengänge wird deutlich, dass diese sich in ihren Organisations- und Betriebsmodellen stark unterscheiden. Dies wurde insbesondere deutlich bei der andersgearteten Verortung und Finanzierung der Aufgaben der Studiengangkoordination sowie bei den individuellen Lösungen für E-Learning-Anwendungen, die nicht miteinander verknüpft waren.

Die Bauhaus-Universität Weimar verstand das Vorhaben *Professional.Bauhaus* daher auch als einen Organisationsentwicklungsprozess, in dem zukunftsweisende Lösungen für die Bündelung von Strukturen und Kompetenzen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erarbeitet werden sollten. Bevor das mit dem Projekt verbundene Programm erläutert wird, soll zunächst kurz skizziert werden, welchen Vorlauf das 2011 gestartete Vorhaben hatte und von welchen Debatten es begleitet wurde.

2.3 Die Geburt der Bauhaus Professional School

Erfolg hat bekanntlich viele Väter. Die Idee einer *Bauhaus Professional School* ist das Ergebnis dreier Entwicklungen, die nur begrenzt miteinander zu tun hatten. Erstens trugen das Inkrafttreten eines grundhaft neuen Hochschulgesetzes in Thüringen zum 01. Januar 2007 und zweitens die Teilnahme der Bauhaus-Universität Weimar am Wettbewerb des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Heinz Nixdorf Stiftung *Profil und Kooperation* 2007 ganz wesentlich bei. Drittens war es die Beteiligung der Bauhaus-Universität Weimar an der Exzellenzinitiative 2005 mit dem Antrag *The International Bauhaus School of Graduate Studies*. Da die Antrags-skizze nicht befürwortet wurde, entwickelte die Bauhaus-Universität Weimar im Frühjahr 2007 ein Konzept zu einer Dachorganisation für die strukturierte Doktorandenausbildung. Die aus eigenen Mitteln finanzierte *Bauhaus Research School* konnte im Herbst 2007 eröffnet werden. Zu den zentralen Zielstellungen der neuen

Serviceeinrichtung gehörte der Auf- und Ausbau der Doktorandenausbildung als eigenständiges Profil der Bauhaus-Universität Weimar.

In der ausführlich geführten Strukturdiskussion an der Universität 2007/2008 hatten die Struktur, das Anliegen und die mögliche Vorbildwirkung der *Bauhaus Research School* eine elementare Rolle inne. In ihr wurde ein Modell gesehen, das auch auf andere vernachlässigte Aufgaben wie die wissenschaftliche Weiterbildung oder interdisziplinäre Masterprogramme angewendet werden könnte.

2.3.1 Strukturreform 2007

Im Jahr 2007 trat im Freistaat Thüringen ein neues Hochschulgesetz in Kraft, das die Autonomie der Hochschulen stärkte und grundlegende Änderungen der Hochschulen vornahm. Unterhalb der Leitungsebene erlaubte es den Hochschulen, selbst über ihre Strukturen zu entscheiden und diese über eine Grundordnung zu definieren. Die Hochschulen wurden aufgefordert, binnen 18 Monaten ihre Grundordnungen an das geltende Recht anzupassen.

In der Bauhaus-Universität Weimar wollte das Rektorat diese sich bietende Chance und den Gestaltungsraum nutzen, um ausgehend von den Aufgabenfeldern und Zielen der Universität zu denken und nicht vor dem Hintergrund bestehender Strukturen. In den Debatten zur Strukturreform zeichneten sich allerdings rasch zwei Positionen ab: Eine Gruppe plädierte dafür, die bisherige Struktur um neue, fächerübergreifende Organisationseinheiten zu ergänzen. Eine andere Gruppe wollte alle Restriktionen zur Disposition stellen, um insgesamt das disziplinübergreifende Agieren zu stärken. Im Mittelpunkt der Diskussionen stand zudem immer auch die Frage, wie die Ressourcenlage der Universität langfristig verbessert und wie die Kommunikation der Leistungen der Universität intensiviert werden könnte.

Angesichts der Prognose, dass die Zahl der in grundständigen Studienangeboten eingeschriebenen Studierenden weiter abnehmen wird, wollte die Bauhaus-Universität Weimar dem Bereich der weiterbildenden und berufsbegleitenden Studien wesentlich mehr Aufmerksamkeit schenken. Dem Vorbild der *Bauhaus Research School* folgend, sollte die bislang vernachlässigte wissenschaftliche Weiterbildung in einer zentralen Struktureinheit, der *Bauhaus Professional School* gebündelt werden. Mit ihr wollten die Initiatoren die Verbindung zu den An-Instituten verbessern und vor allem neue Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung generieren (Bauhaus-Universität Weimar 2007).

2.3.2 Experiment & Exzellenz 2007

Im Frühjahr 2007 schrieben der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Heinz Nixdorf Stiftung den Wettbewerb *Profil und Kooperation* aus. Die Bau-

haus-Universität Weimar beteiligte sich im Juli 2007 mit dem Beitrag *Experiment und Exzellenz*.²

Als ein Bestandteil der geplanten Strukturbildung wurde im Antrag die *Bauhaus Professional School* als zentrale Serviceeinrichtung der Bauhaus-Universität Weimar für die akademische universitäre Weiterbildung und für studienbezogene Wissenstransfers benannt. Als Arbeitsschwerpunkte der neuen Einrichtung wurden der Auf- und Ausbau attraktiver Masterstudiengänge, kurzfristiger Modulangebote zu aktuellen Wissenstransfers aus den wissenschaftlichen und künstlerisch-gestalterischen Fächern sowie die Vermittlung spezieller Anforderungen von Wirtschaft und Bildungsträgern definiert. Darüber hinaus sollte der weitere Ausbau der Internationalen Bauhaus-Sommerakademie und des *Careers Service* zu den wesentlichen Anliegen der *Bauhaus Professional School* zählen.

Der Antrag war zwar nicht erfolgreich, aber wesentliche konzeptuelle Überlegungen, die in diesem Papier erstmals fixiert worden waren, fanden im Nachgang aber Eingang in Planungspapiere und in Beschlüsse der Universität.

2.3.3 Paraphrasierungen

Die Strukturreform mündete im Frühjahr 2008 in eine Grundordnung, die eine flexiblere Struktur für die Universität ermöglichen sollte. Neben den in der Verfassung der Universität verankerten Fakultäten sollte es künftig möglich sein, temporäre Zentren zur zielgerichteten Förderung von Forschungs- und Kunstprojekten ebenso einzurichten wie zentrale wissenschaftliche Einrichtungen für fächerübergreifende Studiengänge und die wissenschaftliche Weiterbildung. Folgende Formulierung zu den *Schools* genannten Einrichtungen wurde in die Grundordnung aufgenommen:

„Schools sind zentrale wissenschaftliche Einrichtungen der Bauhaus-Universität gemäß § 37 Abs. 1 ThürHG. Nach Maßgabe der Beschlussfassung des Präsidiums können Schools insbesondere für postgraduale und/oder fächerübergreifende Studiengänge, die wissenschaftliche Weiterbildung und zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses eingerichtet werden. Dies erfolgt zeitlich befristet. Die Übertragung und Abgrenzung von Aufgaben erfolgt durch eine Ordnung des Senats auf der Grundlage der Errichtungsentscheidung des Präsidiums; die Ordnung regelt auch die Mitgliedschaft. Die betroffenen Fakultäten erhalten Gelegenheit zur Stellungnahme“ (Bauhaus-Universität Weimar 2008, S. 275).

Von der neuen strukturellen Flexibilität erhoffte sich der Senat Impulse für die fächerübergreifende Forschung, den Anschub von Projekten und eine Weiterentwick-

2 Der Bauhaus-Universität Weimar war es gelungen, sich in der Vorrunde unter 64 Bewerbern als einzige ostdeutsche Universität durchzusetzen. Im Endausscheid konkurrierte sie mit zehn anderen Hochschulen. Die Jury entschied sich am 12. Dezember 2007 für fünf andere Konzepte.

lung von Themen. Eine Implementierung neuer Zentren oder *Schools* erfolgte im Weiteren jedoch nicht.

Die Einrichtung der *Bauhaus Professional School* wurde anknüpfend an die Diskussionen im Herbst 2007 in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2008 bis 2011 mit dem zuständigen Ministerium vereinbart.

Im Herbst 2008 begannen intensive Diskussionen zur Strategieplanung in der Universität, die wesentliche Arbeitsbereiche der Universität abbildete. Zur wissenschaftlichen Weiterbildung wurde Folgendes vereinbart und im Strategiepapier *Experiment und Exzellenz* im Juli 2009 beschlossen:

„Die Universität beabsichtigt, das Thema Weiterbildung inhaltlich und strukturell in der Hochschule zu bündeln und eine entsprechende Serviceeinrichtung und Denkfabrik zu schaffen. Mit der geplanten Einrichtung der *Bauhaus Professional School* als Katalysator für weitere attraktive Weiterbildungsangebote soll diesem Anliegen Ausdruck verliehen werden“ (Bauhaus-Universität Weimar 2009).

2.3.4 Implementierung – Stufe 1

Die Definition der Arbeitsschwerpunkte, der Struktur und der Organisation der *Bauhaus Professional School* übernahm von April 2008 bis Januar 2009 eine vom Rektorat beauftragte Arbeitsgruppe, die ihre Tätigkeit mit einem Abschlussbericht, einem Satzungsentwurf und einer nachdrücklichen Empfehlung zur Gründung der *School* abschloss. In die Arbeit der Gruppe waren auch die Ergebnisse von Umfragen in der Universität und unter den Alumni sowie die Resultate eines Lehrprojektes der Professur für Medienökonomie und Internationales Management eingeflossen.

Als Ziel der Einrichtung der *Bauhaus Professional School* wurde die Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung als integraler Bestandteil und als Kernaufgabe der Bauhaus-Universität Weimar, insbesondere durch die Ausweitung und Sicherung eines wissenschaftlichen, nachfrage- und marktgerechten Angebots an universitärer Weiterbildung verstanden. Die *School* sollte als Dachorganisation für die universitäre Weiterbildung fungieren, dabei aber nicht nur als Dienstleister auftreten, sondern auch für die inhaltliche Entwicklung und Koordination der Weiterbildungsangebote verantwortlich sein. Die von der neuen Einrichtung zu entwickelnden Angebote seien so zu konzipieren, dass sie ein stimmiges Gesamtproduktportfolio ergeben. Daher wurde vorgeschlagen, dass die *School* auch die Verantwortung für die inhaltliche Koordination von Kongressen und ähnlichen Veranstaltungen trägt. Zudem sollten ihr die bestehenden Serviceeinrichtungen zugeordnet werden (*Bauhaus Summer School*, *Careers Service*).

Die Arbeitsgruppe hatte empfohlen, die *School* mit folgenden Organen auszustatten: Direktorin/Direktor und stellvertretende/r Direktorin/Direktor, Beirat, Geschäftsführerin/Geschäftsführer. Die Zusammensetzung des Beirats war wie folgt vorgesehen:

- Direktorin/Direktor und stellvertretende/r Direktorin/Direktor,
- Geschäftsführerin/Geschäftsführer,
- Dezernentin/Dezernent für Studium und Lehre,
- Direktorin/Direktor der *Bauhaus Research School*,
- je ein/e Vertreterin/Vertreter der vier Fakultäten,
- je ein/e Vertreterin/Vertreter der beiden in der Weiterbildung tätigen An-Institute,
- ein/e Vertreterin/Vertreter des Studierendenkonvents,
- ggf. weitere externe Persönlichkeiten sowie Expertinnen und Experten, die mit dem Hochschulwesen und/oder dem Bereich Weiterbildung vertraut sind.

Der also mindestens zwölfköpfige Beirat sollte die Direktorin/den Direktor beraten, Empfehlungen insbesondere im Bereich der strategischen Entwicklung geben und Rahmenvereinbarungen mit externen Partnerinnen und Partnern zustimmen.

