

**Kasseler
Management
Forum
Band 6**

Silke Vergara Gomez

**Erfolgsfaktoren von
Weiterbildungsstudiengängen**

Eine empirische Analyse

Kasseler Management Forum

Band 6

Vol. 6

Herausgegeben von

Edited by

Peter Eberl

Gerd-Michael Hellstern

Jan Marco Leimeister

Silke Vergara Gomez

Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen

- Eine empirische Analyse -

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Reese
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Gerd-Michael Hellstern

Tag der mündlichen Prüfung

13. Juli 2011

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2011
ISBN print: 978-3-86219-180-2
ISBN online: 978-3-86219-181-9
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-31811>

© 2011, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

GELEITWORT

Seit Jahrzehnten sinkt die Halbwertszeit berufsbefähigenden Wissens mit der Folge, dass neben der Ausbildung auch die Weiterbildung eine immer höhere wirtschaftliche Relevanz erlangt. Die Kultusministerkonferenz hat hierauf mit entsprechenden Empfehlungen reagiert, und so sind auch die Hochschulen in Deutschland schon vor Jahren über die Landesgesetze mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung beauftragt worden. Das klingt gut, schafft in der praktischen Umsetzung aber erhebliche Probleme. Von ihnen handelt die vorliegende Dissertation.

Nicht nur Insidern bietet sich heute das Bild überfüllter Hochschulen, zumal von Universitäten, die den überlieferten Erwartungen an Lehre und Forschung – nachgerade ihrer Humboldtschen Verbindung – nicht mehr gerecht werden können. Wenn sie dazu gebracht werden sollen, zusätzlich zu einer fundierten grundständigen Ausbildung auch noch Weiterbildung anzubieten, wird es ohne Anreize nicht gehen. Hier kommen kostendeckende Studienentgelte ins Spiel, damit aber zugleich die ordnungspolitische Frage, warum man diese Aufgabe nicht privaten Anbietern überlässt. Einzig die Aussicht auf einen wissenschaftlichen Grad (Master) schützt kostendeckende Weiterbildungsangebote vor solchen Vorbehalten. Wenn das Studienentgelt dann im ordnungspolitischen Einklang eingenommen wird, stellt sich als nächstes die Frage, woher die Kapazitäten für die wissenschaftliche Lehre kommen sollen. Denn eine Kanibalisierung grundständiger Studiengänge ist angesichts der auch dort steigenden Nachfrage sicher nicht die Lösung.

Der Verfasserin geht es um die Frage, wie Hochschulen, die den gesetzlichen Auftrag für Weiterbildungsangebote annehmen, diese erfolgreich organisieren können. Wohl zu Recht vermutet sie, dass es den meisten Hochschulen an einer eindeutigen Strategie im Bereich der Weiterbildung“ mangelt. Das Feld der Weiterbildungsangebote und ihrer Organisation an den Hochschulen in Deutschland wird also eher ungeordnet, wildwüchsig, vielfältig aussehen. Forschungsstrategisch liegt aber gerade darin eine Chance: Wenn es gelingt, die in dieser Vielfalt gewonnenen Erfahrungen zu erheben, zu ordnen und zu systematisieren, dann könnte man daraus Steuerungswissen für eine Professionalisierung der Angebotsorganisation an wissenschaftlichen Hochschulen für die Weiterbildung destillieren.

Welche Fragen hätten also die Planer, Organisatoren, Anbieter von Weiterbildungsstudiengängen gerne beantwortet, damit sie ihre Aufgabe professionell angehen können? Die Verfasserin packt es vom Ende her an: Wer sich in der Sache engagiert, will letztlich, dass die Angebote erfolgreich sind. Damit läuft die erste Frage darauf hinaus, wie Erfolg bei Weiterbildungsstudiengängen bestimmt werden kann (Definition, Messbarkeit). Ist dies geklärt, möchte man erfahren, welche Faktoren diesen Erfolg - mehr oder weniger entscheidend – beeinflussen. Denn dass es hier um einfache, klar zu ermittelnde Kausalitäten gehen könnte, wird der in diesem Geschäft erfahrene Praktiker, der die Verfasserin zum großen Vorteil ihrer Untersuchung ist, nicht annehmen.

Der Wert dieser Dissertation liegt neben den notwendigen begrifflichen Klärungen vor allem in der empirischen Untersuchung. Sie liefert einen bemerkenswerten Beitrag zur Entwicklung konsistenter und effektiver Strategien im derzeitigen Wildwuchs wissenschaftlicher Weiterbildung.

Kassel, der 15. August 2011

Prof. Dr. Jürgen Reese

VORWORT

Der Bologna-Prozess förderte die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten in Deutschland und führte zur Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen, den weiterbildenden Master. Weiterbildungsinteressierte mit erstem Hochschulabschluss können berufsbegleitend einen Masterabschluss erlangen.

Die Weiterbildungsstudiengänge agieren zwischen Wissenschaft, Forschung und Marktorientierung. Sie stehen in Konkurrenz mit Angeboten anderer Universitäten und Fachhochschulen. Der Wettbewerb erfordert ein Managementdenken und Strategieentwicklung. Die ökonomischen Aspekte und die Frage nach den Faktoren, die den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen beeinflussen waren Ausgangspunkt für die vorliegende Dissertation.

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Jürgen Reese bin ich sehr dankbar für seine wissenschaftliche, fachliche und menschliche Unterstützung während der ganzen Zeit. Ebenso gilt mein Dank Prof. Dr. Gerd-Michael Hellstern, der als Zweitgutachter meine Arbeit konstruktiv betreut und mit seinen Anregungen gefördert hat.

Der Dank geht an auch alle Freunde und Kollegen, die mich während dieser Phase unterstützt haben, insbesondere: Dr. Joanna Ożga, André Schaub, Jack Bambynek, Anja-Nicole Hentschel, Gudrun Toker-Degenhardt und Dr. Moritz von Waldthausen, der mir zu Beginn des Vorhabens hilfreich zur Seite stand.

Meine wahrhafte Dankbarkeit gilt meinem Ehemann Antonio, der mich während der ganzen Zeit liebevoll und selbstlos unterstützt hat. Ihm und unseren Söhnen Tom Mateo und Joel Fernando sei diese Arbeit gewidmet.

Silke Vergara Gomez

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XIV
Tabellenverzeichnis	XV
Abkürzungsverzeichnis.....	XVIII

1	Einleitung	1
	1.1 Zielsetzung der Arbeit	1
	1.2 Zum Stand der Forschung	4
	1.3 Vorgehensweise und Methodik.....	9
	1.4 Aufbau der Arbeit.....	11
2	Das gesellschaftliche Umfeld von Weiterbildungs- Studiengängen.....	13
	2.1 Die Weiterbildung als Teil des Bildungssystems.....	13
	2.2 Zum Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung	15
	2.3 Aktuelle Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung	20
	2.3.1 Das Konzept des lebenslangen Lernens	20
	2.3.2 Zur Sicherung der Qualität.....	24
	2.3.3 Die Erfassung von Outcome und Impact	26
	2.3.4 Die Rolle des Wissensmanagements und der Wissensver- mittlung	30
	2.4 Rechtliche Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung .	33
	2.4.1 Übersicht über die Rechtsebenen	33
	2.4.2 Europäische Vorgaben	34
	2.4.2.1 Bologna-Prozess.....	36
	2.4.2.2 GATS-Abkommen	38
	2.4.3 Weiterbildung in den Landeshochschulgesetzen	39
	2.4.4 Querschnitts-Analyse der Landeshochschulgesetze.....	58
	2.4.4.1 Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen	59
	2.4.4.2 Die Formen der Weiterbildung	61
	2.4.4.3 Weiterbildung und die Dienstaufgaben von Hoch- schullehrern	62
	2.4.4.4 Weiterbildung und Zielgruppen	64
	2.4.4.5 Weiterbildung und Zertifikate.....	65
	2.4.4.6 Weiterbildung als Kooperation mit anderen Insti- tutionen.....	66

