JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U

40 Jahre

ZWW ZENTRUM FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG

Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU

Impressum:

Herausgeber:
Der Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Verantwortlich:
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
55099 Mainz

Redaktion:
Dr. Beate Hörr, Christiane Raatz, Sebastian Ruf

Fotos:
Georg Banek, Furgler, Thomas Hartmann, © mankale - Fotolia,
Öffentlichkeitsarbeit der JGU, © pressmaster - Fotolia

© Oktober 2013 • ISBN 978-3-00-044108-0

Grußworte

Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2
Univ.-Prof. Dr. Georg Krausch, Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) 4
Dr. Andrea Waxenegger, Präsidentin von EUCEN (European University Continuing Edjucation Network) 6
Dr. Beate Hörr, Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU Mainz 8

Beiträge

Aufklärung durch öffentliche Wissenschaft
Peter Faulstich 13

Wissenschaftliche Weiterbildung als Raum für akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung
Regina Egetenmeyer, Kathrin Kaleja, Sandra Rüffin 31

Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Walter Bender 49

Praxis trifft Wissenschaft – Wissenschaft trifft Praxis
Steffi Rohling 59

Wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (1973-2013)
Astrid Sänger 67

CAS – ein Weiterbildungsformat mit Potential
Andreas Fischer 105

Wir über uns 118

LERNEN IST WIE RUDERN GEGEN DEN STROM. HÖRT MAN DAMIT AUF, TREIBT MAN ZURÜCK.

Diese Weisheit des legendären chinesischen Denkers Laozi stammt aus dem 6. Jahrhundert vor Christus. Es ist also keineswegs eine neuzeitliche Modeerscheinung, die Bedeutung lebenslangen Lernens zu betonen. Gleichwohl spielen natürlich gesellschaftliche Entwicklungen eine wichtige Rolle. Gerade in einer wissensbasierten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft sind Weiterbildung und lebenslanges Lernen Schlüsselkonzepte. Nur wer sich stets weiterbildet und nie aufhört zu lernen, wird die Herausforderungen in seinen Lebens- und Arbeitswelten nachhaltig bewältigen können. Weiterbildung genießt deshalb in Rheinland-Pfalz einen herausragenden Stellenwert.

Erfolgreiche Weiterbildung braucht Hochschulen, die sich in diesem Bereich engagieren. Denn wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten tragen wesentlich zum Auf- und Ausbau individueller Handlungskompetenzen bei. Wissenschaftliche Weiterbildung liefert zur Gestaltung und Begleitung dieser Prozesse wertvolle Beiträge. Es ist deshalb sehr erfreulich, dass die Johannes Gutenberg-Universität Mainz wissenschaftliche Weiterbildung neben Lehre und Forschung als eine ihrer Kernaufgaben versteht.

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität (ZWW) leistet seit nunmehr 40 Jahren mit seiner erfolgreichen Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung des Hochschulauftrags. Mit seinen vielfältigen Angeboten reagiert es auf die stetig steigenden Erfordernisse nach Weiterbildung und lebenslangem Lernen und gestaltet diese mit. Es liefert wichtige Beiträge zur Weiterqualifizierung insbesondere von berufstätigen Akademikerinnen und Akademikern. Wissen wird auf dem neuesten Stand der Forschung und Erkenntnis praxisnah vermittelt und garantiert somit Innovation und Nachhaltigkeit.

Für die erfolgreiche Arbeit in den letzten 40 Jahren danke ich dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU Mainz. Besonders hervorheben möchte ich meinen herzlichen Dank an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZWW, ohne deren Engagement die vielfältigen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht denkbar wären.

Für die Zukunft wünsche ich dem ZWW weiterhin viel Erfolg und hoffe, dass es noch viele Lernende beim Rudern gegen den Strom unterstützen wird.

Doris Ahnen

Doris Ahnen
Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

GRUSSWORT

Neben Forschung und Lehre versteht die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) wissenschaftliche Weiterbildung als eine Kernaufgabe ihres bildungspolitischen Auftrags. Sie stellt ihr akademisches Wissen, ihre Kompetenzen und Kontakte zur Verfügung, um interessierten Menschen im Anschluss an einen ersten Berufsabschluss und nach ersten beruflichen Erfahrungen oder nach einer Familienphase die Möglichkeit zu geben, ihr erworbenes Wissen zu aktualisieren, zu vertiefen oder zu ergänzen. Wir ermöglichen an der JGU die Bereitstellung universitären Wissens für die Gesellschaft, für Bürgerinnen und Bürger, Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft, Kultur und Politik und tragen zur Vernetzung bei. Die Öffnung der Hochschule und der damit einhergehende Wissenstransfer ist ein zentraler Baustein des Zukunftskonzepts, das im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder erarbeitet wurde.

In Zeiten vielfältiger gesellschaftlicher Herausforderungen – demographischer Wandel, Fachkräftemangel, zunehmend flexibilisierte und globalisierte Arbeits- und Lebenswelten sind hier nur einige Schlagworte – kommt lebenslangem Lernen, qualitätsvoller Bildung und Ausbildung eine stetig wachsende Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit unserer Wissensgesellschaft zu. Unsere Weiterbildungsangebote unterstützen die Menschen dabei, diese Herausforderungen anzunehmen und als Chance zu begreifen.

Mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) besteht an unserer Universität seit vier Jahrzehnten eine Institution, die unserem bildungspolitischen Auftrag vortrefflich entspricht. Dass es sich hierbei um außergewöhnlich erfolgreiche vierzig Jahre handelt, verdankt die Hochschule zuallererst den Leiterinnen und Leitern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ZWW, die mit großem Engagement und herausragender Expertise Jahr für Jahr ein

Programm von außergewöhnlicher inhaltlicher Breite und hoher Aktualität zusammenstellen. Die stetig wachsenden Teilnehmerzahlen belegen die Attraktivität dieses Angebots und zeigen zudem: wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU ist zum Profilmerkmal geworden.

Als Präsident der JGU freut es mich, auf vier erfolgreiche Jahrzehnte zurück, vor allem aber vorauszublicken: Exzellente Leistungen nicht nur in Lehre und Forschung, sondern ebenso in der wissenschaftlichen, künstlerischen und beruflichen Weiterbildung werden weiterhin an Bedeutung gewinnen. Der Weiterbildungsbereich wird sich auch künftig dynamisch entwickeln und einen integralen Bestandteil des universitären Angebotsspektrums bilden. Darauf freue ich mich und wünsche dem ZWW eine schwungvolle Zukunft.

Georg Krausch

Universitätsprofessor Dr. Georg Krausch,
Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

GRUSSWORT

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz feiert im heurigen Jahr sein 40-jähriges Bestehen. Als Präsidentin des europäischen Netzwerkes für universitäre Weiterbildung EUCEN-European University Continuing Education Network gratuliere ich sehr herzlich zum runden Geburtstag!

Mit 40 Jahren ist auch eine Organisation kein „Jungspund" mehr: sie kann einerseits auf Erreichtes stolz zurückblicken, hat andererseits aber auch Organisationswissen und Mechanismen entwickeln können, um Zukunft nicht nur erfolgreich zu bewältigen, sondern aktiv zu gestalten. Sie weiß, was sie will (und warum was nicht) und sie weiß, wie es geht. Sie weiß auch, dass „lebenslanges Lernen" auch für sie als Organisation und aller Mitwirkenden darin gilt. All dies trifft auf das ZWW zu.

Was zeichnet das ZWW noch aus?

- Vielfalt an Dienstleistungen: Das ZWW lebt tagtäglich eine herausfordernde Aufgabenvielfalt mit hohem Qualitätsbewußtsein. Dies schließt auch thematische Angebotsvielfalt mit ein. Themen wie Führungskompetenz, eine älter werdende Gesellschaft, Professionalisierung von Lehrpersonal zeigen, dass das ZWW weiß, was die gesellschaftlichen Herausforderungen sind und welches Angebot universitäre Weiterbildungszentren machen müssen, wollen sie kompetente Partner für lebenslanges Lernen von unterschiedlichsten Menschen und Organisationen sein. Das ZWW setzt sich dabei auch in der eigenen Institution für den kontinuierlichen Ausbau der Institutionalisierung sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Lernende und Lehrende ein. Dass auch noch Forschungs-

aufgaben wahrgenommen werden, ist umso höher wertzuschätzen, da im gesamten deutschsprachigen Raum ein großer Nachholbedarf an Forschung in der universitären Weiterbildung besteht.

- Strategische Partnerschaften: Das ZWW hat gezielt strategische Partnerschaften aufgebaut, um seine Vorhaben zu verwirklichen. Partnerschaften brauchen nicht nur ein gemeinsames Ziel, sondern auch Verlässlichkeit, Ausdauer, Handschlagqualität. Eigenschaften, die nicht nur Menschen aufweisen müssen, sondern auch Organisationen.

- Mitgestaltung des professionellen Feldes: Das ZWW ist auch auf nationaler und europäischer Ebene aktiv und engagiert sich dort für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ich freue mich, dass dies im Rahmen von EUCEN geschieht, einem Netzwerk, das seit 1991 den qualitätsvollen Auf- und Ausbau universitärer Weiterbildung in Europa fördert.

Ich wünsche dem ZWW alles Gute für die Zukunft und freue mich auf die weitere Zusammenarbeit!

Andrea Waxenegger

Dr. Andrea Waxenegger
EUCEN Präsidentin
www.eucen.eu
Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz

DIE SCHLÜSSEL ZUM ERFOLG: WAS BRAUCHT GUTE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG?

Sehr geehrte Damen und Herren,

die JGU Mainz begreift wissenschaftliche Weiterbildung als eine ihrer Kernaufgaben. Die Tatsache, dass sie mehrere weiterbildende Studiengänge, zahlreiche Kontaktstudien und Veranstaltungsreihen in den verschiedensten Fachrichtungen für die unterschiedlichsten Zielgruppen anbietet und über ein eigenes Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) verfügt, sind dafür sichtbare Zeichen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung lebt vom Engagement derjenigen, die die Angebote planen und durchführen. Ein Engagement insbesondere der Lehrenden der JGU Mainz im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist - angesichts der Anforderungen im Bereich der grundständigen Studienangebote in Zeiten von Hochschulpakt und Öffnung der Hochschulen - alles andere als selbstverständlich. Die JGU Mainz kann in ihren Fachbereichen und wissenschaftlichen Einrichtungen auf eine über Jahrzehnte ausgeprägte Kultur dieses Lehrengagements zurückgreifen. Der Anspruch forschungsbasiertes Wissen praxisnah zu vermitteln ist aus hochschuldidaktischer Sicht alles andere als trivial. Es sind die Lehrenden selbst, die die Rückmeldung geben, dass sie ihrerseits immens von dem Kontakt mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Erfahrungen aus der Berufspraxis profitieren. Gleichzeitig tragen die Lehrenden, etwa mit ihrer Bereitschaft auch an Wochenenden Veranstaltungen durchzuführen, zu dem Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung bei; auch die zentralen und wissenschaftsstützenden Einrichtungen sind für dieses Thema über die vielen Jahre der Praxis sensibilisiert und sehr aufgeschlossen.

Beate Hörr

Es ist dieser Nährboden, auf dem die Arbeit eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung so gut gedeihen kann. Das ZWW ist auf die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und den engen Schulterschluss mit einer professionell und kundenorientiert agierenden Verwaltung angewiesen. Nur auf dieser Basis lassen sich Erfolg und Wachstum gründen.

Auch Kooperationspartner, regional und überregional, sind unabdingbar für die erfolgreiche Arbeit im Bereich der Weiterbildung. Nur der direkte Kontakt zu den Akteuren und Multiplikatoren des Arbeits- und Berufsmarkts, der Politik und der Wirtschaft, ermöglicht es einen konkreten Bedarf festzustellen und auf diesen mit entsprechenden Angeboten angemessen und passgenau zu reagieren.

Es braucht eine Hochschulleitung, die im Vertrauen auf die Expertise und die Kompetenzen seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Freiräume lässt für neue Ideen und Konzepte, die in Form eingeworbener Drittmittel zunächst als Pilotprojekte starten und dann in das reguläre Angebot übernommen werden. Es braucht eine Hochschulleitung, die die Leitungspersonen auch darin bestärkt sich in die fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen aktiv im Namen der JGU Mainz einzumischen und dort ihre Stimme einzubringen.

Es braucht eine Fokussierung auf die Belange der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie stehen im Mittelpunkt der Anstrengungen. Diese Lernerorientierung hat das ZWW ausdrücklich in das Zentrum seiner Qualitätssicherung gestellt,

indem es sich dem Verfahren der Akkreditierung über ArtSet angeschlossen hat (Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung). Das ist das gemeinsame Ziel des ZWW, dem es sich in einem partizipativ erstellten Leitbild freiwillig verpflichtet hat.

Und nicht zuletzt braucht es engagiertes und motiviertes Personal, das von der Sinnhaftigkeit seiner Aufgaben und Tätigkeiten überzeugt ist und das im kollegialen Miteinander an einem Strang zieht. Es braucht Vorgesetzte, die ihre Rolle ernst nehmen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Lage versetzen ihre Arbeit unter angemessenen Rahmenbedingungen optimal zu tun. Und, last but not least, braucht es Freude an und Identifikation mit der Arbeit.

Dr. Beate Hörr
Leiterin des ZWW der JGU Mainz
Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e.V. (DGWF)

AUFKLÄRUNG DURCH ÖFFENTLICHE WISSENSCHAFT

Das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit steckt voller Spannungen. Einerseits gibt es Abschottungs- und Schließungstendenzen des Partialsystems Wissenschaft, andererseits steht wissenschaftliche Forschung unter dem Legitimationsdruck, ihren Beitrag für humane Perspektiven zu leisten, zu rechtfertigen und auch aufzuzeigen. Insofern wirken die Tradition und das Prinzip der Aufklärung, durch Wissenschaft die Welt zu erhellen, bis heute fort. Deshalb kommt es darauf an, sich dieser Grundlagen zu vergewissern, sie aufzugreifen und fortzusetzten.

The relation of science and public is full of tensions. On the one hand, there are tendencies of the partial system science towards cutting itself off and enclosing itself, on the other hand scientific research is under the pressure of legitimizing its share in human perspectives, of justifying it and of pointing it out. Insofar the tradition and the principle of Enlightenment persist, which is to bring light into the world by science. Therefore it is essential to assure oneself of these bases, to seize them and to continue them.

Peter Faulstich

Gegen Gewalt, Krieg, Aberglauben und Dummheit war und ist Aufklärung durch Wissenschaft die große Hoffnung modernen Denkens. Sie – die Aufklärung – setzt an bei der Kritik entwürdigender, ausbeutender, knechtender und unterdrückender Herrschaftsverhältnisse und entzieht ihnen die Legitimation. Historisch verdankt diese Idee ihren Ursprung dem Wissenschaftsenthusiasmus des 17. und 18. Jahrhunderts.

Abb.1: Chodowiecki, Aufklärung (1791)

Wissenschaftshistorische Symbolgestalt ist *Isaak Newton (1643-1727)*, der mit seiner Grundlegung der Mechanik und der Optik die Erwartung beflügelte, dass durch wissenschaftliche Forschung langfristig der Weg zur umfassenden Erkenntnis der Welt gebahnt sei. *Newton*, der mit einem Prisma das Spektrum des Lichtes aufbricht, wurde zum Heroen der modernen Naturwissenschaft erhoben. Wissenschaft soll die Irrtümer und die Täuschungen durchschauen und auflösen, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt ist.

Im Rückblick zeigt sich aber, dass die Idee höchstens teilweise umgesetzt worden ist und immer auch gegenläufige Tendenzen und vielfältige Ambivalenzen erzeugt hat. Deshalb ist es notwendig, dass wir uns zunächst noch einmal die grundlegenden Prinzipien der Aufklärung verdeutlichen, die Impulse, Exponenten und Adressaten während der Epoche vom 17. bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts vergegenwärtigen, um von daher die unabgegoltenen und fortdauernden Perspektiven zu rekonstruieren und mögliche Beiträge wissenschaftlicher Weiterbildung zu identifizieren.

Grundprinzipien der Aufklärung

Die Metapher des Lichtes ist das verbreitetste Bild der Aufklärung. In einem Stich von *Daniel Chodowiecki (1726-1801)* strebt eine Reisegesellschaft aus einem dunklen Tal in die Helle des Lichtes der aufgehenden Sonne. Der Weg führt aus der Dunkelheit des Tales, an Kirche und Schloss vorbei hin zu dem hellen Berggipfel. Die Reisenden sind auf der Fahrt, nicht an deren Ziel. Aufklärung ist also Prozess, nicht Resultat immer wieder erneuerter Kritik.

Das Entfachen des Feuers, das Leuchten einer Kerze in der Nacht, das Aufgehen der Sonne stellen bildhaft die Prinzipien der Aufklärung dar. Die Dunkelheit wird verlassen, der Irrglaube

wird durchbrochen und die Grundlagen der Unterdrückung werden – so die Hoffnung – unglaubwürdig und somit brüchig.

In der Auseinandersetzung mit feudalen Strukturen setzt das aufstrebende Bürgertum auf Wissen und Bildung statt auf Erbe und Stand. Allerdings wurden die Rahmenbedingungen dafür, dass Wissen Macht sei, wenig geklärt. Weder wurde der Begriff des Wissens in seiner Herrschaftsdimension hinreichend differenziert und problematisiert, noch die fortbestehenden gesellschaftlichen Machtkonstellationen und -strukturen aufgedeckt, die ein Umschlagen von Aufklärung in Verdummung und Unterwerfung möglich machen.

Die schärfste Kritik bestehender unwürdiger Zustände finden wir in *Goyas (1746-1832) Caprichos* – 1796 und 1797 entstanden, 1799 auf den Markt gebracht, aber nach 14 Tagen und dem Verkauf von 27 Exemplaren aus Angst vor Repressalien der Inquisition wieder zurückgezogen. Bauer und Handwerker tragen die herrschende Dummheit des Adels und des Klerus.

Abb. 2: Goya, Caprichos (1799)

Die Macht erwies sich als stärker als der Gedanke. So konnte es geschehen, dass sich die dunkle Seite der Aufklärung ausbreitete – davon spricht auch die „Dialektik der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno 1947). Ein illusionärer, verkürzter Rationalismus erzeugte gleichzeitig vielfältige Irrationalitäten. Der grelle Schein des Lichtes einer szientifischen Wissenschaft trieb die Gespenster, Hexen und Zauberer in die Dunkelheit. Dort aber beharrten sie auf ihrem Reich und betrieben immer wieder Ausfälle, die die nur scheinbar sicheren Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis gefährdeten.

Impulse zur Aufklärung

Das Bürgertum verband seinen Aufstieg und die Teilhabe an Herrschaft mit dem Erwerb, dem Gebrauch und dem Zugang zum Wissen: An die Stelle vererbter Standesrechte soll das selbst erworbene Wissen treten. Wissen soll die Irrtümer, die Täuschungen und den Aberglauben, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt ist, durchschauen und auflösen und so eine neue gesellschaftliche Ordnung legitimieren.

Diese Grundhaltung begründet den Kampfruf, Wissen sei Macht. Aber die historischen Rahmenbedingungen dafür, dass Wissen wirkende Macht sei und zugleich Macht das Wissen forme, blieben weitgehend ungeklärt. Zu gefährlich erschien das immer Weiterdenken. Weder wurde der Begriff des Wissens in der Herrschaftsdimension hinreichend differenziert und problematisiert, noch die gesellschaftlichen Machtkonstellationen und -strukturen aufgedeckt, die ein Umschlagen von Aufklärung in Verdummung und Unterwerfung möglich machen. Wissen, wie es in Lexika, Enzyklopädien, Hand- und Wörterbüchern dargestellt wird, erscheint als gesichert, systematisch und neutral, somit beliebig verfügbar; tatsächlich bleibt es aber immer unabgeschlossen, historisch und perspektivisch, sowie interessenorientiert.

Mit dem Spannungsverhältnis von Vernunft und Herrschaft sind Perspektiven und Risiken des Prozesses der Wissenserzeugung, -aneignung und -verwendung benannt. Wissen ist einerseits Prämisse von Freiheit, andererseits Instrument von Herrschaft. Der Spruch „Wissen ist Macht!" ist im Deutschen ein geflügeltes Wort, das auf den englischen Philosophen *Francis Bacon (1561–1626)* zurückgeht – er war ein Aufklärer vor der Zeit (vgl. zum Folgenden: Krohn 1999).

Ein Bestreben, den Menschen in einen höheren Stand seines Daseins zu bringen, drückte sich 1597 in seinen „Meditationes sacrae" in der Formulierung „Nam et ipsa scientia potestas est" (Denn die Wissenschaft selbst ist Macht.) aus. In der englischsprachigen Fassung von 1598 lautete der Satz: "For knowledge itself is power." (Denn Wissen selbst ist Macht.) – also in Gleichsetzung von Wissenschaft und Wissen. Dies hat fatale Implikationen: Wenn nämlich nach Wissen gefragt wird, geht es um Resultate, um fertige, nutzbare Ergebnisse. Aufklärung wird enggeführt zur instrumentellen Rationalität. Wissenschaft aber ebenso wie Aufklärung ist ein Prozess, des Weiterfragens und der immer wieder erneuten Kritik.

Die Konvergenz von Macht und Wissen ist für *Bacon* Impuls der Forschung. Bei genauem Hinsehen kann der Mensch die Wirklichkeit nur beherrschen, wenn er ihre inneren Gesetze kennt. „Nur der Natur gehorchend können wir sie beherrschen." (Bacon 1620 (dt. 1990), Aphorismus 3). Wissen bedeutet demnach ein Doppeltes: Wirklichkeitserklärung und Handlungsanweisung. Wissen ist Produkt und Resultat.

Der suchende Prozess der Wissenschaft ermöglicht es, immer weiter zu fragen. Sie hilft, sich unaufgeklärter Vorurteile zu entledigen. Bacon nennt die Trugbilder, die die Sicht auf die Wirklichkeit verstellen, – in Anlehnung an Platon – Idole. Sie trüben und verfälschen die Erkenntnis bis hin zum Selbstbetrug. Das System der Idole umfasst vier Arten von Masken der Wirklichkeit: Idola Specus *(Höhlen-Trugbilder)* nennt Bacon diejenigen Täuschungen, die aus den Tiefen des Individuums, aus dem Unbewussten aufsteigen; Idola Theatri *(Trugbilder des Theaters bzw. der Tradition)* meinen Irrtümer aus überlieferten Dogmen oder unhinterfragten Autoritäten; Idola Fori *(Trugbilder des Marktes)* bezeichnen Irrtümer, die durch den Sprachgebrauch entstehen. Idola Tribus *(Trugbilder der Gattung)* waren für Bacon Fehler des menschlichen Denkens sowie der Tätigkeit und des Aufbaus des Verstandes. Die Kategorien des Verstandes erzeugen Scheuklappen (Bacon 1620 (dt. 1990), Aphorismen 39-69).

Nichtsdestoweniger kann für Bacon Wissenschaft helfen, Wahrheit zu erkennen, wenn sie sich aus dem Bann der Trugbilder löst. Die Macht der Wissenschaft beruht darauf, die Gesetze der Natur einzusetzen und unbegründete Herrschaft in der Gesellschaft zu beseitigen. „Der perspektivische Fluchtpunkt der Forschung ist für Bacon die Äquivalenz von Macht und Wissen" (Krohn 1999, 36). Eine solche Sichtweise muss zwingend an die Schranken bestehender Machtverhältnisse stoßen.

Wissen für den „gemeinen Mann"?

Sie trifft die Ambivalenz von Vernunft und Herrschaft, auf Grenzen der Aneignung und Verbreitung des auf Wissenschaft begründeten Wissens in der Periode der Aufklärung. Seit etwa 1770 wurde das „niedere Volk", die „rohe Meute" als Adressat einer Bildungsbewegung erfasst, die nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus politischen und vor allem aus ökonomischen Gründen gefördert wurde. Die „Volksaufklärung" ist der geschichtliche Ursprung des Volksbildungsgedankens (Götze 1932).

Die Machtfrage stellt sich: Über wie viel Wissen darf das Volk verfügen, um zu sichern, dass es gleichzeitig gehorcht? Bei dieser Gratwanderung trennen sich Aufklärung und Verdummung.

Die fortschreitenden Aufklärer verfolgten das Ziel, das Volk aus Dumpfheit und Aberglauben zu erwecken und zu befreien. Die „entgrenzte Aufklärung" (Böning 2007, 13) wurde von einer individualisierenden Reform- zu einer politischen Emanzipationsbewegung und provozierte zugleich restaurative Gegenentwicklungen. Diese Bewegung erreichte das „Volk" allerdings erst in den letzten Jahrzehnten am Ende des 18. Jahrhunderts, als das Schreckbild der Revolution dem Bürger in die Knochen gefahren war und die geistige Elite der Klassiker und Romantiker Positionen der Aufklärung bereits verlassen und aufgegeben hatte.

Die Klärung und Verbreitung des Begriffs folgte erst später auf die Sache. Schon bevor Heinrich Gottlieb Zerrenner 1786 „Ein Buch für unsre Zeit" mit dem Titel „Volksaufklärung" überschrieb, gab es diese Bewegung. 1780 – also vier Jahre bevor das berühmte Problem „Was ist Aufklärung?" aufgeworfen wurde – wies Fredericus Rex, der sich gern als aufgeklärter Herrscher und als „Friedrich der Große" feiern ließ, seine „Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften" an, zu fragen: „ob es denn nützlich sein kann, das Volk zu betrügen" (zit. Adler 2007, 51).