2.3.5 Implementierung – Stufe 2

Im Februar 2009 informierte der Rektor die Dekaninnen und Dekane über das Ergebnis der Arbeitsgruppe *Bauhaus Professional School*. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe hätten dem Rektorat attestiert, dass eine gemeinsame Struktur für die wissenschaftliche Weiterbildung, die Einzelinitiativen bündelt, und eine ‚Denkfabrik‘, aus der neue Angebote und Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorgehen, dringend benötigt werden. Der Rektor unterstützte dieses Ergebnis. Noch unbeantwortet blieben Fragen zu den Kosten der Einrichtung, zum Einsatz von Lehrkapazität aus grundständigen Lehrangeboten und zum Zusammenwirken der bestehenden Einrichtungen. Der Kanzler führte aus, dass die bisherigen Einrichtungen unter dem Dach der *Bauhaus Professional School* firmieren sollen und dass das Rektorat analog zur *Bauhaus Research School* lediglich Haushaltsmittel für die Kontinuität der Geschäftsführung bereitstellen wird. Die weiteren Mittel seien über eigene Einnahmen (u.a. Studienentgelte) und Drittmittel einzuwerben. In der Diskussion wurde von den Vertreterinnen und Vertretern der Fakultäten begrüßt, dass die Universität sich mit attraktiven Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren möchte. Es wurde allerdings bezweifelt, dass dafür noch freie Lehrkapazität zur Verfügung steht. Außerdem wurde die Rolle der Fakultäten in der geplanten *School* hinterfragt. Der Rektor schlug daher vor, die Vorlage der Arbeitsgruppe entsprechend zu ergänzen und das Thema dann erneut im Senat zu diskutieren.

Im April 2009 präsentierte ein professorales Mitglied der Arbeitsgruppe *Bauhaus Professional School* deren Ergebnisse und die Resultate eines von ihm geleiteten Lehrprojektes zum Thema dem Senat. Der Rektor unterstrich, dass es sich um eine universitäre Einrichtung handeln soll, die professionsbegleitende Bildung offeriert. Die Universität komme damit ihrem im Hochschulgesetz verankerten Auftrag

nach. Außerdem folge sie dem Ziel, neue Studierende zu gewinnen. In der langen und kontroversen Debatte wurden im Wesentlichen zwei Sachverhalte erörtert: die Finanzierung des Projektes und die strukturelle Einbindung der bestehenden Institutionen. Beim Punkt Finanzierung blieben zwei Positionen im Raum stehen: Eine Fraktion begrüßte ein marktwirtschaftliches Modell der Weiterbildung und erwartete daher eine kostendeckende Lösung für die neue Einrichtung. Eine andere Fraktion erkannte an, dass im wissenschaftlichen Bereich die Bildung nicht mit dem Studienabschluss endet und es eine Kernaufgabe der Universität ist, eigenständig Weiterbildung anzubieten. Dabei könne – wie im Bereich der grundständigen Lehre – nicht die Kostendeckung im Vordergrund stehen. Beim Punkt Struktur wurde allgemein akzeptiert, dass die bisherige unstrukturierte Form der Weiterbildung dringend reformbedürftig ist. Es konnte allerdings nicht von allen Senatoren nachvollzogen werden, warum neben der *Bauhaus Professional School* alle weiteren Einrichtungen (An-Institute) weiterexistieren sollen. Die Beschlussfassung der Satzung wurde vertagt, um die offen gebliebenen Fragen zu klären.

Der Senat setzte die Diskussion im Dezember 2009 fort und erteilte dem Rektorat den Auftrag, ein Konzept für eine Weiterbildungseinrichtung zu erstellen und eine strukturelle Umsetzung vorzuschlagen.

Im November 2010 schließlich empfahl der Senat dem Rektorat, die *Bauhaus Professional School* als zentrale wissenschaftliche Einrichtung einzurichten. Der Senat bat das Rektorat, dem Gründungsdirektorium der *School* den Auftrag zu erteilen, Vorschläge für die strukturelle Institutionalisierung, für die arbeitsteilige Zusammenarbeit mit den An-Instituten und für eine Satzung der neuen Organisationseinheit zu unterbreiten.

Am 25. November 2010 gab der Universitätsrat seine Stellungnahme zur Einrichtung der *Bauhaus Professional School* ab. Die Mitglieder begrüßten das Vorhaben und empfahlen eine rasche Umsetzung, um den kreativen Ansatz der Bauhaus-Universität Weimar öffentlich kenntlich zu machen.

Das Rektorat beschloss daraufhin am 01. Dezember 2010 die Einrichtung der *Bauhaus Professional School*. Es wurde vereinbart, einen Antrag für den Innovationsfonds des Landes vorzubereiten, um Mittel für die Erstausrüstung und das Personal im Jahr 2011 abzusichern.

2.4 Professional.Bauhaus

2.4.1 Beantragung und Start des Vorhabens

Im Juli 2011 reichte die Bauhaus-Universität Weimar in dem vom BMBF ausgeschriebenen Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* den Antrag *Professional.Bauhaus* mit Erfolg ein. Start des Projektes *Professional.Bauhaus* war am 01. Oktober 2011.

Der Antrag führte zu einer vorherigen Überlegung fort, zum anderen fanden sich darin neue Impulse, nicht zuletzt angeregt durch die Ausschreibung, aber auch durch die Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren, die sich bislang nicht an den universitätsinternen Debatten beteiligt hatten. Die *Bauhaus Professional School* sollte neben weiteren Ideen noch immer den Nukleus des Gesamtvorhabens bilden, das nun auch neu geplante fakultätsübergreifende Studienangebote, die sich an Studieninteressierte (*Bauhaus Studium* als Orientierungsphase) sowie an grundständig und berufsbegleitend Studierende (*Studium Generale Professional*) richteten. Die in Aussicht stehende finanzielle Förderung über mehrere Jahre hatte zudem dazu beigetragen, die Planungen zu Weiter- und Neuentwicklungen von weiterbildenden Studienangeboten zu konkretisieren und die Entwicklung von fünf Studiengangskonzepten in den Antrag aufzunehmen. Im Kern wandelte sich die *Bauhaus Professional School* zu einem Katalysator für eine übergreifende Politik des lebenslangen Lernens und des fächerverbindenden Studierens.

Die universitätsweite wissenschaftliche Einrichtung sollte insbesondere folgende Ziele verfolgen:

- die Vernetzung bestehender Qualifizierungsangebote und aufzubauender flexibler Studienformate sowie eine systematische Ergänzung des Studiengangportfolios der Universität im Bereich des fächerübergreifenden Studierens und des lebenslangen Lernens in Kooperation mit den vier Fakultäten und den An-Instituten,
- heterogene Ziel- und Teilnahmegruppen anzusprechen und damit die Zahl der nationalen und internationalen Studierenden zu erhöhen,
- die Außenkommunikation mit Partnerinnen und Partnern, Förderinnen und Förderern sowie potenziellen Studierenden zu systematisieren und zu optimieren, weitere zu gewinnen und zu binden,
- Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für dezentrale Ideen und Konzepte zu sein, Marktinformationen zu liefern und interne Angebotspotenziale zu prüfen, Projektmanagement bei der Umsetzung der Angebote anzubieten, Anschubfinanzierungen für die Formatentwicklung einzuwerben und bereit zu stellen,
- Servicebeziehungen mit den administrativen Einheiten aufzubauen und zu professionalisieren, Qualitätsstandards zu entwickeln und für deren Einhaltung und Weiterentwicklung zu sorgen,
- zur Unterstützung des wissenschaftlichen Profils der *Bauhaus Professional School* eine verstärkte Teilnahme an entsprechenden Modellversuchen, Projekteinwerbungen und Wettbewerben zu realisieren.

Als akademisches Leitungsgremium war ein Direktorium angedacht, das sich aus in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Hochschullehrenden sowie aus Mitgliedern des Rektorats zusammensetzen sollte. In der Konzeptionsphase war geplant, die Struktur hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung, ihrer möglichst optimalen Einbindung in die Universität im Sinne der synergetischen Nutzung von bereits be-

stehenden Services und ihrer Vernetzung mit außeruniversitären Partnern in einer Organisationsanalyse zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Im Herbst 2011 fanden zahlreiche Besprechungen zwischen dem Rektorat und den Fakultäten statt, in denen die Umsetzung des Vorhabens *Professional.Bauhaus* debattiert wurde. Überraschend schnell zeigte sich in den Gesprächen, dass auf Seiten einer Fakultät der Wunsch bestand, die geplante Einrichtung der *Bauhaus Professional School* zu verschieben, um zunächst die Studienangebote zu entwickeln und erst aus dem Bedarf der Angebote eine übergreifende Struktur zu entwerfen. Das Rektorat respektierte diesen Wunsch.

2.4.2 Organisationsentwicklung LLL oder structure follows strategy

Den Startpunkt im Projekt markierte ein Workshop im Frühjahr 2012, in dem mit allen Beteiligten Leitlinien und gemeinsame Qualitätsmerkmale für die zu entwickelnden Studienangebote erarbeitet wurden. Den Ausgangspunkt der Aktivitäten im Teilvorhaben Organisationsentwicklung für das Lebenslange Lernen bildeten 2012 Analysen zu Organisationsmodellen für die wissenschaftliche Weiterbildung und zu Angebotsformen an anderen deutschsprachigen Hochschulen³ sowie zu Betriebsmodellen bestehender weiterbildender Studiengänge an der Bauhaus-Universität Weimar. Ziel war es, für die bestehenden wie auch für künftige Studiengänge ein einheitliches Vorgehen zu bestimmen. Hierzu sollten gemeinsame Grundlagen der Kalkulation und Finanzierungsplanung weiterbildender Studienangebote unter Berücksichtigung von Chancen- und Risikobetrachtungen bezogen auf einzelne Angebote wie auch auf das Gesamtangebot entwickelt werden.

Wichtige Erkenntnisse der Vergleichsstudie zur Verankerung des Lebenslangen Lernens in Hochschulorganisationen waren, dass Hochschulen meist über ein bis zwei Organisationseinheiten im Bereich des Lebenslangen Lernens verfügen, dass sich der Großteil dieser Einheiten innerhalb der Hochschule befindet und dass externe Organisationsformen häufig durch eine interne Organisationseinheit ergänzt werden. Da einheitliche Regeln für die Zuständigkeit der Weiterbildung an Hochschulen nicht auszumachen waren, ergab sich eine Vielfalt an Modellen organisationaler Einbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschsprachigen Hochschulen.

3 Die Untersuchung beschränkte sich auf Hochschulen, die sich im Fächerspektrum der Bauhaus-Universität Weimar bewegen sowie auf Hochschulen, die als ‚Leuchttürme‘ im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung angesehen werden können.

Tabelle 1: Betriebsmodelle von bestehenden berufsbegleitenden Studiengängen an der Bauhaus-Universität Weimar (eigene Darstellung)

	Bauphysik (WBA) (Modell 2)	Wasser & Umwelt (Modell 1)	EEM (Knoten) (Modell 3)
Kosten der Lehre			
Erstellung von Studienmaterialien	(3)	(1)	(3)
Aktualisierung von Studienmaterialien	(3)	(1)	(3)
Dozenten	(3)	(1), (4)	(3)
Tutoren, Labor- und Werkstattpersonal	(2)	(1)	(3)
Verbrauchsmaterial/Sachkosten Lehre	(-)	(1)	(-)
Kosten der Infrastruktur			
Nutzung der IT-Infrastruktur	(3)	(1), (4)	(3)
Nutzung, Wartung und Entwicklung Lernsystem	(-)	(1)	(-)
Raum-, Raumnebenkosten	(2)	(4)	(1)
Nutzungsentgelt für Labore und Werkstätten	(2)	(-)	(-)
Koordinationskosten			
Studiengangleitung (anteilig)	(2)	(4)	(-)
Studiengangkoordination	(2)	(1)	(-)
Studienberatung (anteilig)	(-)	(4)	(-)
Sachkosten Koordination	(4)	(1)	(-)

- (1) Teilnehmerentgelt
- (2) Entgelt pauschal an Universität/Fakultät
- (3) Entgelt an Leistungserbringer
- (4) Haushaltsmittel der Universität
- (-) Leistung wird nicht in Anspruch genommen

Im Kern finden sich – wenn auch nur partiell – in den drei verschiedenen Ausprägungen an der Bauhaus-Universität Weimar die auch in der bundesweiten Erhebung am häufigsten anzutreffenden Modelle wieder (vgl. Tabelle 1). Modell 1 (mittlere Spalte) entspricht einer hochschulinternen Steuerung des Themas unter anteiliger Bereitstellung von Haushaltsmitteln zur Wahrnehmung der Aufgabe und ggf. unter Anrechnung von Lehrleistungen in weiterbildenden Studiengängen auf das Lehrdeputat. Modell 2 (linke Spalte) umfasst eine kleine Organisationseinheit in der Hochschule, kostendeckende Studienangebote und einen Dienstleister außerhalb der Organisation. Modell 3 (rechte Spalte) schließlich verkörpert die Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung außerhalb der Hochschule.

