



UNIVERSITÄT ROSTOCK

Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie

Beatrice C. Büttner, Stephan Maaß & Friedemann W. Nerdinger

**Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für
nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen
für Hochschulen**

Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock

**Rostocker Beiträge
zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie
Nr. 9**

Beatrice C. Büttner, Stephan Maaß & Friedemann W. Nerdinger

**Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für
nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen
für Hochschulen**

Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock



Herausgeber: Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität Rostock

Kurztitel: Büttner, B., Maaß, S. & Nerdinger, F. W. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 9*. Universität Rostock

Druck: Druckerei Hahn GmbH

Autoren: Beatrice C. Büttner (beatrice.buettner@uni-rostock.de)
Stephan Maaß (stephan.maass@uni-rostock.de)
Friedemann W. Nerdinger

Universität Rostock
Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie
Ulmenstr. 69
18057 Rostock

© Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie, 2012.

Hinweis zum Projekt KOSMOS:

Mit dem Projektantrag KOSMOS hat sich die Universität Rostock erfolgreich im Bundeswettbewerb »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen« durchgesetzt. Das Projekt wird vom Bundesbildungsministerium, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Union gefördert und läuft – vorbehaltlich positiver Zwischenevaluation – bis zum Jahr 2017. Die Integration des lebenslangen Lernens ist ohne eine Reorganisation der Institution Universität nicht zu leisten. Dementsprechend wird im Projekt KOSMOS eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel durchgeführt, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen zu implementieren. Außerdem werden starke Partner für das Gelingen lehr- und studienbezogener Zusammenarbeit zwischen Universität und Praxis gewonnen. Dazu werden Hochschule-Praxis-Netzwerke aufgebaut. Die Verwirklichung dieser Ziele wird durch Forschung begleitet; erste Studienformate werden spätestens im dritten Jahr umgesetzt. Am Ende der Projektlaufzeit soll in den Fakultäten – die eigenen Grenzen der Fachdisziplin überschreitend – Bildung für neue Zielgruppen maßgeschneidert und nachfrageorientiert angeboten werden können.

Weitere Informationen zum Projekt und Ansprechpartner unter www.kosmos.uni-rostock.de.

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen 16OH11047 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Der Europäische Sozialfond ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressource.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Besonderheiten von Veränderungsprozessen an Hochschulen	7
3	Methodik der empirischen Untersuchung	11
3.1	Anlage und Aufbau der Untersuchung	11
3.1.1	Befragung von Hochschullehrern	11
3.1.2	Befragung von Mitarbeitern aus der Universitätsverwaltung.....	15
3.2	Datenauswertung.....	17
4	Ergebnisse der Interviewstudien	19
4.1	Struktur der Ergebnisaufbereitung.....	19
4.2	Sichtweisen von Hochschullehrern zur wissenschaftlichen Weiterbildung	20
4.2.1	Gründe für ein Engagement.....	20
4.2.2	Gründe gegen ein Engagement.....	28
4.2.3	Empfehlungen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung	34
4.3	Sichtweisen von Hochschullehrern zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen	42
4.3.1	Chancen der Öffnung.....	43
4.3.2	Risiken der Öffnung	46
4.3.3	Empfehlung zur Etablierung von LLL an Hochschulen.....	50
4.4	Sichtweisen von Mitarbeitern der Universitätsverwaltung.....	55
4.4.1	Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock	55
4.4.2	LLL an der Universität Rostock	56
4.4.3	Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen	56
4.4.4	Gestaltungsanregungen für universitäre Strukturen zur Umsetzung des LLL und sonstige Anregungen.....	57
5	Konsequenzen für die Implementierung und Gestaltung von Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock	58
6	Zusammenfassung und Ausblick	62
	Literaturverzeichnis	64

1 Einleitung

Im Rahmen der Studienstrukturreformen von Bologna wurde Lebenslanges Lernen (LLL) als künftiges Betätigungsfeld der Hochschulen deklariert. Durch sinkende Studierendenzahlen und eine stetig steigende Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten gewinnt die Thematik für Hochschulen überdies an Bedeutung.

Die Begrifflichkeit LLL impliziert im Hochschulkontext¹, „dass das [akademische] Bildungsangebot vom ersten Semester an auf die veränderten Voraussetzungen der Studierenden eingeht und sich den flexiblen Bedürfnissen von Erwachsenen nach Lernen und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne hinweg öffnet“ (Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik, 2012, S. 10, Einfügung durch Autoren). Neben der Implementierung neuer Abschlüsse und den damit verbundenen tiefgreifenden Strukturreformen in der deutschen Hochschulbildung wird so eine bisher weniger akzentuierte Aufgabe der Hochschulen in den Fokus gerückt (Cendon, 2007; Hanft & Teichler, 2007; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2003; Wolter, 2004, 2005, 2007) und für die Organisation Hochschule ein weiterer bedeutender Veränderungsprozess initiiert. Während sich das Selbstverständnis der Hochschulen im Bereich der Lehre bislang auf den Bildungsauftrag für den Lebensabschnitt zwischen Abitur und Berufsleben beschränkte, bringt LLL eine deutliche Erweiterung des Aufgabenspektrums mit sich (Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik, 2012). Anders als die oben aufgeführte Begriffsabgrenzung impliziert, wird LLL im Hochschulbereich bislang primär mit der eher randständigen wissenschaftlichen Weiterbildung in Verbindung gebracht (vgl. auch Schuetze, 2007). Neben der Weiterbildung von Akademikern² erstreckt sich LLL jedoch auch noch auf andere Bereiche bis hin zur Verschmelzung von grundständiger mit einer lebenslangen Lehre und Kompetenzvermittlung für breit gefasste Zielgruppen (ebd.). Letzteres schließt die Weiterbildung von nicht-traditionellen Studierenden³ mit ein.

¹ Das Konzept des LLL ist nicht auf den Hochschulkontext begrenzt, sondern zielt auf zahlreiche, lebenslang praktizierte Lernformen an unterschiedlichsten Lernorten und stellt neben dem Lernen auch auf die Lernenden ab (vgl. auch Hanft & Wolter, 2001; Schuetze, 2007; Slowey & Schuetze, 2012).

² Die im vorliegenden Beitrag verwendete männliche Form der Anrede bezieht die weibliche Form selbstverständlich mit ein. Auf die Verwendung beider Geschlechterformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

³ Für den Begriff „nicht-traditionelle Studierende“, der an die angelsächsische Formulierung „non-traditional students“ angelehnt ist, findet sich keine einheitliche Definition (Freitag, 2012; Teichler & Wolter, 2004). Nach Freitag (2012) unterscheiden sich nicht-traditionelle Studierende von den „normalen“ Studierenden durch untypische Merkmale wie bspw. das Alter bei Studienbeginn, die ethnische bzw. die sozioökonomische Herkunft oder die Art und den Zeitpunkt des Erwerbs der Zugangsberechtigung zur Hochschule.

Die Implementierung von LLL stellt auch die Universität Rostock für die nächsten Jahre vor besondere Herausforderungen. Im Rahmen des Projektes KOSMOS wird dieser notwendige Veränderungsprozess erstmals mit Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) unterstützt. OE ist dabei als Veränderungsstrategie zu verstehen, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird (von Rosenstiel & Nerdinger, 2011). Hierzu zählt neben den Hochschullehrern als Verantwortliche für die universitäre Forschung und Lehre auch die Verwaltung als zentrales Organ bei der Gestaltung universitärer Strukturen. Charakteristisch für OE sind folgende Merkmale (vgl. Nerdinger, Blickle & Schaper, 2011):

- OE ist eine geplante Form des Wandels,
- OE ist langfristig angelegt,
- OE betrifft ganze Organisationen (Betriebe, Krankenhäuser, Hochschulen etc.) und nicht nur einzelne Abteilungen oder Gruppen,
- am OE-Prozess sind die Betroffenen beteiligt,
- der Wandel wird durch erfahrungsgeleitete Lern- und Problemlöseprozesse herbeigeführt,
- das Lernen und Problemlösen wird durch Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften ausgelöst und unterstützt,
- OE zielt weniger auf die Beeinflussung der Produktivität, als vielmehr auf die Verbesserung der Lebensqualität und der Problemlösefähigkeit in einer Organisation.

OE versucht, durch die Konzipierung und Einführung geeignet erscheinender Formen der Arbeit, der Führung und der Kooperation die Effektivität der Abläufe in der Organisation zu sichern und gleichzeitig die Lernfähigkeit bzw. die Flexibilität und Innovationsfähigkeit der Organisation zu stärken. Letztlich sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch OE in die Lage versetzt werden, die Veränderungen der Umwelt konstruktiv zu bewältigen.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von OE sucht die vorliegende Studie Antworten auf die Frage, welche Sichtweisen und Empfehlungen Hochschullehrer und Verwaltungsmitarbeiter der Universität Rostock zur Thematik LLL haben. Die Studie kann somit im Sinne des oben genannten „Einsatzes von Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften“ als Bestandsaufnahme der Organisation zu Beginn bzw. als erster Schritt einer OE betrachtet werden.

Um dieser Zielstellung gerecht zu werden, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel zunächst mit Grundlagen zum Management von Veränderungsprozessen in Organisationen und fokussiert dabei die Spezifika von Hochschulen, wobei insbesondere die Kultur und die entsprechenden Charakteristika des Berufsbildes Hochschullehrer im Mittelpunkt stehen. Die Kennt-

nis entsprechender Besonderheiten ist nicht nur forschungsleitend für die vorliegende Untersuchung, sondern im Hinblick auf das Verständnis und die Interpretation ihrer Ergebnisse sowie die Entwicklung denkbarer Empfehlungen zur Beförderung der Veränderungsprozesse in den Hochschulen als Einrichtungen des öffentlichen Dienstes essenziell. Im Anschluss wird in Kapitel 3 die Methodik der empirischen Untersuchung vorgestellt. Neben dem Forschungsdesign finden sich hier Hinweise zur Datenerhebung und -auswertung. Im Kapitel 4 werden die zentralen Ergebnisse der Interviewstudie präsentiert und schließlich in Kapitel 5 Konsequenzen zur Implementierung und Gestaltung von LLL an der Universität Rostock abgeleitet, die aufgrund des qualitativen Ansatzes der Datenerhebung und der begrenzten Zahl der Befragten natürlich hypothetischen Charakter haben. Den Abschluss bildet das Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2 Besonderheiten von Veränderungsprozessen an Hochschulen

Der Erfolg von Veränderungsprozessen in Organisationen hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit es gelingt, den Organisationsmitgliedern die Angst vor Neuem und Ungewohntem zu nehmen (Steinmann & Schreyögg, 2005) und es ihnen zu ermöglichen, den Wandel nicht als Betroffene zu erleben, sondern ihn als Beteiligte bewusst und aktiv mitzugestalten (Vahs, 2009). Im Sinne des geplanten Wandels von Organisationen hat sich OE in diesem Zusammenhang als ein Spezialzweig der Organisationstheorie (Steinmann & Schreyögg, 2005) etabliert, der die Form einer angewandten Verhaltenswissenschaft annimmt (Staehe, 1999). Für den Begriff der OE lässt sich keine allgemein gültige Definition ausmachen. Von Rosenstiel und Nerdinger (2011) verweisen dahingehend auf eine von Trebesch (1982) durchgeführte Analyse, die schon vor über 30 Jahren 50 verschiedene Begriffsbestimmungen für OE auflistete und verglich. Mithilfe einer Schwerpunktsetzung bündeln die beiden Autoren diese Vielfalt und verstehen OE v. a. als Veränderungsstrategie, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird.

Trotz einer großen Fülle an Studien zur Wirksamkeit von OE-Maßnahmen (vgl. Burnes & Cooke, 2012; Pettigrew, Woodman & Cameron, 2001; Porras & Roberts, 1980) liegen bislang nur wenige gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse vor, welche Interventionen unter welchen Bedingungen zu welchen Ergebnissen führen (von Rosenstiel & Nerdinger, 2011). Dies ist ggf. auch darin begründet, dass viele Vertreter der OE individuelle Falldarstellungen bevorzugen und die Entwicklung „mechanistisch erscheinender Erklärungsansätze“ (ebd., S. 443) ablehnen. Hinzu kommt, dass der Fokus primär auf privatwirtschaftlichen Unternehmen liegt. Im vorliegenden Zusammenhang muss zunächst die Frage beantwortet werden, ob die für Unternehmen zutreffenden Befunde auf öffentliche Unternehmen bzw. Universitäten übertragbar sind.

Kühl (2007) betont im Kontext aktueller Reformbestrebungen an Hochschulen durchaus das Erfordernis der Übertragung gängiger Konzepte und Instrumentarien, die zunächst in Unternehmen erprobt wurden, auf Verwaltungsorganisationen. In Anlehnung an Niklas Luhmann bringt der Autor allerdings zum Ausdruck, warum die in Unternehmen entwickelten und praktizierten OE-Maßnahmen nicht zwangsläufig an Universitäten funktionieren (vgl. auch Schäfer & Raumann, 2009). Ein wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Autonomie der Hochschullehrer. Im Rahmen ihrer Lehrverpflichtungen können sie eigenständig festlegen, welche Themen sie mit welchem Engagement bearbeiten möchten (Kühl, 2007). Rechenschaftspflichten, Kontrollen und Evaluierungen der Fakultäts- und/oder Hochschulleitung

finden kaum statt. Letztere verfügen zudem kaum über Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den Hochschullehrern. Die genannten Aspekte lassen sich auf spezifische Strukturbedingungen zurückführen, die zu einer fundamental anderen Ausgangslage für Veränderungsprozesse führen als in funktional-hierarchischen Organisationen (Altvater, 2007).

In Anlehnung an eine entsprechende Systematik von Altvater (2007) sollen im Folgenden kurz einige ausgewählte organisationstheoretische Perspektiven vorgestellt werden, die die Spezifika der Hochschulen herausstellen (vgl. dazu auch Engels, 2004). Bezugnehmend auf die beschäftigten Individuen gelten Hochschulen zunächst als Expertenorganisationen (vgl. dazu auch Grossmann, Pellert & Gotwald, 1997; Hanft, 2000; Kohmann, 2012; Pellert, 1999). Nach Mintzberg (1983) handelt es sich bei den Experten um eine Personalunion aus Wissenschaftler und Hochschullehrer, die sich eher an ihrer Profession und der entsprechenden wissenschaftlichen Community als an den Zielen der Organisation Hochschule orientieren. Ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Handlungen sowie deren Ergebnisse in Forschung und Lehre gelten als Kapital der Hochschulen. Hinzu kommt nicht selten ein unter den Hochschullehrern verbreitetes Selbstbild, das das eigene Fach und die damit verbundenen Interessen zum zentralen Bezugspunkt erhebt und schon den Austausch mit anderen Fachkulturen – geschweige denn mit der Universitätsverwaltung – schwierig gestaltet. Die Gruppe der Hochschullehrer stellt auch die Vertreter zentraler Leitungsgremien wie Dekanate und Teile der Hochschulleitung und weiterer universitärer Gremien, die turnusgemäß zur Wahl stehen und damit einem ständigen personellen Wechsel unterworfen sind.

Bezogen auf die Bedeutung der Hochschullehrer und ihre individuellen Interessen in Forschung und Lehre wird mit Blick auf Entscheidungsprozesse an Hochschulen von einer „organisierten Anarchie“ gesprochen (vgl. Cohen, March & Olsen, 1972). Demnach kommt es fernab einer systematischen Problembearbeitung und -lösung aufgrund der vielseitigen Interessen und daraus resultierenden Zielkonflikten häufig zu eher unstrukturierten, unkalkulierbaren Kompromisslösungen (Altvater, 2007). Hanft (2000) führt in diesem Zusammenhang das Fehlen einer Hierarchie an, die gepaart mit der fehlenden Trennung von Arbeitsaufgaben sowie unklar definierten Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen in ein großes Verantwortungsvakuum mündet.

Erschwerend hinzu kommt eine dritte Eigenschaft, wonach Hochschulen geradezu exemplarisch den von Weick (1976) beschriebenen lose gekoppelten Systemen entsprechen (vgl. auch Wolff, 2010). Die einzelnen Lehrstühle, Institute und Fakultäten sowie die Referate und Stabsstellen der Verwaltung und der Hochschulleitung lassen sich zwar in Organigrammen

anordnen, dabei verfügen aber die zuerst genannten Basiseinheiten über ein hohes Maß an Autonomie und konzentrieren sich entsprechend v. a. auf ihre Eigeninteressen. So entwickeln sich in den Basiseinheiten durchaus Neuerungen und es laufen immer wieder kleinere Veränderungsprozesse ab, die Gesamtorganisation jedoch bleibt in ihren Strukturen und Prozessen davon weitgehend unberührt. Für die Dekane und die Hochschulleitung gibt es zudem kaum Möglichkeiten für eine effektive Steuerung der auf Partikularinteressen ausgerichteten Basiseinheiten (Altwater, 2007). Mangelnde Steuerungsmöglichkeiten und Sanktionsmechanismen liegen insbesondere auch deshalb vor, weil sowohl die Basiseinheiten (Lehrstühle und Institute), als auch das mittlere Management (Dekane) und die Hochschulleitung durch Hochschullehrer besetzt sind, und die zwei letztgenannten Leitungsgremien aufgrund ihrer „Einbindung in das Kollegensystem“ (Hanft, 2000, S. 12) und dem turnusmäßigen Wechsel der Führungspositionen i. d. R. vor einer straffen Führung zurückschrecken.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hochschullehrer und ihre individuellen Interessen universitäre Entscheidungs- und damit auch Veränderungsprozesse prägen, die sich anders als in funktional-hierarchischen Organisationen nur bedingt steuern lassen.

Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte scheint es umso sinnvoller, Bedenken und Anregungen der Hochschullehrer (insbesondere aus den Basiseinheiten) schon bei der Entwicklung eines Konzeptes des LLL an Hochschulen zu berücksichtigen und sie auf diese Weise aktiv am Veränderungsprozess teilhaben zu lassen.

Im Rahmen der Konzeption einer empirischen Untersuchung zur Erfassung der Sichtweisen relevanter Statusgruppen wurden zunächst Vorgespräche mit mehreren Hochschullehrern der Universität Rostock zur Thematik LLL geführt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass die Befragten mit LLL an der Universität vorrangig wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige mit einem ersten akademischen Abschluss verbinden. Die Öffnung der Hochschule für weitere nicht-traditionelle Zielgruppen wurde dagegen kaum thematisiert. Für die empirische Untersuchung wurden aus diesen Gesprächen folgende Forschungsfragen abgeleitet:

- 1) Welche Einstellungen haben Hochschullehrer zur wissenschaftlichen Weiterbildung, was spricht aus ihrer Sicht für bzw. gegen ein entsprechendes Engagement und welche Empfehlungen haben sie für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- 2) Welche Einstellungen haben Hochschullehrer gegenüber der Öffnung der Hochschule für (weitere) nicht-traditionelle Zielgruppen, welchen Chancen und Risiken verbinden sie damit und was sind ihre Empfehlungen für eine erfolgreiche Integration nicht-traditioneller Zielgruppen?

Der dominanten Stellung der Hochschullehrer in der Organisation Hochschule steht die Verwaltung gegenüber, die aus Sicht einiger Hochschullehrer nicht nur keinen Anteil an der Wertschöpfung der Hochschulen hat, sondern diese durch die undankbare Aufgabe der Allokation zunehmend knapper Ressourcen sogar noch behindert (Altvater, 2007). Allerdings gebührt der Verwaltung eine wichtige Rolle in Expertenorganisationen. Diese werden von der Verwaltung zusammengehalten, wobei die Verwaltung eine zentrale Instanz darstellt, die fachliches Interesse an der Gestaltung der Gesamtorganisation Hochschule hat und ihre Entwicklung lenkt. Die mit der Gesamtorganisation Hochschule verbundene Organisationsstruktur und -kultur weicht von der der Experten ab, was häufig zu den angedeuteten Spannungen führt (Pellert, 2000).

Aufgrund der oben beschriebenen Bedeutung der Verwaltung für die Entwicklung der Gesamtorganisation Hochschule sollte sie bei der Etablierung der für das LLL erforderlichen Strukturen im Sinne der OE nicht vernachlässigt werden. Daher ergibt sich abschließend die dritte Forschungsfrage:

3) Welche Sichtweisen haben ausgewählte Funktionsträger in der Universitätsverwaltung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, zur Idee des LLL, zur Betreuung neuer Zielgruppen und zu dafür notwendigen Strukturanpassungen?

Kenntnisse zu den aufgeführten drei Forschungsfragen könnten es ermöglichen, Empfehlungen abzuleiten, die Bezug auf die Sichtweisen der Hochschullehrer und der Verwaltungsmitarbeiter nehmen und es ermöglichen, die Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die Betreuung nicht-traditioneller Zielgruppen als „Win-Win-Situation“ zu konzipieren. Dies würde ein freiwilliges Engagement in den erforderlichen Veränderungsprozessen wahrscheinlicher machen. Neben dem entsprechenden Produkt des Veränderungsprozesses könnte aus der Perspektive der Organisationentwicklung auch der Prozess der Einbindung (in Form der vorliegenden Befragung) positive Konsequenzen auf die Bereitschaft zum Engagement im Bereich des LLL haben.

3 Methodik der empirischen Untersuchung

3.1 Anlage und Aufbau der Untersuchung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde aufgrund der Forschungslage – in der wissenschaftlichen Literatur finden sich kaum empirische Untersuchungen der Wirksamkeit von OE-Maßnahmen in Universitäten – gemäß der Systematik von Bortz und Döring (2006) eine empirisch-qualitative Exploration durchgeführt. Sie trägt „durch besondere Darstellung und Aufbereitung von qualitativen Daten dazu bei, bislang vernachlässigte Phänomene, Wirkungszusammenhänge, Verläufe etc. erkennbar zu machen.“ (ebd., S. 380).

Nachfolgend soll die prinzipielle Interviewkonzeption beschrieben werden. Um eine Exploration zu ermöglichen, bietet sich im Gegensatz zu eher standardisierten Interviews mit geschlossenen Fragen eine offene Gestaltung mit einem narrativen Teil an. Diese Form ermöglicht eine natürliche und selbstbestimmte Darstellung der durch die Interviewten gemachten Erfahrungen (Bahrtdt, 1975; Flick, 2007).