Die Volksbetrugsfrage war heikel und ein Karriererisiko: 42 Antworten erreichten die Akademie, manche eindeutig, manche umformulierend, andere gewunden. Grob eingeteilt äußerten sich doppelt so viele Schriften gegen den Volksbetrug als dafür. Die Akademie reagierte diplomatisch mit der Teilung des Preises. Gewinner auf Seiten der Betrugsablehner war *Rudolph Zacharias Becker (1752-1822)*, der in seinem offenen Plädoyer für Freiheit und Denkoffenheit nahe an revolutionäre Ideen und in ein Berufsverbot kam. Er wurde von der Berufung in den Staatsdienst ausgeschlossen, verdiente dann aber als Schriftsteller und Verlagsbuchhändler sehr gut.

Für die Betrugsbefürworter erhielt *Adolph Maximilian Gustav de Castillon genannt Frederic (1747-1814)* den Preis für seine Argumente, die bestehende Ordnung zu sichern. Volksaufklärung berge das Risiko, in Chaos und Revolution zu enden (Abdrucke in Adler (Hrsg.) 2007).

Im September 1784, in seiner Antwort auf die Aufklärungsfrage, setzte sich *Moses Mendelssohn (1729-1786)* doppelt an die Spitze der Diskussion: Er war nicht nur der erste, der in der „Berlinischen Monatsschrift" – drei Monate vor *Immanuel Kants (1724-1894)* berühmten Aufsatz – „Über die Frage: was heißt aufklären?" schrieb und damit eine der wichtigsten Debatten anführte; sondern er war es auch, der bei dieser Gelegenheit erstmals den Begriff der Aufklärung aufspaltete in „Menschenaufklärung" und „Bürgeraufklärung". Damit wollte er bezeichnen, wie weit in einer Nation der Mensch als Mensch und der Mensch als Bürger praktisch und theoretisch gebildet seien. „Die Aufklärung, die den Menschen als Menschen interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modifiziert sich nach Stand und Beruf" (Mendelssohn 6). *Mendelssohn* trennte zwischen praktischer Kultur und theoretischer Aufklärung, wobei klar ist, wo er selbst stand: Philosoph und Kopf der jüdischen Aufklärung – Haskala –, er war aber kein Volksaufklärer. Er unterschied Bürgerlichkeit und Menschlichkeit und nahm zwangsläufig die historische Konstellation hin und bedauerte jedoch zugleich, dass die Staatsmacht Grenzen der Aufklärung setzt.

Getragen wurde die sich trotzdem verbreitende Volksaufklärung zunächst personell von Kameralisten, Naturwissenschaftlern, Gutsbesitzern sowie institutionell u. a. in den ökonomischen und gemeinnützigen, „patriotischen" Gesellschaften. Ab den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts kamen Geistliche beider Konfessionen sowie Ärzte, Beamte, Schriftsteller und Publizisten hinzu. Sie standen oft in staatlichen Diensten oder hatten entsprechende Stellen inne. „Die entscheidende gesellschaftliche Grundlage der deutschen Aufklärung war also ihre Staatsnähe" (Bödeker 1987, 10). Zwar von einzelnen Regierungen unterstützt, blieb die Volksaufklärung aber in erster Linie Privatinitiative.

Zugleich erfuhr „Aufklärung" einen Bedeutungswandel. Es ging nicht mehr um Mündigwerden, sondern um Mündigmachen. Dieser patrimoniale Impetus hat dazu beigetragen, dass Aufklärung als Bevormundung in Verruf gekommen ist: Lenkung und Beschränkung der Aufklärung des „niederen Volkes" durch die „gehobenen", gebildeten Stände war Absicht. Gleichzeitig mit der Öffnung des Zugangs zum Wissen soll die Entwicklung weiterführender Gedanken und die Entdeckung eigener Wege eingegrenzt werden. Dieses Paradox der Auf-

klärung, Befreien und zugleich Einschränken, hat die Herrschenden zu allen Zeiten umgetrieben und beunruhigt.

Mit der Revolution in Frankreich veränderte sich schlagartig das Diskussionsklima über die Grenzen des Vernunftgebrauchs und eine drohende revolutionierende Wirkung. „Falsch und schädlich ist jede allzu ausgedehnte Aufklärung; alles, was das Volk zu Vielwisserei bringt" (Ewald 1790, 18/19). Der bürgerliche Reformismus hat die Macht und das Wirken der Obrigkeit nie völlig infrage gestellt. Der Mensch soll als Untertan, Hausvater, Landmann, Handwerker, Kaufmann die Kenntnisse erlangen, die er braucht – mehr nicht. Er soll das Geschäft, das er treibt, vernünftig und zweckmäßig ausfüllen, und so dem Wohl des Ganzen dienen.

In seiner Schrift „Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile" von 1790 setzte sich der Generalsuperintendent Johann Ludwig Ewald (1747-1822) mit den Ereignissen der französischen Revolution auseinander und entwarf anschließend ein begrenzendes Programm der „Volksaufklärung". Es geht ihm um „zweckmäßige Aufklärung": Jeder solle soweit belehrt werden, wie es seinem Stande brauchbar ist. Eine Vermischung der Stände soll vermieden werden und jeder soll das erlernen, was sein Beruf erfordert. Es sollen nicht gelehrte Grübler entwickelt werden, die Pflug und Egge stehen lassen, die sich hinsetzen, Streitfragen entwerfen und über Torheiten zanken. Sie sollen vielmehr gute Menschen und brave Untertanen werden.

Eine „wahre Aufklärung" allerdings, die alle Klassen des Volkes weiser, besser und glücklicher machen soll, soll nicht nur durch die Vermittlung nützlicher Kenntnisse, sondern auch durch Bildung des Verstandes, des Willens und der Urteilskraft vorangebracht werden. Ewald beschwichtigt mögliche Befürchtungen der Herrschenden, indem er aufzuzeigen versucht, dass eine aufgeklärte Despotie, indem sie bei den Untertanen den Menschengeist weckt, um des eigenen Vorteils willen handelt und dass Bildungsausgaben – heute Investitionen in Humankapital – das einträglichste Finanzgeschäft seien. Demgemäß wäre es ein unverzeihlicher Fehler in der Berechnung der Staatsmacht, wenn man das Volk unaufgeklärt lässt (Ewald 1790, 150).

Adressaten: Wer ist das Volk?

Adressaten der Aufklärer waren alle, die über keine höhere Bildung verfügten. Ein Fokus lag angesichts der demographischen Struktur des 18. Jahrhunderts in Deutschland bei der bäuerlich-ländlichen Bevölkerung.

Volksaufklärung verfolgte den Versuch, durch Wissenszugang die kollektive Mentalität zu verändern; sie aus der schützenden, aber auch lähmenden Einbindung in als selbstverständlich empfundene Vorstellungen herauszureißen; sie dazu zu bringen, sich auf ihr individuelles Urteil zu verlassen und allem Vertrauten und scheinbar Selbstverständlichem mit kritischen Fragen zu begegnen.

Die Grundsatzfrage des Verhältnisses von Wissen und Macht stellt sich also unvermeidbar hinsichtlich des unterliegenden Gesellschaftsbildes und den resultierenden sozialen Strukturen. Es geht um die grundsätzlichen Teilungen der Gesellschaft. Die dual kodierten Begriffspaare wie Arbeiter/Angestellte, Männer/Frauen, Alte/Junge, Stadt/Land, Arme/Reiche, Gebildete/Ungebildete, Führende/Ausführende, Herrschende/Beherrschte, körperlich Arbeitende/geistig Arbeitende, Ausländer/Deutsche verweisen auf das Herrschaftsgefüge und auf die „feinen Unterschiede" des „kulturellen Kapitals" als verfügbares Wissen, die die Gesellschaft differenziert. Mit diesen Trennungen sind dann jeweils Lebensbedingungen und Befugnisse verbunden. Sie gehen einher mit Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und Diskriminierungen.

Wenn man im 18. Jahrhundert vom Volk sprach, meinte man den Landmann, die Dienstboten und Taglöhner, Handwerkergesellen in Städten und die meisten Einwohner kleiner Dörfer. Etwa drei Viertel der Bevölkerung lebt auf dem Land. Nach Schätzungen waren um 1770 etwa 15 % lesefähig. Das „einfache Volk" als „gemeiner Mann" war schon im 18. Jahrhundert abwertend gemeint: als Nichtadlige. Nichtkleriker, Nichtakademiker, Nichtgebildete und Nichtreiche, Unwissende. Keine Gruppe der „unteren Schichten" konnte aber hegemoniale Ansprüche anmelden oder sich zum Sprecher aufschwingen (Engelsing 1968, 337).

Daniel Chodowiecki hat 1757 in seiner Graphik eines lesenden Bauern die Fremdheit des gebildeten Bürgertums gegenüber dieser beunruhigenden „Rasse" dargestellt. Der Bauer verkörpert das Gegenbild des Bürgertums als das Rohe, Ungepflegte. Schmutzige und Unverständige. Hier zeigen sich die tiefen Ungeklärtheiten und Widersprüchlickeiten einer begrenzten Aufklärung, die vor ihren eigenen Folgen zurückschreckt.

Wissen-Macht-Diskurs

Abb. 3: Chodowiecki, Lesender Bauer (1757)

IIn den historischen Prozessen variieren die strukturellen Prämissen der Wissen-Macht-Konstellation. Dies setzt sich fort. Keiner der neueren Philosophen hat sich so intensiv mit dem unaufhebbaren Verhältnis von Wissen und Macht auseinandergesetzt wie *Michel Foucault (1926-1984)*. Der Macht-Wissen-Komplex ist das Zentrum seines Werkes. Die Strukturen der Macht bestimmen die Hegemonie im Diskurs und filtern, was als akzeptiertes Wissen gelten kann.

Dabei bezeichnet Macht bei Foucault nicht etwa einen Besitz machthabender Individuen oder Kollektive, sondern Relationen, Kräfteverhältnisse, die das Netz gesellschaftlicher Konstellationen durchziehen. In der Diskursanalyse wird die Wissensanalyse in die Machtthematik einbezogen. Es interessieren Foucault die Grenzen und in weiterer Folge die Institutionen und Praktiken, durch die Diskurse gegenüber anderen abgegrenzt und durchgesetzt werden. Diskurse sind jedenfalls nichts zufälliges, arbiträres. In seiner programmatischen Schrift „Die Ordnung der Diskurse" (Frankfurt/M 2000, 35) zielt Foucaults Interesse in der Folge auf die Untersuchung der Beschränkung und Begrenzung von Diskursen: um Ausschluss und Verbot. Kontroll- und Disziplinierungspraktiken setzen die Regeln für Diskurse und diesen gilt seine Aufmerksamkeit: In jeder Gesellschaft wird die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert durch Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen.

Für Foucault bedeutet die Untersuchung von Diskursen um Wissen immer auch die Untersuchung von Macht. Denn Macht strukturiert die Diskurse, sie lässt manche wahrscheinlicher sein als andere, sie legitimiert sich mittels Diskursen. Das Wort Wissen wird also gebraucht,

um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten Thematik akzeptabel sind und dominant werden. Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche anschlussfähig ist.

Wenn *Michel Foucault* erstaunlicherweise 1984 – kurz vor seinem Tod – die Frage aufgreift „Was ist Aufklärung?" (Foucault 1986), dann setzt er damit einerseits eine lebenslange Beschäftigung mit Kant fort. Andererseits macht er deutlich, dass dieses Problem gegenwärtig nur reflexiv – und das bedeutet für ihn zugleich ironisch – behandelt werden kann.

„Vielleicht können wir im Echo antworten: moderne Philosophie ist die Philosophie, die versucht, die vor zwei Jahrhunderten so unvorsichtig aufgeworfene Frage zu beantworten: Was ist Aufklärung?" (Foucault 1986, 35) Foucault sieht in der Frage „den Umriß dessen, was man die Haltung der Moderne nennen könnte" (ebd. 41): Das Verhältnis von Wissen und Macht.

Wenn *Pierre Bourdieu* 2002 – veröffentlicht im Jahr seines Todes – für eine neue europäische Aufklärung eintritt, arbeitet er an einem ähnlichen Problem: ihm ist bewusst, dass die wirtschaftliche und soziale Welt immense Veränderungen erfahren hat. Der Gegner kritischer Aufklärung ist unsichtbar und unfassbar geworden. Macht bindet sich immer weniger an Personen; Wissen wird über die Medien diffundiert und zugleich selektiert.

„Heute wird die Wirtschaft von der blinden Logik des ökonomischen Feldes, oder genauer gesagt, des Feldes des Finanzkapitals beherrscht, das nur seinem Selbstzweck folgt, dem Streben nach maximalem Profit" (Bourdieu 2002, 390).

Nichtsdestoweniger entstehen immer wieder „soziale Universen", Formen des „Diskurses", welche andere Konstellationen der Macht befördern können. Bourdieu plädiert dafür, dass es möglich ist „eine Realpolitik der Vernunft zu entwickeln und durchzusetzen, eine Politik, die in der Lage ist, in der sozialen Welt zu intervenieren und die, soweit es möglich ist, den im wissenschaftlichen Feld geltenden Regeln gehorcht; eine Politik die dazu in der Lage ist,

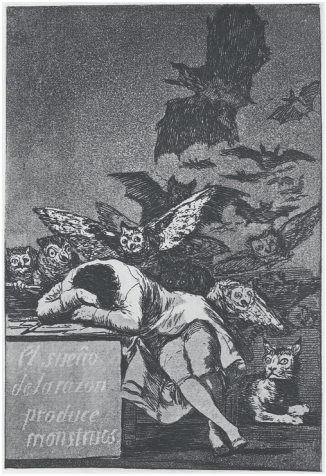

Abb. 4: Goya, Caprichos

den letzten Stand der Wissenschaft in den öffentlichen Diskurs einzubringen, wo er tragischerweise noch nicht wahrgenommen wurde, und die es möglich macht, die geschwätzigen und inkompetenten Feuilletonisten zur Zurückhaltung oder zum Schweigen zu bewegen, die sich ununterbrochen in Presse, Rundfunk und Fernsehen äußern; eine Politik, die es ermöglicht, die Gesamtheit der kritischen Energie zu befreien, die hinter den Mauern des akademischen Dorfes eingeschlossen ist: Einerseits aufgrund falsch verstandener wissenschaftlicher Tugend, die es dem homo academicus verbietet, sich in die plebejischen Debatten der Welt der Journalisten und Politiker einzumischen, anderseits aufgrund der Denk- und Schreibgewohnheiten, die dazu führen, dass die Spezialisten es einfacher und, im Hinblick auf akademische Profite, lohnenswerter finden, die Produkte ihrer Arbeit wissenschaftlichen Publikationen vorzubehalten, die ausschließlich von ihresgleichen zur Kenntnis genommen werden" (Bourdieu 2002, 396).

Damit verweist *Bourdieu* auf die Möglichkeit, durch Wissen die Zwangsläufigkeit der Macht reflexiv zu brechen: die Dominanz interner Mechanismen der Anerkennung zum einen und der Verzicht auf Bemühungen zur Popularisierung zum anderen. In der Tradition der Aufklärung behält Wissen seine subversiven Potentiale, wenn es verbunden wird mit einer Kritik der Urteilskraft.

Insofern können wir heute nicht mehr ungebrochen am Fortschrittsglauben früher Aufklärung festhalten. Wir haben gelernt, wie voraussetzungsvoll und heikel der Verlauf der Aufklärung sich fortsetzt. Auch wenn man der Diagnose eines Scheiterns und des Umschlags nicht folgt, ist zumindest eine sich immer wieder erneuernde Vorläufigkeit des Prozesses der Aufklärung zu konstatieren. Es geht nicht einfach um eine Ausbreitung der Vernunft, sondern um eine Entwicklung der Urteilskraft, die die Resultate wissenschaftlicher Forschung im menschlichen Lebenszusammenhang beachtet – aller Irrationalitäten zum Trotz, die sich immer wieder einnisten.

Wieder ist es *Goya*, der das Verhältnis von Vernunft und Macht bildlich fasst. Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer. Der Schriftsteller ist auf seinem Pult ermüdet eingeschlafen. Die Schreibfeder als Instrument der Kritik hat er abgelegt. Aus der Dunkelheit kehren die Ge-

schöpfe der Nacht zurück: Fledermäuse, Vampire, Eulen und Katzen. Sie erzeugen Albträume. Sie nehmen den Raum ein.

Also gilt es, die Vernunft wachzuhalten, die Gespenster fernzuhalten, Aufklärung weiterzutreiben und auf dem in dem weiterwirkenden Gedanken der Wahrheit sich begründenden Verhältnis von Aufklärung der Öffentlichkeit durch Wissenschaft zu beharren.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Allerdings ist, wenn wir heute fragen, was uns denn Aufklärung weiter bedeuten kann, mitzudenken, dass sich die historischen Konstellationen verschoben haben. Genau hier kann wissenschaftliche Weiterbildung ansetzen. Sicherlich geht es immer auch um die Vermittlung instrumenteller Kompetenzen und deren Anwendbarkeit. Aber eine reflektierte Strategie wissenschaftlicher Weiterbildung fördert auch reflexive Kompetenzen und Zusammenhangsdenken. Wenn man sich der Dichotomie von Wissenschaftseuphorie und Wissenschaftsskepsis entziehen will, braucht man Einsicht über Chancen und Limits wissenschaftlichen Denkens und in die Unverfügbarkeit menschlichen Lebens, das sich nie im Begriffe auflöst.

Dieser Gedanke ist in den Debatten um „public understanding of research" – teils modernistisch gefasst – aufgenommen worden (vgl. Faulstich 2006). Es geht dabei darum, wissenschaftliches Wissen nicht als fixierte Resultate hinzunehmen, sondern ihre Methoden und ihr – auch historisches – Vorgehen zu durchschauen, um die Folgen beurteilen zu können. Sicherlich ist dies ein hoher Anspruch. Aber in einer Gesellschaft, die für sich den Entwurf der Demokratie beansprucht, ist fortgesetzte Aufklärung aber zugleich eine unverzichtbare Aufgabe.

Die „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium" (DGWF) hat selbst ihre Wurzeln in Bemühungen um eine „Öffnung der Hochschule". Es soll die Möglichkeit geschaffen werden, gesellschaftlichen Gruppen, die nicht „normale Studierende" sind, den Zugang zur Wissenschaft zu erschließen.

Dies erfordert die Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung ihrer theoretischen und historischen Fundamente zurückzubeziehen (vgl. dazu (Faulstich 2006, 2011).

Es zeigt sich ein Fortwirken der Fragen – in veränderter Form – bis heute. Insofern ist der Rückbezug zur Aufklärung berechtigt, als Aufgreifen unabgeschlossener, uneingelöster und unabgegoltener Hoffnung auf eine Wissenschaft, die das Zusammenleben der Menschen befördert und zu entwickeln hilft.

LITERATUR

Adler, Hans: Volksaufklärung als Herausforderung der Aufklärung, oder: Nützt es dem Volke, betrogen zu werden? Die Preisfrage der Preußischen Akademie für 1790. In: Böning, H. u.a. (Hrsg.) 2007, 51-72

Adler, Hans (Hrsg.): Nützt es dem Volke betrogen zu werden? Stuttgart-Bad Cannstadt 2007 (2 Bd.)

Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart 2004

Bacon, Francis: Novum Organon. Hamburg 1990

Becker, Rudolf Zacharias: Beantwortung der Frage: „Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinn, dass man es zu neuen Irrthümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fortdauern läßt?" Leipzig 1781

Becker, Rudolf Zacharias: Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Dessau/Leipzig 1785

Becker, Rudolph Zacharias: Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute. Nachdruck der Erstausgabe von 1788 Dortmund 1980

Bödecker, Hans Erich/Herrmann, Ulrich: Über den Prozess der Aufklärung in Deutschland. Göttingen 1987

Böning, Holger: Volksaufklärung. In: Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. Hrsg. v. Werner Schneiders. München 1995, 434-437

Böning, Holger; Aufklärung auch für das Volk? Oldenburg 1998

Böning, Holger/Schmitt, Hanno/Siegert, Reinhart (Hrsg.), Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts. Bremen 2007

Bourdieu, Pierre: Für eine neue europäische Aufklärung. In: Utopie konkret (2002) 389-397

Engelsing, Rolf: Kleine Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Hannover 1968

Ewald, Johann Ludwig: Über Volksaufklärung, ihre Gränzen und Vortheile. Berlin 1790

Faulstich, Peter: Aufklärung – Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld 2011

Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft – Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld 2006

Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M. 1971

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M. 1981

Foucault, Michel: Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E.: u.a. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Frankfurt/M. 35-54

Götze, Walter: Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärung. Langensalza 1932

Krohn, Wolfgang: Francis Bacon. In: Kremendahl, Lothar (Hrsg.): Philosophen des 17. Jahrhunderts. 23-45

Mendelssohn, Moses: Über die Frage: Was heißt Aufklären? In: Bahr 2004, 3-8

Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. Frankfurt/M. 1970

Siegert, Reinhard: Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hülfsbüchlein". Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. Frankfurt/M.: 1978

Zerrenner, Heinrich Gottlieb: Volksaufklärung. Uebersicht und freimüthige Darstellung ihrer Hindernisse nebst einigen Vorschlägen denselben wirksam abzuhelfen. Neudruck mit einem Nachwort von Reinhart Siegert. Stuttgart-Bad Cannstatt 2001

AUTOR

Dr. Peter Faulstich,
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
Joseph-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34)
20146 Hamburg

Geb. 12.6.46 in Frankfurt/M.; Dipl.-Ing., Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Hamburg seit 1995.

Ab 1977 Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und ab 1992 des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der Gesamthochschule Kassel-Universität. Professor für Berufspädagogik

Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1995-1999,

Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) seit 2002, 2003-2008 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)

Forschungsschwerpunkte:

Lernen Erwachsener; Aufklärung; wissenschaftliche Weiterbildung; Weiterbildungspolitik;

Weiterbildende Studiengänge, u.a. „Personalwesen";

Gutachten: Perspektiven der Weiterbildung für den Hessischen Landtag, für Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, für die Max-Träger-Stiftung;

Drittmittelgeförderte Projekte u.a.: „Regionale Lernnetzwerke und Weiterbildungsverbünde"

„Modularisierung und Zertifizierung"; „Zeitpolitik und Lernchancen"; „Selbstbestimmtes Lernen und soziale Milieus"; Gesellschaftsbild und Weiterbildung.

Mitglied der Beiräte

u.a. „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik" der Senatsverwaltung Berlin, der Max-Träger-Stiftung, des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung" (stellv. Vorsitzender) - 2005; der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg. Experte im Arbeitskreis „Forum Bildung" 2000; Mitglied des „Ständigen Ausschusses" der „Konzertierten Aktion Weiterbildung" 2002-2003; Mitglied des Beirats des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung fbb Nürnberg 2003 – ; der HASPA-Akademie 2010 – Verantwortlicher Redakteur der „Hessischen Blätter für Volksbildung".

Buchveröffentlichungen (zuletzt u. a.):

Faulstich, Peter: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998

Faulstich, P. (Hrsg.): Lernzeiten. Hamburg 2002

Faulstich, P. : Weiterbildung. München 2003

Faulstich. P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg 2006

Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld 2006

Faulstich, P. : Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Bielefeld 2008

Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernorte. Hamburg 2009

Faulstich, P. : Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung, Bielefeld 2011

Faulstich, P.: LernLust. Hamburg 2012

Faulstich, P.: Menschliches Lernen. Bielefeld 2013

Regina Egetenmeyer

Kathrin Kaleja

Sandra Rüffin

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG ALS RAUM FÜR AKADEMISCHE PROFESSIONALISIERUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG/ WEITERBILDUNG

Die Kooperation von Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung und Professuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Fachbereichen bieten zahlreiche Synergien für die Professionalisierung des Feldes. Anhand des Kontaktseminars und Zusatzstudiengangs „Europäische Migration" des Mainzer Mentoring-to-Teach Projekts sowie des Seminars „Internationalisierung leicht gemacht?!" zeigt der Beitrag auf, wie formelle und informelle Professionalisierungsoptionen für Studierende, Mitarbeiter/-innen sowie Dozent/-innen der wissenschaftlichen Weiterbildung und auch für Wissenschaftler/-innen der Fachbereiche entstehen. Während Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung für die Angehörigen der Fachbereiche neue Lehr-, Lern- und Forschungsräume darstellen, können diese die Expertise der Wissenschaftler/-innen und die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Studierenden für (informelle) Professionalisierungsmöglichkeiten nutzen.

The collaboration of centers for continuing academic education and professorships for adult education and continuing education at faculties provides manifold synergies for the processes of professionalization in the field of adult education. This paper shows formal and informal options for professionalization for the target groups: students, staff and docents of continuing academic education as well as faculty members. Therefore, the paper analyses the following projects: European Migration, Mentoring-to-Teach, and the training "Making internationalization easy?!" While centers for continuing academic education provide new teaching, learning and research space for researchers, they can use the expertise of researchers in adult education as well as the knowledge of students for (informal) possibilities of professionalization.

1. Einleitung

Die europäischen Forderungen nach der Verwirklichung lebenslangen Lernens und der Bologna-Prozess haben bildungspolitisch initiierte Veränderungen in die bundesdeutsche Hochschullandschaft gebracht. Diese beginnen bei der Modularisierung von Studiengängen, der Creditierung von Studienleistungen, der Umstellung bisheriger Studiengänge in ein dreistufiges System (Bachelor, Master, Promotion), der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, der Forderung nach Akkreditierung von Studiengängen und reichen bis zum Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung. Während wissenschaftlicher Weiterbildung bildungspolitisch und programmatisch eine hohe Bedeutung bei der Verwirklichung lebenslangen Lernens zugemessen wird, müssen sich Zentren und Akademien wissenschaftlicher Weiterbildung verschiedenen Hindernissen und einengenden Rahmenbedingungen stellen (vgl. HRK 2008).