Diese drei Szenarien wurden in einem hochschulöffentlichen Workshop im November 2012 mit externen Referentinnen und Referenten diskutiert, die jeweils einen Modelltyp präsentierten:

- Wissenschaftliches Zentrum (mit enger Kooperation mit der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften): C3L der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Besonderheit: Supportangebote für Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen,
- Stabsstelle des Rektorats: Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung der Universität Rostock, Besonderheit: Weiterentwicklung zu einem kooperativen Modell mit einem externen Dienstleister in Planung,
- Externe Dienstleistungsgesellschaft: oncampus GmbH der Fachhochschule Lübeck und weiterer Hochschulen, Besonderheit: Geschäftsführung der GmbH erfolgt in Personalunion mit dem Beauftragten des Präsidenten der Fachhochschule Lübeck für E-Learning und wissenschaftliche Weiterbildung.

In dem Workshop wurde herausgearbeitet, dass eine wissenschaftliche Leitung einer hochschulinternen Einrichtung sowohl dem Anspruch der wissenschaftlichen Weiterbildung als forschungsgeleitete Lehre als auch der Reputation dieser Kernaufgabe von Hochschulen am ehesten entspricht. Vorteilhaft erschien es zudem, wenn eine solche Einrichtung auch Serviceleistungen (Betreuung der Lehr- und Lernplattform, Produktion von Lehrmaterialien, didaktische Beratung o.ä.) anbietet. Damit entstünde ein Zentrum, von dem die ganze Universität unmittelbar profitieren könnte. Die inhaltliche Verantwortung für die Studienangebote müsse in der Universität respektive den Fakultäten liegen. Der Vorteil einer externen Organisation bestehe im Wesentlichen darin, dass diese auch wirtschaftliche Leistungen anbieten kann, die innerhalb einer Hochschule schwierig oder gar nicht darstellbar wären. Als einen viel versprechenden Mittelweg, der als Entwicklungsoption auch von der Universität Rostock präferiert wurde, identifizierten die Teilnehmenden eine Organisationsform in der Hochschule in enger Kooperation mit einem externen Dienstleister. Gleichzeitig wurde vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen Diskussionen in den vertretenen Hochschulen klar, dass es zunächst und vor allem einer strategischen Positionierung der Hochschule zum Lebenslangen Lernen und zur wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf.

2.4.3 Implementierung – Stufe 3

Im ersten Projektjahr wurden ‚Grobkonzepte‘ für die weiterbildenden Studiengänge erarbeitet und diese einer Potenzialanalyse unterzogen. In dieser Zeit kam ein sechster Studiengang zum geplanten Portfolio hinzu. Im Januar und Februar 2013 stellten die Studiengangleiterinnen und -leiter den erreichten Stand dem Rektorat und den Dekanen vor. Das Rektorat wurde in diesem Zusammenhang gebeten, seine Position zum Thema Lebenslanges Lernen und zu den Konditionen der Umsetzung des *Bauhaus Professional Studiums* vorzustellen.

Im Mai 2013 wurden die Positionspapiere *Bauhaus Professional Studium an der Bauhaus-Universität Weimar* und *Rahmenbedingungen für berufsbegleitende Master-*

studiengänge der Bauhaus-Universität Weimar vorgelegt. Im Papier zu den Rahmenbedingungen verständigten sich das Rektorat und die Projektleitung auf folgende Regelungen:

„Die Bauhaus-Universität Weimar konstituiert eine universitätsinterne wissenschaftliche Einrichtung gemäß § 37 Abs. 2 ThürHG bzw. § 18 GO, die das „Bauhaus Professional Studium“ koordiniert. Die Einrichtung übernimmt zentrale und übergreifende Aufgaben wie Marketing, Qualitätssicherung und allgemeine Studienberatung. Das Rektorat bestellt ein Direktorium für das „Bauhaus Professional Studium“, in dem die für weiterbildende Studiengänge der Universität verantwortlichen Professuren vertreten sind. Das Rektorat schließt mit den verantwortlichen Professuren Vereinbarungen ab, die Rechte und Pflichten regeln. Träger der Studienangebote sind die Fakultäten. Bei fakultätsübergreifenden Angeboten wird eine verantwortliche Fakultät festgelegt. Die Angebote im „Bauhaus Professional Studium“ sollen in Kooperation mit einer Einrichtung der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs durchgeführt werden. Die Bauhaus-Universität Weimar schließt mit dem externen Kooperationspartner eine Vereinbarung ab, die die Rechte und Pflichten regelt.

Die Bauhaus-Universität Weimar setzt Mittel, die sie aus Zuweisungen des Landes für Studierende und Absolventen in weiterbildenden Studiengängen bzw. aufgrund einer Vereinbarung mit einer kooperierenden Einrichtung erhält, in angemessenem Umfang für die Koordination und Weiterentwicklung des „Bauhaus Professional Studiums“ ein. Dies geschieht insbesondere dadurch, dass die Universität die Grundfinanzierung der internen wissenschaftlichen Einrichtung sicherstellt und Neu- bzw. Weiterentwicklungen von Studienangeboten vorfinanziert sowie dass die Teilnehmenden am „Bauhaus Professional Studium“ die Infrastruktur der Bauhaus-Universität Weimar kostenfrei nutzen können (mit Ausnahme von Nutzungsentgelten). Die weiterbildenden Studienangebote müssen kostendeckend kalkuliert werden. Die von den Studienangeboten zu tragenden Kosten sind die Honorare für die Lehrenden, Tutoren und das technische Personal, die Erstellung und Aktualisierung von Studienmaterialien, die Nutzungsentgelte für Labore, Werkstätten, IT-Infrastruktur und Virtuelle Lernumgebungen, die (ggf. anteiligen) Personalkosten für die Leitung und Koordination der Studienangebote. In der Personal- und Kostenplanung ist eine Mindeststudierendenzahl pro Studienangebot pro Semester/Jahrgang festzulegen. Um Risiken zu minimieren und Nachfrageschwankungen temporär auszugleichen, ist eine Mischfinanzierung über alle Angebote im „Bauhaus Professional Studium“ vorzusehen“ (Bauhaus-Universität Weimar 2013a).

In den Diskussionen um die organisatorische Verankerung zeichneten sich zwei Grundgedanken ab: Erstens wurde dafür plädiert, eine intelligente und ressourcenschonende Form der Bündelung von Aktivitäten des lebenslangen Lernens mit konkreten Inhalten zu verbinden. Erörtert wurde beispielsweise die Idee eines Kompetenzzentrums, von dessen Serviceangeboten die Universität unmittelbar profitieren könnte. Um die bisherige fragmentierte Lösung zu überwinden und um Austausch und Interdisziplinarität strukturell befördern zu können, müsse als erster konkreter Schritt sichergestellt werden, dass alle in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagierten Akteurinnen und Akteure regelmäßig miteinander und mit dem Rektorat ins Gespräch kommen und in Diskussionen zum Thema eingebunden wer-

den können. Vorgeschlagen wurde ausgehend von den am Projekt beteiligten Professuren eine Gremienstruktur, um allen Akteurinnen und Akteure zu ermöglichen, den Prozess von der Projektstruktur zu einer Arbeitsstruktur intensiv zu begleiten. Dieses Herangehen wurde bei einem Treffen der Studiengangleiterinnen und -leiter mit dem Rektor im Januar 2014 bekräftigt. Im April 2014 endete die Amtsperiode der Prorektorin und des Prorektors und zwei neue Prorektorinnen übernahmen die Funktion. Noch vor der Sommerpause, im Juni 2014, entschied das Rektorat, einen Studiengangleiter als Mitglied der Projektleitung zu bestellen.

Zweitens wurde herausgearbeitet, dass die weiteren Aktivitäten der Programm-entwicklung aktiv in die Erstellung eines individuellen Geschäftsmodells für jedes Studienangebot und eines Geschäftsmodells für das Gesamtangebot *Bauhaus Professional Studium* eingebunden werden müssen. In Zusammenarbeit mit der Bauhaus Weiterbildungsakademie Weimar e.V. wurde in der Folge ein Kostenmodell für die Kalkulation von Kosten und Erlösen der geplanten berufsbegleitenden Masterstudiengänge entwickelt. Bis März 2015 folgten auf der Basis des Finanzkonzepts individuelle Kalkulationen für die verschiedenen Studiengänge. In Zusammenarbeit mit dem Steuerberater der Universität entstand daraufhin eine für jeden Studiengang spezifische Aufwands- und Ertragsbetrachtung unter der Prämisse der Vollkostendeckung sowie ein Marketing- und Vertriebskonzept für die Markteinführung und -etablierung der berufsbegleitenden Studienangebote in den Folgejahren.

Ende 2014 starteten schließlich Gespräche des Rektorats und der Projektleitung mit Mitgliedern des Dekanats der Fakultät Bauingenieurwesen und den Studiengangleitern von bereits bestehenden berufsbegleitenden Studiengängen, um die Einbeziehung dieser Angebote in die zu schaffende Struktur abzustimmen. Das Rektorat und die Projektleitung baten alle Studiengangleiterinnen und -leiter weiterbildender Studiengänge, ihre Anforderungen an die *School* zu präzisieren und untereinander abzustimmen. Die aktuellen Planungen zur Verortung der professoral geleiteten und haushaltsfinanzierten Struktureinheit (vgl. Abbildung 1) und zur Neuordnung der Finanzflüsse in der Universität (vgl. Abbildung 2) veranschaulichen die beiden Grafiken.

Projekt-Struktur ab 2. Förderphase und Echtbetrieb ab 2015

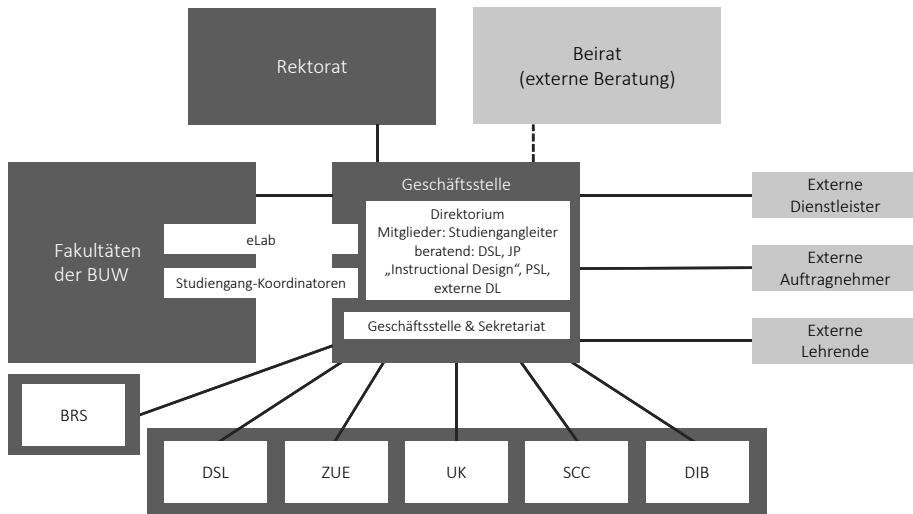


Abbildung 1: Einbettung der neuen Struktur in die Universität ab 2017⁴ (eigene Darstellung)