Da bezugnehmend auf die Forschungsfragen zum einen Hochschullehrer und zum anderen Mitarbeiter der Universitätsverwaltung zu ähnlichen, aber nicht identischen Aspekten befragt wurden, ergab sich die Notwendigkeit zur Entwicklung unterschiedlicher Fragen für die Interviews. Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie lag auf der Befragung der Hochschullehrer. Daher soll zunächst auf die Entwicklung der Fragen, die Auswahl der Befragten sowie die Vorgehensweise zur Gewinnung von Interviewpartnern in der Gruppe der Hochschullehrer eingegangen werden. Im Anschluss daran erfolgen entsprechende Ausführungen zur Befragung der Mitarbeiter aus der Universitätsverwaltung.

3.1.1 Befragung von Hochschullehrern

In Anlehnung an die ersten zwei Forschungsfragen wurden zunächst Erzählaufforderungen entwickelt, die einerseits auf Erfahrungen der Hochschullehrer mit wissenschaftlicher Weiterbildung und andererseits auf Erlebnisse mit nicht-traditionellen Zielgruppen zielen. Infolge der diesbezüglichen Ausführungen seitens der Interviewten wurden Nachfragen des Interviewers zu den Aspekten vorgesehen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dienlich waren (Nachfragephase). Zudem sollten im Verlauf der jeweiligen Gespräche die zentralen Aussagen durch die Interviewer zusammengefasst werden. Die Befragten hatten im Anschluss die

Möglichkeit, darauf einzugehen. So sollte Missverständnissen vorgebeugt werden (Bilanzierungsphase).

Im Anschluss an den narrativen Teil wurde das Interview mit konkreten Fragen zu den Bereichen Weiterbildung und Öffnung der Hochschule fortgesetzt, die in einem Leitfaden festgelegt waren. Dies sollte die Datenerhebung im Sinne einer Trichterung (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011) im Hinblick auf die zu beantwortenden Forschungsfragen konkretisieren, die Datenauswertung erleichtern und bei den Interviews Abhilfe schaffen, in denen sich Befragte mit der Erzählerrolle nicht zurecht finden (vgl. Burgess, 1994).

Die Leitfragen bezogen sich gemäß der Forschungsfrage 1 zum einen auf Aspekte, die für bzw. gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität sprechen. Zudem wurde abgefragt, ob und warum sich an anderen Einrichtungen engagiert wird. Um ggf. vertiefende Informationen zum Für und Wider des Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität zu erhalten und den Befragten bei Bedarf die Möglichkeit zu geben, ihre Einstellungen als Sichtweisen der Kollegen bzw. der Fakultät „zu tarren“, wurde im Sinne projektiver Fragen nach der Stimmung in der Fakultät im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung bzw. zur Einschätzung gestellt, warum die Kollegen sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren oder dies eben nicht tun. Schließlich sollte eine weitere Frage die Möglichkeit bieten, Empfehlungen zur Verbesserung des Engagements der Hochschullehrer in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu geben.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage bezog sich ein zweiter Teil der Leitfragen auf Chancen und Risiken der Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen. Auch hier wurde eine Frage ergänzt, die Aussagen zur diesbezüglichen Stimmung an der Fakultät ermöglichte. Zum Abschluss wurde wiederum die Möglichkeit eingeräumt, Empfehlungen zur Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen zu geben. Den vollständigen Interviewleitfaden für die Hochschullehrer inklusive Erzählaufforderung dokumentiert die nachfolgende Tabelle 1.

Tabelle 1: Interviewleitfaden für Hochschullehrer

Forschungsfrage 1	Forschungsfrage 2
<u>Erzählaufforderung:</u> Die Universität Rostock bietet seit 20 Jahren wissenschaftliche Weiterbildung an. Welche Erfahrungen haben Sie mit der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock?	<u>Erzählaufforderung:</u> Im Rahmen des LLL wird auch über die Öffnung der Universität für Menschen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund in allen Lebensphasen nachgedacht. Welche Erfahrungen haben Sie mit nicht-traditionellen Zielgruppen?
Was spricht für Sie für ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung?	Welche Chancen sehen Sie in der Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen?
Was spricht für Sie gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung?	Welche Risiken sehen Sie?
Engagieren Sie sich an anderen Einrichtungen in der Weiterbildung. Wenn ja, warum?	Wie ist im Hinblick auf die Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen die Stimmung/ Philosophie an Ihrer Fakultät?
Wie ist im Hinblick auf Weiterbildung die Stimmung/ Philosophie an Ihrer Fakultät?	Welche Empfehlungen haben Sie für die Öffnung der Universität Rostock und für die Etablierung des LLL?
Was denken Sie, warum sich Ihre Kollegen in der wissenschaftlichen Weiterbildung/ nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren?	
Welche Empfehlungen haben Sie, damit Weiterbildung an der Universität Rostock attraktiv für Hochschullehrer/für Sie persönlich attraktiv wird?	

Bei der Auswahl der Befragten wurde gemäß des explorativen Charakters der Untersuchung weniger Wert auf die Anzahl der Interviewten als auf konkrete inhaltliche Kriterien gelegt (im Sinne des Theoretical Samplings, vgl. Glaser & Strauss, 1980). Damit können die Ergebnisse der vorliegenden Studien und die daraus abgeleiteten Anreize keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben. Vielmehr sind sie vorbehaltlich einer quantitativ-empirischen Überprüfung als erste hypothetische Befunde im Untersuchungsfeld zu den Sichtweisen der Hochschullehrer bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen und deren Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen einzustufen.

Die bei der Auswahl der Befragten herangezogenen inhaltlichen Kriterien sahen zunächst eine Auswahl an Hochschullehrern vor, die an der Universität Rostock einen Lehrstuhl innehaben. Ausgenommen waren Hochschullehrer der Medizinischen Fakultät (MEF), da diese in einer spezifischen Form der Weiterbildung aktiv sind. Weiterhin zielte die Auswahl der Befragten darauf ab, eine vergleichbare Anzahl an Hochschullehrern zu interviewen, die bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock aktiv sind bzw. aktuell kein Engagement in der Weiterbildung zeigen. Zudem sollte die Auswahl so erfolgen, dass nach Möglichkeit aus allen Fakultäten ein Stimmungsbild eingeholt wird – wenn möglich wiederum aufgegliedert nach Hochschullehrern, die aktuell in der Weiterbildung aktiv bzw. nicht aktiv sind. Da sich bisher nur ein kleiner Prozentsatz der an der Universität Rostock tätigen Hochschullehrer in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagiert und sich das Engagement

nicht im gleichen Maße auf alle Fakultäten verteilt, konnte bei der Gruppe der weiterbildungsaktiven Hochschullehrer kein Querschnitt aller Fakultäten abgebildet werden. Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass bei der Auswahl der Befragten versucht wurde, alters- und geschlechtsspezifische Aspekte zu berücksichtigen, um auch ein soziodemographisch angemessenes Bild zu erhalten.

Gemäß den genannten Kriterien wurden Anschreiben via E-Mail an bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktive Hochschullehrer sowie an Professoren versandt, die bisher in diesem Feld nicht aktiv waren. In den Anschreiben wurde kurz über das Vorhaben zur Etablierung von LLL an der Universität Rostock berichtet, die dabei zentrale Rolle der Hochschullehrer betont und abschließend um einen Gesprächstermin gebeten, bei dem die Sichtweisen des einzelnen Hochschullehrers zur Thematik LLL diskutiert werden sollten. Während die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews bei den weiterbildungsaktiven Hochschullehrern relativ hoch war (von sieben angeschriebenen Hochschullehrern standen sechs für ein Gespräch zur Verfügung), war die Rekrutierung nicht aktiver Hochschullehrer schwieriger. Hier mussten für 14 Zusagen 23 Hochschullehrer angeschrieben und zum Teil telefonisch nachgefragt werden. Einige der angefragten Hochschullehrer, die nicht in der Weiterbildung aktiv sind, gaben klar zu verstehen, dass sie für ein Gespräch nicht zur Verfügung stehen. Die folgenden zwei Beispiele von Antworten auf die Anfragen via E-Mail geben einen entsprechenden Einblick:

- „Sehr geehrter (...), Ihre Anfrage erreicht mich zu der Zeit, da die Hochschulleitung darüber nachdenkt, wie man mich versetzen und/oder meine Mitarbeiterstellen einziehen kann. Bitte fragen Sie jemand anderen. Mit freundlichen Grüßen (...),“
- „Sehr geehrter (...). Unter einer “Kultur des lebenslangen Lernens“ kann ich mir gar nichts vorstellen und halte das für eine nichtssagende Plattitüde (...). Für eine “erfolgreiche Implementierung“ von etwas, von dem ich noch nie etwas konkretes gesehen habe, und das bisher lediglich aus Ideologemen besteht, stehe ich jedenfalls nicht zur Verfügung. Mit freundlichen Grüßen (...),“

Die Gesamtzahl der durchgeführten Interviews belief sich auf 20. Die Gespräche dauerten zwischen ca. 20 und 52 Minuten.

Bei den Interviews mit den in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrern wurde bereits nach wenigen Gesprächen deutlich, dass sich die vorgebrachten Argumente weitgehend wiederholten und kaum neue Aspekte angesprochen wurden. Dieser Punkt wird in der qualitativen Forschung als theoretische Sättigung bezeichnet (vgl. Glaser & Strauss, 1980). Wenn dieser Zustand eintritt, wird empfohlen, die Datenerhebung einzustellen. Bei den Interviews mit den bislang nicht weiterbildungsaktiven Hochschullehrern zeichnete sich

die beschriebene Situation nach 14 Gesprächen ab. Die nachfolgende Tabelle gibt einen (anonymisierten) Überblick über die durchgeführten Interviews.

Tabelle 2: Überblick zu den Interviews mit den Hochschullehrern

In wissenschaftlicher Weiterbildung aktiv	Fakultät	Interviewpartner	Dauer des Gespräches in Minuten
ja	Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät (AUF)	B	27:24
ja	Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät (AUF)	J	44:04
ja	Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät (AUF)	K	20:00
ja	Fakultät für Informatik und Elektrotechnik (IEF)	D	44:09
ja	Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (MNF)	O	36:33
ja	Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (MNF)	R	32:33
nein	Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät (AUF)	L	33:15
nein	Fakultät für Informatik und Elektrotechnik (IEF)	I	25:24
nein	Fakultät für Informatik und Elektrotechnik (IEF)	T	51:38
nein	Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik (MSF)	G	37:15
nein	Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik (MSF)	S	49:34
nein	Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik (MSF)	Q	22:23
nein	Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik (MSF)	M	37:50
nein	Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik (MSF)	C	40:00
nein	Juristische Fakultät (JUF)	F	23:09
nein	Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (MNF)	P	40:13
nein	Philosophische Fakultät (PHF)	N	37:43
nein	Philosophische Fakultät (PHF)	H	38:43
nein	Theologische Fakultät (THF)	E	19:29
nein	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät (WSF)	A	27:49

3.1.2 Befragung von Mitarbeitern aus der Universitätsverwaltung

In Anlehnung an die Forschungsfrage 3 wurden auch für die Befragung der Mitarbeiter aus der Universitätsverwaltung Erzählaufforderungen konstruiert, die eine selbstbestimmte Darstellung der individuellen Erfahrungen ermöglichten. Dabei wurde im Rahmen der Interviews darum gebeten, Vorstellungen und Sichtweisen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, zur Idee der Etablierung von LLL an der Universität Rostock sowie der damit verbundenen Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen zu äußern. Darüber hinaus wurde ein Impuls zum Bericht von Gestaltungsanregungen für universitäre Strukturen zur Umsetzung des LLL gegeben.

Vor dem gleichen Hintergrund wie bei der Befragung der Hochschullehrer wurden im Anschluss an die Ausführungen zu den sehr offenen Erzählimpuls Leitfragen vorgetragen, die im Wesentlichen positive und negative Aspekte sowie Unklarheiten zum Konzept des LLL erfragten. Zum Abschluss wurde den Mitarbeitern der Verwaltung die Möglichkeit gegeben,

sonstige mit der Thematik verbundene Ideen, Meinungen und Anregungen anzusprechen. Den entsprechenden Interviewleitfaden dokumentiert die nachfolgende Tabelle 3.

Tabelle 3: Interviewleitfaden für Mitarbeiter der Universitätsverwaltung

Forschungsfrage 3
<u>Erzählaufforderung:</u> Die Universität Rostock bietet seit 20 Jahren wissenschaftliche Weiterbildung an. Welche Assoziationen haben Sie hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock?
Was sind aus Ihrer Sicht positive und was sind negative Aspekte des Angebotes der wissenschaftlichen Weiterbildung? Welche Unklarheiten gibt es aus Ihrer Sicht?
<u>Erzählaufforderung:</u> Die Zielsetzung des KOSMOS-Projektes ist es, Menschen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund über den gesamten Zeitraum ihres Berufslebens die Möglichkeit zu geben, an die Universität Rostock zurückzukommen und somit ein LLL auf Universitätsniveau zu ermöglichen. Welche Assoziationen haben Sie zu dieser Zielsetzung?
Was sind aus Ihrer Sicht Chancen und Risiken dieses Vorhabens? Welche Unklarheiten gibt es aus Ihrer Sicht?
<u>Erzählaufforderung:</u> Bei der Umsetzung der Idee des KOSMOS-Projektes geht es auch um die Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen. Welche Assoziationen haben Sie zu dieser Zielsetzung?
Was sind aus Ihrer Sicht Chancen und Risiken dieses Vorhabens? Welche Unklarheiten gibt es aus Ihrer Sicht?
<u>Erzählaufforderung:</u> Langfristig kann die Idee des LLL nur erfolgreich sein, wenn auch die internen Aufgaben und Verantwortlichkeiten geregelt sind. Welche Ideen zur Gestaltung der Strukturen innerhalb der Universität Rostock haben Sie?
Welche Hindernisse befürchten Sie und wie könnte damit umgegangen werden? Welche Personen sollten einbezogen werden?
Haben Sie abschließend weitere Ideen, Meinungen, Anregungen?

Die Auswahl der Befragten erfolgte nach demselben Prinzip wie bei der Auswahl der Hochschullehrer nach inhaltlichen Kriterien. Um ein möglichst repräsentatives Stimmungsbild zu erhalten, wurden aus verschiedenen Bereichen leitende Mitarbeiter der Universitätsverwaltung interviewt. Die potenziellen Interviewpartner wurden telefonisch kontaktiert und um ein Gespräch gebeten. Nach 12 durchgeführten Interviews konnten in den Aussagen der Befragten kaum neue Aspekte zu den Fragen identifiziert werden, sodass die Befragung eingestellt wurde. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die geführten Interviews.

Tabelle 4: Überblick zu den Interviews mit den Mitarbeitern der Universitätsverwaltung

Nr.	Bereich
1	Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (Leitung)
2	Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (Bereich Qualitätssicherung und Evaluation)
3	Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung)
4	Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung)
5	Studiendekan Theologische Fakultät
6	Studiendekan Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät
7	Studiendekan Fakultät für Maschinenbau und Schiffstechnik
8	Dekanat Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
9	Dezernat Akademische Angelegenheiten (D1)
10	Dezernat Haushaltsangelegenheiten (D2)
11	Dezernat Personal und Personalentwicklung (D4)
12	Rektorat

Im Vorfeld der Interviews wurden in Anlehnung an die Empfehlungen der Methodenliteratur zur qualitativen Forschung (vgl. bspw. Reinders, 2012) sowohl mit den Hochschullehrern als auch mit den Verwaltungsmitarbeitern kurze Gespräche geführt, um zunächst eine angemessene Gesprächsatmosphäre zu schaffen. In dieser Phase wurde das Projekt KOSMOS vorgestellt und das damit verbundene Forschungsvorhaben präsentiert. Letzteres geschah in stark abstrahierter Form, um die Interviewpartner im Vorfeld der Befragung nicht zu sehr mit Argumenten zu versorgen und damit ggf. das folgende Interview in eine Richtung zu lenken. In den Interviews mit den Hochschullehrern wurden die Gespräche – nach erfolgtem Einverständnis – elektronisch aufgezeichnet, um die Auswertung zu erleichtern und den Interviewern eine größtmögliche Konzentration auf die Gesprächsinhalte zu ermöglichen. Bei den Interviews mit den Verwaltungsmitarbeitern wurden im Rahmen der Gespräche ausführliche Feldnotizen angefertigt. Den interviewten Hochschullehrern wurde zudem eine anonyme Datenauswertung zugesichert. Alle Befragten wurden in ihren jeweiligen Büros interviewt.

In Vorbereitung auf die Auswertung wurden die elektronisch aufgezeichneten Interviews transkribiert. In Anlehnung an Kowal und O’Connel (2009) wurden lediglich die verbalen Daten verschriftet, da für die vorliegende Untersuchung primär die geäußerten Wortfolgen als Medium für die gesuchten Inhalte relevant waren und weniger deren lautliche Gestaltung bzw. das redegleitende, nichtsprachliche Verhalten. Die Verschriftlichung der Interviews mit den Hochschullehrern ergab ein Transkript im Gesamtumfang von 279 DIN-A4-Seiten.

3.2 Datenauswertung

Grundsätzlich wurde die Auswertung gemäß der von Flick (2004) empfohlenen Forschertriangulation unabhängig von zwei Personen durchgeführt, um einseitige Interpretationen und Ausblendungstendenzen (Jakob, 2010) zu vermeiden. Die Vorgehensweise bei der Auswertung der Interviews erfolgte dabei in Anlehnung an die u. a. von Mayring (2010), Früh (2011) und Schilling (2006) beschriebene qualitative Inhaltsanalyse.

Die für die unterschiedlichen Fragen relevanten Aspekte (Kodiereinheiten) in den Feldnotizen bzw. Transkripten wurden von jedem der zwei Auswerter allein zusammengetragen. Die entsprechenden Ergebnisse wurden im Anschluss im Rahmen eines Austausches der beiden Auswerter abgeglichen und abschließend die finalen Kodiereinheiten festgelegt.

Danach wurden die Kodiereinheiten von den zwei Auswertern nach inhaltlichen Ähnlichkeiten durchgesehen, abstrahiert und interpretiert und schließlich zu verschiedenen Kategorien zusammengefasst. Das Resultat dieser Vorgehensweise sind induktiv generierte Kategorien-

systeme zu den einzelnen thematischen Schwerpunkten der Interviews, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4 Ergebnisse der Interviewstudien

4.1 Struktur der Ergebnisaufbereitung

Die Ergebnisse der beiden Befragungen werden nach der gleichen Struktur dargestellt. Begonnen wird mit den Ergebnissen der Auswertung zu den Sichtweisen ausgewählter Hochschullehrer. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage 1 liegt der Fokus auf den Gründen für (4.2.1) und gegen (4.2.2) ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie den Empfehlungen der Hochschullehrer zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung (4.2.3). In Anlehnung an die Forschungsfrage 2 werden darüber hinaus die Ergebnisse hinsichtlich der von den Hochschullehrern wahrgenommenen Chancen (4.3.1) und Risiken (4.3.2) der Öffnung der Universität Rostock für nicht-traditionelle Zielgruppen aufgezeigt. Abschließend werden die Ergebnisse zu den Empfehlungen im Hinblick auf die Etablierung von LLL an der Universität Rostock thematisiert (4.3.3). Im Gegensatz zur Ergebnisaufbereitung der Befragung mit den Mitarbeitern der Universitätsverwaltung wird die Darstellung der Ergebnisse aus der Befragung der Hochschullehrer – ihrer Bedeutung für die Realisierung von LLL entsprechend – sehr viel umfangreicher ausfallen. Die erarbeiteten zentralen Aspekte (Kategorien) zu den inhaltlichen Schwerpunkten werden mit Zitaten aus den Interview-Transkripten unterlegt.

Die Ergebnisse zur Befragung der Sichtweisen von Mitarbeitern der Universitätsverwaltung werden analog gemäß den entsprechenden Interviewschwerpunkten (vgl. Tabelle 3) zur Forschungsfrage 3 dargestellt. Begonnen wird mit den Assoziationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock sowie damit verbundenen positiven und negativen Aspekten des Angebotes und etwaigen Unklarheiten (4.4.1). Es schließen sich Ausführungen zu den Assoziationen mit dem Ziel des KOSMOS-Projektes an, wobei auch hier Bezug zu Chancen, Risiken und Unklarheiten aus Sicht der Befragten genommen wird (4.4.2). Danach werden die mit der Zielsetzung der Öffnung der Universität verbundenen Assoziationen im Allgemeinen und damit verbundene Chancen, Risiken und Unklarheiten im Speziellen dargestellt (4.4.3). Zum Ende der Präsentation der Ergebnisse zu den Sichtweisen der Mitarbeiter aus der Universitätsverwaltung werden deren Ideen zur Gestaltung von Strukturen innerhalb der Universität zur erfolgreichen Etablierung des LLL sowie etwaige Hindernisse und abschließende Ideen, Meinungen und Anregungen präsentiert (4.4.4).

4.2 Sichtweisen von Hochschullehrern zur wissenschaftlichen Weiterbildung

4.2.1 Gründe für ein Engagement

Gemäß der in Abschnitt 3.2 beschriebenen Vorgehensweise konnten die Ergebnisse aus der Befragung der Hochschullehrer in verschiedenen Kategorien zusammengefasst werden. Die Reihenfolge der Kategorien ergibt sich dabei aus der Häufigkeit der Nennungen der entsprechenden Kodiereinheiten (vgl. Tabelle 5). Betrachtet man die Verteilung der Nennungen, dann wird deutlich, dass die sechs befragten, weiterbildungsaktiven Hochschullehrer mehr als doppelt so viele Gründe für ein Engagement in der Weiterbildung nannten als die 14 nicht weiterbildungsaktiven Kollegen (38 gegenüber 17 Nennungen).