Programmatisch betrachtet bildet wissenschaftliche Weiterbildung ein Scharnier zwischen Hochschule und ihrer Umwelt. Sie schafft damit wichtige Voraussetzungen, um Hochschulen in der Gesellschaft als Orte lebenslangen Lernens zu etablieren. Wissenschaftliche Weiterbildung kann als Verbindungsstück zwischen wissenschaftlichem Personal an Fachbereichen und Fakultäten, den regulär eingeschriebenen Studierenden als aktuelle und zukünftige Adressat/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung, gesellschaftlichen Akteuren in den jeweiligen Regionen sowie Adressat/-innen außerhalb der Hochschule verstanden werden. Programmatisch sollten die Programme und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung Resultat der Abstimmung von individuellen und institutionellen Weiterbildungsbedarfen sowie den verfügbaren inhaltlichen und didaktischen Ressourcen einer Hochschule, ergänzt um externe Lehrende, sein. Dies bedeutet Anforderungen an intermediäres Handeln (Christmann 2006) und an die Abstimmung von Bedarf und Bedürfnissen akademischer Weiterbildung (Mehlhorn 2010). Empirisch sind in der bundesdeutschen Hochschullandschaft derzeit die unterschiedlichsten Akademien und Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung zu finden. Ihre Angebote reichen von Fernstudienangeboten, Kontaktstudiengängen, Inhouse-Seminaren, beruflich-kommerziellen Weiterbildungsangeboten bis zu berufsbegleitenden Masterstudiengängen. Wissenschaftliche Weiterbildung schafft damit eine (regionale) Öffnung von Hochschulen. Je nach Profil tritt wissenschaftliche Weiterbildung in einer Mischform aus „bedarfs- und nachfrageorientierten Marktsuchern", „angebotsorientierten Verkaufsläden"

und „Wissenschaftsorientierten Profilsuchern" auf (vgl. Faulstich/Graeßner 2009, S. 149f.). Um zur „Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft" (Faulstich 2006a, S. 9) beizutragen, formuliert Faulstich jedoch weitere Anforderungen:

> „Wissenschaftliche Weiterbildung könnte ihrem Anspruch nach Brücken schlagen zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissensvermittlung und Erfahrung, zwischen organisiertem und informellem Lernen, zwischen Hochschule und Gesellschaft, zwischen Experten und Publikum. Dazu müssen allerdings das Aktivitätsspektrum an den Hochschulen wesentlich erweitert und andere Wege – über Seminare, Kurse, Programme und Studiengänge hinaus – gesucht werden." (Faulstich 2006, S. 11)

Damit würde sich die Bildungsaufgabe von Hochschulen erweitern: Neben die vorbereitende Ausbildung von jungen Studierenden vor Eintritt in eine Erwerbstätigkeit tritt wissenschaftliche Weiterbildung als lebenslange Bildungsbegleiterin. Damit wird eine wiederkehrende Rückkehr von Hochschulabsolvent/-innen in den Bildungsraum Hochschule möglich, aber auch – je nach Ausrichtung des Angebots – eine Öffnung für Nicht-Hochschulabsolvent/-innen. In der Programmatik internationaler Bildungspolitik um lebenslanges Lernen (vgl. hierzu z. B. Schuetze 2005) findet sich jedoch auch eine institutionelle Öffnung. Diese bezieht Fragen der „Transparenz, Durchlässigkeit und Anerkennung von Wissen" mit ein und öffnet sich dadurch auch für informelle Lernformen, für nicht-traditionelle Studierendengruppen (vgl. z. B. Teichler/Wolter 2004, Hörr 2011) sowie für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.

Aus der Perspektive der akademischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den Fachbereichen und Fakultäten der jeweiligen Hochschulen sind diese Entwicklungen für das eigene Aufgaben- und Professionalisierungsverständnis relevant. Forschung und Lehre in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung finden in einer Institution statt, die Teile des eigenen Forschungsfeldes integriert. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als zukünftiges Berufsfeld der Absolvent/-innen der entsprechenden Studiengänge ist mit einem Zentrum wissenschaftlicher Weiterbildung auch Teil des Lernraums Hochschule. Bei entsprechenden inneruniversitären Kooperationen zwischen Fachbereichen und Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung

können gar Grenzen zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung überwunden werden. Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist damit nicht nur ein außeruniversitäres Berufsfeld für die Studierenden, sondern es kann zur erlebten Lernwirklichkeit in Hochschulen werden. Auf der Seite des wissenschaftlichen Personals bleibt Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht nur Forschungsgegenstand und Thema der akademischen Lehre, sondern kann im Kontext von Weiterbildung als Aufgabe von Hochschulen auch zur universitären Lehrwirklichkeit werden.

Diese Entwicklungen können aus professionstheoretischer Perspektive als Chance für die Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung der jeweiligen Fakultäten verstanden werden. So können durch Kooperationen zwischen Fachbereichen und wissenschaftlicher Weiterbildung Wissenschafts-Praxis-Verzahnungen erfolgen, die einen Beitrag für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung leisten kann. Diese Vernetzungen können einen Beitrag zu einer „interaktiven Professionalisierung in der Weiterbildung" (Jütte/Walber/Behrens 2012) leisten und damit zur „Relationierung von Theorie und Praxis" (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) beitragen.

2. Praxisbezüge als Notwendigkeit für die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Erziehungswissenschaftliche Studiengänge stehen traditionell vor der Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses. An Lehramtsstudiengänge schließt ein Referendariat an. Damit erfolgt eine Einführung in die pädagogische Praxis. Dieser Schritt fehlt im Kernfachstudiengang Erziehungswissenschaft, zu dem der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung im deutschsprachigen Raum zählt. Eine Annäherung an die pädagogische Praxis obliegt der Eigeninitiative der Studierenden. Traditionell erfolgt an den Hochschulen eine „praxisenthobene Ausbildung" (Oevermann 1996). Dahingegen ist es üblich, dass die Studierenden ihre praxisbezogene Ausbildung in Eigenverantwortung im Rahmen von Praktika, Nebentätigkeiten oder während des Berufseinstiegs meistern. Empirische Studien zeigen, dass der Erfolg von studentischen Praktika in der Erziehungswissenschaft von Zufällen abhängt (Egloff 2004). Die Vorbereitung, Betreuung oder gar systematische Integration in

das Studium an deutschen Hochschulen ist zumeist an das singuläre Engagement einzelner wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen gebunden (vgl. Egloff/Männle 2012; Männle 2009). Vor diesem Hintergrund ist der Wunsch der Studierenden nach einem stärkeren Praxisbezug des Studiums als Notwendigkeit für eine konkretere Vorbereitung auf das spätere Berufsleben verständlich (vgl. von Felden/Schiener 2010).

Diese Situation ist deshalb problematisch, da die Erziehungswissenschaft professionstheoretisch einer „doppelten Professionalisierung" (Oevermann 1996) bedarf. Dies bedeutet, dass die Aneignung von akademischem erziehungswissenschaftlichem Wissen nur ein erster Schritt hin zu erwachsenenpädagogischer Professionalität darstellt. Die Entwicklung von praktischen Handlungsmodellen, basierend auf erziehungswissenschaftlichen Theorien, Ansätzen und Erkenntnissen, stellt den zweiten Schritt der Professionalisierung von Erziehungswissenschaftler/-innen dar. Dieser zweite Schritt wird in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weitgehend in die Eigenverantwortung der Absolvent/-innen nach Abschluss ihres Studiums gelegt.

Empirische Studien zeigen, dass dieser zweite Schritt der eigeninitiierten praxisintegrierten Professionalisierung, zumindest orientiert an herkömmlichen Professionstheorien, häufig nicht gelingt (Gieseke 1989; Peters 2004; von Felden 2012). Vielmehr finden sich in der an das Universitätsstudium anschließenden Professionalisierungsphase auch Entwicklungen unter den Absolvent/-innen, die zu einer Negierung oder zum Ignorieren wissenschaftlichen, erwachsenenpädagogischen Wissens führen kann. Gleichzeitig zeigen weitere Studien, dass Praxisbezüge im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein elaborierteres erwachsenenpädagogisches Lehr-/Lernverständnis (Schüßler 2012) unterstützen können und dass Studierende dadurch in der Selbstwahrnehmung akademische Ansätze und Erkenntnisse besser verstehen und einordnen können (Egetenmeyer 2012, Egetenmeyer 2013, Egetenmeyer/Kaleja im Druck). Die Ergebnisse dieser Studien können als Indizien dafür gewertet werden, dass eine akademische erwachsenenpädagogische Professionalisierung des Einbezugs von Praxiskontexten bedarf, damit wissenschaftliches, erwachsenenpädagogisches Wissen in den Praxiskontexten relevant wird.
Der Bedarf des Praxisbezugs ist in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Vergleich zu

anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen erhöht. Viele Studierende sind im Alter zwischen 20 und 25 Jahren. Sie entwickeln Vorstellungen vom Praxisfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung ohne weitergehenden Einblick in das Feld. Gespräche mit Studierenden zeigen, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung oftmals mit interaktiver Hochschullehre oder Jugendbildung in Seminarform gleichgesetzt wird. Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird damit zum Teil gleichgesetzt mit bestimmten didaktischen Arrangements, wie die Arbeit mit Metaplankarten und Flipchart. Unsere Erfahrungen an verschiedenen Hochschulen zeigen, dass der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung zumeist erst während des Studiums gewählt wird und vor Aufnahme eines pädagogischen Studiums unter den jungen Studierenden wenig als Berufsfeld bekannt ist. Deshalb entstehen hier Annahmen und Vorstellungen über ein Berufsfeld, das den Studierenden weitgehend unbekannt ist.

Der Einblick in die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt die wissenschaftlichen Inhalte in der Erwachsenenbildung verständlicher werden. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Einblick in die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Fragen entstehen und Problemfelder erkannt werden, die wissenschaftliches Wissen der Erwachsenenbildung in Verbindung zu den subjektiven Relevanzstrukturen der Studierenden bringt (vgl. Egetenmeyer 2013). Konstruktivistisch gesprochen kann man sagen, dass durch Praxiseinblicke die Viabilität, also Anschlussfähigkeit, von wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenbildung an die professionalitätsbezogenen Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Studierenden unterstützt werden kann.

Zentren wissenschaftlicher Weiterbildung bieten hierfür umfangreiche Kooperationschancen. Dazu zählen verschiedene Formen der Kooperation, die an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz regelmäßig zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft und dem Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung erfolgen:

- Integration von Studierenden in das Weiterbildungsmanagement (z. B. als studentische Hilfskräfte) der Zentren und Akademien;

- Lehraufträge und Gastvorträge der Kolleg/-innen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Fachbereichen und Fakultäten;
- Vorträge und Lehre von Wissenschaftler/-innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, um erwachsenenpädagogisches Wissen in der Praxis zu prüfen;
- Abstimmung in Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen, um in beiden Bereichen den Anforderungen des jeweils anderen gerecht zu werden;
- Durchführung von (empirischen) Studien an den Akademien und Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung (z. B. im Rahmen von Abschlussarbeiten).

Im Folgenden werden drei ausgewählte Projekte vorgestellt und hinsichtlich ihres Beitrags zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geprüft: das Kontakt- und Zusatzstudium Europäische Migration, Mentoring-to-Teach sowie ein Kontaktseminar, das aus einem europäischen Projekt resultierte.

3. Kontakt und Zusatzstudium: Europäische Migration (EUROMIR)

Das Zusatzstudium EUROMIR[1] wurde im Jahr 1997/98 als interdisziplinäres Projekt am Institut für Erziehungswissenschaft (Dr. Günther Sander und später Prof. Franz Hamburger) initiiert. Studierende haben derzeit noch die Möglichkeit, parallel zu ihrem regulären Studiengang, ein von verschiedenen Disziplinen der Universität angebotenes Zusatzstudium zu absolvieren[2]. Dieses beinhaltete auch Auslandssemester, internationale Intensivprogramme sowie Exkursionen. Parallel zum Zusatzstudium für Regelstudierende bietet das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung das Kontaktstudium EUROMIR[3] an. Dieses richtet sich an Praktiker/-innen in der Migrationsarbeit und wird derzeit gemeinsam von verschiedenen regionalen Kooperationspartnern getragen. Diese Partner kommen aus Wissenschaft, Politik und Praxis.

1 siehe: http://www.euromir.uni-mainz.de/

2 Im Kontext der Umstellung auf Bachelor-und-Masterstudiengänge läuft der EUROMIR-Zusatzstudiengang aus.

3 siehe: http://www.zww.uni-mainz.de/euromir.php

Die beiden Studiengänge verfügen über ein gemeinsames Curriculum. Diese Gemeinsamkeit wird genutzt, um die Seminare des Kontaktstudiums für eine begrenzte Anzahl der Studierenden des Zusatzstudiums zu öffnen. Die Studierenden haben durch die Öffnung die Möglichkeit, gemeinsam mit Praktiker/-innen aus der Migrationsarbeit zu studieren und an den jeweiligen Themen zu arbeiten. Dadurch erhalten sie nicht nur Einblicke in die Arbeitsfelder der Praktiker/-innen, sondern auch einen Eindruck in die Problemfelder und Fragestellungen der jeweiligen Arbeitskontexte. Für Studierende der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entsteht parallel dazu auch ein Einblick in die Dynamik eines Weiterbildungsseminars.

Hier können aus der Teilnehmendenperspektive Unterschiede zu anderen seminaristischen Lehr-/Lernformen wahrgenommen werden.

Die Anerkennung von Seminaren des Kontaktstudiums für das Zusatzstudium der Regelstudierenden kann weiterhin als erster Baustein für eine gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen verstanden werden. Weitere Bausteine stellen der Einbezug der Kolleg/-innen aus den Fachbereichen in die Programmplanung und zum Teil auch -durchführung dar. Darüber hinaus übernehmen Kolleg/-innen im Fachbereich die Betreuung der Abschlussarbeiten im Rahmen des Kontaktstudiums und sind Mitglieder im Prüfungsausschuss des Kontaktstudiengangs. Damit können die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten sichergestellt werden. Diese Bausteine können als Rahmenbedingungen verstanden werden, die die Anerkennung von Studienleistungen aus Kontaktstudiengängen vereinfachen.

Gleichzeitig bietet die Integration des wissenschaftlichen Personals aus den Fachbereichen in die Lehre am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung eine Möglichkeit zur eigenen erwachsenenpädagogischen, informellen Professionalisierung. Häufig beginnen Doktorand/innen im Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung direkt im Anschluss an ihr Universitätsstudium als wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Auch sie verfügen meist nur über geringe Einblicke in die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und zumeist über keine Lehrerfahrungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Übernahme von Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung bietet Einblicke und einen Erfahrungsraum, der wiederum auch für die reguläre Lehre in Fachbereichen hilfreich sein kann. So können zumindest punk-

tuelle Bezüge und erste Erfahrungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung während einer Promotionsphase sichergestellt werden.

4. Mentoring-to-Teach

Der Lehransatz Mentoring-to-Teach wurde im Zeitraum von April 2012 bis März 2013[4] am Institut für Erziehungswissenschaft entwickelt und ist derzeit in die reguläre Lehre überführt. Kern von Mentoring-to-Teach ist die Zusammenarbeit der Studierenden mit Dozierenden aus der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Form eines Mentoring. Im Rahmen des Mentoring begleiten die Studierenden ihre Mentor/-innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion einer Weiterbildungsveranstaltung. Parallel dazu erarbeiten die Studierenden in einer Lehrveranstaltung an der Universität didaktische Ansätze und Prinzipien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bei der Erarbeitung der Ansätze werden die Praxiseinblicke der Studierenden im Rahmen des Mentorings als Beispiele für die Erarbeitung der Ansätze herangezogen. Dadurch wird ein Praxiskontext für die Erarbeitung der Ansätze und die Analyse derselben herangezogen.
Das Projekt wird durch das freiwillige Engagement von Dozierenden aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Mentor/-innen getragen. Die Mentor/-innen binden bis zu drei Mentees in die Planung und Durchführung einer ihrer Weiterbildungsveranstaltungen ein. Im Rahmen der Seminardurchführung können die Studierenden in diesen hospitieren oder alternativ selbst kleine Einheiten übernehmen. Die Studierenden erhalten dadurch einen Einblick in die Praxis der Erwachsenenbildung, können die Interaktion im Seminar beobachten und ggf. selbst erleben. In der anschließenden Reflexion mit ihren Mentor/-innen können die Studierenden die Planung und Durchführung der Veranstaltung diskutieren, hinterfragen und in Beziehung zu den an der Universität erarbeiteten Ansätzen setzen.

Die Mentor/-innen werden von Weiterbildungsträgern in Mainz und Umgebung akquiriert. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz stellte als Weiterbildungseinrichtung vielfältige Kontakte zu ihren freiberuflichen und festangestellten Dozent/-

4 basierend auf einer Projektunterstützung durch das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, siehe www.uni-mainz.de/mentoring-to-teach

innen her und wurde damit neben anderen Weiterbildungsträgern zu einem wichtigen Partner des Projekts. Im Rahmen des Mentoring-to-Teach zeigten sich doppelte Professionalisierungsaspekte: Die Mentor/-innen ermöglichen den Studierenden einen Einblick in die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Durch die Gespräche mit den Studierenden wurden gleichzeitig Reflexionsräume für die eigene Tätigkeit als Dozent/-in geschaffen.

Die Kooperation zwischen dem Fachbereich und dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ist für die Umsetzung des Mentoring-Ansatzes eine wichtige Basis. Es bietet gemeinsame Synergieeffekte, von denen Mentees und Mentor/-innen profitieren:

Die Studierenden lernen die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kennen und können Praxiserfahrungen sammeln. An der Hochschule lernen Sie didaktische Ansätze aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kennen. Sie entwickeln eine Hintergrundfolie anhand der sie die Weiterbildungsveranstaltung ihres/r Mentors/in reflektieren können. Dadurch verbinden Sie die Ansätze mit ihren Praxiserfahrungen und verstehen die Relevanz der Ansätze für die Praxis. Der Austausch mit ihren Mentor/-innen vermittelt ihnen einen Eindruck von der beruflichen Situation von Dozierenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Im Zusammenhang mit der Planung und Durchführung der Veranstaltung können sie von den Erfahrungen ihrer Mentor/-innen lernen.

Die Mentor/-innen können die Mentees als neutrale Beobachter/-innen in ihr Seminar einbinden und dadurch ein Feedback erhalten. Dieses Feedback von Bachelor-Studierenden, die sich erst jüngst mit didaktischen Ansätzen und Prinzipien auseinandergesetzt haben, hat eine eigene Qualität. Der Austausch mit den Mentees bietet den Mentor/-innen die Möglichkeit, ihre Seminare kritisch zu hinterfragen. Sie haben die Möglichkeit, durch den Austausch mit Studierenden aktuelle wissenschaftliche Diskurse zu verfolgen und ihre praktische Tätigkeit vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze und Prinzipien zu reflektieren. In der Evaluation des Projekts zeigte sich, dass die Mentor/-innen ihre Tätigkeit als Trainer/-in aus einer anderen Perspektive reflektieren und dadurch neue Erkenntnisse gewinnen (Egetenmeyer/Kaleja im Druck). Dies ist nicht nur im Interesse der einzelnen Mentor/-innen, sondern entspricht auch dem Interesse der Weiterbildungseinrichtungen.

5. Internationalisierung leicht gemacht?!

Das Weiterbildungsseminar „Internationalisierung leicht gemacht?" richtet sich an Lehrpersonal aus dem berufsbildenden Bereich. Erstmalig wurde das Seminar im Oktober 2012 im Programm der Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität angeboten. Das Seminarkonzept entstand im Zusammenhang mit dem LEONARDO-Projekt „INternationalisation & Mobility in the student's Curricula" (INtheMC). Ziel des Projektes war es, die Mobilität der Lehrer/-innen und Schüler/-innen aus dem berufsbildenden Bereich in Europa zu erhöhen und damit einen Beitrag zur Internationalisierung in diesem Bereich zu leisten. Insgesamt acht Projekt-Partner aus sieben europäischen Ländern waren an dem Projekt beteiligt. Das Projektteam setzte sich hauptsächlich aus Praktiker/-innen der beruflichen Aus-und Weiterbildung zusammen. Im Laufe des Projekts wurden unterschiedliche Materialien erstellt, die zur Förderung der Internationalisierung und Mobilität im berufsbildenden Bereich beitragen sollen:

- Länderberichte aus jedem Partnerland innerhalb des Projekts, die den Stand der Internationalisierung und Mobilität im Bereich der Berufsbildung darstellen
- Internationaler Report, der die Situation in der Europäischen Union darlegt
- Curriculum Planer für Lehrkräfte an Schulen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der die Planung eines mobilitätsorientierten Curriculums Schritt für Schritt unterstützt
- Internationalisierungs-Leitfaden für Lehrkräfte mit einfach anzuwendenden didaktischen Handreichungen zur Integration von Internationalisierungs- und Mobilitätsthemen in den Unterrichtsalltag
- Aufgaben für Schüler/-innen zum Thema Internationalisierung und Mobilität, die unmittelbar im Unterricht verwendet werden können

Basierend auf diesen Produkten wurde ein Kontaktseminar entwickelt. Ziel des Seminares ist es, das Lehrpersonal aus dem berufsbildenden Bereich über die Möglichkeiten, Vorteile, Hindernisse und Schwierigkeiten von Auslandsmobilität zu informieren. Darüber hinaus bietet das Seminar die Möglichkeit, interessiertes berufsbildendes Personal untereinander zu vernetzen. Dazu waren bei diesem Seminar nicht nur Vertreter der Universität und der berufsbildenden Lehrpraxis anwesend, sondern auch eine Vertreterin der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Dies ermöglichte den Teilnehmenden eine direkte Diskussion mit der Nationalen Agentur zur europäischen Mobilität im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Außerdem wurde ein best-practice Beispiel von einer Berufsschule aus der Region vorgestellt, um ganz praktisch eine Möglichkeit vorzustellen, wie Internationalisierung und Mobilität aussehen können. Abschließend berichteten Schüler/ innen, die an einem Auslandsaufenthalt teilgenommen haben, von ihren persönlichen Erfahrungen.

Durch das Zusammenkommen verschiedener Akteure aus den Bereichen der beruflichen Ausbildung und aus der akademischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung fand ein reger Austausch statt, von dem alle Bereiche für ihre weitere Arbeit profitieren konnten. Für das lehrende Personal aus dem berufsbildenden Bereich gab es Informationen zur Internationalisierung und Mobilität auf verschiedenen Ebenen. Es gab konkrete Praxisbeispiele seitens einer berufsbildenden Schule aus der Region, theoretische Informationen durch die Seminarleitung und konkrete Informationen zur Finanzierung und Antragsstellung von der Nationalen Agentur. Auch die Nationale Agentur konnte profitieren, indem sie direkten Kontakt zu den Praktiker/-innen hatte und deren Probleme und Fragestellungen in Bezug auf Internationalisierung und Mobilität an Berufsschulen aufnehmen konnte.

Das Seminar bot der seminarleitenden Nachwuchswissenschaftlerin die Möglichkeit zur eigenen erwachsenenpädagogischen Professionalisierung, die durch das erneute Angebot des Seminars im Folgejahr weitergeführt werden kann. Durch die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität wird es ermöglicht, dass Nachwuchswissenschaftler/-innen aus dem Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung einen Einblick in die praktische Seite des Felds bekommen. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse können dann auf theoretischer Ebene reflektiert werden und tragen somit zur Professionalisierung der akademischen Erwachsenenbildung bei.

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag veranschaulicht, dass wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen einen Raum zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung schaffen kann. Die Kooperation zwischen Fachbereich und Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ist hierbei ein entscheidender Einflussfaktor, von dem beide Seiten profitieren können.

Die drei Angebote leisten einen wichtigen Beitrag zur akademischen Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

- Das Projekt Europäische Migration, durch die enge Verzahnung von Studierenden und Praktiker/-innen während des Studiums und die informelle Professionalisierung des wissenschaftlichen Personals,

- das Mainzer Mentoring-to-Teach Projekt, durch die Zusammenarbeit zwischen Praktiker/-innen und Studierenden sowie die gemeinsame Reflexion und

- das Kontaktseminar, welches zum einen den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglicht und zum anderen die informelle Professionalisierung einer Nachwuchswissenschaftlerin aus dem Bereich der akademischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglicht.

Die Beispiele zeigen neben den unterschiedlichen Möglichkeiten der Kooperation zur Professionalisierung auch die unterschiedlichen Zielgruppen von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Studierende, Nachwuchswissenschaftler/-innen sowie Praktiker/-innen können erreicht werden. Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen bieten auf vielen verschiedenen Ebenen Raum für die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Kooperation zwischen Fachbereich und wissenschaftlicher Weiterbildung kann deshalb als Beitrag zur Theorie-Praxis-Relationierung in Studiengängen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden werden und im Sinne des Bologna-Prozesses auch als Beitrag zur Berufsbefähigung der Studierenden.

LITERATUR

Christmann, B. (2006): „Dazwischen". Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Transcript. S. 119-136.

Dewe, B.; Ferchhoff, W; Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W; Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. S. 70-91.

Egetenmeyer, R. (2012): Akademisches Lernpotential von studentischen Auslandssemestern. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Hohengehren. S. 149-169.

Egetenmeyer, R. (2013): Erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung während studentischer Auslandssemester. In: Schmidt-Lauff, S.; von Felden, H.; Pätzold, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Jahrestagung Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren. S. 91-102.

Egetenmeyer, R.; Kaleja, K. (im Druck): Mentoring-to-Teach: Systematische Wissenschaft-Praxis-Verzahnung in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.

Egloff, B. (2004): Möglichkeitsraum Praktikum. Zur studentischen Aneignung einer Phase im Pädagogik- und Medizinstudium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2. S. 263-276.

Egloff, B.; Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. Hohengehren.S. 65-78.

Faulstich, P. (2006): Öffentliche Wissenschaft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Transcript. S. 11-32.

Faulstich, P. (2006a): Vorwort: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Transcript. S. 7-10.