Finanzflüsse in der Geschäftsstelle ab 2017

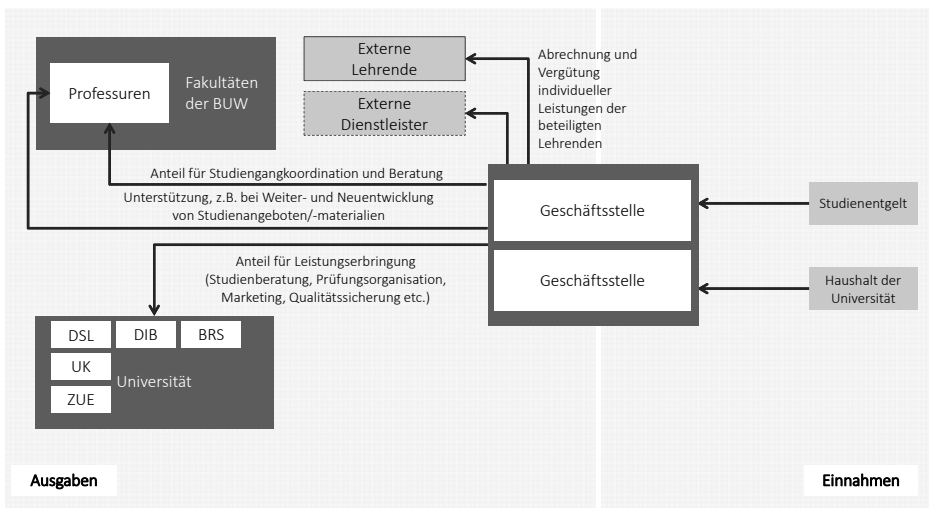


Abbildung 2: Finanzflüsse der geplanten Geschäftsstelle ab 2017 (eigene Darstellung)

4 Verwendete Abkürzungen: Bauhaus Research School (BRS), Dezernat für Internationale Beziehungen (DIB), Dezernat für Studium und Lehre (DSL), Dienstleister (DL), E-Learning-Labor (eLab), Juniorprofessur (JP), Prorektor für Studium und Lehre (PSL), Servicezentrum für Computersysteme und Computerkommunikation (SCC), Universitätskommunikation (UK), Zentrum für Universitätsentwicklung (ZUE).

2.5 Variierende Blicke auf das Lebenslange Lernen

Im universitären Gesamtkontext, welcher zwischen 2012 und 2014 von weitreichenden Debatten zur Zukunft der Hochschulen in Thüringen geprägt war, spielten das Projekt und die von ihm publik gemachten Themen nur eine marginale Rolle. Immerhin wurde das Lebenslange Lernen mit den Projektzielen des Vorhabens *Professional.Bauhaus* in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2012 bis 2015 zwischen der Bauhaus-Universität Weimar und dem zuständigen Ministerium verankert. Im Rahmen der externen Evaluation der Universität durch die wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2012/2013 war das Lebenslange Lernen hingegen kein Gegenstand der Betrachtung.

Das Vorhaben wurde in den universitären Gremien (Universitätsrat, Senat, Fakultätsräte, Studierendenkonvent) mehrfach thematisiert. Die teilweise recht erhitzt geführten Debatten verdeutlichten, dass allen Beteiligten bewusst war, dass es sich hier nicht um ein größeres, temporäres Drittmittelprojekt handelt, sondern um einen Prozess, der strukturelle Änderungen impliziert. Im Dezember 2012 wurde im Senat eine Reihe von Punkten hervorgehoben, die für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lebenslangen Lernen sprechen würden. Dazu zählten Senatorinnen und Senatoren den Prestigegewinn für die Bauhaus-Universität Weimar, wenn es gelingen sollte, originelle Lösungen zu entwickeln, des Weiteren die Chance, neue Zielgruppen anzusprechen, für die die Universität bisher nicht attraktiv ist. Und schließlich auch die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags, die Studierenden mit adäquaten Angeboten im Bereich des Lebenslangen Lernens zu unterstützen.

Im Hochschulentwicklungsplan der Bauhaus-Universität Weimar (2013b) und in der Hochschulstrategie des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014) wird das Thema diplomatisch umschrieben.

„Mit dem Vorhaben „Professional.Bauhaus“ wird die Einführung innovativer Modellstudiengänge sowie die Flexibilisierung der grundständigen Lehre für eine heterogene Studierendenschaft unterstützt. Darüber hinaus sollen das mediengestützte Lehren und Lernen sowie die Entwicklung innovativer Lernumgebungen befördert werden“ (Bauhaus-Universität Weimar 2013b; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2014, S. 124).

In den Jahren 2013 und 2014 wurden die Studiengangskonzepte in den Fakultätsräten präsentiert. In den engagiert geführten Debatten zum Verständnis der Kernaufgaben von Hochschulen, zu Qualitätsstandards von Studienangeboten und zur scheinbar zunehmenden Ökonomisierung von Bildung zeichnete sich ab, dass in den Diskussionen unterschiedlichste Erfahrungs- und Vorstellungswelten aufeinandertrafen. Das Ergebnis war dennoch jeweils ein zustimmendes Votum. Die Diskurse hatten gleichwohl mehr als deutlich werden lassen, wie weit die Positionen bei diesem Thema auseinanderlagen. Auch der Senat beschäftigte sich 2014 zweifach mit dem Stand des Projektes *Professional.Bauhaus* und der Positionierung der Bauhaus-Universität Weimar zum Lebenslangen Lernen.

Auch in diesen Diskussionen öffnete sich ein breites Repertoire von Erwartungen, Annahmen, Befürchtungen und Ablehnung. Es wurde anerkannt, dass das Thema auf politischer Ebene unterstützt und gefördert wird und dass das Lebenslange Lernen an die Universität gehört. Wenn diese Entwicklung allerdings Erfolg haben soll, dann müsse die Politik, insbesondere die Landespolitik, den Prozess klar unterstützen. Bisher sei nicht zu sehen, dass diese Transformation stringent und gezielt befördert wird.

Der Anschub des Themas durch das Programm *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* entbinde nicht – so beanstandeten einzelne Senatorinnen und Senatoren – von der Notwendigkeit, die Entwicklungen aus der eigenen Perspektive zu prüfen. Nur weil zweckgebunden Mittel bereitgestellt werden, sollte den damit verbundenen Zielen nicht unreflektiert gefolgt werden. Vielmehr dürfe die Gefahr von Fehlanreizen nicht unterschätzt werden. Die Bauhaus-Universität Weimar habe Stärken in den unterschiedlichen Fächerkulturen und ein einzigartiges Profil. Bei grundhaften Veränderungen sei daher auf das richtige Maß zu achten und es müsse genau abgewogen werden, welche (unerwünschten) Folgen hiermit verbunden sind und ob die Bauhaus-Universität Weimar diese Entwicklung wolle.

In diesem Zusammenhang verwiesen Senatorinnen und Senatoren sowie Gäste des Senats darauf, dass die Bauhaus-Universität Weimar bereits seit vielen Jahren Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterhält. Die Universität sei in Thüringen auf diesem Feld Vorreiterin gewesen. Das Projekt *Professional.Bauhaus* habe diese Entwicklung sichtbar gemacht. Die Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität sei jedoch fächerspezifisch unterschiedlich. Es bestehe Einigkeit darüber, dass Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht in allen Fächern angeboten werden müssen. Einzelne Akteurinnen und Akteure befürchten indes, dass sich mit dem fortschreitenden Ausbau weiterbildender Studiengänge der Charakter und auch die politische Ökonomie der Universität verändern. Es bleibe die Frage, wie diejenigen tangiert sind, die sich nicht beteiligen und ob sich Unterschiede in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Universität aus den Aktivitäten entwickeln. Eingefordert wurde aber auch der Mut zum Experimentieren. Verschiedene Fächer hätte es nicht gegeben, wenn die Initiatorinnen und Initiatoren es sich aus Unsicherheit versagt hätten, etwas Neues zu erproben.

Neben den bereits genannten, teilweise sehr grundsätzlichen Punkten, durchzogen vor allem drei Aspekte die Debatten: die Ressourcen, die Studierendenzahlen und die enge Vernetzung der weiterbildenden Studiengänge. Alle drei Themen wurden sowohl von Befürworterinnen und Befürwortern als auch von Skeptikerinnen und Skeptikern entsprechend durchdekliniert. Einerseits wurde also hervorgehoben, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund der direkten und indirekten Berücksichtigung im Mittelverteilungsmodell des Landes zusätzliche Einnahmen für die Universität, die Lehre und die Lehrenden bedeuten. Zudem seien Weiterbildungsstudierende existenziell für den Bestand der Universität, da ein weiterer Aufwuchs über die grundständigen Studiengänge nicht zu errei-

chen sei. Andererseits stand dem die Befürchtung gegenüber, dass aus dem Betrieb von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung finanzielle Risiken für die Fakultäten entstehen. Die Willensbekundung der weiterbildenden Studiengänge, ihre Durchführungskosten selbst zu erwirtschaften, werde zwar ernst genommen. Fraglich sei jedoch, wie die Universität damit umgehen wird, wenn sich dieses Ziel nicht realisieren lässt.

Die geplante und bereits in der konzeptuellen Phase praktizierte Vernetzung der weiterbildenden Studienangebote wurde in den Senatsdiskussionen als Chance und als Problem betrachtet. Es sei zu begrüßen, dass die beteiligten Professuren in dem Vorhaben gemeinsam agieren und die zu entwickelnden Studienangebote sich gegenseitig ergänzen. Die Bauhaus-Universität Weimar sei eine Profiluniversität und dem Projekt gelinge es, Entwicklungen fakultätsübergreifend zusammenzubringen. Gleichzeitig wurde diese enge Verzahnung der Studiengänge aber auch als problematisch gesehen, da sie Abhängigkeiten und damit auch Schwerfälligkeiten erzeuge. Dem gegenüber betonten Befürworterinnen und Befürworter, dass die neuen Angebote das bestehende Studienangebot ergänzen und die Sichtbarkeit bestimmter Kompetenzen in Forschung und Lehre erhöhen. Nicht zuletzt könnten die entwickelten mediendidaktischen Konzepte und Lehr- und Lernmaterialien, die für unterschiedliche Lernerfahrungen und Verwertungsinteressen von Studierenden in weiterbildenden Studiengängen entwickelt werden, auch in der grundständigen Lehre eingesetzt werden. Allein dieser Aspekt lasse einen hohen Mehrwert gegenüber der Ausgangsposition erwarten.

Gerade diese inneruniversitären Diskurse veranschaulichen nicht nur, dass es im Laufe der Zeit zu semantischen Verschiebungen der Schlüsseltermini gekommen ist. *Wissenschaftliche Weiterbildung* war zunächst eine vermeintliche Spezialdisziplin einzelner Professuren, deren Ausübung den Beteiligten zugestanden wurde. Bereits im Zuge der Strukturdiskussionen an der Universität, noch viel gegenständlicher dann im Zusammenhang mit der Umsetzung des Projektes *Professional.Bauhaus* erhielt der Terminus vermehrt negative Zuschreibungen: *Wissenschaftliche Weiterbildung* verwandelte sich in eine nicht akademische Betätigung, die an der Universität keinen Platz habe. Gleiches gilt für die programmatische Untersetzung: Standen zunächst eine professionelle Dienstleistung und eine anzustrebende originelle Lösung im Vordergrund, verschob sich dies in Richtung einer Risikobetrachtung.

In den Debatten zeigte sich zudem auch, dass die in den akademischen Gremien der Universität vertretenen Akteurinnen und Akteure den Gegenstand der Diskussion nur selten aus eigener Anschauung und Erfahrung kannten. Viele Beiträge waren daher in erster Linie emotionale Bekundungen zu einem fremden, bedrohlich anmutenden Terrain. Selbst wohlmeinende Diskutanten und Promoter stellten irritiert fest, dass es sich bei Angeboten der *wissenschaftlichen Weiterbildung* um ‚Produkte‘ handelt, die sich stark von grundständigen Studiengängen unterscheiden. Mit Potenzialanalysen und Geschäftsmodellen zu agieren, ist für viele Universitätsmitglieder eine ‚terra incognita‘. Dieser unauflösbare Widerspruch, einerseits

wird politisch eine Öffnung der Hochschulen gewünscht, andererseits sollen diese Angebote am ‚Markt‘ konkurrenzfähig sein, durchzog die jahrelange Debatte an der Bauhaus-Universität Weimar. Dies war auch der fundamentale Unterschied der geplanten *Bauhaus Professional School* zur bestehenden *Bauhaus Research School*: Letztere wissenschaftliche Serviceeinrichtung musste keine kommerzielle Eignung nachweisen.