Tabelle 5: Gründe für ein Engagement in der Weiterbildung an der Universität Rostock (UR)

Kategorie (ggf. Unterkategorien)	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschul- lehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
Praxisdiskurs • <i>Bereicherung der eigenen Forschungs- und Lehrfähigkeit, Kontakte/Netzwerkbildung</i> • <i>Transfer neuer Forschungsergebnisse in die Praxis</i> • <i>persönliche Weiterentwicklung</i>	10	5	5
Weiterbildung als Aufgabe eines Hochschullehrers bzw. der Universität	8	5	3
Spaß an der Lehre	6	5	1
Hohe Motivation der Teilnehmer	5	4	1
Hoher Weiterbildungsbedarf im Fach	5	1	4
Anrechnung auf Lehrdeputat	4	4	0
Sozialisation durch Vorgänger bzw. Mitarbeiter	4	4	0
Arbeitserleichterung durch Serviceeinrichtung	3	3	0
Freie Kapazitäten	2	0	2
Weiterbildung als Einnahmequelle	2	1	1
Profilierung durch Weiterbildung	2	2	0
Mehrwert für Erstausbildung	2	2	0
Offen für Neues/Erfahrungen sammeln	1	1	0
Genereller Nutzen von Weiterbildung	1	1	0
Σ	55	38	17

Als wesentlichen Grund für ihr (potenzielles) Engagement in der Weiterbildung führten zehn der 20 befragten Hochschullehrer den damit verbundenen *Praxisdiskurs* an. In den Interviews lässt sich eine Vielzahl von Aussagen zu diesem Aspekt finden, wobei sich weiterbildungsaktive sowie nicht in der Hochschulweiterbildung tätige Professoren in vergleichbarem Maße

äußerten. Um die Breite der in dieser Kategorie gemachten Aussagen zu verdeutlichen, wurden vier verschiedene Unterkategorien gewählt.

Einerseits wurde die wissenschaftliche Weiterbildung von den Befragten als *Bereicherung der eigenen Forschungs- und Lehrtätigkeit* geschätzt, da Fragestellungen und Anregungen der überwiegend berufstätigen Weiterbildungsteilnehmer *neue Impulse und Kontakte* brächten. Andererseits gaben sie an, dass durch Weiterbildung ein direkter *Transfer neuer Forschungsergebnisse in die Praxis* erfolgen kann, wobei die Möglichkeit einer unmittelbaren Rückkopplung und Diskussion mit den Praktikern besteht. Typische Aussagen, die als Beleg für das Interesse der Hochschullehrer am Praxisdiskurs gelten können, sind beispielsweise:

- „Das fand ich ganz interessant, was die Leute für Vorstellungen haben zu der Thematik und was sie wirklich daran interessiert. Denn manchmal sind wir ein bisschen abgehoben und zu theoretisch. (...) Das sind ganz andere Schwerpunkte zum Teil, die in der Praxis interessieren, als die wir hier anbieten.“ (F, 2/14)⁴,
- „Dass man so ein bisschen Feedback kriegt. Das ist so das Hauptinteresse. Und dass man eventuell eben Themen findet, wo man kooperiert. Oder dass derjenige sagt: ‚Lasst uns doch mal ein Forschungsprojekt zusammen machen‘. Da sind wir auch ständig auf der Suche. Das ist natürlich einfacher, prinzipiell klappt das immer nur, wenn man sich kennt.“ (D, 4/10),
- „Wegen der Firmenkontakte, weil wir das eine oder das andere Mal auch mit denen dann in Forschungskontakt sind.“ (A, 6/19),
- „Dafür zu sorgen, dass es qualifizierten Nachwuchs gibt, dass die Erkenntnisse, die wir hier an der Uni gewinnen, in die Praxis einfließen.“ (G, 4/16).

Ergänzend zu den oben genannten Aspekten betrachteten die weiterbildungsaktiven Hochschullehrer den Austausch mit Berufstätigen und anderen Fachkulturen zusätzlich für die *persönliche Weiterentwicklung* als sehr wertvoll. Dies spiegelt sich beispielsweise in den Aussagen dreier langjährig in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer wider:

- „Man lernt auch wirklich viel dabei.“ (D, 6/23),
- „Es ist eben, dass wir da international unterwegs sind und da eben auch positive Effekte insofern auch für uns selber haben, dass man den eigenen Horizont erweitert. Ich (...) konnte da auch für meine eigene Entwicklung viel rausziehen.“ (K, 1/15),
- „Aber ich merke dann immer, wenn ich dabei bin, (...) dass man sich eben ja auch selbst weiterentwickelt. Und weiterliest und Sachen vielleicht macht, die man sonst nicht macht. Und sich das natürlich auch auf meine andere Lehre auswirkt.“ (O, 5/14).

⁴ Die Verweise in Klammern dienen der Lokalisierung der angeführten Zitate in den Interview-Transkripten. Dabei wird zunächst das anonymisierte Kürzel der befragten Person genannt und im Anschluss die Seite und Zeile im entsprechenden Transkript. Die anonymisierte Übersicht zu den Interviewpartnern ist Tabelle 2 zu entnehmen.

Eine weitere Kategorie bilden Aussagen zur *Weiterbildung als Aufgabe des Hochschullehrers bzw. als Aufgabe der Universität*, die von acht Befragten geäußert wurden. Insbesondere die weiterbildungsaktiven Hochschullehrer sehen ein Engagement in der universitären Weiterbildung als ihre Dienstpflicht an. Die Aussage eines seit vielen Jahren in der Weiterbildung tätigen Professors spiegelt diesen Aspekt wider:

- „Ich bin berufen für Forschung, Lehre, Weiterbildung (...).“ (R, 1/27) (...) „Die Frage ist, inwieweit die Weiterbildung von der Lehre zu trennen ist (...) sie ist ja Teil der Lehre.“ (R, 3/22).

Auch in der Gruppe der nicht weiterbildungsaktiven Hochschullehrer äußerten sich drei Interviewte zur Weiterbildungsaufgabe eines Professors, beispielsweise mit folgendem Wortlaut:

- „Wir haben eine Bildungs- und Ausbildungsverpflichtung (...) neben der Wissenschaft und Forschung.“ (N, 7/5),
- „Ich bin der Meinung, wir haben da auch die Pflicht da etwas zu tun.“ (S, 2/19) (...) „Ich sehe das auch als Verpflichtung meinen Mitarbeitern gegenüber, denen da auch Möglichkeiten zu öffnen (...).“ (S, 2/26).

Neben dem Weiterbildungsauftrag des Professors wird auch explizit formuliert, dass Weiterbildung zum Angebotsspektrum einer Hochschule gehört. Die Aussage „Ich denke, Universitäten haben einen Weiterbildungsauftrag.“ (J, 10/5) gibt dies deutlich wieder.

Im Zuge der Kategorisierung von Gründen für ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung konnten weitere Kodiereinheiten zu der Kategorie *Spaß an der Lehr- und Weiterbildungstätigkeit* zusammengefasst werden. Hierunter fallen Aussagen wie:

- „Die Lehre macht mir auch Spaß.“ (R, 2/12),
- „(...) was ich primär sehr sehr gerne (...) mache, ist lehren. Und egal nun mit welchen Altersstufen. Das mache ich einfach gerne.“ (O, 8/7),
- „Die Lehre mit den Fernstudierenden macht teilweise mehr Spaß als mit den Direktstudierenden, die manchmal noch ein bisschen kindlich oder schülerhafter sind.“ (J, 1/9).

Auffällig ist jedoch, dass dieser Aspekt überwiegend von bereits in der Weiterbildung tätigen Hochschullehrern geäußert wurde. Lediglich ein Befragter in der Gruppe der nicht weiterbildungsaktiven Hochschullehrer äußerte sich in dieser Weise über seine Erfahrungen, die er bei einem Vortrag bei der Seniorenakademie gemacht hatte:

- „Mir macht das ja Spaß. Lehre und gerade bei der Seniorenakademie ist das ein ganz anderes Publikum als man sonst gewöhnt ist.“ (F, 2/13).

Durch fünf Interviewte wurde die *hohe Motivation der berufstätigen Weiterbildungsteilnehmer* als Grund für ihre Aktivität in der Hochschulweiterbildung angeführt. Die Hochschullehrer beschreiben die Teilnehmer als hoch motiviert, engagiert und interessiert; die Lernkultur – insbesondere im Unterschied zum Direktstudium – als sehr interaktiv und kommunikativ. So stellte ein weiterbildungsaktiver Hochschullehrer im Hinblick auf die berufstätigen Weiterbildungswilligen fest:

- „Die konsumieren nicht mehr, die haben ihre Erfahrungen gemacht. Die haben ja ihr eigenes Bild, das wird verteidigt. Und oft genug bin ich derjenige, der es falsch gesehen hat. Oder man tauscht einfach Sichtweisen aus, ohne dass man am Ende zu einem Urteil kommt. Das habe ich bei den Erststudierenden selten. Ganz klar, aber wenn da jemand mit 40, 45, 50 Jahren ankommt, dann ist es spannend.“ (R, 9/17).

Auch die folgenden Aussagen belegen die besondere Motivation der berufserfahrenen Lerner:

- „Die Studierenden sind sehr engagiert. Sie haben ja schon Berufserfahrungen und haben klarere Ziele und teilweise auch ein größeres Engagement als unsere Direktstudierenden.“ (J, 1/7) (...) „Auf jeden Fall sind sie lebhafter, diskussionsfreudiger. Es gibt überhaupt keine Probleme mit Unaufmerksamkeit oder so (...)“ (J, 3/1),
- „Gerade hier in dem Aufbaustudiengang, den es hier gibt, ist es das Reizvolle, (...) dass man mit erfahrenen Leuten zu tun hat, die schon aus ihrem Beruf kommen und gerade im Bereich der Masterarbeit ihre eigenen Themen mitbringen.“ (K, 2/17),
- „Weil einfach da eine ganz andere Motivation bei den Studierenden da ist und dann sich auch sofort in der Präsenz Anknüpfungspunkte zu dem Unternehmen und sofort Diskussionen entstehen und man da auch ganz anders gefordert ist (...). Und es sind, wie gesagt, wesentlich schönere und intensivere Diskussionen mit den Fernstudenten als mit den Präsenzstudenten, die einfach konsumieren.“ (B, 2/5).

Unter den zahlreichen Kodiereinheiten zum Thema „Motivation“ ist lediglich eine Aussage eines nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Befragten zu finden. Er äußert sich zu der besonderen Motivation der Weiterbildungsteilnehmer mit folgenden Worten:

- „(...) weil dabei Leute an die Universität gekommen sind, mit einer speziellen Motivation. Die haben nicht nach dem Ausschlussprinzip das Studium aufgenommen: in der Schule war ich in der Mathematik immer schwach und Physik hat mich nicht interessiert und überhaupt die Naturwissenschaften haben mir nichts gesagt. Mit Sprachen habe ich so meine Schwierigkeiten gehabt, mir die Wörter zu merken in fremden Sprachen und meine Zunge hat nicht richtig funktioniert, um es auszusprechen.“ (H, 1/12) (...) „Die [Weiterbildungsteilnehmer] kommen dann mit der Motivation an die Universität: ‚Ich will mich weiterqualifizieren, ich brauche das, um für mein späteres Leben das zu haben und das zu haben‘. Das ist der klassische Fall des Lernens fürs Leben, nicht des Lernens um des Lernens Willen, sondern um das Gelernte hinterher dann auch anwenden zu können und Nutzen daraus zu ziehen. Die Leute sind mir sehr willkommen. Ich habe (...) bemerkt, diejenigen Studierenden, die einen Berufsabschluss haben, die einen Beruf ausgeübt haben, kommen an die Universität und können hier studieren und die sind ganz anders motiviert als der Wald- und Wiesenstudent. Mit den Leuten kann man arbeiten.“ (H, 1/21, Einfügung durch Autoren).

Neben den bisher dargestellten vier Kategorien konnte eine *hohe Weiterbildungsnachfrage in dem jeweiligen Fachgebiet* als weiterer Grund für (potenzielles) Weiterbildungsengagement herausgearbeitet werden. Die Interviewten sahen sich mit einer hohen, auch internationalen Nachfrage seitens der Praxis durch schnell wandelnde Wissensbestände und eine zunehmende Bedeutung der Weiterbildung in der Fachdiskussion konfrontiert. Dieser Aspekt scheint in besonderem Maße für die Gruppe der nicht in der Weiterbildung an der Universität Rostock tätigen Hochschullehrer wichtig. Ein Hochschullehrer berichtete von regelmäßigen Anfragen seitens der Wirtschaft nach seinem Fachgebiet und von seiner grundsätzlichen Aufgeschlossenheit gegenüber Weiterbildung:

- „Da ist Bedarf (...) und deswegen engagiere ich mich dort auch sehr gerne.“ (Q, 2/12).

Ein ebenfalls nicht weiterbildungsaktiver Professor bestätigt die Notwendigkeit von Weiterbildung:

- „Gerade im Ingenieurbereich, wo sich in so kurzen Zyklen auch immer wieder neue Kenntnisse rausbilden, ist es von der Thematik her völlig unbestritten, was benötigt wird.“ (G, 5/20).

Auch ein langjährig in der Hochschulweiterbildung tätiger Professor engagiert sich aufgrund des hohen Bedarfes vonseiten der Praxis:

- „Das Fachgebiet, das ich vertrete, ist in der Weiterbildung gefragt, wird nachgefragt. Und da hab' ich das einfach als eine Aufgabe empfunden.“ (R, 2/2).

Im Zuge der Auswertung konnten *die Anrechnung auf das Lehrdeputat* und *die Sozialisation durch Vorgänger bzw. Mitarbeiter* als zwei weitere Gruppen von Kodiereinheiten ermittelt werden. Diese unterscheiden sich insofern von den bisher beschriebenen Kategorien, als dass die zugehörigen Aussagen ausschließlich von in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrern geäußert wurden.

In der Kategorie *Anrechnung auf das Lehrdeputat* wurden Aussagen zusammengefasst, die ein Engagement in der Weiterbildung in Verbindung mit einer Anrechnung der Weiterbildungsleistungen im Lehrdeputat thematisieren. Hierzu zählen Aussagen wie:

- „Es ist einfach ein Teil der Lehraufgaben, die ich habe. (...) Also, das trägt auch zur Erfüllung des Lehrdeputats bei.“ (J, 2/20),
- „Wenn ich das so richtig verstehe, bin ich einer der Letzten, der das über das Lehrdeputat macht und nicht über Bezahlung.“ (R, 4/11),
- „Es gibt tatsächlich in unserer Fakultät einzelne Kollegen, die sich damit ihr Deputat ... an die gewünschte Prozentzahl hinrechnen.“ (B, 6/21).

Folglich stellt für einige Hochschullehrer die Möglichkeit, sich ihre Weiterbildungsaktivität auf das zu erfüllende Lehrdeputat anzurechnen, einen Grund für ihr entsprechendes Engagement dar.

Eine weitere Kategorie, die sich ausschließlich aus Aussagen weiterbildungsaktiver Hochschullehrer ergab, stellt die *Sozialisation durch den Vorgänger bzw. durch Mitarbeiter* dar. Vier Befragte berichteten, dass ihre eigene Weiterbildungsaktivität durch frühere Vorgesetzte oder eigene Mitarbeiter angeregt wurde. Ein Hochschullehrer formulierte dies mit den Worten:

- „Mein Chef (...) hat sich dort sehr engagiert und natürlich ist man dann als Assistent auch mit involviert.“ (R, 1/11).

Ein weiterer Interviewter führte zu der Frage nach dem Auslöser seines Weiterbildungsengagements aus:

- „(...) im Prinzip über einen Mitarbeiter (...) und insofern hat mich das auch interessiert, mal Erfahrungen zu sammeln.“ (B, 1/28) (...) „Also in meiner Professur wird diese Motivation, die ich habe, eigentlich auch an die Mitarbeiter überführt und dementsprechend engagieren sich eben auch sehr viele Mitarbeiter in diesen Kursen.“ (B, 3/21).

Eine weitere Gruppe von Aussagen beschreibt die *Arbeitserleichterung durch eine Serviceeinrichtung* als Grund für Weiterbildungsengagement. Die Kodiereinheiten stammen dabei ausschließlich von weiterbildungsaktiven Hochschullehrern. An der Universität Rostock wird die wissenschaftliche Weiterbildung derzeit durch das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung organisiert. Die Interviewten empfinden dies als angenehme Arbeitserleichterung und eine Bereicherung des eigenen Teams:

- „Ich bin jedes Mal beeindruckt; Raum, Termin und Absprachen mit Studis, da brauch ich mich wirklich nicht kümmern. Ich komm dort hin, Kreide, Lappen, Beamer – alles ist bereit und ich kann loslegen (...)“ (R, 8/31),
- „Die Erfahrungen sind sehr gut. Hinsichtlich der Organisation, die sehr straff organisiert ist, Termine werden lange im Voraus mitgeteilt und das Ganze drum herum der Organisation gefällt mir also sehr gut.“ (J, 1/4),
- „Das ist für mich ein ganz wichtiger Grund, weil da habe ich eine Erweiterung von meinem kleinen Kollektiv. Und das erfahre ich immer als Bereicherung.“ (O, 3/8).

Neben den bisher skizzierten Kategorien konnten die Aussagen von zwei Hochschullehrern zu *freien Kapazitäten* als weiterer Grund für ein (potenzielles) Weiterbildungsengagement herausgearbeitet werden. Beide nicht in der Weiterbildung tätige Professoren würden sich zukünftig in der Hochschulweiterbildung engagieren, um – auch vor dem Hintergrund des

demographischen Wandels und hoher Studienabbrecherquoten – die Zahl ihrer Studierenden zu erhöhen. Folgende Aussage veranschaulicht den genannten Sachverhalt:

- „Es erhöht sozusagen (...) die Anzahl unserer Studierenden. Also, wir haben ja sicher in den Folgejahren (...), ein Problem mit der demografischen Entwicklung. Und da wäre eine verstärkte Initiative in dem Weiterbildungsbereich eine Möglichkeit, neue Zielgruppen anzusprechen und dem ein bisschen entgegenzuwirken.“ (G, 3/27).

Von zwei weiteren Interviewten wurde als Grund für ein Engagement in der Hochschulweiterbildung angeführt, dass sich mittels *Weiterbildung zusätzliche Einnahmen* erzielen ließen. Dabei geht es vor dem Hintergrund zunehmender Mittelkürzungen insbesondere um die Beschaffung von Ressourcen für den Lehrstuhl bzw. für die Universität. Als typische Belege für diese Kategorie können folgende Äußerungen gelten:

- „Wir müssen aber gucken, dass wir (...) 70 Prozent des Geldes, was wir hier brauchen, um klarzukommen, verdienen. Und dann ist das [Weiterbildung] auch eine Möglichkeit, Geld zu verdienen.“ (K, 4/19, Einfügung durch Autoren),
- „Fakt ist, dass es ja an allen Ecken und Enden (...) fehlt an Geld und es ist durchaus legitim von der Universität, wenn sie versucht, da noch zusätzliche Gelder zu erwirtschaften (...), um andere Dinge finanzieren zu können und auch hier der Nachfrage entsprechend Rechnung zu tragen.“ (S, 4/3).

Aus den Interviews mit weiterbildungsaktiven Professoren ließen sich weitere vier Kategorien ableiten. Zwei Hochschullehrer sehen im Weiterbildungsengagement die Möglichkeit der *Profilierung*. Dies zeigt sich deutlich im folgenden Zitat:

- „Die Reputation, die wir dort [in der Weiterbildung] bekommen, ist mit nichts zu bezahlen. Wir haben Weiterbildungsstudierende aus allen Bundesländern bis runter in den fernsten Südwesten rein und wenn die hier halbwegs gut bedient werden, dann bekommen wir von dort auch ein entsprechendes Feedback. Und die haben ihre Gründe, bei uns hier oben zu studieren und nicht unten in Konstanz oder an der Ludwigs-Maximilians-Universität oder sonst was. Dort kriegen wir – und werden noch bezahlt – eine Reputation. Es ist unglaublich.“ (R, 4/1, Einfügung durch Autoren).

Von zwei Hochschullehrern wurde der *Mehrwert für die Erstausbildung* als Grund für ihr Weiterbildungsengagement beschrieben. Dabei heben die beiden Interviewten hervor, dass das im Rahmen der Weiterbildung erstellte Studienmaterial auch für das Erststudium eingesetzt werden kann:

- „Und es hat einen weiteren Vorteil. (...) Da entsteht ja ein Lehrmaterial, was ja dann die Präsenz super verwendbar ist. (...) Wir haben Kollegen, die für Präsenzstudenten kein Lehrmaterial haben, aber für die Fernstudenten etwas ausarbeiten.“ (B, 4/29),
- „Da haben wir viel Gedanken reingesteckt, dass es wirklich wissenschaftlichen Ansprüchen auch standhält. Muss ich ja auch – meine Reputation in Deutschland. Es ist nicht nur simples

Zeug. Wir versuchen, es modern zu halten durch neue Auflagen und von Zeit zu Zeit auch neue Entwicklungen einfließen zu lassen. Aber es ist doch so stark komprimiert, dass es leistbar ist.“ (J, 4/2) (...) „Ich empfehle ihnen [den Erststudenten] das auch und sage, das ist ein ganz stark komprimiertes Minimum, mit dem sie durch die Prüfung durchkommen. Und es gibt doch Einige, die ... verwenden den [Studienbrief] dann als Studienunterlage.“ (J, 4/17, Einfügungen durch Autoren).

Als weitere Kategorie konnte *Offenheit für Neues* ermittelt werden. So schilderte ein Professor auf die Frage nach den Gründen für sein Weiterbildungsengagement, dass er neuen Lehr- und Lernformen sehr aufgeschlossen gegenüber steht:

- „Ich bin auch sehr offen für alle neuen Lehr- und Lernformen. (...) Und insofern hat mich das auch interessiert, mal Erfahrungen zu sammeln und über die Jahre kann ich bestimmt sagen, dass das Arbeiten mit den Leuten, die irgendwo im Berufsleben stehen, manchmal mehr Spaß macht als das Arbeiten mit den eigenen Studierenden.“ (B, 1/30).

Der Interviewte sieht zudem den *generellen Nutzen von Weiterbildung* und betrachtet die positiven Entwicklungen ehemaliger Weiterbildungsteilnehmer als persönliche Motivation:

- „Dann ist zum Beispiel für mich sehr überraschend (...), dass Absolventen tatsächlich über so einen Weiterbildungsweg sich ihre Qualifikation, sich ihre Abschlüsse tatsächlich erarbeitet haben und zum Beispiel auch inzwischen auf Professuren berufen werden.“ (B, 8/15) (...) „Also, auch da sieht man, dass diese Weiterbildung für die einzelnen Kandidaten auch echte Chancen bietet. Also deswegen, wenn man so etwas liegen lassen würde oder verschenken würde, das ist extrem schade.“ (B, 8/27).