	2.4.4.7 Die Sicherung der Finanzierung.....	67
	2.4.4.8 Kritik der Landesrechnungshöfe	69
	2.4.5 Fazit der Querschnitts-Analyse	72
	2.5 Zusammenfassung.....	73
3	Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen.....	76
	3.1 Erfolg und Erfolgsfaktoren.....	76
	3.2 Ableitung eines theoretischen Modells zur Erfolgsanalyse	77
	3.3 Schlüsselfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen.....	79
	3.4 Wettbewerbs- und Strukturfaktoren	80
	3.4.1 Angebots- und Nachfrageorientierung	80
	3.4.2 Marketing	81
	3.4.3 Organisationsformen	83
	3.4.4 Weiterbildungspersonal.....	84
	3.4.5 Lehrpersonal.....	85
	3.4.6 Einsatz neuer Medien	86
	3.4.7 Abschlüsse.....	88
	3.4.8 Weiterbildungsstudiengänge als ein Schwerpunkt der Hochschulen	89
	3.4.9 Profilbildung.....	90
	3.4.9.1 Kooperationen	91
	3.4.9.2 Reputation	92
	3.4.9.3 Forschung	93
	3.5 Zusammenfassung der Wettbewerbs- und Strukturfaktoren.....	95
	3.6 Erfolgskriterien.....	96
	3.6.1 Teilnehmer.....	96
	3.6.2 Absolventen.....	96
	3.6.3 Finanzielle Mittel und Aufbau der Finanzierung	97
	3.6.4 Evaluationen (Bewertungen des Studiengangs).....	100
	3.7 Zusammenfassung der Erfolgskriterien	102
	3.8 Ableitung der Hypothesen.....	102
	3.8.1 Hypothesen aus den Wettbewerbs- und Strukturfaktoren	102
	3.8.2 Hypothesen aus den Erfolgskriterien	106
4	Empirische Analyse.....	108
	4.1 Zielsetzung der empirischen Analyse	108
	4.2 Design der Untersuchung	108
	4.2.1 Operationalisierung	108

4.2.2	Datenerhebung.....	108
4.2.3	Fragebogen	110
4.2.4	Durchführung und Rücklauf der Befragung.....	111
4.2.5	Überprüfung der Repräsentativität der Erhebung	112
4.2.6	Auswertungsmethode	116
4.3	Untersuchungsergebnisse	117
4.3.1	Deskriptive Analyse zu allgemeinen Fragen der Weiter- bildungsstudiengänge	117
4.3.2	Studienabbrecher pro Semester (geschätzt)	117
4.3.3	Umsatz jährlich (geschätzt)	118
4.3.4	Studiendauer	118
4.3.5	Berufliche Veränderungen	119
4.3.6	Zufriedenheit mit dem Erfolg.....	119
4.4	Überprüfung von bivarianten Merkmalen	120
4.4.1	Lebenslanges Lernen und Wissensniveau.....	120
4.4.2	Abschlüsse und E-Learning	121
4.5	Deskriptive Analyse der Wettbewerbs- und Strukturfaktoren ..	122
4.5.1	Angebots- und Nachfrageorientierung	122
4.5.2	Marketing	125
4.5.3	Organisationsformen	127
4.5.4	Weiterbildungspersonal.....	129
4.5.5	Lehrpersonal	130
4.5.6	Einsatz neuer Medien	131
4.5.7	Abschlüsse.....	133
4.5.8	Weiterbildungsstudiengänge als ein Schwerpunkt der Hochschulen	134
4.5.9	Profilbildung.....	136
4.5.9.1	Kooperationen	137
4.5.9.2	Reputation	139
4.5.9.3	Forschung	140
4.6	Ergebnisse der Wettbewerbs- und Strukturfaktoren und Hypo- thesenprüfung	141
4.7	Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Erfolgskriterien.....	149
4.7.1	Teilnehmer.....	149
4.7.2	Absolventen.....	151
4.7.3	Finanzielle Mittel und Aufbau der Finanzierung	153
4.7.4	Evaluationen (Bewertungen des Studiengangs).....	156
4.8	Ergebnisse der Erfolgskriterien und Hypothesenprüfung	158

4.9	Ermittlung der Erfolgsfaktoren	161
4.9.1	Faktorenanalyse.....	162
4.9.2	Reliabilitätsanalyse zur Überprüfung der Erfolgsfaktoren	168
5	Schlussbetrachtung	174
5.1	Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse	174
5.2	Implikationen für die Praxis.....	183
5.3	Ansatzpunkte weiterführender Forschungen.....	185
	Literaturverzeichnis.....	186
	Anhang	
A1:	Fragebogen.....	222
A2:	Rotierte Komponentenmatrix.....	227

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Veränderung der Bildungsstruktur	2
Abbildung 2: Bezugsrahmen der Untersuchung	11
Abbildung 3: Formen der Weiterbildung	14
Abbildung 4: Weiterbildung im gesellschaftlichen Umfeld	73
Abbildung 5: Modifiziertes EFQM-Modell 2011	77
Abbildung 6: Aufgabenfelder des Marketing-Managements	82
Abbildung 7: Organisationformen wissenschaftlicher Weiterbildung.....	83
Abbildung 8: Wissensvermittlung in der Weiterbildung	85
Abbildung 9: Reputation als Ersatzkriterium zur Beurteilung von Weiter- bildungsqualität	93
Abbildung 10: Struktur des Fragebogens.....	110
Abbildung 11: Grundgesamtheit der Befragung	112
Abbildung 12: Faktorenanalyse von Weiterbildungsstudiengängen.....	167
Abbildung 13: Vier-Säulen-Konzept von Weiterbildungsstudiengängen..	180
Abbildung 14: Die Wirkungen der Schlüsselfaktoren der Weiterbildungs- studiengänge	182
Abbildung 15: Die Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen....	183

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Erfassung Erfolgsfaktorenstudien wissenschaftlicher Weiterbildung.....	10
Tabelle 2: Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung.....	16
Tabelle 3: Vier-Stufen-Modell der Trainingsevaluationen.....	28
Tabelle 4: Übersicht der Rechtsebenen.....	33
Tabelle 5: Aktueller Stand der Landeshochschulgesetze.....	40
Tabelle 6: Querschnitts-Analyse der Landeshochschulgesetze.....	59
Tabelle 7: Soll/Ist-Stichprobe der Merkmale „Doktoranden-Programm“ und „Teilnehmer pro Semester“.....	113
Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung der Merkmale „Doktoranden-Programm“ und „Teilnehmer pro Semester“.....	113
Tabelle 9: Position im Weiterbildungsstudiengang.....	115
Tabelle 10: Dauer der Tätigkeit in der Weiterbildung.....	115
Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung „Studienabbrecher pro Semester (geschätzt)“.....	117
Tabelle 12: Häufigkeitsverteilung „Umsatz jährlich (geschätzt)“.....	118
Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung „Studiendauer“.....	118
Tabelle 14: Häufigkeitsverteilung „Berufliche Veränderung der Absol- venten“.....	119
Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung „Zufriedenheit mit dem Erfolg“.....	120
Tabelle 16: Kreuztabelle Wissensniveau und lebenslanges Lernen.....	121
Tabelle 17: Kreuztabelle Abschlüsse und E-Learning.....	122
Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung „Angebots- und Nachfrageorientierung“	123
Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung „Marketing“.....	125
Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung „Organisationsformen“.....	128
Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung „Weiterbildungspersonal“.....	129
Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung „Lehrpersonal“.....	130
Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung „Einsatz neuer Medien“.....	132
Tabelle 24: Häufigkeitsverteilung „Abschlüsse“.....	133
Tabelle 25: Häufigkeitsverteilung „Weiterbildungsstudiengänge als Schwer- punkt der Hochschule“.....	135
Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung „Profilbildung“.....	136
Tabelle 27: Häufigkeitsverteilung „Kooperationen“.....	138
Tabelle 28: Häufigkeitsverteilung „Reputation“.....	139
Tabelle 29: Häufigkeitsverteilung „Forschung“.....	140

Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Angebots- und Nachfrageorientierung“	142
Tabelle 31: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Marketing“ .	143
Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Organisationsformen“	143
Tabelle 33: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Weiterbildungspersonal“	144
Tabelle 34: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Lehrpersonal“	145
Tabelle 35: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Einsatz neuer Medien“	145
Tabelle 36: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Abschlüsse“	146
Tabelle 37: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Weiterbildung als Schwerpunkt der Hochschule“	146
Tabelle 38: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Profilbildung“	147
Tabelle 39: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Kooperationen“	148
Tabelle 40: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Reputation“.	148
Tabelle 41: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Forschung“ .	149
Tabelle 42: Häufigkeitsverteilung „Anzahl der Teilnehmer“	150
Tabelle 43: Häufigkeitsverteilung „qualitativer Wahrnehmung der Teilnehmer“	150
Tabelle 44: Häufigkeitsverteilung „Anzahl der Absolventen“	152
Tabelle 45: Häufigkeitsverteilung „Aspekte zu den Absolventen“	152
Tabelle 46: Häufigkeitsverteilung „finanzielle Mittel“	154
Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung „Aufbau der Finanzierung“	155
Tabelle 48: Häufigkeitsverteilung „Evaluationen“	157
Tabelle 49: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Teilnehmer“	158
Tabelle 50: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors Aspekte der Absolventen.....	159
Tabelle 51: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „finanzielle Mittel“	160
Tabelle 52: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Aufbau der Finanzierung“	160
Tabelle 53: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Evaluationen“	161
Tabelle 54: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 1	163
Tabelle 55: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 2.....	164
Tabelle 56: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 3.....	165
Tabelle 57: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 4.....	166

Tabelle 58: Reliabilitätsanalyse Faktor 1	169
Tabelle 59: Reliabilitätsanalyse Faktor 2	171
Tabelle 60: Reliabilitätsanalyse Faktor 3	172
Tabelle 61: Reliabilitätsstatistik Faktor 4.....	173

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AUE	Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung
BayHSchG	Bayerisches Hochschulgesetz
BbgHG	Brandenburgisches Hochschulgesetz
BerlHG	Berliner Hochschulgesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BremHG	Bremisches Hochschulgesetz
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
ECTS	European Credit Transfer System
EUCEN	European University Continuing Education Network
HFG	Hochschulfreiheitsgesetz
HmbHG	Hamburgisches Hochschulgesetz
HHG	Hessisches Hochschulgesetz
HRWG	Hochschulreform-Weiterentwicklungsgesetz
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRÄG	Hochschulrechtsänderungsgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSG LSA	Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
GATS	General Agreement on Trade in Services
KMK	Kultusministerkonferenz
LHG M-V	Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern
NVQ	National Vocational Qualification-System
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

PISA	Programme for International Student Assessment
QFEHEA	Framework für Qualifications of the European Higher Education Area
SächsHG	Sächsisches Hochschulgesetz
ThürHG	Thüringer Hochschulgesetz
UCE	University continuing education
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
WTO	World Trade Organization (Welthandelsorganisation)

1 EINLEITUNG

1.1 ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Die Hochschullandschaft in Deutschland befindet sich durch die Bologna-Struktur in einem Wandel. Die Einführung gestufter Bachelor und Master-Studiengänge bewirkte nachhaltige Veränderungen auf dem Hochschulmarkt.¹ In der Hochschulweiterbildung entstand das Konzept des Weiterbildungsstudiengangs² und löste eine steigende Nachfrage aus.³ Mit dieser Expansion werden weitreichende Entscheidungen notwendig, die sowohl die Organisation als auch, curriculare und ökonomische Bereiche der Weiterbildungsstudiengänge betreffen.⁴

Die Hochschulen bieten mit den Weiterbildungsstudiengängen einen akademischen Abschluss in der wissenschaftlichen Weiterbildung an, die nach einem dreißigjährigen „Schattendasein“ in der hochschulpolitischen Landschaft an Beachtung gewinnen. Sie stehen vor der Aufgabe angesichts der Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft das Konzept eines lebenslangen Lernens methodisch umzusetzen.⁵ Weiterbildungsstudiengänge werden berufsbegleitend angeboten, fördern eine Kompetenzerweiterung und bieten eine Verbesserung der bisherigen Berufsqualifikation. Sie expandieren auf dem Weiterbildungsmarkt und müssen Strategien entwickeln, die ein attraktives Angebot sicherstellen.⁶

¹ Vgl. Kim/Schmette/Sauerland (2006), S. 5.

² Weiterbildungsstudiengänge sind Masterstudiengänge. Die Inhalte sollen die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer berücksichtigen und darauf Bezug nehmen. Vgl. HRK (2004), S. 26.

³ Vgl. Lehmann (2009), S. 24.

⁴ Vgl. Faulstich (2005c), S. 294 und 300.

⁵ Vgl. auf dem Hövel/Panitz (2004), S. 82; vgl. Gützkow/Quaisser (2007), S. 9.

⁶ Vgl. Matzick/Schmollinger (2008), S. 91.

In der Vergangenheit beschränkte sich das Angebot an universitären Weiterbildungsstudiengängen für Erwachsene von Hochschulen und privaten Anbietern auf eine geringe Anzahl. Es bestand kaum Wettbewerb, sie agierten auf unterschiedlichen Teilmärkten.⁷ Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses verändern sich die Bildungswege von Akademikern. Vom Bologna-Prozess wird erwartet, dass sich das Bildungssystem den Anforderungen aus dem Strukturwandel durch die Globalisierung und den Veränderungen der Arbeitsprozesse anpasst und lebenslangem Lernen und der Weiterbildung eine Schlüsselrolle eröffnet.⁸ Die bisherigen Hochschulabschlüsse finden im Weiterbildungs-Master (Weiterbildungsstudiengänge) eine Ergänzung (vgl. Abbildung 1).⁹

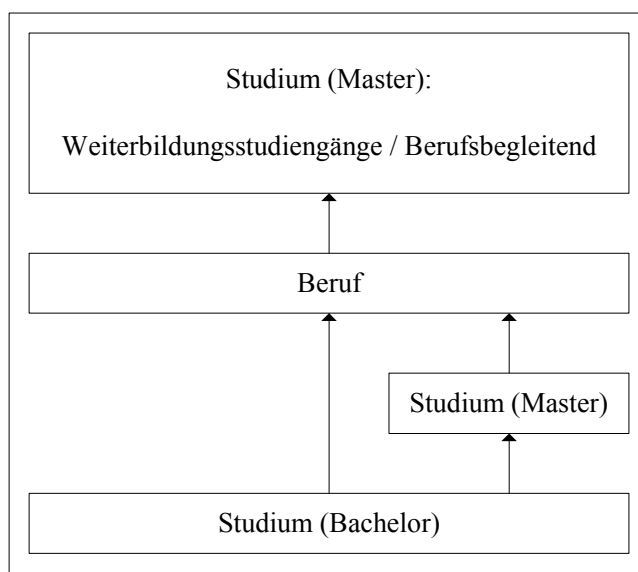


Abbildung 1: Veränderung der Bildungsstruktur¹⁰

⁷ Vgl. Hanft/Teichler (2007), S. 24.

⁸ Vgl. Schiersmann (2007), S. 9.

⁹ Vgl. Wolter (2005), S. 95.

¹⁰ In Anlehnung an Reckenfelderbäumer/Kim (2006), S. 183.

Nach Abschluss des Erststudiums (Bachelor) besteht die Möglichkeit der Fortsetzung des Studiums, um einen Masterabschluss zu erwerben, oder der Einstieg ins Berufsleben. Berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge (Master) bieten die Option, zu einem späteren Zeitpunkt Wissen zu vertiefen oder zu erneuern.¹¹ Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten stehen im Wettbewerb mit den Weiterbildungsangeboten anderer Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien und privater Weiterbildungsanbieter. Strategisches Verhalten, eine stärkere Marktorientierung und die Herausbildung hochschulspezifischer Profile sind erforderlich, um mit dem mannigfaltigen Angebot zu konkurrieren.¹² Eine Kostendeckung der Studiengänge ist notwendig, da eine staatliche Finanzierung nicht vorgesehen ist.¹³ Aber bislang mangelt es den meisten Hochschulen an einer eindeutigen Strategie im Bereich der Weiterbildung.¹⁴

Für die Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen an Hochschulen ist es daher wichtig, die Faktoren zu erkennen, die den Erfolg bewirken. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zu versuchen, die wesentlichen Faktoren herauszuarbeiten, die den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen bestimmen, um damit eine Lücke in der bisherigen Forschung durch die vorliegende Arbeit zu schließen.

Die Fragestellung erstreckt sich auf die Ermittlung der Erfolgsfaktoren und Erfolgskriterien. Und es fehlt an einer Definition von Erfolg und Wissen über eine Erfolgsmessung.

