CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FK I, ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

Abschlussbericht M 168400

Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung – Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt)

Projektleitung:
Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)

Oldenburg, 6. November 2008

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und bildungsmanagement

INHALT

1 Hintergrund und Organisation des Projekts 2

2 Wesentliche Ergebnisse 7

2.1 Leistungsportfolio 8

2.1.1 TP 1: Hochschulzugang und Zertifizierung von Vorleistungen 8

2.1.2 TP 4: Verfahren zur gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen und Abschlüssen 10

2.1.3 TP 3: Studienorganisation für Berufstätige in weiterbildenden Studiengängen 12

2.2 Grad der Integration und interne Strukturen 14

2.2.1 TP 2: Institutionelle Kooperationen in weiterbildenden Studiengängen 16

2.2.3 TP 7: Kooperationen zwischen Studiengängen 18

2.3 Finanzielle Aspekte 21

2.3.1 TP 6: Finanzierungsmodelle: Kalkulation, Gebühren und Abrechnungsmodelle 21

2.4 Nachhaltige Absicherung 24

2.4.1 TP 5: Geschäftsmodelle für die Vermarktung 25

2.4.2 TP 8: Akkreditierung, Evaluation und Zertifizierung 27

3 Literatur 29

4 Anhang 33

4.1 Abschlussbericht TP 1 34

4.2 Abschlussbericht TP 2 56

4.3 Abschlussbericht TP 3 91

4.4 Abschlussbericht TP 4 145

4.5 Abschlussbericht TP 5 180

4.6 Abschlussbericht TP 6 251

4.7 Abschlussbericht TP 7 281

4.8 Abschlussbericht TP 8 312

1 Hintergrund und Organisation des Projekts

Gegenstand des „MaweSt“-Projektes[1] war die gemeinsame, koordinierte und aufeinander abgestimmte Entwicklung von Empfehlungen für die Prozessgestaltung für eine Planung, Implementierung, das Management und die Evaluation von weiterbildenden Studiengängen mit akademischem Abschluss. Betrachtet wurden diese Aspekte in einem Netzwerk unterschiedlicher Anbieter, die ihrerseits wiederum in nationalen und internationalen Verbünden organisiert sind.

Hochschulen stellen sich derzeit den Herausforderungen des lebenslangen Lernens. Fristete wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in der Vergangenheit eher ein Nischendasein (Stifterverband 2003, S. 10; Wolter 2004, S. 22), wird sie nun – mit neuer Fokussierung – als Kernaufgabe der Hochschulen zunehmend wahrgenommen. Sichtbar wird dies in der wachsenden Anzahl weiterbildender Studiengänge, die Weiterbildung nicht mehr auf – von Forschung und Lehre weitgehend entkoppelte – Einzelangebote reduzieren, sondern sie in die Verantwortung der Fachbereiche und Fakultäten stellen.

Schub erhielt diese Entwicklung durch die Einführung gestufter Studienabschlüsse, die der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere im Bereich der Master-Abschlüsse neue Potentiale in der Zielgruppe der Berufstätigen eröffnete. Schub erhielt sie aber auch durch die weitgehende Verselbständigung der Hochschulen, die ihnen die Erschließung neuer Geschäftsfelder ermöglicht, wozu sie sich nicht zuletzt aufgrund ihrer angespannten Haushaltssituation veranlasst sehen. Zudem wird erkannt, dass die erheblichen Potentiale der Weiterbildung international bereits erfasst - und ausgeschöpft - werden und deutsche Hochschulen zur Erhaltung ihrer Konkurrenzfähigkeit hier einen erheblichen Nachholbedarf haben. Dieses Ergebnis verdeutlicht eine im Jahr 2006 durchgeführte und jüngst veröffentlichte Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hanft, Knust 2007).

In Anlehnung an die in der Bologna-Erklärung definierten Zielsetzungen ergeben sich für Hochschulen bei der Organisation weiterbildender Studiengänge völlig neue Perspektiven, die vor allem die Modularisierung und Einführung von Leistungspunktsystemen, die Anerkennung von außerhalb erbrachten Lernleistungen, die hochschulübergreifende und Institutionen übergreifende Kooperation, aber auch organisations-, prozess- und kundenbezogene Verfahren der Qualitätssicherung betreffen. Wissenschaft und Administration stehen hier vor völlig neuen Herausforderungen, auf die sie nach wie vor nicht ausreichend vorbereitet sind.

Das spezifische Management weiterbildender Studiengänge, insbesondere unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit, erfordert organisatorische, rechtliche und betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen, die sehr unterschiedlich zu denen des grundständigen Studienbereichs sind und teilweise weit über diesen hinausgehen. Als Stichworte zur Verdeutlichung der Unterschiede können hier u. a. Ausrichtung des Angebots am Markt, Wettbewerb mit anderen Anbietern sowie Kundenorientierung und Kundenbindung genannt werden.

Den inhaltlichen Mittelpunkt des Projektes bildeten folgende Themenkomplexe[2], die für sämtliche Verbundpartner von hoher Relevanz waren (und nach wie vor sind), da sie zum ei-

[1] Nachfolgend wird der vollständige Titel des Modellversuchs stets mit „MaweSt“ als „Management weiterbildender Studiengänge“ abgekürzt.

[2] Jeder Themenkomplex wurde in einem eigenen Teilprojekt (TP) aufgearbeitet.

nen die Basis für eine nachhaltige Etablierung von Weiterbildungsstudiengängen bilden und zum anderen eine über die Grenzen der eigenen Institution hinausgehende, kunden- und nachfrageorientierte Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen:

- Hochschulzugang und Zertifizierung von Vorleistungen (TP1)
- Institutionelle Kooperationen in weiterbildenden Studiengängen (TP2)
- Studienorganisation für Berufstätige in weiterbildenden Studiengängen (TP3)
- Verfahren zur gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen und Abschlüssen (TP4)
- Geschäftsmodelle für die Vermarktung (TP5)
- Finanzierungsmodelle: Kalkulation, Gebühren und Abrechnungsmodelle (TP6)
- Kooperationen zwischen Studiengängen (TP7)
- Akkreditierung, Evaluation und Zertifizierung (TP8)

Die einzelnen Teilprojekte wurden ausgewählt, weil hierdurch die Komplexität des „Managements weiterbildender Studiengänge“ gut abgebildet werden konnte. Die nachfolgende Abbildung zeigt diesbezüglich die Zusammenhänge eines allgemeinen Geschäftsmodells der wissenschaftlichen Weiterbildung (welches aufgrund des allgemeinen Charakters neben sonstigen weiterbildenden Angeboten auch weiterbildende Studiengänge umfasst) zu den in diesem Projekt definierten Teilprojekten:

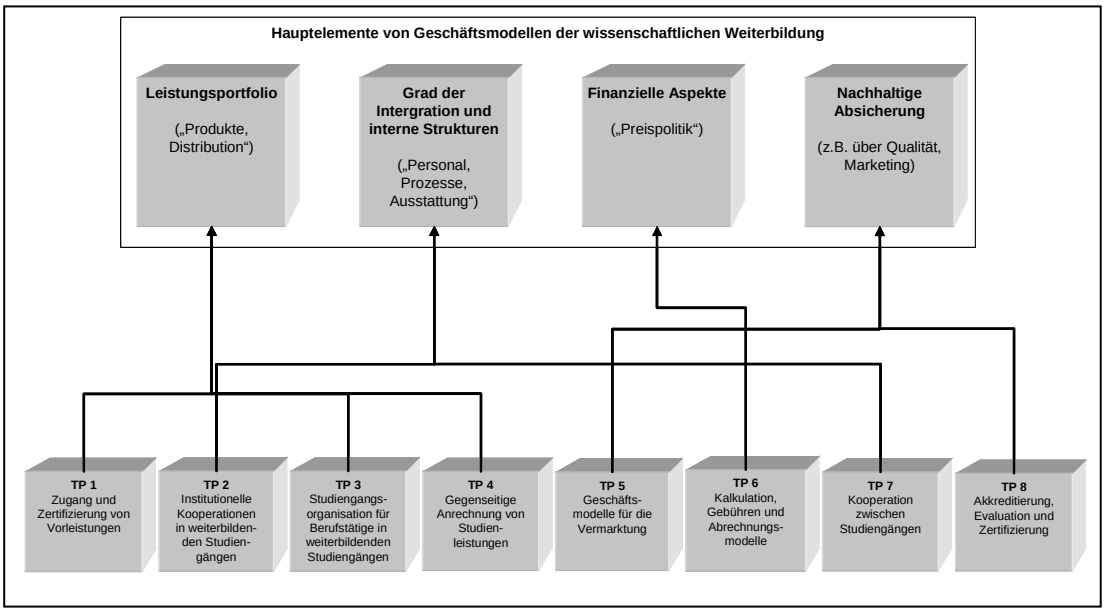


Abb. 1: Zuordnung der Teilprojekte zu einem allgemeinen Geschäftsmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung

Beim Management weiterbildender Studiengänge sollten alle Hauptelemente des Geschäftsmodells der wissenschaftlichen Weiterbildung Berücksichtigung finden. Diese sind in allgemeiner Form das Leistungsportfolio, der Grad der Integration sowie die internen Strukturen, die finanziellen Aspekte sowie die nachhaltige Absicherung, die in diesem Zusammenhang insbesondere die Aspekte „Qualitätsmanagement“ sowie „Vermarktung“ umfasst (vgl. Knust

2006, S. 46 ff.). Die acht Teilprojekte beleuchten diese Hauptelemente des Geschäftsmodells aus unterschiedlichen Perspektiven, so dass im Zusammenspiel aller Ergebnisse die Komplexität des Managements weiterbildender Studiengänge verdeutlicht wird.

Die zur Erarbeitung der Ergebnisse eingebundenen Verbundpartner wurden seitens der Projektleitung und -koordination aufgrund der jeweiligen Expertise auf diesem Themengebiet ausgewählt. Die Organisation des Projektverbundes zeigt nachfolgende Abbildung:

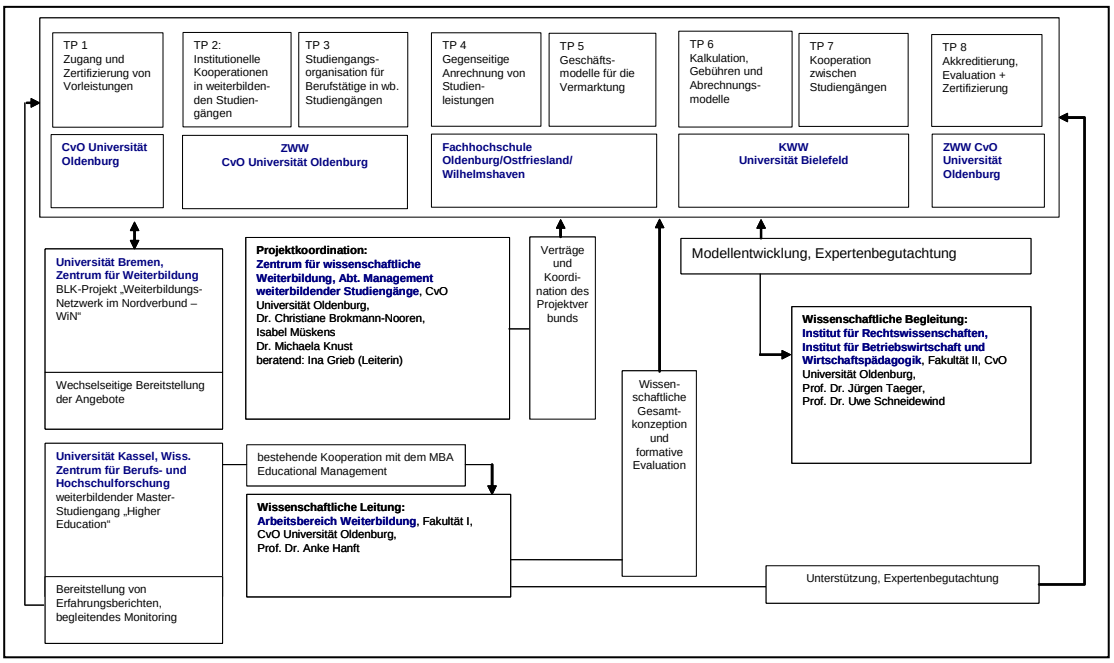


Abb. 2: Organisation des Projektverbundes

Verantwortliche Verbundpartner:

- TP1: Dr. Wolfgang Müskens: Dr. Müskens, der aktuell am Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) beschäftigt ist und sich im vom BMBF finanzierten Projekt „ANKOM" aktuell mit den Fragen zur Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung von formellen und informellen Kompetenzen, die in Fachweiterbildungen und in der Berufspraxis erworben wurden, auseinandersetzt, wurde mit dem Erarbeiten eines Literaturüberblicks zum State-of-the-Art im Rahmen von Fragen bzgl. des Hochschulzugangs und der Anrechnung von Vorleistungen betraut.
- TP2, TP3 und TP8: Heidemarie Mahlmann, Isabel Müskens und Annika Simmel: Die verantwortlichen Forscherinnen arbeiteten im Rahmen der Erstellung der Berichte zu den drei Teilprojekten eng mit Dr. Christiane Brokmann-Nooren zusammen, die den Arbeitsbereich „Management weiterbildender Studiengänge" im Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg leitet.
- TP4 und TP5: Prof. Dr. Michael Schlaak, Holger Oetken und Annette Knauer: Die Autoren der Berichte zu den Teilprojekten 4 und 5 vom Zentrum für Weiterbildung (ZfW) der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven konnten in die Berichterstellung ihre einschlägigen Kompetenzen im Aufbau und der Durchführung internationaler Aufbaustudiengänge, wie z. B. dem Master of Science in Environmental Technology

einbringen. Des Weiteren erwies sich die Mitgliedschaft in einem internationalen Sokrates-Netzwerk von 12 Hochschulen, welches u. a. die gegenseitige Anerkennung und Absprache von Studienleistungen durch Dozentenmobilität fördert, als wertvoll bei der Bearbeitung der in diesen Projekten inkludierten Themenaspekten.

- TP6 und TP7: Dr. Gernot Graeßner, Marina Böhner und Prof. Dr. Wolfgang Wittwer von der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld. Als Rektoratsbeauftragter leitet Dr. Graeßner die Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung seit 1985 und hat als Autor an zahlreichen Studien und weiteren Publikationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mitgewirkt. Aktuell wurden die Ergebnisse der „Länderstudie Deutschland" im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen u. a. durch Hr. Graeßner erhoben und verschriftlicht. Durch eine interdisziplinäre Herangehensweise brachte Prof. Dr. Wolfgang Wittwer speziell im TP6 wichtige Impulse ein, indem die ökonomische, organisations-theoretische sowie berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektive gleichermaßen berücksichtigt wurden.

Die **Projektleitung** war zuständig für die strategische und wissenschaftliche Ausrichtung des Gesamtprojektes. In dieser Funktion wurden von der Projektleitung zu Projektbeginn Projektleitsätze sowie Definitionen (Festlegung von Kriterien für die Erfassung weiterbildender Studiengänge) und Leitlinien für die Arbeit in den Teilprojekten in Absprache mit den Teilprojektverantwortlichen entwickelt.

In der Good-Practice-Phase wurden die Teilprojekte von der Projektleitung begleitet durch

- Gespräche mit den Teilprojektverantwortlichen zu Projektfragestellungen, methodischer Herangehensweise und Auswertung von Daten und Erhebungen,
- Rückmeldungen zu Projektplänen, Zwischenberichten und Ergebnispräsentationen,
- Unterstützung bei der Festlegung von Kriterien für die Auswahl geeigneter Good-Practice-Beispiele,
- Vernetzung mit anderen Teilprojekten und interessanten externen Gesprächspartnern.

Die Projektleitung wurde in diesen Aufgaben durch die **wissenschaftliche Begleitung** (Prof. Taeger und Prof. Schneidewind bzw. deren Mitarbeiter, Universität Oldenburg) mit den Schwerpunkten Rechtswissenschaft und Betriebswirtschaftslehre unterstützt.

Die **Projektkoordination** war vorwiegend auf der operativen Ebene tätig und zuständig für die Organisation der Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit im Verbund wie in den Teilprojekten. In dieser Funktion war sie Ansprechpartner und fachlicher Berater der Teilprojekte, organisierte Verbundtreffen und Expertenworkshops, unterstützte bilaterale Treffen und sorgte für einen regelmäßigen Informationsfluss zwischen allen Beteiligten. Die Projektkoordination war zudem verantwortlich für das Projektcontrolling und die Außendarstellung des Projektes. Die Projektkoordination stimmte ihre Aktivitäten eng mit der Projektleitung sowie der wissenschaftlichen Begleitung ab und erstattete diesen regelmäßig Berichte über den Verlauf der Teilprojekte. Als kritische Reflexion soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Position der Projektkoordination, insbesondere in einem solchen, standortübergreifenden Projekt, möglichst stabil über die Projektlaufzeit besetzt sein sollte. Bei der in Universitäten typischerweise vorherrschenden hohen Personalfluktuation, kann dies nicht immer gewährleistet werden, was auch in diesem Projekt der Fall war. Durch entsprechende

Dokumentation der Vorgänge, intelligente und vollständige Dateiablagen und der Bereitschaft, auch nach Ausscheiden aus der Position der Koordination für Fragen und Probleme ansprechbar zu sein, konnte für dieses Projekt dennoch ein zielführendes Arbeiten gewährleistet werden.

Zur Unterstützung der Kooperation zwischen den teilweise örtlich sehr verstreuten Verbundpartnern wurde zu Beginn des Projekts (Anfang 2004) eine onlinegestützte Plattform eingerichtet, die dem direkten Datenaustausch und der Archivierung von Daten diente: www.blk-mawest.de. Eingebunden in diese Plattform waren Diskussionsforen und Dateiablagen, die den Austausch zwischen den Partnern erleichtern sollten. Zusätzlich wurde zwischenzeitlich ein „Blog“ von den Partnern im Verbund gepflegt. Insbesondere der 2. Expertenworkshop wurde unter Nutzung dieser Plattform zwischen den Verbundpartnern vorbereitet. Mittlerweile (zum 30.04.2007) wurde die Domain abgemeldet und die wesentlichen Inhalte / Ergebnisse werden zur Archivierung auf die Homepage des Arbeitsbereichs für Weiterbildung und Bildungsmanagement transferiert. Im Rahmen des Einsatzes dieser Plattform wurde die Erfahrung gemacht, dass ein Funktionieren des „virtuellen“ Austausches ausschließlich durch eine ständig präsente Moderation und ein entsprechendes Engagement jedes Verbundpartners zum Einstellen neuer Informationen effektiv verlaufen kann. Ähnliche Erfahrungen sind in der wissenschaftlichen Diskussion über den Einsatz von E-Learning bereits intensiv diskutiert worden (z. B. Salmon 2000, S. 26).

Im Verlauf der Projektphase fanden nachfolgend genannte **Verbundtreffen / Expertenworkshops** statt:

- 1. Oktober 2003: Verbundtreffen: Auftaktworkshop nach Projektbewilligung; Ort: Universität Oldenburg.
- 4. Februar 2004: Verbundtreffen: Abstimmung der Projektarbeitspläne der Teilprojekte; Ort: Universität Oldenburg.
- 28. Juni 2004: Verbundtreffen: Austausch über methodische Herangehensweisen, Vorstellung erster Eindrücke/Ergebnisse, Beratung zum weiteren Vorgehen durch die wissenschaftliche Begleitung; Ort: Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven.
- 6. November 2004: Verbundtreffen: Vorbereitung des 1. Expertenworkshops; Ort: Universität Oldenburg.
- 16. November 2004: 1. Expertenworkshop, Ziel: Ergebnispräsentation und Erfahrungsaustausch; Ort: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- 31. Mai 2005: 2. Expertenworkshop (Schwerpunkt: Marketing), Ziel: Ergebnispräsentation und Erfahrungsaustausch; Ort: Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover.
- 22. Juni 2005: Verbundtreffen: Austausch über den Stand der Analysen; Ort: Universität Oldenburg.
- 17. November 2005: 3. Expertenworkshop (Schwerpunkt Finanzierung), Ziel: Austausch zu Experten im Bereich des Bildungs- und Weiterbildungsmanagements; Ort: Universität Bielefeld.

Neben den Verbundtreffen und Expertenworkshops fanden zahlreiche bilaterale Treffen zwischen der Projektkoordination und den Teilprojektverantwortlichen sowie der Teilprojekte untereinander statt.

2 Wesentliche Ergebnisse

Die im Verbundprojekt vorhandenen Erfahrungen wurden im Rahmen von Good-Practice-Beispielen aufgearbeitet. Hierzu wurden sowohl die im Verbundprojekt inkludierten Partner bzw. Studiengänge herangezogen, als auch in vielen Fällen weitere Anbieter berufsbegleitender Studiengänge, um eine Abstraktion von Einzelfällen auf generelle Handlungsempfehlungen für Anbieter weiterbildender Studiengänge zu ermöglichen. Folgende Studiengänge des Verbundprojekts sind die Untersuchungen eingebunden worden:

Universität Bielefeld

- Public Health (Master)
- Epidemiology (Master of Science)

Universität Oldenburg

- Business Administration (Bachelor, internetgestützt)
- Educational Management (MBA, internetgestützt)
- Renewable Energies (Master of Science)
- Integrated Coasted Zone Management (Master of Science)
- Engineering Physics (Master of Science / Engineering) - (in Kooperation mit der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven)[3]

Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

- Environmental Technology (Master of Science)
- Technical Management (Master of Science)
- Medieninformatik (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Public Health (Master)
- Wirtschaftsinformatik (Diplom – Aufbaustudiengang)
- Wirtschaftsingenieurwesen (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Facility Management und Immobilienwirtschaft (Master of Science)

Verfahrensschritte, Vorgehensweisen und Lösungen wurden zunächst einer praktischen Umsetzung unterzogen, bevor darauf aufbauend, praxisorientierte Empfehlungen zu Vorgehensweisen innerhalb der interessierenden Fragestellungen (TP 1-8) erarbeitet wurden. Die wesentlichen Inhalte dieser Empfehlungen werden im Anschluss in einer zusammenfassenden Übersicht[4] dargestellt und in einen weiteren wissenschaftlichen Kontext eingeordnet. Hierbei wird die Systematik des eingangs bereits genannten Geschäftsmodells genutzt. Insofern folgen die Kapitel 2.1 Leistungsportfolio, 2.2 Grad der Integration, 2.3 Finanzierung und 2.4 Nachhaltige Absicherung.

---

3 Erfüllt nicht alle Kriterien: Konsekutiver Studiengang.

4 Die vollständigen Abschlussberichte der Teilprojekte sind in den Anhängen zu diesem Abschlussbericht zu finden.

Die Empfehlungen für die Planung, Implementierung, das Management und die Evaluation von weiterbildenden Studiengängen haben zusätzlich in einer Publikation Eingang gefunden. Mit der Veröffentlichung „Hanft, Anke; Simmel, Annika (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis“ wurden wesentliche Themen zum Management weiterbildender Studiengänge aufgegriffen, begonnen mit der Profilbildung, die über wissenschaftliche Weiterbildung vollzogen wird, über die Markterschließung durch neue Geschäftsfelder, die physische Vermarktung und Kommunikationspolitik sowie die nachhaltige finanzielle Absicherung solcher Angebote.

2.1 Leistungsportfolio

Nachfolgend werden die Ergebnisse der TP 1, TP 3 und TP 4 dargestellt, die das Leistungsportfolio aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Aus einer strategischen Sichtweise umfasst das Leistungsportfolio sowohl Produkthauptleistungen (auch Primärleistungen) als auch Produktnebenleistungen (auch Sekundärleistungen, Value-Added-Services) (vgl. Schöll 2005, S. 61). Die Produkthauptleistungen umfassen im hier vorliegenden Fall die weiterbildenden Studiengänge, die Produktnebenleistungen umfassen zusätzliche produkt-, angebots- oder institutionsorientierte Serviceleistungen, mittels derer eine Hochschule als Bildungsanbieter gezielt einzelne Bereiche des Leistungsportfolios mit einem Zusatznutzen ausstatten kann, welcher die Erwartungen der Kunden möglichst übertreffen soll, um insofern einen Wettbewerbsvorteil zu erlangen (vgl. Kotler, Fox 2002, S. 281 f.).

Eine Diskussion bzgl. konkreter Inhalte weiterbildender Studiengänge erscheint obsolet – diese richten sich in jedem Fall nach den anzusprechenden Zielgruppen sowie den Exzellenzbereichen innerhalb der Hochschulen und sind insofern höchst spezifisch zu ermitteln. Der Zusammenhang zwischen Exzellenzbereichen und wissenschaftlicher Weiterbildung wurde durch die Ergebnisse der „Länderstudie Deutschland“ bestätigt (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 134). Insofern sind andere Themen von stärkerer Relevanz aus Sicht der Verbundpartner gewesen. Im Bereich der Produkthauptleistungen sind dies insbesondere Themen des Hochschulzugangs und der Zertifizierung von Vorleistungen (TP1) sowie der Verfahren zur gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen und Abschlüssen (TP4). Im Bereich der Produktnebenleistungen sind es Fragen bzgl. der Studienorganisation für Berufstätige (TP3).

2.1.1 TP 1: Hochschulzugang und Zertifizierung von Vorleistungen

Durchführung: Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Universität Oldenburg.

Verantwortliche Projektmitarbeiter: Wolfgang Müskens

Zentrale Fragestellungen:

- Welche rechtlichen Rahmenbedingungen sind beim Zugang zu einem Weiterbildungsstudiengang (i. d. R. Master) zu berücksichtigen?
- Welche Modelle gibt es bereits für die Anrechnung/Anerkennung von in und außerhalb der Hochschule erbrachten Vorleistungen (z. B. IHK-Fachwirtausbildungen)?

- Wie kann ein Abgleich mit Standards statt der derzeitigen Einzelfallprüfung erreicht werden?
- Bietet ein nationaler Qualifikationsrahmen Lösungsansätze für die Klärung von Zugangsfragen?

Ergebnisse: Eine Befragung von Hochschulen, die weiterbildende Studiengänge anbieten ergab, dass Anrechnungsverfahren weitgehend auf Basis von aufwendigen Einzelfallprüfungen durchgeführt werden und insbesondere die Anerkennung von im Rahmen der beruflichen Bildung erworbenen Qualifikationen sehr zögerlich erfolgt. Erste Beispiele (z. B. Anrechnung medizinnaher Berufsausbildungen im Rahmen eines Pharmaziestudiums) zeigen, dass die deutschen Hochschulen prinzipiell offen für eine Anrechnung sind. Derzeit besteht jedoch noch erheblicher Bedarf in der Entwicklung geeigneter Systeme, die nicht nur eine inhaltliche Anrechnung ermöglichen, sondern auch einen Abgleich von Vorleistungen und Studienleistungen auf Ebene von Lernniveaus ermöglichen. In den Fragen von Systemen der Anrechnung von (außerhochschulischen) Vorleistungen auf eine wissenschaftliche Weiterbildung kann auf einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im europäischen Raum zurückgegriffen werden, weshalb im TP1 eine umfassende und international ausgerichtete Literaturanalyse und -diskussion stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang sind u. a. Aktivitäten im Rahmen der Erstellung von nationalen Qualifikationsrahmen, APEL-Verfahren (accreditation of prior and experiental learning) sowie die im englischsprachigen Raum gebräuchlichen National Vocational Qualifications (NVQ) zu nennen. Allerdings muss angemerkt werden, dass die in den betrachteten Studien berichteten Erfahrungen nicht uneingeschränkt als ermutigend gewertet werden können. Zwar wird die Bedeutung der Anerkennung formeller und informeller Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge immer wieder betont, dennoch geht mit der derzeitig gelebten Praxis auch immer noch eine Unzufriedenheit einher, insbesondere weil APEL die soziale Selektion bei der Studienaufnahme durchaus oftmals eher verschärft als abmildert. Aber auch die angenommene Gleichheit akademischer Lernziele und informell erworbener Kenntnisse stellt sich als Problem heraus (vgl. Müskens 2007).

Ein sehr interessanter Ansatz eines tatsächlich „gelebten“ Anrechnungsmodelles, das abweichend von Einzelfallprüfungen auch pauschale Anrechnungen ermöglicht, zeigt sich aktuell im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration“ an der Universität Oldenburg, der durch diese Anrechnungspraxis derzeit zu einem der ersten Studiengänge in Deutschland gehört, bei denen so etwas bereits realisiert ist. Durch die enge Zusammenarbeit mit dem durch das BMBF geförderten „ANKOM-Projekts“ wurde dies ermöglicht (nachfolgend Auszug aus dem Newsletter des Bachelorstudiengangs 1/2007):

Inhaber der nachfolgend genannten beruflicher Fortbildungsqualifikationen können eine pauschale Anrechnung der bereits erbrachten Leistungen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang "Business Administration" vornehmen lassen:

Geprüfte/r Industriefachwirt/in

Anzurechnende Module (40 KP): Bilanzierung, Kosten- und Leistungsrechnung und Marketing (Voraussetzung: mindestens die Note "ausreichend" in den jeweiligen Fortbildungsprüfungen), Unternehmensprozesse sowie ein unspezifiziertes Wahlpflichtmodul.

Geprüfte/r Industriemeister/in (Fachrichtung Metall, Elektrotechnik, Mechatronik oder Textilwirtschaft)

Anzurechnende Module (24 KP): Unternehmensprozesse, Kosten- und Leistungsrechnung sowie Personal.

Betriebswirt/in (IHK)

Anzurechnende Module: Finanzierung (Voraussetzung: mindestens die Note "ausreichend" im Prüfungsfach "Schwerpunkte angewandter Betriebswirtschaftslehre) sowie ein unspezifiziertes Wahlpflichtmodul (Voraussetzung: mindestens ausreichende Prüfungsleistungen in den Fächern "Schwerpunkte angewandter Betriebswirtschaftslehre" und „Projektmanagement“). Dieses Anrechnungsverfahren gilt ausdrücklich nicht für den neu geregelten Abschluss „Geprüfter Betriebswirt / geprüfte Betriebswirtin“ nach dem BBIG vom 12. Juli 2006 BGBl. I S. 1625. Dieser neue Abschluss wird voraussichtlich Ende 2007/08 in die pauschale Anrechnung aufgenommen.

Betriebswirt/in (IHK) in Kombination mit geprüftem/r Industriemeister/in

Anzurechnende Module (40 KP): Finanzierung, Wirtschaftsprivatrecht, Bilanzierung, Kosten- und Leistungsrechnung, Marketing, Unternehmensprozesse sowie zwei unspezifizierte Wahlpflichtmodule.

Betriebswirt/in (IHK) in Kombination mit geprüftem/r Industriefachwirt/in

Anzurechnende Module (64 KP): Finanzierung, Unternehmensprozesse, Kosten- und Leistungsrechnung, Personal sowie ein unspezifiziertes Wahlpflichtmodul.

2.1.2 TP 4: Verfahren zur gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen und Abschlüssen

Durchführung: Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

Verantwortliche Projektmitarbeiter: Prof. Dr. Michael Schlaak, Holger Oetken, Annette Knauer

Zentrale Fragestellungen:

- Welche Regelungen für die Anrechung von Studienleistungen (im Rahmen weiterbildender Studiengänge) bestehen an den Hochschulen?
- Sind diese z. B. im ECTS-Handbuch aufgeführt und transparent?
- Wie viel Nachfrage besteht nach Anrechnung?
- Welche praktischen Erfahrungen wurden bei der Umsetzung von Regelungen / des ECTS gemacht?

Ergebnisse:

Das ECTS ist innerhalb der Verbundpartner weitestgehend eingeführt, wenn auch in Teilen eine eher pragmatische Herangehensweise bei der Einführung zu beobachten war. Möglichkeiten für Anrechnung zuvor erworbener Studienleistungen (ausschließlich formelle Kompetenzen betrachtet) sind bei weiterbildenden Studiengängen durchaus gegeben. Hinsichtlich der Anrechnung außerhalb der Hochschule, z. B. bei der IHK oder Berufsakademien er-

brachten Leistungen, sind explizite (schriftliche) Regelungen diesbezüglich selten zu finden (vgl. TP 1).

In den meisten Fällen ist bei einer Anfrage auf Anrechnung eine Gleichwertigkeitsprüfung vorgesehen, die den Inhalt, den Umfang sowie die Anforderungen des betrachteten Studiengangs berücksichtigt. Die gelebte Praxis hinsichtlich Anrechnung aus anderen Kontexten innerhalb des Verbundes zeigt jedoch, dass in etwa nur die Hälfte solche Anrechnungen tatsächlich durchführen. Insbesondere bei Masterstudiengängen ist eine deutliche Reserviertheit bzgl. der Anrechnung zu bemerken.[5] Das Interesse der Studierenden an der Anrechnung ist groß, aufgrund der oft beschränkten Möglichkeiten werden aber in der Praxis wenige Anträge gestellt. Diese sind für die Hochschulen sehr aufwendig in der Bearbeitung (Einzelfallprüfungen umfassen teilweise bis zu 8h Bearbeitungszeit).

Speziell bei der Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende und für die Anerkennung von (formellen und informellen) Vorleistungen aus anderen als Hochschulkontexten zeigt sich Deutschland im internationalen Vergleich eher verhalten ggü. Hochschulen aus England, Frankreich, Finnland oder den USA (vgl. Hanft, Knust 2007, S. 50 ff.). Die besondere Rigidität diesbezüglich weist sowohl Vor- als auch Nachteile auf: Die Profiltreue der deutschen Studiengänge wird durch eine geschlossene Anrechnungspraxis gesichert und die Notwendigkeit, entsprechende Zertifikate auf hohem wissenschaftlichen Niveau nachzuweisen, fördert eine möglichst homogen und auf hohem Niveau vorgebildete Studienkohorte. Allerdings folgt eine solche Anrechnungspraxis nicht den aktuellen Empfehlungen von Experten im Bereich Hochschulentwicklung, welche eine Stärkung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen explizit fordern (z. B. BMBF 2006, S. 10, Wissenschaftsrat 2006, S. 65).

Aufgrund dieser Problematik wurden die Chancen und Risiken verschiedener Anrechnungspraktiken beleuchtet, welche nachfolgend in komprimierter Form wiedergegeben werden (vgl. Knauer, Oetken, Schlaak 2007a):

Chancen einer offenen Anrechnungspraxis:

- Die durch den Lernenden in der Vergangenheit erworbenen Kompetenzen werden anerkannt, was bei einer Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums aus Sicht des Lernenden einen positiven Aspekt darstellt (ggf. Wettbewerbsvorteil ggü. anderen Anbietern).
- Studienzeiten verkürzen sich durch Anrechnung, was wiederum einen Wettbewerbsvorteil ggü. anderen Anbietern zu Folge haben kann.
- Ressourcen bei Anbietern weiterbildender Studiengänge werden geschont (Verminderung von Kapazitätsproblemen), indem keine doppelten Lernschleifen seitens der Studierenden durchlaufen werden, wenn die bereits vorhandenen Kompetenzen anerkannt werden (Studierende durchlaufen nur die Module, die ihnen neues Wissen vermitteln); dies reduziert die Teilnehmerzahl in einzelnen Modulen.
- Wenn sich die Möglichkeiten der Anrechnung im Wesentlichen auf wenige „Pflicht-„ und viele „Wahlmodule“ beschränken, dann kann die Gefahr der Profilverwässerung abgemildert werden.

[5] Bei der Erhebung dieser Ergebnisse (in 2004) haben sich viele der betrachteten Studiengänge noch im Aufbau befunden. Mittlerweile wird sich die Situation bzgl. der Anrechnung von Vorleistungen ggf. verändert haben.

Chancen einer geschlossenen Anrechnungspraxis:

- Die Einzigartigkeit eines weiterbildenden Studiengangs bleibt dann erhalten, wenn das eigene Profil nicht zu sehr durch Anrechnung anderweitig erworbener Kompetenzen verwässert wird. Diese Einzigartigkeit kann ggf. gerade den Wettbewerbsvorteil ggü. anderen Anbietern ausmachen (Alleinstellungsmerkmal). Die Einzigartigkeit drückt sich u. a. in den zu erwerbenden Kompetenzen der einzelnen Module aus, die in den meisten Fällen nicht 1:1 durch eine Anrechnung aus anderen Kontexten abgebildet werden können.
- Eine kollektive Belegung aller Module durch eine Studierendenkohorte bestehend aus Personen mit und ohne entsprechende Vorbildung kann einen wesentlichen Teil des Studiums ausmachen, der durch eine Teilbelegung nicht zu den gewünschten Lernzielen führt.
- Mindereinnahmen durch angerechnete Module (die entweder zu geringeren Gebühren/Beiträgen oder sogar kostenlos angerechnet werden) können vermieden werden, was die Kalkulation auf der Einnahmenseite erleichtert.

Im Rahmen der Analyse wurden schließlich Handlungsempfehlungen zur praktischen Vorgehensweise entwickelt, in denen es zunächst darum geht, die Rahmenbedingungen bzgl. der Anrechnung transparent nach innen und außen zu definieren (z. B. Aktualität der anzurechnenden Vorkenntnisse, maximale Höhe für Anrechnungen etc.). Des Weiteren sollen Prozesse nach innen und nach außen transparent gemacht werden (z. B. Ansprechpartner, Zeiträume etc.). Weitere Lösungsansätze werden in einer noch intensiveren Anwendung des ECTS gesehen sowie in Kooperationsvereinbarungen zwischen Weiterbildungsstudiengängen und außerhochschulischen Bildungsanbietern, in denen nach einmaliger Qualitätsprüfung eine pauschale Anerkennung geregelt wird (z. B. wie weiter oben beim TP 1 beschrieben).

2.1.3 TP 3: Studienorganisation für Berufstätige in weiterbildenden Studiengängen

Durchführung: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Oldenburg

Verantwortliche Projektmitarbeiterin: Heidemarie Mahlmann

Zentrale Fragestellungen:

- Welche besonderen Bedürfnisse Berufstätiger müssen bei der Konzeption, Planung und Durchführung von weiterbildenden Studiengängen berücksichtigt werden?
- Wie sollte die Informationsbeschaffung und Beratung vor Studienbeginn organisiert sein?
- Wie sind die curricularen Rahmenbedingungen zu gestalten (Kursformen, Einsatz von E-Learning, Kontaktmöglichkeiten, Zeitstruktur etc.)?

Ergebnisse:

Berufstätige Studierende sind in weiterbildenden Studiengängen mit einer Vielzahl von Anforderungen bzgl. der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben konfrontiert. Diese Anforderungen erstrecken sich auf eine Reihe von Aspekten, wie z. B. (Knust 2006, S. 102 f.):

- Zugang zu Informationen und Lehr-/Lernmaterialien,
- Art der Vermittlung von Lerninhalten und Praxisorientierung,

- Serviceleistungen im Bereich der Organisation und der Betreuung
- Kontaktmöglichkeiten zum Aufbau von Netzwerken untereinander und zu Dozenten,
- Flexibilität des Curriculums bzw. der Studienstruktur,
- Reputation des Anbieters und der Dozenten sowie Qualifikation des eingesetzten Personals,
- Kooperationen zu anderen Hochschulen und Unternehmen sowie

Parallel zur Erhebung der verantwortlichen Projektmitglieder im Rahmen des MaweSt-Projekts wurde eine Erhebung durchgeführt, die sich mit den vorgenannten Aspekten befasste (vgl. Knust 2006). Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Erhebung unter Privatpersonen (N=258) und Unternehmensverantwortlichen (N=73) decken sich im Wesentlichen mit denen der hier durchgeführten Studie bzw. ergänzen sie in speziellen Bereichen.

Im Rahmen der hier durchgeführten Befragung (N=185) wurde deutlich, dass die Herausforderungen im Wesentlichen durch die Anbieter bereits erkannt wurden. Die Autorin gibt als Quintessenz der Untersuchung eine Reihe von Handlungsempfehlungen in den Rubriken Informationsbeschaffung und Beratung, didaktisches Design und Kontaktmöglichkeiten, Zeitstruktur sowie Qualitätsaspekte, die nachfolgend zusammenfassend wiedergegeben werden (vgl. Mahlmann 2007):

Informationsbeschaffung und Beratung:

- Professionelle Aufbereitung des Internetauftritts der Hochschule bzw. speziell des Weiterbildungsbereichs (übersichtliche Darstellung, direkter Link von der Startseite zur Weiterbildung, einfache Navigation, gute Suchfunktion etc.). Dieser Aspekt wird im Abschnitt zur nachhaltigen Absicherung erneut aufgegriffen, weil die Hochschulen exakt an diesem Punkt deutliche Schwächen zeigen.
- Multiplikatoren einbinden, die Informationen über den Studiengang glaubwürdig distribuieren.
- Professionelles Beratungsangebot bieten, welches auf „Augenhöhe“ mit den Privat- und Unternehmenskunden kommuniziert (hierbei auch die Beratungs- und Reaktionszeiten entsprechend berufstätiger Klientel anpassen).

Didaktisches Design und Kontaktmöglichkeiten:

- Einsatz von Blended-Learning-Angeboten realisieren, die ein weitestgehend orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen, jedoch auch ausreichend Zeiten für einen persönlichen Austausch bieten, um den Aufbau von Netzwerken zwischen den Studierenden zu fördern (persönliche Kontakte und soziale Eingebundenheit stärken).
- Prüfungsmodalitäten der Klientel anpassen (z.B. Projektarbeiten sowie Hausarbeiten/Portfolios anstelle bzw. in Ergänzung von Klausuren oder Multiple-Choice-Tests). Hierzu erforderlich:
    - Professionell aufbereitete Studienmaterialien in gedruckter oder digitalisierter oder ggf. animierter Form zur Verfügung stellen.

- Technische Infrastruktur bereitstellen und deren Funktionstüchtigkeit durch entsprechenden Support gewährleisten (24h x 365 Tage). Hierbei technische Ausstattung der Studierenden berücksichtigen (z. B. keine Überforderung bzgl. des Installationsaufwandes).
- Kommunikationsmöglichkeiten über Diskussionsforen oder Chats möglichst moderiert zur Verfügung stellen und kurze Reaktionszeiten der „Moderatoren" realisieren.
- Professionell vorbereitete Präsenzphasen inkludieren (Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Catering, Betreuung vor Ort etc.).

Zeitstruktur:

- Terminsicherheit gewährleisten, d. h. langfristige Planung der Teilnehmer ermöglichen und möglichst kurzfristigen Terminverschiebungen (insb. die Präsenzzeiten und Prüfungszeiten betreffend) vermeiden.
- Im akzeptablen Rahmen Flexibilität bzgl. der zeitlichen Dimension bei der Erstellung von Leistungsnachweisen aufweisen.
- Teilzeitstudium zulassen (Studiengang modular aufbauen, Gesamtdauer bei Teilzeitstudium verdeutlichen, Wiederholungen von Kursen zulassen etc.).

Qualitätsaspekte:

- Qualitätssicherungsmaßnahmen prozess- und kundenbezogen realisieren (Letzteres z. B. auch mittels Beschwerdemanagement, Lehrevaluationen etc.).
- Inklusion entsprechender Praxisorientierung bei gleichzeitigem Aufrechterhalten wissenschaftlicher Exzellenz in den Lehrmaterialien und Projektphasen.
- Sicherung der Exzellenz in der Lehre durch Einbindung versierter Fachexperten und Hochschuldozenten.

2.2 Grad der Integration und interne Strukturen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der TP 2 und TP 7 in einer Übersicht dargestellt. Beide Teilprojekte betrachten den Grad der Integration mit dem Schwerpunkt der Kooperation zu anderen Hochschulen: Während das TP 2 stark auf die formalisierten Aspekte, wie Kooperationsvereinbarungen, Ordnungen, Prüfungen, Finanzierung, Qualitätsmanagement etc. fokussiert, betrachtet das TP 7 die inhaltliche (modulbezogene) Kooperation mit einer prozessbezogenen Herangehensweise, indem die wesentlichen Aspekte aus der Planungs- bzw. Entstehungsphase sowie während der operativen Durchführung berücksichtigt wurden.

Bevor die hier interessierenden Fragestellungen bearbeitet werden können, sollte die wissenschaftliche Diskussion bzgl. der Hintergründe der Entstehung von Kooperationen im Privatwirtschaftlichen und allgemeinen Non-Profit-Bereich reflektiert werden – dies um die Art der Entstehung von Kooperationen im Hochschulbereich besser interpretieren zu können. In der wissenschaftlichen Literatur wird eine Reihe von theoretischen Ansätzen diskutiert, die das Entstehen von Kooperationen erläutern (vgl. Picot, Reichwald, Wigand 2003, S. 290 ff.; Hungenberg 1999, S. 11 ff.; Hess 2002, S. 31). Im Bereich des Bildungsmanagements könn-

ten die *Transaktionskostentheorie* sowie die Theorie der *Kernkompetenzen* mögliche Erklärungsansätze für das Entstehen von Kooperationen darstellen:

Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Picot zu Beginn der 1980er Jahre den *Transaktionskostenansatz* diskutiert (vgl. Picot 1982, Picot 1986), der als Teil der neuen Institutionenökonomie anzusehen ist. Die Ursprünge der Transaktionskostentheorie sind auf die Arbeiten von COASE (vgl. Coase 1937) und die Weiterentwicklungen von WILLIAMSON (vgl. Williamson 1991) zurückzuführen, die sich die Frage stellten, warum arbeitsteilige Prozesse nicht vollständig über Märkte koordiniert werden, sondern durch Unternehmen. Als Ursache für dieses Verhalten werden die Transaktionskosten angeführt, d. h. die Kosten, die für das Übertragen von Verfügungsrechten an einem Gut entstehen. Diese Kosten werden durch mögliche Gefahren opportunistischen Verhaltens und den für das Unterbinden solchen Verhaltens entstehenden Aufwand (Kontrollen, Sanktionen, etc.) beeinflusst. Opportunistisches Verhalten entsteht dann, wenn die Akteure bei Zielkonflikten verstärkt die eigenen spezifischen Interessen verfolgen und z. B. nicht sämtliche Informationen vollständig weiter geben oder sich nicht an Zusagen halten, um sich einen Vorteil zu verschaffen.[6] Ist der Grad der Unsicherheit sowie die Spezifität einer Transaktion besonders groß, so ist eine Koordination über Unternehmen (Hierarchie) der über die Märkte vorzuziehen. Die höchste Spezifität innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung hat die Vergabe von akademischen Graden (da hierzu lediglich staatliche oder staatlich anerkannte Hochschulen berechtigt sind), diese Teilleistung wird insofern immer innerhalb der Hochschulen verbleiben. Jedoch sind die Spezifitäten insbesondere der nicht-wissenschaftlichen Tätigkeiten als wenig hoch zu bezeichnen, weshalb es sich in diesen Bereichen aus Sicht der Hochschule anbietet, mit anderen Partnern zu kooperieren.

Aktuelle Arbeiten zur Theorie der *Kernkompetenzen* nehmen die Erkenntnisse des Ressource-Based-View (vgl. Penrose 1959; Wernerfelt 1984) auf. Diese Theorie (vgl. Prahalad/Hamel 1991, S. 69 ff.) besagt, dass sich eine Organisationseinheit auf die Ressourcen und Fähigkeiten konzentrieren sollte, die für das wirtschaftliche Bestehen erfolgskritisch sind. Sie ist für das Entstehen von Kooperationen innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung sicherlich der stärkste Erklärungsansatz, denn Hochschulen sollen und wollen in ein für sie noch vielfach sehr unbekanntes Gebiet vordringen, indem sie neben der grundständigen Lehre und Forschung auch verstärktes Engagement in der Weiterbildung zeigen und hierbei marktorientiert handeln. Im Rahmen der Weiterbildung fällt jedoch eine Vielzahl an wissenschaftsfernen Tätigkeiten an, in denen die Hochschulen traditionell keine Kernkompetenzen aufweisen, weswegen eine Kooperation mit Partnern sinnvoll erscheint, die entweder diese Kernkompetenzen besitzen oder die auftretenden Probleme durch Zusammenlegen einzelner Funktionen reduzieren können. Die Theorie der Kernkompetenzen unterscheidet zwei Ansätze zur Erklärung des Entstehens von Kooperation (Mildenberger 1998, S. 70 ff.): Zum einen die individuellen Ansätze, nach denen es sich bei einem Netzwerk um eine zeitlich befristete Übereinkunft zur Aneignung nicht bzw. nur schwer transferierbarer Kompetenzen handelt. Ziel einer solchen Kooperation ist es, die Kompetenzen der Partner temporär zu nutzen und aus ihnen heraus eigene Kernkompetenzen aufzubauen. Zum anderen die kollekti-

[6] In diesem Zusammenhang ist das Problem der asymmetrischen Informationsverteilung anzusprechen, welche sich z. B. in der Gefahr von verdeckten Eigenschaften (hidden characteristics), nicht erkennbaren Absichten (hidden intentions) sowie des Handelns zu Lasten der Partner (hidden action) manifestiert (z. B. Budäus 1999, S. 198 ff.; Kirsch 1997, S. 213 ff.; Morath 1999, S. 221 ff.).

ven Ansätze, bei denen sich die beteiligten Partner jeweils ausschließlich auf die eigenen Kernkompetenzbereiche konzentrieren. Folge hiervon ist jedoch möglicherweise eine hohe Abhängigkeit zu den Partnern, weil die einzelne Organisationseinheit nicht mehr in der Lage ist, eine am Markt absetzbare Leistung (Produkt bzw. Dienstleistung) autark herzustellen (Fleckenstein 2000, S. 41). Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird sicherlich eher der individuelle Ansatz eine sinnvolle Erklärung für das Entstehen von Kooperationen bieten, denn es ist nicht davon auszugehen, dass sich die Hochschulen in eine derartige Abhängigkeit begeben, dass sie die Leistung „Weiterbildung" ohne Kooperationspartner nicht anbieten können.

2.2.1 TP 2: Institutionelle Kooperationen in weiterbildenden Studiengängen

Durchführung: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Oldenburg

Verantwortliche Projektmitarbeiterin: Heidemarie Mahlmann, Annika Simmel

Zentrale Fragestellungen:

- Wie kommen Kooperationen zwischen Anbietern weiterbildender Studiengänge zustande?
- Welche Zielsetzungen werden mit Kooperationen verfolgt?
- Wie sind die Kooperationen organisiert?
- Welche Absprachen und Regelungen müssen bzw. sollten in Kooperationsverträgen geregelt sein?
- Wie entwickeln sich bestehende Kooperationen über die Jahre hinweg, durch welche Aktivitäten werden diese mit Leben gefüllt?

Ergebnisse:

Im Rahmen der Untersuchung zum TP 2 fanden die Projektverantwortlichen heraus, dass ein Großteil der Anbieter weiterbildender Studiengänge mit anderen Hochschulen kooperiert (zumeist desselben Hochschultyps). Ursprung dieser Kooperationen ist jedoch zumeist nicht die systematische oder gar an Auswahlkriterien orientierte Suche nach einem passenden Partner zur Ergänzung der eigenen Leistungen und Angebote, sondern ein bestehender Kontakt innerhalb der Scientific Community. Als Hauptzielsetzung der Kooperationen wird eine institutionalisierte Vernetzung, die auch nach außen sichtbar ist, genannt und weniger Aspekte wie eine gemeinsame Positionierung am Markt oder eine Nutzung von Synergieeffekten in der Studiengangsorganisation und/oder im Studiengangsmarketing in den Blick genommen. Dies spiegelt sich auch in den betrachteten vertraglichen Regelungen wider, die meist mehr die Form festgeschriebener Absichtserklärungen haben, denn dass sie die Kooperationspartner zu bestimmten konkreten Handlungen verpflichten. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass viele Befragte zu ihren Kooperationsbeziehungen angaben, dass diese mehr oder weniger nur auf dem Papier existieren.

Es wird hierdurch deutlich, dass offensichtlich im wissenschaftlichen Bereich noch andere Mechanismen der Vernetzung vorherrschen als die aus der Theorie bekannten. Kritisch gesprochen könnte jedoch auch die Vermutung geäußert werden, dass die Professionalität und Objektivität der Auswahl im wissenschaftlichen Bereich (noch) eine untergeordnete Rolle einnehmen. Auf welcher Basis auch immer eine Auswahl der Partner vorgenommen wird, besitzen institutionelle Kooperationen durchaus das Potenzial, die bestehenden Probleme,

z. B. finanzieller oder organisatorischer Art, abzumildern. Dies insbesondere durch Ausnutzung von Funktionsabstimmungen, Nutzung von Synergien und Lernkurveneffekten. Dies bedingt jedoch neben entsprechend strukturierten und gelebten Kooperationsvereinbarungen ebenso eine funktionierende interne Organisationsstruktur, in die die Weiterbildung bei jedem Partner eingebettet ist (vgl. Knust 2006, S. 215 ff.).

Das Teilprojekt widmete sich in seinem weiteren Vorgehen insbesondere der Frage, welche Elemente und Aktivitäten zu einer „gelebten" Kooperation beitragen und wie diese zwischen Kooperationspartnern verbindlich gemacht werden können. Im Rahmen des Abschlussberichts zu diesem Teilprojekt finden sich diesbezüglich Handlungsempfehlungen zu den Rubriken: Entstehungs- und Planungsphase, Ordnungen, Organisation, Finanzierung, Qualitätsmanagement sowie allgemeine Aspekte, die hier nachfolgend zusammenfassend wiedergegeben werden (vgl. Mahlmann, Simmel 2007):

Entstehungs- und Planungsphase:

- Gemeinsam klare Ziel- und Aufgabenplanung entwickeln, die die Basis für eine effiziente und effektive weitere Zusammenarbeit bieten.
- Getroffene Absprachen sollten – zur Stärkung der Verbindlichkeit – in schriftlichen Absichtserklärungen münden.
- Bei jedem Kooperationspartner sind verantwortliche Personen zu benennen, um einen reibungslosen Ablauf der Prozesse zu unterstützen.

Ordnungen:

- Zulassungsvoraussetzungen sollten bei allen kooperierenden Partnern gleich geregelt sein.
- Um flexibel auf Veränderungen reagieren zu können, ist es sinnvoll, die Formulierungen in den Ordnungen nach juristischer Prüfung so offen wie möglich zu gestalten.
- Kundenorientierte Rahmenbedingungen können Wettbewerbsvorteile anderen Anbietern ggü. sichern.
- Insbesondere bei Kooperation über verschiedene Bundesländer hinweg: Zusammenwirken der Hochschulen im Rahmen geltender gesetzlicher Regelungen, dass Ordnungen möglichst einheitlich verabschiedet werden können.

Organisation:

- Ziele, Aufgaben und Rahmenbedingungen gemeinschaftlich untereinander festlegen und gemeinschaftlich leben.
- Die Stelle des Kooperationsverantwortlichen sollte bei jedem Partner möglichst stabil besetzt sein. Jede Organisation – insbesondere aber eine zwischen mehreren Partnern – leidet stark unter einer Mitarbeiterfluktuation, da eine fehlende personelle Stabilität zu einer Art „Kompetenzloch" führt, weil sich neues (wissenschaftliches) Personal einen Großteil des durch das Ausscheiden ihrer Vorgänger „verloren gegangenen" Know-hows erneut aneignen muss und somit auf der Lernkurve weiter unten ansetzt (vgl. Hagenhoff 2002, S. 166).

- Hochschulinterne Anreizsysteme schaffen, um eine größere Anzahl von Fachbereichen und Lehrenden einbinden zu können.
- Für eine Stabilität des Verbundes sollten Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden, die jedoch ein flexibles und situatives Agieren ermöglichen sollten.
- Die Außendarstellung sollte gemeinschaftlich – idealerweise unter einheitlicher Aufmachung – erfolgen (Websites, Logo, Schriftarten etc.).
- Zwischen den Kooperationspartnern Funktions- bzw. Arbeitsteilung vereinbaren, um Synergien an verschiedenen Standorten sichern zu können (z. B. Hosting einer Lernplattform von Partner A, dafür Initiierung von Marketingmaßnahmen für den Verbund von Partner B etc.).

Finanzierung:

- Auf Nachhaltigkeit bedachte Kostenkalkulation partnerübergreifend und für jeden Partner durchführen.
- Regelung bzgl. der Aufteilung der Rechte bzw. Verantwortlichkeiten bei Überschüssen bzw. Verlusten schriftlich fixieren, die ebenso die Bildung von möglichen Rücklagen an den einzelnen Kooperationspartnern beinhaltet.

Qualitätsmanagement:

- Entwicklung und Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements als gemeinsame Basis für die Kooperationspartner.
- Berücksichtigung spezifischer Ansprüche der einzelnen Partner.
- Nutzung einer gemeinschaftlichen Plattform für den Austausch und die Archivierung von Dokumenten.

Allgemeine Aspekte:

- Gemeinschaftliche, schriftliche Fixierung bzgl. Nutzungsrechte, Rechten an Arbeitsergebnissen sowie von Publikationen des Verbundes oder einzelnen Partnern aus dem Verbund.
- Gemeinschaftliche Regelung für den Wissenstransfer untereinander.
- Kooperativ getroffene Regelungen bzgl. Haftung, Kündigungsmöglichkeiten, Aufnahme weiterer Partner, Vertraulichkeit ggü. Dritten sowie Vergabe von Aufträgen an Dritte.

2.2.3 TP 7: Kooperationen zwischen Studiengängen

Durchführung: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Bielefeld

Verantwortliche Projektmitarbeiter: Dr. Gernot Graeßner, Marina Böhner

Zentrale Fragestellungen:

- Welche Modelle können für eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen weiterbildenden Studiengängen beschrieben werden?
- Wie ist der Austausch von Modulen eines Studiengangs organisiert?
- Werden gemeinsame Standards hinsichtlich der Qualität der Module erstellt?
- Wie wirkt sich eine gemeinsame Nutzung von Modulen auf das Profil der jeweiligen Studiengänge aus?

Ergebnisse:

Im Rahmen der Untersuchungen dieses Teilprojektes wurde eine qualitative Analyse bestehender Kooperationsformen und Erfahrungen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge von Hochschulen und auch anderer Weiterbildungsanbieter aus einer prozessbezogenen Perspektive durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurden fünf Kooperationsmodelle beschrieben. Die gesichteten Praxisbeispiele wurden diesen Kooperationsmodellen zugeordnet und jeweils ein bis zwei Good-Practice-Beispiele im Rahmen von Interviews en detail erkundet. Die hier vorliegenden Erfahrungen wurden schließlich sowohl in Form von Problemen und Brennpunkten als auch in Form von Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von inhaltsbezogenen Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammengefasst, was nachfolgend wiedergegeben wird (vgl. Graeßner, Böhner 2007):

Probleme und Brennpunkte sowie hierauf bezogene Handlungsempfehlungen:

- Entstehungs- und Planungsphase
  - Kommunikations- und Aushandlungsschwierigkeiten können eine Gefahr für eine inhaltsbezogene Kooperation darstellen, wenn sich die Beteiligten nicht aufeinander einlassen können bzw. wollen. Persönliche regelmäßige Treffen sind insofern insbesondere in der Entstehungs- und Planungsphase unumgänglich. Diese müssen nicht zwangsläufig immer die Leitungsebenen inkludieren, sondern können auch auf Mitarbeiterebene stattfinden. Strategische Entscheidungen sowie die Vereinbarung von Zielen und Zuständigkeiten sollten in jedem Fall gemeinschaftlich auf oberster Ebene des Verbundes erarbeitet und schriftlich fixiert werden.
  - Fehlende (schriftliche) Vereinbarungen können in der Planungsphase dazu führen, dass sich die Partner voneinander weg bewegen, anstatt die Programme besser aufeinander abzustimmen.
- Operative Durchführung, Organisation sowie gegenseitige Anerkennung von Modulen
  - Die Organisation eines Verbundes, insbesondere bestehend aus vielen Partnern, ist eine sehr komplexe Aufgabe, die zeitaufwändig und ressourcenbindend ist. Nachzudenken wäre an dieser Stelle über eine fokale Leitung des Verbundes, die die Fäden in der Hand hält, anstelle dass das Netzwerk polyzentrisch gestaltet wird. Das Fixieren der Rechte und Pflichten der einzelnen Netzwerkpartner ist auch bei einer inhaltsbezogenen Kooperation die Basis einer effizienten und effektiven Zusammenarbeit.
  - Eine fehlende personelle Stabilität bzgl. der verantwortlichen Kooperationspartner macht ein langfristiges Kooperieren sehr schwierig. Insbesondere wenn Hochschullehrende (Leitungsebene innerhalb der Kooperation) wechseln, kann das Committment des betreffenden Partners leicht wegfallen, selbst wenn die gegenseitige Aner-

kennung der Module der Kooperationspartner schriftlich in entsprechenden Ordnungen verankert wurde.

- Zur Legitimation der Tätigkeiten in einer inhaltsbezogenen Kooperation ist es empfehlenswert, interne wie externe PR-Maßnahmen zu ergreifen. Der Aufbau einer gemeinsamen Marke für die Kooperation ist insofern in Betracht zu ziehen.
- Die Durchführung von Prüfungsleistungen innerhalb des Verbundes ist aufeinander abzustimmen. Ein studiengangsübergreifender Modulaustausch fand zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen den Verbundpartnern nicht statt. Als Good-Practice-Beispiel kann jedoch ein auch aktuell noch funktionierendes Netzwerk herangezogen werden, welches die gegenseitige Anrechnung von Modulen in der grundständigen Lehre bereits seit vielen Jahren praktiziert - der Tauschring „WINFOLINE“ (WINFOLINE 2007): Studierende der Wirtschaftsinformatik der Universitäten in Leipzig, Kassel, Saarbrücken und Göttingen können onlinebasierte Module des eigenen und der jeweils anderen Standorte belegen und diese im Rahmen ihres eigenen Studiums anrechnen lassen. Die Anrechnung ist in den jeweiligen Prüfungsordnungen fixiert, so dass keine Einzelfallprüfungen erfolgen müssen. Die inhaltliche Konzeption und Weiterentwicklung der Module obliegt dem „exportierenden“ Standort, ebenso wie die Prüfungsstellung und deren Auswertung.
- Ebenso ist bei einem Angebot im E-Learning- oder Blended-Learning-Design die Frage der Lernplattform zu berücksichtigen: Hält jeder Kooperationspartner eine eigene Lernplattform vor oder kann das gemeinschaftliche Angebot auf einer abgebildet werden? Wer übernimmt die Pflege der Inhalte und das Hosting der Plattform? In diesem Bereich gelangt auch eine inhaltsbezogene Kooperation zwischen Hochschulen in den Bereich institutioneller Aspekte.

- Internationale Aspekte
  - Bezogen auf eine inhaltliche Kooperation mit internationalen Partnern verschärfen sich viele grundsätzliche Problemfelder innerhalb von Kooperationen noch einmal wenn es zu (sprachlichen) Abstimmungsproblemen, landesgeprägten Ansichten oder sonstigen abweichenden Wertvorstellungen durch andere Kulturen kommt. Die Berührungspunkte zur institutionellen Seite einer Kooperation liegen auf der Hand. Insofern ist eine Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturen essentiell in einer solchen Kooperationsform. Die Unterstützung von Kulturassimilatoren erscheint in diesem Zusammenhang als sehr wichtig (vgl. Weber 2000, S. 378).
  - Regelungen bzgl. der Entwicklung von Joint-Degrees sind noch nicht standardisiert und trotz Einzug des Bologna-Prozesses ist es nicht als gegeben anzunehmen, dass die einzelnen Abschlüsse in unterschiedlichen Ländern gleichermaßen anerkannt werden.

2.3 Finanzielle Aspekte

2.3.1 TP 6: Finanzierungsmodelle: Kalkulation, Gebühren und Abrechnungsmodelle

Durchführung: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Bielefeld

Verantwortliche Projektmitarbeiter: Dr. Gernot Graeßner, Wolfgang Wittwer, Yvonne Staack

Zentrale Fragestellungen:

Hochschulen haben im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung i. d. R. einen hohen Grad an Autonomie, was die Gestaltung der finanziellen Aspekte anbelangt. Soweit die weiterbildenden Studiengänge durch Organisationseinheiten innerhalb der Hochschule angeboten werden, unterliegen sie in ihrem Tun den haushaltsrechtlichen Bestimmungen, die durch Landesrecht vorgegeben werden. Sofern die wissenschaftliche Weiterbildung außerhalb der Hochschule, z. B. in Form von Vereinen, GmbH o. Ä. angeboten wird, müssen die haushaltsrechtlichen Bestimmungen, die auf die Hochschule wirken, nicht berücksichtigt werden, sondern ausschließlich die privatrechtlichen Bestimmungen.

Die organisatorische Gestaltung nimmt grundsätzlich Einfluss auf die Fragen, ob Fremdkapital aufgenommen werden kann, wie Überschüsse verteilt werden und wer rechtliche Konsequenzen in Falle von Verlusten zu tragen hat. Ebenso wird die Personalsituation (und deren Vergütungs- und Einsatzmöglichkeiten) von der Art der organisatorischen Einbindung beeinflusst. Im Rahmen der „Länderstudie Deutschland“ wurde deutlich, dass die Organisationseinheiten, die wissenschaftliche Weiterbildung (z. B. in Form weiterbildender Studiengänge) anbieten, weitestgehend autonom agieren, jedoch oftmals an die Grenzen stoßen, wenn es um Investitionen, Entwicklungskosten oder Anschubfinanzierung neuer Angebote geht. Dies insbesondere, weil vielfach eher aus einer kurzfristigen Perspektive agiert wird, oftmals eine risikoaverse Grundhaltung vorherrscht und in vielen Fällen keine auf echte Nachhaltigkeit ausgelegten Finanzierungspläne entwickelt und umgesetzt werden (Faulstich et al. 2007, S. 119 f.).

Insofern fokussierte sich dieses Teilprojekt auf die Erforschung unterschiedlicher Finanzierungsmodelle und deren vergleichende Darstellung entlang der Kriterien rechtliche Verfassung, Struktur, Effizienz sowie Typisierung und Bewertung von Finanzierungsmodellen.

Ergebnisse:

Hinsichtlich des Themas Finanzierung zeichneten sich bei der Befragung von Hochschulen folgende Problemlagen ab (vgl. Graeßner, Wittwer, Staack 2007):

- Gesetzliche Einschränkungen (hier insbesondere das Nebentätigkeits-, Haushalts- und Dienstrecht), die die Attraktivität der zu zahlenden finanziellen Anreize für die Lehrenden schmälern.
- Uneinheitliche Organisationsformen erschweren die Nutzung von Synergien innerhalb der eigenen Hochschule und auch in Verbünden, d. h. dass z. B. Marketingmaßnahmen isoliert für jeden einzelnen Studiengang betrieben werden (z. B. Anzeigen, Tag der offenen Tür, Flyer etc.), nicht jedoch versucht wird, solche kostenintensiven Maßnahmen auf möglichst viele Träger umzulegen (z. B. könnten in einer Printwerbung eine Vielzahl von Studiengängen beworben werden, ohne dass hierdurch wesentliche Mehrkosten entstehen). Auch werden ähnliche Erfahrungen an verschiedenen Stellen innerhalb der Hochschule immer wieder aufs Neue gemacht (Ansetzen weiter unten auf der Lernkurve), d. h. dass das erlernte Wissen von Mitarbeitern in bestimmten Bereichen (z. B. Zent-

rum für wissenschaftliche Weiterbildung, Arbeitsbereich für Weiterbildung), nicht übertragen wird auf andere Bereiche in der Hochschule, die im Prozess der Entwicklung weiterbildender Studiengänge noch weniger weit vorangeschritten sind.

- Im Rahmen der hier untersuchten Studiengänge konnte eine geringe Marktfähigkeit der angebotenen Programme festgestellt werden, die damit einhergeht, dass nur in wenigen Fällen eine Vollkostendeckung durch den Studiengang erreicht werden kann. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, nicht nur die Durchführungskosten im Blick zu haben, sondern ebenso die Overheadkosten. Des Weiteren wäre es wichtig, eine Art Quersubventionierung anzustreben, bei der „marktgängige" Studiengänge solche Studiengänge finanziell unterstützen, die eher aus einem reinen Bildungsauftrag angeboten werden und selbst nicht kostendeckend sind. Speziell bei Betrachtung der Lebenszyklen von weiterbildenden Studiengängen, die i. d. R. nicht mehr als drei bis sieben Jahre betragen werden, muss die Frage nach finanziellen Mitteln zur Konzeption und Planung neuer Angebote berücksichtigt werden. Wollen die Hochschulen hier unabhängig von weiteren Projektförderungen werden, müssten die erforderlichen Investitionen aus den Rücklagen bereits bestehender Studiengänge getätigt werden. Kritisch anzumerken ist diesbezüglich, dass die „Länderstudie Deutschland" ermittelt hat, dass solche Investitionsmittel aufgrund unzureichender Rückstellungen häufig nicht zur Verfügung stehen: In nur 4,49% aller Fälle stehen immer ausreichend Investitionsmittel zur Verfügung, bei ca. einem Viertel (25,84%) trifft dies meistens zu. Hingegen äußern mehr als zwei Drittel der Respondenten (69,66%), dass nur manchmal bzw. nie ausreichend Mittel für die Planung und Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote vorhanden sind (Faulstich et al. 2007, S. 123).
- Das im Rahmen der Untersuchung verzeichnete fehlende Problembewusstsein für eine Reformierung der derzeitigen Finanzierungsmodelle macht insbesondere deutlich, dass die Hürde der Selbständigkeit nach dem Auslaufen der Projektfinanzierung oftmals unterschätzt wird, was entweder eine Quersubventionierung aus dem Universitätshaushalt oder das Einstellen des Studiengangs zur Folge hat. Ersteres kann nur angenommen werden, wenn ein grundsätzliches Committment seitens der Universitätsleitung zum betreffenden weiterbildenden Studiengang (bzw. generell zum Lifelong-Learning) besteht. Letzteres kann kaum einschätzbare finanzielle und reputative Konsequenzen nach sich ziehen, denn die bereits eingeschriebenen Kohorten müssten – weil ein Vertrag mit der Universität bzgl. eines weiterbildenden Studiengangs geschlossen wurde – das Studium beenden können, was bei einem Fehlen weiterer Einnahmen durch Studiengebühren kaum zu realisieren ist (insbesondere dann nicht, wenn die Lehre durch Externe durchgeführt wird, die eine finanzielle Vergütung für diese Leistungen erhalten).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlagen formulieren die Projektverantwortlichen eine Reihe von Empfehlungen und Lösungsansätzen, die sich sowohl an die Hochschulleitungen als auch an die Verantwortlichen in der Hochschulpolitik auf Bundes- und Landesebene richten. Diese werden nachfolgend kurz dargestellt (vgl. Graeßner, Wittwer, Staack 2007):

Beseitigung gesetzlicher Einschränkungen (sofern diese noch bestehen):

- Die Verfügungsrechte an den Einnahmen sollten grundsätzlich bei der anbietenden Organisation (Arbeitsbereich, Zentrum, Lehrstuhl etc.) verbleiben.
- Sofern es das Nebentätigkeitsrecht zulässt sollte die hochschuleigene Gebührenordnung vorsehen, dass Dozenten in der Weiterbildung marktfähige Vergütungen gezahlt werden können.
- Eine Anrechnung der Lehrleistung in der Weiterbildung auf das Lehrdeputat sollte in sämtlichen Hochschulen Praxis werden, um den Status der Weiterbildung tatsächlich Äquivalent zu dem der Lehre im grundständigen Studium zu gestalten.

Nutzung von Synergien zwischen den Angeboten::

- Im Bereich der Vermarktung.
- Im Bereich der Quersubventionierung zwischen verschiedenen Angeboten. Sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang das Einrichten eines Fonds in einer zentralen Organisationseinheit der Hochschule, die solche Quersubventionierungen, aber auch ggf. erforderliche Vorfinanzierungen neuer Studiengänge initiiert und koordiniert.

Etablierung einer Mischfinanzierung:

- Um aus der oftmals reinen Projektfinanzierung Abstand zu gewinnen, sollten die Hochschulen eine Sockelfinanzíerung aus Bundes- oder Landesmitteln für die Weiterbildung erhalten.
- Die weiteren Einnahmen sollen dann aus Gebühren bzw. Entgelten, Dritt- bzw. Projektmitteln sowie sonstigen Finanzierungsquellen stammen. Zu Letzterem sind auch Einnahmen aus Sponsoring und anderweitiger Vermarktung (Studienmaterialien, Beratungsdienstleistungen etc.) zu zählen.

Neben dem Aspekt einer möglichst effizienten und effektiven Nutzung der vorhandenen Ressourcen, sollten die Hochschulen speziell auch bei den durch sie selbst beeinflussbaren Erlös- bzw. Einnahmequellen handeln (hier insbesondere Konditionenpolitik). Ausländische Vorbilder, wie z. B. das Higher Education Contribution Scheme in Australien zeigen, wie es auch sozial schwächer gestellten Studierenden ermöglicht werden kann, entsprechend kostenintensive (Weiter-)Bildungsangebote zu nutzen. Studierende haben dort die Möglichkeit, die Studiengebühren mit einem Rabatt zu Beginn eines jeden Studienjahres oder erst nach Studienabschluss und (Wieder-)Eintritt ins Berufsleben zu zahlen. Bei Letzterem führen die Studierenden nach Erreichen eines gewissen Mindesteinkommens einen bestimmten Prozentsatz zusätzlich zu den üblichen Einkommensteuern an den Staat ab (Chevaillier, Eicher 2002, S. 92). Analog wurde bereits vor Jahren auch in Deutschland über eine Art „Akademikersteuer“ diskutiert (z. B. Stuchtey 2001, S. 177 ff.), die bis dato jedoch nicht realisiert wurde. Solche Modelle ließen sich durchaus auf die Weiterbildung in Deutschland übertragen. Hierbei würden die Studien- bzw. Teilnehmergebühren nicht an den Staat und von dort (ggf. formelgebunden oder per Zielvereinbarungen) an die Hochschulen sondern direkt an die Hochschulen fließen. Die Vorteile liegen speziell für sozial schwächer gestellte Personen auf der Hand. Zudem würden die Hochschulen aktiv das Image einer sozialen Organisation pflegen. Allerdings tritt die Hochschule hier in Vorleistung, was finanzieller Mittel für die Zeit

zwischen Angebot und Rückzahlung bedarf (auch evtl. Ausfälle müssten kompensiert werden). Solche Mittel könnten jedoch durch einen zentralen Fonds innerhalb der Hochschule, der aus allen Weiterbildungsangeboten gespeist wird, gebildet werden. Unabhängig davon erweisen sich Ratenzahlungen bzw. modulbezogene Zahlungen der Studierenden im Rahmen der Konditionenpolitik als sinnvoll, weil sie zum einen leistungsabhängig sind und zum anderen die Hürde zum Einstieg (bzgl. finanzieller Verpflichtung) gering halten. Dies erfordert allerdings ein professionelles Finanzmanagement, denn die Kalkulationsgrundlage gestaltet sich durchaus unsicherer in einem solchen Modell, als wenn ausschließlich die kompletten Studiengänge zu Beginn eines Studium seitens der Kunden „eingekauft" werden müssen (Knust 2006, S. 227 ff.).

Neben den Einnahmen aus Studiengebühren liegt es an den Hochschulen selbst, über andere Möglichkeiten, wie z. B. Fundraising, weitere Finanzierungsquellen zu erschließen. Vorbilder diesbezüglich sind die USA oder das europäische Ausland, wie z. B. die Niederlande bzw. Großbritannien. In Deutschland zeigt sich die Technische Universität München auf diesem Gebiet sehr stark, die seit 1999 über 100 Mio. Euro an Fundraisingmitteln eingeworben hat (vgl. TUM 2007). Wenn auch aufgrund interner oder externer Hemmnisse[7] mittelfristig nicht zu erwarten ist, dass der durch Fundraising eingeworbene Anteil öffentlicher Hochschulen an die ausländischen Vorbilder heranreicht[8], ergibt sich hiermit dennoch eine Möglichkeit, dass sich die Hochschulen auch durch Einbezug solcher Mittel ein Weiterbildungsprofil aufbauen (Knust 2006, S. 231).

Schließlich sollten im Rahmen der Diskussion über „finanzielle Aspekte" ebenso die Entwicklungen beobachtet werden, die sich auf der Seite der nicht durch die Hochschulen beeinflussbaren Einnahmequellen ergeben. Insbesondere das „Weiterbildungssparen" (BMBF 2007) hat in der jüngsten Diskussion hier viel Aufmerksamkeit erhalten und könnte, zusammen mit weiteren Mechanismen, dazu führen, dass das grundsätzliche Engagement zur Aufnahme von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung sukzessive ansteigt.

2.4 Nachhaltige Absicherung

Neben einer strategischen Planung des Leistungsportfolios, der organisatorischen Einbettung der Weiterbildung in die komplexe Struktur einer Hochschule und der Positionierung zu Kooperationspartnern sowie der Auseinandersetzung mit finanziellen Aspekten gilt es schließlich, das nachhaltige Angebot weiterbildender Studiengänge abzusichern. In diesem Zusammenhang spielen zwei Komponenten eine wesentliche Rolle: Zum einen die Vermarktung (TP 5) und zum anderen die Qualitätssicherung (TP 8). Beide Aspekte zur nachhaltigen Absicherung können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, denn die Art und das Ausmaß der Qualitätssicherung nimmt entscheidenden Einfluss auf die Positionierung eines Studien-

[7] Die internen Hemmnisse liegen oftmals in der mangelnden Bereitschaft zum Fundraising, den fehlenden (personellen) Ressourcen sowie einem fehlenden Committment seitens der Hochschulleitung. Die externen Hemmnisse bestehen darin, dass in Deutschland keine weit verbreitete Spendenkultur für den Hochschulbereich vorhanden ist (Mönch 2002, S. 6 ff.).

[8] Spitzenreiter der öffentlichen Hochschulen in den USA ist die Indiana University in Bloomington, die 2001 ein Fundraisingvolumen von 300 Mio. US$ erreichte (Hoyningen-Huene 2004, S. 3).

gangs als „Marke“, was wiederum rückwirkt auf die Art der und das nötige Engagement in der Vermarktung.

2.4.1 TP 5: Geschäftsmodelle für die Vermarktung

Durchführung: Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

Verantwortliche Projektmitarbeiter: Prof. Dr. Michael Schlaak, Holger Oetken, Annette Knauer

Zentrale Fragestellungen:

- Welche Instrumente und Konzepte werden im Marketing weiterbildender Studiengänge bislang eingesetzt?
- Wie war die Produkt- und Preisgestaltung organisiert?
- Welche Ressourcen stehen für Marketing zur Verfügung?
- Ist das Vorgehen der Verbundpartner systematisch und zielführend?
- Welche Rahmenbedingungen an den Hochschulen sind zu berücksichtigen?
- Soll das Marketing dezentral oder zentral in der Hochschulstruktur angesiedelt sein?

Ergebnisse:

Die Ergebnisse der Ist-Analyse werden durch die verantwortlichen Projektmitarbeiter anhand der Rubriken „Produktpolitik“, „Preispolitik“, „Personal und Mittel“ sowie „Kommunikationspolitik“ dargestellt (vgl. Schlaak, Oetken, Knauer 2007b):

Produktpolitik:

Marktanalysen haben in knapp der Hälfte der betrachteten Fälle einen Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge genommen. Im Wesentlichen herrscht nach wie vor jedoch eine Anbieterorientierung vor, bei der man sich stark auf interne Gespräche und Analysen (z. B. mit beteiligten Hochschullehrern) verlässt. Auch ist eine interne Stärken-/Schwächenanalyse in den meisten Fällen zu vermissen.

Ein weiteres Element der Produktpolitik ist das Anbieten von einzelnen Modulen in Ergänzung zum Angebot des gesamten Studiengangs. Dies war zum Erhebungszeitpunkt nur bei drei Studiengängen der Fall. Das Anbieten einzelner Module erscheint jedoch durchaus überlegenswert, denn es führt zu einem „sanften „Einstieg in ein weiterbildendes Studium, da die Einstiegshürde der Bürokratie und der eigenen Verpflichtung aus Sicht der Kunden geringer erscheint. Ein nachträgliches Wechseln von einem Gasthörerstatus in den Status eines ordentlichen Studierenden ist i. d. R. kein Problem. Auch erweitert sich die potenziell anzusprechende Zielgruppe durch ein solches Vorgehen um diejenigen, die ausschließlich auf der Suche nach einer Weiterqualifikation auf wissenschaftlichem Niveau in speziellen Themengebieten sind, ohne einen kompletten Studiengang absolvieren zu wollen. Insbesondere auch Unternehmen könnten an einer solchen Kursorganisation interessiert sein, denn komplette „General Management Kurse“ werden oftmals nicht gewünscht, anstelle dafür aber hoch spezialisierte kürzere Veranstaltungen auf adäquatem Niveau (Knust, Hanft 2007, S. 466).

Preispolitik:

Grundsätzlich essentiell erscheint ein Finanzierungskonzept, welches das nachhaltige Angebot eines Studiengangs auch nach Auslaufen der Förderphase sicherstellt (vgl. TP 6). Zum Zeitpunkt der Analyse war diese Förderphase bei keinem der Studiengänge der Verbundpartner beendet. Entsprechende Rücklagen sowie ein solides Finanzgerüst, welches sich aus Studienbeiträgen aber auch aus sonstigen Einnahmen (z. B. Beratungsdienstleistungen an andere Anbieter, die sich noch im Aufbau weiterbildender Studiengänge befinden, Sponsoring von ggf. beteiligten Unternehmen, Erstellung von Studienmaterial für andere Kontexte oder sogar Vermarktung der eigenen Studienmaterialien für andere Weiterbildungsangebote etc.) stellt sich als sehr wichtig dar, den Schritt in die Selbständigkeit langfristig gehen zu können.

Personal und Mittel:

Festzustellen war, dass es eine feste Stelle, die sich explizit mit der Vermarktung, d. h. der Förderung des Absatzes des eigenen Leistungsangebots über Marketing- und PR-Maßnahmen, auseinandersetzt, nur an einen der betrachteten Fallbeispiele zu finden war. Es werden hingegen vielfach enge Kontakte zur Pressestelle und zur zentralen Studienberatung gesucht. An dieser Stelle ist ein ganz grundsätzliches Problem zu erkennen, nämlich dass die Vermarktung in der überwiegenden Anzahl der Fälle „nebenbei“ erfolgt, sei es durch wissenschaftliches Personal oder durch Verwaltungskräfte. Sowohl Pressestelle als auch zentrale Studienberatung sind im Wesentlichen auf ein anderes Zielpublikum eingestellt, denn normalerweise richten sich die von dort stammenden Aktionen eher an Studieneinsteiger und nicht an Unternehmen oder berufstätige Studieninteressierte.

Ebenso sind kaum Etats bei den weiterbildenden Studiengängen zu finden, die für das Marketing eingesetzt werden (z. B. für die Schaltung von Printwerbung, für das Erstellen von Broschüren oder Flyern, für die Optimierung der eigenen Internetpräsenz, für einen Eintrag in fachbezogenen Portalen etc.).

Kommunikationspolitik:

Um sich im Wettbewerb positionieren zu können ist es relevant, diejenigen Faktoren zu analysieren, die über die Annahme bzw. Ablehnung von Programmen entscheiden. Der Aufbau einer Marke kann in diesem Prozess unterstützend wirken, wenn hierdurch das empfundene „Kauf“-Risiko der Nachfrager reduziert wird, indem die Marke z. B. Rückschlüsse auf entsprechende Eigenschaften, Nutzenaspekte oder den persönlich empfundenen Wert zulässt (Kotler, Bliemel 2006, S. 736 f.). Zum Aufbau einer Marke ist neben der Produkt- und Preispolitik ebenso die Kommunikation der zu erwartenden Nutzenkategorien relevant. Nachteilig diesbezüglich ist jedoch, dass es die Hochschulen vielfach nur wenig verstehen, sich einer Präferenzstrategie folgend zu positionieren. Ausgehend davon, dass das am meisten präferierte Mittel der Informationsbeschaffung das Internet ist (Knust 2006, S. 108; S. 125 sowie Knauer, Oetken, Schlaak 2007b) sollten mindestens die Informationen auf den Homepages der Hochschulen angemessen präsentiert werden. Dies ist jedoch nicht der Fall: Die Suche nach Informationen wird als schwierig empfunden, weil die Seiten unübersichtlich und schlecht strukturiert oder weil keine anwenderfreundliche Navigation bzw. eine entsprechende Suchoption vorhanden sind (Knust 2006, S. 126). In der Internetrecherche der „Län-

derstudie Deutschland“ wurde zudem deutlich, dass essentielle Informationen auf den Internetpräsenzen der Hochschulen fehlen: Von 7.029 analysierten Programmen werden lediglich bei 199 Programmen Angaben zu Akkreditierungen und Qualitätsstandards gemacht; bei knapp 30% der Programme konnten keine Angaben zu den Kosten ermittelt werden (was nicht impliziert, dass sie kostenlos sind); in weniger als 4 von 10 Fällen werden Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen oder zu den zu erwerbenden Abschlüssen gemacht und in weniger als 4% der Programme werden Angaben zur Anrechnung von Kompetenzen vorgenommen (Faulstich et al. 2007, S. 117 ff.; S. 141 ff.).

Bei den zuvor genannten Informationen handelt es sich jedoch um Basisinformationen, die zur Verfügung stehen sollten, damit sich potenzielle Nachfrager überhaupt ein Bild von einem Programm machen können. Um jedoch die Weiterbildung tatsächlich präferenzorientiert zu vermarkten, müssten zusätzliche Aspekte aufgezeigt werden, die den Nutzen und die Qualität des Programms hervorheben, wie z. B. das Ausmaß der Praxisorientierung, die Qualität in der Lehre und der Betreuung, die Internationalität, die Anbindung an exzellente Forschung, das zielgruppengerechte didaktische Design oder die Exklusivität des Programms (Voss, Gruber 2006, S. 12).

Als problematisch anzusehen ist auch der Umstand, dass die Kontakte zu Arbeitgebern/Berufsverbänden und Alumni in der Vermarktung fast nicht berücksichtigt werden. Grundsätzlich wird unter Marketing vorwiegend Werbung und Pressearbeit verstanden. Ein umfassendes Marketingkonzept findet sich bei keinem der untersuchten Fallbeispiele. Das mag ggf. an den geringen Ressourcen (Geld und Personal) begründet sein, die für diese Aktivitäten zur Verfügung stehen, denn in der Regel werden Vermarktungsaufgaben von denselben Personen übernommen, die auch für die Ablauforganisation eines Studiengangs zuständig sind.

Die gefundenen Good-Practice-Ansätze der verschiedenen untersuchten Studiengänge wurden um einige Grundkonzepte und -fragen des Marketings ergänzt und als Handreichung für die Praxis in einem Marketingleitfaden (Abschlussbericht TP 5) zusammengefasst. Aufgrund des Detailreichtums dieser Handreichung werden die Ergebnisse hier nicht zusammengefasst, sondern auf die Darstellung in der Anlage verwiesen.

2.4.2 TP 8: Akkreditierung, Evaluation und Zertifizierung

Durchführung: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung und Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg

Verantwortliche Projektmitarbeiterin: Isabel Müskens

Zentrale Fragestellungen:

- Welche Kriterien sind zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsstudiengängen geeignet?
- Inwieweit werden diesen von den Anbietern im Rahmen eines internen Qualitätsmanagements berücksichtigt?
- Welche Qualitätskriterien liegen der Beurteilung durch externe Verfahren (Akkreditierung, Evaluation) zugrunde?
- Wie können die externen Verfahren weiterentwickelt werden, um die Passung mit Weiterbildungsstudiengängen zu erhöhen?

Ergebnisse:

Die konkreten Qualitätsvorstellungen im Verbund zentrieren sich um die Fragestellungen

- Abschlussorientierung, Modularisierung und berufsbegleitendes Studium,
- Qualität der Studieninhalte sowie
- Qualität innerhalb der didaktischen Modelle und
- Qualifikation der Lehrenden.

Es wird deutlich, dass es neben einer stichpunktbezogenen Qualitätssicherung, z. B. anhand von Akkreditierungen oder (Lehr-)Evaluationen auch eine prozessbezogene geben sollte, um die wesentlichen Aspekte, die im Rahmen eines Qualitätsmanagements zu berücksichtigen sind, adäquat abzubilden. Folgende Handlungsempfehlungen werden insofern gegeben (vgl. Müskens I. 2007):

- Mit dem Start der inhaltlichen Entwicklung eines Studienangebots ist auch die Entwicklung und Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements zu beginnen, das Elemente externer Qualitätssicherungsverfahren mit Elementen der Profilelementen und aktiver interner Qualitätsentwicklung verbindet. Dabei ist nicht nur der Bereich Studium und Lehre zu berücksichtigen, sondern auch der Servicebereich (Anmeldung, Beratung), Organisation und Management (effektive Gestaltung der Prozesse, angemessene Aufgabenverteilung, Flexibilität in der Reaktion auf neue Anforderungen).
- Die angemessene Berücksichtigung spezifischer Ansprüche und Erwartungen der Studierenden an Inhalte (Relevanz, Aktualität, Verwertbarkeit im beruflichen Kontext) und Studiengangsorganisation (Sicherung der nebenberuflichen Studierbarkeit) sind neben der wissenschaftlich-inhaltlichen Qualität kritische Erfolgskriterien und damit in der Qualitätssicherung besonders zu berücksichtigen.
- Die Verfolgung von Ergebnissen aus internen und externen Verfahren muss systematisch und verbindlich erfolgen. Verbesserungsmaßnahmen müssen zeitnah und für die Beteiligten sichtbar umgesetzt werden. Zudem sind regelmäßige „Wasserstandsmessungen“ vor dem Hintergrund strategischer und operativer Ziele (Leitbild, Zielvereinbarungen) von der anbietenden Institution vorzunehmen.
- Das regelmäßige Veröffentlichen von Qualitätsberichten sichert durch erhöhte Transparenz die Bereitschaft der Beteiligten zur Mitwirkung an den Verfahren der Qualitätssicherung.

Flankierend zu den Ergebnissen dieses Teilprojekts wird im Rahmen der „Länderstudie Deutschland“ festgehalten, dass die Beteiligung an Qualitätssicherungssystemen eher gering ist. Vorherrschend sind im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung weitestgehend kundenbezogene Zufriedenheitskontrollen, hingegen spielen organisations- oder prozessbezogene Qualitätssicherungmaßnahmen nach wie vor eine geringere Rolle (Faulstich et al. 2007, S. 115). Auch die Ergebnisse einer trinationalen Studie zeigen, dass organisations- und prozessbezogene Qualitätssysteme, wie LQW oder EFQM, nur verhalten eingesetzt werden, wenngleich sie im Zuge der präferenzorientierten Positionierung am Weiterbildungsmarkt geeignet erscheinen (vgl. Bredl et al. 2006, S. 83). Für die Differenzierung gegenüber Wettbewerbern und zum Aufbau eines geeigneten Images sind jedoch Akkreditierungen und Lehrevaluationen wenig geeignet. Zudem unterstützen solche Maßnahmen auch nicht, dass

die internen Prozesse hinterfragt und die Berührungspunkte an der „Line of Visibility“ (Shostack 1984, S. 134 ff.; Knust 2006, S. 250) „kundenorientiert“ entwickelt werden. Die Gründe für die hier wahrzunehmende Zurückhaltung könnten ggf. in der beanspruchten Autonomie der Hochschule und der Freiheit der Lehre liegen. Evtl. sind es jedoch auch die erforderlichen Ressourcen, die sich diesbezüglich als begrenzender Faktor darstellen.

Selbstverständlich ist die Akkreditierung weiterbildender Studiengänge mittlerweile eine als selbstverständlich angesehene Voraussetzung, den Studiengang überhaupt anbieten zu können. Neben den studiengangsbezogenen Akkreditierungen erfährt nun auch in Deutschland die Systemakkreditierung Aufwind, wie jüngst durch die Kultusministerkonferenz veröffentlicht wurde (KMK 2007): Nach einem Grundsatzbeschluss der KMK soll die Akkreditierung einzelner BA-/MA-Studiengänge durch eine Überprüfung und Zertifizierung hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme zunächst probeweise durch eine Systemakkreditierung (die sich zunächst auf sechs Jahre bezieht) ergänzt werden. Der Start für die Systemakkreditierung ist für 2008 geplant. Hintergrund ist eine Aufwandsreduktion und eine Beschleunigung der Einrichtung neuer Studiengänge. Notwendig für ein Gelingen ist, dass die Hochschulen bzw. Teilbereiche der Hochschulen ein verlässliches, internes Qualitätsmanagementsystem vorweisen können. Anregungen könnten sich deutsche Hochschulen beim Einführen eigener Qualitätsmanagementsysteme ggf. aus dem Ausland holen, denn österreichische Hochschulen sind bereits seit 2002 dazu aufgefordert, eigene interne Qualitätssicherungssysteme zu etablieren (Pellert, Cendon 2007, S. 357).

3 Literatur

BMBF 2006: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2006, www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf, Stand: o.A., Abruf: 13.05.2006.

BMBF 2007: Pressemitteilung zum Weiterbildungssparen, www.bmbf.de/press/2071.php, Stand: 13.06.2007, Abruf: 22.06.2007.

Bredl et al. 2006: Bredl, K.; Holzer, D.; Jütte, W.; Schäfer, E.; Schilling, A.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses, Jena, 2006.

Budäus 1999: Budäus, D.: Neue Kooperationsformen von öffentlichen Verwaltungen und privaten Unternehmen. Zürich 1999, S. 191-203.

Chevaillier, Eicher 2002: Chevaillier, T.; Eicher, J.: Higher Education Funding: A Decade of Changes. In: Higher Education in Europe, (2002) 1-2, S. 89-99.

Coase 1937: Coase, R.: The nature of the firm. In: Economica, (1937) 11, S. 386-405.

Faulstich et al. 2007: Faulstich, P.; Graeßner, G.; Bade-Becker, U.; Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Studie im Auftrag des BMBF, unveröffentlichter Abschlussbericht, 2007, S. 84-188.

Fleckenstein 2000: Fleckenstein, K.: Zukunftsperspektiven der deutschen Industrie: Grundsatzpapier, Berlin et al. 2000.

Graeßner, Böhner 2007: Graeßner, G.; Böhner, M.: Abschlussbericht TP 7, KWW Universität Bielefeld.

Graeßner, Wittwer, Staack 2007: Graeßner, G.; Wittwer, W.; Staack, Y.: Abschlussbericht TP 6, KWW Universität Bielefeld.

Hanft, Knust 2007: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Abschlussbericht. http://www.bmbf.de/de/349.php, Stand: Januar 2007, Abruf: 13.05.2007.

Hess 2002: Hess, T.: Netzwerkcontrolling: Instrumente und ihre Werkzeugunterstützung, Wiesbaden 2002.

Hoyningen-Huene 2004: Hoyningen-Huene, D. v.: Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Alternativen in der Hochschulfinanzierung, Bonn 2004, S. 1-8.

Hungenberg 1999: Hungenberg, H.: Bildung und Entwicklung von strategischen Allianzen - theoretische Erklärung, illustriert am Beispiel der Telekommunikationsbranche. In: Engelhard, J./Sinz, E. (Hrsg.): Kooperationen im Wettbewerb, Wiesbaden 1999, S. 3-29.

Kirsch 1997: Kirsch, D.: Public Private Partnership, Köln 1997.

KMK 2007: KMK-Aktuell: Enführung der Systemakkreditierung, www.kmk.org/aktuell/home1.htm, Stand: o.A.; Abruf: 15.06.2007.

Knust 2006: Knust, M.: Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung, Lohmar, 2006.

Knust, Hanft 2007: Knust, M.; Hanft, A.: Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Abschlussbericht. http://www.bmbf.de/de/349.php, S. 446-486, Stand: Januar 2007, Abruf: 21.06.2007.

Kotler, Bliemel 2006: Kotler, P.; Bliemel, F.: Marketing-Management: Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, 10. Auflage, München et al., 2006.

Kotler, Fox 2002: Kotler, P./Fox, K.: Strategic marketing for educational institutions, 2. Auflage, Upper Saddle River, NJ 2002.

Mahlmann 2007: Mahlmann, H.: Abschlussbericht TP 3, ZWW der CvO Universität Oldenburg.

Mahlmann, Simmel 2007: Mahlmann, H.; Simmel, A.: Abschlussbericht TP 2, ZWW der CvO Universität Oldenburg.

Mildenberger 1998: Mildenberger, U.: Selbstorganisation von Produktionsnetzwerken: Erklärungsansatz auf Basis der neueren Systemtheorie, Wiesbaden 1998.

Mönch 2002: Mönch, R.: Fundraising an deutschen Hochschulen - altuelle Entwicklungen. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Fundraising für Hochschulen: Spenden, Sponsoring und Stiftungen als Chance, Bad Boll 2002, S. 3-9.

Morath 1999: Morath, F.: Neue Kooperationsformen. Zürich 1999, S. 221-231.

Müskens I. 2007: Müskens, I.: Abschlussbericht TP 8, CvO Universität Oldenburg.

Müskens W. 2007: Müskens, W.: Abschlussbericht TP 1, Ibe, CvO Universität Oldenburg.

Pellert, Cendon: Pellert, A.; Cendon, E.: Länderstudie Österreich. In Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Abschlussbericht. http://www.bmbf.de/de/349.php, S. 343-399, Stand: Januar 2007, Abruf: 19.06.2007.

Penrose 1959: Penrose, E.: The theory of the growth of the firm, Oxford 1959.

Picot 1982: Picot, A.: Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie: Stand der Diskussion und Aussagewert. In: Die Betriebswirtschaft, (1982) 2, S. 267-284.

Picot 1986: Picot, A.: Transaktionskosten im Handel: zur Notwendigkeit einer flexiblen Strukturentwicklung in der Distribution. In: Betriebs-Berater, (1986) S. 2-16.

Picot, Reichwald, Wigand 2003: Picot, A.; Reichwald, R.; Wigand, R.: Die grenzenlose Unternehmung, Information, Organisation und Management, 5. Auflage, Wiesbaden 2003.

Prahalad, Hamel 1991: Prahalad, C.; Hamel, G.: Der globale Verdrängungswettbewerb zwingt die Unternehmen, alle Kräfte auf das zu konzentrieren, was sie besonders gut beherrschen. In: Harvard Business manager, (1991) 2, S. 66-78.

Salmon 2000: Salmon, G.: E-Moderating – The key to teaching and learning online. London 2000.

Schlaak, Oetken, Knauer 2007a: Schlaak, M.; Oetken, H.; Knauer, A.: Abschlussbericht TP 4, FH O/O/W.

Schlaak, Oetken, Knauer 2007b: Schlaak, M.; Oetken, H.; Knauer, A.: Abschlussbericht TP 5, FH O/O/W.

Schöll 2005: Schöll, I.: Marketing in der öffentlichen Weiterbildung, 3. Auflage, Bielefeld 2005.

Shostack 1984: Shostack, L.: Designing Services that deliver. In: Harvard Business Review (1984), 2, S. 133-139.

Stifterverband 2003: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, Essen 2003.

Stuchtey 2001: Stuchtey, T.: Die Finanzierung von Hochschulbildung, Baden-Baden 2001.

TUM 2007: Fundraising an der TU München, http://portal.mytum.de/fundraising/index_html, Stand: o.A., Abruf: 21.06.2007.

Voss, Gruber 2006: Voss, R.; Gruber, T.: Hochschulmarketing, Lohmar, 2006.

Weber 2000: Weber, S.: Kiss, Bow, or Shake Hands. Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: ZBW. Heft 3, S. 376-398.

Wernerfelt 1984: Wernerfelt, B.: A Resource-based View of the Firm. In: Strategic management journal, (1984) 2, S. 171-180.

Williamson 1991: Williamson, O.: Comparative economic organization: the analysis of discrete structural alternatives, Saarbrücken 1991.

WINFOLINE 2007: Bildungsnetzwerk WINFOLINE, www.winfoline.de, Stand: o.A.; Abruf: 20.06.2007.

Wissenschaftsrat 2006: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf, Stand: Januar 2006, Abruf: 13.05.2006.

Wolter 2004: Wolter, A.: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. In: BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm 'Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform' am 17.+18.05.2004 an der Universität Rostock. Bonn, S. 17-34.

4 Anhang

4.1 Abschlussbericht TP 1

Autor/en: Wolfgang Müskens

Verantwortliche Einrichtung: Wolfgang Schulenberg Institut, CvO Universität Oldenburg

1 Begriffsbestimmung: APeL und APL

Pliening (2004) zitiert eine Begriffsbestimmung des „Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)“, die den Zusammenhang zwischen den verschiedenen miteinander verwandten Akronymen erläutert:

- APL stands for the Accreditation of Prior Learning and is generally used as an umbrella term including both prior certificated learning and experiential learning.
- APEL – The Accreditation of Prior Experiential Learning – refers to uncertificated learning gained from experience.
- APCL – The Accreditation of Prior Certificated Learning – learning for which certification has been awarded by an educational institution or another education/training provider.

Die Begriffe werden allerdings nicht einheitlich verwendet. Oft findet man den Begriff A-PEL auch als Synonym zu APL, d.h. als Oberbegriff für alle Formen der Anerkennung.

sieren.

Pliening, D. (2004). Das Projekt Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nicht-formalen Lernens in Europa. http://www.erill.uni-bremen.de/apel/doc/bbj.html.

Der politische Hintergrund

Die Europäische Kommission hat in einem Memorandum 2000 festgestellt, dass die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen insbesondere von informellem und nicht-formellem Lernen von zentraler Bedeutung für das lebenslange Lernen in Europa ist.

Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf.

Im Abschlusskommuniqué der Berliner Bologna-Nachfolgekonferenz im September 2003 betonen die europäischen Hochschulminister/-innen, "den bedeutenden Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens."(S.7)

Sie verpflichten sich, Schritte zur Anpassung ihrer nationalen Politiken zu unternehmen, um dieses Ziel [des lebenslangen Lernens] zu erreichen, und sie fordern alle Hochschuleinrichtungen auf, "die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern." (S.7)

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister (2003). Berliner Kommuniqué "Realisierung des Europäischen Hochschulraums. [http://ahpgs.de/hrk-kmk/berlin_kommunique.pdf].

2 Übersichtsdarstellungen

Vergleichende Studien und Darstellungen zur Situation der Anerkennung informeller und nicht-formell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in Europa werden regelmäßig vom European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) in Thessaloniki erstellt.

Björnavold, J. (1997). Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. CEDEFOP panorama.

Björnavold, J. (2001). Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. Berufsbildung, 22.

Eine aktuellere Übersicht zur Lage der Anerkennung informeller Kompetenzen in Europa liefert Bernd Käpplinger vom DIE:

Käpplinger, B. (2002). Anerkennung von Kompetenzen – Definitionen, Kontexte uind Praxiserfahrungen in Europa.

Die Ergebnisse einer europäischen Fachtagung zu APeL, die im Juni 1998 in Bremen stattfand, wurden in einem Herausgeberband von Alheit und Plienig (1999) gebündelt.

Alheit, P., Plienig, D. (1999) (Hrsg.). Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning – Evaluating European Practises – Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998 – Collected Papers. Bremen: Universität Bremen.

Einige internationale Beispiele (Finnland, Frankreich) liefert ein Übersichtsartikel von Frank, Gutschwo und Münschhausen (2003).

Frank, I., Gutschow, K., Münchhausen, G. (2003). Vom Meistern des lebens. Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (4), 16-20.

2.1 Deutschland

Bis vor wenigen Jahren war in Deutschland eine Ausbildung an einer Hochschule bzw. Fachhochschule nur durch den Erwerb der "Hochschulreife" (Abitur) bzw. "Fachhochschulreife" möglich. Auch bei einer Qualifizierung über den sog. "2.Bildungsweg" wurde im Rahmen von Prüfungen die Hoch- bzw. Fachhochschulreife festgestellt.

Seit einiger Zeit gibt es nun in mehreren Bundesländern Ausnahmereglungen zur Studienzulassung beruflich Qualifizierter ohne Hochschulreife. Die Regelungen weichen nicht nur zwischen den Bundesländern erheblich voneinander ab, sondern besitzen auch innerhalb der Bundesländer erhebliche Unterschiede, da die Ausgestaltung der Zulassung in der Regel von den einzelnen Hochschulen vorgenommen wird.

Es lassen sich grob vier Formen der Zulassung beruflich Qualifizierter unterscheiden:

- Die Zulassung von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (und mehrjähriger) Berufserfahrung auf der Grundlage einer Eingangsprüfung
- Die Zulassung von Berufserfahrenen zu einem Probestudium
- Die Zulassung von Meistern u. ä. ohne zusätzliche Anforderungen
- Die Zulassung von Meistern u. ä. auf der Grundlage einer Eingangsprüfung

In einem Bundesland (Hamburg) ist darüber hinaus eine Einstufung beruflich Qualifizierter in höheres Fachsemester möglich, d.h. eine echte Kreditierung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse.

Eine weit reichende Anerkennung vorausgegangenen Lernens liegt dem "Studium auf Probe" zugrunde. Die Zulassung zum Probestudium erfolgt auf der Grundlage eines Bewerbungsschreibens sowie i. d. R. eines Vorstellungsgespräches durch den Immatrikulations- bzw. Prüfungsausschuss. Nach zwei Semestern Probestudium erfolgt eine Entscheidung über eine endgültige Zulassung.

Die alternativen Formen der Zulassung zum Studium erreichten bis 1996 keine weite Verbreitung. Es wurde geschätzt, dass etwa 3% der Studienzulassungen durch derartige Sonderwege zustande kamen. Der Berufsbildungsbericht 1995 beklagte "Mit der derzeitigen Praxis des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur kann die Attraktivität der beruflichen Bildung nicht wesentlich gesteigert werden....Vor allem müssten Voraussetzungen geschaffen werden, außerhalb schulischer Lernprozesse erworbene Qualifikationen, insbesondere solche aus Weiterbildungsaktivitäten, bescheinigt und angerechnet zu bekommen." (S. 106).

Wolter, A. (2003). Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne - Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. In G. A. Straka (Hrsg.), Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen (S.83 - 99). Münster: Waxmann.

Collingro, P., Heitmann, G. & Schild, H. (1997). Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kompetenzen - Deutschland. Thessaloniki: CEDEFOP.

2.2 Frankreich

Gallacher und Feutrie (2003) vergleichen die Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formellen Lernens im Hochschulbereich in Schottland und Frankreich. (zu Schottland siehe unter „Großbritannien“).

Seit 1985 wurden in Frankreich Gesetze und Richtlinien eingeführt, die den Hochschulen eine Anerkennung informellen Lernens erlauben. Dabei beschäftigte man sich zunächst mit der Würdigung beruflicher Fertigkeiten (VAP- validation des acquis professionnels), später dann auch mit Erfahrungslernen, worunter auch ehrenamtliche und familiäre Tätigkeiten gefasst werden (VAE – validation des acquis de l’experience).

VAP wurde zunächst mit dem Ziel der Zulassung beruflich Qualifizierter eingeführt. Personen über 20 Jahre können ein Hochschulstudium ohne die üblichen Zulassungsvoraussetzungen aufnehmen, wenn ihre Schulausbildung mindestens 2 Jahre zurückliegt (VAP85). Später erweiterte man VAP auch in Richtung Anrechnung von beruflichen Kompetenzen (VAP92). Theoretisch war es mit dieser gesetzlichen Regelung möglich für Personen mit einer mindestens 5-jährigen Berufserfahrung, nahezu das gesamte Studium aufgrund beruflicher Vorkenntnisse erlassen zu bekommen. Allerdings lag die Durchführung der Anrechnung im Ermessen der Hochschulen, die eine Anerkennung ohne Begründung verweigern konnten.

Die Einführung von VAE im Jahr 2002 erweiterte die Anrechnungsmöglichkeiten auch auf informelle Lernerfolge. Statt 5 werden nun nur noch 3 Jahre informellen Lernens verlangt. Darüber hinaus ist eine Zertifizierung der informellen Lernerfolge bis hin zu einem gesamten Studienabschluss möglich, ohne dass auch nur ein einziger Kurs an der Hochschule besucht werden muss.

Die Umsetzung von VAE und VAP an den Hochschulen fällt trotz der gesetzlichen Rahmenregelungen sehr unterschiedlich aus. An der Universität Lille (USTL) besteht beispielsweise eine zentrale Einrichtung, die alleine 1999 806 VAP-Dossiers begutachtete. Die meisten der Dossiers betrafen den Zugang zur Hochschule, nur wenige die Anrechnung von Vorkenntnissen.

Doch das Engagement der USTL ist untypisch, an den meisten Hochschulen existieren weitaus geringere Kapazitäten für die Durchführung von VAP/VAE. Häufig wird die Anerkennung von den wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Eine Evaluation des 1985er Gesetzes im Jahr 1992 zeigte, dass nur etwa ein Drittel der Universitäten VAP umfassend eingeführt hatte, ein weiteres Drittel hatte VAP in einigen Fächern bzw. Instituten eingeführt und das letzte Drittel hatte überhaupt nichts unternommen.

Daten des Bildungsministeriums aus dem Jahr 2002 sprechen von rund 17.000 VAP-Dossiers (an allen Hochschulen Frankreichs). Insgesamt hat VAP/VAE damit noch keine umfassende Bedeutung erreicht. Insbesondere findet bislang nur selten eine Anrechnung von Vorleistungen über VAP/VAE statt.

Ein möglicher Hintergrund für die geringe Bereitschaft der Hochschulen VAP/VAE einzusetzen, besteht nach Gallacher und Feutrie möglicherweise darin, dass bei VAP/VAE in erster Linie Praxiswissen (savoirs de action) und weniger hochschulrelevantes akademisches Wissen erfasst wird. Da prozessorientiertes, überfachliches Praxiswissen von vielen Hochschulen nach wie vor als minderwertig betrachtet wird, äußert sich in der unzureichenden

Umsetzung von VAP/VAE somit möglicherweise ein Widerstand gegen die gesetzlichen Vorgaben, die versuchen diese Wissensformen einander gleichzusetzen.

Gallacher, J. & Feutrie, M. (2003). Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland.

Die Möglichkeit an VAP/VAE teilzunehmen bietet sich nicht für alle Erwachsenen, die anstreben, an einer französischen Universität zu studieren. Lediglich als FC (Formation Continue) eingestufte Studierende haben das Recht, an VAP/VAE zu partizipieren. Darüber hinaus haben FC-Studierende die Möglichkeit, die Vergünstigungen eines 1971 erlassenen Gesetzes in Anspruch zu nehmen, welches den Unternehmen eine Verpflichtung zur finanziellen Beteiligung an Weiterbildung aufbürdet. Die überwältigende Mehrheit der studierenden Berufstätigen wird jedoch nicht als FC- sondern als grundständige (initial) Studierende eingestuft, so dass für sie keinerlei Möglichkeit der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen besteht.