Resümierend ist festzustellen, dass insbesondere die sechs in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer vielfältige Gründe für ein Engagement in der Weiterbildung angeführt haben. In 38 Aussagen dieser Gruppe, die sich zu 13 unterschiedlichen Kategorien verdichten ließen, waren Hinweise zu finden, die für ein Engagement in der Hochschulweiterbildung sprechen. Die Vielzahl der Kategorien, denen die Aussagen der weiterbildungsaktiven Professoren zugeordnet werden konnten, verdeutlicht, dass die Gründe sich in der Hochschulweiterbildung zu engagieren, sehr individuell geprägt sind.

Demgegenüber äußerten sich die 14 nicht in der Weiterbildung an der Universität Rostock tätigen Hochschullehrer deutlich zurückhaltender. In dieser Gruppe konnten lediglich 17 Nennungen, verdichtet in sieben Kategorien, identifiziert werden. Aufgeschlossen gegenüber Weiterbildung zeigten sich dabei in besonderem Maße einige, bislang nicht in der Hochschulweiterbildung aktive Professoren, die bereits über Weiterbildungserfahrungen außerhalb der Universität (Unternehmen, Fachverbände etc.) sowie durch die Teilnahme an einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen (z. B. Fachvorträge im Rahmen der Langen Nacht der Wissenschaften, der Seniorenakademie etc.) verfügten.

4.2.2 Gründe gegen ein Engagement

Den vielfältigen Gründen, die von den befragten Hochschullehrern als Grund für ein Engagement in der Weiterbildung geäußert wurden, stehen deutlich weniger verschiedene Gründe gegen ein Weiterbildungsengagement gegenüber. Im Folgenden werden die erarbeiteten zentralen Gründe (Kategorien) ausführlich beschrieben und mit Zitaten der Hochschullehrer veranschaulicht. Sie sind in Tabelle 6 überblicksartig dargestellt. Die Reihenfolge der Kategorien ergibt sich dabei aus der Häufigkeit der Nennung der zu den jeweiligen Kategorien verdichteten Kodiereinheiten. Bei einem Vergleich der Nennungen zeigt sich unter Berücksichtigung der Anzahl der Befragten (sechs weiterbildungsaktive und 14 nicht weiterbildungsaktive Interviewte), dass sich beide Gruppen in vergleichbaren Anteilen äußerten.

Tabelle 6: Gründe gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UR

Kategorie (ggf. Unterkategorien)	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschul- lehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
Fehlende Ressourcen	16	4	12
Fehlende Akzeptanz der Weiterbildung an der UR • mangelnde Akzeptanz seitens Kollegen und Hoch- schulleitung • Vorrang der Forschung und Erstausbildung	7	4	3
Fehlende finanzielle Anreize	6	2	4
Arbeit am Wochenende bzw. abends	6	3	3
Sorge vor Qualitätsverlust	3	1	2
Weiterbildung ist keine Aufgabe der Universität	3	0	3
Distanz zur Praxis / zu berufstätigen Studierenden	1	1	0
Σ	42	15	27

Im Zuge der Kategorisierung von Gründen, die gegen ein Engagement in der Weiterbildung sprechen, nannten 16 von 20 Befragten *fehlende Ressourcen*. In den Interviews lässt sich eine Vielzahl von Aussagen zu diesem Aspekt finden. Auffällig ist dabei, dass dieser Grund insbesondere von nicht in der Hochschulweiterbildung tätigen Professoren geäußert wurde, 12 von 16 Nennungen stammen aus dieser Gruppe.

Von den Befragten wurde immer wieder mit Nachdruck betont, dass es an materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen fehle, um weitere Aufgaben bspw. in der Weiterbildung übernehmen zu können. Mit den vorhandenen Kapazitäten könne man der Vielfalt der Anforderungen in Forschung und Erstausbildung bereits zum jetzigen Zeitpunkt nicht gerecht werden. Zu einer Verschärfung der Situation würden in diesem Zusammenhang insbesondere die zunehmende Mittelreduktion, z. B. durch Vakanzhaltung von Stellen, sowie der mit der Stu-

dienreform einhergehende hohe (administrative) Aufwand beitragen. Folgende Zitate veranschaulichen beispielhaft den beschriebenen Sachverhalt:

- „Also grundsätzlich spricht da nichts dagegen. Das ist alles eine Ressourcenfrage. Jetzt bin ich sozusagen Oberlippe Unterkante mit den Ressourcen ausgelastet und habe eigentlich zu wenig, um das zu stemmen, was ich habe.“ (N, 4/28),
- „Es geht am Ende schlicht und ergreifend um die Frage der Ressourcen. Also die Bereitschaft bei uns hier am Lehrstuhl ist ganz sicher da, aber wir sind ressourcenmäßig derart ausgelutscht, jetzt nur mal aktuell Stichwort Vakanzhaltung, dass wir schlicht und ergreifend mit dem Personal keine zusätzlichen Aufgaben mehr schultern können.“ (G, 1/15) (...) „Es wird von uns gefordert, dass wir immer bessere Forschungsleistungen erbringen sollen, immer mehr Drittmittel einwerben, immer mehr hochwertig veröffentlichen. (...) Aber das sind aus meiner Sicht Zielstellungen, die nicht so miteinander vereinbar sind.“ (G, 14/22),
- „Das ist die katastrophale finanzielle und auch der arbeitsmäßig administrative Druck, der immer stärker wird und von dem man langsam nicht mehr weiß, wo man aus, ein und aus kann. Egal, ob es die Mittelreduktion ist, dass man alles selber machen muss, die irrsinnige Bürokratisierung, der Evaluationswahn. Ja, also das sind die Sachen, die wirklich einem letztendlich die Luft abschnüren. (...) Das sind wirklich diese Rahmenbedingungen, die fachfremden oder inhaltsfremden Rahmenbedingungen.“ (E, 1/26),
- „Zunächst Mal spricht für mich ganz massiv dagegen die Tatsache, dass wir dafür gar nicht ausgestattet sind. Also unsere Grundausstattung reicht ja schon nicht, um unsere Studenten auszubilden.“ (A, 2/26),
- „Also, das Problem an unseren Unis ist, dass der gesamte Mittelbau komplett abgeschafft wurde und dass die Leute, die langfristige Erfahrungen haben, die auch so etwas hineingeben könnten, einfach nicht da sind.“ (L, 7/4),
- „In der Bundesrepublik Deutschland ist es so, dass die Mindestausstattung eigentlich bei drei, dreieinhalb wissenschaftlichen Mitarbeitern eines Lehrstuhls meiner Größenordnung ist. Zurzeit ist es so, dass ich zwei Stellen habe, wovon eine halbe Stelle jetzt auf Vakanz gesetzt wurde.“ (M, 6/19),
- „Das [ein Engagement in der Weiterbildung] kann ich mir sehr gut vorstellen. Ich habe dann das Ressourcenproblem. Auch meine zeitlichen Ressourcen sind beschränkt und ich bin durch die Studiengänge, die wir aufgelegt haben, gebunden, bestimmte Veranstaltungen anzubieten.“ (H, 3/30, Einfügung durch Autoren),
- „In der Summe muss man wirklich sagen, dass für die Hochschullehrer die Zeit, in der sie zusammenhängend forschen können, die wird immer stärker fragmentiert, immer kleiner und verlagert sich immer mehr in die Freizeit.“ (J, 6/12) (...) „Der Terminkalender wird immer voller und man hat immer weniger freie Tage, wo man von morgens bis abends sich gedanklich eines Themas widmen kann. Und da (...) sind 1-2 Wochenenden auch wieder ein kleines Tröpfchen dazu.“ (J, 6/22).

Ein nicht weiterbildungsaktiver Befragter, der sich im Gespräch sehr aufgeschlossen gegenüber Hochschulweiterbildung zeigte, führte auf die Frage nach der Stimmung an seiner Fakultät gegenüber Weiterbildung aus:

- „Wir sollen immer noch mehr Studiengänge einrichten bzw. Zusatzleistungen, aber das Personal wird gekürzt. (...) Wir müssen erst einmal unsere Studenten versorgen und dann kommen vielleicht noch Weiterbildungsstudiengänge.“ (Q, 3/13).

Die dargestellte Aussage kann als Beispiel für eine Projektion einer eigenen Sichtweise auf die Fakultät gedeutet werden. Das genannte Argument wurde von dem Interviewten bei anderen Fragen nicht angeführt, könnte jedoch als Erklärung für sein nicht vorhandenes Engagement in der Hochschulweiterbildung dienen.

Neben der oben dargestellten Kategorie lassen sich in sieben Interviews Aussagen finden, die auf eine *mangelnde Akzeptanz der Weiterbildung* als Grund gegen ein Engagement in der Hochschulweiterbildung hinweisen. Auffällig ist dabei, dass es deutliche Unterschiede in den Äußerungen der bereits weiterbildungsaktiven Hochschullehrer sowie der nicht in der akademischen Weiterbildung engagierten Professoren gibt. Während die letztgenannte Gruppe die Weiterbildungsaufgabe gegenüber Forschung und Erstausbildung als nachrangig ansieht, vermisst die Gruppe der weiterbildungsaktiven Professoren eine höhere Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung bei Kollegen und der Hochschulleitung.

Die untergeordnete Rolle der Weiterbildung, die ein Hochschullehrer in diesem Kontext auch als „Sozialromantik“ bezeichnet, wird beispielhaft in den folgenden Zitaten deutlich:

- „Und es ist so, wir haben nur eine Währung und das ist ein Paper.“ (L, 15/25),
- „Schief angeguckt würde man dann, wenn man sich in der Weiterbildung engagiert und dafür weniger Forschungsprojekte durchkriegt. Und das steht für mich überhaupt nicht zur Debatte, also ich würde nie an der Forschungsarbeit irgendwie nachlassen.“ (G, 7/26).

Demgegenüber äußerten sich die bereits langjährig in der akademischen Weiterbildung tätigen Befragten zur mangelnden Wertschätzung bzw. Förderung der Weiterbildung seitens Kollegen und Hochschulleitung u. a. mit den folgenden Worten:

- „Wenn man sich in der Weiterbildung engagiert, wird man ein bisschen als Blödian angesehen, weil es ist ja so etwas, was nicht gebraucht wird, was keiner will usw.“ (R, 2/20) (...) „In der Weiterbildung liegt keine Ehre, kein Ruhm, keine Forschungsgelder. Das ist eine Aufgabe und wenn das nicht einmal als Aufgabe aufgefasst wird, weil man der Meinung ist, da leistet sich die Uni Luxus, was keiner von ihr verlangt – dann ist es natürlich ganz schlecht. Lehre mag ja noch hingehen, wenn man sich dort engagiert, aber Weiterbildung wird ja nur als nicht-universitäre Aufgabe gesehen.“ (R, 3/1) (...) „Die Möglichkeit, sich weiter zu qualifizieren, (...) ist Teil der universitären Aufgabe. Wird aber hier zumindest in Rostock nicht so gesehen. Und wir stehen da nicht alleine da, wenn ich sehe, was einige norddeutsche Universitäten mit ihrer Weiterbildung getan haben – ausgründen und untergehen lassen, profitorientiert zu arbeiten, dann wird mir übel.“ (R, 3/25),
- „Ich werde nächstes Jahr evaluiert. (...) Da wird ja dann geguckt, wie sind die Forschungsergebnisse, wo sind die Drittmittel. Und da steht die Weiterbildung nicht drin.“ (O, 7/16),
- „Und es ist ja so, die Lehrleistung wird nicht so stark gewertet. Wir werden ja stärker nach der Forschungsleistung bewertet.“ (J, 6/24).

Darüber hinaus wurde das *Fehlen finanzieller Anreize* als Grund angegeben, der gegen eine Tätigkeit in der Hochschulweiterbildung spricht. Hierbei wurde von den Befragten beschrieben, dass die Vergütungssätze in der Weiterbildung zu gering und nicht angemessen seien. Darüber hinaus würden organisatorische Hürden wie die Nebentätigkeitsproblematik einem (potenziellen) Weiterbildungsengagement im Wege stehen. Folgende Aussagen von weiterbildungsengagierten und nicht weiterbildungsaktiven Professoren veranschaulichen die dargestellte Kategorie beispielhaft:

- „Wenn ich die Hecke von meinem Nachbarn schneide, komm‘ ich auf einen besseren Stundenlohn.“ (D, 9/12),
- „Das ist doch völlig absurd. Also dafür, nee. Also dafür würde ja noch nicht mal ein Automechaniker bei Mercedes einen Schraubenschlüssel in die Hand nehmen. Da zahle ich deutlich mehr (...) und die haben keine Vorbereitungszeit.“ (A, 7/19),
- „Ich sag mal, um Geld damit zu verdienen, sind die Vergütungssätze eher eine Katastrophe. Wenn ich Geld verdienen will, dann mach ich das, glaub ich, anders.“ (K, 5/14),
- „So und dann fängt es an schwierig zu werden, dann kommt nämlich schon das Personaldezernat mit solchen Fragen wie Nebentätigkeit und ist das überhaupt zulässig. (...) Das Organisatorische muss (...) geklärt sein, so dass wir damit arbeiten können.“ (G, 1/23).

Einen weiteren Grund, der aus Sicht der Befragten gegen ein Engagement in der Weiterbildung spricht, bilden die *ungünstigen Arbeitszeiten in der Weiterbildung* am Abend oder am Wochenende. Sechs Interviewte führten diesen Aspekt an, wobei sich weiterbildungsaktive und nicht in der Hochschulweiterbildung tätige Professoren in vergleichbarem Maße äußerten. Typisch sind Aussagen wie:

- „Vielleicht mag das auch ein Grund sein, warum die Bereitschaft dazu vielleicht bei einigen Kollegen nicht da ist. Und ich muss auch sagen, ich habe auch Familie, da muss man sich schon überlegen, bringt der Aufwand genug Nutzen.“ (I, 9/6),
- „Es ist aber auch vom zeitlichen Aufwand her schon wirklich viel. (...) Und wenn dann noch das Wochenende (...) wegfällt, dann ist es schon anstrengend.“ (O, 8/21),
- „Dass das dann am Wochenende stattfindet (...). (...) Das ist eben immer so ein Totschlagargument. Aber da müssen wir samstags hier noch herkommen (...). (Q, 3/1).

Gelegentlich wird auch die *Sorge um einen Qualitätsverlust wissenschaftlicher Bildung* durch ein Engagement in der Weiterbildung thematisiert. Aus Sicht der Befragten sei es aufgrund der kürzeren Studiendauer in Weiterbildungsstudiengängen schwierig, ein vergleichbares Niveau wie im grundständigen Studium anzubieten. Dies sei aus Sicht der Befragten insbesondere problematisch, weil die gleichen Masterabschlüsse vergeben werden. Folgende Aussagen belegen diese Sicht:

- „(...) dann haben wir natürlich schon als Universität den Anspruch, hier auch eine wissenschaftliche Weiterbildung zu machen. Und wenn das dann in die Richtung geht, dass wir hier

auf deutlich niedrigerem Niveau Weiterbildung machen sollen, dann denke ich, wird es dafür auch wenig Bereitschaft geben. (...) Wenn ich mich in so etwas engagiere, dann muss das eben auch ein wissenschaftlicher Anspruch sein.“ (G, 6/26) (...) „Und da hat man natürlich auch die Frage, wenn das so eingedampft ist, hat das dann überhaupt noch einen wissenschaftlichen Anspruch. Und das, denke ich, wird auch vielen Kollegen und Kolleginnen wichtig sein. Wenn wir hier also Weiterbildung machen, dann muss das auch, wir sind ja eine wissenschaftliche Uni (...) eine wissenschaftliche Weiterbildung sein.“ (G, 7/10),

- „Na ich denke, die Universitäten sind traditionell gesehen kein Ort gewesen, an dem Weiterbildung wirklich betrieben wurde. Es war eine akademische Ausbildung letztendlich. Und das ist, glaube ich, in vielen Köpfen auch noch drinnen. Ich denke auch, dass es wichtig ist. Wir müssen ja, wenn wir an Weiterbildung denken (...) aufpassen, dass wir unser Qualitätsniveau weiter halten. Wir dürfen also nicht mit dem Niveau runtergehen, nur um neuen Schichten den Zugang zur Universität zu ermöglichen.“ (I, 2/27),
- „Ich weiß (...) aus Gesprächen (...) das Argument der Kollegen, dass wir uns selbst Konkurrenz machen in unseren Präsenzstudiengängen.“ (B, 7/20) (...) „(...) dass man im Prinzip damit einen Masterabschluss vergibt, der (...) nicht unbedingt gleichwertig ist zu einem Präsenzmaster, also weil es eben weniger Zeit ist. Diese Angst, dass man sein Zertifikat verschenkt, weil natürlich eine andere Anstrengung ganz einfach vom Aufwand her, vom Tiefgang her, schwieriger zu händeln ist. Wobei ich, für meinen Bereich kann ich sagen, dass wir nahezu das identische Angebot im Präsenzstudium und im Fernstudium haben.“ (B, 7/30).

Drei Befragte gaben auf die Frage nach den Gründen gegen ein Engagement in der Weiterbildung an, dass *Weiterbildung keine Aufgabe der Universität* sei. Bemerkenswert ist, dass diese Kernaussage ausschließlich von nicht in der Weiterbildung aktiven Professoren geäußert wurde. Einerseits könne eine Universität die Nachfrage von Unternehmen nach Anwendungswissen nicht bedienen. Andererseits wurde mehrfach geäußert, dass die Aufgabe einer Universität und eines Professors bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und somit bei der grundständigen Lehre liege. Die nachfolgenden Zitate geben den geschilderten Sachverhalt wieder:

- „(...) wieso sollte sich so ein Professor in der Weiterbildung engagieren? (...) unsere Aufgabe ist nicht Weiterbildung von Senioren (...), sondern unsere Aufgabe ist die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Und auch nicht für die Gesellschaft in dem Sinne, dass die dann auf jeden Fall einen Job haben. Es geht darum, die wissenschaftliche Qualifikation dieser Leute zu befähigen. Und dafür sind wir eingestellt.“ (L, 8/6) (...) „Wir bereiten Wissenschaftler, wir bereiten junge Wissenschaftler vor. Und all diejenigen, die nicht wissenschaftlich arbeiten wollen, die müssen so viel Rüstzeug haben, dass sie letzten Endes in der Wirtschaft Fuß fassen können. Aber ich sehe meine Aufgabe absolut nicht darin, einen jungen Menschen vorzubereiten, dass er in einer Bank anschließend einen Job findet. Das ist nicht meine Aufgabe.“ (L, 10/22),
- Also, meine Erfahrung ist die, dass zumindest größere Unternehmen sehr sehr spezielle Vorstellungen haben, wie ihre Mitarbeiter weitergebildet werden sollen (...). Das halte ich für durchaus problematisch und schwierig, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass Mitarbeiter in Unternehmen in aller Regel, wenn sie dann überhaupt an Weiterbildung interessiert sind, an sehr kurzfristigem Anwendungswissen interessiert sind. Die wollen, wie nennen sie das immer

so schön, die wollen irgendwelche Tools (...) und da kommt was rein und dann können die was Neues machen. Und an grundsätzlichen Dingen, mit denen wir uns hier beschäftigen, Grundlagenforschung oder Ergebnis über Grundlagenforschung, nee, sind die nicht die Bohne interessiert. (...) Ja und deswegen gibt es ja auch ganz viele solche Weiterbildungsinstitutionen, privatwirtschaftlich organisiert.“ (A, 3/11).

Ein bereits langjährig in der Weiterbildung engagierter Hochschullehrer vermutete im Interview, dass die *Distanz zur Praxis und zu berufstätigen Studierenden* und die damit verbundene Anfangshürde ein weiterer Grund für Widerstände gegenüber der Hochschulweiterbildung sein könnten. Er äußerte sich dazu mit den folgenden Worten:

- „Wenn jemand das noch nie gemacht hat, dann ist so die Anfangshürde vielleicht schwer. Dann sagt man vielleicht (...): ‚Also ich bin hier eingestellt, um Direktstudierende auszubilden.‘ Und vielleicht ist das Niveau ein bisschen anders oder wird als niedriger angesehen bei den Fernstudierenden.“ (J, 5/14) (...) „Vielleicht so ein bisschen Arroganz. (...) Es ist ja so, dass wenn man jetzt viele Jahre hier an der Uni ist oder so, man entfernt sich ja auch teilweise ein bisschen von der Praxis. Also, zumindest gibt es die Gefahr. Und vielleicht ist auch so eine gewisse Distanz zur Praxis eine Ursache.“ (J, 5/25).

Fasst man die Gründe, die aus Sicht der Befragten gegen ein Engagement in der Hochschulweiterbildung sprechen zusammen, so wird deutlich, dass die Anzahl der Nennungen in beiden Gruppen von interviewten Hochschullehrern vergleichbar ist. Die nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Professoren führen überwiegend materielle Aspekte im Sinne fehlender Ressourcen und fehlender finanzielle Anreize als Grund für ihr mangelndes Engagement in der Hochschulweiterbildung an. Auch die in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer sehen die dargestellte Ressourcenproblematik als Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung unter ihren Kollegen an. Daneben wurde von vier der sechs befragten, weiterbildungsaktiven Professoren die fehlende Akzeptanz der Weiterbildung seitens Kollegen und Hochschulleitung angeführt, was sich letztlich als Wunsch nach Anerkennung ihrer Weiterbildungsaktivität interpretieren lässt.

Bei der Betrachtung von Gründen, die von den Befragten für bzw. gegen ein Engagement in der Hochschulweiterbildung geäußert wurden, fallen deutliche Unterschiede in der Anzahl der ermittelten Kategorien auf. Während sich aus den Interviews 14 verschiedene Kategorien, die für ein Engagement in der Weiterbildung sprechen, ableiten ließen, erscheinen die Gründe gegen ein Engagement in der Hochschulweiterbildung weit weniger vielfältig. Aus den insgesamt 20 geführten Interviews konnten lediglich sieben verschiedene Kategorien ermittelt werden. Somit zeigt sich, dass die Gründe für ein Weiterbildungsengagement eher individuellen Motiven entspringen, die Gründe gegen ein Engagement zielen aber fast durchweg auf die strukturellen Bedingungen der Hochschule.