¹¹ Vgl. Reckenfelderbäumer/Kim (2006), S. 183.

¹² Vgl. Hanft/Teichler (2007), S. 25ff.

¹³ Vgl. Hanft/Knust (2007b), S. 64.

¹⁴ Vgl. Pausits (2007), S. 32.

Dies fordert die Beantwortung der folgenden Fragen:

1. *Definition des Erfolgs von Weiterbildungsstudiengängen?*
2. *Wie kann man den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen messen?*
3. *Welches sind die entscheidenden Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen?*

Daraus leitet sich die Forschungsaufgabe ab, zu deren Lösung die empirische Analyse durchgeführt wird. Es geht um die Klärung, welchen Anteil einzelne Faktoren auf den Gesamterfolg von Weiterbildungsstudiengängen haben können.

1.2 ZUM STAND DER FORSCHUNG

Die Wirkungsanalyse von Weiterbildungsstudiengängen ist Teil des Forschungsgebiets der Hochschulweiterbildung.¹⁵ Rechtliche Rahmenbedingungen und Reformprozesse haben dazu neue Voraussetzungen geschaffen.¹⁶ Daraus leiten sich Ziele ab, die in der Literatur analysiert und diskutiert werden. Schaeper et al. (2006) ermitteln in ihrer internationalen Vergleichsstudie der Hochschulweiterbildung die Heterogenität der Konzepte. An dieser quantitativen Erhebung nahmen die Länder Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Kanada, Österreich und USA teil.¹⁷

¹⁵ Vgl. Gützkow/Quaisser (2007), S. 9.

¹⁶ Vgl. Wolter (2005), S. 95.

¹⁷ Vgl. Schaeper et al. (2006), S. 8f.

Hanft/Knust (2007) entwickeln Handlungsempfehlungen aus ihrer internationalen Vergleichsstudie der Länder Deutschland, Österreich, Finnland, USA und Großbritannien. Die Untersuchung analysiert die Strukturen, die Organisation und die Angebotsformen der Weiterbildung sowie lebenslanges Lernen an Hochschulen.¹⁸ Für Deutschland erarbeiten Faulstich et al. (2007) einen Überblick zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die zu einem repräsentativen Bild der Weiterbildungslandschaft in Deutschland führte. Diese Studie ermittelt die Struktur, Organisation und die Aufgaben des Managements der wissenschaftlichen Weiterbildung.¹⁹

Strategien der Vermarktung der Hochschulweiterbildung untersuchen Hanft/Simmel (2007). In ihrer ökonomischen Betrachtung erforschen sie die Entwicklung neuer Geschäftsfelder an Hochschulen.²⁰ In einer weiteren Studie analysieren Knust/Hanft (2009) die Weiterbildung im Elfenbeinturm.²¹

Gützkow/Quaiser (2007) betrachten die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens und entwickeln neue Ideen für diesen Bereich. Ein Schwerpunkt bildet die Frage nach den Auswirkungen des Bologna-Prozesses. Lebenslanges Lernen, neue Zugänge zur Hochschule, veränderte Finanzierung, die Bedeutung der Forschung im Bereich der Angebots- zur Nachfrageorientierung, werden erklärt.²²

¹⁸ Vgl. Hanft/Knust (2007a), S. 12f.

¹⁹ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 87.

²⁰ Vgl. Hanft/Simmel (2007), S. 7ff.

²¹ Vgl. Knust/Hanft (2009), S. 9ff.

²² Vgl. Gützkow/Quaiser (2007), S. 9ff.

Graebner (2004) untersucht die rechtlichen Grundlagen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.²³ Jütte/Weber (2005) stellen Beiträge zur Entwicklung des Profils universitärer Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz vor.²⁴ Bredl et al. (2006) erarbeiten in ihrer trinationalen Studie zu Deutschland, Österreich und der Schweiz die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die wissenschaftliche Weiterbildung.²⁵

Die umfangreiche Literatur der DGWF (ehemals AUE) der zurückliegenden Jahre ermittelt die gegenwärtigen Entwicklungen wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Dokumentationen der jährlichen Fachtagungen werden unter verschiedenen Aspekten betrachtet und zeigen den aktuellen Forschungsstand:

Christmann/Leuterer (2004) stellen das Profil und die Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit und der Wissenschaft dar.²⁶ Cendon/Marth/Vogt (2006) erforschen den Hochschulraum Europa in unterschiedlichen Projekten und Perspektiven im Kontext des lebenslangen Lernens.²⁷ Klaus/Vogt (2007) analysieren den Bereich des Wissensmanagements und der wissenschaftlichen Weiterbildung bezogen auf das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.²⁸ Vogt/Weber (2008) diskutieren eine steigende Ökonomisierung der Bildung als Wa(h)re in den Hochschulen.²⁹

²³ Vgl. Graebner (2004), S. 3ff.

²⁴ Vgl. Jütte/Weber (2005), S. 11f.

²⁵ Vgl. Bredl et al. (2006), S. 5f.

²⁶ Vgl. Christmann/Leuterer (2004), S. 5ff.

²⁷ Vgl. Cendon/Marth/Vogt (2006), S. 5ff.

²⁸ Vgl. Klaus/Vogt (2007), S. 5ff.

²⁹ Vgl. Vogt/Weber (2008), S. 5ff.

Beyersdorf/Christmann 2009 betrachten den Strukturwandel der Arbeit und die Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.³⁰ Faulstich (2008) entwickelt neue Steuerungsmodelle für Nachfrage und Angebot.³¹ Strate/Kalis (2010) untersuchen die Weiterbildung zehn Jahre nach der Einführung des Bologna-Prozesses.³²

Die nachfolgenden Beiträge aus der Forschung der Erwachsenenbildung haben für die vorliegende Untersuchung eine sekundäre Bedeutung, der Vollständigkeit halber werden sie aber mit aufgeführt:

Nuissl/Brandt (2009) geben eine aktuelle Datenlage zur Weiterbildung in Deutschland.³³ Ludwig/Zeuner (2006) ermitteln einen Rück- und Ausblick in der Erwachsenenbildung im Zeitraum von 1990 bis 2022.³⁴ Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung stellt die Trends in der Weiterbildung in einer umfangreichen Analyse vor.³⁵

Zeuner/Faulstich (2009) heben verschiedene Forschungsschwerpunkte im Bereich der Erwachsenenbildung hervor.³⁶ Nuissl (2009) stellt für die Forschungsbereiche Lernen und Lehren in der Weiterbildung die aktuellen Entwicklungen dar.³⁷ Meisel/Schiersmann (2006) erarbeiten einen Überblick über die Forschungsfelder der Adressaten, der Teilnehmer, der Programme- und der Regionalisierung.³⁸

³⁰ Vgl. Beyersdorf/Christmann (2009), S. 3ff.

³¹ Vgl. Faulstich (2008), S. 9ff.

³² Vgl. Strate/Kalis (2010), S. 3f.

³³ Vgl. Nuissl/Brandt (2009), S. 8 und S. 14.

³⁴ Vgl. Ludwig/Zeuner (2006), S. 9ff.

³⁵ Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008), S. 9ff.

³⁶ Vgl. Zeuner/Faulstich (2009), S. 14.

³⁷ Vgl. Nuissl (2009b), S. 405ff.

³⁸ Vgl. Meisel/Schiersmann (2006), S.11.

Hanft (2008) untersucht die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre für die Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.³⁹

Dank dieser zahlreichen Forschungsaktivitäten liegen Untersuchungen über die wissenschaftliche Weiterbildung in unterschiedlichen Bereichen vor:

- Rechtliche Vorgaben,
- Auswirkungen des Bologna-Prozesses,
- Lebenslanges Lernen,
- Ökonomische Betrachtungen, wie z. B. Profil, Qualität, Angebot und Nachfrage,
- Organisationsstrukturen,
- Internationale Vergleichsstudien,
- Wissenschaft und Gesellschaft,
- Bildungspolitische Entwicklungen,
- Datenlage.

Die erwähnten wissenschaftlichen Quellen liefern keine Erkenntnisse zu den entscheidenden Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen. Die vorliegende Arbeit will diese Lücke schließen.

³⁹ Vgl. Hanft (2008), S. 1.