Jallade berichtet, dass an den Universitäten Nanterre und Lille VAP beinahe ausschließlich im Zusammenhang mit der Zulassung zum Studium eingesetzt wird (VAP85). Erhebliche Widerstände gibt es an beiden Universitäten gegen das Erlassen von Kursen oder Studienleistungen auf der Grundlage von VAP92. Während VAP85 in Lille (USTL) umfassend in allen Fachbereichen Einsatz findet, ist es in Nanterre auf die wissenschaftliche Weiterbildung und die berufsbegleitenden Studiengänge beschränkt.

Von den vier von Jallade betrachteten französischen Universitäten besaß lediglich die Weiterbildungsuniversität CNAM eine zentrale Einrichtung, die in der Lage war VAP92 mit dem Ziel einer Reduzierung der Studienanforderungen auf der Basis von APEL durchzuführen. Rund 250 Studierenden nutzen VAP92 jährlich in CNAM.

Jallade hält eine solche zentrale Einrichtung zur Durchführung von APEL für unentbehrlich. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen Universität und Studienbewerbern. Für die Studienbewerber bildet die Einrichtung das Tor zu den komplexen Pfaden der Zulassung. Als minimale Größe für eine solche Einrichtung verweist Jallade auf die Erfahrungen der USTL (15 Berater und ebensoviele sonstige Mitarbeiter).

Jallade, J.-P. (2001). From continuing education to lifelong learning in french universities. European Journal of Education, 36 (3), 291-304.

Ant berichtet über die theoretischen Hintergründe der Einführung von VAP85 und VAP92: „Das Grundprinzip, das dabei festgehalten wurde, besteht in der Annahme, dass das Diplom eine Qualifizierung bestätigen soll, unabhängig davon, auf welchem Weg diese Qualifizierung vorbereitet wurde (schulischer Weg, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung) und unabhängig vom eingeschlagenen Zugangsmodus (globale Form, punktuelle Examen, Dispens)“ (S. 71).

Man nimmt also an, dass die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit Kenntnisse generiert, die Studienleistungen entsprechen.

Weiterhin beschreibt Ant, den Vorgang eines VAP92-Antrags. Hierzu wird ein Validierungsdossier erstellt, in dem beschrieben wird, welche Dispensen (Befreiungen von Modu-

len) der Kandidat beantragt. Weiterhin enthält das Dossier einen Lebenslauf des Kandidaten, Diplome, Weiterbildungsbescheinigungen sowie eine Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten. Eine Kommission begutachtet das Dossier und entscheidet über Dispensen.

Ant berichtet über eine Studie aus dem Jahr 1996, die zu dem Ergebnis kam, dass bis dahin rund 5.500 Studierende einen Antrag auf VAP gestellt hatten. Rund 70% dieser Anträge wurde angenommen. Die meisten Antragsteller waren arbeitslos und erhielten staatliche Studienbeihilfen. 92% der Antragssteller waren nicht älter als 25 Jahre.

Den geringen Erfolg von APEL an französischen Hochschulen führt Ant darauf zurück, dass

- viele der Antragssteller die Mindestanforderungen bezüglich der geforderten Berufserfahrung nicht erfüllen,
- viele Bewerber an der komplexen Administration von VAP scheitern,
- viele Studiengänge über VAP nicht zugänglich sind,
- die Kommissionsmitglieder Hochschulangehörige sind, die nicht in der Lage sind, Berufserfahrungen adäquat zu beurteilen.

Neuere Gesetzesentwürfe in Frankreich gehen in die Richtung, auch die Tarifpartner in VAP einzubinden.

Ant, M. (2001). La validation des acquis professionnels - Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen - das französische Modell. Grundlagen der Weiterbildung, 12, 70-73

2.3 Großbritannien

Der Cedefop-Länderbericht zu Großbritannien nennt drei Funktionen von APL im Zusammenhang mit Higher Education:

- entry into a course or a programme,
- advance standing on a course or programme,
- credit against some of the outcomes of a course or programme that will count towards an award.

Dabei wird strikt getrennt zwischen APEL (Experiential Learning) und APCL (Prior Certified Learning).

Das Assessment selbst wird häufig von einem inhaltlichen Experten (subject specialist) durchgeführt. Der Studieninteressent hat die Aufgabe, Nachweise (evidence) zu liefern, anhand derer der Experte beurteilt, ob und ggf. in welchem Maße Vorwissen anerkannt werden kann.

Doch unterscheiden sich die Verfahren der Anerkennung von Hochschule zu Hochschule. Es besteht kein verbindlicher, gemeinsamer Rahmen oder gar vereinheitlichte Standards für das Assessment.

Viele Hochschulen orientieren sich aber an den Empfehlungen des HEQC (Higher Education Quality Council). Dieser Rat hatte sich bereits 1994 für die Verwendung von Kreditpunkten im Zusammenhang mit APL ausgesprochen. Dabei wurde eine kompetenzorientierte Definition von Kreditpunkten vorgeschlagen, d.h. jeder Kreditpunkt entspricht einer bestimmten Kompetenz (Fertigkeit, Wissen) unabhängig davon, wie und mit welchem Aufwand diese erworben wurde.

Das HEQC sieht in der Verwendung von Kreditpunkt-Systemen ein entscheidendes Mittel, um den Zugang zu Hochschulen zu erweitern, Regelungen zu flexibilisieren und gleichzeitig das Bemühen und die Leistung von Lernenden zu fördern. Hierzu sollte ein nationaler Kredit-Rahmen (national credit framework) geschaffen werden, der den Transfer von Kreditpunkte zwischen Fakultäten, Hochschulen und unterschiedlichen Bildungssektoren ermöglichen sollte. Die Universitäten und Colleges konkretisierten diesen Rahmen in jeweils eigenen „Credit accumulation and transfer schemes“ (CAT).

CAT-Schemata werden häufig auch auf regionaler Basis eingesetzt. So gibt es z.B. ein „Scottisch Credit Accumulation and Transfer Scheme (SCOTCAT), an dem sich alle Einrichtungen der „Higher Education“ in Schottland beteiligen.

Wird APL im Zusammenhang mit der Zulassung zum Studium (access) eingesetzt, so stehen Portfolios und bewertete Projektarbeiten als Erfassungsmethoden im Vordergrund.

Obwohl Großbritannien ein hochentwickeltes System der Anerkennung informellen Lernens im Bereich der beruflichen Aus- und Forbildung besitzt (NVQ/SVQ-System), bestehen kaum Bezüge zum Hochschulbereich. Die Hochschulen bestehen in der Regel auf eine eigenständige Erfassung der anzurechnenden bzw. anzuerkennenden Kompetenzen und beziehen sich dabei nicht auf die Systeme der beruflichen Bildung. In der Literatur findet man zuweilen Hinweise darauf, dass die britischen Hochschulen eine andere Vorstellung von APL haben als die beruflichen Bildungsträger –bzw. Zertifizierungseinrichtungen.

Der CEDEFOP Länderbericht zu Großbritannien enthält auch die Ergebnisse einer Befragung britischer Universitäten (von 1997) zu APL. Es zeigte sich, dass APL insbesondere bei Teilzeit-Studiengängen und Kursen mit starkem Berufsbezug Einsatz findet. Typische Fächer bzw. Bereiche waren Pflegewissenschaften, technische Studiengänge, Lehramt, wissenschaftliche Weiterbildung, Rechtswissenschaften sowie Kunst.

Bei der Befragung ergab sich weiterhin, dass für die Anerkennung früheren (zertifizierten) Lernens üblicherweise keine Gebühren erhoben wurden, während die Anerkennung informeller (nicht-zertifizierter) Lernerfolge meist mit Gebühren verbunden war. Dabei unterschieden sich die Gebührenmodelle erheblich voneinander. In einigen Fällen wurden für jedes erlassene/anerkannte Modul Gebühren erhoben, in anderen Fällen wurden für die Betreuung bei der Erstellung eines Portfolios Kosten geltend gemacht.

Die befragten Hochschulen unterschieden sich erheblich im Ausmaß angerechneter Studienleistungen. Einige Hochschulen erließen bis zu zwei Drittel eines Studiums auf der Basis von APL, andere lediglich ein Studiensemester, wieder andere vergaben lediglich Kreditpunkte.

Die befragten Universitäten gaben an, dass üblicherweise ältere Studienanfänger (über 21 bzw. sogar über 25) die Möglichkeit einer Anrechnung früher erworbener Kenntnisse nutzten.

Viele der Hochschulen boten ein spezielles Studienmodul zur Erstellung und Präsentation eines Portfolios an, das dazu dienen sollte, innerhalb des APL-Prozesses Nachweise für den Erfolg von Erfahrungslernen darzustellen.

Als Qualitätskontrolle setzten einige Einrichtungen zusätzliche externe Gutachter ein, die die Entscheidungen der internen Gutachter überprüften.

Insgesamt spielt APCL eine weitaus größere Rolle als APEL an britischen Hochschulen. Die Autoren des Länderberichts vermuten, dass dies auf mehrere Ursachen zurückzuführen ist:

- Die Durchführung von APCL ist weitaus kostengünstiger als APEL-Verfahren. Aufwändige APEL-Verfahren könnten daher Studieninteressierte mit geringen finanziellen Möglichkeiten abschrecken.
- Viele Hochschulen fangen erst jetzt an, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass informell erworbene Kompetenzen als Indikatoren für Studierfähigkeit bzw. als anrechenbare Leistungen in Frage kommen.
- Die Hochschulen haben häufig Schwierigkeiten, die Anrechnungsansprüche von Studienanfängern zu überprüfen, wenn sich diese auf informelles Lernen beziehen.

Trotz dieser Schwierigkeiten versprechen sich die Hochschulen von APL eine höhere Attraktivität für ältere und nicht-traditionelle Studierenden. Durch die Aufnahme solcher Studienanfänger erhofft man sich eine bessere Motivation und höhere Diversität der Studierenden.

Scottish Qualifications Authority (1997). Identification, validation and accreditation of prior and informal learning - United Kingdom report. Thessaloniki: CEDEFOP.

Gallacher und Feutrie (2003) beschreiben das schottische System der Anerkennung informellen und non-formellen Lernens im Hochschulbereich im Vergleich zu Frankreich (s.o.).

Anders als in Frankreich besteht in Schottland kein übergreifendes gesetzlich fixiertes System der Anerkennung informeller und früherer Lernerfolge. Stattdessen gab es eine Reihe nationaler Initiativen, die insbesondere in den Post92-Hochschulen (den früheren Polytechnics – vergleichbar mit den deutschen „Universities of Applied Science“) Verbreitung gefunden haben. In den traditionellen Pre92-Universities spielt APEL hingegen gegenwärtig noch eher eine untergeordnete Rolle.

Als mögliche Gründe für die bessere Akzeptanz von APEL in den Post92s nennen Gallacher und Feutrie

- Die Post92-Einrichtungen legen größeren Wert darauf, den Zugang zu Hochschulen zu öffnen.
- Sie sind daran interessiert, ihre Marktposition auszubauen.
- Studiengänge mit starkem Berufsbezug stehen bei ihnen im Vordergrund des Angebots.

Einen erheblichen Einfluss auf die Einführung von APEL in den Post92s (und auch bereits vor 1992 in den Polytechnics) hatte das CNAA (Council for National Academic Awards). Das CNAA beschloss bereits 1991, ein Credit-Framework zu entwickeln. Dies führte zur E-

tablierung eines nationalen schottischen „Credit Accumulation and Transfer Schemes“ (SCOTCAT) für die Polytechnics.

Das SCOTCAT bildete einen Rahmen für die Anerkennung informellen Erfahrungslernens, so dass eine Reihe von Verfahren und Systemen für APEL in verschiedenen Institutionen entwickelt und eingeführt werden konnten. Die eingeführten APEL-Systeme betrafen sowohl Zugang als auch Kreditierung (Anrechnung).

In Ergänzung zum allgemeinen SCOTCAT wurde in jüngster Zeit das nationale Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) eingeführt, das detailliert die Kreditpunkte-Vergabe innerhalb einer großen Anzahl von Qualifikationen aufführt.

Weitgehend unklar bleibt jedoch, welche praktische Bedeutung APEL an den schottischen Hochschulen mittlerweile besitzt. Eine regionale Studie aus Westschottland kommt zu dem Ergebnis, dass APEL insbesondere im Zusammenhang mit einigen klar umrissenen Berufsfeldern wie Pflege, Sozialarbeit und Ergotherapie eine größere Rolle spielt. Hier handelt es sich zumeist um Aufbaustudiengänge für Personen mit spezifischer Berufserfahrung, deren Vorleistungen durch die Vergabe von Kreditpunkten angerechnet wird. Andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass APEL derzeit nur im Bereich der postgradualen Studiengänge eine nennenswerte Verbreitung besitzt.

Die Tatsache, dass APEL in Schottland eher im Zusammenhang mit Anrechnung diskutiert wird und weniger als Verfahren der Zulassung zur Hochschule führen Gallacher und Feutrie auf die Möglichkeit eines Hochschulzugangs über die Colleges of Further Education zurück, die einen alternativen Zugangsweg zur Hochschule bieten. Rund 60% der Teilnehmer dieser Colleges sind älter als 24 Jahre.

Die FE-Colleges bieten auf regionaler bzw. lokaler Ebene auch Kurse auf Hochschulniveau an. Man unterscheidet Higher National Certificates (HNC) und Higher National Diplomas (HND). Mittlerweile studiert rund ein Drittel aller grundständigen Studierenden in FE-Colleges (und mehr als die Hälfte von ihnen sind älter als 24 Jahre). Viele der FE-College-Absolventen nehmen anschließend noch ein Universitätsstudium auf, da einerseits die HNCs bzw. HNDs zur Aufnahme eines Studiums berechtigen und andererseits die an den FE-Colleges erbrachten Leistungen häufig von den Universitäten (insbesondere von den Post92-Einrichtungen) angerechnet werden.

Da die Zulassung von FE-College-Absolventen an Universitäten nicht unter dem Überbegriff APEL (bzw. APL) diskutiert wird, verwundert es nicht, wenn Cleary et al. (2002) zu der Feststellung gelangten, dass es nahezu unmöglich gewesen sei, an schottischen Universitäten reale Fallbeispiele für APEL zu finden, da APEL Aktiviäten entweder überhaupt nicht stattfänden oder aber auf einem solch informellen Niveau, dass es nahezu unmöglich sei, sie zu untersuchen.

Gallacher und Feutrie diskutieren die Frage, weshalb APEL bzw. VAE/VAP in Schottland und Frankreich nur eine untergeordnete Rolle spielen:

- Möglicherweise wurde die Bedeutung der Anerkennung informeller und früherer Lernerfahrungen von Bildungspolitikern und –forschern bislang einfach überschätzt.
- Es deutet sich an, dass die Hochschulen selbst zuweilen nur wenig Interesse haben, nicht-traditionelle Studierende zuzulassen.

- In vielen Hochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. das Studienangebot für Berufserfahrene von untergeordneter Bedeutung.
- Die Verfahren der Kompetenzerfassung bei APEL bzw. VAE/VAP sind häufig für die Kandidaten sehr zeit- und arbeitsaufwändig und darüber hinaus zuweilen auch mit Kosten verbunden.
- Werden Portfolios oder bewertete Praktika als Grundlage einer Anerkennung verlangt, so muss die Hochschule klare Vorgaben erstellen und Betreuungsangebote einrichten, damit ein solches Verfahren überhaupt sinnvoll angewendet werden kann. Bei vielen Hochschulen fehlen aber solche Vorgaben (die USTL in Lille arbeitet mit rund 30 hauptamtlichen Mitarbeitern. Kaum eine andere Hochschule der Welt leistet einen vergleichbaren Aufwand für APEL).
- Wenn APEL für die Zulassung von Studierenden eingesetzt werden soll, sind sehr aufwändige Beurteilungs- und Bewertungsverfahren erforderlich, um die Validität der Entscheidungen sicherzustellen. Häufig stellt sich dabei heraus, dass andere unaufwändigere Erfassungsmethoden (z.B. Tests) ebensogute Vorhersagen des Studienerfolgs für Studienbewerber ohne formelle Studienzulassung erlauben.
- Informell erworbenes Wissen (Mode 2 knowledge/Savoirs d' action) unterscheidet sich oftmals erheblich von akademischem Wissen (Mode 1 knowledge/Savoirs d' theoriques). Es ist häufig bereichsübergreifend, wird im Prozess der Arbeit erworben und kann nur schwer formalisiert werden. Wenn Anrechnungssysteme von akademischen Lernzielen ausgehen, so ist es häufig unmöglich, diesen Lernzielen äquivalente informelle Wissensinhalte zuzuordnen.

Trotz dieser Probleme liefern Gallacher und Feutrie zumindest ein gewichtiges Argument, weshalb man dennoch an APEL festhalten sollte: APEL belohnt und würdigt informelles und früheres Lernen und ermutigt dadurch auch bildungsferne Personen, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Darüber hinaus kann APEL dazu beitragen, dass die eigene Lernbiographie reflektiert wird und daraus ein neues Selbstvertrauen in das eigene Lernvermögen entsteht. (Viele Weiterbildner tendieren dazu, APEL weniger als Assessment sondern eher als einen reflexiven Selbsterfahrungsprozess zu sehen).

Allerdings besteht auch die Gefahr, dass APEL, wenn es mit einer Anrechnung informeller Lernerfolge verbunden ist, dazu führt, dass die vormals intrinsische Lernmotivation korrumpiert wird, d.h. dass informelles Lernen nunmehr als Weg zu einem Hochschulabschluss gesehen wird, und sich damit auch inhaltlich auf die Vorgaben der Hochschule ausrichtet.

Soll APEL in Zukunft eine größere Bedeutung gewinnen, so muss sich die Anerkennung von der einseitigen Suche nach hochschuläquivalentem Vorwissen bei den Studienbewerbern wegbewegen. Dies würde erfordern, dass die Hochschulen ihre Kompetenzmodelle überdenken und bei der Gestaltung von Anrechnungsbedingungen mit anderen Bildungseinrichtungen und gesellschaftlichen Gruppen kooperieren.

Gallacher, J. & Feutrie, M. (2003). Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland.

Cleary, P., Whittaker, R., Gallacher, J., Merrill, B., Jokinen, L., Carette, M. & Members of CREA (2002). Social Inclusion through APEL – the learner's perspective. Comparative Report. Glasgow Caledoninan Universitiy Centre for Research in Liefelong Learning.

2.4 Irland

Seit Mitte der 90er Jahre gibt es in Irland eine intensive Debatte und Forschung zur Zukunft der Erwachsenen-, Weiter- und Hochschulbildung. Innerhalb dieser Debatte wurde häufig die wachsende Bedeutung der Anerkennung informell und früher erworbener Kenntnisse und Kompetenzen betont. Als einen möglichen Hintergrund dieser Entwicklung sieht Murphy (2003), die nach einer langjährigen Rezession in den 90ern zunächst langsam in Fahrt kommende irische Wirtschaft. Am Ende der 90er entwickelte sich die Wirtschaft des „celtic tigers" explosionsartig. Damit einher ging ein dramatisch zunehmender Bedarf an Fachkräften.

Die Hochschulen in Irland besitzen ein sehr hohes Maß an Autonomie. Diese Autonomie wird in zwei richtungsweisenden Gesetzen (dem „Universities act" von 1997 und dem „Qualifications Act" von 2000) noch weiter unterstützt. Allerdings wird von den Universitäten auch eine Anpassung an das 2003 erschienene „National Framework for Qualifications" erwartet.

Die starke Autonomie der Universitäten hat möglicherweise dazu beigetragen, dass bis heute keine einheitlichen Regeln oder Abläufe für APEL existieren. Die Anerkennung informeller und früherer Kompetenzen erfolgt bei den meisten Einrichtungen auf der Basis von Einzelfallreglungen.

Murphy (2003) berichtet Erfahrungen aus drei unterschiedlich erfolgreichen APEL-Projekten an irischen Universitäten:

Fallstudie 1:

Anfang der 90er besaß Irland eine hohe Arbeitslosenquote. Auf Druck einer religiösen Kommission, legte die Regierung ein Aktionsprogramm auf, das 1.000 Langzeitarbeitslosen neben einer Teilzeitbeschäftigung und Weiterbildungsmaßnahmen auch eine Anerkennung informeller Kenntnisse und Kompetenzen ermöglichen sollte. Die im Rahmen einer Maßnahme erfassten Kompetenzen sollten anschließend einer ausgewählten Universität präsentiert und von dieser gewürdigt werden.

Murphy beschreibt die Probleme dieses Ansatzes schonungslos: „There was little or no clarity around the nature of learning to be presented by participants or around how it might be presented, and no allowance was made for the possibility that there would be varying levels of literacy whithin such a large cohort. Apart from that, the university regulations did not allow for an AP(E)L in any form, especially not a model which sought to devise specific criteria for each individual presentation of learning. Even if such a model were possible, there was no standard by which to 'value' the informal and non-formal learning likely to be presented by the participants on the scheme" (S. 404).

Über 700 Teilnehmer entwickelten persönliche Kompetenzportfolios, die den Universitäten zur Würdigung und Rückmeldung präsentiert wurden. Der Prozess der Portfolioerstellung wurde von den Teilnehmern als wertvoll betrachtet. Enttäuscht äußerten sich die Teilnehmer jedoch darüber, dass das als Gegenleistung von der Universität ausgegebene „Würdigungszertifikat“ keinerlei praktische Bedeutung besaß und insbesondere keinerlei Zugang zur Hochschulbildung ermöglichte.

Fallstudie 2:

Das in der zweiten Fallstudie von Murphy geschilderte Projekt ging von einer ländlichen Jugendorganisation aus, die sich erhoffte, dass die von ihren Mitgliedern im Vereinsleben gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse von Hochschulen anerkannt werden könnten.

In einer Pilotstudie stellten erfahrene Mitglieder und Jugendbetreuer der Organisation Lernerfahrungen reflektierende Portfolios zusammen.

Seitens der Hochschule gab es jedoch erhebliche Vorbehalte gegen diese Portfolios. Es zeigte sich, dass den Teilnehmern häufig die Möglichkeit fehlte, ihre Lernerfahrungen in einer akademischen, für eine Anrechnung verwertbare Sprache zu formulieren. Darüber hinaus waren die Teilnehmer nicht bereit, ihre Kompetenzen bzw. Lernerfahrungen anhand eines Bewertungssystems bzw. Standards einstufen zu lassen. Es wurde nicht akzeptiert, dass ähnliche Erfahrungen u. U. zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen können.

Die beteiligte Hochschule schlug daher vor, gemeinsam mit der Jugendorganisation ein Lernprogramm zu entwickeln, dessen Ergebnisse den Ansprüchen einer Anerkennung von Kompetenzen entsprechen sollten.

Fallstudie 3:

Im Gegensatz zu den beiden ersten Fallstudien, war das Ziel des Projektes der dritten von Murphy geschilderten Fallstudie, die Vergabe eines Zertifikates durch das Extra-Mural-Department einer Hochschule, das nicht darauf abzielte, innerhalb der Hochschule anerkannt bzw. angerechnet zu werden. Vielmehr sollte dieses Zertifikat Lehrkräften, die in Einrichtungen mit Behinderten arbeiteten, nachweisen, dass sie über entsprechende Lehrqualifikationen verfügten. Das von der Universität im Rahmen der Anerkennung informeller Kompetenzen vergebene Zertifikat besaß also lediglich eine Funktion im außeruniversitären Bereich.

Die Kompetenzerfassung und -anerkennung erfolgte innerhalb einer Distance-Lerngruppe durch die Teilnehmer selbst. Die Teilnehmer erstellten ein Portfolio und präsentierten das Ergebnis den anderen Teilnehmern.

Die Ergebnisse dieses Projektes wurden sowohl von den Teilnehmern als auch von der Hochschule als positiv beurteilt.

Murphy schildert noch ein viertes Fallbeispiel, dessen Ergebnisse wiederum als enttäuschend gewertet werden kann. Sie stellt die Frage, warum die Erwartungen an die Bereitschaft der Universität, informelles Lernen anzuerkennen, bei den geschilderten Projekten weit über die tatsächlichen Ergebnisse hinausgingen.

Möglicherweise forderte das angestrebte AP(E)L die Autonomie der beteiligten Universität heraus und stieß deshalb auf Widerstand. Im Gegensatz zu den Universitäten verfügen die „Institutes of Technology“ (entspr. Fachhochschulen) und privaten Hochschulen in Irland in der Regel bereits über Einrichtungen zu Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Allerdings stehen diese Hochschulen anders als die Universitäten auch unter Aufsicht der staatlichen Einrichtungen FETAC und HETAC. Daraus ergibt sich, dass in Irland die privaten Hochschulen und Fachhochschulen stärker in den nationalen Qualifikationsrahmen NQAI eingebunden sind als die Universitäten.

Murphy sieht die Ursache der Probleme auch in einer mangelnden Verbindung von AP(E)L mit pädagogischen Lerntheorien. Sie kritisiert, dass AP(E)L mit Kompetenzstandards in Verbindung gebracht wird, anstatt das theoretische Verständnis von persönlichem Lernen und persönlichem Wissen zu untersuchen. Auch das Lernverständnis der Universitäten selbst sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen, d.h. man sollte sich mit der Frage beschäftigen, wie lernen Universitäten durch Erfahrungen.

Murphy, A. (2003). Is the university sector in Ireland ready to publicly assess and accredit personal learning from outside the academy? European Journal of Education, 38 (4), 401-411.

Ein Kommentar zur Murphys Artikel:

Die unterschiedlichen Auffassungen von Universität und Projektdurchführenden erklärt sich vielleicht auch aus ganz unterschiedlichen Zielsetzungen, die mit der Erfassung von Kompetenzen verbunden werden. Begreift man wie Murphy (und offenbar die Projektdurchführenden) Wissen als sozial konstruiert und Lernen primär als einen kommunikativen Prozess zwischen Lernenden, so muss die Auswahl der Studierenden primär in die Richtung gehen, solche Studienbewerber zu selektieren, die in der Lage sind, interessante Erfahrungen in den Lernprozess einzubringen. Solche Erfahrungen können nicht objektiviert werden, sondern allenfalls in Portfolios, reflektiven Prozessen und Gesprächen sichtbar gemacht werden. Die Zulassung zum Studium und Anerkennung von Erfahrungen bzw. persönlichem Wissen dient dem Ziel, die Lebenserfahrungen und damit auch das Lebens“werk“ des Lernenden zu würdigen.

Demgegenüber sehen die Universitäten ihre Aufgabe möglicherweise eher in der Vermittlung von Wissen. Es wird davon ausgegangen, dass ein zumindest grob eingrenzbarer Fundus an Wissen definiert werden kann, der im Rahmen eines Studiums vermittelt werden soll. Ein Studierender ist dann erfolgreich, wenn er am Ende des Studiums dieses Wissen möglichst gut beherrscht. Die Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen zielt daher darauf ab festzustellen, ob ein Studienbewerber bereits über entsprechendes Wissen verfügt, und/oder über die Fähigkeit verfügt, dieses Wissen effektiv zu erwerben.

Aus diesen beiden Positionen erwächst ein weit auseinanderklaffendes Verständnis von AP(E)L. Begriffe wie Anerkennung, Erfassung, Lernen, Kompetenz oder Messung werden in den beiden Systemen vollkommen unterschiedlich verstanden.

Es ist bemerkenswert, dass die konstruktivistische Position zu einer Art Bündnis zwischen „Oberschicht“ und „Unterschicht“ gegen die „Mittelschicht“ führt. Da nur derjenige, der über ungewöhnliche Lern- bzw. Lebenserfahrungen verfügt, von der „langweiligen“ Standard-Biographie abweicht, haben gerade Teilnehmende aus sozial benachteiligten Gruppen, aber auch „High Potentials“ aus der Oberschicht, die z.B. über entsprechende Auslands- oder

Führungserfahrungen verfügen, eine erhöhte Chance, dass diese Erfahrungen wahrgenommen und gewürdigt werden. Die Würdigung basiert somit einerseits auf Mitleid und andererseits auf Bewunderung. Teilnehmer mit einer eher üblichen Biographie sehen sich benachteiligt.

2.5 USA

In den USA beschäftigte man sich bereits nach dem 2. Weltkrieg mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Die sog. „GI-Bill" sollte aus dem Krieg zurückkehrenden Soldaten durch Nachweis der im Krieg erworbenen Kompetenzen den Zugang zum Studium und z. T. eine Reduzierung der Studienzeit ermöglichen.

Eine bedeutende Rolle für die Anerkennung informellen Lernens in den USA spielt das 1974 gegründete „Council for Adult and Experiential Learning" CAEL.

Viele amerikanische Universitäten bilden sog. „external degrees" an. Dabei handelt es sich um spezifische Programme für Personen mit mehrjährigen Berufserfahrungen. Die Abschlüsse basieren dabei i. d. R. auf schriftlichen Prüfungen, Interviews und Tests.

Als Gründe für die starken amerikanischen Bemühungen um einer Anerkennung informeller und früher erworbener Kenntnisse können u. a. genannt werden:

- das generell schwach strukturierte Berufsbildungssystem, dessen Aufgaben anders als in Deutschland zum Teil von den Hochschulen übernommen werden,
- die Notwendigkeit, eine große Anzahl von Einwanderern mit ausländischen, i. d. R. nicht vergleichbaren Abschlüssen in den US-amerikanischen Arbeitsmarkt zu integrieren,
- die starke Flexibilität der Arbeitswelt, die einen häufigen Wechsel über Berufsgrenzen hinweg erforderlich macht.

Käpplinger, B. (2002). Anerkennung von Kompetenzen – Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa.

2.6 Südafrika

In einem Artikel, der über Erfahrungen mit APL an der Universität Witwatersrand in Südafrika berichtet, plädieren die Autorinnen (Castle und Attwood, 2001) aus mehreren Gründen für den Einsatz von APL bei der Zulassung von Studierenden, nicht aber bei der Anrechnung auf Studienleistungen. Im Einzelnen werden hierfür u. a. folgende Gründe genannt:

- APL als Grundlage für eine Befreiung von Studienmodulen stößt auf institutionelle Widerstände. Durch die Vergabe von Credits ohne Besuch der entsprechenden Module befürchtet die Universität geringere Einnahmen von Studiengebühren. Außerdem könnten verstärkte Studienprobleme der entsprechenden Studierenden eine intensivere und damit aufwendigere Betreuung erforderlich machen. Auch das Assessment des früheren Lernen selbst (hier durch Portfolios) wird als Kostenfaktor gesehen.

- Eine Befreiung von bestimmten Kursen bei informell vorgebildeten Studierenden geht in der Regel davon aus, dass hierdurch redundante Lerninhalte für die Studierenden vermieden werden. Diese Vorstellung beinhaltet allerdings die Annahme, dass Studieninhalte bestimmter Module vorbestimmt, atomistisch und statisch sind. Es wird übersehen, dass in auch in vielen Kursen mit bereits bekannten Inhalten, Wissen vertieft werden kann. Auch können die Vorerfahrungen der Studierenden die Grundlage für einen lebensnahen in Erfahrungen gegründeten Austausch im Seminar darstellen.
- APL for Credit setzt eine Äquivalenz von Lernergebnissen aus informellem und universitärem Lernen voraus. Die Annahme einer solchen Äquivalenz ist höchst umstritten. Verschiedene Autoren betonen z.B. die prinzipielle Unterschiedlichkeit beruflichen und schulischen Lernens. Universitäres Lernen ist in der Regel nicht situiert, sondern findet problemfern anhand abstrakter Theorien und Inhalte statt. Bei APL for Access ergibt sich ein solches Problem nicht. Wird informellen Lernern der Zugang zur Hochschule ermöglicht, so wird nicht vorausgesetzt, dass diese über Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die denen formell Qualifizierter äquivalent sind.

Darüber hinaus nennen die Autorinnen aber auch Argumente, die generell gegen APL (sowohl bei der Zulassung als auch bei der Anerkennung) sprechen:

Portfolios als Grundlage einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, wie sie von den Autorinnen verwendet wurden, basieren auf reflektierender Beschreibung eigener Lernerfahrungen und damit verbundenen Prozessen der Selbstreflektion. Gerade benachteiligte Minderheiten, denen man über APL einen Zugang zur Hochschule verschaffen möchte, scheinen mit dieser Form des Assessments schlecht zurechtzukommen. Die verlangte Form der Selbstreflektion könnte kulturspezifisch sozialisiert werden.

Insbesondere für Farbige mit einem lebensgeschichtlichen Hintergrund starker Diskriminierung war die Reflektion prägender Lernereignisse (z.B. Gefängnisaufenthalte) mit schmerzlichen oder sogar traumatischen Erinnerungen verbunden. Weiße aus der Mittelschicht hingegen verfügten häufig über einen reichen lebensgeschichtlichen Fundus informeller Lernerfahrungen (berufliche Tätigkeiten, Vereinsmitgliedschaften, soziale Kontakte), die sich gut dokumentieren ließen und überzeugende Kompetenznachweise lieferten.

Castle, J., Attwood, G. (2001). Recognition of prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. Studies in the Education of Adults, 33 (1), 60-72.

Harris (1999) berichtet von einem Pilot-Projekt aus den Jahren 1997/1998 an der Universität Kapstadt. Obwohl hierbei 6 der 7 teilnehmenden Studienbewerber erfolgreich in den Studiengang aufgenommen wurden, ergaben sich für die Autorin Zweifel an der durchgeführten Assessment-Prozedur. Das zu erstellende Portfolio verlangte von den Bewerbern die Fähigkeit zu schreiben und an einem akademischen Diskurs teilzunehmen. Bewerber, deren „kulturelles Kapital“ einer solchen Anforderung nicht entsprachen, wurden daher im Rahmen des Auswahlprozesses benachteiligt. Harris kommt daher zu dem Schluss: “[RPL] proved possible to speak a language of radicalism whilst actually implementing a practise with quite conservative tendencies” (S. 125).

Diese Einsicht führt Harris dazu, nicht mehr grundsätzlich davon auszugehen, dass es sich bei RPL um „benevolent and innocent procedures“ handelt, sondern es als soziale Praxis einer neutralen soziologischen Analyse zu unterziehen.

Einen Ausgangspunkt bildet für Harris dabei die Annahme vieler APEL-Theoretiker, Kompetenzen entstünden aus Erfahrungen und seien grundsätzlich wertvoll. Harris kritisiert diese Pädagogik des Erfahrungslernens aus einem post-modernen Ansatz heraus. Sie sieht Erfahrung nicht als „neutrales Wissen“, das durch Reflektion erschlossen werden kann. Aus postmoderner Sicht ist auch Erfahrungswissen sozial konstruiert und kontextualisiert. Harris unterscheidet vier Paradigmen von APEL/RPL, die sie vergleichend analysiert:

Prokrustisches RPL

Der Begriff spielt auf das Bett des Prokrustes aus der griechischen Mythologie an. Man findet diese Form des RPL vorwiegend in der Weiter- und Fortbildung, insbesondere im Zusammenhang mit Qualifikationen und Ausbildungsrahmen. Bildung wird hier als Ware mit unmittelbarem Berufsnutzen gesehen. Die Diskurse dieser Form des RPL charakterisiert Harris als kapitalistisch, funktionalistisch, technisch-rational und behavioristisch.

Die Erfassung von informellem Lernen ist in diesem Bereich relativ unproblematisch, da es in aller Regel um hochspezifische Fertigkeiten und Wissensinhalte geht. Es werden nur solche Aspekte des Erfahrungswissens berücksichtigt, die in das Prokrustesbett vordefinierter Learning Outcomes oder Standards passen.

Wissen wird innerhalb dieses Modells als messbar und sichtbar definiert. Der ökonomische Wert des Wissens steht im Vordergrund. Man kann das Wissen in hierarchische Strukturen einordnen, die dann z.B. einen Qualifikationsrahmen bilden. Das Wissen wird als neutral, nicht-sozial, ahistorisch und apolitisch verstanden. Die Standards können vom Kandidaten der Erfassung nicht hinterfragt oder beeinflusst werden.

Die Erfassung erfolgt über Methoden, die Harris als „behavioristisch“ charakterisiert: Leistungstests, Interviews und Portfolios. Im Vordergrund steht bei dieser Form des RPL die Erfassung und nicht etwa ein Reflektions- oder Lernprozess des Teilnehmenden.

Die Definitions- und Entscheidungsmacht bei dieser Form von APEL ruht vollkommen in der Hand des Zertifizierenden. Humanressourcen werden hier mit ökonomischen Ressourcen gleichgesetzt. Wissen und Fertigkeiten werden hierbei standardisiert. Wer nicht über das in den Standards verlangte Wissen verfügt, wird von der Zertifizierung ausgeschlossen.

Auf gesellschaftlicher Ebene führt diese Form des APEL nach Harris zu Bewahrungs- und Anpassungstendenzen, da gerade Personen mit einer erfolgreichen beruflichen Karriere in der Regel über viele standard-nahe Kompetenzen verfügen, während gesellschaftlich benachteiligte Randgruppen kaum Chancen hatten, diese zu erwerben.

Lern- und Entwicklungs RPL

Diese Form des RPLs findet man nach Harris überall auf der Welt insbesondere im Hochschulkontext und dort wiederum vorwiegend in Bereichen, in denen Wissen nicht allzu streng formalisiert und standardisiert wird – z.B. in den Sozialwissenschaften und sozialen Berufen.

Das Lern- und Entwicklungs RPL basiert auf humanistischen und progressiven Diskursen. Man zielt darauf ab, durch APEL sowohl die individuelle Entwicklung des Bewerbers zu fördern als auch die Demokratisierung der Gesellschaft zu unterstützen.

Da in den meisten Hochschulstudiengängen aber auch die Vermittlung hierachisch organisierten Fachwissens im Vordergrund steht, stößt die Anerkennung von Erfahrungswissen, das in einem Lern- und Entwicklungs RPL erfasst wird, häufig inneruniversitär auf Widerstände.

Man ist daher gezwungen, das informelle Erfahrungswissen des Kandidaten so zu manipulieren, dass es dem formalen Kanon des akademischen Wissens zu entsprechen scheint. Diese Form des RPL ist daher in erster Linie ein Versuch, informelles Wissen in die Sprache der Hochschule zu „übersetzen".

Häufig wird versucht zu erfassen, ob die Teilnehmer des Lern- und Entwicklungs RPL über die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten verfügen (oder über das Potenzial, diese zu entwickeln), um den Anforderungen eines Studiums gerecht zu werden.

Das Lern- und Entwicklungs RPL zielt aber auch darauf ab, die Aufmerksamkeit des Lernenden auf seine informellen Erfahrungen und Kompetenzen zu richten. Im Vordergrund steht daher auch der Kompetenzbegriff und weniger die Begriffe „Leistung" und „Fertigkeit". Der Diskurs des Lern- und Entwicklungs RPL ist oftmals „psychologisiert". Hier stehen Gefühle und Erfahrungen im Vordergrund. Sinn wird als persönlich konstruiert verstanden. Als Methode werden vorwiegend Portfolios eingesetzt, die neben Kompetenznachweisen auch persönliche Reflektionen beinhalten können.

Nichtsdestotrotz zielt auch das Lern- und Entwicklungs RPL vorwiegend darauf ab, spezifische fachbezogene Kompetenzen nachzuweisen (specific credit). Darüber hinaus werden in geringerem Maße zuweilen auch fachübergreifende Kompetenzen berücksichtigt (general credit).

Nach Harris ist das Ziel der akademischen Ausbildung, die Erzeugung einer Bildungselite und die Reproduktion des Systems der Klassenherrschaft und des sozialen, kulturellen und ökonomischen Status Quo. Diese Funktion kann auch durch das Lern- und Entwicklungs RPL unterstützt werden, da sich der Studienbewerber an die Anforderungen der Hochschule anpassen und seine persönlichen Kompetenzen in deren Sprache übersetzen muss. Dies dürfte am ehesten den sozial Bevorzugten einer Gesellschaft gelingen.

Auch das Lern- und Entwicklungs RPL kann nach Harris daher keinen positiven Einfluss auf das Problem der „Social Exclusion" haben.

Radikales RPL

Harris geht davon aus, dass jede Aufnahme in eine soziale oder politische (Untergrund-) Bewegung mit einer Form des RPL einhergeht, die spezifische Erfahrungen würdigt (man denke an die Überwindung der Apartheid in Südafrika).

Die Diskurse in diesem Zusammenhang sind nach Harris „emanzipatorisch" und „radikal". Nach der 1994er Wahl in Südafrika hofften viele, dass durch den umfassenden sozialen Wandel auch ein entsprechendes radikales RPL an Hochschulen möglich würde.

Erfahrung wird beim radikalen RPL als ein soziales Produkt gesehen und als Grundlage zur Entwicklung oppositionellen Wissens. Es wird daher solches Wissen gewürdigt und anerkannt, welches aus Erfahrungen „außerhalb des herrschenden System“ entwickelt wurde. Solche Erfahrungen werden anhand ihres „emanzipatorischen Gehalts“ bewertet.

Wissen kann aus dieser Sichtweise nie neutral sein. Es zielt immer darauf ab, entweder den Status Quo zu erhalten oder aber gegen diesen zu kämpfen. Jede Art formellen Wissens und formeller Erziehung sind lediglich Formen der Unterdrückung. Das Ziel von Erziehung muss daher die Destabilisierung des Systems sein.

Aber auch das radikale RPL ist aus postmoderner Sicht mit Problemen behaftet: Da Erfahrungen immer vielschichtig und subjektiv sind, wird eine „große Theorie“ benötigt, die es erlaubt, diese Erfahrungen in einen ideologischen Rahmen einzuordnen. Eine solche „große Theorie“ tendiert jedoch dazu, eine idealisierte Zukunft anzustreben, die nur durch totalitäre Maßnahmen zu erreichen ist. Darüber hinaus tendiert der Radikalismus dazu, abweichendes und alternatives Wissen abzuwerten und damit die Diversität der Ansichten einzuschränken.

„Trojanisches Pferd“ RPL

Als viertes Modell stellt Harris ihre eigene Idealvorstellung eines zukünftigen RPL-Prozesses vor. Hierbei wirkt RPL lediglich als ein Trojanisches Pferd in die Universität hinein, um deren Curricula, Lehrmethoden und -ziele generell in Frage zu stellen.

Ansätze für ein solches RPL findet man beispielsweise in praxisorientierten, neueren Studiengängen, in denen die Wissensgrenzen zwischen Praxis und Hochschule schwinden. Hier sind die Hochschulen gezwungen, ihre Lerninhalte auf Kundenwünsche auszurichten und damit in einen Diskurs mit potentiellen Studierenden zu treten. Harris fordert, dass dieser Diskurs auch auf andere Bereiche ausgedehnt wird, wenn in einer Gesellschaft (wie Südafrika) ein großer Druck hin zu einem sozialen Wandel besteht.

Nicht-formelles und Erfahrungslernen soll beim Trojanischen Pferd RPL auch dann anerkannt werden, wenn es nicht irgendwelchem akademischen Wissen entspricht. An die Stelle der Entsprechung (Gleichheit) von akademischen und Erfahrungswissen, tritt dessen Äquivalenz (Gleichwertigkeit).

Trojanisches Pferd RPL beinhaltet, dass man über das eigentliche RPL hinaus, den Praxisbezug des Studiums kritisiert und in Frage stellt. Die Curricula selbst müssen so verändert werden, dass sie für informelle Lernende zugänglicher werden. Daher muss nach Harris auch das akademische Wissen selbst in Frage gestellt werden. Die soziale Konstruktion von Wissen und Curricula muss erkannt werden. Curricula sollen nach Harris so verändert werden, dass sie sich nicht nur auf den Markt und die akademische Welt ausrichten sondern auch auf die Gesellschaft.

Diese Form des RPL soll eine Diskussion und Forschung eröffnen, die sich der Frage stellt, welche Art von Wissen außerhalb des Curriculums und damit auch der Anrechnungsstandards bleibt. Dabei sollen nicht etwa alte Paradigmen in den Curricula und Standards einfach durch neue Gegen-Paradigmen ersetzt werden (wie bei radikalen RPL), sondern vielmehr die Möglichkeit der Koexistenz verschiedener Paradigmen gewährleistet werden.

RPL soll nach Harris ein Raum werden, innerhalb dessen durch Kritik eine neue Meta-Sprache entwickelt werden kann, mit der die Erfahrungen von Studienbewerbern besser ver-

standen und eingeordnet werden können. Wissen sollte hier nicht als universell und unveränderlich aufgefasst werden, sondern als möglicherweise bedeutungsvoll innerhalb verschiedener sozialer Kontexte und Praktiken.

Als Erfassungsmethode für diese Form des RPL schlägt Harris abermals das Portfolio vor, das hier nun auch Elemente beinhalten darf, die sich nicht unmittelbar auf Standards oder das Curriculum beziehen. Die Inhalte des Portfolios sollen aber weniger selbst-reflexiv ausgerichtet sein, sondern sich vielmehr kritisch mit der soziopolitischen Natur von Wissen, Erfahrung und Bedeutung auseinandersetzen. Als weitere Methoden der Erfassung schlägt Harris vor:

- das „Critical Framing" der New London Group,
- Dialoge,
- biographisches Erzählen,
- das Erzählen von Geschichten und
- Lerngespräche.

Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL) – What contribution can such practise make to social inclusion. Studies in the Education of Adults, 31 (2), S. 124-139.

APL und zukünftiger Lernerfolg

Implizit scheint die Anerkennung früheren Lernens zu beinhalten, dass die dabei erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in einem irgendwie gearteten Zusammenhang zu den Studienmodulen stehen, auf die sie angerechnet werden. So könnte man beispielsweise annehmen, dass bestimmte informell erworbene Kenntnisse einen positiven Einfluss auf einen erfolgreichen Studienerfolg in einem inhaltlich ähnlichen Studiengang besitzen. Studienbewerber, die über die entsprechenden früher erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, sollten im anschließenden Studium besser zurechtkommen als vergleichbare Studienbewerber, die nicht über diese verfügen.

Tatsächlich fällt aber auf, dass ein entsprechender Zusammenhang in der Fachliteratur nicht oder nur höchst selten diskutiert wird. Stattdessen wird APL eher unter einer Belohnungsperspektive für – inhaltlich wie auch immer ausgerichtetes – informelles Lernen diskutiert. APL wird somit als gesellschaftliche Unterstützung informeller Lernanstrengungen verstanden. Folgt man einer solchen Begründung der Anerkennung früheren Lernens, so entfällt die Notwendigkeit des Nachweises einer Gleichwertigkeit der früher erworbenen zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Die Anerkennung des früher stattgefundenen Lernens belohnt lediglich ein gesamtgesellschaftlich wünschenswertes Engagement (nämlich das Lernen), das nicht notwendiger Weise mit der Belohnung (einer „Ermäßigung" des verlangten Studienaufwandes) in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen muss.

Wird die Anerkennung früheren Lernens jedoch nur aus einer Würdigungs- bzw. Belohnungsperspektive verstanden, so drängt sich die Frage auf, ob nicht auch anderes gesellschaftlich wünschenswertes Engagement in gleicher Weise anerkannt werden sollte (z.B. Erziehung von Kindern, vorbildliches Umweltverhalten, ehrenamtliches Engagement, Teilnahme an Einsätzen der Bundeswehr oder Spenden für gemeinnützige Zwecke).

Wenn die „Accreditation“ lediglich im Sinne einer Würdigung („Validation“) verstanden wird, so folgt daraus, dass die erlassenen Studienmodule als entbehrlich verstanden werden, bzw. dass hingenommen wird, dass die in ihnen zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen von manchen Studierenden im Rahmen ihres Studiums nicht erlangt werden.

Aus einer Kompetenzperspektive wirkt eine solche Argumentation kaum nachvollziehbar. Versteht man Lernen outputorientiert als einen Prozess des Kenntnis- und Kompetenzerwerbs, so wird aus APL eine „Anerkennung früher erworbener Kompetenzen und Kenntnisse“, d.h. man nimmt an, dass diese Kenntnisse und Kompetenzen eben jenen entsprechen, die in den Studienmodulen erworben werden, auf die sie angerechnet werden, oder zumindest den Erwerb weiterführender Kenntnisse so erleichtern, dass ein Überspringen bestimmter Grundmodule möglich wird.

Empirisch beschäftigt sich z.B. Filip Dochy vom OTIC (Centre for Educational Technology and Innovation – Open University of the Netherlands) in einer umfassenden Studie mit dem Zusammenhang zwischen prior knowledge und zukünftigem Lernen.

Dochy, F.J.R.C. (1992). Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning - The use of Prior Knowledge State Tests and Knowledge Profiles. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.

“Harte” und “weiche“ Anerkennung

Hanf (1998) teilt die Erfassungs- und Anerkennungsverfahren von APeL in „harte“ und „weiche“ Verfahren ein. Diese etwas unscharfe Klassifikation betrifft sowohl das Assessment als auch die Verwertung der Erfassungsresultate.

Als „weiche Anerkennung“ betrachtet Hanf die „Erfassung und Beurteilung von informell Gelerntem“ (S. 47) und meint damit offenbar in erster Linie Dokumentationsmethoden, Selbstbeurteilungen und -beschreibungen und Interviews. Er geht davon aus, dass die Ergebnisse solcher Verfahren nicht unmittelbar die Grundlage einer Zertifizierung oder Zulassung bilden.

Im Gegensatz dazu versteht Hanf unter „harter“ Anerkennung „die Formalisierung [von APeL] im Sinne einer Gleichstellung mit bzw. Anrechnung auf bestehende Abschlüsse/Zertifikate“ (S. 47).

Daneben existieren Ansätze, die harte und weiche Anerkennung kombinieren. Als Beispiele hierzu nennt Hanf die bilan de competence in Frankreich und die accreditation of prior learning in Großbritannien.

Ein Ansatz der „harten Anerkennung“ bildet das European Skills Accreditation System (ESAS) der Europäischen Kommission. Hier sollen bestimmte eng umgrenzte Wissensgebiete „telematisch“ (über Internet?) getestet und auf einer Personal Skill Card zertifiziert werden. Die Tests sollen überall in Europa durchführbar sein.

Die Teilnehmer des LEONARDO-Monitoring-Seminars in Dublin 1998, über das Hanf berichtet, kritisierten diesen Ansatz. Wenn es um die Anerkennung des Informellen gehe, müssten Subjektivität und Kontextualität des Wissens methodisch gewahrt bleiben. Hanf unterstützt diese Kritik.

Unklar bleibt jedoch, weshalb und wie kontextuell gebundenes und nur subjektiv bewertbares Wissen zu einer objektiven, „harten“ Anerkennung führen soll. Der Autor vermischt die Kategorisierungen von „harten“ (standardisierten) vs. „weichen“ (ganzheitlichen, qualitativen) Methoden der Erfassung mit dem Ziel der Erfassung („hart“ = zu Anrechnung/Zertifizierung/Zulassung führend vs. „weich“ = lediglich der Selbsterkenntnis, persönlichen Reflektion dienend). Damit übersieht er, dass auch „weiche“ Erfassung zu „harten“ Entscheidungen führen kann, während auch die Ergebnisse „harter“ Erfassungmethoden das persönliche Selbstbild objektivieren können.

Hanf, G. (1998). Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell“ erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27 (4), 47-48.

3 Fazit

Die in den betrachteten Studien berichteten Erfahrungen sind keineswegs uneingeschränkt ermutigend. Obwohl von allen Autoren in Übereinstimmung mit der europäischen Kommission und den nationalen Behörden stets die große Bedeutung und Notwendigkeit einer Anerkennung informeller Kenntnisse und Kompetenzen im Zusammenhang mit Hochschulstudiengängen betont wird, scheint eine weit reichende Unzufriedenheit über die Umsetzung der APEL-Verfahren und deren Verbreitung vorzuherrschen.

In der Praxis deutet sich an, dass APEL die soziale Selektion bei der Studienaufnahme weiter drastisch verschärft. Anstelle der gewünschten Unterstützung von „Social Inclusion“ findet man in vielen der berichteten Praxisbeispiele und Modellprojekte das klare Gegenteil: Sozial privilegierte Studienbewerber profitieren von APEL, sozial Benachteiligte hingegen scheitern an den Anforderungen der Verfahren.

Als weiteres zentrales Problem kristallisiert sich die angenommene Gleichheit akademischer Lernziele und informell bzw. außerakademisch erworbener Kenntnisse und Kompetenzen heraus. Hofft man im Repertoire der informell erworbenen Kompetenzen exakt jene Wissensinhalte zu identifizieren, die Gegenstand eines Studienmoduls oder einer Studienprüfung sind, so sind die Grenzen einer Anerkennung rasch erreicht.

Allerdings würde wohl auch kaum ein berufstätiger Akademiker ernsthaft behaupten, dass ihm (nach Jahren) noch exakt jeder Prüfungs- oder Seminarinhalt gewahr ist, bzw. für seine aktuelle berufliche Tätigkeit unmittelbare Bedeutung besitzt. Nichtsdestotrotz sind Prüfungs- und Seminarinhalte (bzw. Lernziele eines Studiums auf der Wissensebene) auch nicht irrelevant für den zukünftigen beruflichen Kompetenzerwerb. Sie bilden gewissermaßen eine Verständnisgrundlage, auf dem der eigentliche Kompetenzentwicklungsprozess aufbaut.

Der Abgleich zwischen informell erworbenen Kompetenzen und kleinteiligen akademischen Studienzielen muss scheitern, da hier unterschiedliche Stufen eines Kompetenzentwicklungsprozesses miteinander verglichen werden. Hierzu ein Beispiel: Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Führungstheorien (als akademisches Lernziel oder Prüfungsinhalt) mag hilfreich sein, um im späteren Berufsleben das eigene Führungsverhalten kritisch zu reflektieren und eine für die eigene Person und Führungssituation geeignete Führungsmethode zu entwickeln (Kompetenz). Die gleiche Kompetenz mag eine langjährige Führungskraft auch

gänzlich ohne explizite Kenntnis von Führungstheorien entwickeln. Auch ohne dass eine Äquivalenz der Lernwege besteht, kann also eine Äquivalenz der entwickelten Kompetenzen aufzufinden sein.

Verlangt man eine Äquivalenz der Lernwege (Lernziele), so wird der Umfang einer möglichen Anerkennung (insbesondere in wenig strukturierten Wissensgebieten) stark eingeschränkt. Ein Abgleich auf der Kompetenzebene hingegen setzt umfangreiche Forschung darüber voraus, welche Kompetenzen innerhalb eines Studiums tatsächlich erworben werden, welche kurzfristigen Lernerfolge langfristig zu welchen Prozessen der Kompetenzentwicklung beitragen und in welchem Maße akademisches Wissen in unterschiedlichen Berufsfeldern die Grundlage für berufliche Kompetenzen darstellt. Die Ergebnisse solcher Forschungsprozesse könnten tatsächlich eine Rückwirkung auf Studieninhalte und Curricula besitzen, so wie beispielsweise Harris (1999) es fordert.

4.2 Abschlussbericht TP 2

Autor/en: Heidemarie Mahlmann, Annika Simmel

Verantwortliche Einrichtung: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, CvO Universität Oldenburg

1 Einleitung

Im Rahmen des BLK Modellversuchs „Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation weiterbildender Studiengänge in vernetzten Strukturen (MaweSt)“ beschäftigen sich zwei der sieben Teilprojekte mit dem Thema „Kooperation“.

Das hier beschriebene Teilprojekt 2 „Institutionelle Kooperation in weiterbildenden Studiengängen“ beschreibt exemplarisch den Stand von Kooperationen und erarbeitet Empfehlungen zur Gestaltung institutioneller Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und auch zwischen Hochschulen und anderen Weiterbildungsanbietern. Inhaltlicher Schwerpunkt dieses Teilprojektes ist die vertragliche Gestaltung von Kooperationen. Daneben werden ausgewählte Aspekte institutioneller Kooperation (z.B. Organisation, Finanzierung, Qualitätsmanagement) dahingehend untersucht, wie sie gestaltet werden können, um Kooperationen effektiv und möglichst störungsfrei durchzuführen.

Ergänzend zum Teilprojekt 2 liegen die Schwerpunkte des Teilprojektes 7 „ Kooperation zwischen Studiengängen“ darin, unterschiedliche Kooperationsformen zu beschreiben und Handlungsempfehlungen hierfür zu liefern. Darüber hinaus sind Möglichkeiten der Mehrfachverwertung von Modulen ein zentraler Aspekt.

2 Der Nutzen von Kooperationen

Im Hochschulrahmengesetz und in den Hochschulgesetzen der Länder ist wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen als Kernaufgabe zugewiesen. Vor dem Hintergrund sich verändernder Studienstrukturen (Umstellung auf BA/MA) und im Kontext von „Life long learning“ wird ein steigender Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung prognostiziert. Dies setzt eine Bündelung der Ressourcen voraus. Der einheitliche Tenor von Seiten der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) lautet daher: Kooperationen zwischen Hochschulen und anderen geeigneten Institutionen sind erstrebenswert und daher auf- und auszubauen. Die Hochschulen können dadurch sowohl eigene Kompetenzen ausbauen, sich am Markt positionieren, als auch Synergieeffekte nutzen (vgl. Beschluss der KMK vom 21.09.2001).

Eine Kooperation, wie sie von der KMK, der HRK aber auch von anderen Institutionen wie BDA und DIHK empfohlen wird, kann wie folgt definiert werden: „ Unter einer universitären Bildungskooperation versteht man eine auf stillschweigender oder vertraglicher Vereinbarung beruhende universitätsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Institutionen durch Funktionsabstimmung oder -ausgliederung auf einen Kooperationspartner“ (vgl. Hagenhoff, 2002, S. 88).

Bei der Suche nach einer geeigneten Kooperationsform muss grundsätzlich geklärt werden, für welchen Zweck eine Kooperation angestrebt wird. Wenn als Ziel eine langfristige und enge Zusammenarbeit der Bildungspartner formuliert wird, scheidet eine „strategische Allianz“ aufgrund ihres Projektcharakters für eine weit reichende Kooperation aus. Grund hierfür ist die für strategische Allianzen typische zeitliche Befristung. Durch sie werden die gewünschte Stabilität und die zu erwartende und erforderliche langfristige Bindung nicht erreicht.

Eine Alternative zur strategischen Allianz ist ein „Joint Venture“, das ein eigenständiges Rechtsgebilde darstellt. Da die kooperierenden Partner ein Gemeinschaftsunternehmen gründen, in dem sie die auszuführenden Aufgaben zusammenlegen, weist das Joint Venture einen hohen Grad an Stabilität auf.

Für den bereits genannten Zweck der langfristigen und engen Zusammenarbeit ist das Joint Venture im kleinen Rahmen eine geeignete Alternative. Da aber aufgrund einer großen und stetig wachsenden Studentenzahl in der Regel auch die Anzahl an Partnern steigen wird, ist es als nur begrenzt sinnvoll zu erachten. Ein Joint Venture ist daher in der Regel nur für eine Anzahl an Teilnehmern/Partnern kleiner als vier ausgelegt.

Geeigneter erscheint da schon ein „Unternehmensnetzwerk“, das heute die häufigste Form für Bildungskooperation ist. Es ist regelmäßig für eine unbegrenzte Anzahl an Partnern, sowie für eine nicht befristete Zusammenarbeit ausgelegt. Als rechtliche Grundlage dienen formlose oder auch schriftliche Vereinbarungen (vgl. Hagenhoff, 2002, S. 81, 89).

Ziel einer Bildungskooperation ist es, durch Ressourcenbündelung Synergien zu erzielen um:

- das hochschulinterne Angebot zu erweitern
- größere Marktanteile und Wettbewerbsvorteile zu erzielen
- Allianzen mit potenziellen Wettbewerbern zu schmieden
- die Angebote effizienter, kostengünstiger und bedarfsorientierter zu gestalten
- die Finanzierungsmöglichkeiten zu optimieren
- die zur Verfügung stehenden Personalressourcen optimal zu nutzen
- den Studierenden ein exzellentes Studienangebot zu bieten.

Unter dem Focus der Outputorientierung bedeutet dies, dass die beteiligten Kooperationspartner einen besseren Zugang zu den Absatzmärkten und damit auch zu den Zielgruppen ihres jeweiligen Bildungsproduktes haben. Dies kann zu steigenden Studierendenzahlen führen und damit zu einer Verbesserung der Finanzierung der Weiterbildungsangebote. Inputseitig besteht die Möglichkeit, durch die gemeinsame Bereitstellung von Modulen, Lehrmaterialien, Lernplattformen etc. kostengünstiger und effizienter arbeiten zu können (vgl. Hagenhoff, 2002, S. 93).

Kooperationen zwischen Bildungsträgern benötigen Stabilität und langfristige Bindung, um die gesteckten Ziele zu erreichen und die eingegangenen Verbindlichkeiten gegenüber den Kooperationspartnern und den Studierenden zu gewährleisten. Als rechtliche Grundlage hierfür können formlose oder auch schriftliche Vereinbarungen getroffen oder Kooperationsverträge geschlossen werden.

Neben der rechtlichen Absicherung sind weitere Faktoren bei der Durchführung einer Kooperation zu beachten, um eine Zusammenarbeit sowohl auf persönlicher, als auch auf institutioneller Ebene gewinnbringend zu gestalten. Die „zentralen Kategorien von organisationalen Verbünden sind: Kooperation, Vertrauen, Selbstverpflichtung, Verlässlichkeit, Verhandlungen, Vereinbarungen und dauerhafte Beziehungen. Insbesondere im Hochschulbereich, der einen hohen Grad von Autonomie beansprucht, wären Macht, Hierarchien, Angst und ein Regelungs-Fetischismus kontraproduktive Faktoren“ (vgl. Asselmeyer, 2004, S. 68).

3 Methodisches Vorgehen

Ziel des Teilprojekts 2 ist es, Empfehlungen zur (vertraglichen) Gestaltung der institutionellen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und zwischen Hochschulen und anderen Bildungsträgern zu erarbeiten. Darüber hinaus sollen geeignete Entwürfe für Kooperationsvereinbarungen und Musterverträge für institutionelle Kooperationen gestaltet werden. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung wurde folgende methodische Herangehensweise gewählt:

1. Literaturrecherche zur institutionellen Kooperation zwischen Bildungsträgern,
2. Sichtung und Auswertung bestehender Vereinbarungen und Kooperationsverträge zwischen Bildungsträgern,
3. Experteninterviews mit verantwortlichen Personen, die in unterschiedlichen Formen wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge anbieten bzw. an der Gestaltung der Rahmenbedingungen beteiligt sind,
4. Teilnahme an einer Kooperationssitzung des Kooperationsverbundes „Vision Ventures“,
5. Beschreibung von Good-Practice Beispielen zur (vertraglichen) Gestaltung institutioneller Kooperation,
6. Erstellung eines Mustervertrags.

Um Doppelinterviews zu vermeiden und Synergien zu nutzen, wurden die Interviewergebnisse des Teilprojekts 7 bei der Auswertung mit berücksichtigt.

Bei den befragten Studiengängen handelt es sich um eine selektive Auswahl, da es in erster Linie darum ging, den Stand und die Rahmenbedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung in kooperativen Zusammenhängen zu skizzieren. Die Ergebnisse der Befragung der Good-Practice Beispiele sind von daher in diesen Bericht eingeflossen, die jeweilige Hochschule bzw. der jeweilige Studiengang ist aber nicht immer benannt worden.

Für die weiteren Ausführungen wurde der weiterbildende Studiengang „Bildungsmanagement Master of Business Administration“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Referenzbeispiel gewählt, da über diesen Kooperationsstudiengang umfangreiche Informationen und Materialien zur Verfügung standen. Die in diesem Studiengang gemachten Erfahrungen werden durch die Ergebnisse der anderen Experteninterviews ergänzt.

4 Der weiterbildende Studiengang „Bildungsmanagement Master of Business Administration“

Da der o. g. Studiengang als Referenzbeispiel ausgewählt wurde, wird im folgenden ein Überblick über die Organisation des MBA gegeben.

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA) ist in erster Linie als berufsbegleitendes Studium konzipiert. Seine wesentlichen Kennzeichen sind auf der Homepage der Universität Oldenburg wie folgt beschrieben:

Organisation des Studiengangs für Zielgruppen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum

Die Gestaltung des Studiengangs ist als berufsbegleitende Weiterbildung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem gesamten deutschsprachigen Raum konzipiert. Es besteht die Absicht, nach erfolgreicher Implementation des Studiengangs im deutschsprachigen Raum den Studiengang auch international in Englisch anzubieten. Ein derartiges Konzept ist nur zu realisieren, wenn die Möglichkeiten der heute verfügbaren Informationstechnik genutzt und neue Medien zur Vermittlung von Studieninhalten eingesetzt werden.

Ein individuell für die Zielgruppe entwickelter Blended Learning-Ansatz verbindet die Möglichkeiten des Online-Lernens mit gezielten und effektiven Präsenzveranstaltungen. So werden mittels internetbasierter Lehr-Lernumgebungen Studienmaterialien aller Art (Texte, Hypertexte, Übungsaufgaben, Simulationen, Video- und Audioaufzeichnungen) den Teilnehmern zum Online-Learning zugänglich gemacht; Chats, Diskussionsforen, Newsgroups und Tutorensysteme erlauben virtuelle Seminare mit allen erforderlichen Möglichkeiten zum Austausch von Informationen und Meinungen, zur Bearbeitung von Aufgaben und Projekten auf Internetbasis (einzeln oder in Gruppen) sowie zur individuellen und persönlichen Betreuung der Studierenden.

Die Nutzung dieser Systeme kann vom Arbeitsplatz, vom Multimediazentrum einer der beteiligten Universitäten, von Zuhause oder von jedem beliebigen PC mit Internet-Zugang erfolgen. Die Präsenzphasen dienen der Bildung von Arbeitsgruppen, der Ausgestaltung von Projektaufgaben sowie der Ergebnispräsentation. Alle Prüfungsleistungen werden studienbegleitend im Rahmen der Studienmodule erbracht.

Disziplin-, hochschul- und institutionsübergreifende Kooperation

An der Planung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement (MBA) sind in einer beispielhaften hochschul- und institutionenübergreifenden Kooperation unter der Federführung der Universität Oldenburg verschiedene Expertennetzwerke und Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie renommierte Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen beteiligt. Die Gestaltung und Durchführung der Studienmodule erfolgt durch einschlägig ausgewiesene wissenschaftliche Experten und Praktiker verschiedener Fachdisziplinen und aus unterschiedlichen Institutionen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum. Kooperationspartner bei der Durchführung des Studiengangs sind die Universitäten Wien und Kassel (vgl. Homepage der Universität Oldenburg, http://www.mba.uni-oldenburg.de/infos/kennzeichen.html, Zugriff vom 07.09.2005).

5 Ergebnisse der Good-Practice Beispiele und Empfehlungen zur (rechtlichen) Gestaltungen institutioneller Kooperation

Die folgenden Beschreibungen und Aussagen zur institutionellen Kooperation weiterbildender Studiengänge basieren auf der Auswertung der von den Teilprojekten 2 und 7 durchgeführten Interviews und der Sichtung und Auswertung zahlreicher Verträge und Vereinbarungen. Beim Auswerten der Interviews wurde deutlich, dass sich viele weiterbildende Studiengänge noch in der Aufbauphase befinden. Kooperationen werden geplant, angestrebt und zum Teil auch vereinbart, sind aber häufig (noch) nicht mit Leben gefüllt. In der Folge sind konkrete Aussagen zu hochschulübergreifender Kooperation im Allgemeinen und zu spezifischen Frage- und Problemstellungen nur sehr eingeschränkt vorhanden. Auch bei der Recherche bezüglich Kooperationsverträgen hat sich gezeigt, dass im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zum einen nur eine relativ geringe Anzahl von Verträgen abgeschlossen wurde, zum anderen die Bildungsträger nicht in jedem Fall bereit waren, die Verträge für eine Auswertung zur Verfügung zu stellen. Um die Datenbasis zu vergrößern wurden daher auch Interviewaussagen und Kooperationsverträge aus grundständigen kooperativen Studiengängen, deren Inhalte zum Teil auf weiterbildende Studiengänge übertragbar sind, für die Auswertung mit herangezogen.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Ergebnisse der Literaturrecherche in Verbindung mit den Aussagen aus den Interviews dargestellt. Daran schließen sich die aus den ausgewerteten Kooperationsverträgen erarbeiteten rechtlichen Gestaltungsmöglichkeiten an[9]. Den Abschluss bilden Handlungsempfehlungen zu den jeweiligen Themenbereichen.

5.1 Entstehungs- und Planungsphase

5.1.1 Sondierungsphase

Kooperationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung entstehen fast ausschließlich durch persönliche Kontakte zwischen Hochschullehrern. So war es auch beim Master of Business Administration (MBA) an der Universität Oldenburg. Gute persönliche Kontakte zur Universität Wien und gemeinsame fachliche Interessen waren die Grundlage dafür, eine Kooperation anzustreben. Nach einer ersten Sondierungs- und Planungsphase wurde Ausschau nach weiteren Kooperationspartnern gehalten. Aktuell sind die Universitäten Oldenburg, Wien und Kassel an der Kooperation beteiligt.

Die Verantwortlichen dieser Kooperation, aber auch alle anderen Gesprächspartner bestätigen, dass die direkte Kommunikation zwischen Personen bzw. den beteiligten Fachbereichen und nicht Absprachen oder Verträge, die auf der Ebene der Universitätsleitung vereinbart werden, ausschlaggebend für das Gelingen einer Kooperation sind. Deutlich wurde, dass Kooperation nicht administrativ verordnet werden kann. Sie muss wachsen und durch persönliches Engagement getragen und weiterentwickelt werden.

[9] Die ausgewerteten Verträge erhielten nicht zu allen kooperationsrelevanten Themen Formulierungs- bzw. Gestaltungsvorschläge.

5.1.2 Planungsphase

Ist eine Kooperation vereinbart und die Sondierungsphase abgeschlossen, beginnen die Kooperationspartner mit der konkreten Planung. Die in der Folge anstehenden Aufgaben werden definiert und mit Zielvorgaben versehen. Eine Absichtserklärung, die folgende Bereiche beinhaltet, kann zur Grundlage der weiteren Kooperation werden:

- Erstellung einer Bedarfsanalyse,
- Abstimmung der Studieninhalte unter gleichzeitiger Nutzung möglicher Synergieeffekte bei der Durchführung des Lehrangebots,
- Erstellung abgestimmter Zulassung-, Studien- und Prüfungsordnungen,
- Erstellung eines gemeinsamen Akkreditierungsantrages der beteiligten Hochschulen,
- Absprachen über Marketing, Werbung und gemeinsame Außendarstellung,
- Erstellung eines Finanzplanes,
- Absprachen über Leitung, Koordination und Verteilung der Aufgaben, die bei der weiteren Planung und Durchführung des Studiengangs anstehen.

Schon in dieser Phase wird i. d. R. deutlich, wie die Verantwortlichkeit in der Kooperation verteilt werden soll. In den Gesprächen zeigten sich folgende Varianten:

1. Die Verantwortung liegt ausschließlich bei einer Hochschule. Der andere Kooperationspartner ist insofern nur Nehmer, als er z.B. ein oder mehrere Module kauft oder tauscht und damit sein eigenes Angebot erweitert.
2. Die Verantwortung wird zwischen den Kooperationspartnern aufgeteilt. Je nach vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen werden die Aufgabenbereiche verteilt und eigenverantwortlich bearbeitet. Dieses Modell wird angewendet, wenn zwei oder mehr Hochschulen gemeinsam einen Studiengang entwickeln und durchführen.
3. Die Aufgabenbereiche und damit auch die Verantwortung werden zwischen den Kooperationspartnern aufgeteilt. Zusätzlich wird jedoch eine Person bestimmt, die die Koordination übernimmt. Die Koordination gewährleistet, dass die jeweiligen Arbeitsaufträge erledigt werden, die Verwendung der finanziellen Mittel überwacht und der verabredete Zeitplan eingehalten wird. Diese Variante ist in der Praxis zu finden, wenn mehrere Hochschulen oder Hochschulen und andere Bildungsträger beteiligt sind. Eine andere Variante ist, dass jede Hochschule einen Hauptverantwortlichen benennt. Diese Person koordiniert die Aufgabenbereiche in der eigenen Hochschule. Darüber hinaus bilden die Hauptverantwortlichen häufig eine Arbeits- oder Steuerungsgruppe, die die Interessen und Anforderungen der eigenen Hochschule in gemeinsamen Arbeitssitzungen einbringt und vertritt.

Daneben gibt es eine Vielzahl von Varianten bzw. Mischformen, die sich jeweils aus den konkreten Kooperationszusammenhängen ergeben.

Bei der Sichtung der Verträge und Vereinbarungen zu Kooperationen findet sich häufig zu Beginn des Vertrages ein allgemein gehaltener Teil als eine Art Präambel wieder. Im Anschluss an eine solche Präambel werden in zahlreichen Verträgen spezifische Aspekte der Kooperation, insbesondere in der Planungsphase aufgeführt.

Allgemeiner Einführungsteil als Präambel:

Das Ziel der Zusammenarbeit ist zum einen der Aufbau einer Verbundstruktur zur gemeinsamen Vermarktung Wissenschaftlicher Weiterbildung, zum anderen die kontinuierliche Weiterentwicklung des bestehenden Angebotes der einzelnen Partner unter dem Aspekt der Synchronisierung und Standardisierung der Angebotsformen (Module, Master-Programme) und Angebotsmodalitäten (Satzungen) (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures").

Speziell ausgewählte Aspekte, bei denen bei der zukünftigen Kooperation der Schwerpunkt in der Zusammenarbeit liegen soll, werden an die Präambel in unterschiedlicher Intensität und verschiedenen Variationen angefügt. Hier eine nicht abschließende Aufzählung von Beispielen:

Spezielle zukünftige Schwerpunktsetzung (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures"):

- Aufbau des Verbundes mit Hilfe eines Kooperationsmodells
- Einbringung von ausgewählten, bereits entwickelten Modulen aus Studiengängen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung der jeweiligen Hochschule in den Verbund
- Standardisierung der Module
- Organisation und Durchführung des Modulprogramms
- Erarbeitung eines Beratungs- und Betreuungskonzeptes
- Erarbeitung eines gemeinsamen Finanzierungskonzeptes
- Verwaltung und Abrechnung der zugewiesenen Mittel.
- Erarbeitung eines gemeinsamen Marketingkonzeptes
- Durchführung der Öffentlichkeitsarbeit
- Erarbeitung eines Modells zur Verstetigung des Angebotes und eines guten Transfersystems
- Erarbeitung eines Modells zur Zertifikats- und Zeugnisvergabe
- Erarbeitung eines Modells zur Akkumulation von Leistungspunkten
- Bereitstellung der Infrastruktur der eigenen Hochschule
- Alle Parteien tragen zu gleichen Anteilen zur Curriculumsentwicklung bei.

Eine Besonderheit ergibt sich, wenn sich die Kooperationspartner eng aneinander binden wollen, wie bei einem gemeinsam durchgeführten Studiengang und darauf basierend gegenüber ihrer Zielgruppe und anderweitigen Vertragspartnern einheitlich auftreten möchten.

Besonderheit bei einem Kooperationsverbund:

Der Kooperationsverbund trägt den Namen _____. Durch die Verwendung des Verbundnamens und des Verbundlogos verdeutlichen alle an der Kooperation Beteiligten ihre Zugehörigkeit und ihr Einverständnis mit den gemeinsamen Zielen (vgl. Kooperationsvertrag Uni -Verbund Sprachchancen).

5.1.3 Vermarktung

Um einen weiterbildenden Studiengang am Markt zu platzieren und erfolgreich durchführen zu können, sollte vorab der Markt analysiert und der Bedarf erkundet werden. Dies ist im MBA-Studiengang geschehen. Es gab im Vorfeld eine Untersuchung, die den Bedarf feststellen sollte sowie Gespräche mit Experten aus Landesverbänden, Instituten und anderen Bildungsträgern. Bei der Entwicklung des Curriculums wurden diese Experten mit eingebunden. Die Einbindung hat sich nicht nur bei der Abstimmung der Studieninhalte bewährt, sondern war auch für die spätere Werbung, Vermarktung und Teilnehmergewinnung hilfreich.

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Vermarktung der in Kooperation durchgeführten Studiengänge in der Regel eigenständig durch die beteiligten Kooperationspartner erfolgt. Jede Hochschule hat eine eigene Webseite und/oder Flyer und platziert ihr Angebot in der regionalen und überregionalen Presse, um für das Angebot zu werben. Auf die Kooperation bzw. Leistungen der anderen Kooperationspartner wird gesondert (per Link) hingewiesen. Dies scheint bei punktuellen Kooperationen (etwa beim Austausch von Modulen) eine pragmatische und auch ausreichende Vorgehensweise zu sein.

Wird ein Studiengang jedoch gemeinsam entwickelt und durchführt, sind die Anforderungen an eine gemeinsame Außendarstellung größer. Die Entwicklung einer gemeinsamen Webseite, eines gemeinsamen Logos und eines abgestimmten Verfahrens für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sollten von vorneherein mitbedacht werden.

Gerade in der Entstehungs- und Planungsphase ist zu berücksichtigen, dass beim Start eines neuen Studienganges die Werbung frühzeitig beginnen muss. Zu diesem Zeitpunkt ist häufig aber noch nicht alles im Detail geklärt bzw. ist die Planung noch nicht komplett abgeschlossen. Beispielsweise sind die Ordnungen noch nicht beschlossen oder die Akkreditierung ist noch nicht abgeschlossen. In dieser Phase befindet man sich gewissermaßen in einem Dilemma. Einerseits muss die Werbung frühzeitig beginnen um ausreichend Interessierte für einen Studiengang zu gewinnen, andererseits kann noch nicht zu allen Punkten eine definitive und verbindliche Aussage gemacht werden. Dieser Konflikt lässt sich gerade bei Angeboten, die neu am Markt platziert werden, nicht vermeiden, stellt aber eine große Herausforderung für die Studiengangsverantwortlichen dar, wenn es um die Beratung und Information potentieller Teilnehmer geht.

Handlungsempfehlungen:

- In der Planungsphase gemeinsam eine klare Ziel- und Aufgabenplanung entwickeln die eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit gewährleistet.

- Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, gemeinsam getroffene Absprachen in einer Absichtserklärung festhalten.
- Ansprechpartner bzw. Verantwortliche benennen, insbesondere wenn mehrere Kooperationspartner vorhanden sind, um die Kommunikation zu vereinfachen und einen reibungslosen Ablauf aller Prozesse und Aufgaben zu gewährleisten.
- Erhebung des Bedarfs, Prüfung des Marktsegments und Bewertung potentieller Mitbewerber, um sowohl verlässliche Planungsdaten zu gewinnen als auch Kontakte zu potentiellen Kunden und externen Multiplikatoren aufzubauen.

5.2 Ordnungen

Bei der Erstellung der Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen sind im Vergleich zu den Ordnungen grundständiger Studiengänge spezifische Aspekte zu beachten, die im Folgenden näher beschrieben werden.

5.2.1 Zulassungsordnung

Bei der Frage der Zulassungsordnung lassen sich im Grunde nur zwei Varianten finden:

1. Kooperationspartner gründen einen neuen weiterbildenden Studiengang, dann wird auch eine neue Zulassungsordnung benötigt.
2. Es werden einzelne Module an verschiedenen Universitäten studiert. Dann gelten die jeweiligen Zulassungsordnungen der Hochschulen, an der die Studierenden eingeschrieben sind.

Bei den Zulassungsordnungen der Kooperationspartner ist zu beachten, dass bei den angebotenen Weiterbildungsstudiengängen die geforderten Zugangsvoraussetzungen einheitlich sind. Wird z. B. in der einen Hochschule eine zweijährige Berufstätigkeit vorausgesetzt, beim Kooperationspartner jedoch nur ein Jahr, kann es zu einer Abwanderung der Studierenden zu dem Anbieter mit der kürzesten Berufstätigkeit kommen. Darüber hinaus ist zu prüfen, welche Möglichkeiten es für die Anrechnung von Praktika bzw. nachgewiesener Berufstätigkeit aus anderen Bereichen gibt.

Über die Anerkennung von Vorleistungen, die beispielsweise an anderen Universitäten erworben wurden, entscheidet der Zulassungsausschuss. Es handelt sich hierbei immer um Einzelfälle, über die eine Gleichwertigkeitsentscheidung getroffen werden muss. Da es sich um Ermessensentscheidungen handelt, wäre es sehr sinnvoll, den zu entscheidenden Personen einen Entscheidungshilfe im Sinne von ’Standards bezüglich der Anforderungen für den Hochschulzugang’ zur Verfügung zu stellen. Andere fachrelevante Vorleistungen im Sinne von ‚prior learning’ werden zurzeit noch nicht anerkannt. Vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung wäre eine breitere Anerkennung von Vorleistungen, um die Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, wünschenswert.

In der Zulassungsordnung sind auch die Studiengebühren geregelt. Wie bei den Zulassungsvoraussetzungen sollte darauf geachtet werden, dass die Gebühren bei den beteiligten Kooperationspartnern gleich hoch sind. Verlangt eine Hochschule eine Verwaltungsgebühr, die andere aber nicht, entsteht eine Konkurrenzsituation mit der Folge, dass sich Studieninteres-

sierte eher bei der Hochschule mit der für sie günstigeren Bedingungen einschreiben. Weiterbildende Studiengänge unterliegen anderen wirtschaftlichen Bedingungen als grundständige Studiengänge. Sie müssen marktfähig sein, sich ganz oder teilweise selbst finanzieren. Steigen die Kosten oder verändern sich die Einschreibungszahlen muss unter Umständen die Studiengebühr modifiziert bzw. angepasst werden. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Zulassungsordnung in Bezug auf Studiengebühren möglichst offen zu formulieren. Auch aus der Sicht der Vermarktung ist dies zu empfehlen, etwa um in bestimmten Situationen flexibel reagieren zu können, z.B. wenn ein Unternehmen mehrere Teilnehmer stellen und daher einen Rabatt aushandeln möchte.

Kostenpflichtige weiterbildende Studiengänge müssen sich am Markt orientieren und stehen in Konkurrenz zu Angeboten anderer Studiengänge. Kundenorientierte Rahmenbedingungen sind Voraussetzung, um eine ausreichende Anzahl Studierender zu gewinnen. Hierauf hat der Oldenburger MBA-Studiengang insofern reagiert, als dass in der Zugangsordnung die Möglichkeit einer Ratenzahlung festgeschrieben ist. Eine Erstattung von Gebühren ist generell nicht möglich, es gibt jedoch die Ausnahme, auf Antrag einmalig einen Betrag von 300 Euro erstattet zu bekommen, wenn ein Modul nicht abgeschlossen wurde. Ist mit dem Studium eines Modul nicht begonnen worden und ist die Nichtteilnahme unverschuldet, kann auf Antrag die Gebühr ebenfalls erstattet werden. Berücksichtigt man die Höhe der Kosten für ein weiterbildendes Studium und die Situation der Studierenden (i.d.R. Erwerbstätige mit knappem Zeitbudget und vielfältigen Verpflichtungen), sind solche Regelungen im Sinne einer Kundenorientierung äußerst empfehlenswert und können einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil darstellen (vgl. Ordnung über besondere Zulassungsvoraussetzungen für den „Master of Business Administration (MBA)“ § 6.3; 6.4).

Des Weiteren sollte bei einer Kapazitätsbeschränkung der Studienplätze, als auch bei den Verfahren für die Bewerberauswahl eine Absprache zwischen den Kooperationspartnern erfolgen.

Bei der Durchsicht zahlreicher Zulassungsordnungen kooperierender Hochschulen haben sich neben allgemein bekannten Regelungen nachfolgende, speziell für Kooperationen formulierte Aspekte, herauskristallisiert:

Aufnahmekapazität:

- Beide Hochschulen vereinbaren, die Höchstzulassungszahl je Studienbeginnzeitpunkt auf
- ___ Studierende zu beschränken. Über die Mindestteilnehmerzahl entscheidet jede Hochschule
- Selbst (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).
- Die Aufnahmekapazität für den gemeinsamen Bachelor legt zunächst die FH _____ fest. Für den aufbauenden Studienteil zur Erreichung des Master-Grades wird die Universität _____ die Aufnahmekapazität festlegen (vgl. Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Uni Oldenburg).

Bewerberauswahl:

Die Bewerberauswahl wird durch ein zwischen den Hochschulen abgestimmtes Verfahren geregelt (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).

Studiengebühren:

Beide Hochschulen vereinbaren, Studiengebühren an beiden Hochschulen in der gleichen Höhe zu erheben. Die Höhe der Studiengebühr wird zwischen den Hochschulen für jedes Jahr neu verabredet (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).

Studien- und Prüfungsordnungen:

Es werden abgestimmte Studien- und Prüfungsordnungen unter Berücksichtigung der Rahmenordnung beider Hochschulen erstellt (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).

Immatrikulation:

- Die Studierenden mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung oder mit Zugangsberechtigung zum Fachhochschulstudium werden bis zur Erreichung des Bachelor-Abschlusses im gemeinsamen Studiengang an der Fachhochschule _____immatrikuliert, ab dem Masterstudium an der Universität ().
- Studierende der gemeinsamen Studiengänge haben an der Hochschule, an der sie nicht immatrikuliert sind, Gasthörerstatus (vgl. Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Uni Oldenburg).
- Angestrebt wird eine Doppelimmatrikulation der Studierenden des Kooperationsstudiengangs _____. Solange die rechtlichen Voraussetzungen dafür nicht gegeben sind, erfolgt die Immatrikulation nach Wahl der Studierenden in _____ oder _____. Zwischen den Immatrikulationsämtern findet in jedem Semester ein Datenaustausch statt. Statistisch werden die Studierenden an beiden Universitäten ausgewiesen (vgl. Kooperationsvertrag Hanse Law School Uni Oldenburg und Uni Bremen).

Anrechnung von immatrikulierten Studierenden:

Anrechnung von Studierendenzahlen: Die für den gemeinsamen Studiengang _____eingeschriebenen Studierenden werden dem Fachbereich _____ der Universität_____ und dem Fachbereich _____ der Universität_____ im Verhältnis __:__ zugerechnet (vgl. Kooperationsvertrag Hanse Law School Uni Oldenburg und Uni Bremen).

5.2.2 Studienordnung

Die Gestaltung der Studienordnung sollte analog zur Zulassungsordnung geschehen. Generell gilt auch hier, dass die Inhalte auf die Bedarfe der Teilnehmenden auszurichten sind. Um Gestaltungsspielräume zu eröffnen ist es daher sinnvoll, möglichst wenig Details festzuschreiben und Redewendungen wie „oder“ bzw. „i. d. R.“ zu verwenden.

Bei der Gestaltung der Studienordnung, gerade bei Studiengängen mit beschränkter Teilnehmerzahl, kommt es den Studierenden entgegen, wenn die Universitäten einen wechselseitigen Studienanfang vereinbaren. Damit haben die Studierenden die Möglichkeit einer halbjährigen Studienaufnahme, je nachdem, für welchen Studienort sie sich entscheiden. Eine solche Regelung kann beispielsweise so formuliert werden:

In den Studienordnungen wird festgehalten, dass der ___-semestrige Weiterbildungsstudiengang _____ an der Hochschule X jeweils zum Sommersemester, an der Hochschule Y zum Wintersemester beginnt (vgl. Kooperationsvereinbarung Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).

5.2.3 Prüfungsordnung

Auch bei der Erstellung der Prüfungsordnung ist es notwendig, die spezifische Zielgruppe im Blick zu behalten. Für die in einem weiterbildenden Studiengang Eingeschriebenen kann die Anerkennung von Vorleistungen für den Abschluss von großer Bedeutung sein. Im MBA-Studiengang gibt es daher die Regelung, dass Studienzeiten und Prüfungsleisten im selben Studiengang, oder in einem anderen Studiengang (nach Feststellung der Gleichwertigkeit) an einer anderen Universität oder gleichgestellten Hochschule mit maximal 60 Kreditpunkten anerkannt werden.

Zur Anerkennung anderer Vorleistungen bzw. Vorerfahrungen legt die Prüfungsordnung des MBA-Studiengangs fest: „Kreditpunkte können in für den Studiengang einschlägigen Themengebieten auch in von der Universität im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen anerkannten Einrichtungen oder durch Zertifizierung von entsprechenden Vorerfahrungen (credits for prior learning and experience) erworben werden. Die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erbrachten Vorleistungen kann bis zu einem Umfang von in der Summe 30 Kreditpunkten erfolgen“ (vgl. Prüfungsordnung für den „Master of Business Administration (MBA), § 10.4). Insgesamt ist die Anerkennung von Vorleistungen auf 60 Kreditpunkte beschränkt.

Die Erstellung der unterschiedlichen Ordnungen ist häufig ein langwieriger Aushandlungsprozess mit den Verwaltungen der Hochschulen, da sich die Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen in bestimmten Bereichen (Finanzierung, Anrechnung von Vorleistungen etc.) weitestgehend von Ordnungen grundständiger Studiengänge unterscheiden. Erschwert wird diese Situation besonders, wenn Hochschulen mehrerer Bundesländer an einer Kooperation beteiligt sind und einheitliche Regelungen für die Ordnungen gefunden werden müssen.

Die verschiedenen Prüfungsordnungen im Rahmen von Kooperationen weisen nachfolgende Besonderheiten zu Prüfungsordnungen, die nicht im Zusammenhang mit einer Kooperation stehen, auf:

Prüfer:

Mit ihrer Zustimmung können Mitglieder des Lehrkörpers der kooperierenden Hochschulen zu Prüfern oder Prüfungsbeisitzern der anderen Hochschule berufen werden, insbesondere dann, wenn die Prüfungen in einem Kooperationsstudiengang abgehalten werden (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Heidelberg und Staatl. Hochschule für Gestaltung Heidelberg.).

Prüfungsanrechnung:

- Die Hochschulen vereinbaren, dass die erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen gegenseitig anerkannt werden (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).
- Die beiden Hochschulen anerkennen die jeweils geltenden Credit-Vergaben; Die Hochschule X vergibt danach 5 Credits bzw. ein Vielfaches von 5 pro Modul, die Hochschule Y 6 bzw. 3 Credits (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).
- Die beteiligten Fakultäten eröffnen den Studierenden der jeweils anderen Universität im Rahmen der jeweiligen Prüfungsordnung die Möglichkeit zur Wahl von Wahlpflichtfächern, die im Studiengang der Fakultät der anderen Universität angeboten werden (vgl. Kooperationsvertrag Uni Rostock und Uni Greifswald).

Doppelabschluss:

Der Kooperationsstudiengang soll von Beginn an gemeinsam von allen Fachbereichen/Fakultäten betrieben und ein Doppelabschluss mit dem ausländischen Fachbereich vergeben werden (vgl. Kooperationsvertrag Hanse Law School Uni Oldenburg und Universität Bremen).

Vergabe von Hochschulgraden:

Die Hochschulgrade werden von beiden beteiligten Fachbereichen verliehen. Das Zeugnis wird von beiden Hochschulen gesiegelt (vgl. Kooperationsvertrag Hanse Law School Uni Oldenburg und Universität Bremen).

Geltung von prüfungsrechtlichen Entscheidungen:

Prüfungsrechtliche Entscheidungen gelten wechselseitig, dies gilt auch für den Verlust des Prüfungsanspruchs (vgl. Rahmenvereinbarung Uni Heidelberg und Uni Mannheim).

Handlungsempfehlungen:

- Die Zulassungsvoraussetzungen sollten bei allen beteiligten Hochschulen gleich sein.
- Formulierungen in den Ordnungen so offen wie möglich gestalten, um flexibel auf Veränderungen reagieren zu können.
- Wettbewerbsvorteile durch kundenorientierte Rahmenbedingungen sichern.
- Einheitliche Regelungen für Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen der unterschiedlichen Bundesländer schaffen.

5.3 Organisation

Wie bereits weiter oben beschrieben, finden sich bei weiterbildenden Studiengängen, die in Kooperation durchgeführt werden, unterschiedlichste Organisationsformen. Im Folgenden soll die Organisation von Hochschulen, die miteinander kooperieren, von internationalen Kooperationen und von Kooperationen zwischen Hochschulen und anderen Bildungsträgern exemplarisch beschrieben werden.

5.3.1 Kooperation zwischen Hochschulen

Beim Studiengang Bildungsmanagement (MBA) ist die Universität Oldenburg allein verantwortlich für die Organisation und Durchführung des kompletten Studiengangs. Da die Verantwortung für den Studiengang ausschließlich bei der Universität Oldenburg liegt, wurde hier u. a. das Curriculum entwickelt, es wurden die Ordnungen erstellt, die Dozenten gewonnen, die virtuelle Lernplattform konzipiert und die Arbeits- und Lernmaterialien entworfen. Alle administrativen Vorgänge werden in der Universität Oldenburg abgewickelt. Es gibt einen Beauftragten, der für die gesamte Organisation und Durchführung des Studiengangs zuständig ist und damit auch als Ansprechpartner für die Universitäten Wien und Kassel zur Verfügung steht.

Durch die Nutzung einer virtuellen Lernplattform haben die Studierenden die Möglichkeit, die einzelnen Module ortsunabhängig zu absolvieren. Darüber hinaus sind in jedem Modul zwei Präsenzphasen vorgesehen, die sowohl in Oldenburg als auch in Wien durchgeführt

werden. Im Rahmen der Kooperation mit dem Studiengang „Higher Education“ der Universität Kassel können MBA-Studierende der Universität Oldenburg Module in Kassel studieren, die sie voll auf ihr Studium angerechnet bekommen. Insgesamt können bis zu 30 ECTS-Punkte angerechnet werden (vgl. Newsletter 5/2004, www.mba.uni-oldenburg.de). Für die Werbung vor Ort sind alle beteiligten Kooperationshochschulen zuständig.

Bei diesem Praxisbeispiel handelt es sich um eine Kooperation auf zwei Ebenen. Auf der einen Ebene stellt die Universität Oldenburg ein Angebot zur Verfügung, mit dem die Universität Wien als „Nehmerin“ ihr eigenes Angebot erweitert. Auf der anderen Ebene wird das Angebot der Universität Oldenburg durch die Möglichkeit, absolvierte Module der Universität Kassel anzuerkennen, ergänzt.

5.3.2 Internationale Kooperation

Beim MDE, dem online Master of Distance Education (vgl. www.uni-oldenburg.de/zef/mde/info/, Zugriff vom 13.09.2005) der Universität Oldenburg in Kooperation mit der University of Maryland University Collage hingegen wird die Kursentwicklung und die Qualitätssicherung zwischen den beiden Instituten abgestimmt. Die Universität Maryland ist jedoch alleiniger Anbieter des Studienabschlusses. Administrative Vorgänge wie Zulassung, Einschreibung, Kursbelegung und Abrechnung der Studiengebühren werden von ihr übernommen. Ebenso übernimmt sie Serviceleistungen wie Studienberatung, Bibliotheksdienste, die Bereitstellung der technischen Infrastruktur und des Lern- und Content-Management-Systems. Durch das Einbringen von Teilleistungen in das Studienprogramm fungiert die Universität Oldenburg als Sub-Unternehmer.

Eine gemeinsame inhaltliche Entwicklung und auch eine gemeinsame Planung der Organisation und Durchführung liegt dem Studiengang “Master of Science in Environmental Technology“ (vgl. www.technik-emden.de/studium/n/envir_technology.php, Zugriff vom 13.09.2005), einem weiteren Beispiel für internationale Kooperation, zugrunde. Neben der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven sind fünf weitere europäische Hochschulen an diesem Verbund beteiligt. Um ein gemeinsames Angebot zu entwickeln, waren in der Vorlaufphase entsprechend viele gemeinsame Treffen notwendig. Mittlerweile finden drei gemeinsame Treffen pro Jahr statt, in denen nach wie vor alle wichtigen und aktuellen Angelegenheiten gemeinsam geregelt werden. Darüber hinaus hat sich die Organisation des Studienganges weiter ausdifferenziert. Die Bearbeitung zentraler Bereiche, wie etwa Finanzierung und Zeitmanagement wurde in die Verantwortung bestimmter Personen gestellt. Außerdem gibt es an jeder Hochschule einen Organisator, der sich um die Durchführung und Organisation vor Ort kümmert und Ansprechpartner für die anderen Kooperationspartner ist.

5.3.3 Kooperation zwischen Hochschule und anderen Bildungsträgern

Bei der Organisation gemeinsamer Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Universität Heidelberg eine Kooperation mit der SRH Hochschulen gGmbH eingegangen und hat damit einen neuen Weg der Kooperation eingeschlagen.

Ausgangsbasis dieser Kooperation ist, dass beide Partner ihre spezifischen Kernkompetenzen in die Kooperation einbringen. Das bedeutet, die Universität ist für die inhaltliche Ent-

wicklung zuständig. Die wissenschaftliche Leitung liegt bei den Professoren der Universität. Außerdem stellt sie Teilnahmebestätigungen und Zertifikate aus. Die SRH, deren Kernkompetenz in der Organisation und im Management liegt, ist verantwortlich für Marketing, Vertrieb, Teilnehmer-, Dozenten- und Veranstaltungsmanagement sowie für die finanzielle Abwicklung der Programme und Rechnungslegung. Sie ist gleichzeitig Rechtsträgerin der Programme (vgl. www.akademie-fuer-weiterbildung.de, Zugriff vom 09.11.2005).

Die Ausgliederung von Weiterbildungsaktivitäten an Vereine oder Akademien erfolgt häufig mit der Zielsetzung, größere Handlungsspielräume im Bereich der Vermarktung und der organisatorischen Abwicklung zu schaffen. Zu beachten ist jedoch, dass hierbei die inhaltliche Verantwortung für die Weiterbildung und die Verknüpfung zwischen Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung bei den Hochschulen bleibt. Vorteilhaft ist bei diesem Modell, dass das Marketing und das Management professionell durchgeführt werden können.

Die Praxis bei der Organisation und Durchführung weiterbildender Studiengänge hat gezeigt, dass zwei Faktoren unerlässlich sind: klare Aufgabenverteilung und Verlässlichkeit bezüglich der Absprachen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass zwei Organisationsmodelle am häufigsten anzutreffen sind:

5.3.4 Modell A

Im Rahmen einer Kooperation übernimmt eine Hochschule die Federführung. Häufig bedeutet dies, dass entweder alle Aufgaben von einer Hochschule wahrgenommen werden oder aber, dass eine Hochschule die zentrale Organisation übernimmt, die beteiligten Kooperationshochschulen lediglich einzelne, genau definierte Aufgaben zu verantworten haben.

5.3.5 Modell B

Alle Aufgabenbereiche werden arbeitsteilig, orientiert an den Kernkompetenzen der beteiligten Kooperationspartner, aufgeteilt. Damit dieses Modell den gewünschten Erfolg bringt, sind detaillierte Absprachen, absolute Verlässlichkeit und personelle Kontinuität Voraussetzung.

Grundsätzlich bestätigten alle Interviewpartner, dass präzise Absprachen und Verbindlichkeit bei der Übernahme von Aufgaben zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von Kooperationen sind. Diese Aussage wurde allerdings von einigen insofern eingeschränkt, als auch Situationen denkbar sind, in denen das Motto „Je weniger geregelt ist, desto besser“, praktikabler ist. Eine solche Situation ist z.B. dann gegeben, wenn die beteiligten Personen vertrauensvoll zusammen arbeiten. In diesem Fall können Entscheidungen flexibel und auf kurzem Wege getroffen werden, ohne auf Verträge etc. Rücksicht nehmen zu müssen.

Die Praxis hat jedoch auch gezeigt, dass gerade bei Beteiligung mehrerer Kooperationspartner schriftlich fixierte Absprachen oder Verträge hilfreich sind. Wenn Universitäten ihre Schwerpunkte verändern, personelle Ressourcen nicht mehr wie geplant zur Verfügung stehen, oder Professoren, die persönlich einen großen Teil der Verantwortung getragen haben, sich beruflich verändern, ist die Gefahr groß, dass die einmal verabredete Organisationsstruktur nicht mehr tragfähig ist.

In diesem Zusammenhang wurde häufig auf das Problem hingewiesen, Kollegen aus der eigenen Hochschule für die Mitarbeit in einen weiterbildenden Studiengang zu motivieren. Erklärungen hierfür waren, dass die Bereitschaft fehlt, sich auf etwas Neues einzulassen, dass Mehrarbeit befürchtet wird und dass die niedrige Vergütung durch Lehraufträge nicht reizvoll ist. Hier müssen (hochschulinterne) Anreizsysteme geschaffen werden, um mehr Lehrende in die Entwicklung und Durchführung von weiterbildenden Studiengängen einzubinden.

Ein weiteres Problem bei Kooperationen ist, Sachverhalte, auf die sich die beteiligten Partner verständigt haben, mit den Verwaltungen vor Ort abzustimmen. So berichtet ein Gesprächspartner eines internationalen Kooperationsverbundes, dass beispielsweise genau festgelegt worden ist, nach welchen Vorgaben Zeugnisse zu gestalten sind. Bis heute konnte die Verwaltung einer beteiligten Hochschule nicht davon überzeugt werden, die gemeinsam getroffene Absprache zu übernehmen.

Vor diesen Hintergründen ist nachvollziehbar, dass in der Praxis häufig von dem Anspruch der gemeinsamen Organisation abgerückt wird und eine Hochschule im Laufe der Zeit weitestgehend die Verantwortung für die Durchführung eines kooperativen Studiengangs übernimmt.

Wenn, wie prognostiziert, die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung zukünftig steigen wird, stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, eine professionelle Organisationsstruktur aufzubauen. Dies geschieht auch schon in unterschiedlicher Weise, wie etwa beim MBA-Studiengang der Universität Oldenburg, aber auch an anderen Hochschulen, wo eine Koordinationsstelle für Beratung und Organisation in den jeweiligen Fachbereichen eingerichtet worden ist. Diese befristeten Stellen werden i. d. R. aus Drittmitteln finanziert, die als Anschubfinanzierung für die weiterbildenden Studiengänge vorhanden sind. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Beratung und Organisation Daueraufgaben sind. Um Professionalität und Kontinuität zu gewährleisten, sind feste Stellen notwendig, was wiederum die Frage nach deren Finanzierung aufwirft.

Der Aufbau eines wissenschaftlichen Zentrums für Weiterbildung, eines „Service Centers für weiterbildende Studiengänge“ an Hochschulen, ist gegenwärtig noch Zukunftsmusik, perspektivisch jedoch empfehlenswert. Eine solche Stelle könnte sowohl bei der Planung und Implementierung als auch bei der Organisation und Durchführung weiterbildender Studiengänge umfassend tätig werden. In enger Absprache mit den anbietenden Fachbereichen wären so alle Weiterbildungsaktivitäten gebündelt. Ein Service Center weiterbildender Studiengänge, das durch Kapazitätsverschiebungen in der Universität zu realisieren wäre, kann einerseits Kontinuität, Flexibilität, Professionalität und eine kundenorientierte Infrastruktur beim Management weiterbildender Studiengänge gewährleisten, andererseits zur Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen beitragen.

Hinsichtlich der Regelungen im organisatorischen Bereich einer Kooperation zeigt sich, dass detaillierte Regelungen hierüber eher eine Seltenheit sind. In den meisten Fällen wird dieser Bereich nur in groben Zügen umrissen.

Kooperation mit einem außeruniversitären Institut:

Der Dekan des Weiterbildungsstudiengangs und der Direktor des Instituts stimmen die organisatorische Behandlung gemeinsam interessierender Fragen miteinander ab; sie können hierfür auch Beauftragte einsetzen. Diese sind im gegenseitigen Einvernehmen zwischen den Kooperationspartnern zu benennen (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg).

Bei einfachen hochschulischen Kooperationen:

Die Hochschulen benennen zur Koordination der Zusammenarbeit und deren Fortentwicklung jeweils einen beauftragten Professor, in der Regel einen Prorektor. Darüber hinaus können für bestimmte Kooperationsfelder Programmbeauftragte benannt werden (vgl. Rahmenvereinbarung Uni Heidelberg und Uni Mannheim).

Ausnahmen von diesen eher schemenhaften Vorgaben finden sich nur dort, wo ein neuer gemeinsamer Studiengang geschaffen werden soll oder die Kooperation in Verbindung mit einem Projekt stand oder steht.

Gemeinsame Kommission bei einem gemeinsamen Studiengang:

Die beteiligten Fakultäten und Fachbereiche bilden eine gemeinsame Kommission gem. § 16 Abs. 2 NHG , die sich wie folgt zusammensetzt:

a) __ Mitglieder der Professorengruppe
b) __ Mitglieder der der Mitarbeitergruppe
c) __ Mitglieder der Studierendengruppe

Von den insgesamt __ Mitgliedern gehören jeweils __ Mitglieder der Universität _____ und __ der Fachhochschule _____ an. Die Amtszeit beträgt __ Jahre, die der studentischen Mitglieder __ Jahr.

Die Kommission wählt aus ihrer Mitte der Angehörigen der Professorengruppe einen Vorsitzenden der Kommission. Die Amtszeit beträgt __ Jahre und beginnt jeweils am _____ des entsprechenden Jahres.

Die Kommission tagt mindestens __ mal pro Semester. Der Vorsitzende bzw. dessen Stellvertretung berichtet den zuständigen Kommissionen für Lehre und Studium mindestens __ mal pro Semester.

Die Kommission nimmt bzgl. des gemeinsamen Studiengangs folgende Aufgaben wahr:

a) Die für Lehre und Studium zuständigen Mitglieder der Präsidien können in Bezug auf den gemeinsamen Studiengang der Kommission nach Anhörung des Fakultäts- bzw. des Fachbereichsrates insbesondere folgende Aufgaben übertragen:

- Sicherstellung des Lehrangebots,
- Studienberatung,
- Entwurf von Prüfungs- und Studienordnungen, Verantwortung für die Durchführung der Prüfungen; sie setzt einen gemeinsamen Prüfungsausschuss ein, in dem die beteiligten Hochschulen zahlenmäßig angemessen zu beteiligen sind.
- Vorschläge zur Änderung oder Aufhebung des Studiengangs.

b) Die Kommission ist für die ordnungsgemäße Verwendung der für die Durchführung des Studiengangs zugewiesenen Mittel verantwortlich (vgl. Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Uni Oldenburg).

Koordination von Hochschulen in Verbindung mit einem Projekt:

- Die Vertragspartner verpflichten sich nach Treu und Glauben zusammenzuarbeiten und alles zu unterlassen, was dem Sinn und dem Zweck dieser Kooperationsvereinbarung zuwiderläuft.
- Die Vertragspartner verpflichten sich zur Durchführung der Aufgaben und Teilaufgaben in aufeinander abgestimmten Aufgabenbereichen. Art und Umfang der abgestimmten Zusammenarbeit ergeben sich aus der gemeinsamen Vorhabensbeschreibung zum Verbundprojekt im Projektantrag, insbesondere aus den Anlagen _____dieses Antrages, einschließlich aller von den Vertragspartnern genehmigten Aktualisierungen.
- Die Projektkoordination übernimmt die Universität _____. Der Koordinator hat insbesondere die Aufgabe, die Arbeiten der einzelnen Vertragspartner sachlich und zeitlich zu koordinieren. Treten Abweichungen vom Gesamtarbeitsplan auf, wird er die Vertragspartner möglichst frühzeitig darauf aufmerksam machen und Maßnahmen zur Überwindung eingetretener Schwierigkeiten vorschlagen.
- Zur Vertretung der Vertragspartner gegenüber den Projektträgern bezüglich der Aufgaben und Ziele dieser Kooperationsvereinbarung wird die Universität X als Projektleiter bestimmt. Die anderen Vertragspartner sind verpflichtet, den Projektleiter auf Anforderung bei der Erfüllung seiner Aufgaben, insbesondere der Gesamtdokumentation des Projektes und der Berichtslegung gegenüber _____ in geeigneter Weise zu unterstützen. Der Projektleiter ist verpflichtet, die Vertragspartner über seine Aktivitäten in geeigneter Weise zu informieren.
- Die Vertragspartner verpflichten sich im Sinne des Vertragsgegenstandes alle wichtigen, zum Gesamtverständnis des Projektes notwendigen Daten den anderen Partnern zur Verfügung zu stellen und speziell über Arbeitsmethoden, Lösungswege sowie erreichte Arbeitsergebnisse den erforderlichen Informationsaustausch zu gewährleisten durch:
    - umfassende Mitteilung über aktuellen Arbeitsstand, erzielte Arbeitsergebnisse sowie den Fortgang der Arbeit,
    - Informationsaustausch in gemeinsamen Arbeitssitzungen und Verbundtreffen, welche in regelmäßigen Abständen in Form von Workshops stattfinden, und darüber hinaus über die Nutzung einer gemeinsamen Inter-

netplattform
    - Austausch von Zwischen- und Abschlussberichten, bzw. Zuarbeit zu Gesamtprojektberichten.
- Zur Erstellung der laut Bewilligungsbescheid geforderten Zwischenberichte sowie des Abschlussberichtes sind die Teilberichte seitens der Vertragspartner rechtzeitig entsprechend der vom Koordinator gesetzten Fristen diesem zu übergeben.
- Zur Sicherung der engen Zusammenarbeit werden die Vertragspartner zu den regelmäßigen Projekttreffen einen kompetenten Mitarbeiter entsenden und sich dafür einsetzen, dass die dort vereinbarten Ziele bzw. Absprachen eingehalten werden.
- Für die Gewährleistung der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes durch _____ verpflichten sich die Vertragspartner, diesem die erforderlichen Informationen innerhalb vereinbarter Fristen zur Verfügung zu stellen.
- In alleiniger Verantwortung unterhält die Universität Y die Kooperationsbeziehungen zur Universität Z.
- Für die inhaltliche Abwicklung der Kooperation sind auf Seiten der Universität X _____, auf Seiten der Universität Y _____ primäre Ansprechpartner (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim und FH Stralsund „Vision Ventures“).