2.6 Resümierende Überlegungen

Der hier skizzierte Veränderungsprozess verlief nicht linear, sondern in weit ausholenden Schleifen und erratisch. Die begleitenden Diskussionen waren in wechselnden Abfolgen inhaltlich oder monetär bestimmt. Recht klar zeichneten sich zudem anscheinend richtige und falsche Zeitpunkte für die Erörterung von Sachfragen und für Entscheidungsprozesse ab. Zu identifizieren sind ferner Grundprinzipien der Rekursion und der Iteration, die auf die Bedeutung von Wechseln in Leitungspositionen und akademischen Gremien, vor allem aber auf die starke Abhängigkeit solcher Prozesse von Personen und damit auch von Emotionen verweisen.

Gerade weil das Vorhaben eine dauerhafte Implementierung beabsichtigt, musste mit Unverständnis und Widerstand gerechnet werden. Hier wurde es versäumt, geeignete Interventionsmodi einzusetzen, um die Universitätsöffentlichkeit frühzeitig auf die geplanten Veränderungen vorzubereiten und die Akzeptanz zu befördern.

Trotz des längeren konzeptuellen Vorlaufes macht der skizzierte Fall aber auch deutlich, dass die Programmausschreibung durch das BMBF und vor allem die Bewilligung des Antrages Entwicklungsschritte in der Universität priorisiert hat – mit allen geschilderten Folgen. Ein gewonnener Antrag bedeutet aber nicht, automatisch auch das Mandat der Universität zu besitzen. Hier ist eine Gruppe von Beteiligten und Interessierten der Hochschulöffentlichkeit und den akademischen Gremien vorausgeeilt. Dass das Vorhaben während des längeren Diskussions- und Aushandlungsprozesses zudem von unterschiedlichen Promotoren vorangebracht wurde, führte auch dazu, dass sich Erwartungen und Ziele änderten. Vermutlich wäre es angesichts der „permanenten Selbstüberforderung der Hochschulen“⁵ angezeigt, insgesamt mehr Bescheidenheit bei Zielsetzungen walten zu lassen.

Literatur

Bauhaus-Universität Weimar (2007): *Bericht der Arbeitsgruppe Grundordnung an den Konvent der Bauhaus-Universität Weimar am 30.05.2007*.

Bauhaus-Universität Weimar (2008): Grundordnung der Bauhaus-Universität Weimar, § 21 Abs. 1 vom 16.04.2008. In: *Mitteilungen der Universität* 32/2008. URL: <http://www.uni->

5 Eckehard Binas im Rahmen der Podiumsdiskussion der Tagung *Hochschulwege 2015* am 10.03.2015 in Weimar.

weimar.de/fileadmin/user/uni/universitaetsleitung/kanzler/mdu_akad/o8/32_2008.pdf [08.10.2015].

Bauhaus-Universität Weimar (2009): *Strategiepapier „Experiment und Exzellenz“ des Rektorates der Bauhaus-Universität Weimar.*

Bauhaus-Universität Weimar (2013a): *Positionspapier „Rahmenbedingungen für berufsbegleitende Masterstudiengänge der Bauhaus-Universität Weimar“ der Projektleitung „Professional.Bauhaus“.*

Bauhaus-Universität Weimar (2013b): *Hochschulentwicklungsplan der Bauhaus-Universität Weimar.*

Thüringer Landesamt für Statistik (2014a): *Personalstatistik 2014. Stand 31.12.2014.*

Thüringer Landesamt für Statistik (2014b): *Studierendenstatistik Wintersemester 2014/2015. Stand 31.10.2014.*

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014): *Hochschulstrategie Thüringen 2020.* URL: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/wissenschaft/hochschulentwicklung/hochschulstrategie_th__ringen_2020.pdf [08.10.2015].

6 Lessons Learned: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Lebenslanges Lernen wurde als Teil des Bologna-Prozesses erstmalig im Jahr 2003 im Berliner Kommuniqué verankert (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003) und dann in den Folgekonferenzen immer weiter präzisiert. Das Leuvenener Kommuniqué aus dem Jahr 2009 spricht von einer öffentlichen Verantwortung für Lebenslanges Lernen und erwartet von Hochschulen die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen und fördernde Maßnahmen, um unterrepräsentierten Gruppen den Zugang zu Hochschulbildung zu erleichtern und bei der Vollendung des Studiums zu unterstützen (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2009, S. 2).

Lebenslanges Lernen wird mehr und mehr in den Kontext der sozialen Dimension gestellt und auf der organisatorischen Ebene mit der Schaffung flexibler Lerndesigns verbunden. Inzwischen hat die Mehrheit der europäischen Hochschulen eine Strategie des Lebenslangen Lernens (Gaebel et al. 2015, S. 19). Gleichwohl spricht der Bologna Implementation Report 2012 mit Blick auf das Lebenslange Lernen von einem „absence of an exhaustive understanding of the concept“ (ebd., S. 12) und vertritt diese Einschätzung auch im Bericht von 2015. Gaebel et al. (2015) sehen darin eine Erklärung, warum der „große Durchbruch an Hochschulen bislang ausblieb“ (ebd., S. 24). Trotz des Anstiegs hochschulischer Strategien für Lebenslanges Lernen und einer erkennbar zunehmenden Zielgruppenorientierung, die vor allem im Aufbau von Übergangs- und Unterstützungsangeboten ersichtlich wird, hat sich das Lebenslange Lernen noch nicht zu einer Querschnittsaufgabe entwickelt (ebd.). Im Unterschied zur Internationalisierung haben hier auch politische Konzepte und Programme auf europäischer Ebene an dieser Situation wenig geändert (ebd.).

Auf der bildungspolitischen Ebene ist das Thema Lebenslanges Lernen im Rahmen des Bologna-Prozesses zwar immer noch bedeutsam, gleichzeitig ist feststellbar, dass es in den letzten Jahren eine geringere politische Aufmerksamkeit erfahren hat. Dies wird auch auf Schwierigkeiten einer einheitlichen begrifflichen Definition dessen, was unter Lebenslangem Lernen zu verstehen ist und daraus abgeleiteten politischen Rahmenprogrammen und Richtlinien zurückgeführt (ebd., S. 17). Die Unsicherheit im Umgang mit dem Ansatz des Lebenslangen Lernens ist auch in den Hochschulen des Bund-Länder-Wettbewerbs beobachtbar. Lebenslanges Lernen wird nahezu durchgängig mit Weiterbildung gleichgesetzt. Erweiterte konzeptionelle Fassungen, die das Prinzip der Durchlässigkeit in den Mittelpunkt rücken und Lebenslanges Lernen systemisch integrieren, finden sich nur in wenigen Hochschulen. Die Frankfurt University of Applied Sciences ist hier ein Beispiel. Hier wird ausgehend von hochschulinternen ‚Good-Practice-Beispielen‘ die Anrechnung von Kompetenzen systemisch zu integrieren versucht (vgl. Fallbericht der UAS Frankfurt in Kapitel 5).

Bei der Einführung von weiterbildenden Angeboten ist im Vergleich mit anglo-amerikanischen Hochschulsystemen festzustellen, dass an Berufstätige gerichtete Masterprogramme (Professional Masters) an deutschen Hochschulen immer noch unterrepräsentiert sind. Die Ausrichtung der Studienangebote an heterogenen Zielgruppen mit ihren jeweils individuellen Bedürfnissen durch eine flexible Studienorganisation und unterschiedliche Studienformate ist in Deutschland, verglichen mit dem anglo-amerikanischen Bereich, bislang wenig verbreitet (Hanft/Knapp 2015, S. 12). Der Bund-Länder-Wettbewerb leistet hier einen wichtigen Beitrag, um diese Situation zu verändern. Dies wirft die Frage auf, inwieweit dies gelungen ist und welche Erfahrungen gemacht wurden.

Mehr als drei Jahre wissenschaftliche Begleitung im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* und damit mehr als drei Jahre intensive Kooperationen nicht nur mit den an den Fallstudien beteiligten Hochschulen, sondern auch mit nahezu allen im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Hochschulen sollen nachfolgend in einigen wenigen Schwerpunkten zusammengefasst werden: Welche Erfahrungen haben die Projekte in ihren Hochschulen gemacht? Vor welchen Herausforderungen standen sie und welche Lehren können daraus für die Zukunft gezogen werden? Zur Beantwortung dieser Fragen beziehen wir uns auf die Ergebnisse unserer begleitenden Fallstudien, richten den Blick darüber hinaus aber auch auf hochschulpolitische Entwicklungen in den vergangenen drei Jahren.

Die Ebene Staat – Hochschulen

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Thema Weiterbildung und Lebenslanges Lernen auf nationaler Ebene, aber auch auf der Ebene der Bundesländer in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen hat. So wurden mit den ländergemeinsamen Strukturvorgaben in den Jahren 2002, 2008 und 2010 (KMK, 2010) die Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. Auch der Zugang für beruflich Qualifizierte zum Hochschulsystem wurde mit dem KMK-Beschluss vom 06. März 2009 erleichtert (KMK 2009). Und nicht zuletzt trägt der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* dazu bei, das Thema stärker in den Blickpunkt der Hochschulen zu rücken. Wie aber schaut es in den Rahmenvorgaben und Steuerungssystemen auf Landesebene aus?

In den Ländergesetzen wird den Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen bis auf grundsätzliche Aussagen nur wenig Raum gewidmet. In den vergangenen Jahren, von 2012 bis 2015, sind nur in einzelnen Gesetzen weitergehende Veränderungen feststellbar. Etwas anders gestaltet es sich in den Hochschulpakten und vor allem in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen, in welchen über die letzten Jahren deutlich erkennbar wird, dass diese Themen mehr Aufmerksamkeit erhalten. So werden Hochschulen vermehrt aufgefordert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln. Hierbei zeigt sich auch in den verwendeten Begriff-

lichkeiten ein starker Bezug zum Bund-Länder-Wettbewerb, wenn beispielsweise davon gesprochen wird, die „Entwicklung der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens zu einer tragenden Säule hochschulischer Tätigkeit, insbesondere durch Ausbau von Teilzeit- und berufsbegleitenden Studiengängen, weiterbildenden Studienangeboten und Modulstudien [...]“³⁵ zu machen.

Gleichwohl sind in den Rahmenvorgaben der einzelnen Bundesländer deutliche Unterschiede erkennbar. Sichtbar wird dies vor allem beim Thema Gebühren und Finanzierung. Darüber hinaus fördern einzelne Bundesländer (z.B. Niedersachsen und Baden-Württemberg) Weiterbildung und Lebenslanges Lernen mit Landesmitteln, wodurch der Ausbau dieser Bereiche deutliche Impulse erfährt. Andererseits ist erkennbar, dass sich in der leistungsorientierten Mittelvergabe bislang keine wirksamen monetären Anreize finden, in der Weiterbildung aktiv zu werden.

Insgesamt ist feststellbar, dass von den verschiedenen Steuerungssystemen durchaus relevante Effekte ausgehen können, wenn sie Weiterbildung und Lebenslanges Lernen entsprechend berücksichtigen. Trotz tendenzieller Verbesserungen gelten die hochschulrechtlichen Regelungen aus der Perspektive der Projekte als verbesserungsbedürftig. So kritisieren sie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern als wettbewerbsverzerrend. Als Beispiele werden die Möglichkeit, berufsbegleitende Bachelorstudiengänge anzubieten genannt, aber auch unterschiedliche Regelungen bei den Leistungsanreizen für weiterbildungsaktive Hochschullehrende (z.B. Deputatsanrechnungen, Honorare). Den größten Regelungsbedarf sehen sie im Bereich der Finanzierung, so kritisieren sie die unspezifischen und uneinheitlichen Regelungen zu Gebührenerhebungen, aber auch den nicht einheitlichen Umgang mit der Trennungsrechnung. Aufgrund der Vielfalt der landesspezifischen Regelungen zur Hochschulfinanzierung sind die Ausgangsbedingungen und Chancen für die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslanges Lernen ungleich verteilt. Eine größere Transparenz und landesübergreifende Rahmenvorgaben werden hier als Chance zur Verbesserung angesehen. Als möglicher Ansatzpunkt hierfür gilt, die sich aus einer konsequenteren Umsetzung der Modularisierung ergebenden Möglichkeiten für Finanzierungssysteme von Weiterbildung zu nutzen. Warum, so ein Beispiel, wird in Hochschulen auch in der Weiterbildung an Regelstudienzeiten und Semester-Rhythmen festgehalten, wenn das Prinzip der Modularisierung doch eine weitaus stärkere Flexibilisierung ermöglicht, die den Studienanforderungen berufstätiger Studierender sehr viel stärker entspricht?