Faulstich, P.; Graeßner, G. (2009): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? In: Knust, M.; Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster. S. 145-153.

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung vom 07.07.2008. Bonn.

Hörr, B. (2011): Die neue Bürgeruniversität. Gutenberg Center for LLL. In: Annette Strauß, Marco Häusler, Thomas Hecht (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität Hamburg. S. 75-79.

Jütte, W.; Walber, M.; Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren. S. 171-181.

Männle, I. (2009): Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource. In: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden. S. 149-170.

Mehlhorn, A. (2010): Akademische Weiterbildung – Bedarf und Bedürfnis. In: Strate, U.; Kalis, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg. S. 172-177.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt. S. 70-182.

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.

Schüßler, I. (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. Hohengehren. S. 109-147.

Schuetze, H. G. (2005): Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens. In: Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. S. 56-73.

Teichler, U.; Wolter, A. (2004): Studierendenchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Hamburg. URL: http://www.gdff.de/aktivitaeten/download/GutachtenWolterTeichler_01.pdf

von Felden, H./Schiener, J. (2010): Transitionen. Übergänge zwischen Studium und Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden.

von Felden, H. (2012): Studium und Beruf in der Sicht von Absolvent/inn/en der Erwachsenenbildung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. Hohengehren. S. 185-200.

AUTORINNEN

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer,

Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Bis März 2013 Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen. Entwicklung und Leitung des „Mainzer Mentoring-to-Teach Projektes" und des Teilprojekts „Internationalisation and Mobility in Students' Curricula" an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, informelles Lernen.

E-Mail: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Kathrin Kaleja, M.A.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Bis März 2013 Mitarbeiterin im „Mainzer Mentoring-to-Teach Projektes" an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

E-Mail: kathrin.kaleja@uni-wuerzburg.de

Dipl.-Päd. Sandra Rüffin,

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Fachstudienberaterin und Studienmanagerin für die Studiengänge Bachelor und Master Erziehungswissenschaft. 2010-2012 Mitarbeiterin im Projekt „Internationalisation and Mobility in Students' Curricula" an der Johannes-Gutenberg Universität Mainz.

E-Mail: rueffin@uni-mainz.de

QUALITÄTSMANAGEMENT IN DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

Wissenschaftliche Weiterbildung ist den Wandlungsprozessen des Weiterbildungsmarktes unterworfen, welche eine ständige Weiterentwicklung der anbietenden Bildungseinrichtungen erforderlich machen. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz überprüft deshalb seine Organisation regelmäßig in Form einer Selbstanalyse und Fremdbegutachtung. Dadurch werden Ziele, Verfahren und interne sowie externe Kooperationsbeziehungen transparent gemacht, überprüft und aktualisiert. Das ZWW präsentiert sich damit als eine selbstreflexive, lernende Bildungsorganisation, die sich der ständigen Qualitätsentwicklung verpflichtet weiß.

Continuing academic education is subjected to the processes of change in the market of continuing education, which necessitates a permanent advancement of the institutions of education. The Center for Continuing Academic Education in the University of Mainz reviews therefore regularly its organization in the form of self-analysis and external assessment. Thereby targets, processes and internal as well as external relations of co-operation are made transparent, are re-evaluated and updated. With that, the Center for Continuing Academic Education presents itself as a self-reflexive and learning institution of education, firmly bound to a permanent advancement of quality.

Walter Bender

Wissenschaftliche Weiterbildung ist angesichts der unübersehbaren Weiterentwicklung von Wissen in allen Disziplinen und Professionen eine wichtige Aufgabe der Universität neben Forschung und der Lehre im Bereich des grundständigen Studiums. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung wird die Berufspraxis mit aktuellem, forschungsbasiertem Wissen versorgt, umgekehrt gewinnen die Fachdisziplinen innovative Anstöße aus Problemstellungen in der Praxis.

Mit Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung begeben sich Universitäten auf ein neues Terrain, nämlich auf Weiterbildungsmärkte, die durch Angebote verschiedenster Weiterbildungsanbieter und die Nachfrage unterschiedlicher Professionen bestimmt sind. Die administrativen Planungsroutinen der allgemeinen Hochschulbildung sind jedoch darauf ausgerichtet, grundständige Studiengänge im Rahmen des staatlichen Hochschulsystems anzubieten. Für Weiterbildungsangebote unter Marktbedingungen sind sie in der Regel nicht ausgelegt und wenig geeignet. Die Öffnung der Hochschule für die Weiterbildung erfordert also neue Planungs- und Organisationskompetenzen, wie die Erstellung von Marktanalysen, eine professionelle Gestaltung der organisationalen Lernkontexte sowie eine Qualitätssicherung und -entwicklung der Weiterbildungsangebote.

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung bezieht sich darauf, die *Prozesse* der Entwicklung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen – als Bedingungen der Möglichkeit des Lernens – geplant, kontrolliert und nachvollziehbar zu gestalten und die Lernkontexte, wie Qualität der Lehre, der Infrastruktur und der Organisationsprozesse, ständig zu verbessern. Qualitätsmanagement zeichnet sich dabei durch einen systematischen, reflexions- und entwicklungsorientierten Ansatz aus: Die anbietende Institution untersucht und dokumentiert, inwieweit sie insgesamt *qualitätsfähig* ist, indem sie über ein System *geregelter* Verfahren zur Festlegung, Hervorbringung, Prüfung und Optimierung von pädagogischer Qualität im Sinne der definierten Bildungsziele verfügt. Qualitätsmanagement ist im Kern eine Selbstvergewisserung der am Bildungsprozess beteiligten Gruppen über die Regeln der Zusammenarbeit und der organisationalen Bedingungen der Möglichkeit des Lernens der Teilnehmenden (vgl. Bender 2007, 2008).

Die Organisation bzw. die Beschäftigten werden durch diese strukturierte Auseinandersetzung veranlasst,

a. über die Angemessenheit der eingesetzten Arbeitsverfahren und Methoden nachzudenken,
b. die pädagogischen und organisationsbezogenen Ziele der Organisation und die Wege der Zielereichung zu überprüfen und
c. auf einer Metaebene rückbezüglich das eigene Arbeiten und die Kooperation mit Anderen zu reflektieren (vgl. die Lernniveaus einer „lernenden Organisation" bei Argyris/Schön 2008).

Qualitätsmanagement verhilft damit nicht nur zu einer Überprüfung der eingesetzten Verfahren und Regeln, sondern auch auf einer Metaebene zur „Reflexion der Regeln über die Erzeugung, Verwendung und Gestaltung von Regeln" (Heimlich 2003, S. 130). Das Ziel ist eine reflektierte, professionell arbeitende Bildungsorganisation, die sich der ständigen Qualitätsentwicklung verpflichtet weiß.

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität hatte in Bezug auf seine Qualitätssicherung und -entwicklung schon 2003 eine Vorreiterrolle eingenommen, indem es beschloss, seine internen Organisationsprozesse und -verfahren in Form einer Selbstanalyse und -dokumentation zu reflektieren sowie extern begutachten zu lassen. Die Wahl fiel auf das Verfahren der ‚Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung LQW', weil dieses die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Weiterbildung eng an das gelingende Lernen der Weiterbildungsteilnehmenden rückbindet (vgl. Zech 2011, S. 28 ff).

Das ZWW hat jetzt bereits zum dritten Mal den Testierungszyklus von LQW erfolgreich genutzt, um seine Prozessabläufe zu optimieren. Die Gutachtenden konnten im Rahmen der Testierung einen umfassenden Eindruck von den Arbeitsabläufen des ZWW gewinnen. Schlüsselprozesse und einzelne Prozessabläufe wurden aktualisiert, teilweise neu beschrieben und dokumentiert, Zuständigkeiten wurden – auch auf Grund einer gewachsenen Zahl

von Mitarbeitenden – neu geregelt. Die Verfahren und Arbeitsroutinen sind durchdacht, die Angebote bedarfsorientiert und die prinzipielle Ausrichtung des ZWW kundenorientiert. Die Qualitätsentwicklung erscheint insgesamt als ein systematischer und reflexiver Prozess, der am Leitbild und der eigenen ‚Definition gelungenen Lernens' ausgerichtet ist. Das ZWW demonstriert damit, dass es selbst nicht nur in Bezug auf die Verbesserung seiner Ergebnisse bzw. Verfahren lernt und seine Ziele überprüft, sondern über seine eigenen Kooperations- und Lernprozesse reflektiert und daraus Schlüsse für seine weitere gezielte Entwicklung, das organisationale Lernen, zieht (vgl. Argyris/Schön 2008).

Die Vizepräsidentin für Studium und Lehre der JGU Mainz, Univ.-Prof. Dr. Mechthild Dreyer und die Leiterin des ZWW, Dr. Beate Hörr, erhalten am 05. Juli 2013 aus den Händen des Erstgutachters, Univ.-Prof. Dr. Walter Bender (Universität Bamberg), das neue Netzwerkbild zum erfolgreichen Abschluss der Retestierung LQW.

Dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ist es in den vergangenen Jahrzehnten gelungen, sich als Kompetenzzentrum für alle Fragen und Angelegenheiten wissenschaftlicher Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität zu profilieren. Sein umfassendes Angebot reicht heute vom allgemeinen Gasthörerstudium über spezifische Kontaktstudien bis hin zur Beratung der Fachbereiche bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten

und der Einrichtung von Weiterbildungsmastern. Pro Jahr werden durchschnittlich 250 eigene Veranstaltungen mit ca. 5 000 Unterrichtsstunden (Ustd.) und ca. 5 500 Belegungen durchgeführt. Im Auftrag der Fachbereiche wird das Gasthörerstudium organisiert, das von ca. 400 Personen pro Jahr mit insgesamt 2 000 Ustd. belegt wird. Das ZWW verfügt zur Erfüllung seiner Aufgaben über einen Pool von insgesamt 120 Lehrbeauftragten und ca. 180 Lehrenden, die im Rahmen des Gasthörerstudiums ihre Veranstaltungen öffnen.

Das *Leitbild* des ZWW gibt Auskunft über sein Selbstverständnis, sich kundenorientiert um die wissenschaftlichen Fortbildungsinteressen von Hochschulabsolventen, von Personen mit Berufsabschluss und anderen wissenschaftlich Interessierten zu kümmern. Auch Beratung und Service für öffentliche Einrichtungen und Unternehmen und das Fortbildungsangebot für Mitarbeitende der Universität werden als Aufgabe gesehen und sind handlungsleitend für das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung. Und nicht zuletzt die Vertretung dieser Interessen auf höherer bildungspolitischer und internationaler Ebene ist ein wichtiges Kennzeichen des ZWW.

Gemäß dem Bildungsverständnis des ZWW ist das Lernen der Teilnehmenden gelungen, wenn diese sich entsprechend ihrer Lernbedürfnisse wissenschaftlich basierte Erkenntnisse und Fähigkeiten angeeignet haben, die es ihnen in der Anwendung ermöglichen, ihren beruflichen und privaten Alltag besser zu gestalten, wenn die Teilnehmenden ihre Handlungsfähigkeit erweitern konnten und auch gelernt haben, ihre Lernprozesse zunehmend selbstreflexiv steuern zu können. Aus Sicht der Gutachtenden korrespondiert dieses Verständnis einer selbstreflexiven Kompetenzentwicklung mit den Lernmöglichkeiten in den Angeboten des ZWW. Stärker als sonst in der universitären Lehre üblich wird auf den Transfer des Gelernten in den Alltag abgehoben, was deutlich macht, dass in der Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung das Anwendungsinteresse des Gelernten in Alltag und Beruf für die Teilnehmenden eine große Bedeutung hat. Es fiel den Gutachtenden leicht, die Definition gelungenen Lernens als „roten Faden" für die pädagogische Qualitätsentwicklung in allen Qualitätsbereichen wieder zu entdecken. Aus der Definition lassen sich auch spezielle pädagogische Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf Wissensanwendung und Transferförderung formulieren.

Im Bereich der *Bedarfserschließung*, die für die universitäre Verwaltung und die Fachbereiche ein völlig neues Handlungsfeld darstellt, ist das ZWW aus Sicht der Gutachtenden hervorragend aufgestellt. Die Verfahren des ZWW zur Bedarfserschließung werden detailliert incl. der Auswertung beschrieben und schöpfen die personellen Möglichkeiten voll aus. Die jeweils an die verschiedenen Kundengruppen angepassten Potential- bzw. Marktanalysen ermöglichen es, das Ohr direkt an den Bedarfen der Praxis zu haben. Das ZWW ist dabei nicht nur passiver Marktnutzer, sondern aktiver Marktgestalter. Es nutzt aus Sicht der Gutachtenden die Marktbeobachtungen und die Einbindung in überregionale Gremien für die Entwicklung innovativer Programmentwicklungen, die sich vielfach in Form neuer Projekte ausgezahlt haben. Die Möglichkeiten des Bologna-Prozesses werden für den Ausbau des eigenen Programms genutzt. Insbesondere die Anerkennungsfähigkeit von in Kontaktstudien erworbenen ECTS-Punkten wird hier zusätzliche Anreize schaffen. Die vielen Beispiele für innovative Angebote belegen den Nutzen der eingesetzten Verfahren.

Im Bereich der *Schlüsselprozesse* stellt das ZWW seine professionelle Organisationskompetenz unter Beweis. Die Schlüsselprozesse sind klar zugeschnitten, gut durchstrukturiert und sehr gut nachvollziehbar. Mit Flowcharts zur Veranschaulichung wird für alle Mitarbeitenden Klarheit über die Abläufe, Verantwortlichkeiten und Schnittstellen gestiftet. Die Schlüsselprozesse werden gut genutzt, um die Arbeitsroutinen zu strukturieren und zu effektivieren. Insgesamt erscheinen die Prozesse voll in das Organisationshandeln implementiert.

Die Ausführungen zu den *Lehr-Lernprozessen* zeigen deutlich, dass das ZWW sehr an der Qualität und Aktualität der Weiterbildungsmaßnahmen interessiert ist. Beeindruckt hat die Gutachtenden, wie grundlegend und differenziert das ZWW auf die Umwälzungen im universitären Bereich im Rahmen des Bologna-Prozesses reagiert hat. Die Rahmenprüfungsordnung, die Modulhandbücher, die Anerkennung von erworbenen ECTS-Punkten in Masterprogrammen zeigen, dass das ZWW den Umbruch nutzen konnte, um eine verbindliche Struktur für sein Angebot zu entwickeln. Damit ist ein tragfähiges Fundament für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität gelegt.

Als einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrenden in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung verstehen die Gutachtenden dabei das Kontaktstudium „Lehren lernen", das externe Lehrende auch kostenfrei besuchen können.

Die *Evaluation* der Lehrveranstaltungen in Kontaktstudiengängen, Einzelseminaren und Projekten ist sehr differenziert angelegt und begründet. Dies unterstreicht die große Bedeutung, die das ZWW der Evaluation für die pädagogische Qualitätssicherung und -entwicklung, die Bedarfserschließung und das Controlling beimisst. Die differenzierten Evaluationsbögen für die diversen Veranstaltungsarten, in denen die Indikatoren für gelungenes Lernen in verschiedenen Items operationalisiert sind, zeigen, dass das ZWW ein Gespür für die unterschiedlichen Erwartungen der Kunden hat und diese berücksichtigt.

Bei der *Infrastruktur* zeigen sich die besonderen Herausforderungen, die sich einem Weiterbildungszentrum stellen, das auf universitäre Räume in beschränktem Umfang und Standard angewiesen ist. Die Gutachtenden sehen die Schwierigkeiten und können die Anstrengungen und erste Erfolge gut nachvollziehen, über Seminarräume nach eigenen Ansprüchen sowie helle, zentral gelegene Büros verfügen zu können. Das ZWW unterstützt mit regelmäßiger Prüfung der Räume und der Funktionsfähigkeit der Medien die Qualität der Lerninfrastruktur.

Im Bereich *Führung/Entscheidungsprozesse* ist das ZWW aus Sicht der Gutachtenden mit seiner klaren Organisationsstruktur, die sich auch in der Definition der Schlüsselprozesse und der Zielvereinbarungen sowie in einem Organisationshandbuch niederschlägt, sehr gut aufgestellt. Die partizipative Führung fördert die Mitbeteiligung, Eigenverantwortung und Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeitenden. Die selbstreflexive Diskussion und die Projekte um das Thema Leadership zeigen für die Gutachtenden die Professionalität und den hohen Reflexionsgrad im Themenkomplex Führung.

Im Bereich der *Personalentwicklung* hat das ZWW aufgrund des hohen Anteils von Drittmitteln aus Sicht der Gutachtenden den ständigen Spagat zwischen den befristeten Projektmitarbeitenden und den Dauerangestellten zu bewältigen.

Durch Anforderungs- und Kompetenzprofile, individuelle Entwicklungsgespräche, die systematische Analyse von Kompetenzanforderungen und eine darauf bezogene Fortbildungsplanung sorgt das ZWW aus Sicht der Gutachtenden dafür, dass die notwendigen personellen Ressourcen für Angebot und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung stehen.

Das System des *Controllings* ist aus Sicht der Gutachtenden klar strukturiert und zeigt, dass das ZWW seine Prozesse mit den entwickelten Kennzahlen und Indikatoren, die im Jahresbericht zusammengeführt werden, offensichtlich sehr gut steuern kann. Ein klar definierter „Dreischritt" zur Seminarvorkalkulation ist aus unserer Sicht ein vorbildliches Beispiel für gelungene Angebotssteuerung unter den Marktbedingungen der Weiterbildung.

Die *Kundenkommunikation* ist dem ZWW ein besonderes Anliegen. Die Kommunikations- und Anmeldeverfahren sowie der Umgang mit Vorschlägen und Beschwerden sind kundenfreundlich strukturiert. Der existentiellen Bedeutung dieses Bereichs trug das ZWW mit der Verstärkung der Personalressourcen sowie verschiedenen Einzelmaßnahmen, wie z. B. einer zentralen Kundentelefonnummer, Rechnung.

Auch in seiner *strategischen Entwicklung* zeigt das ZWW aus Sicht der Gutachtenden seine hohen Kompetenzen im Bereich der hochschulpolitischen Entwicklung und der Gestaltung sowie Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das ZWW trägt mit seinen Initiativen zur Profilbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Universitätsebene bei und übernimmt hier eine Pionierrolle in Fragen der Marktentwicklung und Vertrieb wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Mit seinem Qualitätsentwicklungsprozess und der Analyse seiner Organisation schafft es Transparenz in Bezug auf seine Ziele, Verfahren und internen sowie externen Kooperationsbeziehungen und stellt sich damit als selbstreflexives Organisations- und Kompetenzzentrum wissenschaftlicher Weiterbildung dar.

AUTOR
Prof. Dr. Walter Bender,
Professur für Fort- und Weiterbildung
Institut für Erziehungswissenschaft
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Markusplatz 3, 96047 Bamberg
E-Mail: Walter.bender@uni-bamberg.de
Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Marburg, Promotion an der Bundeswehr-Universität Hamburg.
Habilitation an der Universität Marburg, Venia: Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung.
Akkreditierter Gutachter für Qualitäts- und Bidungsmanagement (LQW, LQB).
Arbeitsschwerpunkte: Lerntransfer- und Kompetenzforschung, pädagogische Qualitätsentwicklung, subjektorientierte Erwachsenenbildung.

LITERATUR

Argyris, C./Schön, D.A. (2008): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. (Übersetzt von W. Rhiel). Stuttgart: Schäffer-Poeschel

Bender, W. (2007): Zwischen Profession und Organisation: Pädagogische Reflexivität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Bender, W./Zech, R. (Hrsg.) „Denn sie wissen, was sie tun!" Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover: Expressum, S. 72-84

Bender, W. (2008): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Qualitätsmanagement. In : Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, Kap. 5.516, S. 1-16

Heimlich, Ch. (2003): Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Bonn: DIE http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/heimlich03_01pdf

Zech, R. (2011): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. 3. Aufl. Hannover: Expressum

PRAXIS TRIFFT WISSENSCHAFT – WISSENSCHAFT TRIFFT PRAXIS

Kooperation mit langer Tradition zwischen dem Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz und dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung hat Geburtstag. Herzlichen Glückwunsch! Als langjähriger Kooperationspartner haben wir in dieser Zeit viele gemeinsame Projekte ins Leben gerufen.

Gemeinsam entwickeln und umsetzen – auf dieser Basis besteht die Kooperation zwischen dem vhs-Landesverband und dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Mainz bereits seit fast 35 Jahren. Seitdem entstanden gemeinsame Kontaktstudiengänge und weitere gemeinsame Projekte. Durch Arbeitskreissitzungen, Planungstreffen und das gemeinsame Durchführen von Veranstaltungen wuchsen enge Kontakte und Kooperationsbeziehungen.

Developing and realizing together – on this maxim the co-operation between the regional association of adult education centers and the Center for Continuing Academic Education in the University of Mainz has been based for nearly 35 years now. Since then common Contact Studies and further common projects have been realized. Close contacts and relations of co-operation have been growing with conferences of working groups, meetings for developing projects and the common realization of courses.

Steffi Rohling

Kontaktstudium Sprachandragogik

Schon 1979 trafen sich beide Partner in einem Bundesprojekt zum Ausbau der erwachsenenpädagogischen Qualifikation für den Sprachunterricht begleitend zur Unterrichtspraxis. Das Kontaktstudium „Sprachandragogik" wurde ins Leben gerufen. Sprachkursleitende absolvieren Lerneinheiten mit sprachübergreifenden Anteilen und sprachdifferenzierten Workshops und haben die Möglichkeit, nach Hausarbeit, Unterrichtsprobe und Kolloquium mit einem berufsqualifizierenden Zertifikat abzuschließen.

Inzwischen erhalten sie dafür zudem 30 ECTS-Punkte. Ein gemeinsamer Arbeitskreis entwickelt die Lerneinheiten stetig fort. Gegliedert sind sie in drei Themenbereiche:

I. Sprache und Kommunikation

II. Lehren und lernen einer Fremdsprache

III. Lernerbedürfnisse und Lernbedarf

Zahlen – Daten – Fakten

2005-2012: 1.245 Teilnehmer/innen, Anteil vhs-Lehrende aus Rheinland-Pfalz ca. 50 %

Als ehemaliger Mitarbeiter der Sprachlehranlage der Uni Mainz und damals dann Fachbereichsleiter Sprachen der vhs Mainz, begründete ich gemeinsam mit den Fachbereichsleitenden aus Ingelheim und Wiesbaden und Vertretern der einschlägigen Institutionen der Universität, 1979 einen paritätisch besetzten gemeinsamen Arbeitskreis (GAK), dem auch der Leiter der Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung mit beratender Stimme angehörte. Zunächst lediglich von kollegialem Impetus getragen, entwickelte dieser GAK eine Weiterbildung, die neben der teilnehmerbezogenen individuellen Weiterqualifizierungsmöglichkeit durch Teilnahme an einzelnen Seminarveranstaltungen auch den Erwerb eines qualifizierten Kontaktstudienabschlusszeugnisses bot und noch heute – in modifizierter Form – ein fester Bestandteil des Angebots des ZWW ist.

Dr. Erich Zehnder,
ehemaliger stellvertretender Direktor des Verbandes der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz e.V.

Das Kontaktstudium „Sprachandragogik" hat seit seinem Beginn immer ein Bindeglied zwischen den durch den vhs-Landesverband organisierten besonders praxisbezogenen Fortbildungsmöglichkeiten und dem universitären, wissenschaftsorientiertem Bereich gebildet. Selbst wenn über die Bezeichnung „Sprachandragogik" immer wieder einmal diskutiert wurde, war und ist es den zahlreichen Teilnehmenden aus dem vhs-Umfeld bis heute bewusst, dass Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen in vielerlei Hinsicht einen anderen Ansatz und besondere methodische und didaktische Ausrichtungen braucht. Auf dem Weg dahin leisteten und leisten die Seminare des Kontaktstudiums einen nicht hoch genug einzuschätzenden Beitrag.

Dr. René M. Piedmont,
Stellvertretender Direktor der vhs Koblenz

Die Qualitätsansprüche an Weiterbildung steigen: seitens der Teilnehmenden an Sprachkursen sowie auch der Weiterbildner/-innen an die eigene Weiterbildung. Hier ermöglicht die Sprachandragogik gelungenes Lernen. Dabei war es ein wichtiger Schritt, dass das Kontaktstudium seit 2012 binnen eines Kalenderjahres abgeschlossen werden kann. Auch die Einführung von Credit Points zur Anerkennung besuchter Module an anderen Hochschulen bzw. für andere Lernanlässe steigert die Attraktivität. Inhaltlich garantiert eine gute Mischung aus wiederkehrenden sowie neuen Themen und Dozent/-innen, dass aktuelle erwachsenenpädagogische Entwicklungen in die Module einfließen. Dieses Konzept ist zukunftsweisend für eine noch breitere Verankerung des Kontaktstudiums in der bundesweiten Qualifizierungslandschaft an der Nahtstelle Wissenschaft und Volkshochschule.

Dirk Wolk-Pöhlmann,
Fachreferent im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.

Kontaktstudium Lehren lernen – Lernen lehren

1994 kam ein neues gemeinsames Modellprojekt hinzu. Zur „Fort- und Weiterbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige" wurde ein Rahmencurriculum entwickelt und erprobt. Das Kontaktstudium „Lehren lernen – Lernen lehren" entstand. Ziel ist auch hier die Professionalisierung von Lehrenden in der Weiterbildung begleitend zur Unterrichtspraxis. Im einjährigen Turnus wird ein fester Zyklus von 7 Modulen (je 2 Tage) durchgeführt:

I. Aufgaben und Selbstverständnis von Lehrenden in der Erwachsenenbildung + Neue Medien

II. Soziale Dynamik in Gruppen

III. Didaktik – Veranstaltungsplanung und Selbststeuerung

IV. Weiterbildungsmanagement

V. Methoden der Erwachsenenbildung

VI. Störungen und Konflikte

VII. Evaluation – Lern- und Transfererfolg

Auch hier ist durch eine Projektarbeit und deren Präsentation ein zertifizierter Abschluss möglich. Seit 2011 werden für diesen Abschluss 10 ECTS-Punkte anerkannt. Das Kontaktstudium erfüllt die Voraussetzungen des Gemeinsamen Rahmenkonzeptes „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation der Kursleitenden" des Bundesarbeitskreises Fortbildung im dvv.