Handlungsempfehlungen:

- Ziele, Aufgaben und Rahmenbedingungen in Bezug auf die Organisation eines weiterbildenden Studiengangs mit allen Kooperationspartnern gemeinsam festlegen und ggf. der Situation entsprechend aktualisieren.
- Studiengangsverantwortliche oder Kooperationsbeauftragte benennen um dadurch gute Kommunikationsstrukturen zu schaffen und Kontinuität zu gewährleisten.
- Bei großen Kooperationsverbünden empfiehlt sich die Einsetzung einer Leitungsgruppe, in der wesentliche Inhalte entwickelt und Entscheidungen getroffen werden.
- Hochschulinterne Anreizsysteme zur Einbindung einer größeren Anzahl von Fachbereichen und Lehrenden in die wissenschaftliche Weiterbildung schaffen.
- Bei der Ausgliederung von Weiterbildungsaktivitäten an Vereine oder Akademien darauf achten, dass die inhaltliche Verantwortung bei den Hochschulen bleibt.
- Um die Stabilität eines Verbundes zu gewährleisten, empfiehlt es sich, Kooperationsvereinbarungen bzw. Kooperationsverträge zu schließen. Flexibles und situatives Agieren sollte dadurch jedoch nicht übermäßig eingeschränkt werden.
- Erstellen gemeinsamer Webseiten und Logos für eine einheitliche Außendarstellung und zur Unterstützung eines gemeinsamen Marketings.
- Aufbau eines wissenschaftlichen Zentrums für Weiterbildung, um die Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule zu bündeln, anfallende Aufgaben professionell zu bearbeiten und Transparenz über alle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung herzustellen.

5.4 Finanzierung

Das Teilprojekt 6 des BLK Modellversuchs „Entwicklung von Modellen zur Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen“ befasst sich mit dem Thema „Kalkulation, Gebühren, Abrechnungsmodelle“. Von daher wird es im Folgenden nicht um Finanzierungsmodelle, sondern um Einzelaspekte aus dem Bereich der Finanzierung gehen, die bei der Durchführung weiterbildender Studiengänge zu berücksichtigen sind, insbesondere wenn es sich um Kooperationsstudiengänge handelt.

5.4.1 Kostenkalkulation

Die Finanzierung weiterbildender Studiengänge erfolgt grundsätzlich über die Erhebung von Teilnahmegebühren. Gerade in der Aufbauphase von weiterbildenden Studiengängen werden diese zum Teil auch durch Drittmittel mitfinanziert, z. B. über EU-Programme oder über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Aus den Interviews wurde deutlich, dass die Anbieter weiterbildender Studiengänge eine kostendeckende Kalkulation anstreben. Hierbei handelt es sich i. d. R. jedoch um eine Teilkostenrechnung, in der Kosten für das Personal, das über den Hochschulhaushalt finanziert wird, Raummieten, Nutzung der Infrastruktur und andere Overheadkosten nicht mitkalkuliert werden. Insofern ist ein großer Teil der Anbieter auf eine Haushaltsfinanzierung, die eine Grundausstattung gewährleistet, angewiesen. Wird demgegenüber eine Vollkostenfinanzierung angestrebt, muss diese über die Studiengebühren realisiert werden. Die daraus resultierende Höhe der Studiengebühren kommt aber nur für bestimmte Angebote in Frage. Etwa wenn es sich um Studienangebote im wirtschaftlichen Bereich handelt und Arbeitgeber die Kosten für Teilnehmende aus ihren Unternehmen übernehmen. Nimmt man das breite Spektrum wissenschaftlicher Weiterbildung in den Blick, erscheint derzeit eine Vollkostenrechnung daher nur im Einzelfall für bestimmte Studiengängen praktikabel.

5.4.2 Interne Leistungsverrechnung

Neben der Erstellung eines Finanzierungsplans muss im Rahmen von Bildungskooperationen auch ein System interner Leistungsverrechnung entwickelt werden, das es ermöglicht, alle Leistungen, die die einzelnen Kooperationspartner erbringen, miteinander zu verrechnen. Diese Angaben sind notwendig für eine fundierte Kostenkalkulation, für die Verteilung der Einnahmen, die Finanzierung der Ausgaben und für das Controlling. Eine geeignete Messgröße kann der Faktor Zeit sein, also die Zeit die aufgewendet wird, um eine definierte Leistung zu erbringen. Die Dauer der Tätigkeit wird hier gemessen und mit einem entsprechenden Wert versehen. Eine andere Messgröße kann das Ergebnis einer Tätigkeit, also ein Produkt sein, wie z.B. die Anzahl korrigierter Klausuren oder die Herstellung von Studienmaterialien (vgl. Hagenhoff 2002, S. 171).

Ein ausgefeiltes System der Leistungsverrechung ist uns bei der Sichtung der Praxisbeispiele nicht begegnet. Gängige Praxis ist bisher, dass:

- ein Kooperationspartner über alle Einnahmen verfügt und daraus die anfallenden Kosten begleicht,
- den beteiligten Hochschulen jeweils die Studiengebühren der bei ihnen eingeschriebenen Studierenden zur Verfügung stehen und autonom entschieden werden kann, wofür diese Einnahmen verwendet werden.

Ausnahmen bestätigen hier die Regel. So ist es z.B. beim Oldenburger Master of Distance Education so geregelt, dass die Universität Oldenburg für einen klar definierten Leistungsbereich mit einen festgelegten Prozentsatz an der Höhe der Studiengebühren beteiligt ist.

5.4.3 Sicherungsfond

Die Durchführung weiterbildender Studiengänge ist für Universitäten i. d. R. mit einem finanziellen Risiko verbunden. Dies gilt insbesondere in der gegenwärtigen Situation, in der sich viele Angebote neu am Markt platzieren und ihre Wettbewerbsfähigkeit noch nicht zu abschließend zu beurteilen ist.

Um mögliche Risiken von Universitäten bei der Durchführung weiterbildender Studiengänge abzuschätzen, reicht eine detaillierte Kostenkalkulation nicht aus. Dass größte finanzielle Risiko besteht darin, dass ein weiterbildender Studiengang mangels Resonanz eingestellt werden muss. In dem Fall haben die eingeschriebenen Studierenden einen Anspruch darauf, ihr Studium abschließen zu können. Dies bedeutet, dass für diese Studierenden ein entsprechendes Angebot weiterhin vorgehalten werden muss, obwohl die kalkulierten Einnahmen nicht mehr zur Verfügung stehen. Aber auch eine zeitweise zu geringe Auslastung oder stark schwankende Studierendenzahlen, stellen ein finanzielles Risiko dar. Als Risikoabsicherung wäre hier ein zentraler Sicherungsfond denkbar, der aus den Einnahmen aller Weiterbildungsstudiengänge einer Hochschule und/oder aus zentralen Mitteln der Hochschulen gespeist wird. Dieses Problem wird zukünftig vermehrt auftreten. Gegenwärtig befinden sich viele Studiengänge noch in der Pilotphase, in der die Kosten für Planung, Entwicklung und Erprobung überwiegend durch Bundes- und Landesförderungen aus Modellversuchsprogrammen finanziert und eine Risikoabsicherung damit gewährleistet ist. Spätestens mit dem Übergang in den Regelbetrieb besteht ein entsprechender Handlungsbedarf.

5.4.4 Finanzierung des Personals

Wissenschaftliche Weiterbildung zählt zu den Kernaufgaben der Hochschulen und ist damit Teil des Hauptamtes von Professor, was eine Deputatsverrechnung erlaubt. Darüber hinaus ermöglicht beispielsweise das Niedersächsische Hochschulgesetz durch § 34.3 bezahlte Lehraufträge in weiterbildenden Studiengängen der eigenen Hochschule. Um die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zu fördern und auszuweiten, muss sie insbesondere auch für Lehrende attraktiver gestaltet werden. Allein durch Deputatsanrechnung oder über einen Honorierung im Rahmen von Lehraufträgen ist ein solcher Anreiz nicht zu realisieren. Für Hochschullehrer ist es möglich, eine Nebentätigkeit, die entsprechend vergütet wird, im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung an anderen Hochschulen oder in Unternehmen wahrzunehmen. Vereinzelt ist es daher zur Gründung privater Weiterbildungsunternehmen gekommen, in denen die Weiterbildungsmaßnahmen von Hochschullehrer durchge-

führt werden, da der finanzielle Anreiz weitaus größer ist. Eine Änderung des Dienstrechtes, dass eine Nebentätigkeit in der Weiterbildung für Professor an der eigenen Hochschule erlaubt, unterstützt das Engagement der Hochschullehrer, ihre Kompetenzen vor Ort einzubringen. Gerade bei kooperativen Studiengängen könnte dies zu einer stärkeren Verankerung weiterbildender Studiengänge in den Hochschulen und zu einer größeren Kontinuität bei der Durchführung dieser Studiengänge führen.

Neben der privaten Vergütung von Dozent ist eine weitere Möglichkeit darin zu sehen, dass Honorareinnahmen einer speziellen Kostenstelle eines Institutes oder einer Fakultät zugewiesen werden. Diese durch Weiterbildungstätigkeiten erwirtschafteten Einnahmen könnten dann wie Drittmittel für den weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung, für die Bildung von Rücklagen oder für die Einstellung zusätzlicher Mitarbeiter verwendet werden.

Zu diesen speziellen Gesichtspunkten gibt es in den ausgewerteten Verträgen keine Angaben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei schwer zu handhabenden Kooperationen, in denen Geldmittel eine entscheidende Rolle spielen, zusätzlich nicht öffentliche Vereinbarungen getroffen worden sind.

Dennoch lassen sich hier ein paar allgemeine finanzielle Aspekte in den verschiedenen Verträgen wieder finden.

Kostenverteilung:

- Die für die Durchführung des Studiengangs entstanden Kosten trägt jede Hochschule selbst. Die jeweils erzielten Einnahmen aus den von den Studierenden gezahlten Studiengebühren verbleiben bei der Hochschule, bei der die Studierenden eingeschrieben sind (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).
- Über die Aufteilung der den Hochschulen zusätzlich zur Verfügung gestellten Fördermittel wird eine gesonderte Vereinbarung von den Präsidenten der Hochschulen geschlossen (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).

Nutzung von Einrichtungen:

- Die erforderlichen Einrichtungen werden, soweit vorhanden und zur Erfüllung der Lehre erforderlich, der anderen Hochschule kostenlos zur Verfügung gestellt (vgl. Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Uni Oldenburg).
- Die Universität und das Institut gestatten sich gegenseitig die Benutzung ihrer Einrichtungen und Arbeitsmittel im Rahmen der jeweils geltenden Vorschriften soweit dadurch die eigenen Aufgaben nicht beeinträchtigt werden. Soweit nicht im Einzelfall Abweichendes vereinbart wird, tragen beide Partner im Verhältnis zueinander die Kosten für die von ihnen im Rahmen der Zusammenarbeit übernommenen Leistungen, wobei eine Gleichwertigkeit der beiderseitigen Leistungen anzustreben ist (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg).

- Es wird die gegenseitige Nutzung mobiler und immobiler Infrastrukturen (z. B. technische Ausstattung wie Videokameras, Server und Räume) und sonstiger Einrichtungen, soweit freie Kapazitäten bestehen, vereinbart (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).
- Die beiden Kooperationspartner vereinbaren eine enge Zusammenarbeit im Bibliothekswesen und gestatten sich gegenseitig die Nutzung der jeweiligen anderen Bibliothek (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg).
- Des Weiteren stimmen die Kooperationspartner die Erwerbung und den Aufbau ihrer Bestände ab. Teure Doppelanschaffungen sollen im Interesse eines effizienten Mitteleinsatzes vermieden werden. Kosten sind von den Bibliotheken zu tragen, in der sie anfallen (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg).
- Bei Hochschulkooperationen: Die an einer der kooperierenden Hochschulen eingeschriebenen Studierenden haben jeweils das Recht, die Bibliothek und die sonstigen Einrichtungen der anderen Hochschule zu den für deren Studierende geltenden Bedingungen zu benutzen. Des Weiteren wird darauf hingewirkt, dass die Benutzungsrechte auch auf die Einrichtungen der Studentenwerke ausgedehnt werden (vgl. Rahmenvereinbarung Uni Heidelberg und Uni Mannheim).

Verteilung von Drittmitteln:

Drittmittelaufkommen bei einem gemeinsamen Kooperationsstudiengang: Drittmittel, die für den gemeinsamen Studiengang insgesamt eingeworben werden, sollen im Verhältnis __:__ im Rahmen der jeweiligen leistungsindikatorengesteuerten Mittelverteilung der Universität _____ und der Universität _____ zugunsten der Fachbereiche berücksichtigt werden (vgl. Kooperationsvertrag Hanse Law School Uni Oldenburg und Uni Bremen).

Handlungsempfehlungen:

- Fundierte Kostenkalkulation und Controllingsystem erstellen.
- System zur Verrechnung von Leistungen entwickeln.
- Bildung von Rücklagen um Einnahmeausfälle zu kompensieren.
- Einrichtung eines Sicherungsfonds.
- Haushalts-, arbeits- und dienstrechtliche Hemmnisse innerhalb der Hochschulen abbauen.
- Um weitere Anreize für den Ausbau (kooperativer) weiterbildender Studiengänge zu schaffen, sollten erzielte Einnahmen wieder direkt in die wissenschaftliche Weiterbildung einfließen.

5.5 Qualitätsmanagement

Die Universitäten als Träger wissenschaftlicher Weiterbildung sind einem zunehmendem Wettbewerb ausgesetzt. Bei der Entscheidung für ein weiterbildendes Studium haben Studieninteressierte zum einen die Möglichkeit des direkten Qualitätsvergleichs, zum anderen sind sie aufgrund von E-Learning oder Blended-Learning Angeboten nicht auf einen Studienplatz in unmittelbarer Nähe ihres Wohnortes angewiesen. Die Folge ist, dass die Ansprüche von potentiellen Studierenden steigen.

Studieninteressierte, die sich für ein weiterbildendes Studium entscheiden, sind in der Regel berufstätig. Sie investieren einen Teil ihres knapp bemessenen Zeitbudgets und ein unterschiedlich hohes finanzielles Budget in das Studium und erwarten daher exzellente Inhalte und reibungslose Organisation. Für die Hochschulen bedeutet dies, ein zielgruppenorientiertes und bedarfsgerechtes Angebot zu konzipieren, das hochwertige Inhalte und einen optimalen organisatorischen Ablauf gewährleistet. Dabei sind die Anforderungen an Studiengänge, die in Kooperation durchgeführt werden noch um einiges größer, da alle Beteiligten den gleichen Qualitätsstandard vorhalten müssen.

Qualität ist als ein dynamischer Prozess zu verstehen, der sowohl die Qualitätsentwicklung als auch die Qualitätssicherung beinhaltet. Instrumente, mit denen eine Qualitätsstrategie umgesetzt werden kann, sind u. a. Akkreditierung und Evaluation.

Bisher ist nur ein Teil der weiterbildenden Studiengänge akkreditiert. Die Nachfrage nach Akkreditierung dieser Studiengänge nimmt jedoch, besonders vor dem Hintergrund zunehmender Konkurrenz, ständig zu. Dies trifft auch auf die Anwendung unterschiedlicher Formen der Evaluation von Studienangeboten zu.

Wie eine umfassende Qualität in einem weiterbildenden Studiengang gewährt werden kann, soll im Folgenden am Beispiel des Masterstudiengangs Bildungsmanagement (MBA) der Universität Oldenburg dargestellt werden.

Der Studiengang basiert auf einem Blended-Learning-Ansatz. Dieser Ansatz kombiniert Methoden des Präsenzlernens mit Lernkonzepten, die im Zuge der Einführung neuer Medien entwickelt wurden. Hierbei handelt es sich um online-gestütztes Selbststudium, Online-Lernen mit tutorieller Begleitung sowie Projektlernen mit Hilfe von Lernmanagementsystemen.

Der Studiengang wurde durch die ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungskommission Hannover) akkreditiert und muss nach Ablauf von fünf Jahren reakkreditiert werden. Durch die Akkreditierung ist eine zentrale Anforderung an inhaltlicher und organisatorischer Qualität gewährleistet.

Um einen einheitlichen Qualitätsstandard des Studiengangs sowohl an der Universität Oldenburg als auch an der Universität Wien zu gewährleisten, wurden Handreichungen erstellt, die sich jeweils an Studierende, an Dozent, an Tutor und an die Autor der Studienmaterialien wenden.

In der Handreichung für Studierende werden diese umfassend über den Aufbau und die Struktur eines Studienmoduls, über Arbeitsformen und Lernmethoden und über den Ablauf und die Gestaltung der Präsenzphasen informiert. Darüber hinaus erhalten sie Informationen zu Prüfungsleistungen, zu Ansprechpartner und Lernbegleiter; ebenso zu weiteren Rahmen-

bedingungen wie Nutzungsmöglichkeiten der Bibliothek, Mensa, Übernachtungsmöglichkeiten usw.

Auch die Dozenten erhalten eine entsprechende Handreichung als Hilfestellung bei der Vorbereitung und Durchführung von Studienmodulen. In der Handreichung werden die verschiedenen Phasen (Selbstlern-, Projekt- und Präsenzphasen) im Ablauf eines Moduls mit ihren Zielen und Charakteristika und die daraus resultierenden Aufgaben für die Dozenten beschrieben.

Die Tutoren, deren Aufgabe in der Unterstützung der Studierenden und der Dozenten liegt, werden zunächst durch spezielle Tutorenschulungen intensiv auf ihre Aufgabe vorbereitet. Dadurch sind sie mit dem Aufbau und der Zielsetzung des Studiengangs ebenso vertraut wie mit den spezifischen Ansprüchen der Studierenden und den Anforderungen eines Online-Tutorings. Neben den Schulungen und regelmäßigen Treffen mit der Projektleitung erhalten auch sie eine Handreichung, die über das Lerndesign des Studiengangs und über die Aufgaben als Tutor informiert.

Einen wichtigen Baustein für ein erfolgreiches Studium sehen die Verantwortlichen des MBA-Studiengangs in der Qualität der Studienmaterialien. Aus diesem Grunde erhalten auch die Autoren der Studienmaterialien eine Unterstützung in Form einer Handreichung. Mit diesen Informationen soll gewährleistet werden, dass die Studientexte einen einheitlichen Aufbau haben und dass sie so verfasst sind, dass sie in der sprachlichen Formulierung, in der Gliederung und in der Veranschaulichung durch Beispiele den Studierenden einen optimalen Lernerfolg ermöglichen.

Sowohl die einzelnen Module als auch die Studienmaterialien werden regelmäßig evaluiert, indem die Studierenden nach Ende des Semesters zu ihrer Zufriedenheit, ihren Erfahrungen und ihren Lernerfolgen befragt werden. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden aufbereitet und in die zukünftige Planungs- und Durchführungsprozesse eingespeist.

Zur ständigen Weiterentwicklung und wissenschaftlichen Begleitung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement wurde darüber hinaus ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet. Zu den Aufgaben dieses aus Vertretern aus Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen bestehenden Beirates zählen:

- Curriculare Weiterentwicklung des Studienangebots,
- Stärkung und weiterer Ausbau des Forschungs- und Beratungsangebotes im Bereich Bildungs- und Wissensmanagement und
- Beratung bei der Planung von Publikationen, Kongressen und Tagungsangeboten.

Als weitere Form der Qualitätssicherung dient der persönliche Kontakt zu den Studierenden. Da die MBA-Studierenden mittlerweile eine Fachschaft gegründet haben, ist der persönliche Kontakt dadurch gewährleistet, dass regelmäßig Austausch- und Feedbackgespräche mit Vertretern der Fachschaft geführt werden.

Neben der Gewährleistung einer hohen inhaltlichen Qualität des Studiums erfordert die spezifische Situation von Studierenden eines weiterbildenden Studiengangs optimale Rahmenbedingungen. Hier ist besonders auf ansprechende Lernräume, auf eine gute Ausstattung (Flipchart, Metaplanwände, Beamer etc.) sowie auf ein entsprechendes Catering zu achten.

Ebenso von Bedeutung ist eine gut funktionierende technische Infrastruktur. Die virtuelle Lernumgebung muss nicht nur einwandfrei funktionieren, sondern gerade auch zu Zeiten verfügbar sein, an denen berufstätige Studierende sie nutzen wollen, also in den Abendstunden und an Wochenenden. Um die Nutzung der Lernplattform auch am Wochenende zu ermöglichen, muss eine verantwortliche Person, i. d. R. ein Mitarbeiter des Rechenzentrums, zur Verfügung stehen, was aber aus arbeitsrechtlichen Gründen zu Problemen führt. Hier müssen andere Lösungen gefunden werden, etwas in der Form, dass die Pflege der Lernumgebung gegen extra Bezahlung organisiert oder an externe Dienstleister ausgegliedert wird.

Auf Probleme mit der virtuellen Lernplattform wiesen auch andere Interviewpartner hin. Häufig ist innerhalb der Kooperation keine gemeinsame Lernplattform vorhanden. Die Kooperationspartner benutzen (wenn vorhanden) ihre eigenen Plattformen weiter mit der Folge, dass Synergieeffekte verloren gehen und Information und Kommunikation erheblich erschwert werden.

Handlungsempfehlungen:

- Entwicklung und Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements als gemeinsame Basis für alle Kooperationspartner.
- Berücksichtigung spezifischer Ansprüche und Erwartungen der Teilnehmer an inhaltliche und organisatorische Qualität.
- Bereitstellung einer Lernumgebung, die den Ansprüchen erfahrener und berufstätiger Teilnehmer gerecht wird.
- Bereitstellung einer gemeinsamen virtuellen Lern- und Kommunikationsplattform und Sicherstellung einer 24 Stunden Nutzung.

5.6 Weitere generelle Aspekte bei institutionellen Kooperationen

Neben den bereits genannten spezifischen Problemen und Regelungen bei Kooperationen gibt es auch zahlreiche allgemeine Punkte, die bei Kooperationen, insbesondere bei wissenschaftlichen Kooperationen, nicht außer acht gelassen werden sollten. Zu folgenden Aspekten finden sich vertragliche Regelungen:

- Nutzungs- und Benutzungsrechte
- Rechte an Arbeitsergebnissen
- Publikationen
- Wissenstransfer
- Haftung
- Kündigung
- Vertraulichkeit
- Vergabe von Unteraufträgen
- Nachhaltigkeit
- Allgemeines

Nutzungs- und Benutzungsrechte:

- Jeder Partner ist berechtigt, die Ergebnisse der anderen Partner im gegenseitigen Einverständnis unter Berücksichtigung etwaiger Rechte Dritter unentgeltlich für eigene Entwicklungen im Rahmen der Kooperation zu nutzen und weiterzuentwickeln (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).
- Der Partner sichert zu, dass an den von ihm im Rahmen des Kooperationsvertrages entwickelten Werken keine Rechte Dritter bestehen bzw. diese ihm für die Zwecksetzung des Kooperationsverbundes eingeräumt wurden und dass die Weitergabe dieser Werke rechtmäßig erfolgt; dies umfasst auch die Weitergabe an andere Partner (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).
- Jeder Vertragspartner darf die ihm von den anderen Vertragspartnern überlassenen Ergebnisse und Informationen im Rahmen seiner Aufgaben nutzen (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Bei Weitergabe an Dritte zu kommerziellen Zwecken ist der liefernde Vertragspartner an den Einnahmen angemessen zu beteiligen. Hierüber wird ggf. eine gesonderte Vereinbarung getroffen (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Bei gemeinsamen Projekten stehen die Rechte an den Ergebnissen den beteiligten Vertragspartnern gemeinsam zu (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Die Bestimmungen von ____ gelten auch für jeden Vertragspartner auch im Falle der Kündigung des vorliegenden Vertrages (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Oder: Die bei Beginn der Vereinbarung bestehenden Verwertungsrechte, insbesondere an den Modulen, werden nicht von der Vereinbarung betroffen und bleiben dem jeweiligen Vertragspartner erhalten (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Verwertung: Für jeden Partner besteht die Möglichkeit einer kommerziellen Verwertung der von ihm entwickelten Arbeitsergebnisse. Einnahmen daraus sind nach einem festgelegten Verteilungsschlüssel, der die Beiträge der an dem verwerteten Produkt beteiligten Partner berücksichtigt, zu verteilen. Die auf die Partner entfallenden Erlöse sollen für (Weiter-) Entwicklung und/oder den Einsatz von multimedialen Lehr – und Lerneinheiten verwendet werden. Bei einer kommerziellen Verwertung bedarf es der Zustimmung aller am Produkt beteiligten Vertragspartner, die aber nur aus wichtigem Grund verweigert werden darf (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).

Rechte an Arbeitsergebnissen:

- Der Vertragspartner X räumt dem anderen Y gemäß § 31 UrhG unter Ausschluss der Vorbehalte des § 37 UrhG das ausschließliche, unbeschränkte Nutzungsrecht am Ergebnis und an allen Teilergebnissen ein. Das Nutzungsrecht umfasst insbesondere die in §§ 15 und 88 UrhG genannten Nutzungsarten sowie die Umgestaltung. Die Vertragspartner sind berechtigt, das Nutzungsrecht Dritten zu übertragen oder ihnen einfache Nutzung einzuräumen. Die Ausübung des Rückrufsrechts nach § 41 UrhG wird für die Dauer von _____Jahren ausgeschlossen (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund und Dt. Institut für Erwachsenenbildung e.V. „Vision Ventures“).

- Der Vertragspartner X ist nur mit vorheriger schriftlicher Zustimmung des anderen Vertragspartners Y berechtigt, das Ergebnis oder die Teilergebnisse zu veröffentlichen, an Dritte weiterzugeben oder in sonstiger Weise zu verwerten (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund und Dt. Institut für Erwachsenenbildung e.V. „Vision Ventures“).

Publikationen:

Bei Kooperation mit außeruniversitären Partnern: Die Vertragspartner erkennen das Grundsatzinteresse der Universität an wissenschaftlicher Publikation an und sichern zu, dieses nicht einzuschränken. Insbesondere wird die Durchführung von Diplomarbeiten und Promotionsverfahren nicht behindert oder gefährdet, sondern gefördert. Publikationen werden grundsätzlich unter Einhaltung der üblichen Gepflogenheiten der Autorennennung vorgenommen. Gemeinsame Publikationen sind im Rahmen der Zusammenarbeit angestrebt. Der Inhalt der gemeinsamen Publikationen ist grundsätzlich zwischen den Vertragspartnern abzustimmen (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).

Wissenstransfer/ Schulungen:

Zur Nutzung von Synergieeffekten findet ein reger Wissensaustausch zwischen den Partnern statt. Insbesondere soll sichergestellt werden, dass alle Vertragspartner an gefundenen Problemlösungen partizipieren können. Geeignete und wichtige Probleme und Aufgaben werden in Form von institutsübergreifenden Schulungen oder Workshops behandelt. Sämtliche Kooperationspartner sind gehalten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten derartige Veranstaltungen durchzuführen (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).

Haftung:

- Angehörige oder Mitarbeiter eines Partners, die bei dem anderen Partner tätig werden oder dessen Einrichtungen nutzen, unterliegen den dort geltenden betrieblichen Ordnungen und Vorschriften (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg).
- Die Vertragspartner gewährleisten die fachmännische und sorgfältige Ausführung der Arbeiten mit qualifiziertem Personal sowie die Einhaltung der anerkannten Regeln der wissenschaftlichen Zusammenarbeit/Technik (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Für den Vertragspartnern entstehende Schäden, die bei der Durchführung von Aufgaben dieser Kooperationsvereinbarung von den Vertragspartnern verursacht werden, haftet derjenige Vertragspartner, dem der Schadensverursacher oder die Schadensursache zuzuordnen ist, nur bei Vorsatz oder grober Fahrlässigkeit (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).

- Gleiches gilt i. R. d. vorliegenden Kooperation für die Eigenhaftung der Mitglieder bzw. Mitarbeiter (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Bei Schadensersatzansprüchen Dritter haftet der verursachende Vertragspartner allein und ausschließlich (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).

Kündigung:

- Diese Vereinbarung kann mit einer _____-monatigen Frist jeweils zum Schluss des Semesters von jeder Partei durch einseitige, schriftliche Erklärung gekündigt werden (vgl. Kooperationsvereinbarung zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“).
- Im Falle einer Kündigung werden die Parteien die sich aus diesem Vertrag ergebenden Verpflichtungen gegenüber den immatrikulierten Studierenden erfüllen (vgl. Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Uni Oldenburg).
- Die Kooperationsvereinbarung tritt mit dem Unterzeichnungstermin in Kraft und gilt bis zum Ende der Projektförderung, d.h. bis zum ……. Diese Vereinbarung gilt über den genannten Zeitpunkt hinaus, sofern die beteiligten Partner eine Verlängerung der Kooperation vereinbaren (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Die außerordentliche fristlose Kündigung ist schriftlich möglich, wenn die Projektfinanzierung ausfällt oder das Vertrauen zwischen den Partnern zerstört ist und unter Abwägung der gegenseitigen Interessen für den kündigenden Vertragspartner ein Festhalten an der Vereinbarung nicht zumutbar ist. Durch die Kündigung dürfen grundsätzlich laufende Projekte nicht gefährdet werden. Die Kündigung ist schriftlich gegenüber den Vertragspartnern auszusprechen. Dem (Träger des Förderungsprogramms) ist eine Kopie der Kündigung zu übersenden. Die Kooperationsvereinbarung zwischen den übrigen Vertragspartnern wird durch das Ausscheiden eines Vertragspartners nicht berührt (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Scheidet ein Vertragspartner aus, so endet ihm gegenüber die Verpflichtung der übrigen Vertragspartner gemäß dieser Kooperationsvereinbarung mit seinem Ausscheiden. Der ausscheidende Vertragspartner bleibt jedoch den übrigen Vertragspartnern gemäß dieser Kooperationsvereinbarung zur ordnungsgemäßen Mittelabrechnung sowie der Berichtslegung verpflichtet (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“).
- Verletzt ein Kooperationspartner nachhaltig wesentliche Pflichten aus dem Kooperationsvertrag, kann er von der Kooperation ausgeschlossen werden. Über einen derartigen Ausschluss entscheidet das _____ mit Ausnahme des Betroffenen mit einer __-Mehrheit der Anwesenden. Im Falle des Ausschlusses beschränken sich die Rechte des Partners auf die ihm bis zum Zugang der Kündigung mitgeteilten Ergebnisse. Er ist zur Weitergabe oder Verwendung dieser Ergebnisse nicht berechtigt (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).
- Der kündigende Kooperationspartner gehört ab seinem Ausscheiden aus dem Kooperationsverbund nicht mehr zu den Verwertungsberechtigten. Die übrigen Partner sind berechtigt die bis zum Wirksamwerden der Kündigung erzielten Arbeitsergebnisse zu

verwerten (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).

Vertraulichkeit:

- Die Vertragspartner werden das jeweils von einem anderen Vertragspartner aufgrund dieses Vertrages oder im Zusammenhang mit seiner Erfindung zugänglich gemachte Wissen und die ihm zugänglich gemachten Unterlagen, auch in der Zeit der Kündigung der Vereinbarung, vertraulich behandeln, soweit und solange dieses Wissen und die Unterlagen nicht in den der Allgemeinheit zugänglichen Stand der Technik übergegangen ist (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Einer Verwendung der im Rahmen dieser Vereinbarung erarbeiteten Ergebnisse durch die Universität auf dem Gebiet der Forschung und Lehre ist zulässig (vgl. Kooperationsvertrag zum „ComLab“).
- Das Know-how, insbesondere sämtliche Ideen, Konzepte, Materialien, Interna, Präsentations- und Kooperationsunterlagen unterliegen der Geheimhaltung und dürfen grundsätzlich nicht außerhalb des Kooperationsverbundes verwendet werden. Dies gilt nicht für die Verwendung des eigenen Know-how im Rahmen der Forschung und Lehre; bei Weitergabe von kooperationsübergreifendem Know-how im Rahmen der Forschung und Lehre ist die Zustimmung der betroffenen Partner erforderlich (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).
- Den Verbundpartnern ist es verboten, im Falle einer vorzeitigen Beendigung der Zusammenarbeit die der Geheimhaltung unterliegenden Ideen und Entwicklungen zu verwenden, weiterzugeben oder zu nutzen, es sei denn, sie sind dazu nach anderen Vorschriften berechtigt. Jeder Kooperationspartner ist dazu verpflichtet, seine eigenen Mitarbeiter in gleicher Weise zur Geheimhaltung zu verpflichten (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).

Vergabe von Unteraufträgen:

Die .... darf sich Dritter zur Erfüllung dieses Vertrages nur mit vorheriger schriftlicher Zustimmung des Projektleiters bedienen. Die dem Projektleiter vor Abschluss vorzulegenden Verträge mit den Dritten müssen sicherstellen, dass die ..... ihre Pflichten gegenüber dem Projektleiter/ Hochschulverbund auch hinsichtlich der an die Dritten übertragenen Aufgaben uneingeschränkt nachkommen kann (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund und Dt. Institut für Erwachsenenbildung e.V. „Vision Ventures“).

Salvatorische Klausel:

Sollten Bestimmungen dieser Kooperationsvereinbarung ungültig sein oder werden, so berührt dies nicht die Gültigkeit der übrigen Bestimmungen. Die Parteien verpflichten sich vielmehr, eine unwirksame Bestimmung durch eine solche wirksame Bestimmung zu ersetzen, die dem gewollten Zweck am nächsten kommt (vgl. Kompetenznetzwerk Skandinavistik-Kooperationsvereinbarung: Uni Basel

und Université Marc Bloch).

Nachhaltigkeit:

Die Kooperationspartner sollen sicherstellen, dass im Falle der Insolvenz oder des Untätigwerdens dritter Rechtsinhaber die Nutzungsrechte an den geschützten Werken auf sie übergehen, um eine Verstetigung und Weiterentwicklung der Ergebnisse der Kooperation zu gewährleisten (vgl. Kooperationsvertrag Uni-Verbund Sprachchancen).

Allgemeines:

- Änderungen und Zusätze sollten der Schriftform bedürfen (vgl. Kooperationsvertrag zum, „ComLab").
- Lassen sich Meinungsverschiedenheiten aus dieser Vereinbarung nicht gütlich regeln, sind zur Entscheidung die ordentlichen Gerichte anzurufen. Für Streitigkeiten aus dieser Vereinbarung ist _____ als gemeinsamer Gerichtsstand vereinbart… (vgl. Kooperationsvereinbarung Uni Rostock, Stiftung Uni Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures").
- Der Beitritt weiterer Hochschulen oder Institutionen bedarf der Zustimmung aller beteiligten Partner (vgl. Rahmenvereinbarung Uni Kaiserslautern, Uni Trier, Uni Koblenz- Landau und Uni Saarland).

6 Ein Zukunftsszenario

Weiterbildende Studiengänge an Hochschulen sind bisher überwiegend als einzelne Projekte organisiert und selten als Kooperationsstudiengänge mit formalisierten, vertraglichen Regelungen zu finden. Die Frage ist daher: Wie können (kooperative) Studiengänge gestaltet und organisiert werden, um am Markt erfolgreich zu bestehen? Ein Zukunftsszenario könnte folgendermaßen aussehen:

Idealtypischer Weise verfügt eine Hochschule über ein „Wissenschaftliches Zentrum für Weiterbildung". In diesem Zentrum bündeln sich alle Weiterbildungsaktivitäten, so dass Kontinuität, Professionalität und eine kundenorientierte Infrastruktur Garant für eine optimale Organisation und Durchführung von weiterbildenden Studiengängen sind. In enger Zusammenarbeit mit den Fakultäten und Fachbereichen ist das wissenschaftliche Zentrum in der Lage, schnell und qualitativ hochwertige Angebote zu entwickeln.

Vor der Entwicklung eines neuen Angebotes wird, um auf verlässliche Planungsdaten zurückgreifen zu können, im Vorfeld der Markt analysiert und der potentielle Bedarf ermittelt. Sind zwei oder mehrere Bildungseinrichtungen an dem Studiengang beteiligt, entwickeln alle Beteiligten gemeinsam frühzeitig die Ziele des Studiengangs und beschreiben die mit der Organisation und Durchführung einhergehenden Aufgaben. Das wissenschaftliche Zentrum für Weiterbildung fungiert als Ansprechpartner für die anderen Kooperationspartner, wo-

durch eine verlässliche Kommunikation gewährleistet ist. Schon in dieser Phase wird ein Kooperationsvertrag entworfen, in dem zentrale Absprachen verbindlich geregelt sind.

Die Hochschulen haben frühzeitig erkannt, dass der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung zunimmt. Weiterbildung ist daher in den Leitbildern der Hochschulen festgeschrieben und trägt maßgeblich zur Profilbildung bei. Die Hochschulleitungen unterstützen den Bereich konsequent, so dass administrative Aufgaben effizient und reibungslos bearbeitet werden.

Nach langwierigen Verhandlungen in der Föderalismuskommission sind die Hochschulgesetzte der Länder vereinheitlicht, haushalts-, arbeits- und dienstrechtliche Hemmnisse beseitigt worden. Dadurch sind zum einen die Voraussetzungen für Kooperationen wesentlich verbessert worden, zum anderen ist es nun möglich, renommierte interne und externe Professoren für die Durchführung der Veranstaltungen zu gewinnen.

Die Finanzierung der Studiengänge erfolgt einerseits durch Teilnahmegebühren, andererseits durch Zuwendungen aus dem Landeshaushalt. Da die Einnahmen bei den Einrichtungen verbleiben, vergrößern sich die Planungssicherheit und der Handlungsspielraum. Die Einrichtungen sind in der Lage, die Entwicklung neuer Angebote zu finanzieren und eventuelle Verluste auszugleichen, da Rücklagen gebildet bzw. ein Sicherungsfond eingerichtet wurde.

Die Verbesserung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Vergrößerung des finanziellen Handlungsrahmens und die Schaffung von Anreizsystemen für Professoren und weiterer an der Planung und Durchführung weiterbildender Studiengänge Beteiligter hat zu einer Motivationssteigerung und damit auch zu einer deutlichen Erhöhung der Qualität der Angebote geführt. Die Einführung eines kontinuierlichen Qualitätsmanagements, das sowohl exzellente Inhalte gewährleistet, als auch die Ansprüche und Erwartungen erfahrener und berufstätiger Teilnehmer berücksichtigt, hat zur Etablierung bestehender und Neu- bzw. Weiterentwicklung weiterer Studiengänge geführt.

Diese Entwicklung hat sich positiv auf die Planung und Durchführung kooperativer Studiengänge ausgewirkt. Waren früher Engagement und persönliche Kontakte einzelner Hochschullehrer Ausgangspunkt für mehr oder weniger feste Kooperationen, haben sowohl die Anforderungen des Marktes als auch die für alle Beteiligten positiven Erfahrungen mit Kooperationen dazu geführt, dass sich ein Organisationssystem für das Management (kooperativer) Studiengänge entwickelt hat. Dies trägt auch zukünftig dazu bei, dass Synergieeffekte genutzt werden, um effiziente und bedarfsorientierte Angebote bereit zu stellen, Marktanteile zu sichern und den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung weiter auszubauen.

7 Gesprächspartner der diesem Bericht zugrunde liegenden Interviews waren:

- Prof. Dr. Michael Schlaak, Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven, Studiengang „Master of Science in Environmental Technology“
- Prof. Dr. Anke Hanft, Isabel Müskens, Tim Zentner, Universität Oldenburg, Studiengang „Bildungsmanagement Master of Business Administration“
- Prof. Dr. Ulrich Bernath, Dr. Thomas Huelsmann, Universität Oldenburg, Studiengang „Master of Distance Education“

- Dr. Svenja Hagenhoff, Michaela Knust, Universität Göttingen, Bildungsnetzwerk „Winfoline“
- Tim Torsten Schwithal, Universität Oldenburg, Hanse Law School
- Hans Joachim Kahlen, Akademie für Weiterbildung, Delmenhorst, Studiengang „Euro MBA“
- Helga Wilhelmer, Dezernentin Dez. 3, studentische und akademische Angelegenheiten, Universität Oldenburg
- Natalie Burwitz, Rechtsreferat der Universität Oldenburg

8 Literaturverzeichnis

Asselmeyer, Herbert: Die Verbundidee zur hochschulübergreifenden Vernetzung in der Weiterbildung: Kooperationen aufbauen, um im Wettbewerb zu bestehen. In: Wissenschaftliche Weiterbildung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 119. Bonn (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), 2004, S. 61 – 74.

Hagenhoff, Svenja: Universitäre Bildungskooperation, Deutscher Universitätsverlag 2002.

Homepage der Akademie für Weiterbildung: www.akademie-fuer-weiterbildung.de, Zugriff vom 09.11.05.

Homepage der Universität Oldenburg: http://www.mba.uni-oldenburg.de/infos/kennzeichen.html; Zugriff vom 17.08.2005.

Homepage der Universität Oldenburg: www.uni-oldenburg.de/zef/mde/info/; Zugriff vom 13.09.2005.

Homepage der Universität Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven: www.technik-emden.de/studium/n/envir_technology.php.; Zugriff vom 13.09.2005.

Kompetenznetzwerk Skandinavistik-Kooperationsvereinbarung: Universität Basel und Université Marc Bloch.

Kooperationsvereinbarung Hochschule Bremen und FH Osnabrück zum gemeinsamen Studiengang „Hochschul- und Wissensmanagement“.

Kooperationsvereinbarung Universität Hamburg und Nordost-Institut Lüneburg.

Kooperationsvereinbarung Universität Rostock, Universität Hildesheim, FH Stralsund „Vision Ventures“.

Kooperationsvereinbarung Universität Rostock, Stiftung Universität Hildesheim, FH Stralsund und Dt. Institut für Erwachsenenbildung e.V. „Vision Ventures“.

Kooperationsvertrag FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Universität Oldenburg.

Kooperationsvertrag Hanse Law School Universität Oldenburg und Universität Bremen.

Kooperationsvertrag Universitäts-Verbund Sprachchancen der Universität Augsburg, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Universität Bayreuth, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Passau Universität Regensburg.

Kooperationsvertrag Universität Rostock, Land Mecklenburg-Vorpommern, Siemens-AG, Siemens-Nixdorf-AG, Dt. Telekom AG, Cisco Systems GmbH und Pfi GmbH, „ComLab“.

Newsletter 5/2004 Masterstudiengangs Bildungsmanagement (MBA) der Universität Oldenburg, www.mba.uni-oldenburg.de, Zugriff vom 10.08.2005.

Ordnung über besondere Zulassungsvoraussetzungen für den weiterbildenden berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement mit dem Abschluss „Master of Business Administration (MBA)“ § 6.3; 6.4.

Prüfungsordnung für den berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement mit dem Abschluss „Master of Business Administration (MBA) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, § 10.4.

Rahmenvereinbarung Universität Heidelberg und Universität Mannheim.

Rahmenvereinbarung Universität Kaiserslautern, Universität Trier, Universität Koblenz-Landau und Universität Saarland.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sachstand- und Problembericht zur „Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der KMK vom 21.09.2001.

4.3 Abschlussbericht TP 3

Autor/en: Heidemarie Mahlmann

Verantwortliche Einrichtung: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, CvO Universität Oldenburg

1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des BLK Modellversuchs „Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation weiterbildender Studiengänge in vernetzten Strukturen (MaweSt)“ beschäftigen sich ein Teilprojekte mit dem Thema “Studienorganisation für Berufstätige in weiterbildenden Studiengängen“. Zentrale Aspekte einer Studienorganisation, die hilfreich sind, um Studierenden, die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und familiären/privaten Anforderungen zu erleichtern, stehen im Mittelpunkt des folgenden Berichts.

Um die derzeitige Studiengangsorganisation für Berufstätige in weiterbildenden Studiengängen zu beschreiben und Vorschläge für eine Optimierung der Organisation vorlegen zu können, wurde zunächst eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt.

Darauf aufbauend ging es darum, alle Bereiche, die bei der Organisation weiterbildender Studiengänge von zentraler Bedeutung sind zu identifizieren und zu kategorisieren. Die identifizierten und weiter ausdifferenzierten Kategorien bildeten die Grundlage für einen Fragebogen, mit dem Studierende aus weiterbildenden Studiengängen nach ihren Erfahrungen befragt und um Hinweise bzw. Anregungen für eine Optimierung der Studienbedingungen gebeten wurden.

Der Fragebogen wurde per Email an 67Anbieter weiterbildender Studiengänge versandt. Die Verantwortlichen wurden gebeten, den Fragebogen an ihre Studierenden weiter zu leiten. In der Zeit vom 06.07.06 bis zum 28.07.06 konnte der Fragebogen im Internet aufgerufen und beantwortet werden.

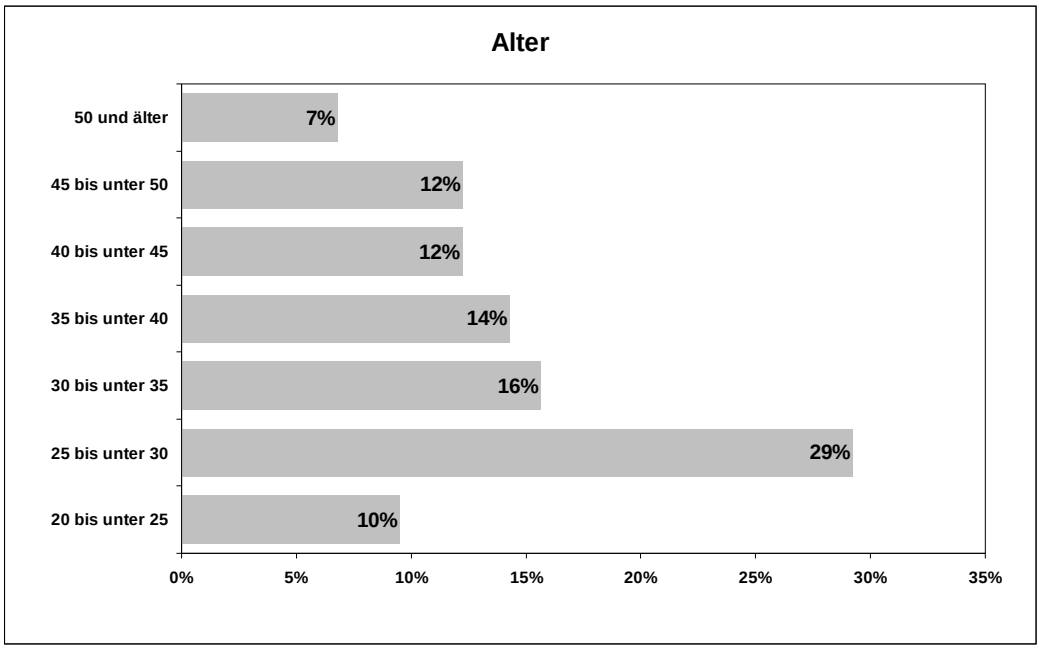
Insgesamt haben 185 Studierende den Fragebogen ausgefüllt. Nicht alle Befragten haben jedoch alle Fragen des Fragebogens beantwortet, so dass die Grundgesamtheit nicht immer 185 beträgt. Einige Fragen boten die Möglichkeit der Mehrfachnennung. Dies erklärt das Zustandekommen von Gesamtwerten über 100%.

Einzelne Fragen waren als offene Fragen konzipiert, so dass die Studierenden an diesen Stellen ihre persönlichen Meinungen kundtun konnten. Die Antworten auf offene Fragen werden im Folgenden an unterschiedlichen Stellen in die Auswertung einbezogen und sind durch eine kursive Schreibweise identifizierbar.

Die Antworten der Studierenden auf diese Fragen sind zwar subjektive Einzelmeinungen und haben von daher kein statistisches Gewicht, sind aber beachtenswert, weil sie sehr deutlich machen, an welchen Stellen seitens der Hochschulen Handlungsbedarf besteht. Dies vor allem mit Blick auf Studierende, die ein weiterbildendes Studium absolvieren, um ihnen durch die Bereitstellung einer möglichst kundenorientierten Studienorganisation das Studium zu erleichtern.

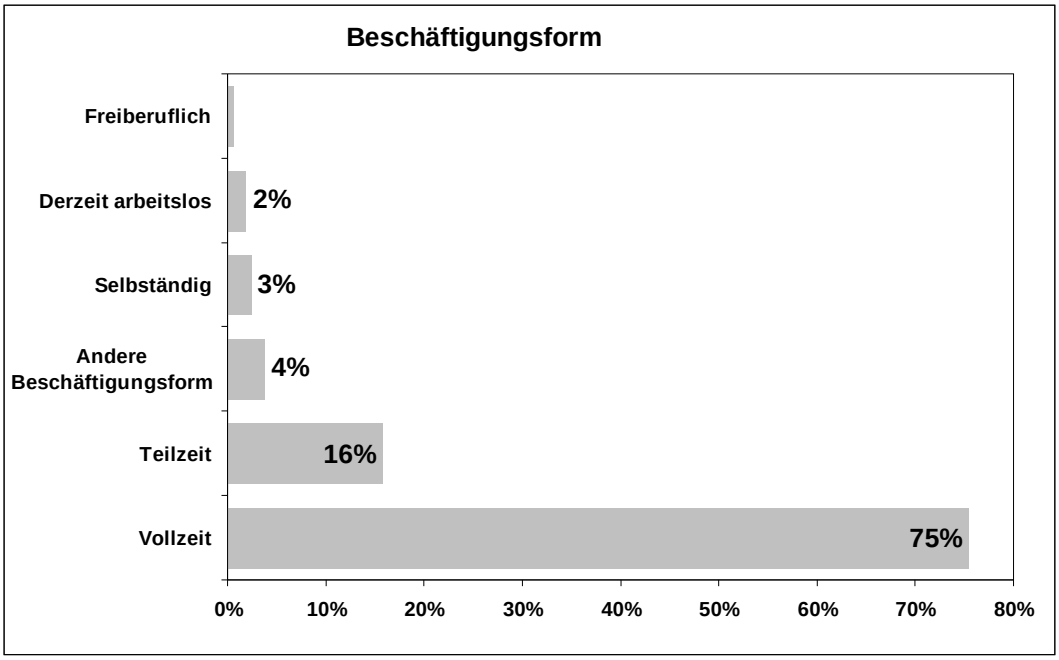
2 Ergebnisse der Befragung

Dem aus 36 Fragen bestehenden Fragebogen (siehe Anlage), der Aussagen über Aspekte zur Optimierung der Studienorganisation für Berufstätige bereitstellen sollte, wurden sechs Fragen nach Alter, Geschlecht, Erwerbstätigkeit, Beschäftigungsform, im Haushalt lebenden Kindern und Studienmotivation voran gestellt. Die Auswertung dieser Fragen ergab, dass an der Befragung 59% (109) Frauen und 28% (51) Männer teilgenommen haben. Von 14% (25) der Befragten wurde die Frage nach dem Geschlecht nicht beantwortet. Die nachfolgende Abbildung beschreibt die Altersverteilung:



39% der Befragten sind demnach unter 30 Jahre alt. Zwischen 30 und 40 Jahre sind 30%. Der Anteil der Befragten über 40 Jahre liegt bei 31%. Dass die Altersgruppe der 25-30 jährigen mit 29% den größten Anteil der an wissenschaftlicher Weiterbildung Teilnehmenden darstellt, verwundert nicht. Bemerkenswert ist jedoch die Zahl der Teilnehmenden über 45 Jahre, immerhin 19%, also fast 1/5 der Befragten insgesamt. Ebenfalls auffällig ist, dass fast 1/3 aller Befragten 40 Jahre und älter ist. Dies deutet darauf hin, dass Weiterbildung nicht nur eine Angelegenheit „der Jugend“ ist, sondern auch im etwas fortgeschrittenen Alter und auch nach vielen Berufsjahren deutlich seinen Stellenwert hat und an Bedeutung gewinnt (und mit Blick auf die demografische Entwicklung zudem noch stärker an Bedeutung gewinnen wird).

Von den Befragten gaben 97% an, berufstätig zu sein, die restlichen 3% haben die Frage nach der Berufstätigkeit mit nein beantwortet. Auf die Frage, in welcher Form das Beschäftigungsverhältnis gegenwärtig gestaltet ist, wurden folgende Antworten gegeben:

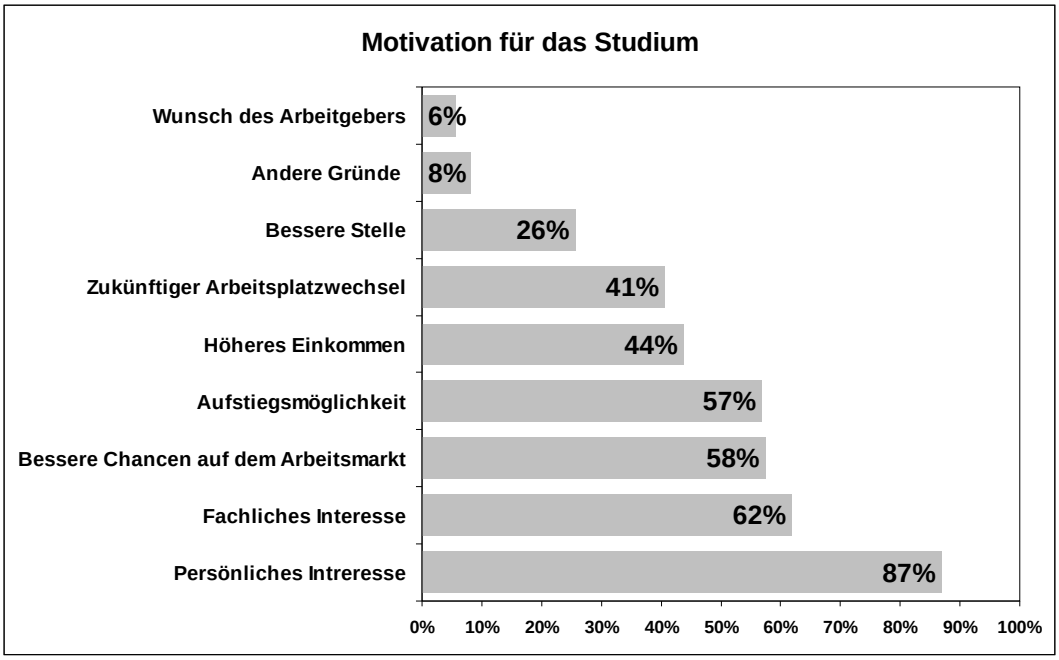


Die Tatsache, dass 97% der Befragten berufstätig und insgesamt 75% Vollzeit erwerbstätig sind, unterstreicht sehr anschaulich die Notwendigkeit, flexible Studienbedingungen für diese Zielgruppe zu realisieren.

Deren durch die Erwerbstätigkeit bereits knapp bemessenes Zeitbudget wird auch durch andere, z.B. familiäre Verpflichtungen, weiter eingeschränkt: So geben z.B. 39% der Befragten an, mit einem oder mehreren Kindern zusammen zu leben.

Auch diese Aussage verweist noch einmal auf die knappen Zeitreserven der Studierenden. Sie müssen Erwartungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen mit einander in Einklang bringen. Das Thema „Zeit“ zieht sich daher wie ein roter Faden durch die unterschiedlichen Aussagen der Befragten, weshalb weiter unten ausführlich auf diesen Komplex eingegangen wird.

Die Frage nach der Motivation, ein weiterbildendes Studium zu absolvieren, stellt sich besonders aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden ein großes zusätzliches zeitliches und finanzielles Engagement aufbringen müssen und auch bereit sind, dies zu tun.



Vor dem Hintergrund eines angespannten Arbeitsmarktes und sich ständig verändernden Arbeitsbedingungen verwundert es nicht, dass Motive, die sich konkret auf die Erwerbstätigkeit beziehen, häufig genannt werden, etwa „Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ (58%), „Aufstiegsmöglichkeiten“ (57%) oder „Höheres Einkommen“ (44%). Auch das „Fachliche Interesse“ (62%) wird von den Studierenden häufig genannt. Die meisten Nennungen hat jedoch das Item „Persönliches Interesse“ (87%) erhalten. Zu vermuten ist, dass sowohl der Aspekt des lebenslangen Lernens, als auch der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung hierfür ausschlaggebend sind. Diese Aspekte, aber auch, dass die Aufnahme eines weiterbildenden Studium i. d. R. nicht auf Drängen des Arbeitgebers hin geschieht, verdeutlicht die hohe Eigeninitiative der Betroffenen.

Jütte und Schilling sprechen in diesem Zusammenhang von einem ‚Motivationsbündel’, „... in dem die Bildungsmotive (Horizonterweiterung) einhergehen mit Status- und Prestigemotiven (beruflicher Aufstieg und finanzielle Sicherheit)“ (Jütte/Schilling, 2005, S. 143).

2.1 Bedingungen vor Studienbeginn

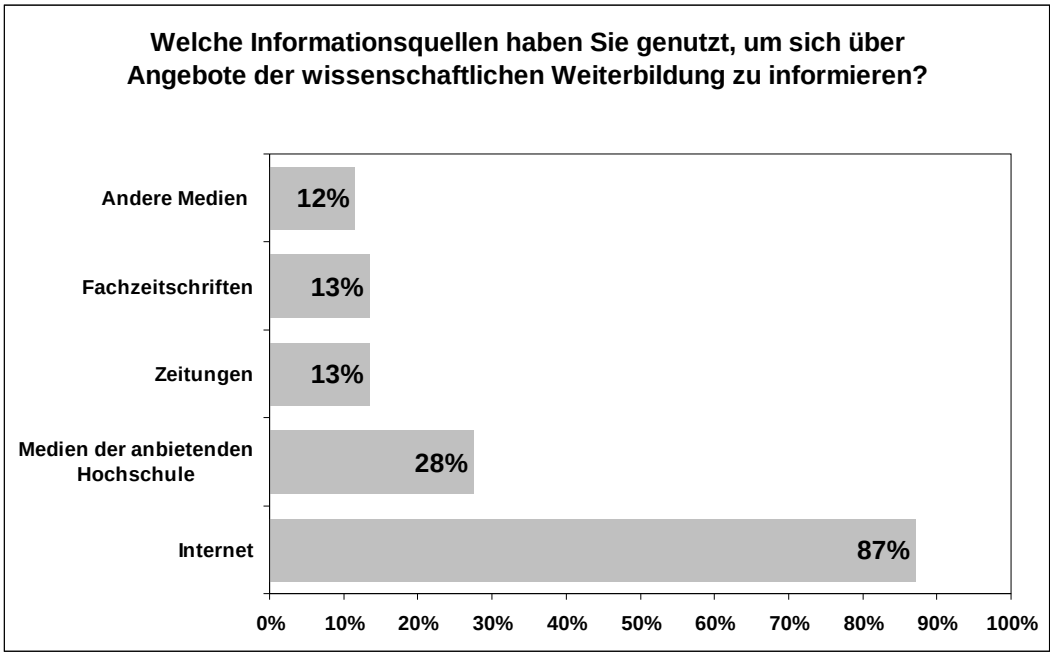
Um sich für ein weiterbildendes Studium zu entscheiden, benötigen die Studieninteressierten vielfältige Informationen. Diese Informationen sollten sie sich möglichst vollständig, jedoch mit geringem Aufwand beschaffen können. Favorisieren sie bestimmte Angebote, benötigen sie im nächsten Schritt weitere spezifischere Informationen und individuelle Beratung, um umfassend über alle Bedingungen, die mit dem Studium einhergehen, unterrichtet zu sein.

Neben der Beschaffung von Informationen ist vor Aufnahme eines Studiums ein weiterer Aspekt relevant, und zwar, ob die Studieninteressierten über Vorleistungen verfügen, die sie sich auf das Studium anrechnen lassen können. Dies würde dann faktisch zu einer Verkürzung der Studienzeiten führen.

Wie die Studierenden zentrale Aspekte, mit denen sie vor der Aufnahme eines Studiums konfrontiert werden beurteilen, wird im Folgenden dargestellt.

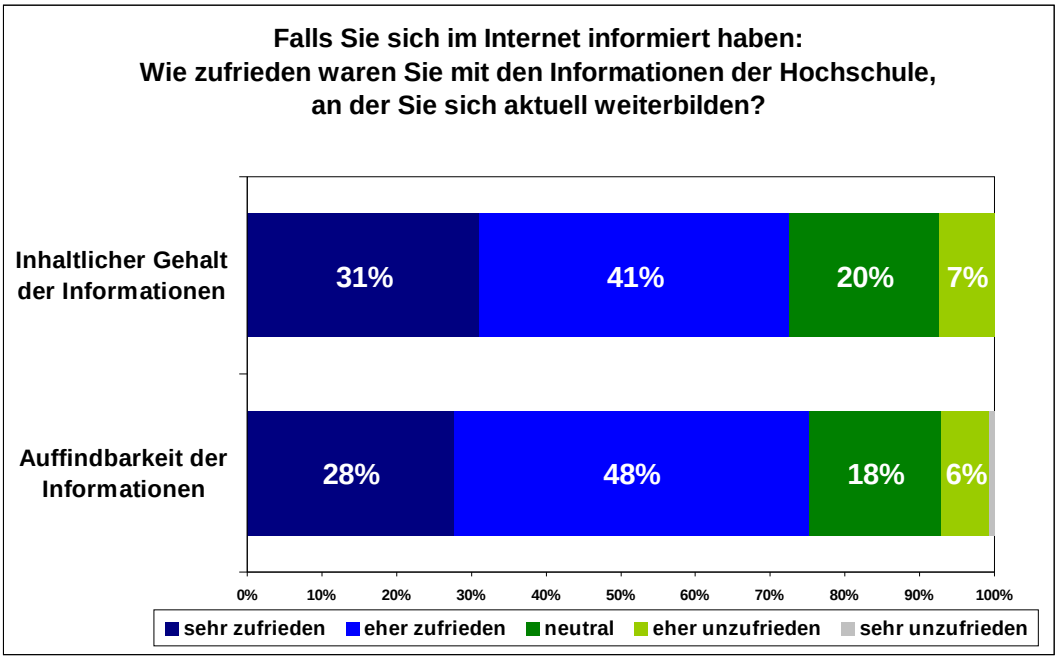
2.1.1 Informationsbeschaffung

Um potentiellen Interessenten einen leichten Zugang zu Informationen über Weiterbildungsangebote zu ermöglichen, aber auch um diese Angebote zu vermarkten, ist es von Interesse, welche Strategie die Befragten bei der Informationsbeschaffung wählten.



Auf die Frage, welche Informationsquellen genutzt wurden, um sich über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu informieren, nannte der überwiegende Teil (87%) das Internet allgemein. 28% der Befragten haben sich gezielt über Medien (z.B. Flyer, Internet) der anbietenden Hochschule informiert. Fachzeitschriften und Zeitungen waren mit jeweils 13% weitere Informationsquellen. Bei der Frage nach der Nutzung weiterer Medien bzw. Informationsquellen wurden zwei Aspekte besonders häufig genannt. Zum einen waren es die Arbeitgeber, die entsprechende Informationen weitergaben, zum anderen war es eine sog. ‚Mundpropaganda', persönliche Gespräche mit Freunden, Bekannten und Kollegen.

Da wie erwartet die meisten Interessierten das Internet als Medium für die Informationssuche genutzt haben, wurde diese Frage noch einmal differenzierter gestellt und zwar: „Falls Sie sich im Internet informiert haben: Wie zufrieden waren Sie mit den Informationen der Hochschule, an der sie sich aktuell weiterbilden?"



Sowohl mit der Auffindbarkeit als auch mit dem inhaltlichen Gehalt der Informationen war der überwiegende Teil zufrieden bis sehr zufrieden. Nur ein sehr geringer Teil war unzufrieden mit der Auffindbarkeit und der Aufbereitung der Angebote. Die insgesamt recht positive Bewertung spricht für eine zufrieden stellende Darbietung der Informationen im Internet durch die jeweilige Hochschule. Informationsweitergabe über das Internet hat bereits jetzt und zukünftig sicherlich zunehmend eine herausragende Bedeutung. Von daher ist es sinnvoll, den Zugang so einfach und übersichtlich wie möglich zu gestalten. Einige wenige „Klicks“ sollten ausreichen, um einen umfassenden Überblick über das Weiterbildungsangebot der Hochschule zu erhalten.

Schaut man sich entsprechende Internetseiten von Hochschulen an, die Programme zur wissenschaftlichen Weiterbildung anbieten an, stellt man fest, das dies nicht immer der Fall ist. Häufig ist es notwendig, sich durch eine Vielzahl von Homepages durch zu navigieren, um zu einem entsprechenden Programm vorzudringen. Nicht selten sind die Seiten versteckt und relativ unübersichtlicht.

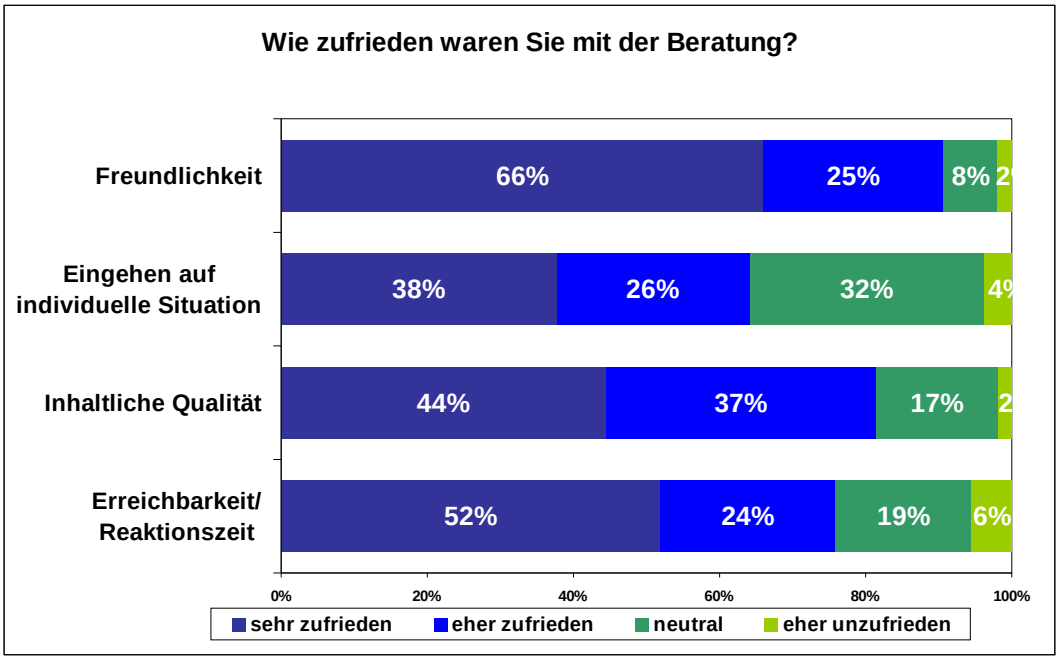
Eine einfache Navigation, Suchmaschinen und eine strukturierte Darbietung der Informationen sollten seitens der Hochschulen bereitgestellt werden, um den Studieninteressierten den Zugang zu den von ihnen gewünschten Informationen so einfach wie möglich zu gestalten. Besonders wichtig ist, gleich auf der zentralen Homepage einer Universität, über das Stichwort „Weiterbildung“ zu entsprechenden Informationen möglichst des gesamten Weiterbildungsangebotes der Hochschule zu gelangen.

2.1.2 Beratung und Information

Auch mit der nächsten Frage sollte die Zufriedenheit der Studieninteressierten bezüglich der Informationsgewinnung abgefragt werden. Auf die Frage, ob die Interessierten persönlich In-

formationen bei der Studienberatung oder anderen relevanten Stellen eingeholt haben, antworteten 34% mit ja und 66% verneinten diese Frage. Hier wird deutlich, dass sich offensichtlich ein großer Teil der Befragten ausreichend über das Internet informieren konnte. Dennoch hat ein nicht zu vernachlässigender Teil die Möglichkeit der persönlichen Beratung wahrgenommen.

Auf die Frage, wie zufrieden diese Personen mit der Erreichbarkeit/Reaktionszeit der Beratungsstelle, der inhaltlichen Qualität der Beratung, des Eingehens auf die individuelle Situation der Ratsuchenden und der Freundlichkeit der Berater waren, äußerte sich der überwiegende Teil ausgesprochen positiv.



Dass die persönliche Beratung noch verbessert werden kann zeigt die Zahl derjenigen die sich neutral geäußert haben und der allerdings sehr geringe Anteil der Befragten, die eher unzufrieden mit der Beratung waren. Insgesamt ist zu vermuten, dass die Hochschulen dem Aspekt der Kundenorientierung, speziell bezogen auf die hier relevante Zielgruppe, bereits jetzt schon einen hohen Stellenwert beimessen.

2.1.3 Anerkennung von Vorleistungen

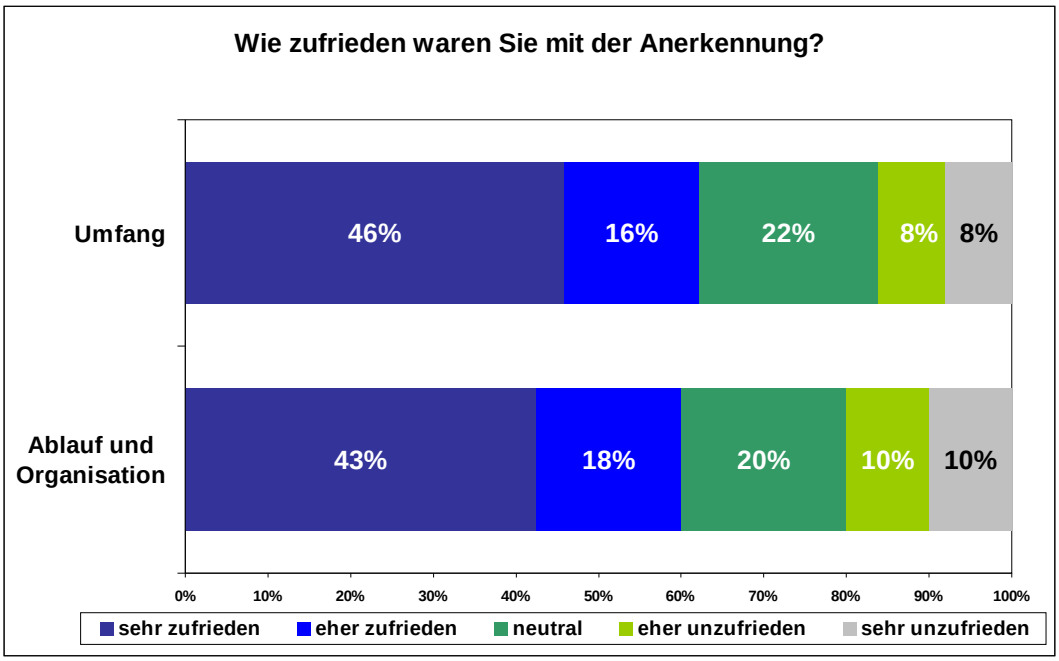
Im Mittelpunkt des nächsten Fragenbereichs steht die Frage nach der Anerkennung von Vorleistungen. Von den Befragten verfügten 79% über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung; 21% hingegen hatten diese Berechtigung nicht. Teilnehmende an weiterbildenden Studiengängen sind i. d. R. berufserfahrene Praktiker, die größtenteils, aber nicht immer, über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung bzw. über einen akademischen Abschluss verfügen.

Für die Gruppe derer, die noch keinen akademischen Abschluss besitzen, ist die Anerkennung von Vorleistungen und Kompetenzen, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden, relevant. Traditionell stehen in Deutschland das System der beruflichen Bildung und das Hochschulsystem nahezu unverbunden nebeneinander. Übergänge zwischen den beiden

Systemen werden u. a. dadurch erschwert, dass eine Anrechnung beruflicher Aus- und Fortbildungen sowie informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bislang nur in Ausnahmefällen möglich ist.

Auf die Frage, ob der Versuch unternommen wurde, Vorkenntnisse (erworben an anderen Hochschulen oder im Beruf) bzw. andere Vorerfahrungen anerkennen zu lassen, antworteten 25% mit ja. Für 58% war die Anerkennung von Vorkenntnissen nicht relevant. 17% hatten sich bisher noch keine Vorkenntnisse anerkennen lassen, schlossen dies aber zukünftig nicht aus.

Die Zufriedenheit mit der Anerkennungspraxis verdeutlicht die folgende Grafik:



Der überwiegende Teil der Befragten war mit der Praxis der Anerkennung von Vorleistungen sowohl bezogen auf den Umfang der anzuerkennenden Vorleistungen als auch mit dem Verfahren sehr bzw. eher zufrieden. Ungefähr 1/5 der Befragten äußerte sich jedoch unzufrieden zu diesem Themenkomplex. Hierbei ist zu bedenken, dass zum einen 1/5 der Studierenden durchaus eine relevante Anzahl ist, so dass über Verbesserungen in diesem Bereich nachgedacht werden muss. Zum anderen haben überhaupt nur 25% der Befragten versucht, Vorleistungen anerkennen zu lassen. Zu vermuten ist, dass die Anerkennung der Vorleistungen dieser Gruppe eher unkritisch war, weshalb sie diesen Schritt auch gegangen sind. Interessant ist hier ein Blick auf die 75% der Studierenden, die nicht versucht haben, sich Vorleistungen anerkennen zu lassen. 17% hiervon schließen für die Zukunft nicht aus, sich Vorleistungen anerkennen zu lassen, was vermuten lässt, dass diese Personen tendenziell davon ausgehen, über Vorkenntnisse zu verfügen, die eventuell anrechenbar sind. Bei den 58%, für die dieser Bereich nach eigenen Angaben nicht relevant ist, stellen sich die Fragen: Ist eine Anerkennung für sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht von Interesse? Oder verfügen sie über Vorkenntnisse, schätzen ihre Chancen auf Anerkennung jedoch als gering ein bzw. sind über die Möglichkeiten der Anerkennung von Vorleistungen gar nicht bzw. nicht ausreichend informiert?

Hilfreich wäre in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Verfahren, durch die mittels Leistungspunktesysteme berufliche Erfahrungen und Kompetenzen, sowie andere im Sinne von prior learning erworbene Kenntnisse mit dem Hochschulzugang und dem Studium verrechnet werden könnten.

Zum Abschluss des Fragenbereichs, der sich mit Aspekten vor Beginn eines Studiums beschäftigt, hatten die Befragten die Möglichkeit, Anregungen zu der offen gestellten Frage: „Was könnte aus Ihrer Sicht den Zugang zum weiterbildenden Studium erleichtern bzw. fördern?“ zu geben.

Aus den Antworten lassen sich drei Punkte heraus kristallisieren, die für die Befragten eine Entscheidung für bzw. den Zugang zu einem weiterbildenden Studium erleichtern würde.

Als erstes wurde hier der Wunsch nach Anerkennung, Förderung und Unterstützung durch den Arbeitgeber genannt. Hierzu einige Zitate:

„Initiativen/Informationen des Arbeitgebers (öffentlicher Dienst), dass WB Studien gern gesehen/unterstützt werden.“

„Wenn der Arbeitgeber fördert und finanziert, oder auch initiiert.“

„Bessere Honorierung eines weiterbildenden Studiums durch den Arbeitgeber; zeitliche Zugeständnisse durch den Arbeitgeber.“

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Divergenz zwischen dem Wunsch der Studierenden nach Unterstützung und Anerkennung ihres Engagements durch den Arbeitgeber einerseits und des scheinbar nicht sehr ausgeprägten Interesses der Arbeitgeber andererseits. Dies wurde ja bereits bei der Frage nach der Motivation, ein weiterbildendes Studium zu beginnen, deutlich. Auch hier bekundeten nur 6% der Befragten, dass es der Wunsch des Arbeitgebers war, der sie dazu veranlasste, ein Studium zu beginnen.

Über die Hintergründe, warum das Thema Weiterbildung für die bei dieser Befragung relevanten Arbeitgeber anscheinend nicht zentral ist, lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren. Eine Möglichkeit ist, dass ihnen die entsprechenden Informationen fehlen. In diesem Fall sind die Anbieter weiterbildender Studiengänge aufgefordert (durchaus im eigenen Interesse), ein intensiveres Marketing zu betreiben und Kooperationen bzw. Verbindungen zu Institutionen wie der Industrie- und Handelskammer, Arbeitgeberverbänden etc. zu nutzen, um über die Angebote der eigenen Hochschule umfassend, auch auf Seiten der Arbeitgeber, zu informieren.

Ein weiterer Bereich, der häufig genannt wurde, ist die Anerkennung von Vorleistungen. Auch hierzu einige Aussagen der Studierenden:

„Anerkennung von adäquaten Ausbildungen, z.B. Bilanzbuchhalter, Betriebswirt.“

„Anerkennung von Abschlüssen aus der DDR-Zeit.“

„Hochschulzugangsberechtigung länderübergreifend regeln und beruflichen Werdegang nicht länger als Qualifikation 2. Klasse behandeln.“

„Anerkennung der bisherigen praktischen Berufstätigkeit, auch wenn dafür keine abgeschlossene Berufsausbildung vorliegt.“

Bezogen auf die Zugangsvoraussetzungen ist die Anerkennung von beruflichen Vorkenntnissen besonders für diejenigen interessant, die über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und ein weiterbildendes Bachelorstudium anstreben.

Bei einem weiterbildenden Masterstudium, bei dem generell ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss vorausgesetzt wird, geht es hingegen eher um die Anerkennung von Vorleistungen, die zum Beispiel an anderen Hochschulen erworben wurden.

Beim dritten, häufig genannten Punkt, handelt es sich um finanzielle Aspekte des Studiums. Auch hierzu einige Zitate:

„Irgendeine Art von staatlicher Förderung, damit man in dieser Zeit nicht unbedingt Vollzeit arbeiten muss."

„Finanzielle Unterstützung (Bafög) offener gestalten, Meisterbafög auf alle Berufsgruppen übertragen."

„Reduzierung der Studiengebühren/kosten."

Auch wenn die Preisgestaltung in weiterbildenden Studiengängen sehr unterschiedlich ist, sind es in der Regel nicht unerhebliche Kosten, die auf die Studierenden zukommen. Von daher ist der Wunsch nach finanzieller Unterstützung, z.B. durch den Arbeitgeber oder staatlicherseits gut nachvollziehbar.

Neben vielen Anregungen, die aus der Sicht der Studierenden den Zugang zu einem weiterbildenden Studium erleichtern könnten, gab es auch ein Reihe von Äußerungen dahingehend, dass es keinerlei Zugangsprobleme gab und Änderungen daher nicht als notwendig angesehen wurden.

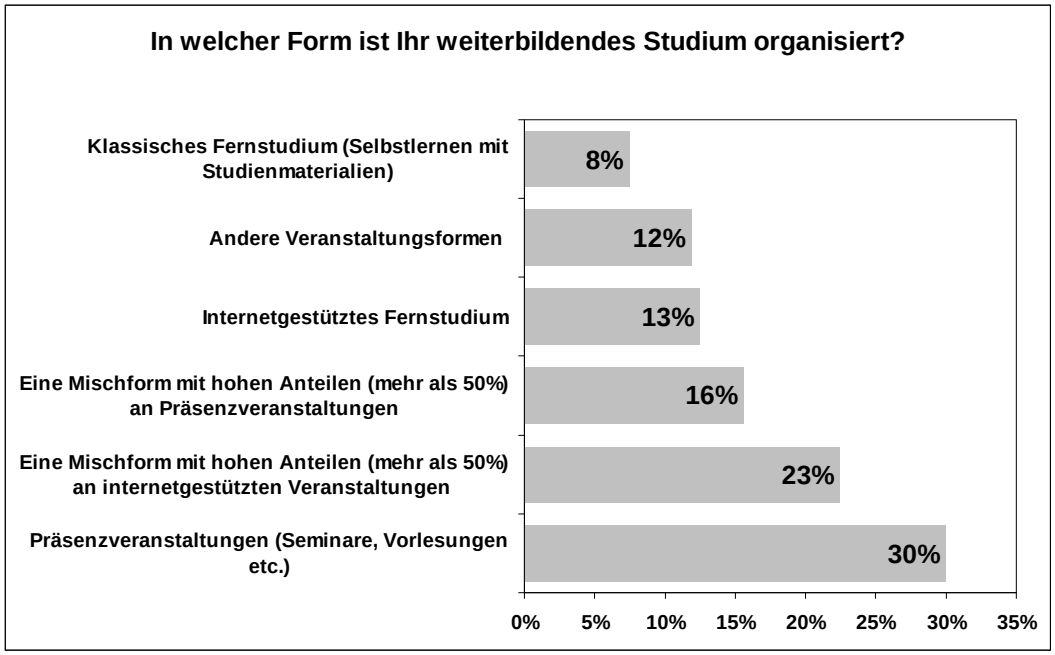
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Großteil der befragten Studierenden mit den Rahmenbedingungen und organisatorischen Strukturen vor Beginn des Studiums zufrieden war. Besonders die Bereiche Informationsaufbereitung und -beschaffung und Studienberatung wurden weitgehend positiv bewertet. Für die Bereiche „Öffnung des Hochschulzugangs zu Weiterbildungsangeboten" und ‚Anerkennung von Vorkenntnissen und Vorleistungen' ist ein Regelungsbedarf festzustellen, dessen Relevanz insbesondere vor dem Hintergrund der ‚Bologna-Erklärung' noch zunehmen wird. Hier müssen Eingangsvoraussetzungen klar festgelegt und allgemein gültige Kriterien für die Anerkennung von Vorkenntnissen definiert werden.

2.2 Curriculare Rahmenbedingungen

In diesem Abschnitt werden Angaben zu Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen gemacht, mit denen die Studierenden im Laufe ihres Studiums konfrontiert werden. In Mittelpunkt stehen u. a. Veranstaltungsformen, insbesondere die Form des Blended Learnings, sowie die Themenbereiche Kontakt und Kommunikation, Zeitstruktur, Lernumgebung und organisatorische Rahmenbedingungen.

2.2.1 Veranstaltungsformen

Die Formen, in denen wissenschaftliche Weiterbildung angeboten wird, sind vielfältig. Sie reichen von Präsenzstudium in Vollzeit, über Mischformen mit mehr oder weniger großen Anteilen an internetgestützten Angeboten, reinen Fernstudienangeboten bis hin zu Kontaktstudien oder Einzelveranstaltungen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Teilnehmenden danach befragt, in welcher Form ihr weiterbildendes Studium organisiert ist. Folgende Ergebnisse wurden dabei sichtbar:



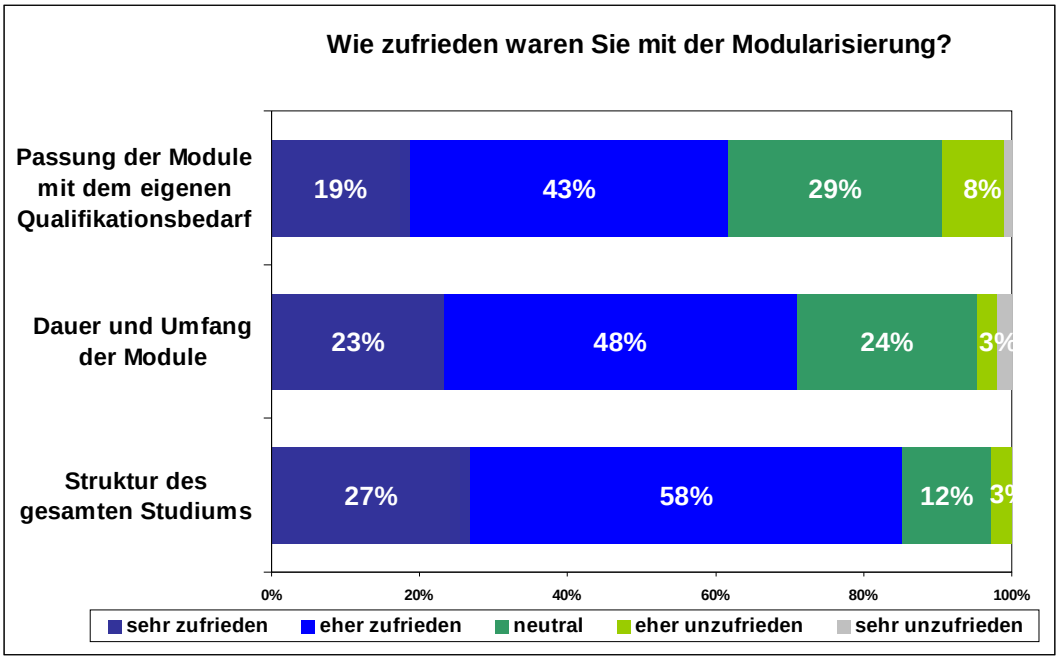
Der größte Teil (30%) der Befragten gab an, dass ihr Studium in Präsenzform organisiert ist. 23% studieren in einer Mischform (E-Learning/Präsenz) mit hohen internetgestützten Anteilen und bei 16% ist das Mischungsverhältnis genau anders herum – der Präsenzanteil ist hier höher.

Zu vermuten ist, dass reine Präsenzstudiengänge in erster Linie von Studierenden favorisiert werden, die nach einer Ausbildung bzw. nach ersten beruflichen Erfahrungen einen Bachelorabschluss anstreben und hierfür ihre Berufstätigkeit unterbrechen. Eine andere Form von Präsenzstudium findet sich bei Teilzeitstudiengängen, in denen die Präsenzzeiten z.B. an zwei Abenden in der Woche und am Samstag liegen. Im Gegensatz zum reinen Präsenzstudium ermöglicht es die Form des Teilzeitstudiums den Studierenden, einen akademischen Abschluss zu erreichen und dennoch im gewohnten oder eingeschränkten Maße erwerbstätig zu sein.

Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Studierenden berufstätig ist und somit Studium und Beruf individuell vereinbaren muss. Hierfür sind eine flexible Angebotsgestaltung und neue Zeitarrangements unbedingt erforderlich. Lernarrangements wie E-learning oder Blended-Learning bieten für die gewünschte Flexibilität schon jetzt eine gute Voraussetzung.

Für die Studierbarkeit ist es aus der Sicht der Studierenden darüber hinaus von Interesse, ob das Studium in modularisierter Form angeboten wird. Bei 72% der Befragten ist dies der Fall, 28% verneinen die Frage nach einer Modularisierung.

Die Aussage von 72% der Befragten, dass ihr Studium in modularisierter Form angeboten wird zeigt, dass Bildungsanbieter die Notwendigkeit einer flexiblen Studienorganisation erkannt und in ihren Angeboten auch umgesetzt haben. Die folgende Grafik zeigt, dass die Studierenden mit der modularisierten Form ihres Studiums weitestgehend zufrieden sind.



Neben der zeitlichen Flexibilität kann durch eine Modularisierung auch eine Vielfalt von Lernformen angeboten werden. Ein Weiterbildungsmodul kann aus unterschiedlichen Veranstaltungsarten, wie z.B. Präsenzveranstaltungen, Selbstlernphasen, virtuellen Lerngruppen, Praxisprojekte etc. bestehen.

Vor dem Hintergrund, dass weiterbildende Studiengänge überwiegend berufsbegleitend studiert werden, ist es unabdingbar, dass die Studienorganisation ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit zulässt. Mit einer Modularisierung der Angebote, d.h. einer Differenzierung der Module nach Grund-, Vertiefungs-, Aufbau-, Pflicht- und Wahlangeboten ist dies zu realisieren. Um die Studierenden dabei zu unterstützen, ihr Studium in Abhängigkeit von beruflichen und familiären Anforderungen flexibel zu gestalten, bietet die Form des Blended Learning weit reichende Möglichkeiten, weshalb auf diese Veranstaltungsform im Folgenden näher eingegangen wird.

2.2.2 Blended Learning

Blended Learning ist dadurch zu charakterisieren, dass Formen von E-Learning mit Formen traditionellen Präsenzlernens verknüpft werden. Das Ziel hochwertiger Blended Learning Programme ist, Vorteile moderner Medien mit denen herkömmlicher Lernarrangements zu verknüpfen. Durch didaktisch aufbereitete Medien und Lernmaterialien einerseits sowie durch eine organisierte, medienvermittelte Kommunikation zwischen Hochschule und Stu-

dierenden andererseits, wird über eine räumliche Distanz hinweg der Studienverlauf gestaltet. Ergänzt wird dieser Prozess durch eine unterschiedlich hohe Anzahl von Präsenzveranstaltungen.

Die Vorteile von Blended Learning sind vielfältig. Sie liegen z.B. in einer schnellen und kostengünstigen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch die Lernenden untereinander können in Diskussionsforen, Chats, virtuellen Arbeitsgruppen etc. unkompliziert Kontakt zueinander herstellen. Problemlos kann mit den neuen Medien Rückgriff auf Datenbanken genommen oder im Internet recherchiert werden. Der entscheidende Vorteil für die Studierenden ist jedoch die Orts- und Zeitunabhängigkeit des Bildungsangebotes. Durch den Einsatz der neuen Medien ist das Lernen zu jeder Zeit und an nahezu jedem Ort, ob Zuhause, am Arbeitsplatz oder am Urlaubsort möglich. Der individuelle Spielraum vergrößert sich enorm, da die Studierenden die Lerngeschwindigkeit und Lernintensität selbst bestimmen können.

Multimediales Lernen kann aber auch Nachteile mit sich bringen. Auf die Anbieter von Weiterbildungsprogrammen kommt zunächst eine kostenintensive Entwicklung geeigneter Lernplattformen und Lernprogramme zu. Mit deren Entwicklung ist es jedoch nicht getan, sie müssen in Folge auch absolut zuverlässig gepflegt und gewartet werden. Für Studierende bedeutet es eine große Einschränkung, wenn Lernprogramme, auf die sie angewiesen sind, nicht rund um die Uhr für sie voll funktionsfähig zur Verfügung stehen. Ein weiterer zusätzlicher Aufwand ist die häufig sehr aufwendig Aufbereitung von Lernmaterialien, um sie multimedial nutzen zu können.

Auf Dozenten und Tutoren kommt in der Regel ein erhöhter Betreuungsaufwand während der Selbstlernphasen zu, mit der Folge, dass der Arbeitsaufwand für die Lehrenden und Betreuenden und die Kosten für die elektronischen Angebote weitaus höher sein können, als sie es bei traditionellen Angeboten wären.

Neben den möglichen technischen Schwierigkeiten hat sich in den vergangenen Jahren immer deutlicher ein zweiter Bereich heraus kristallisiert, der Probleme nach sich ziehen kann. Hierbei handelt es sich um den eingeschränkten persönlichen Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden und zwischen den Studierenden untereinander. In Präsensveranstaltungen ist der direkte Kontakt zwischen allen Beteiligten unmittelbar vorhanden. Organisatorische Fragen können zeitnah mit allen Anwesenden abgesprochen werden, Fragen zum Lerninhalt direkt und persönlich an die Lehrenden oder an Kommilitonen gestellt werden. Bei persönlichen Unsicherheiten, Arbeits- oder Motivationsschwierigkeiten besteht die Gelegenheit, diese mit Personen des Vertrauens während der Präsenzphase zu besprechen. Die Möglichkeit, persönliche Kontakte aufzubauen, erleichtert es darüber hinaus, auch außerhalb der Präsenzzeit mit anderen zu kommunizieren. In der Aufbauphase von E-Learning Angeboten und der damit einhergegangenen Euphorie, ist der Aspekt der sozialen Einbindung vernachlässigt worden. Mittlerweile ist festzustellen, das reine E-Learning Programme immer seltener und Blended Learning Angebote mehr und mehr zum Standard werden, da mit ihnen zumindest ein - wenn auch eingeschränkter - persönlicher Kontakt gewährleistet wird.

Blended Learning ermöglicht, wie oben beschrieben, ein zeit- und ortsunabhängiges Studieren, was viele Berufstätige erst in die Lage versetzt, ein Studium durchzuführen. Aber auch die Flexibilität hat ihren Preis. Die Lernarrangements beim Blended Learning erfordern von den Studierenden angesichts der Selbststudienzeiten ein hohes Maß an Selbstmanagementfähigkeiten und Disziplin.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Form des Blended Learnings im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sicherlich zukunftsweisend ist. Eine virtuelle Lernumgebung alleine sichert jedoch noch keinen Erfolg. Online Lernen ist eine interessante und für viele Studieninteressierte notwendige Variante, um zeit- und ortsunabhängig umfassende Themen gemeinsam mit anderen zu bearbeiten. Die Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden, sind jedoch nicht zu unterschätzen. Online Lernen erfordert von ihnen ein hohes Maß an Selbständigkeit, eine hohe Selbstmotivation und Frustrationstoleranz, Engagement, Aktivität und ein hervorragendes Selbstmanagement.

2.2.3 Kontakt und Kommunikation

Rechtzeitig an Informationen zu gelangen, bei Fragen zum Studium verlässliche Ansprechpartner zu haben und sich mit Kommilitonen, Lehrenden und Tutoren austauschen zu können, ist ein zentraler Aspekt im Rahmen eines weiterbildenden Studiums.

Für diejenigen, die ihr Studium in Präsenzform absolvieren, ist der Informationsfluss in der Regel gesichert. Durch den persönlichen Kontakt ist eine direkte Kommunikation jeder Zeit möglich und zwar sowohl im Rahmen der Vorlesungen als auch außerhalb der Veranstaltungen. Organisatorische Belange können so effizient geregelt und Missverständnisse vermieden werden, da alle zur gleichen Zeit über die gleichen Informationen verfügen. Auch Fragen zum Inhalt einer Vorlesung oder Verständnisschwierigkeiten können sofort thematisiert werden. Der persönliche Kontakt kann dazu führen, dass Hemmschwellen abgebaut werden, wenn es darum geht, Fragen zu stellen und sich Unterstützung bei Lern- oder Motivationsschwierigkeiten zu holen. Es ist zu vermuten, dass es den meisten Studierenden leichter fällt, Personen direkt anzusprechen, als sich im Rahmen von Chats oder Diskussionsforen bei unbekannten/anonymen Kommilitonen oder Lehrenden Rat und Unterstützung zu holen. Ein guter persönlicher Kontakt fördert darüber hinaus die studentische Zusammenarbeit, etwa wenn es darum geht, Lerngruppen zu bilden oder Leistungsnachweise gemeinsam zu erarbeiten.

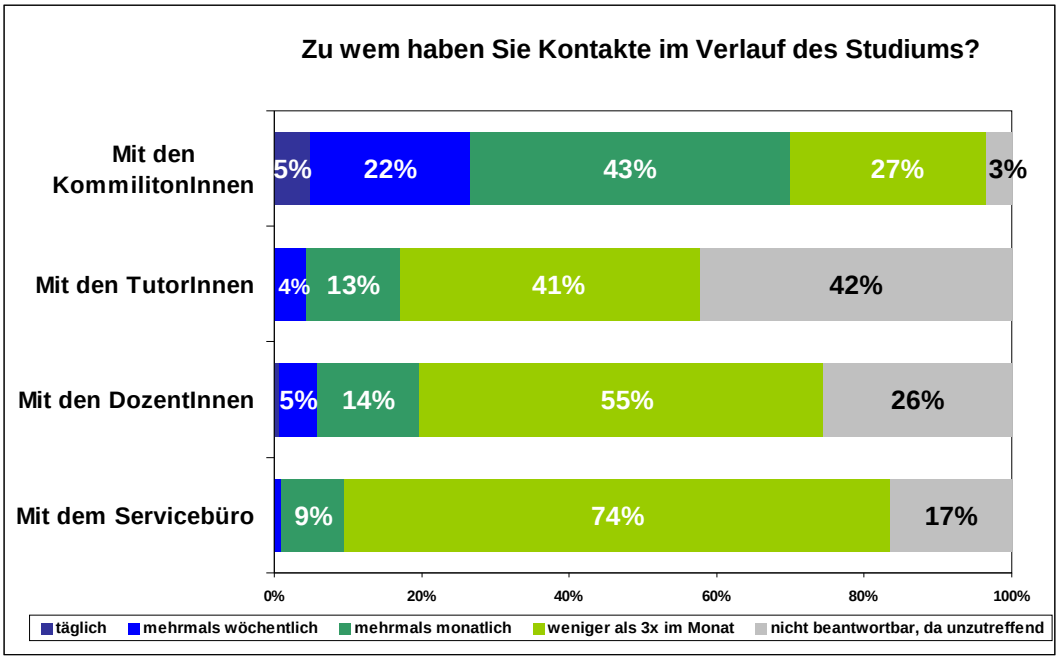
Einen besonderen Stellenwert haben Informationsfluss, Kontakt und Kommunikation in Online-Studiengängen und auch bei Studienangeboten, die in der Form des Blended Learnings organisiert sind. Die Form des reinen Online-Studiums ist eher selten anzutreffen. Im Folgenden wird der Fokus daher auf Anforderungen im Bereich Kommunikation und Informationen gerichtet, die in Blended Learning Studiengängen gewährleistet sein sollten.

Abhängig davon, wie viel Präsenzveranstaltung geplant sind, ist der persönliche Kontakt bei Blended Learning Arrangements auf jeden Fall wesentlich eingeschränkter als bei Studien, die in Präsenzform organisiert werden. Die Studierenden begegnen sich nicht auf dem Campus oder suchen gemeinsam die Mensa auf, so dass sich wenig Gelegenheit bietet, auf informellem Wege ins Gespräch zu kommen.

Wie die in dieser Untersuchung befragten Studierenden, die sowohl in Präsenzform als auch in Varianten bzw. Mischformen des Blended Learnings ihr Studium absolvieren, den Bereich Kontakt und Kommunikation bewerten, zeigen die folgenden Befragungsergebnisse.

Zunächst wurde gefragt, zu wem die Studierenden im Verlauf ihres Studiums Kontakt haben. Neben dem Kontakt zu Kommilitonen wurde nach dem Kontakt zu Dozenten, Tutoren oder zu Mitarbeitern des Servicebüros gefragt. Bei den folgenden Antworten muss berücksichtigt werden, dass die Studiengänge alle unterschiedlich organisiert sind, so dass es bspw. nicht

überall Tutoren oder ein Servicebüro gibt. So ist zu erklären, dass bei den folgenden Fragen häufiger die Antwort „nicht beantwortbar da unzutreffend“ gegeben wurde.

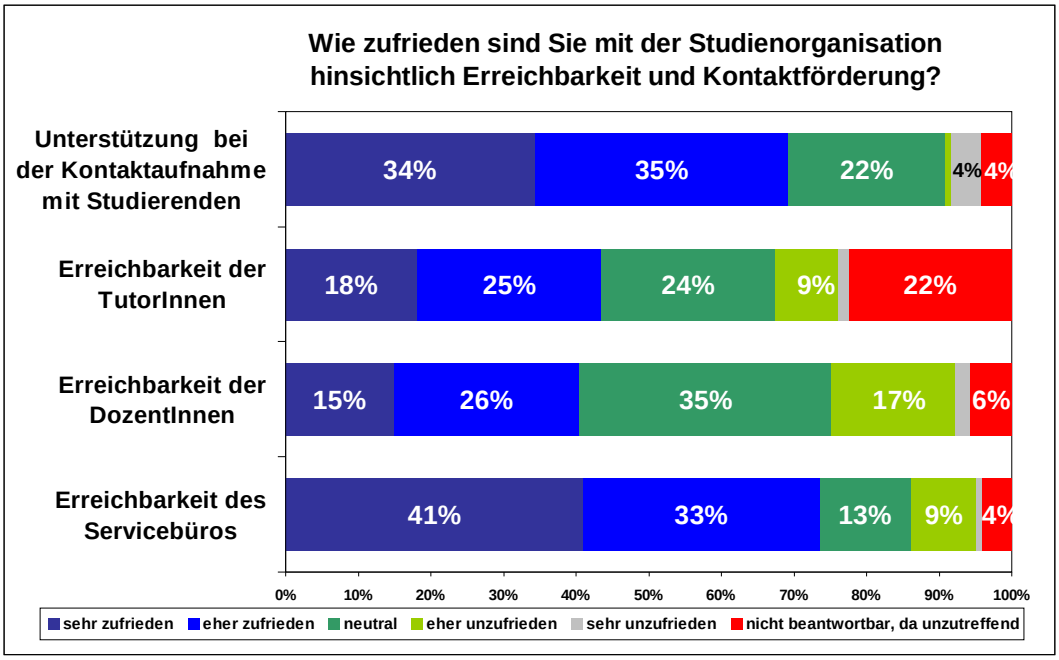


Die Abbildung zeigt, dass für Studierende der Kontakt untereinander am wichtigsten ist und die Möglichkeit des Austausches auch entsprechend wahrgenommen wird. Zwar kommunizieren nur 5% der Befragten täglich miteinander, mehrmals wöchentlich jedoch bereits 22% und ein oder mehrmals im Monat immerhin 70%.

Eine Kontaktaufnahme zu Dozenten und Tutoren sowie zu Mitarbeitern aus dem Servicebüro ist weniger ausgeprägt, findet aber ein bis mehrmals im Monat statt. Insgesamt am wenigsten wird das Servicebüro kontaktiert. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass inhaltliche Fragen oder organisatorischen Punkte im Chat oder anderen Foren geklärt werden. Es ist zu vermuten, dass Anfragen an das Servicebüro in erster Linie vor Studienbeginn bzw. zu Beginn eines Studiums gestellt werden, da dies der Zeitraum ist, in der besonders organisatorische Fragen vermehrt anfallen. Hat sich die Organisation erst einmal eingespielt, sind Dozenten, Tutoren und Mitstudierende die wichtigeren Ansprechpartner.

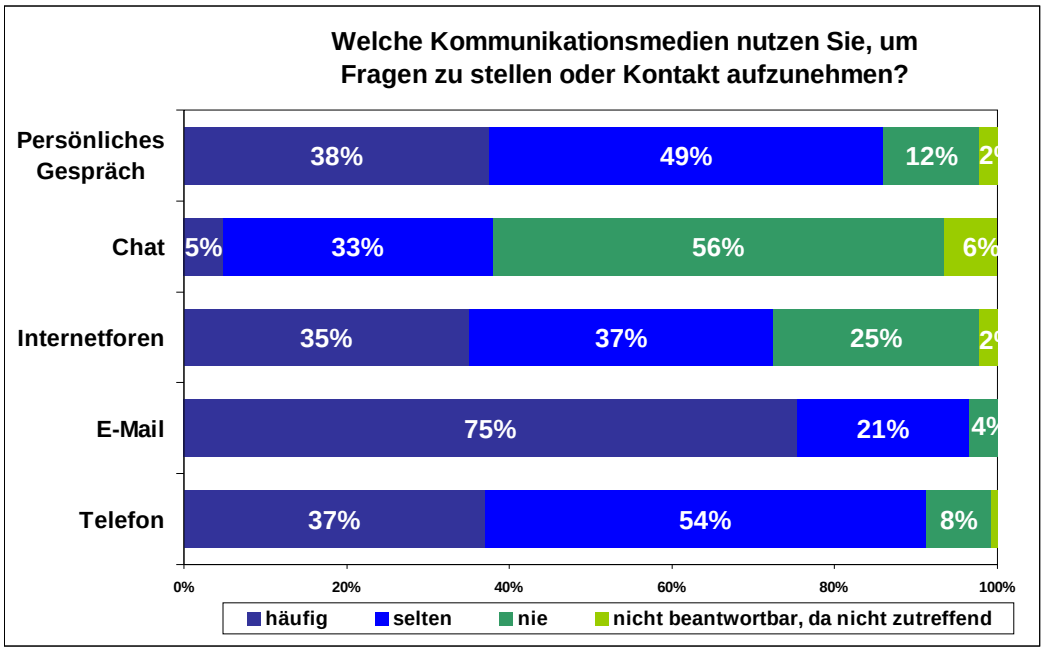
Dass die Studierenden untereinander am meisten Kontakt haben, verwundert nicht. Sie treffen sich persönlich in den Präsenzveranstaltungen und kommunizieren darüber hinaus über Telefon, Email oder andere Medien miteinander. Die Tatsache, dass die Kontaktaufnahme mit dem Servicebüro als auch zu den Dozenten und Tutoren nicht sehr ausgeprägt ist, deutet im positiven Sinne darauf hin, dass das Informationsmanagement der Hochschulen gut organisiert ist und die Studierenden dementsprechend gut informiert sind. Das Auftreten von Problemen oder Fragen, die mit dem Servicebüro oder den Dozenten/Tutoren zu klären sind, scheint sich in Grenzen zu halten.

Die nächste Frage sollte Informationen darüber bringen, wie zufrieden die Studierenden mit der Studienorganisation hinsichtlich der Erreichbarkeit und Kontaktförderung sind.



Von den Befragten sind 74% mit der Erreichbarkeit des Servicebüros sehr oder eher zufrieden. Neutral äußern sich 13% und 9% sind eher unzufrieden. Die Dozenten scheinen nicht mehr so leicht zu erreichen zu sein. Hier sind nur 41% sehr bzw. eher zufrieden mit deren Erreichbarkeit, 35% äußern sich neutral und 17% sind eher unzufrieden. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Erreichbarkeit der Tutoren.

Auch die nächste Frage, nämlich welche Kommunikationsmedien genutzt werden, um Kontakt zu Personen aus dem jeweiligen Studienzusammenhang aufzunehmen, unterstreicht eine Präferenz für direkte persönliche Kontakte: 38% der Befragten geben an, zur Kontaktaufnahme das persönliche Gespräch zu suchen. Mit großem Abstand am häufigsten wird hier jedoch auf eine Kontaktaufnahme per Email verwiesen. Auch das Telefon (37%) und Internetforen (35%) werden häufig als Medium genutzt, im Gegensatz zu der Möglichkeit, über das Chaten zu kommunizieren (5%).



Gerade die online gestützten Angebote richten sich an Studierende, die räumlich häufig weit voneinander entfernt leben. Die Möglichkeit, über Email bzw. Internetforen miteinander in Kontakt zu treten bietet sich hier sowohl als preisgünstige als auch zeitpunktunabhängige Variante an. Auch durch den medientechnischen Aufbau dieser Studiengänge liegt es nahe, diese Kommunikationsformen zu nutzen. Allerdings ist es bei der fortschreitenden technischen Ausstattung von Online-Studiengängen auffällig, dass die Möglichkeit des Chats bisher nur sehr eingeschränkt genutzt wird.

Unabhängig davon, wie umfassend und ausgefeilt das medientechnische Angebot jeweils ist, die anbietende Hochschule sollte auf jeden Fall auf ein Betreuungskonzept zurückgreifen können, dass den Studierenden eine zeitnahe und inhaltlich zufrieden stellende Beratung und eine Verlässlichkeit im Umgang mit den Ansprechpartnern gewährleistet.

Ein Betreuungskonzept muss immer exakt auf das jeweilige Studienangebot zugeschnitten werden. Folgende Aspekte sollten, je nach Bedarf, in einem möglichst kundenorientierten Konzept berücksichtigt werden.

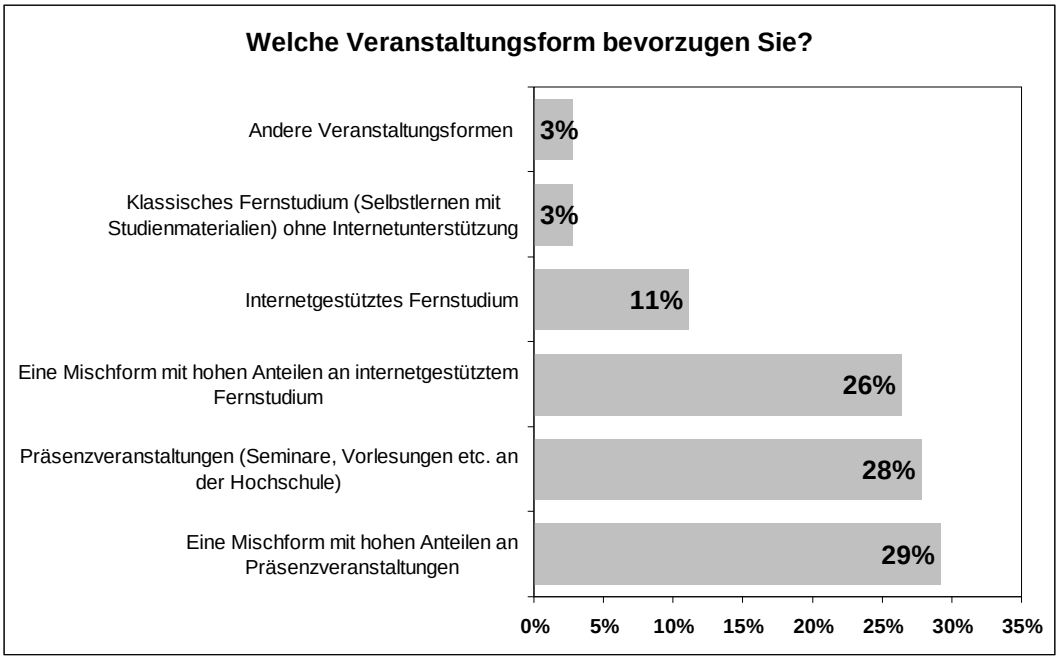
- Die Studierenden sind darüber informiert, welche Ansprechpartner (Tutoren, Lehrende etc.) für organisatorische oder inhaltliche Fragen zur Verfügung stehen.
- Die Ansprechpartner sind nicht nur während der üblichen Bürozeiten zu erreichen, sondern beispielsweise auch samstags oder an einigen Abenden (bis 22 Uhr) in der Woche.
- Die Studieren können sich darauf verlassen, dass die Reaktionszeit auf E-Mails oder telefonische Rückrufe in einem bestimmten Zeitrahmen erfolgt (z.B. innerhalb von 12 oder 24 Stunden).
- Auch auf Fragen bzw. Beiträge im Internetforum reagieren die zuständigen Ansprechpartner in einem abgesprochenen Zeitrahmen, so dass eine Zuverlässigkeit bei der Bearbeitung studentischer Fragen gewährleistet ist.
- Tutoren sichern die technische Infrastruktur und den technischen Support und gewährleisten so einen reibungslosen Ablauf.
- Tutoren übernehmen eine Schnittstellenfunktion zwischen verschiedenen Organisationseinheiten der Hochschule (Prüfungsamt, Bibliothek etc.) und den Studierenden.

- Tutoren halten den Kontakt zu Studierenden, insbesondere wenn diese über einen längeren Zeitraum inaktiv (bei der Nutzung der Medien) sind, um deren Motivation und Aktivität zu steigern.

Zuverlässige Rahmenbedingungen für die Kontaktaufnahme und ein motivierender Informationsfluss sind wichtige Voraussetzungen, um ein Studium, insbesondere wenn es berufsbegleitend organisiert ist, erfolgreich zu absolvieren und abzuschließen zu können.

2.2.4 Lernumgebung und Studienbedingungen

Um Aussagen darüber zu erhalten, wie zufrieden die Studierenden mit der Lernumgebung und mit spezifischen Rahmenbedingungen ihres Studiums sind, wurde zunächst danach gefragt, welche Veranstaltungsform sie bevorzugen.



Die Aussagen unterscheiden sich in den meisten Bereichen kaum von den Angaben, die die Befragten zu der weiter oben gestellten Frage: „In welcher Form ist Ihr weiterbildendes Studium organisiert?“ gemacht haben. Auffallend ist allerdings, dass sich eine größere Zahl von Befragten Veranstaltungsformen, die E-Learning mit Präsenzphasen verknüpft, wünscht.