Öffentliche Hochschulen stehen in der Weiterbildung im Wettbewerb mit privaten Anbietern, die aufgrund ihrer höheren Flexibilität im Hinblick auf eine zielgruppengerechte und nachfrageorientierte Studienorganisation bislang von Unternehmen als attraktivere Kooperationspartner wahrgenommen werden. Auch die bislang noch nicht vollständige Klärung der Zuordnung von weiterbildenden Aufgaben in den Bereich der hoheitlichen Aufgaben oder der wirtschaftlichen Tätigkeiten im

35 Innovationsbündnis Hochschule 2018, §2, Absatz 3d.

Rahmen der Beihilfeverordnung der EU wirkt sich hier hemmend aus. Als Reaktion überlegen einige Projekthochschulen die Ausgründung weiterbildender Aufgaben, um im Wettbewerb mit privaten Hochschulen und außerhochschulischen Bildungsanbietern bestehen zu können. Zunehmend werden dabei auch Franchising-Modelle eingesetzt, die in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungsanbietern Weiterbildungspotentiale eröffnen und bestehende interne, aber auch landesrechtliche Hindernisse umgehen.

Nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen ist in Deutschland gegenwärtig eine Tendenz zur Ausdifferenzierung in weiterbildungsstarke und weiterbildungsschwache Hochschulen beobachtbar. Dies lässt sich bezogen auf Bundesländer feststellen, aber auch im Hinblick auf Entwicklungsstände innerhalb der Hochschulen. Die Ursachen hierfür können daher in hochschulinternen aber auch in länderspezifischen Gründen gesehen werden. So haben länderinterne Förderprogramme sicherlich einen wichtigen Beitrag geleistet, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in den landeseigenen Hochschulen zu stärken, was mittelfristig dazu führen kann, dass sich weiterbildungsaktive Hochschulen in einigen Bundesländern zentrieren. Daneben ist vor allem in der zweiten Wettbewerbsrunde beobachtbar, dass Fachhochschulen weiterbildungsaktiver sind als Universitäten. Diese Tendenz deutet daraufhin, dass dem Aspekt des Wissens- und Technologietransfers, der für forschungsstarke, internationale Universitäten ein zentrales Argument für Weiterbildungsaktivitäten ist, in deutschen Universitäten noch wenig Beachtung geschenkt wird.

Der Bund-Länder-Wettbewerb leistet sicherlich einen wichtigen Beitrag, damit Hochschulen Stärken ausbauen, aber auch erste Erfahrungen in der Weiterbildung sammeln können. So gelang es bislang wenig weiterbildungserfahrenen Hochschulen mit Mitteln des Bund-Länder-Wettbewerbs, eine durchaus beachtliche Professionalität in der Weiterbildung aufzubauen. Wie nachhaltig diese Entwicklungen allerdings sind und wie erfolgreich eine dauerhafte Implementierung gelingen kann, wird in erheblichem Maße auch dadurch beeinflusst sein, ob eine stärkere Homogenisierung und Verbesserung der Rahmenbedingungen gelingt. Gegenwärtig scheint es so, dass private Hochschulen sich aufgrund größerer Handlungsspielräume und Flexibilität erfolgreicher auf dem Markt der weiterbildenden Studienangebote bewegen können. Hierfür mögen aber auch interne Hemmnisse an öffentlichen Hochschulen ursächlich sein.

Die Ebene der Hochschulen

Ein Vergleich der Leitbilder der im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Hochschulen in den Jahren 2012 und 2015 zeigt, dass die Relevanz von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an den Hochschulen in diesen Profildokumenten deutlich gestärkt wurde. Dies kann ein Indikator dafür sein, dass Weiterbildung von Hochschulen als Aufgabenfeld zunehmend anerkannt wird. Ob Leitbilder allerdings über

ihre proklamatorische Funktion hinaus auch tatsächlich verhaltenswirksam sind, ist durchaus umstritten. Tatsächlich scheinen in den Hochschulen noch erhebliche Unsicherheiten zu bestehen, was unter Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu verstehen ist, welche Relevanz die Themen haben und wie sie gegebenenfalls hochschulintern umzusetzen sind.

Ein Anzeichen, dass Hochschulen Weiterbildung inzwischen zu ihren Kernaufgaben zählen, besteht darin, wenn sie diese neben Forschung und Lehre als Aufgabenfeld in der Hochschulleitung verankern. So finden sich zunehmend Vizepräsidentenstellen, die für Lehre, Studium und Weiterbildung zuständig sind. Andere Hochschulen ordnen Weiterbildung eher dem Bereich der sogenannten ‚Third Mission‘ zu, als gesellschaftliches Engagement, das als zusätzliche Aufgabe wesentlich dem individuellen Engagement einzelner Hochschullehrender überlassen bleibt und – in Abhängigkeit zu vorhandenen Ressourcen – ggf. auch institutionell verankert werden kann. Auch hinsichtlich der anzusprechenden Zielgruppen bestehen große Interpretationsspielräume. Ist Weiterbildung vorrangig an Zielgruppen ohne schulische Zugangsberechtigung gerichtet oder kann damit – auch – die wachsende Zielgruppe heterogener Studierender angesprochen werden, die flexible und auch berufsbegleitende Studienangebote erwartet? Ist Weiterbildung Bestandteil eines unter dem Aspekt der Durchlässigkeit und des Lebenslangen Lernens zu reformierenden Bildungssystems und damit systemimmanenter Bestandteil öffentlicher Hochschulen oder kann sie auf den privatwirtschaftlichen Hochschulsektor begrenzt werden? Und damit einhergehend: Ist Weiterbildung hoheitliche Aufgabe oder wirtschaftliche Tätigkeit?

Das fehlende gemeinsame Grundverständnis drückt sich in überaus ambivalenten Haltungen vieler Hochschulmitglieder der Weiterbildung gegenüber aus. Viele Akteure, vor allem auf Seiten der Hochschullehrenden, betrachten sie als systemfremd, als nicht zu ihren Kernaufgaben zählend. Weiterbildungsaktivitäten gehen daher vielfach auf das individuelle Engagement einzelner Hochschullehrender zurück und nicht auf institutionelle Faktoren im Sinne einer bewussten strategischen Verankerung des Lebenslangen Lernens. Weiterbildungseinheiten oder -zentren, sofern an Hochschulen vorhanden, führen daher oftmals ein Nischendasein und sind weitgehend entkoppelt von den Regelstrukturen der Hochschulen organisiert. In den Selbstverwaltungsgremien sind Weiterbildungseinheiten kaum vertreten, Strategiediskussionen finden zumeist ohne Einbeziehung der Weiterbildungsakteure statt, und von Verwaltungseinheiten werden aus der Weiterbildung resultierende Aufgaben oftmals als zusätzliche Belastung empfunden.

Im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs gelang es zwar, die Wahrnehmung von Weiterbildung als originäre Hochschulaufgabe zu erhöhen, ihre Stellung innerhalb der Hochschule muss dennoch bislang als überaus fragil gelten. So ist mit dem ‚Wegbrechen‘ der Drittmittelfinanzierung, mit einem Wechsel in der Hochschulleitung oder mit der Pensionierung von in der Weiterbildung engagierten Hochschullehrenden auch immer die Gefahr verbunden, dass sich die Position der Weiterbildung

verändert – also auch verschlechtert. Aufgrund der unzureichenden systemischen Verankerung besteht die latente Gefahr, dass Arbeitsergebnisse der Projekte versanden, wenn es ihnen nicht gelingt, eine nachhaltige Implementierung frühzeitig voranzutreiben. Dies ist insbesondere für die Projekte wichtig, die nicht auf bereits bestehende Infrastrukturen zurückgreifen können. Den jeweiligen Hochschulleitungen kommt hierbei eine wesentliche unterstützende Funktion zu, sie beeinflussen maßgeblich, ob und welche Chance Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in ihren Institutionen haben.

In den geförderten Hochschulen sind Weiterbildungseinheiten oder -einrichtungen in den meisten Fällen vorhanden, wenn auch in sehr unterschiedlicher Ausstattung und mit sehr unterschiedlicher hochschulinterner Reichweite. In den Empfehlungen der DGWF (2015) zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen wird zwar keiner der drei dort empfohlenen Organisationsformen ein Vorrang eingeräumt, gleichwohl ist erkennbar, dass im Vergleich von fakultätsnahen, primär wissenschaftlich ausgerichteten Stellen und eher administrativ ausgerichteten Stellen der intermediären Organisationsform mit wissenschaftlichen und dienstleistenden Aufgaben unter gewissen Voraussetzungen die größten Handlungsspielräume und damit auch Chancen eingeräumt werden.

Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs war oftmals noch nicht erkennbar, wie eine nachhaltige organisatorische Verankerung der Projektergebnisse erfolgen sollte, denn nicht immer sind die Projekte mit bestehenden Weiterbildungseinheiten verzahnt. Interessanterweise schienen solche Überlegungen für die Projekte in der ersten Förderphase nicht von hoher Bedeutung zu sein. Gleichwohl konnte beobachtet werden, dass Projekte, die bei der Umsetzung ihrer Aufgaben bereits auf ein professionelles (Weiterbildungs-)Management zurückgreifen konnten, gegenüber solchen, die mit der Entwicklung weiterbildender Studienangebote absolutes Neuland betraten, im Vorteil waren. Als wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Kooperation zwischen Wissenschaft und Weiterbildungsbereichen erwies sich dabei, dass Verantwortlichkeiten, Kooperationsinteressen und Zielsetzungen unter den Beteiligten geklärt waren.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die dauerhafte Implementierung der Projektergebnisse wird darin bestehen, die Projekte aus der individuellen Verantwortung einzelner Projektleitungen und ihres Teams in die institutionelle Verantwortung der Hochschulen zu überführen. Im besten Fall können von Weiterbildungsaktivitäten dann auch Synergieeffekte für grundständige Lehrangebote ausgehen. Erst die systemische Integration ermöglicht Lernprozesse und fördert innovative Neuerungen, von der Hochschulen angesichts zunehmend heterogener Studierender insgesamt profitieren können.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt – kurz nach dem Start der zweiten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde – scheint noch nicht vollständig absehbar ob der Schritt von der individuellen Verantwortung zur systemischen Integration gelingen wird.

Die Ebene der Studienangebote

Die Entwicklung der Studienangebote vollzieht sich in den Projekten eher iterativ, als Prozess der kleinen Schritte mit fortlaufenden Rückkopplungs- und Revisionschleifen. In den Fallstudien beschreiben die Beteiligten ihn auch als ‚trial and error‘-Verfahren oder als ‚learning by doing‘. Die Beteiligten sahen sich vor der Herausforderung, mit ihren Projekten in vielen Fällen Neuland zu betreten. Vorhandene Strukturen und Verfahrensweisen des grundständigen Bereichs boten ihnen nur begrenzt Anhaltspunkte für die Durchführung ihrer Entwicklungsvorhaben.

Den Projekten durch die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung gestellte Planungsschemata dienten ihnen vielfach als Orientierungsrahmen, waren aber jeweils hochschulspezifisch anzupassen und zu interpretieren. Viele Entwicklungsschritte wurden erstmalig durchgeführt und erprobt, wie zum Beispiel die Analyse von Zielgruppen und potentiellen Bedarfen. Aus den – teilweise mit großem empirischem Aufwand – ermittelten Ergebnissen wurden weitere Prozessschritte abgeleitet, die dann vielfach, auf der Grundlage konkreter Erfahrungen, wiederum revidiert werden mussten.