1.3 VORGEHENSWEISE UND METHODIK

Um Erfolge zu erzielen, bedarf es einer Kenntnis der Ursachen, sogenannter Erfolgsfaktoren.⁴⁰ Von Erfolgsfaktoren gilt, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Erfolgserreichung besitzen.⁴¹

Die vorliegende Untersuchung stützt sich außer auf bildungspolitische Pläne, Dokumentationen u. a. des gesellschaftlichen Umfeld auf eine Sekundäranalyse von Erfolgsfaktorenstudien (vgl. Tabelle 1) sowie auf eigene Erhebungen. Die Beiträge der Sekundäranalyse leiten sich aus dem Stand der Forschungsaktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ab (vgl. Kapitel 1.2). Sie fasst die identifizierten Faktoren zusammen, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Erfolgsfaktorenstudien dienen als theoretische Grundlage und als Basis für die Bildung der Hypothesen, diese sind der Ausgangspunkt der empirischen Analyse.

Die Grundlage der empirischen Analyse bildet eine Erhebung von Weiterbildungsstudiengängen an staatlichen Universitäten in Deutschland. Die Untersuchung konzentriert sich auf die wissenschaftliche Weiterbildung der Universitäten. Die Befragung soll helfen, die entscheidenden Faktoren zu ermitteln, um auf dieser Grundlage Ansatzpunkte für ein erfolgreiches Konzept von Weiterbildungsstudiengängen abzubilden. Die quantitative Erhebung wurde in Form eines Online-Fragebogens durchgeführt, dazu wurden die Verantwortlichen der Weiterbildungsstudiengänge kontaktiert und befragt. Die Erhebung erfolgte von April bis Juni 2010.

⁴⁰ Vgl. Meffert (2000), S. 305.

⁴¹ Vgl. Evanschitzky (2003), S. 105.

Autoren/Jahr	Beteiligte Länder	Identifizierte Faktoren
Bredl et al./ 2006	Deutschland Österreich Schweiz	Organisationsformen Finanzierung Qualitätsentwicklung Angebots- und Nachfrageorientierung
DWGF/ 2005a	Deutschland	Angebotsstruktur Zertifikate Qualität Akkreditierung Finanzierung Profilbildung Organisation
Faulstich/ 2007	Deutschland	Organisationsstrukturen Management Leistungsstrukturen Lehrpersonal Qualitätssicherung Marketing Finanzierung E-Learning Zielgruppen Kooperationen
Gomille/ 2008	Deutschland	Forschung Internationalisierung Exzellenzinitiative Teilnehmer Konzeption Organisation und Durchführung Lehr- und Lernformen Qualitätsmanagement
Hanft/Knust/ 2007	Deutschland Finnland Frankreich Großbritannien Österreich USA	Organisationsstrukturen Qualitätssicherung Marketing Finanzierung Angebote und Entwicklungsperspektiven Bedarfsermittlung Angebote spezieller Zielgruppen Formale Aspekte Weiterbildungspersonal Kooperationen
Wolter/ 2004	Deutschland	Profilbildung

Tabelle 1: Erfassung Erfolgsfaktorenstudien wissenschaftlicher Weiterbildung⁴²

Tabelle 1 fasst die Erfolgsfaktorenstudien in alphabetischer Reihenfolge zusammen.

⁴² Eigene Darstellung.

1.4 AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Im Anschluss an ein einleitendes Kapitel erfolgt die systematische Analyse des gesellschaftlichen Umfelds von Weiterbildungsstudiengängen (Kapitel 2). Dieses Umfeld kann deshalb bei einer Analyse der Erfolgsfaktoren von Weiterbildung nicht außer Acht gelassen werden, weil es auf die Verzahnung der Weiterbildung innerhalb des genannten Bildungssystems ankommt, ferner auf die verfügbaren Methoden (z. B. Fernstudium, Blended-Learning) und schließlich auf die rechtlichen Rahmenbedingungen. Wie in einem System konzentrischer Kreise werden deshalb im Folgenden zunächst diese Bedingungen erwähnt, bevor die Analyse im Kapitel 3 auf die unmittelbaren Erfolgsfaktoren eingeht.

Der Bezugsrahmen⁴³ der Untersuchung fasst die Faktoren von Weiterbildungsstudiengängen zusammen (vgl. Abbildung 2).

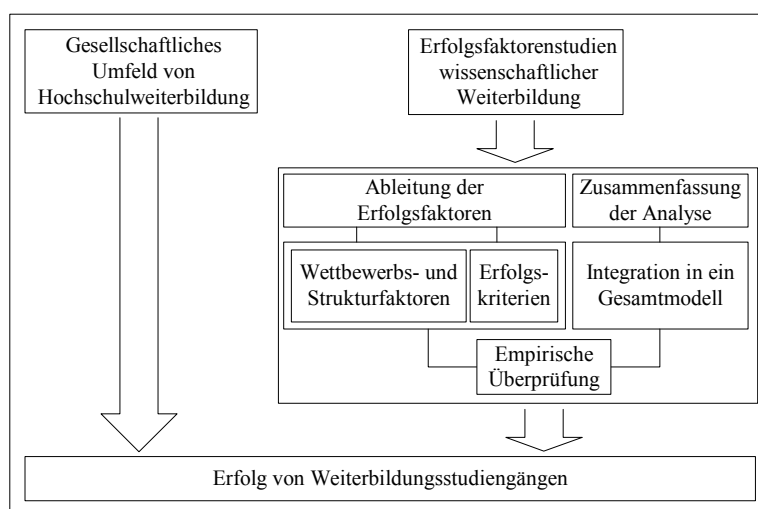


Abbildung 2: Bezugsrahmen der Untersuchung⁴⁴

⁴³ Ein Bezugsrahmen dient als Struktur für die Analyse, um aus den umfangreichen Fakten ein System zu bilden. Vgl. Fritz (1992), S. 75.

⁴⁴ Eigene Darstellung.

Eine Eingrenzung der entscheidenden Faktoren erfolgt aus der Analyse von Erfolgsstudien. Dazu werden die Faktoren kategorisiert und ihre theoretischen Grundlagen erläutert. Die wissenschaftliche Weiterbildung unterliegt einer kontinuierlichen Praxis der Wettbewerbs- und Struktur-faktoren sowie der Erfolgskriterien und wird in einem fundierten Qualitätsmanagement unterworfen. Allerdings sind weitere Kontextfaktoren zu beachten. So sollen traditionelle Bildungsvorstellungen trotz steigender Marktausrichtung erhalten bleiben.⁴⁵ In diesem Zusammenhang sollen die Erfolgsfaktoren dazu dienen, die Wirkungen in den Weiterbildungsstudiengängen festzustellen.

Das Forschungsdesign der empirischen Analyse (Kapitel 4) zielt auf die Überprüfung der Hypothesen und Fragen und erhält mehrere Schritte: Die methodische Vorgehensweise, die Durchführung der Erhebung, die Auswertung der Daten und eine Faktorenanalyse.

Aus den daraus resultierenden Ergebnissen der Untersuchung wird ein Erfolgskonzept für Weiterbildungsstudiengänge entwickelt (Kapitel 5). Am Schluss werden die gewonnen Erkenntnisse der vorliegenden Analyse zusammengefasst.

⁴⁵ Vgl. Gomille (2008), S. 151f.

2 DAS GESELLSCHAFTLICHE UMFELD VON WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN

2.1 DIE WEITERBILDUNG ALS TEIL DES BILDUNGSSYSTEMS

Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in der Literatur als Synonyme verwendet. Erwachsenenbildung zielt auf den quartären Bereich des Bildungssystems und schließt alle Formen der Weiterbildung ein.⁴⁶ Mit der Formulierung Erwachsenenbildung wird die Bildungsarbeit auf Erwachsene als Zielgruppe begrenzt.⁴⁷

Das Gutachten des deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 betont als Ansätze der Erwachsenenbildung die Orientierungs- und Selbstbehauptungsfunktion für den einzelnen Erwachsenen. Dieses Dokument gilt als erster Schritt auf dem Weg einer „realistischen Wende“ in der Erwachsenenbildung, die nunmehr als „Weiterbildung“ bezeichnet wird. Mit dem zunehmenden ökonomischen und technischen Fortschritt der 1960er Jahre kam der Gedanken des lebenslangen Lernens auf. Die Weiterbildung brachte eine neue Verteilung der Bildungslaufbahn mit sich, und seither ist im deutschen Bildungssystem vom quartären Sektor⁴⁸ die Rede.⁴⁹

Der Bereich der Weiterbildung umfasst unterschiedliche Formen: nicht-berufliche und berufliche Weiterbildung (vgl. Abbildung 3).