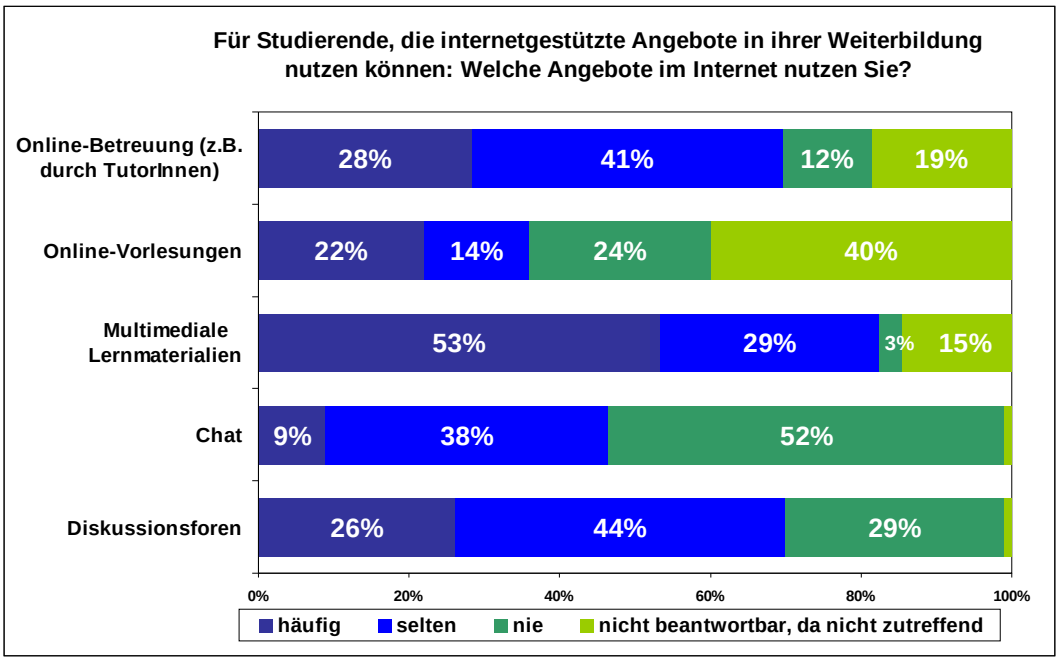
Die Grafik zeigt, dass 28% der Studierenden Präsenzveranstaltungen an Hochschulen bevorzugt. Ein Interesse an Präsenzveranstaltungen liegt häufig dann vor, wenn die Studierenden die Möglichkeit haben, wohnortnah ein weiterbildendes Studium zu absolvieren. Darüber hinaus werden von Hochschulen zum Teil auch Weiterbildungen in Vollzeit angeboten, die generell als Präsenzveranstaltungen organisiert sind.

Von den Befragten wünschen sich 29% Veranstaltungen, die sich aus internetgestütztem Fernstudium und einem hohen Anteil an Präsenzveranstaltungen zusammensetzt. Eine ähnlich große Zahl (26%) bevorzugt diese Mischung genau umgekehrt, nämlich eine Mischform aus Präsenzveranstaltungen mit großem Anteil internetgestütztem Fernstudiums.

Für ein internetgestütztes Fernstudium, das gänzlich auf Präsenzveranstaltungen verzichtet, sprechen sich 11% der Befragten aus. Demgegenüber wird ein klassisches Fernstudium (Selbstlernen mit Studienbriefen) nur von 3% favorisiert.

Insgesamt wird deutlich, dass der Wunsch nach Präsenzveranstaltungen vorhanden ist, der größte Teil der Befragten (insgesamt 55%) sich jedoch für eine Mischform von präsenz- und internetgestützten Veranstaltungen ausspricht. Nimmt man noch die 11% Studierenden hinzu, die ein reines internetgestütztes Fernstudium bevorzugen, spricht sich eine Gruppe von 66% dafür aus, internetgestützte Lernangebote, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, nutzen zu wollen.

Die Studierenden, die internetgestützte Angebote nutzen, wurden im Folgenden danach befragt, welche der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten sie favorisieren und wie zufrieden sie mit diesen Angeboten sind.



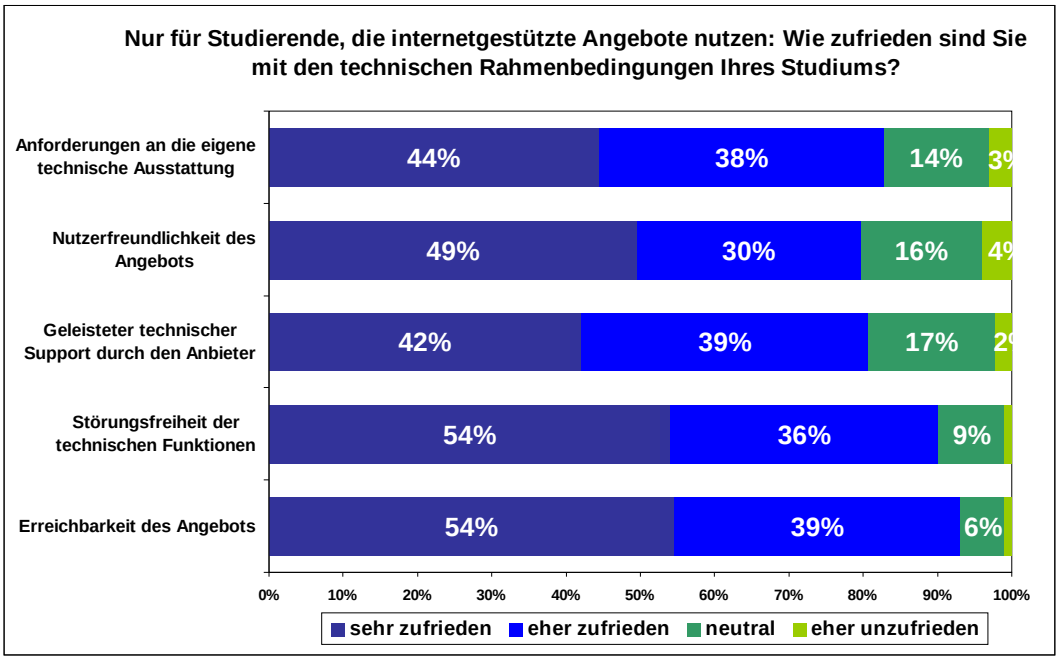
Mit Abstand am häufigsten (53%) werden multimediale Lernmaterialien genutzt. Immerhin noch 29% der Befragten geben an, diese Möglichkeit selten zu nutzen und lediglich 3% nutzen diese Form der Lernmaterialien nie. Wie sich diese Lernmaterialien im Einzelnen zusammensetzen, ist sicherlich von Studiengang zu Studiengang sehr unterschiedlich. Sie können beispielsweise so gestaltet sein, dass alle Studienmaterialien auf einer Lernplattform präsentiert werden, dass Online-Aufgaben dort bearbeitet und virtuelles Feedback zu den Lösungen durch die Dozenten erfolgt.

Diese multimedialen Lernmaterialien können Teil einer Lernplattform sein, auf der darüber hinaus auch Online-Vorlesungen zur Verfügung gestellt oder Beratungsangebote gemacht werden. Dozenten oder Tutoren können eine solche Lernplattform für arbeitsgruppenbezogene oder individuelle Beratung der Studierenden nutzen, und die Studierenden haben darüber hinaus die Möglichkeit, ein virtuelles Netzwerk zu initiieren, indem sie Diskussionsforen oder Chats nutzen. Eine virtuelle Lernumgebung ermöglicht es, jederzeit auf ein Experten- und Betreuungsnetzwerk zurückzugreifen und kann von allen Beteiligten, von Dozenten, Tutoren, Studiengangsberatern und Studenten gleichermaßen genutzt werden.

Neben multimedialen Lernmaterialien werden auch andere Bereiche von Lernplattformen genutzt, wie die obige Grafik zeigt. Online-Betreuung (28%), Diskussionsforen (26%) und Online-Vorlesungen (22%) werden von den Befragten häufig benutzt. Das Nutzen von Chats zeigt dagegen ein anderes Bild. Lediglich 9% geben an, häufig zu chaten, 38% chaten selten und 52% nie. Ein Grund hierfür könnte sein, dass Studierende lieber gezielt Kontakt zu bestimmten Personen oder Personengruppen aufnehmen, weil ihnen diese Form zu kommunizieren vertrauter ist. Wendet man sich einem Chat zu, weiß man im Vorfeld nie, ob bzw. auf welche Personen man trifft und ob man eine Resonanz auf sein Anliegen bekommt. Wenn es so ist, dass Chats selten genutzt werden, lässt das Interesse an ihnen in der Regel schnell nach, da solche virtuellen Räume davon leben, dass sie häufig genutzt werden, dass man immer neue und interessante Informationen vorfindet und auf Personen stößt, mit denen eine zufrieden stellende Kommunikation möglich ist.

Insgesamt zeigt sich, dass Formen virtuellen Lernens und Austauschens durchaus schon relativ häufig genutzt werden, eine Nutzung aber noch erheblich ausgebaut werden könnte. Die Vorteile für Studierende sind sehr vielfältig. Sie sind in Studienangelegenheiten zeitlich unabhängig, da sie zu jeder Tages- und Nachtzeit Zugriff auf die Lernplattform haben. Sie sind auch örtlich unabhängig, können von zu Hause aus, vom Arbeitsplatz oder von jedem anderen Ort mit Internetverbindung auf die Plattform zugreifen. Gerade vor dem Hintergrund des i. d. R. knappen Zeitbudgets der Studierenden können Hochschulen mit einer gut strukturierten und funktionellen Lernplattform dieser Zielgruppe hiermit eine ausgezeichnete Unterstützung bei der Bewältigung ihres weiterbildenden Studiums anbieten. Eine Grundvoraussetzung ist jedoch, dass die Lernplattform inhaltlich gut strukturiert ist und vor allem auch, dass die Technik zuverlässig funktioniert.

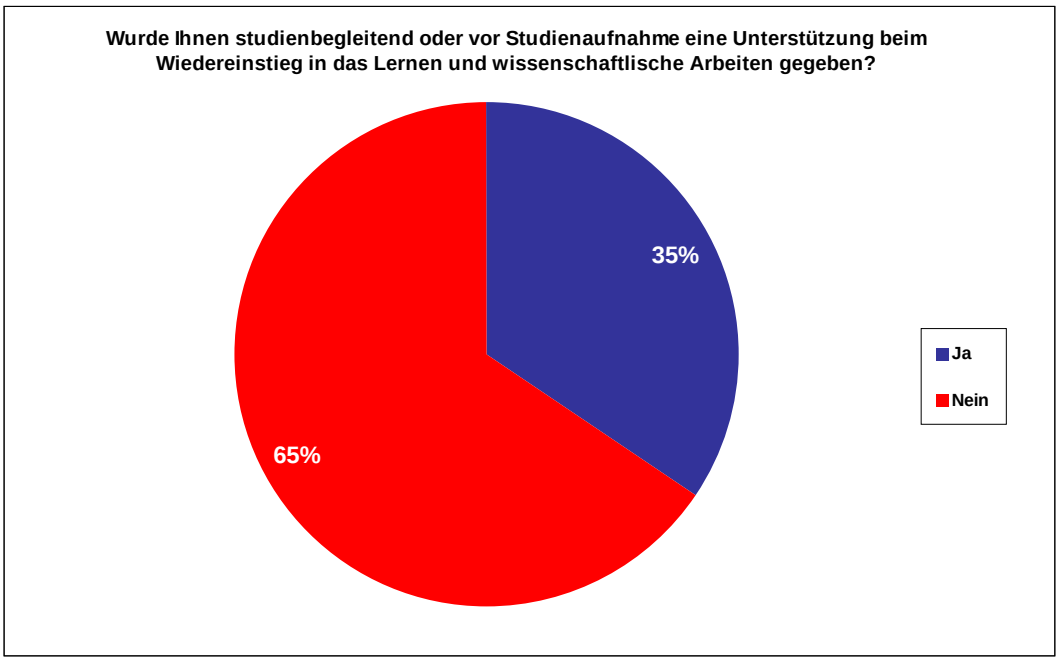
Wie zufrieden die Studierenden mit den technischen Rahmenbedingungen ihres Studiums sind, verdeutlicht die nächste Abbildung.



Die Befragten beantworten diese Frage sehr eindeutig dahingehend, dass sie in einem sehr hohen Maß sehr bzw. eher zufrieden mit den technischen Rahmenbedingungen ihres Studiums sind. Nur ein sehr geringer Anteil (1-4%) äußert sich eher unzufrieden und sehr unzufrieden ist keine der befragten Personen. Alle abgefragten Bereiche werden sehr positiv bewertet. Die technische Ausstattung der Hochschulen als auch der von ihnen geleistete technische Support gewährleisten, dass der Ablauf des Studiums nicht beeinträchtigt wird, so dass die Studierenden die angebotenen technischen Möglichkeiten umfassend und flexibel nutzen können. Analog zu der guten technischen Ausstattung der Hochschulen verfügt auch der Großteil der Studierenden über eine adäquate Ausstattung, die ihnen das internetgestützte Studieren zu Hause, am Arbeitsplatz oder auch an anderen Orten ermöglicht.

Ein weiterer Aspekt, der die Studierenden dahingehend unterstützt, den Anforderungen eines Studiums gerecht zu werden, sind Angebote beim Wiedereinstieg in das Lernen und in das wissenschaftliche Arbeiten.

Bedenkt man, dass ein Teil der Studierenden keine oder wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten hat, dass bei anderen das Erststudium unter Umständen schon längere Zeit zurück liegt, dass Selbstorganisation und Zeitmanagement wichtige Aspekte bei der Absolvierung eines berufsbegleitenden Studiums sind und dass besonders der Einsatz technischer Komponenten (beim internetgestütztem Studium) extrem zugenommen hat und sich laufend weiter entwickelt, können Angebote in dieser Form sehr hilfreich sein.



Auf die Frage, ob den Studierenden studienbegleitend oder vor Studienaufnahme eine Unterstützung in das Lernen und wissenschaftliche Arbeiten gegeben wurde, antworteten 35% der Befragten mit „Ja“ und 65% mit „Nein“.

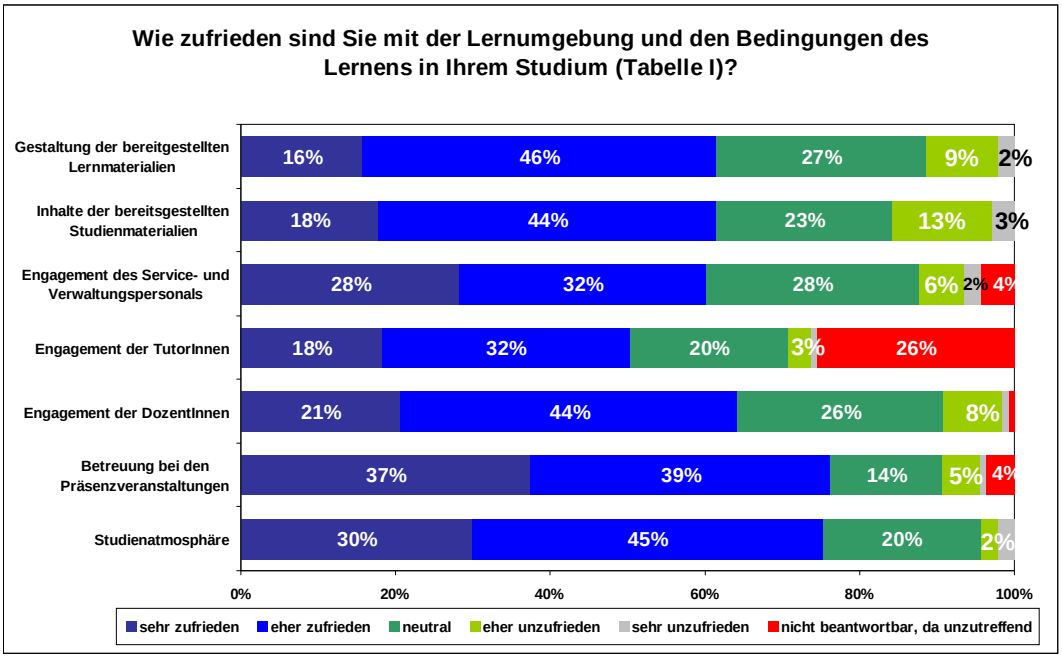
Um den Studierenden den Einstieg ins Studium zu erleichtern und ihnen darüber hinaus Hilfsmittel an die Hand zu geben um sie dabei zu unterstützen, den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, ist es empfehlenswert, dass Anbieter von weiterbildenden Studiengängen ihr Engagement an dieser Stelle ausweiten. Dies nicht zuletzt, um die Zahl der Studienabbrecher so gering wie möglich zu halten.

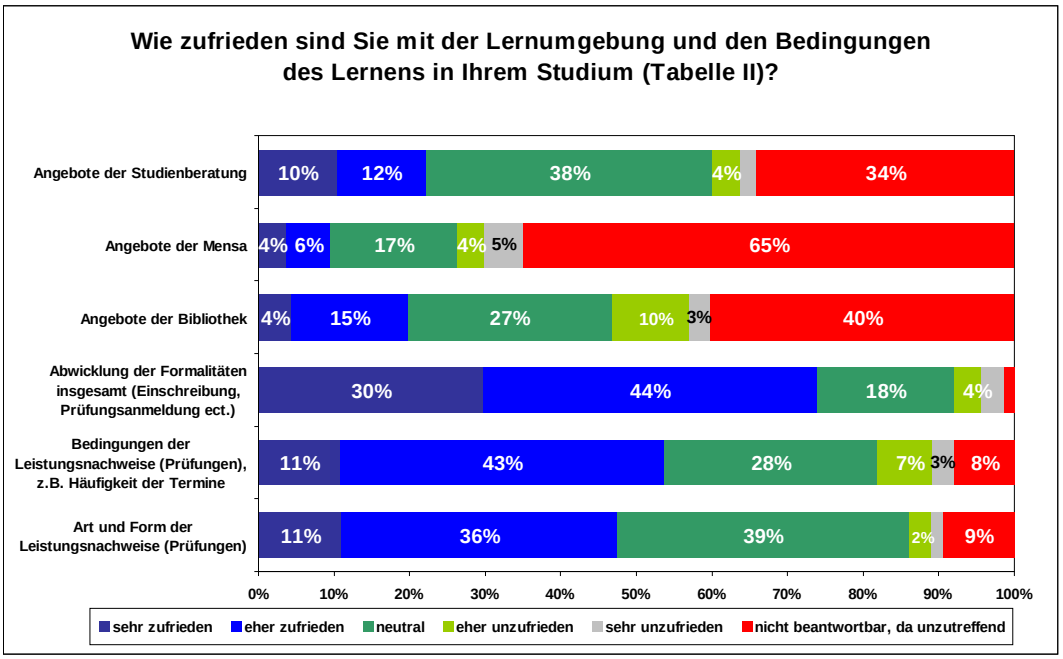
Diejenigen Studierenden, die die Möglichkeit hatten, unterstützende Angebote der Hochschule wahrzunehmen, wurden gebeten, diese stichwortartig zu benennen.

Als häufigste unterstützende Maßnahme wurden den Studierenden Veranstaltungen zum Thema *„Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“* angeboten. Teilweise war die Teilnahme an dieser Veranstaltung für die Studierenden verpflichtend. Daneben gab es Seminarangebote zu den Themen:

„ Zeitmanagement“, *„Selbstorganisation“* oder *„Lerntypen/Lerntechniken“*. Häufig wurden diese Inhalte in einer eintägigen Präsenzveranstaltung kompakt angeboten. Unterstützende Angebote gab es darüber hinaus als Einweisung in das E-Learning bzw. zum Umgang mit internetgestützten Lernplattformen. Auch hier waren die Befragten mit der Form, dem Umfang und der Anwendbarkeit der unterstützenden Angebote auf ihr persönliches Studium mehrheitlich zufrieden.

Einen Gesamteindruck darüber, wie zufrieden die Studierenden mit der Lernumgebung und den Bedingungen des Lernens in ihrem Studiengang sind, gibt die nächste Abbildung.

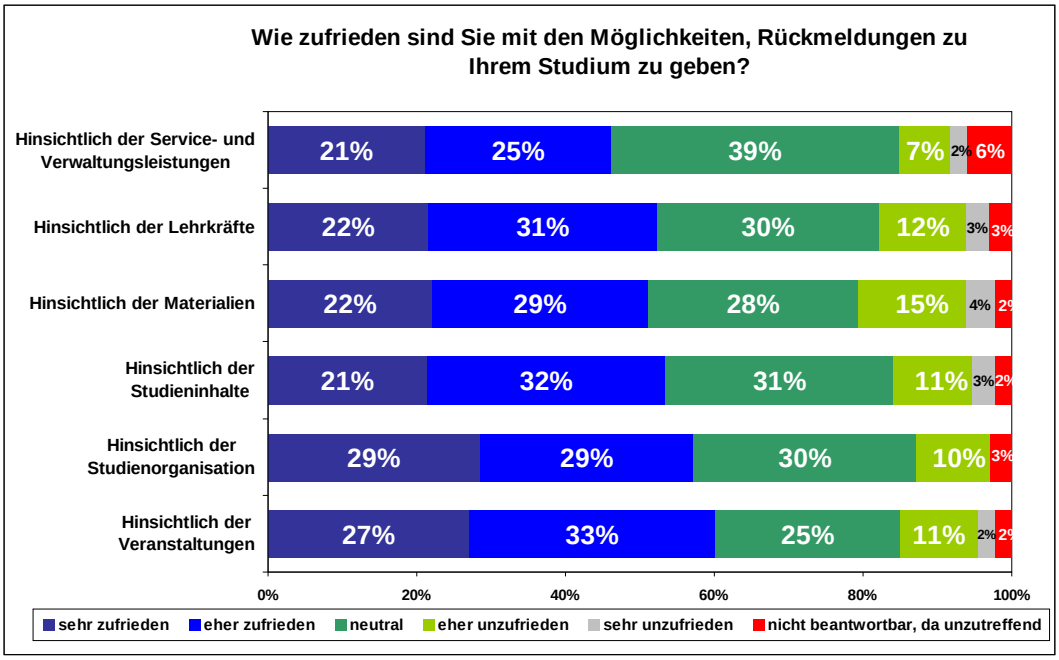




Ohne auf die Antworten im Einzelnen einzugehen zeigt diese Abbildung, dass, wie schon bei den voran gegangenen Fragen, der Grad der Zufriedenheit in Bezug auf die Lernumgebung und Lernbedingungen eher hoch ist.

Die Angebote der Mensa, Bibliothek und Studienberatung werden von einem großen Teil der Studierenden nicht wahrgenommen, was auf Grund der in der Regel geringen Präsenz an der Hochschule nicht verwundert.

Gefragt wurde auch danach, wie zufrieden die Studierenden mit der Möglichkeit sind, Rückmeldungen zu ihrem Studium zu geben. Wie die folgende Abbildung zeigt, war auch hier ein Großteil der Befragten mit den Möglichkeiten, Rückmeldungen zu geben, zufrieden. Ein kleiner Teil äußerte sich jedoch auch dahingehend, dass er nicht zufrieden war. Die größte Unzufriedenheit wird hinsichtlich der Materialien geäußert. Fast jeder Fünfte (19%) ist eher bzw. sehr unzufrieden mit den Materialien, was darauf hindeutet, dass diese als verbesserungswürdig angesehen werden.



Die Möglichkeiten, Rückmeldungen zu geben, sind vielfältig. Es können z.B. Auswertungs- oder Evaluationsbögen an die Studierenden ausgegeben, ein persönliches Feedback von ihnen gewünscht, oder eine Beschwerdehotline eingerichtet werden. In allen abgefragten Bereichen gab es ein Potenzial zwischen 9% und 19%, die mit den Möglichkeiten der Rückmeldungen „unzufrieden“ waren. Auch der Anteil derer, die sich „neutral“ äußerten lag zwischen 25% und 39%. Neutral kann auch hier so interpretiert werden, dass die Möglichkeiten zur Rückmeldung ausreichen, aber verbesserungswürdig sind. Über die Gründe, die diesen Aussagen zugrunde liegen, kann nur spekuliert werden. Wurden die Studierenden nicht über Evaluationsbögen oder in Feedbackrunden um Rückmeldungen gebeten? Gab es keine Beschwerdestelle oder wurde auf Anregungen und Beschwerden nicht reagiert? In Sinne einer Kundenorientierung sollte es selbstverständlich sein, die Studierenden um Rückmeldung zu bitten. Zum einen sind positive Rückmeldungen erfreulich und zeigen, dass man auf dem richtigen Weg ist, zum anderen ist es wichtig, über Unzufriedenheiten informiert zu sein, um diese falls möglich abzustellen oder zumindest die Hintergründe der Unzulänglichkeiten zu erläutern, wenn sie aktuell nicht zu beseitigen sind.

In diesem Zusammenhang muss hervorgehoben werden, dass Studierende in einem Weiterbildungsstudiengang Kunden der anbietenden Hochschule sind. Sie haben nicht nur eine Leistung zu erbringen, sondern auch den Anspruch, eine Leistung von der Hochschule zu fordern, für die sie einen finanziellen Beitrag geleistet haben. Vor diesem Hintergrund muss die Optimierung der Studienorganisation ein zentrales Anliegen der Weiterbildungsanbieter sein.

Zu dem Komplex "Lernumgebung und Studienbedingungen" wurden von den Studierenden folgende kritische Anmerkungen gemacht. Wie schon weiter oben erwähnt, auch wenn es sich um Einzelmeinungen handelt, sind diese zu würdigen und können bei der Optimierung eines Studienganges hilfreich sein.

Kritische Anmerkungen der Studierenden zur Studienorganisation

"Schlechte Organisation der Veranstaltungen, unangemessene zu kleine Räume, wenig Wahlmöglichkeiten bei der Spezialisierung, lange Korrekturzeiten der Prüfungsklausuren, schlechte Erreichbarkeit des Imma-Amtes."

"Keine Rückmeldungen bei Fragen. Keine Unterstützung durch Tutoren. Schlechte Lernmaterialien, kein rechtzeitiger Versand von Lernunterlagen."

"Lange Antwortzeiten auf Emails, inkompetente Tutoren."

"Studienbriefe, deren Inhalt sehr hochtrabend ist, Dozenten, die nicht die Plattform der Hochschule nutzen und mit wenig Beispielen aus der Arbeitswelt arbeiten."

"Dozenten, die sich nicht auf unsere Situation einstellen können. Koordinationschaos an der anbietenden Einrichtung, fachliche Schwerpunkte, die erst kurz vor dem Leistungsnachweis deutlich werden bzw. bekannt gegeben werden."

"Primäres Organisationsproblem: Zeitnahes Versenden oder Freischalten der Lerninhalte im web."

"Zu volle Curricula, unflexible Prüfungstermine, Verschiebung von Präsenzveranstaltungen."

"Kurzfristige zeitliche Verschiebungen."

"Zu selten Präsenzphasen, mangelnder Bezug auf Studientexte."

"Problem, mehrere Module gleichzeitig bearbeiten zu müssen."

"Bisherige Vorlesungen während der Präsenzphasen waren vom Wissenszuwachs eher weniger ergiebig - der Studientext ist verständlich, aber die Vorlesungen bauen nicht darauf auf., sondern wiederholen Grundlagen oder andere Gebiete - dadurch reale Vorstellung, wo man Wissen einsetzen bzw. nutzen kann, nicht vorhanden - Praxisbezug fehlt, Nutzen des Studiums in Frage gestellt."

"Keine ausreichenden Wahlmöglichkeiten bei Spezialisierungen."

"Schlechte Studienmaterialien."

"Uninteressante Modultexte, nicht passende Prüfungsaufgaben, schlechte Dozenten."

"Wenig Umsetzbarkeit für die Praxis."

"Sehr hoher Druck, weil Semesterprüfungen geballt an zwei Wochenenden sind."

„Schlechte Hörsäle.“

„Wenig Kontakt zu Kommilitonen.“

„Höhe der Studiengebühr.“

Kritische Anmerkungen zu den Lehrenden

„Unmotivierte, inkompetente Lehrkräfte."

„Wenn ein Dozent die in dem Diskussionsforum gestellten Fragen zu seinen Studientexten nicht oder nur schleppend beantwortet."

„(....) ich bemängle zutiefst das Übergewicht an dilettantischen Dozenten die, von erwachsenengerecht aufbereiteten Inhalten bei den Präsenzveranstaltungen noch nie etwas gehört haben und entsprechende Hinweise ignorieren. (....) Didaktisches Missgeschick hat 80% der Präsenzveranstaltungen zu gähnend langweiligen Veranstaltungen verkommen lassen. Dozenten benötigen dringend Kenntnisse in pädagogischen Grundlagen.(....) Ein Seminar interessant zu gestalten scheint den meisten Dozenten fremd zu sein. (....) Erwachsene wollen auf gleicher Augenhöhe angesprochen werden, ich erwarte ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, wenn jemand den Titel Professor/in trägt. (....) Die Bewertungen der schriftlichen Prüfungsleistung schienen in vielen Fällen einer nicht nachvollziehbaren Launenhaftigkeit der Dozenten zu folgen, die Begründungen waren zuhauf miserabel allgemein. (....)

„Dozenten, die wenig Erfahrungen bezüglich berufsbegleitender Studenten haben. Beispielsweise können Aufgaben nicht innerhalb weniger Tage erledigt werden, da wir u.a. Vollzeit arbeiten. Ungenaue Aufgabenstellungen, die viel Nachfrage erfordern und verunsichern."

„Das größte Hindernis war für mich, dass wir immer wieder Dozenten hatten, deren Anspruch an uns kaum zu erfüllen war, schon gar nicht in der begrenzten Zeit, die man als Berufstätiger nun mal hat. Einerseits haben sie sehr hohe Anforderungen gestellt, haben sich aber dann kaum darum gekümmert, uns bei der Lösung der Probleme zu helfen. Am Anfang haben wir protestiert, aber mit der Zeit bleibt nur ein müdes Lächeln übrig."

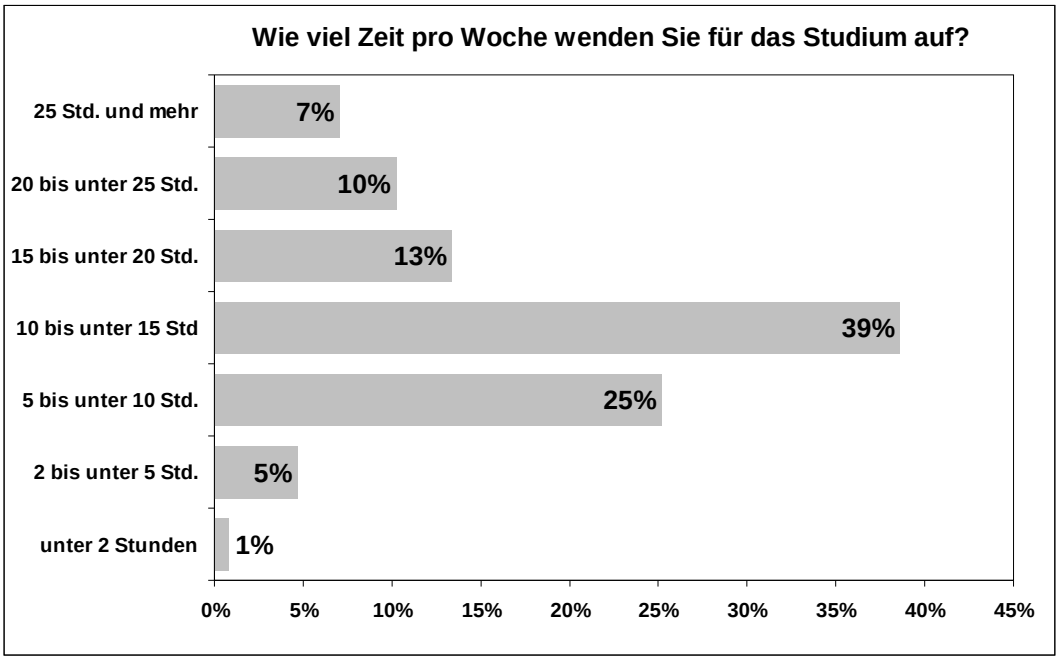
Auch wenn die Qualifikation der Lehrenden nicht dezidiert Inhalt dieser Ausarbeitung ist, gehört sie im weiteren Sinne doch zu den Studienbedingungen, mit denen die Studierenden konfrontiert werden. Dies war sicherlich ein Grund dafür, dass sie sich in den Einzelaussagen zu diesem Thema auch geäußert haben. Selbstverständlich sollte für Dozenten sein, dass sie es bei Weiterbildungsstudenten mit einer anderen Zielgruppe zu tun haben als in grundständigen Studiengängen. Hier handelt es sich um eine Personengruppe, die für ihr Studium bezahlt (i. d. R. einen weitaus höheren Betrag als Studierende in einem grundständigen Studium) und eine Vielzahl von zusätzlichen Belastungen auf sich nimmt, um dieses Studium erfolgreich abzuschließen. Vor diesem Hintergrund stellen sie sicherlich – und auch zu recht – andere Anforderungen an die Lehrenden. Die Studierenden erwarten, dass mit ihrer knappen Zeit effektiv umgegangen wird. Dazu gehört, dass Information und Kommunikation optimal organisiert, dass heißt, Dozenten auch erreichbar sind und in angemessener Zeit auf Fragen etc. antworten. Sie erwarten qualitativ hochwertige Inhalte, eine adäquate Methodik, die mehr liefert als eine langweilige Standardvorlesung und eine Didaktik, die berücksichtigt, dass es sich bei den Studierenden um erwachsene Personen mit einem großen Erfahrungs- und Expertenwissen handelt. Besonders wichtig ist die Umsetzbarkeit des Gelernten in die alltägliche Berufspraxis.

Wie schon bei anderen Themenbereichen gilt auch hier: Selbstverständlich können und müssen Rahmenbedingungen und Strukturen immer wieder überprüft und verbessert werden.

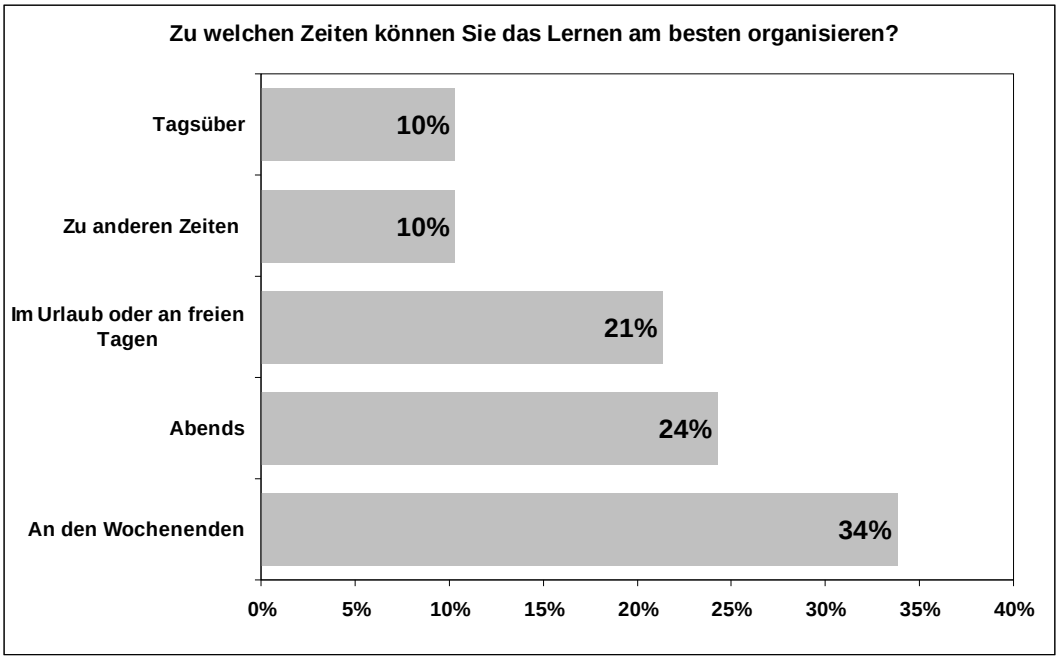
Insgesamt werfen die Aussagen der befragten Studierenden jedoch ein sehr positives Licht auf die Organisationsstrukturen der anbietenden Hochschulen. Auch wenn von Seiten der Hochschule eine optimale Studienorganisation angestrebt wird, lässt es sich nicht immer vermeiden, dass Fehler auftreten und Studierende unzufrieden sind. Das zeigen ja auch die oben angeführten Einzelmeinungen der Befragten. Abhilfe schafft in solchen Situationen ein professionelles Beschwerdemanagement, das den Studierenden signalisiert, dass ihre Kritik angekommen ist und das zukünftig nach Wegen gesucht wird, Beschwerdeanlässe zu vermeiden.

2.2.5 Zeitstruktur

Für Weiterbildungsstudierende, insbesondere wenn sie berufstätig sind, ist „Zeit" eine zentrale Kategorie. Um den Anforderungen im Beruf, im Studium und in der Familie bzw. im privaten Leben gerecht zu werden, ist ein hohes Maß an Selbstorganisation und effektives Zeitmanagement seitens der Studierenden notwendig.
Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit dem Thema „Zeit". Sie sollen einen Überblick darüber geben, wie viel Zeit die Studierenden für ihr Studium aufwenden und wann für sie die beste Zeit zum lernen ist. Zunächst zu der Frage, wie viel Zeit die Studierenden im Durchschnitt pro Woche für ihr Studium aufwenden.

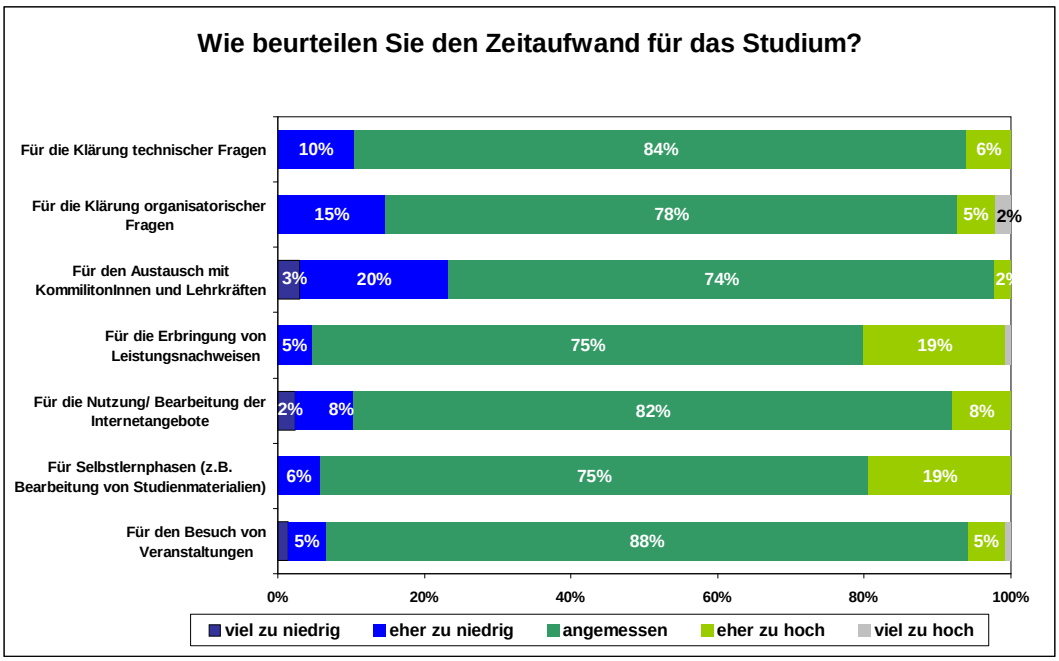


Die Abbildung zeigt, dass der größte Teil der Befragten (39%) 10 bis unter 15 Stunden pro Woche für das Studium aufwendet. 30% schätzen den zeitlichen Aufwand auf 15 Stunden und mehr pro Woche ein und bei 31% der Befragten liegt der Aufwand für das Studium bei unter 10 Stunden pro Woche.
Die folgende Grafik gibt Auskunft darüber, zu welchen Zeiten die Befragten das Lernen am besten organisieren können.



Die Aussagen dieser Grafik verwundern nicht. Es war zu vermuten, dass eine Großteil der Studierenden am besten am Wochenende (34%), abends (24%) oder im Urlaub bzw. an freien Tagen (21%) Zeit findet, um Anforderungen im Zusammenhang mit dem Studium zu erledigen. Studieninhalte sind häufig sehr komplex und besonders, wenn man sich nicht täglich mit einer bestimmten Thematik beschäftigt, braucht man Zeit, um wieder in das Thema zu kommen und an einem Stück weiter zu arbeiten. Hierfür bieten sich die drei oben genannten Zeiträume an.

Wie beurteilen die Studierenden den Zeitaufwand für ihr Studium?



Auf dem ersten Blick fällt auf, dass der Zeitaufwand für alle abgefragten Bereiche von den Studierenden als angemessen beurteilt wird. Ein sehr hoher Prozentsatz, zwischen 74% und 88%, äußerst sich dahingehend. Bei lediglich zwei Bereichen wird der Zeitaufwand als zu hoch empfunden und zwar für die Erbringung von Leistungsnachweisen (20%) und für Selbstlernphasen (19%). In bestimmten Bereichen wurde der Zeitaufwand mit einem kleineren Prozentsatz auch als zu niedrig beurteilt. Hier muss allerdings zwischen den einzelnen Bereichen unterschieden werden. Sagen z.B. 23% der Befragten, dass der Zeitaufwand für den Austausch mit Kommilitonen/Lehrkräften zu niedrig ist, ist zu vermuten, dass sie hierfür gerne mehr Zeit investiert hätten. Wenn allerdings 15% bei der Frage nach dem Zeitaufwand für die Klärung organisatorischer Fragen oder 10% für die Klärung technischer Fragen diesen Aufwand als eher niedrig beurteilen, können diese Antworten dahingehend interpretiert werden, dass die Befragten entweder gerne mehr Zeit zur Verfügung gehabt hätten, um diese Fragen umfassender zu klären, oder aber, dass sie positiv überrascht sind, dass ihrerseits an diesen Stellen nicht so viel Zeit (wie u. U. erwartet) investiert werden musste.

Auch zum Thema „Zeit“ einige kritische Anmerkungen der Studierenden:
„Die langen Unterrichtsunterbrechungen zwischen den jeweiligen Fächern (oft 10 h am Stück Vorlesung am Wochenende in einem Fach und dann wieder ein Monat Pause). Durch die Arbeit in der Woche gerät das Studium in den Hintergrund aufgrund fehlender Zeit am Tage und fehlender Konzentration am Abend nach der Arbeit.“
„Zu lange Präsenzveranstaltungen am Wochenende. Samstag 08.00- 20.00 Uhr ist uneffektiv.“
„Zeitplanung der Kurse sehr eng. Erbringung fast aller Leistungen als Gruppe. Bei Engpässen in der eigenen Zeitplanung leidet auch die Gruppe.“
„Lange Anfahrtszeiten zu den Prüfungen“.

Bezogen auf die Studienorganisation wurden die Studierenden abschließend aufgefordert zu bewerten, was für sie in Bezug auf ihr Studium besonders wichtig ist. Erstellt man eine Rangfolge der Bereiche, die von den Studierenden als "sehr wichtig" bewertet wurden, ergibt sich folgendes Bild:

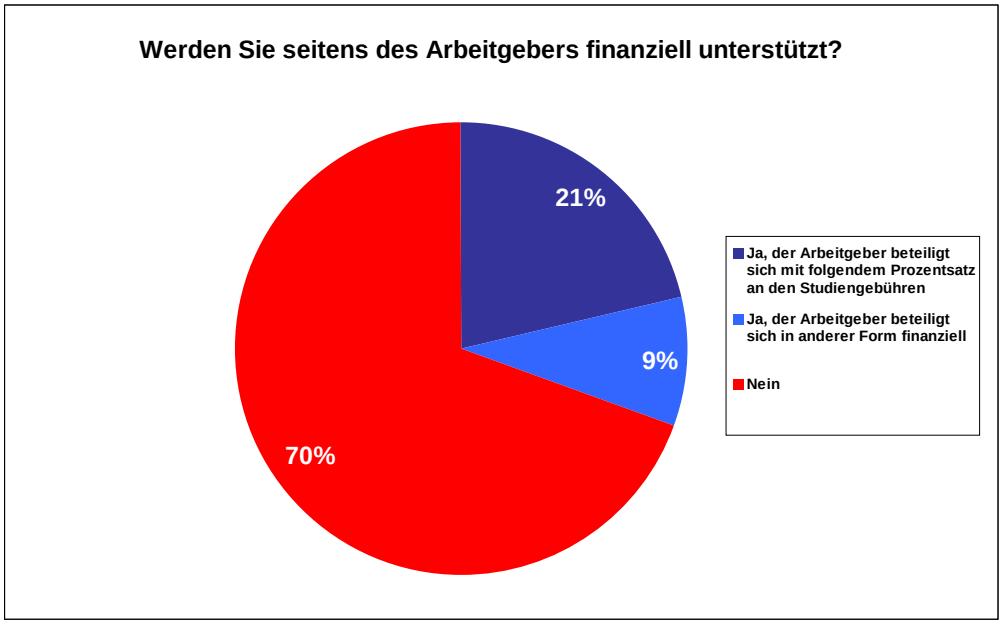
1. Die Möglichkeit, berufsbegleitend zu studieren (83%)
2. Ein akademischer Abschluss (78%)
3. Fachlich kompetente Lehrkräfte (77%)
4. Die Inhalte bzw. die Qualität der Inhalte (70%)
5. Die zeitlich flexible Gestaltung (66%)
6. Exzellente Studienmaterialien (46%)
7. Ein guter Kontakt zu den Kommilitonen (38%)
8. Das Image der Hochschule (37%)
9. Unkomplizierte technische Abläufe und technische Hilfestellung (36%)
10. Gute Betreuung und Unterstützung bei Lern- und Motivationsproblemen (36%)
11. Der Service rund um das Studium (24%)

Betrachtet man die ersten vier Ränge, steht auf Platz eins der Aspekt, der es den Befragten i. d. R. überhaupt erst einmal ermöglicht, ein Studium zu absolvieren, nämlich das dieses Studium berufsbegleitend organisiert ist. Als nächstes folgt das Ziel, dass sie mit dem Studium verfolgen, einen akademischen Abschluss zu erlangen. Daran schließen sich qualitative Aspekte an, und zwar die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte und der Wunsch nach qualitativ hochwertigen Inhalten ihres Studiums. Addiert man die Antwortmöglichkeiten "sehr wichtig" und "eher wichtig" zusammen, erhalten alle abgefragten Bereiche einen Wert von 66% und weit darüber. Alle Bereiche erhielten geringe Werte in der Hinsicht, dass sie von den Studierenden als "eher unwichtig" oder "sehr unwichtig" beurteilt wurden. Als mit 16% am wenigsten wichtig befanden die Studierenden das Image der Hochschule. Die Ergebnisse dieser Abbildung weisen insgesamt darauf hin, dass alle elf abgefragten Bereiche einen hohen Stellenwert für die Studierenden haben. Dies kann als Auftrag an die Hochschulen interpretiert werden, diese Bereiche so optimal wie möglich zu gestalten, in dem ihren Kunden ein Studium ermöglicht wird, das ihre Lebensbedingen als berufstätige Studierende und auch ihre berechtigten Anforderungen an ein von ihnen finanziertes Studium berücksichtigt.

Für die anbietende Hochschule bedeutet dies, dass bereits bei der Entwicklung eines weiterbildenden Studiums die Zielgruppe sehr genau fixiert werden muss, um ein speziell zugeschnittenes Leistungsangebot für die zukünftigen Abnehmer des Angebotes zu konzipieren.

2.3 Vereinbarkeit Studium und Beruf

Für Studierende, die vor der Herausforderung stehen, Studium, Beruf und das familiäre/private Leben in Einklang zu bringen, ist es eine große Hilfe, wenn sie Unterstützung aus diesen Bereichen erhalten. Zunächst wurden die Studierenden in dieser Untersuchung danach befragt, ob sie von ihrem Arbeitgeber finanziell unterstützt wurden.



Auffallend ist, dass 70% der Befragten angeben, keinerlei Unterstützung zu erhalten. Ob sich der Arbeitgeber an den Studiengebühren beteiligt, beantworten 21% der Studierenden mit ja. Bei diesen 21% wiederum sagen 70% aus, dass der Arbeitgeber die Studiengebühren zu

100% übernimmt. Bei den restlichen 30% liegt die Spanne der finanziellen Unterstützung zwischen 50% - 80% der Gebühren.

Dass der Arbeitgeber weder ganz noch teilweise die Studiengebühren erstattet, die Studierenden aber in anderer Form unterstützt, sagten 9% der Befragten. Andere Formen finanzieller Unterstützung könnten zum Beispiel die Erstattung von Fahrt- und Unterbringungskosten oder die Übernahme der Kosten für Lehrmaterialien sein.

Nur ca. 1/5 der Arbeitgeber beteiligt sich vollständig oder mit einem bestimmten Prozentsatz an den Studiengebühren, aber immerhin 48% flankieren das Studium ihrer Mitarbeiter mit anderen Maßnahmen. Auf die Frage: „Konnten Sie Vereinbarungen (mit dem Arbeitgeber) treffen, die Ihnen das Studium erleichtern?“ antworteten 48% mit „ja“ und 52% mit „nein“. Von den Studierenden wurde eine Bandbreite von Unterstützungsmaßnahmen genannt. In erster Linie bezog sich diese Unterstützung auf den Faktor „Zeit“. Einigen Studierenden war es möglich, Stundenreduzierungen bis hin zu Teilzeitarbeit auszuhandeln. Der größte Teil der Vereinbarungen zwischen Arbeitgebern und Studierenden bezog sich auf eine mehr oder weniger variable Gestaltung der Arbeitszeit. Folgende Vereinbarungen wurden hierzu von den Studierenden genannt:

- *Studienzeit wird als Arbeitszeit gewertet*
- *Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung*
- *Bezahlte Freistellung zur Teilnahme an Präsenzveranstaltungen*
- *Unbezahlte Freistellung zur Teilnahme an Präsenzveranstaltungen*
- *Inanspruchnahme von Bildungsurlaub zum Besuch der Präsenzveranstaltungen*
- *Freistellung an Prüfungstagen*
- *Rücksichtnahme auf Präsenzveranstaltungen bei der Dienstplangestaltung*
- *Urlaub kann zu den Prüfungsphasen genommen werden*
- *Überstunden können zu den Prüfungsphasen genommen werden.*

Diese Auflistung zeigt, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, die Arbeitszeit flexibler zu gestalten und damit die Durchführung des Studiums zu erleichtern bzw. überhaupt erst einmal zu ermöglichen. Ein Teil der Studierenden konnte von diesen Möglichkeiten auch profitieren. Bedacht werden muss hierbei aber, dass einige Vereinbarungen auch ihren „Preis“ haben. Unbezahlte Freistellung etwa führt zu Einkommensverlusten, die Gewährung von Urlaub für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen oder Prüfungen ist zwar einerseits hilfreich, führt aber auch dazu, dass der reguläre Urlaub, der eigentlich der Erholung dienen soll, für die Durchführung des Studiums verwendet wird.

Neben dem zeitlichen Faktor, mit dem Arbeitgeber das Studium ihrer Mitarbeiter unterstützen oder zumindest Rücksicht darauf nehmen, wurden weitere Vereinbarungen genannt:

- Benutzung des Dienstwagens,
- Nutzung des dienstlichen Internets zur Recherche bzw. zur Erledigung von Studienleistungen,
- Durchführung von Studienprojekten während der Arbeitszeit.

Vereinbarungen auszuhandeln, die das Studium erleichtern, können immer nur vor einem individuellen Hintergrund geschehen. Vereinfacht wird dieser Aushandlungsprozess zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer sicherlich dann, wenn der Arbeitgeber unmittelbar vom Studium seiner Beschäftigten profitiert. Auf die Frage, ob der Arbeitgeber von den Studienergebnissen direkt profitieren kann, antworteten 70% der Befragen mit „ja“ und 30% mit „nein“. Diese Antwort lässt zwar keine Rückschlüsse darauf zu, ob alle Arbeitgeber, die vom Studium ihrer Beschäftigten profitieren, das Studium auch de facto durch bestimmte Maßnahmen unterstützen. Ein Teil der Arbeitgeber ist dazu aber durchaus bereit, wie die Liste der Vereinbarungen deutlich macht.

Um den individuellen Verhandlungsspielraum zu vergrößern ist es von daher auf jeden Fall sinnvoll, Belange des Arbeitsplatzes mit denen des Studiums zu verbinden, etwa dadurch, dass bestimmte betriebliche Problemstellungen im Rahmen von Projekten oder Leistungsnachweisen bearbeitet werden. Dies ist zum einen vorteilhaft für den Arbeitgeber, aber auch die Studierenden profitieren durch die Vergünstigungen, die ihnen zugestanden werden und durch die Möglichkeit, Theorie und Praxis in ihrem Studium miteinander zu verbinden. Die Verbindung der Bereiche Studium und Beruf kann zu positiven Synergien führen. Neben der Umsetzung theoretisch erworbener Kenntnisse in die Praxis haben die Studierenden die Möglichkeit, Kontakte für ihre (zukünftige) berufliche Tätigkeit zu knüpfen. Von daher haben nicht nur Arbeitgeber die Möglichkeit, Studierende zu unterstützen, auch die anbietenden Hochschulen können durch eine optimale Nutzung der Synergieeffekte, die durch die Verbindung der beiden Bereiche hergestellt werden kann, den Studierenden das Studium erleichtern, indem berufsbezogene Frage- und Problemstellungen einen festen Platz innerhalb der theoretischen Ausbildung haben.

Ein Grund, warum das Engagement der Arbeitgeber zum Teil nicht sehr ausgeprägt ist, könnte in der Befürchtung liegen, dass Arbeitnehmer mit einem verbesserten Qualifikationsprofil das Unternehmen verlassen. Eine Studie von Keller u. a. verdeutlicht, dass dies nicht der Fall ist. „Es zeigt sich, dass zwei Drittel der Absolventen beim Arbeitgeber verbleiben, obwohl sie eine einschneidende Aufwertung ihres Qualifikationsprofils erreicht haben. Die noch Studierenden sind ihren Arbeitgebern ebenfalls treu: Nicht einmal zehn Prozent wechseln hier das Unternehmen. Diese Zahlen sollten die Arbeitgeber eher dazu ermuntern, studierwillige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrem Vorhaben zu unterstützen“ (Keller u. a., 2004, S. 21).

Auch in dem Bereich Vereinbarkeit von Studium und Beruf verwiesen die Studierenden auf Schwierigkeiten und Hindernisse.

„Die täglichen Arbeitsanforderungen – unaufschiebbare bzw. nicht planbare Vorkommnisse in der Arbeit.“

„Unerwarteter Arbeitsanfall in der Arbeit während Zeiten von Hausarbeiten und Klausurvorbereitungen.“

„Stress auf der Arbeit durch negative bzw. ignorierende Verhaltensweisen meines Arbeitgebers bezüglich meines Studiums. Zusätzliche Aufgaben bei gleichzeitiger Androhung von Arbeitsplatzverlust.“

„Berufliche Stresssituation.“

„Unvorhergesehener Arbeitsanfall im Beruf.“

„Vereinbarkeit mit beruflicher Belastung. Durch Berufswechsel hohe Anfahrtszeiten zur Präsenz (München-Rostock).“

„Die berufliche Belastung, die in Hochzeiten bis 60 Stunden die Woche ist.“

„Überstunden auf der Arbeit – dadurch Stress und Abgeschlagenheit.“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine größere Unterstützung seitens der Arbeitgeber wünschenswert ist. Bedenkt man, dass von denjenigen, die ihren Arbeitgeber über die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium in Kenntnis gesetzt haben, nur insgesamt 30% zumindest in Teilen finanziell unterstützt werden und nur 48% andere studienerleichternde Vereinbarungen mit dem Arbeitgeber treffen konnten, muss ein großer Teil der Studierenden auf Hilfestellung und damit auf Anerkennung ihres Engagements, das sie durch das Studium aufbringen, verzichten. Wünschenswert wäre, dass Arbeitgeber die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter nicht in erster Linie als Kostenfaktor, sondern als Personalentwicklungsmaßnahme und als Zukunftsinvestition betrachten.

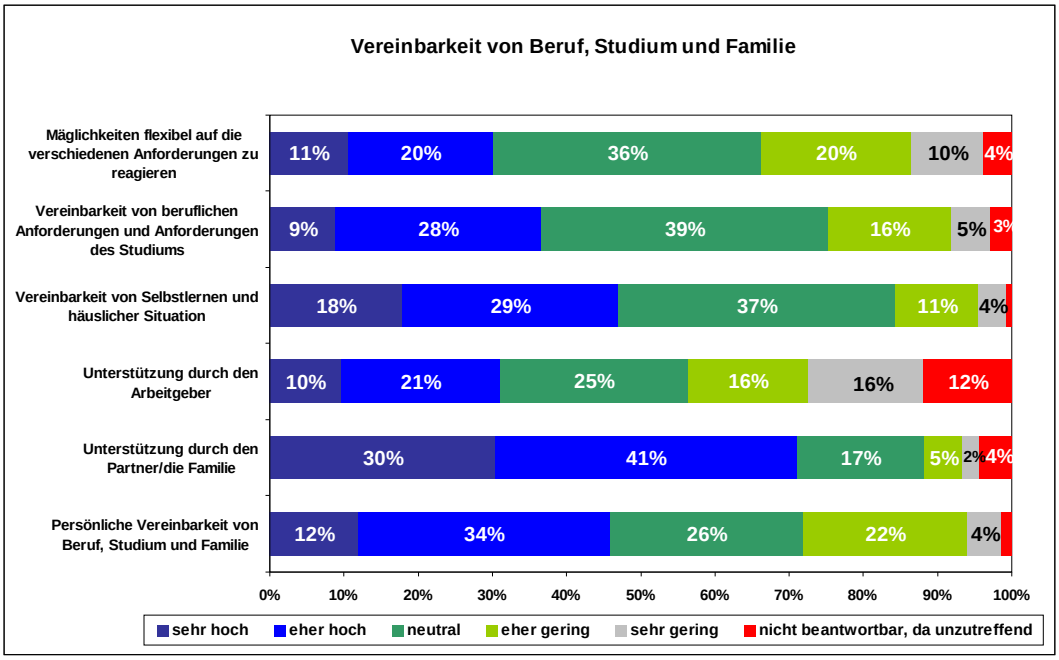
2.4 Vereinbarkeit von Studium und Familie

An mehreren Stellen wurde bereits deutlich, dass die Studierenden einem Bündel von Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen gerecht werden müssen, um alle Bereiche zufrieden stellend zu gestalten. Neben dem individuellen Engagement, einer hohen Motivation und einer ausgeprägten Selbstorganisation ist die Unterstützung am Arbeitsplatz, sowohl durch den Arbeitgeber, aber auch durch Kollegen sehr hilfreich.

Aber auch die Unterstützung im familiären und privaten Bereich ist notwendig. Durch das Studium zusätzlich zum Beruf kommen ganz neue Anforderungen auf den Lebenspartner/die Lebenspartnerin oder die Familie eines Studierenden zu. Die Zeit, die gemeinsam mit Familie/Freunden verbracht werden kann, wird knapper, Hausarbeits- und Familienaufgaben müssen neu verteilt werden. Wird hierfür ein Reglement gefunden, das alle Beteiligten zumindest weitestgehend zufrieden stellt, ist eine emotionale Unterstützung und Verständnis für zusätzliche Belastungen sicherlich eher zu realisieren.

Eine möglichst frühe Information über Ablauf und Belastungen des Studiums ist daher hilfreich, um die Verbindung von Beruf, Studium und Privatleben längerfristig zu planen und zu organisieren. Wenn für Studium und Beruf bis zu 60 Wochenstunden oder sogar darüber hinaus reserviert werden müssen, die 5-Tage-Woche hinfällig wird und Teile des Urlaubs für das Studium verwendet werden, sind eine gute Vorbereitung und ein optimales Zeitmanagement unabdingbar. Von daher sollten die Hochschulen im Vorfeld deutlich über Anforderungen und Zeitaufwand eines berufsbegleitenden Studiums informieren und auch die Studieninteressierten selbst sind aufgefordert, sich über den zusätzlichen Zeitaufwand und die eigene Lerndisziplin Gedanken zu machen, um zu einer realistischen Einschätzung bezüglich der auf sie zukommenden Anforderungen zu gelangen.

Auf die Frage, wie die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie gelingt, antworteten die Befragten folgendermaßen:



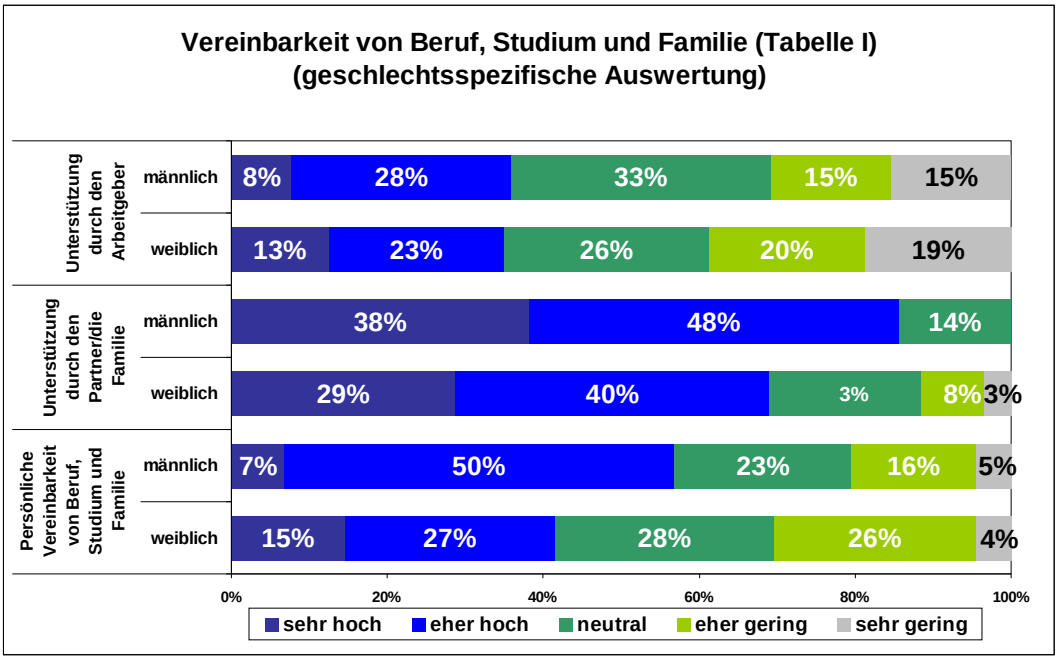
Sieht man sich die einzelnen Bereiche an, ergibt sich durchaus ein differenziertes Bild. Bezüglich der Unterstützung durch den Arbeitgeber beurteilen dies die Studierenden mit 10% als sehr hoch, mit 21% als eher hoch. Neutral äußern sich 25% und insgesamt 32% beurteilen die Unterstützung als eher bzw. sehr gering. Für 12% war diese Frage nicht zutreffend. Diese Bewertung korrespondiert mit der o. g. Ausführung bzgl. der Unterstützung durch den Arbeitgeber.

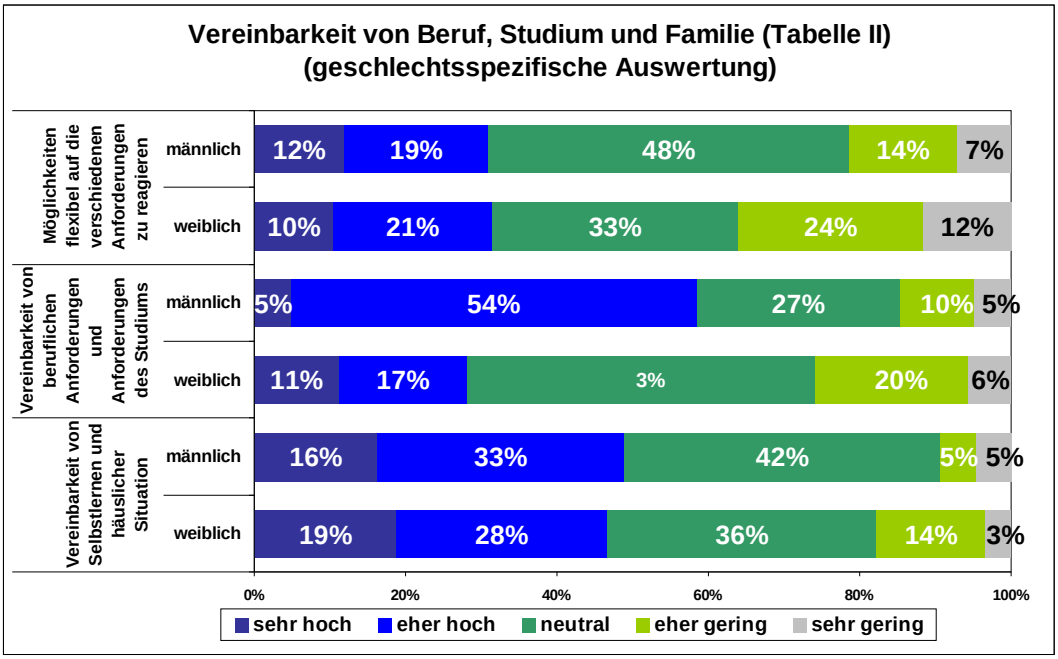
Ein anderes Bild ergibt sich bei der Bewertung der Unterstützung durch den Partner oder durch die Familie. Hier fühlen sich 30% sehr und 41% eher unterstützt. Demgegenüber bewerten nur insgesamt 7% die Unterstützung als eher oder sehr gering. Damit scheint der Rückhalt im privaten Bereich gegeben zu sein und damit auch eine stark fördernde Entlastung bei der Durchführung des Studiums.

Die Frage nach der Einschätzung der persönlichen Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie bestätigt die oben gemachten Aussagen noch einmal. Insgesamt 46% sind mit der Vereinbarkeit sehr bzw. eher zufrieden, 26% äußern sich neutral und insgesamt 26% beurteilen die Vereinbarkeit der Lebensbereiche als eher oder sehr gering.

Wertet man diese Angaben noch einmal dahingehend aus, ob Männer und Frauen die Vereinbarkeit von Studium und familiären Anforderungen unterschiedlich beurteilen, ergibt sich ein differenzierteres Bild (siehe nachfolgende Grafiken). Fühlten sich 30% der Befragten sehr und 41% eher durch den Partner bzw. Familie unterstützt, so gaben die männlichen Befragten an, sich zu 86% sehr oder eher unterstützt zu fühlen, wohingegen nur 69% der Frauen sich dahingehend äußerten. Auch bei der persönlichen Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie ergibt sich ein differenzierteres Bild. Von den männlichen Studierenden beurteilten 7% die Vereinbarkeit als sehr hoch und immerhin 50% als eher hoch. Die weiblichen Befragten bewerteten die Vereinbarkeit mit 15% als sehr hoch und mit 27% als eher hoch. Insgesamt beurteilten 57% der Männer die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche als sehr/eher hoch, aber nur 42% der Frauen waren mit der Vereinbarkeit (sehr) zufrieden.

Auch bei der Vereinbarkeit von beruflichen Anforderungen und Anforderungen, die durch das Studium entstehen, werden Unterschiede deutlich. Die männlichen Befragten bewerten die Vereinbarkeit in diesem Bereich mit 5% als sehr hoch und mit 54% als eher hoch. Für Frauen scheint eine Vereinbarkeit hier schwieriger zu realisieren. 11% schätzen sie sehr hoch ein und 17% als eher hoch. Insgesamt sind also 59% der männlichen Studierenden sehr/eher zufrieden mit der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, aber nur 28% der weiblichen Studierenden.





Als hinderlich bei der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie machten die Befragten folgende Faktoren aus:

„Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium, kaum Zeit für Hobby, oder einfach mal Zeit zum Durchatmen."

„Vereinbarkeit von Beruf/Studium/Kind/Haushalt ist sehr schwierig (Hohe physische Belastung, ungenügend Zeit für die Studieninhalte = schlechtere Leistung als theoretisch möglich)."

„Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Lernen insbesondere in Stresssituationen, wenn das Eine eigentlich mehr Zeit/Aufmerksamkeit benötigt als geplant und vorhanden (und der Tag auch weiterhin nur 24 Stunden hat)."

„Ständiger Zeitmangel durch Familie, Kind, Beruf und Studium."

„Einflüsse von außen, Krankheit in der Familie, ehrenamtliche Tätigkeiten."

„Mangelnde Unterstützung privat."

Auch wenn die Studierenden eine hohe praktische und emotionale Unterstützung im privaten Bereich erfahren, sind die oben aufgeführten Hindernisse und Schwierigkeiten sicherlich vielen berufstätigen Studierenden bekannt.

3 Empfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass berufstätige Studierende in weiterbildenden Studiengängen mit einer Vielzahl von Anforderungen bei der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben konfrontiert sind. Ein Bündel von Problemen und Hindernissen muss gehandhabt werden, um das Studium erfolgreich zu absolvieren, aber auch um den beruflichen und familiären Anforderungen gerecht zu werden. Erfreulich ist, dass die Befragten dieser Untersuchung weitestgehend zufrieden mit der Studienorganisation und der Unterstützung in privaten Bereich waren, auch wenn sie sich im beruflichen Bereich mehr Hilfestellung wünschten.

Nachdem in der vorangegangenen Ausarbeitung eine Anzahl von Problembereichen identifiziert wurden, sollen im Folgenden Lösungsansätze und unterstützende Maßnahme skizziert werden.

Für Bildungseinrichtungen, die weiterbildende Studiengänge anbieten, die erfahrungsgemäß zum größten Teil von berufstätigen Studierenden absolviert werden, können aus dieser Untersuchung folgende Empfehlungen abgeleitet werden:

Informationsbeschaffung

- Übersichtliche Darstellung der Studienangebote auf den Internetseiten der Hochschule
- Einfache Navigation und Einsatz von Suchmaschinen
- Marketingstrategien entwickeln, mit denen Arbeitgeber (-verbände) oder andere Multiplikatoren über die Studienmöglichkeiten informiert werden, so dass sie diese Informationen gezielt an ihre Mitarbeiter weiter geben können

Beratung und Information

- Qualitativ hochwertige Beratung speziell für Berufstätige, die auf die jeweils individuelle Situation der Studieninteressierten zugeschnitten ist
- Freundliche, kundenorientierte Berater
- Gute Erreichbarkeit der Berater und angemessene Reaktionszeit auf Anfragen

Anerkennung von Vorleistungen

- Übergänge zwischen den Systemen berufliche Bildung und Hochschulbildung schaffen
- Entwicklung eines Verfahrens, das berufliche Erfahrungen und Kompetenzen im Sinne von prior learning mit dem Hochschulzugang und dem Studium verrechnen lässt

Veranstaltungsformen

- Veranstaltungsformen auf die Bedürfnisse der anvisierten Zielgruppe ausrichten
- Zeit- und ortsunabhängiges Studieren ermöglichen
- Flexible Angebotsgestaltung
- Studieninhalte in modularisierter Form anbieten

Veranstaltungsform Blended Learning

- Ausreichend Präsenzphasen einplanen
- Wunsch der Studierenden nach persönlichem Kontakt und sozialer Eingebundenheit berücksichtigen
- Technische Infrastruktur und technischen Support für einen reibungslosen Ablauf gewährleisten
- Rund um die Uhr Nutzung der Lernplattform
- Keine zu hohen Anforderungen (Installationsaufwand) an die technische Ausstattung der Studierenden stellen

Kontakt und Kommunikation

- Studierende bei der Kontaktaufnahme untereinander unterstützten, z.B. durch die Bildung von Lerngruppen
- Lerngruppen möglichst in der Nähe des Wohnortes (nicht des Studienortes) organisieren

- Gute Erreichbarkeit des Servicebüros, sowie der Dozenten und Tutoren gewährleisten
- Angemessene Reaktionszeit auf Anfragen sicherstellen
- Beratungs- und Informationsangebot auch über die „normale“ Öffnungszeit hinaus, z.B. bis 22.00 Uhr oder am Wochenende
- Kontakt zu den Studierenden halten, insbesondere, wenn sie über einen längeren Zeitraum inaktiv waren, um Motivation zu steigern und Studienabbrüche zu verhindern

Lernumgebung und Studienbedingungen

- Zu Beginn des Studiums oder studienbegleitend unterstützende Angebote etwa zu den Themen „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“, „Zeitmanagement“, oder „Selbstorganisation“ durch die Hochschule anbieten
- Lernumgebungen anbieten, die unterschiedliche Kommunikations- und Arbeitsformen ermöglichen (Diskussionsforen, Chats, virtuelle Lernräume etc.), auf denen multimediale Lernmaterialien und Online-Vorlesungen hinterlegt sind und individuelle Beratung und Betreuung der Studierenden durch die Dozenten und Tutoren möglich ist
- Flexible Prüfungstermine ermöglichen
- Studiendauer nicht festschreiben, sondern einen Standard für die Dauer definieren und die Studiendauer der flexiblen Gestaltung der Studierenden überlassen
- Praxisorientierung bei den Lerninhalten
- Zielgruppenadäquate aufbereitete Lehrmaterialien
- Regelmäßige Feedbackmöglichkeiten für die Studierenden gewährleisten und ein effizientes Beschwerdemanagement vorhalten
- Ansprechende und gut ausgestattete Seminarräume (Beamer, Flipchart etc.) und ein entsprechendes Catering bereitstellen
- Abwicklung administrativer Vorgänge über neue Medien
- Kundenorientierte Öffnungszeiten von Bibliotheken und anderen Serviceeinrichtungen sicher stellen

Zeitstruktur

- Terminsicherheit gewährleisten; keine kurzfristigen Verschiebungen von Veranstaltungen oder anderen Terminen
- Flexibilität bezüglich des Zeitrahmens, während dessen Leistungsnachweise erstellt werden müssen
- Bei besonderen Vorkommnissen privater oder beruflicher Art flexibel mit den Zeiten für die Erstellung von Leistungsnachweisen oder das Ablegen von Prüfungen umgehen
- Einrichtung von Teilzeitstudiengängen

Dozenten

- Dozenten, die die Inhalte des Studiums sowohl wissenschaftlich aufbereitet als auch praxisorientiert vermitteln können
- Dozenten, die die Mehrfachbelastung der Studierenden berücksichtigen
- Methodik und Didaktik muss der Zielgruppe angemessen sein
- Neben der Bereitstellung optimaler Studienbedingungen durch die Hochschule hat auch die Unterstützung durch den Arbeitgeber und durch die Familie bzw. den privaten Bereich einen hohen Stellenwert. Hilfreiche Maßnahmen wären hier:

Unterstützung durch den Arbeitgeber

- Flexibilität bei der Arbeitzeitgestaltung ermöglichen
- Unterstützung und Erreichung von Synergieeffekten durch die Möglichkeit, berufsbezogenen Frage- und Problemstellungen (im Rahmen der Arbeitszeit) zu bearbeiten
- Finanzielle Unterstützung der Studierenden
- Anerkennung und Wertschätzung des besonderen Engagements der Studierenden

Unterstützung durch Familie bzw. im privaten Bereich

- Das nähere Umfeld sollte frühzeitig über die zusätzlichen Belastungen, die mit dem Studium einhergehen, informiert sein, um auch in kritischen Situation emotional unterstützen zu können
- Für alle Beteiligten zufrieden stellende Reglements in Bezug auf die Erledigung von Haus- und Familienarbeit treffen.

Sicherlich ist die Auflistung unterstützender Maßnahmen nicht vollständig. Die Umsetzung dieser Maßnahmen muss immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Studienangebotes geprüft und auf die anvisierte Zielgruppe zugeschnitten sein.

Wollen die Hochschulen auf die prognostizierte Nachfragesteigerung an wissenschaftlicher Weiterbildung mit einem qualitativ hochwertigen Angebot reagieren, müssen sie sich mit Fragen der Studienorganisation auseinandersetzen. Sie sind gefordert, innovative Lernarrangements bereitzustellen, die Lernbarrieren für berufstätige Studierende in Weiterbildungsstudiengängen überwinden helfen und den Studierenden exzellente Rahmenbedingungen gewährleisten. Nur so ist es dieser Zielgruppe möglich, die Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen miteinander in Einklang zu bringen und ein berufsbegleitendes Studium mit Erfolg abzuschließen.

4 Literaturverzeichnis

Jütte, Wolfgang/Schilling, Axel: Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum, Münster, 2005

Keller, Helmut u.a.: Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. Ergebnisse einer Studie an den AKAD Privathochschulen, Lahr, 2004

5 Fragebogen

Herzlich willkommen zur Umfrage "Studienorganisation in weiterbildenden Studiengängen!

Schön, dass Sie sich für unsere Umfrage interessieren.

Vor dem Start noch zwei wichtige Informationen:

1. Diese Umfrage ist recht umfangreich. Die Beantwortung nimmt **15-25 Minuten** in Anspruch. Wenn Sie diese Zeit aktuell nicht erübrigen können, freuen wir uns sehr, wenn Sie diese Seite später noch einmal aufrufen.

2. Falls Sie einige Angaben (z.B. zu Ihrer Person) nicht machen wollen, ist dies kein Problem. Bitte überspringen Sie diese Fragen einfach unbeantwortet. Selbstverständlich werden alle Angaben nur im Rahmen von Forschungsprojekten der Uni Oldenburg ausgewertet. **Eine Weitergabe an Dritte erfolgt nicht.**

Diese Umfrage läuft noch bis Ende Juli 2006.

Noch einen schönen Tag

wünscht Ihnen das Umfrageteam von der Uni Oldenburg

(Verantwortliche: Christiane Brokmann-Nooren und Heidemarie Mahlmann, ZWW)

Alter:

Geschlecht:

○ weiblich ○ männlich

Sind Sie generell erwerbstätig?

○ Ja ○ Nein

Wenn ja, Beschäftigungsform:

○ Vollzeit
○ Teilzeit
○ Selbständig
○ Freiberuflich
○ derzeit arbeitslos
○ Andere Beschäftigungsform und zwar:

Leben Kinder in Ihrem Haushalt?

○ Nein
○ Ja, 1 Kind
○ Ja, 2 Kinder
○ Ja, 3 Kinder
○ Ja, 4 oder mehr Kinder

Frage 1:
Motivation für das Studium:

- ☐ Persönliches Intreresse
- ☐ Fachliches Interesse
- ☐ Aufstiegsmöglichkeit
- ☐ Zukünftiger Arbeitsplatzwechsel
- ☐ Wunsch des Arbeitgebers
- ☐ Höheres Einkommen
- ☐ Bessere Stelle
- ☐ Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt
- ☐ Andere Gründe und zwar: _____

Frage 2:
In welcher Form ist Ihr weiterbildendes Studium organisiert?

- ○ Präsenzveranstaltungen (Seminare, Vorlesungen etc. an der Hochschule)
- ○ klassisches Fernstudium (Selbstlernen mit Studienmaterialien)
- ○ Internetgestütztes Fernstudium
- ○ Eine Mischform mit hohen Anteilen (mehr als 50%) an Präsenzveranstaltungen
- ○ Eine Mischform mit hohen Anteilen (mehr als 50%) an internetgestütztem Fernstudium
- ○ Andere Veranstaltungsformen und zwar: _____

Frage 3:
Welche Informationsquellen haben Sie genutzt, um sich über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu informieren?

- ☐ Internet
- ☐ Zeitungen
- ☐ Fachzeitschriften
- ☐ Medien der anbietenden Hochschule
- ☐ Andere Medien und zwar: _____

Frage 3 a:
Falls Sie sich im Internet informiert haben: Wie zufrieden waren Sie mit den Informationen der Hochschule, an der Sie sich aktuell weiterbilden?

	sehr zu frieden	eher zu frieden	neutral	eher un zufrieden	sehr un zufrieden
Auffindbarkeit der Informationen	○	○	○	○	○
Inhaltlicher Gehalt der Informationen	○	○	○	○	○

Frage 4:
Haben Sie vor Studienbeginn bei der Studienberatung oder anderen relevanten Stellen persönlich Informationen zum Studiengang eingeholt?

○ Ja ○ Nein (weiter mit Frage 5)

Frage 4a:
Wenn ja, wie zufrieden waren Sie mit der Beratung?

	sehr zu frieden	eher zu frieden	neutral	eher un zufrieden	sehr un zufrieden
Erreichbarkeit/Reaktionszeit	○	○	○	○	○
Inhaltliche Qualität	○	○	○	○	○
Eingehen auf individuelle Situation	○	○	○	○	○
Freundlichkeit	○	○	○	○	○

Frage 5:
Verfügen Sie über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur oder gleichwertiger Schulabschluss)?

○ Ja ○ Nein

Frage 6:
Haben Sie versucht, Vorkenntnisse (erworben an anderen Hochschulen oder im Beruf bzw. andere Vorkenntnisse/ Vorerfahrungen) anerkennen zu lassen?

○ Ja
○ Nein und ich möchte das auch in Zukunft nicht.
○ Nein, ich möchte das aber in Zukunft tun.

Frage 6a:
Wenn ja, wie zufrieden waren Sie mit der Anerkennung?

	sehr zu frieden	eher zu frieden	neutral	eher un zufrieden	sehr un zufrieden
Ablauf und Organisation	○	○	○	○	○
Umfang	○	○	○	○	○

Frage 7:
Was könnte aus Ihrer Sicht den Zugang zum weiterbildenden Studium erleichtern bzw. fördern?

Frage 8:
Wie zufrieden sind Sie mit dem Studienangebot?

	sehr zu frieden	eher zu frieden	neutral	eher un zufrieden	sehr un zufrieden
Inhalte	○	○	○	○	○
Umfang des Angebots	○	○	○	○	○
Wahlmöglichkeiten	○	○	○	○	○

Frage 9:
Wird Ihr Studium in modularisierter Form angeboten?

○ Ja ○ Nein (weiter mit Frage 10)

Frage 9a:
Wenn ja, wie zufrieden sind Sie mit der Modularisierung?

	sehr zu frieden	eher zu frieden	neutral	eher un zufrieden	sehr un zufrieden
Struktur des gesamten Studiums	○	○	○	○	○
Dauer und Umfang der Module	○	○	○	○	○
Passung der Module mit dem eigenen Qualifikationsbedarf	○	○	○	○	○

Frage 10:
Besteht für Sie während des Studiums die Möglichkeit, Kreditpunkte für Studienleistungen an anderen Hochschulen zu erwerben und anerkennen zu lassen?

○ Ja

○ Nein

Frage 11:
Wie zufrieden sind Sie mit der Studienorganisation hinsichtlich Erreichbarkeit und Kontaktförderung?

	sehr zufrie den	eher zufrie den	neutral	eher unzuf rieden	sehr unzuf rieden	nicht beant wortbar, da un zutref fend
Erreichbarkeit des Servicebüros	○	○	○	○	○	○
Erreichbarkeit der DozentInnen	○	○	○	○	○	○
Erreichbarkeit der TutorInnen	○	○	○	○	○	○
Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit Studierenden	○	○	○	○	○	○

Zu wem haben Sie Kontakte im Verlauf des Studiums?

	täglich	mehrmals wöchen tlich	mehrmals monatlich	weniger als 3x im Monat	nicht b eantwo rtbar, da unzutre ffend
Mit dem Servicebüro	○	○	○	○	○
Mit den DozentInnen	○	○	○	○	○
Mit den TutorInnen	○	○	○	○	○
Mit den KommilitonInnen	○	○	○	○	○

Frage 13:
An wen wenden Sie sich, wenn Sie Fragen haben oder weitere Informationen benötigen?

	häufig	selten	nie	nicht beantwortbar, da nicht zutreffend
An das Servicebüro	○	○	○	○
An die DozentInnen	○	○	○	○
An die TutorInnen	○	○	○	○
An die KommilitonInnen	○	○	○	○

Frage 14:
Welche Kommunikationsmedien nutzen Sie, um Fragen zu stellen oder Kontakt aufzunehmen?

	häufig	selten	nie	nicht beantwortbar, da nicht zutreffend
Telefon	○	○	○	○
E-Mail	○	○	○	○
Internetforen	○	○	○	○
Chat	○	○	○	○
Persönliches Gespräch	○	○	○	○

Frage 15:
Welche Veranstaltungsform bevorzugen Sie?

- ○ Präsenzveranstaltungen (Seminare, Vorlesungen etc. an der Hochschule)
- ○ klassisches Fernstudium (Selbstlernen mit Studienmaterialien) ohne Internetunterstützung
- ○ Internetgestütztes Fernstudium
- ○ Eine Mischform mit hohen Anteilen an Präsenzveranstaltungen
- ○ Eine Mischform mit hohen Anteilen an internetgestütztem Fernstudium
- ○ Andere Veranstaltungsformen und zwar: _____

Frage 16:
Für Studierende, die internetgestützte Angebote in ihrer Weiterbildung nutzen können (andere weiter mit Frage 17): Welche Angebote im Internet nutzen Sie?

	häufig	selten	nie	nicht beantwortbar, da nicht zutreffend
Diskussionsforen	○	○	○	○
Chat	○	○	○	○
Multimediale Lernmaterialien	○	○	○	○
Online-Vorlesungen	○	○	○	○
Online-Betreuung (z.B. durch TutorInnen)	○	○	○	○

Frage 16a:
Wie zufrieden sind Sie mit den internetgestützten Angeboten?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Diskussionsforen	○	○	○	○	○	○
Chat	○	○	○	○	○	○
Multimediale Lernmaterialien	○	○	○	○	○	○
Online-Vorlesungen	○	○	○	○	○	○
Online-Betreuung (z.B. durch TutorInnen)	○	○	○	○	○	○

Frage 17:
Welche Sozialformen bevorzugen Sie beim Lernen?

	häufig	selten	nie	nicht beantwortbar, da nicht zutreffend
Ich lerne allein.	○	○	○	○

Ich lerne mit einzelnen Kommilitonen zusammen.	○	○	○	○
Ich lerne in einer privat organisierten Lerngruppe.	○	○	○	○
Ich lerne in einer vom Studiengangsanbieter organisierten Lerngruppe.	○	○	○	○

Frage 18:
Wie zufrieden sind Sie mit den Abläufen in Ihrem Studium insgesamt?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Betreuung durch die OrganisatorInnen	○	○	○	○	○	○
Betreuung beim Lernen durch die Lehrkräfte (DozentInnen, TutorInnen etc.)	○	○	○	○	○	○
Selbstorganisation des Lernens	○	○	○	○	○	○

Frage 19:
Nur für Studierende, die internetgestützte Angebote nutzen (andere weiter mit Frage 21):
Wie zufrieden sind Sie mit den technischen Rahmenbedingungen Ihres Studiums?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Erreichbarkeit des Angebots	○	○	○	○	○	○
Störungsfreiheit der technischen Funktionen	○	○	○	○	○	○
Geleisteter technischer Support durch den Anbieter	○	○	○	○	○	○
Nutzerfreundlichkeit des Angebots	○	○	○	○	○	○
Anforderungen an die eigene technische Ausstattung	○	○	○	○	○	○

Frage 20:
Welche technischen Probleme treten so häufig bzw. in solchem Ausmaß auf, dass sie den Ablauf des Studiums beeinträchtigen?

Frage 21:
Wie zufrieden sind Sie mit der Lernumgebung und den Bedingungen des Lernens in Ihrem Studium?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Studienatmosphäre	○	○	○	○	○	○
Betreuung bei den Präsenzveranstaltungen	○	○	○	○	○	○
Engagement der DozentInnen	○	○	○	○	○	○
Engament der TutorInnen	○	○	○	○	○	○
Engagement des Service- und Verwaltungspersonals	○	○	○	○	○	○
Inhalte der bereitsgestellten Studienmaterialien	○	○	○	○	○	○
Gestaltung der bereitgestellten Lernmaterialien	○	○	○	○	○	○
Art und Form der Leistungsnachweise (Prüfungen)	○	○	○	○	○	○
Bedingungen der Leistungsnachweise (Prüfungen), z.B. Häufigkeit der Termine, Fristen	○	○	○	○	○	○
Abwicklung der Formalitäten insgesamt (Einschreibung, Prüfungsanmeldung etc.)	○	○	○	○	○	○
Angebote der Bibliothek	○	○	○	○	○	○
Angebote der Mensa	○	○	○	○	○	○
Angbebote der Studienberatung	○	○	○	○	○	○

Frage 22:
Wurde Ihnen studienbegleitend oder vor Studienaufnahme eine Unterstützung beim Wiedereinstieg in das Lernen und wissenschaftliche Arbeiten gegeben (z.B. Seminar zu Lerntechniken)?

○ Ja ○ Nein (weiter mit Frage 23)

Frage 22a:
Wenn ja, beschreiben Sie diese bitte stichwortartig:

Frage 22b:
Wie zufrieden waren Sie mit dieser unterstützenden Maßnahme?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Angemessenheit der Inhalte	○	○	○	○	○	○
Dauer bzw. Umfang	○	○	○	○	○	○
Form	○	○	○	○	○	○
Anwendbarkeit auf die persönliche Situation	○	○	○	○	○	○

Frage 23:
Wie beurteilen Sie den Zeitaufwand für das Studium?

	viel zu niedrig	eher zu niedrig	angemessen	eher zu hoch	viel zu hoch
Für den Besuch von Veranstaltungen	○	○	○	○	○
Für Selbstlernphasen (z.B. Bearbeitung von Studienmaterialien)	○	○	○	○	○
Für die Nutzung/ Berabeitung der Internetangebote	○	○	○	○	○
Für die Erbringung von Leistungsnachweisen	○	○	○	○	○
Für den Austausch mit KommilitonInnen und Lehrkräften	○	○	○	○	○
Für die Klärung organisatorischer Fragen	○	○	○	○	○
Für die Klärung technischer Fragen	○	○	○	○	○

Frage 24:
Wie viel Zeit pro Woche wenden Sie für das Studium auf?

Frage 25:
Fragen zum Themenbereich: "Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie".

	sehr hoch	eher hoch	neutral	eher gering	sehr gering	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Persönliche Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie	○	○	○	○	○	○
Unterstützung durch den Partner/die Familie	○	○	○	○	○	○
Unterstützung durch den Arbeitgeber	○	○	○	○	○	○
Vereinbarkeit von Selbstlernen und häuslicher Situation	○	○	○	○	○	○
Vereinbarkeit von beruflichen Anforderungen und Anforderungen des Studiums	○	○	○	○	○	○
Möglichkeiten flexibel auf die verschiedenen Anforderungen zu reagieren (z.B. durch Reduzierung der Studienleistungen)	○	○	○	○	○	○

Frage 26:
Nur für Studierende, deren Arbeitgeber Kenntnis der Studiums hat und dieses unterstützt (andere weiter mit Frage 27): Werden Sie seitens des Arbeitgebers finanziell unterstützt?

○ Ja, der Arbeitgeber beteiligt sich mit folgendem Prozentsatz an den Studiengebühren ____

○ Ja, der Arbeitgeber beteiligt sich in anderer Form finanziell

○ Nein

Frage 26a:
Konnten Sie Vereinbarungen treffen, die Ihnen das Studieren erleichtern (z.B. Stundenreduzierung, anteilige Freistellung, Bearbeitung von Projekten/Studienmaterialien während der Arbeitszeit)?

○ Ja und zwar folgende: ____

○ Nein

Frage 27:
Kann Ihr Arbeitgeber von Ihren Studienergebnissen (z.B. bei auf den Arbeitsplatz zugeschnittenen Projekten) direkt profitieren?

○ Ja

○ Nein

Frage 28:
Zu welchen Zeiten können Sie das Lernen am besten organisieren?

- ○ Tagsüber
- ○ Abends
- ○ An den Wochenenden
- ○ Im Urlaub oder an freien Tagen
- ○ Zu anderen Zeiten und zwar: _____

Frage 30:
Wie viel Stunden lernen Sie im Durchschnitt "an einem Stück" (d.h. ohne nennenswerte Pause)?

_____

Frage 31.
Welche Veranstaltungszeiten bevorzugen Sie?

- ☐ Vormittags
- ☐ Nachmittags
- ☐ Abends
- ☐ Am Wochenende
- ☐ Andere Zeiten und zwar: _____

Frage 32:
In welchem Zeitformat sollten Veranstaltungen angeboten werden?

- ○ Regelmäßig an einem bestimmten Wochentag (über x Wochen)
- ○ Als Blockveranstaltungen an Wochentagen
- ○ Als Blockveranstaltungen am Wochenende
- ○ Als Internetangebot, das jederzeit zur Verfügung steht
- ○ In anderer Form und zwar: _____

Frage 33:
Wie zufrieden sind Sie mit den Möglichkeiten, Rückmeldungen zu Ihrem Studium zu geben?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	neutral	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Hinsichtlich der Veranstaltungen	○	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Studienorganisation	○	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Studieninhalte	○	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Materialien	○	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Lehrkräfte	○	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Service- und Verwaltungsleistungen	○	○	○	○	○	○

Frage 34:
Was ist für Sie in Bezug auf Ihr Studium besonders wichtig?

	sehr wichtig	eher wichtig	neutral	eher unwichtig	sehr unwichtig	nicht beantwortbar, da unzutreffend
Die Möglichkeit, berufsbegleitend zu studieren.	○	○	○	○	○	○
Die zeitlich flexible Gestaltung.	○	○	○	○	○	○
Das Image der Hochschule.	○	○	○	○	○	○
Ein anerkannter Abschluss.	○	○	○	○	○	○
Unkomplizierte technische Abläufe und technische Hilfestellungen.	○	○	○	○	○	○
Exzellente Studienmaterialien.	○	○	○	○	○	○
Der Service rund um das Studium.	○	○	○	○	○	○
Die Inhalte bzw. die Qualität der Inhalte.	○	○	○	○	○	○
Gute Betreuung und Unterstützung bei Lern- und Motivationsproblemen.	○	○	○	○	○	○
Fachlich kompetente Lehrkräfte.	○	○	○	○	○	○
Ein guter Kontakt zu den KommilitonInnen.	○	○	○	○	○	○

Frage 35:
Was sind für Sie die größten Barrieren / Hindernisse / Störfaktoren während des Studiums?

Frage 36: Was würde Ihnen das Studium erleichtern (letzte Frage!)?

4.4 Abschlussbericht TP 4

Autor/en: Annette Knauer, Holger Oetken, Michael Schlaak

Verantwortliche Einrichtung: Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

1 Ziel dieses Teilprojektes

Dieses Teilprojekt befasst sich mit Verfahren der hochschulübergreifenden Anrechnung von Studienleistungen, die an, vor oder während des weiterbildenden Studiums an anderen in- oder ausländischen Universitäten und Fachhochschulen erbracht wurden. Die vorhandenen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren in Weiterbildungsstudiengängen sollen diesbezüglich analysiert werden, Problemfelder bestimmt und Lösungsansätze entwickelt werden. Dabei sind insbesondere Anrechnungsverfahren unter besonderer Berücksichtigung von ECTS und qualitativer Standards in den Blick zu nehmen.

Ziel dieses Teilprojektes ist die Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen zur hochschulübergreifenden Anerkennung von Studienleistungen bzw. Abschlüssen.

2 Meilensteine

Dieses Teilprojekt befasst sich zunächst mit den derzeitigen Bedingungen, die ein Studierender an Hochschulen vorfindet. Eine Analyse der Verfahrensweisen zur Anerkennung von den beschriebenen Leistungen in den am Projekt beteiligten Weiterbildungsstudiengängen führt zur Darstellung des IST-Zustandes in Teil A.

Für die Lösung der Fragestellungen, die sich aus der IST-Analyse ergeben haben, wurden Good-Practice-Beispiele im deutschen und europäischen Hochschulraum gesichtet und dargestellt. Insbesondere die Entwicklungen innerhalb des Bologna-Prozess werden herangezogen.

Die Standards für den Soll-Zustand und die Gestaltungsempfehlungen für die Anerkennung werden praxisnah in Teil B dargestellt. Die unterschiedlichen Kreise innerhalb des Hochschulraumes werden dabei jeweils gesondert angesprochen.

3 Einleitung

Was sind die Voraussetzungen, die dazu führen, dass ein Studierender Studienleistungen anderer Hochschulen oder Studiengänge mitbringt?

Der Studierende hatte in der Regel bereits ein Studium aufgenommen und hierin einzelne Module erfolgreich abgeschlossen. Innerhalb eines Studiums kann sich die Interessenlage und/oder die Lebenssituation des Studierenden insofern verändern, dass er dieses Studium

ohne Abschluss beendet. Unterschiedlichste Gründe können zu dieser Nicht-Weiterführung des Studiums geführt haben und sollten nicht Gegenstand des Interesses sein.

Vorbehalte gegenüber einer solchen Umorientierung (ein Studienfachwechsel wird als Schwäche gesehen: Studierender weiß nicht was er will; er ist nicht leistungsfähig ein Studium durchzuhalten, das soll er doch erst einmal hier beweisen;.....) sind wahrscheinlich noch in vielen Köpfen bewusst oder unbewusst vorhanden. In einer sich immer schneller ändernden Welt, die eine Flexibilität der Arbeitnehmer erwartet, wird eine Umorientierung in Zukunft auch in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewinnen. Ein Ausdruck davon ist die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums – und an dieser Stelle stellt sich dem erneut Studierenden die Frage: wie kann ich meine bisherigen Studienleistungen anrechnen lassen?

A Durchführung IST-Analyse

4 Vorgehensweise

Die Studiengänge an den beteiligten Partnerhochschulen (Universität Oldenburg, Universität Bielefeld und Fachhochschule O/O/W) wurden gesichtet. Die weiterbildenden und weiterführenden Studiengänge wurden ausgewählt und im weiteren Verlauf wurde Kontakt mit den jeweiligen Ansprechpartnern aufgenommen. Parallel dazu wurde ein Fragenkatalog entwickelt. In diesen Fragenkatalog flossen die Aspekte des Bologna-Prozesses und in die in den Vorgesprächen mit den Ansprechpartnern bereits erkannten Fragestellungen ein. Darauf hin erfolgten eine Abstimmung mit den Koordinatoren und ein Testdurchlauf mit zwei Ansprechpartnern. Der aufgrund der Rückmeldungen und Erfahrungen veränderte Fragenkatalog wurde dann sukzessive an die Ansprechpartner versandt. Während des Testdurchlaufs wurde weiter erkannt, dass die Beantwortung der Fragen in einem Interview weitaus aussagekräftiger ist. Auf dieser Erfahrung aufbauend wurde mit den Ansprechpartnern ein Interview auf Grundlage des Fragenkatalogs geführt. Dabei hatten die Ansprechpartner den Fragebogen teilweise bereits im Vorfeld ausgefüllt und auf dieser Grundlage konnte im Interview aufgebaut werden. Ein Interview für diesen Fragenkatalog erstreckte sich i.d.R. auf eine Zeit von 30-60 Minuten. Die Interviews wurden anschließend ausgewertet.

5 Auswahlkriterien der Studiengänge

Das Projekt MaweSt befasst sich mit dem Management von weiterbildenden Studiengängen. Für die betrachteten Studiengänge des Projekts gelten daher folgende Kriterien:

- es wird ein akademischer Grad vergeben,
- es handelt es sich um einen nicht-konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang,
- der Zugang zu diesem Studiengang ist qualifiziert und berufstypisch.

In der nun vorliegenden IST-Analyse wurden einige weitere weiterführende Studiengänge betrachtet, für welche diese Kriterien nicht vollständig gelten. Diese Studiengänge werden im weiteren Verlauf gekennzeichnet und von der Gesamtbetrachtung ausgeschlossen. Ein-

zelne interessante Aspekte, die durch diese Befragung erkannt wurden, werden im Text genannt.

Ausgewählte Studiengänge und Ansprechpartner

Folgende 14 Studiengänge wurden ausgewählt, dabei erfüllt ein Studiengang die Kriterien nicht voll und wird von der Gesamtbetrachtung ausgenommen.

Universität Bielefeld

- Public Health (Master)
- Epidemiology (Master of Science)

Universität Oldenburg

- Business Administration (Bachelor, internetgestützt)
- Educational Management (MBA, internetgestützt)
- Renewable Energies (Master of Science)
- Integrated Coasted Zone Management (Master of Science)
- Engineering Physics (Master of Science / Engineering) - (mit FH O/O/W)[10]

Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

- Environmental Technology (Master of Science)
- Technical Management (Master of Science)
- Medieninformatik (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Public Health (Master)
- Wirtschaftsinformatik (Diplom – Aufbaustudiengang)
- Wirtschaftsingenieurwesen (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Facility Management und Immobilienwirtschaft (Master of Science)

Die jeweiligen Interviewpartner für den Studiengang sind eine zentrale Ansprechperson für Studierende und/oder sie nehmen eine koordinierende Aufgabe in diesem Studiengang wahr. Die Überzahl der ausgewählten Interviewpartner nahm zum Zeitpunkt des Interviews diese Doppelfunktion für den Studiengang wahr.

Dabei wurden mehrheitlich wissenschaftliche Mitarbeiter interviewt (Anzahl: 9), Professoren wurden in fünf Fällen interviewt. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten teilweise den Fragebogen vorab mit einem Professor ab- bzw. durchgesprochen. Insgesamt bestand eine große Bereitschaft zu einem Interview und damit Interesse an einem Austausch.

[10] Erfüllt nicht alle Kriterien: konsekutiver Studiengang.

6 Fragenkatalog

Es wurden für dieses Teilprojekt zwei getrennte Fragenkataloge verteilt. Der allgemeine Fragenkatalog wurde ebenfalls für das Teilprojekt 5 ausgewertet.

6.1 Allgemeiner Fragenkatalog

Im allgemeinen Fragenkatalog wurden übergreifende Themen wie akademischer Abschluss, Organisation des Studiums, Regelstudienzeit, Zulassungsverfahren, Studiengebühren, Anzahl und Herkunft der Studierenden behandelt.

6.2 Spezieller Fragenkatalog für Teilprojekt 4

In diesem Fragenkatalog wurden spezielle Aspekte der Anrechnung behandelt. Dieses waren insbesondere formale Regelungen zur Anrechnung, ECTS-Praxis, praktischer Umgang und Erfahrungen mit der Anrechnung von Studienleistungen und von Abschlüssen.

7 Durchführung der Befragung

Die Interviews wurden zum größten Teil persönlich durchgeführt; lediglich die Interviews mit den entsprechenden Ansprechpartnern in Bielefeld wurden aufgrund der Entfernung per Telefon-Interview durchgeführt. Hier wurde ebenfalls aus Zeitgründen abweichend von sonstiger Vorgehensweise, der Fragekatalog nur in Teilaspekten beantwortet.

Einige Interviewpartner konnten einzelne Fragen nicht beantworten oder für die Beantwortung lagen keine Erfahrungen vor. Ein Ansprechpartner konnte zu dem speziellen Teil zur Anrechnung keine Angaben machen. Aus diesem Grund ist die Summe der Antworten zu einzelnen Fragen zum Teil kleiner als dreizehn.

8 Art der Studiengänge

8.1 Darstellung der Studiengänge

Abschluss	Anzahl
Master	9
Bachelor	3
Diplom	1

Tab. 1 Akademischer Abschluss der befragten Studiengänge

Studiengang ist als berufsbegleitender Studiengang vorgesehen	Anzahl
Ja	7
Nein	6

Tab. 2 Berufsbegleitende Studienform der befragten Studiengänge

Studiumsorganisation[11]	Anzahl
Vollzeit-Präsenz-Studium	7
Teilzeit-Präsenz-Studium	1
Blockpräsenz-Studium	1
Internetgestütztes Fernstudium mit Präsenzphasen (Blended E-Learning)	4

Tab. 3 Studiumsorganisation der befragten Studiengänge

Regelstudienzeit	Anzahl
2 Semester	2
3 Semester	3
4 Semester	4
6 Semester	2
8 Semester	2

Tab. 4 Regelstudienzeit der befragten Studiengänge

Studiengebühren pro Semester	Anzahl
0 EUR	1
1 – 750 EUR	7
751 – 1500 EUR	3
1501 – 2250 EUR	2

Tab. 5 Studiengebühren der befragten Studiengänge

Die überwiegende Anzahl der befragten Studiengänge (9) schließen mit einem Master ab. Der einzige Diplomstudiengang soll in absehbarer Zeit in einen Master-Studiengang umgewandelt werden. Bei den drei Bachelor-Studiengängen handelt es sich in allen Fällen um internetgestützte Fernstudiengänge, die Berufstätige als Zielgruppe haben.

Insgesamt sind der überwiegende Anteil (7) der befragten Studiengänge von der Organisation so angelegt, dass ein Studium neben der Berufstätigkeit ermöglicht wird.

Einige Masterstudiengänge sehen ein Vollzeitstudium von einem Jahr vor. Hier konnte beobachtet werden, dass Berufstätige sich teilweise ein Jahr beurlauben lassen oder eine Vereinbarung mit Ihrem Arbeitgeber treffen, welche ihnen das Studienjahr ermöglicht. Besonders aus dem Ausland kommende Studierende sind in der Lage eine solche Vereinbarung mit ihrem Arbeitgeber zu treffen. Daher wurden auch solche Studiengänge in die Untersuchung mit einbezogen.

Vier der sieben berufsbegleitend angelegten Studiengänge sind internetgestützte Fernstudiengänge mit Präsenzphasen (Blended E-Learning). Bei diesen Studiengängen handelt es sich um sehr junge Studiengänge (Start in den Jahren 2001 – 2003). Allgemein lässt sich sa-

11 Unter Vollzeit-Präsenzstudium wird das „klassische“ Studium an der Hochschule verstanden. Bei dem Teilzeit-Präsenzstudium wird nur ein Teil der vorhandenen Zeit regelmäßig an der Hochschule studiert. Nebenher ist noch eine (Teil-)Berufstätigkeit oder Erziehungszeit in der Nähe des Hochschulortes möglich. Bei einem Blockpräsenz-Studium werden die Veranstaltungen auf mehrere Tage pro Semester konzentriert. Die Studierenden müssen hier nicht zwingend in der unmittelbaren Nähe des Hochschulortes wohnen. Auch dieses Studium kann mit einer Berufstätigkeit oder einer Erziehungszeit kombiniert werden. Bei dem internetgestützten Fernstudium mit Präsenzphasen wird ein Teil der Lehre über das Internet vermittelt, ergänzt durch mehrere Tage Präsenz an der Hochschule. Auch hier müssen die Studierenden nicht zwingend in der Nähe des Hochschulortes wohnen und können ihr Studium mit Berufstätigkeit oder Erziehungszeit kombinieren.

gen, dass der überwiegende Teil der Studiengänge (9) in den Jahren 2000 bis 2003 gestartet ist. Die Studiengebühren liegen zum größeren Teil noch in einem moderaten Rahmen von bis zu 750 EUR pro Semester, wenngleich auch einige Studiengänge bis zu 2250 EUR pro Semester als Gebühren nehmen.12

9 Ergebnisse

9.1 ECTS-Praxis

Von den ausgewerteten Studiengängen haben zehn das ECTS-System eingeführt, zwei haben es noch nicht eingeführt, die Einführung ist jedoch für 2004 bzw. 2005 geplant. Hier war bisher keine Notwendigkeit für die Einführung gesehen worden.

Bei der Einführung des ECTS-Systems ist teilweise eine recht pragmatische Herangehensweise festzustellen, so wurde in einigen Fällen angegeben, dass die Semesterwochenstunden (SWS) einfach in ECTS umgerechnet worden waren, z.B. mit dem Faktor „4 SWS entsprechen 5 ECTS“. Dieses Bild setzt sich teilweise bei der Nennung dieser neuen Bologna-Elemente im Abschlusszeugnis fort, die Ausstellung des laut Bologna vorgesehenen Diploma-Supplements ist in lediglich fünf Studiengängen (von zehn) auf jeden Fall vorgesehen. Zwei Studiengängen sehen zunächst keine Nennung von ECTS vor.

Nennung von ECTS im Abschlusszeugnis	Anzahl
Nein	1
Nur auf Wunsch des Studierenden	1
Diplomasupplement	5
ECTS-Credits und ECTS-Noten	2
ECTS-Credits	1

Tab. 6 Nennung von ECTS im Abschlusszeugnis

Im Gegenzug sind die gewollten und bedachten Einführungen des ECTS-Systems in einigen Studiengängen von Anbeginn sehr gute Belege für den Fortgang des Bologna-Prozesses, der sich zurzeit an den deutschen Hochschulen vollzieht.

9.2 Möglichkeiten und Formulierungen in den Prüfungsordnungen

Es wurde die Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen abgefragt, die außerhalb des Studiengangs erlangt worden sind.

12 In einigen Studiengängen werden Gebühren je belegtes Modul erhoben. In diesen Fällen wurden die Gebühren auf durchschnittliche Gebühren pro Semester umgerechnet, die in einer Regelstudienzeit anfallen.

Übersicht zur Möglichkeit der Anrechnung laut Prüfungsordnung

Möglichkeit der Anrechnung gegeben bei Leistungen, die erbracht worden sind an	Ja	Nein
Deutsche Universitäten	8	1
Deutsche Fachhochschulen	7	2
Europäische Hochschulen	7	2
Außereuropäische Hochschulen	4	5
Berufsakademien	1	8
IHK	0	9
Berufspraktische Tätigkeiten	5	3

Tab. 7 Möglichkeit der Anrechnung lt. Prüfungsordnung

Die Möglichkeit der Anrechnung von Studienzeiten, Studienleistungen und Prüfungen, die an deutschen Universitäten, Hochschulen bzw. Fachhochschulen erbracht worden sind, wird in fast allen Prüfungsordnungen explizit gegeben (mit einer grundsätzlichen und wenigen weiteren Ausnahmen). Auch die Anerkennung von Leistungen an europäischen Hochschulen wird darin ermöglicht.

Die Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen, die an außereuropäischen Hochschulen erbracht worden sind, wird lediglich bei knapp der Hälfte der Studiengänge explizit genannt. In diesen Fällen wird auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gebilligten Äquivalenzvereinbarungen verwiesen.