Auch wenn diese Arbeitsweise – aus der Außenperspektive betrachtet – zunächst wenig zielgerichtet und koordiniert anmutet, haben die Akteure mit ihrem vorsichtigen Hineinwirken in die Organisation und ihren häufigen Korrektur- und Rückkopplungsschleifen oftmals erst das Klima geschaffen, das die hochschulinterne Akzeptanz ihrer Vorhaben förderte und individuelle wie auch organisationale Lernprozesse ermöglichte. Angesichts der Kontextbedingungen, unter denen die Projekte an ihren Hochschulen vielfach agieren mussten, erwies sich ihr zunächst teilweise wenig effizient und effektiv erscheinendes Handeln daher rückblickend als durchaus rational.

Ein an den hochschulinternen Rahmenbedingungen orientiertes Vorgehen, das die Möglichkeiten des Systems auslotet, ohne es zu überfordern, das die beteiligten Akteure und ihre Interessen einbindet und dem Thema Weiterbildung damit in den Hochschulen größere Aufmerksamkeit verleiht, schafft erst die organisatorischen Voraussetzungen, in der eine Entwicklung innovativer Studienangebote gelingen kann. Mit der konsequenten Umsetzung von Modularisierung und Kompetenzorientierung in zielgruppengerechten Formaten wurden Angebote entwickelt, die aus den bestehenden Routinen der grundständigen Lehre ausbrechen. In der Konsequenz gingen von erfolgreichen Projekten auch Synergieeffekte für die Verbesserung der grundständigen Lehre aus, wenn zum Beispiel für die Weiterbildung entwickelte Studienmaterialien, Lernplattformen, etc. auch für die grundständige Lehre nutzbar waren. Hiervon profitiert die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre in allen Bereichen.

Damit es sich bei diesen Innovationen nicht lediglich um zeitlich begrenzte Impulse ohne langfristige Wirkung handelt, sollten Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Angebote bereits frühzeitig einbezogen werden. Hier besteht eine zentrale Herausforderung im Management hochschulischer Projekte, das sich im Unterschied

zum ‚klassischen‘ Projektmanagement an anderen Maßstäben orientieren und in Anpassung an die hochschulspezifischen Charakteristika andere Handlungskonzepte zugrunde legen muss.

Die Ebene der Projekte

Projektmanagement erscheint in der einschlägigen Literatur als klar definierter Ansatz, der Instrumente, Methoden und Prozesse definiert, die von den am Projekt beteiligten Akteuren im Projektumfeld lediglich umzusetzen sind. In den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs wurde allerdings deutlich, dass die klassischen, eher linear ausgerichteten Ansätze des Projektmanagements den Besonderheiten dieser Vorhaben in ihrem hochschulischen Umfeld nicht gerecht werden. Die vorrangig auf Wirtschaftsorganisationen zugeschnittenen Ansätze des Projektmanagements erwiesen sich daher auf der operativen Ebene als durchaus nützlich, waren aber flexibel auszugestalten, um den besonderen institutionellen und kulturellen hochschulinternen Anforderungen gerecht zu werden. Eher intuitiv als systematisch eingesetzt, erwiesen sich Kompetenzen im Projektmanagement dann als besonders förderlich, wenn sie Stakeholderinteressen einbanden und die Ausgestaltung von Informations- und Kommunikationsprozessen betonten. Fehlende Erfahrungen im Management von Veränderungsprojekten konnten kompensiert werden, wenn es gelang, die Umsetzung der Projektziele mit den Kontextbedingungen der Organisation abzugleichen und dadurch Impulse zu setzen, die im Instrumentarium des Projektmanagements in dieser Form nicht abgebildet werden.

Die Fokussierung der Beteiligten auf die organisatorische Einbettung und Umsetzung ihrer Projektziele mag ursächlich sein, weshalb sie der nachhaltigen Verankerung und dem Transfer ihrer Ergebnisse zunächst wenig Beachtung schenkten. Weiterhin erwies sich die in der Wissenschaft vorherrschende Logik, Drittmittelprojekte mit Ablauf des Förderzeitraums abzuschließen und Transferfragen vollständig abzukoppeln, für die hier geplanten Veränderungsvorhaben als problematisch. Die für eine langfristige Sicherung der Projektergebnisse erforderlichen Maßnahmen sollten daher in der zweiten Förderphase systematischer in den Vordergrund gestellt werden.

Auch wenn Ansätze des Projektmanagements den Besonderheiten der Projekte nur bedingt gerecht werden, bieten sie doch viele Anknüpfungspunkte für eine zielgerichtete Aufgabengestaltung. Welche Varianten des Projektmanagements sich dabei erfolgreich integrieren lassen, lässt sich nur jeweils hochschulspezifisch beantworten. Je sensibler und flexibler die Akteure ihr Handeln in die organisatorischen Rahmenbedingungen einfügen, je routinierter sie dabei passende Instrumente und Methoden nutzen, desto erfolgreicher dürften sie bei der nachhaltigen Implementation ihrer Ergebnisse sein. Eine systemische Integration der Projekte birgt zudem die Chance von Synergieeffekten, auch mit anderen Projekten (z.B. dem Qualitätspakt Lehre).

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013): *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf [16.07.2015].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [08.10.2015].
- Banscherus, U. (2013): *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick*. Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Berthold, C. (2011): „*Als ob es einen Sinn machen würde ...*“ *Strategische Steuerung an Hochschulen*. Gütersloh: CHE. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP140_Strategie.pdf [04.02.2015].
- Bogumil, J./Burgi, M./Heinze, R.G./Gerber, S./Gräf, I./Jochheim, L./Schickentanz, M./Wannöffel, M. (2013): *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente*. Schefflitz: Rosch Buch.
- Breitner, M. H. (2010): *Perspektiven des lebenslangen Lernens – dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends*. Berlin: GITO mbH Verlag.
- Brunner, S./Ranft, A./Wittig, W. (2015): Online-Self-Assessments. Die Bedeutung von Feedback und Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 145–162.
- Brunsson, N. (1989): *The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. URL: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/veranstaltungen/wettbewerbsauftakt-1-runde/dokumentation-auftaktveranstaltung [11.08.2015].
- Bungarten, P./John-Ohnesorg, M. (2015): *Hochschulgovernance in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bülow-Schramm, M. (2006): *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- Büttner, B. C./Maaf, S./Nerdinger F. W. (2012): *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock*. Rostock: Universität Rostock.
- Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (2013): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly*. 1972(17). S. 1–25.
- Czarniawska-Joerges, B. (1990): Merchants of Meaning: Management Consulting in the Swedish Public Sector. In: Turner, B. A. (Hrsg.): *Organizational Symbolism*. New York: Walter de Gruyter. S. 139–150.

- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2015): *Empfehlungen der DGWF zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. URL: https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_o8_2015.pdf [04.11.2015].
- Dill, P./Hügler, G. (1987): Unternehmenskultur und Führung betriebswirtschaftlicher Organisationen – Ansatzpunkte für ein kulturbewusstes Management. In: Heinen, E. (Hrsg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg. S. 141–209.
- Dollhausen, K./Ludwig, J./Wolter, A. (2013): Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2013(2). S. 10–13.
- El Arbi, F./Ahlemann, F. (2013): Projektmanagement-Einführung im Überblick: Der Projektmanagement-Navigator. In: Ahlemann, F./Eckl, Ch. (Hrsg.): *Strategisches Projektmanagement. Praxisleitfaden, Fallstudien und Trends*. Heidelberg: Springer.
- Erlinghagen, R./Symanski, U. (2014): It takes two to tango. Followership: Zur Nützlichkeit des Konzepts für die Expertenorganisation Hochschule. In: *Wissenschaftsmanagement*. 2014(3). S. 54–57.
- Europäische Kommission (2006): Amtsblatt 30.12.2006: *Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006XC1230%2801%29&from=EN> [14.07.2015].
- Europäische Kommission (2014): *Pressemitteilung 21. Mai 2014. Staatliche Beihilfen: Kommission erlässt neue Vorschriften zugunsten der öffentlichen Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation*. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-586_de.htm [16.07.2015].
- Europäische Union (1997): *EG-Vertrag (Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft)*. In der Fassung vom 02.10.1997. Zuletzt geändert durch den Vertrag über den Beitritt der Republik Bulgarien und Rumäniens zur Europäischen Union vom 25.04.2005 (ABL. EG Nr. L 157/11) m.W.v. 1.1.2007. URL: <http://dejure.org/gesetze/EG/87.html> [14.07.2015].
- Faulstich, P./Graefner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann. S. 87–164.
- Fels, K./Schmidt, C.M./Sinning, M. (2015): *BAföG Plus: Deutschlands Hochschulfinanzierung neu. Nachgelagerte Studiengebühren können die soziale Schieflage in der Bildungsfinanzierung auflösen*. RWI Positionen (66). Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI).
- Fischer, F. (2009): *Projektmanagement*. Studienmaterial des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Flick, U. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Freitag, M. (2011): Projektkommunikation – Eine kritische Betrachtung des Kommunikationsmodells im Projektmanagement. In: Freitag, M./Müller, Ch./Rusch, G./Spreitzer, T. (Hrsg.): *Projektkommunikation: Strategien. Für Temporäre Soziale Systeme*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Fritsch, M./Piontek, M. (2015): Die Hochschullandschaft im demographischen Wandel – Entwicklungstrends und Handlungsalternativen. In: *Raumforschung und Raumordnung*. 2015(5). S. 357–368.
- Gabler, S. (1992): Schneeballverfahren und verwandte Stichprobendesigns In: *ZUMA. Nachrichten*. 1992(31). S. 47–69.
- Gaebel, M./Kupryanova, V./Morais, R./Colucci, E. (2015): *E-learning in European Higher Education Institutions. EUA*. URL: www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey.pdf?sfvrsn=2 [04.11.2015].
- Gerhard, R. (1992): *Bedarfsermittlung in der Weiterbildung: Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gläser, J./Lange, S. (2007): Wissenschaft. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 437–451.
- Göbel, S./Tauer, J. (2014): *Öffentliche Stellungnahme zum Entwurf des Unionsrahmens für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation*. Wettbewerbsstelle der EU-Kommission: Ref.: HT. 618 – Consultation on the draft R&D&I-Framework. URL: http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/universitaet_rostock_de.pdf [16.07.2015].
- Graefßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2011): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt R./von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS/Springer. S. 543–555.
- Hanft, A. (2000a): Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand. S. 3–24.
- Hanft, A. (2000b): Leitbilder an Hochschulen – Symbolisches oder Strategisches Management? In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand. S. 121–133.
- Hanft, A. (2008): *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- 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*. Münster: Waxmann. S. 135–144.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 208–222.
- Hanft, A./Knapp, K. (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an ausgewählten Elite-Universitäten. In: Bischoff, F./Prang, B. (Hrsg.): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen*. Oldenburg.
- Hanft, A./Knust, M. (2007): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 110–119.

- Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (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“*. URL: <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere> [04.11.2015].
- Hanft, A./Röbken, H./Zimmer, M./Fischer, F. (2008): *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (2015): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hardy, C./Langley, A./Minzberg, H./Rose, J. (1983): Strategy Formation in the University Setting. In: *The Review of Higher Education*. 6(4). 407–433.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. URL: www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf [30.09.2015].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. HRK Service-Stelle Bologna. In: *Beiträge zur Hochschulpolitik*. 2004(8). URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf [05.10.2015].
- Jaeger, M./Leszczensky, M./Orr, D./Schwarzenberger, A. (2005): *Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Hannover: HIS.
- Kern, H. (2000): Rückgekoppelte Autonomie – Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand. S. 25–38.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (2012): *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003): *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf [04.11.2015].
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2009): *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 28./29. April 2009 in Leuven. URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_Aprilo9_DE.pdf [04.11.2015].
- König, K./Anger, Y./Hoffmann, J. (2010): Vertragsförmige Vereinbarungen in der externen Hochschulsteuerung. Bundesweite Übersicht. URL: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2010/uebersicht.htm> [03.12.2015].
- Köstler, M. (2014): *Systemische Intervention als agile Projektmanagement Methode?: Systemische Aspekte im klassischen und agilen Projektmanagement*. BoD – Books on Demand.
- Kretschmer, S./Brunner, S. (2015): Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 97–111.
- Kretschmer, S./Stöter, J. (2014): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen – Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse. Eine Publikation der*

- wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2014-01-30_OH_WB_Thematischer%20Bericht_KretschmeSt%C3%B6ter.pdf [18.09.2015].
- Krücken, G. (2009): Kommunikation im Wissenschaftssystem – was wissen wir, was können wir tun? In: *Hochschulmanagement*. 2009(2). S. 50–56. URL: www.universitaetsverlag-webler.de/inhalte/hm-2-2009.pdf [23.02.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [04.11.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [04.11.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): *Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen. Ein Leitfaden*. Stand: 28.09.2012. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO_120928_AnalyserasterTrennungsberechnung.pdf [11.08.2015].
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Leibniz Universität Hannover (2009): *Projektmanagement-Handbuch für Projekte der Leibniz Universität Hannover*.
- Lindblom, C. E. (1959): The Science of ‘Muddling Through’. In: *Public Administration Review*. 1959(2). S. 79–88.
- Lindblom, C. E. (1965): *The Intelligence of Democracy*. New York: The Free Press.
- Lindblom, C. E. (1979): Still Muddling, Not Yet Through. In: *Public Administration Review* 1979(6). S. 517–526.
- Maschwitz, A. (2015): „Unternehmerische“ Kultur an Universitäten – Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? In: *DGWF Hochschule und Weiterbildung*. 2015(1). S. 43–46.
- Middendorf, E. (2013): *Vielfalt der Studierenden: Definition möglicher Unterstützungsbedarfe*. Beitrag auf der Veranstaltung „Ja zur Vielfalt!“ Strategien und Servicekonzepte für eine heterogene Studierendenschaft am 23.–24. Januar 2013 in Berlin. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-20-Anerkennungspraxis/Ja_zur_Vielfalt/Middendorff.pdf [30.07.2015].
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (2005): *Mittelbemessungsmodell und Personalbemessungskonzept. Mehr Finanzverantwortung für die Hochschulen – der rheinland-pfälzische Weg*. URL: http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/2012/LOM/RP_hochschulfinanz_2005.pdf [02.11.2015].
- Mintzberg, H. (1973): *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1978): Patterns in strategy formation. In: *Management Science*. 1978(9). S. 934–948.
- Mintzberg, H. (1983): *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1990): Strategy formation: Schools of thought. In: Fredrickson, J. (Hrsg.): *Perspectives on strategic management*. Bosten: Longman Higher Education. S. 105–235.
- Mintzberg, H. (1994a): *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press.

- Mintzberg, H. (1994b): Das wahre Gesicht der strategischen Planer. In: *Harvard Business Manager*. 1994(3). S. 9–15.
- Mintzberg, H./Waters, J. A. (1985): Of strategies, deliberate and emergent. In: *Strategic Management Journal*. 1985(6). S. 257–272.
- Moser, H. (1975): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel-Verlag.
- Müller, Ch. (2011): Befähigen statt behindern – Kommunikation begleitet Veränderung. In: Freitag, M./Müller, Ch./Rusch, G./Spreitzer, T. (Hrsg.): *Projektkommunikation: Strategien. Für Temporäre Soziale Systeme*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Patzak, G./Rattay, G. (2004): *Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen*. (4. Auflage). Wien: Linde.
- Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand. S. 39–56.
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, T./Winter, M. (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 21–29.
- Peus, C./Sparr, J.L./Knipfer, K./Schmid, E. (2012): Führend Wissen schaffen. Mehr als Einzelmaßnahmen – zur Bedeutung professioneller Führung. In: *Wissenschaftsmanagement*. 2012(4). S. 14–17.
- Rabe, H. (2012): Steuerung in Hochschulen. In: *Hochschulmanagement*. 2012(1). S. 26–32. URL: www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/hm-1-2012.pdf [23.02.2015].
- Reil, T./Winter, M. (Hrsg.) (2002): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rogal, U. (2008): *Hochschulautonomie und Zielvereinbarungen: Neue Instrumente der Hochschulsteuerung und ihre Vereinbarkeit mit der akademischen Selbstverwaltung*. Hamburg: Kovač.
- Schimank, U. (2007): *Theorien Gesellschaftlicher Differenzierung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schwaber, K./Sutherland, J. (2013): *Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln*. URL: www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/Scrum-Guide-DE.pdf [04.11.2015].
- Seel, N. (1999): Instruktionsdesign. Modelle und Anwendungsbeispiele. In: *Unterrichtswissenschaft*. 1999(1). S. 2–10.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Solga, J./Blickle, G. (2012): Macht und Einfluss in Projekten. In: Wastian, M./Braumann, I./Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement: Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung*. Heidelberg: Springer.
- Staehe, W. H. (1999): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. (8. Auflage). München: Verlag Vahlen.
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/FinanzenHochschulen2110450127004.pdf?__blob=publicationFile [10.09.2015].

- Statistisches Bundesamt (2015): *Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/FinanzenHochschulen2110450137004.pdf?__blob=publicationFile (10.09.2015).
- Stöter, J./Brinkmann, K./Maschwitz, A. (2013): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Verankerung an Hochschulen. In: Vogt, H. (Hrsg.): *Hochschule und Weiterbildung. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen*. Bielefeld: DGWF. S. 53–58.
- Strauss, A.L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streich, R./Brennholt, J. (2012): Kommunikation in Projekten. In: Wastian, M./Braumann, I./Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement: Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung*. Heidelberg: Springer.
- Tauer, J./Göbel, S. (2014): Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit: Der Umgang mit EU-rechtlichen Unsicherheiten. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(1). S. 20–25.
- VDI|VDE|IT (2013): *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ – Zweite Wettbewerbsrunde*. Informationsveranstaltung am 11.09.2013. Berlin. URL: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/veranstaltungen/informationsveranstaltung-2-wettbewerbsrunde/allgemeine-informationen-2-wettbewerbsrunde-barrierefrei [14.07.2015].
- Wastian, M. (2014): Projektleitung – Führung im „Ausnahmestandard“. In: Rosenstiel, L. von/Regenet, E./Domsch, M.E. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. (7. Auflage). S. 391–402.
- Wegge, J./Schmidt, K.-H. (2012): Der Projektleiter als Führungskraft. In: Wastian, M./Braumann, I./Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement: Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung*. Heidelberg: Springer.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*. 1976(1). S. 1–19.
- Wilkesmann, U. (2012): Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre – Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In: Becker, F. G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.): *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Gütersloh: Bertelsmann. S. 75–97.
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. München: Hogrefe.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf [17.12.2015].
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf [16.07.2015].
- Witte, E. (1973): *Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell*. Göttingen: Schwartz.
- Wolter, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform*. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. S. 17–34.

- Wolter, A./Geffers, J. (2013): *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Wosnitza, M./Bürger, K./Drouven, S. (2015): Self-Assessments: heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 133–144.
- Zimmer, M./Ortmann, G. (2001): Strategisches Management, strukturationstheoretisch betrachtet. In: Ortmann, G./Sydow, J. (Hrsg.): *Strategie und Strukturation. Strategisches Management von Unternehmen, Netzwerken und Konzernen*. Wiesbaden: Gabler. S. 27–55.
- Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2002(3). S. 106–121.
- Ziegele, F. (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Münster: Waxmann.
- Ziegele, F. (2012): *Budgetierung und Finanzierung*. Studienmaterialien des berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Autorinnen und Autoren der Teilstudie

Prof. Dr. Anke Hanft

Anke Hanft ist seit dem Jahr 2000 als Professorin für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Sie ist Direktorin des wissenschaftlichen Centrums für Lebenslanges Lernen (C3L) und Vorsitzende des Wolfgang-Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung. Sie verantwortet mehrere drittmittelgeförderte Projekte, u.a. von 2012 bis 2015 die wissenschaftliche Begleitung des BMBF-Programms *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* sowie aktuell die *Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Frau Hanft wirkt in zahlreichen hochschulübergreifenden Institutionen, Kommissionen, Beiräten und Arbeitsgruppen mit. Unter anderem ist sie Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagentur (AQ Austria), Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und Mitglied des Herausgeberbeirates der Zeitschrift *Report*. Sie ist Mitglied des Hochschulrats der Universität Duisburg-Essen und des Kuratoriums der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie des Beirats der Fraunhofer Academy.

Katrin Brinkmann

Nach ihrem Studium der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften hat Katrin Brinkmann ein Traineeprogramm mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg absolviert und parallel den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) studiert. Seit 2011 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der Lehre und in unterschiedlichen Forschungsprojekten tätig, u.a. im Projekt *STU+BE – Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen*, im Modellvorhaben *OHN – Offene Hochschule Niedersachsen* und im Projekt *AnHoSt – Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen*. Von 2012 bis 2015 war sie in der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* tätig.

Stefanie Kretschmer

Stefanie Kretschmer ist seit 2015 als Projektkoordination der *Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspaktes Lehre* am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Hier hat sie von 2011 bis 2015 die Projektkoordination der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* verantwortet. Frau Kretschmer hat an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Diplom-Pädagogik studiert und berufsbegleitend eine Weiterbildung zur Betriebswirtin (VWA) an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Oldenburg abgeschlossen. Ebenfalls berufsbegleitend hat sie den Masterstudiengang Bildungs-

und Wissenschaftsmanagement (MBA) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg studiert, welchen sie 2013 abschloss. Im Anschluss an ihr Studium der Diplom-Pädagogik war Frau Kretschmer u.a. in der Jugendhilfe tätig. Von 2007 bis 2010 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und von 2010 bis 2011 an der Universität Hohenheim in Stuttgart.

Dr. Annika Maschwitz

Annika Maschwitz ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promovierte 2013 zu dem Thema *Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Unternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge* und war im Arbeitsbereich sowohl in der Lehre als auch in unterschiedlichen Projekten, u.a. der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* und dem internationalen Programm *UNILEAD* tätig. Aktuell ist sie Mitarbeiterin in zwei Projekten, die sich mit der Entwicklung und Implementierung von Studienangeboten beschäftigen. 2015 hat sie zudem die Geschäftsführung des An-Instituts Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung übernommen, welches sich insbesondere mit Fragen der Professionalisierung in der Schnittstelle von Hochschulen, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens auseinandersetzt.

Joachim Stöter

Joachim Stöter studierte an den Universitäten Osnabrück, Bremen und Wien Psychologie mit Schwerpunkten in den Bereichen Pädagogische, Rechts-, Politische- und Organisationspsychologie. Von 2008 bis 2011 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung, an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und an der Universität Hannover. Seit 2011 ist Herr Stöter als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehre für die Professur *Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien* bei Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschäftigt. Von 2012 bis 2015 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* und von 2014 bis 2015 im Q-Pakt-Projekt *FLiF* tätig. Seit 2015 koordiniert er den Regionalknoten Nord für das Netzwerk *Offene Hochschulen*. Sein Promotionsvorhaben behandelt Charakteristika heterogener Zielgruppen an Hochschulen sowie Mediennutzungstypologien im Lehr-Lern-Kontext. Herr Stöter hat Lehraufträge an der Fernuniversität Hagen in der Abteilung Bildungstechnologie, am Institut für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik sowie am C3L der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg inne.

Autorinnen und Autoren der Fallberichte

Fallbericht des Projektes *MainCareer*

Frankfurt University of Applied Sciences

Thorsten Feigl, Margitta Kunert-Zier, Lisa Luft, Michaela Röber, Melanie Schmidt,

Eva-Maria Ulmer

Fallbericht des Projektes *FitWeiter*

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Sabina Stelzig-Willutzki, Katja Weidtmann, Astrid Wonneberger

Fallbericht des Projektes Projekt *LINAVO*

Fachhochschule Lübeck und Fachhochschule Kiel

Rolf Granow, Farina Steinert, Ulrich Bartosch, Wolfgang Huhn, Agnieszka Maluga

Fallbericht des Projektes *KOSMOS*

Universität Rostock

Beatrice C. Büttner, Friedemann W. Nerdinger, Kerstin Kosche, Juliane Schuldt,

Stefan Göbel, Jan Tauer

Fallbericht des Projektes *Mod:Master*

Universität Ulm

Hermann Schumacher, Gabriele Gröger

Fallbericht des Projektes *Professional.Bauhaus*

Bauhaus-Universität Weimar

Andreas Mai