⁴⁶ Vgl. Tippelt/von Hippel (2009), S. 11f.

⁴⁷ Vgl. Schweikert (2007), S. 32.

⁴⁸ Dem quartären Sektor vorgelagert ist der tertiäre Sektor: Universitäten, Technische Universitäten/ Technische Hochschulen, Verwaltungsfachhochschulen, Theologische- und Pädagogische Hochschulen, Kunsthochschulen und Berufsakademien. Vgl. Teichler (2005), S. 28ff.

⁴⁹ Vgl. Wittpoth (2003), S. 30ff.

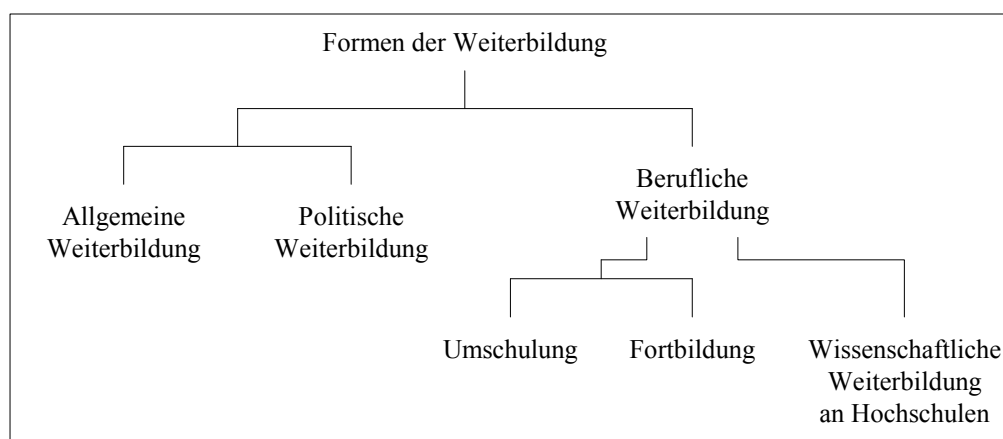


Abbildung 3: Formen der Weiterbildung⁵⁰

Die nicht-berufliche Weiterbildung wird als allgemeine Weiterbildung bezeichnet. Sie umfasst alle klassischen Angebote von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und wird durch die politische Weiterbildung ergänzt. Eine Vielfalt von Trägern, wie Volkshochschulen, Gewerkschaften, Kirchen und private Träger, sorgen für ein breites Spektrum und decken das Feld der allgemeinen Weiterbildung weitgehend ab. Die berufliche Weiterbildung unterteilt sich in die Bereiche Fortbildung und Umschulung. Die Fortbildung knüpft an die vorhandenen Qualifikationen in einem bestehenden Beruf an und erweitert sie. Eine Umschulung qualifiziert für ein anderes Berufsfeld.⁵¹

Die betriebliche Weiterbildung richtet sich nicht direkt an Weiterbildungsinteressierte, sondern ist an ein bestehendes Arbeitsverhältnis geknüpft. Die Weiterbildung eines Mitarbeiters ist zeit- und kostenintensiv. Ein Arbeitgeber ist im Allgemeinen nur daran interessiert, wenn sich diese Investition für ihn auszahlt und ein längerfristiges Arbeitsverhältnis bestehen bleibt. Es ist jedoch eine Leistung des Arbeitgebers, ein An-

⁵⁰ In Anlehnung an Arnold (1996), S. 31; vgl. Wittpoth (2003), S. 109.

⁵¹ Vgl. Wittpoth (2003), S. 30ff. und 108ff.

spruch auf betriebliche Weiterbildung aus Sicht der Arbeitnehmer besteht jedoch nicht.⁵² Das klassische Berufsbildungskonzept reicht längst nicht mehr aus, um mit den technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen mitzuhalten.⁵³ Daher gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland an Bedeutung, sie ist seit der Novellierung des HRG im Jahr 1998 neben der Forschung und der Lehre zur dritten Säule der Hochschulen geworden.⁵⁴ Die Hochschulweiterbildung gehört dem quartären Sektor des Bildungssystems⁵⁵ an. Sie bildet den Schwerpunkt der folgenden Untersuchung.

2.2 ZUM BEGRIFF DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

Weiterbildung als ein Teil des Bildungssystems trägt zur Verteilung von Lebenschancen bei und konzentriert sich auf die Zielgruppe der Erwachsenen, diese treten eigenständig auf und gelten als unabhängige Nachfrager.⁵⁶ Eine allgemein gültige Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es bislang nicht, der Begriff wird uneinheitlich verwendet. Es gibt bestimmte Berufsgruppen (Lehrer oder Mediziner), die Weiterbildung als Fortbildung bezeichnen und die teilweise rechtlich geregelt ist.⁵⁷ Die Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in der zuständigen Gesetzgebung der Bundesländer nicht eindeutig verwendet

⁵² Vgl. Weiß (2004), S. 3f.

⁵³ Vgl. Arnold/Pätzold (2009), S. 653ff.

⁵⁴ Vgl. Wolter (2005), S. 93f.

⁵⁵ Das deutsche Bildungssystem ist vierstufig angeordnet, dem quartären Sektor vorgelagert sind die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II und der tertiäre Bereich. Vgl. Wittpoth (2003), S. 30ff.

⁵⁶ Vgl. Weiß (2006), S. 230 und S. 235.

⁵⁷ Vgl. HRK (1993), S. 2f.

und führt zu Abgrenzungsfragen der Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbau- und postgradualen Studien.⁵⁸

Autoren/ Jahr	Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung
HRK /1993	„Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Oberbegriff für alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammengefasst, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten.“
Bloch /2006	Eine Unterscheidung zwischen berufsbezogener und allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung: „Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ist dadurch charakterisiert, dass sie auf beruflichen Erfahrungen aufbaut und eine Phase beruflicher Tätigkeit voraussetzt. Sie wendet sich vor allem an Hochschulabsolventen, aber auch an beruflich Qualifizierte, die über eine entsprechende Eignung für eine Wahrnehmung des Weiterbildungsangebots verfügen.“ (Wissenschaftsrat 1997: 9f.) „In der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung konkretisiert sich der rechtliche und gesellschaftliche Auftrag der Hochschulen, ihre Angebote für neue Zielgruppen zu öffnen und zum Wissens- und Wissenschaftstransfer in breite Bevölkerungsschichten beizutragen. Diese Angebote sollen beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung fördern und Orientierungs-, Urteilsfähigkeit und Partizipationschancen der Bürger steigern. Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung kann ganz unterschiedlichen Zwecken dienen: der allgemeinen Bildung, der Kompensation entgangener Bildungschancen, der Vorbereitung auf nachberufliche ehrenamtliche Tätigkeiten oder der Vorbereitung auf Tätigkeiten in Dienstleistungsbereichen, die personell schwach besetzt sind.“ (Alesi 1999: 16).
KMK /2001a	„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- und Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden.“
KMK /2001b	Die verbreitete Auffassung: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“
Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA) und des Deutschen Industrie- und Handelskammertags /2007	„[...] Wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen, und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen. In Anlehnung an § 12 HRG umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studienangebote, die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“

Tabelle 2: Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung⁵⁹

⁵⁸ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 89.

⁵⁹ Eigene Darstellung.

Tabelle 2 gibt Hinweise zu den Definitionen von HRK, Bloch, KMK⁶⁰ sowie, der Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA).