Nach der Darstellung von Gründen, die für bzw. gegen ein Engagement in der Hochschulweiterbildung sprechen, sollen im Folgenden nun die in den Interviews geäußerten Empfehlungen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben werden.

4.2.3 Empfehlungen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung

In den Interviews sind zahlreiche Empfehlungen und Handlungsvorschläge zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock zu finden. Bemerkenswert ist dabei, dass ein großer Teil dieser Gestaltungsvorschläge von den bereits weiterbildungsaktiven Hochschullehrern geäußert wurde. Die sechs in der Weiterbildung tätigen Befragten nannten 22 Empfehlungen, während sich in den Interviews der 14 nicht weiterbildungsaktiven Hochschullehrer 25 Gestaltungsvorschläge nachweisen lassen. Eine zusammenfassende Übersicht zu den im Rahmen der Auswertung identifizierten Kategorien von Empfehlungen nebst entsprechenden Unterkategorien liefert die nachfolgende Tabelle. Die Reihenfolge der Kategorien ergibt sich aus der Häufigkeit der Nennungen der jeweiligen Kodiereinheiten.

Tabelle 7: Empfehlungen zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UR

Kategorie (Unterkategorien)	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschul- lehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
Hochschulpolitische Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> • Entlastung im Hauptamt durch mehr Ressourcen • Anerkennung der Hochschulweiterbildung bei der leistungsorientierten Mittelvergabe und im Lehrdeputat • Definition der Weiterbildung als zentrale Aufgabe der UR • andere Verankerung der Weiterbildung an der UR • Kontrolle der Erfüllung des gesetzlichen Weiterbildungsauftrages durch das Ministerium • Weiterbildung als Auswahlkriterium für die Berufungskommission und als Aufgabe in Zielvereinbarungen festhalten • Einbindung der Fakultäten bereits bei Beantragung von Weiterbildungsprojekten • Auslastungsargument im Einzelfall kritisch prüfen 	29	13	16
Maßnahmen der Weiterbildungsorganisation <ul style="list-style-type: none"> • andere zeitliche Organisation der Weiterbildungsveranstaltungen • Erhöhung der Teilnehmergebühren • gezielte Ansprache junger Mitarbeiter • mehr interne Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildung • kein Einsatz externer Referenten • enge Zusammenarbeit mit Hochschullehrern bei Entwicklung von Weiterbildungsangeboten • Zusammenarbeit mit privaten Bildungsträgern und Unternehmen • Mehrwert der Weiterbildung für Erstausbildung betonen 	12	7	5
Incentives <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung finanzieller Anreize • Unterstützung bei WB-Organisation 	6	2	4
Σ	47	22	25

In den durchgeführten Interviews lässt sich eine Vielzahl von Aussagen finden, die sich bei einer starken Verdichtung auf *Empfehlungen zu hochschulpolitischen Maßnahmen* zusammenfassen lassen. Um die Breite der in dieser Kategorie gemachten Aussagen zu verdeutlichen, wurden verschiedene Unterkategorien gewählt, die – veranschaulicht durch entsprechenden Zitate aus den Interviews – kurz dargestellt werden sollen.

Eine zentrale Empfehlung im Bereich der hochschulpolitischen Maßnahmen zielte aus Sicht von zehn Hochschullehrern darauf ab, durch *mehr Ressourcen eine Entlastung im Hauptamt* zu erreichen und somit das Weiterbildungsengagement zu fördern. Dabei wurde diese Gestaltungsempfehlung mehrheitlich von Professoren geäußert, die nicht in der Weiterbildung tätig sind. Acht von zehn Nennungen entstammen dieser Gruppe. Neben generellen Forderungen

nach einer besseren materiellen und personellen Ausstattung schlugen einige Hochschullehrer konkret eine Erhöhung der Weiterbildungsgebühren vor, die wiederum eine Finanzierung von weiteren Stellen ermöglichen sollen. Andere Professoren sehen eine Entlastung von administrativen Aufgaben, beispielsweise in der Verwaltung von Drittmittelprojekten, als wichtigen Schritt zur Förderung des Weiterbildungsengagements an. Folgende Zitate veranschaulichen diese Sichtweise:

- „(...) wir bräuchten einfach mehr Leute, mehr Personal, um wieder Luft zu haben. Und wir bräuchten vor allem eine Entlastung von den Dingen, die das fressen; das ist vor allem die Administration.“ (E, 3/9),
- „Ich habe also mit der Auslandsbeauftragten, mit der Qualitätsmanagerin gesessen. Also, mit den ganzen vielen Institutionen, die irgendwie da sind, um uns zu helfen. Und man selber denkt sich dann: ‚Ja, aber am meisten wäre mir jetzt geholfen, wenn du mir noch einmal einen gibst, der noch mal 4 SWS macht.‘“ (N, 9/4),
- „Wenn wir Stellen kriegen, können wir es [Weiterbildung] machen. Aber mit dem Grundbestand an Leuten, die wir haben, können wir das nicht.“ (H 5/30, Einfügung durch Autoren),
- „(...) prinzipiell kann da nur eine Entlastung im Hauptamt helfen. Also, dass man das nicht immer nebenbei macht, sondern dass das integriert ist. (...) diese Wochenenden sind einfach ganz wichtig, um sich zu erholen und das geht alles, wenn man in der Woche dann wieder ein bisschen weniger hat. Aber wenn die Wochentage schon so voll sind und dann das Wochenende - und das wird alles immer so nebenbei gemacht - das wirkt sich auf die Qualität aus und man hält es auch nicht lange durch.“ (O, 11/17),
- „Und das heißt dann - aus meiner Sicht - dann auch mal wirklich Stellen. Es müssen ja nicht gleich unbefristete Stellen sein, aber dass man da mal sagt so (...) wir planen jetzt den Studiengang für drei Jahre so. Und dann gibt es am Lehrstuhl X mal für drei Jahre eine halbe Stelle. (...) Dann kriege ich viel bessere Leute, die das machen können. Und dann sind wir in einer völlig anderen Situation. (G, 3/11),
- „(...) angesichts der Entwicklung von Studierendenzahl und Personal muss es auch finanziell oder stellentechnisch irgendwie attraktiv sein. Also, das kennen Sie ja sicher auch, die Entwicklung, also 1998 - glaube ich - hatten wir 9.000 Studierende. Also die Zahl der Studierenden ist so hoch gegangen und das Personal abgebaut. Und das geht nicht.“ (J, 8/8) (...) „Aber ich finde, das muss man im Kopf haben, wenn man jetzt von den Hochschullehrern oder (...) wenn man aus den Bereichen mehr Engagement erwartet, dann muss man die Probleme, die sie haben durch Vakanzhaltung oder durch steigende Studienzahlen in den grundständigen Studiengängen, die muss man einfach berücksichtigen. Und da muss es einen Ausgleich geben.“ (J, 8/22).

Eine weitere Empfehlung zur Förderung des Weiterbildungsengagements, die von sechs Befragten beider Gruppen geäußert wurde, fokussierte die *Anerkennung der Weiterbildung bei der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) sowie eine Anrechnung im Lehrdeputat*:

- „Erstens muss das voll angerechnet werden auf die Leistungsbilanz. Es darf kein Extra sein, das nicht leistungsbilanzwirksam wird.“ (J, 8/6),
- „Für mich wäre es natürlich toll, wenn es in diesen Evaluationen irgendwo (...) berücksichtigt werden würde. Ja, dass man also sagt: ‚(...) hier ist ein Schwerpunkt, der sich mit Lehre be-

schäftigt und der sich da so auch in dem Weiterbildungs-Hochschulbereich mit einbringt‘ und dass das auch irgendwo mit anerkannt wird.“ (O, 12/24),

- „Dass es vielleicht als Drittmiteinnahmen oder sonst irgendwas angerechnet wird. Oder bei der Kosten-Leistungsrechnung oder so was. Dass wir uns nicht mit anderen Dingen so mächtig quälen müssen. (...) Das muss auf jeden Fall honoriert werden. Alles, was nicht honoriert wird, ist wertlos. Ganz generell. (...) Arbeit ohne Gegenwert ist wertlos, sinnlos. Sogar sinnlos.“ (T, 23/5).

In engem Zusammenhang zu den bisher dargestellten Aspekten steht die Empfehlung von vier Hochschullehrern, die *Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Universität Rostock* zu definieren. Diese Gestaltungsanregung wurde insbesondere von den bereits weiterbildungsaktiven Hochschullehrern geäußert, drei der vier Interviewten, die eine solche Meinung äußerten, sind dieser Gruppe zugehörig. Die Befragten wünschten sich ein klares Bekenntnis der Hochschulleitung zur Weiterbildung und eine entsprechende Förderung durch Personalressourcen:

- „Die Hochschulleitung kann von top-down (...) sagen, wir wollen das Thema Weiterbildung hier haben an der Uni. Das ist eine politische Entscheidung. Und sie können sagen, wir wollen das in den und den Fachrichtungen.“ (L, 14/12) (...) „Und dann müssen sie aber auch sagen, okay, wir wollen aber, dass diese Weiterbildung federführend in der Fakultät gemacht wird (...). Und dann müssen sie auch langfristig und nicht für drei Jahre eine Mittelbaustelle schaffen, die diese Weiterbildung dann zusätzlich trägt.“ (L, 14/17) (...) „Das bedeutet also (...) eine Richtungsentscheidung der Universität.“ (L, 18/20),
- „Oder man schreibt es der Uni wirklich ins Pflichtenheft. Es steht ja im Pflichtenheft, aber solange keiner darauf guckt, weil dort brennt und dort brennt, läuft es immer wieder Gefahr unterzugehen, weil es geht ja auch ohne.“ (R, 7/12),
- „Die Mischung macht es eben. Der eine ist in der Lehre gut, der andere ist nicht so gut in der Lehre, der ist vielleicht in der Forschung besser. (...) Und nicht – gerade jetzt (...) die jungen Kollegen (...) da geht es immer nur: ‚Wird das angerechnet?‘ (...) Das ist doch Mist, eigentlich ist das Käse. (...) Die würden natürlich fragen, inwieweit hat das [Weiterbildungsaufgaben] mit meinem W3-Gehalt zu tun. (...) wenn das da mit drinne steht, dann mach ich´s. Wenn es nicht drin steht, dann mach ich es nicht. Bumm. (...) Es [die Position der Hochschulleitung zur Weiterbildung] ist ja nicht klar. Ist es gewünscht? In welchem Maße ist es gewünscht? Oder nicht? (...) Ja, da muss man eigentlich mal einen Plan haben, wie das laufen soll.“ (D, 11/15, Einfügungen durch Autoren).

Sowohl weiterbildungsaktive als auch nicht in der Weiterbildung tätige Hochschullehrer äußerten sich zu dem Aspekt der *strukturellen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung* an der Universität Rostock. Diese Hochschullehrer sehen die derzeitige Organisation durch das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) kritisch:

- „(...) das ist ja auch immer so eine häufige Diskussion, wo siedelt man so was an. Und es ist schon ganz klar, dass - denke ich - bei uns und auch bei vielen anderen Fakultäten relativ kritisch gesehen wird, wenn viele dieser Dinge irgendwo außerhalb der Fakultät zentral angesiedelt werden.“ (G, 8/21) (...) „Also von daher hätte ich gesagt, die Organisation der Studien,

also solcher Bildungsangebote, sollte dann auch in den Fakultäten liegen. (...) vorausgesetzt, sie sind dafür ausgestattet.“ (G, 9/21),

- „Dann müsste man das irgendwo verankern und bei dem gegenwärtigen Zustand – würde ich auch sagen – dann geht die Weiterbildung unter.“ (R, 3/9) (...) „Die andere Geschichte ist eine strukturelle hier in der Uni, dass also Weiterbildung nirgends so richtig verankert ist. Es ist halt am ZQS dran. Das ZQS macht sich nun nicht gerade Freunde per Definition mit seiner Aufgabe. Da können die auch nichts für, das liegt in der Natur der Sache. Und dann dort die Weiterbildung noch anzuklinken, ist natürlich ... Auf der anderen Seite ist es die Tatsache, dass wir die Weiterbildung bis heute hier haben und dass das wirklich funktioniert und die Studis zufrieden sind und steigende Zahlen usw. Das ist dem Engagement praktisch einer Dame und ihrem Team zu verdanken. Und wenn die da nicht sitzen würde und wirbeln würde und nun unglücklicherweise beim ZQS, dann wäre das längst den Bach runter gegangen. Da hätte dieser Versuch, das eben in eine GmbH zu überführen, was natürlich nur für ganz wenige Stücke funktioniert. Der Nächste hätte versucht, seine Stellenstreichung draus zu finanzieren usw. So geht es auch nicht. Und insofern fehlt da die entsprechende Struktur.“ (R, 6/11),
- „Ich könnte mir schon vorstellen, dass das ZQS die Verwaltung übernimmt, weil sie da schon sehr viele Erfahrungen haben. Das muss man dann aber im Einzelnen regeln. Es gibt durchaus auch Kollegen, die das kritisch sehen, wenn das vom ZQS gemacht wird. Finanzielle Aspekte spielen dann auch eine Rolle dabei. (...) Inhaltlich, klar, müssen wir dafür gerade stehen, aber wenn es darum geht, eine Plattform, was E-Learning angeht, was die ganze verwaltungstechnischen Vorgänge angeht, da könnte ich mir durchaus vorstellen, dass das ZQS da eingebunden wird.“ (I, 10/24).

Neben den beschriebenen Unterkategorien konnten weitere Kernaussagen im Spektrum der hochschulpolitischen Maßnahmen identifiziert werden, die jeweils von einzelnen Hochschullehrern geäußert werden. Trotz ihrer geringeren Nennungshäufigkeit sind sie für die vorliegende Untersuchung nicht zu vernachlässigen.

Ein bereits langjährig in der Weiterbildung tätiger Professor bezieht sich auf den gesetzlichen Weiterbildungsauftrag der Hochschulen und sieht eine *Kontrolle der Erfüllung des Auftrages durch das zuständige Ministerium* als Möglichkeit, um die Weiterbildung langfristig zu fördern. Er führt aus:

- „Ja, vielleicht ist auch die Aufgabe eines Ministeriums abzufragen, inwieweit man allen Säulen des Auftrages hier gerecht wird, weil allein die Abfrage bewirkt manchmal ja auch Aktivität.“ (R, 3/30).

Ein weiterer Befragter sieht die gezielte Ansprache von Professoren mit besonderen Fähigkeiten in der Lehre als Chance für die Stärkung der Hochschulweiterbildung. Der Professor schlug eine *Aufnahme der Weiterbildung in Zielvereinbarungen* und als *Auswahlkriterium in der Berufungskommission* vor:

- „(...) es gibt ja auch Leute, die sind dafür prädestiniert, so was [Weiterbildung] zu machen.“ (O, 11/28, Einfügung durch Autoren) (...) „Da muss man natürlich auch die gezielt anspre-

chen, dafür gewinnen und da sicher auch schon auf Berufserfahrung mit eingehen. Das kann man als Zielvereinbarung durchaus auch festhalten. (...) Aber ich glaube, dann kommen wir wieder zu diesem Schwerpunkt Berufungskommission, wo ja auch nur Leute sitzen, die das wieder so nebenbei machen und nicht ausgebildet sind dafür. (...) Da müsste ja nun auch irgendwo der Input kommen. (...)“ (O, 12/1).

Um die Zusammenarbeit zwischen Hochschulleitung und den Fakultäten in Weiterbildungsfragen zu fördern, forderte ein nicht in der Hochschulweiterbildung aktiver Professor die *frühzeitige Einbindung der Fakultäten in Weiterbildungsprojekte*. Aus seiner Sicht sollten die betroffenen Fakultäten bereits in die Beantragung von Projekten einbezogen werden, um spätere Missverständnisse und Unstimmigkeiten zu vermeiden.

Ein weitere Empfehlung, die der Kategorie hochschulpolitische Maßnahmen zugeordnet werden kann, ist die *Prüfung des Auslastungsarguments durch die Hochschulleitung*. Ein Professor äußerte sich mit den folgenden Worten:

- Man sollte durchaus mal kritisch hinterfragen, wenn so Aussagen da sind: ‚Wir sind voll ausgelastet‘, ob dieses dann auch wirklich so stimmt. Ja, denn in einigen Fakultäten, in einigen Studiengängen kann ich das sehr wohl nachvollziehen, schaue ich aber nur mal in unseren Ingenieurbereich rein, dann ist es an vielen Stellen eben nicht so, dass die Studentenzahlen so übermäßig groß sind (...). (B, 4/22).

Neben der Kategorie der hochschulpolitischen Maßnahmen wurden vielfältige Anregungen für *Maßnahmen der Weiterbildungsorganisation* gegeben, die nachfolgend dargestellt werden sollen. Hier dominieren die Aussagen der bereits weiterbildungsengagierten Hochschullehrer. Sieben der elf Nennungen stammen aus dieser Gruppe.

Drei Befragte sehen eine *andere zeitliche Organisation der Weiterbildungsveranstaltungen* als Weg zu einer Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung unter den Hochschullehrern. Um ein Engagement in der Hochschulweiterbildung attraktiver zu machen, wurden Blockveranstaltungen, Summerschools und Weiterbildung an Nachmittagen als Alternative zu den Kursen an Wochenenden oder Abenden vorgeschlagen:

- „Aber da gibt es schon die Möglichkeit, dass man es nachmittags macht. (...). Oder auch jetzt plane ich mit dem Ministerium zusammen so eine Blockveranstaltung (...) und da machen wir eine ganze Woche Weiterbildung.“ (O, 9/11),
- „Also, es gibt ja diese Möglichkeit dieser Summerschool. Und das wird ja auch an vielen Unis gemacht (...). Dass die Universität ein Angebot schafft, während der Sommer, während des Sommerzeitraumes und das ist natürlich immer möglich. (L, 6/13).

In engem Zusammenhang mit dem bereits beschriebenen Wunsch nach einer besseren Ressourcenausstattung steht die Empfehlung zweier Hochschullehrer, die *Teilnehmergebühren*

für die Weiterbildungsangebote zu erhöhen. Aus Sicht der Interviewten ermöglicht eine Erhöhung der Gebühreneinnahmen die Schaffung weiterer Stellen und somit einer Förderung des Weiterbildungsengagements:

- „Und ich finde es ausgesprochen preiswert. Wenn ich das vergleiche mit anderen Weiterbildungsangeboten oder mit Dingen, die im Ausland für Studiengänge bezahlt werden, da sind ja Zehner-Potenzen zwischen. Und deshalb meine ich, da muss ordentlich Geld reinkommen. Und dann müssen aber auch für die, die es machen, auch ordentlich Ressourcen bereitstehen.“ (G, 3/7),
- „Ich bin im Grunde auch dagegen, das total zu kommerzialisieren. Dass es jetzt nur noch über hohe Gebühren geht, aber angesichts dieser Situation wird man meines Erachtens einen Teil vom Geld, was darüber eingenommen werden kann und wird, wird man an die Bereiche auch ausreichen müssen, um eben diese Engpässe zu kompensieren.“ (J, 10/7).

Darüber hinaus gab es von einem der Befragten den Impuls zur *Nutzung des Potenzials junger Mitarbeiter*:

- „Vielleicht sollten wir es auch als Möglichkeit nutzen, dass man seine jungen Mitarbeiter da in der Richtung ein bisschen stärker voranbringt, dass man die im Prinzip motiviert. Es muss ja nicht immer der Chef sein, der diese Lehre macht. Und gerade junge Leute sollten sich in der Lehre doch ein bisschen stärker engagieren, ihre Lorbeeren im Prinzip verdienen und dann wäre das auch in der Weiterbildung durchaus ganz sinnvoll.“ (B, 5/22).

Zur Förderung der Hochschulweiterbildung regte ein weiterer Professor an, den *Bekanntheitsgrad der Weiterbildungsangebote innerhalb der Universität zu erhöhen*:

- „Also, ich weiß, dass das schon nachgefragt wird. Aber es muss auch bekannt sein. (...) Andere Kollegen wussten da gar nicht so Bescheid.“ (O, 10/6).

Ferner gab es die Empfehlung, in Weiterbildungsangeboten der Universität Rostock *keine externen Referenten einzusetzen*, um die Qualität zu sichern. Der Befragte äußerte sich zu diesem Aspekt mit folgenden Worten:

- „Und dann ist es im Einzelfall so, dass dann externe Referenten eingekauft werden. Und das sehe ich zum Beispiel sehr kritisch, wenn dann für ein Fach, was an der Universität Rostock vertreten ist, was aber ressourcenmäßig nicht in der Lage ist, diese Weiterbildung zu leisten, dass dann für das gleiche Fach ein externer Referent eingekauft wird. Und der segelt (...) natürlich nicht unter dem Logo des Lehrstuhls, aber immerhin steht über dem Gesamt Ding oben drüber irgendwie Universität Rostock. Und das sind so Tendenzen, die sind sehr, sehr bedenklich.“ (G, 9/15).

Eine weitere Anregung, die der Kategorie weiterbildungsorganisatorische Maßnahmen zuzuordnen ist, thematisiert *die Kooperation mit den jeweiligen Hochschullehrern* bereits bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Der Befragte kritisierte die Entwicklung von

Weiterbildungsangeboten ohne die frühzeitige Rücksprache mit den verantwortlichen Hochschullehrern, was einerseits zu Unstimmigkeiten führe, andererseits die Gefahr eines Qualitätsverlustes universitärer Bildung mit sich bringen könnte:

- „Und die Bildungsangebote muss man dann natürlich auch intern mit den Beteiligten diskutieren. (...) wenn die Leute [die Weiterbildungsverantwortlichen] kommen und sagen: ‚Ja, jetzt machen wir das und das: wollen sie da nicht mitarbeiten?‘ Dann ist es ja (...) nur noch ein zweites Rad am Wagen (...). Die Leute müssen auch gucken, wie sie (...) viele Professoren (...) mitnehmen könnten, wenn sie da schon in einer frühen Phase auf sie zugehen und sagen: ‚Welche Ideen hätten sie überhaupt?‘ (S, 13/30, Einfügung durch Autoren) (...) „Und das ist natürlich auch eine taktische Sache. Dass man da (...) mehr oder weniger das Curriculum hat und dann sagt (...): ‚Jetzt wollen wir da noch so und so viele Leistungspunkte zu dem und dem Fach haben.‘“ (S, 15/5) (...) „Man muss anders auf die Leute [die Hochschullehrer] zugehen. Man muss sagen: ‚Was ist eigentlich das Minimum? Welches Minimum braucht der, (...) welche Kenntnisse werden nachher von dem Absolventen dieses Studienganges verlangt? Und welche Kenntnisse speziell für das Fach?‘ Und dann müsste man zu dem Professor gehen und sagen: ‚Die und die Kenntnisse will ich. Und was meinst du, was da notwendig ist?‘ Aber man kann nicht kommen und sagen: ‚Du hast jetzt einen halben Nachmittag Zeit.‘“ (S, 15/17, Einfügung durch Autoren).