Außerhochschulische Einrichtungen werden weitestgehend nicht genannt. In einer Prüfungsordnung eines sehr neuen Studiengangs (BBA in Oldenburg) wird diese Möglichkeit gegeben. Die Anerkennung von berufspraktischen Tätigkeiten bzw. von Kenntnissen, die im Beruf erlernt worden sind („prior learning“) geben immerhin fünf der untersuchten Studiengänge. Eine sog. Gleichwertigkeitsprüfung ist in den meisten Fällen vorgesehen. Die Gleichwertigkeitsprüfung sieht vor, dass Leistungen gleichwertig sind, wenn sie in

- Inhalt,
- Umfang und
- in den Anforderungen des jeweiligen Studiengangs,

im Wesentlichen einander entsprechen. Die Entscheidung für die Anerkennung fällt der Prüfungsausschuss.

Weitergehende Regelungen, wie maximale Zeit, die eine erbrachte Leistung zurückliegen darf, werden weitestgehend nicht getroffen. Einige Studiengänge begrenzen die Anrechnung auf eine bestimmte ECTS-Anzahl. Diese Begrenzung bezieht sich teilweise auch auf die eigenen Angebote, wenn sie als Gasthörer genutzt worden sind. Ein Grund der Anbieter für diese Vorgehensweise ist der, einen Gasthörer dazu zu bewegen, sich einzuschreiben und damit zu einem kontinuierlichen Studenten zu werden. Auch beugt diese Praxis vor, das sich Studierende Abschlüsse „sammeln“, indem sie bereits erbrachte Leistungen einreichen und ohne großen weiteren Aufwand einen (weiteren) Abschluss erhalten.

9.3 Praxis der Anrechnung

Ablauf einer Anrechnung: Der Ablauf einer Anrechnung ist schematisch in jedem Studiengang ähnlich und in folgender Abbildung dargestellt:

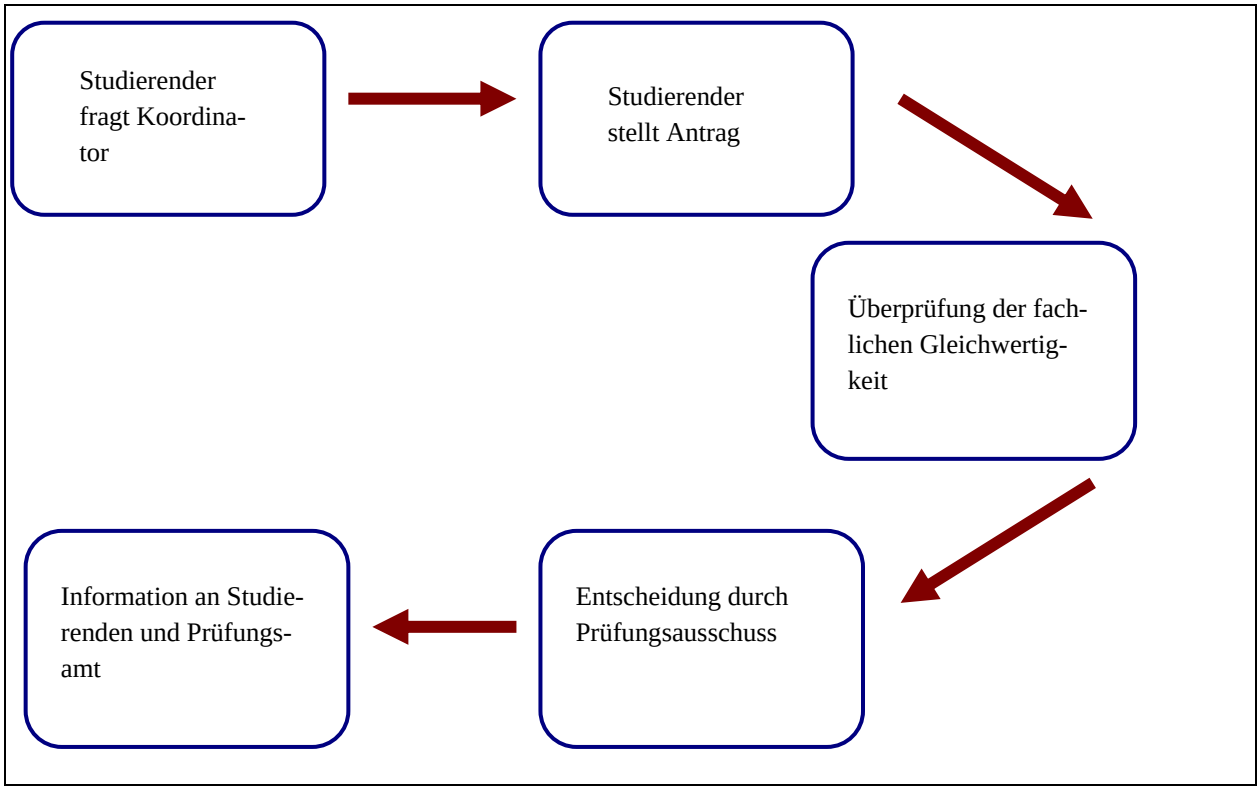


Abb. 1: Ablauf Anerkennung von Vorleistungen

Studierende, die sich Vorleistungen anerkennen lassen wollen, richten sich an den Koordinator des Studiengangs. Die Koordinatoren sind in den meisten Fällen darauf vorbereitet und wissen mit diesen Anfragen umzugehen. In den Studiengängen, die eine große Anrechnungspraxis haben (s. u.) erhalten die Interessenten eine Beratung hinsichtlich der Aussicht für die Anerkennung und wie sie diese zu beantragen haben. Formblätter für den Antrag sind in diesen Fällen vorgesehen.

Anschließend stellt der Studierende den Antrag. Diesem Antrag müssen Dokumente beigelegt werden, die über den Umfang (also ECTS-Credits bzw. Semesterwochenstunden (SWS)), die Note und den Inhalt Auskunft geben. Der Inhalt muss glaubhaft dargestellt werden, hier gibt es kein bestimmtes Dokument, welches verlangt wird. Beispiele sind das Vorlesungsverzeichnis, Ankündigungen zur Veranstaltung, Klausuren oder sonstige Beschreibungen zur Veranstaltungen. In Einzelfällen wird ein individuelles Dokument angefordert oder Rücksprache mit dem Studierenden oder dem Professor gehalten. Insgesamt wird hier Erfahrung als Voraussetzung genannt, um diese unterschiedlichen Informationen einordnen zu können.

Die Unterlagen und Informationen werden hinsichtlich der fachlichen Gleichwertigkeit überprüft. Die Überprüfung wird teilweise von wissenschaftlichen Mitarbeitern vorbereitet und dann an den fachlich zuständigen Professor übergeben. Dieser gibt in der Regel eine Empfehlung an den Prüfungsausschuss, welcher in allen Fällen die Instanz zur Anerkennung der Leistung ist. In der Praxis folgt der Prüfungsausschuss jedoch den Empfehlungen und Vorarbeiten durch die Professoren oder wissenschaftlichen Mitarbeiter. Die Entscheidung wird dem Prüfungsamt und dem Studierenden mitgeteilt.

Dieses Verfahren wird in der Regel zügig (innerhalb weniger Wochen) durchgeführt. Die Arbeitszeit, die je Anrechnung über die verschiedenen Stufen gerechnet benötigt wird, war sehr schwer abschätzbar. Es wurde ein Bereich von 0,5 bis 8 Stunden genannt. Rechnet man über alle Verwaltungsstufen und bezieht Beratungsleistungen mit ein, so erscheinen mehrere Stunden je Anrechnungsvorgang realistisch.

Praktischer Umgang mit der Anrechnung von Studienleistungen

Obwohl die Studiengänge eine Anrechnung weitestgehend vorsehen, sieht die Praxis etwas anders aus. Von den zwölf Studiengängen, die hier ausgewertet werden können, ist in nur der Hälfte (sechs) eine Anrechnung von Studienleistungen gelebte Praxis. Dazu gerechnet werden sehr neue Studiengänge, in denen bisher wenig Erfahrungen vorliegen, jedoch eine deutliche Absicht vorhanden ist, die Anrechnung zur Praxis werden zu lassen. In den anderen sechs Studiengängen ist eine deutliche Reserviertheit gegenüber der Anrechnung festzustellen. Hierbei handelt sich ausschließlich um Master-Studiengänge. In drei Studiengängen werden nur in Ausnahmefällen Vorleistungen anerkannt, in den anderen drei Studiengängen kommt dieses so gut wie gar nicht vor.

Auf die Gründe dieser unterschiedlichen Vorgehensweise wird weiter unten (Politik der Anrechnung) eingegangen.

Anrechnung von Studienleistungen, die im Ausland erbracht worden sind

Die Erfahrungen sind hier für die meisten Studiengänge als eher gering einzustufen. Die Studiengänge, welche einen deutlichen Anteil von ausländischen Studierenden haben, praktizieren die Anrechnung insgesamt eher reserviert.

Hier kann jedoch auf die Erfahrungen zurückgegriffen werden, die in diesen Studiengängen insgesamt vorhanden ist. Die Beurteilung der ausländischen Zeugnisse nimmt mehr Zeit in Anspruch, da eine Unsicherheit hinsichtlich der Einstufung und auch der Authentizität besteht. Hier lässt man sich in der Praxis beglaubigte Kopien und auch beglaubigte Übersetzungen vorlegen. Übersetzungen sind in der Regel dann notwendig, wenn die Dokumente in einer anderen Sprache als Englisch ausgestellt worden sind. Eine Hochschule hat für die Bewertung ausländischer Zeugnisse eine hochschulweite Ansprechpartnerin benannt. Ein international ausgerichteter Studiengang arbeitet hier intensiv mit dem DAAD (Deutscher akademischer Auslandsdienst) zusammen, welches besonders in der Anfangsphase als sehr hilfreich empfunden worden war. Zu betonen ist hier jedoch, dass die Studierenden zum großen Teil aus dem außereuropäischen Ausland kommen und welche in dem Bologna-Prozess nicht direkt mit einbezogen sind.

Anfragen und Anträge

Die folgenden Diagramme stellen dar, welcher Anteil Studierender eine Anrechnung anfragen und welcher Anteil sie beantragen.

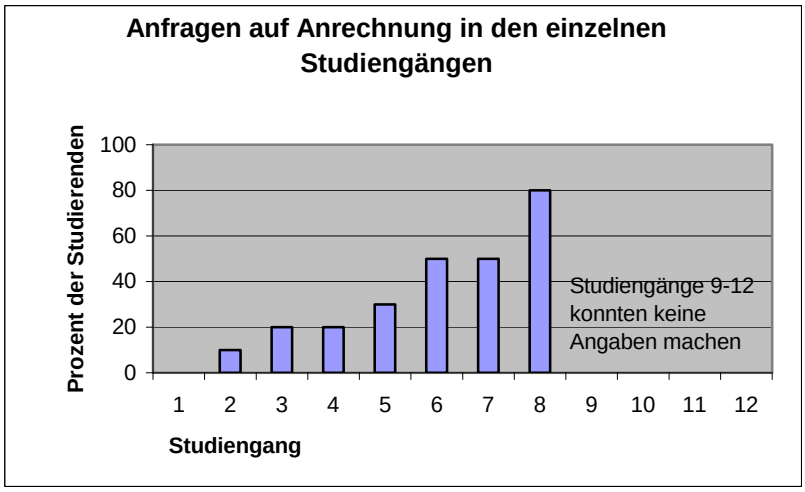


Diagramm1: Anfragen auf Anrechnung in den Studiengängen

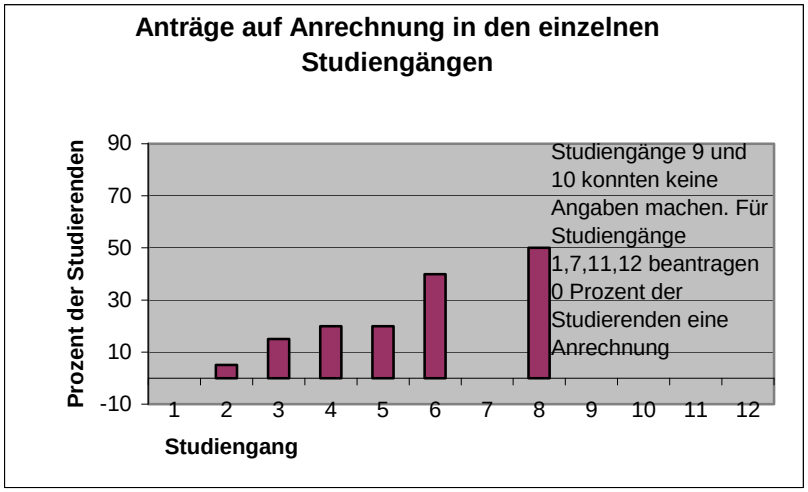


Diagramm2: Anträge auf Anrechnung in den Studiengängen

Das Diagramm bestätigt das zuvor Gesagte: In einigen Studiengängen (vier) werden erst gar keine Anträge gestellt, in einem Studiengang werden sogar gar keine Anfragen angegeben. Für die verbleibenden Studiengänge liegt die Mehrheit bei einem Studierendenanteil von 11-50%. D.h. in diesen sechs Studiengängen stellen bis zu 50% der Studierenden einen Antrag auf Anrechnung von Vorleistungen.

Nichtanrechnung oder teilweise Anrechnung von Leistungen

Bei der Frage nach Gründen für die Nichtanrechnung wurde am häufigsten „Leistungen an nicht anerkannten Einrichtungen (z.B. Berufsakademien) genannt“ (vier Nennungen). Bei diesen Studiengängen sieht die Prüfungsordnung eine Anerkennung nicht vor. Weniger häufig genannt sind Inhalt und Umfang. Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass viele Anträge, die keine Aussicht auf Erfolg haben, nach dem Vorgespräch nicht gestellt werden. Die Anrechnung von außerhochschulischen Leistungen wird in einem weiteren Teilprojekt (TP1) behandelt und hier nicht näher ausgeführt.

Ein nicht vollständige Anrechnung von Leistungen sind Ausnahmen, die selten (zwei Studiengänge) genannt werden. Die Frage ist meist, wie der noch fehlende Teil erbracht werden kann. In einem konkret genannten Fall, wurde ein Teil eines Moduls anerkannt, der andere Teil musste dann noch erbracht werden.

Weitere Erfahrungen in der Anrechnung

Folgende weitere Erfahrung wurde von einigen Studiengängen, welche Studiengebühren nehmen, berichtet: Studierende, sehen eine Beratung hinsichtlich der Anrechnung und die Bearbeitung als Service-Leistung, welche sie erwarten, sehr viel mehr als im sonstigen Studienbetrieb. Diese Aussagen können ein Hinweis dafür sein, dass sich weiterbildende Studiengänge nicht mit den grundständigen Studiengängen sondern eher mit weiteren professionellen Anbietern in der Erwachsenenbildung messen lassen müssen. Dieser Aspekt wird im Teilprojekt 5 näher behandelt.

9.4 Politik der Anerkennung

Die befragten Studiengänge haben eine unterschiedliche Politik bei der Anerkennung. Ein deutlich definiertes Ziel, was mit der Anerkennung erreicht werden soll, wird kaum genannt und scheint den wenigsten Anbietern bewusst zu sein.

Alle Anbieter sehen sich in folgendem Spannungsfeld:

1. Das eigene Angebot und seine Alleinstellungsmerkmale bzw. welche als solche betrachtet werden zu schützen. Letztendlich die eigene Qualität der Lehre zu schützen.
2. Den Anfragen der Studierenden gerecht zu werden
3. Sowie vereinzelt: Den Anforderungen des Bologna-Prozesses gerecht zu werden

Es sind insgesamt zwei Extreme zu beobachten: Zum einen eine deutliche Reserviertheit bei der Anerkennung. Hier wird als Begründung das für diesen Studiengang außergewöhnliche Angebot angegeben: z.B. die Art der Wissensvermittlung (wie projektbezogenes Lernen, interdisziplinarische Ausrichtung des Studiengangs) oder auch die Kürze des Studiums (ein Jahr). Auch finanzielle Aspekte wurden genannt: so wurde in einem Fall deutlich gesagt, dass man nicht auf die Gebühren bei der Belegung der Module verzichten kann, da der Studiengang so knapp kalkuliert ist.

Das andere Extrem ist, Leistungen so weit wie möglich anzuerkennen. Das kann ein Mittel sein, um Studierende zu werben. Dieses wird allerdings so gut wie gar nicht in der Werbung

um Studierende eingesetzt. Ein weiterer Beweggrund ist es, die Ziele des Bologna-Prozess bewusst umzusetzen.

10 Definierte Fragenfelder

10.1 ECTS-Praxis / Bologna-Prozess:

In der überwiegenden Zahl der Studiengänge (11 von 13) geben Studienführer oder sonstige Informationsbroschüren bzw. Seiten im Internet Informationen über die Inhalte der Veranstaltungen. Diese entsprechen jedoch nicht immer vollständig den ECTS-Kritierien. Das im Bologna-Prozess vorgesehene Diploma-Supplement (und eine Nennung von ECTS-Noten und -Credits) wird nicht in allen Studiengängen ausgestellt. Eine englische Version mit detaillierten Informationen liegt oft nicht vor. Damit liegen teilweise nur unvollständige und/oder nicht strukturierte Informationen vor. So geben die Studiengänge teilweise selber keine optimalen Bedingungen, dass die in ihnen erbrachten Leistungen von weiteren Institutionen anerkannt werden.

Im weiteren Verlauf wird untersucht, welche Kriterien der Bologna-Prozess für die Beschreibung von Veranstaltungen vorsieht und ob sie ausreichend sind. Best Practice Beispiele werden außerdem hinzu gezogen.

10.2 Vorgehensweise bei der Anrechnung

Die Vorgehensweise bei der Anrechnung wird in keinem Studiengang transparent dargestellt, obwohl der Weg weitestgehend definiert ist. Im weiteren Verlauf werden Gestaltungsempfehlungen für den Ablauf von Anrechnungen gegeben:

10.3 Anerkennung von Abschlüssen

Die Bologna-Erklärung unterscheidet bei der Vergabe von Studienabschlüssen nicht zwischen unterschiedlichen Hochschularten. So soll z.B. ein Bachelorabschluss im gesamten europäischen Raum vergleichbar und anerkannt sein. Dem gegenüber steht eine derzeitig in Deutschland gelebte Unterscheidung zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen bzw. Qualifikationen. Diese macht sich bemerkbar

1. bei der Anrechnungspraxis: Prüfungsordnungen der Universitäten ermöglichen zwar z. Zt. meist eine Anrechnung von Studienleistungen, die an einer Fachhochschule erworben worden sind, haben jedoch in diesen Fällen Sonderregelungen dazu.
2. bei dem Übergang zum Master bzw. zur Promotion: Dieser Übergang wird in der Regel gesondert behandelt, wenn der Absolvent von einer Fachhochschule kommt. Der Übergang ist oft nur unter zusätzlichen Auflagen möglich.
3. bei Besoldungsunterschieden im öffentlichen Dienst. Laut Beschluss der Konferenz der Innenminister und der Kultusminister eröffnet ein Master, der an einer FH erworben worden ist nicht automatisch den Zugang zum höheren Dienst, sondern nur dann wenn diese Möglichkeit im Akkreditierungsverfahren beantragt wird und anhand von Kriterien festgestellt worden ist [1].

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland hat also die Frage der unterschiedlichen Eingruppierung von Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen noch nicht gelöst. Gestaltungsempfehlungen werden auch zu dieser Fragestellung gegeben.

10.4 Strategien zur Anrechnung

Eine überlegte und deklarierte Strategie zur Anrechnung von Leistungen ist nur in der Minderheit der Studiengänge zu erkennen. In einem (Bachelor-)Studiengang ist eine gewollte Öffnung hin zu Berufstätigen auch ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung (Hochschulreife) zu beobachten. In den anderen Studiengängen lässt sich am ehesten die Praxis der Nicht-Anrechnung als Strategie erkennen, um damit den Studiengang von anderen Angeboten abzugrenzen und damit mit seinen Merkmalen zu schützen. Diese Balance zwischen der Vermittlung von neuem Wissen und der Anerkennung von bereits erworbenem Wissen stellt sich jedem weiterbildenden Studiengang bewusst oder unbewusst.

Mögliche Strategien in der Anrechnung und unterschiedliche Gewichtung der genannten Balance sollen im weiteren Verlauf des Projektes näher bearbeitet werden.

10.5 Transparenz und Vertrauen schaffen

Diese Überschrift steht über allen zuvor genannten Fragestellungen. Ohne ein Vertrauen in das Angebot anderer Hochschulen, wird kein theoretisches Modell in der Praxis zu einer anderen „Anrechnungskultur“ führen. Ein Modell stellt lediglich den Rahmen dar, dass dieses Vertrauen aufgebaut werden kann.

Die Auswahl der Good-Practice-Beispiele und Gestaltungsempfehlungen richtet sich daher danach, ob sie einen Beitrag zu mehr Transparenz und Vertrauen schaffen können. Die Möglichkeiten des Bologna-Prozesses stehen dabei an erster Stelle, denn sie bilden einen gemeinsamen Rahmen im europäischen Raum.

B. SOLL-Zustand und Gestaltungsempfehlungen

11 Transparenz und Vertrauen schaffen

Der Bologna-Prozess gibt sehr gute Rahmenbedingungen um im europäischen als auch im nationalen Hochschulraum Transparenz und Vertrauen zu schaffen. Hierauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen. Wichtig ist hier, dass diese Instrumente auch wirklich genutzt und gelebt werden und nicht eine rein formale, dann oft unzureichende „Abarbeitung“ erfolgt.

Die hier vorgestellten Gestaltungsempfehlungen richten sich keinesfalls nur an die Anbieter von weiterbildenden Studiengängen, sondern gelten für alle Studiengänge bzw. Hochschulen. Denn Studierende bringen auch und gerade Qualifikationen aus nicht-weiterbildenden Studiengängen mit, die sie dann angerechnet haben möchten. Gleichzeitig sollten gerade die weiterbildenden Studiengänge im Kontext von lebenslangem Lernen optimale Bedingungen

für Ihre Studierenden schaffen, dass diese die von ihnen erbrachten Leistungen an anderer Stelle angerechnet bekommen.

Letztendlich sprechen solche späteren Anrechnungen für den Studiengang, in welchem die Leistungen erbracht worden sind. Mit diesem Blickwinkel kann gerade auch innerhalb von Hochschulen für eine umfangreiche Informationspolitik geworben werden.

12 Möglichkeiten im Bologna-Prozess

Nach Auffassung der Rektoren und Rektorenkonferenzen Europas dient der Bologna-Prozess zur Erreichung von drei Zielen [2]:

1. Dem Zweck, die akademische Qualität hervorzubringen, zu sichern und zu verbessern.
2. Diese akademische Qualität soll ihren Ausdruck darin finden, dass Absolventen eines Hochschulstudiums zu einer europaweiten Beschäftigung befähigt sind (Stichwort „Employability“).
3. Eine grenzenlose Mobilität soll zur Realität werden. Dabei ist Mobilität nicht nur räumlich, sondern auch im zeitlichen Sinne zu verstehen. Hier wird dem Aspekt des lebenslangen Lernens ernsthaft Rechnung getragen.

Die hochschulübergreifende Anrechnung von Studienleistungen spielt besonders bei dem an dritter Stelle benannten Ziel eine große Rolle.

12.1 Beschreibungen nach ECTS als Grundlage für die Anrechnung

Das European Credit Transfer System (ECTS) hat sich seit seiner Einrichtung als Transfersystem von Studienleistungen zu einem Akkumlierungssystem von Studienleistungen weiter entwickelt. Es stellt eines der zentralen Instrumente zur Erreichung der in der Bologna Erklärung definierten Ziele dar.

Zur Darstellung eines Studiengangs sieht das System vor, dass in einem Informationspaket bzw. Studienführer umfassende Informationen gegeben werden [3]:

- Informationen über die Institution,
- allgemeine Beschreibung des Studiengangs,
- Beschreibung der einzelnen Lehrveranstaltungen,
- allgemeine Informationen für die Studierenden.

Die Beschreibung der einzelnen Lehrveranstaltungen soll u. a. beinhalten:

- Titel der Lehrveranstaltung
- Art der Lehrveranstaltung
- **Niveau der Lehrveranstaltung**
- Studienjahr
- Zahl der zugeteilten ECTS-Credits

- **Ziel der Lehrveranstaltung (erwartete Lernergebnisse und zu erwerbende Kompetenzen)**
- **Inhalt der Lehrveranstaltung**
- Lehr- und Lernmethoden

Die hervorgehobenen Parameter wurden im Jahr 2004 neu bzw. gegenüber der vorherigen Fassung des ECTS-User's Guide (1998) verändert aufgenommen. Insbesondere das Ziel und das Niveau der Lehrveranstaltung sind neu aufgenommen worden.

12.2 Was wird durch ECTS abgedeckt – was wird nicht abgedeckt?

In der neuen Fassung des ECTS User's Guide (2004) wird eine recht umfassende Beschreibung der Lehrveranstaltung verlangt (s. o.) Diese können zu einer großzügigeren „Anrechnungskultur" beitragen, da sie eine Vielzahl von Informationen zur Veranstaltung geben. Natürlich sollte in Folge darauf geachtet werden, dass diese Beschreibungen auch wirklich gegeben und vor allem auch laufend aktualisiert werden, dann ist schon ein großer Schritt für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit getan. Und es gibt Grenzen dieses Systems in der gegenwärtigen Fassung. Im ECTS User's Guide werden nur zum Teil Hinweise zur Ausgestaltung gegeben, im Einzelnen werden diese gegeben zu:

- studentischem Arbeitsaufwand (workload),
- Lernergebnissen und -kompetenzen (Einführung in Thematik), mit Verweis auf das Tuning-Projekt der EU [15], s. u. sowie
- ECTS-Bewertungsskala.

Eine genaue Gestaltungsrichtlinie für Lernergebnisse und -kompetenzen fehlt jedoch genauso wie eine Festlegung und Definition der Niveaustufen. Die Einordnung der Lehrveranstaltungen in die Lernzyklen, also Bachelor, Master oder Docotorate wird hier von deutschen Akkreditierungsagenturen zur Levelbeschreibung akzeptiert. Eine genaue Formulierung, was ein Bachelor oder Masterabsolvent an Kompetenzen erlernt haben soll, fehlt an dieser Stelle.

Die Angabe des Studienjahrs ist besonders bei weiterbildenden Studiengängen und im Kontext von lebenslangem Lernen kein verwertbares Maß für die Einordnung in ein Level oder Niveau.

Von daher bleibt die Frage des Niveaus oder des Levels durch das gegenwärtige ECTS nicht vollständig beantwortet. Dieser wichtige Punkt wird unter 12. in diesem Bericht noch einmal aufgegriffen.

12.3 Paradigmenwechsel in Studium und Lehre

Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge wird weiter ein wünschenswerter Paradigmenwechsel in Studium und Lehre beschrieben: Von einer Lehr- hin zu einer Lernzielzentrierung und damit einhergehend von einer stofflichen Inhaltsbeschreibung (Input) hin zu einer Beschreibung der auszubildenden Kompetenzen (Output). Dieser Paradigmen- oder auch Perspektivwechsel

hat zur Folge, dass bei der Konzeption eines neuen Studiengangs zunächst überlegt und definiert werden soll, welche Kompetenzen die Absolventen haben sollen.

Dieser Paradigmenwechsel ist besonders für weiterbildende Studiengänge von besonderer Bedeutung, stellt er doch damit den Lernenden ins Zentrum (und nicht die manchmal zufällig vorhandenen Kompetenzen und Vorlieben der Lehrenden) und eine Ausrichtung auf seine Interessen und die berufliche Verwertbarkeit dar.

12.4 Welche Vorteile hat der „output-zentrierte“ Blickwinkel für die Anerkennung von Studienleistungen?

Die Einbeziehung der zu erwerbenden Kompetenzen ist eine sehr gute Ergänzung zu den weiteren Messgrößen Inhalt, Umfang und Anforderungen, die häufig in Prüfungsordnungen als Grundlage für die Entscheidung zur Anrechnung genannt werden. Die erworbenen Kompetenzen können der Schlüssel für eine Gesamtbetrachtung bei der Entscheidung einer Anrechnung sein, da es letztendlich auf diese ankommt.

Die Kompetenzen des Lernenden können insgesamt betrachtet werden und mit dem Kompetenzprofil des angebotenen Studiengangs verglichen werden. Hierbei steht eher die Person im Mittelpunkt. Diese Sichtweise trägt zu einer angemessenen Umgehensweise mit erwachsenen Menschen, die in der Regel im Berufsleben stehen, bei.

In der vorgestellten IST-Analyse wurde die noch mangelnde Umsetzung dieses Wechsels beobachtet. Allgemein wird auch von Seiten der Akkreditierungsagenturen als auch von der HRK beobachtet und befürchtet, dass dieser Wechsel z. Zt. nur sehr unvollständig vollzogen wird. Eine recht schematische Vorgehensweise und die Beibehaltung alter Strukturen und Sichtweisen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sind in Deutschland an der Tagungsordnung.

Die Einrichtung der Service-Stelle Bologna der HRK und Förderung der Umstellung an 20 deutschen Hochschulen durch Personalstellen tragen hoffentlich zum neuen Verständnis bei. Zusätzlich sollten gerade die Hochschulen erreicht werden, deren Leitung und Mitglieder sich weniger aktiv um solche Förderungen und Informationen bemühen. Eine aktive Förderung und Forderung beispielsweise durch die Akkreditierungsagenturen könnte dabei hilfreich sein.

Mit diesem Blickwinkel ist eine zumindest partielle Ablösung von den Inhalten in der Anrechnungspraxis vorstellbar. So ist es auch möglich vergleichbare, jedoch andere Inhalte anzuerkennen. Beispiele:

Der Studienplan eines internationalen MBA sieht neben Englisch die Belegung einer weiteren Fremdsprache vor. Es soll hiermit die Kompetenz erworben werden, sich in einem erweiterten Wirtschaftsraum sprachlich/kulturell bewegen zu können. An der eigenen Hochschule werden einige Fremdsprachen angeboten, nicht jedoch Chinesisch. Ein Studierender mit Chinesischkompetenzen (an einer Hochschule erworben), hat so sicher gute Chancen, diese angerechnet zu bekommen.

Auch in der Informatik ist vorstellbar, dass es nicht immer auf eine ganz bestimmte Programmiersprache, sondern auf das Konzept von Programmiersprachen ankommt. Es soll also vor allem die Kompetenz erworben werden, eine bestimmte Logik, einen Programmaufbau, -

ablauf und deren Dokumentation gedanklich zu erfassen und anzuwenden unabhängig von einer festgelegten Sprache.

Manche Lernmodule können lediglich exemplarisch dazu dienen, Literaturrecherche zu erlernen, Ergebnisse zusammen zu fassen und präsentieren zu können. Der Inhalt kann hier relativ sekundär sein.

13 Kompetenzen, Niveau und Qualitätsrahmen – neue Entwicklungen

Als Referenz für die Entwicklung von Beschreibungen für Kompetenzen, Niveau und Lernergebnissen wird häufig das Berliner Kommuniqué (2003) heran gezogen. Hier erklären die europäischen Hochschulminister: „Die Ministerinnen und Minister empfehlen den Mitgliedstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln.“ [4]

13.1 Was sind Kompetenzen, Niveau und Qualitätsrahmen?

Kompetenzen: Kompetenzen werden in fachspezifische und allgemeine Kompetenzen unterteilt. Die Kompetenzen sind eine Kombination von Fähigkeiten, Einstellungen und persönlichen Eigenschaften. [5]

Die Lernergebnisse (Learning Outcomes) sollten nach Möglichkeit in Form von Kompetenzen formuliert werden.

Niveau (Level): Das Niveau gibt die Tiefe oder auch das Ausmaß der Fertigkeiten bzw. allgemein der Kompetenzen an.

Qualitätsrahmen: Der Qualitätsrahmen kombiniert quasi die Kompetenzen, das Niveau mit weiteren formalen Aspekten, wie Kredits oder Zugang. Es bildet also insgesamt das System, mit welchem Abschlüsse und einzelne Lehrveranstaltungen beschrieben werden.

13.2 Entwicklung von Gestaltungsrichtlinien – derzeitige Good Practice

Verschiedene Projekte, international wie national, haben Gestaltungsrichtlinien zu Kompetenzen, Niveau (Level) und Qualitätsrahmen entwickelt bzw. sind im Prozess der Entwicklung.

Auf europäischer Ebene sind zu nennen:

- Tuning-Projekt, seit 2001 von der Europäischen Kommission gefördert [6]
- ECTS National Counsellors Working Group [7]
- Joint Quality Intiative (JCI) – “Dublin” descriptors [8]; [18]

- Bolgona Working Group on Qualifiactions framework [9]

Auf nationaler Ebene sind hervorzuheben:

- Großbritannien (außer Schottland): UK Quality Assurance Agency (QAA) [10]
- Schottland: The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) [11]

Diese Systeme werden bereits seit den 90er Jahren ständig weiter entwickelt und sind für die internationalen Systeme Referenzsysteme, die heran gezogen werden. Sie können als wirkliche Good-Practice-Beispiele heran gezogen werden, da sie bereits praktisch erprobt und umgesetzt werden.

Die Ansätze der einzelnen Gruppen:

Das Tuning-Projekt hatte in der Phase I (2001-2003) vier Niveaustufen unterschieden. Diese verteilen sich über die ersten beiden Studienzyklen (Bachelor und Master), ohne sie einem Zyklus genau zu zuteilen [12]

- B – Basic level course: Modul zur Einführung in das Basiswissen eines Gebiets
- I – Intermediate level course: Modul zur Vertiefung der Basiskenntnisse
- A – Advanced level course: Modul zur Förderung und Verstärkung der Fachkompetenz
- S – Specialised level course: Modul zum Aufbau von Kenntnissen und Erfahrungen in einem Spezialgebiet

Ergänzend wird der Typus des Moduls nach drei Kategorien unterschieden (Type Descriptor):

- C – Core course: Modul des Kerngebiets eines Studienprogramms
- R – Related course: Unterstützungsmodul zum Kerngebiet (z.B. Vermittlung von Vor- oder Zusatzkenntnissen)
- M – Minor Course: Wahl- oder Ergänzungsmodul

Die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz haben dieses Modell als Best Practice und Empfehlung an die Fachhochschulen im Juli 2004 übernommen [13].

Die Phase II des Tuning-Projektes nannte diese Aufteilung jedoch nicht mehr, sondern fokussiert seinen Blick auf die Konzeption von Modulen in Hinblick auf Beschreibung von Lernergebnissen, Lehrmethoden und Ermittlung des studentischen Arbeitsaufwandes [14]. Dieses Dokument kann als Good Practice für die formale Konzeption von Modulen herangezogen werden.

Die weiteren internationalen Gremien und Arbeitsgruppen verfolgen insbesondere folgenden Ansatz:

1. Die Ausgestaltung konzentriert sich auf eine überspannende Zusammenfassung der Lernergebnisse am Ende eines ganzen Studienzyklus (BA, MA, Doctorate). Also welche Kompetenzen der Studierende mit dem Abschluss erworben haben soll. Dieser soll so allgemein formuliert werden, dass er auf alle Studiengänge anwendbar ist. Ergänzend wird inzwischen ein sog. „short cycle“ für den ersten Teil des Bachelorstudiums beschrieben. Diesem Ansatz folgen die Dublin Deskriptoren (JCI), die auch von deutschen Akkreditierungsagenturen herangezogen werden. Auch der geplante deutsche Qualitätsrahmen wird diesem Ansatz folgen.
2. Dem gegenüber steht eine Beschreibung und Definition von Kompetenzen für einzelne Levels. Dabei werden innerhalb eines Studienzyklus mehrere Level beschrieben. Gleichzeitig wird definiert, wie viele Credits mit dem höchsten Level innerhalb eines Studiengangs mindestens erlangt werden müssen, um den Abschluss zu erhalten. Die in Großbritannien bestehenden Systeme verfolgen diesen Ansatz. Auch internationale Gremien (z. B. JCI) halten ein Herunterbrechen der Beschreibungen auf Levels auf nationaler Ebene für angemessen.

Im Kontext von lebenslangem Lernen ist dieser Ansatz vorzuziehen, denn er ermöglicht die Einordnung einzeln belegter Module. Das ist insbesondere dann zu überlegen, wenn Module außerhalb eines Studiengangs (z.B. in der Weiterbildung innerhalb oder außerhalb einer Hochschule) angeboten und belegt werden. Für diese besteht nach Aufnahme eines Studiengangs eine leichtere Möglichkeit diese anrechnen zu lassen.

13.3 Gestaltungsempfehlungen für Kompetenzen

Die JCI hat in den Dublin Deskriptoren allgemeine Qualifikationen je Studienzyklus beschrieben. Auf diese sei an dieser Stelle hingewiesen [8]. Als Zusatz werden in dem Dokument die Unterschiede zwischen den Zyklen dargestellt. Dabei wird unterschieden zwischen:

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen von Verstehen,
- Urteile fällen (aufgrund von Wissen),
- Kommunikation,
- Lernfähigkeiten.

Eine andere mögliche Aufteilung von Kompetenzen ist (Erweiterung des SCQF-Systems):

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen von Verstehen,
- Allgemeine kognitive Fähigkeiten,
- Präsentationskompetenz, Umgang mit EDV, Umgang mit Zahlen,
- Organisations- und Sozialkompetenz (Kommunikation, Selbständigkeit, Verantwortung, Teamwork).

Insbesondere für die Weiterqualifizierung von Berufstätigen erscheint diese Auffächerung der Kompetenzen bedarfsnäher zu sein. Gerade die sog. „soft skills“ (Präsentation, Organisa-

tion, Sozialkompetenzen) gewinnen in der heutigen Arbeitswelt immer mehr an Bedeutung. So haben Absolventen laut einer in 2004 veröffentlichten HIS-Studie selber Defizite in diesen Bereichen eingeräumt. Defizite, die sie nun in und neben der Berufstätigkeit durch Weiterbildung ausgleichen wollen [15].

Die Kompetenzbereiche des JCI werden dabei bei dieser Auffächerung abgedeckt: Urteile zu fällen gehört bei der Anwendung von Wissen und Verstehen dazu. Die Lernfähigkeit ist ein Teil der Organisationskompetenz.

14 Anrechnung und Anerkennung zwischen Hochschularten

Die Barrieren zwischen dem Übergang Fachhochschule und Universität, die innerhalb von Deutschland existieren, sollen nach politischen Vorstellungen abgebaut werden. Weiter ist dieses aus der Bologna-Erklärung abzuleiten.

So empfahl der Wissenschaftsrat im Januar 2002 „Bewerber künftig nicht aufgrund institutioneller Qualifizierungsvoraussetzungen, sondern ausschließlich aufgrund einer Sichtung ihrer individuellen wissenschaftlichen Eignung zur Promotion zuzulassen bzw. in einen Graduiertenstudiengang aufzunehmen.“ Und weiter „... der Wissenschaftsrat [ist] der Auffassung, dass die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulabschlüssen und der Aufnahme zur Promotion an Universitäten weiter verbessert werden muss“ [16].

In einem Positionspapier vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) wird 2003 dazu bemerkt: „Dies kann jedoch nur gelingen, wenn auch hier ein Umdenken stattfindet und das individuelle Bewerberprofil wichtiger wird als die Hochschulart, an der der Abschluss erworben wurde“ [17].

Auch hier kann eine Transparenz insbesondere der FH-Studiengänge und der Aufnahmeregelungen der Universitäten zu einem Umdenken führen. Weiter ist eine Ermutigung der FH-Absolventen (z. B. durch die FH und ihre Professoren), sich auch an Universitäten für weiterführende Studiengänge bzw. für eine Promotion zu bewerben, wünschenswert.

Die Aufnahmeregelungen (z.B. Prüfungsordnungen) für einen Masterstudiengang und für die Promotion an Universitäten sollten zwischen den Hochschularten keine Unterscheidung vorsehen.

15 Anrechnungsstrategien

An dieser Stelle sollen die Gründe, die für eine offene oder eine geschlossene Anrechnungsstrategie sprechen, vorgestellt werden.

15.1 Offene Anrechnungspraxis

Hiermit ist gemeint, dass die Anrechnung von Studienleistungen, die an anderen Hochschulen erbracht worden sind, eine erwünschte Praxis im (weiterbildenden) Studiengang ist. An dieser Stelle soll weniger der (europäische) politische Wille für eine solche Vorgehensweise

im Vordergrund stehen, sondern vor allem aus dem Blickwinkel der Anbieter geschaut werden.

Was spricht für diese Praxis? Welche Vorteile bringt sie für den Studiengang?

- Die offene Praxis kann ein Ausdruck der lernzentrierten Sichtweise (s. o.) sein. Daher folgt die Betrachtung, welche Auswirkungen diese Praxis auf den Studierenden bzw. in der Verbindung Hochschule – Studierender hat:
- Der Lernende wird mit seinen bereits erlernten Fähigkeiten ernst genommen. Dieses wird er in der Regel in irgendeiner Form anerkennen.
- Die auch nach außen hin transparent kommunizierte Möglichkeit zur Anrechnung von Studienleistungen kann schon vor Aufnahme des Studiums dazu führen, dass ein Interessent sich insbesondere mit diesem Studiengang befasst. Und sich in der Folge mit dem Anbieter in Verbindung setzt. So ist die Anrechnung ein Mittel um mit Interessenten in Kontakt zu kommen und in Kommunikation zu sein.
- Hat ein (noch) Interessent gute Chancen seine Vorleistungen angerechnet zu bekommen, kann dieses ein (entscheidendes) Kriterium sein, dass sich ein Studierender genau für diesen Studiengang entscheidet. Die Anbieter können so besonders Menschen ansprechen, die ein Studium nicht abgeschlossen haben bzw. sonstige an Hochschulen erworbene Qualifikationen mitbringen. Das kann ein Unterscheidungsmerkmal zu Studiengängen sein, die dieses weniger vorsehen (geschlossene Anrechnungsstrategie).
- Je nach Zeit- und Kostenstruktur des Studiengangs (semesterweise oder je Modul) können Anrechnungen dazu führen, dass sich das Studium insgesamt verkürzt und für den Studierenden finanziell günstiger wird. Auch das kann ein Kriterium für einen Studierenden sein, sich gerade für diesen Studiengang zu entscheiden. Der Ausfall von einem Teil der Studiengebühren kann durch eine höhere Zahl der Studierenden ausgeglichen werden.
- Unabhängig davon sollte die generelle Studierendenauswahl gesehen werden. Eine Vielzahl solcher Studierenden mit „Vorleben“ kann, muss jedoch nicht zwangsläufig zu einem geringen Leistungsniveau im Studiengang führen.
- Die dann erfolgte Anrechnung seiner bereits erbrachten Leistungen kann zur anhaltenden Motivation des Studierenden beitragen – im Marketing kann man an dieser Stelle auch von einem Mittel zur Kundenbindung sprechen.
- Um diese Vorteile zu nutzen, ist es wichtig sie gegenüber dem Interessenten bzw. Studierenden zu kommunizieren.

15.2 Geschlossene Anrechnungspraxis

Hiermit ist gemeint, dass entweder gar nicht oder nur in Ausnahmefällen, eine Anrechnung von bereits erbrachten Studienleistungen erfolgt. Auch für diese Praxis sprechen einige Argumente. Im Idealfall werden sich Anbieter nicht aus Misstrauen und Vorbehalten gegenüber anderen Angeboten für diese Praxis entscheiden, sondern aus Gründen, die für ihren Studiengang sprechen. Diese lassen sich dann auch positiv gegenüber den Studierenden darstellen und er wird die Nicht-Anrechnung seiner Vorleistungen nicht als persönliche Aberkennung werten.

Was spricht für diese Praxis? Gibt es für den Studiengang sogar Vorteile?

- Grundsätzlich spricht eine Einzigartigkeit eines Studiengangs und seiner Angebote für diese Praxis. Da sich spontan wahrscheinlich viele Studiengänge dieses Prädikat vergeben wollen, sollte es objektiv an bestimmte Kriterien gebunden sein, die hier beispielhaft aufgeführt werden:
- Eine Einzigartigkeit kann dann vorliegen, wenn ein eng verzahntes Curriculum einem bestimmten Studiengangskonzept folgt. Daraus resultierend ist ein Großteil der Module interdisziplinär aufgebaut. Für die Gesamtqualifikation kann ein Absolvieren aller Module von großer Bedeutung sein.
- Eine gemeinsame Belegung aller Module durch eine Studierendenkohorte kann maßgeblich zum Kontakt und Austausch unter den Studierenden beitragen. Dieser Austausch oder auch die gemeinsame Bearbeitung von Projekten kann einen wesentlichen Teil des Studiums ausmachen, der durch eine Teilbelegung nicht zu den gewünschten Lernzielen führt.
- Eine Einzigartigkeit kann auch durch besonders interessante Dozenten vorhanden sein. Zu denken ist an herausragende Persönlichkeiten oder an eine ganz besondere Darstellung oder Erarbeitung der Inhalte und Lernziele, die maßgeblich durch den Dozenten oder seinen Lehrmethoden geprägt ist.
- Diese Einzigartigkeit sollte sich auch in den Kompetenzen und Lernzielen ausdrücken. Sind sie tatsächlich einzigartig, dann sind sie auch durch andere Veranstaltungen nicht zu ersetzen.
- Liegt eine Einzigartigkeit vor, dann kann diese genutzt werden, um den Wert des Studiengangs zu erhöhen. Was genau diese Einzigartigkeit ausmacht, sollte den Interessenten und Studierenden transparent dargestellt werden. Ist der hohe Wert für andere erkennbar, so wird eher auf eine Anrechnung verzichtet. In diesem Zusammenhang muss natürlich auch klar sein, dass dieser Wert und die Einzigartigkeit im Verlauf des Studiums auch verifiziert werden und auch dann noch dem Studierenden transparent ist. Sonst werden seine Motivation und auch die Einstellung gegenüber diesem Studium sinken.
- Knappe Kalkulationen im Studiengang sollten nicht das entscheidende Kriterium sein, sich für diese Praxis zu entscheiden. Diese Sichtweise greift etwas zu kurz, denn eine offene Anrechnungspraxis kann zu zusätzlichen Studierenden und damit Einnahmen führen.

15.3 Mittelwege

Vorstellbar sind auch Wege zwischen offener und geschlossener Anrechnungspraxis. So kann bei einer vorwiegend geschlossenen Anrechnungspraxis geprüft werden, ob für einzelne Module (zu denken ist da besonders an Wahlmodule) eine Anrechnung erfolgen kann. Das gleiche gilt auch für den umgekehrten Weg: grundsätzlich offene Praxis, doch für einige Module (einzigartiger Dozent, Projektarbeit o. Ä.) ist eine Anrechnung nicht oder kaum möglich. Auch hier gilt es, diese Strategie und Vorgehensweise transparent zu kommunizieren.

16 Praktische Vorgehensweise bei der Anrechnung

Wie in der IST-Analyse dargestellt, ist der Ablauf in jedem Studiengang ähnlich, zumindest von außen betrachtet. Gestaltungsempfehlungen zur praktischen Vorgehensweise sollen hier gegeben werden.

16.1 Rahmenbedingungen für die Anrechnungspraxis schaffen

Neben der Klärung und Einigung auf eine bestimmte Anrechnungsstrategie (s. o.), sollten die Rahmenbedingungen in den Zugangs- bzw. Prüfungsordnungen geschaffen werden. Dabei sollten keine Unterscheidungen hinsichtlich der Hochschulart (FH, Uni) getroffen werden, an denen die Qualifikation erworben wurde. Im Einzelnen können folgende Bestimmungen getroffen werden zu:

Wie lange darf der Erwerb der Qualifikation maximal zurück liegen. Diese Frage ist an dieser Stelle nicht pauschal zu beantworten, da sich je nach Studiengang bzw. Modul die Anforderungen schnell bzw. weniger schnell ändern. Vorstellbar ist auch ein internes Papier neben der Prüfungsordnung, welches die praktische Umgehensweise näher und je nach Modul beschreibt.

Begrenzung der ECTS-Credits, die maximal anerkannt werden. Hiermit kann einem „Sammeln“ von Studienabschlüssen vorgebeugt werden. Unsere Empfehlung ist die Möglichkeit zu geben, maximal 30% der Gesamt-ECTS anrechnen zu lassen. Je nach Aufbau des Studiengangs (siehe auch oben 15. Anrechnungsstrategien) kann dieses auch weitaus weniger sein.

16.2 Benennung von Ansprechpartnern

Das sollten nach Möglichkeit eine Person, maximal zwei Personen sein, welche die erste Anlaufstelle für Studierende sind. In der Praxis bietet sich hier eher wissenschaftliches Personal anstelle eines Professors an, da diese in der Regel besser erreichbar ist. Meist existiert eine solche Person für Anfragen der Studierenden bereits. Die Person hat ausreichend Zeit für die Bearbeitung von Anfragen und hat einen umfassenden Überblick zur Anrechnungspraxis, auch wenn sie nicht die Entscheidungsträgerin ist.

16.3 Ablauf intern klären

Der Ablauf für eine Anrechnung sollte intern klar strukturiert werden.

- Wer ist wofür zuständig?
- Welche Informationen werden vom Studierenden erwartet, welche Informationen werden zurückgegeben? Und durch wen?
- Welche Informationen werden an das Prüfungsamt weiter gegeben? Und durch wen?
- Auf welcher Grundlage werden die Anträge bearbeitet?
- In welchem Zeitraum werden die Anträge bearbeitet?
- Wie oft tagt der Prüfungsausschuss (bzw. die entscheidende Instanz?)

- Gibt es z.B. bestimmte Stichtage, zu denen ein Antrag vorliegen soll, um ihn in dem laufenden Semester oder innerhalb eines anderen bestimmten Zeitraums zu bearbeiten?

16.4 Transparente Darstellung der Anrechnung

Der intern abgestimmte Ablauf sollte dem Studierenden möglichst transparent dargestellt werden, wobei es auf die für ihn relevanten Informationen ankommt: Für den Studierenden ist es natürlich wichtig zu wissen, welche Informationen er geben soll, jedoch weniger wichtig, wie genau nun die Informationen zum Prüfungsamt kommen. Zu empfehlen ist daher, dass weitere Informationen gegeben werden:

- Hauptansprechpartner bekannt geben.
- Falls vorhanden, der Anrechnungsstrategie (s. o.) Ausdruck verleihen, indem man die Vorteile für den Studierenden darstellt.
- Darstellung der bisherigen Anrechnungspraxis (z.B. prozentuale Darstellung der positiv entschiedenen Anträge, Maß für die Aussicht auf Erfolg)
- Den Ablauf (s. o.) schematisch darstellen (welche Formulare gibt es, welche Gruppen sind beteiligt, zeitlicher Ablauf)

Zur Information ist folgende Vorgehensweise vorstellbar:

- Ein eigener Menüpunkt im Internetauftritt (z.B.: Anrechnung von Vorleistungen) mit den oben genannten Informationen.
- In der Broschüre/Flyer zum Studiengang auf die Möglichkeit hinweisen, je nach Umfang der Broschüre und der Anrechnungsstrategie auch detaillierte Informationen geben.
- Ein „Anrechnungspaket“ mit den Informationen zum Verschicken / zur Herausgabe bereithalten.

17 Zusammenfassung der Empfehlungen

17.1 Für die Anbieter von Studiengängen

17.1.1 Hochschulleitungen, Bologna-Beauftragte/Arbeitsgruppen in den Hochschulen

Förderung der Umsetzung des Bologna-Prozesses durch (s. a. [4], Seite 10ff.)

- Leitbild für Bachelor- und Masterstudiengänge erarbeiten.
- Leitbild zur Anrechnung von (externen) Studienleistungen erarbeiten und diesen ggf. in einem hochschulweiten Teil der Prüfungsordnung (u. a. zur Anrechnung) verabschieden.
- Vernetzungen innerhalb der Hochschule schaffen.
- Transparenz nach innen und außen schaffen: Kommunikation über diese Prozesse und Ergebnisse.
- Informationsmöglichkeiten zum Bologna-Prozess geben, durch
- Informationsveranstaltungen, Vorträge,
- Kurzinformationen erstellen mit Hinweisen auf Best Practice-Beispiele, Vorlagen, wichtige Dokumente insbesondere für die Beschreibung von Lehrveranstaltungen,

- ggf. eigene Vorlagen erarbeiten und kommunizieren.

Eine Möglichkeit für die Erreichung dieser Ziele, ist die Schaffung einer Stelle für einen Bologna-Beauftragten, dieser

- koordiniert Prozesse,
- ist erster Ansprechpartner innerhalb der Hochschule für Fragen zu Bologna und
- hat entsprechende Arbeitszeit für diese neuen Aufgaben.

In Bezug auf die Durchlässigkeit zwischen Universität und Fachhochschule:

FH: Ermutigen und unterstützen sie ihre Absolventen, weiterführende Studiengänge bzw. Promotionen an Universitäten anzustreben. Achten Sie bei der Akkreditierung der Masterstudiengänge darauf, dass diese für den höheren Dienst qualifizieren (das ist extra zu beantragen).

Universitäten: Machen sie keine Unterscheidungen zwischen FH- und Uni-Absolventen bei der Aufnahme in einen Masterstudiengang bzw. zur Promotion, entscheiden sie allein aufgrund der persönlichen Qualifikation des Bewerbers.

17.1.2 Studiengangkonzeption: Grundlagen für die spätere Anerkennung in anderen Studiengängen schaffen.

Bei Konzeption und Überarbeitung von Studiengängen: Fokussierung auf den Lernenden und auf die Lernergebnisse (Outcome-Orientierung).

Annäherung durch Klärung folgender Fragen:

- Welche Kompetenzen soll ein Absolvent erlernt haben?
- Welche Lernergebnisse sollen erreicht werden?
- Aufteilung und Beschreibung der Lernergebnisse in Form von Kompetenzen entsprechend der Auffächerung:
- Wissen und Verstehen
- Anwendung von Wissen von Verstehen
- Allgemeine kognitive Fähigkeiten
- Präsentationskompetenz, Umgang mit EDV, Umgang mit Zahlen
- Organisations- und Sozialkompetenz (Kommunikation, Selbständigkeit, Verantwortung, Teamwork)
- Durch welche Lehrveranstaltungen kann der Lernende diese Kompetenzen erlangen?

Hierbei kann eine Tabelle in folgender Form hilfreich sein, die Kompetenzen werden in den jeweiligen Modulen geschult bzw. erlangt:

Lernergebnis/	Kompetenzen									
Lehrveranstaltung	A	B	C	D	E	F	G	H	I	….
Modul 1		X			X					
Modul 2	X			X			X			
Modul 3		X				X				
….										

Weitere Beschreibungen der Veranstaltungen mindestens laut ECTS User's Guide vornehmen. Hier sind Hinweise gegeben zur Ermittlung des studentischen Arbeitsaufwands („workload").

Ergänzend hinzuziehen:

- ECTS-Arbeitshilfen im Bologna-Reader der HRK [4] sowie
- die zum Zeitpunkt dieses Berichtes von der HRK vorbereiteten Qualitätsrahmen für BA/MA/Doctorate.

Erweiterung der Prüfungsordnungen, Fokussierung auf die Kompetenzen (Output), statt der Inhalte (Input).

Halten sie ihre Unterlagen aktuell und bereiten diese in einer den Studierenden zugänglichen Form auf. Im Idealfall neben Deutsch auch in Englisch, damit die Studierenden diese Leistungen später anrechnen lassen können.

17.1.3 Anrechnungsstrategie und -praxis transparent darstellen

Diese Punkte sind praxisnah unter den Punkten 14 und 15 beschrieben.

17.2 Auf nationaler und internationaler Ebene

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen von Verstehen,
- allgemeine kognitive Fähigkeiten,
- Präsentationskompetenz, Umgang mit EDV, Umgang mit Zahlen,
- Organisations- und Sozialkompetenz (Kommunikation, Selbständigkeit, Verantwortung, Teamwork).

18 Literatur / Fundstellen

[1] Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.

[2] Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN: Lerning Outcome als Kriterium in der Akkreditierung von Studienprogrammen. In: Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagement an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004. Hrsg: HRK, Projekt Q, www.hrk.de.

[3] ECTS USERS' GUIDE 2004, Directorate General for Education and Culture, z.B. unter www.hrk.de.

[4] Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Hrsg: HRK Service-Stelle Bologna, www.hrk.de.

[5] Robert Wagenaar: Presentation: The Tuning methodology: learning outcomes and competences. Held at the Tuning Athens Meeting November 7th, 2003 http://odur.let.rug.nl/TuningProject/index.htm.

[6] Tuning-Projekt: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm.

[7] Linking Credits and Different Levels of Study. Report of ECTS National Counsellors Working Group. 7/8 February 2003 http://odur.let.rug.nl/TuningProject/index.htm.

[8] Shared "Dublin" descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards – Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004 www.jointquality.org.

[9] Report on: A framework for qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, December 2004. www.jointquality.org.

[10] UK Quality Assurance Agency: www.qaa.ac.uk.

[11] The Scottish Credit and Qualifications Framework: www.scqf.org.uk/index.asp.

[12] Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Edited by Julia González, Robert Wagenaar. 2003. http://odur.let.rug.nl/TuningProject/index.htm.

[13] Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz – Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Zweite aktualisierte Auflage, Juli 2004.

[14] Tuning Educational Structures in Europe – Phase II. Student Worklaoad, Teaching Methodes and Learning Outcomes: The Tuning Approach ©. http://odur.let.rug.nl/TuningProject/index.htm.

[15] Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform – HIS Projektbericht. August 2004. Quelle: www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf.

[16] Wissenschaftsrat : Empfehlungen zur Entwicklung von Fachhochschulen, Januar 2002. www.wissenschaftsrat.de/texte/5102-02.pdf.

[17] CHE: Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben, Juni 2003. www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf.

[18] Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report from a Joint Quality Inititiative informal group. March 2002 www.jointquality.org.

Allgemeiner Fragebogen

Hochschule / Universität:

Studiengang:

Ansprechpartner für Rückfragen:

1) Welcher Abschluss wird mit diesem Studiengang erreicht (bitte ggf. ergänzen)?

☐ Bachelor of
☐ Master of
☐ Diplom
☐ Staatsexamen
☐ Sonstige (bitte nennen):

2) Ist der Studiengang akkreditiert?

☐ Nein
☐ Nein, jedoch in Arbeit. Akkreditierung bis geplant
☐ Ja

3) Wie lang ist die Regelstudienzeit?

Semester

4) Seit wann besteht der Studiengang?

Seit

5) Wann ist die Prüfungsordnung zum letzten Mal in wesentlichen Teilen überarbeitet worden?

6) Gibt es eine Studienordnung?

☐ Nein
☐ Ja, aus dem Jahr

7) Gibt es einen Studienführer?

☐ Nein
☐ Ja, aus dem Jahr

8) Ist der Studiengang als berufsbegleitender Studiengang angelegt?

☐ Nein
☐ Ja

9) Um welche Art von Studium handelt es sich?

☐ Vollzeit-Präsenz-Studium
☐ Teilzeit-Präsenz-Studium
☐ Blockpräsenz-Studium
☐ Internetgestütztes Fernstudium mit Präsenzphasen
☐ Sonstige (bitte spezifizieren)

Falls das Studium ein Blockpräsenzstudium oder ein internetgestützter Studiengang mit Präsenzphasen ist:

- **Bitte geben Sie die Anzahl der Präsenzphasen im Semester an:**

- **Über wie viele Tage geht eine Präsenzphase im Durchschnitt (in Tagen):**

- **An welchen Tagen finden die Präsenzphasen in der Regel statt?**

  ☐ Montag ☐ Dienstag ☐ Mittwoch ☐ Donnerstag
  ☐ Freitag ☐ Samstag ☐ Sonntag

- **Sonstige Zusätze zu Zeiten**

10) Welche Zulassungsvoraussetzungen gelten für den Studiengang?

(siehe Seite in der Prüfungsordnung)

(Hinweise zur Auswertung: schulischer Abschluss, abgeschlossenes Studium, Berufserfahrung, Noten?)

11) Gibt es einen N.C. und/oder ein Auswahlverfahren?

☐ Nein
☐ Ja, einen N.C.
☐ Ja, ein Auswahlverfahren

12) Wie viele Studenten nehmen Sie maximal pro Studienjahr auf?

13) Wie hoch sind die durchschnittlichen Gebühren pro Semester?

(Bitte geben Sie bei Modulgebühren, die durchschnittlichen Gebühren an, die bei einer Regelstudienzeit anfallen)

EUR / Semester

14) Bitte geben Sie folgende Studentenzahlen an:

	Tatsächliche Zahl	Soll-Zahl
Aufnahme im Jahr 2003:		

	Absolventen	*Studienanfänger d.Jahrgangs (Kohorte)*
Letzter Abschluss :		

15) Entsprechen die derzeitigen Studierendenzahlen den Erwartungen an den Studiengang?

☐ Nein
☐ Ja

- o **Falls Nein, was sind mögliche Gründe für die niedrigen Studierendenzahlen?**

16) Woher kommen die Studierenden?

(in Prozent. Falls Sie keine Statistik darüber haben, bitte abschätzen)

	Prozent
Absolventen dieser Hochschule	
Regionaler Raum	
Deutschland	
Resteuropa	
Restwelt	

Entspricht diese Herkunft der Studenten ihrem Wunsch bzw. dem Ziel?

☐ Nein
☐ Ja
☐ Habe keinen bestimmten Wunsch

Was ist Ihr Ziel, welche regionalen Studentengruppen möchten Sie ansprechen?

17) Welchen der folgenden Fälle gab es in den vergangenen 3 Jahren?

☐ Starker Anstieg der Bewerberzahlen
☐ Starker Abfall der Bewerberzahlen
☐ Starker Anstieg der Studierendenzahlen
☐ Starker Abfall der Studierendenzahlen
☐ Keins von allem

18) Falls es in den vergangen Jahren einen starken Anstieg oder Abfall der Bewerber bzw. Studierendenzahlen gab. Was ist Ihrer Meinung nach der Grund dafür?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft.

Spezieller Fragebogen Teilprojekt 4

Hochschule:

Studiengang:

Ansprechpartner für Rückfragen:

Regelungen zur gegenseitigen Anrechnung

1. Haben Sie das ECTS-System für den Studiengang eingeführt?

☐ Nein
☐ Nein, ist jedoch bis geplant
☐ Ja, seit (Jahr)

- **Falls Nein, was sind die Gründe für die Nichteinführung?**

- **Falls Ja, werden die ECTS-Credits bzw. ECTS-Noten im Abschlusszeugnis genannt?**
  ☐ Nein
  ☐ Nur auf Wunsch des Studenten
  ☐ Ja, es wird ein Diploma-Supplement ausgestellt
  ☐ Ja, ECTS-Credits und ECTS-Noten
  ☐ Ja, nur die ECTS-Credits
  ☐ Ja, nur die ECTS-Noten

2. Was möchten Sie noch zur Praxis ECTS-Credits nennen?

3. Haben Sie für diesen Studiengang eine Modularisierung eingeführt?

☐ Nein
☐ Nein, ist jedoch bis geplant
☐ Ja, seit (Jahr)

4. Haben Sie Standards für die Gestaltung von Modulen eingeführt?

(Mit Standards ist z.B. gemeint: Anzahl von Veranstaltungen, Anzahl von Credits)

☐ Nein
☐ Ja, folgende (oder auf Quelle verweisen):

5. Gibt es Kooperationsvereinbarungen für diesen Studiengang mit anderen Hochschulen zur gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen / -abschlüssen?

☐ Nein
☐ Ja, mit

Falls Ja, bitte nennen Sie, welche Inhalte eine solche Kooperationsvereinbarung enthält.

6. Für welche Studien/Lernleistungen besteht laut Prüfungsordnung die Möglichkeit für eine Anrechnung?

Studienleistungen von:	Ja	Nein
Deutschen Universitäten	☐	☐
Deutschen Fachhochschulen	☐	☐
Europäische Hochschulen/Universitäten	☐	☐
Außereuropäische Hochschulen/Universitäten	☐	☐
Außerhochschulische Leistungen von:		
Berufsakademien	☐	☐
IHK	☐	☐

Sonstige (bitte nennen)

Falls die Möglichkeit der Anrechnung von Studienleistungen besteht:

7. Wer trifft laut Prüfungsordnung die Entscheidung der Anrechnung von Studienleistungen? (Wer trifft die letzte Entscheidung?)

☐ Prüfungsamt
☐ Prüfungsausschuss
☐ Fachlicher Professor
☐ Sonstige (bitte nennen):

8. Wie lange dürfen laut Prüfungsordnung die erbrachten Leistungen zurück liegen?

☐ Maximal Jahre
☐ Nicht definiert

9. Gibt es einen definierten Zeitraum, innerhalb dessen eine Entscheidung über die Anrechnung der Studienleistungen gefällt wird?

☐ Nein
☐ Ja, innerhalb von

10. Gibt es eine definierte Anzahl von Leistungen (ECTS) und/oder Modulen usw., die maximal angerechnet werden?

☐ Nein
☐ Ja, maximal

Anrechnung / Anerkennung von Abschlüssen

Bei Masterstudiengängen, die einen Bachelor und/oder Diplom-Studiengang voraussetzen:

11. Welche Anforderungen muss der Bachelor bzw. das Diplom erfüllen?

☐ Studium an einer Universität (FH wird nicht anerkannt)
☐ Mindest-Regelstudienzeit von Semestern
☐ Sonstiges:

12. Wird dieser Master für ein konsekutives Ph.D. Programm anerkannt, haben Sie z.B. Vereinbarungen mit anderen Hochschulen darüber?

☐ Nein
☐ Ja
☐ Weiß ich nicht

Informationen dazu:

Praxis der gegenseitigen Anrechnung von Studienleistungen

13. Bitte beschreiben Sie kurz den Weg der Anrechnung von Studienleistungen in der Praxis. (Über welche Stufen, wer ist beteiligt?)

14. Sofern Studienleistungen außerhalb von Deutschland erbracht worden sind, wie gehen Sie hier vor? (Bitte beschreiben)

15. Welche Verfahren wenden Sie an, um erbrachte Leistungen selber zu überprüfen?

☐ Keine
☐ Eigene Klausuren mitschreiben lassen
☐ Sonstige (bitte nennen):

16. Wie viel Prozent der Studenten fragen nach einer Anrechnung von Leistungen? (Falls Sie keine Statistik darüber haben, bitte abschätzen)

Prozent

17. Wie viel Prozent der Studenten beantragen eine Anrechnung von Leistungen? (Falls Sie keine Statistik darüber haben, bitte abschätzen)

Prozent

18. Gibt es bevorzugte Fächer/Module/Praktika usw., für die eine Anrechnung beantragt wird?

☐ Nein
☐ Ja, folgende Angebote:

19. Wie überprüfen Sie die Inhalte der erbrachten Leistungen?

☐ Werden nicht explizit überprüft.
☐ Überprüfung wie folgt:

20. Spielt die erzielte Note bei der Anrechnung eine Rolle?

☐ Nein
☐ Ja (bitte beschreiben inwiefern):

21. Haben Sie schon einmal Studienleistungen teilweise angerechnet?

☐ Nein
☐ Ja

Falls Ja, können Sie die Anrechnung näher beschreiben?

22. Für welche Fächer/Module/Praktika usw. sind in der Vergangenheit Studienleistungen voll angerechnet worden?

23. Für welche Fächer/Module/Praktika usw. sind in der Vergangenheit Studienleistungen teilweise angerechnet worden?

24. Für welche Fächer/Module/Praktika usw. sind in der Vergangenheit Studienleistungen nicht angerechnet (jedoch beantragt) worden?

25. Was sind die häufigsten Gründe für die Nicht-Anrechnung von Studienleistungen?

☐ ECTS-Credits bzw. SWS waren zu niedrig
☐ Inhalte stimmten nicht überein
☐ Niveau reichte nicht aus
☐ Note reichte nicht aus
☐ Leistungen an nicht anerkannten Einrichtungen (z.B. Berufsakademien)
☐ Sonstige (bitte nennen):

26. Bitte schätzen Sie die Arbeitszeit ab, die für eine Anrechnung über alle Stufen insgesamt benötigt wird.

Stunden

27. Innerhalb welchen Zeitraums wird in der Regel über die Anrechnung entschieden?

28. Welche praktischen Fragen und Probleme haben sich aus Ihrer Praxis bisher ergeben? (Bitte beschreiben)

29. Welche Frage(n) fehlen Ihrer Meinung hier auf dem Fragebogen? (Und würden Sie diese dann beantworten? Ggf. ein Extra Blatt nehmen)

30. Was möchten Sie sonst noch sagen?

Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft.

4.5 Abschlussbericht TP 5

Autor/en: Annette Knauer, Holger Oetken, Michael Schlaak

Verantwortliche Einrichtung: Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven

1 Ziel dieses Teilprojektes

Ziel dieses Teilprojektes ist die Entwicklung einer spezifischen Marketingstrategie zur Implementierung und nachhaltigen Absicherung weiterbildender Studiengänge. Damit soll u.a. die Akzeptanz der Studienangebote und -abschlüsse bei Studieninteressierten und Arbeitgebern gesichert werden. Marketinginstrumente sind vor allem im Bereich der Kommunikations- und Vertriebspolitik auf ihren Einsatz im Hochschulbereich zu eruieren. Ergebnis des Projektes ist ein Leitfaden für die Nutzung von kommunikations- und vertriebspolitischen Marketinginstrumenten in weiterbildenden Studiengängen.

2 Meilensteine

Ermittlung des Status quo durch Analyse bisher nicht explizit definierter bestehender Geschäftsmodelle; Darstellung des Ist-Zustandes; Sichtung und Analyse von kommunikations- und vertriebspolitischen Marketinginstrumenten für die Nutzung in Hochschulen; Entwicklung von Gestaltungsempfehlung für den Einsatz dieser Marketinginstrumente.

3 Einleitung

Dieser Bericht ist für die Praxis geschrieben und soll besonders Personenkreise ansprechen, deren Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund nicht primär vom Marketing geprägt ist.

- Im Teil A wird die IST-Analyse beschrieben.
- Im Teil B werden die Gestaltungsempfehlungen näher erläutert.

Die Ergebnisse der IST-Analyse haben zu einer praxisnahen Vorgehensweise ermutigt, denn hier kam klar zutage, dass die Koordinatoren und weitere Mitarbeiter meist einen studiengangsspezifischen Hintergrund haben. Diese Personen sind jedoch meist mit dem Marketing befasst, wobei Kenntnisse über Marketing eher weniger bestehen. Oft sind auch Berührungsvorbehalte zu beobachten. Marketing wird hier mit negativ besetzten Assoziationen zur Werbung verbunden.

Der Wunsch nach vielen Studierenden in ihrem Studiengang, lässt jedoch alle einen, wie auch immer gestalteten Weg der „Werbung“ gehen. Da Marketing jedoch sehr viel mehr umfasst als die reine Werbung, lohnt es sich auch weitere Aspekte daraus zu nutzen, um das „Produkt“ Studiengang zu gestalten. Innerhalb dieses Berichtes wird durchgängig der Studiengang selber als Produkt im Sinne des Marketings ausgegangen, die Kunden sind (in der

Regel) die Studierenden. Sie entscheiden sich für einen Studiengang, und im Fall der weiterbildenden Studiengänge sind sie es, welche die Gebühren dafür zahlen.

Der Überlegung, dass der Absolvent mit seiner erlangten Qualifikation und Fähigkeiten das „Produkt“ ist und die Kunden bei den Arbeitgebern zu finden sind, wird hier nicht primär gefolgt. Dieses Gedankenspiel ist allerdings sehr hilfreich und kann sehr gut genutzt werden, wenn es um die Konzeption eines Studiengangs geht. Das gilt besonders für einen weiterbildenden Studiengang, da die Weiterqualifizierung für den Arbeitsmarkt und für die eigene Karriere eine wichtige Motivation der Studierenden für das Studium sein kann, die genutzt werden kann.

A. Durchführung IST-Analyse

4 Vorgehensweise

Die Studiengänge an den beteiligten Partnerhochschulen (Universität Oldenburg, Universität Bielefeld und Fachhochschule O/O/W) wurden gesichtet. Die weiterbildenden und weiterführenden Studiengänge wurden ausgewählt und im weiteren Verlauf wurde Kontakt mit den jeweiligen Ansprechpartnern aufgenommen. Parallel dazu wurde ein Fragenkatalog entwickelt. In diesen Fragenkatalog flossen die Aspekte des Marketings und in die in den Vorgesprächen mit den Ansprechpartnern bereits erkannten Fragestellungen ein. Darauf hin erfolgte eine Abstimmung mit den Koordinatoren und ein Testdurchlauf mit zwei Ansprechpartnern. Der aufgrund der Rückmeldungen und Erfahrungen veränderte Fragenkatalog wurde dann sukzessive an die Ansprechpartner versandt. Während des Testdurchlaufs wurde weiter erkannt, dass die Beantwortung der Fragen in einem Interview weitaus aussagekräftiger ist. Auf dieser Erfahrung aufbauend wurde mit den Ansprechpartnern ein Interview auf Grundlage des Fragenkatalogs geführt. Dabei hatten die Ansprechpartner den Fragebogen teilweise bereits im Vorfeld ausgefüllt und auf dieser Grundlage konnte im Interview aufgebaut werden. Ein Interview für diesen Fragenkatalog erstreckte sich i. d. R. auf eine Zeit von 30-60 Minuten. Die Interviews wurden anschließend ausgewertet.

5 Auswahlkriterien der Studiengänge

Für die betrachteten Studiengänge des Projekts gelten folgende Kriterien:

- es wird ein akademischer Grad vergeben
- es handelt es sich um einen nicht-konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang
- der Zugang zu diesem Studiengang ist qualifiziert und berufstypisch

In der nun vorliegenden IST-Analyse wurden einige weitere weiterführende Studiengänge betrachtet, für welche diese Kriterien nicht vollständig gelten. Diese Studiengänge werden im weiteren Verlauf gekennzeichnet und von der Gesamtbetrachtung ausgeschlossen. Ein-

zelne interessante Aspekte, die durch diese Befragung erkannt wurden, werden im Text genannt.

5.1 Ausgewählte Studiengänge und Ansprechpartner

Folgende 14 Studiengänge wurden ausgewählt, dabei erfüllt ein Studiengang die Kriterien nicht voll und wird von der Gesamtbetrachtung ausgenommen.

Universität Bielefeld
- Public Health (Master)
- Epidemiology (Master of Science)

Universität Oldenburg
- Business Administration (Bachelor, internetgestützt)
- Educational Management (MBA, internetgestützt)
- Renewable Energies (Master of Science)
- Integrated Coasted Zone Management (Master of Science)
- Engineering Physics (Master of Science / Engineering) - (mit FH O/O/W)[13]

Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven
- Environmental Technology (Master of Science)
- Technical Management (Master of Science)
- Medieninformatik (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Public Health (Master)
- Wirtschaftsinformatik (Diplom – Aufbaustudiengang)
- Wirtschaftsingenieurwesen (Bachelor of Science, Online-Studiengang)
- Facility Management und Immobilienwirtschaft (Master of Science)

Die jeweiligen Interviewpartner für den Studiengang sind eine zentrale Anlaufstelle für Studierende und/oder sie nehmen eine koordinierende Aufgabe für diesen Studiengang wahr. Die Überzahl der ausgewählten Interviewpartner nahmen zum Zeitpunkt des Interviews diese Doppelfunktion für den Studiengang wahr.

Dabei wurden mehrheitlich wissenschaftliche Mitarbeiter interviewt (Anzahl: 9), Professoren wurden in fünf Fällen interviewt. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten teilweise den Fragebogen vorab mit einem Professor ab- bzw. durchgesprochen. Insgesamt bestand eine große Bereitschaft zu einem Interview und damit Interesse an einem Austausch.

[13] Erfüllt nicht alle Kriterien: konsekutiver Studiengang.

6 Fragenkatalog

6.1 Allgemeiner Fragenkatalog

Im allgemeinen Fragenkatalog wurden übergreifende Themen wie akademischer Abschluss, Organisation des Studiums, Regelstudienzeit, Zulassungsverfahren, Studiengebühren, Anzahl und Herkunft der Studierenden behandelt (s. Abschlussbericht TP 4).

6.2 Fragenkatalog für Teilprojekt 5

Der spezielle Fragenkatalog behandelt die Themen:

a. Produktpolitik, hierbei wird vorrangig der Studiengang (und nicht die Absolventen) als Produkt gesehen. Womit profiliert sich der Studiengang, wird diese Profilierung bewusst gesteuert?
b. Preispolitik, hier wird vorrangig gefragt, welche Kriterien zu dem Preis geführt haben.
c. Personal und Mittel, hier wird nach internen Möglichkeiten und Vorgehensweisen gefragt.
d. Kommunikationspolitik, hier wird vorrangig nach dem Einsatz und den Erfahrungen mit verschiedenen Kommunikationsmitteln gefragt.
e. Grenzen und Zukunft: Wo sehen die Anbieter des Studiengangs selber einen Entwicklungsbedarf, welche Wünsche bestehen bei dem Ausbau der Vermarktung.

7 Durchführung der Befragung

Die Interviews wurden zum größten Teil persönlich durchgeführt; lediglich die Interviews mit den entsprechenden Ansprechpartnern in Bielefeld wurden aufgrund der Entfernung per Telefon-Interview durchgeführt. Hier wurde ebenfalls aus Zeitgründen abweichend von sonstiger Vorgehensweise, der Fragekatalog nur in Teilaspekten beantwortet.

Einige Interviewpartner konnten einzelne Fragen nicht beantworten oder für die Beantwortung lagen keine Erfahrungen vor. Aus diesem Grund ist die Summe der Antworten zu einzelnen Fragen zum Teil kleiner als dreizehn.

8 Art der Studiengänge

8.1 Darstellung der Studiengänge

Abschluss	Anzahl
Master	9
Bachelor	3
Diplom	1

Tab. 1 Akademischer Abschluss der befragten Studiengänge

Studiengang ist als berufsbegleitender Studiengang vorgesehen	Anzahl
Ja	7
Nein	6

Tab. 2 Berufsbegleitende Studienform der befragten Studiengänge

Studiumsorganisation[14]	Anzahl
Vollzeit-Präsenz-Studium	7
Teilzeit-Präsenz-Studium	1
Blockpräsenz-Studium	1
Internetgestütztes Fernstudium mit Präsenzphasen (Blended E-Learning)	4

Tab. 3 Studiumsorganisation der befragten Studiengänge

Regelstudienzeit	Anzahl
2 Semester	2
3 Semester	3
4 Semester	4
6 Semester	2
8 Semester	2

Tab. 4 Regelstudienzeit der befragten Studiengänge

Studiengebühren pro Semester	Anzahl
0 EUR	1
1 – 750 EUR	7
751 – 1500 EUR	3
1501 – 2250 EUR	2

Tab. 5 Studiengebühren der befragten Studiengänge

Die überwiegende Anzahl der befragten Studiengänge (9) schließen mit einem Master ab. Der einzige Diplomstudiengang soll in absehbarer Zeit in einen Master-Studiengang umgewandelt werden. Bei den drei Bachelor-Studiengängen handelt es sich in allen Fällen um internetgestützte Fernstudiengänge, die Berufstätige als Zielgruppe haben.

Insgesamt sind der überwiegende Anteil (7) der befragten Studiengänge von der Organisation so angelegt, dass ein Studium neben der Berufstätigkeit ermöglicht wird.

Einige Masterstudiengänge sehen ein Vollzeitstudium von einem Jahr vor. Hier konnte beobachtet werden, dass Berufstätige sich teilweise ein Jahr beurlauben lassen oder eine Vereinbarung mit ihrem Arbeitgeber treffen, welche ihnen das Studienjahr ermöglicht. Besonders aus dem Ausland kommende Studierende sind in der Lage, eine solche Vereinbarung mit ih-

14 Unter Vollzeit-Präsenzstudium wird das „klassische“ Studium an der Hochschule verstanden. Bei dem Teilzeit-Präsenzstudium wird nur ein Teil der vorhandenen Zeit regelmäßig an der Hochschule studiert. Nebenher ist noch eine (Teil-)Berufstätigkeit oder Erziehungszeit in der Nähe des Hochschulortes möglich. Bei einem Blockpräsenz-Studium werden die Veranstaltungen auf mehrere Tage pro Semester konzentriert. Die Studierenden müssen hier nicht zwingend in der unmittelbaren Nähe des Hochschulortes wohnen. Auch dieses Studium kann mit einer Berufstätigkeit oder einer Erziehungszeit kombiniert werden. Bei dem internetgestützten Fernstudium mit Präsenzphasen wird ein Teil der Lehre über das Internet vermittelt, ergänzt durch mehrere Tage Präsenz an der Hochschule. Auch hier müssen die Studierenden nicht zwingend in der Nähe des Hochschulortes wohnen und können ihr Studium mit Berufstätigkeit oder Erziehungszeit kombinieren.

rem Arbeitgeber zu treffen. Daher wurden auch solche Studiengänge in die Untersuchung mit einbezogen.

Vier der sieben berufsbegleitend angelegten Studiengänge sind internetgestützte Fernstudiengänge mit Präsenzphasen (Blended Learning). Bei diesen Studiengängen handelt es sich um sehr junge Studiengänge (Start in den Jahren 2001 – 2003). Allgemein lässt sich sagen, dass der überwiegende Teil der Studiengänge (9) in den Jahren 2000 bis 2003 gestartet ist.

Die Studiengebühren liegen zum größeren Teil noch in einem moderaten Rahmen von bis zu 750 EUR pro Semester, wenngleich auch einige Studiengänge bis zu 2250 EUR pro Semester als Gebühren nehmen.15

9 Ergebnisse

9.1 Produktpolitik

Marktanalyse / Stärken / Zielgruppen

Von zehn Studiengängen geben fünf an, im Vorfeld eine Marktanalyse erstellt zu haben, die als hilfreich bewertet worden ist. Durch Personalwechsel war diese nicht mehr in allen Fällen noch nachvollziehbar. Als Inhalte der Marktanalysen wurden angeführt:

- Anforderungen der Wirtschaft an Qualifizierungen,
- Anforderungen der Zielgruppe an das Angebot (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch) sowie
- Mitbewerberanalyse hinsichtlich bereits bestehender Angebote.

In den übrigen Studiengängen wurde der Bedarf für ihren Studiengang positiv eingeschätzt. Diese positiven Einschätzungen begründeten sich vor allem aus Gesprächen mit Hochschullehrern, innerhalb der eigenen Hochschule oder an kooperierenden Hochschulen im In- und Ausland sowie aus Gesprächen mit möglichen Arbeitgebern oder Berufsverbänden.

Von einer abgesicherten Markterhebung kann hier in den wenigsten Fällen die Rede sein. Gleichwohl sind einige dieser Studiengänge sehr erfolgreich hinsichtlich der Studierendenzahlen.

Eine laufende Beobachtung des Marktes hinsichtlich ähnlicher Angebote findet überwiegend gelegentlich (6 Nennungen) oder intensiv (5 Nennungen) statt.

Bei der Frage nach Stärken und Schwächen des Studiengangs wurden diese oft, jedoch nicht in allen Fällen spontan genannt. Bei dem Vergleich mit Kommunikationsmitteln, wie Faltblättern oder Internetauftritten, ist die Herausstellung gerade dieser Stärken auch nicht immer zu erkennen. Das hinterlässt den Eindruck, dass nicht alle diese Stärken und Profilierungen auch genutzt werden.

15 In einigen Studiengängen werden Gebühren je belegtes Modul erhoben. In diesen Fällen wurden die Gebühren auf durchschnittliche Gebühren pro Semester umgerechnet, die in einer Regelstudienzeit anfallen.

Zielgruppen für das Angebot wurden ebenfalls überwiegend spontan und definiert genannt. Die Nennungen unterscheiden sich jedoch in Hinblick auf die Klarheit und Ausrichtung. So sind allgemein „An den Ausbildungsinhalten und dem (europäischen) Berufsfeld interessierte Personen“ wahrscheinlich schwieriger zu adressieren als „Nachwuchsführungskräfte in regionalen mittelständischen Unternehmen“.

Tendenziell wünschen sich die Anbieter von Studiengängen, die eine klare Zielgruppe und ein ausgeprägtes Stärkenprofil nicht deutlich erkennen lassen, eine höhere Auslastung oder höher qualifizierte Studierende.

Module als Produkt

Ein weiteres Element der Produktpolitik ist das Anbieten von einzelnen Modulen als Weiterqualifizierung. Diese Möglichkeit bieten zurzeit lediglich drei (junge) Studiengänge an. Weitere drei planen dieses Angebot, der Aufbau des Studienganges an sich stand hier zunächst im Vordergrund. Die überwiegende Anzahl (7 Nennungen) sieht hierin eine zusätzliche Einnahmequelle und auch ein Mittel um die Teilnehmer später als „ordentlich“ Studierende zu gewinnen. So ist eine spätere Anrechnung auf das Studium vorgesehen. Weitreichende Erfahrungen zur Annahme des Angebots liegen noch nicht vor. Anbietern von Studiengängen, die eine Modulbelegung nicht vorsehen, nennen vor allem den hohen organisatorischen Aufwand, der damit verbunden ist als Grund dieses Angebot nicht zu haben. Die Hochschulverwaltung und -organisation sehe dieses nicht vor und es müssten neue Wege gefunden werden, die einige Anbieter scheuen oder keine Zeit hierfür finden. Dieses Thema wird unter „Personal und Mittel“ noch einmal aufgegriffen.

9.2 Preispolitik

Die Studiengänge müssen sich zum weitaus geringsten Teil selber tragen. Da sie meist in einem Fachbereich eingegliedert sind, werden die Studiengänge von diesem getragen. Für drei Studiengänge wurde genannt, dass sie sich (nach Ablauf der Fördergelder) selber tragen müssen. Zum Zeitpunkt der Befragung, war jedoch noch kein Studiengang in der Situation, sich selber tragen zu müssen.

Die Gebühren, welche die Studiengänge erheben, richten sich mehrheitlich demnach nicht nach den tatsächlichen Kosten des Studiengangs. Vielmehr orientiert sich die Festlegung der Gebühren an den Mitbewerbern oder es werden eigene Interessen bzw. der Bedarf an zusätzlichen Einnahmen berücksichtigt. Die Gebühren werden eher vorsichtig, d.h. niedrig festgelegt. Mit den Gebühren wollen die Anbieter nicht vor dem Studium abschrecken. Diese Überlegung begründet sich vermutlich damit, dass Gebühren für ein Studium noch relativ neu in Deutschland sind und die Teilnehmer die Gebühren überwiegend selber finanzieren.

9.3 Personal und Mittel

Eine Stelle, die sich vorrangig um das Marketing und die Vermarktung kümmert, war nur in einem Studiengang zu finden. Und hier ist diese Stelle in einem Verbund angesiedelt, der sich nicht ausschließlich um diesen Studiengang an dieser Hochschule kümmert.

Die Vermarktung der befragten Studiengänge wird in allen Fällen von Professoren und/oder Mitarbeitern des Studiengangs selbst betrieben, wobei die Vermarktung nur einen kleinen Teil der gesamten Arbeitszeit einnimmt. Die Zeit, die für das Marketing aufgewendet wird, war von den Befragten schwer abzuschätzen und wurde von einigen auf 2-10 Stunden je Woche geschätzt.

Einen speziellen Etat für die Vermarktung haben nur zwei Studiengänge. Als Ausgaben für die Vermarktung für das Jahr 2003 wurden Summen zwischen 500 und 5000 EUR genannt (siehe Tab.6), wobei der hohe Betrag eine Ausnahme darstellt. Die höheren Beträge waren vorwiegend von jungen Studiengängen genannt worden, die sich noch in der Startphase befinden.

Ausgaben 2003	**Anzahl**
Bis 1000 EUR	3
1001 bis 2500 EUR	2
2501 bis 5000 EUR	3

Tab. 6 Ausgaben für Marketing im Jahr 2003

Zusammenarbeit mit Abteilungen innerhalb der Hochschule

Die Ansprechpartner wurden zu ihrer Zusammenarbeit bei der Vermarktung mit Stellen innerhalb der Hochschule befragt. Die Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung wird mehrheitlich als sehr eng oder eng und sehr hilfreich bis hilfreich bezeichnet. Die ZSB wird somit als erste Anlaufstelle innerhalb der Hochschule genannt, wenn es um die Vermarktung geht. Mit dem Akademischen Auslandsamt wird naturgemäß nur dann zusammen gearbeitet, wenn der Studiengang eine internationale Zielgruppe anspricht.

Mit wem arbeiten sie innerhalb ihrer Hochschule bei der Vermarktung zusammen?	**Sehr eng**	**Eng**	**Weniger eng**	**Gar nicht**
Hochschulleitung	1	2	2	5
Pressestelle	0	3	5	2
Zentrale Studienberatung	2	6	3	0
Akademisches Auslandsamt	1	3	3	3

Tab. 7 Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule - 1

Wie hilfreich ist die derzeitige Zusammenarbeit mit den Stellen hinsichtlich der Vermarktung?	**Sehr hilfreich**	**Hilfreich**	**Weniger hilfreich**	**Nicht hilfreich**
Hochschulleitung	1	2	1	2
Pressestelle	2	5	1	2
Zentrale Studienberatung	4	5	1	0
Akademisches Auslandsamt	1	1	1	0

Tab. 8 Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule - 2

Die Zusammenarbeit mit der Pressestelle und insbesondere der Hochschulleitung findet weitaus weniger statt als mit der ZSB. Während die Zusammenarbeit mit der Pressestelle mehrheitlich als hilfreich bezeichnet wird, wird die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung sehr heterogen bewertet. Sie scheint jedoch nicht die erste Adresse zu sein, wenn es um die Vermarktung von weiterbildenden Studiengängen geht.

Die Anbieter der Studiengänge wurden weiter befragt, mit welchen Stellen sie sich eine intensivere Zusammenarbeit wünschen. Hier wurde wieder die Hochschulleitung genannt. Insbesondere wurde der Wunsch nach einer zentralen Vermarktungsstelle geäußert. Dieser Wunsch wurde im Verlauf des Interviews noch an anderen Stellen genannt und wird unter „Grenzen und Zukunft“ näher betrachtet.

9.4 Kommunikationspolitik

Allgemein

Eine Vielfalt von Kommunikationsmitteln wird von den befragten Studiengängen genutzt. Es wurde gefragt, welche Mittel eingesetzt werden und wie sie hinsichtlich der Wichtigkeit eingeschätzt werden:

Einsatz (Anzahl)	**Welche Mittel setzen sie zurzeit ein und wie schätzen sie die Wichtigkeit ein, um Studierende zu erreichen?**	**Wichtigkeit**		
		hoch	**mittel**	**niedrig**
9	Internetpräsenz auf der Interseite der Hochschule	4	4	0
6	Eigene Internetpräsenz	5	1	0
6	Internetpräsenz mit Verbund- oder Kooperationspartnern	2	3	0
9	Listung in Weiterbildungsportalen o. Ä.	7	2	0
5	Informationsveranstaltungen in ihrer Hochschule	1	3	2
3	Externe Informationsveranstaltungen	1	0	1
5	Präsenz auf Messen	1	0	3
6	Präsenz auf Tagungen	1	4	1
8	Regionale Presse	5	1	1
6	Überregionale Presse	4	1	0
6	Fachpresse	4	1	0
9	Informationsfaltblatt (Flyer)	6	2	1
3	Informationsbroschüre	3	1	0
1	Werbegeschenke (wie Stifte, Blöcke)	0	0	1
6	Plakate	3	1	0
0	Sonstige	0	0	0

Tab. 9 Einsatz und Wichtigkeit von Kommunikationsmitteln

Auffallend ist hier, dass zeitgemäß das Internet eine herausragende Rolle spielt, sowohl im Einsatz als auch bei der Einschätzung der Wichtigkeit. Dabei werden neben der Präsenz auf der Hochschulseite ebenfalls eigene Internetpräsenzen eingesetzt, die als noch wichtiger als die Präsenz auf der Hochschulseite eingeschätzt werden. Eine noch höhere Wichtigkeit erlangt nur noch die Nennung in allgemeinen Weiterbildungsportalen bzw. Portalen zu Studiengängen, die ebenfalls genutzt werden. Damit einher geht die Angabe, dass die weitaus

meisten Anfragen per E-Mail an die Anbieter gehen, gefolgt von telefonischen Anfragen. Anfragen per Fax oder Brief spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Die Einschätzung der Wichtigkeit von Kommunikationsmitteln ist eher subjektiv zu betrachten. So gaben nur fünf Studiengänge an, dass sie erfragen, wie die sich einschreibenden Personen vom Studiengang erfahren haben. Von diesen fünf Studiengängen, hatten zum Zeitpunkt der Befragung nur drei Studiengänge die Daten bereits ausgewertet.

Die Werbung über andere deutsche und ausländische Hochschulen wird von 4 Studiengängen angegeben. Die Resonanz wird von nur einem Studiengang als gut oder sehr gut angegeben, die anderen berichteten von mäßiger oder gar keiner Resonanz. Von kooperierenden Hochschulen einmal abgesehen, werden die Unterlagen hier teilweise an Mitbewerber verschickt. Eine geringe Resonanz ist daher sicher nicht ganz verwunderlich, da nicht immer davon auszugehen ist, dass die Materialien weiter verteilt werden.

Bisher hat keiner der Studiengänge ehemalige Studenten der Hochschule angeschrieben. Davon ausgehend, dass bei weiterbildenden Studiengängen auch die Absolventen der grundständigen Studiengänge eine mögliche Zielgruppe darstellen, die darüber hinaus die Hochschule bereits kennen, ist das eher erstaunlich. Die eigenen Studierenden werden offensichtlich nicht umworben, das wird auch deutlich, dass neben Plakaten, kaum Werbung innerhalb der Hochschule gemacht wird. Die aktuellen Studierenden werden damit auch kaum als Multiplikatoren genutzt.

Bei der Kommunikation wird außerdem eher nur ein Studiengang dargestellt. Weitere weiterbildende Studiengänge werden in dem Zusammenhang kaum genannt, eine Koordination innerhalb der Hochschule ist in dieser Befragung nicht zu erkennen.

Kommunikationsmittel im Einzelnen:

Internet: Wie schon oben dargestellt, wird dieses Mittel weit reichend genutzt. Nicht alle Studiengänge verfügen hier allerdings über ein herausragendes Know-how bei der Gestaltung und Pflege von Internetpräsenzen. Nach Aufbau der Seite wird sich teilweise nicht intensiv damit befasst, dass diese Seite auch zu finden ist. Entweder durch Auflistung in möglichst vielen Datenbanken zu Weiterbildung und Studium oder durch die freie Suche in Suchmaschinen wie „Google“. Die Anbieter wurden gefragt, welche Schlüsselwörter sie als Interessent dort eingeben würden. Mit diesen Schlüsselwörtern waren einige Studiengänge gar nicht auffindbar, nach Modifizierung der Wörter jedoch durchaus auffindbar. Andere Anbieter kümmern sich anscheinend sehr intensiv um diese Platzierungen, denn allein vier Studiengänge wurden bei der Suche in „Google“ auf Rangplatz „1“ gefunden.

Die Aufnahme in Weiterbildungs- und Studienportalen ist oft kostenlos, einige Anbieter akzeptieren hier nur die Kommunikation mit einer zentralen Stelle an der Hochschule. Dabei war durchaus festzustellen, dass sich je Portal ganz unterschiedliche Personen und Abteilungen damit befassen. Eine Koordination innerhalb der Hochschule ist auch hier nicht immer klar zu erkennen.

Informationsveranstaltungen: Dieses Mittel wird nur von einem Teil der befragten Studiengänge eingesetzt. Zwar sind einige an allgemeinen Hochschulinformationstagen vertreten, vermissen hier jedoch ihre Zielgruppe, da überwiegend Schüler von solchen Informationsta-

gen angesprochen werden. Externe Informationsveranstaltungen, die eine definierte Zielgruppe erreichen, werden als Erfolg versprechender eingestuft.

Presse: Die meisten Studiengänge geben Pressemitteilungen heraus, wenn auch überwiegend selten. Dabei sind Artikel in der Fach- oder Bildungspresse häufiger als z.B. Berichte in der regionalen oder überregionalen Tagespresse, jeweils ausgerichtet um die betreffende Zielgruppe zu erreichen.

Netzwerke/Multiplikatoren: Die Zusammenarbeit mit Netzwerken wie Verbundpartnern wird in den Fällen, in denen eine solche Zusammenarbeit besteht, als eher eng und hilfreich bezeichnet. Multiplikatoren wie Berufs- oder Wirtschaftsverbände, Arbeitgeber, Agenturen für Arbeit werden nur von wenigen Studiengängen genutzt. Auffallend ist, dass wenige Studiengänge zu mehreren Multiplikatoren eine Zusammenarbeit pflegen und die überwiegende Zahl solche Multiplikatoren so gut wie gar nicht nutzt und diese somit natürlich auch nicht hilfreich sein können.

Ein Studiengang berichtete davon, dass die Absolventen des Studiengangs (Alumni) sehr hilfreiche Multiplikatoren sind, die den Studiengang bekannt machen. Diese Möglichkeit, die sich im Grunde genommen jedem Studiengang bietet, wird allerdings von anderen wenig genutzt. Hier muss allerdings auch hinzugefügt werden, dass ein Teil der Studiengänge noch so neu ist, dass es bisher keine oder nur wenige Absolventen gibt.

Kommunikationspolitik: Hier wurde die direkte Kommunikation der Anbieter mit den Interessierten erfragt. Dabei ist durchaus eine Marktorientierung in dem Sinne zu erkennen, dass einem Interessenten ein oder wenige direkte Ansprechpartner für Fragen gegeben wird, auch die Antwort auf Anfragen wird durchgehend mit (in der Regel) maximal drei Arbeitstagen angegeben.

Der interne Umgang mit den Interessentendaten ist recht unterschiedlich. Der überwiegende Teil speichert die Interessenten nicht in einer „Kundendatei“ oder ähnliches ab. Diese Interessenten werden auch nur in wenigen Studiengängen aktiv noch einmal angesprochen, wenn sie nicht ihrerseits noch Fragen haben. Ein aktives Marketing in Richtung der schon bekannten Interessenten findet demnach nur vereinzelt statt, z. B. in Form von einem regelmäßigen „E-Mail-Newsletter“.

10 Grenzen und Zukunft

Auf Fragen hinsichtlich der eigenen Einschätzung, welche Bereiche des Marketings ausgebaut werden könnten, wurden unterschiedliche Bereiche genannt. Diese wurden konkreter bei der „80.000 EUR“-Frage: die Anbieter wurden gefragt, was sie mit diesem einmaligen Etat machen würden. Weiter wurde unabhängig („alles ist möglich“) nach Wünschen gefragt. Antwortmöglichkeiten wurden jeweils nicht vorgegeben. Die Antworten werden hier

zusammengefasst, da je nach Gesprächspartner die Wünsche und Ideen an verschiedenen Stellen geäußert worden sind.

10.1 Kommunikationsmittel

Der überwiegende Teil der Befragten nannte mehrere Kommunikationsmittel, die bei vorhandenen Mitteln ausgebaut werden sollten:

An erster Stelle stehen hier Artikel und Berichte in Fachzeitschriften, gefolgt von der Internetpräsenz, die verbessert werden soll. Ein Teil wünschte sich die (professionelle) Überarbeitung der Informationsflyer und Postern. Vier Studiengänge würden gerne auf Messen und Tagungen präsenter sein, weiter wird der Kontaktaufbau zu weiteren ausländischen Hochschulen genannt. Diese beiden letztgenannten Punkte wurden vor allem von Studiengängen genannt, die einen international ausgerichteten Studiengang anbieten.

Allgemeine Öffentlichkeitsarbeit / Kontakte zu Multiplikatoren aufbauen

Diese Punkte wurden von insgesamt vier Studiengängen genannt. Die Pressearbeit auch im Zusammenhang mit einer aktiven Vermarktungsstelle für Studiengänge bzw. für die Hochschule.

Ausbau des Studiengangs

Der Wunsch Zeit und Geld vorrangig für den Studiengang (also für das Produkt) zu verwenden, wurde von vier Studiengängen genannt, z.B. für die Ausstattung wie Laptops, aber auch für die Akkreditierung des Studiengangs.

Aufstockung der Mitarbeiterstunden

Überraschenderweise nannten nur drei Studiengänge explizit den Wunsch, zusätzliche Mitarbeiter einzustellen oder Stellen innerhalb ihres Studiengangs aufzustocken.

Zentrale Marketingstelle an der Hochschule

Dieser Wunsch wurde an dieser Stelle oder weiter oben von insgesamt fünf Studiengängen geäußert. Dieses ist eine relativ häufige Nennung, besonders da die explizite Antwortmöglichkeit an keiner Stelle gegeben war. Aus diesem Wunsch lässt sich evtl. ableiten, dass die Anbieter sich einen Austausch und/oder eine Professionalität wünschen.

11 Definierte Fragenfelder

Im Laufe der Interviews konnte festgestellt werden, dass die Anbieter von Studiengängen innerhalb derselben Hochschule teilweise unterschiedliche Wege gehen, wenn sie vor den gleichen Fragestellungen stehen. Das ist sicher teilweise notwendig und wünschenswert, eine Vielfalt auch innerhalb einer Hochschule zu leben. Auf der anderen Seite wird das Rad an

verschiedenen Stellen neu erfunden, und die damit verbundene Zeit und das Geld könnte an anderen Stellen für neue Möglichkeiten eingesetzt werden.

Professionelles Marketing ist bisher bei den wenigsten Studiengängen gegeben, das fängt bei der Produktgestaltung an und durchzieht den sog. Marketing-Mix. Zwar hat fast jeder Studiengang einen erfolgreichen Vermarktungsweg gefunden, eine echte Strategie ist jedoch selten deutlich zu erkennen. Dabei sind jeweils sehr gute Ansätze vorhanden: Es wird eine Marktanalyse oder eine Erhebung des Marktes durchgeführt, Marketingmaterial wird erstellt. Aus Zeit- und/oder Erfahrungsmangel werden solche Ansätze jedoch nicht immer konsequent weiter geführt. Z.B. wird erfragt, wie die Studierenden von dem Studiengang erfahren haben, doch werden diese Daten nicht genutzt. Bestehende Kommunikationsmittel werden nicht optimal genutzt. Z.B. ist für Internetauftritte das technische und gestalterische Knowhow oft nicht gegeben. Dazu passt auch der Wunsch einiger Befragten nach einer zentralen Vermarktungsstelle an der Hochschule. Diese wird vermutlich zusätzlich zur zentralen Studienberatung gesehen, bei der die Vermarktung der grundständigen Studiengänge am Intensivsten stattfindet. Aus solchen Erkenntnissen und Wünschen leiten sich folgende Fragestellungen ab:

11.1 Hochschulmarketing aus Sicht des Marketing-Mixes

Wie stellen sich die „4P“ bzw. die erweiterten P (Produkt, Distribution, Kommunikation, Preis, Personal, Ausstattung, Prozess) für einen weiterbildenden Studiengang dar?

Welche praktischen Fragestellungen und Hilfen lassen sich hier den Anbietern von weiterbildenden Studiengängen an die Hand geben?

11.2 Inhalte der Vermarktung

Bei der Vermarktung sollte nicht nur der Studiengang als solcher betrachtet werden, sondern ebenfalls die Absolventen. Was ist bei dem Marketing zu beachten, um spätere Arbeitgeber zu erreichen? Hier ist z.B. eine regelmäßige Kommunikation mit möglichen Arbeitgebern denkbar, um zu erfahren, welche Qualifikationen gewünscht werden.

11.3 Neukundengewinnung – Kundenbindung

Welche Aspekte spielen auf diesem Weg eine Rolle, was wird an jeder Stelle benötigt? Was will der einzelne Mensch, was sind seine Bedürfnisse hinsichtlich weiterbildender Studiengänge? Wie kann eine Kundenbindung erreicht werden?

11.4 Spannungsfeld Hochschulmarketing - Studiengangsmarketing

Interessant ist die Fragestellung, wie sich die Vermarktung von Studiengängen im Spannungsfeld „Hochschulmarketing – Studiengangsmarketing“ positionieren lässt. Welche Aufgaben eher hochschulübergreifend wahrgenommen werden können und welche innerhalb der anbietenden Fachbereiche oder Abteilungen.

B. Gestaltungsempfehlungen für den Einsatz von Marketinginstrumenten

Ein Ziel des Teilprojektes ist die Entwicklung eines praxisorientierten Marketingkonzepts, welches den Anbietern ein wirkliches Arbeitsinstrument an die Hand gibt. Theoretische Konzepte des Marketings werden zwar beachtet, doch soll deren Darstellung und Diskussion nicht im Mittelpunkt dieses Berichtes stehen. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt ausschreibungsbedingt bei den kommunikations- und vertriebspolitischen Marketinginstrumenten, vereinfacht gesprochen bei der Werbung, und den diese Instrumente beeinflussenden Faktoren.

Da die Vorüberlegungen zu einem Studiengang und die letztendliche Konzeption und Gestaltung eines Studiengangs zum Marketing-Mix gehören, soll im Weiteren auch darauf eingegangen werden.

Bereits bei der Idee zu einem neuen Studiengang ist die Beachtung von Marketingaspekten für eine nachhaltige Implementierung des Studiengangs sinnvoll. Eine Bestandsaufnahme oder auch Marketinganalyse gibt hilfreiche Antworten zur Konzeption eines Studiengangs.

Elemente des Marketing-Mix:

- Produktpolitik / Distributionspolitik
- Preispolitik
- Personalpolitik
- Prozesspolitik
- Ausstattungspolitik
- Kommunikationspolitik

Die Kommunikationspolitik wird spätestens bei der „Werbung“ für den Studiengang sehr wichtig. Da die Kommunikationspolitik ein Meilenstein dieses Teilprojektes ist, wird sie gesondert weiter unten behandelt.

Im Folgenden wird zunächst ein Modell einer Marketinganalyse beschrieben, gefolgt von Überlegungen zu den ersten fünf genannten Bereichen des Marketing-Mix. Ergänzend sind Stichworte zu den Bereichen gegeben. Diese dienen dazu, dass sich Anbieter zu den einzelnen Stichworten überlegen:

- Ist das ein wichtiger Aspekt für meinen Studiengang, den ich berücksichtigen will?
- Wie will ich ihn gestalten?
- Bzw. wie ist er gestaltet (falls er nicht im eigenen Verantwortungsbereich liegt)?
- Wie kann ich ihn nutzen?
- Wie stelle ich ihn dar (in der Kommunikationspolitik)?

12 Marketinganalyse

Bei der Konzeption eines neuen Studiengangs ist eine Marketinganalyse sehr sinnvoll. Gerade bei einem weiterbildenden Studiengang, für den im Gegensatz zu anderen Studiengängen in jedem Fall Gebühren erhoben werden, ist der Erfolg auf dem Markt eine Voraussetzung für den Fortbestand.

12.1 Definition der Fragestellung

Am Anfang einer Marktanalyse sollte die Definition der Fragestellung stehen, welche durch die Marktanalyse gelöst werden soll, d.h. welches Ziel erreicht werden soll. Danach richtet sich auch die Definition der Zielgruppen, die befragt bzw. analysiert werden.

12.2 Mögliche Zielgruppen einer Marketinganalyse

Es werden die wichtigsten möglichen Zielgruppen vorgestellt. Ergänzend dazu werden Fragestellungen aufgeführt, für welche die jeweiligen Zielgruppen interessant sind.

Arbeitgeber und Berufsverbände:

Stellen sie eine Liste von potentiellen Arbeitgebern, Berufsverbänden und Interessengruppen zusammen:

- Welche Anforderungen stellen die Arbeitgeber an ihre Mitarbeiter?
- In welchen Bereichen gibt es Qualifizierungsbedarf? Gibt es z.B. neue gesetzliche, gesellschaftliche oder branchentypische Entwicklungen, die Qualifizierungen erfordern?
- Liegt bereits ein vorläufiges Konzept zu Studieninhalten vor, so kann anhand dieses Konzeptes konkret erfragt werden, inwiefern die potentiellen Arbeitgeber ein Interesse an den Absolventen haben. Welche Vorzüge werden bei dem Studiengang gesehen? Weiter kann erfragt werden, welche Optimierungen für den Studiengang gesehen werden.

Eingeschriebene Studierende / Absolventen:

Wählen sie je nach Fragestellung Studierendengruppen aus:

- Für die Erfragung der Motivation für eine Studiengang / den Studienort bieten sich die Studierenden an, die gerade begonnen haben („Erstsemester“).
- Für die Erfragung des Optimierungsbedarfs und auch Vorzügen bieten sich die Studierenden aus höheren Semestern an, die bereits einige Erfahrungen im Studiengang gemacht haben.
- Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit diesem Abschluss, sowie Optimierungsbedarf und Vorzüge können sehr gut bei Absolventen des Studiengangs (mindestens 1 Jahr nach Abschluss) erfragt werden. Dieses setzt natürlich einen nachhaltigen Kontakt zu den Alumni voraus (s. auch weiter unten zu Alumni).

Dozenten und Mitarbeiter im Studiengang / an der Hochschule:

Wählen sie auch hier je nach Fragestellung Gruppen von Hochschulangehörigen aus:

- Dozenten für die Vorzüge und den Optimierungsbedarf und gerade auch für Chancen und Entwicklungen in ihrem jeweiligen Fachgebiet.
- Mitarbeiter ebenfalls für die Vorzüge und den Optimierungsbedarf. Hier kann auch einmal ein bestimmter Bereich (z.B. Erstanfragen, Administration) herausgegriffen werden, wenn in diesen Bereichen eine Optimierung gewünscht ist.

Mitwerber:

Eine Marktanalyse kann auch dazu dienen, den Mitwerbermarkt zu eruieren. Welche vergleichbaren Studiengänge und auch sonstigen Weiterbildungsangebote gibt es? Die Basisinformationen dazu sind heute relativ einfach über das Internet zu erfahren. Bei weiter gehenden Analysen können z.B. Arbeitgeber/Berufsverbände hinzugezogen werden.

Nach Auswahl der Zielgruppe(n) sollte definiert werden, welches konkrete Ziel (das Ziel der Marketinganalyse wird vorher festgelegt) mit der Befragung gerade dieser Zielgruppe(n) erreicht werden soll.

12.3 Befragungsmethoden und -konzeption

Folgende Möglichkeiten stehen zur Verfügung:

- Schriftliche Befragung (Fragebogen per Post / Fax / E-Mail).
- Persönliche mündliche Befragung (anhand eines Leitfadens oder eines Fragebogens).
- Telefonische Befragung (anhand eines Frage-Leitfadens oder eines Fragebogens).
- Online-Befragung.