Für die vorliegende Arbeit bezieht sich wissenschaftliche Weiterbildung auf die weitgefaste Definition der KMK (2001b) nach dem die Weiterbildung *„die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisiertem Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase ist und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- und Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischem Niveau der Hochschule entspricht.“*⁶¹

Allerdings gibt es zu den Definitionen der Tabelle 2 auch kritische Stimmen, weil sie international den Weiterbildungsbegriff einschränken und dem Verständnis des lebenslangen Lernens zu wenig entsprechen. Die Auffassungen im englischsprachigen Raum für wissenschaftliche Weiterbildung sind u. a. **Lifelong Learning**, **Adult Education** oder **Continuing Higher Education**. International ist der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung viel breiter gefasst und handlungsbezogener aufgebaut.⁶² In den USA gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung für wissenschaftliche Weiterbildung, sondern es werden verschiedene Ausdrücke verwendet:⁶³

⁶⁰ Die Kultusministerkonferenz (KMK) ist das wichtigste Gremium zur Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik zwischen den einzelnen Bundesländern. 1949 wurde sie als freiwillige Arbeitsgemeinschaft der Kultusminister aller Länder der Bundesrepublik gegründet und seit der Wiedervereinigung 1990 sind alle 16 Kultusminister der Bundesländer in ihr vertreten. Die Aufgaben der KMK sind, die Angelegenheiten der Kulturpolitik gemeinsam mit allen Bundesländern zu entscheiden. Dazu gibt es Sekretariate in Bonn und Berlin, die ständig mit den jeweiligen Bundesministerien zusammenarbeiten. Die KMK arbeitet auf internationaler Ebene mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst oder der UNESCO zusammen. Vgl. Füssel/Leschinsky (2008), S. 157f.

⁶¹ KMK (2001b), S. 2.

⁶² Vgl. Hanft/Knust (2007a), S. 7.

⁶³ Vgl. Hanft/Knust (2007a), S. 7; vgl. Röbbken (2007a), S. 314.

- Adult Education,
- Continuing Higher Education,
- Continuing Professional Education.⁶⁴

Die stärkste Bestimmung erfolgt durch den Begriff **Continuing Professional Education** und umfasst die Angebote berufsbezogener Weiterbildung. Die Anbieter sind Hochschulen oder professionelle Vereinigungen.⁶⁵

Eine ähnliche Situation liegt in Großbritannien vor. Die Auffassung wissenschaftlicher Weiterbildung ist geprägt von Heterogenität und wird durch verschiedene Schlüsselworte ermittelt:⁶⁶

- Liberal Education,
- Adult Education,
- Continuing Vocational Education,
- University Continuing Education,
- Lifelong Learning in Higher Education,
- Continuing Professional Development,
- Widening Participation.⁶⁷

⁶⁴ Röbbken (2007a), S. 314.

⁶⁵ Vgl. Röbbken (2007a), S. 314.

⁶⁶ Vgl. Geldermann/Schade (2007), S. 238ff.

⁶⁷ Geldermann/Schade (2007), S. 238ff.

Der Begriff **Continuing Education** hat sich durchgesetzt und umfasst zusammen mit Lifelong Learning die Adult Education. Jedoch ist in Großbritannien traditionell eine Differenzierung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständiger Erstausbildung nicht möglich.⁶⁸

Die European University Continuing Education Network (EUCEN⁶⁹) hat für diese Form der Weiterbildung definiert: „[...] *is any form of education, vocational or general, resumed after an interval following the continuous initial education*“⁷⁰ Diese Definition leitet sich aus den strategischen Zielen der EUCEN ab:

- „to contribute to the economic and cultural life of Europe through the promotion and advancement of lifelong learning within higher education institutions in Europe (and elsewhere);
- to foster universities‘ influence in the development of lifelong learning knowledge and policies throughout Europe.“⁷¹

Die OECD beschreibt die Erwachsenenbildung als: „*Lifelong learning has been a defining goal for education and training policies for many years, emphasising the need for organised learning to take place over the whole lifespan and across the different main spheres that make up our lives (“lifewide“)*“.⁷²

⁶⁸ Vgl. Geldermann/Schade (2007), S. 242.

⁶⁹ EUCEN ist seit der Entstehung im Jahr 1991 das größte Netzwerk Europas für lebenslanges Lernen im Bereich der Hochschulen. Vgl. Vogt (2009), S. 9.

⁷⁰ Feutrie (2009), S. 11.

⁷¹ Feutrie (2009), S. 11.

⁷² OECD (2010), S. 50.

Im Jahr 1996 hat die OECD dazu bereits erklärt: „*Success in realising lifelong learning – from early childhood education to active learning in retirement – will be an important factor in promoting employment, economic development, democracy and social cohesion in the years ahead*“.⁷³

Davis (2005) stellt dazu fest: „*The European Year of Lifelong Learning in 1996 was generally regarded as a success (CEC 2000a) and the European Commission began to use the terminology in policy and funding programmes rather than continuing education [...]*“.⁷⁴

Die Entwicklungen im internationalen Bereich haben ermittelt, dass Lifelong Learning die Möglichkeit bietet, Personen an Hochschulen aufzunehmen, die über keine oder wenig akademische Vorbildung verfügen. Deutschland hat sich dieser Tendenz bisher noch nicht angepasst.⁷⁵

2.3 AKTUELLE ENTWICKLUNGEN DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

2.3.1 DAS KONZEPT DES LEBENSLANGEN LERNENS

In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen wird dem lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle zugewiesen.⁷⁶ Die Bologna-Nachfolgekonferenz in Prag im Jahr 2001 bekräftigte den Stellenwert des lebenslangen Lernens für den europäischen Hochschulraum: „*Lifelong Lear-*

⁷³ Henry et al. (2008), S. 107.

⁷⁴ Davis (2005), S. 240.

⁷⁵ Vgl. Hanft/Knust (2007a), S. 8.

⁷⁶ Vgl. Schiersmann (2007), S. 141.

*ning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of the new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life“ (Council of the European Union in Prague on May 19th 2001).⁷⁷ Eine weitere Definition kommt von der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2001) und versteht unter lebenslangen Lernen: „*alles Lernen während des gesamten Lebens, dass der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient* [...]“.⁷⁸*

Die Relevanz des lebenslangen Lernens ermittelte bereits ein EU-Memorandum aus dem Jahr 2000. Lebenslanges Lernen wird darin als lebensumspannender Prozess verstanden. Zur Konkretisierung werden sechs Grundbotschaften genannt:

- Zugang zu Basisqualifikationen für alle Bürger Europas,
- Überlegungen zur Steigerung von Investitionen in Humanressourcen,
- Innovationen der Lehr- und Lernmethoden,
- Verbesserung der Zertifizierungen,
- Umdenken in der Berufsberatung,
- Annäherung der Lernenden an das Lernen.⁷⁹

⁷⁷ Schäfer (2008), S. 39.

⁷⁸ Kommission der europäischen Gemeinschaft (2001), S. 9.

⁷⁹ Vgl. Graebner (2004), S. 9.

Das Memorandum gibt damit ein breites Verständnis für lebenslanges Lernen, und die genannten Grundbotschaften gelten für Regierungshandeln auf unterschiedlichen Ebenen (Akteure, Bildungseinrichtungen, Arbeitsverwaltungen oder Forschungseinrichtungen).⁸⁰

Die Entwicklungen des lebenslangen Lernens in Deutschland gehen auf den Strukturplan (1970) des Deutschen Bildungsrates zurück. Dieser stellte fest, dass die einmal erworbenen Kenntnisse der Schul- und Berufsbildung nicht mehr ausreichen, stattdessen erfordert die Berufswelt eine ständige Erweiterung der Qualifikationen jedes Einzelnen.⁸¹ Es dauerte noch bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts, bis das Konzept des lebenslangen Lernens politische und globale Aufmerksamkeit bekam.⁸²

Die Betrachtungen zum lebenslangen Lernen erfolgen unter zwei Aspekten. Die erste Überlegung ist eine hauptsächlich bildungspolitisch orientierte Sicht mit veränderten Bedingungen in der Arbeits- und Bildungsgesellschaft. Sie geht zurück auf die ersten Perspektiven der 1960er Jahre und den daraus entstandenen Änderungen in der Bildungspolitik. Eine zweite Sicht lehnt sich an die Lern- und Bildungsprozesse der 1990er Jahre an, aus ihnen stammt die Entwicklung neuer Themen und Forschungsfelder in der Bildung.

Wesentlich für diese Veränderungen der internationalen Bildungsprogramme waren vier Entwicklungstrends der postindustriellen Gesellschaften:

⁸⁰ Vgl. Schemmann (2007), S. 128.

⁸¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat (1973), S. 51f.

⁸² Vgl. Alheit/Dausien (2009), S. 716f.

- ein anderer Stellenwert für „Arbeit“,
- eine andere Bedeutung von „Wissen“,
- steigende Fehlfunktion der bewährten Bildungsinstitutionen,
- Wandlung zu mehr „Individualisierung“.