Neben dieser Anregung gab der befragte Hochschullehrer auch die Empfehlung, mit Unternehmen und privaten Bildungsträgern zu kooperieren:

- „(...) hier an einem Standort wie Rostock sind wir auch nicht in der Lage, so ein komplettes Schulungsprogramm anzubieten. Und da ist dann eine Zusammenarbeit mit dem Partner X und Y (...) immer sinnvoll. Also da muss die Universität dann auch, wenn sie so etwas betreiben will, auch gucken, wo kann man das machen und welche Chancen insbesondere ergeben sich auch durch die Zusammenarbeit.“ (S, 7/19) (...) „Also, insofern ergeben sich da auch Möglichkeiten für die Universität, solche Connection mit privaten Bildungsträgern (...) zu machen. Dass man sich auf gemeinsame Abschlüsse einigt, (...) ein Teil hier an der Uni. Es ist natürlich am einfachsten, wenn die Studenten oder diese Teilnehmer in die regulären Vorlesungen kommen, dann ist es mit wenig Zusatzaufwand verbunden. Wenn es gelingt, (...) diese Module dann im Rahmen der klassischen Ausbildung zusammen mit den anderen Studenten anzubieten und dann als Zusatz noch Bildungsträger ABC.“ (S, 5/25).

Schließlich regte ein anderer Hochschullehrer an, den *Mehrwert der Weiterbildung für die Erstausbildung* hervorzuheben. Er bezog sich dabei insbesondere auf den Mehrwert der Studienbriefe, die – für die Weiterbildung entwickelt – ebenfalls in der Erstausbildung eingesetzt werden können.

Im Zuge der Kategorisierung konnten Aussagen verschiedener Professoren zu *Incentives* zu einer weiteren Kategorie verdichtet werden, wobei zur vereinfachten Darstellung zwei Unterkategorien gewählt wurden.

Die *Schaffung finanzieller Anreize* wurde von vier Befragten empfohlen, wobei sich beide Gruppen in vergleichbarem Maße äußerten:

- „Menschlich gesehen geht es natürlich immer übers Finanzielle oder über Ruhm oder über eins von beiden.“ (R, 6/9),
- „Also, mein Gefühl an Unis ist, dass alles über Geld geht. (...) also das Belohnen von bestimmten Tätigkeiten, wenn dann noch Stellen da sind, dann jammern die alle auch noch, aber dann (...) geht es deutlich besser.“ (N, 8/22),
- „Und das ist sicherlich ein Punkt, um es reizvoller zu machen.“ (K, 5/29),
- „Das ist ja sehr schwierig für Uni-Mitarbeiter da noch neben dem klassischen Gehalt (...) was zu verdienen (...). Und warum sollen sie es nicht haben, wenn sie sich extra anstrengen und es außerhalb ihrer Arbeitszeit auch machen. (S, 2/27).

Zwei Befragte sehen die *Unterstützung bei der Organisation der Weiterbildungsveranstaltungen* als Incentive zur Erhöhung des Engagements in der Hochschulweiterbildung:

- „Dass ich wirklich selbst wenig Organisationsaufwand habe. Also weder dass ich mich darum kümmern muss, wer kommt jetzt, keine Werbung machen muss, die Teilnehmer nicht anschreiben muss oder ähnliches. Also, dass alles präsentiert wäre. Wenn ich also wirklich nur Materialien zur Verfügung stellen müsste und diesen konkreten Kurs, Tagesseminar, was auch immer man sich da so vorstellt, übernehme. Also, das Drumherum schon geregelt wäre.“ (F, 6/22),
- „Also, die Grundvoraussetzungen müssen natürlich erst einmal gegeben sein. (...) dass es einem nicht so schwer gemacht wird, (...) hier auch am Samstag oder so mal so eine Veranstaltung durchzuführen. Ja, angefangen von Schlüssel organisieren und solchen organisatorischen Dingen.“ (Q, 5/24).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mehrzahl der vielfältigen Anregungen auf strukturelle Änderungen abzielt. Damit wird deutlich, dass die Klärung der Ressourcenfrage für eine nachhaltige und klare Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung unter den Hochschullehrern elementar ist.

4.3 Sichtweisen von Hochschullehrern zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen

Gemäß der zweiten Forschungsfrage werden im folgenden Abschnitt zunächst die von den Hochschullehrern wahrgenommenen Chancen (4.4.1) der Öffnung der Universität Rostock für nicht-traditionelle Zielgruppen aufgezeigt. Die erarbeiteten zentralen Aspekte (Kategorien) zu den inhaltlichen Schwerpunkten werden jeweils mit Zitaten aus den Interview-Transkripten unterlegt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der Rangfolge gemäß der Häufigkeit der Nennungen von Kodiereinheiten, die zu der jeweiligen Kategorie verdichtet wurden. Im Abschnitt 4.4.2 folgt analog die Ergebnisdarstellung zu den von den Hochschullehrern konstatierten

Risiken bei der Öffnung der Universität Rostock für nicht-traditionelle Zielgruppen und schließlich in Abschnitt 4.4.3 von ihnen gegebene Empfehlungen im Hinblick auf die Etablierung von LLL an der Universität Rostock.

4.3.1 Chancen der Öffnung

Tabelle 8 zeigt zusammenfassend die von den Hochschullehrern genannten Chancen einer Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen. Der Vergleich der Nennungen offenbart, dass die nicht in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer proportional genauso viele Chancen benennen wie ihre weiterbildungsaktiven Kollegen.

Tabelle 8: Chancen der Öffnung der UR

Kategorie	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
Hohe Motivation und hohes Engagement der nicht-traditionellen Studierenden	10	4	6
Vorbildfunktion der nicht-traditionellen Studierenden für traditionelle Studierende	3	1	2
Qualifikation älterer Arbeitnehmer	3	1	2
Verbreitung universitärer Lehre	3	1	2
Nicht-traditionelle Studierende liefern Impulse für universitäre Forschung und Lehre	3	1	2
Erweiterung der universitären Zielgruppen	2	1	1
Geldeinnahmequelle für die Universität Rostock	1	0	1
Abschwächung Fachkräftemangel	1	0	1
Σ	26	9	17

Eine wesentliche Chance in der Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen sehen die befragten Hochschullehrer in der *hohen Motivation und dem hohen Engagement der nicht-traditionellen Studierenden*. Deren ausgeprägte Bereitschaft zum Lernen und das damit verbundene Interesse an Bildung wurde bspw. sowohl von Hochschullehrern hervorgehoben, die bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind als auch von denen, die derzeit nicht aktiv sind:

- „Und wer sich auf den Weg begibt, der ist schon überdurchschnittlich engagiert.“ (R, 10/2),
- „Was mir sehr gut gefallen hat, war, die waren wirklich aufgeweckt und hatten alle Interesse.“ (L, 1/10).

In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls von beiden Gruppen der befragten Hochschullehrer unterstrichen, welche Auswirkungen die Motivation und das Engagement der nicht-traditionellen Studierenden auf den Studienerfolg haben würden:

- „Und dass die manchmal, wenn sie über so einen schwierigeren Weg zum Studium kommen, (...) fähig sind, sich selber zu motivieren und selber in der Lage sind, sich Informationen zu beschaffen. Und auch ganz tolle Studenten werden können.“ (O, 17/26),
- „Aber sehr motiviert und die schaffen das auch alle. Ansonsten habe ich auch von den eigenen Studienkollegen vor vielen Jahren immer Leute gehabt, die erst eine Lehre gemacht haben, aber dann mit Abitur und dann wieder zur Uni gewechselt sind. Ich kenne auch viele Professoren in unserem Bereich, die mit einer mittleren Reife erst einen Lehrberuf ergriffen haben, dann Fachabitur gemacht haben, fachgebundene Fachhochschulreife und dann studiert, promoviert und dann sogar eine Professur gekriegt haben.“ (I, 6/5).

Daneben sahen die Befragten die *Vorbildfunktion der nicht-traditionellen Teilnehmer für traditionelle Studierende* als wesentliche Chance der Öffnung der Universität. Dies steht im engen Zusammenhang mit der oben beschriebenen Motivation und dem Engagement der nicht-traditionellen Zielgruppe. Auch hier haben sowohl in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktive und nicht aktive Hochschullehrer die Erfahrung gemacht, dass deren Verhalten positive Effekte auf das Verhalten der traditionellen Studierenden haben könnte:

- „Weil hier ja wirklich mit einer Berufserfahrung rein gekommen wird, die sich auch auf die jüngeren Studenten, denke ich, auswirken könnte, weil die würden ja schon in den gleichen Seminargruppen, Studiengruppen arbeiten. Und wenn wir das vor so einem lern-theoretischen Hintergrund sehen, dann haben wir auch in vielen Bereichen Meisterlehre: der Experte macht etwas vor und die anderen machen es nach. Und da kann man bestimmt aus gutem Erfahrungsschatz auch schöpfen, der sich auch auf die anderen auswirkt.“ (O, 16/1),
- „Die Leute, die haben ein anderes Sozialverhalten als die Studierenden. Ich habe jetzt wieder zwei ältere Herrschaften in meinen Lehrveranstaltungen sitzen und man geht mit diesen älteren Herrschaften – mit den Weiterbildern – anders um, weil sie einem anders gegenüber treten. Auffällig sind einfach die Manieren, die die Leute haben.“ (H, 3/4).

Ein weitere Chance sehen die befragten Hochschullehrer beider Gruppen weniger bezogen auf die Universität als auf den Arbeitsmarkt – im Speziellen auf das vor dem Hintergrund des demographischen Wandels abnehmende Angebot an qualifizierten Arbeitskräften – in der Möglichkeit zur *Qualifikation älterer Arbeitnehmer*:

- „Auch vor dem Hintergrund, dass sich unsere ganze Bevölkerungsstruktur sich verändert, dass viele älter werden und sich einfach im Alter auch qualifizieren wollen.“ (O, 15/7),
- „Die Chance liegt mit Sicherheit darin, dass auch älteren Personen die Möglichkeit gegeben wird, sich weiter zu qualifizieren, da mit dem Stand der Technik auch mitzuhalten“ (S, 12/3).

Außerdem sehen die Befragten eine gewissermaßen gesellschaftliche Chance in der stärkeren *Verbreitung universitärer Lehre*:

- „Dass man es auch der Öffentlichkeit auch präsentiert. (...) wenn ein Interesse, sage ich mal, auch von der Öffentlichkeit kommt, dann werde ich denen auch gerne was zum Thema (...) erklären.“ (L, 4/22).

In diesem Zusammenhang war ein Teil der Befragten beider Gruppen von Hochschullehrern davon überzeugt, dass die *Integration nicht-traditioneller Studierenden* neue Impulse für die *die universitäre Forschung und Lehre* liefern könnte und damit zugleich eine Chance für die positive Entwicklung der Universität erwächst:

- „Die Chance, die besteht meines Erachtens darin, dass (...) die andere Gedanken (...), wenn ich jetzt zum Beispiel einen Meister hier an der Universität habe, der bringt ganz andere Vorstellungen und andere Ideen (...) mit ein.“ (Q, 8/5),
- „Und ich sehe auch eine mögliche Rückwirkung, (...) durch die neuen Gruppen, neue Fragestellungen (...) bekommt in die eigene Arbeit und die dann auch vielleicht berücksichtigt und mit aufnimmt. Und von daher könnte die Universität eine stärkere Erdung, eine stärkere Realitätsbeziehung entwickeln.“ (E, 6/15),
- „Dass man Leute vielleicht auch so aus dem Fernstudium, (...) die aus dem Management von irgendwelchen Firmen sind, dass man (...) dann auch die Problemstellung der Firmen ein bisschen mitbekommt und mit denen dann auch mal ein Projekt durchsetzen kann.“ (D, 14/27).

Ebenfalls in diesem Kontext zeigte sich bei der Auswertung der Aussagen der Befragten sowohl aktiver als auch nicht aktiver Hochschullehrer eine weitere Chance im Hinblick auf die *Erweiterung universitärer Zielgruppen*. Demnach könnte in der Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen die Chance liegen, die ggf. abnehmenden Studentenzahlen zu kompensieren oder, wie das folgende Zitat zeigt, die Auslastung bestimmter Fakultäten zu erhöhen:

- „Wir sehen das durchaus auch als Chance, um die Studentenzahlen zu steigern an dieser Fakultät.“ (I, 1/10) (...) „Auslastungstechnisch reicht das noch nicht. Wir könnten mehr vertragen.“ (I, 1/23).

Abschließend sollen kurz zwei weitere Chancen genannt werden, die jeweils von nur einem Hochschullehrer geäußert wurden. Beide sind nicht in der Weiterbildung aktiv. Die eine Chance bezieht sich auf die Universität, während die zweite den Arbeitsmarkt fokussiert. Die Chance für die Universität besteht darin, durch die mit der Öffnung verbundene Weiterbildung von nicht-traditionellen Studierenden *neue Einnahmequellen* zu erschließen, die zu einer Entschärfung der Ressourcenproblematik beitragen könnte:

- „Chance ist ja klar: dass einmal hier die Universität unter Umständen sich besser finanzieren kann, dann muss sie aber auch (...) entsprechende Einnahmen generieren.“ (S, 12/1).

Einmal wurde die Öffnung der Universität auch als Chance gesehen, dem im Zeitalter zunehmend schneller Technologieentwicklungen ansteigenden *Fachkräftemangel in Deutschland* entgegenzuwirken:

- „Die haben wir nicht bei den Studenten, deswegen müssen wir an dieses Ressort ran. Entweder Leute, die einen Beruf haben, oder vielleicht auch Leute, die einen – wie heißt das denn so schön – Migrationshintergrund haben oder sonst irgendwas. Wir müssen die Leute heute qualifizieren, die irgendwie nicht so richtig Gelegenheit gehabt haben, sich ein bisschen zu bilden und die vor allem (...) auch das Potenzial dazu haben. Das ist eigentlich das, was ich unter Lebenslanges Lernen, also als wirklich sinnvollen Aspekt sehe.“ (T, 1/20).

Zusammenfassend wird deutlich, dass für beide Gruppen der befragten Hochschullehrer eine zentrale Chance der Öffnung darin besteht, einer motivierten und daher vermeintlich sehr engagierten Zielgruppe von Studierenden das Studium an einer Universität zu ermöglichen und in Forschung und Lehre von deren Impulsen zu profitieren. Daneben liegt in einer Öffnung der Universität die Chance ihrer breiteren Verankerung in der Gesellschaft, was zur Lösung unterschiedlicher Herausforderungen (demographischer Wandel, Fachkräftemangel etc.) des 21. Jahrhunderts beitragen könnte. Mit dem damit verbundenen Bedeutungszuwachs der Universitäten erhoffen sich die Hochschullehrer ggf. eine bessere Ausstattung mit Ressourcen seitens der Politik.

4.3.2 Risiken der Öffnung

Neben den Chancen der Öffnung sahen die Befragten auch Risiken, die im folgenden Abschnitt analog zur Vorgehensweise in Abschnitt 4.4.1 aufbereitet werden. Eine zusammenfassende Übersicht zu den im Rahmen der Auswertung identifizierten Kategorien von Risiken liefert die nachfolgende Tabelle. Beim Vergleich des Anteils der Nennungen zeigt sich hier sehr deutlich, dass die nicht in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer viele Risiken sehen (30:3).

Tabelle 9: Risiken der Öffnung der UR

Kategorie	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
LLL eher Aufgabe der Berufsschulen, FHs und privater Bildungsträger	9	1	8
Fehlendes Grundlagenwissen bei nicht-traditionellen Studierenden	6	0	6
Schwierigkeiten der Studierenden beim Lernen im fortgeschrittenen Alter	5	0	5
Fehlende Ressourcen/Kapazitäten an der UR	4	1	3
Sinkende Qualität universitärer Bildung bei Absinken des Niveaus	4	1	3
Fehlende universitäre Lernerfahrung der nicht-traditionellen Studierenden	2	0	2
Angebot und Bedarf der Lehrinhalte weichen voneinander ab	2	0	2
Heterogene Zielgruppe schafft ungünstiges Lernklima	1	0	1
Σ	33	3	30

Der größte Anteil der Aussagen der befragten Hochschullehrer zu den Risiken ließ sich zu der Kernaussage (Kategorie) verdichten, dass *LLL eher Aufgabe der Berufsschulen, FHs und privater Bildungsträger* als Aufgabe der Universität Rostock sei. Bei den entsprechenden Aussagen, die in einer Öffnung für nicht-traditionelle Studierende keine Aufgabe einer Universität sehen, dominieren die befragten Hochschullehrer, die nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind:

- „Aber das sind immer Ideen, die sehr praxisbezogen sind und wir arbeiten ja eher wissenschaftlich-bezogen; weniger so, ich sage jetzt mal wie die Fachhochschule, da ist es ja vielleicht eher noch machbar, aber an einer Universität...“ (Q, 8/9),
- „Ich könnte mir vorstellen, dass vielleicht auch manche Professoren denken: ‚Was soll ich jetzt hier Meister oder Maschinenschlosser ausbilden. Ich hab‘ einen Lehrauftrag hier jetzt an einer Universität und nicht an einer Berufsschule.‘“ (S, 7/32),
- „Wir können gerne versuchen, praxisnah auszubilden. Dass die Leute, die nicht wissenschaftlich weiterkommen, dass die einfacher dann draußen einen adäquaten Job finden. Aber das ist nicht ursächliche Aufgabe der Universität.“ (L, 16/16),
- „Und es ist dann vielleicht auch eher das Feld der Fachhochschulen, wenn man so sehr praxisorientiert arbeitet.“ (J, 16/19).

Ein weiteres Risiko, das ausschließlich von den derzeit nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrern angesprochen wurde, bezog sich auf das *fehlende Grundlagenwissen bei den nicht-traditionell Studierenden*:

- „Wenn man dann wirklich davon ausgeht, dass er vorher kein Abitur gemacht hat oder im Nachgang macht, dann wird es schwierig. Ganz ganz schwierig. Und dann kommen in der

Vorlesung immer solche lustigen Fragen, wenn ich dann immer nach Cosinus und Sinus frage, wie ‚Was für eine Nuss?‘ und solche Dinge.“ (Q, 12/1),

- „Die stoßen auch was Sprache angeht manchmal sehr früh an Grenzen. Das fließende Beherrschen des Englischen ist für so jemanden nicht so einfach.“ (H, 2/1),
- „Das sehe ich dann schon ein bisschen problematischer, weil die ganz einfach die mathematischen Voraussetzungen, die bei uns wichtig sind, nicht mitbringen. Und da muss man überlegen, wie man das hinbekommt.“ (I, 4/1),
- „Aber ich kann mich mit dem nicht unterhalten, weil wir gar nicht die gleiche Sprache sprechen. Ich sage dem was, der versteht mich nicht, dann ist der unzufrieden, dann diskutiert der dagegen, obwohl ich genau weiß, das ist totaler Unfug, was der da sagt. Aber ich kann ihm ja nicht sagen, dass es Unfug ist. Da fehlen einfach die Voraussetzungen.“ (T, 2/4).

Unabhängig von traditionellen oder nicht-traditionellen Studierenden sahen Teile der Gruppe der nicht weiterbildungsaktiven Hochschullehrer ein prinzipielles Risiko im Kontext der Lehre älterer Menschen in deren *Schwierigkeiten beim Lernen im fortgeschrittenen Alter*:

- „Aber (...), sie müssen sich neu rein finden in den Lernprozess. Und da haben viele Schwierigkeiten und da stoßen sie allzu früh an Grenzen. Und dann passt die Grenze, die sie empfinden, und die Motivation, die sie haben, nicht mehr zusammen. Und daran kann man zerbrechen.“ (H, 13/27),
- „Weil sie sind teilweise auch sehr aus diesem Lernprozess raus. Teilweise haben sie schon verlernt, wie man lernt. Und deswegen ist es manchmal ein bisschen schwierig.“ (Q, 6/19).

Ein weiteres Risiko sahen insbesondere die aktuell nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagierten Hochschullehrer darin, dass der mit einer Öffnung der Universität für weitere Studierende verbundene Mehraufwand aufgrund der *fehlenden Ressourcen und Kapazitäten an der Universität Rostock* nicht tragbar sei:

- „Wir haben ja jetzt schon mehr Studierende als wir uns drum kümmern können (...). (...). Wenn ich mit 30 Leuten Praktikum mache, da habe ich viel zu wenig Zeit für jeden Einzelnen, ihm was beizubringen.“ (R, 11/15),
- „Wir machen einfach schon so viele Sachen und wir kommen dann ans Ende (...) unserer Kräfte und dann fragt es sich, wo wir dann noch stehen.“ (E, 8/19),
- „Na ja gut, eben was ich schon gesagt habe, dass die Ressourcen dann plötzlich vom Kerngeschäft (...) woanders hinfließen. Also es muss ja nicht im Uni-Haushalt anders verteilt sein, sondern die Uni müsste von außen mehr kriegen.“ (N, 18/5).

Um die oben dargestellten Aspekte des fehlenden Grundlagenwissens bei nicht-traditionellen Studierenden und Probleme beim Lernen im fortgeschrittenen Alter auszugleichen, befürchteten einige der befragten Hochschullehrer eine *Absenkung des universitären Niveaus und eine damit verbundene, sinkende Qualität in Forschung und Lehre*:

- „Ja, das Risiko sehe ich darin, dass die das Niveau (...) absenken. Dass wir uns ja anpassen müssen. Also wenn wir (...) sehr viele nicht (...) Originalstudenten (...) haben und die in den Vorlesungen einfach nicht mehr mitkommen, dann macht es keinen Sinn. Dann muss man

versuchen, das Niveau anzupassen. Und das widerstrebt mir eigentlich. Ich möchte eigentlich das Niveau halten.“ (Q, 8/23),

- „Da tun wir den Studenten letztendlich auch keinen Gefallen, wenn wir im nationalen Vergleich letztendlich ein schlechtes Image kriegen, weil es heißt, das schafft in Rostock ja eh jeder.“ (I, 8/10),
- „Ich würde da nicht generell öffnen. Wir kämpfen ja auch um ein gewisses Niveau in den Direktstudien.“ (J, 14/28).