Weiter sind Gruppendiskussionen vorstellbar. Diese sind besonders gut zu organisieren, wenn die Mitglieder an einem Ort sind, z.B. bei Studierenden und Mitarbeitern. Tagungen von Berufsverbänden können ebenfalls gut für Diskussionen genutzt werden, z.B. um einen Qualifizierungsbedarf zu eruieren.

Die Konzeption des Fragebogens oder eines Leitfadens wird von dem jeweiligen Untersuchungsziel geleitet. Überlegungen, die sich jede/r bei der Konzeption stellen kann:

- Welche Fragen will ich in jedem Fall stellen?
- Welche Fragen führen mich zu auswertbaren Antworten?

12.4 Auswertung und Dokumentation

Eine anschließende systematische Auswertung schließt sich an. Besonderen Wert sollte auch auf die Schlussfolgerungen und die Dokumentation gelegt werden.

Welche neuen Erkenntnisse gibt es aus der Marktanalyse und welche Konsequenzen werden daraus gezogen? Vorrangig stellt sich diese Frage aus dem Blickwinkel der ursprünglichen Fragestellung. Weiter können neue Aspekte erkannt werden, die aufgenommen werden.

12.5 Beispiele für einen Ablauf

Folgende Vorgehensweisen sind vorstellbar:

	Beispiel 1	Beispiel 2
Definition der Fragestellung	Konzeption eines neuen Studiengangs, den es so noch nicht gibt	Optimierung eines bestehenden Studiengangs, dessen Studierenden- und/oder Absolventenzahlen zu niedrig sind
Zielgruppe definieren	Zielgruppe von potentiellen Studierenden und/oder Arbeitgebern	Bestehende Zielgruppe von Studierenden und/oder Absolventen, Arbeitgebern
Untersuchungsziel	Erwartungen der Studierenden / Arbeitgebern an den Studiengang	Untersuchen, warum und wie sich die jetzigen Studierenden, Absolventen und Arbeitgeber für diesen Studiengang bzw. Absolventen entschieden haben
Befragungsmethoden und -konzept	Einzelinterviews mit zufällig ausgewählten Personen aus den Zielgruppen Fragen sowie Anzahl der Interviews festlegen	Gruppendiskussion mit ausgewählten Studierenden sowie Einzelinterviews mit Absolventen, Arbeitgebern und Studierenden zu den Vorzügen und dem Optimierungsbedarf (Stärken/Schwächen) des Studiengangs Eruieren, welche neuen Anforderungen gestellt werden und welche bestehenden Vorzüge für die Gewinnung von Studierenden/Arbeitgebern genutzt werden können
Auswertung und Schlussfolgerungen	Getrennt nach Studierenden und Arbeitgebern Schlussfolgerungen ziehen	Getrennt nach Studierenden und Arbeitgebern Schlussfolgerungen ziehen
Dokumentation	Dokumentation der Interviews und Schlussfolgerungen Geplante Konsequenzen oder Empfehlungen dokumentieren	Dokumentation der Interviews und Schlussfolgerungen und geplante Konsequenzen oder Empfehlungen dokumentieren

13 Produktpolitik: Was macht das „Produkt“ Studiengang aus?

Bei einem Studiengang handelt es sich um eine Dienstleistung. Im Marketing werden Dienstleistungen, genauso wie Waren und Güter als „Produkt“, bezeichnet. Und doch unterscheiden sie sich in einigen Aspekten sehr wesentlich von Waren.

Eine Dienstleistung ist nicht greifbar, sie lässt sich nicht anfassen und auch nicht direkt gegenständlich sichtbar machen. Der glückliche Absolvent erhält zwar nach dem erfolgreichen Studium ein Abschlusszeugnis (dieses ist greifbar), und doch ist dieses nicht die Dienstleistung selber. Daraus ergibt sich auch, dass eine Dienstleistung nicht wie eine Ware lagerfähig ist. Um einen Studiengang anzubieten, werden die Ressourcen in einer Hochschule geschaffen. Diese geschaffenen Kapazitäten gilt es dann optimal zu nutzen. Es ist also auch eine Aufgabe des Marketings für eine Auslastung mit genügend Studierenden zu sorgen.

Ein Studiengang hat wie jede Dienstleistung einen starken Personenbezug, da die Dienstleistungen von Menschen erbracht werden. Dieser Personenbezug ist für Studiengänge sogar besonders stark ausgeprägt, denn die Studierenden stehen direkt mit den Lehrenden und Mitarbeitern einer Hochschule in Kontakt. Auf diesen Aspekt wird weiter unten näher eingegangen.

Bei der Gestaltung des Produktes „weiterbildender Studiengang“ sollten von Anfang an die Zielgruppen im Auge behalten werden, für die der Studiengang angeboten wird. Die Gestaltung besonders der Inhalte wird von diesen Zielgruppen abhängig sein.

Aspekte für die Produkt- und Distributionspolitik eines Studiengangs sind hier aufgeführt. Diese Liste soll eine Hilfe darstellen, um einen Studiengang und was ihn insgesamt ausmacht, umfassend zu beschreiben. Auf einige Aspekte wird im Detail bei der Kommunikationspolitik eingegangen, da sich diese natürlich für die Kommunikation zum Kunden nutzen lassen. Überlegen sie sich bei der Konzeption und bei der Darstellung eines Studiengangs, wie die einzelnen Elemente gestaltet sind bzw. gestaltet werden. Was ist das Angebot? Aus dieser Liste ist ersichtlich, dass zu einem Studiengang weit mehr gehört als die reinen Studieninhalte.

Allgemein
Dauerhaftes Angebot (Sicherheit für Studierende)?
Lehre
Studieninhalte
Lehrende
Lehrformen
Zeitablauf des Studiums (Semesteranzahl, Zeitbedarf je Woche)
Studiumsorganisation insbesondere bei ortsungebunden Studiengängen
Betreuungskonzept
Betreuungsqualität
Zeiten und Organisation der Präsenzphasen
Aktualität
Praxisnähe / Forschungsbezogenheit
Praktika innerhalb/außerhalb der Hochschule
Exkursionen
Projektarbeiten / -phasen

Aufbereitung der Materialien (Skripte) Qualität der Lehrmaterialien (insbesondere bei E-Learning)
Wo findet die Lehre statt? Vor Ort studieren (i. d. R. Vollzeitpräsenz, Teilzeitpräsenz, evtl. Blockpräsenz) Weitgehend ortsungebunden studieren (E-Learning - mit Präsenzphasen, evtl. Blockpräsenz) Zugang zu Lehrmaterialien (Sicherstellung der reibungslosen Bereitstellung) Standorte für Präsenzphasen
Abschluss Bekanntheitsgrad und Anerkennung des Abschlusses Akkreditierung Einstufung in Tarifgruppen/Besoldungsgruppen
Ausstattung / Räumlichkeiten s. Ausstattungspolitik
Service im direkten Zusammenhang mit dem Studiengang Erreichbarkeit, Kompetenz und Freundlichkeit der Ansprechpartner Beschwerdemanagement Kontakte zur Wirtschaft / Arbeitgebern / Forschungseinrichtungen Kooperationen oder Kontakte zu ausländischen Hochschulen Beratung / Unterstützung bei Stellensuche Weiterbildung nach dem Studium Alumininetzwerk
Serviceeinrichtungen der Hochschule Mensa Bibliothek (Öffnungszeiten, Bestand, Service) Hochschulsport Fremdsprachenangebot Sonstige Angebote z.B. im künstlerischen Bereich (Chor etc.) Akademisches Auslandsamt Immatrikulations- / Prüfungsamt Studienberatung BaföG-Beratung „Studierwerkstatt“ mit Seminarangeboten wie Zeitmanagement, Arbeitstechniken, Präsentationstechniken u. Ä. „Career-Center“: Bewerbertraining, Unterstützung bei Stellensuche Kinderkrippe / Kindergarten Beratung in (psychisch) schwierigen Situationen Zentrum für Weiterbildung
Hochschule allgemein, Hochschulstandort Image der Hochschule Erreichbarkeit (der Stadt / der Hochschule) Attraktivität der Stadt / der Region Kostenniveau für Lebenshaltungskosten am Standort

14 Preis- und Konditionenpolitik für einen Studiengang

In diesem Teil wird auf die Preispolitik eingegangen. Die Kostenberechnung und Finanzierung eines Studiengangs sind Thema eines weiteren Teilberichtes, daher werden diese hier voraus gesetzt.

14.1 Preisfestlegung

Für einen Studiengang und überhaupt im Weiterbildungsmarkt wird selten von einem „Preis" gesprochen. Wörter wie Gebühren (Teilnahmegebühr, Modulgebühr) und evtl. noch Kosten sind die Begriffe der Wahl. Sie sind für diesen Bereich gängig und sollten in der Kommunikation mit den Kunden genutzt werden. Gut zu überlegen ist, ob das Wort „Studiengebühren" genutzt wird, da dieses durch die z. Zt. kontrovers diskutierte Einführung für alle Studiengänge eher negativ besetzt ist. Den Einsatz des Begriffs „Studiengebühren" kann jedoch auch eine bewusste Entscheidung sein, die von strategischer Bedeutung für die Hochschule insgesamt ist.

Die Gebührengestaltung ist noch ein relativ neues Thema und in den nächsten Jahren wird es hier voraussichtlich noch viel Bewegung geben. Bei der Gebührenfestlegung sollte man sich nicht allein vom Wettbewerb leiten lassen, sondern eigene Überlegung anstellen. So lassen sich mit verschiedenen theoretischen „Versuchsgebühren", Szenarien gedanklich durchspielen. Vorstellbar ist, dass drei Gebühren (eher niedrig, mittel, hoch) mit Fragen begleitet werden:

- Wie viele Studierende „benötigen" sie bei dieser Gebühr, damit sich der Studiengang trägt?
- Welche Zielgruppe(n) wollen sie bei dieser Gebühr ansprechen?
- Wie wollen bzw. können sie jeweils den Studiengang anbieten, evtl. mit mehr/weniger Renommiertheit der Dozenten, Qualität der Unterlagen, Service?

Man sollte sich klar machen, dass gerade bei geringen Gebühren eine hohe Zahl von Studierenden benötigt wird, damit sich der Studiengang trägt. Ist diese Zahl realistisch?

Bei der Gestaltung ist es auch hilfreich sich vor Augen zu halten, dass jeder Preis, und so auch eine Studiengebühr eine Aussage über den Wert einer Leistung darstellt. Mit einem teuren Studiengang wird eher eine hochwertige Ausbildung/Qualität assoziiert, bei einem günstigen Studiengang eher eine nicht so hochwertige Ausbildung/Qualität.

Letztendlich werden sie eine Gebühr festlegen und diese in der Praxis testen, so wie es bei jedem Produkt gemacht wird.

Der Umgang mit dem üblichen Semesterbeitrag sollte mit den zuständigen Stellen ebenfalls geklärt werden. Oft wird hier ein geringer Beitrag ausgehandelt, da Studierende in weiterbildenden Studiengängen die damit unterstützten Einrichtungen und Angebote, wie Mensa, öffentliche Verkehrsmittel gar nicht nutzen. Zu überlegen ist in jedem Fall eine Integration in die allgemeinen Studiengebühren und eine interne Verrechnung durch die Studiengangskoordination.

14.2 Konditionenpolitk

Bei der Preispolitik geht es jedoch nicht allein um die Gebührenfestlegung, sondern auch um die Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Wir alle kennen Rabattsysteme, Ratenzahlung, Finanzierungsmodelle – diese Ideen können sie auch für einen Studiengang nutzen.

Hier einige Möglichkeiten. Wählen sie hierbei keinesfalls alle Möglichkeiten, sondern einige wenige, die besonders für ihre Zielgruppe interessant ist (und die sie verwaltungstechnisch verwirklichen können).

„Frühbucherrabatt“ Schaffen sie die Möglichkeit, dass sich Teilnehmer schon früh einschreiben können und belohnen sie das mit einem Rabatt. Vorteil: frühe Planungssicherheit
Rabatt für Bezahlung im Voraus Wenn sich ein Studierender bereits für das gesamte Studium entscheidet (vertraglich absichern) und dieses gesamt im Voraus bezahlt, belohnen sie das mit einem Rabatt. Vorteil: Planungssicherheit
Rabatt bei Entscheidung für das gesamte Studium Bei Abschließen eines Vertrages über das gesamte Studium, lässt sich auch eine reduzierte Semestergebühr vereinbaren. Natürlich insgesamt höher als wenn die Summe auf einmal bezahlt wird. Vorteil: Planungssicherheit
Ratenzahlung ermöglichen Die Zahlung jeweils zum Anfang des Semesters ist bereits eine Ratenzahlung. Das könnte man auch monatsweise ermöglichen. Vorteil: Erreichung von weniger finanzstarken Zielgruppen
Firmenrabatt / Berufsverbandrabatt / Hochschulrabatt Haben sie Mitarbeiter einer bestimmten (großen) Firma als Zielgruppe, zahlt evtl. sogar die Firma das Studium, so können sie hier Rabatte einräumen. Ähnliches gilt für Mitglieder eines Berufsverbands. Auch bei sehr guter Zusammenarbeit mit einer anderen Hochschule oder sonstigen Institutionen, welche besonders für diesen Studiengang werben, sind solche Regelungen vorstellbar. Vorteil: Ein Teil der Werbung läuft über diese Firmen/Verbände. Das sollten sie zusammen mit der Einräumung des Rabattes vereinbaren. Von Firmen könnten mehrere Mitarbeiter teilnehmen. Außerdem besteht bei Teilnehmern von Firmen eine größere Planungssicherheit. Die Firmen haben ein hohes Interesse, dass ihre Mitarbeiter den Studiengang erfolgreich abschließen.
Kreditmöglichkeiten Mit einer Bank ein Kreditmodell für die Studierenden aushandeln. Ein schon gelebtes Beispiel, siehe Literatur/Fundstellen [3]. Vorteil: Erreichung von z. Zt. weniger finanzstarken Zielgruppen
Information zu Fördermöglichkeiten / Stipendien / (BaföG) Informieren sie über Fördermöglichkeiten und Stipendien. Wie lassen sich die Kosten für ein Studium steuerlich absetzen? Gibt es Stiftungen oder ähnliches, die Stipendien vergeben? Stellen sie hier die Möglichkeiten dar und geben Hilfestellungen zum Erhalt eines solchen Stipendiums. Unter bestimmten Voraussetzungen sind Teilnehmer evtl. noch BaföG-berechtigt. Informieren sie auch hierüber, auch darüber, wenn diese Möglichkeit in keinem Fall existiert. Siehe

auch hier [3]. Vorteil: Erreichung von nicht-finanzstarken Zielgruppen
(Stark) reduzierte Gebühren für ein „Schnuppermodul“ Geben sie neben der Belegung des gesamten Studiums auch die Möglichkeit, nur ein oder wenige Module zu belegen und dieses zu einer stark reduzierten Gebühr. Vorteil: Gewinnung von noch unsicheren Personen, die sich zunächst ein genaueres Bild von dem Studium machen wollen.
Module unabhängig vom Studium anbieten Diese allgemeine Weiterbildungsmöglichkeit kann ebenfalls überlegt werden und ist gerade in weiterbildenden Studiengängen sehr verbreitet. Die Gebühren hierfür werden sich an den Studiengebühren orientieren. Vorteil: Dieses Angebot stellt nicht nur eine weitere Einnahmequelle dar, sondern dient auch dazu, noch unsichere Teilnehmer für das gesamte Studium zu gewinnen. Die Anrechnung der bereits belegten Module sollte sichergestellt werden (siehe Teilprojekt 4).

15 Personalpolitik in einem Studiengang

Der ausgeprägte Personenbezug in weiterbildenden Studiengängen macht die Auswahl der Lehrenden und Mitarbeiter zu einem wichtigen Bereich. Die Studierenden als zahlende Kunden werden an diese weitaus höhere Ansprüche stellen, als die Hochschule dieses bisher kennt. Eine Unzufriedenheit über Dozenten und Mitarbeiter wird sich direkt auf die Studierendenzahlen und damit auf den Erfolg eines Studiengangs auswirken.

Die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrenden und Mitarbeiter kann in zwei große Bereiche unterteilt werden:

1. Fachliche Kompetenzen, dazu gehören die Ausbildung und die Erfahrungen in dem Fach- bzw. Arbeitsgebiet.
2. „Soft Skills“, also Kommunikationsfähigkeit, didaktische und soziale Kompetenzen, Reaktionsbereitschaft, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verbindlichkeit.

Für die anfragenden potentiellen Studierenden wird es ein großer Unterschied sein, ob sie mit einer freundlichen, kommunikativen und hilfsbereiten Mitarbeiterin sprechen oder mit einer Mitarbeiterin, die „Dienst nach Vorschrift“ macht und die Informationen unfreundlich und ohne Interesse am Kunden gibt.

Bei dem Kontakt mit den Lehrenden wird natürlich fachliche Kompetenz gepaart mit didaktischen Fähigkeiten erwartet – und genauso eine angemessene soziale und kommunikative Umgangsweise.

Bei der Auswahl der Lehrenden und der Mitarbeiter ist die Berücksichtigung solcher Faktoren also sehr wichtig. Gewinnen sie die Menschen für ihren Studiengang, die diese Kompetenzen mitbringen. Diese Menschen innerhalb einer Hochschule zu gewinnen, hängt natürlich auch von dem Ansehen des Studiengangs, des Fachbereichs oder der Einrichtung innerhalb der Hochschule ab. Es kann Spaß machen und eine Ehre sein, für sie bzw. mit ihnen zu arbeiten.

Zur Personalpolitik gehört ebenfalls die Einbindung der Lehrenden und Mitarbeiter in die Gestaltung des Studiengangs, denn diese Menschen sind am Erfolg eines Studiengangs maßgeblich beteiligt. Einige Hinweise zur Mitarbeiterorientierung ([4], S.110f), die an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden sollen:

- Mitarbeiter sind beteiligt und zu selbständigem Handeln ermächtigt,
- das Wissen und die Kompetenz der Mitarbeiter werden ermittelt, ausgebaut und aufrechterhalten,
- Mitarbeiter-Ressourcen werden geplant, gemanagt und verbessert,
- Mitarbeiter und Organisation führen einen Dialog und
- Mitarbeiter werden belohnt und anerkannt.

16 Prozessmanagement in einem Studiengang

Von einer Anfrage bis zur Einschreibung eines Studierenden läuft eine Vielzahl von Prozessen ab. Das Prozessmanagement befasst sich mit der Abstimmung dieser Prozesse, die im Idealfall auf den Kunden also auf den Studierenden ausgerichtet sind.

Da die Service-Orientierung bei weiterbildenden Studiengängen deutlich größer sein sollte als bei vielen derzeitigen grundständigen Studiengängen, gilt es hier ein besonderes Augenmerk drauf zu werfen. Ziele des Prozessmanagements sind die Verringerung von Wartezeiten (auf Informationen, Rückruf, Einschreibebestätigung, Anrechnung von Studienleistungen, Prüfungsergebnisse, Terminpläne, Abschlusszeugnis,....) und eine abgestimmte Information und Kommunikation zum Studierenden.

Es folgt eine beispielhafte Aufzählung von Prozessen, die ggf. durch die eigenen Gegebenheiten ergänzt werden können. Diese Liste soll anregen, die Prozessabläufe zu analysieren und zu optimieren.

Grundsätzliche Prozesse bei einem weiterbildenden Studiengang
(genannt sind ausschließlich Prozesse, die auf den Studierenden ausgerichtet sind, keine ausschließlich internen Prozesse)
Abstimmung Studieninhalte und Lehrformen
Abstimmung und Erstellung von Lehrunterlagen (Herausgabe an Studierende)
Bei E-Learning-Angeboten:
Abstimmung und Erstellung von Lernumgebung und Lehrmodulen
Betreuungskonzept
Grundsätzliche Studienorganisation und -ablauf (insbesondere bei Kooperationsangeboten)
Zulassungsvoraussetzungen
Zulassungsprozess (Unterlagen, Termine)
Politik zu Anrechnung von Studienvorleistungen (innerhalb und außerhalb von Hochschulen), s. a. Teilprojekt 4
Prüfungsordnung
Gebühren für Studiengang
Semestergebühren (Ermäßigung für Studierende in wb. Stg. aushandeln, evtl. auch in Studiengangsgebühr integrieren)
Finanzierungsmöglichkeiten

Prozesse zum Interessenten vor Einschreibung / Anmeldung Allgemeine Anfragen Studienberatung Spezielle Anfragen zu Zulassungen Studienablauf (inhaltlich, organisatorisch) Gebühren und Finanzierung Besonderheiten bei E-Learning: s. o. und technische Voraussetzungen Aktive Rückfragen bei Interessenten
Prozesse während des Studiums Konkrete Semesterplanungen (Organisation, Dozenten, Termine, Räume, Unterlagen) (Je nach Komplexität des Studiengangs kann dieser Punkt sehr umfangreich sein, z.B. bei Kooperationsstudiengängen) Prüfungsplanung, Prüfungsanmeldung, Ergebnisbekanntgabe Anmeldung / Rückmeldung zum nächsten Semester Kontakte zur Wirtschaft / zu Alumni Prozesse während einer Abschlussarbeit (Master thesis o. Ä.) Ausgabe der Abschlusszeugnisse
Prozesse nach dem Studium Alumniarbeit Weiterbildungsangebote

17 Ausstattungspolitik in einem Studiengang

Auch an dieser Stelle folgt eine Liste, die bei der Konzeption und Optimierung hilfreich ist:

- Welche Ausstattung ist vorhanden?
- Welche Ausstattung ist Zukunft wünschenswert?
- Welche Ausstattung wird tatsächliche ausgewählt und genutzt?

Eine gute Ausstattung bzw. Elemente einer Ausstattung lassen sich für die Darstellung eines Studiengangs sehr gut nutzen.

Ausstattung Medien / Internetzugänge für Studierende Laborausstattung Technik allgemein (PC, Maschinen, Geräte) Verfügbare Software Möglichkeit zum Lernen in der Hochschule (Räumlichkeiten) Möglichkeit zum zwanglosen Treffen innerhalb der Hochschule (Nischen, o. Ä.) Schließfächer Autoparkplatz Fahrradparkplatz

Räumlichkeiten
Größe den Teilnehmern angemessen
Ausstattung der Räume (Medien, Mobiliar)
Helligkeit / Freundlichkeit der Räume
Heizung / Frischluft
Raumbeschilderung / Wegweiser

18 Vom Interessenten zum Absolventen

In diesem Kapitel wird auf die Neukundengewinnung, die Kundenbindung und auf die Bedeutung der Absolventen für das Marketing eingegangen.

18.1 Gewinnung von neuen Studierenden

Die Gewinnung von neuen Teilnehmern für einen weiterbildenden Studiengang ist meist ein Prozess, der eine aktive Gestaltung voraussetzt. Sind die Zielgruppen, die man mit einem Studiengang ansprechen will, gefunden, so gilt es, Wege der Kontaktaufnahme zu dieser Zielgruppe zu finden.

Um diese Wege zu finden, ist es günstig sich zu fragen: Was sind Informationen oder Themen, die die Zielgruppe interessieren. Welche dieser Informationen haben einen Zusammenhang mit dem Studienangebot? Solche informativen Berichte können dann Teil der Kommunikationsstrategie sein. Dann wird nicht primär eine Informationsveranstaltung zu einem Studiengang angeboten, sondern die Zielgruppe wird mit einem für sie interessanten Thema angesprochen.

Für einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang mit der Zielgruppe „Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen“ kann dieses z.B. ein Vortrag mit dem Titel „Marketing in kleinen und mittleren Unternehmen“ sein. Dieser Vortrag sollte von einem der Dozenten des Studiengangs gehalten werden, so wird ein persönlicher Bezug zum Studiengang hergestellt. Am Rande der Veranstaltung wird natürlich auch auf den Studiengang hingewiesen und informiert.

Möglichkeiten um interessante Themen zu präsentieren

- Vortrag / Infoveranstaltung / Tagung mit interessanten Referenten, möglichst Dozenten aus dem Studiengang
- Informative Beiträge in Newslettern oder in Zeitschriften
- Informative Beiträge auf der Internetseite (z.B. jeden Monat ein neuer Bericht auf der Startseite)
- Informationsbroschüre bereit stellen
- Einrichtung eines Forums auf der Internetseite, Austauschmöglichkeiten untereinander bieten

Weiter sollte immer wieder der aktive Kontakt zu Interessenten gesucht werden. Dazu gehört eine Nachfrage per Telefon. Dabei ist es günstig, sich vorher einen Telefonleitfaden zu erstellen. In diesem Leitfaden werden konkrete Fragen in einer vorher erdachten Reihenfolge

aufgeführt. Auch wenn ein Gespräch einen anderen Verlauf nehmen kann und in vielen Fällen auch wird, so haben sie die Fragen, die sie auf jeden Fall stellen wollen, schwarz auf weiß vor sich und werden an sie erinnert.

18.2 „Kundenbindung“ – ein Thema für Hochschulen?

Im Marketing wird häufig von einem fixen Kundenstamm gesprochen, dessen Mitglieder zu Zweitkäufen animiert werden. Nun kann ein Studiengang nur einmal absolviert werden und doch lassen sich Aspekte der Kundenbindung auch auf Studiengänge übertragen, insbesondere auf weiterbildende Studiengänge.

Denn bei jedem neuen Semester, bei jedem neu belegtem Modul stellt sich dem Studierenden die Frage: Will ich das Studium jetzt aktiv fortführen? Diese kontinuierliche Belegung im Studium ist auch für die Anbieter ein großer Gewinn, denn die Fortführung sorgt für eine kontinuierliche Auslastung der Studienangebote und gibt so Planungssicherheit. Dieses Vorgehen von Studierenden spricht außerdem für eine hohe Zufriedenheit mit dem Studiengang und eine geringe Fluktuation trägt zu einer positiven, motivierenden Stimmung bei. Denn in der Umkehr ist es so: Wenn einige Personen das Studium abbrechen, fragt sich der Rest unwillkürlich: „Bin ich richtig hier?“.

Der finanzielle Gewinn, den kontinuierlich Studierende mit sich bringen, resultiert auch daraus, dass überhaupt sehr viel weniger Studierende eingeworben werden müssen, wie folgendes Rechenbeispiel zeigt:

Auslastung des Studiengangs (Anzahl Stud. / Jahr)	Abbrecherquote	Benötigte Anzahl von Studienanfängern pro Jahr
40	50%	80
40	10%	44

Die „Einwerbung“ kostet u. U. also weitaus weniger Zeit, es wird mit einer weitaus geringeren Anzahl von Interessenten kommuniziert. Voraussetzung für das Funktionieren ist, dass

1. die wirklich Interessierten und Motivierten für das Studium erreicht werden (Zielgruppenauswahl).
2. Dieses Interesse und diese Motivation während des Studiums bestehen bleibt.

Wie ist das zu erreichen?

1) Informieren sie rechtzeitig über die Studienangebote des kommenden Semesters, möglichst umfangreich mit Inhalten, Anforderungen, Dozent und Zeitplan.
2) Bieten sie beispielsweise eine individuelle „Belegungsberatung“ an.
3) Fragen sie bei den Studierenden nach, wenn sie keine oder nur sehr wenige Module belegt haben.
4) Wenn Studierende ein Semester oder länger aussetzen, bleiben sie dran und informieren weiter aktiv über die nächsten Angebote und fragen nach, bleiben sie in Kontakt.

Die Zufriedenheit in einem Studiengang kann natürlich auch mit Evaluationen und einem Beschwerdemanagement und daraus gezogenen Konsequenzen ständig verbessert werden, Teile des „Produktes“ Studiengang, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

18.3 Absolventen und Alumni

Auch die unmittelbaren Absolventen und die Alumni insgesamt sind ein immer noch interessanter Personenkreis. Die Alumniarbeit wird in Deutschland gerade entdeckt und die meisten Hochschulen versuchen einen Kontakt zu den Alumni aufzubauen. Die Gesamtheit der Alumni einer Hochschule kann eine mögliche Zielgruppe für den weiterbildenden Studiengang sein und eine Zusammenarbeit mit der Stelle für Alumniarbeit innerhalb der Hochschule bietet sich an. Damit werden diese Alumni wieder zu Interessenten, auf die in einem vorherigen Abschnitt eingegangen wurde.

An dieser Stelle soll näher auf die „frischen" Absolventen und auf die Alumni eingegangen werden. Beide Gruppen können für die Evaluation und ständigen Verbesserung des Studiengangs sehr hilfreich sein.

18.3.1 Absolventen

Für das Marketing haben die Absolventen eine besondere Bedeutung. Sind sie doch der „lebende Beweis", dass dieses Studium erfolgreich zu absolvieren ist. Eine Übergabe des Abschlusszeugnisses in einem festlichen Rahmen werden die Absolventen in guter Erinnerung behalten und (hoffentlich) gerne davon berichten. Auch für das Marketing lässt sich eine solche Feier gut nutzen: Mit einem Bericht in der Presse, mit Bericht und Fotos auf der Internetseite oder in einem Newsletter. Das sind gute Nachrichten, die jeder gerne liest.

Mit Übergabe des Abschlusszeugnisses muss die Betreuung durch die Hochschule nicht enden. So kann die aktive Unterstützung, diese neu erworbene Qualifikation auch einzusetzen (auf einer neuen oder höher dotierten Arbeitsstelle oder als Selbständige/r) ein Service im Studiengang sein. So erleben die Absolventen nun hoffentlich den beruflichen Nutzen von ihren Anstrengungen der letzten Monate oder Jahre.

Ein solcher „Career-Service" ist heute noch nicht selbstverständlich. Falls sie in der Lage sind, einen solchen Service anzubieten, bewerben sie ihn schon im Vorfeld, denn er ist ein klares Leistungsmerkmal des Studiengangs. Sind sie nicht in der Lage, einen solchen Service „professionell" anzubieten, dann haben sie vielleicht trotzdem gute Kontakte zu Firmen oder geben in persönlichen Gesprächen hilfreiche Hinweise. Auch dieser individuelle Service ist darstellbar und ist ein Teil ihrer Leistungen.

18.3.2 Alumni

Die Alumni insgesamt können eine hilfreiche Gruppe bleiben. Erfolgreiche Karriereverläufe können als Positivbeispiele für den Studiengang dienen. Alumni können weiter rückblickend den Studiengang bewerten und diese Sichtweise lässt sich in der Darstellung des Studiengangs verwerten. Der Studiengang wird damit greifbarer.

Wird eine Alumni-Netzwerk-Arbeit betrieben, so ist auch dieses ein Leistungsmerkmal des Studiengangs. Diese bleibenden Kontakte sind ein sehr positiver Aspekt für die zukünftigen Alumni, der auch nach außen dargestellt werden kann.

Unterrichten sie auch die Alumni über Neuerungen im Studiengang, z.B. über einen Newsletter. Denn diese Gruppe ist bei positiven Erfahrungen ein guter Werbeträger für den Studiengang und wird gerne davon berichten und so neue Interessenten gewinnen.

Alumni sind außerdem interessant um als externe Dozenten oder Vortragende im Studiengang selber mitzuwirken und so einen Praxisbezug herzustellen. Auch bei der Vermittlung von Praktika, Informationen oder Arbeitsstellen für frische Absolventen können sie eine sehr hilfreiche Gruppe sein.

Über die Alumni-Arbeit an Hochschulen laufen z.Zt. einige Projekte. Für weitergehende Informationen und Anregungen sei an dieser Stelle auf Arbeiten des CHE und auf ein Alumni-Netzwerk hingewiesen: [6] und [7].

19 Konzept zur Kommunikationsstrategie

Die zuvor behandelte Konzeption und die Gestaltung eines Studiengangs ist eine Voraussetzung um die kommunikationspolitischen Marketinginstrumente zu gestalten. Im Weiteren geht es vorrangig um die Darstellung des Studiengangs. Gleichzeitig können die Überlegungen zur Darstellung eines Studiengangs auch dazu genutzt werden, die zuvor genannten Marketinginstrumente zu verbessern. Denn nun wird der weiterbildende Studiengang mehr aus dem Blickwinkel einer Zielgruppe gesehen, Unstimmigkeiten werden auffallen und vor allem werden noch viele Ideen zur Verbesserung des „Produktes“ Studiengang kommen. Diese Ideen lassen sich zur stetigen Verbesserung und damit zur nachhaltigen Implementierung und Management von weiterbildenden Studiengängen nutzen.

Vor der Entwicklung einer (neuen) Kommunikationsstrategie ist es sinnvoll und wichtig, sich zunächst darüber klar zu werden, welches Ziel mit dieser Kommunikationsstrategie verfolgt werden soll und welche Zielgruppen angesprochen werden sollen.

19.1 Mögliche Ziele und Zielgruppen eines Marketing

Mögliche Ziele und Zielgruppen werden im Folgenden tabellarisch aufgeführt. Vor Auswahl der Zielgruppe(n) sollte zunächst das Ziel einer Kommunikationspolitik festgelegt werden.

Definition von Zielen: Die vorwiegend in der Wirtschaft verbreitete Festlegung von Jahreszielen kann für Studiengänge ebenfalls genutzt werden. Zu überlegen ist hier die Festlegung in „akademischen“ Jahren, also zum jeweiligen Beginn eines Wintersemesters oder auch eines jeden Semesters.

Ziele im Marketing lassen sich in verschiedene Kategorien unterteilen:

- Bei Marktstellungszielen werden die Höhe des Umsatzes (also Einnahmen durch Gebühren) oder der Marktanteil (Zahl der Studierenden im Studiengang bezogen auf ähnliche Studiengänge) formuliert, den sie erreichen möchten.
- Bei finanziellen Zielen werden die finanziellen Mittel, die sie zur Verfügung haben möchten, die Rentabilität und auch der Gewinn eines Studiengangs formuliert.
- Bei Imagezielen werden ein zu definierender Bekanntheitsgrad bei Zielgruppen, eine bestimmte Zufriedenheit oder eine bestimmte Kundenbindung (geringe Abbrecherquoten) formuliert.

- Zu sozialen Zielen zählen Zufriedenheit der Mitarbeiter und Dozenten (geringe Fluktuation) oder deren Einkommenssicherheit.

Bei der Festlegung von Zielen müssen pro Jahr nicht alle Kategorien abgedeckt werden. Eine Festlegung und Erreichung von einigen Zielen ist am Ende effizienter als eine Festlegung von vielen Zielen, die dann durch nicht ausreichende Ressourcen oder Verzettelung nicht erreicht werden.

Eine Möglichkeit mit mittel- und langfristigen Zielen zu arbeiten (insbesondere im Kontext von Visionen) ist eine Festlegung von 1-, 2- und 5-Jahreszielen, die dann jährlich überprüft, erneuert und ggf. ergänzt werden. So können sie sich auf die jeweiligen Jahresziele konzentrieren und haben gleichzeitig einen Blick auf die Zukunft, wo die Reise insgesamt hingehen soll. Für ein Jahr können sie einen jeweiligen Schwerpunkt bilden. Z.B. im ersten Jahr die Gewinnung von Studierenden, im zweiten Jahr die Steigerung des Bekanntheitsgrades bei Arbeitgebern, im dritten Jahr die Steigerung des positiven Images innerhalb der Hochschule usw.

Es gibt ein paar einfache, jedoch wirkungsvolle Bedingungen für die konkrete und motivierende Formulierung von Zielen.

1. Ziele sollten **positiv und in der Gegenwart** formuliert werden, so als wenn das Ziel schon eingetroffen ist, also ohne Wörter wie „nicht“, „ohne“, „kein“, „wenig“. Auch Formulierungen mit „wollen“, „möchten“ sind eher Willensbekundungen als konkrete Ziele. Ziele sollten eine konkrete Vorstellung von dem geben, was sie erreichen wollen.
2. Ziele sollten **überprüfbar** oder messbar sein. Nur so lässt sich feststellen, ob die Ziele tatsächlich erreicht werden. Oft wird die Messbarkeit durch konkrete Zahlen hergestellt.
3. Ziele sollten mit einem **Datum** versehen werden, wann das Ziel erreicht ist. Sonst ist es ein unverbindliches Vorhaben, welches „irgendwann“ erreicht werden soll und dessen Termin immer wieder verschoben wird. Ohne Datum ist ein Ziel nicht konkret messbar
4. Ziele sollten **herausfordernd und gleichzeitig erreichbar** sein. Es sollen also keine Fantasien formuliert werden, die sie selber nicht wirklich für erreichbar halten. Diese sind genauso wie Ziele, die sich von selbst erfüllen, von Anfang an demotivierend. Motivierend ist dagegen ein Ziel, welches in der täglichen Arbeit herausfordert.

Diese Bedingungen für Ziele lassen sich übrigens auf alle Ziele, auch außerhalb der Kommunikationspolitik / des Marketings, anwenden.

Ungünstige Formulierungen	**Günstige Formulierung**
Wir wollen mehr Studierende. (Anmerkung: zu unkonkret)	Zum Wintersemester 2005/2006 haben sich 30 Studierende im Studiengang xyz eingeschrieben.
Wir finden einen Arbeitgeber, der Mitarbeitern das Studium finanziert. (Anmerkung: zu unkonkret)	Zum Wintersemester 2005/2006 haben wir 5 Studierende aus der Baubranche, deren Arbeitgeber das Studium finanzieren.

Wir wollen mehr internationale Studierende. (Anmerkung: zu unkonkret)	Zum Wintersemester 2005/2006 haben wir einen Anteil von 30%, also 10 Studierende, die aus dem europäischen Ausland kommen.
Wir wollen unsere Module als Weiterbildung verkaufen. (Anmerkung: zu unkonkret)	Im Wintersemester 2005/2006 sind insgesamt 30 Module als Weiterbildung belegt.
Unsere finanzielle Lage soll sich verbessern. (Anmerkung: zu unkonkret)	Für das Haushaltsjahr 2006 werben wir für den Studiengang xyz 50.000 € Drittmittel ein.
Wir wollen weniger Studienabbrecher. (Anmerkung: zu unkonkret und negativ formuliert)	Im Sommersemester 2006 gehen 80% der Studienanfänger vom WS 05/06 in das 2. Semester. Im Jahr 2007 schließen 20 Studierende (70% der Kohorte) das Studium erfolgreich ab.
Wir wollen motivierte Mitarbeiter gewinnen. (Anmerkung: zu unkonkret, was sind messbare Parameter zufriedener Mitarbeiter?)	Die Mitarbeiterfluktuation liegt unter 20%. Zum 31.01.2006 haben wir den Fortbestand der Stellen xyz für weitere 5 Jahre sichergestellt.
Wir wollen guten Kontakt zu unseren Absolventen. (Anmerkung: zu unkonkret)	Zum 31.12.2005 haben wir ein Alumni-Netzwerk aufgebaut. Bis zu dem Datum haben wir eine Internetseite und Datenbank aufgebaut. Im Jahr 2006 veranstalten wir ein Alumni-Treffen.

Auswahl von Zielgruppen: Wichtig ist auch hier die Zielgruppe(n) zu konkretisieren. Ausgehend vom Ziel, werden Zielgruppen benannt, die der Erreichung des Ziels dienen. Eine Zielgruppe hat ebenfalls mehrere Parameter:

1. Eine Zielgruppe besteht aus Menschen (es sind Individuen oder Menschen in Unternehmen).
2. Eine Zielgruppe ist homogen.
3. Eine Zielgruppe wird aktiv bearbeitet. Wird z.B. nur ein Teil einer Zielgruppe (z.B. Professoren aus der Gruppe der Hochschulangehörigen zur Imagepflege) bearbeitet, dann ist nur dieser Teil die Zielgruppe.

Zu denken ist insbesondere an Menschen in bestimmten Regionen, Menschen bestimmten Alters, Menschen mit einer bestimmten Vorbildung bzw. mit bestimmten Erfahrungen oder auch Werten.

Werden zur Erreichung der Ziele die Zielgruppe(n) nicht näher definiert, dann wird in der Kommunikationspolitik vermutlich nach dem Gießkannenprinzip vorgegangen. Eine Definition, wie „alle, die dieser Studiengang interessiert“ ist einfach sehr unkonkret.

Zur Erreichung eines Ziels können zunächst eine ganze Reihe von Zielgruppen aufgelistet werden, z.B. in einem Brainstorming, die dann ausgewählt und näher definiert werden.

Aus diesen Zielgruppen wählen sie die attraktivsten Zielgruppen aus. Überprüfen sie die Attraktivität der Zielgruppen anhand folgender Überlegungen:

- Wie groß ist die Gruppe?
- Wie leicht ist die Gruppe erreichbar? Besteht bereits Kontakt zu dieser Zielgruppe (über Erststudium, Weiterbildungsangebote, andere Kontakte)?
- Bietet das Studium einen hohen Nutzen für die Zielgruppe? Welchen?
- Wie stark wird die Zielgruppe bereits von Mitbewerbern umworben?
- Wie ist die finanzielle Situation der Mitglieder? Kann und will sich die Zielgruppe das Studium leisten?
- Wie sind die Lebensumstände der Mitglieder? Hat bzw. nimmt sich die Zielgruppe Zeit für ein Studium?
- Wie rasch entscheiden sich die Mitglieder der Zielgruppe?
- Welche strategische Bedeutung hat die Zielgruppe (ist die Gewinnung strategisch wünschenswert, z.B. zur Imagebildung in einer Region)?
- Was spricht sonst noch für oder gegen eine Zielgruppe?

Diese Antworten für die einzelnen Zielgruppen lassen sich vergleichen. So ist eine Bestätigung oder auch Korrektur der Zielgruppenauswahl möglich.

Steckbrief der Zielgruppe erstellen: Sammeln sie anschließend so viel wie möglich Material zu ihrer Zielgruppe. Quelle für Informationen sind z.B. Branchenverbände, (HIS-, CHE-) Studien, öffentliche Stellen. Ordnen sie diese Informationen folgenden Aspekten zu:

- Wirtschaftliches Umfeld
- Wie ist die Finanzkraft und die Bereitschaft ein Studium zu finanzieren, evtl. auch über Finanzierungsmodelle?
- Soziales / Arbeitsumfeld
- Welche Bezugsgruppen nehmen Einfluss (diese bestimmen zumindest indirekt die Entscheidung für ein Studium):
- Vorgesetzte / Kollegen
- Ehemalige Kommilitonen
- Partner / Familie
- Eltern
- Technologisches Umfeld
- Welche Technologien (wichtig z.B. für Online-Studiengänge) stehen der Zielgruppe zur Verfügung und werden aktiv genutzt?
- Politisch – rechtliches Umfeld

- Wie ist der gesetzliche Rahmen innerhalb dessen sich die Zielgruppe bewegen kann? Das ist z.B. bei ausländischen Studierende (Visum) oder auch in einem Studiengang, der einen Auslandsaufenthalt vorsieht, ein wichtiger Aspekt.
- Was ist erlaubt, unterbunden, gefördert oder erschwert?
- Kulturelles Umfeld
- Welche Grundwerte und Anschauungen existieren in dem Kulturkreis bzw. in der Subkultur?

Beschreiben sie abschließend die Zielgruppe auf 1-2 Seiten. Was wird die Entscheidung für einen Studiengang beeinflussen? Lassen sie diese Beschreibung allen beteiligten Mitarbeiter zukommen, so werden die Zielgruppen besser verstanden. Aus diesen Materialien lassen sich ebenfalls Konsequenzen und Ideen für das Marketing ziehen, welche bei der Gestaltung und bei der Kommunikation genutzt werden können.

Das Marketingziel und die Auswahl der Zielgruppe(n) sind wichtige Voraussetzungen für die Auswahl und Gestaltung der Kommunikationsmittel. Die Kommunikationsmittel (oder auch „Bewerbung“) haben den Zweck das Marketingziel zu erreichen. Eins der ersten Ziele wird sein, eine bestimmte Anzahl von Studierenden für den Studiengang zu gewinnen. Dieses Ziel soll für die nun folgenden Ausführungen als „Leitziel“ dienen.

Anwendung

Die nun folgende Tabelle gibt einen Überblick zu möglichen Zielgruppen und ihrer näheren Definition. Die möglichen Zielbereiche, für die diese Gruppen jeweils genutzt werden können, sind hier stichpunktartig zusätzlich genannt, diese Auflistung dient auch als Ideengeber für Zielbereiche. Zur konkreten Formulierung gilt das zuvor Gesagte.

Mögliche Zielgruppen	**Mögliche Zielbereiche**
Potentielle Studierende und deren Umfeld Regionale / überregionale Gruppen Absolventen bestimmter Studiengänge Berufstätige bestimmter Branchen Studierende bestimmter Hochschulen Bisheriger berufl. Werdegang Bestimmte berufliche / persönliche Ziele Bestimmtes kulturelles/soziales Umfeld Bestimmte Altersgruppe Frauen/Männer	Gewinnung von Studierenden Für den gesamten Studiengang Für einzelne Module (Schnupperstudierende, Weiterbildungsteilnehmer) Mit entsprechender Qualifikation

Studierende Anfang / Mitte / Ende des weiterbildenden Studiengangs Eines bestimmten Fachbereichs / grundständigen Studiengangs Der eigenen oder anderer Hochschulen	Studierende im weiterbildenden Studiengang Zur „Kundenbindung“: Studierende werden zu Absolventen, geringe Abbrecherquote Zufriedenheit der Studierenden „Schnupperstudierende“ für den kompletten Studiengang gewinnen Studierende für Alumniarbeit gewinnen Studierende als Multiplikatoren nutzen Studierende eines Fachbereiches / aus bestimmten grundständigen Studiengängen / von anderen Hochschulen Gewinnung von Studierenden Nutzung als Multiplikatoren
Hochschulinterne Gruppen Gremien Hochschulleitung Fachbereich Abteilung Hochschullehrer Mitarbeiter	Imagepflege innerhalb der Hochschule mit dem Ziel: Verbesserung von näher zu benennenden Bedingungen des Studiengangs Gewinnung von engagierten Mitarbeitern Gewinnung von Dozenten Einwerbung von internen Finanzen / Personalstellen
Alumni Bestimmter Jahrgänge (Jahrgangs) Bestimmter Branche Beruflicher Werdegang (besonders erfolgreiche Absolventen)	Zur Darstellung von Berufsaussichten / beruflichen Verläufen von Absolventen (mit dem Ziel der Gewinnung von Studierenden) Attraktivität des Studiengangs erhöhen (Absolventen sind Mitglieder eines Netzwerkes) Austausch mit der Berufspraxis (Nutzung für die kontinuierliche Aktualisierung des Studiengangs) Als Multiplikatoren nutzen Als Dozenten nutzen

Wirtschaft, Industrie (potentielle Arbeitgeber) Branche Verbände Regional / überregional Agentur für Arbeit (Arbeitsamt)	Gewinnung von Studierenden aus dem Mitarbeiterkreis Gewinnung von Entscheidungsträgern, die ihre Mitarbeiter weiter qualifizieren Als Multiplikatoren nutzen (z.B. Verbände) Anerkennung und Bekanntheitsgrad der Qualifikation / des Berufsfeldes Austausch mit der Berufspraxis (Nutzung für die kontinuierliche Aktualisierung des Studiengangs) Gewinnung als Arbeitgeber für Absolventen Gewinnung als Arbeitgeber für Praktika / Projekte Gewinnung von Dozenten Drittmitteleinwerbung
Öffentlichkeit Regional / überregional Allgemein / Fachöffentlichkeit Bestimmte Zielgruppen	Imagepflege Gewinnung von Studierenden Anerkennung und Bekanntheitsgrad der Qualifikation / des Berufsfeldes Imagepflege des Studiengangs / der Hochschule Gewinnung von Dozenten

19.2 Entscheidungsmotive für das weiterbildende Studium

Was bringt einen Menschen dazu ein weiterbildendes Studium aufzunehmen und dafür eine Gebühr zu zahlen? Ein Studium wird nicht wie eine Ware gekauft, sondern belegt und ein Bedürfnis wird damit befriedigt. Die Aufnahme (bzw. der geplante Abschluss) eines weiterbildenden Studiums hat einen Nutzen für die Studierenden.

Klären sie zunächst, welchen Nutzen das Studium für den Studierenden hat. Was wird ihm ermöglicht, was ohne dieses Studium nicht möglich wäre?

Übergreifende Beispiele sind:

- Einarbeitung in bestimmte Themen
- International anerkannter, qualifizierter Abschluss einer Hochschule
- Aufstiegs-/Karrierechancen
- Höhere Verdienstmöglichkeiten
- Gruppenerlebnisse

Diese eher rationalen Nutzen werden auch heute schon sehr viel in der Darstellung von Studiengängen genutzt. Entscheidungen im Leben, so auch die Entscheidung für ein weiterbil-

dendes Studium, werden jedoch oftmals emotional gefällt. Die Befriedigung von menschlichen Bedürfnissen rühren an diese emotionalen Entscheidungsmotive.

Ausgehend von dem oben ermittelten rationalen Nutzen, überlegen sie, welche menschlichen Bedürfnisse von diesem Nutzen abgedeckt werden.

Beispiele sind:

- Sicherheit (durch Qualifizierung, Karriere- / Verdienstmöglichkeiten)
- Anerkennung (für den Abschluss, Karriere)
- Kontaktmöglichkeiten, menschliches Miteinander
- Persönliche oder intellektuelle Weiterentwicklung

Die Abdeckung solcher Bedürfnisse ist das eigentliche Motiv, sich für ein weiterbildendes Studium zu entscheiden. Aus einer Reihe von Bedürfnissen, die sie ermittelt haben, können sie natürlich einige oder alle für die Kommunikationsstrategie auswählen. Günstig ist es jedoch das wichtigste Motiv auszuwählen, welches für die Mehrzahl der Studierenden gilt, und die Kommunikationsstrategie danach auszurichten. Sonst ist keine klare Linie in der Kommunikation und es droht, dass diese verwässert.

Wählen sie das wichtigste Bedürfnis für ihren Studiengang aus.

Dieses ist nun das Hauptmotiv und ein Grundstein für die Kommunikationsstrategie. Alle Unterlagen, wie Internet, Broschüren, Vorträge usw. sollten dieses Hauptmotiv ansprechen.

Eine geeignete Darstellung des Studiengangs wird immer ein Teil der Werbung sein. Was nun bestimmt die Darstellung des Studiengangs?

19.3 Gegenständlichkeit herstellen

Da ein weiterbildendes Studium keine greifbare Ware, sondern ein immaterielle Dienstleistung ist, sollte ein Marketing für einen Studiengang den Studiengang an möglichst vielen Stellen gegenständlich und vorstellbar für Studierende machen. Das kann auch noch im Studium selbst fortgeführt werden. Denn mit einem Bild oder Gegenstand werden Erinnerungen verbunden, die zu einer weiteren Identifizierung mit dem Studiengang führen. Im Studiengang trägt das zu einer „Kundenbindung““ bei, und zu einer positiven Darstellung des Studiengangs, auch nach außen. Nach dem Studium tragen gegenständliche „Erinnerungen“ zum nachhaltigen Kontakt (Alumniarbeit) und auch zu Weiterempfehlungen bei. Beispiele, wodurch das erreicht werden kann:

Fotos aus dem Studien- und Arbeitsalltag
erste Präsenz / Gruppenfoto jetziger Studierender
typische Tätigkeiten im Studium (bei Online-Studierenden vor dem PC, in der Präsenz, Gruppenarbeiten, Präsentationen, Seminarsituation, Labor, Exkursionen)
Fotos von der Hochschule / vom Hochschulort / von Mitarbeitern und Dozenten
Von einer Abschlussfeier
Ein „Studienjahr in Bildern“
Von typischen Arbeitsfeldern, die nach dem Studium möglich sind
Von Alumni-Treffen

Visualisierung des Studienablaufs / des Studiums Durch Fotos (s. o.) Durch Grafiken, welche die Stationen im Studium abbilden Demo-Module von Online-Studiengängen Beispiele für Skripte, für Projektarbeiten, Praxisarbeiten, Abschlussarbeiten
Nähere Vorstellung von Studierenden und Dozenten, Mitarbeitern Berichte von Studierenden, was sie im Studium motiviert hat, was ihnen gefällt, Beschreibung des „Studienalltags“ Dozenten und Mitarbeiter näher vorstellen, z.B. ihr Werdegang, ihr Arbeitsgebiet
Vorstellungen in der Hochschule Früher auch „Tag der offenen Tür“ genannt. Dieses Modell lässt sich gezielter einsetzen. Wählen sie ein bestimmtes Thema aus und laden Interessenten in die Hochschulräume ein. Führungen durch die Hochschule / den Fachbereich Das Studium erlebbar machen
Im Studium Zertifikate über jedes erfolgreich absolvierte Modul. Kleines Eingangspräsent oder Präsent nach Erreichung bestimmter Leistungen (Utensilien, die im Studium nützlich sind: z.B. Block/Stifte, Buch, nützliche Broschüre)
Feierliche Zeugnisübergabe Ein feierlicher Rahmen macht das Ergebnis greifbar Vergabe von Auszeichnungen Kleines Erinnerungsgeschenk

19.4 Persönliche Kontakte herstellen

Ein Studiengang ist von einem hohen Interaktionsgrad gezeichnet, d.h. die Studierenden sind im hohen Maße selber aktiv und im Verlauf des Studiums wird ständig zwischen Studierenden und Hochschulangehörigen agiert. Das gilt auch für E-Learning-Angebote: Die Studierenden werden beim inzwischen bevorzugten „Blended Learning“ nicht mit den digitalisierten Unterlagen allein gelassen, sondern Präsenzphasen und Betreuung außerhalb dieser Zeiten sind zentrale Teile der meisten Konzepte.

Damit diese Interaktion vorstellbar wird, sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, dass Interessenten in der Entscheidungsphase in den direkten Kontakt mit den Mitarbeitern und Dozenten treten können. Denn diese verkörpern den Studiengang. Wichtig ist es, dass die im Studiengang tatsächlich Tätigen diese Kontakte haben. Das unterscheidet sich wesentlich von der Kontaktaufnahme in vielen grundständigen Studiengängen, dort haben Einrichtungen wie die Studienberatung oft einen sehr großen Kontaktanteil. Die Studienberatung ist jedoch nicht der eigentliche Leistungserbringer. Günstig ist auch hier eine aktive Einbeziehung der Professoren/ Mitarbeiter.

Möglichkeiten, um mit Interessenten in persönlichen Kontakt zu treten.

Präsenz auf Tagungen / Messen Wichtig: Präsenz der im Studiengang tatsächlich Tätigen
Über Internet / E-Mail Möglichkeit über ein Kontaktformular, Kontakt aufzunehmen Feedbackmöglichkeit geben
Vorträge mit Fragemöglichkeiten / Kontaktaufnahme Auf Veranstaltungen von Wirtschafts- oder Berufsverbänden Für ausgewählte Interessentengruppen, z.B. an anderen Hochschulen, Einrichtungen, Arbeitgebern
Angebot zu persönlichen Beratungsgesprächen per Telefon in der Hochschule bei Arbeitgebern

19.5 Einheitliche Darstellung des Studiums / der Hochschule

Eine Dienstleistung ist ohnehin diffus, nicht greifbar. Unterschiedliche (oder unklare) Informationen werden noch mehr verwirren und den Studiengang weniger greifbar machen. Für eine einheitliche Darstellung ist es wichtig, dass auch bei der Kommunikation mit verschiedenen Menschen von der Hochschule, immer wieder eine gleiche Grundbotschaft vermittelt wird. Dazu gehört auch eine einheitliche Reaktion auf Anfragen:

- Wer beantwortet Anfragen?
- Wie werden sie beantwortet?
- In welcher Zeit werden sie beantwortet?
- Wann sind die Ansprechpartner erreichbar?

Diese Einheitlichkeit gilt insbesondere dann, wenn ein Studiengang von mehreren Kooperationspartnern angeboten wird. Hier sollte sich über die Darstellung des Studiengangs geeinigt werden.

19.6 Wiederholung der Botschaften

Ein einziger Kontakt, ein einziger Besuch der Internetseite wird selten direkt zu einer Entscheidung für das weiterbildende Studium führen. Die Entscheidung für ein weiterbildendes Studium ist eine sehr komplexe Entscheidung und bei einem Interessenten findet ein Lernprozess (über das Studium) statt. Und so muss der Interessent die Informationen öfter als einmal aufnehmen, um sie verinnerlichen zu können.

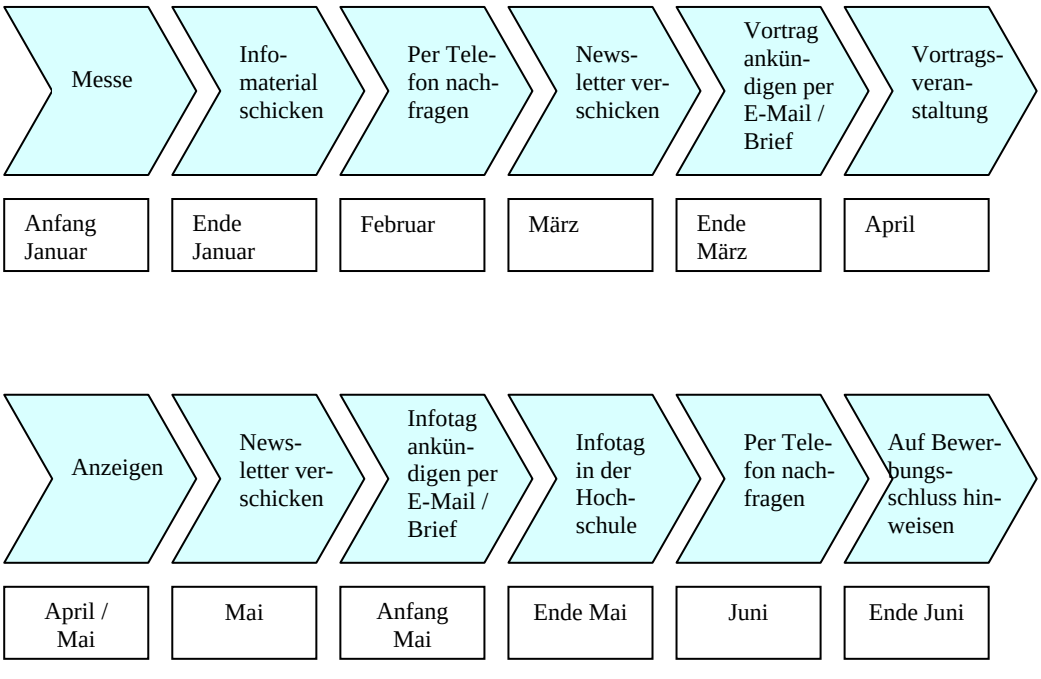
Um diesen Prozess im Gang zu halten, ist es günstig, immer wieder Möglichkeiten zu schaffen, so dass sich ein Interessent mit dem Studiengang befasst. Die Botschaften sollten also immer wieder vermittelt werden und es sollten möglichst mehrmalige Kontaktmöglichkeiten aufgebaut werden. In diesem Prozess sollte die Kommunikation (Aussagen, Ansprechpart-

ner, Materialien) nicht grundsätzlich geändert werden. Günstig ist ein Zeitplan, in welchem Kontaktmöglichkeiten geplant werden.

Kontaktchancen finden Finden sie Möglichkeiten nach möglichst vielen Kontakten, dazu gehören neben aktiven Kontakten auch passive Kontaktmöglichkeiten: Messen / Veranstaltungen, persönliche Nachfrage per E-Mail / per Telefon, regelmäßiger Newsletter, redaktionelle Beiträge und Anzeigen sowie Plakate / Flyer in Zielgruppennähe.

Der Beginn eines Wintersemesters ist ein guter Zeitpunkt für die Entwicklung und Einführung einer neuen Kommunikationsstrategie ist. Diese kann ab Anfang des darauf folgenden Jahres aktiv umgesetzt werden, um Studierende für das dann kommende Wintersemester zu gewinnen.

Beispiel für einen Zeitplan



Dieses ist ein Beispiel eines Ablaufs. Die Anzahl der Kontaktmöglichkeiten (mehr Infoveranstaltungen, Präsenz auf Messen, etc.) lässt sich beliebig erweitern. Natürlich wird Infomaterial auch zwischendurch auf Anfrage zugeschickt, hier ist eine Nachfrage per Telefon immer eine sinnvolle Ergänzung. Für einen Newsletter ist eine regelmäßige Zusendung (z. B. alle 2 Monate) sinnvoll.

20 Kommunikationspolitische Marketinginstrumente

In diesem Teil werden nun schließlich die kommunikationspolitischen Marketinginstrumente dargestellt, um Interessenten zu erreichen und mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Die zuvor beschriebenen Aspekte sollten bei jeder Kommunikation berücksichtigt werden:

- Ziel und Zielgruppe,
- Hauptmotiv für Studiengang,
- Gegenständlichkeit zum Studiengang herstellen,
- persönliche Kontakte herstellen,
- einheitliche Darstellung sowie
- Wiederholung der Botschaften.

Die Positionierung des Marketings innerhalb der Hochschule sollte vor der Erstellung von neuen Marketinginstrumenten geklärt werden. Falls noch keine zentrale Marketingstelle innerhalb der Hochschule existiert, sollte zumindest die Nutzung von vorhandenen Ressourcen wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Zentrale Studienberatung oder Alumniarbeit angestrebt werden. Mit diesen Stellen erfolgt auch meist eine Abstimmung des Marketings, z. B. in „Corporate Design"-Fragen. Kann hier z.B. durch fehlende Ressourcen keine oder wenig Unterstützung erfolgen, bleibt leider oft nur das selbständige Marketing.

Im Folgenden werden näher beschrieben:

Internet
Flyer, Broschüren, Plakate
Messen, Tagungen
Informationsveranstaltungen, Vorträge
Anzeigen und redaktionelle Beiträge in Zeitschriften
Newsletter
Weitere Kommunikationsmittel

Bei allen Kommunikationsmitteln stellt sich die Frage, ob man diese selber entwirft oder professionell entwerfen lässt. Hierauf wird weiter unten eingegangen. Die folgenden Beschreibungen gehen von einer starken „Eigenarbeit" aus, die allerdings auch in Zusammenarbeit mit einer Werbeagentur oder Grafikern getan werden sollte.

20.1 Internet

Die Werbung und Kommunikation über das Internet ist heute das Mittel der ersten Wahl, auf das keinesfalls verzichtet werden sollte. Für die Werbung und Darstellung eines Studiengangs ist es sehr gut geeignet und wird von allen Anbietern inzwischen genutzt.

Dabei lässt sich unterscheiden:

- Der eigene Internetauftritt, d.h. die Gestaltung und das Auffinden dieser Seiten;
- Nutzung von anderen Internetseite, um auf das Angebot aufmerksam zu machen

Der eigene Internetauftritt

Bei einer Neu- oder Umgestaltung der Seiten ist folgende Vorgehensweise günstig:

Zielgruppe An wen richtet sich der Internetauftritt primär? Werden die Seiten evtl. zusätzlich oder ausschließlich in einer anderen Sprache als Deutsch geschrieben?
Welche Informationen sollen auf die Internetseite? Machen sie zu Beginn ein Brainstorming und erstellen daraus eine Liste und Zuordnungen, welche Informationen sie geben wollen. Schlüpfen sie auch umgekehrt in die Interessentenrolle: - Was interessiert, inhaltlich, an Aussagen? Wie sieht der Ablauf aus? Wie ist das Lernumfeld (Ort, Unterlagen, Dozenten, Kommilitonen)? Wie sind die späteren Berufschancen? Wie sind die zeitlichen Rahmenbedingungen? Was sind die Kosten? Auch erste Ideen zur Gestaltung können hier bereits mit einfließen.
Hauptmotiv für Studiengang Wie und wodurch kann dieses Hauptmotiv immer wieder neu dargestellt werden?
Warum sollte ein Interessent die Seite ein 2. oder 3. Mal besuchen? Diese Frage ist sehr hilfreich, um neben den „Informationen“, einen Anreiz zu mehrmaligen Besuchen zu schaffen. Da Botschaften oft erst durch Wiederholungen „ankommen“. Solche Anreize können sein: Regelmäßig neue interessante Berichte (über Fachthemen, Dozenten, Studienalltag, Projekte, Abschlussfeier, Alumni, Berufsleben mit Abschluss...) und Ankündigungen darauf Ein allgemeiner Veranstaltungskalender für die Zielgruppe Ein Forum zum Austausch
Strukturieren der Seitenüberschriften Geben sie den inhaltlichen Überschriften eine Struktur (in der Regel in einem Menü abgebildet) und einzelne Stichpunkte zu den Inhalten der jeweiligen Seite. Achten sie auf selbsterklärende Wörter und eine einfache Handhabung und Übersichtlichkeit. Maximal sieben Haupt-Menüpunkte wählen. Nutzen sie die Startseite um aktuelle Hinweise auf Neuigkeiten zu geben.
Bestimmen der konkreten Seiteninhalte Passen sie die Art der Informationsweitergabe an ihre Zielgruppe an. Fassen sie sich dabei möglichst kurz. Ausführliche Beschreibungen sind besser in herunter ladbaren Dokumenten (im .pdf-Format) untergebracht. Gliedern sie jede Seite, so dass sie übersichtlich ist. Gestalten sie die Seiten nicht zu lang, das macht keinen Spaß beim Lesen und ist unübersichtlich.
Design und Erstellung der Internetseiten Egal, wer die Seite erstellt: Achten sie immer darauf, dass sie selber Teile der Seiten jederzeit überarbeiten können (z.B. für Neuigkeiten, Aktuelles), sonst droht sie in kurzer Zeit zu veralten. Dafür bieten sich sog. Content Management Systeme an. Das Design und die Menüführung sollten über die verschiedenen Seiten durchgängig sein.

Verwenden sie nicht zu große Dateien (z.B. bei Bildern), das kostet Ladezeit und macht die Seite langsam. Testen sie die Seite mit verschiedenen Browsern (Internet Explorer, Mozilla, Netscape) um die Darstellung zu testen. Auch wenn die Hauptsuchmaschine Google nicht primär darauf eingeht: geben sie in den Quellcode Schlüsselwörter zu ihrem Studiengang, damit er von anderen Suchmaschinen gefunden wird.
Aktualisierung Aktualisieren sie die Seite regelmäßig, geben sie mindestens 1 x im Monat neue Informationen, Berichte etc. Damit schaffen sie zum einen Anreize zu einem „Wiederbesuch“ und weiter ist eine veraltete Internetseite (z.B. zu erkennen an alten Veranstaltungshinweisen) wenig vertrauenserweckend („wer weiß, ob noch alle Informationen stimmen“).

Die Frage, ob die Seiten in den Internetauftritt der Hochschulseite integriert sind oder ob ein eigener Internetauftritt geschaffen wird, ist zuvor zu klären.

Über die Anwenderfreundlichkeit von Internetseiten sind inzwischen ganze Bücher geschrieben worden, wer sich hierfür näher interessiert, dem sei folgendes Buch in der Literaturliste empfohlen [8]: Es ist auf jeden Fall günstig bei der Entwicklung, potentielle Nutzer die Seiten bewerten zu lassen und Verbesserungsvorschläge zu sammeln.

Folgende Elemente sollten auf jeden Fall enthalten sein:

Ansprache der Zielgruppe
Studieninhalte Übersicht Einzelmodule Bei E-Learning: Demo-Modul
Berufsperspektiven / Alumni
Studienablauf / Organisation / Zeitplan / Kosten
Zulassungsvoraussetzungen Prüfungsordnungen Anrechnungspraxis (von vorherigen Leistungen)
Dozenten / Wissenschaftliche Mitarbeiter Betreuung
Ansprechpartner Möglichkeit zur Kontaktaufnahme (Kontaktformular)
Wegbeschreibung Gebäudeplan

Bei der Rubrik Ansprechpartner benennen sie möglichst nur einen oder wenige Ansprechpartner, die sehr gut erreichbar sind und innerhalb kurzer Zeit auf Anfragen antworten können. Bei Abwesenheitszeiten achten sie auf eine Vertretung, die auch Zugang zu den Anfragen hat (E-Mail-Weiterleitung oder von vornherein eine zentrale Anfrage-Adresse).

Nutzen anderer Internetseiten

Die beste Internetseite nützt nichts, wenn sie nicht von den Zielgruppen gefunden wird. Nutzen sie also alle Möglichkeiten, um auf die Seite hinzuweisen. Ist die Seite erst einmal erstellt (und wird laufend aktualisiert), dann entstehen durch die Anzahl der Besuche keine weiteren Kosten.

Für das Auffinden der Internetseite, bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- Hinweise innerhalb der Hochschul-Internetseite
- Eintragungen in Übersichtsseiten zu Weiterbildung und Studiengängen
- Auffinden mittels Suchmaschinen
- Redaktionelle Hinweise in elektronischen Medien

Hinweise innerhalb der Hochschul-Internetseite

Die Internetseite zum Studiengang (oder ein Link dorthin) sollte innerhalb der Hochschul-Internetseite leicht auffindbar sein und es sollten Hinweise an entsprechenden Stellen stehen (z.B. bei Studiengängen, Weiterbildung, Fachbereich, Studienberatung).

Nutzen sie auch hier vielfältige Möglichkeiten um aktiv auf sich aufmerksam zu machen, z.B. durch Nachrichten unter der Rubrik „Aktuelles“, durch Veröffentlichung von Presseberichten, oder Hinweisen, die auf Veranstaltungen und auf Teilnahmen an Messen hinweisen.

Eintragungen in Übersichtsseiten zu Weiterbildung und Studiengängen

Es existiert eine Vielzahl von nationalen und internationalen Internetseiten mit Datenbanken zu Weiterbildungs- bzw. Studienmöglichkeiten. Der Großteil davon ist kostenlos und bedarf lediglich einer Eintragung. Je nach Studienangebot bieten sich weiter fachspezifische Internetportale an, z.B. über Fachverbände oder Interessengemeinschaften. Diese Eintragungen sollten genutzt werden, da so eine viel größere Anzahl von Interessenten erreicht werden kann. Weiter ist eine Eintragung unter Umständen für einen hohen Rang bei den Suchmaschinen günstig, da z.B. Google Verlinkungen als Kriterium nutzt. Eine Liste allgemeiner Portale findet sich abschließend zu diesem Bericht.

Auffinden mittels Suchmaschinen

So wie fast jede/r schon einmal selber eine passende Internetseite über Suchmaschinen wie Google gesucht hat, so werden Interessenten auch diesen Weg wählen. Ein vorderer Platz auf der Rangliste lässt sich nicht erkaufen, sondern es sind folgende Kriterien nützlich: Auf die Studiengangsinternetseite wird von anderen Internetseiten (z.B. Portalen, Firmen) hingewiesen. Auch deswegen ist eine aktive Pflege solcher Seiten wichtig. Je mehr Berichte im Internet über ihren Studiengang stehen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer guten Platzierung.

In dem Quellcode einer Seite sollten möglichst viele Schlüsselwörter (also potentielle Suchwörter) zum Studiengang stehen. Schreiben sie hier auch verwandte Wörter rein, z.B. bei ei-

nem „Master of Public Health“: Master, Public Health, Gesundheit, Weiterbildung, Qualifikation, Studium, Studiengang, Universität, Hochschule, sowie u. U. noch einige Fachwörter.

Suchmaschinen bieten außerdem die Möglichkeit Anzeigen zu schalten. Dabei erscheint die Anzeige, wenn ein Suchender bestimmte Suchwörter eingibt. Die Kosten richten sich auch danach, wie oft ihre Anzeige weiterverfolgt, also „angeklickt“ wird. Darüber haben sie eine Kontrolle wie erfolgreich sie ist.

Redaktionelle Hinweise in elektronischen Medien

Fachportale und Übersichtsseiten zu Studiengängen/Weiterbildung bieten oft zusätzlich redaktionelle Seiten oder einen Newsletter an. Da diese bei Fachportalen direkt an ihre Zielgruppe geht, können sie diese nutzen, um hier auf den Studiengang aufmerksam zu machen. Das kostet Zeit, jedoch meist kein Geld.

20.2 Flyer, Broschüren, Plakate

Auch diese Kommunikationsmittel werden von den meisten Anbietern bereitgehalten. Zur Gestaltung lässt sich einiges von dem zuvor gesagten wiederholen:

- Sprechen sie mit Design und Aussage ihre Zielgruppe an.
- Halten sie sich kurz in den Aussagen, lange Texte werden kaum gelesen.

Flyer

Streuen sie die Flyer möglichst weit in die Aufenthaltsorte ihrer Zielgruppe. Dazu müssen sie wissen, wo sie sich aufhält. Erwägen sie alle Möglichkeiten, ihre Zielgruppe zu erreichen, z. B. über Berufs- und Wirtschaftsverbände, öffentliche Einrichtungen. Bei dieser Verteilung über Dritte ist es sehr sinnvoll, vor der Versendung oder Auslage abzuklären, ob eine Auslage dort möglich und gewünscht ist. Nutzen sie dabei vorhandene Kontakte.

Die Verteilung über andere Hochschulen war in der Ist-Analyse ein Weg, der von einigen Anbietern gewählt worden war. Der mögliche Erfolg sollte jedoch unbedingt vorher mit den angeschriebenen Hochschulen geklärt werden, ebenso, ob die Studierenden / Hochschulangehörigen überhaupt eine Zielgruppe sind. Weiter kommen die Flyer oft gar nicht zur Auslage oder Weiterverteilung, da ein solches Angebot durchaus eine Konkurrenz sein kann. Hier sollten sie ebenfalls konkrete Ansprechpartner haben, die für eine Weitergabe sorgen.

Alle mit einem Studiengang befassten Personen sollten solche Flyer immer verfügbar und bei Reisen bei sich haben um sie ggf. distribuieren zu können.

Broschüren / Informationsblätter

Wägen sie ab (auch vom Kostenbudget), ob sie zusätzlich eine ausführliche Broschüre entwerfen, welche weitergehende Informationen über den Studiengang gibt. Da sich weitergehende Informationen schnell ändern können, ist zu überlegen, eher Informationsblätter zu einzelnen Themen zu geben und diese nach Bedarf zu erneuern und zusammen zu stellen.

Vorstellbar ist auch eine Mappe vorrätig zu haben, in welche Informationsblätter reingeheftet werden.

Mögliche Themengebiete:

An wen richtet sich der Studiengang?
Berufsperspektiven – was machen unsere Absolventen?
Studieninhalt / Modulbeschreibungen
Wie verläuft eine Anrechnung von Vorleistungen?
Wer sind die Dozenten bzw. Mitarbeiter?
Erfahrungsberichte
Pressemitteilungen / Berichte über den Studiengang
Ablauf des Bewerbungsverfahrens
Studienablauf / Semesterpläne
Organisation und Zeitplan
Kosten und ggf. Finanzierungsmöglichkeit

Plakate

Spätestens, wenn die Teilnahme an einer Messe oder Tagung geplant ist, ist ein Plakat ein ergänzendes Kommunikationsinstrument. Ein Plakat sollte

- die Zielgruppe ansprechen (vom Design und von der Aussage)
- das Hauptmotiv für Interessenten darstellen
- klar erkennen lassen, worum es geht (der weiterbildende Studiengang X an der Hochschule Y).

Für die Platzierung gilt im Wesentlichen das unter „Flyer“ Gesagte. Fragen sie nach, wo sie die Plakate aufhängen (lassen) können.

20.3 Messen und Tagungen

Fachmessen und Fachtagungen können eine sehr gute Möglichkeit sein, die Zielgruppe zu erreichen, da sie sich auf solchen Veranstaltungen konzentriert aufhält. Oftmals besteht die Möglichkeit ergänzend zu einem Stand einen Fachvortrag oder einen Informationsvortrag zu halten. Das ist eine sehr gute Möglichkeit um ausführlich einen inhaltlichen Aspekt des Studiums oder den Studiengang selber darzustellen und Dozenten oder Mitarbeiter als Person bekannt zu machen.

Die Auswahl der Messen und Tagungen sollte sich nach den eigenen Ressourcen (sowohl personell als auch finanziell) und vor allem nach der Zielgruppe richten. Hier stellen sich erneut die Fragen:

- Wen will ich erreichen?
- Kann ich die Zielgruppe auf der Messe/Tagung erreichen?
- Womit erreiche ich die Zielgruppe?

Besonders auf einer Messe ist es wichtig, kontaktfreudige, freundliche Mitarbeiter einzusetzen (siehe Personalpolitik). Diese sollten darüber hinaus über fachliche Kompetenz verfügen und auf Fragen zum Studiengang vorbereitet sein. Eine Beteiligung von Dozenten, zumindest bei Fachvorträgen, ist außerdem erstrebenswert. Zur Messeorganisation gehören auch Überlegungen, wie auf Besucher zugegangen wird, wie sie erreicht werden können.

Abschließend einige organisatorische Hinweise:

Bei eigenem Messe / Tagungsstand

Das Studienangebot sollte auf den ersten Blick erkennbar sein.
Verwenden sie Aussagen und gestalten sie den Stand so, dass sie die Zielgruppe ansprechen.
Oft ist weniger mehr.
Überlegen sie, was Besucher zum Gespräch an ihren Stand bringen kann (z.B. interessante Exponate, Gewinnspiel, interessante Aussage, Give-Aways).
Bauen sie den Stand nicht zu (z.B. durch langen Tresen), dann trauen sich einige Leute nicht auf den Stand.
Haben sie Platz für Gespräche (z.B. Stehtische).
Bieten sie Getränke und Snacks, wie Kekse, Bonbons, an.
Alle Mitarbeiter tragen Namensschild mit Hochschulzugehörigkeit, evtl. auch Funktion.
Organisieren sie die Zeiten der Standmitarbeiter (Stand sollte immer besetzt sein).
Nehmen sie ausreichend Informationsmaterial und Werbematerialien (z.B. Kugelschreiber, Blöcke) mit.
Nehmen sie Visitenkarten mit und seien sie freigiebig damit.
Legen sie einige Informationen (z.B. Flyer) aus. Überladen sie die Informationsecke jedoch nicht, das ist für Besucher sehr unübersichtlich.
Halten sie Kontaktbögen bereit, um bei (oder nach) einem Gespräch Name, Adresse, Gesprächsinhalte und vereinbarte Informationen (z.B. Zusendung von Infomaterial) zu notieren.
Im Gespräch: Fragen sie mehr, was den Besucher interessiert als lange (langatmige) Präsentationen zu geben. Niemand möchte etwas hören, was ihn nicht interessiert.
Trainieren sie im Vorfeld ein Messegespräch. Was ist ihnen wichtig zu sagen? Was wollen sie von den Interessenten wissen? Was sind gute Einstiegsfragen, wenn sich Besucher „umgucken“?
Scheuen sie sich nicht, direkte Fragen zu stellen.
Scheuen sie sich nicht, nach Name und Adresse zu fragen.

Bei einem Messebesuch

Überlegen sie, wen sie besuchen wollen (anhand des Messekatalogs).
Welche Informationen wollen sie geben, welche wollen sie haben?
Überlegen sie, wie sie das Studienangebot (z.B. bei der Gewinnung von Firmen) in wenigen Sätzen vorstellen können, um darüber in ein längeres Gespräch zu kommen.

20.4 Informationsveranstaltungen und Vorträge – Zielgruppen erreichen

Informationsveranstaltungen

Im „klassischen“ Hochschulbetrieb sind Tage der offenen Tür oder auch Informationsveranstaltungen für Schüler zur Normalität geworden, sie werden praktisch von jeder Hochschule angeboten und von Schüler gut angenommen.

Wann bieten sich Informationsveranstaltungen für einen weiterbildenden Studiengang an? Im Grunde genommen nur dann, wenn damit eine oder mehrere Zielgruppen erreicht werden kann. Bei einer Informationsveranstaltung in der Hochschule, sollte die Zielgruppe regional erreichbar sein und auch bereit sein, dafür in die Hochschule zu kommen. Ob eine ausreichend große Gruppe erreicht werden kann, sollte sorgfältig geprüft werden. Ein Hinweis sind bestehende Kontaktadressen zu Interessenten. Diese werden nur kommen, wenn sie bereits im Entscheidungsprozess für eine Weiterbildung sind.

Fachbezogene Vorträge

Um ganz neue Interessenten zu erreichen, ist ein fachbezogener Vortrag eine sehr gute Alternative zu einer Informationsveranstaltung. Dieser Vortrag hat einen vorher erkennbaren Nutzen für die potentiellen Interessenten und ist nicht primär eine „Werbeveranstaltung“ für einen Studiengang. Folgende Vorgehensweise bietet sich an:

Interessantes Thema für die Zielgruppe(n) ermitteln Was interessiert jetzt gerade? Was ist ein „heißes“ Thema?
Thema auswählen, welches sich mit dem Studiengang verbinden lässt
Recherche des Themas und Auswahl eines Referenten Der Referent sollte möglichst ein Dozent aus dem Studiengang sein, so ist wieder ein persönlicher Bezug zum Studiengang hergestellt.

Auswahl des Ortes für Veranstaltungen / Vorträge

In die Überlegungen zu einer Infoveranstaltung oder eines Vortrages sollte von Anfang an die Auswahl des Ortes mit einbezogen werden. Falls es eher schwierig ist, Interessenten in die Hochschule zu bekommen, dann gehen sie zu den Interessenten. Das können neben Tagungen auch Berufs- und Wirtschaftsverbände, große Firmen, Institutionen oder Netzwerke sein. Je nach Studienangebot und Zielgruppe evtl. auch Bildungseinrichtungen oder Arbeitsamt. Auf diese Weise wird meist auch ein Teil des Marketings für die Veranstaltung von den örtlichen Veranstaltern übernommen.

Alternativen zum Vortrag

Ein für die Zielgruppe interessantes Thema kann auch in anderen Formen genutzt werden, um die Zielgruppe zu erreichen und sie so über den Studiengang zu informieren oder zu erinnern (Wiederholung der Botschaft). Folgende Möglichkeiten können weiter in Betracht gezogen werden:

Studie zum Thema veröffentlichen
Informationsbroschüren bereitstellen
Web-Forum zum Thema einrichten
Planungshilfen anbieten
Newsletter versenden
Redaktionelle Beiträge in Medien

20.5 Redaktionelle Beiträge und Anzeigen in Medien

Redaktionelle Beiträge

Wie schon im vorherigen Abschnitt beschrieben, sind redaktionelle Beiträge ein sehr guter Weg um neue Interessenten zu gewinnen. Sie bekommen Informationen über ein sie interessierendes Thema. Wird das Thema mit dem weiterbildenden Studienangebot verbunden, so beschäftigt sich der Interessent ggf. auch mit dieser Möglichkeit, wenn er hier einen Nutzen (z.B. mehr Wissen/Kompetenz → Karrierechancen erlangen) für sich sieht.

Nutzen sie daher die Medien, welche die Zielgruppe liest. Das können Fachzeitschriften, Organe der Berufs- und Wirtschaftsverbände oder regionale/überregionale Zeitschriften sein. Die Platzierung setzt Kontakte zu den Medien voraus, die sie entweder bereits haben oder dann aufbauen. Dieser Aufbau kann eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen. Fragen sie die Medien auch nach Mediendaten, d. h. Anzahl und Verteilung der Leser.

Anzeigen

Auch diese Möglichkeit kann genutzt werden, wenn sie die Zielgruppe damit erreichen. Anzeigen zu Weiterbildungsmöglichkeiten befinden sich bei Zeitungen in der Regel hinter dem Stellenteil. Überlegen sie, ob ihre Zielgruppe, diesen Zeitungsteil wahrnimmt, nur dann macht eine Anzeige Sinn. Anzeigen können sie auch dazu nutzen, um auf Informationsveranstaltungen oder Vorträge aufmerksam zu machen. Vorstellbar ist auch eine „Werbeeinlage“ (Flyer, Postkarte oder Brief) in Verbands- oder Fachzeitschriften. Fragen sie auch hier nach den Mediendaten.

Newsletter

Eine Versendung eines Newsletter per E-Mail ist heute eine kostengünstige Möglichkeit eine Vielzahl von Interessenten zu erreichen. Der Adressat muss allerdings zuvor der Zusendung zustimmen, sonst ist die Zusendung unerlaubt. Sollten sie also einen Newsletter anbieten, dann ermöglichen sie eine leichte Zustimmung zu deren Zusendung. Genauso selbstverständlich ist die leichte Möglichkeit, sich aus dem Newsletter wieder austragen zu lassen. Die Anleitung dazu gehört unter jeden Newsletter.

Möglichkeiten zum Eintrag für den Bezug eines Newsletters:

- Leichter aktiver Eintrag über ihre Internetseite (gut sichtbare Hinweise auf verschiedenen Seiten).
- Bei einem Kontaktaufnahmeformular im Internet, den Eintrag als Möglichkeit vorsehen.

- Bei Messen und sonstigen Kontakten fragen, ob der Newsletter zugeschickt werden darf.
- Auf Flyern, in Anschreiben u. Ä. auf die Möglichkeit des Bezugs hinweisen.

Einen Newsletter sollten sie allerdings nur dann anbieten, wenn sie Ressourcen haben, diesen auch wirklich regelmäßig (mindestens alle zwei Monate) zu verschicken. Ansonsten sieht ein Interessent nicht, dass sein Eintrag etwas bewirkt und es geht ein Stück Glaubwürdigkeit verloren („wird denn wirklich alles gehalten, was die Anbieter versprechen?“).

Weitere Kommunikationsmittel

Die Nennung an dieser Stelle soll ein Ideenpool sein. Prüfen sie selber, ob diese Möglichkeiten für sie in Betracht kommen.

Massenmailing

Darunter ist ein Anschreiben an Interessenten per Post zu verstehen. Sie können diese Möglichkeit z. B. wahrnehmen, um „alte“ Interessenten zu reaktivieren. Das bietet sich z. B. nach einem oder einem halben Jahr an, wenn der Studiengang erneut angeboten wird. Weisen sie hier auf Neuerungen, eine Informationsveranstaltung oder einen Vortrag hin. So werden sich einige Interessenten erneut mit diesem Thema befassen.

Weiter ist ein Mailing an Firmen bzw. bestimmte Mitarbeiter/Positionen einer Firma möglich. Adressen hierfür lassen sich kaufen. Um Kosten zu sparen, können solche Adressen und auch Ansprechpartner durch eigene Recherchen über Gelbe Seiten oder Internet ermittelt werden.

Die Versendung eines Mailings über Berufsverbände u. Ä. ist ebenfalls eine Möglichkeit, insbesondere dann, wenn sie den Mitgliedern besondere Konditionen bieten.

Ein Nachfragen per Telefon ist ein typisches Nachfolgeelement beim Mailing und sollte möglichst angeschlossen werden.

Image-CD / DVD

Informieren sie auf einer CD oder DVD über die Studienmöglichkeit und -bedingungen, z. B. mit einem kleinen Film. Oft gibt es innerhalb von Hochschulen die Möglichkeit, einen solchen Film als studentische Praxisarbeit zu erstellen, so dass die Kosten nicht automatisch hoch sein müssen. Eine solche CD oder DVD ist eine gute Möglichkeit, den Interessenten etwas Gegenständliches zu bieten. Die Verteilung kann auf Messen erfolgen oder die CD kann über die Internetseite angefordert werden.

Freecards

Hierunter werden Postkarten verstanden, die meist im Gastronomiebereich kostenlos angeboten werden. Dort ist ein Ständer installiert, der ca. 10 verschiedene Postkarten fasst. Die Postkarten werden in der Regel provokativ oder witzig gestaltet und sind einer Zielgruppe

bis 35 Jahre, die gerne ausgeht, angepasst. Je nach Anbieter können einzelne Regionen oder unterschiedliche Arten von Gastronomie für die Auslage gebucht werden. Die Anbieter übernehmen auch den Druck.

Zwei der größten Anbieter sind:

- City Cards: www.novum4u.de
- Edgar Cards: www.edgar-medien.de

Radio/Fernsehen/Kino

Diese Medien können für größere Kampagnen in Betracht gezogen werden, also z. B. für die ganze Hochschule. Diese Möglichkeit wird durchaus schon genutzt. Besonders das Radio lässt sich auch als informatives Medium nutzen, d.h. sie können hier redaktionelle Beiträge oder Hinweise auf Veranstaltungen platzieren. Regionale Fernsehsender berichten sehr gerne über Neuigkeiten in ihrer Region, warum soll nicht auch ein neuer innovativer oder ein erfolgreicher Studiengang dazu gehören? Bei großen Sendern werden sie so ein großes Publikum erreichen.

Verbreitung der Kommunikationsmittel an potentielle Interessenten

Auf die Möglichkeiten der Verbreitung ist in den einzelnen Beschreibungen bereits eingegangen worden. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen:

Erstellen sie nicht nur die Kommunikationsmittel, sondern **sorgen sie auch für ihre Verbreitung.**

Auch wenn dieses wie eine Selbstverständlichkeit klingt, so waren die Erfahrungen in der Ist-Analyse auch solche, dass ein hoher Zeit- und Kostenaufwand in die Erstellung ging, die Verteilung dann teilweise eher stiefmütterlich behandelt wurde.

Möglichkeiten zur Verbreitung:

Verbreitung über Berufs- und Wirtschaftsverbände, Institutionen, öffentliche Einrichtungen, Netzwerke Flyer und Plakate Vorträge / Informationsveranstaltungen Redaktionelle Beiträge und Anzeigen in deren Organen
Präsenz auf Tagungen und Messen Messestand Flyer und Plakate Vorträge / Informationsveranstaltungen
Internet Hinweis auf eigene Internetseite (in entsprechenden Portalen, Suchmaschinen) Ankündigung von Vorträgen / Informationsveranstaltungen Ankündigung auf Teilnahme an Messen / Tagungen *Auf der eigenen Internetseite:* Infomaterial zum Herunterladen

Infomaterial leicht anzufordern Eintragung für Newsletter
Kontaktdaten nutzen Für Mailings und telefonische Anfragen
Printmedien Ankündigung von Vorträgen / Informationsveranstaltungen Ankündigung auf Teilnahme an Messen / Tagungen Platzierung von redaktionellen Beiträgen Anzeigen mit leichter Infoanforderung
Persönliche Weitergabe - Nutzen von vielfältigen Kontakten Haben sie immer einige Flyer bei sich Reden sie gerne über den Studiengang Animieren sie ihre Mitarbeiter das Gleiche zu tun

20.6 Umgang mit Interessenten

Bei erfolgreichem Einsatz der Kommunikationsmittel werden eine Vielzahl von Interessenten erreicht. Die Anfragen werden per E-Mail, per Telefon oder im persönlichen Kontakt an sie gerichtet.

Wichtig ist hier, dass die Interessenten feste Ansprechpartner bekommen, im Idealfall immer die gleiche Person. Diese Person kümmert sich um alle Anfragen und Kontakte mit dem Interessenten: von der Erstanfrage, über Nachfragen bis zu detaillierten Anfragen, z.B. zu Anrechnung von Studienleistungen oder auch detaillierten Fragen zu Veranstaltungen. Sie ist damit die vermittelnde Person zu den weiteren Personen und Institutionen innerhalb der Hochschule. Klärt also weitestgehend das Anliegen und nennt bei fehlenden Kompetenzen die weitere konkrete Vorgehensweise und wiederum konkrete Ansprechpartner. Wird das nicht gemacht, so droht der Interessent „verloren“ zu gehen. Fragen sie auch nach, was aus seiner weitergeleiteten Anfrage geworden ist.

Zum Management der Adressen bietet sich eine Adressen-Datenbank an, in welche sie neben den reinen Adressinformationen auch weitere Daten (Datum der Anfrage, an was konkret interessiert, Newsletter bestellt, Verfolgung des Schriftverkehrs, Belegung welcher Module u. Ä., Zielgruppenzugehörigkeit) eingegeben werden können. Abfrage- und Filtermöglichkeiten sollten in jedem Fall gegeben sein. Erfahrungen wurden mit folgender Software gemacht: „Adress PLUS“ der Firma cobra – computer brainware (www.cobra.de).

Neben dem Beantworten von Anfragen und Sammeln von Adressen, sollte die aktive Nachfrage bei den Interessenten ein Teil des Marketings sein. Scheuen sie sich nicht diese Nachfrage telefonisch zu betreiben und lassen sie keinen Vergleich mit vielleicht lästigen Versicherungsanrufen zu. Ein Telefonat erinnert die Interessenten an ihr Angebot und über das Gespräch können noch offene Fragen geklärt werden. Sie machen dem Interessenten ein Gesprächsangebot, welches er nicht annehmen muss. Sie erhalten im Gegenzug Informationen über die Stärke des Interesses.

Mitarbeiter, die gerne kommunizieren sind ideal für diese Aufgaben. Ein Telefon-Leitfaden (s. Gewinnung von neuen Studierenden) und auch eine Schulung im Telefonieren (oder auch Telefon-Marketing) sind für die Umsetzung sehr hilfreich.

21 Unterstützung im Marketing

21.1 Über die Zusammenarbeit mit Werbeagenturen / Grafikern

Eine Unterstützung durch Werbeagenturen kann sehr hilfreich sein. Hier finden sie Experten, die sich täglich mit der Umsetzung von Botschaften befassen und eine hohe Kompetenz aufweisen. Ein Anbieter von weiterbildenden Studiengängen konnte sehr positiv über die Zusammenarbeit berichten. Dabei wurde eine Marketingstrategie in einem eintägigen Workshop erarbeitet. Seien sie auf neue, kreative Herangehensweisen gefasst. Zum Beispiel wurde zur Herausarbeitung des Haupt-Kaufmotivs die Frage gestellt: Was ist so sexy an dem Studiengang?

Falls eine Zusammenarbeit für sie in Betracht kommt, empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

1. Vertrauenswürdige Werbeagentur suchen: Bei dem Kontakt sollten sie darauf achten, dass sie mit den Menschen zusammenarbeiten können (in einer angenehmen Arbeitsatmosphäre), ihnen vertrauen und sie ihnen sympathisch sind.
2. Geben sie ein vollständiges „Briefing“: Definieren sie die Ziele, die sie mit den Werbemaßnahmen erreichen wollen. Diese sollten entsprechend dem Abschnitt „Ziele“ konkret und messbar sein. Geben sie der Werbeagentur möglichst viele Informationen über das Studienangebot und die Hochschule. Auch über die Zielgruppen, die angesprochen werden sollen. Falls sie Marktanalysen oder Befragungen durchgeführt haben, stellen sie die Ergebnisse vor. Vorstellbar ist auch, dass sie zusammen mit der Werbeagentur die Zielgruppen näher definieren, sie also auch hier die Unterstützung von Profis nutzen.
3. Verständnis absichern: Lassen sie die Werbeagentur den Studiengang beschreiben bevor neue Unterlagen erstellt werden. So können sie überprüfen, ob die Informationen „angekommen“ und verstanden sind.
4. Die Einholung von mehreren Angeboten ist sicher angebracht.

Die Einbeziehung von Grafikern sollte in jedem Fall in Betracht gezogen werden. Hier können sie genauso wie oben beschrieben vorgehen, damit der Grafiker ihre Dienstleistung versteht. Grafiker sind Profis, wenn es um Gestaltung geht. Selbst ein kleiner Flyer, den sie schon für sehr gelungen halten, wird in der Hand eines Grafikers in der Regel noch ansprechender, noch strukturierter. Ggf. kann auch ein Texter für die Textgestaltung hinzugezogen werden.

21.2 Zentrales Marketing an der Hochschule

Das Marketing an Hochschulen ist noch ein sehr neues Feld und wird selten so genannt. Für die meisten Hochschulen gilt noch, dass es eine Stelle für „Presse- und Öffentlichkeitsarbeit“ gibt, die einen Teil des Marketings übernimmt. Hier steht meist die Hochschule als Gesamtes im Mittelpunkt des Marketings, weniger einzelne Studiengänge. Ergänzend dazu übernimmt oft die Zentrale Studienberatung einen weiteren Teil des Marketings. Dieses Marketing konzentriert sich meist auf die Zielgruppe Schüler für die grundständigen Studiengänge.

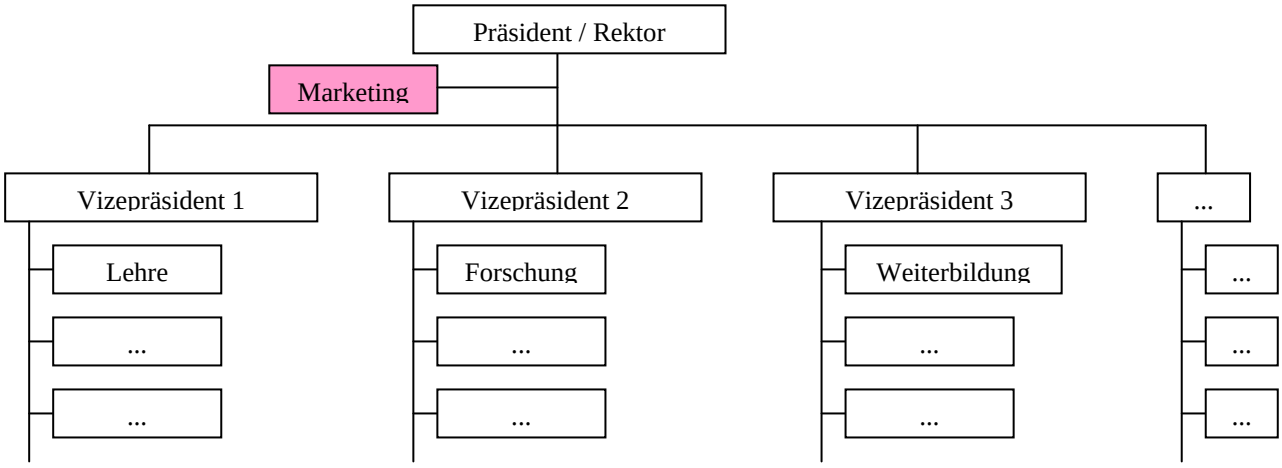
Das Marketing für weiterbildende Studiengänge ist also kaum zentral geregelt bzw. wird es kaum zentral unterstützt. Das gilt insbesondere dann, wenn diese Studiengänge nicht von einer Abteilung wie der Weiterbildungsstelle angeboten werden, sondern innerhalb der einzelnen Fachbereiche bzw. Fakultäten. In der Ist-Analyse wurde festgestellt, dass eine Unterstützung für das Marketing sehr gewünscht ist.

Eine Empfehlung ist daher die Einrichtung eines Zentralen Marketing an Hochschulen, welche bei der Hochschulleitung als Stabsstelle oder Kernaufgabe eines Vizepräsidenten angesiedelt ist.

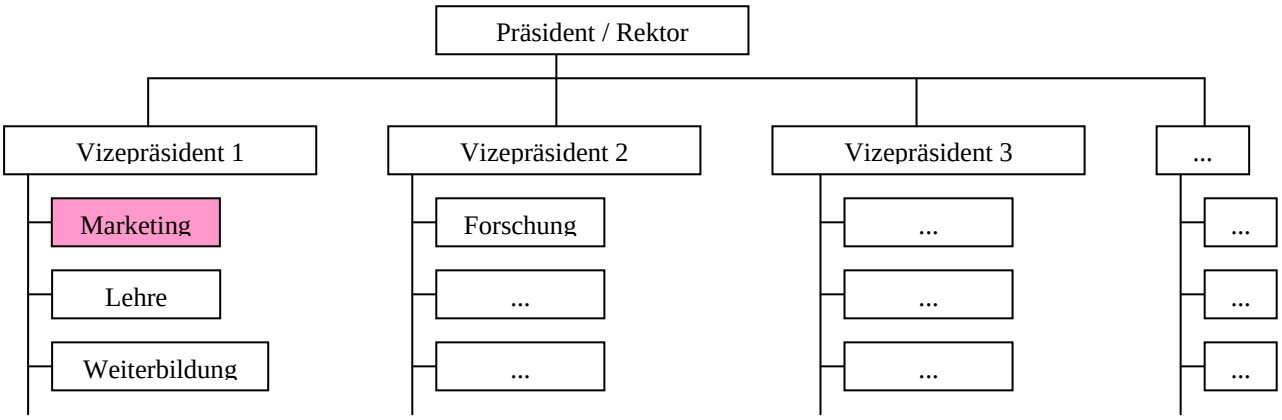
Organisatorische Einbindung

Die Marketingstelle sollte eine zentrale Einrichtung sein, auf welche alle anderen Organisationsbereiche einer Hochschule zugreifen können.

Als Stabstelle wird sie ein besonderes Gewicht erlangen. In dieser Position ist auch eine Trennung der Aufgabenkompetenzen von Lehre und Weiterbildung denkbar, mit einer möglichst genauen Abgrenzung.



Denkbar ist jedoch auch folgende Anbindung. Da das Marketing vornehmlich die Lehre und Weiterbildung vermarkten wird, ist eine gemeinsame Ansiedlung bei einem Vizepräsidenten passend:

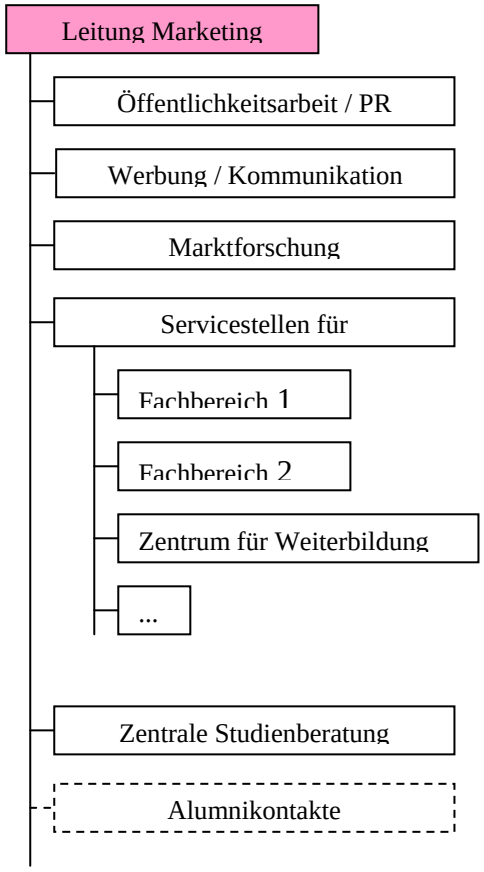


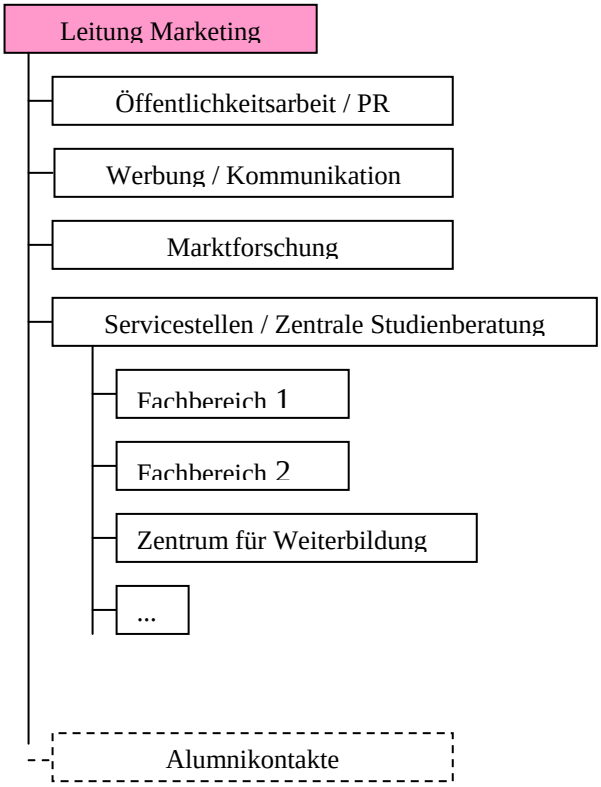
Struktur der Marketingabteilung

Innerhalb der Marketingabteilung gibt es unterschiedliche Aufgabenbereiche:

- **Leitung Marketing:**
  - Koordinierung aller Aufgaben und Arbeiten
  - Direkt dem Präsidenten bzw. Vizepräsidenten unterstellt
  - Direkter Vorgesetzter für die weiteren Mitarbeiter
- **Öffentlichkeitsarbeit / PR**

  Öffentlichkeitsarbeit insbesondere für die gesamte Hochschule
- **Werbung / Kommunikation:**
  - Erstellung eines „Corporate Designs“ für die Hochschule
  - Erstellung aller Kommunikationsmittel in Abstimmung mit den Servicestellen / Fachbereichen und sonstigen Abteilungen
  - In diesen Aufgaben Kontakt zu Werbeagenturen, Grafikern, Druckereien etc.
  - Kontakt zu Medien in Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeitsarbeit
  - Organisation von Messen / Tagungen / Vorträgen in Zusammenarbeit mit den Servicestellen / Fachbereichen und sonstigen Abteilungen
- **Marktforschung:**
  Durchführung von Marktanalysen in Abstimmung mit der Hochschulleitung und in Abstimmung mit den Servicestellen / Fachbereichen und sonstigen Abteilungen
- **Servicestellen für die einzelnen Fachbereiche und Abteilungen** (wie Zentrum für Weiterbildung)
  - je Fachbereich bzw. Abteilung ein Ansprechpartner für alle Marketingbelange
  - Koordination bzw. Durchführung der Marketingaktivitäten innerhalb der Marketingabteilung
- **Zentrale Studienberatung**
  - zentrale Ansprechpartner für Beratungen und Erstinformationen hinsichtlich Studienwahl, Studienangebot, Weiterbildung
  - Kontakte zu Schulen, Arbeitgebern, Berufsverbänden
- **(Alumnikontakte)**
  - Auch der Kontakt zu den Absolventen könnte bei der Marketingabteilung angesiedelt werden, da sie für das Marketing sehr hilfreich ist.
  - Eine gute Zusammenarbeit mit der betreffenden Stelle ist auf jeden Fall sinnvoll.





Mögliche Angebote der Servicestellen Marketing

Die Servicestellen sollen für jeden Fachbereich/ jede Abteilung einen zentralen Ansprechpartner für alle Marketingbelange anbieten. Dieser Ansprechpartner kennt sich einerseits mit den Besonderheiten der Studienangebote und mit den Strukturen innerhalb des Fachbereichs sehr gut aus und andererseits mit den Abläufen innerhalb der Marketingabteilung. Diese Stellen sind Servicestellen, d.h. sie werden nach Bedarf von den Fachbereichen/Abteilungen in Anspruch genommen. Diese sollten angehalten sein, das Angebot zu nutzen.

Vorzuziehen ist eine Inanspruchnahme durch die jeweiligen Studiengangskoordinatoren, denn die Marketingaktivitäten werden zwar unterstützt, jedoch nicht vollständig übernommen. Wie schon weiter oben dargelegt, spricht der hohe Interaktionsgrad in einem Studium dafür, dass ein Teil des Marketings von den Mitarbeitern des Studiengangs selber erbracht wird. Im Umkehrschluss heißt es, dass eine Marketing-Servicestelle zwar sehr hilfreiche Unterstützung geben kann, jedoch nicht alle Bereiche des Marketings abdeckt.

Was können also die Aufgaben und Angebote dieser Servicestelle sein?

Beratung und Abstimmung einer Marktanalyse Durchführung in der Marketingabteilung mit der Stelle für Marktforschung
Beratung bei der Gestaltung und Abstimmung des „Produktes“ Studiengang (Produktpolitik)
Beratung bei der Preis- und Konditionenpolitik

Beratung bei der Personalpolitik
Beratung beim Prozessmanagement
Beratung bei der Ausstattungspolitik
Beratung und Erarbeitung einer Kommunikationsstrategie Beratung und Hilfe bei der Festlegung von Zielen und Zielgruppen Herausarbeitung der Hauptentscheidungsmotive für einen Studiengang Beratung und Hilfe bei Herstellung von Gegenständlichkeit und Strategien zu persönlichen Kontakten Beratung und Hilfe bei der Darstellung des Studiengangs (einheitliche Darstellung unter Beachtung des Corporate Designs) Beratung und Hilfe bei Strategien zur Wiederholung von Botschaften
Beratung und ggf. Erstellung der kommunikationspolitischen Instrumente (in Zusammenarbeit mit Werbung / Kommunikation) Internetauftritt Flyer, Broschüren, Plakate Newsletter Planung von und Unterstützung auf Messen und Tagungen, Vorträgen Anzeigen, redaktionelle Beiträge Sonstige Kommunikationsmittel
Unterstützung bei der Verteilung der Kommunikationsmittel (in Zusammenarbeit mit Werbung/Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit/PR) Internetauftritt innerhalb des Internets optimal platzieren, Eintragung in Internetportale zu Studium und Weiterbildung Verteilung von Flyer etc. an Zielgruppen (Kampagnen) Newsletterversendung Messepräsenz, Werbung für Messepräsenz, Messenachbereitung Organisation für Tagungen und Vorträgen, Werbung hierfür Anzeigenschaltungen / Platzierung von redaktionellen Beiträgen Sonstige Verteilung von Kommunikationsmitteln
Beratung bei dem Umgang mit Interessenten z.B. Brieferstellung, Telefonmarketing, Kontaktaufnahme auf Messen
Anbieten von internen Workshops zu den genannten Themen

Dabei ist es wichtig, dass die Anbieter des weiterbildenden Studiengangs in alle Aktivitäten mit einbezogen werden und einen Teil der Aufgaben selber übernehmen. Sie sind besonders als Ansprechpartner für Interessenten wichtig. Die Servicestelle kann zwar Kontakte herstellen (z.B. über die Arbeitgeberverbände) und als erster Ansprechpartner für Anfragen ist auch die Studienberatung denkbar, die Information darüber hinaus und die weitere Kontaktpflege sollte jedoch von Mitarbeitern in einem Studiengang kommen. Das bedeutet schriftlicher Kontakt (E-Mail, Brief), Telefonkontakt, Messekontakt, Präsenz auf Tagungen, Halten von Vorträgen usw. So wird der persönliche Kontakt hergestellt. Die genaue Definition dieser Schnittstellen ist ein Teil des Prozessmanagements.

22 Schlussbemerkungen

Wie eingangs erwähnt, ist in diesem Bericht eine Fülle von Ideen für ein praxisnahes Marketing enthalten, welche die Anbieter von weiterbildenden Studiengängen nutzen können. An dieser Stelle sei außerdem folgendes Buch erwähnt, welches speziell auf Dienstleistungsmarketing eingeht und ebenfalls viele nützliche Tipps gibt: [5] Matys, Erwin: Dienstleistungsmarketing. Redline Wirtschaft, 2004, ISBN: 3-636-03003-5. Einige der hier vorgestellten Ideen zur Marketingkonzeption sind aus Hinweisen aus diesem Buch entnommen.

Eine verstärkte Beschäftigung mit Marketing und ein Aufbau von Marketing-Kompetenz wird in den nächsten Jahren eine Herausforderung für die Hochschulen sein. Das gilt insbesondere für weiterbildende Studiengänge, jedoch auch für die Hochschulen insgesamt. Es bleibt die Frage offen, wie diese Kompetenzen aufgebaut werden können.