Gemeinsame Arbeitskreise entwickeln die Kontaktstudiengänge kontinuierlich weiter, Lerneinheiten und Module werden stetig aktualisiert, neue Schwerpunkte gesetzt. So findet ein regelmäßiger Austausch von Wissenschaft und Praxis statt, der sich auch in den Inhalten der Module wiederfindet. Der Bereich des Weiterbildungsmanagements ist beispielsweise in den letzten Jahren für Kursleitende immer bedeutender geworden, im Kontaktstudium Lehren und Lernen widmet sich nun ein eigenes Modul diesem Themenbereich. Auch die Einbeziehung Neuer Medien in die Unterrichtsgestaltung ist inzwischen wichtiger Bestandteil der Module. Andere neue oder weiterführende Themen wie z. B. Lernberatung, Interkulturelle Kommunikation und Präsentationstechniken werden als Zusatzmodule angeboten.

Zahlen – Daten – Fakten

2005-2012: 1.944 Teilnehmer/innen, Anteil vhs-Lehrende aus Rheinland-Pfalz ca. 30 %

Professionalisierung der Kursleitenden ist ein zentrales Thema in der Weiterbildung. Die Kombination aus Wissenschaft und Praxis in der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung, wie der vhs-Landesverband dies gemeinsam mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung hier praktiziert, hat bundesweit Beispielcharakter.

Mareike Schams,
Fachreferentin im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.

Im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung konnte ich im Rahmen des Kontaktstudiums „Lehren lernen – Lernen lehren" Veranstaltungen zum Lernen mit dem Internet durchführen. Das war für mich eine ungeheuer wichtige Erfahrung, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und auch mit sehr verschiedenen biografischen Hintergründen dabei waren. Die Atmosphäre und „das Setting", wie man heute neudeutsch sagt, waren so, dass die Verschiedenheiten für die Seminarentwicklung sehr wertvoll waren. Gerade beim Weblernen ist es ja so, dass Partizipation und das Teilen von individuellen Erfahrungen die Schlüssel des Lernerfolgs sind. Dazu waren alle Voraussetzungen beim ZWW gegeben, als Dozent habe ich mich sehr unterstützt gefühlt und ich denke, das hat sich auch auf die Motivation der Lernenden übertragen.

Christoph Köck,
Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes e.V.

Die Fortbildungsseminare des ZWW habe ich immer gerne besucht. Besonders wichtig für meine persönliche und berufliche Laufbahn waren u. a. die Weiterbildungsveranstaltungen des Kontaktstudiums „Fremdsprachen für Erwachsene – Sprachandragogik" und das Kontaktstudium „Lehren lernen - Lernen lehren" mit Zertifikat. In den Seminaren erhielt ich einerseits Einblicke in das Schaffen der Kollegen – die Vielfalt in unserer Lerngruppe war sehr interessant und spannend – und andererseits umfangreiches Wissen zu meinem Aufgabengebiet. Ich möchte hier auch die Gelegenheit wahrnehmen und meinen Dank an besondere Referenten aussprechen. Dieser gilt insbesondere Frau Margret Küppers und Herrn Professor Dr. Erhard Meueler. Letzterer gab mir die Inspiration zu meiner Abschlussprojektarbeit, die mir dann neue Wege eröffnete, mein eigenes Tun zu optimieren und dieses stets weiterzuentwickeln.

Lisa Maleck-Parker
Außenstellenleiterin der kvhs Rhein-Lahn, Landesprüfungsbeauftrage für die telc Sprachenzertifikate Deutsch und Sprachkursleiterin an Volkshochschulen

Cui bono?

Von der bewährten Kooperation profitieren vor allem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie erhalten ein kontinuierliches und qualitätsgesichertes Weiterbildungsangebot. Durch die offenen Gruppen und den fächerübergreifenden Ansatz von Lehrenden in der Weiterbildung ist ein breiter Austausch mit Kolleginnen und Kollegen möglich. vhs-Kursleitende tauschen sich untereinander aus, treffen aber auch Lehrende aus ganz anderen Einrichtungen.

Und natürlich profitieren auch die Kooperationspartner. Durch aktuelle, passgenaue Angebote kann die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, und damit auch der vhs-Kursleitenden, gezielt gefördert werden. Das gemeinsame Programm schont Ressourcen – personell wie auch finanziell – in der Planung und Organisation. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für beide Kontaktstudien werden miteinander abgestimmt und durchgeführt. Der Verbreitungsgrad der Angebote ist so weitaus breiter. Auch vhs Kursleitende aus den angrenzenden Bundesländern Hessen und dem Saarland nehmen zunehmend an den Kontaktstudien teil. Dabei ist die Kombination aus praktischem Bezug und einem Universitätszertifikat für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgesprochen attraktiv. Aus diesen guten Erfahrungen heraus haben sich auch weitere lockerere Kooperationen ergeben, so unterstützt und bewirbt der vhs-Landesverband die ZWW-Angebote zum ProfilPASS, zur Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung sowie das Kontaktstudium „Kommunikation in der beruflichen Bildung". Im Laufe der Jahre entstand eine sehr gewinnbringende Vernetzung von Volkshochschule und Universität für die übergreifende Bildungsarbeit.

Zu seinem 40-jährigen Bestehen gratulieren wir dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung herzlich! Für die gute Zusammenarbeit danken wir – insbesondere seiner Leiterin Dr. Beate Hörr – sehr und freuen uns auf noch viele gemeinsame Projekte und Ideen!

Steffi Rohling
Direktorin des Verbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG AN DER JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ (1973-2013)

Von den Ansätzen dieser hochschulischen Aufgabe bis zu den heutigen Fragestellungen

Astrid Sänger

Summary:

With the first implication of changing and widening the systems of schooling, vocational and higher education towards a transparent and more flexible system combining all actors and fields in the 70th in Western Germany, centres for further education and continuing learning at universities were established. Many of them opened lessons towards society and created studies for professional groups coming back to university to accomplish their knowledge.

This article gives a short overview of the development of the "Centre for Continuing Education" at the Johannes Gutenberg University of Mainz during the last 40 years. It stresses the political and structural background for continuing and adult education at universities in Germany, especially in Rhineland-Palatinate. It describes tasks and efforts from the beginning till now, but as well checks and balances. It mentions the way how to get support and from whom, how to create and develop studies, how to develop and finance future programs. Initiatives of the European level have to be taken into account on the national discussions and included in the studies. Therefore it is as well necessary to work in European projects.

Since Bologna study systems in all European countries will go towards a modulated lifelong learning system. For the whole university as well as for the Centre of Continuing Education the questions have to be answered about quality of learning and of the organization of studying towards a European system of lifelong learning. For Centres for Continuing Education this will be as well the question towards the profile of continuing education within the organizational university system.

1. Zur Vorgeschichte: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (1950-1976)

Eine Darstellung der Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland und deren erste Ansätze bis zur Bildungsreform in den 70er Jahren schildert Joachim Dikau ausführlich, daher sollen hier nur einige Aspekte aufgenommen werden.[1] Bereits Ende der 50er Jahre skizzierte der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen" in seinem „Gutachten zur Erwachsenenbildung"(1959) Überlegungen für ein Gesamtkonzept zur Erneuerung des schulischen wie außerschulischen Bildungssystems und berücksichtigte dabei – angeregt u. a. durch britische Impulse – erste Ideen für eine „Öffnung der Hochschulen" für breitere Bevölkerungsschichten unter Berücksichtigung der dafür notwendigen Forschung und Didaktik.

Zuvor hatte Willy Strzelewicz 1956 die „Göttinger Seminarkurse" an der Hochschule eingerichtet, „öffentliche" Universitätskurse, mit denen er sich an „… ein lernwilliges, wenn auch universitätsfernes Publikum in der umliegenden Flächenregion…"[2] richtete. Auch an der FU Berlin setzte Fritz Borinski in Zusammenarbeit mit den Volkshochschulen „Universitätskurse" durch.

Die Organisation dieser Kurse lag bei einem „Sekretariat für Erwachsenenbildung", das der Hochschulleitung unterstellt war und mit dem die Hochschule ihre Angebote für die Stadt bzw. Region bereitstellte.

Entscheidende Impulse für die Weiterbildung gingen danach sowohl von dem „Strukturplan für das Bildungswesen" sowie dem nachfolgenden „Bildungsgesamtplan 73" aus: Gestärkt durch eine veränderte Verfassungsstruktur mit vermehrter Kompetenz im Bildungsbereich legte der Deutsche Bildungsrat Anfang 1970 mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen"

1 Dikau, Joachim: Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahre. In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S. 16-25.

2 Ebenda, S. 17.

ein umfassendes Gesamtkonzept mit langfristiger Perspektive für das ganze bundesdeutsche Bildungssystem sowie für ein lebenslanges Lernen vor. „Dabei wurden fast alle Bereiche des Bildungssystems bis auf die Hochschule in den Blick genommen und Erwachsenenbildung, jetzt „Weiterbildung" genannt, wurde hierin zum integrierten „vierten Teilbereich" proklamiert".[3]

Diese Impulse wurden für den Hochschulbereich 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG) übernommen, das erstmals verbindlich in § 2 die Weiterbildung zu den Hochschulaufgaben zählte.[4] Allerdings, so Dikau, war der Anspruch an die Weiterbildung, als „vierte Säule" oder „quartärer Sektor" in ein integriertes „Gesamtbildungssystem" einzumünden, nur ein großer Plan mit guten Absichten, aber auch nicht mehr, da die Vielzahl der Träger und Einrichtungen mit ihren Angeboten weder transparent waren noch die Bereitschaft aufbrachten zu einer trägerübergreifenden Kooperation im Sinne eines Systems. Hochschulausbildung und Weiterbildungspraxis waren sich noch weitgehend fremd.[5]

1970 gründete sich der bundesweite „Arbeitskreis für universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE)"[6], der der Erwachsenenbildung in der Fachöffentlichkeit zu einem Durchbruch und dem inzwischen neu etablierten Berufsfeld Erwachsenenbildung für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler mit Gründung erster eigener Lehrstühle zu mehr Öffentlichkeit verhelfen wollte. Der AUE setzte sich verstärkt für die Professionalisierung ein, etwa durch erste Modellprojekte zu Qualifikationsseminaren für nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, aber ab Ende der 70er Jahre auch für den mittelfristig verstärkten Ausbau der ‚Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung' mit dem langfristigen Ziel einer „Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität (…) in ein wissenschaftliches Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orien-

3 Ebenda, S. 19.

4 Vgl. Faulstich, Peter: Von der „Universitären Erwachsenenbildung" zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung". In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S.31.

5 Vgl. Dikau, Joachim, S. 20.

6 Seit 2003 in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. – DGWF" umbenannt..

tiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d. h. miteinander verknüpfter Erst- und weiterbildender Studiengänge anbietet"[7].

2. Erste Entwicklungen dieses Aufgabengebiets an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

2.1. Die Phase von 1972-1980

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund wurde mit entscheidenden Vorarbeiten seit Ende 1972 sowie dem ganzen Jahr 1973 auch an der Universität Mainz beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW Bonn) ein dreijähriges Projekt zur „Einrichtung einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz" beantragt. Dieses wurde am 01.04.1974 für den Zeitraum 15.04.1974-30.04.1977 bewilligt, mit einer Ko-Finanzierung durch das Land Rheinland-Pfalz und Eigenanteilen der Universität.[8]

„Voraus ging eine etwa 1 ½-jährige Planungs- und Bewilligungsphase, die mit der Teilnahme des Senatsbeauftragten für Volkshochschule und Erwachsenenbildung der Universität Mainz (Prof. Dr. Sprengard) an der V. Jahrestagung des AUE e.V. im Oktober 1972 in Trier begann"[9]. Der AUE spielte auch bei weiteren Gesprächen zwischen der Universität und dem BMBW zur Institutionalisierung und Finanzierung durch seine Beratungs- und Vermittlungsfunktion eine nicht unerhebliche Rolle. [10]

Mit Senatsbeschluss vom August 1973 wurde der Senatsbeauftragte für Volksschule und Erwachsenenbildung an der Universität Mainz (JGU) beauftragt, den inhaltlichen und orga-

7 Vgl. Dikau, Joachim, S. 22.

8 Sprengard, Karl-Anton: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung – Projekt- Gesamtbericht, 1977.

9 Ebenda, S. 16.

10 AUE Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung; Bestandsaufnahme, Organisationsprobleme und didaktische Planung von Veranstaltungen – Projektabschlussbericht – 1985, S. 255.

nisatorischen Ausbau der Erwachsenenbildung an der Universität Mainz voranzutreiben. Diesem Auftrag stimmten der Rektor am 28.08.1973 sowie Bund und Land am 01.03.1974 zu.

Bildungspolitisch wurde dieses von Prof. Sprengard entsprechend der damaligen Situation bewertet: „Das (damals) sich zeigende Interesse der Kooperation von Hochschul-Institution und Erwachsenenbildungs-Institution erweist sich als Fortsetzung der Ablösung vom allgemeinen Agieren der Hochschule im eigenen Wirkungsbereich mit „Öffentlichen Vorträgen" bzw. „Ausspracheabenden" (seit WS 46/47) durch strukturiertere Angebote im Rahmen des Studium Generale (…) auf der Basis des in der Gründungsakte festgehaltenen allgemeinen Auftrages an die Universität, sich auch der (allgemeinen) Erwachsenenbildung zu widmen"[11]. Nach Meinung Sprengards sei diese Aufgabe der Hochschule nur zu gewährleisten, wenn sie institutionalisiert und mit einem Personal und Sachhaushalt ausgewiesen sei, daher die Antragstellung.[12]

Gesetzliche Grundlagen in Rheinland-Pfalz als Voraussetzung für die wissenschaftliche Weiterbildung waren einerseits das Hochschulgesetz von 1971 sowie das „Landesgesetz zur Neuordnung und Förderung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz" vom 01.03.1975.

Im Hochschulgesetz wurde in § 2 Abs. 1 als eine der Aufgaben wissenschaftlicher Hochschulen angeführt, dass „sie sich der Fort- und Weiterbildung auch außerhalb der Hochschule annehme". Im Landesgesetz zur Weiterbildung werden die Hochschulen zwar nicht direkt angesprochen, dennoch besteht seit 1972 eine Aufforderung zur engen Kooperation zwischen Weiterbildungsträgern und Hochschulen.[13]

Im Rahmen des Projektes zur „Einrichtung einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz" wurde in einem ersten Schritt mit einem Symposium in Ludwigshafen im September 1976 zu „Modellen wissenschaftlicher

11 Sprengard, Karl-Anton: Projekt-Gesamtbericht, S. 17.

12 Vgl. AUE, S. 253.

13 Sprengard, Karl-Anton: Monographien aus der Projekt- und Entwicklungsarbeit. Teil 1: Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 34 ff.

Weiterbildung" eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsbestrebungen auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene angestrebt, um Möglichkeiten zur Konzeption, Organisation, Entwicklung und Finanzierung des Beitrags der Hochschulen in diesem Sektor auszuloten. Auf der Tagung kam man zu dem Schluss, dass trotz der noch bis in die 80er Jahre zu erwartenden Studentenberge die Hochschulen verpflichtet seien, einen Beitrag zur Weckung und Befriedigung wissenschaftsorientierter Bildungsbedürfnisse zu leisten. Während der Staatssekretär des Kultusministeriums davon ausging, dass die Hochschulen in Zukunft viel stärker die Aufgaben der Weiterbildung übernehmen müssten und dass hier eine Bewusstseinsveränderung bei der Einschätzung der Rolle der Hochschulen sowohl in Hinblick auf Kooperationen mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen als auch hin zu einer Veränderung der Gesamtstruktur einzuleiten sei, allerdings bei gleichen Mitteln[14], wies die Hochschulleitung auf die bestehenden Probleme u. a. durch Kapazitätsengpässe hin[15].

Da die mit dem Projekt verbundenen Aufgaben der Kontaktstelle eine Servicefunktion sowohl für die Fachbereiche als auch für die externen Erwachsenenbildungsinstitutionen bildete, wurde sie als **‚Zentrale Einrichtung'** organisatorisch einerseits dem Präsidenten – als dem Vertreter nach außen – unterstellt, andererseits war sie inhaltlich dem Senat zugeordnet.[16]

Das Projekt **„Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)"** wurde ausgestattet zunächst mit 2 Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter sowie 1,5 Stellen für Verwaltungskräfte.

14 Vgl. Sprengard, Karl-Anton: Monographien aus der Projekt- und Entwicklungsarbeit. Teil 1: Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 3 bzw. S. 45 ff.

15 Ebenda, S. 6.

16 Sprengard, Karl-Anton: Projekt-Gesamtbericht, S. 22.

Als Voraussetzung für eine gute Arbeit einer derartigen Servicestelle waren sowohl eine Vernetzung und strukturelle Einbindung innerhalb der Universität als auch die Kooperation mit lokalen, regionalen, überregionalen und internationalen Partnern nötig.

So wurde – neben der o. g. strukturellen Einordnung – innerhalb der Universität für die Verbindung zu den Fachbereichen 1975 ein „ständiger Arbeitskreis Wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)" gegründet, in den Beauftragte der Fachbereiche berufen wurden und die die Kontaktstelle bei Fragen der Bestandsaufnahme und der Institutionalisierung unterstützen sollten. Ziel war die Vorbereitung und Durchführung interdisziplinär angelegter „Zusatzstudiengänge". Aus finanziellen aber auch organisatorischen Gründen kam dieses zusätzliche Angebot durch die Fachbereiche nicht zustande, so dass dieser AWW mit Projektende die Arbeit einstellte.

Die universitätsübergreifende Zusammenarbeit wurde 1973 gewährleistet durch die „Arbeitsgemeinschaft der Hochschulen und Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz", in der sich die Volkshochschulen, die weiteren Hochschulen des Landes sowie der Landesbeirat für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz trafen. Diese wurde 1978 abgelöst durch einen Projektbeirat, dem Vertreter aller staatlichen Hochschulen (Senatsbeauftragte) des Landes, Vertreter der Erwachsenenbildungsorganisationen und ein Vertreter des Kultusministeriums angehörten.

Die Arbeitsschwerpunkte der Kontaktstelle ergaben sich sowohl aus einem 8-Punkte-Katalog des Senats von 1973[17] sowie aus den Beschlüssen der o. g. Arbeitsgemeinschaft von Vertretern der Hochschulen und des Landesbeirats für Erwachsenenbildung von 1974 etc.[18]:

- Planung von **Hochschulseminaren** und Herausgabe eines **Kursverzeichnisses** aller bereitgestellter Veranstaltungen von wissenschaftlichen Mitarbeitern der rheinland-pfälzischen Hochschulen für die Volkshochschulen (extramural) inkl. finanzieller Abrechnung;

17 Sprengard, Karl-Anton: Projekt-Gesamtbericht, S. 15 ff. und 36 ff.

18 Ebenda, S. 40-42.

- Entwicklung von **Kontakt-, Zusatz- und Begleitstudien** (z. B. für in der Weiterbildung Tätige)

  - Kontaktstudium Sprachandragogik –
    ein Modellprojekt zur Qualifizierung von Sprachlehrern an Volkshochschulen

  - Weiterbildendes Studium für Erwachsenenpädagogen u. a.

- Planung, Organisation und Begleitung wissenschaftlicher **Fachkonferenzen**

- Bereitstellung einer **Bibliothek für Weiterbildung** mit Monographien aus der Projekt- und Entwicklungsarbeit

  - A: Arbeitsberichte
    Arbeitsberichte 1974-1978 – z. B. 1979: Kurzseminar „Probleme und Aufgaben der Senioren-Weiterbildung – Empfehlungen für die Praxis"
  - B: Lernen im Erwachsenenalter – Didaktik und Methodik etc.
    (Mitarbeiterweiterbildung) Werkstattberichte zur Erwachsenenbildung
  - C: Materialien und Berichte / ab 1981 eingeführte Dokumentationsreihe „Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung" – Themenbezogene Veranstaltungsbeschreibungen bis 1999.

- Mitwirkung bei der **Weiterbildung des nichtwissenschaftlichen Personals** der Hochschule.

Das zugrundeliegende Finanzierungsmodell für alle Aufgaben der Kontaktstelle, insbesondere auch das hochschulübergreifende, regionale Kursangebot, war verbunden mit einem 50 %-Zuschuss aus dem Haushalt der Kontaktstelle zum Honorar der Dozierenden, um das Risiko der Träger (zu geringe Teilnahmezahlen, zu hohe Honorare) zu verringern[19] [20].

19 Vgl. interner Vermerk von Frau Wiebke Koerlin, 13.11.1996, Mitarbeiterin der Fortbildung.

20 AUE, S. 267.

Die Professionalisierung der Weiterbildung – in einigen Bundesländern bereits unterstützt durch die Weiterbildungsgesetzgebung – lag in Mainz bis zum Beginn des Projektes in Händen der Weiterbildungseinrichtungen. Seit Anfang der 70er Jahre wurden allerdings verstärkt und inhaltlich sehr differenzierte Studienangebote zur Erwachsenenbildung vorgelegt, so auch an der Universität Mainz mit einem Studiengang „ Diplom-Pädagogik" und ab 1974 dann mit den Angeboten der Kontaktstelle im Rahmen der Kontaktstudien für die `Mitarbeiterfortbildung` an Volkshochschulen.

Im Rahmen der Sitzungen des Landesbeirats und unter Federführung des Kultusministers von Rheinland-Pfalz konnte – nach Auslauf der Projektförderung 1977 – eine zunächst projektive Weiterarbeit der Kontaktstelle bis 1980 erreicht werden, allerdings mit um 50 % reduziertem Personalbestand.[21] Die Leitung übernahm Dr. Dr. Friedrich Pfurtscheller.

Diese Entscheidung zur Weiterführung muss auch vor dem Hintergrund des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 gesehen werden, das wie bereits auch der vorher schon genannte Bildungsgesamtplan von 1973 trotz seiner Umstrittenheit wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen setzte. Umgesetzt wurden diese über Ausschreibungen von BLK-Modellversuchen für weiterbildende Studienangebote des Bundes sowie – indirekt damit verbunden – auch über die Unterstützung der Institutionalisierungsformen.[22]

Allerdings traten in der Zusammenarbeit der KWW mit den Kooperationspartnern schon bald Divergenzen auf – einerseits aufgrund der zunehmenden Wünsche der öffentlichen Träger hinsichtlich der Qualifizierung ihres Angebotes durch Hochschulseminare, andererseits durch die erhöhten Probleme an den Hochschulen selbst (steigende Studierendenzahlen, NC, sinkende Mitarbeiterzahlen, stagnierende Mittelzuweisungen), was zu Unsicherheiten in Bezug auf Weiterbildungsstudien führte[23]. Weitere Probleme wie die striktere Anwendung der Nebentätigkeitsverordnung an der Universität Mainz kamen 1976 hinzu, so dass das

21 Vgl. Sprengard, Karl-Anton: Projekt-Gesamtbericht, S. 12 bzw. 165.

22 Vgl. Faulstich, S. 31-32.

23 Vgl. Sprengard, Karl-Anton: Projekt-Gesamtbericht, S. 35.

Engagement von Seiten der Fachbereiche stagnierte. Darüber hinaus gab es unterschiedliche Auffassungen über die Aufgaben der Kontaktstelle.[24]

2.2. Die Phase von 1980-1990

In der Folgezeit, so Dikau, wurde nach dem Regierungswechsel weiterhin ein erhöhter Stellenwert auf Weiterbildung und die damit verbundene Bedeutung des Hochschulmanagements gelegt, hinzu kamen weitere Akzente wie z. B. die **Qualifizierungsoffensive bzw. der Technologietransfer**, die einen gewandelten Sinn von Dienstleistungsauftrag der Hochschulen signalisierten, der sich eher der stärkeren Belebung des Arbeitsmarktes und der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft verpflichtet sah.[25]

Diese Entwicklung führte 1980 u. a. zur festen Übernahme der KWW an der Universität Mainz. Dazu trugen nach Einschätzung des Leiters die Unterstützung durch den Senatsbeauftragten und Projektleiter bei, das Wirken des zuständigen Vizepräsidenten sowie des Kultusministeriums und die bereits längere Tradition der Kooperationsnetzwerke[26].

Auf Antrag der Universität wurde vom Land zum 01.01.1980 zugesagt, die Personalstellen[27] in den Haushalt der Universität zu übernehmen und die Kontaktstelle weiterhin finanziell zu unterstützen. Eine entsprechende Mittelfestschreibung erfolgte für die Haushalte 1980-1989.[28] Während bis zum Februar 1984 die KWW im Präsidialamt integriert war, d. h. dem Präsidenten bzw. dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre unterstellt war, folgte nun im Zuge einer größeren strukturellen Veränderung in der Universität die Ansiedlung der KWW in der Verwaltung im Dez. 1 „Planung, Haushalt, Finanzen"(Referat 113) beim Kanzler[29]. Damit fehlte die Anbindung an die universitätsinternen Gremien wie Senatsausschuss etc.,

24 Vgl. AUE, S. 263-264.

25 Dikau, Joachim, S. 22.

26 AUE, S. 257.

27 Bericht des Präsidenten 1980/1981, S. 21 ff.

28 Interner Vermerk Koerlin; 13.11.1996.

29 Vgl. AUE, S. 257/258.

außerdem ging durch den Verlust des Status „Zentrale Einrichtung" die Eigenständigkeit in der Programmplanung verloren.