Über das fehlende Grundlagenwissen bei nicht-traditionellen Studierenden sowie die Probleme beim Lernen im fortgeschrittenen Alter hinaus, sahen zwei der befragten Hochschullehrer ein weiteres Risiko in der *fehlenden universitären Lernerfahrung*. Dieses Manko könnte ihrer Ansicht nach ebenfalls den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierenden gefährden:

- „Das Grundproblem dieser Zielgruppe ist aus meiner Sicht, dass sie universitäres Lernen, universitäre Lehre überhaupt nicht kennen.“ (A, 9/16),
- „Das kann man nicht vergleichen (...). Die kommen von der Schule, sind dann in die Ausbildung gegangen (...) haben da Berufsschule, klassisch Schule mit Hausaufgaben und Frontalunterricht in kleinen Gruppen erlebt, danach haben sie die Meisters Ausbildung gemacht, die läuft genauso. Die wissen gar nicht, wie man selbstständig lernt. Ich will nicht behaupten, dass sie nicht können, aber wir müssen es ihnen nahe bringen, wie das geht.“ (A, 12/26).

Neben den zuletzt genannten Aspekten, die vordergründig auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der nicht-traditionellen Studierenden abzielten, nannten die nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Befragten ein mit der Öffnung der Universität verbundenes Risiko, das seinen Ursprung in inhaltlichen *Abweichungen vom Angebot universitärer Lehre* haben könnte:

- „Ich sehe die Notwendigkeit überhaupt nicht. Also, wir sind für die nicht attraktiv. Meiner Meinung nach brauchen die andere Inhalte, die vielleicht Fachhochschulen vermitteln können.“ (A, 10/29).

Hierin sah einer der Befragten auch den Grund für das derzeit sehr überschaubare Engagement der Hochschullehrer in der wissenschaftlichen Weiterbildung:

- „Also, das ist ein ganz wichtiger Grund, warum die Kollegen nein sagen. Nicht unbedingt, weil die Kollegen nicht wollen, sondern es hat auch teilweise was mit den Gebieten zu tun.“ (L, 5/26).

Während einige der Befragten – wie im Abschnitt 4.4.1 beschrieben – einen Vorteil im gemeinsamen Studium traditioneller und nicht-traditioneller Studierenden sahen, wurde dieser Aspekt von einem der interviewten Hochschullehrer als ein mit der Öffnung verbundenes Risiko gesehen. Seiner Ansicht nach schaffe die *heterogene Zielgruppe ein ungünstiges Lernklima*:

- „Also, da habe ich schon die Erfahrung, dass (...) es nicht immer einfach ist. Man tut sich leichter, wenn die Studis alle (...) Bachelor-Studenten sind in einem Seminar. Wenn sie alle Masterleute in einem Seminar haben; wenn sie schon Bachelor und Master mischen, weil irgendein Master aus irgendeinem Grund das nachholen muss, fühlt der sich leicht überfordert. Findet, das ist junges Gemüse. Und meine Erfahrung, wenn wir eben diese älteren Studierenden, die zum Beispiel in Arbeitsgruppen mit jungen Leuten packen: geht oft schief.“ (N, 17/2).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass insbesondere die nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrer Risiken sehen, die mit der Abgrenzung der Universität von Fachhochschulen und Berufsschulen im Zusammenhang stehen. Offenbar gibt es trotz der im vorigen Abschnitt thematisierten hohen Motivation der neuen Zielgruppe die Befürchtung, dass diese nicht die nötigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsabschluss mitbringt. Erschwerend hinzu kommen dabei die fehlenden Ressourcen an der Universität, um die entsprechenden Defizite zu kompensieren. Ferner fürchten einige Hochschullehrer eine durch die Betreuung der in ihren Augen für Fach- und Berufsschulen prädestinierten Zielgruppe offensichtlich einen Reputationsverlust, der durch eine ggf. für deren Studienerfolg notwendige Absenkung des universitären Niveaus noch verschärft werden würde.

4.3.3 Empfehlung zur Etablierung von LLL an Hochschulen

Abschließend sollen noch die Empfehlungen der Hochschullehrer im Hinblick auf die Etablierung von LLL an der Universität Rostock thematisiert werden. Eine zusammenfassende Übersicht zu den im Rahmen der Auswertung identifizierten Kategorien von Empfehlungen nebst entsprechenden Unterkategorien liefert die Tabelle 10. Der Anteilsvergleich der Nennungen zeigt, dass die sechs in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrer mehr als doppelt so viele Empfehlungen nennen (38) wie die 14 nicht weiterbildungsaktiven (17).

In den durchgeführten Interviews lässt sich zunächst eine Vielzahl von Aussagen finden, die sich bei einer starken Verdichtung auf *Empfehlungen zu hochschulpolitischen Maßnahmen* zusammenfassen lassen. Hier dominieren Aussagen der Hochschullehrer, die derzeit nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind. Um die Breite der in dieser Kategorie gemachten Aussagen zu verdeutlichen, wurden verschiedene Unterkategorien gewählt, die – jeweils mit entsprechenden Zitaten aus den Interviews veranschaulicht – kurz vorgestellt werden. Die Reihenfolge bei der Präsentation erfolgt dabei gemäß der Anzahl von Aussagen, die zu den jeweiligen Unterkategorien verdichtet wurden, wobei mit den am häufigsten genannten begonnen wird.

Tabelle 10: Empfehlungen zur Etablierung von LLL an der UR

Kategorie (Unterkategorien)	Zahl der Interviews mit Nennung der Kategorie	Nennungen von in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschul- lehrern	Nennungen von nicht in der Weiterbildung an der UR aktiven Hochschullehrern
Hochschulpolitische Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> • Keine Absenkung des universitären Niveaus • Kapazitäten und Infrastruktur für LLL schaffen • Statement zum Commitment der Hochschulleitung bzgl. Weiterbildung und LLL • Abitur als Zugangsvoraussetzung zu universitärer Lehre • Akzeptanz zum LLL bei Hochschullehrern aufbauen und Anreize schaffen • Etablierung Seniorprofessur für Aufgabenübernahme im Bereich LLL • Alumni-Kultur etablieren • Kooperation mit weiteren Bildungsträgern 	24	6	18
Maßnahmen der Weiterbildungsorganisation <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Teilnehmer nach klar definierten Standards • Brückenkurse und Mentorenprogramme für Teilnehmer • Anfängliches Präsenzstudium zur Adaption der Teilnehmer • Gruppengröße bei LLL-Kursen verringern • Kursinhalte gemäß Marktnachfrage entwickeln • Abgrenzung vom Angebot anderer Anbieter • Flexible Studienmodelle entwickeln • Breites Angebot an Zertifikatskursen 	17	4	13
Σ	55	38	17

Eine zentrale Empfehlung im Spektrum der hochschulpolitischen Maßnahmen zielte aus Sicht einiger nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrer darauf ab, dass *universitäre Niveau* sowohl bei der Auswahl der Teilnehmer als auch bei den Veranstaltungen und Prüfungen nicht abzusenken:

- „Und dann muss man aus meiner Sicht sehr genau gucken, haben die die Fähigkeiten, hier auf dem Niveau zu studieren. Da muss man im Vorfeld sehr exakt analysieren, ob diese Zielgruppe überhaupt. Sonst tut man dieser Zielgruppe überhaupt keinen Gefallen.“ (A, 12/10),
- „Genau, dann sind die dafür nicht geeignet. Also, das würde ich (...) in dem Fall jetzt knallhart sagen (...): das wäre ja dann nicht die Aufgabe der Uni, das Niveau zu senken. Das wollen wir ja alle nicht und das würden wir gesellschaftspolitisch auch nicht wollen. Also, (...) akademische Forschung und Fortschritt kann sich ja eben nicht nach unten anpassen.“ (N, 18/21),
- „Es wird erst kritisch, wenn (...) die Vorlesungsinhalte auf dieses Publikum angepasst werden müssten (...). Dann ist es zum Schluss auch keine Universität mehr, sondern dann ist es eine Berufsschule.“ (S, 10/3).

Ebenfalls Teile der Gruppe der nicht in der Weiterbildung aktiven Hochschullehrer sprach im Hinblick auf die erfolgreiche Etablierung von LLL an der Universität Rostock die Empfehlung aus, *Kapazitäten und eine Infrastruktur für LLL* zu schaffen:

- „Man bräuchte dann auch, wenn denn viele Leute kämen, das müsste man räumlich alles irgendwie unterbringen. Man darf sich ja nicht mit den anderen überschneiden. Dann bräuchte man vielleicht ein paar Ressourcen, dass man das auch alles machen kann.“ (T, 12/5),
- „Also, es ist so, ich würde das dann auch wahrscheinlich so machen, dass man sagt, man braucht jemanden, der das als seine Aufgabe sieht und zusätzlich eingestellt wird. Wenn Geld eingenommen wird, wird man den auch finanzieren können.“ (M, 15/21).

Eine weitere Empfehlung von einigen Befragten beider Gruppen fokussierte eine verbindliche Positionierung der *Hochschulleitung* im Sinne eines *Commitments zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum LLL an der Universität Rostock*:

- „Also, inwiefern kann man dort so etwas deutlich machen? Also, ich glaube einfach, da so ein Leitbild (...) zu schaffen oder so eine Struktur zu schaffen, die deutlich macht, dass das (...) eine Bereicherung ist.“ (O, 16/26),
- „Also, da muss dann eine klare Entscheidung, das ist der Wunsch (...), eine klare Entscheidung kommen, das wird gemacht und das (...) wird gefördert und das andere wird nicht gemacht und dann meinetwegen auch nicht gefördert.“ (P, 17/8).

Im Hinblick auf den Zugang zu universitärer Lehre gab es in beiden Gruppen der befragten Hochschullehrer Empfehlungen, das *Abitur als Zugangsvoraussetzung* zu definieren:

- „Die Schwierigkeit, die ich dabei habe, insbesondere bei den Leuten, die mit Zugangsprüfungen kommen, die haben nicht immer den Bildungshorizont, den ich, ohne mir darüber Rechenschaft zu geben, voraussetze. Ein Beispiel: Wenn ich über die Französische Revolution spreche, dann erwarte ich von den Leuten, dass sie etwas wissen zum Datum 14. Juli 1789 (...). Und das ist nicht immer gegeben bei den Leuten, die nicht den Bildungshintergrund eines Abiturienten haben.“ (H, 1/29),
- „Die, die nach der mittleren Reife abgegangen sind, haben bestimmte mathematische Grundlagen nie gehört, für die ist es dann natürlich doppelt schwer.“ (I, 5/13).

Im Hinblick auf ein breiteres Engagement der Hochschullehrer in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde empfohlen, eine breite *Akzeptanz für LLL bei den Hochschullehrern* zu schaffen und dafür dienliche *Anreize* zu etablieren. Dafür könnte es bspw. – wie am folgenden Zitat deutlich wird – förderlich sein, Unsicherheiten bei den Hochschullehrern im Hinblick auf nicht-traditionelle Zielgruppen abzubauen:

- „Na ja, ich denke, sie müssten es auch erfahren, dass diese Leute für sie keine Gefahr, keine Konkurrenz darstellen, sondern dass sie eine Bereicherung sind (...).“ (O, 16/20).

Daneben wäre offenbar auch die Anerkennung des Engagements der Hochschullehrer bei der Betreuung nicht-traditioneller Studierender förderlich:

- „Na, ich glaube, das was schon notwendig und sinnvoll ist, wäre, dass es eine entsprechende Anerkennung dieser Tätigkeit gäbe. Die (...) kann wie auch immer geartet sein.“ (P, 16/22).

Ferner gab es von einem der Befragten Impulse zur Nutzung des Erfahrungsschatzes und der Zeit von Hochschullehrern im Ruhestand, die – bspw. auf Basis der *Etablierung von Senior-professuren* – Aufgaben im Bereich des LLL wahrnehmen könnten:

- „Also, das wäre schon das Beste, wir haben ja auch selbst Kollegen, die im Ruhestand sind, ob man die für so etwas nicht (...)“ (D, 20/11).

Um eine wichtige Zielgruppe des LLL – die Absolventen – an die Hochschule zu binden, regte einer der befragten Hochschullehrer Maßnahmen zur *Etablierung einer Alumni-Kultur* an. Die bisherigen Maßnahmen wie das regelmäßige Versenden eines Newsletters seien unzureichend, langfristige Traditionen seien hingegen notwendig. Er kritisierte, dass Versuche der Alumni-Arbeit keine Kontinuität zeigten und schlug eine Verbindung von Weiterbildungsangeboten und Absolvententreffen vor:

- „Nee, mit dem Lebenslangen Lernen, nein, die Kultur haben wir nicht, wir haben – Entschuldigung, das klingt jetzt so negativ – wir haben ja nicht mal eine vernünftige Alumni-Kultur bislang. Es gab mehrere Andeutungen, die immer wieder eingeschlafen sind. Und dieses Ding, was unsere Absolventen an die Uni binden soll und damit auch am Lebenslangen Lernen interessieren, das hat irgendwie noch nicht geklappt.“ (R, 13/10) (...) „Und das ist mit einem einfachen Newsletter (...) nicht getan, sondern da müsste man Traditionen gründen und das geht damit los wie dem Absolventenball zum Beispiel. Das war schon ein guter Schritt unter vielen Mühen. Was nicht passieren darf, ist, dass man mit einer zentralen Veranstaltung jetzt die wenigen Einzelinitiativen abwürgt.“ (R, 13/26) (...) „Dann könnte man es vielleicht auch schaffen – im Rahmen gezielter Weiterbildungsveranstaltungen – die ehemaligen Absolventen wieder hierher zu kriegen und wenn die das dann mit Seminargruppentreffen verbinden oder sonst was, dann soll uns das nur recht sein.“ (R, 14/4).

Abschließend wurde im Bereich des LLL die *Kooperation mit weiteren Bildungsträgern* angeregt, um die Attraktivität der Programme zu erhöhen:

- „Und das wäre beispielsweise auch so eine Sache, wo auch das Curriculum (...) schon von einer externen Einrichtung, die mit der Industrie zusammenarbeitet, die akkreditiert ist und die hatten ja auch schon mal gefragt.“ (S, 18/17).

Bezogen auf das zweite zentrale Feld der Empfehlungen zur Etablierung von LLL an der Universität Rostock wurden vielfältige Anregungen im Sinne von *Maßnahmen der Weiterbildungsorganisation* gegeben, die in der Folge dargestellt werden sollen.

Entgegen einer generellen Öffnung für nicht-traditionelle Studierende wurde v. a. die *Auswahl der Teilnehmer nach klar definierten Standards* sowohl von den derzeit aktiven als auch von den nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Hochschullehrern empfohlen:

- „Ich wäre ein Freund davon, auch jenseits von Kapazitätsrechnungen über Zulassungsbeschränkungen nachzudenken. Und ich finde es viel, viel sinnvoller, wenn wir Ressourcen in die Auswahl von Studierenden investieren würden, anstatt in den ersten beiden Semestern eine Unmenge an Lehre in die Studierenden zu investieren, die nach zwei Jahren nicht mehr da sind.“ (G, 11/31),
- „Und mit diesen Einzelfallprüfungen habe ich kein Problem, aber das als generelle Zulassung hier zu nehmen, das noch weiter zu öffnen als es im Moment schon ist, weiß ich nicht, ob das gut ist.“ (R, 11/11),
- „Ich würde nicht für jeden die Uni öffnen, sondern schon gewisse Eingrenzungen machen.“ (F, 12/25).

Daneben erging im Zusammenhang mit der Betreuung der nicht-traditionellen Studierenden von einem Teil der Befragten der Hinweis, *Brückenkurse und Mentorenprogramme* einzurichten, um ein erfolgreiches Studium abzusichern:

- „Das, was wir jetzt machen wollen (...) ja, ein Mentorenprogramm, was von Studierenden betrieben wird. Wir bilden also studentische Mentoren aus, die können sich das auch in einem gewissen Umfang auf ihre Leistungspunkte anrechnen lassen. Und die sollen ihre Kommilitonen der ersten Semester, sogar im ersten, zweiten, dritten Semester begleiten. Die sollen ihnen den Studienalltag näher bringen, bei der Arbeitsorganisation helfen, aber auch bei fachlichen Fragen (...) mit Rat und Tat zur Seite stehen.“ (I, 7/3),
- „Allerdings muss man dabei ein bisschen aufpassen, wenn der normale Meister oder der normale Geselle hier einfach hierher kommt an die Uni und hier anfangen will zu studieren, ohne eine gewisse Vorbereitungsphase durchlaufen zu haben, dann bricht der ab. Das ist ganz unmöglich. Der muss also mindestens (...) Grundzüge gehört haben (...) von Mathematik, Physik (...), sich vielleicht so ein bisschen Deutsch und Englisch noch mal (...)“ (T, 1/6).

In engem Zusammenhang mit dem genannten Aspekt steht die Empfehlung von zwei Hochschullehrern, die derzeit nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind. Ihnen wäre insbesondere bei den nicht-traditionellen Studierenden ein *anfängliches Präsenzstudium* wichtig, um sie mit dem Studium an einer Universität vertraut zu machen:

- „Also, wenn so etwas funktionieren soll, müssen die mindestens ein Jahr wie grundständig studieren, damit die überhaupt wissen, wie funktioniert Universität, was ist Wissenschaft, was heißt wissenschaftliches Arbeiten.“ (A, 9/19).

Im Hinblick auf die Ausbildung der nicht-traditionellen Studierenden an der Universität Rostock gemäß der Philosophie des LLL erging außerdem die Empfehlung, die *Gruppengröße bei LLL-Kursen* zu verringern:

- „Die kann man dann auch nicht in klassische Bachelorveranstaltungen schicken, sondern die muss man irgendwie anders schulen, (...) in kleineren Gruppen wahrscheinlich.“ (A, 9/21).

Zur Etablierung von LLL an der Universität Rostock wurde bezüglich der Kursinhalte empfohlen, sich an der *Nachfrage des Marktes* zu orientieren:

- „Sie müssen schon gucken, dass sie einen Teil mit dem klassischen Betrieb mitbekommen und (...) was spezifisch gebraucht wird, da müssen Sonderangebote (...) geschaffen werden.“ (S, 12/21).

Dabei, so ein weiterer Hinweis, müsste auf die *Abgrenzung vom Angebot anderer Anbieter* geachtet werden:

- „Ja, so eine Art Fernstudium. Das wäre schon ganz gut. Aber dann ist man da auch mit Hagen irgendwie in Konkurrenz. Da bräuchten wir ein spezielles Masterprogramm.“ (D, 16/17).

In diesem Zusammenhang wurde auch empfohlen, *flexible Studienmodelle* zu entwickeln:

- „Ja, (...) individuelle Studienpläne erstellen.“ (O, 18/8)

sowie ein *breites Angebot an Zertifikatskursen* zu etablieren:

- „Oder dass man auch sagt, (...) wir geben ein Zertifikat aus, ihr seid jetzt der Schweißfachgenieur oder (...) irgend solche Dinge.“ (Q, 12/10).

Die Empfehlungen seitens der Hochschullehrer bringen deutlich zum Ausdruck, dass einerseits eine Positionierung der Hochschulleitung zur Idee des LLL wünschenswert wäre, aus der weitere hochschulpolitische Entscheidungen zur Förderung von LLL abzuleiten wären (Ressourcenausstattung für LLL, Anreize für Engagement beim LLL, Etablierung Seniorprofessur, Förderung Alumni-Kultur etc.). Daneben müssten gemäß einer Interpretation der vorgeschlagenen Maßnahmen zur Weiterbildungsorganisation verbindliche Regelungen und Standards erarbeitet werden, die Fragen zur Zielgruppe, deren Auswahl sowie zur Gestaltung der Studieninhalte und -formate festlegen. Auf diese Weise könnte dem Anliegen vieler Hochschullehrer Rechnung getragen werden, den Studienerfolg der nicht-traditionellen Studierenden abzusichern ohne das Niveau und damit die Qualität der universitären Forschung und Lehre abzusinken.

4.4 Sichtweisen von Mitarbeitern der Universitätsverwaltung

4.4.1 Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock

Mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung vermitteln die Mitarbeiter der Universitätsverwaltung ein eindeutiges Bild. Zum einen zeigte sich im Hinblick auf die genannten

positiven Aspekte, dass eine hohe Zufriedenheit mit dem aktuellen Weiterbildungsangebot vorhanden ist. Aus der Perspektive der Befragten erhöht das Weiterbildungsangebot die Attraktivität der Universität Rostock für potenzielle Studenten, Arbeitnehmer und Partner der regionalen Wirtschaft. Zentrale negative Aspekte waren die in der Wahrnehmung der Befragten geringe Beteiligung der Hochschullehrer in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die damit verbundene Gefährdung der Qualität universitärer Bildung. Außerdem wurde die ggf. dafür ursächliche mangelnde Wertschätzung der Weiterbildung, auch im Hinblick auf fehlende Anreizsysteme (leistungsorientierte Mittelvergabe, Lehrdeputat, Honorare), ermittelt. Moniert wurde ein unklares Profil der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock sowie eine längst überfällige Entscheidung, ob und inwieweit die Weiterbildung künftig als Einnahmequelle dienen sollte.

4.4.2 LLL an der Universität Rostock

Zum Ziel des KOSMOS-Projektes und den damit verbundenen Chancen und Risiken aus Sicht der Verwaltungsmitarbeiter zeichneten sich folgende Befunde ab. Zum einen bestand im Hinblick auf eine zentrale Chance vor dem Hintergrund der abnehmenden Halbwertszeit des Wissens weitgehend Konsens zur Notwendigkeit des LLL und der damit verbundenen Aufgabe für die Universität. Außerdem könnte LLL aus Sicht der Befragten sinkende Studierendenzahlen kompensieren. Als Risiken wurden im Wesentlichen abweichende Anforderungen im Weiterbildungsbereich gegenüber dem grundständigen Studium, ein damit verbundener Rückgang der Qualität universitärer Bildung sowie die Abgrenzung vom Angebot der Fachhochschulen angesprochen. Offen waren aus Sicht der Befragten Regelungen zu den Zielgruppen, zu den Weiterbildungsformaten (Masterstudiengänge, Module, Projektstudiengänge etc.) sowie zu rechtlichen Rahmenbedingungen.