Zum professionellen Aufbau solcher Kompetenzen wird die Einrichtung einer zentralen Marketing-Abteilung mit Serviceangeboten vorgeschlagen. Leitprojekte könnten diese Form der Unterstützung in die Praxis umsetzen und verschiedene Modelle testen.

23 Literatur / Fundstellen

[1] Baaken, T., SMILE Strategisches Marketing in Lehre und Entwicklung, in: Kamenz, U. (ed.): Die Fachhochschule im Wettbewerb der Hochschulsysteme, Band 2, Dortmund 2001, pp. 73-91. (ISBN 3-9933818-30-3). http://www.science-marketing.com/Assets/Downloads/Strategisches%20Marketing%20in%20Lehre%20und%20Entwicklung.pdf.

[2] Graeßner, Gernot: Marketingansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung, in: AUE-Info-Dienst 2/2001, Hannover 2001 (Bezug des Dienstes über Universität Hannover, Zentrale Einrichtung Weiterbildung).

[3] Beispiele zu Finanzierungsmöglichkeiten: http://www.akad-fernstudium.de/fs/detail/1847.

[4] Zollondz, Hans-Dieter: Marketing-Mix. Cornelsen. 1.Auflage 2003, ISBN: 3-589-21925-4.

[5] Matys, Erwin: Dienstleistungsmarketing. Redline Wirtschaft, 2004, ISBN: 3-636-03003-5.

[6] CHE: Leitfaden zur Alumni-Arbeit: http://www.che.de/projekte.php?strAction=show&PK_Projekt=214.

[7] Verband der Alumni-Organisationen im deutschsprachigen Raum e.V. www.alumni-clubs.net.

[8] Krug, Steve: Don´t make me think! Web Usability - Das intuitive Web, mitp, 1. Auflage Juni 2002, ISBN: 3826608909.

Allgemeiner Fragebogen

Hochschule / Universität:

Studiengang:

Ansprechpartner für Rückfragen:

1) Welcher Abschluss wird mit diesem Studiengang erreicht (bitte ggf. ergänzen)?

☐ Bachelor of
☐ Master of
☐ Diplom
☐ Staatsexamen
☐ Sonstige (bitte nennen):

2) Ist der Studiengang akkreditiert?

☐ Nein
☐ Nein, jedoch in Arbeit. Akkreditierung bis geplant
☐ Ja

3) Wie lang ist die Regelstudienzeit?

Semester

4) Seit wann besteht der Studiengang?

Seit

5) Wann ist die Prüfungsordnung zum letzten Mal in wesentlichen Teilen überarbeitet worden?

6) Gibt es eine Studienordnung?

☐ Nein
☐ Ja, aus dem Jahr

7) Gibt es einen Studienführer?

☐ Nein
☐ Ja, aus dem Jahr

8) Ist der Studiengang als berufsbegleitender Studiengang angelegt?

☐ Nein
☐ Ja

9) Um welche Art von Studium handelt es sich?

☐ Vollzeit-Präsenz-Studium
☐ Teilzeit-Präsenz-Studium
☐ Blockpräsenz-Studium
☐ Internetgestütztes Fernstudium mit Präsenzphasen
☐ Sonstige (bitte spezifizieren)

Falls das Studium ein Blockpräsenzstudium oder ein internetgestützter Studiengang mit Präsenzphasen ist:

a. Bitte geben sie die Anzahl der Präsenzphasen im Semester an:

b. Über wie viele Tage geht eine Präsenzphase im Durchschnitt (in Tagen):

c. An welchen Tagen finden die Präsenzphasen in der Regel statt?

☐ Montag ☐ Dienstag ☐ Mittwoch ☐ Donnerstag
☐ Freitag ☐ Samstag ☐ Sonntag

d. Sonstige Zusätze zu Zeiten

10) Welche Zulassungsvoraussetzungen gelten für den Studiengang?

(siehe Seite in der Prüfungsordnung)

(Hinweise zur Auswertung: schulischer Abschluss, abgeschlossenes Studium, Berufserfahrung, Noten?)

11) Gibt es einen N.C. und/oder ein Auswahlverfahren?

☐ Nein
☐ Ja, einen N.C.
☐ Ja, ein Auswahlverfahren

12) Wie viele Studenten nehmen sie maximal pro Studienjahr auf?

13) Wie hoch sind die durchschnittlichen Gebühren pro Semester?

(Bitte geben sie bei Modulgebühren, die durchschnittlichen Gebühren an, die bei einer Regelstudienzeit anfallen)

EUR / Semester

14) Bitte geben sie folgende Studentenzahlen an:

	Tatsächliche Zahl	Soll-Zahl
Aufnahme im Jahr 2003:		
	Absolventen	*Studienanfänger d. Jahrgangs (Kohorte)*
Letzter Abschluss :		

15) Entsprechen die derzeitigen Studierendenzahlen den Erwartungen an den Studiengang?

☐ Nein
☐ Ja

Falls Nein, was sind mögliche Gründe für die niedrigen Studierendenzahlen?

16) Woher kommen die Studierenden?

(in Prozent. Falls sie keine Statistik darüber haben, bitte abschätzen)

	Prozent
Absolventen dieser Hochschule	
Regionaler Raum	
Deutschland	
Resteuropa	
Restwelt	

Entspricht diese Herkunft der Studenten ihrem Wunsch bzw. dem Ziel?

☐ Nein
☐ Ja
☐ Habe keinen bestimmten Wunsch

Was ist ihr Ziel, welche regionalen Studentengruppen möchten sie ansprechen?

17) Welchen der folgenden Fälle gab es in den vergangenen 3 Jahren?

☐ Starker Anstieg der Bewerberzahlen
☐ Starker Abfall der Bewerberzahlen

☐ Starker Anstieg der Studierendenzahlen
☐ Starker Abfall der Studierendenzahlen
☐ Keins von allem

18) Falls es in den vergangen Jahren einen starken Anstieg oder Abfall der Bewerber bzw. Studierendenzahlen gab. Was ist ihrer Meinung nach der Grund dafür?

Vielen Dank für ihre Zeit und ihre Bereitschaft.

Spezieller Fragebogen Teilprojekt 5

Hochschule:

Studiengang:

Ansprechpartner für Rückfragen:

Das Produkt Studiengang

1. Was sind ihrer Meinung nach die drei größten Stärken dieses Studiengangs?

1.
2.
3.

2. Was sind ihrer Meinung nach drei Schwächen dieses Studiengangs?

1.
2.
3.

3. Haben sie eine systematische Bedarfsanalyse (Marktanalyse) durchgeführt, bevor sie den Studiengang eingerichtet haben?

☐ Nein
☐ Ja

3.1 Falls ja, wie haben sie diese durchgeführt? (Kurze Beschreibung)

3.2 Wie hilfreich war diese Bedarfs- bzw. Marktanalyse?

☐ Nicht hilfreich
☐ Weniger hilfreich
☐ Hilfreich
☐ Sehr hilfreich

3.3 Falls nein, was waren die Gründe sie nicht durchzuführen?

☐ daran ist nicht gedacht worden
☐ das war zu aufwändig
☐ dafür war keine Zeit und/oder kein Geld

3.4 Falls nein, welche der folgenden Gruppen haben sie befragt und die Informationen bei der Etablierung des Studiengangs berücksichtigt?

☐ Studenten
☐ Professoren an ihrer Hochschule
☐ Professoren an anderen deutschen Hochschulen
☐ Professoren an ausländischen Hochschulen
☐ Berufsverbände
☐ Mögliche Arbeitgeber
☐ Unternehmensberater

☐ Agentur für Arbeit (Arbeitsamt)
☐ Berufsberater
☐ Sonstige (bitte nennen):

4. Wer sind die Zielgruppen für den Studiengang?

5. Beobachten sie vergleichbare Studiengänge und Angebote?

☐ Nein
☐ Ja, wenn ich zufällig auf einen Studiengang stoße
☐ Ja, gelegentlich
☐ Ja, intensiv durch eine Marktanalyse

5.1 Falls ja, wie viele vergleichbare Studiengänge kennen sie in Deutschland?

6. Ist es möglich einzelne Module/Angebote des Studiengangs zu belegen, ohne sich für den gesamten Studiengang einzuschreiben?

☐ Nein
☐ Ja
☐ In Planung ab

Falls Ja:

6.1 Wie hoch sind die Kosten für ein Modul/Angebot?

6.2 Wie wird das Angebot angenommen?

☐ gar nicht
☐ gering
☐ mittel
☐ gut bis sehr gut
☐ noch keine Aussage möglich, da Angebot erst seit kurzem besteht.

6.3 Werden die so belegten Module bei einem späteren Studium angerechnet?

☐ Nein
☐ Ja

6.4 Welchen Aussagen stimmen sie zu?

Das Modulangebot...
☐ ...ist eine zusätzliche Einnahmequelle.
☐ ...ist eine gute Möglichkeit, um Interessenten als Studenten zu gewinnen.
☐ ...ist einfach ein zusätzliches Angebot unabhängig vom Studiengang.
☐ ...macht viel Arbeit ohne dem Studiengang zu nützen.

Falls Nein:

6.5 Was sind die Gründe dafür, dass sie dieses Angebot nicht haben?

☐ In diesem Studiengang ist das nicht oder schwer möglich
☐ Ich denke, dieses Angebot wird nicht angenommen
☐ Die Organisation ist mir zu aufwändig

☐ Ich bin noch nicht auf diese Idee gekommen
☐ Sonstiges (bitte nennen):

Preispolitik

7. Muss sich der Studiengang kostenmäßig selber tragen?

☐ Nein
☐ Ja, zu Prozent

8. **Welche Kriterien haben zu den jetzigen Studiengebühren bzw. Kosten geführt?** (Kurze Beschreibung)

9. Haben sie bei den Gebühren/Kosten andere Anbieter von Studiengängen berücksichtigt?

☐ Nein
☐ Ja

10. Wie finanzieren die Studierenden z. Zt. das Studium? (Falls sie keine Statistik darüber haben, bitte abschätzen)

Prozent

Aus eigenen Mitteln.....
Stipendien (Teil- und Voll-).....
Arbeitgeber finanziert das Studium voll .....
Arbeitgeber finanziert das Studium zum Teil .....
Sonstige (bitte nennen): .....

Personal und Mittel

11. Haben sie Personalstellen speziell für die Vermarktung (an ihrer Hochschule oder in einem Verbund)?

☐ Nein
☐ Ja, (Anzahl Personalstellen)

11.1 Falls nein, wie viele Stunden investieren sie und ihre Mitarbeiter/Kollegen insgesamt für die Vermarktung pro Woche? (Durchschnittswert abschätzen)

12. Haben sie einen Etat speziell für die Vermarktung?

☐ Nein
☐ Ja

12.1 Falls nein, wie viel haben sie 2003 für die Vermarktung ausgegeben?

EUR

12.2 Falls ja, wie hoch war dieser im Jahr 2003?

EUR

13. Mit wem arbeiten sie innerhalb ihrer Hochschule bei der Vermarktung zusammen?

Auswahl	sehr eng	eng	weniger eng	gar nicht
Hochschulleitung	☐	☐	☐	☐
Pressestelle	☐	☐	☐	☐
Zentrale Studienberatung	☐	☐	☐	☐
Akademisches Auslandsamt	☐	☐	☐	☐
Sonstige (bitte nennen):	☐	☐	☐	☐

14. Wie hilfreich ist die derzeitige Zusammenarbeit mit den Stellen hinsichtlich der Vermarktung?

Auswahl	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich
Hochschulleitung	☐	☐	☐	☐
Pressestelle	☐	☐	☐	☐
Zentrale Studienberatung	☐	☐	☐	☐
Akademisches Auslandsamt	☐	☐	☐	☐
Sonstige (bitte nennen):	☐	☐	☐	☐

15. Mit welchen hochschulinternen Stellen würden sie gerne enger zusammen arbeiten?

Kommunikationspolitik

Allgemein

16. Welche Mittel setzen sie zurzeit ein und wie schätzen sie die Wichtigkeit ein, um Studierende zu erreichen?

	Wichtigkeit hoch	mittel	niedrig
☐ Internetpräsenz auf der Interseite der Hochschule	☐	☐	☐
☐ Eigene Internetpräsenz	☐	☐	☐
☐ Internetpräsenz mit Verbund- oder Kooperationspartnern	☐	☐	☐
☐ Listung in Weiterbildungsportalen o.ä.	☐	☐	☐
☐ Informationsveranstaltungen in ihrer Hochschule	☐	☐	☐
☐ Externe Informationsveranstaltungen	☐	☐	☐
☐ Präsenz auf Messen	☐	☐	☐
☐ Präsenz auf Tagungen	☐	☐	☐
☐ Regionale Presse	☐	☐	☐
☐ Überregionale Presse	☐	☐	☐
☐ Fachpresse	☐	☐	☐
☐ Informationsfaltblatt (Flyer)	☐	☐	☐
☐ Informationsbroschüre	☐	☐	☐
☐ Werbegeschenke (wie Stifte, Blöcke)	☐	☐	☐
☐ Sonstige (bitte nennen):	☐	☐	☐

17. Welche der folgenden Mittel haben sie bereits eingesetzt und wie war die Resonanz auf diese Mittel?

	Resonanz gar nicht	sehr gut	gut	mäßig
☐ Anschreiben an ehemalige Studenten	☐	☐	☐	☐
☐ Werbung über andere deutsche Hochschulen	☐	☐	☐	☐
☐ Werbung über ausländische Hochschulen	☐	☐	☐	☐

18. Auf welchem Wege erreichen sie die Erstanfragen von Interessenten? (Falls keine Statistik, bitte Abschätzung in Prozent)

	Prozent
Über standardisiertes Formular im Internet	
Per E-Mail (frei formuliert)	
Telefonisch	
Persönlich	
Per Fax	
Per Post	

19. Haben sie eine Erhebung darüber, wie die eingeschriebenen Studenten von ihnen erfahren haben?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn ja, wodurch?	Prozent
Internetpräsenz auf der Interseite der Hochschule	
Eigene Internetpräsenz	
Internetpräsenz mit Verbund oder Kooperationspartnern	
Listung in Weiterbildungsportalen o.ä.	
Informationsveranstaltungen in ihrer Hochschule	
Externe Informationsveranstaltungen	
Präsenz auf Messen	
Präsenz auf Tagungen	
Regionale Presse	
Überregionale Presse	
Fachpresse	
Netzwerke / Multiplikatoren wie Berufsverbände	
Sonstige (bitte nennen):	

20. Wie machen sie den Studiengang innerhalb ihrer Hochschule bekannt?

21. Nennen sie im Zusammenhang mit diesem Studiengang auch andere weiterbildende Studiengänge an ihrer Hochschule?

☐ Nein
☐ Ja, folgende:

22. Nennen sie im Zusammenhang mit diesem Studiengang auch andere weiterbildende Studiengänge der Verbund/Kooperationspartner?

☐ Nein
☐ Ja, folgende:

Internet

23. Bitte geben sie die Adresse(n) ihrer Internetpräsenz(en) an:

24. Stellen sie sich vor, sie seien ein Interessent, welche Schlüsselwörter würden sie in Suchmaschinen eingeben?

25. Inwiefern berücksichtigen sie das Ranking in Suchmaschinen, überprüfen sie es?

26. Wie viele Internetportale sind ihnen bekannt, in denen es Hinweise, Beschreibungen oder Links auf den Studiengang gibt?

Ca. (in Kurzform benennen:)

Informationsveranstaltungen

Falls sie Informationsveranstaltungen durchführen,

27. Wie viele führen sie pro Jahr durch?

28. Welche Arten von Informationsveranstaltungen waren das?

- ☐ Tag der offenen Tür an der Hochschule (allgemein)
- ☐ An der Hochschule speziell für diesen Studiengang oder weiterbildende Studiengänge
- ☐ Extern, speziell für diesen Studiengang oder weiterbildenden Studiengänge
- ☐ Sonstige (bitte nennen)

29. Wie war bisher die durchschnittliche Resonanz hinsichtlich dieses Studiengangs?

sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
☐	☐	☐	☐	☐

Presse

30. Geben sie bzw. die Pressestelle der Hochschule Pressemitteilungen über den Studiengang an die Presse?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, selten
- ☐ Ja, regelmäßig
- ☐ Ja, oft

31. Wie oft ist in der Vergangenheit in der regionalen Presse über ihren Studiengang berichtet worden?

Oft	regelmäßig	selten	nie
☐	☐	☐	☐

32. Wie oft ist in der Vergangenheit in der überregionalen Presse über ihren Studiengang berichtet worden?

Oft	regelmäßig	selten	nie
☐	☐	☐	☐

33. Wie oft ist in der Vergangenheit in der Fachpresse / Bildungspresse über ihren Studiengang berichtet worden?

Oft	regelmäßig	selten	nie
☐	☐	☐	☐

Netzwerke / Multiplikatoren

34. Mit wem arbeiten sie bei der Vermarktung zusammen?

Auswahl	sehr eng	eng	weniger eng	gar nicht
Verbundpartner	☐	☐	☐	☐
Kooperationspartner	☐	☐	☐	☐
Hochschulnetzwerk	☐	☐	☐	☐
Berufsverbände	☐	☐	☐	☐
Wirtschaftsverbände (IHK)	☐	☐	☐	☐
Arbeitgeber	☐	☐	☐	☐
Agentur für Arbeit (Arbeitsamt)	☐	☐	☐	☐
Bundeswehr	☐	☐	☐	☐
Studien und/oder Berufsberater	☐	☐	☐	☐
Unternehmens und/oder Karriereberater	☐	☐	☐	☐
Alumni-Netzwerk	☐	☐	☐	☐
Professoren / Hochschulangehörige	☐	☐	☐	☐
Studenten	☐	☐	☐	☐
Sonstige	☐	☐	☐	☐

(bitte nennen):

35. Wie hilfreich ist die derzeitige Zusammenarbeit mit den Stellen hinsichtlich der Vermarktung?

Auswahl	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich
Verbundpartner	☐	☐	☐	☐
Kooperationspartner	☐	☐	☐	☐
Hochschulnetzwerk	☐	☐	☐	☐
Berufsverbände	☐	☐	☐	☐
Wirtschaftsverbände (IHK)	☐	☐	☐	☐
Arbeitgeber	☐	☐	☐	☐
Agentur für Arbeit (Arbeitsamt)	☐	☐	☐	☐
Bundeswehr	☐	☐	☐	☐
Studien und/oder Berufsberater	☐	☐	☐	☐
Unternehmens und/oder Karriereberater	☐	☐	☐	☐
Alumni-Netzwerk	☐	☐	☐	☐
Professoren / Hochschulangehörige	☐	☐	☐	☐
Studenten	☐	☐	☐	☐
Sonstige	☐	☐	☐	☐

(bitte nennen):

Kommunikationspolitik

36. Wie viele Ansprechpartner werden insgesamt auf Informationsmaterial als Ansprechpartner genannt (inklusive Studienberatung, I-Amt, Professoren usw.)?

37. Wird eine zentrale Stelle für Anfragen genannt (z.B. max. zwei Personen oder eine Abteilung)?

☐ Nein
☐ Ja

37.1 Falls nein, gibt es innerhalb ihrer Hochschule eine Regelung, dass alle Anfragen zu einer zentralen Stelle geleitet werden?

☐ Nein
☐ Ja, an

37.2 Falls ja, wann sind diese erreichbar?

38. In welchem Zeitraum werden Anfragen in der Regel beantwortet?

Innerhalb von
☐ 24 Stunden
☐ 3 Arbeitstagen
☐ 1 Woche
☐ 2 Wochen
☐ 1 Monat
☐ über 1 Monat

39. Haben sie im Internet ein Formular um Daten von Interessenten zu erhalten?

☐ Nein
☐ Ja

40. In welcher Form sammeln sie die Daten von Interessenten?

☐ Datenbank
☐ Tabellen (z.B. Excel)
☐ mit Textverarbeitungsprogrammen (z.B. Word)
☐ E-Mail-Verzeichnis
☐ in Papierform (Ablage in Ordnern o.ä.)
☐ Sonstige (bitte nennen):
☐ Werden nicht zentral gesammelt

41. Welche der folgenden Mittel setzen sie z.Zt. ein?

☐ Newsletter per E-Mail
☐ Mailings (Versenden regelmäßiger Informationen an Interessenten per Post)
☐ Aktive persönliche Ansprache (via E-Mail oder Telefon) von Interessenten (ohne dass eine konkrete Anfrage vorliegt)

41.1 Falls sie diese anwenden, wie hoch ist die Resonanz auf diese Mittel?

Resonanz	hoch	mittel	niedrig
Newsletter	☐	☐	☐
Mailings	☐	☐	☐
Aktive persönliche Ansprache	☐	☐	☐

Grenzen und Zukunft

42. Wo sehen sie Entwicklungspotential bei der Vermarktung des Studiengangs?

43. Angenommen, sie haben einen einmaligen zusätzlichen Etat von 80.000 EUR für die Vermarktung. Was würden sie damit tun?

44. Stellen sie sich vor, ALLES ist möglich, was würden sie sich hinsichtlich der Vermarktung wünschen? Was sind ihre Ideen?

44.1 Falls sie einige dieser Ideen bereits in die Tat umsetzen wollten und dieses (noch) nicht gelungen ist, was sind die Gründe?

☐ Zu wenig Zeit
☐ zu wenig Geld
☐ mangelnde Kooperation von
☐ Sonstiges (bitte nennen):

Abschluss

45. Welche Frage(n) fehlen ihrer Meinung hier auf dem Fragebogen?

Und würden sie diese dann beantworten?

46. Was möchten sie sonst noch sagen?

Vielen Dank für ihre Zeit und ihre Bereitschaft.

Internetportale zu Studienmöglichkeiten

Adresse	Beschreibung	Kosten	Eintragung
www.hochschulkompass.de	Umfassende Liste, wird von der Hochschulrektorenkonferenz unterhalten. Unterscheidung in grundständige und weiterführende Studiengänge. In Englisch und Deutsch	Kostenlos	Karina Dudek HRK Ahrstraße 39 D-53175 Bonn Tel.: +49 (0) 228-887 141 Fax: +49 (0) 228-887 280 E-Mail: dudek@hrk.de
www.studieren-im-netz.de	Seite vom BLK über internetgestützte Studienangebote Veröffentlichen ebenfalls Newsletter mit der Möglichkeit auf den Studiengang hinzuweisen	Kostenlos	Online möglich. Link ist auf der Startseite.
www.campus-germany.de	Seite der Deutschen Welle und DAAD für ausländische Studenten. Nutzt die Daten vom Hochschulkompass und Änderungen werden ausschließlich von der HRK vorgenommen Wird jedoch nicht laufend aktualisiert	Kostenlos	www.hochschulkompass.de
http://www.daad.de/deutschland/de/2.2.4.html	Übersicht zu internationalen Studiengängen mit Suchmaschine. Zielgruppe sind Ausländer, die in Deutschland studieren wollen	Kostenlos	Die Kriterien zur Aufnahme sind auf der Seite veröffentlicht. Kontakt: DAAD Ref. 221 Postfach 20 04 04 D-53134 Bonn boenisch@daad.de
www.kfsn.uni-hannover.de/studieren_in_niedersachsen/test/default.htm?start.htm	Angebot der Studienberatung in Niedersachsen Geben Übersicht über Studienmöglichkeiten in Niedersachsen	Kostenlos	In der Regel über die Studienberatung
www.eldoc.info	Portal zu E-Learning-Angeboten Anbieter: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB	Kostenlos	Online möglich. Link ist auf der Startseite. Man muss sich als User anmelden.

	Z. Zt. werden eher Kurse angeboten, statt Studium		
www.stoa.fh-karlsruhe.de/teilzeitstudium bzw. www.teilzeitstudium.org	Portal zu Teilzeitstudium, wird von der FH Karlsruhe innerhalb eines Projektes betreut. Eher kleine Datenbank Führen nur Studienfach und Studienort an und setzen einen Link	Kostenlos	E-Mail an simone.heinrich@fh-karlsruhe.de ,
http://infobub.arbeitsagentur.de/kurs/index.jsp	Weiterbildungsdatenbank der Agentur für Arbeit für alle Berufsgruppen	Kostenlos	Erfolgt über: Transmedia Projekt- und Verlagsgesellschaft mbH KURS-Redaktion Ludolf-Krehl-Straße 13-17, 68167 Mannheim Postfach 10 32 37, 68032 Mannheim Telefon: +49 621 3707-300, Fax: +49 621 3707-333 E-Mail: k-redaktion@transmedia-mannheim.de http://www.transmedia-mannheim.de/k-redaktion/
www.studieren.de	Anbieter ist eine GbR Übersicht zu Studienmöglichkeiten in Deutschland Anmeldung: formlos Informationen zu Name, Start (WS oder SS), Abschluss. Ebenfalls aufgenommen werden, können Informationen zu Akkreditierung, int. Abschluss und Fernstudium Kostenpflichtige Anzeigen sind möglich	kostenlos	Frau Ulrike Hartmann studieren.de Bavariafilmplatz 7 82031 Geiselgasteig Tel: +49 (0)89 / 64 99 34 74 Fax: +49 (0)89 / 64 99 34 76 hartmann@studieren.de http://www.studieren.de
www.htwm.de/wbildung/bildungsinformationssysteme.htm	Anbieter ist die Hochschule Mittweida Linksammlung von virtuellen Hochschulen und Verbünden Weitere gute Linksammlung zu Weiterbildungsangeboten	?	

http://www.ag-fernstudium.de	Angebote von Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. Nur Angebote von Fernstudium	Nur für Mitglieder	

4.6 Abschlussbericht TP 6

Autor/en: Gernot Graeßner, Wolfgang Wittwer, Yvonne Staack

Verantwortliche Einrichtung: Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Bielefeld

1 Projektbeschreibung und Zielsetzung

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unterliegen sowohl den Gesetzen des Marktes als auch den öffentlich-rechtlich und auch in Teilbereichen privatrechtlich verfassten Rahmenbedingungen, denen die Hochschulen unterworfen sind. Daraus ergeben sich erhebliche Probleme, die sich - vor dem Hintergrund höchst differenzierter Angebotsarten - zwischen der Forderung nach Vollkostendeckung und einer bildungspolitisch begründeten Subventionierung bewegen. Länder und Hochschulen gehen sehr unterschiedliche Wege in der Lösung dieses Problems.

Bis auf wenige Ausnahmen werden heute Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung gegen Gebühren oder Entgelte angeboten. Die Finanzierung erfolgt darüber hinaus auch durch öffentliche Förderung z. B. im Falle von Modellversuchen oder durch besondere Verträge mit Firmen, die die Kosten für einzelne Teilnehmer oder ganze Programme übernehmen. Ein Teil der Finanzierung erfolgt auch durch Haushaltsmittel der Hochschulen, die mehr oder weniger in die Gebühren und Entgelte eingerechnet werden. Kennzeichnend ist in vielen Fällen eine Mischfinanzierung aus unterschiedlichen Quellen. Für die Finanzierung ist u.a. auch zu beachten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung dort, wo es dem Markt entspricht, entsprechende Finanzierungsmodelle anwendet. Allerdings ist es auch die Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung, solche Angebote zu machen, die (noch) nicht marktgängig sind, sei es, weil der Forschungs- und Entwicklungsbezug dies nicht erlauben, sei es, weil bildungspolitische oder sozialpolitische Gründe dafür maßgebend sind.

Zielsetzung des Projektes ist es, die unterschiedlichen Finanzierungsmodelle weiterbildender Studien zu erforschen und im Wesentlichen hinsichtlich ihrer Struktur, ihrer rechtlichen Verfassung und ihrer Effizienz darzustellen. Die zu erwartenden Ergebnisse liegen in der Typisierung und Bewertung von Finanzierungsmodellen. Zielsetzung des Projekts ist vor diesem Hintergrund einen Überblick über die verschiedenen Praktiken der Finanzierung zu geben und hieraus einzelne Good-Practice Aspekte zu sondieren. Insbesondere soll dies hinsichtlich der Struktur, der rechtlichen Verfassung und der Effizienz der Finanzierungsmodelle dargestellt werden. Letztlich sollen Empfehlungen in Richtung eines innovativen Finanzierungsmodells aufgezeigt werden.

Im Folgenden wird der Projektverlauf kurz skizziert, sodann wird die Ausgangslage skizziert. Auf der Grundlage der erhobenen Informationen wird eine Fragen- und Problemskizze erstellt, bevor Finanzierungsempfehlungen und ein Lösungsansatz dargelegt werden.

2 Projektverlauf

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung wurde folgende methodische Herangehensweise gewählt:

1) Literaturrecherche
2) Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung der Finanzierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge
3) Pretest
4) Einsatz des Fragebogens
5) Auswertung der Befragung
6) Entwicklung eines innovativen Finanzierungsmodells auf theoretischer und empirischer Grundlage

Zunächst sollte über die Literaturrecherche ein Bild zu derzeitigen Diskussionspunkten im Bereich der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge entstehen. Auf Grundlage der Literaturrecherche wurde ein Fragebogen generiert. Er beinhaltet Fragen zur derzeitigen Praxis der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge sowie zu deren Optimierung. Ziel der Befragung war einmal ein Bild zur derzeitigen Finanzierungspraxis zu erhalten und zum anderen Good-Practice Beispiele zu sondieren.

Der Fragebogen wurde zunächst an drei Personen als Pretest eingesetzt und überarbeitet und dann an 104 Personen aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung versendet. Die Adressen hierzu stammten aus einer Adressdatei der Arbeitsgemeinschaft der Zentralen Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung. Zudem wurden 16 weiterbildende Studiengänge, die bereits bekannt waren, angeschrieben. Von 26 Personen, die auf das Anschreiben geantwortet haben, gaben neun Personen an, dass an ihrer Einrichtung bzw. Hochschule ein Studiengang, wie er im Fragebogen definiert wurde[16] nicht vorhanden sei. Somit lagen schließlich 17 beantwortete Fragebögen vor.

Die Ergebnisse wurden zusammengetragen, ausgewertet und ein innovatives Finanzierungsmodell erstellt. Dieses Modell wurde am 16.11.2004 auf dem Expertenworkshop in Bonn, bei dem die Verbundpartner des Modellversuchs und Experten aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie Experten aus dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, anwesend waren, vorgetragen. Die Anregungen aus dieser Tagung gingen in die weitere Arbeit ein.

Die Respondenten, die zum Teil zur Klärung spezieller Fragen telefonisch um Erläuterungen gebeten wurden, waren sehr kooperativ. Allerdings zeigten sich hinsichtlich der speziellen Zielsetzungen des Projektes auch einige Schwierigkeiten. So waren die Teilnehmenden der Erhebung zurückhaltend in der Offenlegung konkreter Kalkulationen, da sie – verständlicherweise – einen Einblick in ihr Geschäftsgebaren nicht wünschten. Eine grundsätzliche

16 Die Kriterien heißen: 1. es wird ein akademischer Grad vergeben 2. es handelt sich um einen nichtkonsekutiven oder weiterbildenden Studiengang und 3. es bedarf eines qualifizierten, beruflichen Zugangs, d.h. allgemein berufliche Erfahrungen.

Schwierigkeit bestand darin, dass zum Erhebungszeitpunkt noch recht wenige Studiengänge wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne der Projektdefinition auf dem Markt der Weiterbildung vertreten waren. Insofern ist die geringe Zahl der Rückmeldungen auf den Fragebogen nicht auf mangelnde Kooperationsbereitschaft zurückzuführen, sondern darauf, dass die Entwicklung und Markteinführung weiterbildender Studiengänge in der ersten Hälfte dieses Jahrzehnts noch „in progress“ waren. Dies hängt mit der Umstrukturierung der Lehre im Rahmen des Bologna-Prozesses zusammen, aber auch mit rechtlichen Regelungen, die hinsichtlich der Durchführung von weiterbildenden Studiengängen teilweise noch restriktiv war.

Zur zeitlichen Struktur des Projektes: Die Erhebung fand im Oktober 2004 - Januar 2005 statt. Die Ergebnisse wurden bis April 2005 ausgewertet und für den Zwischenbericht aufbereitet. In diesen Schlussbericht gehen die Anregungen aus dem Expertenhearing vom 17./18. November 2005 ein.

3 Ausgangslage

3.1 Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung in der Hochschulstruktur

Seitdem das Hochschulrahmengesetz 1998 die Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen definiert und seitdem die Bologna-Erklärung den Reformprozess der Studienorganisation und des Studiums initiierte, ist ein Umdenken hinsichtlich der Funktion und der Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung festzustellen. Bis dato wurde das Weiterbildungsengagement der Hochschulen weitgehend defensiv betrachtet. Für die Bildungspolitik und die Hochschulen standen die Hemmnisse im Vordergrund, die einer Realisierung von Weiterbildung vielfältig entgegenstanden. Dies waren in Zeiten des Numerus Clausus und begrenzter Kapazitäten vor allem der Vorrang der grundständigen Lehre, dienstrechtliche Vorschriften, aber auch die gesetzlichen Bestimmungen der Verwendung von Einnahmen aus Weiterbildung. Dabei reduzierte sich die Diskussion weitgehend auf weiterbildende Studien oder andere Angebote der Weiterbildung, selten war von Studiengängen unter Einschluss von Graduierungen (Master, Diplom, Bakkalaureus etc.) die Rede.

Seit einigen Jahren hingegen ist festzustellen, dass diese eher defensive Einstellung in eine eher progressive Haltung umschlägt. Dies gilt insbesondere auch für den Problemkreis der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Für die Bearbeitung dieses Problems hat sich der hochschulpolitische Kontext neu definiert. Andrä Wolter charakterisiert diesen treffend in folgender Weise und identifiziert eine Reihe von hochschulpolitischen Anstößen (vgl. Wolter 2004, S. 21/22):

- die Verankerung der Weiterbildung als gesetzlicher Auftrag der Hochschulen,
- die Suche nach neuen Ressourcen, unter anderem auch durch Ausbau gebührenpflichtiger und marktgängiger Weiterbildungsangebote,
- die Etablierung der neuen Steuerungsformen mit der Suche nach neuen und zusätzlichen Aktivitäten der Hochschulen bzw. ihrer Mitglieder, zumal solcher, die die Einnahmeseite der Hochschulen zu verbessern versprechen,
- die neue Markt- und Wettbewerbs-„Philosophie“, die mehr und mehr Hochschulmanagement ("managerial university" - "entrepreneurial university") und quasi marktförmigen Wettbewerbskräfte - darunter die Weiterbildung - begünstigt,

- die immer wieder als notwendig erachtete Profilbildung auf der Ebene der einzelnen Hochschulen, die auch die akademische Weiterbildung als Instrument der Differenzierung einbezieht.
- die (Wieder-)Entdeckung der Weiterbildung als Instrument der Studienreform im Zusammenhang,
- die durch den so genannten Bologna-Prozess zusätzlich beschleunigte Reform der akademischen Erstausbildung, die auch die Chance bietet, die „Schneidung" zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gerade im Rahmen konsekutiver und modularisierter Studiengänge zu überprüfen und neu zu gestalten,
- die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, die auch den Ort der Hochschule als eine Institution lebenslangen Lernens betrifft.

Ein weiterer Markierungspunkt für die wissenschaftliche Weiterbildung sind die bildungspolitisch aktuell diskutierten Konzepte lebenslangen Lernens: „Die Entwicklung eines kohärenten Systems lebenslangen Lernens ist eng mit der Frage seiner Finanzierbarkeit verknüpft" (Timmermann 2003, S. 19).

Im Kontext des Lebenslangen Lernens und insbesondere durch den Bologna-Prozess erhalten weiterbildende Studiengänge zunehmende Bedeutung. Die mit dem Bologna-Prozess verbundene Einführung der konsekutiven Bachelor/Master-Studiengänge eröffnet für Weiterbildungsstudiengänge neue Optionen: Aufgrund der beschränkten Zugänge zum Masterabschluss im grundständigen Studium ist davon auszugehen, dass der Weiterbildungs-Master in Zukunft stark nachgefragt werden wird.

Die Beschäftigung mit der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge ist somit insbesondere aus zwei Blickwinkeln ein dringendes Thema: Neben der Attraktivität der wissenschaftlichen Weiterbildung im Allgemeinen als zusätzliche Einnahmequelle für die angespannte Haushaltslage der Hochschule, wird durch den Kontext des Bologna-Prozesses die Finanzierung der wissenschaftlicher Weiterbildungs*studiengänge* zur dringend zu lösenden Aufgabe.

3.2 Gebühren und Entgelte im Spiegel der Gesetzeslage

Die meisten Landesgesetze sprechen Regelungen über Gebühren und Entgelte an. Zur begrifflichen Klärung: Mit Gebühren sind Teilnehmerbeiträge gemeint, die im Zusammenhang mit öffentlich-rechtlichen Angeboten stehen, mit Entgelten sind zumeist Teilnehmerbeiträge gemeint, die im Zusammenhang mit privat-rechtlichen Angebotsformen (Vereinen, GmbH etc.) entstehen. Die Regelungen in den Landeshochschulgesetzen werden jedoch vielfach durch andere einschlägige Gesetze oder Verordnungen ergänzt. Gebühren- und Entgeltordnungen haben einerseits orientierenden Charakter, können aber durchaus in Widerspruch zum Wettbewerbsrecht stehen, da sie regulierend in das auf Wettbewerb ausgerichtete Marktgeschehen eingreifen. Gebühren- und Entgeltordnungen können nämlich dazu führen, dass Hochschulen Angebote „unter Marktwert" zu präsentieren haben, in anderen Fällen jedoch infolge zu hoher Festsetzungen keine Nachfrage mehr finden können, obwohl ein betriebswirtschaftliches Verhalten dies erlauben würde. Auch steuerrechtliche Konsequenzen sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Die Regelungen der Finanzierung, der Erhe-

bung von Gebühren und Entgelten zeigt sich im Spiegel der Landesgesetze höchst uneinheitlich.

Die Landeshochschulgesetze, soweit sie die Gebühren und Entgelte im Bereich der Weiterbildung betreffen, zeigen ein sehr zersplittertes Bild. Die Eckpfeiler reichen von einer starken Regelung durch entsprechende Maßgaben, in welcher Weise diese Einnahmen zu verwenden sind bis dazu, dass den Hochschulen weitgehend überlassen bleibt, wie sie auf diesem Gebiet agieren. Dort, wo von einer „Kostendeckung" die Rede ist, besteht jedoch keine Klarheit, was darunter zu verstehen ist. Das Bild hat sich in den letzten Jahren insofern verändert als deutlich ist, dass den Hochschulen, zumindest zum weitaus überwiegenden Teil, die Einnahmen aus Weiterbildung verbleiben. Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Ausgangspunkte der Finanzierung von weiterbildenden Studien und Studiengängen von Land zu Land, teilweise aber auch von Hochschule zu Hochschule, nach wie vor so unterschiedlich sind, dass von einer Vergleichbarkeit der „Startbedingungen" auf dem Markt der (wissenschaftlichen) Weiterbildung kaum gesprochen werden kann (vgl. Graeßner 2006b). In der Tendenz ist es jedoch deutlich, dass mehr und mehr die Hochschulen selbst die Frage der Gestaltung von Gebühren und Entgelten im Bereich der Weiterbildung zu regeln haben und regeln können. Wenn die Gesetzesentwicklung alles in allem nach wie vor noch nicht optimal ist, so bieten die in den letzten Jahren zu beobachtenden Veränderungen verbesserte Handlungsmöglichkeiten für die Hochschulen.

3.3 Finanzierung in der bildungspolitischen Debatte

Dieser hochschulpolitische Kontext sowie die verbesserten gesetzlichen Möglichkeiten erzeugen eine offensive, ein positives Weiterbildungsklima begünstigende Haltung. Diese kommt in verschiedenen Modellversuchen der Bundesregierung auf dem Gebiet der Weiterbildung der Hochschulen zum Ausdruck, aber auch in Äußerungen bildungspolitisch wichtiger Akteure. Hierzu gehören in den jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem vom 27.Januar 2006 (vgl. Wissenschaftsrat 2006). Der Wissenschaftsrat ruft darin die Hochschulen auf, „ihre Kompetenz nutzen, um wissenschaftsbasierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln, für die sie marktgerechte Gebühren verlangen sollten" (Wissenschaftsrat 2006, S. 50) und empfiehlt: „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; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können" (Wissenschaftsrat 2006, S. 65).

Damit weist der Wissenschaftsrat der Weiterbildung eine eindeutige Brückenfunktion zur beruflichen Praxis zu, die über die bisherigen Angebote der neben dem Graduierungssystem der Hochschulen liegenden traditionellen Weiterbildenden Studien die nunmehr möglichen Gradierungen durch Weiterbildung vor allem im Master-Bereich einschließen. Bemerkenswert sind die Überlegungen, die den Wissenschaftsrat bei diesen Empfehlungen leiten. Dies sind u. a. folgende Aspekte (Wissenschaftsrat 2006, S. 65 f.):

- Die lebenslange Weiterqualifizierung der Beschäftigten wird immer dringlicher und der Bedarf an akademischer Weiterbildung damit größer,
- Studiengänge sollten sich stärker für Absolventen mit Berufserfahrung ebenso wie für Berufstätige öffnen,

- Hochschulen sollten das Spektrum der Weiterbildungsangebote mit Blick auf diese Zielgruppen erweitern,
- ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot, das auch maßgeschneiderte Programme für Firmenkunden einschließen kann, sollte sich ergänzend zur Erstausbildung an den Universitäten fest etablieren,
- universitäre Weiterbildung darf dabei nicht als ein vom „normalen" Studienbetrieb entkoppeltes Handlungsfeld begriffen werden,
- im Kontext des gestuften Studiensystems sollte die traditionelle Unterscheidung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung langfristig an Trennschärfe verlieren.

Von wissenschaftlicher Weiterbildung erwartet der Wissenschaftsrat breite positive Effekte. Hierzu zählt er (Wissenschaftsrat 2006, S. 66 f.):

- Gelingen der Studienreform: Die Bereitschaft der Studierenden, mit dem Bachelor ins Berufsleben einzutreten, wird auch von den Weiterbildungsgelegenheiten abhängig sein, die das Hochschulwesen bereitstellt, und von den Zugangsmöglichkeiten für Erwerbstätige in Masterprogramme.
- Wissens- und Technologietransfer von den Universitäten in die Unternehmen: Über neues Wissen, das sich Unternehmensangehörige im Rahmen einer universitären Weiterbildung aneignen, vollzieht sich ein Transfer wissenschaftlichen Know-hows von den Universitäten in die Unternehmen.
- Qualität der Lehre: Durch Weiterbildung bauen die Universitäten systematisch institutionelle und individuelle Kontakte zur Praxis auf. Durch Kooperationen mit Unternehmen und durch Studierende, die ihre Erfahrungen aus der Praxis in die Lehre einbringen, erfolgt auch ein Wissenstransfer in die Universitäten hinein.
- Finanzierung der Universitäten: Mit dem Ausbau der Weiterbildung erschließen sich die Universitäten neue Einnahmequellen.

Um allerdings zu einem attraktiven Angebot zu gelangen, welches einerseits dem Markt, aber andererseits den Hochschulstrukturen gerecht wird, bedarf es eines Finanzierungsrahmens, der die Hochschulen faktisch in die Lage versetzt, diese Aufgabe - wie sie z.B. der Wissenschaftsrat sieht - in ihren verschiedenen Funktionen wahrzunehmen. Solche Rahmenbedingungen werden in Fachkreisen, namentlich der im Dachverband der wissenschaftlichen Weiterbildung - der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) - vereinigten Einrichtungen für Weiterbildung debattiert. Diese Diskussionen führten im Jahre 2005 zu einer analysierenden Situationsbeschreibung und daraus folgenden Empfehlungen. Zur Situation sagt die DGWF (DGWF 2005, S. 14): „Die Hochschulen sind derzeit in vielen Fällen nicht in der Lage, die Kosten einzelner Angebote zu beziffern. Außerdem lassen es eine Reihe von Faktoren nicht sinnvoll erscheinen, das Gebot der Kostendeckung auf einzelne Angebote zu beziehen. Zu den Kostenfaktoren gehören z. B. Entwicklungskosten, Markteinführung, Unterdeckung durch Abmeldungen oder durch nicht ausreichend belegte Module. Dazu kommt die wissenschaftliche oder gesellschaftliche Relevanz von Angeboten, die nicht marktgängig sind. Es macht darum Sinn, das Gebot der Kostendeckung grundsätzlich auf die Durchführungskosten der Angebote insgesamt zu beziehen und im Einzelfall sogar Unterdeckungen in Kauf zu nehmen.

Die Kosten wissenschaftlicher Weiterbildung werden durch Mittel aus dem Wirtschaftsplan der Hochschule, durch Drittmittel, größtenteils aber durch Teilnehmerentgelte finanziert. Letztere werden zum Teil auf der Grundlage staatlicher Gebührenordnungen für das Hochschulwesen, zum Teil auf der Grundlage hochschuleigener Gebührenordnungen erhoben. Grundlage für letztere stellen in der Regel auch Kostenkalkulationen dar, die aufgrund der Buchhaltung der Hochschulen jedoch oft nur mit pauschalierten Größen arbeiten können.

Die Vergütungen, die für Lehrleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung gezahlt werden, richten sich zum Teil nach den Sätzen für Lehrbeauftragte der Hochschulen und zum Teil nach Sätzen, von denen angenommen wird, sie seien im jeweiligen Zusammenhang marktüblich. Letzteres gilt auch für andere Leistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine geordnete Verteilung der Einnahmen aus wissenschaftlicher Weiterbildung nach Abzug aller Kosten findet bisher nicht statt."

Auf der Basis dieser Situationsanalyse empfiehlt DGWF folgende Schritte (DGWF 2005, S. 14 f.): „Die Hochschulen streben durch Zielvereinbarung mit der jeweiligen Landesregierung an, das Gebot der Kostendeckung auf die Durchführungskosten und auf die Gesamtheit aller Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beziehen, damit auch zukünftig wirtschaftliches Handeln möglich bleibt. Die Festsetzung der Teilnehmerentgelte soll sich grundsätzlich an einer Kostenkalkulation (kaufmännische Buchhaltung) ausrichten, wobei Abweichungen nach oben und unten möglich bleiben sollten, solange das Gebot der Kostendeckung in der Ausprägung nicht in Frage steht. Soweit Lehrleistungen vergütet werden, sollte der Lehrauftragssatz der Hochschulen die Richtschnur bilden. Höhere Vergütungen sind möglich, wenn Markterfordernisse es geraten erscheinen lassen und Landesmittel nicht oder nur im geringen Maße in die Finanzierung einfließen. Die Hochschule regelt die Höhe der Vergütungen in einer eigenen Honorarordnung für die wissenschaftliche Weiterbildung, ohne dass dabei die notwendige Flexibilität im Einzelfall eingeschränkt wird. Aus Teilnahmeentgelten, die nicht zur Deckung der Durchführungskosten benötigt werden, sind Beiträge zur Deckung der Fixkosten zu leisten. Die Hochschule richtet einen zentralen Fonds 'Wissenschaftliche Weiterbildung' ein, aus dem die Entwicklung neuer Angebote, die Markteinführung neuer Angebote, temporäre Defizite, Investitionen u. a. m. finanziert werden können. Der Fonds wird nach einer angemessenen Ersteinlage durch die Hochschule aus Weiterbildungseinnahmen gespeist. Die dafür abzuführenden Mittel sollen in einem angemessenen Verhältnis stehen zu den Mitteln, die bei der veranstaltenden Stelle verbleiben."

Diese Empfehlungen sind z. T. in verschiedenen Bundesländern realisierbar, in anderen noch nicht und in Dritten besteht die Möglichkeit der Realisierbarkeit, allein, es fehlt der Wille des Landesadministration bzw. der Hochschulen.

3.4 Finanzierungsoptionen

Die Finanzierung von Weiterbildungsangeboten steht immer auch im Zusammenhang mit den Kosten der Entwicklung, dem Marktgeschehen und den daraus folgenden Marketingkonzeptionen. Welche Optionen werden von den Hochschulen bevorzugt? Es sind drei Varianten zu unterscheiden.

Zum einen können Finanzierungsoptionen ausgemacht werden, die auf öffentliche und vor allem wohl in Zukunft verstärkt auf private Förderpolitiken (z.B. Public-Private-Partnership, Sponsoring) setzen. Der zweite Ansatz ist der rechtliche Ansatz, der auf die mit den Angeboten verbundenen rechtlichen Versprechungen hinzielt. Der dritte Ansatz bezieht sich auf den „Guten Namen", der im Wesentlichen auf das Markenzeichen „Hochschule" setzt (vgl. im Folgenden Graeßner 2001).

3.4.1 Ansatz Förderpolitik

Eine traditionelle Strategie von Hochschulen, ihre Programme vor allem in der Forschung, aber auch im Bereich innovativer Lehre (Modellversuche) zu realisieren, besteht in der Nutzung von Förderpolitiken. Diese Strategie hat den Vorteil, in Einklang mit den aus der Forschung stammenden kommunikativen Regeln und Gewohnheiten zu stehen. Wie Drittmittel eingeworben werden, wissen die Hochschulen und üben diese Klaviatur seit langem in dem Maße, in dem ihre finanzielle Grundausstattung prekär wird. Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Finanzierung zumindest von Pilotprogrammen gleichfalls eine jahrzehntelange Übung. Das Mittel, über geförderte Maßnahmen Drittmittel für Weiterbildung zu beschaffen, hat unzweifelhaft zahlreiche Vorteile:

- Erstens hat das Einwerben von Drittmitteln hochschulintern einen außerordentlich guten Klang,
- zweitens lassen sich Einnahmen aus dieser Art von Drittmitteln in der Statistik der Hochschule nachweisen und führen daher zu Reputationsgewinnen,
- drittens lassen sich mit Drittmitteln hervorragend in Pilotphasen die erforderlichen Planungen und Vorbereitungen für hochwertige Produkte (Bedarfsermittlungen, Programmplanung, mikrodidaktische Planungen, erste Publikationen im wissenschaftlichen Bereich, Knüpfen von Beziehungen im Netzwerk der im jeweiligen Feld agierenden Akteure etc.) vorantreiben,
- viertens - und dies scheint mit das wichtigste Argument zu sein - verschafft die Förderpolitik in der Regel dem Weiterbildungsangebot ein „Monopol auf Zeit", indem die Konkurrenz (unter den Hochschulen) auf dem Markt dieses in der Regel innovativen Angebotes zumindest für die Dauer des Modellversuchs erheblich reduziert wird.

Der förderpolitische Ansatz ist neben den genannten Vorzügen auch deshalb von besonderem Interesse, weil er der wissenschaftlichen Weiterbildung die Möglichkeit zur „Investition" gibt, die ihr sonst vielfach verwehrt bleibt. Hochschulen haben in der Regel keinen eigenen „Topf" für nennenswerte Investitionen auf dem Gebiet der Weiterbildung. Förderpolitik hat zweifellos auch eine Reihe von Nachteilen. Das Monopol auf Zeit wird u.U. teuer erkauft: bereits die Beantragung kann trotz intensiver Vorbereitung (europäische, nationale, länderspezifische Programme) sehr langwierig sein, so dass der Bedarf auf dem Markt der Weiterbildung in der Zwischenzeit der Planung „davonläuft". Der ggf. erforderliche Aufbau von institutionellen Beziehungen innerhalb der Hochschule (Fachbereiche, Verwaltung), außerhalb der Hochschule (Verbände, Administrationen, Wirtschaft) und ggf. mit international agierenden Partnern ist fragil und zeitaufwändig. Wenn die eingeworbenen Mittel eingetroffen sind, stellen sich häufig Ressourcenfragen (Räume bis Personal), die sich als schwer lösbar erweisen können, gerade dann, wenn ein Modellversuch aus der Sicht der Mitarbeiter/innen auf Grund kurzer Laufzeiten „sine spe" gesehen wird und sich ggf. für die Sache

selbst entsprechende Konsequenzen (Motivationsprobleme, Abwanderung bei besserer Stellensituation etc.) zeigen. Diese Nachteile lassen sich wiederum mindern, wenn ein förderpolitisches Management greift, welches die Möglichkeiten der Kombination von Instrumenten und der Komposition von Folge- und Nachfolgeprojekten ausschöpft. Der förderpolitische Ansatz ist ein wesentlicher Ansatz, der eine große Chance hat, im Einklang mit der „Corporate Identity" der Hochschule zu stehen.

3.4.2 Ansatz Recht

Der Rechts-Ansatz wissenschaftlicher Weiterbildung steht gleichfalls in den Traditionen der Hochschule, indem er auf erlassene Satzungen setzt. Dies bedeutet, dass Hochschulen häufig analog dem Vorbild insbesondere der Diplomstudiengänge mit Studien- und Prüfungsordnungen auf die Exklusivität des Angebotes setzen. Mit diesem Weg signalisiert die Hochschule: Nur bei uns (ggf. anderen Hochschulen, keinesfalls aber bei anderen Weiterbildungseinrichtungen) erhalten Teilnehmende das mit dem Programm verbundene Zertifikat (Diplom, Master, aber auch unterhalb der Graduierung liegende Titel). Das weitere Versprechen: Da das Programm auf Regelungen beruht, die zumindest hochschulintern (ggf. auch durch die zuständige Landesadministration oder Akkreditierungsgesellschaften) „erlassen" oder „zertifiziert" sind, hält sie den in Hochschulen üblichen rechtlichen und inhaltlichen Verfahren Stand. Adressaten können also wissen, dass die Korporation „Hochschule" das von ihnen gewählte Programm in allen seinen akademischen Standards überprüft hat und gutheißt. Dieses wiederum ist ein „Alleinstellungsmerkmal", welches gerade wegen der Außensicht der Adressaten verlangt, dass hohe Qualitätsstandards in Sache und Didaktik angelegt werden. Wer aus dem Grunde der Qualität mit seinem Anliegen „zur Universität" bzw. „zur Fachhochschule" geht, hat die konkrete Annahme, dass sein Anliegen hier und nur hier zu realisieren ist. Den Beweis für diese Annahme finden die Kunden in den Studienordnungen, welche die aufbereiteten Inhalte mit akademischen Methoden vorhalten und in den darauf bezogenen Prüfungsordnungen, welche die von diesen Kunden gewünschte Exklusivität garantieren. Denn nach den Mühen, denen sich Teilnehmende dieser so verfassten weiterbildenden Studien(-gänge) erfolgreich unterzogen haben, erwarten sie eine entsprechend formale Anerkennung des erworbenen Abschlusses in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Sie erwarten z.B., dass ihr Arbeitgeber die damit erworbene Qualifikation für Karriere und Salär berücksichtigt, dass dies im privaten Bereich Prestige einbringt und sie erwarten (nicht zuletzt), dass die veranstaltenden Hochschulen den Abschluss selbst anerkennen, indem z.B. - je nach Voraussetzung und Interessenlage - die Teilnahme an bisher aus formalen Gründen verschlossenen Studiengängen (z.B. wenn der formale Hochschulzugang nicht vorhanden ist) oder die Zulassung zu Promotionsmöglichkeiten (z.B. beobachtbar bei Absolventen/innen von Fachhochschulen) ermöglicht wird.

Der Vorteil dieses Ansatzes liegt zweifellos in der Konkordanz mit dem üblichen „Denken in Studiengängen". Satzungen und Exklusivität sichern den öffentlichen Hochschulen über diesen Weg einen hervorragenden Platz im Markt der Weiterbildung, da es sich um eine Nische handelt, die ausschließlich sie besetzen können. Andere Anbieter können hiermit kaum konkurrieren, da die staatliche Anerkennung für viele Interessenten einen hohen Wert darstellt. Dieser Wert muss allerdings durch die Hochschulen in einem aktiven Beobachtungsprozess ihrer Umwelt gesichert werden, sonst erhält die Exklusivität u.U. ein schnelles „Verfallsdatum". Der Nachteil dieses Ansatzes liegt daher in einer recht geringen Elastizität gegenüber

sich verändernden Anforderungen im Weiterbildungsmarkt (Warum, wann und in welchem Zeithorizont ändern Hochschulen schon ihre Ordnungen?). Dennoch: Der rechtliche Ansatz ist zumindest für den Teilbereich wissenschaftlicher Weiterbildung von erheblicher Wichtigkeit,

- in dem es erstens um die Öffnung für Berufstätige geht, die nicht über übliche Zugangsvoraussetzungen verfügen und
- in dem es zweitens um Aufbau- und Erweiterungsqualifikationen für Hochschulabsolventen geht. Künftig wird dieser Bereich vermutlich in dem Maße einen Bedeutungszuwachs erhalten als Hochschulen ihre Angebote modularisieren, neue Grade definieren und stärker auf Internationalisierung setzen;
- in dem es drittens - und vor allem - um die Etablierung von Master-Studiengängen im Zuge der „Bolognarisierung“ geht.

3.4.3 Ansatz „Guter Name“

Der dritte Marketingansatz setzt auf den „guten Namen“ als Markenzeichen Hochschule; er sucht die Kunden unmittelbar auf. Insofern reiht er sich ein in die traditionelle Struktur der Weiterbildungslandschaft, in der die einzelnen Anbieter jeweils „ihre“ Kundschaft finden und dabei langfristige Bindungen aufbauen. Auch die Hochschulen haben z.B. seit den „volkstümlichen Kursen“ Ende des 19. Jahrhundert ihre Tradition in dieser Hinsicht. Der Erfolg der Angebote ergibt sich wesentlich aus der Reputation und dem Auftreten der Lehrenden der Hochschule in den entsprechenden Veranstaltungen. Darüber hinaus ist es aber das Profil der jeweiligen Hochschule, die sich bei ihren Adressaten (Bevölkerung, Unternehmen, regionalen, internationalen Akteuren) einen „Namen“ gemacht hat und ein spezifisches Profil erworben hat. Entscheidend ist es bei diesem Ansatz, dass die wissenschaftliche Weiterbildung den Gesetzen von Angebot und Nachfrage, also den Marktgesetzen genügt und auf das Geld ihrer Kunden angewiesen ist, um die Kosten der Programme zu refinanzieren und ggf. Mittel für weitere Investitionen zu erwirtschaften. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass im Prinzip alles das, was Nachfrage findet, von den Hochschulen angeboten werden kann. D.h., dass auch die Planungen von Produkten z.B. mit Hilfe von Portfolio-Bewertungen kurzfristig, markt- und bedarfsgerecht platziert werden können. Marktbeobachtung und Planungsschleifen von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation sind nicht nur möglich, sondern für den langfristigen Erfolg unabdingbar. Dieser Ansatz ist in der Lage, Nachfragen nach Weiterbildung zeitlich nah und orientiert an den individuellen Wünschen der Kunden zu bedienen. Als Kunde können in diesem Sinne sowohl einzelne Personen als auch beispielsweise Unternehmen oder Einrichtungen der öffentlichen Hand gelten. Viel stärker als bei den vorher genannten Ansätzen ist die Hochschule gezwungen, das Kunden-Marketing als „Beziehungsmarkt“ zu begreifen. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt zweifellos in der Unmittelbarkeit des Auftretens auf dem Weiterbildungsmarkt. Dies bedeutet auch, dass die Personen, die das operative Management dieser Angebote übernehmen, eine hohe Verantwortung für das Gelingen des Programms haben. Dieser Ansatz beruht auf wirtschaftlichem Handeln, im Hintergrund steht konsequenterweise ein privatrechtlich strukturiertes Unternehmen. Die Leistungen der Dozenten orientieren sich zwangsläufig nachfrageorientiert an den Bedürfnissen der individuellen und institutionellen Kunden. Das Aktionsfeld dieser Einrichtungen geht im Grunde von einer Hochschule aus, findet seinen Wirkungskreis aber weit darüber hinaus im nationalen und internationalen Bereich, nicht nur mit Wissenschaftlern kooperierend, sondern in der Regel mit exzellenten Praktikern. Die Qualität ergibt

sich nicht aus den Verfahren der Hochschule, sondern aus den Qualitätsstandards der Adressaten und Teilnehmenden. Probleme sind darin zu sehen, dass vielfach die Kommunikationsregeln und die in der Hochschule üblichen Verfahren der Steuerung nicht „passen“ und insofern die Gefahr besteht, dass sich aus ökonomischen Gründen eine Schere zwischen der Struktur des Weiterbildungsangebots und dem Profil der Hochschule ergibt.

In der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung werden die genannten Ansätze teilweise einander ausschließend, teilweise aber auch komplementär realisiert. Hochschulen bedienen sich u. U. dabei nicht nur einer, sondern mehrerer Einrichtungen, die ihre Schwerpunkte dann mehr auf den einen oder den anderen Marketingansatz legen. Das Kriterium für die Auswahl dürfte in den Überzeugungen der handelnden Personen liegen, aber auch darin, dass Hochschulen nicht wie ein Unternehmen durchorganisiert sind und sich dementsprechend mehrere Optionen eröffnen und teilweise auch Widersprüchliches tolerieren. In anderen Hochschulen (und dies ist wohl die Regel) wird versucht, die verschiedenen Ansätze nebeneinander zu organisieren. Sie orientieren sich dabei an den unterschiedlichen Interessenlagen innerhalb der Hochschule und an den eigenen, teilweise unterschiedlichen Erfolgsmaßstäben. Insoweit suchen Hochschulen den Weg, der ihren spezifischen Zwecken dienlich ist, zu optimieren. Dies kann in dem einen Fall die Nutzung der Förderpolitik sein, weil z.B. Innovationen auf anderem Wege nicht zu erreichen sind. In einem anderen Fall kann der Rechts-Ansatz besonders vorteilhaft sein, weil beabsichtigt ist, Weiterbildung in das Zertifizierungssystem und das Studiengangssystem zu integrieren. Der dritte Ansatz ist dann sinnvoll, wenn es um möglichst direkte, unmittelbar zu vermarktende Transferleistungen geht.

Ein Beispiel dafür wie verschieden Finanzierungsoptionen miteinander verbunden werden, stellt das BLK-Verbundprogramm "Wissenschaftliche Weiterbildung" dar (vgl. BLK 2004).

4 Skizze offener Fragen und Probleme der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die nachfolgende Skizze offener Fragen und Probleme ergibt sich aus der Zusammenstellung der Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung sowie der Ergebnisse des Expertenhearings vom 17./18. November 2005.

4.1 Finanzierungsproblematik im Spiegel der Erhebung

In der Zusammenführung der empirischen Ergebnisse wurden insbesondere folgende Brennpunkte in der aktuellen Praxis deutlich:

1. Gesetzliche Einschränkungen
2. Uneinheitliche Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge
3. (Noch) geringe Marktfähigkeit weiterbildender Studiengänge (hoher Anteil nicht vollkostendeckender Angebote)
4. Projektfinanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung
5. Fehlendes Problembewusstsein für eine Reformierung der derzeitigen Finanzierungsmodelle

4.1.1 Gesetzliche Einschränkungen

Als gesetzliche Einschränkungen werden insbesondere das Nebentätigkeitsrecht und das Dienstrecht empfunden. Nach dem Nebentätigkeitsrecht können in den meisten Fällen die Dozenten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an *ihrer eigenen* Hochschule kein Honorar über Nebentätigkeit abrechnen, sondern nur im Rahmen von Lehraufträgen, das eher gering ausfällt (vgl. Detmer 2004 , S. 160). Daher erscheint vielen Dozenten ein Engagement als finanziell unattraktiv.

Nach dem Dienstrecht ist eine Anrechung auf das Lehrdeputat oft noch nicht möglich: in der durchgeführten Befragung bei 9 von 14 Einrichtungen. Auch dieser Aspekt stellt ein Hindernis im Engagement in den wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen dar.

4.1.2 Uneinheitliche Organisationsformen

Obwohl der überwiegende Teil wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge in einer hochschulinternen Form angegliedert ist, ist sie sehr uneinheitlich organisiert: Neben der Organisation in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen, werden viele Weiterbildungsstudiengänge auch direkt von den Fachbereichen angeboten, die als Grundeinheiten der Lehre zuständige sind. Dies erzeugt allerdings teilweise organisatorische Probleme: Die Ansprechpartner befinden sich an verschiedenen Stellen, Absprachen scheinen mitunter schwierig zu sein oder zu fehlen. Ebenso fehlen gemeinsame Überlegungen zu Finanzierung und Vermarktung der Weiterbildungsstudiengänge.

4.1.3 Geringe Marktfähigkeit

Der Anteil wissenschaftlicher Weiterbildung am Weiterbildungsmarkt ist bisher noch marginal (vgl. Kuwan et al. 2003, sowie Dohmen 2002; Detmer 2004; Graeßner 2003). Zudem ist der Subventionierungsfaktor noch hoch: wenige Weiterbildungsstudiengänge können vollkostendeckend angeboten werden.[17]

Andererseits sollte es auch weiterhin Angebote geben können, die zwar nicht kostendeckend angeboten werden können, aber durch ihren Innovationsgrad von großer Bedeutung sind, z.B. für den Wissenschafts- und Technologietransfer (vgl. Zenker 2001, zit. nach Dohmen 2003, S. 6). Es gilt dabei als umstritten inwieweit das Wettbewerbsrecht auf wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen angewendet werden kann und darf (vgl. Mestmäcker/Veelken 1990).

4.1.4 Projektfinanzierung weiterbildender Studiengänge

Neue Studiengänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden zu großem Teil in Form von Projekten und Modellversuchen begonnen. Zu Anfang besteht hier eine „zulassende Kommunikation“ von Seiten der Hochschule, da der neue Studiengang Fördergelder in die Hochschulen bringt. Ist die Projektphase ausgelaufen, schwindet der Studiengang auch aus der Kommunikation in der Hochschule. Gerade zum Projektende hin braucht der Studiengang jedoch besondere Unterstützung, oft auch noch finanzieller Art, um sich weiter etablie-

17 Positivbeispiel: „Technischer Vertrieb“ an der FU Berlin.

ren zu können. Die Förderperiode von drei Jahren, in der der neue Studiengang gleichmäßig finanziert wird und die oft nachfolgende abrupte Eigenfinanzierungssituation stellt hier ein deutliches Problem dar (vgl. Protokoll zum Expertenworkshop 2004, S. 3).

4.1.5 Fehlendes Problembewusstsein

Als viertes Problemfeld wird hier ein geringes Problembewusstsein bzw. ein geringer Aktivitätsdrang im Bereich der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge gesehen. Die Beantwortung der Fragebögen zeugten teilweise von wenig innovativen Ideen und vor allem mangelndem Optimismus an der finanziellen Tragfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge.

4.2 Finanzierungsproblematik im Spiegel von Experten wissenschaftlicher Weiterbildung

Anlässlich einer Expertentagung an der Universität Bielefeld am 17./18. November 2005 taxierte eine Arbeitsgruppe den Regelungsbedarf im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung zusammengefasst folgendermaßen.

4.2.1 Kostenrechnung

Von der Weiterbildung an Hochschulen wird heute weitgehend eine Kostendeckung erwartet. Allerdings ist unklar, was darunter im Einzelnen zu verstehen ist. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Maßgaben in den Bundesländern und den Hochschulen kehren folgende Fragen in der Praxis des Weiterbildungsmanagement immer wieder auf:

- Sollen die Durchführungskosten gedeckt werden? Wie sind Durchführungskosten definiert? (z.B. Räume, Catering, Marketing, Materialien)
- Werden in die Kosten Mieten eingerechnet, wie berechnen sich diese?
- Wie entstehen Honorare, auf welche Weise werden sie festgelegt?
- Wie berechnet sich der Break-Even-Point der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- Wie sind direkt zurechenbare Gemeinkosten zu decken?
- Können Kosten in einer Mischfinanzierung unterschiedlicher Programme Berücksichtigung finden?
- Welche Maßstäbe werden angesetzt, sofern Personal- und Verwaltungskosten der zentralen Einrichtung in Anspruch genommen werden (pauschal z.B. 10-20%, tatsächliche exakte Kostenzurechnung, pauschaler Overhead)?
- Welche Gemeinkosten müssen gedeckt werden?
- Was geschieht mit erwirtschafteten Überschüssen und Gewinnen?
- Welches Bild entsteht in der Hochschule: Weiterbildung als „Cash-Cow“?
- Welche grundsätzliche Richtung wird eingeschlagen: Soll die Weiterbildungseinrichtung ein „For-“ oder ein „Non- Profit-Center“ sein?

- Welche Voraussetzungen sind für die Kontinuität der Finanzierung und Refinanzierung gegeben?
- Ist die Schaffung von Sicherungsfonds und Fonds für eine Anschubfinanzierung möglich und aus welchen Mitteln?

4.2.2 Preisbildung

In der der Regel gelten in der wissenschaftlichen Weiterbildung Marktpreise. Allerdings sind die Kriterien der Preisbildung nicht klar. Als solche können gelten:

- Preisgestaltung abhängig von der Zielgruppe: (Aspekte: professionelle Notwendigkeit-Vorschriften; berufliche Weiterbildung - durch Betriebe veranlasst - individueller Bedarf- Zahlungsbereitschaft; allgemeine Weiterbildung),
- Preisgestaltung mit Blick auf Wettbewerber (andere Hochschulen, andere Weiterbildungsanbieter),
- Preisgestaltung mit Blick auf Wertigkeit des Angebots unter dem Gesichtspunkt des Hochschulprofils,
- Preisgestaltung mit Blick auf die Einschätzung der Kundensicht bzw. der Zielgruppe, die die Hochschule ansprechen möchte,
- Preisgestaltung mit Blick auf gesellschaftspolitische Einflüsse (Forschungs- und Entwicklungskosten - Unternehmer bringen sich ein, Eigeninteresse, Kooperation, Fonds bzw. Sicherung des Angebots; Sponsoring; Drittmittel),
- Preisgestaltung mit Blick auf Refinanzierung (Unternehmen: Betriebskosten; individuelle Nachfrager: Einkommenssteuer),
- Preisstrategie: Im Zusammenhang mit Bedarfsermittlungen und Marktanalysen kommen Hoch-, Mittel- und Niedrigpreis-Strategien in Frage,
- Welche Rolle spielen Zielgruppendefinitionen,
- Welchen Einfluss haben Kontrakte z.B. mit Teilnehmerkontingenten,
- Wie ist die Preisstrategie mit Gebühren- oder Entgeltordnungen in Einklang zu bringen,
- Welche Auswirkungen haben diese Ordnungen auf die Marktflexibilität (z.B. Erschwernis von Einführungspreisen, Rabatten, Großkundenpreisen).

4.2.3 Produktlebenszyklus von Weiterbildungsstudiengängen

Im Denken der Hochschulen wird traditionell von relativ stabilen, lang andauernden Curricula ausgegangen. In der Weiterbildung hingegen sind Produktlebenszyklen auf einen Zeitraum von 3-7 Jahren zu denken. Dies schließt die Entwicklung, die Implementation und die Evaluation von Programmen ein.

Als Lebenszyklus für ein Weiterbildungsprodukt werden im folgenden Beispiel ca. sieben Jahre veranschlagt. Dieser Zeitraum ergibt sich daraus, dass in diesem Zeitraum die Bedarfslage entscheidend verändert ist und dass in der Regel spätestens nach sieben Jahren eine Aktualisierung der Inhalte, der Methodik und ggf. des gesamten Curriculum erforderlich ist.

Phase 1, Entwicklung und Einführung: 1. und 2. Jahr

- Bedarf: Wer initiiert das Programm, wie geschieht die Bedarfsermittlung?
- Wie ist die Produktentwicklung geregelt?
- Worin liegt die Innovation? (Material, Curriculum)
- Wer entscheidet über die Art der Studienordnung und der Organisation des Angebotes?
- Wie kommt ein Businessplan zustande?
- Wer evaluiert das Programm? (interne Evaluation, externe Evaluation, ggf. Akkreditierung)
- Wer bestimmt über die Marktreife? (Produktabnahme, Public Relation, Werbung, Wer übernimmt die Organisation, Wer bringt das kaufmännisches Know-how mit?)
- Wer steht für die wissenschaftliche Dignität?

Phase 2, Konsolidierung: 3. Jahr

Auf die Entwicklung und Einführung folgt die Konsolidierung, die

- eine Festigung und Erweiterung der Zielgruppen,
- eine Fehlerrevision der Anfangsphase mit einer Weiterentwicklung und Updates,
- eine Verfestigung der Organisation und des Marketing,
- eine Erweiterung der Materialien und des Curriculum umfasst.

Phase 3, Routinisierung: 4. bis 6. Jahr

Die dritte Phase beinhaltet die routinemäßige Durchführung des Programms auf der Basis der gemachten Erfahrungen. In dieser Phase zahlen sich die gemachten Investitionen aus. Zugleich ist eine ständige Marktbeobachtung erforderlich, um evtl. Anpassungen an den Markt bzw. an Kundenbedürfnisse vorzunehmen. Das letzte Jahr dieser Routinephase wird dazu genutzt, auf Grund einer wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Evaluation über die Fortsetzung bzw. Einstellung des Programms zu entscheiden.

Phase 4, Einstellung – Fortsetzung: 7. Jahr

In der abschließenden Phase (ca. ein Jahr) des Produktlebens wird je nach grundsätzlicher Entscheidung die Einstellung des Produktes betrieben. Damit ist ggf. die Weiterverwertung in anderen Produkten oder die abschließende Verwertung eingeschlossen.

Sofern eine Fortsetzung geplant ist, wird eine umfassende Revision erforderlich. Damit werden wesentliche Teile der Entwicklungsphase neu aufgenommen. Dies geschieht auf der Basis einer umfassenden Evaluation (vgl. Graeßner 2006a).

4.2.4 Steuerungsprobleme

Wie sich zeigt, bestehen trotz eines im Grunde günstigen Klimas hinsichtlich der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung aus der Sicht der Hochschule noch zahlreiche offene Fragen und Probleme. Diese können allerdings nicht allein unter finanztechnischen Kriterien

der Funktionalität diskutiert werden. Daher ist es wichtig, daran zu erinnern, welche grundsätzlichen Aspekte zu berücksichtigen sind.

In ein Finanzierungskonzept sollte der bildungspolitische Auftrag der Hochschulen, auch der nicht zahlungskräftigen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stehen Berücksichtigung finden. Die dafür erforderlichen Mittel können aber nicht zu Lasten der marktgängigen Angebote gehen, da dadurch wiederum die Kundenorientierung von Angeboten mit wirtschaftlichem Interesse nicht gewährleistet werden kann. Weiterbildungsangebote, die speziell mit Unternehmen verabredet werden, können ebenso wenig zur Mitfinanzierung herangezogen werden, wie die durch Teilnehmergebühren bzw. -entgelte finanzierten Masterstudiengänge. Zwar ist es richtig, dass Weiterbildung den Hochschulen zusätzliche Einnahmen verschafft. Diesen Einnahmen stehen aber Kosten meist in voller Höhe entgegen, insbesondere, wenn die Entwicklungskosten eingerechnet sind. Insofern kann Weiterbildung nicht als „Cash-cow“ der Hochschulen angesehen werden, die die Mindereinnahmen in Bereichen in Forschung und Entwicklung in gewisser Weise ausgleichen könnte. Eine Verzahnung dieser Bereiche, in denen Synergieeffekte erzielt werden können, ist indes realistischer. Modelle hierfür fehlen allerdings weitgehend (vgl. zur Problemdiagnose auch Wissenschaftsrat 2006, S. 67ff.).

5 Empfehlungen und Lösungsansätze

Im ersten Teil dieses Abschnittes werden, basierend auf den erhobenen Informationen Empfehlungen zu weiteren Optimierung der Finanzierungssituation insbesondere weiterbildender Studiengänge formuliert. Im zweiten Teil wird ein Lösungsansatz entwickelt, der im Einklang mit den je unterschiedlichen Finanzierungsbedingungen ein Modell für die Organisation und die Finanzierung bieten soll.

5.1 Genereller Regelungsbedarf

Vor dem Hintergrund der dargestellten aktuellen Situation werden hier entsprechend Lösungen vorgeschlagen, die teilweise in den Ländern bereits verwirklicht sind, aber generell noch nicht überall in der Praxis der Länder bzw. der Hochschulen angeglichen sind. Der Verbesserung der Situation wissenschaftlicher Weiterbildung kann u. a. dienen:

<u>Beseitigung gesetzlicher Einschränkungen (sofern diese noch bestehen):</u>

- Es soll den Hochschulen/Einrichtungen möglich sein, über die Einnahmen aus wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen selbst zu verfügen. Aus den Einnahmen können dann z. T. Personalkosten bestritten oder zur Vorfinanzierung für neue Angebote eingesetzt werden.
- Änderungen des Nebentätigkeitsrechts: Hochschullehrern soll es möglich gemacht werden, auch im Nebenamt an der eigenen Hochschule attraktive Entgelte zu beziehen.
- Änderung des Dienstrechts: Hochschullehrer sollen auch die Möglichkeit haben, sich die Lehrleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf das Lehrdeputat anrechnen zu lassen.

Bündelung von Angeboten:

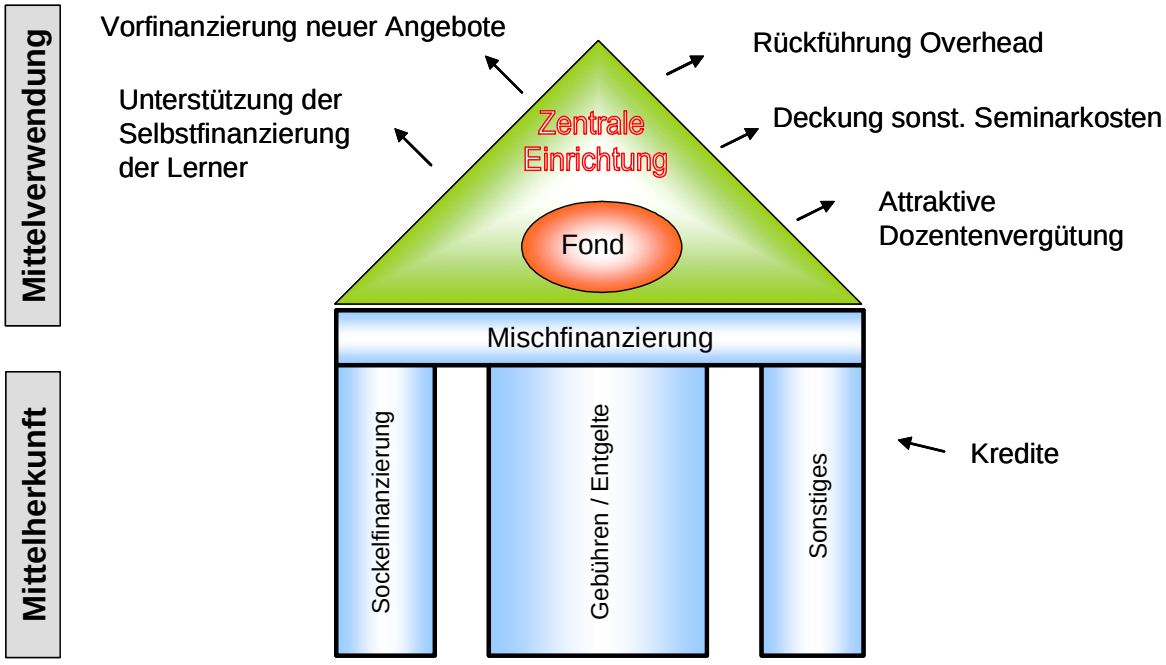
- Erleichterung des Marketings für die Studienangebote.
- Größere Spielräume in den Finanzierungsmöglichkeiten verschiedener Studienangebote durch Ausgleich von Gewinnen und Verlusten.
- Leichtere Möglichkeiten der Ausweitung des Angebots: Die Einrichtung eines Fonds in der zentralen Einrichtung, in den ein Teil der Einnahmen der verschiedenen Studienangebote eingezahlt wird, ermöglicht die nötige Vorfinanzierung.
- Degressive Förderung bei Neueinrichtungen weiterbildender Studienangebote in Projekt-/Modellversuchsform.

Mischfinanzierung:

- Sockelfinanzíerung aus Bundes- oder Landesmitteln;
- Gebühren / Entgelte;
- Drittmittel, Projektmittel
- Einbezug innovativer Finanzierungsmodelle: Dies wird durch die eben angesprochene Bündelung in einer zentralen Einrichtung erleichtert. Der Einbezug innovativer Finanzierungsmodell ist bedeutend für eine Ausweitung des Angebots weiterbildender Studiengänge sowie der Finanzierungssicherung der bestehenden Studiengänge.

5.2 Lösungsansatz

Diese Empfehlungen sollen nun in einen umfassenderen Lösungsvorschlag integriert werden. Der Vorschlag wird an der folgenden Abbildung erläutert:



Die Abbildung zeigt das Finanzierungsmodell als Gebäude. Das Dach stellt dabei heraus, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als eine zentrale Einrichtung organisiert ist. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen strukturiert aufgebaut und umgesetzt werden kann[18]. In ihr werden auch die weiterbildenden Studiengänge der verschiedenen Fakultäten als Dienstleistung verwaltet. Organisation, Marketing und Finanzierung können dadurch aufeinander abgestimmt werden. Es ist hierbei dennoch auch überlegenswert, ob man z.B. Abrechnung, Marketing oder Raum-/Gebäudeverwaltung als Public-Private-Partnership ausgliedert (vgl. Protokoll zum Expertenworkshop 2004, S. 5). Ein weit reichendes Beispiel hierfür ist die Akademie für Weiterbildung der Universität Heidelberg (vgl. http://www.akademie-fuer-weiterbildung.de). Manche Hochschulen gliedern auch die wissenschaftliche Weiterbildung als GmbHs aus. Die Hochschulen übernehmen dann die Funktion des Gesellschafters. Damit entfallen die oben genannten gesetzlichen Einschränkungen durch die Regelungen im öffentlichen Dienst und die Weiterbildungseinrichtung könnte marktgerechter agieren. Es sollte allerdings bewusst sein, dass diese Lösung der Ausgliederung der wissenschaftlichen Weiterbildung die Einflussnahme der Hochschule erheblich einschränken kann.

Im hier dargestellten Finanzierungsmodell wird auf das Modell der GmbH nicht weiter eingegangen. Die wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtung wird hier, wie oben beschrieben, als zentrale Einrichtung in der Hochschule gesehen.

Auf die zwei zentralen Finanzierungsaspekte „Mittelherkunft“ und „Mittelverwendung“ soll nun noch etwas genauer eingegangen werden.

Mittelherkunft

Das Dach steht auf einem Balken der Mischfinanzierung, die sich auf drei Säulen stützt:

- Die Sockelfinanzierung aus Landesmitteln. Diese Basis ist wichtig für weniger lukrative Angebote, die zur Gewährleistung eines breiten Bandes wissenschaftlicher Weiterbildung nötig sind und zur Sicherung der Kontinuität des Angebots. Die Länder müssen hier stärker Verantwortung übernehmen: Nach der gesetzlichen Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung als vierte Säule neben Forschung, Lehre und Studium an den Hochschulen (vgl. HRG § 2 Abs. 1), muss auch eine Mindestfinanzierung gewährleistet sein.
- Auf eine große Säule der Gebühren und Entgelte.
- Auf sonstige Finanzierungsmittel wie z.B.:
  - Drittmittel oder Projektfinanzierung von Unternehmen oder Stiftungen, die als Nachfrager einen Studiengang oder ein Modul finanzieren
  - Kredite, z.B. von speziellen Fördergesellschaften
  - Über Beratungsdienstleistungen und Projektakquisition, die z.B. die Fachleute eines Studiengangs außerhalb der Hochschule anbieten (vgl. Protokoll zum Expertenworkshop 2004, S. 4).

18 Auf dem Expertenworkshop am 16.11.04 im BMBF in Bonn wurde dies deutlich herausgestellt: „An Hochschulen fehlen oftmals immer noch Strukturen für die Weiterbildung. […] Es muss eine Offensive gestartet werden, um Organisationsstrukturen für die Weiterbildung an Hochschulen zu schaffen“ (Ergebnisprotokoll des Expertenworkshops am 16.11.2004 im BMBF in Bonn, S. 1).

- Über Export bzw. Leasing von Studienmodulen oder Studiengängen (vgl. Protokoll zum Expertenworkshop 2004, S. 4).
- Aus dem revolvierenden Fond.

Mittelverwendung:

Vom Dach der zentralen Einrichtung aus wird die Mittelverwendung getätigt. Sie bezieht sich auf:

- Dozentenvergütung: in attraktiven finanziellen Vergütungen und/oder Lehrdeputatsanrechnung,
- Deckung sonstiger Kosten: Verwaltung, Organisation/Management etc.,
- Rückführung der Overheadkosten an die Hochschule wie z.B. die Infrastrukturkosten,
- Vorfinanzierung neuer Angebote (insbes. durch Fond und Kredite),
- Unterstützung der Studiumsfinanzierung: Darlehen, Stipendien, steuerliche Vergünstigungen oder Rabatte, beispielsweise für Weiterbildungsstudenten, die Hochschulabsolventen der eigenen Hochschule sind.

In der zentralen Einrichtung wird zudem ein revolvierender Fond eingerichtet, d. h. er wird einmal aufgelegt und dann aus einem Teil der Einnahmen aller Studiengänge gespeist (vgl. Dohmen 2003, S. 17 f.). Er ermöglicht Finanzausgleiche zwischen lukrativeren Studiengängen und noch anlaufenden oder weniger marktfähigen Studiengängen, sowie die Vorfinanzierung neuer Studiengänge.

Das Innovationspotenzial liegt bei diesem Modell insbesondere in der Einrichtung der Zentralen Einheit mit ihren neuen Handlungsmöglichkeiten:

- Eine zentrale Weiterbildungseinrichtung braucht, um schnell und zielgruppengerecht am Markt reagieren zu können, ausreichende Finanzierungsmittel: Diese sind im Modell durch die Mischfinanzierung gesichert. Durch die Sockelfinanzierung ist dabei die Kundenabhängigkeit bei Angeboten gemindert, die nur eine kleine Klientel ansprechen, aber aus dem wissenschaftlichen Auftrag heraus angeboten werden sollten.
- Die Einnahmen verbleiben der Einrichtung, zumindest zu einem wesentlichen Teil.
- Aus den Einnahmen werden neue Angebote entwickelt. Dazu dient auch die Einrichtung des Fonds, gespeist aus einem Teil der Einnahmen aller Studiengänge.
- Es stehen daneben auch zur Vorfinanzierung der Entwicklung und Durchführung neuer Angebote private oder staatliche Kredite zur Verfügung.

Der beschriebene Finanzierungsansatz muss als *Modell* verstanden werden. Die wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengänge sind aktuell sehr verschieden organisiert und damit auch ihre Finanzierung im Detail. Manches aus dem vorgestellten Finanzierungsmodell wird an einigen Hochschulen bereits praktiziert. Anderes ist derzeit an vielen Hochschulen noch utopisch. So erwirtschaften viele Weiterbildungsstudiengänge nicht einmal ihre Deckungsbeiträge. Einzahlungen in einen Fond der Zentralen Einrichtung sind hier unter praktischen Gesichtspunkten derzeit nicht möglich.

Das Modell soll aber deutlich machen, welche Möglichkeiten angestrebt werden können. Es soll zudem deutlich machen, dass ein Ausbau weiterbildender Studiengängen einer Investition bedarf, die auch die Erfahrungen mit der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung einschließt. Als allgemeines Modell müsste es speziell an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen angepasst werden.

6 Zusammenfassung

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung können ihre Flexibilität deutlich erhöhen, wenn in die Curricula marktfähige Module eingebaut werden, die im Sinne des lebenslangen Lernens genutzt werden können. Die Preisgestaltung sollte sich stärker an der Zahlungsfähigkeit der Adressaten, aber auch an sozialpolitischen Aspekten ausrichten. Die unterschiedlichen Segmente von Adressanten und Kunden sind stärker zu berücksichtigen. Das Investitionsbewusstsein hinsichtlich der Weiterbildung sollte erhöht werden, um den Produktlebenszyklus optimal zu gestalten. Aus Überschüssen bzw. Gewinnen sollte ein Investitionsfond aufgebaut werden, der bezogen auf das Produktleben angelegt sein sollte. Drittmittel können als Investitionshilfe betrachtet werden. Die Transparenz in der Finanzierung sollte hergestellt werden: Dort, wo ein bildungs- bzw. sozialpolitischer Auftrag wahrgenommen wird, kann ggf. keine Kostendeckung hergestellt werden. Kostentransparenz bedeutet nicht in jedem Fall Selbstfinanzierung. Zwischen bildungspolitischem Auftrag, öffentlicher Finanzierung und marktentsprechendem Verhalten kann ein Widerspruch auftreten, der durch die Hochschule reflektiert und in handhabbare Verfahren umgesetzt werden sollte. Die Finanzierung sollte so geregelt werden, dass das Management wissenschaftlicher Weiterbildung verlässliche Rahmendaten zur Verfügung hat. Dabei können neue Wege gefunden werden, das Management weiterbildender Studiengänge durch die Schaffung eines organisatorischen Daches zu optimieren.

Weiterbildung stellt einen eigenen Aufgabenbereich innerhalb der Hochschule dar. Sie ermöglicht Synergieeffekte in Bezug auf Forschung und Lehre, kann aber nicht dazu dienen, strukturelle Defizite der Hochschule auszugleichen.

Als künftiger struktureller Kern wissenschaftlicher Weiterbildung können Finanzierungsmodelle angesehen werden, welche vor allem dem Management und dem Marketing von Studiengängen mit einer Master-Graduierung dienen. Alle weiteren, traditionellen Angebote des Weiterbildenden Studiums können sich um diesen Kern legen. Damit wird eine Entwicklung möglich, die die Weiterbildung der Hochschulen in das übergreifende Konzept lebenslangen Lernens zu integrieren geeignet ist.

7 Literatur

Brokmann-Nooren, Ch.; Müskens, I.: Protokoll zum Expertenworkshop im Rahmen des BLK-Projekts MaweSt am 16. November 2004 im BMBF in Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Redaktion Sabine Teichmann, Sabine Schütt, Kathi Schwonke, Heft 119, Bonn 2004.

Bundesvereinigung der Deutsche Arbeitgeberverbände, Hochschulrektorenkonferenz und Deutscher Industrie- und Handelskammertag Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen, Mai 2003.

Detmer, H.: Aufgaben der Universitäten und der Hochschullehrer in Fort- und Weiterbildung. In: Wissenschaftsrecht Bd. 37 (2004), Tübingen 2004. S. 150-164.

Dohmen, D.: Organisation und Finanzierung akademischer Weiterbildung. Köln 2003.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen Empfehlungen, Beschlossen am 17.9.2005 in Wien. Hamburg 2005.

Graeßner Gernot: Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung, AUE-Infodienst 2/2001, S. 6-13.

Graeßner, Gernot, Protokoll der MaWeST-Tagung „Finanzierung“ vom 17./18. November 2005, Bielefeld, Manuskript, Entwurf 2006a.

Graeßner, Gernot: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, Peter, Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht, München Unterschleißheim 2004, überarbeitete 2. Auflage 2006b.

Universität Hannover: Weiterbildungsstrategie der Universität Hannover: Beschluss des Senates und Annahme durch das Präsidium im Sommer 2003, Hannover 2003.

Kuwan, H. u. a. 2003: Berichtssystem Weiterbildung VIII – Integrierter Gesamtbericht, Bonn 2003zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin.

Mestmäcker, E.J. / Veelken, W.: Wettbewerb in der Weiterbildung an Hochschulen. Bonn 1990.

Timmermann, Dieter: Modelle zur Finanzierung lebenslangen Lernens. In: Bildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 3/2003, S. 19-24.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 706 7-06 Berlin, 27) Januar 2006, Bonn 2006.

Wolter, Andrä: 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 (BLK) Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Redaktion Sabine Teichmann, Sabine Schütt, Kathi Schwonke, Heft 119,Bonn 2004, S. 17-34.

8 Hinweise auf Good-Practice-Beispiele

Die im Folgenden aufgeführten Good-Practice-Beispiele gehörten zum überwiegenden Teil zu den Respondenten der Erhebung. Sie stellen jeweils auch Lösungen für die Finanzierung weiterbildender Studiengänge dar, welche den Kontext der jeweiligen Hochschule und der Adressaten berücksichtigen.

Freie Universität Berlin

Internet: http://www.mbm.fu-berlin.de/

Executive Master of Business Marketing

Technische Universität Berlin

Internet: http://www.gpe.tu-berlin.de/

Master of Science Study Program in Global Production Engineering

Universität Bielefeld/ Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.

Internet: http://www.betriebliches-gesundheitsmanagement.worksphere.de/

Betriebliches Gesundheitsmanagement

Fachhochschulen Bochum, Südwestfalen, Münster und Bielefeld an den Standorten Hagen/Bochum, Meschede, Soest , Steinfurt und Bielefeld

Internet: http://tbw-ma.verbundstudium.de/

Weiterbildendes Verbundstudium Technische Betriebswirtschaft

Universität Dresden

Internet: http://www.tu-dresden.de/fghh/sg_hse.html

Master- und Aufbaustudiengang „Hydro Science and Engeneering“

Fachhochschule Münster

Internet: http://www.hs-niederrhein.de/fb06/lehrangebot-studiengaenge-sozman-aufbau.shtml

Weiterbildender Verbundstudiengang Sozialmanagement

Universität Lüneburg

Internet: http://www.sustainament.de/

MBA- Studiengang „Sustainable Management“

Universität Oldenburg

Internet: http://www.bba.uni-oldenburg.de/14225.html

Business Adminstration (BA)

Universität Rostock

Internet: http://www.medienundbildung.de/

Medien und Bildung

9 Fragebogen zur Erhebung der Finanzierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengängen

Das Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung **MaweSt** (Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen) wird seit Anfang 2004 unter Federführung des Arbeitsbereichs Weiterbildung und des ZWW der Universität Oldenburg sowie in Kooperation mit der FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und der Universität Bielefeld ausgeführt. Es geht in diesem Projekt darum, Modelle für die Geschäftsabläufe und das spezifische Management weiterbildender Studiengänge zu erarbeiten und in der Praxis zu erproben. Besonderes Interesse liegt dabei auf den weiterbildenden Studiengängen, die in Kooperation angeboten werden.

Unter anderem werden existierende Modelle zur *Finanzierung* weiterbildender Studiengänge verschiedener Hochschulen erhoben. Bisher gibt es in diesem Bereich viele verschiedene Finanzierungsmodelle.

Wir beabsichtigen mit Hilfe dieser Erhebung eine "Typologie der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung" zu erstellen und daraus Empfehlungen für Finanzierungsmodelle vor dem Hintergrund unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen zu entwickeln. Da die Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen stark variieren und daher auch die Finanzierungsmodelle sehr unterschiedlich ausfallen, konnte der Fragebogen nicht vollständig standardisiert werden. Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt da-

her etwas mehr Zeit als üblich in Anspruch. Über die Ergebnisse dieser Studie werden wir Sie als Respondenten der Erhebung gerne unterrichten.

Eine formale Bitte: Wenn wissenschaftliche Weiterbildung bei Ihnen in einer Doppelstruktur (z.B. Hochschule und Verein oder GmbH etc.) angeboten wird, nutzen Sie bitte einen Fragebogen pro Einrichtung.

In diesem Sinne bitten wir herzlich um Ihre Mitwirkung!

Vielen Dank!

Prof. Dr. Wolfgang Wittwer, Dr. Gernot Graeßner, Projektleiter;

Yvonne Staack, Projektmitarbeiterin

Rücksendung des Fragebogens bitte an:

Universität Bielefeld

Kontaktstelle wiss. Weiterbildung

Postfach 100131

33501 Bielefeld

Allgemeine Angaben:

Ihr Name: _____

Hochschule: _____

Struktureinheit: _____

Telefonnummer: _____

Email: _____

0. Wird der Fragebogen

a) **für alle Angebote der Hochschule oder**
b) **für Angebote der oben angegebenen Struktureinheit beantwortet?**
c) **Sonstiges:** _____

1. In welcher Organisationsform wird wissenschaftliche Weiterbildung an Ihrer Hochschule angeboten?

a) **hochschulinterne Form** (als wissenschaftliche Einrichtung, zentrale Betriebseinheit, als Aufgabe eines zuständigen Dezernats oder Rektoratsbeauftragten oder als Stabstelle, an Fachbereichen, Instituten oder Professuren angesiedelt oder hochschulübergreifend als regionale Wissenschaftszentren, europäische Verbünde und Kooperationsstellen zwischen Hochschulen und Verbänden oder Unternehmen etc.)
b) **hochschulexterne Form** (in Vereinen oder ähnlichen Rechtsformen)
c) **in beiden Organisationsformen**

Das Projekt MaweSt befasst sich mit dem spezifischen Management weiterbildender Studiengänge. Ein weiterbildender Studiengang muss in unserem Verständnis drei Kriterien erfüllen:

- es wird ein akademischer Grad vergeben,
- es handelt sich um einen nicht-konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang,
- es bedarf eines qualifizierten, beruflichen Zugangs, d.h. allgemein berufliche Erfahrungen

2. Innerhalb welcher der unter 1. genannten Organisationsform(en) sind an Ihrer Hochschule weiterbildende Studiengänge angeschlossen?

a) **In der hochschulinternen Form**
b) **in beiden Organisationsformen**

3. Welche weiterbildenden Studiengänge werden an ihrer Hochschule / Einrichtung angeboten? Bezeichnungen:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

4. Wie werden die genannten Studiengänge im Einzelnen finanziert?

Studiengangs-bezeichnung Siehe oben unter Nummer…	Gebühren (öffentlich-rechtlich)	Entgelte (privat-rechtlich)	Hochschul/ Landes-zuwendungen	Modellver-suchs-finanzierung	Sonstige, nämlich:
…1.					
…2.					
…3.					
…4.					
…5.					
…6.					
…7.					
…8.					
…9.					
…10.					

5. Wie beurteilen Sie die Finanzierungssituation der genannten Studiengänge insgesamt?

a) **gut**
b) **verbesserungsfähig**
c) **schlecht**
d) **differiert stark, je nach Studiengang (Bitte erläutern Sie die Differenzen:)**

_____

_____

6. Gibt es an Ihrer Hochschule / Einrichtung weiterbildende Studiengänge, die in Kooperation durchgeführt werden?

a) **Ja, welcher Art?**

_____

_____

_____

_____

_____

b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

7. Welche Besonderheiten sind bei der Finanzierung von weiterbildenden Studiengängen in Kooperation zu beachten?

_____

_____

_____

_____

8. Wie schätzen Sie die derzeit diskutierte Möglichkeit der Nutzung des Studienkontos für wissenschaftliche Weiterbildung ein, wie sie z.B. in Rheinland Pfalz bereits eingeführt wurde?

a) **Sinnvoll**
b) **überlegenswert**
c) **Nicht sinnvoll**
d) **Haben wir uns bisher noch nicht mit auseinandergesetzt**

Anmerkungen:

_____

9. Ist an Ihrer Hochschule / Einrichtung die Nutzung der Studienkonten für weiterbildende Studiengänge möglich?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

10. Stehen der wissenschaftlichen Weiterbildung private und/oder staatliche Kredite (z.B. zur Vorfinanzierung kostenintensiver Angebote) zur Verfügung?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

Anmerkungen:

_____

_____

11. Für wie wichtig sehen Sie Kredite zur Vorfinanzierung an?

Nicht wichtig				Sehr wichtig

12. Stehen Ihnen andere Möglichkeiten zur Vorfinanzierung zur Verfügung (z.B. Fonds)?

a) Ja
Welche? _____

b) Nein

c) Definitiv geplant
Welche? _____

d) Angedacht
Welche? _____

13. Wie wird mit Angeboten verfahren, die die Kredite zur Vorfinanzierung nicht tilgen können (z.B. weil die Kosten nicht vollständig durch Einnahmen gedeckt werden)?

_____

_____

_____

14. Können an Ihrer Hochschule / Einrichtung bei Ihnen attraktive Vergütungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter angeboten werden?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Unterschiedlich: _____**

15. Ist eine Anrechnung auf das Lehrdeputat möglich?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Unterschiedlich: _____**

_____

16a. Gehen Sie bei der Berechnung der Weiterbildungskosten von einer Vollkostenrechnung aus und beziehen die sog. Overheadkosten (Mitnutzung von Räumlichkeiten, Büromaterialien, Personal etc. der Hochschule) mit ein?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

16b. Wenn ja: erhält die Hochschule von der Weiterbildungseinrichtung eine Kostenerstattung für mit genutzte Räume, Materialien, technische Ausstattung etc.?

a) **Ja**
b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

17. Wie hoch sind die Anteile kostendeckender und nicht kostendeckender Weiterbildungsangebote im Vergleich? (Bitte geben Sie hier Prozentzahlen an.)

Kostendeckende Angebote: _____ %
Nichtvollkostendeckende Angebote: _____ %

18. Erfolgt die Subventionierung der Weiterbildung aus öffentlichen Haushalten angebotsorientiert oder verstärkt auch nachfrageorientiert (z.B. über Studienkonten oder Gutscheinsysteme)?

a) **Angebotsorientiert**
b) **Nachfrageorientiert**
Welcher Art? _____

19. Gibt es für den Fall, dass die weiterbildenden Studiengänge gebühren/-entgeltpflichtig sind, Förderungssysteme (Stipendiensysteme etc.) für die Weiterbildenden?

a) **Ja, welche? _____**
b) **Nein**
c) **Definitiv geplant**
d) **Angedacht**

20. Wo verbleiben die Einnahmen aus den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung? (Bitte nennen Sie hier möglichst vollständig alle Varianten)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

21. Wo sehen Sie die größten Probleme in der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge?

_____

_____

_____

_____

22. Wenn Sie an die Finanzierung von Studiengängen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Zukunft denken: Welches Finanzierungsmodell halten Sie für optimal? Bitte skizzieren Sie kurz Ihre Vorstellung!

_____

_____

_____

_____

4.7 Abschlussbericht TP 7

Autor/en: Gernot Graeßner, Marina Böhner

Verantwortliche Einrichtung: Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Bielefeld

1 Projektbeschreibung

1.1 Ausgangslage

Eine Zunahme von Kooperationen der Hochschulen mit externen Institutionen, wie z.B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen, scheint erforderlich, um mit wachsender Dynamik und Komplexität der Prozesse, auch auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung, umgehen zu können (vgl. Kibbel 2004, S. 76 f.). Individualität der Nutzung und Flexibilität der Angebotsstruktur werden den Weiterbildungsmarkt voraussichtlich immer stärker dominieren und Hochschulkooperationen zur Ermöglichung der geforderten studienorganisatorischen Innovationen beitragen (vgl. Asselmeyer 2004, S. 67 f.).

Für eine Hochschule kann eine gezielte Profilierung künftig sehr wichtig sein, denn im Hinblick auf zunehmenden Wettbewerb zwischen Hochschulen und gleichzeitiger Verknappung der Ressourcen, werden einige Hochschulen bestimmte Fachgebiete voraussichtlich nicht oder nur noch eingeschränkt anbieten können. Dies trifft ebenfalls auf die Angebote von weiterbildenden Studiengängen zu. Spätestens dann erscheint eine Fokussierung auf vorhandene Stärken und die Kooperation mit Hochschulen, die ein anderes Profil aufweisen, sinnvoll und notwendig (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 5 f). Diese Einschätzung wird auch durch die Kultusministerkonferenz gestützt. Demnach können Hochschulen durch Kooperationen Synergieeffekte nutzen und ihre eigenen Kompetenzen ausbauen. Die Kultusminister fordern jedoch explizit, dass die inhaltliche Verantwortung für ein Bildungsangebot bei der Hochschule bleiben sollte. Das bedeutet, dass die Hochschule innerhalb der Kooperation weiterhin Einfluss auf die Lehrinhalte und die Auswahl der Lehrenden nehmen und bei Prüfungen aktiv beteiligt sein sollte (vgl. Kultusministerkonferenz 2001, S. 7). Im Jahr 2003 forderten ebenso BDA, DIHK und HRK in ihrem „10-Punkte-Plan von Wirtschaft und Hochschulen“, dass Hochschulen und Wirtschaft regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ aufbauen und bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung zukünftig stärker miteinander kooperieren müssen. Ferner sollen verstärkt Kooperationen mit anderen Anbietern von Weiterbildung ermöglicht und angestrebt werden (vgl. Braun/ Hundt/ Landfried 2003, S. 10 ff).

Durch die zunehmende Modularisierung[19] von weiterbildenden Studiengängen kann eine Vernetzung, Transparenz und Austauschbarkeit zwischen unterschiedlichen Studienangeboten gefördert und Kooperationen der Hochschulen mit externen Anbietern erleichtert werden (vgl. Czybulka 2004, S. 43). Die Arbeitsgemeinschaft der Prorektoren für Lehre, Studium

19 Modularisierung bezeichnet die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, S. 3 f.).

und Studienreform der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen weist jedoch darauf hin, dass die Erwartung einer weitestgehenden Öffnung und Flexibilisierung der Bildungswege und eines problemlosen Übergangs zwischen unterschiedlichen Studiengängen oder Hochschularten eine zu optimistische Annahme ist. Allerdings scheint z.B. die Einfügung eines Moduls in unterschiedlichen Studienprogrammen innerhalb eines Fachbereichs denkbar. Dem Gelingen von sinnvollen Kombinationsmöglichkeiten über deren Grenzen hinaus, steht die Arbeitsgemeinschaft der Prorektoren jedoch insgesamt skeptisch gegenüber (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Prorektoren 2004, S. 2).

Dennoch kann die Modularisierung und die Messung des Studienaufwandes durch Leistungspunkte[20] erheblich zur Erleichterung der Austauschbarkeit von Teilen von Weiterbildungsprogrammen mit anderen Weiterbildungsangeboten beitragen. Ferner wird es möglich ein gemeinsames Weiterbildungsangebot durch Zusammenfügen von Modulen[21] verschiedener Anbieter zu entwickeln und durchzuführen. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden, es ergeben sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen und somit eine hohe Flexibilität des Systems (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 4).

Doch bislang sind die Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen überwiegend als hochschulinterne Einzelprojekte organisiert. Weiterbildungsinteressierte haben somit nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, ihre Studieninhalte einer individuellen Qualifizierungsstrategie bzw. dem aktuellen arbeitsmarktorientierten Bedarf anzupassen. Sie sind vorwiegend in ihrer Auswahl der Studieninhalte auf das Angebot einer Hochschule beschränkt. Eine solche Flexibilität zu schaffen, ist aber ein wesentliches Ziel der Bemühungen um Modularisierung und der Einführung von Kredit- und Leistungspunktsystemen[22] sowie gestufter Studienabschlüsse. Module und darauf bezogene Zertifikate könnten vielen Teilzeitstudierenden bei ihren Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten helfen (vgl. Faulstich 2004, S. 10 f.). Für die Weiterbildung sind diese Aspekte vor dem Hintergrund der sich herausbildenden Wissensgesellschaft und im Kontext der Förderung des lebenslangen Lernens von herausragender Bedeutung.

1.2 Zielsetzung

Die Zielsetzung des Projektes besteht darin, vor dem beschriebenen Hintergrund einen Überblick über die verschiedenen Kooperationsmodelle und Kooperationsmöglichkeiten

20 Ein Leistungspunkt ist die Maßeinheit für den Arbeitsaufwand, den der Studierende beim Studium eines Moduls aufbringen muss. Für einen Leistungspunkt muss der Studierende ca. 30 Stunden Lernzeit aufwenden.

21 Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u. a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden. Module sind einschließlich des Arbeitsaufwands und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, S. 3 f.).

22 Ein Leistungspunktsystem wird hier als ein formaler Mechanismus zur Gliederung, Berechnung und Bescheinigung des Studienaufwandes definiert. Es regelt das Zusammenspiel von Anrechnungspunkten (so genannten Kredits), Lehrveranstaltungen und Benotung, sowie die Akkumulation und den Transfer von Kredits. Das am häufigsten verwendete Leistungspunktesystem ist das ECTS (European Credit Transfer System). Es jedoch gibt unterschiedliche Leistungspunktsysteme, welche u. a. im Heft 101 der Bund-Länder-Kommission detailliert beschrieben sind (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 37 ff.).

wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge zu geben und einzelne Praxisbeispiele aufzuzeigen.

Ferner sollen aktuelle Probleme und Brennpunkte von Kooperationen weiterbildender Studiengänge, insbesondere im Hinblick auf den Austausch von Modulen, identifiziert und Lösungsansätze in Bezug auf unterschiedliche Kategorien herausgearbeitet werden.

Letztlich sollen Handlungsempfehlungen zum Aufbau und zur Gestaltung von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt werden.

2 Projektverlauf: Methodische Herangehensweise an das Projektthema

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung wurde folgende methodische Herangehensweise gewählt:

- Kurzbefragung an 104 Personen aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Erhebung der Kooperationsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge
- Literaturrecherche und Dokumentenanalyse
- Recherche von Praxisbeispielen kooperierender weiterbildender Studiengänge
- Entwicklung eines qualitativen Interviewfragebogens zur Erhebung der Kooperationsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge mit dem Schwerpunkt: Austausch von Modulen innerhalb der Kooperation
- Durchführung der qualitativen Leitfadeninterviews (Experteninterviews)
- Darstellung und Beschreibung unterschiedlicher Kooperationsmodelle
- Qualitative Analyse: Beschreibung von Praxisbeispielen zu den verschiedenen Kooperationsmodellen
- Identifizieren von Problemen und Brennpunkten in Kooperationen
- Entwickeln von Lösungsansätzen und Handlungsempfehlungen zur Kooperationsgestaltung und zum Austausch von Modulen in kooperierenden Studiengängen und Institutionen

Um Hinweise über die aktuelle Situation der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung in Bezug auf die Kooperation und den Modulaustausch zwischen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen23 zu bekommen, wurden zunächst 104 Personen aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung über E-Mail befragt, ob sie weiterbildende Studiengänge in Kooperation mit anderen Hochschulen oder Institutionen anbieten. Von 15 Personen gab es in Bezug auf generelle Kooperationen positive Rückmeldungen. Leider handelte es dabei zu einem großen Teil nicht um formalisierte Kooperationen zwischen weiterbildenden Masterstudiengängen. Daher wurden weitere weiterbildende Masterstudiengänge mit unterschiedlichen Kooperationsformen, die durch Internetrecherchen identifiziert wurden, angeschrieben.

[23] Im Rahmen des Projektes wurde vereinbart, dass weiterbildende Studiengänge folgende Kriterien erfüllen müssen: 1. es wird ein akademischer Grad vergeben, 2. es handelt sich um einen nicht-konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang und 3. es bedarf eines qualifizierten, beruflichen Zugangs, d.h. allgemein berufliche Erfahrungen.