Sicher auch aus diesem Grunde sollte auf Vorschlag des Leiters die Kontaktstelle 1984 umbenannt werden in „Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität"(ZWW) [30], „da in dieser Bezeichnung – auch inneruniversitär verständlicher – die zentrale Koordinierungsfunktion der Einrichtung besser zum Ausdruck" käme[31].

Nach außen übernahm der „Ausschuss für wissenschaftliche Weiterbildung der Landeshochschulpräsidentenkonferenz", in dem alle Hochschulen des Landes vertreten waren, die Beratung und Unterstützung dieser Zentralstelle.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hielten Einzug in die Universität und dieses Aufgabenfeld musste insbesondere auch für das universitätsinterne Personal aufgebaut werden. Ab SoSe 1982 wurde daher das Aufgabengebiet der internen Mitarbeiterfortbildung für die Universität Mainz und das Klinikum Mainz in Zusammenarbeit mit dem Personalrat und einem Fortbildungsausschuss durch die KWW stärker etabliert: Veranstaltungen zu „Arbeitsplatz Universität"; Personalwesen; Haushalts- und Beschaffungswesen, Seminare für Ausbilder sowie Arbeitssicherheit und Unfallschutz etc. wurden angeboten.

1983 wurden die Angebote erweitert um z. B. die Nutzung der elektronischen Datenverarbeitung bis hin zu Sprachkursen über die vhs Mainz. In diesem Zusammenhang wurde in Zusammenarbeit mit dem ZDV von der Zentralstelle 1987 ein PC-Pool eingerichtet, in dem Frau Dr. Zahra Taraf als Lehrbeauftragte bis zu ihrem Ausscheiden am 31.01.2013 Kurse für das interne Personal anbot.[32]

30 Bericht des Präsidenten 1984, S. 65.

31 AUE, S. 258.

32 Dieses Angebot wird durch die nun zuständige Abteilung für die Fortbildung für das Personal weitergeführt.

In den folgenden Jahren konsolidierte sich die Arbeit der ZWW. Im Projektabschlussbericht 1985 des AUE über die Bestandsanalyse von Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung im Zeitraum 01.01.1982 - 31.12.1984 wird die KWW unter folgenden Merkmalen positiv bewertet:

- Unterstützung durch das Kultusministerium
- Inneruniversitäre Einbindung im Rahmen der Präsidialverwaltung
- Trotz minimaler personaler Ausstattung vielfältige Weiterbildungsaktivitäten
- Zuständigkeit für alle Hochschulen des Landes und Aufsichts- und Beratungsinstanzen landesweit zusammengesetzt.[33]

Erst im Bericht des damaligen Universitätspräsidenten Zöllner von 1989 wurden an der Mainzer Universität neue Akzente gesetzt: Allgemeine Unterstützung und Förderung der Lehre – Interdisziplinarität – Weiterbildung nach Abschluss des Studiums. Der Präsident warb für eine vermehrte „… Weiterbildung von bereits im Berufsleben Stehenden, die sich nicht auf Seniorenprogramme und ähnliches beschränken darf, um ein Studium continuum"[34] und forderte hier die Fachbereiche zur aktiven Mitarbeit auf.

Sein Nachfolger im Amt des Präsidenten wies im Bericht von 1990 darauf hin, dass inzwischen erste Schritte für eine weitere Verstärkung der Weiterbildung unternommen worden seien und kündigte die Ausschreibung eines neuen Modellprojektes an.

3. Ein „Neustart" in Rheinland-Pfalz und an der JGU Mainz (1990-2000)

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den neunziger Jahren beschreibt Faulstich als „konzeptionellen Stillstand bei fortschreitender Expansion", wobei er auf die stetige Zunahme an weiterführenden Studienangebote und Teilnehmenden hinweist. Hintergrund dieses zunehmenden Engagements sei u. a. auch das Bemühen der Hochschulen selbst, hier einen möglicherweise florierenden Markt zu besetzen. Entsprechende Stellung-

33 AUE, S. 251.

34 Bericht des Präsidenten 1989, S. 4.

nahmen wurden von der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1982 und dem Wissenschaftsrat 1983 abgegeben. [35]

Mit dem Regierungswechsel 1991 in Rheinland-Pfalz übernahm der ehemalige Präsident der JGU Mainz, Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, am 21.05.1991 das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW). Mit dem neuen Ministerium, das als erstes in seinem Namen die „Weiterbildung" führte, gingen große Erwartungen hinsichtlich des Ausbaus wissenschaftlicher Weiterbildung in Rheinland-Pfalz einher.

3.1. Zunahme der Weiterbildungsinstitutionen und Angebote an den Hochschulen

Der Anschub der wissenschaftlichen Weiterbildung in Rheinland-Pfalz durch das Ministerium wurde in den Jahren 1992 - 1996 über eine landesweite Modellprojektpolitik sowie die Generierung neuer Institutionen insbesondere für den Bereich der Fernstudienangebote gefördert.

Bereits Ende der 80er bis Anfang der 90er Jahre wurde die alleinige Zuständigkeit der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung in Rheinland-Pfalz an der Universität Mainz abgelöst durch die Einrichtung weiterer Institutionen der Weiterbildung an den Hochschulen des Landes:
So wurden an der Universität Koblenz-Landau (1991) und in Kaiserslautern 1992 die „Zentren für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung" mit einem starken Fernstudienangebot gegründet bzw. erweitert. Mit der Errichtung der „Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen" in Koblenz 1993 wurden diese Angebote auch für die Fachhochschulen des Landes Rheinland-Pfalz übertragen und in einer Kooperation mit Hessen und dem Saarland etabliert. Ende der 90er Jahre wurde an der Universität Trier die „Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung" geschaffen, die sich dem Aspekt Technologietransfer verstärkt widmete.

35 Faulstich, Peter, S. 32 f.

In der Zeit von 1992 bis Ende der 90er Jahre wurde an der Universität Mainz eine „Arbeitsgruppe Hochschulen in der Weiterbildung" ins Leben gerufen, in der sich die neuen Leiter der Weiterbildungseinrichtungen an den Hochschulen trafen, um sich über die jeweiligen Situationen und Angebote auszutauschen.

Am 14.01.1998 wurde an der Universität Koblenz-Landau/Landau die „Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden e.V. (AWW)" gegründet. Ähnlich wie die im Jahr 1973 gegründete „Arbeitsgemeinschaft der Hochschulen und Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz" hatte auch diese den Auftrag, die nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannten Landesorganisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft, den Landesverband der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz e.V., die Hochschulen des Landes Rheinland-Pfalz und das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur für die Professionalisierung des eigenen Lehrpersonals zu einer verstärkten Kooperation zu bewegen.

An der JGU Mainz wurde – wie angekündigt – am 05.07.1991 neben der ZWW ein neues „Modellprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung" ausgeschrieben, das zum 16.09.1991 durch die Autorin selbst (Dipl.-Päd. Astrid Sänger) mit einer halben Stelle für ein Jahr besetzt werden konnte. Ziel war auch hier die Unterstützung der Fachbereiche bei der Vorbereitung, Organisation und Durchführung modellhafter Projekte wissenschaftlicher Weiterbildung für Berufspraktiker/-innen; die Koordination zwischen Fachbereichen, Verwaltung und nachfragenden Institutionen; die Beratung der Teilnehmenden sowie Aufbereitung der Erfahrungen[36]. Angebunden war diese Stelle diesmal an das Dezernat 2, Abt. 24, Studium und Lehre, das dem Vizepräsidenten unterstellt war.

Die ab 1992 zu beantragenden Modellprojektanträge der JGU Mainz für eine Anschubfinanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung durch das MBWW wurden durch die Projektleiterin des „Modellprojekts für wissenschaftliche Weiterbildung" koordiniert.
Diese beantragte gemeinsam mit dem Verband der Volkshochschulen (Vvhs) von Rheinland-Pfalz e.V. am 01.08.1992 das Modellprojekt „Fort- und Weiterbildung für Lehrende in der Erwachsenenbildung – FWL", das für den Zeitraum zwischen 1992 - 1995 genehmigt wurde.

36 Ausschreibung vom 05.07.1991

Die gute Kooperation mit dem Vvhs hinsichtlich der Qualifizierung der Mitarbeitenden an Volkshochschulen hatte ja bereits eine große Tradition. Bis heute haben sich das aus diesem Antrag entwickelte „Kontaktstudium Lernen und Lehren" genauso wie das Kontaktstudium der 70er Jahre „Sprachandragogik – Fremdsprachen für Erwachsene" erhalten. Das Curriculum zur Professionalisierung der Lehrenden wurde 1995 veröffentlicht und wird von der Kernidee her bis zum heutigen Tage umgesetzt[37].

Als weiteres konnte 1996 das Projekt „Gleichstellung im Beruf" angeschoben werden, auch diese Weiterbildung besteht von der Zielgruppe und der Grundausrichtung her bis zum heutigen Tag.

Weitere Projekte wurden über die Fachbereiche beantragt, wie etwa das Weiterbildungsstudium „Klinische Psychologie/Verhaltenstherapie/Psychotherapie" durch Prof. Dr. M. Hautzinger u. a.

Im Zeitraum von 1992-1996 wurden insgesamt 27 Projekte unterschiedlicher Größe und Dauer an der Universität Mainz gefördert. Diese Angebote wurden zum Teil sehr gut angenommen, eine Zusammenarbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen an der Hochschule fanden allerdings nur in Ausnahmefällen statt, so dass die Projekte bei einem Wechsel der Professoren mit wegwanderten oder aufgrund mangelnder Finanzierung nicht mehr aufrecht erhalten werden konnten. Von diesen Projekten bestehen bis zum heutigen Zeitpunkt noch drei Angebote, von denen zwei inzwischen durch das jetzige Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) organisiert werden.
Diese veränderte Weiterbildungslandschaft in Rheinland-Pfalz, in der immer mehr Hochschulen eigene Institutionen aufbauten und Angebote auch in Konkurrenz zu den Volkshochschulen sowie anderer Weiterbildungseinrichtungen vermarkteten, änderte auch die Finanzierungsbedingungen.
Die Finanzierung der `Hochschulseminare` der JGU Mainz durch das Ministerium erfolgte erstmals 1990/91 nicht mehr, so dass Ende der 90er Jahre beschlossen wurde, dieses

37 FWL Rheinland-Pfalz, Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz: Rahmencurriculum für die Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige, 1995

Programm einzustellen, wogegen weder von Seiten der Volkshochschulen noch der Hochschulen Einwände erhoben wurden. Alle Institutionen waren inzwischen darauf eingestellt, die eigenen Angebote selbst zu finanzieren oder in Kooperation mit anderen Trägern anzubieten.

3.2. „Neustart" und strukturelle Schwierigkeiten

Der „Neustart" an der JGU Mainz mit dem „Modelprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung" verlief sehr holprig und muss als halbherzig bezeichnet werden. Nicht nur, dass es jetzt innerhalb der Universität zwei Einheiten gab, die den Auftrag hatten, verstärkt Fort- und Weiterbildung anzubieten. Beide verfügten weder über eine ausreichende Personal- und Finanzausstattung, noch konnten sich aufgrund der Parallelstrukturen Synergien ergeben. Auch für die inneruniversitäre Wirkung in Richtung Fachbereiche, aber ganz besonders in der Außenwirkung auf mögliche Teilnehmende war diese Situation völlig unzufriedenstellend, weil ineffizient und intransparent.

So wurde dann nach einigen Anläufen am 07.10.1994 beschlossen, die bestehenden parallelen Organisationsstrukturen für Weiterbildung zu vereinheitlichen.

In einem ersten Schritt wurde in der Abteilung 24, im Zuständigkeitsbereich des Vizepräsidenten für Studium und Lehre, ein neues Referat **„Zentralstelle für universitäre Fort-und Weiterbildung"(ZuFW)** eingerichtet, das die beiden Sachgebiete „Fortbildung des Personals" (Referat 245/1 – ZWW) und „Wissenschaftliche Weiterbildung" (245/2) zusammenfasste. Allerdings blieben die unklaren Arbeitsaufteilungen der Sachgebiete noch bis zur Verabschiedung des Leiters des ZuFW, Dr. Dr. Friedrich Pfurtscheller, in den Ruhestand im Herbst 1995 bestehen. Auch war für das inzwischen größer gewordene Referat „Wissenschaftliche Weiterbildung" eine längerfristige Planbarkeit kaum möglich, da die bestehenden Arbeitsverträge auf Grund der „angespannten Lage"[38] befristet blieben.

38 Bericht des Präsidenten 1994, S. 7.

Nach Ausscheiden des Leiters des ZuFW wurde im Februar 1996 der Universitätsleitung ein Konzept zur Entwicklung des Bereichs Fort-und Weiterbildung vorgelegt. Ab 01.09.1996 konnte eine zusätzliche Mitarbeiterin aufgrund einer Versetzung von der Fachhochschule Mainz übernommen werden, die die Leitung und Aufgaben des Sachgebiets „Fortbildung des Personals" übernahm und darüber hinaus im Auftrag des Kanzlers ab 1999 für den Aufbau eines Netzwerkes für die „Interuniversitäre Weiterbildung" für wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen an Hochschulen verantwortlich war (Interuniversitäre Weiterbildung-IUW). Es handelt sich dabei um ein Fort- und Weiterbildungsprogramm für die Führungskräfte aus Wissenschaftsmanagement, Verwaltung und Wissenschaft der Universitäten in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland und besteht bis heute fort.

Durch die Bindung an die langwierige Wiederbesetzung der vakanten Leitungsstelle verzögerte sich die organisatorische Umstrukturierung jedoch erheblich. Die kommissarische Leitung des ZuFW fiel in dieser Zeit an die Leiterin des Sachgebiets „Wissenschaftliche Weiterbildung", so dass die Arbeitsgebiete nun entsprechend aufgeteilt werden konnten, die Anteile der wissenschaftlichen Weiterbildung des Referat 241/1 – ZWW wurden integriert in das Sachgebiet „Wissenschaftliche Weiterbildung".

Im Bericht des Präsidenten 1998 wurde auf die Planung einer **„Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)"** sowie der Gründung eines Vereins hingewiesen.[39] Tatsächlich gab der Senatsausschuss für Strukturfragen und Haushalts-angelegenheiten im WiSe 1998/99 ein positives Votum ab für die Einrichtung einer „Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung" als **zentrale Betriebseinheit** sowie für die parallele Gründung eines **Vereins.**

Der Senat verabschiedete am 2. Juli 1999 dann erstmals eine Organisationsregelung für das ZWW, in der die Einrichtung erneut zu einer zentralen Betriebseinheit erklärt und auch die Einrichtung des Senatsausschusses geregelt wurde[40]. Dieses Vorgehen

39 Bericht des Präsidenten 1998, S. 30f.

40 Organisationsregelung für die Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 08.10.1999

wurde vom MBWWK am 27.07.1999 genehmigt. In der Senatssitzung am 05.11.1999 wurden erstmals die Mitglieder in den „Senatsausschuss für die Angelegenheiten der Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung (SA-ZWW)" gewählt. Damit waren die im Konzept vorgeschlagenen Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung inklusive ihrer universitätsinternen Anbindung vollzogen.

Die Wiederbesetzung der vakanten Leitungsstelle mit der heutigen Leiterin, Dr. Beate Hörr, erfolgte zum 01.05.2000.

Die Trennung und eindeutige Zuordnung der Aufgabenfelder zwischen interner Mitarbeiterfortbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde endgültig eindeutig geregelt: Die Personalabteilung übernahm die interne Mitarbeiterfortbildung inkl. der EDV Qualifizierungen sowie die universitätsübergreifende Fortbildung für wissenschaftliche Mitarbeiter (IUW), die „Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)", war für alle Angebote der wissenschaftliche Weiterbildung und den Kontakt nach außen zuständig.

Mit Senatsbeschluss vom 27.10.2000 wurde die bisherige „Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung" auf Wunsch der neuen Leiterin erneut umbenannt und mit der Organisationsregelung vom 27.10.2000[41] zu einem **„Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)"** sowie zu einer **zentralen Betriebseinheit mit wissenschaftlichem Auftrag** erklärt. Entsprechend änderte sich auch die Bezeichnung des Senatsausschusses, der sich in dieser Zusammensetzung von 2000-2011 traf.

Dieser Senatsausschuss gab der Weiterbildung zwar eine gewisse Bedeutung innerhalb der Universität, allerdings aufgrund der Zuordnung zur Einrichtung und nicht zum Aufgabenfeld wurde er eher als `Angelegenheit des ZWW` verstanden und weniger als Beratungsinstanz für einen Bildungsauftrag der Universität.

41 Organisationsregelung für das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 27.10.2000

Ein Verein zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität wurde zeitgleich zum 09.11.2000 etabliert. Aufgrund der immer noch nicht geklärten Nebentätigkeitsfrage war insbesondere durch Beschäftigung von Professor/-innen in der Weiterbildung eine Vereinsgründung notwendig geworden, die in 2001 umgesetzt wurde. Inzwischen hat sich diese Situation allerdings entschärft, so dass der Verein aufgelöst wurde und sich zurzeit in Liquidation befindet.

Rückblickend konnten mit dem am 21.07.2003 erlassenen Hochschulgesetz (HochSchG) in Rheinland-Pfalz, insbesondere mit § 35, erhebliche Änderungen und Regelungen für die wissenschaftliche Weiterbildung erreicht werden, so die Neuregelung des Status der Teilnehmenden, die nun offizielle Erhebung von privatrechtlichen Entgelten; Gasthörergebühren; die Ausgabe von Zertifikaten; die Nebentätigkeitsregelung und das Studienkontenmodell.

Infolge der Änderung des HochSchG vom 19.11.2010 bzw. der neuen Grundordnung der JGU Mainz wurde der Zuschnitt aller bisherigen Senatsausschüsse neu gestaltet. Diese Neuordnung betraf auch den bisher für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständigen „Senatsausschuss für Angelegenheiten des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (SA-ZWW)", der mit Beschluss des Senates vom 06.05.2011 mit dem Senatsausschuss für Studium und Lehre zusammengelegt und seit 17.06.2011 in den neuen **Senatsausschuss für Studium, Lehre und Weiterbildung (SASLW)** überführt wurde[42].

Dieses machte die Verabschiedung einer neuen Organisationsregelung für das ZWW durch den Senat zum 01.02.2013 erforderlich. Die Integration der Senatsausschüsse ermöglicht vielleicht eher als die bisherigen Wege den Aufbau von Angeboten zu einem lebensbereichsübergreifenden Studieren.

42 Selbstreport des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, 2013, S.86.

4. Der „individuelle Weg" zu einem Profil in der Weiterbildung

Die zurückliegenden Erfahrungen hatten immer wieder gezeigt, dass für die Entwicklung von Angeboten zusammen mit den Fachbereichen in jedweder Form eine strukturell abgesicherte Vernetzung innerhalb der Universität Grundvoraussetzung ist. Senatsausschüsse, Arbeitsgemeinschaften, Gremien von Fachbereichsbeauftragten sind Wege hierzu, die mehr oder weniger konstant und hilfreich in der Kooperation waren.
Seit 2000 hatte sich die Leitung des ZWW entschlossen, sich stärker als bisher in einschlägigen bildungspolitischen Gremien, Arbeitsgruppen, Expertengruppen und Vorständen zu engagieren, nicht zuletzt, um damit die Stimme der wissenschaftlichen Weiterbildung einzubringen.
Innerhalb der Universität sind dieses bis heute insbesondere die folgenden Gremien:

- Mitglied im Senat; Senatsbeauftragung im Senatsausschuss für Studium, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung sowie im Senatsausschuss für Gleichstellung; Mitglied im Beirat für Qualitätssicherheit und Entwicklung

Außerhalb der Universität wurden von allen hauptamtlichen Mitarbeiterinnen je nach Aufgabengebiet ebenfalls unterschiedliche Beteiligungen angestrebt. Als Beispiel dienen hier die Organisationen, in denen die Leiterin derzeit vertreten ist:

- seit September 2012: Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF)
- seit November 2010: Vorstandsmitglied des "European Universities Continuing Education Network (EUCEN)"
- Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
- Mitglied im Landesvorstand des vhw rheinland-pfalz, Verband Hochschule und Wissenschaft

Auch wenn es schwer einzuschätzen ist, ob dieses zusätzliche Engagement die „Weiterbildung" voran gebracht hat, so bleiben folgende Punkte festzuhalten: In einer Zeit, in der der Einsatz für die Weiterbildung an Hochschulen eher ein Engagement für „Einzelkämpfer" bedeutete, konnte durch die Mitarbeit in akzeptierten Hochschulgremien bzw. noch stärker durch den Einsatz in außeruniversitären Fachgremien die dort gewonnene Anerkennung auch zu einer verstärkten Akzeptanz innerhalb der Hochschule führen. Gleichzeitig bedeutete dies, dass die damit einhergehende zunehmende Professionalisierung auch seitens der Hochschulleitung und der Gremien der Fachbereiche honoriert wurde. Darüber hinaus ermöglichten der verstärkte bildungspolitische Überblick und das Engagement außerhalb ebenfalls Impulse, die für die gesamte Universität wichtig wurden. Dies wurde von der Hochschulleitung in den letzten Jahren erkannt und vermehrt unterstützt.[43]

43 Zusammenfassung aus einem Gespräch mit der Leitung.

5. Arbeitsschwerpunkte des ZWW (seit 2000)

Mit den Anfang der 90er Jahre initiierten Modellprojekten des Landes und der damit verbundenen verstärkten Personalausstattung[44] konnte das Angebotsspektrum der Weiterbildung an der JGU Mainz erheblich vergrößert werden. Dieses zeigt u. a. der starke Zuwachs der Veranstaltungen (1991: 20 VA; 2001: 120 VA; 2011: 280 VA)[45].

So kamen zu den beiden Kontaktstudien zur Professionalisierung in der Weiterbildung („Lehren lernen" und „Sprachandragogik") aus den Anfangsphasen sowie dem Kontaktstudium „Gender Working – Gleichstellung im Beruf", eine Weiterbildungsreihe zur Qualifizierung von Gleichstellungsbeauftragten in Rheinland-Pfalz, zahlreiche weitere Angebote und Bereiche hinzu, so dass das Angebot der JGU Mainz und des ZWW im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung heute folgendes umfasst:

- Masterstudiengänge und andere weiterbildende Masterstudiengänge (akademischer Abschluss)
- Kontaktstudien (qualifizierender Zertifikatsabschluss „Certificate of Advanced Studies")
- Kontaktstudium „Studieren 50+" (seit 2001)
- Seminare und Seminarreihen
- Gasthörerstudium mit Gebühren (seit 2002)
- Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und Referendar/-innen
- Tagungen, Symposien und Workshops
- Inhouse-Veranstaltungen.[46]

44 Bericht des ZWW 2012; S. 6.

45 Bericht des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) für das Jahr 2008, S. 21.

46 http://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildung.php

Ein derartiges Programm ist nur möglich geworden durch den Einsatz engagierter, professioneller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich in allen Bereichen für das gemeinsame Ziel eingesetzt haben. Ihnen gilt ein besonderer Dank.

Das ZWW bleibt bei seiner Überzeugung, dass Weiterbildung nicht aus einer rein ökonomischen Perspektive betrachtet werden kann, sondern die JGU Mainz als Volluniversität und gemäß gesetzlichem Auftrag, das gesamte Fächerspektrum und also auch die weniger zahlungskräftigen Zielgruppen zu bedienen hat. Diese Auffassung wurde im Grundsatz durch den Senat der JGU Mainz am 09.07.2010 bestätigt. Die in den Anfängen der Weiterbildung beabsichtigte demokratisch motivierte Öffnung der Hochschule für möglichst alle Personengruppen findet sich als Gedanke auch im Leitbild der JGU Mainz („soziale Verantwortung") wieder. Ein solcher Ansatz wird unterstützt durch die Entwicklungen in den europäischen Ländern, an denen das ZWW im Rahmen seiner Projekte partizipiert.

6. Projektausweitung sowie die Europäisierung in der Weiterbildung

Im Laufe der weiteren Entwicklung hat sich seit 2000 neben dem Bereich des Kernangebots im ZWW auch der Projektbereich kontinuierlich entwickelt. Waren es anfangs vorwiegend Landesprojekte, mit denen die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten angestoßen wurde, so ist das ZWW mittlerweile auch auf Bundes- und EU-Ebene engagiert. Im Rahmen von Projekten werden neue Themen identifiziert, die Marktsituation dieser Angebote erprobt und inhaltlich Vergleiche zu bundesweiten und europäischen Standards gezogen. Damit können einerseits die kostspielige Entwicklung von Angeboten und erste Erfahrungen finanziert werden, andererseits erlaubt diese Phase auch einen Optimierungsprozess bei der Entwicklung der Angebote, der Auswahl von Dozierenden und der Abstimmung auf die Bedürfnisse von Zielgruppen. Gut angenommene Projekte können nach einer Projektphase ins Kerngeschäft des ZWW übernommen werden.

Allerdings soll hier nicht verschwiegen werden, dass diese mit immer kürzer werdender Laufzeit verbundenen Projekte eine enorme Belastung für eine Einrichtung darstellen (Stichwort: „Overhead"): So fallen in der Regel weder Antragstellung noch Schlussbericht mit in die bezahlte Projektzeit. Die in der Regel sowieso nur befristet angestellten Mitarbeiter/-innen müssen hierfür aber bereitstehen, also zusätzlich durch die Einrichtung bezahlt werden.

Das ZWW hat sich bei der Auswahl von Projekten auf Bereiche bezogen, die eher im systemischen bzw. bildungspolitischen Bereich anzusiedeln sind.