4.4.3 Öffnung der Universität für nicht-traditionelle Zielgruppen

Hinsichtlich der Öffnung der Universität Rostock für nicht-traditionelle Zielgruppen zeichneten sich drei zentrale Chancen ab. Zum einen sahen die Befragten in der Öffnung eine Chance für nicht-traditionelle Studierende. Außerdem wurde auch hier die Kompensation des demographisch bedingten Rückgangs der Studierendenzahlen angeführt. Daneben hoben die Mitarbeiter der Verwaltung den wechselseitigen Austausch zwischen Theorie und Praxis hervor. Die angedeuteten Risiken bezogen sich allein auf die befürchtete Verunsicherung der Hochschullehrer, insbesondere was den Anspruch der nicht-traditionellen Studierenden anging. Offen bzw. unklar war aus Sicht der Befragten, ob und inwieweit eine spezifische Didaktik

erforderlich wäre und welche Zugangsvoraussetzungen für nicht-traditionelle Studierende etabliert werden sollten, um die Qualität der universitären Ausbildung abzusichern.

4.4.4 Gestaltungsanregungen für universitäre Strukturen zur Umsetzung des LLL und sonstige Anregungen

Die Befragten gaben vielfältige Gestaltungsanregungen, die sich zu folgenden Themen zusammenfassen lassen. Zunächst wurde die Integration von Hochschullehrern der Universität Rostock in das KOSMOS-Projekt empfohlen, um deren Akzeptanz im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementierung des LLL an der Universität Rostock zu erhöhen. Daneben wurde mehrfach empfohlen, die einzelnen Lehrangebote der Weiterbildung an den inhaltlich nahestehenden Fakultäten zu verorten. Davon unabhängig wäre aus Sicht der Verwaltungsmitarbeiter weiterhin eine zentrale Instanz im Sinne eines „Weiterbildungszentrums“ erforderlich, das die Koordination der Weiterbildungsangebote vornimmt, sie untereinander vernetzt und deren Weiterentwicklung fördert. Mit Blick auf die Hochschulleitung regten die Befragten zudem Überlegungen dazu an, ob die Weiterbildung an der Universität Rostock als eigene Rechtsform organisiert werden könnte bzw. sollte.

Daneben wurde die baldige Klärung rechtlicher und Strukturfragen empfohlen. Dahingehend wurde insbesondere auf die Anrechnungsproblematik, auf begrenzte Ressourcen, auf Gebühren und etwaige Befreiungen davon sowie auf das Problem der Entlohnung des Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung verwiesen. Außerdem wurde um Maßnahmen gebeten, die die Zusammenarbeit zwischen der Verwaltung und dem Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung verbessern.

Zusammenfassend verdeutlicht die Auswertung der Sichtweisen von Mitarbeitern der Universitätsverwaltung, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Teil des Konzeptes des LLL auch künftig eine bedeutende Säule des Lehrangebotes der Universität Rostock bilden sollte. Die Interpretation der Ergebnisse legt allerdings umfangreiche Überlegungen zum Profil und zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung nahe, bei denen die Fakultäten und die Hochschullehrer eingebunden werden sollten. Neben der Abgrenzung vom Angebot der Fachhochschulen sowie Regelungen zu den Zielgruppen und den Weiterbildungsformaten stellt auch die Motivation und Qualifikation der Hochschullehrer für den Umgang mit nicht-traditionellen Zielgruppen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen wichtigen Aspekt zur Absicherung der universitären Qualität in Forschung und Lehre dar.

5 Konsequenzen für die Implementierung und Gestaltung von Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock

Basierend auf den in Kapitel 4 dargestellten Ergebnissen zu den Sichtweisen und Empfehlungen der Hochschullehrer und Verwaltungsmitarbeiter sollen im Sinne der Integration der Interessen der Betroffenen in den Veränderungsprozess bei der Entwicklung eines Konzeptes zum LLL an Hochschulen abschließend zentrale Empfehlungen für dessen Implementierung und Gestaltung an der Universität Rostock erfolgen. Die Ausführungen sind so gegliedert, dass zunächst Empfehlungen zu hochschulpolitischen Maßnahmen dargestellt werden und schließlich Anregungen für die operative Ausgestaltung der universitären Lehrangebote im Bereich des LLL erfolgen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über empfohlene Maßnahmen zur Implementierung und Gestaltung von LLL an der Universität Rostock.

Tabelle 11: Konsequenzen für die Implementierung und Gestaltung von Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock

Hochschulpolitische Maßnahmen	Operative Ausgestaltung der universitären Lehrangebote zum LLL
Positionierung der Hochschulleitung zum LLL	Lernerfolg der Teilnehmer absichern (bei bestimmten Studienformaten Brückenkurse, anfängliches Präsenzstudium, Gruppengröße, flexible Studienmodelle)
Anreizsysteme für ein Engagement der Hochschullehrer im Bereich des LLL (Berücksichtigung bei der leistungsorientierten Mittelvergabe und Anrechnung beim Lehrdeputat, angemessene Honorare)	Studienformate gemäß der Marktnachfrage entwickeln
Bedeutung des LLL bei Berufung von Hochschullehrern hervorheben	Enge Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrern und Weiterbildungsorganisation (Bedarfsanalyse, Angebotsplanung, Entwicklung von Curricula)
Absicherung des universitären Niveaus in Forschung und Lehre (Zugangsvoraussetzungen, Didaktik, Studienformate, rechtliche Rahmenbedingungen)	Externe Referenten vermeiden, wenn Know-How bei Hochschullehrern der Universität Rostock vorhanden ist
Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen (Seniorprofessur, Lektorenstellen, Teilnahmegebühren für Weiterbildung erhöhen, Zusammenarbeit mit weiterbildungsnachfragenden Unternehmen)	
Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung in zentraler Abteilung innerhalb der Universität (strategische Steuerung, Weiterentwicklung, Qualitätssicherung)	
Inhaltliche Verantwortung für Weiterbildungsangebote in den betreffenden Fakultäten	
Fachbereiche mit abnehmenden Studierendenzahlen und hohen Studienabbruchquoten für LLL sensibilisieren	
Ausbau der Alumni-Kultur	

Im Bereich der hochschulpolitischen Maßnahmen wird eine klare Positionierung der Hochschulleitung zum LLL vorgeschlagen. Der Anstoß könnte durch die Aufnahme der Thematik in das Leitbild der Universität Rostock erfolgen und müsste sich in weiteren Maßnahmen wie einer Anerkennung des Engagements im Bereich des LLL bei der leistungsorientierten Mit-

telvergabe und/oder der Berücksichtigung im Lehrdeputat fortsetzen. Ferner sollten Anreizsysteme entwickelt werden, die ein Engagement der Hochschullehrer im Bereich des LLL verstärken bzw. erst ermöglichen und zur Wertschätzung der entsprechenden Tätigkeiten beitragen.

Auch die Sensibilisierung der jeweiligen Berufungskommissionen für die Thematik LLL wird angeraten, um bereits bei der Berufung neuer Hochschullehrer die Bedeutung des LLL an der Universität Rostock zu stärken.

Daneben sollten transparente Regelungen getroffen werden, die der Absicherung des universitären Niveaus in Forschung und Lehre dienen und damit im Zusammenhang stehende, klar definierte Zugangsvoraussetzungen – insbesondere für nicht-traditionelle Studierende – festlegen. Diesbezüglich sollten zudem Fragen einer spezifischen Didaktik, spezieller Studienformate und zu den rechtlichen Rahmenbedingungen geklärt werden.

Für eine nachhaltige Implementierung von LLL an der Universität Rostock und die damit verbundene Bewältigung der zusätzlichen Aufgaben ist die Bereitstellung von notwendigen personellen und materiellen Ressourcen in den betreffenden Bereichen elementar. Eine Möglichkeit zur Bewältigung der beschriebenen Ressourcen-Problematik stellt beispielsweise die Einrichtung von Senior-Professuren dar. Seit 2007 werden an deutschen Hochschulen zunehmend Senior-Professoren eingesetzt, die parallel zu ihren jüngeren Nachfolgern Aufgaben in Lehre, Forschung und Weiterbildung übernehmen. Neben dem damit verbundenen Ausdruck der Wertschätzung des emeritierten Hochschullehrers bietet eine Seniorprofessur im vorliegenden Zusammenhang insbesondere die Möglichkeit, weiterhin aktiv von dem hohen Erfahrungsschatz des Hochschullehrers zu profitieren, ohne dem wissenschaftlichen Nachwuchs den Zugang auf Professuren zu versperren. Die zusätzlichen Kosten für die Universität sind dabei relativ gering, da gewöhnlich die Hochschule lediglich den Differenzbetrag zwischen regulärer Altersversorgung und der ursprünglichen Besoldung zahlt (oder aber die Senior-Professoren über Einwerbung von Drittmitteln den Differenzbetrag selbst erwirtschaften).

Die Einrichtung von Lektorenstellen stellt einen weiteren Lösungsansatz für die Ressourcen-Problematik dar. Lektoren, die über Lehraufträge im Bereich Weiterbildung beschäftigt werden, könnten sowohl Lehraufgaben in der Weiterbildung als auch im grundständigen Studium übernehmen. Dies könnte zur Folge haben, dass die Hochschullehrer im grundständigen Studium entlastet werden und folglich mehr Engagement in der Weiterbildung zeigen. Die Finanzierung der Lektorenstellen könnte aus Einnahmen der Weiterbildungsangebote erfolgen.

Zur Finanzierung von Kapazitäten für das LLL soll abschließend angeregt werden, nach sorgfältiger Abwägung und Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten erhöhte Teilnehmergebühren in der Weiterbildung festzulegen und eine intensive Zusammenarbeit mit weiterbildungsnachfragenden Unternehmen anzustreben.

Um LLL und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock langfristig zu fördern und ihnen universitätsintern einen ihrer Bedeutung entsprechenden Stellenwert zu verleihen, wird eine Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer eigenständigen, zentralen Abteilung innerhalb der Universität Rostock vorgeschlagen. Dabei sollte das Weiterbildungszentrum mit der strategischen Steuerung, der Qualitätssicherung und der Weiterentwicklung der Weiterbildung betraut werden, während die inhaltliche Verantwortung bei den betreffenden Fakultäten liegen sollte. Im Hinblick auf die Aufgabenteilung zwischen zentraler Weiterbildungsabteilung und den Fakultäten sollte darüber hinaus geprüft werden, ob eine Auslagerung von ausgewählten Aufgaben in eine privatwirtschaftliche Rechtsform sinnvoll ist.

Zudem wird empfohlen, zu prüfen, ob weitere Aktivitäten der Hochschulweiterbildung an der Universität Rostock – im Sinne eines Zentrums für Lebenslanges Lernen – integriert werden könnten.

Darüber hinaus wird zur Förderung des LLL im Bereich der hochschulpolitischen Maßnahmen angeraten, Fachbereiche mit abnehmenden Studierendenzahlen und hohen Studienabbruchquoten gezielt für das Thema Weiterbildung zu sensibilisieren und ein entsprechendes Engagement zu fördern. Dies kann beispielsweise durch die frühzeitige Einbindung der jeweiligen Fachbereiche in Weiterbildungsprojekte geschehen.

Eine weitere Maßnahme zur Stärkung des LLL an der Universität Rostock liegt im Ausbau der Alumni-Kultur. Dies stellt eine wichtige Möglichkeit dar, um Kontakt zu einer bedeutenden Zielgruppe des LLL an Hochschulen – den Absolventen – zu halten, wenn es sich auch, wie die bisherigen Erfahrungen lehren, in Deutschland um eine mühselige Aufgabe handelt. Dabei sollte insbesondere über die Verbindung von Absolventen- bzw. Seminargruppentreffen mit Weiterbildungsangeboten nachgedacht werden. Auch Kooperationen mit anderen Organisationen und weiteren Bildungsträgern sind empfehlenswert.

Hinsichtlich der operativen Ausgestaltung der universitären Lehrangebote zum LLL sollten Maßnahmen ergriffen werden, die den Lernerfolg der Teilnehmer absichern. Dahingehend werden für das Angebot bestimmter Studienformate Brückenkurse und ein anfängliches Prä-

senzstudium empfohlen. Ferner sollte die Gruppengröße bei den Veranstaltungen gering gehalten werden und flexible Studienmodelle die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und LLL für Lernende und Lehrende ermöglichen. Um Letzteres zu arrangieren, sollten auch Veranstaltungen wie bspw. Summerschools und Blockveranstaltungen erprobt werden.

Zur Steigerung der Attraktivität der Angebote sind Kurse gemäß der Marktnachfrage zu entwickeln und vom Angebot anderer Anbieter abzugrenzen.

Im Bereich der weiterbildungsorganisatorischen Maßnahmen wird außerdem eine engere Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Hochschullehrern und den Weiterbildungsverantwortlichen angeraten. Insbesondere im Hinblick auf die spätere Beteiligung der Professoren an Weiterbildungsangeboten ist eine frühzeitige Kooperation – bereits bei der Bedarfsanalyse, Angebotsplanung und der Entwicklung von Curricula – wünschenswert. Zugleich sollten Widerstände und Absagen von Hochschullehrern, sich in der Weiterbildung zu engagieren, seitens der Weiterbildungsverantwortlichen ernst genommen und hinterfragt werden. Sofern das entsprechende Know-how an der eigenen Universität verfügbar ist, sollte ein Ersatz durch externe Referenten nach Möglichkeit vermieden werden.

Abschließend soll noch einmal betont werden, dass – im Sinne von OE-Prozessen – die kontinuierliche Einbeziehung der Beteiligten aus Wissenschaft und Universitätsverwaltung in die Veränderungsprozesse für den Erfolg des Vorhabens elementar ist.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund des durch den demographischen Wandel und die Geschwindigkeit technologischer Neuerungen verursachten Fachkräftemangels gewinnt LLL zunehmend an Bedeutung. Entsprechende politische Vorgaben rücken LLL in das künftige Betätigungsfeld der Hochschulen, die damit in Zeiten vielfältiger struktureller Änderungen einem weiteren bedeutenden Veränderungsprozess unterworfen sind. Gemäß der Philosophie der Organisationsentwicklung sollten die Mitarbeiter an Hochschulen in diesen Prozess eingebunden werden. Die Berücksichtigung ihrer Einschätzungen und Sichtweisen kann die Handlungsbereitschaft bei der Bewältigung der Veränderungsprozesse befördern.

Gemäß dieser Idee wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Hochschullehrer und Mitarbeiter der Universitätsverwaltung zu ihren Einschätzungen und Empfehlungen zu der mit dem Konzept des LLL verbundenen wissenschaftlichen Weiterbildung und zur Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen befragt.

Neben vielfältigen Gründen für ein Engagement konnten bei der Auswertung der Gespräche mit den befragten Hochschullehrern und Mitarbeitern der Universitätsverwaltung schwerwiegende, v. a. strukturelle Gründe in Erfahrung gebracht werden, die gegen Aktivitäten im Bereich des LLL sprechen. Daneben wurden vielfältige Einschätzungen und Empfehlungen zur Implementierung von LLL an der Universität Rostock gegeben.

Aus den Ergebnissen ließen sich schließlich Handlungsempfehlungen für die Implementierung und Gestaltung von Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock ableiten.

Aufgrund ihres explorativen Charakters können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht verallgemeinert werden. Dies ist einerseits deshalb nicht möglich, da nur ein kleiner Teil von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern nur einer Universität befragt wurde. Es sollten demnach weitere, vertiefende, qualitativ angelegte Untersuchungen in anderen Universitäten folgen, deren noch immer hypothetische Ergebnisse schließlich in der Folge quantitativ-explanativ angelegter Untersuchungen gefestigte Hinweise zur Beantwortung der Fragestellung liefern könnten.

Daneben gibt es weitere Grenzen, die in der Natur der durchgeführten Untersuchung liegen. Auch wenn die den Ergebnissen zugrundeliegenden Gespräche von zwei Personen nach der gängigen Praxis der qualitativen Sozialforschung aufbereitet und diskutiert wurden, basieren

die Erkenntnisse auf Interpretationen. Ferner sind die für die vorliegende Studie verwendeten Daten kritisch zu werten. Sie basieren auf den subjektiven Theorien der Befragten und müssen keinesfalls intersubjektiv geteilt werden. Schließlich sollte hinsichtlich der Datenqualität die Form der Datenerhebung als denkbare Fehlerquelle bedacht werden. Selbst wenn es gelang, eine Interviewkonzeption sowie einen Interviewtyp zu erarbeiten, die dem „State of the Art“ der qualitativen Forschung entsprachen und die für die aufgestellten Forschungsfragen grundsätzlich geeignet waren, bleiben potenzielle Fehler, die ihren Ursprung u. a. in der Gesprächsatmosphäre haben. So ist es bspw. denkbar, dass es den beiden Interviewern nicht gelang, ihr verbales und nonverbales Verhalten so zu steuern, dass die Befragten nicht beeinflusst wurden bzw. nicht die Möglichkeit hatten, ihren Gedanken vollständig preiszugeben (Bortz & Döring, 2006; Maaß, 2012).

Eine zentrale Herausforderung für künftige Forschungsarbeiten im Projekt KOSMOS bieten die in Kapitel 5 dargestellten Empfehlungen zur Implementierung und Gestaltung von LLL. Dabei sind insbesondere die aufgeführten Vorschläge zur operativen Ausgestaltung der universitären Lehrangebote zum LLL im Rahmen des Projektes KOSMOS zu erproben und forschend zu begleiten.

7 Literaturverzeichnis

- Altwater, P. (2007). *Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen*. In: Altwater, P., Bauer, Y. & Gilch, H. (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen – Dokumentation*. (S. 11-23). HIS: Forum Hochschule, 14/2007.
- Bahrtdt, H. P. (1975). *Erzählte Lebensgeschichte von Arbeitern*. In: Osterland, M., Bahrtdt, H. P. & Solms-Roedelheim, M. E. (Hrsg.), *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential*. (S. 9-37). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Burgess, R. G. (1994). *The unstructured interview as a conversation*. In: Burgess, R. G. (Hrsg.), *Field research. A sourcebook and field manual*. London: Routledge.
- Burnes, B. & Cooke, B. (2012). *The past, present and future of organization development: Taking the long view*. Human Relations, Jg. 65, Nr. 11, S. 1395-1429.
- Cendon, E. (2007). *Universitäre Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens – Zwischen Diversifizierung und Profilbildung*. ZFHE, Jg. 2, Nr. 1, S. 1-13.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice*. Administrative Science Quarterly, Jg. 17, Nr. 1, S. 1-25.
- Engels, M. (2004). *Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht*. Die Hochschule, Nr. 1, S. 12-29.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Arbeitspapier 253, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. (7. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). *Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotenziale*. In: Grossmann, R. (Hrsg.), *Besser, Billiger, Mehr. Zur Reform der Expertenorganisation Krankenhaus, Schule, Universität* (S. 24-35). Wien: Springer.
- Hanft, A. (2000). *Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse*. In: Hanft, A. (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 3-24). Neuwied: Luchterhand.
- Hanft, A. & Teichler, U. (2007). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich*. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 23-36). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Wolter, A. (2001). *Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen*. Oldenburger Universitätsreden Nr. 130. Oldenburg.
- Jakob, G. (2010). *Biographische Forschung mit dem narrativen Interview*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 219-234). (3. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Kerres, M., Schmidt, A. & Wolff-Bendik, K. (2012). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung*. In: Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. (S. 9-12). Münster: Waxmann.
- Kohmann, O. (2012). *Strategisches Management von Universitäten und Fakultäten*. Heidelberg: Gabler.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2009). *Zur Transkription von Gesprächen*. In: Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 437-446). (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kühl, S. (2007). *Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? Eine kleine Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten*. *Verwaltung und Management*, Jg. 13, Nr. 4, S. 205-209.

- Maaß, S. A. (2012). *Schlüsselfaktoren der Entscheidungsfindung zur Eigentums- und Führungsnachfolge in Familienunternehmen*. München, Mering: Hampp Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives. Designing effective organisations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pellert, A. (2000). *Expertenorganisationen reformieren*. In: Hanft, A. (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 39-55). Neuwied: Luchterhand.
- Pettigrew, A. M., Woodman, R. W. & Cameron, K. S. (2001). *Studying organizational change and development: challenges for future research*. *Academy of Management Journal*, Jg. 44, Nr. 4, S. 697-713.
- Porras, J. I. & Roberts, N. (1980). *Toward a typology of organization development research*. *Journal of Occupational Behaviour*, Jg. 1, S. 163-179.
- Prühl, H. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schäfer, F. & Raumann, M. (2009). *Change Management im öffentlichen Dienst*. *Organisationsentwicklung*, Nr. 2, S. 32-40.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (9. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schilling, J. (2006). *On the pragmatics of qualitative assessment – Designing the process for content analysis*. *European Journal of Psychological Assessment*, Jg. 22, Nr. 1, S. 28-37.

- Schuetze, H. G. (2007). *Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens*. Zeitschrift für Hochschulrecht, Nr. 6, S. 177-188.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). *All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited*. In: Slowey, M. & Schuetze, H. G. (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3-21). New York: Routledge.
- Staehele, W. H. (1999). *Management*. (8. Aufl.). München: Vahlen.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2005). *Management – Grundlagen der Unternehmensführung*. (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). *Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende*. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 13, Nr. 2, S. 64-81
- Trebesch, K. (1982). *50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende*. Organisationsentwicklung, Jg. 1, Nr. 2, S. 37-62.
- Vahs, D. (2009). *Organisation – Ein Lehr- und Managementbuch*. (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, K. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. Administrative Science Quarterly, Jg. 21, Nr. 1, S. 1-19.
- Wolff, S. (2010). *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien*. In: Klatetzki, T. (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen* (S. 285-336). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A. (2004). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule*. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 17-34). Bonn.
- Wolter, A. (2005). *Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess*. In: Leszczensky, M. & Wolter, A. (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung* (S. 49-58). Hannover.
- Wolter, A. (2007). *Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland*. ZFHE, Jg. 2, Nr. 1, S. 14-29.