Um einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand im Bereich der Kooperation und des Austausches von Modulen innerhalb wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge zu erhalten, wurde eine ausführliche Literaturrecherche und Dokumentenanalyse durchgeführt. Auf deren Grundlagen wurde ein Interviewleitfaden für die Experteninterviews generiert. Experteninterviews sind eine spezifische Anwendungsform von Leitfadeninterviews, wobei weniger der Befragte als (ganze) Person interessiert, sondern vorrangig in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld (vgl. Flick 2002, S. 139 ff). Der Leitfaden beinhaltet Fragen zur Gestaltung von Kooperationen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge. Einen besonderen Schwerpunkt bildet der Austausch von Modulen, da durch die Modularisierung, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, eine Zunahme von Vernetzung, Austauschbarkeit und Transparenz zwischen verschiedenen Studienangeboten erwartet wird. Im Folgenden sollen die drei unterschiedlichen Phasen der Methode „Qualitative Leitfadeninterviews“ skizziert werden (vgl. König/ Volmer 1997, S. 145 ff):

Vorbereitungsphase

a) Festlegung von Untersuchungsziel und Verwendungszweck: Das Untersuchungsziel der Interviews bestand darin, durch eine qualitative Analyse bestehende Kooperationsformen und Erfahrungen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge von Hochschulen und auch anderer Weiterbildungsanbieter zu erheben. Der Verwendungszweck war die Erstellung von Handlungsempfehlungen für den Aufbau von Kooperationsnetzwerken in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

b) Festlegung der Grundgesamtheit: Es konnten alle Personen (Experten) befragt werden, die eine formalisierte Kooperation zwischen weiterbildenden Studiengängen und/ oder anderen Institutionen koordinieren bzw. für die Kooperation verantwortlich sind.

c) Festlegung der Stichprobe: Zu den unterschiedlichen, durch Dokumentenanalysen und Projektbesprechungen identifizierten, Kooperationsmodellen sollte zu jedem Modell mindestens eine Institution befragt werden. Insgesamt wurden Interviews mit acht Institutionen durchgeführt.

d) Festlegung des Leitfadens: Mit Hilfe von Dokumentenanalysen wurde ein Leitfaden mit unterschiedlichen Leitfragen und Nachfragekategorien generiert.[24]

Durchführungsphase

Die Durchführungsphase wurde in drei Phasen unterteilt:

1. Phase: Orientierungsphase: Der Interviewpartner erhielt Informationen über die Funktion des Interviewers, Untersuchungsziel, Verwendungszweck des Interviews und die eventuelle Weitergabe der Ergebnisse. Am Ende der Orientierungsphase stimmte der Interviewpartner dem Interview zu und erklärte sich damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird.
2. Phase: Erarbeitungsphase: Ziel der Erarbeitungsphase war es, die Erfahrungen, Konstrukte und Strategien zu erfassen, die der Gesprächspartner zu dem betreffenden Themenbereich hatte.

[24] Der Leitfaden kann am Ende dieses Berichtes eingesehen werden.

3. Phase: Abschlussphase: In der Abschlussphase hatte der Gesprächspartner die Möglichkeit ihm wichtige Themen zu ergänzen, die zuvor nicht angesprochen wurden, sie konnten von den Leitfragen unabhängig sein.

Auswertungsphase

In dieser Phase wurden die Leitkonstrukte des Interviewten erfasst und nach Kategorien strukturiert. Die Bildung von Kategorien wurde hier anhand der Leitfragen und der Nachfragekategorien vorgenommen. Bei diesem Vorgehen wurde nicht das gesamte Interview transkribiert, sondern lediglich die relevanten Stellen. Die Phasen des Auswertungsprozesses gestalteten sich wie folgt:

1. Mitschrift des Interviews (Tonband Transkription)
2. Festlegung des Kategoriesystems (einzelne Textäußerungen wurden Kategorien zugeordnet, auf Basis von Leitfragen, theoretischen Konzepten, einzelnen Interviews)
3. Einzelauswertung des Interviews (jedes Interview wurde auf der Basis des Kategoriesystems ausgewertet, einzelne Äußerungen einer Kategorie zugeordnet)
4. Gesamtauswertung (auf Basis von Einzelauswertung)

Anschließend wurden Probleme und Brennpunkte auf der Grundlage der Praxisbeispiele und Dokumentenanalysen identifiziert und benannt. Abschließend sollten Lösungsansätze und konkrete Handlungsempfehlungen zur Kooperationsgestaltung und zum Austausch von Modulen in kooperierenden Studiengängen bzw. Einrichtungen gegeben werden.

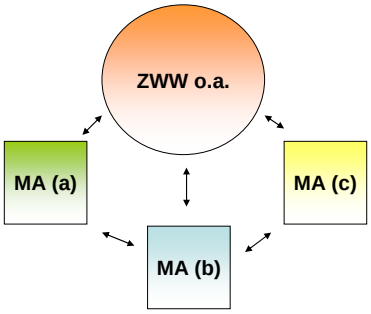
3 Ergebnisse der Studie

3.1 Beschreibung der aktuellen Praxis

3.1.1 Unterschiedliche Kooperationsmodelle

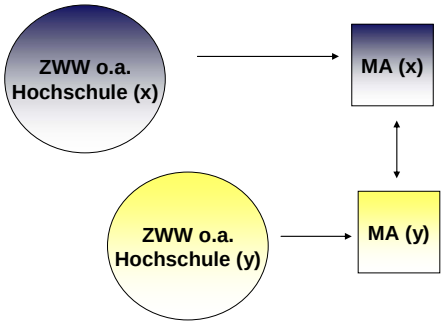
Durch die Literaturrecherche und Durchführung der Experteninterviews zu Kooperationen in weiterbildenden Studiengängen wurde deutlich, dass momentan unterschiedliche Kooperationsformen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung existieren. Im Wesentlichen können diese Kooperationsmöglichkeiten in die fünf Modelle: innerhochschulische, interhochschulische, hochschulübergreifende, institutionenübergreifende und internationale Kooperationen aufgegliedert werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei lediglich um theoretische Modelle von Kooperationsformen handelt und die jeweilige Form der Kooperation in der Praxis nicht immer nur einem einzigen Kooperationsmodell zuzuordnen ist. In vielen weiterbildenden Studiengängen gibt es z.B. sowohl nationale hochschulübergreifende Kooperationen als auch internationale Kooperationsbeziehungen. Die einzelnen Modelle werden im Folgenden skizziert:

Modell 1: Innerhochschulische Kooperation[25]



Das Modell 1 stellt eine Kooperation zwischen verschiedenen Studiengängen wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb einer Hochschule dar. Beispielsweise findet eine Kooperation in Form eines Austausches von Modulen zwischen verschiedenen weiterbildenden Studiengängen eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb einer Hochschule statt. Die Abbildung soll verdeutlichen, dass z.B. ein Modulaustausch zwischen den weiterbildenden Masterstudiengängen (a), (b) und (c) möglich ist.

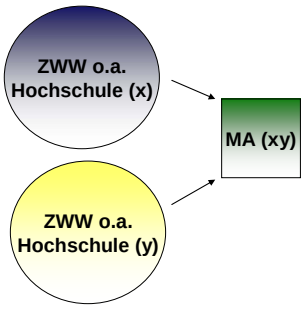
Modell 2: Interhochschulische Kooperation



Eine interhochschulischen Kooperation liegt dann vor, wenn es eine Kooperation bzw. einen Modulaustausch zwischen den weiterbildenden Masterstudiengängen von zwei oder mehreren Hochschulen gibt. Es könnte sich beispielsweise um einen Modulaustausch zwischen einem Weiterbildungsmasterstudiengang (x) einer Hochschule (x) mit einem Weiterbildungsmasterstudiengang (y) einer Hochschule (y) handeln. Studierende des Studienganges (x) könnten somit Module aus dem Studiengang (y) absolvieren.

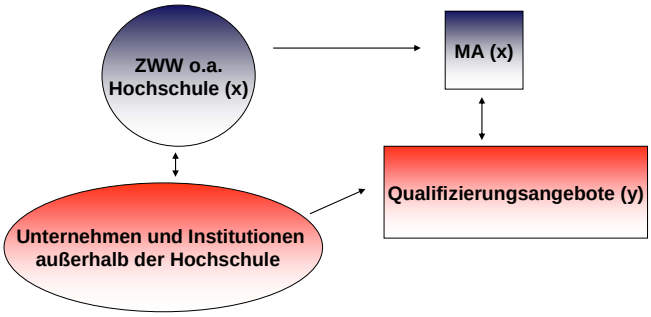
25 MA (Masterstudiengang), ZWW (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung).

Modell 3: Hochschulübergreifende Kooperation



In diesem Modell wird ein gemeinsamer Weiterbildungsmasterstudiengang (MA (xy)) von zwei oder mehreren Hochschulen gemeinsam durchgeführt. Wenn zwei Hochschulen bzw. Institutionen inhaltlich relativ starke Übereinstimmungen haben, oder aber sich in ihrem Know-how gut ergänzen, kann eine Kooperation bei der Planung und Entwicklung von Curricula von gemeinsamen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen sehr sinnvoll sein. Zum einen besteht die Möglichkeit a), dass ein identischer Studiengang gemeinsam von kooperierenden Hochschulen geplant wird und die Hochschulen den Studiengang anschließend getrennt voneinander durchführen. Eine zweite Möglichkeit b) für eine hochschulübergreifende Kooperation besteht darin, dass zwei oder mehrere Hochschulen einen gemeinsamen Studiengang gleichzeitig durchführen, indem z.B. einige Module an der einen Hochschule (x) und andere Module an der anderen Hochschule (y) absolviert werden müssen. In dem letztgenannten Fall müssten die Studierenden demnach innerhalb des Studiums zu verschiedenen Hochschulorten reisen.

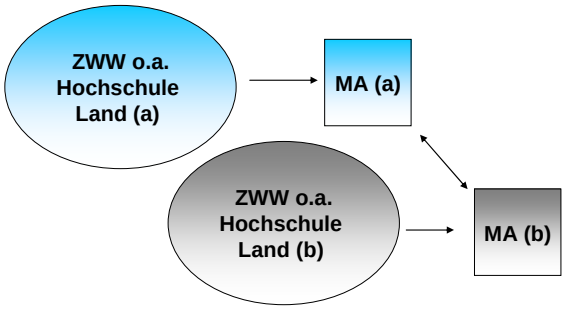
Modell 4: Institutionenübergreifende Kooperation



Bei diesem Modell handelt es sich um eine Kooperation zwischen einer Hochschule und einer oder mehreren außerhochschulischen Institutionen und/ oder Wirtschaftsunternehmen.

Beispielsweise kann es zu einem Modulaustausch zwischen den weiterbildenden Studienangeboten von Hochschulen und Qualifizierungsangeboten anderer Einrichtungen der Weiterbildung kommen.

Modell 5: Internationale Kooperation



Als internationale Kooperation wird hier eine Kooperation zwischen den weiterbildenden Studiengängen von zwei oder mehreren Hochschulen aus unterschiedlichen Ländern verstanden. Die Form von internationalen Kooperationen ist unterschiedlich.

Insgesamt gesehen ist der Studierendenaustausch mit anderen Hochschulen die häufigste Form der internationalen Kooperation. Eine internationale Zusammenarbeit mit Unternehmen und mit Forschungseinrichtungen tritt deutlich in den Hintergrund. Über den europäischen Rahmen hinaus sind die USA eindeutig die Spitzenreiter der internationalen Kooperation seitens der deutschen Masterstudiengänge (vgl. Rehburg/ Schwarz-Hahn 2003, S. 63 f).

3.1.2 Praxisbeispiele

Die nachfolgenden Praxisbeispiele sollen Anregungen zur Gestaltung von Kooperationen und zum Austausch von Modulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung geben. Zu den in 3.1.1 dargestellten Kooperationsmodellen wird jeweils ein Praxisbeispiel vorgestellt. Die Informationen über die Praxisbeispiele stammen vorwiegend aus den qualitativen Experteninterviews, die mit den Studiengangsverantwortlichen der jeweiligen weiterbildenden Studiengänge geführt worden sind.

Insgesamt ist festzustellen, dass bislang lediglich einige wenige weiterbildende Masterstudiengänge formalisierte Kooperationen eingegangen sind. Zum einen sind Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen noch immer überwiegend als hochschulinterne Einzelprojekte organisiert und zum anderen existieren bisher lediglich wenige weiterbildende modularisierte Masterstudiengänge. Daher wurden auch einige weiterbildende Studiengänge ohne Masterabschluss befragt. Zur Ergänzung des Interviewdatenmaterials sind teilweise zusätzliche Informationen aus den Internetauftritten der jeweiligen Studiengangsanbieter entnommen worden. Die Weblinks der weiterbildenden Studiengänge werden daher hier mit aufgeführt.

Kooperationsmodell 1: Beispiel für eine innerhochschulische Kooperation

Studiengangsbezeichnung
Master of Advanced Studies in Education, Management, Evaluation, Universität Bern (Schweiz)
Kurzbeschreibung
Studiengang: Master of Advanced Studies in Education, Management, Evaluation Interviewpartner: Herr Dr. Fischer, Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung Website: www.kwb.unibe.ch Kooperationspartner: Kooperation zwischen weiterbildenden Studiengängen innerhalb der Universität und mit zwei externen Universitäten, gemeinsamer Masterstudiengang wurde noch nicht durchgeführt, aber Entstehungs- und Planungsphase ist abgeschlossen Studienart: berufsbegleitender Weiterbildungsmasterstudiengang Regelstudienzeit: 2 Jahre Abschluss: Master of Advanced Studies in Education and Management, Universität Bern (MAS EM) bzw. Master of Advanced Studies in Evaluation, Universität Bern (MAS Ev) (60 ECTS)
Ziele und Gründe für die Kooperation
Ziel war, die einzelnen Weiterbildungslehrgänge (Zertifikatslehrgänge) „Bildung“, „Management“ und „Evaluation“ zu einem Masterstudiengang zusammenzufassen, damit das inhaltliche Spektrum für die Studierenden erweitert werden konnte Mit der Kooperation ist ein interessantes neues Masterangebot entstanden, welches jedes einzelne Weiterbildungsstudium nicht alleine anbieten konnte
Enstehungs- und Planungsphase der Kooperation
Es wurden bereits Zertifikatslehrgänge vom Zentrum wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema Bildung, Management und Evaluation angeboten Die Module der einzelnen vorhandenen Studiengänge wurden zusammengefasst zum Masterstudiengang „Bildung, Management und Evaluation“ Dafür wurde eine Projektgruppe gebildet, die aus den Studiengangsleitern der 3 Lehrgänge bestand, diese hat den Masterstudiengang gemeinsam entwickelt (Planungsphase begann vor ca. 1,5 Jahren) Nachträglich kam eine weitere Kooperation mit in den Studiengang hinein „Hochschul- und Forschungspolitik“ in Kooperation mit der Universität Lausanne, d.h. die Studierenden, die diesen Studiengang absolviert haben, können auch in die Masterstufe mit einsteigen
Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation
Die weiterbildenden Studiengänge mit den Abschlüssen Master of Advanced Studies, Weiterbildungsdiplom und Zertifikat verfügen über fakultäre Studien- und Prüfungsordnungen, lediglich bei externen Kooperationen außerhalb der Universität Bern werden detaillierte Kooperationsvereinbarungen festgelegt Studienordnungen und Kooperationsvereinbarungen (bei externen Kooperationen) wurden parallel erarbeitet und genehmigt Für die Durchführung und Organisation ist die Koordinierungsstelle für Weiterbildung zuständig Die Seminare werden von Lehrenden der Universität Bern und Experten aus der Praxis durchgeführt

Rolle von E-Learning in der Kooperation
Es ist vorgesehen, dass zukünftig eine gemeinsame Lernplattform eingerichtet wird, bisher haben die einzelnen Lehrgänge noch eigene virtuelle Lernplattformen
Modulaustausch und Leistungspunktevergabe in der Kooperation
In der Projektgruppe hat man sich auf ein gemeinsames Leistungspunktesystem (ECTS) und gemeinsame Moduldefinition geeinigt Für den MAS-Titel sind mindestens 60 ECTS-Punkte erforderlich Es gab zunächst unterschiedliche Voraussetzungen: Der Lehrgang „Bildung und Hochschuldidaktik“ wurde schon immer in Modulen mit Leistungspunkten durchgeführt Der Lehrgang „Evaluation“ ist sehr schnell in Module umgewandelt worden, die auch einzeln gebucht werden können und mit Leistungspunkten versehen sind Der Kurs „Weiterbildungsmanagement“ ist immer noch ein geschlossener Lehrgang und hier gibt es Leistungspunkte für den gesamten Lehrgang, nicht für einzelne Module, die Teilnehmer müssen alle Module absolvieren Der Master umfasst die gemeinsamen interprofessionellen und die teilweise getrennt geführten studiengangspezifischen Module Im gemeinsamen Teil werden durch die Module, die von allen Studierenden besucht werden, die Sichtweisen der drei Schwerpunkte Management, Hochschullehre und Evaluation verschränkt Die studiengangsspezifischen Module wirken identitätsbildend für die Professionsrichtungen und werden eingeteilt in Pflicht- und Wahlmodule
Vorteile der Kooperation
Es entstehen neue Synergieeffekte, die nicht entstehen, wenn man den Studiengang alleine anbietet Marketingaspekte sind positiv Die Reputation der Universität wird gestärkt Um vielfältige Angebote anbieten zu können muss man in der wissenschaftlichen Weiterbildung kooperieren, weil keine Universität alles alleine anbieten kann Durch Kooperationen gibt es auch finanzielle Förderungen
Nachteile der Kooperation
Die Abstimmung der Inhalte und Struktur war schwierig und aufwändig In internationalen Kooperationen (z.B. USA und Schweiz) treffen unterschiedliche Kulturen aufeinander, was zu Kommunikationsschwierigkeiten und Konflikten aufgrund von unterschiedlichen Werten und Normen führen kann (z.B. gibt es bei der Kooperation mit den USA unterschiedliche Vertragsgestaltungsgewohnheiten) Wenn Unklarheit über Bedingungen der Kooperation herrscht kann es sehr leicht zu Konflikten kommen Probleme, wenn die Kooperationspartner bei Besprechungen nicht paritätisch besetzt sind

Kooperationsmodell 2: Beispiel für eine interhochschulische Kooperation

Studiengangsbezeichnung
Verbundprojekt wissenschaftlicher Weiterbildung „Vision Ventures“
Kurzbeschreibung
Studiengang: „Vision Ventures“ ist ein Verbundprojekt von vier Hochschulen, dessen Zielstellung die Entwicklung und Vermarktung eines gemeinsamen Angebot-Spektrums wissenschaftlicher Weiterbildung ist. Ein gemeinsamer Masterstudiengang befindet sich in Planung, bisher sind einzelne Module studierbar. Interviewpartnerin: Frau Dr. Teichmann, Universität Rostock, Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung Website: www.weiterbilden-weiterdenken.de Kooperationspartner: Die Universitäten Rostock (Weiterbildender Masterstudiengang "Medien & Bildung"), Hildesheim (Weiterbildender Masterstudiengang „Organisation Studies“) und die Fachhochschule Stralsund (Weiterbildender Masterstudiengang „Wirtschaftsinformatik und Medieninformatik“) entwickeln in Kooperation mit der Universität Bielefeld („Master of Publik Health“) ein Weiterbildungsnetzwerk. Wissenschaftlich begleitet werden die Hochschulen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Studienart: modulares, berufsbegleitendes Studium Regelstudienzeit: 4 Semester geplant
Ziele und Gründe für die Kooperation
Kooperationsgedanke: Bestehende Ressourcen und Kompetenzen der einzelnen Standorte bündeln und damit eine qualitativ neue Stufe von Weiterbildung erreichen Gemeinsame Entwicklung und Vermarktung von vorhandenen Modulen mit einer ähnlichen Strategie Entwicklung eines Systems zur Ansammlung von Leistungspunkten bei Modulbelegung an verschiedenen Hochschulen Entwurf von Ausbildungslinien und Planung eines Master-Abschlusses bei entsprechendem Studienumfang
Enstehungs- und Planungsphase der Kooperation
Kooperationspartner wurden durch persönliche Kontakte, aber vorwiegend aus inhaltlichen Gründen gewählt Es wurde eine schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen den Kooperationspartnern verfasst
Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation
Leitung des Projektes „Vision Ventures“ erfolgt zentral in Rostock Die Projektthemen (Studienberatung, Studienreform etc.) wurden jedoch unter den Kooperationspartnern je nach Know-how verteilt Trainer und Dozenten setzt jede Hochschule selber ein Es gibt eine einheitliche Internetseite und einheitliches Marketing, aber zusätzlich übernimmt jede Hochschule die Vermarktung für ihre Module 3-5 Workshoptreffen im Jahr zur Regelung des Kooperationsprojektes Die Studierenden sollen sich an der Hochschule einschreiben, wo sie die meisten Module studieren und ihre Masterarbeit schreiben

Rolle von E-Learning in der Kooperation
An allen beteiligten Hochschulen wird das Lernen durch eine virtuelle Lernplattform unterstützt (Universität Rostock: Stud-IP, Universität Hildesheim: Moodle, Fachhochschule Stralsund: Ilias)
Es gibt auch eine gemeinsame Website und ein Diskussionsforum
Alle Tools wurden gemeinsam entwickelt
Die Online-Betreuung der Studierenden erfolgt über Tutoren an den jeweiligen Hochschulen
Einsatz von traditionellen und neuen Medien ermöglicht eine flexible Kombination von Präsenz-, Selbstlern- und Online-Studienphasen (Blended-Learning Konzept)
Modulaustausch und Leistungspunktevergabe in der Kooperation
Es gibt ein standardisiertes Modul- und Leistungspunktesystem, welches zusammen mit den anderen Kooperationspartnern entwickelt wurde
Für das Bestehen der Module sind Prüfungsleistungen erforderlich, die individuell in den Modulen festgelegt sind und in der Modulbeschreibung26 nachgelesen werden können
Module werden mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden (die Anzahl der Leistungspunkte errechnet sich aus dem Umfang des Moduls (3-12 LP))
60 Leistungspunkte sollen für den kooperativen Masterstudiengang Pflicht sein, um den Mastertitel zu erhalten
Die Leistungspunkte können unter den Kooperationspartnern verrechnet und gleichermaßen anerkannt werden
Die einzelnen Module waren vorher schon bei den jeweiligen Kooperationspartner mit unterschiedlichen Strukturen vorhanden und mussten in eine gemeinsame Struktur gebracht werden, Leistungspunktevergabe und Modulbeschreibungen mussten angeglichen werden
Module werden bisher als einzelne Module angeboten, aber auch im Rahmen der weiterbildenden Studiengänge der jeweiligen Kooperationshochschulen
Studierenden wird eine Beratung in Bezug auf die Wahl der Module und der Studienorganisation ermöglicht
Studierende studieren bisher nur an einer Hochschule (entweder Hildesheim, Rostock etc.) und nicht gemischt, obwohl es strukturell möglich wäre
Anerkennung von Vorleistungen ist unter den Kooperationspartnern noch nicht einheitlich geregelt, z.B. erkennt Hildesheim berufliche Vorleistungen an, Rostock jedoch nicht
Vorteile der Kooperation
Austausch ist positiv und, dass man über den eigenen „Tellerrand“ gucken kann
Man lernt andere Denkweisen kennen
Es entsteht eine inhaltlich größere Bandbreite
Nachteile der Kooperation
Generell gibt es zu viele Dinge durch die Studienreform, die politisch noch nicht festgesetzt und geregelt sind, auch in den grundständigen Studiengängen, dies belastet Kooperationsvorhaben
Es gibt sehr unterschiedliche Ländergesetze, die dazu beitragen, Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlicher Bundesländer zu erschweren

26 Für jedes Modul liegt eine Modulbeschreibung entsprechend der für alle Hochschulen empfohlenen KMK-Richtlinien vor (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, S. 3 ff.).

Kooperationsmodell 3: Beispiel für eine hochschulübergreifende Kooperation

Studiengangsbezeichnung
Weiterbildungsmasterstudiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Fachhochschule Osnabrück
Kurzbeschreibung
Studiengang: Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (akkreditiert durch die ZEvA Hannover) Interviewpartnerin: Frau Schwegmann, Fachhochschule Osnabrück Website: www.wiso.fh-osnabrueck.de Kooperationspartner: Hochschule Bremen, Universidad de Talca (Chile) Studienart: berufsbegleitender Weiterbildungsmasterstudiengang Regelstudienzeit: 4 Semester Abschluss: MBA in Science Administration, der zugleich den Zugang zum höheren nichttechnischen Verwaltungsdienst eröffnen soll, Zertifizierung einzelner Module
Ziele und Gründe für die Kooperation
Ziel der Kooperation mit Bremen: Man hat in der Planungsphase miteinander kooperiert, weil beide Hochschulen denselben Schwerpunkt hatten und das gleiche Studium anbieten wollten Ziel der zukünftigen Kooperation mit Chile: Das gleiche Studium (Hochschul- und Wissenschaftsmanagement) in identischer Form in Chile anbieten, weil dort ebenfalls ein Bedarf dafür besteht und in Chile Experten fehlen, die diese Module durchführen können Kooperation mit Chile: Marketing funktioniert durch internationale Kooperation evtl. besser und FH Osnabrück strebt generell internationale Kooperationen an (hauptsächlich auch aus Marketingaspekten) Inhaltliche Gründe für die Kooperation mit Chile liegen in der Internationalisierung der Inhalte
Enstehungs- und Planungsphase der Kooperation
2003 ist der Studiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement in Osnabrück neu erschaffen worden (einzelne Module dazu gab es vorher schon und auch das Profil „Öffentliches Management“ sowie Weiterbildungen zum öffentlichen Management) Die Hochschule Bremen hatte auch einen Studiengang „Öffentliches Management“ und Ziel der Kooperation war, dass jede Hochschule ihr Know-how mit in die Kooperation und Planung einbringt Erstellung eines gemeinsamen Akkreditierungsantrages beider Hochschulen Der Weiterbildungsstudiengang wurde von beiden Hochschulen gemeinsam geplant und nun von beiden Kooperationspartnern in je eigener inhaltlicher und organisatorischer Verantwortung durchgeführt Die Kooperation mit der Universität in Chile entstand durch persönliche Kontakte und Gespräche des Rektors der Fachhochschule Osnabrück zum Rektor der Universidad de Talca (Chile) und auch, weil verstärkt internationale Kooperationen bei der Fachhochschule Osnabrück als Schwerpunkt angestrebt werden Die Fachhochschule Osnabrück hat dann einen Antrag zur Förderung an den DAAD gestellt und vom DAAD finanzielle Mittel dafür bekommen Das internationale Kooperationsprojekt wird jetzt drei Jahre durch den DAAD gefördert und nennt sich „Partnerschaft mit Hochschulen in Entwicklungsländern“

Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation
Die Verantwortlichkeiten sind in der gemeinsamen Kooperationsvereinbarung zwischen der Hochschule Bremen und der Fachhochschule Osnabrück detailliert festgelegt Studien- und Prüfungsordnungen wurden unter Berücksichtigung der Rahmenordnungen beider Hochschulen abgestimmt Inhaltlich ist das Studium von beiden Kooperationspartnern identisch, denn das Curriculum wurde zusammen entwickelt Praktische Studiengangsorganisation regelt jede Hochschule (Bremen und Osnabrück) für sich selbst, weil der Studiengang in gleicher Form separat an beiden Orten angeboten wird Zur Regelung von wesentlichen Fragen finden Besprechungen statt (Treffen zwischen den Kooperationspartnern Osnabrück /Bremen finden jetzt ca. zweimal im Jahr statt, in der Vorlauf und Planungsphase waren die Treffen und Telefonate häufiger) Austausch von Dozenten findet nur in Form von Lehraufträgen statt, d.h. im Studium in Osnabrück werden auch Lehrbeauftragte von Bremen eingesetzt und umgekehrt, d.h. nur Austausch in der Lehre aber kein finanzieller Austausch außer einer Abstimmung bei der Festlegung von Gebühren und Dozentenhonoraren Das Marketing macht jeder Studienort im Wesentlichen für sich separat, denn der Studiengang startet zu unterschiedlichen Zeitpunkten und somit beginnen die Marketingaktionen auch zu verschiedenen Zeitpunkten, es findet aber auch eine gemeinsame Werbung statt Jeder Kooperationspartner entscheidet über Finanzen und wofür diese eingesetzt werden selbst Studierende zahlen dort die Studiengebühren wo sie eingeschrieben sind, im Gebührenbereich findet kein Austausch statt Geplante Organisation bei der Kooperation mit Chile: Module laufen über eine Woche und werden von Lehrenden der Fachhochschule Osnabrück durchgeführt Der Studiengang in Chile soll von der Universidad de Talca aus administriert werden (eigene Organisationseinheit vor Ort)
Rolle von E-Learning in der Kooperation
Jeder hat eine eigene Lernplattform, es gibt keine gemeinsame Lernplattform zwischen den Kooperationspartnern
Modulaustausch und Leistungspunktevergabe in der Kooperation
Leistungspunktesystem und Module an der FH Osnabrück und der Hochschule Bremen wurden gemeinsam entwickelt, sind austauschbar und werden gleichermaßen anerkannt, weil sie vollständig identisch sind Vorteil der identischen Module und Leistungspunkte: Teilnehmer können verpasste Module zu einem späteren Zeitpunkt an der jeweils anderen Hochschule belegen, weil die Studiengänge zeitversetzt stattfinden Die Austauschbarkeit funktioniert jedoch nur bei bereits abgeschlossenen Modulen, Studierende können nicht einzelne Seminare an unterschiedlichen Hochschulen belegen Beide Hochschulen stimmen Inhalt, Umfang und Anforderungen der Module miteinander ab Nach jedem Modul finden benotete Abschlussprüfungen statt (Klausuren, Hausarbeiten) und mit diesem Nachweis können Studierende dann den Studienort wechseln Austausch von Modulen wurde jedoch von Teilnehmern noch nie nachgefragt, weil sich Studierende in ihrer Lerngruppe wohlfühlen und auf gewohnte Dinge (Ansprechpartner, Unterbringung, Stadt) nicht verzichten wollen Die Studienstruktur differenziert sich in 6 Pflichtmodule (30 Leistungspunkte) und 6 Wahl-

module, von denen 3 (15 Leistungspunkte) zu wählen sind und eine Masterarbeit inkl. Kolloquium (15 Leistungspunkte) Der Masterstudiengang hat insgesamt 60 Leistungspunkte, wenn schon Diplom oder Master vorhanden ist, oder 120 Leistungspunkte, wenn lediglich ein Bachelor oder Fachhochschulabschluss vorhanden ist
Vorteile der Kooperation
Nutzen bei Kooperation mit Bremen ist die inhaltliche Komponente, d.h. man kann sich austauschen welche Inhalte in die Module mit aufgenommen werden sollen etc., um auf dem aktuellsten Stand zu bleiben und in der Planungsphase war die Kooperation sinnvoll Kooperation mit Chile ist sehr sinnvoll, weil es eine internationale Kooperation ist und sich diese Kooperationsform nach außen viel wirksamer vermarkten lässt, Marketingnutzen ist hier der größte Vorteil
Nachteile der Kooperation
Beide Kooperationen (Talca und Bremen) bedeuten schon erheblichen, insbesondere zeitlichen, Mehraufwand Die unterschiedliche Ansichten der Kooperationspartner „unter einen Hut“ zu bringen ist sehr schwierig Von dem Nutzen, den die Teilnehmer durch die Austauschbarkeit der Module haben, machen sie keinen Gebrauch

Kooperationsmodell 4: Beispiel für eine institutionenübergreifende Kooperation

Studiengangsbezeichnung
Weiterbildendes Studium Gesundheitsmanagement, „Master of Science“ Healthcare Management, Universität Heidelberg
Kurzbeschreibung
Studiengang: Der erfolgreiche Abschluss des weiterbildenden Studiums Gesundheitsmanagement der Akademie für Weiterbildung ermöglicht eine Externenprüfung zum Erwerb des „Master of Science“ Healthcare Management der Universität Heidelberg. Interviewpartnerin: Frau Dr. Stadler, Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Heidelberg Website: www.akademie-fuer-weiterbildung.de Kooperationspartner: Die Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Kooperation zwischen der Universität Heidelberg und der SRH Learnlife AG. Im Rahmen dieser Public-Private-Partnership trägt die Universität die Verantwortung für die Inhalte, die Akademie für die Durchführung der Programme. Studienart: berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang Regelstudienzeit: 1 Jahr Abschluss: Das weiterbildende Studium Gesundheitsmanagement wird mit einem Zertifikat abgeschlossen. Mit dem Erwerb des Zertifikats besteht die Möglichkeit, im Rahmen einer Externenprüfung an der Universität Heidelberg, den Abschluss „Master of Science“ Healthcare Management zu erwerben. Der Erwerb des Masters setzt ergänzend zum weiterbildenden Studium eine viermonatige Masterarbeit voraus

Ziele und Gründe für die Kooperation
Kooperationspartner wurde nach ökonomischer Stärke und inhaltlicher Ausrichtung ausgewählt, um die Existenz der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung zu sichern und die Akademie neu zu positionieren Die Kooperation mit dem externen Weiterbildungsanbieter (SRH Learnlife AG Heidelberg) wurde gewählt, weil der Kooperationspartner Marketing, Vertrieb und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung übernimmt und somit eine starke finanzielle Basis in die Kooperation mit einbringt Ein weiterer Grund war, dass der Kooperationspartner schon vorher ähnliche Weiterbildungsangebote angeboten hat, die den Zielvorgaben wissenschaftlicher Weiterbildung entsprechen
Enstehungs- und Planungsphase der Kooperation
Universität Heidelberg hat eine öffentliche Ausschreibung gemacht und einen Kooperationspartner gesucht, weil die wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Heidelberg insolvent war Die Entstehungsphase der Kooperation hat ca. 1 Jahr gedauert und verlief reibungslos
Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation
Die Kooperation der Universität Heidelberg mit der SRH Learnlife AG ist in einem gemeinsamen Kooperationsvertrag juristisch geregelt Der Kooperationsvertrag sieht einen Lenkungsausschuss vor, in dem jeweils 2 Vertreter der Universität Heidelberg und 2 Vertreter der SRH Learnlife AG Mitglied sind (Treffen finden mindestens einmal im Quartal statt) Lenkungsausschuss entscheidet über Budgetplanung, das Weiterbildungsprogramm, sowie das Marketingkonzept SRH Learnlife AG übernimmt die Verantwortung für Marktanalyse, Marketing, Vertrieb, Organisation des Programmablaufes, Teilnehmer-, Dozenten- und Veranstaltungsmanagement sowie die finanzielle Abwicklung der Programme, Rechnungslegung und ist alleiniger Vertragspartner für Teilnehmer und Dozenten Universität Heidelberg ist für die Entwicklung neuer Programme, die Weiterentwicklung bestehenden Programme, die Abnahme von Prüfungen, die Auswahl geeigneter Studienleiter und Dozenten sowie für die Ausarbeitung von Maßnahmen der Qualitätssicherung verantwortlich Seminare finden sowohl in der SRH Learnlife AG als auch in der Universität Heidelberg statt Es sind regelmäßige Abstimmungen und Treffen nötig, weil z.B. die Universität Heidelberg für die Maßnahmen der Qualitätssicherung verantwortlich ist, jedoch die SRH diese praktisch durchführt (z.B. wird im Seminar ein Fragebogen ausgegeben ausgewertet und dann müssen Ergebnisse an die Universität zurückgespiegelt werden, um das Programm weiterentwickeln zu können) Es gibt jede Woche ein regelmäßiges gemeinsames Meeting Wenn Marketingaktion etc. anstehen, dann finden die Treffen zwischen den Kooperationspartnern häufiger statt
Rolle von E-Learning in der Kooperation
Kaum Bedeutung, da das Studium jedes Wochenende in Präsenzform stattfindet

Modulaustausch und Leistungspunktevergabe in der Kooperation
Alle Studierenden müssen alle Module bzw. Blöcke machen, es gibt keine Wahlmodule Momentan gibt es keinen Modulaustausch und keine Leistungspunktevergabe, da der Bologna Prozess in Heidelberg noch nicht sehr fortgeschritten ist An der Universität Heidelberg wird demnächst ein Bologna Koordinator eingestellt und dann wird erhofft, dass vieles klarer wird Zukünftiges Ziel ist jedoch: ein gemeinsamer modularisierter Studiengang mit Leistungspunkten und frei wählbaren Modulen, die austauschbar sind
Vorteile der Kooperation
Synergieeffekte bei Marketing und Vertrieb, Gewinnung von Sponsoren, Kooperationen mit Industriepartnern Man kann auf Netzwerke zurückgreifen und Infrastruktur (Räume) nutzen Es wird erwartet, dass man mit einem Public-Private-Partnership z.B. bei zukünftigen Akkreditierungsmaßnahmen Vorfinanzierungshilfen von der SRH Learnlife AG bekommt, oder Investitionen in Neukonzeptionen evtl. einfacher sind Die Kooperation war die einzige Möglichkeit die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Heidelberg weiterzuführen
Nachteile der Kooperation
Man muss sich an einen neuen Kooperationspartner anpassen SRH Learnlife AG ist ein sehr großer Träger beruflicher Weiterbildung bundesweit und hat daher eigene feste Strukturen Insgesamt gab es kaum Hindernisse und Schwierigkeiten, sondern die Strukturen der Universität mussten lediglich mit den Strukturen der SRH Learnlife abgestimmt werden

Kooperationsmodell 5: Beispiel für eine internationale Kooperation

Studiengangsbezeichnung
Berufsbegleitender MBA-Studiengang Unternehmensführung, Universität Augsburg
Kurzbeschreibung
Studiengang: Master of Business Administration Unternehmensführung in Kooperation mit der University of Pittsburgh (USA) (FIBAA-Akkreditierung mit Gütesiegel des Akkreditierungsrates) Interviewpartner: Herr Dr. Tomaschek, Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg Website: www.zww.uni-augsburg.de, www.mba-augsburg.de Kooperationspartner: MBA Unternehmensführung: internationale Kooperation mit der Joseph M. Katz Graduate School of Business, University of Pittsburgh, Pennsylvania (USA), MBA Systemische Organisationsentwicklung und Beratung: internationale Kooperation mit dem University College in Dublin Studienart: berufsbegleitender MBA Studiengang Regelstudienzeit: 4 Semester Abschluss: MBA - "Master of Business Administration" verliehen von der Universität Augsburg, staatlich anerkannter akademischer Grad

Ziele und Gründe für die Kooperation
Es wurde eine internationale Universität für die Zusammenarbeit gesucht, die inhaltlich zum MBA passt Vorhandene offizielle Universitätspartnerschaft mit Pittsburgh hat auch eine Rolle gespielt Vorrangige Kriterien für die Wahl der Kooperationspartnern: guter Ruf der Business School in den USA, zum Konzept des MBA Studiengangs passend und Inhalte abdeckend Internationaler Kooperationspartner ist ein „Muss“ für MBA Studiengänge, aus inhaltlichen und aus sprachlichen Gründen, da die Konzernsprache oft Englisch ist Bessere Vermarktung durch internationale Kooperation möglich und gute Reputation der Universität
Enstehungs- und Planungsphase der Kooperation
Kooperation mit Pittsburgh gibt es seit sieben Jahren, erste Gespräche fanden ca. 1,5 Jahre vorher statt Kooperation bei Curriculumentwicklung war generell schwierig, weil es in Bayern vor 7 Jahren noch keine MBAs (Master of Business Administration) gab Beide Vertragspartner haben ihre Bedingungen vorgestellt und sich dann gemeinsam geeinigt
Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation
Universität Augsburg ist für Inhalte und Organisation des Studiengangs verantwortlich, USA ist nur Projektpartner, d.h. es gibt auch keinen doppelten Abschluss Teilnehmer studieren in Pittsburgh 7 Wochen im Rahmen des Augsburger MBA Studiengangs In Pittsburgh ist es ein grundständiger Vollzeit MBA Studiengang (ca. 100 Studenten in Veranstaltung), in Augsburg ein berufsbegleitender Weiterbildungsmasterstudiengang (ca. 20 Studenten) Prüfungen und Klausuren können auch während des Auslandsaufenthaltes in den USA abgelegt werden Prüfungsordnung ist sehr offen formuliert und es steht explizit nichts über den Kooperationspartner drin In Prüfungsordnung ist nur festgelegt, welche Leistungspunkte erreicht werden sollen und wie sie erreicht werden können Komplettes Marketing und Management des Studiengangs übernimmt ZWW der Universität Augsburg Es gibt keine Kooperationen zwischen den einzelnen weiterbildenden Studiengängen des ZWW Augsburg, da sie als in sich geschlossene Studiengänge angeboten werden müssen (Vorgabe vom Ministerium)
Rolle von E-Learning in der Kooperation
E-Learning spielt bisher keine große Rolle
Modulaustausch und Leistungspunktevergabe in der Kooperation
Kein Austausch von Modulen MBA Studiengang in Pittsburgh und MBA Studiengang in Augsburg sind in sich geschlossene Studiengänge Es gibt lediglich einen Auslandsaufenthalt für die Studierenden des MBA Augsburg während des Studiums Die Studenten der University of Pittsburgh kommen nicht nach Deutschland Die Geschlossenheit der Studiengänge ist vom Ministerium vorgegeben und es können auch keine Vorleistungen anerkannt werden

Leistungspunkte, die in den USA im Rahmen des dortige MBA Studiengangs gemacht werden, werden gleichermaßen an der Universität Augsburg anerkannt Qualitativer Wert der Leistungspunkte (credits) ist bei den Kooperationspartnern identisch und wurde mit Pittsburgh gemeinsam festgelegt und im Rahmen der Kooperationsvereinbarung schriftlich dokumentiert Nach jedem Modul gibt es einheitliche Prüfungen
Vorteile der Kooperation
Kompetenzsteigerung und höhere Reputation der Universität Augsburg durch die internationale Kooperation (Marketingvorteil) Internationale Perspektive muss in die wissenschaftliche Weiterbildung mit hinein genommen werden
Nachteile der Kooperation
Außer dem evtl. zeitlicher Mehraufwand gibt es keine Nachteile

3.2 Probleme und Brennpunkte

Durch die Auswertung der Experteninterviews nach unterschiedlichen Kategorien sowie durch die Dokumentenanalysen sind Probleme und Brennpunkte in Kooperationen zwischen weiterbildenden Studiengängen festgestellt worden, die im Folgenden dargestellt werden.

Probleme in der Entstehungs- und Planungsphase von Kooperationen

In den Interviews wurde deutlich, dass es insbesondere bei den ersten gemeinsamen Treffen in der Entstehungsphase häufig zu Kommunikations- und Aushandlungsschwierigkeiten kommen kann. Es treffen ggf. Institutionen mit unterschiedlichen organisationskulturellen Hintergründen aufeinander und verschiedene Organisationsstrukturen müssen aufeinander abgestimmt werden. Es gibt unterschiedliche soziale Modelle und Lehrstile, die verknüpft werden müssen und auch die Abstimmung der Inhalte und Struktur wird häufig als schwierig und aufwändig bezeichnet. Trotz ähnlicher Gesamtziele kann es zu Auseinandersetzungen innerhalb der Entstehungs- und Planungsphase in Bezug auf die Ziele und Inhalte der Module kommen, insbesondere, wenn bereits vorhandene Module miteinander verbunden werden müssen.

Im weiteren Kooperationsverlauf können Konflikte entstehen, wenn in der Entstehungsphase keine gemeinsame Kooperationsvereinbarung geschlossen wird, in der die wichtigsten Regelungen festgeschrieben sind.

Bislang werden die Kooperationspartner überwiegend durch persönliche Kontakte ausgewählt. Dieses Vorgehen ist in einigen Kooperationen Erfolg versprechend, insbesondere wenn inhaltliche und organisatorische Kriterien zusätzlich berücksichtigt werden. Es können jedoch Probleme entstehen, wenn die betreffenden Personen, die die Kooperation „lebendig" halten, später aus der Position ausscheiden bzw. die Hochschule verlassen, oder die Ziele und Inhalte zu weit auseinander driften.

Einige Anbieter von weiterbildenden Studiengängen befinden sich in einer „Position des Abwartens", denn es gibt zahlreiche Veränderungen durch die Studienreform, die politisch noch nicht festgesetzt und geregelt sind, was zu Unsicherheiten in Bezug auf die Gründung von neuen Kooperationsstudiengängen führt. Die Anbieter verfügen teilweise über zu weni-

ge Informationen über die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Gestaltung von weiterbildenden Studiengängen. Dies hat zur Folge, dass teilweise gar keine formalisierten Kooperationen zwischen weiterbildenden Masterstudiengängen entstehen, obwohl eine potenzielle Bereitschaft dazu vorhanden wäre.

Probleme in Bezug auf die Verantwortlichkeit und Organisation innerhalb von Kooperationen

Nicht nur die Ansichten der unterschiedlichen Kooperationspartner zu vereinbaren ist sehr schwierig, sondern zusätzlich tragen die unterschiedlichen Ländergesetze in den verschiedenen Bundesländern dazu bei, dass Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlicher Bundesländer erschwert werden. Beispielweise sind die Prüfungsordnungen der Bundesländer Bayern und Berlin sehr unterschiedlich und eine Anerkennung der Prüfungsordnungen von den jeweiligen Ministerien ist sehr langwierig, obwohl die nationale und internationale Kompatibilität der neuen Masterstudiengänge als wichtiges hochschulpolitisches Ziel gilt.

Einige Interviewpartner gaben an, dass es schwierig sei eine kontinuierliche Transparenz in Bezug auf Aufgaben und Verantwortlichkeiten innerhalb der Kooperation herzustellen. Es sind viele regelmäßige Treffen und Absprachen zwischen den Kooperationspartnern nötig, um die Kooperation erfolgreich durchzuführen und am Leben zu erhalten.

Die Koordination und Organisation der unterschiedlichen Akteure, die an der jeweiligen Kooperation beteiligt sind, wird als sehr komplex und aufwändig empfunden. Durch unterschiedliche institutionskulturelle Hintergründe innerhalb der Kooperation entstehen häufig Konflikte.

An den verschiedenen Hochschulen gibt es unterschiedliche juristische Regelungen, die im Falle einer gemeinsamen Kooperation abgestimmt werden müssen. Beispielsweise werden an einigen Hochschulen die Lehrenden für Tätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Hochschule freigestellt, während Lehrende von anderen Hochschulen die Seminare in ihrer Freizeit durchführen müssen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass oftmals die Marketingaktionen innerhalb der Kooperation getrennt voneinander und ohne detaillierte Absprachen stattfinden und somit Synergieeffekte verloren gehen.

Probleme in Bezug auf die Rolle von E-Learning in Kooperationen

Bisher sind gemeinsame Lern- und Kommunikationsplattformen innerhalb der Kooperation gar nicht oder nur ansatzweise vorhanden. Teilweise haben die weiterbildenden Studiengänge auch vor der Kooperation keine eigene virtuelle Lernplattform gehabt. Häufig hat jedoch jeder Kooperationspartner weiterhin ausschließlich seine eigene virtuelle Lernumgebung bzw. seinen eigenen Internetauftritt. Eine fehlende gemeinsame Internetplattform erschwert den Austausch von Informationen, Materialien und Erfahrungen der Kooperationspartner untereinander.

Probleme internationaler Kooperationen

Als Hauptgrund für die Entstehung von internationalen Kooperationen wird häufig der Marketingaspekt gesehen. Es ist problematisch zu sehen, wenn die Kooperation ausschließlich als Marketinginstrument eingesetzt wird und damit keine „echte“ Kooperation verbunden ist.

Grundsätzlich kann es in internationalen Kooperationsprojekten zu Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen kommen, wenn die Mitglieder sehr unterschiedliche Erfahrungen, Sicht- und Denkweisen haben. In internationalen Kooperationen treffen unterschiedliche Kulturen und damit auch unterschiedliche Werte aufeinander, was z.B. zu Problemen beim Abstimmen der Modulinhalte oder bei der Vertragsgestaltung führen kann (z.B. unterschiedliche Vertragsgestaltungsgewohnheiten USA/ Schweiz). Für die Kooperationspartner kann es dann schwer nachvollziehbar sein, was der Andere sagen will und durch welche Überlegungen er zu seinen Schlussfolgerungen gelangt.

Ferner gibt es kaum Anerkennungsregelungen für Joint Masterprogramme in Europa und Kooperationen werden erschwert, weil die Mastertitel noch nicht in allen europäischen Ländern gleichermaßen anerkannt werden.

Probleme in Bezug auf Modulaustausch und Leistungspunktesystem innerhalb von Kooperationen

Ein Austausch von Modulen in weiterbildenden Kooperationsstudiengängen findet bisher eher selten statt. Es existiert einerseits ein fehlendes Bewusstsein für die Chancen und Möglichkeiten des Modulaustausches in der Kooperation, sowohl bei den Teilnehmern als auch bei den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge. Ferner fehlen oftmals Beratungsmöglichkeiten bzw. ein zentraler Ansprechpartner für die Studierenden in Bezug auf die Kombinierbarkeit von Modulen.

Eine unterschiedliche Leistungspunktvergabe der Kooperationspartner für Module und für den Weiterbildungsmaster insgesamt erschweren Kooperationen und Modulaustausch.

Wenn die Kooperationspartner schon vor der Kooperation eigene modularisierte Studiengänge angeboten haben, so sind die Strukturen oftmals verschieden und die Module müssen erst in eine einheitliche Form gebracht werden, was sehr aufwändig ist. Die Angleichung von Leistungspunktsystem und Modulbeschreibungen birgt Konfliktpotential und ist sehr zeitaufwändig, weil die Kooperationspartner evtl. an ihren bereits vorhandenen Strukturen festhalten wollen.

Der unterschiedliche Stand zur Modularisierung und Umstellung auf den Weiterbildungsmaster an den verschiedenen Hochschulen erschwert Kooperationen.

Innerhalb von Kooperationen mit studiengangsübergreifender Verwendung von Modulen sind Kompatibilitätsprobleme vorprogrammiert, wenn die Studienangebote isoliert voneinander modularisiert wurden. Ferner ist die Anerkennung von beruflichen Vorleistungen zwischen den kooperierenden Hochschulen teilweise uneinheitlich geregelt. Einige Kooperationspartner erkennen z.B. berufliche Vorleistungen an, andere evtl. gar nicht oder in einem anderen Maße.

Zusammenfassende Darstellung der Probleme und Brennpunkte in Kooperationen

- Kommunikations- und Aushandlungsschwierigkeiten in der Entstehungsphase
- Konfliktpotential durch Zusammentreffen unterschiedlicher organisationskultureller Hintergründe (z.B. unterschiedliche soziale Modelle, Lehrstile etc.)
- Veränderungen und Unsicherheiten durch Bologna Prozess tragen zur Verunsicherung in Bezug auf Kooperationsgestaltung bei
- Unterschiedliche Ländergesetze erschweren Kooperationen zwischen Hochschulen verschiedener Bundesländer
- Auswahl des Kooperationspartners eher nach persönlichen als nach inhaltlichen Gründen
- Koordination und Organisation des komplexen Prozesses „Kooperation“ ist sehr (zeit-) aufwändig
- Fehlende Transparenz innerhalb von Kooperationen
- Marketingaktionen finden isoliert voneinander statt
- Gemeinsame virtuelle Lern- und Kommunikationsplattformen sind selten
- Austausch von Informationen, Materialien und Erfahrungen ist aufwändig
- Unterschiedliche Kulturen und Werte in internationalen Kooperationen
- Wenig Anerkennungsregelungen für Joint Masterprogramme in Europa
- Fehlendes Bewusstsein für Chancen und Möglichkeiten von Modulaustausch bei Teilnehmern und Anbietern
- Mangelnde Beratungsmöglichkeiten für Studierende in Bezug auf Kombinierbarkeit von Modulen
- Auseinandersetzungen in Bezug auf Ziele und Inhalte der Module
- Kompatibilitätsprobleme bei studiengangsübergreifender Verwendung von Modulen
- Anerkennung von beruflichen Vorleistungen uneinheitlich geregelt

3.3 Lösungsansätze und Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Probleme und Brennpunkte werden folgende Lösungsansätze und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgeschlagen:

1. Kriterien für die Auswahl des Kooperationspartners bestimmen
2. Ziele und Aufgaben in der Kooperation gemeinsam festlegen
3. Für unterschiedliche Kulturen sensibilisieren
4. Transparenz über Kooperationsbedingungen herstellen
5. Standardisiertes Modul- und Leistungspunktesystem innerhalb der Kooperation entwickeln
6. Beratungsmöglichkeiten für Studierende in Bezug auf Kombinierbarkeit von Modulen schaffen
7. Gemeinsames Logo innerhalb der Kooperation entwickeln

8. Gemeinsame virtuelle Lern- und Kommunikationsplattform innerhalb der Kooperation einrichten
9. Moderator zur Vermittlung zwischen den Kooperationspartnern einsetzen
10. Zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung gründen
11. Anerkennung von Studienordnungen unterschiedlicher Bundesländer vereinfachen
12. Anerkennung von beruflichen Vorleistungen vereinheitlichen
13. Professionelle Unterstützung und Beratung in Bezug auf den Bologna Prozess bieten

1. Kriterien für die Auswahl des Kooperationspartners bestimmen

Da die bisherige Auswahl der Kooperationspartner überwiegend durch persönliche Kontakte stattfindet, scheinen für das Kooperationsprojekt relevante inhaltliche und organisatorische Merkmale zu wenig berücksichtigt zu werden. Es wird daher empfohlen, die Kooperationspartner nach vorher festgelegten Kriterien auszuwählen. Diese Kriterien können folgendermaßen aussehen:

- inhaltliche Nähe bzw. ergänzendes Fächerspektrum
- räumliche Nähe
- ökonomische Stärke
- gemeinsame Zielgruppe
- benötigte vorhandene Erfahrungen.

2. Ziele und Aufgaben in der Kooperation gemeinsam festlegen

Entscheidungen in Bezug auf Aufgaben, Ziele und Inhalte von Modulen bzw. des gesamten Kooperationsprojektes sollten von allen Kooperationspartnern gemeinsam getroffen werden. Die Kooperationsmitglieder sollten paritätisch zusammengesetzt sein, um Konflikte zu vermeiden. Eine Projektgruppe, die aus Mitgliedern aller Kooperationspartner besteht, ermöglicht gleichwertige Einflussnahmen und Entscheidungen aller Kooperationspartner in Bezug auf das Kooperationsprojekt. Zur Regelung von wesentlichen Inhalten, Strukturen und Innovationen sollten Besprechungen in einem festgelegten Rhythmus stattfinden.

3. Für unterschiedliche Kulturen sensibilisieren

In interkulturellen Kooperationsprojekten treffen möglicherweise unterschiedliche Werte, Zeitvorstellungen, Lehr- und Lernstile und Sprachen aufeinander, da diese durch die jeweilige kulturelle Sozialisation verschiedenartig geprägt sind. In der Entstehungs- und Planungsphase einer internationalen, oder institutionenübergreifenden Kooperation sollten unterschiedliche Normen und Werte möglichst transparent gemacht werden, um Missverständnisse zu vermeiden. Neben der gesprochenen Sprache kann insbesondere die nonverbale Körpersprache in interkulturellen Begegnungen zu Missverständnissen führen, weil die Bedeutungen von bestimmten Gestiken und Mimiken kulturell verschieden sein können. Um solche Konflikte und Missverständnisse zu vermeiden, sollten sich die Kooperierenden mit den kulturellen Voraussetzungen der Kooperationspartner beschäftigen, um kulturelle Unter-

schiede wahrzunehmen und zu verstehen. Die Auseinandersetzung damit kann z.B. durch vorbereitende Seminare oder mit Hilfe von so genannten Kulturassimilatoren[27] erfolgen.

4. Transparenz über Kooperationsbedingungen herstellen

Es ist von Beginn an darauf zu achten, dass eine gemeinsame formale Kooperationsvereinbarung bzw. ein Kooperationsvertrag[28] zwischen den Kooperationspartnern geschlossen wird, mit dem alle Beteiligten einverstanden sind. Hier sollten u. a. folgende relevante Fragen geklärt werden:

- Wie stark soll welcher Kooperationspartner beteiligt sein?
- Inwiefern sollen externe Personen mit in das Kooperationsprojekt einbezogen werden?
- Wer erhält die Rechte auf die Studienmaterialien?
- An welchem Studienort sollen sich die Studierenden einschreiben?

Beispielweise könnten die Rechte auf die Inhalte, die schon von einem Kooperationspartner mit in die Kooperation eingebracht worden sind, weiterhin bei diesem liegen. Wenn innerhalb der Kooperation ein neues Modul gemeinsam entwickelt wurde, dann sollten die Kooperationspartner gemeinsame Rechte daran haben.

5. Standardisiertes Modul-/Leistungspunktesystem innerhalb der Kooperation entwickeln

Innerhalb einer Kooperation sollten Modulziele, Modulinhalte etc. gemeinsam entwickelt werden, damit sie flexibel kombiniert und die Leistungspunkte unter den Kooperationspartnern verrechnet und gleichermaßen anerkannt werden können. Ein Vorteil z.B. einer einheitlichen Modulgröße ist die „Gleichwertigkeit" der Module und damit die Gleichstellung der Modulverantwortlichen während der Konzeptionsphase des Modulsystems. Somit können Diskussionen über die Gewichtung und Bedeutung einzelner Module vermieden werden. Einheitliche Modulbeschreibungen[29] können den Austausch von Modulen zwischen verschiedenen weiterbildenden Studiengängen vereinfachen, da auf diese Weise eine Bewertung des Moduls im Hinblick auf Gleichwertigkeit und Anrechenbarkeit erleichtert wird. Es können die KMK-Richtlinien (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, S. 3 ff.) als Standards für die Beschreibung von Modulen innerhalb von Kooperationen empfohlen werden.

---

27 Kulturassimilatoren werden seit den 1960er Jahren häufig als Methode zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte jedweder Art eingesetzt. Es sind Falldarstellungen, die typische, in der interkulturellen Praxis vorkommende so genannte „critical incidents", in denen Angehörige mindestens zweier verschiedener Kulturen miteinander interagieren und ein gemeinsames Ziel anstreben. Dieses wird aber aufgrund unterschiedlicher kultureller Hintergründe für gewöhnlich nicht erreicht. Dem Lerner werden einige Erklärungsmöglichkeiten zur Lösung des Problems vorgelegt, aus denen er eine Alternative auswählen kann (vgl. Weber 2000, S. 378).

28 Detaillierte Informationen zur Gestaltung von Kooperationsverträgen befinden sich im Bericht des MaweSt Teilprojekt 2.

29 Unterschiedliche Beispiele für Modulbeschreibungen an verschiedenen Hochschulen sind im Bologna-Reader nachzulesen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 113 ff.).

6. Beratungsmöglichkeiten für Studierende in Bezug auf Kombinierbarkeit von Modulen schaffen

Da die Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Modulen gerade in Kooperationen sehr komplex sind, könnte ein zentraler Ansprechpartner und Berater für die Studierenden bei der Wahl und Kombination der unterschiedlichen Module hilfreich sein. Dieser sollte die Studierenden insbesondere im Hinblick auf den Nutzen der jeweiligen Module für ihre persönlichen Qualifikationsziele kompetent beraten können.

7. Gemeinsames Logo innerhalb der Kooperation entwickeln

Ein gemeinsames Logo kann dabei helfen, dass die Kooperationsmitglieder eine gemeinsame Identität innerhalb der Kooperation entwickeln. Ferner ist ein gemeinsames Logo auch für die Außenwirkung und für Marketingzwecke sinnvoll. Falls kein gemeinsames Logo vorhanden ist, sollte darauf geachtet werden, dass z. B. bei Marketingmaßnahmen die Logos aller Kooperationspartner zu sehen sind.

8. Gemeinsame virtuelle Lern- und Kommunikationsplattform innerhalb der Kooperation einrichten

Insbesondere bei internationalen Kooperationen wird es vorkommen, dass große räumliche Entfernungen zwischen allen Beteiligten liegen. Vor diesem Hintergrund ist die Nutzung von webbasierten Lern- und Kommunikationsplattformen zu empfehlen. Der Einsatz einer gemeinsamen virtuellen Lern- und Kommunikationsplattform kann sehr sinnvoll sein, da diese eine zeit- und ortsunabhängige Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern ermöglicht.

Aber auch in nationalen Kooperationsbeziehungen kann der komplexe Prozess des Erfahrungs- und Materialaustausches in einer Kooperation mit Hilfe einer gemeinsamen Internetplattform systematisiert und vereinfacht werden. Abstimmungen und Änderungen können auf der Plattform für alle Beteiligten bekannt gemacht werden. Wenn eine einheitliche Internetseite vorhanden ist, wird ein zusammengehörendes Marketing eher möglich. An der Entwicklung der spezifischen Tools sollten alle Kooperationspartner mitarbeiten. Ferner sollte eine Absprache erfolgen, wer z.B. die Online-Betreuung der Studierenden und die Pflege der Plattform übernimmt.

9. Moderator zur Vermittlung zwischen den Kooperationspartnern einsetzen

Um Missverständnisse oder sogar ein Scheitern der Kooperation zu vermeiden, sollte ein neutraler Moderator in der Planungsphase und auch bei späteren Kooperationstreffen eingesetzt werden. Beispielsweise könnte dies ein externer Moderator, oder ein „neutraler“ Mitarbeiter aus dem Zentrum für Weiterbildung einer Hochschule sein, der die Moderation und Vermittlung zwischen den Kooperationspartnern übernimmt.

10. Zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung gründen

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengänge sind sehr uneinheitlich organisiert. Neben der Abwicklung in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen, werden viele Weiterbildungsstudiengänge direkt von den Fachbereichen organisiert und angeboten. Die Ansprechpartner für Kooperationen befinden sich somit an verschiedenen Stellen und Absprachen untereinander fehlen. Daher wird empfohlen, eine zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung an jeder Hochschule zu gründen. Auf diese Weise können standortübergreifende Aufgaben effektiver gebündelt werden. Folgende Vorteile sind u. a. damit verbunden:

- Marketing für weiterbildende Studiengänge wird erleichtert,
- bereits vorhandene Kooperationsbeziehungen in anderen Studiengängen werden sichtbar (Netzwerke können entstehen)
- Erleichterung der Koordination von Kooperationsprozessen, die durch die vielen Akteure sehr komplex ist.

11. Anerkennung von Studienordnungen unterschiedlicher Bundesländer vereinfachen

Der Modulaustausch und die Anerkennung von Studien- und Prüfungsordnungen zwischen unterschiedlichen Bundesländern ist ein schwieriger Prozess, der Kooperationen stark einschränkt. Einheitliche Regelungen in Bezug auf Studien- und Prüfungsordnungen von Hochschulen unterschiedlicher Bundesländer würde in Deutschland dazu beitragen, Kooperationen zu vereinfachen.

12. Anerkennung von beruflichen Vorleistungen vereinheitlichen

Die Anerkennung von beruflichen Vorleistungen ist oftmals zwischen den kooperierenden Hochschulen uneinheitlich geregelt und erschwert somit die Kooperationsgestaltung. Es wird daher empfohlen die Anerkennung von beruflichen Vorleistungen zu vereinheitlichen. Dazu sollte in der Kooperation gemeinsam geprüft und festgelegt werden, inwiefern z.B. einschlägige Berufserfahrung, bereits absolvierte Weiterbildungen oder Leistungspunkte, die in der beruflichen Bildung erworben wurden[30], auf weiterbildende Masterstudiengänge anrechenbar sind.

13. Professionelle Unterstützung und Beratung in Bezug auf den Bologna Prozess bieten

Die Hochschulen befinden sich derzeit durch die Studienreformprozesse in einem enormen Umbruch und es gehen viele Veränderungen damit einher. Die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind verunsichert in Bezug auf die Gestaltung und Gründung von neuen Weiterbildungsmasterstudiengängen. Eine professionelle Beratung, z. B. durch einen „Bologna-Koordinator“, der Hilfestellungen und Informationen in Bezug auf die Organisation der Module und Leistungspunktvergabe liefert, wird als sinnvoll betrachtet. Eine Unter-

[30] Ausführliche Informationen zum Thema „Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung“ finden sich bei: Grunwald, S./ Mucke, K. 2005.

stützung in Bezug auf diesen Prozess trägt auch dazu bei, neue weiterbildende Studiengänge in Kooperation zu entwickeln und durchzuführen.

4 Ausblick

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengänge sind aktuell sehr heterogen organisiert und damit auch ihre Kooperationsbeziehungen, was durch die unterschiedlichen dargestellten Kooperationsmodelle deutlich wird. Daher sollen die hier aufgezeigten Lösungsansätze und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Kooperationen nicht als feststehende Gebilde betrachtet werden, sondern förderliche Anregungen zur erfolgreichen Gestaltung von verschiedenartigen Kooperationsformen liefern.

Die Ergebnisse dieses Projektes zeigen, dass einerseits wissenschaftliche Weiterbildung das Regionalprinzip der Hochschulen zunehmend stärker überwindet und immer mehr Kooperationen verschiedener Hochschulen miteinander entstehen. Auf der anderen Seite ist die Modularisierung von weiterbildenden Studiengängen derzeit in der Praxis noch nicht so stark verbreitet, so dass umfangreiche Kooperationen und ein Austauschen von Modulen zwischen unterschiedlichen Studienangeboten und Institutionen bisher nur vereinzelt vorzufinden sind.

Tendenziell gibt es zwischen den Hochschulen noch mehr Furcht vor Konkurrenz und Unsicherheiten als die Suche nach Synergien. Es sind jedoch insbesondere in der Weiterbildung strategische Allianzen wie auch unmittelbare Kooperationen im Einzelnen mit außerhochschulischen Institutionen und anderen Hochschulen notwendig. Die Hochschulen der Zukunft brauchen speziell in der Weiterbildung diese Verbünde und Netzwerke und werden sich auch voraussichtlich künftig stärker öffnen.

Wenn Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zustande kommen, haben in der Regel alle Kooperationspartner einen Mehrwert davon, weil sich diese auch auf andere Studiengänge positiv auswirken und weil den Studierenden eine größere Vielfalt geboten werden kann. Ferner ermöglichen Kooperationen den für die wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlichen Personen kritische Feedbackprozesse, die sie im Hochschulbereich normalerweise selten bekommen.

Eine internationale Perspektive sollte künftig, insbesondere aus inhaltlichen und sprachlichen Gründen, in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine größere Rolle spielen. Kooperative Netzwerke tragen dazu bei, den verengten (nationale) Blick wertvoll zu erweitern.

5 Literatur

Arbeitsgemeinschaft der Prorektoren für Lehre, Studium und Studienreform der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Zur Implementierung einer modularen Struktur des Studiums, Bochum.

Asselmeyer, H. (2004): Die Verbund-Idee zur hochschulübergreifenden Vernetzung der Weiterbildung: Kooperationen aufbauen, um im Wettbewerb zu bestehen. Impulsreferat. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

(Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund- Weiterbildung und Hochschulreform, Heft 119, Bonn, S. 61-73.

Braun, L.-G./ Hundt, D./ Landfried, K./ (2003): Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen, Berlin.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Heft 101, Bonn.

Czybulka, D. (2004): Bericht zum Workshop „Der Modularisierungsauftrag". In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund-Weiterbildung und Hochschulreform, Heft 119, Bonn, S. 43-46.

Faulstich, P. (2004): Module als flexible Brücken für Übergänge zwischen Hochschule und Beruf. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, Hamburg, S. 7-12

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 6. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

Grunwald, S./ Mucke, K. (2005): Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung, BIBB, Bielefeld.

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 3. Auflage, Bonn.

Kibbel, H. U. (2004): Bericht zum Workshop „Die Verbundidee". In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung, Zukunftsfähiges Lernen und Organisieren im Verbund- Weiterbildung und Hochschulreform, Heft 119, Bonn, S. 75-78.

König, E./ Volmer, G. (1997): Systemische Organisationsberatung, Grundlagen und Methoden, 5. Auflage, Weinheim.

Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der KMK vom 15.09.2000, Bonn.

Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen", Beschluss der KMK vom 21.09.2001, Bonn.

Rehburg, M./ Schwarz-Hahn, S. (2003): Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Universität Kassel.

Weber, S. (2000): Kiss, Bow, or Shake Hands, Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: ZBW, Heft 3, S. 376-398.

6 Interviewleitfaden mit Nachfragekategorien

1. Wie erfolgte die Entstehungs- und Planungsphase der vorhandenen Kooperation?

- Wann entstanden erste Überlegungen zur Realisierung der Kooperation?
- Warum wurde eine Kooperation angestrebt, was waren die Ziele und Erwartungen?
- Hatten die beteiligten Kooperationspartner unterschiedliche Erwartungen?
- Nach welchen Kriterien wurde der spezifische Kooperationspartner ausgewählt?
- Wie und wann ist die konkrete Kooperation zustande gekommen?

2. Wie ist die Verantwortlichkeit und Organisation in der Kooperation geregelt?

- Übernimmt ein Kooperationspartner die zentrale Organisation? Wer trifft Entscheidungen und wie?
- Wer übernimmt welche Aufgaben? (Verantwortung für Inhalte und Qualität des Programms, Vermarktung, Vorbereitung und Durchführung) Verantwortlichkeit im Einzelnen: Entwicklung neuer Programme, Weiterentwicklung bestehender Programme, Abnahme von Prüfungen, Auswahl geeigneter Dozenten und Trainer, Ausarbeitung von Maßnahmen der Qualitätssicherung, Marktanalyse, Marketing und Vertrieb, Organisation des Programmablaufes, einheitliche Regelung über Gestaltung der Zeugnisse bzw. wer entscheidet?, Teilnehmer-, Dozenten- und Veranstaltungsmanagement, finanzielle Abwicklung der Programme und Rechnungslegung, wer ist Vertragspartner für Teilnehmer und Dozenten? Wie erfolgt die wechselseitige Verrechnung der Gebühren?
- Welche neuen Aufgaben sind durch die Kooperation hinzugekommen?
- Wie hoch schätzen Sie den organisatorischen Aufwand der Kooperation? Entspricht der Aufwand dem Nutzen?

3. Wie sehen die rechtlichen und formalen Grundlagen der Kooperation aus?

- Gibt es Kooperationsverträge bzw. Kooperationsvereinbarungen? Wie sehen diese aus bzw., wie ist ansonsten das Vorgehen?
- Welche Aspekte müssen in einem solchen Vertrag Ihrer Meinung nach unbedingt aufgenommen werden? (z.B. Nutzungsrechte, Ansprechpartner, Haftung etc.)
- Was hat sich zusätzlich als sinnvoll/ weniger sinnvoll erwiesen?
- Wem gehören die Rechte an den neu erarbeiteten oder schon bestehenden und mit eingebrachten Lehrmaterialien: beiden Kooperationspartnern/ dem erstellenden Kooperationspartner/dem erstellenden Mitarbeiter?
- Wie ist der Austausch von Material und Personen geregelt?
- Wie wird die Integration „fremder“ Angebote in die Studien- und Prüfungsordnung realisiert? Oder existiert eine gemeinsame Studien- und Prüfungsordnung?
- Wie sind die Bedingungen der Einschreibung für die Studierenden geregelt?

4. Welche Bedeutung hat Online-Lernen innerhalb der Kooperation?

- Gibt es eine gemeinsame Online-Lernplattform?
- Wozu wird sie eingesetzt?
- Welcher Kooperationspartner übernimmt die Online-Betreuung der Studierenden?
- Welche Probleme entstehen bei der gemeinsamen Nutzung einer Lernplattform?
- Welche Vorteile bietet das Online-Lernen innerhalb eines Kooperationsstudienganges?

5. Wie funktioniert der Austausch (Mehrfachverwertung) von Modulen in der **Kooperation?**

- Gibt es eine einheitliche Moduldefinition aller Kooperationspartner?
- Wie sieht die Modulstruktur aus? Ist eine gegenseitige Abstimmung und Gleichwertigkeit (d.h. sie entsprechen einander im Wesentlichen in Inhalt, Umfang und Anforderungen) der Module gegeben?
- Hat es eine Abstimmung bei der Festlegung der Modulbeschreibungen gegeben?
- Wie gelingen der Austausch von Modulen und die inhaltliche Abstimmung?
- Wie funktioniert eine gemeinsame Weiterentwicklung und Neugestaltung von Modulen innerhalb der Kooperation?
- „Maßgeblich für die Kombination von Modulen sind die Qualifikationsziele, die durch das Absolvieren des Moduls erreicht werden“ nach KMK 2000. Wie und von wem werden diese Qualifikationsziele innerhalb der Kooperation bestimmt?
- Wird eine Studienberatung für Studierende zur Kombinierbarkeit der Module der Kooperationspartner angeboten?

6. Wie ist das Leistungspunktesystem in der Kooperation geregelt?

- Ein ECTS System macht die Anrechnung externer Module von Kooperationspartner möglich. Wie wird der Transfer von extern erworbenen Leistungspunkten akzeptiert/ unterstützt?
- Gibt es Richtlinien für die Anrechnung von Leistungen, die an anderen Universitäten oder außeruniversitär erworben worden sind?
- Hat ein Leistungspunkt (Credit Point) bei den unterschiedlichen Kooperationspartnern den gleichen Wert?
- Wie viele Leistungspunkte benötigen Studierende zum Mastertitelerwerb und ist dies innerhalb der Kooperation einheitlich geregelt?
- Wie sieht die Leistungspunktverteilung und Kombinierbarkeit zwischen den Kooperationspartnern aus?

7. Welche Ziele und Gründe gibt es speziell für internationale Kooperationen?

- Existieren internationale Kooperationen, oder werden diese in nächster Zeit angestrebt? Wenn ja, welche Gründe sprechen dafür?
- Besteht eher Interesse an europäischen oder auch außereuropäischen Kooperationspartnern?

- Wie ist es zu der internationalen Kooperation gekommen? Bestand zuvor eine Hochschulpartnerschaft mit der jeweiligen Universität? Welche Gründe gab es dafür?
- Wo liegen die Hauptunterschiede in der Organisation zwischen nationalen und internationalen Kooperationen? (besondere Vorteile, aber auch Schwierigkeiten)

8. Wie bewerten Sie Kooperationen mit anderen Studiengängen oder Institutionen insgesamt?

- Wo sehen Sie besonders positive Effekte?
- Was waren bzw. sind die größten Hindernisse und Schwierigkeiten?

4.8 Abschlussbericht TP 8

Autor/en: Isabel Müskens

Verantwortliche Einrichtung: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung, CvO Universität Oldenburg

1 Einleitung

Zentrale Fragestellung dieses Teilprojekts war, die Möglichkeiten für ein fruchtbares und effizientes Zusammenspiel von internen Qualitätssicherungsmaßnahmen und externen Qualitätsstandards zu erkunden und damit Empfehlungen für den Aufbau eines integrierten Qualitätsmanagements zu liefern. Hierzu wurden im Laufe des Projektes verschiedene Qualitätsvorstellungen innerhalb und außerhalb des Verbunds gesammelt, hochschul- und weiterbildungsbezogene externe Anforderungen sowie damit verbundene mögliche Bewertungsmaßstäbe, auch im internationalen Vergleich, dokumentiert und anschließend anhand eines Referenzstudiengangs zu den internen Qualitätskriterien in Beziehung gesetzt.

Auf einen allgemein anerkannten Kanon interner Qualitätssicherungsmaßnahmen, die systematisch in der Planung, Implementierung und Durchführung weiterbildender Studiengänge eingesetzt werden, konnte dabei im deutschen Hochschulsystem (noch) nicht zurückgegriffen werden. Die weiterbildenden Studiengänge und Studienprogramme sind hierzulande meist Pioniere oder Exoten an ihrer jeweiligen Hochschule. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass Qualitätsvorstellungen und damit verbundene Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung eher implizit vorhanden und eng an die Organisatoren eines Studienangebots gekoppelt sind.

Als externe Qualitätsstandards wurden im Rahmen dieses Teilprojekts zum einen solche betrachtet, die von den staatlich anerkannten Agenturen für Evaluation und Akkreditierung in den Verfahren der Qualitätsbewertung eingesetzt werden, zum anderen solche, die von Interessengemeinschaften und Verbänden mit vorwiegend inhaltlicher Nähe zum Studiengang mit dem Ziel der Zertifizierung formuliert worden sind. Hinsichtlich der benannten externen Qualitätsstandards, die Relevanz für Weiterbildungsstudiengänge besitzen, hat sich die Landschaft im Verlauf der Projektlaufzeit deutlich verändert. Während sich zu Beginn des Projekts die Entwicklung geeigneter Bewertungsdimensionen durch Agenturen noch in der Diskussionsphase befand und Bewertungsverfahren unter Nutzung der mehr oder weniger geeigneten Standrads des grundständigen Studienbereichs durchgeführt wurden, lagen zu Projektende erste belastbare Beschreibungen zu Standards in Weiterbildungsstudiengängen vor. Die Qualitätsdiskussion in der wissenschaftlichen Weiterbildung hatte demgegenüber einen deutlichen Zeitvorsprung. Qualitätsdimensionen wurden in diesem Bereich bereits seit den 70er Jahren diskutiert. Und bereits kurze Zeit nach Beginn des Bologna-Prozesses wurde auch die Ausgestaltung und Qualität weiterbildender Studiengänge und -programme in den Blick genommen. Im Rahmen des Teilprojektes konnte daher in diesem Bereich eine Fülle von Material verwendet werden.

2 Die Qualitätsdiskussion in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung (WWB) definiert sich laut KMK: „... als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001a, S. 2).

In der vierten Empfehlung der KMK zur Weiterbildung (2001) heißt es: „Angesichts einer absehbaren Entwicklung, bei der mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs die berufliche Ausbildung an einer Hochschule erfährt, haben die Hochschulen eine erhöhte Verantwortung auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die zunehmende wissenschaftliche Durchdringung weiter Lebensbereiche einerseits, die Notwendigkeit einer Straffung des Studiums in Verbindung mit dem raschen Veralten einmal erworbener Spezialkenntnisse andererseits, zwingen zu einer verstärkten Wahrnehmung der Aufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Angesichts knapper Ressourcen kommt es hier auf eine Konzentration auf die hochschulspezifischen Aufgaben an, sei es durch Anknüpfung an den aktuellen Stand der Forschung, sei es durch Vermittlung wissenschaftlich fundierter Lösungen aktueller gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder technologischer Probleme. Angesichts der bestehenden Belastungssituation an den Hochschulen wird jeweils zu entscheiden sein, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen des Hauptamtes oder – in Kooperation mit anderen Trägern der Weiterbildung – in Nebentätigkeit wahrzunehmen ist. Wissenschaftliche Weiterbildung muss den Zusammenhang zur Erstausbildung ebenso wahren wie zur wissenschaftlichen Entwicklung in Forschung und Technologietransfer. Besondere Verantwortung trifft die Hochschulen für die Sicherung von Qualitätsstandards, auch durch Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung und in der Weiterbildungsforschung“ (KMK 2001b).

3 Konkrete Qualitätsvorstellungen im Verbund

Da bereits im Rahmen anderer Teilprojekte zahlreiche schriftliche Befragungen und Interviews durchgeführt wurden, entschied sich die Teilprojektmitarbeiterin in Abstimmung mit der wissenschaftlichen Projektleitung dafür, das Thema „Qualität von Weiterbildungsstudiengängen“ im Rahmen von Expertengesprächen während der regelmäßigen Verbundtreffen aufzugreifen. Insgesamt fanden drei für dieses Thema relevanten Gesprächsrunden statt.

In der ersten Runde wurde diskutiert, ob **Abschlussorientierung** (Erlangung eines Hochschulgrades), **Modularisierung** sowie eine **berufsbegleitende** (für die Zielgruppe der Berufstätigen adäquate) **Durchführung** zentrale strukturelle Qualitätsmerkmale weiterbildender Studienangebote an Hochschulen sind. Dies wurde von einem Verbundpartner als problematisch angesehen, da so Vollzeitprogramme und Zertifikatsangebote nicht berücksichtigt würden, diese aber ein wichtiges Geschäftsfeld darstellten. Die anderen Verbundpartner hingegen plädierten dafür, an diesen Qualitätsmerkmalen festzuhalten und die bestehenden Angebote in dieser Richtung weiter zu entwickeln, da damit angemessen auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge des Bologna-Prozesses sowie die Notwendigkeit lebenslangen Lernens reagiert würde.

In der zweiten Gesprächsrunde stand die Sicherung der **Qualität der Studieninhalte i**m Mittelpunkt. Dabei wurden zwei Aspekte ausführlich diskutiert, die curriculare Gestaltung eines weiterbildenden Studienangebots und die Entwicklung und Pflege von Studienmaterialien. Hinsichtlich der curricularen Gestaltung berichten die Verbundpartner, dass sich Instanzen wie Beiräte, in denen interne und externe Fach- und Praxisvertreter und zum Teil auch Studierendenvertreter zusammenkommen, sehr bewährt haben. Allerdings müssen die Treffen einer solchen Instanz regelmäßig (mind. 1x jährlich stattfinden). Zur Weiterentwicklung bestehender Inhalte bzw. zur Integrierung neuer Themen werden darüber hinaus zum Teil thematische Expertenworkshops durchgeführt. Die Bedeutung der Studienmaterialien wird von allen Verbundpartnern als sehr hoch eingestuft, wenn ein Weiterbildungsangebot mit hohen Anteilen an Selbstlernzeiten konzipiert ist. Erfahrungsgemäß erfüllen „Reader“ o. ä. Formate, wie sie in den grundständigen Studienangeboten üblich sind, nicht die Anforderungen, um Studieninhalte angemessen zu vermitteln. Es besteht die Notwendigkeit, spezielle Materialien zu entwickeln, die neben einer hohen fachlichen Qualität auch eine das Selbststudium unterstützende didaktische Qualität aufweisen.

Im Rahmen der dritten Gesprächsrunde wurden **didaktische Modelle** und die **Qualifikation der Lehrenden** angesprochen. Hinsichtlich der didaktischen Anforderungen an weiterbildende Studienangebote bestand zwischen allen Verbundpartner Übereinstimmung, dass insbesondere die beruflichen Vorerfahrungen aufgegriffen und mit den aktuellen Studieninhalten verknüpft werden müssen. Eine hierfür geeignete Methode ist die Projektarbeit. Weiterhin besteht die Anforderung, insbesondere in den berufsbegleitenden Angeboten, dass sich das didaktische Modell flexibel an die zeitlichen Möglichkeiten von Berufstätigen anpassen lässt. Zur Erfüllung dieser Anforderungen bieten einige Verbundpartner Abend- und Blockveranstaltungen an, andere arbeiten mit internetgestützten Lernmanagementsystemen, die zudem eine zeitlich flexible Bearbeitung von Inhalten und Aufgaben ermöglichen und die Präsenzverpflichtungen von Studierenden reduzieren können.

Die wissenschaftliche Qualität der Lehrenden wird bei allen Verbundpartnern dadurch gesichert, dass nur Lehrende mit akademischen Abschluss (in der Regel mind. Promotion) und entsprechenden wissenschaftlichen Leistungen (vorwiegend Publikationen, z. T. auch Drittmittelprojekte) als Lehrkräfte eingestellt werden. Im Ausnahmefall werden auch „Praktiker“ mit geringer oder ohne wissenschaftliche Vorbildung Abschluss eingestellt, meist als Repräsentanten bestimmter Praxisfelder (z. B. Handwerk, Politik). Die didaktische Qualität von Lehrenden lässt sich nach Erfahrung der Verbundpartner häufig nicht im Vorfeld zuverlässig beurteilen. Hier können Lehrveranstaltungsbewertungen der Studierenden herangezogen werden. Solche Evaluationen werden bei allen Verbundpartnern in der einen oder anderen Form durchgeführt, ausgewertet und führen bei dauerhafter Minderleistung zu Nichterneuerung von Lehraufträgen.

Wesentlich erscheint allen Verbundpartnern, dass man neben einer eher stichpunktbezogenen Evaluation der Weiterbildung (z. B. Akkreditierung, Evaluation) insbesondere auch die Prozessdimension berücksichtigt. Um die o. g. Aspekte in dem Gesamtzusammenhang des Management weiterbildender Studiengänge in einer adäquaten Qualität anbieten zu können, muss sowohl die strukturelle als auch die Qualität der diesem Management unterliegenden Prozesse verstetigt werden. Insofern werden beide Standards zu Qualitätssicherung nachfolgend kurz aufgegriffen.

4 Standards und Verfahren zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung

4.1 Stichpunktbezogene Qualitätssicherung: Akkreditierung und Evaluation

Im Hinblick auf externe Qualitätsstandards und die daran orientierten Verfahren der Evaluation und Akkreditierung kann festgestellt werden, dass diese zunächst im Rahmen der grundständigen, konsekutiven Hochschulausbildung entwickelt wurden und daher den Besonderheiten und Notwendigkeiten von Weiterbildungsstudiengängen nur unzureichend Rechnung tragen. Erst seit Mitte 2005 (also nach Abschluss der Good-Practice-Phase und Durchführung des Teilprojektes) liegt von einer Arbeitsgruppe der Ständigen Akkreditierungskommission ein Papier zu „Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen“ vor (Akkreditierungskommission 2005). Dieses Papier belässt vieles nach wie vor im Allgemeinen und geht davon aus, dass die Programmakkreditierung zunächst den Abläufen und Vorgaben der Standardverfahren im grundständigen Bereich folgt, zu denen dann einzelne Ergänzungen vorgenommen werden.

Für den Bereich der curricularen Ausgestaltung eines Studiengangs ist z. B. vermerkt: „Die Akkreditierung von Weiterbildungsangeboten setzt deren Einbindung in das Curriculum eines wissenschaftlichen Studiengangs voraus. Während sich grundständige Studienangebote auf die Forschung stützen und damit überwiegend „angebotsorientiert“ angelegt sind, muss die wissenschaftliche Weiterbildung zusätzlich auch „bedarfsorientiert“ auf die Anforderungen der Berufsfelder ausgerichtet sein. Berufsfeldrelevante Standards sollten von den Bildungsträgern im Zusammenwirken mit der Praxis diskutiert und fortentwickelt werden. Dieser Prozess wird sich in der Identifizierung und Beschreibung von Kompetenzbereichen, Modulen und Qualifikationen nieder schlagen. Im Fokus liegt dabei die Aktualität:

- des Bildungsauftrags der Hochschule (Weiterbildungs-Strategie),
- der Bedarf der Gesellschaft,
- die fachlichen und interdisziplinären Standards,
- die Nachfrage der Berufsfelder,
- die Bedürfnissen der Studierenden,
- die Ziel- und Transferorientierung,
- die pädagogisch-didaktischen Standards“.

Neben der unzureichenden Passung von Kriterien und Verfahrensgestaltung wurde im Rahmen des Teilprojekts auch zur Diskussion gestellt, ob Verfahren der Programmakkreditierung und Fächerevaluation der Aufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Dauer dienlich sind. Hierzu wurden Erfahrungen aus Großbritannien, den USA und den Niederlanden herangezogen.

Während in den Niederlanden ebenso wie in Deutschland die programmbezogenen Verfahren den Regelfall darstellen, besitzen die USA eine lange Tradition in institutionellen Verfahren. In Großbritannien hingegen zeichnet sich derzeit ein Übergang von programmbezogenen Verfahren zu institutionellen Verfahren, die intensive Peer Review-Komponenten umfassen, ab.

Die institutionellen Verfahren in den USA fokussieren stark auf Rahmenbedingungen und auf die Sicherung der Qualität bestimmter für die Qualität der Programmentwicklung und -durchführung relevanter Prozesse. Das Verfahren ähnelt damit dem deutschen DIN-ISO-Zertifizierungsverfahren. Die Prozessbeschreibungen und Standards wurden allerdings von landesweiten Agenturen speziell für den Hochschulbereich und dessen Organisationsformen entwickelt.

In Großbritannien hingegen versucht man aktuell mit vermehrt institutionenbezogenen Verfahren und in einem stärker subjektiv durch die jeweilige Institution geprägten Vorgehen, die Qualitätsvorstellungen der „Scientific Community" herauszuarbeiten und eine Bewertung sowie Vorschläge zur Weiterentwicklung auf dieser Grundlage zu entwerfen.

Güstrow (2005) kommt in seiner vergleichenden, länderübergreifenden Arbeit zu Akkreditierungssystemen zum dem Schluss, dass derzeit der Aufwand, den institutionelle wie programmorientierte Verfahren erzeugen, das Hauptproblem ist: „Die wohl offensichtlichste Gemeinsamkeit aller dargestellten Akkreditierungsdomänen liegt in ihren Problembereichen. Die Länderberichte konnten übereinstimmend verdeutlichen, dass der mit der Durchführung der Verfahren zusammenhängende Aufwand als Hauptproblembereich zu betrachten ist. Im Falle programmbezogener Akkreditierung resultiert dieser Aufwand aus dem verfolgten Ansatz einer wiederkehrenden Einzelbegutachtung auf Produktebene, wohingegen sich institutionelle Akkreditierung als aufwändig darstellt, weil – auch bei arbeitsteiligen Vorgehen – die gesamte Hochschule wiederkehrend einer Qualitätsprüfung zu unterziehen ist. Der durch Hochschulen und Hochschuleinrichtungen beklagte Verfahrensaufwand stellt sich ganz überwiegend in Bindung personeller wie finanzieller Ressourcen in nicht unerheblichem Maße dar. Im Bereich der deutschen Programmakkreditierung wird dieser ohnehin zentrale Problembereich der Akkreditierung verstärkt durch die strikte Trennung von Akkreditierung und Evaluation. Diese Trennung sollte der bei der Einführung von Programmakkreditierung in den Niederlanden von Beginn an vermieden werden, findet sich nun, wenn auch implizit, jedoch auch dort. Die Forderung nach der Vermeidung von Mehraufwand infolge der Einführung von Akkreditierung ist dort leider eine Forderung geblieben. [...] Das Problem des Verfahrensaufwands findet sich im Akkreditierungssystem der Vereinigten Staaten jedoch gleichermaßen. Auch hier wird der hohe Aufwand für die einzelnen Verfahren weiter dadurch verstärkt, dass institutionelle und programmatische Akkreditierung sehr stark voneinander getrennt sind. Die Existenz von spezialisierten Akkreditierungsorganisationen in einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Disziplinen bedeutet insbesondere für Hochschulen und Einrichtungen mit breitem Fächerspektrum eine Multiplikation von Verfahren."

Erfahrungen, die diese Einschätzung stützen, machten auch die Programmverantwortlichen für Weiterbildungsstudiengänge bei den Verbundpartnern. Dort wurde die Situation in der Regel noch dadurch verschärft, dass die Studiengänge nicht in die Hochschuladministration eingebunden waren und daher auf zentrale Verwaltungsressourcen nur in beschränktem Maß und nach oft mühevollen Aushandlungsprozessen zurückgegriffen werden konnte.

4.2 Prozessbezogene Qualitätssicherung

Im Bereich der Erwachsenenbildung besteht seit längerem eine Qualitätsdiskussion, die auf die Identifikation von allgemeingültigen Kriterien zielt. Ein bekanntes kriterienorientiertes

Modell, das nach Input-, Durchführungs- und Output-Qualität unterscheidet und in diesen Kategorien je drei Qualitätsbereiche definiert, wurde von Arnold (1999) vorgelegt.

Qualitätsbereiche und –kriterien	Input-Qualität	Durchführungs-Qualität	Output-Qualität
	Konzeption - Selbstverständnis expliziert - erwachsenenpädago-gisch begründet	**Infrastruktur** - lernförderlich - versorgend	**Abschluss** - Berufsbezogen - kompetenzerweiternd - „karriere-wirksam“ - anregend
	Planung - bedarfsgerecht - teilnehmerorientiert - wissenschaftlich begründet - entsprechend dem Einzugsgebiet zugänglich	**Professionalität** - fachkompetent - pädagogisch qualifiziert - beratend - intensiv	**Zufriedenheit** - Teilnehmenden-zufriedenheit - kontinuierliche Erhebung - Kriterien der Zufriedenheit
	Angebot - transparent - kontinuierlich - (inhaltlich) breit - formenvariant	**Didaktik** - motivierend - erwachsenengemäß - erfahrungsorientiert - handlungsorientiert - reflexiv lernend	**Persönlichkeits-entfaltung** - selbstverwirklichend - stabilisierend - schlüssel-qualifizierend

Hieran anknüpfend wurden Leitfragen für Qualitätssicherungsverfahren in Bildungseinrichtungen entwickelt (Arnold, 1999):

„Input-Qualität:

- Was wollen wir? Was sind die Leitbilder unseres Handelns? Welche Ziele wollen wir in fünf Jahren erreicht haben? (=Konzeption)
- Wie planen wir? Wie vergewissern wir uns des Bedarfs und der Wissenschaftlichkeit unserer Maßnahme? Erreichen wir alle Zielgruppen, die wir erreichen wollen? Welche drei Aktivitäten können wir (jährlich) einleiten, um zu diesen Fragen ein Feedback zu erhalten? (=Planung)
- Wird unser Angebot verstanden? Sind wir in unseren Formen monoton oder kreativ? Wie können wir zu diesen Fragen ein externes Feedback erhalten? (=Angebot)

Durchführungs-Qualität:

- Wie fühlen sich die Teilnehmenden bei uns (in den Räumlichkeiten, in denen wir die Maßnahmen durchführen)? Unterstützt und erleichtert das „Drumherum“ das Lernen? (=Infrastruktur)
- Arbeiten wir mit professionellen Referentinnen und Referenten? Wenden sich diese beratend und intensiv den Teilnehmenden zu? (=Professionalität)
- Wird in unseren Maßnahmen lebendig und reflexiv gelernt? Welche Rollen spielen die Erfahrungen und das Handeln der Teilnehmenden? (=Didaktik)

Output-Qualität:

- Wie hoch sind Drop-Out- und Durchfallquoten in unseren Maßnahmen? Können unsere Absolventen das, was sie bei uns gelernt haben, in ihrer Lebens- und Arbeitswelt nutzen? Wird unser Abschluss von der Wirtschaft, der Gesellschaft anerkannt? (=Abschluss)
- Sind unsere Teilnehmenden mit der Planung und Durchführung unserer Maßnahmen zufrieden? Wie erheben wir kontinuierlich diese Zufriedenheit? Welche Faktoren sind für die Zufriedenheit der Teilnehmenden besonders wichtig?(=Zufriedenheit)
- Wird in unseren Maßnahmen auch außerfachlich gelernt? Können sich die Teilnehmenden Schlüsselqualifikationen aneignen und ihre Persönlichkeit entfalten? Welche systematischen „Anstrengungen“ unternehmen wir, um das außerfachliche Lernen zu intensivieren? (=Persönlichkeitsentfaltung)“

LQW und LQW2

Das im Rahmen eines Bund-Länder-Projektes entwickelte Modell der „Lernerorientierten Qualitätstestierung für die Weiterbildung (LQW2)“ stellt eine Alternative dar zu anderen prominenten Qualitätssicherungs- und -zertifizierungsverfahren, wie etwa die ISO Normenreihe oder das EFQM-Modell. Das unter der Bezeichnung LQW zunächst für niedersächsische Weiterbildungseinrichtungen entwickelte Modell wurde 2002/2003 durch das ArtSet-Institut Hannover in Zusammenarbeit mit dem DIE überarbeitet, um als bundesweites Modell etabliert zu werden. Seit Juni 2003 läuft die Einführung des Modells im Rahmen eines BLK-Verbundprojektes. Das langfristige Ziel der bundesweiten Einführung von LQW ist es, dieses Qualitätsmanagementmodell nachhaltig zu etablieren. Bis Ende 2004 meldeten sich 286 Einrichtungen für das LQW2-Modell an, insgesamt sind zurzeit 408 Einrichtungen nach LQW testiert bzw. befinden sich im Testierungsverfahren für LQW2 (Stand 12/2004).

Mit LQW2 soll ein Prozess in Gang gesetzt werden, der Weiterbildungseinrichtungen als lernende Organisationen unterstützt. Dabei werden folgende Schritte immer wieder durchlaufen (Artset 2004):

Den zentralen Baustein des Verfahrens stellt der sog. „Selbstreport“ statt, der zu 10 Themenbereichen (optionale Ergänzungen sind darüber hinaus möglich) erstellt wird. In den Anleitungen zu LQW sind für diese Themenbereiche jeweils noch Unterbereiche und Kriterien genannt, zu denen im Bericht verbindlich bzw. optional Stellung genommen werden soll.

Ähnlich dem Verfahren bei der Programmakkreditierung (Akkreditierung von Studiengängen) findet nach Einreichung des Selbstreports eine Vor-Ort-Begehung der Einrichtung durch eine unabhängige Gutachtergruppe statt. Die Ergebnisse dieser Begutachtung werden dann im Rahmen eines Workshops direkt in eine qualitätsorientierte Zielplanung für die Einrichtung übersetzt. Dabei werden strategische Ziele aber auch Entwicklungsziele benannt. In weiteren LQW-Runden bildet diese Zielplanung einen wichtigen Hintergrund des Selbstreports.

Themenbereiche des LQW-Prozesses:

Bade-Becker (2005) formuliert folgende Einschätzung der Anwendung des LQW-Modells auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung: „Nach Angaben des ArtSet Instituts soll das Qualitätsmodell seinem Wesen nach kein Prüfverfahren sein, sondern ein Organisationsentwicklungsmodell. Daher werde auch nicht der Begriff „Zertifizierung“ benutzt, der im Allgemeinen für ein Anerkennungsverfahren verwendet wird, sondern der Begriff „Testierung“, der die Einhaltung von selbst aufgestellten – jedoch an Mindestanforderungen orientierten – Maßstäben überprüft. „Lernerorientierte Qualitätstestierung soll vor allem dazu beitragen, in den Organisationen schlummernde Kräfte zu erkennen und freizusetzen“ (Ehses, Zech (2002), S. 21).

Dem LQW-Modell wird vorgeworfen, zu „volkshochschullastig“ zu sein und schwer auf den Alltag von Anbietern offener Seminare übertragbar zu sein. Trotz Nachbesserungen sei noch eine Zurückhaltung gegenüber LQW zu verspüren, da dieses noch nicht ausreichend bekannt sei und ein Marketingeffekt davon noch nicht ausgehe (Walther (2004), S. 24). Dem widerspricht jedoch die steigende Anzahl der beteiligten Organisationen, die nicht dem Bereich der Volkshochschulen angehören.

Das LQW-Modell hebt sich von Modellen nach ISO 9000 ff. und EFQM insofern ab, als es nicht nur organisatorisch optimierend wirken will, sondern auch die Besonderheiten des pädagogischen Prozesses mit berücksichtigt, insbesondere durch die Verpflichtung der Definition gelungenen Lernens sowie durch den Bezug aller Prozesse und Maßnahmen auf diese Definition und auf das Leitbild. Die Übertragbarkeit des Modells auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und seine organisatorische Implementierung scheint am ehesten gegeben und realisierbar zu sein, sofern die wissenschaftliche Weiterbildung in einer relativ geschlossenen Form wie z. B. Verein oder GmbH organisiert ist.

5 Möglichkeiten eines integrierten Qualitätsmanagement am Beispiel des berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs „Bildungsmanagement“ mit dem Abschluss MBA

Auch im vorliegenden Teilprojekt wurde der weiterbildende, berufsbegleitende Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ mit dem Abschluss MBA als Referenzbeispiel ausgewählt. Qualität wird von den Programmverantwortlichen hier als Summe von Merkmalen, die in einem dynamischen Prozess entstehen, verstanden. Ein Qualitätsmanagement muss daher sowohl die Qualitätsentwicklung (aktive Weiterentwicklung des Angebots) als auch die Qualitätssicherung (Erfüllung von Mindeststandards und Profilelementen) beinhalten.

Folgende Qualitätsbereiche werden, in Anlehnung an die Qualitätsdiskussion im Verbund näher betrachtet:

- Strukturelle Qualitätskriterien
- Inhaltliche und organisatorische Exzellenz
- Didaktisches Design
- Durchführungsqualität der Lehre

Strukturelle Qualitätskriterien

Der MBA Bildungsmanagement wurde von den Programmverantwortlichen bewusst als vollwertiger Master im Umfang von 120 KP geplant, um der Zielgruppe einen angemessenen, international anerkannten Abschluss zu ermöglichen. Dieser Abschluss kann innerhalb von 3 Jahren im Rahmen eines berufsbegleitenden Teilzeitstudiums erreicht werden. Unterhalb des Masterabschlusses sind durch Kombination von Studienmodulpaketen Zertifikatsabschlüsse möglich. Die Taktung des Studienmodulangebots richtet sich nicht an der hochschulüblichen Semesterstruktur aus, sondern an dem Bedarf der berufstätigen Studierenden, die in der Regel eher an kürzeren studienfreien Zeiten in den Sommer- und Weihnachtsferien interessiert sind. Jedes Studienmodul umfasst als Anwesenheitspflicht nur jeweils zweimal 1,5 Tage Präsenzzeit bei insgesamt 16 zu absolvierenden Studienmodulen. Die restlichen Studienleistungen werden im Rahmen von Selbststudium, Projektarbeit und Online-Arbeitsphasen erbracht.

Die Studienstrukturen wurden von Anfang an im Rahmen von Evaluationen (Studierende, Lehrende, Experten aus der Berufspraxis) überprüft und angepasst. Durch die Möglichkeit der flexiblen Studiengestaltung (pro Semester muss nur ein Modul studiert werden, um das Studium fortzuführen), sind die Abbruchquoten gering.

Inhaltliche und organisatorische Exzellenz

Die inhaltliche Exzellenz des MBA Bildungsmanagement generiert sich vor allem aus der Qualität der Lehrenden. Diese wurden von den Programmverantwortlichen jeweils individuell für die Mitwirkung gewonnen („Prinzip der persönlichen Ansprache“) und kommen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum (und darüber hinaus). Es handelt sich um renommierte Wissenschaftler und wissenschaftlich ausgebildete Praktiker, die durch Forschungsprojekte, Publikationen aber auch Funktionen und Erfahrungen im interdisziplinären Bereich des Hochschul-, Wissenschafts- und Bildungsmanagements ausgewiesen sind.

Studierende eines weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengangs benötigen neben inhaltlicher Exzellenz auch organisatorisch optimale Rahmenbedingungen, um in einem zeitlich begrenzten Rahmen effektiv und motiviert studieren zu können. Daher wird im MBA Bildungsmanagement in der Durchführung der einzelnen Studienmodule besonderer Wert auf eine nutzerfreundliches, technisch zuverlässiges Lernmanagementsystem mit übersichtlicher Angebotsstruktur, ansprechenden Lernräumen mit guter medientechnischer Ausstattung (Flipchart, Metaplanwände, Beamer etc.) sowie auf ein angemessenes Catering geachtet. Darüber stehen modulübergreifend Ansprechpartner zur Klärung aller organisatorischen Fragen zur Verfügung.

Didaktisches Design

Das didaktische Design ist ein Blended-Learning-Design, das Selbstlernen mit speziell erstellten Studienmaterialien, Online-Aufgabenbearbeitung, Projektarbeit und Präsenzphasen mit Workshopcharakter umfasst. Dieses Design wurde speziell für die Zielgruppe der Berufstätigen über Jahre entwickelt, erprobt, evaluiert und angepasst. Das didaktische Design steht im Rahmen der Evaluationen weiterhin ständig auf dem Prüfstand. So trat z. B. die Erkenntnis zu Tage, dass die Studierenden 16 Module in ein und dem gleichen Design als monoton empfinden. So gibt es mittlerweile Praxismodule mit erweiterter Präsenz, aber auch reine Online-Module und Module, in denen Projektarbeiten durch Einzelleistungen ersetzt werden können.

Durchführungsqualität der Lehre

Um einen einheitlichen Qualitätsstandard für den MBA Bildungsmanagement zu gewährleisten, wurden Handreichungen erstellt, die sich jeweils an Studierende, an Dozenten, an Tutoren und an die Autoren der Studienmaterialien wenden.

In der Handreichung für Studierende werden diese umfassend über den Aufbau und die Struktur eines Studienmoduls, über Arbeitsformen und Lernmethoden und über den Ablauf und die Gestaltung der Präsenzphasen informiert. Darüber hinaus erhalten sie Informationen zu Prüfungsleistungen, zu Ansprechpartnern und Lernbegleitern; ebenso zu weiteren Rah-

menbedingungen wie Nutzungsmöglichkeiten der Bibliothek, Mensa, Übernachtungsmöglichkeiten usw.

Auch die Dozenten erhalten eine entsprechende Handreichung als Hilfestellung bei der Vorbereitung und Durchführung von Studienmodulen. In der Handreichung werden die verschiedenen Phasen (Selbstlern-, Projekt- und Präsenzphasen) im Ablauf eines Moduls mit ihren Zielen und Charakteristika und die daraus resultierenden Aufgaben für die Dozenten beschrieben.

Die Tutoren, deren Aufgabe in der Unterstützung der Studierenden und der Dozenten liegt, werden zunächst durch spezielle Tutorenschulungen intensiv auf ihre Aufgabe vorbereitet. Dadurch sind sie mit dem Aufbau und der Zielsetzung des Studiengangs ebenso vertraut wie mit den spezifischen Ansprüchen der Studierenden und den Anforderungen eines Online-Tutorings. Neben den Schulungen und regelmäßigen Treffen mit der Projektleitung erhalten auch sie eine Handreichung, die über das Lerndesign des Studiengangs und über die Aufgaben als Tutor informiert.

Einen wichtigen Baustein für ein erfolgreiches Studium sehen die Verantwortlichen des MBA-Studiengangs in der Qualität der Studienmaterialien. Aus diesem Grunde erhalten auch die Autoren der Studienmaterialien eine Unterstützung in Form einer Handreichung. Mit diesen Informationen soll gewährleistet werden, dass die Studientexte einen einheitlichen Aufbau haben und dass sie so verfasst sind, dass sie in der sprachlichen Formulierung, in der Gliederung und in der Veranschaulichung durch Beispiele den Studierenden einen optimalen Lernerfolg ermöglichen.

Sowohl die einzelnen Module als auch die Studienmaterialien werden regelmäßig evaluiert, indem die Studierenden nach Ende des Semesters zu ihrer Zufriedenheit, ihren Erfahrungen und ihren Lernerfolgen befragt werden. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden aufbereitet und in die zukünftige Planungs- und Durchführungsprozesse eingespeist.

Zur ständigen Weiterentwicklung und wissenschaftlichen Begleitung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement wurde darüber hinaus ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet. Zu den Aufgaben dieses aus Vertretern aus Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen bestehenden Beirates zählen:

- Curriculare Weiterentwicklung des Studienangebots,
- Stärkung und weiterer Ausbau des Forschungs- und Beratungsangebotes im Bereich Bildungs- und Wissensmanagement sowie
- Beratung bei der Planung von Publikationen, Kongressen und Tagungsangeboten.

Als weitere Form der Qualitätssicherung dient der persönliche Kontakt zu den Studierenden. Da die MBA-Studierenden mittlerweile eine Fachschaft gegründet haben, ist der persönliche Kontakt dadurch gewährleistet, dass regelmäßig Austausch- und Feedbackgespräche mit Vertretern der Fachschaft geführt werden.

6 Aus dem Referenzmodell ableitbare Handlungsempfehlungen

- Mit dem Start der inhaltlichen Entwicklung eines Studienangebots ist auch die Entwicklung und Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements zu beginnen, das Elemente externer Qualitätssicherungsverfahren mit Elementen der Profilelementen und aktiver interner Qualitätsentwicklung verbindet. Dabei ist nicht nur der Bereich Studium und Lehre zu berücksichtigen, sondern auch der Servicebereich (Anmeldung, Beratung), Organisation und Management (effektive Gestaltung der Prozesse, angemessene Aufgabenverteilung, Flexibilität in der Reaktion auf neue Anforderungen).
- Die angemessene Berücksichtigung spezifischer Ansprüche und Erwartungen der Studierenden an Inhalte (Relevanz, Aktualität, Verwertbarkeit im beruflichen Kontext) und Studiengangsorganisation (Sicherung der nebenberuflichen Studierbarkeit) sind neben der wissenschaftlich-inhaltlichen Qualität kritische Erfolgskriterien und damit in der Qualitätssicherung besonders zu berücksichtigen.
- Die Verfolgung von Ergebnissen aus internen und externen Verfahren muss systematisch und verbindlich erfolgen. Verbesserungsmaßnahmen müssen zeitnah und für die Beteiligten sichtbar umgesetzt werden. Zudem sind regelmäßige „Wasserstandsmessungen“ vor dem Hintergrund strategischer und operativer Ziele (Leitbild, Zielvereinbarungen) von der anbietenden Institution vorzunehmen.
- Die regelmäßigen Veröffentlichung von Qualitätsberichten sichert durch erhöhte Transparenz die Bereitschaft der Beteiligten zur Mitwirkung an den Verfahren der Qualitätssicherung.

7 Literaturverzeichnis

Akkreditierungskommission (2005): Ständige Akkreditierungskommission – Arbeitsgruppe Weiterbildungsstudiengänge: Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen, http://www.zeva.uni-hannover.de/service/akkred/Weiterbildung.pdf, Stand: 12.07.2005, Abruf: 25.04.2006.

Arnold, R. (1999): Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung, in: Qualitätsentwicklung in der Kirche – am Beispiel des Bistums Trier. CD-Rom herausgegeben vom Bischöflichen Generalvikariat Trier, Abt. Personalförderung, Trier.

ArtSet (2004): Artset Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Hannover, 1.10.2002, http://www.artsetlqw.de/Abschlussbericht.pdf, Stand: o. A.; Abruf: 24.04.2006.

Bade-Becker, U. (2005): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland, Stand – Entwicklungen – Perspektiven, Dissertation vorgelegt an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

DGWF (2005): DGWF-Empfehlungen „Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung“, 2005.

Ehses, Zech (2002): Ehses, C.; Zech, R.: Projekt Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des Modellversuchprogramms „Lebenslanges Lernen“, Abschlussbericht.

Güstrow, P. (2005): Qualitätssicherung durch Akkreditierung in Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten: Unterschiede, Gemeinsamkeiten und best practices, Osnabrücker Arbeitspapiere zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement Nr. 5 August 2005.

KMK (2001a): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sachstand- und Problembericht zur „Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der KMK vom 21.09.2001.

KMK (2001b): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 4. Empfehlungen der KMK zur Weiterbildung, http://www.kmk.org/doc/beschl/vierteweiterb.pdf.

Walther (2004): Walther, P.: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Den Lerner im Blick. In: managerSeminar, Heft 74, März 2004, S. 16-24.