Über eine Landesförderung wurden vergeben durch das

- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz und unterstützt durch die Landesarbeitsgemeinschaft der Gleichstellungsbeauftragten nach LGG in Rheinland-Pfalz
  seit 1997: Gender working – Gleichstellung im Beruf
  Gleichstellungsbeauftragte Rheinland-Pfalz – Die Internetplattform Frauennetz-aktiv

- Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz (seit 11/2008): Bildungsberatung und Qualifizierung von Bediensteten im Vollzug; Prozessbegleitung als innovative Form der Entwicklung von Qualifizierungsangeboten am ZWW im Bereich der rheinland-pfälzischen Strafvollzugsanstalten

- Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert (2012-2013): Führen in Balance; eine Weiterbildung für Pflegefachkräfte mit Leitungsverantwortung.

Über eine Bundesförderung durch das

- BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" sollte in der Modellregion Mainz /Mainz-Bingen in der Zeit von 01.07.2002 bis 30.06.2006 eine noch stärkere Vernetzung der Bildungsträger untereinander und eine verbesserte Transparenz des Angebotes für Adressaten des Weiterbildungsbereichs erreicht werden. Mit „Step on! Bildungswegweiser Stadt Mainz/Landkreis Mainz-Bingen" wurde im Netzwerk zu folgenden vier thematische Schwerpunkten Angebote gemacht: Bildungsmarketing, Wirtschaft und Weiterbildung, Chancengleichheit, Älter werden in der Region.
  Für die Modellregion Mainz /Mainz-Bingen, in der bereits eine gute Kooperation der Bildungsträger untereinander aber auch mit der Universität vorhanden war, konnten folgende nachhaltige Ergebnisse erreicht werden:
  Der „Bildungsatlas", ein Weiterbildungsportal, das heute über das Weiterbildungsportal Rheinland-Pfalz des Ministeriums angeboten wird;

  - Die Schaffung einer Bildungsberatungsstelle (nach Auslauf der Projektphase weitergeführt in der vhs Mainz-Bingen und der vhs Mainz)

  - Eine Qualifizierung zur Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung

  - Eine Qualifizierung zur Bildungsprämie und ein Curriculum zur Telefon- und Onlineberatung.

Die letzten beiden Angebote sind in die langfristige Angebotspalette des ZWW eingegangen.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (2012-2014): Führungskompetenz – weibliche Nachwuchsführungskräfte fördern, Unternehmen stärken.

Europäische Projekte:

Immer wichtiger werden in einem zusammenwachsenden Europa auch die Erfahrungen durch Austausche und Projekte auch auf dieser Ebene. Aus diesem Grunde beteiligte sich das ZWW seit 2008 an folgenden EU-Projekten:

- Grundtvig Lernpartnerschaften (2009-2013): Zwei Projekte zur Qualifizierung im Strafvollzug

  - HIPPO „How Individual Learning Pathways are Possible for Offenders" 2009-2011 unter Beteiligung der Länder Norwegen, Finnland, Luxemburg, Frankreich, Belgien und Deutschland

  - RISE – "Reintegration into Society through Education and Learning" 2011-2013 unter Beteiligung von Finnland, Luxemburg, Belgien, Irland und Österreich.

- Grundtvig – Multilaterales Project "IMPLEMENT – Implementing LLUs through training and development" (2011-2012)

- BIS-Projekt im Rahmen des Programms IdA – Integration durch Austausch: Ziel ist die Steigerung der Arbeitsmarktchancen von berufstätigen jungen Erwachsenen und Jugendlichen durch Berufspraktika im Ausland. (2010-2012)

Die Durchführung all dieser Projekte hatte nicht nur den Erfolg, dass Angebote im geschützten Raum ausprobiert, gegebenenfalls modifiziert und finanziert werden konnten. Gerade auch der Austausch in den europäischen Projekten war anregend durch eine größere Vielfalt von Projekterfahrungen, Ideen und Lösungsmöglichkeiten. Best Practice Beispiele gaben neue Anstöße, die über die anderen Partner in das eigene Denken einflossen. Auch die Erfahrung, dass in den EU-Bereichen die deutschsprachigen Partner eher unterrepräsentiert sind, hat dazu angeregt, den gemeinsamen Gedankenaustausch in Hinblick auf europäische Programme im Rahmen des Lebenslangen Lernens (LLL) anzustreben. Initiativen auf

europäischer Ebene schlagen sich längst in nationalen Erwachsenenbildungsdiskursen nieder (z. B. über die Anerkennung informell erworbener Qualifikationen, die Förderung von Selbstlernkompetenzen, die Etablierung neuer Lernkulturen, die Schaffung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen)[47].

Generell kann auch hier festgestellt werden, dass die Beteiligung an Projekten jedweder Art zu einer Professionalisierung auf systemischer und kooperativer Ebene führte, die dem eigenen Programm sowie den Teilnehmenden daran zugutekommt. Neben dem Erfahrungswissen im internationalen Projektmanagement hat das ZWW für die eigene Bewertung einen „Leitfaden für Projekte" erstellt. Dieser soll helfen, die Balance zwischen den eigentlichen Aufgaben für die Weiterbildung im Kerngeschäft mit dem „Mehrwert" über die Projektarbeit in einem geeigneten Verhältnis zu halten.[48]

7. Der Bologna-Prozess – Herausforderung auch für die Weiterbildung?

Ziel des 1999 angestoßenen Prozesses, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum bis 2010 zu schaffen, in dem alle Studierenden ihre Studienleistungen für Bachelor und Masterabschlüsse anerkennen lassen können, und der damit auch den Aspekt des Lebenslangen Lernens, d. h. die Weiterbildung, mit einschließen sollte, war ambitioniert, möglicherweise zu ambitioniert. Von den Hochschulen wurde zu diesem Zeitpunkt die sowieso bis dahin nur marginal beachtete Weiterbildung keineswegs mitgedacht, auch wenn dann 2008 in einem von der Hochschulrektorenkonferenz herausgegebenen Positionspapier die wissenschaftliche Weiterbildung in eine Gesamtstrategie der Hochschule eingebettet werden sollte.[49]
Faulstich beschreibt die Situation für die Weiterbildung treffend: Für die wissenschaftliche Weiterbildung bestand zunächst die Hoffnung, sich aus der Randständigkeit zu befreien und im Rahmen des Postulats LLL und des BA/MA Studiums zum zentralen Impuls der

47 Meilhammer, Elisabeth: Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland – http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=89&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490 / Zugriff 24.07.2013

48 Vgl. Selbstreport des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), 2013.

49 HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2008.

Reform werden zu können[50]. Die Aufwertung erfolgte aber nicht, die Fachbereiche dachten nur an die Umstellung der eigenen Fächer, aber nicht an den Prozess zur Schaffung einer organisatorischen Basis für lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung der jeweiligen persönlichen Rahmenbedingungen der Lernenden.

An der JGU Mainz wurde – initiiert durch das ZWW – mit Senatsbeschluss vom 23.11.2012 eine Rahmenordnung für alle Kontaktstudien anerkannt[51]. So ist es möglich, alle Angeboten des ZWW seit 2012 mit ECTS-Punkten zu versehen, die im Rahmen der gegenseitigen Anerkennung auch anrechenbar wären[52].

Auch bei der Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF – Nachfolge des AUE) war bei einer Empfehlung zur Vereinheitlichung der Formate der Abschlüsse aus dem Jahre 2010 darauf geachtet worden, die Weiterbildung mit ihren Abschlüssen auch unterhalb der BA/MA-Ebene attraktiv und vergleichbar zu machen, ähnlich wie es das System in der Schweiz schon früher anging.[53]

Zwar hat das Ministerium in Rheinland-Pfalz mit dem Hochschulgesetz (HochSchG) von 2010 diesen Weg fortgesetzt, so können auch durch andere Zugänge wie Meisterabschlüsse etc. ein Hochschulstudium ermöglicht werden, dennoch ist dies nur kleiner Schritt, aber keine attraktive Lösung für ein berufsbegleitendes Studium. Hier müssten die Hochschulen vermehrt auf modulare Organisationsformen umsteigen, was aber bei einer nun gestärkten Zusammenarbeit von Studium und Weiterbildung in dem gemeinsamen Senatsausschuss in fernerer Zeit möglich wäre.

50 Faulstich, Peter, S. 34.

51 http://www.zww.uni-mainz.de/Dateien/Rahmenordnung_ZWW_NF_1_00_2012_01_31_Veroeffentlichung.pdf

52 Erfahrungen diesbezüglich liegen bisher noch nicht vor.

53 DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, Dezember 2010

8. 10 Jahre Qualitätssicherung (2003-2013)

2003 wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ein Wettbewerb um die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildungsangebote ausgeschrieben: „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt"[54]. Eine Beteiligung an dieser Ausschreibung durch die Universität Mainz wurde angeregt, allerdings durch die Hochschulleitung nicht weiter verfolgt. Dennoch wurde der Geldpreis, den das prämierte Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg erhielt, dafür benutzt, eine deutsche und internationale Vergleichsstudie zu „Praxisportraits wissenschaftlicher Weiterbildung" zu erstellen, in das auch das ZWW der Universität Mainz mit dem Hinweis aufgenommen wurde, dass es sich aus Sicht der prämierten Institution aufgrund seiner Entwicklungen im Bereich Beratung, Qualitätsmanagement, Projektakquise auf einem eher positiven Entwicklungspfad befände und Kooperationen angeboten wurden.[55]

Das ZWW hatte sich 2003 entschlossen an dem Qualitätsmanagementsystem „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW"[56] tteilzunehmen. Einerseits um die zunehmenden Anforderungen, die von bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Seite hinsichtlich einer verbesserten nachprüfbaren Qualifizierungen gerecht zu werden, andererseits um die möglichen Probleme einer größer werdenden Organisationseinheit besser in den Griff zu bekommen und damit selbst zu einer lernenden Organisation zu werden. Nach einjähriger intensiver Vorarbeit wurde der erste Selbstreport am 25.11.2004 abgegeben, die erste Zertifizierung erfolgte zum 02.06.2005.

Inzwischen sind zwei Re-Testierungsphasen erfolgreich bewältigt worden, Fragen der Qualitätssicherung sind kein Fremdwort mehr, werden von allen Mitarbeiter/-innen beachtet

54 Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.: Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen, Oktober 2003.

55 Schettgen, Peter; Tomaschek, Nino; Wagner, Bernd (Hrsg.): Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung, Augsburg 2006; S. 59-68.

56 ArtSet: Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung – Leitfaden für die Praxis, Hannover 2006.

und auch eine regelmäßige strategische Zielausrichtung wird mitgedacht. Am 05.07.13 erhielt das ZWW erneut für die nächsten vier Jahre ein solches Qualitäts-Zertifikat.

Was haben diese 10 Jahre der Qualitätsarbeit dem ZWW gebracht? Der wichtigste Schritt war die Lernerzentrierung: alle ZWW-Aktivitäten sind ausgerichtet auf die Bedürfnisse der Lernenden und des Lernprozesses. Und: Das ZWW mit seinen Mitarbeiter/-innen hat sich zu einer "lernenden Organisation" entwickelt.

Diese Entwicklung fügt sich gut in den größeren Rahmen der Qualitätsarbeit an der JGU Mainz, die Systemakkreditierung, ein.

9. „Profilbildung" – eine Hoffnung im Rahmen der Exzellenzinitiative?

Das ZWW hatte sich im Rahmen der Qualitätstestierung 2009 zum Ziel gesetzt, der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Hochschulebene ein Profil zu geben. Dieser Wunsch resultierte aus dem Wissen, dass nur ein von der gesamten Universität getragenes gemeinsames Verständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung zu Erfolgen (sichtbar in einer immer größer werdenden Zahl von Programmen und Angeboten) führen würde[57]. Eine solche Strategie war in den entsprechenden Gremien zu diskutieren und zu verabschieden.
Eine AG des zuständigen Senatsausschusses hatte ab Mai 2009 den Auftrag, „ein Konzept zur weiteren strategischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mainz" als Beschlussvorlage für den Senat zu erarbeiten. Diese hat dem zuständigen Senatsausschuss am 25. Mai 2010 ein Strategiepapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung vorgelegt, das einstimmig verabschiedet wurde. Ein Vertreter der AG hat das Papier auf der Sitzung des Senats am 09. Juli 2010 vorgestellt.

Zeitgleich hierzu war bereits klar, dass sich die JGU Mainz im Rahmen der Exzellenzinitiative (ExIni) auch mit einem Zukunftskonzept bewerben wird, das u. a. die Einrichtung eines Zentrums für Wissenstransfer beinhalten sollte. Die Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in ein Zukunftskonzept einer Universität war ein bisher einmaliges Ereignis.

57 Selbstreport 2013, S. 83 ff.

Der Senat schloss sich den Empfehlungen des Senatsausschusses an, „lebenslanges Lernen als Entwicklungsaufgabe und 3. Säule neben Forschung und Lehre an der JGU Mainz systematisch weiter zu verfolgen und als Entwicklungsaufgabe im Sinne der Profilbildung zu betreiben", vertagte jedoch den Beschluss konkreter organisatorischer und struktureller Fragen mit Verweis auf den Ausgang der ExIni im WiSe 2010/2011.
Die JGU Mainz erfuhr am 15. Juni 2012, dass sie zwar mit Clustern und einer Graduiertenschule, nicht aber mit ihrem Zukunftskonzept im Rahmen der ExIni gefördert wird. Die Hochschulleitung entschied Ende 2012, dass aus finanziellen Gründen die Einrichtung eines Zentrums für Wissenstransfer nicht weiter verfolgt werde.

Die neue Organisationsregelung des ZWW, durch den Senat am 01.02.2013 verabschiedet, trägt den neuen Rahmenbedingungen für die Arbeit des ZWW Rechnung[58].

10. Ausblick

Wie Joachim Ludwig[59] aufzeigt, wird die Verbindung von grundständigem Studium und Weiterbildungsstudien immer enger. Dies entspricht auch den Erfahrungen der Entwicklung im ZWW an der JGU Mainz in den letzten Jahren. Die Aufteilung wird zukünftig ersetzt werden durch lebensbegleitendes Studieren, ein bildungspolitisches Ziel, das in den Konzepten vom `Strukturplan` bis zum `Lebenslangen Lernen – LLL` angestrebt wurde. Ob aber tatsächlich die vorrangige Ausrichtung auf eine abschlussbezogene Weiterbildung die Funktion reflexiver und eher gesellschaftskritischer Weiterbildungsangebote in kleineren Formaten in den Hintergrund treten lässt[60], wird sich noch zeigen. Derzeit werden diese Angebote an den Hochschulen gut angenommen[61], sie bleiben ja auch weiter bestehen bei Angeboten der weiteren Weiterbildungsträger und in Kooperationsangeboten mit ihnen.
Elisabeth Meilhammer sieht die Herausforderungen für die Zukunft der Weiterbildung, was ihre

58 Protokoll des LQW-Abschluss-Workshops, 05. Juli 2013,Top 3.

59 Ludwig, Joachim: Von der wissenschaftliche n Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S. 38-41.

60 Ebenda, S. 40.

61 Bericht des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), 2012, S. 11.

Gestalt angeht, in der Wahrung eines klaren Profils, der Sicherung von Qualität in Forschung und Praxis sowie in der offensiven Präsenz in der bildungspolitischen Diskussion.[62] Damit scheint das ZWW in der Entwicklung der letzten Jahre einen richtigen Weg eingeschlagen zu haben.

Dennoch bleibt die von Ludwig gestellte zentrale Frage, die die wissenschaftliche Weiterbildung beantworten muss: Verschwindet die gesamte Weiterbildung, geht sie in regulären Studienangeboten auf? Welche Organisationsformen an der Hochschule wird sie zukünftig einnehmen? Wer wird Unterstützer einer zukünftigen Weiterbildung an Hochschulen sein?[63]

Das ZWW wird zusammen mit der Hochschule im Rahmen der neuen strategischen Ausrichtung und Profilfindung seine Antwort auf diese Frage finden müssen. Vielleicht hilft dabei ein historischer Rückblick auf die Stärken und Kompetenzen von Weiterbildungsstellen im Vergleich zu den Fachbereichen, wie sie der AUE bereits 1985 analysiert hat. Selbst wenn das allgemeine Studienangebot im Sinne des lebenslangen Lernens modularer aufgebaut und an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden soll, so verfügen Weiterbildungseinrichtungen im Unterschied zu den Fachbereichen über eine dezidiert teilnehmergerechte Programmentwicklung und erwachsenenmethodische Durchführung, die Kompetenz zur Entwicklung verschiedener bedarfsgerechter Veranstaltungsformen und wissenschaftlicher Begleitung sowie über die Professionalität ihres Personals in Hinblick auf Fragenstellungen aus Wissenschaft, Verwaltung und erwachsenenpädagogischer Qualifikation.

Es wird ein spannender Prozess, zu dem ich viel Glück wünsche!

---

62 Meilhammer, Elisabeth: Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland - http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=89&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490 / Zugriff 24.07.2013

63 Ludwig, Joachim: Von der wissenschaftliche n Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. DGWF In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S. 40-41.

Zeitliche tabellarische Abfolge der Entwicklung des ZWW:

Oktober 1972	V. Jahrestagung des AUE e.V. in Trier – Erste Überlegungen zur Errichtung einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung durch den Senatsbeauftragten für Volkshochschule und Erwachsenenbildung der Universität Mainz (Prof. Dr. Karl-Anton Sprengard)
Ab Herbst 1972	1,5-jährige Planungsphase und Antragstellung eines derartigen Projektes: Auftrag durch den Senat am 28.08.1973; Zustimmung des Rektors am 28.08.1973; Zustimmung des Ministeriums am 01.03.1974
01.04.1974	Bewilligung des Projektes „Errichtung einer **Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)“**
15.4.1974-30.04.1977	Laufzeit des Projektes „Errichtung einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)“ – Präsidialamt – VP STL Projektleitung: Prof. Dr. Sprengard; wiss. Mitarbeiter: Dr. Friedrich Pfurtscheller
01.05 1977-31-12.1979	Weiterführung des Projektes „KWW“ seitens des Landes Rheinland-Pfalz und des BMBW bei einer personellen Kürzung
01.01.1980 – Februar 1984	Institutionalisierung der KWW an der JGU Mainz (Mittelbereitstellung durch Ministerium bis 1989.) Leitung: Dr. F. Pfurtscheller
Februar 1984 – 07.10.1994	Umstrukturierung an der JGU: KWW – Verwaltung Kanzler, Dez. 1 „Planung, Haushalt, Finanzen“– Ref. 113 „Weiterbildendes Studium, Nachwuchsförderung, Wissenschaftstransfer“ Mitte 1984 Umbenennung in **„Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)“**
	Ab SoSe 1982 – Mitarbeiterfortbildung für das universitätsinterne Personal und Klinikum
	1987-24.01.2013 Einrichtung eines PC-POOLs zur universitätsinternen Qualifizierung des Personal im IT-Bereich durch Frau Dr. Zahra Taraf
16.09.1991	**„Modellprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung“**; Leitung A. Sänger, VPStL ,Dez. 2 ; Abt. 24 Studium und Lehre

07.10.1994 bzw. Anfang 1995-Herbst 1995	**Ref. Zentralstelle für universitäre Fort-und Weiterbildung (ZuFW); VP StL** Referat 245/1 – ZWW Referat 245/2 „Wissenschaftliche Weiterbildung" Leitung: A. Sänger Leitung ZuFW: Dr. Dr. F. Pfurtscheller bis zum Ruhestand im Herbst 1995
01.09.1996	**Zentralstelle für universitäre Fort-und Weiterbildung (ZuFW)** Referat 245/1 „Fortbildung des Personals", Leitung W. Koerlin Referat 245/2 „Wissenschaftliche Weiterbildung", Leitung A. Sänger
02.07.1999	Umstrukturierung: Übernahme des Ref. 245/ 1 in die Personalverwaltung („Ref. 223 Aus- und Weiterbildung", Leitung W. Koerlin, seit 01.10.2005 Leitung: Elke Karrenberg. Dieses Referat ist seit 03.05.2004 der „PA-3 Personalservice und – entwicklung", Leitung Elke Karrenberg, zugeordnet) ; Umbenennung der „Zentralstelle für universitäre Fort-und Weiterbildung (ZuFW)" in **„Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)"**; VPstL; Zentrale Einrichtung, Senatsausschuss SA-ZWW kommissarische Leitung der ZWW: A. Sänger
01.05.2000	**„Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)"** Wiederbesetzung der Leitung mit Dr. Beate Hörr
27.10.2000	Umbenennung in **„Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)"**
09.11.2000	Gründung des **Vereins für die Angelegenheiten des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung**
06.05.2011 – 02.01. 2013	Zusammenlegung der Senatsausschüsse SA-ZWW und SA-Studium und Lehre in einen **Senatsausschuss für Studium, Lehre, Weiterbildung** Entsprechend neue Organisationsregelung für das ZWW

LITERATUR:

ArtSet: Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung – Leitfaden für die Praxis, Hannover 2006

AUE Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung; Bestandsaufnahme, Organisationsprobleme und didaktische Planung von Veranstaltungen – Projektabschlussbericht – 1985, S. 251-284

Bericht des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) für das Jahr 2008

Bericht des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), 2012

Berichte des Präsidenten

DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, Dezember 2010

Dikau, Joachim: Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung von der Bundesrepublik Deutschland – Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahre. In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S. 16-25

Faulstich, Peter: Von der „Universitären Erwachsenenbildung" zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung". In: DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG 2/2010, S. 30-35

FWL Rheinland-Pfalz, Fort- und Weiterbildungsverbund des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland Pfalz: Rahmencurriculum für die Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige, 1995

Schettgen, Peter; Tomaschek, Nino; Wagner, Bernd (Hrsg.): Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung, Augsburg 2006; S. 59-68

Sprengard, Karl-Anton: Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung – Projekt- Gesamtbericht, 1977, Projekt-Gesamtbericht (für die Zeit v. 01.04.1974 bis 30.4.1977), 1977

Sprengard, Karl-Anton: Monographien aus der Projekt- und Entwicklungsarbeit. Teil 1: Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung

Selbstreport des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), 2013

Meilhammer, Elisabeth: Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland; http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=89&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490 /

AUTORIN

Dipl.-Päd. Astrid Sänger,
ehemalige stellvertretende Leiterin des ZWW der JGU Mainz

CAS – EIN WEITERBILDUNGSFORMAT MIT POTENTIAL

«Klein aber fein» – Zertifikatskurse sind unverzichtbarer Bestandteil der Weiterbildungsprogramme der Schweizer Hochschulen. Durch die Standardisierung der Formate und die entsprechende Bezeichnung «Certificate of Advanced Studies CAS» haben sie noch an Attraktivität gewonnen. Deshalb lohnt es sich, gerade auch im Zusammenhang mit der Diskussion um die berufsbegleitenden oder Weiterbildungs-Master, sich etwas eingehender mit diesen flexiblen Angebotsformen zu befassen.

«Small but beautiful» – certificate courses are an essential part of the continuing academic education programs of the Swiss universities. By standardizing the formats and by the appropriate designation «Certificate of Advanced Studies/CAS» they have become even more attractive. Therefore it is worthwhile to have a closer look at these flexible formats of offer, especially in connection with the discussion of the part-time or continuing education master.

Andreas Fischer

Einleitung

Die Diskussionen um die Gestaltung und Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung drehen sich heute primär um die großen Formate, insbesondere den Weiterbildungsmaster. So werden in der Publikation «Studium 2020 » (Kerres et al. 2012) konsekutive oder nichtkonsekutive berufsbegleitende Bachelor und Master ausgiebig thematisiert, von den kleineren Formaten ist dabei keine Rede. Sie werden wohl primär deshalb ignoriert, weil es für sie keine Entsprechung im Bologna-System gibt. Sie sind aber gerade für die Weiterbildung von besonderer Bedeutung, da bei den größeren Formaten zu Recht die Frage der Studierbarkeit (Vereinbarkeit Weiterbildung – Beruf/Familie) gestellt wird. Leider sind in Deutschland die Zertifikate durch Uneinheitlichkeit gekennzeichnet, wie Faulstich und Oswald (2010, S. 17) feststellen, aber auch darauf verweisen, dass die Europäisierung der Hochschulbildung und die internationale Qualitätsdiskussion in den letzten Jahren eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten bewirkt hätten. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium schreibt in ihren Empfehlungen zu den Formaten (2010, S. 5): «Das ‚Weiterbildende Zertifikatsstudium' ist ein lang erprobtes Format der wissenschaftlichen Weiterbildung, das zunehmend Akzeptanz auf der Abnehmerseite gewinnt; seine behutsame Standardisierung erhöht die Attraktivität und eröffnet formale Möglichkeiten der Durchlässigkeit und Kombination mit affinen Weiterbildenden Masterstudiengängen oder anderen Weiterbildenden Zertifikatsstudien.» In diesem Sinn wird der vorliegende Beitrag auf die Ausgestaltung und die Erfahrungen der schweizerischen Universitäten mit dem Format «Certificate of Advanced Studies» eingehen.

Kurzporträt CAS

In der Schweiz ist CAS (Certificate of Advanced Studies) der Abschluss eines hochschulischen Zertifikatskurses, der mindestens 10 ECTS-Punkte umfasst und über eine Leistungskontrolle verfügt. Verkürzt wird CAS aber auch als Bezeichnung für den Zertifikatskurs selber oder das Format verwendet. Ein CAS richtet sich grundsätzlich an Hochschulabsolvent/-innen und ist in der Regel als berufsbegleitende Weiterbildung angelegt. Die Abschlussbezeichnung lautet: «Certificate of Advanced Studies in … Universität/FH/PH …». Die Teilnahme ist kostenpflichtig. Die Gebühren müssen die Kosten des Studiengangs tragen und bewegen sich in der Regel zwischen CHF 3.000 und 12.000. Ein CAS kann auch mehr als 10 ECTS-Punkte umfassen (eigentlich bis 29, da ab 30 ECTS-Punkten Diploma of Advanced Studies DAS möglich werden). Häufig umfassen sie 15 ECTS-Punkte, um gut zu einem DAS oder einem Master of Advanced Studies MAS zusammengesetzt werden zu können.

Standardisierung der Weiterbildungsformate

Für die Bedeutung des CAS in seiner heutigen Ausprägung spielen zwei Entwicklungen eine Rolle, die teilweise parallel verliefen: die Standardisierung der Weiterbildungsformate und die Integration ins ECTS- und Bologna-System.

Schon früh boten die Universitäten Weiterbildung unter der Bezeichnung «Zertifikatskurs» an – mit unterschiedlichem Umfang zwischen wenigen Tagen und mehreren Wochen. Die Unübersichtlichkeit der damaligen Formate hat die Vorgänger-Organisation von Swissuni[1] dazu gebracht, 1998-2001 Empfehlungen zur Harmonisierung der akademischen Titel und Abschlüsse im Bereich der universitären Weiterbildung zu erarbeiten (Künzle 2001). Die vorgeschlagenen vier standardisierten Formate der universitären Weiterbildung (Einzelkurse – Zertifikatskurse – Nachdiplomstudien – Weiterbildungsmaster) wurden von den einzelnen Universitäten schon bald umgesetzt und 2004 in die Empfehlungen der Rektorenkonferenz

1 Swissuni – Verein universitäre Weiterbildung Schweiz (Mitglieder sind die Weiterbildungsstellen aller universitären Hochschulen); www.swissuni.ch.

(CRUS) für die koordinierte Erneuerung der Lehre aufgenommen (S. 21f). Damit wurde eine entsprechende Harmonisierung der Abschlüsse schweizweit vorgegeben. Der Umfang der Zertifikatskurse beispielsweise musste mindestens 150 Präsenzstunden betragen.

Bologna: vom MAS zum CAS

In der Schweiz besteht auf Hochschulebene eine klare Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung, die insbesondere durch die unterschiedliche Finanzierungsart (Ausbildung stark subventioniert – Weiterbildung kostendeckend über Teilnahmegebühren finanziert) zementiert wird. Seitens des Bologna-Systems gibt es keine Vorgaben, wie die Weiterbildung zu integrieren ist. Da bereits vor der Einführung der Bologna-Reform auf Weiterbildungsstufe Masterabschlüsse vergeben wurden – angelehnt an analoge Weiterbildungen im Ausland wie MPH, LL.M. oder EMBA – entstand ein Handlungsbedarf bezüglich der Bezeichnungen. Eine Verwechslung von grundständigen und Weiterbildungsmastern wollte die CRUS vermeiden, weshalb das Verhältnis zwischen diesen «alten» Masterabschlüssen und den neuen Bologna-Mastern zu klären war. Formal besteht der Hauptunterschied im Mindestumfang (60 ECTS-Punkte für den Weiterbildungs- und 90 ECTS-Punkte für den Bologna-Master). Die CRUS definierte für den Weiterbildungsmaster die folgenden Bedingungen: Mindestumfang 60 ECTS-Punkte, Zulassungsvoraussetzung in der Regel Masterabschluss, besondere Bezeichnung (Master of Advanced Studies MAS oder Executive MBA), kein Promotionsrecht. Damit wurden zwei getrennte Hochschulwege bestätigt: der akademische über BA – MA – PhD und der berufsorientierte über BA – MA – MAS.

Nachdem man sich bei den Weiterbildungsmastern auf die Bezeichnung MAS geeinigt hatte (alternative Vorschläge dazu waren Master of Professional Studies und Master of Executive Studies), wurden nachfolgend auch die Bezeichnungen der kürzeren Studiengänge angepasst und mit einer einheitlichen Terminologie versehen, die in allen vier Sprachräumen der Schweiz gleichermaßen verständlich sind: Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS). An der Universität Bern beispielsweise startete der erste als CAS bezeichnete Zertifikatskurs Anfang 2006. Auf nationaler Ebene wurden diese Bezeichnungen von der CRUS erstmals 2009 im Zusammenhang mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen bestätigt (vgl. SUK 2011).

Die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) hat 2004 die Struktur der Universitäten für ihre Hochschulen in den «Empfehlungen zu den Strukturierungen der Weiterbildung an den Fachhochschulen» übernommen (vgl. S. 3), 2006 die Bezeichnungen CAS und DAS in ihre Publikation «Best Practice KFH: Weiterbildung an den Fachhochschulen» aufgenommen (S. 7) sowie 2009 ebenfalls im Zusammenhang mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen bestätigt.

Der CAS im Nationalen Qualifikationsrahmen

Die neuen englischsprachigen Bezeichnungen suggerieren eine internationale Anschlussfähigkeit. Diese kann jedoch nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sind die schweizerischen Abschlussbezeichnungen in den meisten europäischen Ländern doch (noch) unbekannt. Die internationale Verständlichkeit zu verbessern, ist Zweck des Nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich (nqf.ch-HS). Hier ist es gelungen, die Weiterbildung als einen vierten Bereich, der nicht in die Dreistufung BA – MA – PhD eingeordnet ist, sondern daneben gestellt wurde, zu integrieren und adäquat abzubilden.

Für die Weiterbildung wurden analog zu den Dublin Deskriptoren eigene generische Kompetenzen formuliert, die sich bezüglich Format (CAS – DAS – MAS) nur graduell unterscheiden: «Der nachfolgende Deskriptor bezieht sich auf die MAS-Studiengänge (…). Für die DAS und CAS (…) gelten diese Lernergebnisse (learning outcomes) in entsprechend reduziertem Ausmaß.» (SUK 2011, S. 15).

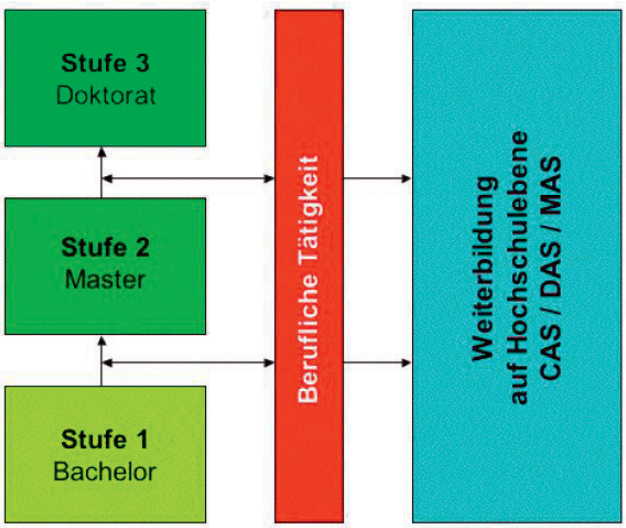

Abb. 1: Schema der Hochschulbildung in der Schweiz[2]

2 http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs; S. 6 (Zugriff 20.5.13)

Entsprechend den drei typischen Ausrichtungen der Hochschulweiterbildung[3]

- Spezialisierung und Vertiefung: Anschluss an die ursprüngliche Studienrichtung des grundständigen Hochschulabschlusses
- Aufbau und Veränderung: Fachfremder Anschluss an eine oder an mehrere Studienrichtungen des grundständigen Hochschulabschlusses
- Ergänzung und Erweiterung: Inter- oder multidisziplinäre Erweiterung einer oder mehrerer Studienrichtungen des grundständigen Hochschulabschlusses

lassen sich auch die einzelnen CAS jeweils einer solchen Richtung zuordnen. Aufgrund ihres kürzeren Umfangs eignen sie sich jedoch weniger zu einer tragfähigen Grundlage für die Richtung «Aufbau und Veränderung», sondern dienen eher den anderen beiden Richtungen.

Die Attraktivität des CAS

Neu gegenüber den herkömmlichen Zertifikatskursen sind die minimale Standardisierung und die einheitliche Bezeichnung. Die Attraktivität des CAS ist zum großen Teil der national harmonisierten Angebotsstruktur mit den vier Formaten zu verdanken. Dadurch erhält der Zertifikatskurs CAS einen klar definierten Platz und kann von den Adressaten wie von der Wirtschaft verstanden und eingeordnet werden. CAS als Label weckt zudem positive Qualitätserwartungen, die allerdings mit der bloß formalen Standardisierung nicht versprochen werden. Die Qualitätsverantwortung liegt bei den Hochschulen als Trägerinnen, eine Programmakkreditierung ist in der Schweiz nicht vorgesehen.

3 Vgl. http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs; S. 15 (Zugriff 20.5.13)

Quantitative Bedeutung

Bereits in den Anfängen der universitären Weiterbildung (ab 1990) haben einzelne Universitäten Kurse angeboten, bei denen Zertifikate verliehen wurden. An der Universität Bern ist der erste Zertifikatskurs 1994 aktenkundig. Die früheste gesamtschweizerische Erhebung der Angebote nach Format erfolgte 2003[4]. Damals wurden an den zwölf universitären Hochschulen insgesamt 113 Zertifikatskurse gezählt. Diese Zahl hat sich für die CAS bis 2013[5] mehr als verdoppelt. Die Verteilung nach Universitäten gibt folgendes Bild:

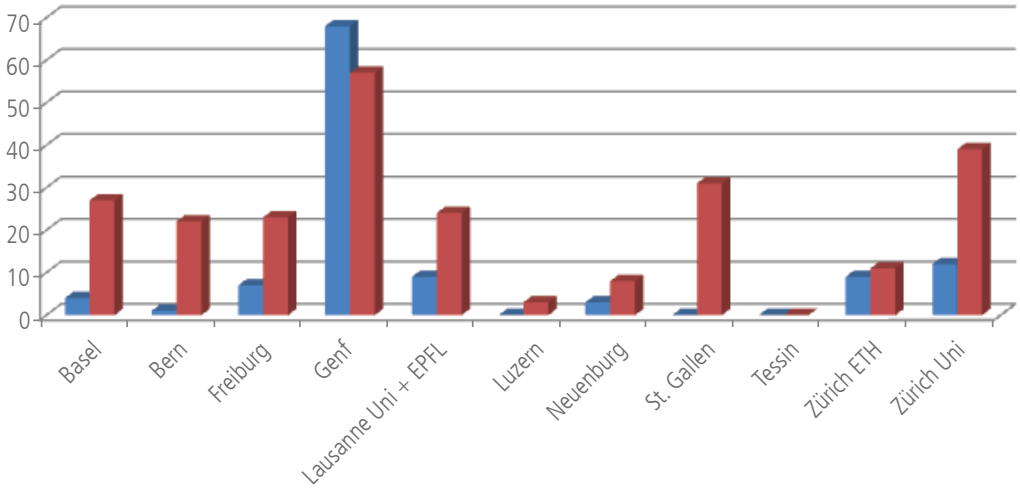

Abb. 2: Anzahl CAS der Universitäten 2003/2013 (Quellen siehe Fußnoten 4 und 5)

4 Quelle: Bestandesaufnahme CRUS 2003, S. 3

5 Eigene Erhebung am 14.1.2013 aufgrund der Publikationen auf den Webseiten der einzelnen Universitäten

Der innere Aufbau

Bei den CAS lassen sich monolithische und modulare Studiengänge unterscheiden. Bei den modularen stehen die einzelnen Module in der Regel auch Personen offen, die nicht den ganzen Studiengang absolvieren wollen. Dies hilft, die Auslastung des Studiengangs zu erhöhen, bedingt aber zusätzlichen Werbe- und Administrationsaufwand. Diese Angebotsform kann auch den Einstieg erleichtern: Man besucht vorerst ein Modul, lernt dadurch den Studiengang kennen und schätzen und entschließt sich dann, auch die restlichen Module zu besuchen. Ein Nachteil der offenen modularen Angebote besteht darin, dass die Kursgruppe in jedem Modul anders zusammengesetzt ist und dadurch eine Kontinuität über den ganzen Studiengang erschwert wird. Auch steigt dadurch die Heterogenität der Kursgruppen.

Modulare Struktur

Der CAS eignet sich nicht nur als solitäre Veranstaltung, sondern besonders gut auch als Element («Modul») in einem umfassenderen Programm. Mehrere CAS und evtl. ein spezielles Abschlussmodul (Abschlussarbeit und Kolloquien) führen zu einem DAS oder MAS. Dabei können die erforderlichen CAS fix vorbestimmt sein oder aber individuell aus einer vorgegebenen Palette ausgewählt werden. Sowohl CAS mit 10 wie mit 15 ECTS-Punkten lassen sich gut zu DAS (30 ECTS-Punkte) oder MAS (60 ECTS-Punkte) zusammenstellen. Dieses modulare MAS-Modell ist in der Schweiz vor allem bei den Fachhochschulen beliebt. Es eignet sich auch für Kooperationen, indem CAS anderer Hochschulen im eigenen Programm anerkannt werden können. Aus Sicht des MAS muss darauf geachtet werden, dass ein klarer curricularer Zusammenhang zwischen den CAS und dem Studienziel besteht, wenn sie zu einem MAS führen sollen. Die Modularisierung darf nicht zu einem inhaltlich ziellosen Punktesammeln führen.

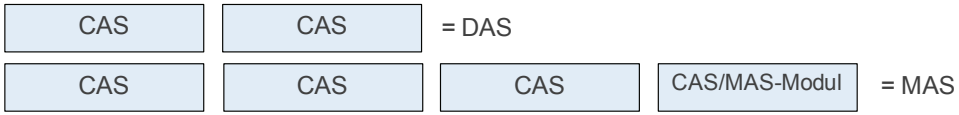

Abb. 3: CAS in einer modularen Struktur

Erste Stufe zu einem höheren Abschluss

Neben dem voll-modularen Modell wie oben vorgestellt, lassen sich CAS auch in ein Stufenmodell einbauen. Dabei beginnen die Studierenden mit einem CAS, erweitern ihr Studium durch weitere Lernleistungen zu einem DAS und letztlich zu einem MAS. Dies hat den Vorteil, dass sie jeweils wieder neu entscheiden können, ob sie mit der Weiterbildung fortfahren wollen – ohne letztlich auf einen Abschluss verzichten zu müssen.

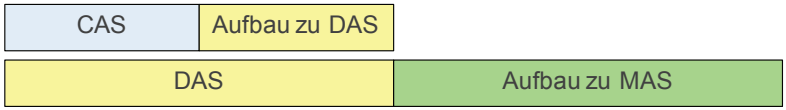

Abb. 4: CAS in einer Aufbaustruktur

Entwicklungskern

Aus der Sicht der Programmentwicklung kann der CAS auch als Entwicklungskern fungieren. Ein Programm startet mit einem CAS und wird nach Erfolg und Bedarf weiter ausgebaut zu einem DAS oder MAS. Eine solche schrittweise Programmentwicklung reduziert das Risiko beim Markteintritt. Nicht immer ist allerdings ein späterer Ausbau bereits mitgedacht. Oft kommt nämlich von den Studierenden der ersten CAS der Impuls, das Programm auf einen höheren Abschluss hin zu erweitern. Beispiel der Universität Bern: 2001 wurde der Zertifikatskurs «Evaluation» entwickelt und ab 2002 angeboten. Bereits 2004 wurde das Programm zu

einem Nachdiplom erweitert und den Alumni die Möglichkeit geboten, dieses Diplom nachzuerwerben. 2007 wurde das Programm neu formiert und zu einem MAS erweitert, wobei die Abschlussmöglichkeit DAS erhalten blieb. Seit 2012 wird in diesem Programm auch ein spezialisierter CAS (Bildungsevaluation) angeboten, der an den DAS bzw. MAS angerechnet werden kann. Dies zeigt, dass bezüglich Studiengangarchitektur eine Vielzahl von Optionen besteht. Allerdings ist darauf zu achten, dass im Laufe des Ausbaus die ganze Konstruktion nicht zu kompliziert wird!

Kooperationsoption

Das Format CAS eignet sich in modularen DAS- oder MAS-Programmen sehr gut für Kooperationen zwischen verschiedenen Hochschulen, die je einen oder mehrere CAS zu einem Gesamtprogramm beisteuern. Solche Kooperationen werden dadurch erleichtert, dass die einzelnen Kooperationspartner eine relativ große Autonomie – aber auch Verantwortung – in der Gestaltung ihres Angebots behalten können und sich die Schnittstellen-Absprachen auf das Zusammenpassen der einzelnen CAS beschränken.

Form Follows Function

Bei der Programmentwicklung wird in der Regel von einem Bedarf bezüglich bestimmter Kompetenzen für definierte Zielgruppen ausgegangen. Mit welchem Format eines Weiterbildungsangebots auf diesen Bedarf geantwortet wird, hängt dann von der Komplexität der erforderlichen Kompetenzen ab. Die Eignung bestimmter Formate kann deshalb nur in Bezug auf die Ziele und den Inhalt des Programms beantwortet werden. Ein MAS ist deshalb nicht a priori besser als ein CAS oder umgekehrt. Aus unserer Erfahrung können Stärken und Schwächen eines CAS sein:

Stärken	Schwächen
• Thematisch gut eingrenzbar • Rasch zu entwickeln und anzubieten • Eignung als Baustein mit 10 oder 15 ECTS-Punkten für umfassendere Programme (DAS, MAS) • Ermöglicht einen geregelten Hochschul(weiterbildungs)abschluss mit relativ geringer Investition an Zeit und Geld • Bestätigung von ECTS-Punkten und detaillierte Beschreibung der Leistungen im Diploma Supplement • Anrechenbar in anderen Programmen, sofern die entsprechende Bildungsinstitution dies akzeptiert • Attraktiv für Personen mit hoher zeitlicher Belastung • In der Schweiz anerkannter Abschluss, im Nationalen Qualifikationsrahmen abgebildet • Größere Flexibilität in der Gestaltung der Zulassungsvoraussetzungen als MAS	• Zu kurz für komplexere Kompetenzen • International nicht bekannt oder anerkannt • Weniger Prestige als MAS • In Konkurrenz zu DAS oder MAS bei ähnlichen Bezeichnungen. Dabei Gefahr von Etikettenschwindel • Bologna-Integration noch nicht umfassend gelungen

Abb. 5: Stärken und Schwächen des CAS

Ausblick

Das Format CAS hat sich in der Schweizer Hochschulweiterbildung gut bewährt. Aufgrund seiner «Handlichkeit» für die Programmentwicklung und der guten Eignung als berufsbegleitende Weiterbildung für Leute mit knappem Zeitbudget wird das CAS-Angebot in Zukunft bestimmt noch weiter wachsen. Ein besserer Bekanntheitsgrad im In- und Ausland sowie eine volle Anerkennung und Integration im Qualifikationsrahmen für das Lebenslange Lernen, dessen Erarbeitung in den nächsten Jahren ansteht, würden dabei bestimmt nicht schaden.

LITERATUR

Christmann, Bernhard: Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012, S. 125-134

CRUS Delegation Studium, Nachwuchsförderung, Weiterbildung: Die universitäre Weiterbildung 2003 – Eine Bestandsaufnahme. Bern 10.10.2004

CRUS: Empfehlungen für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses, Bern 2004

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Hamburg 2010

Faulstich, Peter / Oswald, Lena: Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf 2010

Fischer, Andreas: Welche Formate braucht die Weiterbildung? In: Hochschule und Weiterbildung / DGWF, 2/2006, S. 104-107

Kerres, Michael / Hanft, Anke / Wilkesmann, Uwe / Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Waxmann Münster 2012

KFH: Empfehlungen zu den Strukturierungen der Weiterbildung an den Fachhochschulen. Bern 2004

KFH: Best Practice KFH: Weiterbildung an den Fachhochschulen. Bern 2006 (aufgehoben)

Künzle, Daniel: Inventarisierung und Harmonisierung der akademischen Titel und Abschlüsse im Bereich der universitären Weiterbildung – Bericht und Empfehlungen der

Arbeitsgruppe der Weiterbildungsstellen der Schweizer Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen. Bern 2001

Reichert, Sybille: Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. oO 2006

SUK Schweizerische Universitätskonferenz: Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS). Bern 2011

Wanken, Simone / Kreutz, Maren / Meyer, Rita / Eirmbter-Stolbrink, Eva: Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. Trier 2011

Zimmermann, Therese E. / Müller, Marianne / Fischer, Andreas: Der „MAS" in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse. Zoom November 2010, Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern

AUTOR

Dr. phil. Andreas Fischer,
Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung, Universität Bern. Vizepräsident von Swissuni – Verein universitäre Weiterbildung Schweiz und Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium.

E-Mail: andreas.fischer@zuw.unibe.ch

Gesichter des ZWW

Leitung

Dr. Beate Hörr
(Leiterin)
Tel.: 06131/39-20048
hoerr@zww.uni-mainz.de

Barbara Lampe
(Stellvertretende Leiterin)
Tel.: 06131/39-25417
lampe@zww.uni-mainz.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Kathrin Hanik M.A.
(Projektleitung Führungskompetenz - Weibliche Nachwuchsführungskräfte fördern, Unternehmen stärken; Studieren 50 Plus; Gasthörerstudium)
Tel.: 06131/39-26191
hanik@zww.uni-mainz.de

Dipl.-Päd. Sabine Hüsing
(zurzeit in Mutterschutz/ Elternzeit; Projektleitung Führen in Balance - Weiterbildung für Pflegekräfte; Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung; ProfilPASS)
Tel.: 06131/39-26963
huesing@zww.uni-mainz.de

Sonja Lux M.A.
(Projektleitung Gender Working; Europäische Migration; Naturwissenschaften; Bildungsberatung)
Tel.: 06131/39-24241
lux@zww.uni-mainz.de

Sebastian Ruf M.A.
(Projektleiter Bildungsprämie/ Projektmitarbeiter Führungskompetenz - Weibliche Nachwuchsführungskräfte fördern, Unternehmen stärken; Datenverarbeitung)
Tel.: 06131/39-27150
ruf@zww.uni-mainz.de

Dipl.-Päd. Michaela Sekljic
(Projektmitarbeiterin Führungskompetenz - Weibliche Nachwuchsführungskräfte fördern, Unternehmen stärken/ Seminarmanagement; Kundenkommunikation)
Tel.: 06131/39-24118
sekljic@zww.uni-mainz.de

Iris Thimm-Netenjakob
(Projektmanagement FEFI, multilaterales GRUNDTVIG-Projekt zu Bildung im Frauenvollzug)
Tel.: 06131/39-20737
thimm@zww.uni-mainz.de

Dr. Ulrike Weymann
(Projektleitung Qualifizierung für Studienfachberatende)
Tel.: 06131/39-26962
weymann@zww.uni-mainz.de

Dipl. Soz.-Päd. Gisela Zwigart-Hayer
(Projektleitung Bildung im Justizvollzug)
Tel.: 06131/39-26938
zwigart@zww.uni-mainz.de

Helmut Braun
(Finanzen; Controlling)
Tel.: 06131/39-27049
braun@zww.uni-mainz.de

Meike Coldewe B.A.
(Projektmitarbeiterin Bildung im Justizvollzug)
Tel.: 06131/39-26241
coldewe@zww.uni-mainz.de

Dipl.-Soz. Daniela Fahrnbach M.A.
(Projektmitarbeiterin Bildung im Justizvollzug)
Tel.: 06131/39-20707
fahrnbach@
zww.uni-mainz.de

Ruth Jost
(Leitung Finanzen; Controlling; Förderverein i.L.)
Tel.: 06131/39-27224
jost@zww.uni-mainz.de

Petra Morse
(Seminarmanagement Studieren 50 Plus; Gasthörerstudium)
Tel.: 06131/39-22133
morse@zww.uni-mainz.de

Rolf Nungesser
(Büroorganisation im Projektbereich inkl. Material und Archiv)
Tel.: 06131/39-26961
nungesser@
zww.uni-mainz.de

Ausra Pranckeviciute M.A.
(Finanzen; Seminarmanagement)
Tel.: 06131/39-27049
pranckeviciute@zww.uni-mainz.de

Dr. Simone Schinz
(Seminarmanagement; Finanzen)
Tel.: 06131/39-26083
schinz@zww.uni-mainz.de

Andrea Wagner M.A.
(Projektmitarbeiterin Frauennetz-aktiv)
Tel.: 06131/39-26559
A.Wagner@
zww.uni-mainz.de

Brigitte Weiß
(Zentrales Büro des ZWW; Personal; Räume; Organisation)
Tel.: 06131/39-26080
weiss@zww.uni-mainz.de

Birgit Wieczorek
(Marketing; Layout; Adressverwaltung)
Tel.: 06131/39-27238
Wieczorek@
zww.uni-mainz.de

Dipl. Geogr. Yvonne Wüstenberg
(Seminarmanagement inkl. Anmeldungen)
Tel.: 06131/39-26559
wuestenberg@
zww.uni-mainz.de

Wissenschaftliche Hilfskräfte

Olivia Baum
Tel.: 06131/39-27104
baum@zww.uni-mainz.de

Dustin Bellinger
Tel. 06131/39-27104
bellinger@zww.uni-mainz.de

Daria Buderus B.A.
Tel.: 06131/39-27102
buderus@zww.uni-mainz.de

Jan Hellriegel B.A.
Tel.: 06131/39-27102
hellriegel@zww.uni-mainz.de

Meike Hoffmann
Tel. 06131/39-27104 (Mi)
und 27102 (Fr)
hoffmann@zww.uni-mainz.de

Luba Rewin B.A.
Tel.: 06131/39-26539
rewin@zww.uni-mainz.de

Johanna Seibert B.A.
Tel.: 06131/39-27102 (Mi)
und 27104 (Do)
seibert@zww.uni-mainz.de

Kerstin Sernatinger
Tel.: 06131/39-27102
sernatinger@
zww.uni-mainz.de

Katja Thömmes
Tel.: 06131/39-27102
thoemmes@
zww.uni-mainz.de

Max Weigelin
Tel.: 06131/39-27102
weigelin@zww.uni-mainz.de

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
55099 Mainz
E-Mail: info@zww.uni-mainz.de
Homepage: http://www.zww.uni-mainz.de

© 2013 • ISBN 978-3-00-044108-0