Die Veränderung der Arbeit hat verschiedene Ursachen. Die durchschnittliche Jahresarbeitszeit ist in der Vergangenheit deutlich gesunken. Im Jahr 1906 betrug sie ungefähr 2.900 Stunden pro Jahr, 1946 noch 2.440 und 1988 nur noch 1.800 Stunden pro Jahr. Der Stellenwert der Arbeit hat sich gewandelt und führt zu einer erheblichen Umverteilung der industriellen Arbeitsplätze zum Dienstleistungssektor. Und es kommt während des durchschnittlichen Arbeitslebens zu freiwilligen oder unfreiwilligem Berufswechseln. Aus gesellschaftlicher Sicht ist „Wissen“ zu einer zentralen Ressource geworden und verlangt durch das lebenslange Lernen die Schaffung neuer Lernorganisationen von der Vermittlung von Basisqualifikationen bis hin zum Verständnis „ganzheitlichen Lernens“ in selbstbestimmten Lernprozessen. Die große Anzahl von Informations- und Konsumangeboten hat die Wahlmöglichkeiten für jeden Einzelnen erheblich erhöht und führt zu einer „Individualisierung.“⁸³ Im Jahr 2002 legte eine Expertenkommission der Bundesregierung eine Definition des lebenslangen Lernens fest als: „*die Gesamtheit allen formalen, nichtformalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg*“.⁸⁴ Diese Bestimmung verzahnt alle Bereiche der Bildung einschließlich der wissenschaftlichen Weiterbildung.⁸⁵

⁸³ Vgl. Alheit (2008), S. 19ff.

⁸⁴ Graeßner (2004), S. 8.

⁸⁵ Vgl. Graeßner (2004), S. 9.

2.3.2 ZUR SICHERUNG DER QUALITÄT

Das Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren hat sich als ein wichtiges Element für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich etabliert.⁸⁶ Die Akkreditierung garantiert inhaltliche und formale Standards von Studiengängen und dient als Schutz für den Verbraucher durch die Qualitätssicherung.⁸⁷

Akkreditierungen werden in folgenden Varianten vergeben:

- zeitlich befristet,
- konditionale (mit Auflagen),
- vorläufige Ablehnung.⁸⁸

Weiterbildungsstudiengänge werden nach diesen zentralen Qualitätskriterien der Akkreditierung beurteilt und sichern das wissenschaftliche Niveau.⁸⁹ Die Qualität in der Lehre wird durch ein Evaluationsverfahren garantiert.⁹⁰ Evaluation steht für eine Qualitätserhöhung. Die Lehr-Lern-Prozesse werden auf Effektivität und Effizienz überprüft. Eine regelmäßige Beurteilung kann den Entscheidungsträgern Informationen zur Verbesserung geben.⁹¹

Zur Sicherung der pädagogischen Qualität in der Weiterbildung gibt es verschiedene Modelle:

⁸⁶ Vgl. Faulstich (2005c), S. 294f.

⁸⁷ Vgl. Künzel (2006), S. 28.

⁸⁸ Vgl. Reuke (2005), S. 145ff.

⁸⁹ Vgl. Faulstich (2005c), S. 294f.

⁹⁰ Vgl. Alphei (2006), S. 7ff.

⁹¹ Vgl. Künzel (2006), S. 29.

- Das EFQM-Modell⁹² (European Foundation for Quality Management) bietet Prozesse und Prozessinhalte an, die zur Bildung einer selbstlernenden Organisation führen. Der Schwerpunkt liegt auf strategischen Formaten und Inhalten. Dieses Modell kann in der Weiterbildung eine kontinuierliche Verbesserung sichern (vgl. Kapitel 3.2).
- Das LQW-Modell (lernorientiertes Qualitätsmodell für Weiterbildung) setzt Anforderungen fest für z. B. Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation der Bildungsprozesse, Führung, Personal, Controlling und strategische Ziele. In einem verpflichtenden Selbstreport müssen diese nachgewiesen werden.
- Das ISO 9000ff. bietet der Weiterbildung eine Norm, die in der Industrie längst Anwendung findet. Diese Norm ist schwer umsetzbar, weil die besonderen Aufgaben der Weiterbildung nicht in spezifischen Prozessen definiert werden können.⁹³

Die Modelle zur Qualitätssicherung bieten die Grundlage für Evaluationen, Stärken/Schwächen-Analysen, Marketingstrategien oder den Rahmen für Mitarbeitergespräche.⁹⁴

⁹² Das EFQM-Modell ist ein kennzahlenorientiertes Qualitätsmanagementverfahren und wurde von der European Foundation for Quality Management konzipiert. Vgl. Gnahn (2009); vgl. Hanft (2008), S. 282.

⁹³ Vgl. Bruns (2004), S. 207ff.

⁹⁴ Vgl. Stock (2004), S. 205ff.

2.3.3 DIE ERFASSUNG VON OUTCOME UND IMPACT

Die internationalen Bildungsdebatten der letzten Jahre haben durch das lebenslange Lernen die Relevanz zur Messung und Zertifizierung von Wissen verstärkt.⁹⁵ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QFEHEA) beschreibt Outcome als: „*statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning*“.⁹⁶

Der Erwerb solcher Kompetenzen⁹⁷ ist flexibel und frei in der Konzeption und stellt neue Anforderungen an den Stellenwert von Abschlüssen und Zertifikaten. Nicht nur die formalen Qualifikationen stehen im Vordergrund, sondern die Lernergebnisse müssen das gesamte Kompetenzspektrum eines Individuums darstellen.⁹⁸ Formale, nonformale und informelle Lernprozesse beeinflussen sich gegenseitig und es entsteht ein dynamischer Bildungsprozess, der die Flexibilität der Akteure erhöht.⁹⁹

Outcome wird nicht nur vom beruflichen Erfolg, sondern von verschiedenen Variablen bestimmt, u. a. soziobiografischen Voraussetzungen, Vorbildung, Einfluss berufsbegleitender Qualifizierung und spezifischen Arbeitsmärkten. Verschiedene Absolventenstudien haben Anregungen

⁹⁵ Vgl. Edelmann (2009), S. 309.

⁹⁶ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005), S. 37.

⁹⁷ Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt durch formales, nicht-formales und informelles Lernen: Formales Lernen steht für organisiertes Lernen, das zielgerichtet am Arbeitsplatz stattfindet und mit einem Zertifikat abschließt. Nichtformales Lernen steht für gezieltes Lernen, das zwar Lernziele oder Lernzeit beinhaltet, aber nicht mit einem Zertifikat endet. Informelles Lernen bezieht sich auf Lernen aus unterschiedlichen Erfahrungen. Es handelt sich um intentionales Lernen. Vgl. Schiersmann (2007), S. 33; vgl. Fietz (2008), S. 2.

⁹⁸ Vgl. Fietz (2008), S. 2.

⁹⁹ Vgl. Edelmann (2009), S. 309; vgl. HRK (2009), S. 86.

für die Entwicklung von Outcome ermittelt.¹⁰⁰ Die Outcome-Orientierung wurde als Qualitätsmerkmal des „Kopenhagener-Prozesses“ entwickelt und wird die zukünftige Bildungslandschaft beeinflussen.¹⁰¹ Damit stehen nicht nur die formalen Qualifikationen im Vordergrund, sondern auch die Frage, inwieweit die Lernergebnisse dem Kompetenzspektrum eines Individuums genügen. Die Instrumente für Outcome-Orientierung sind das Europäische Credit-Transfer-System für berufliche Bildung (ECVET)¹⁰² und der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)¹⁰³.¹⁰⁴ Der Erwerb von Kompetenzen stellt neue Anforderungen. Dabei vollzieht sich in der Bildungspolitik eine Verlagerung der Perspektiven und sie nähert sich dem „Drei-Dimensionen-Modell“ des betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagementmodells (EFQM-Modell) an.

Tabelle 3 bildet das **Vier-Stufen-Modell** von Kirkpatrick (1959) in der Weiterbildung ab und spezifiziert die vier Erfolgsarten: Zufriedenheitserfolg, Transfererfolg, Lernerfolg, und betriebswirtschaftlicher Erfolg.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Vgl. Teichler (2009), S. 87ff.

¹⁰¹ Vgl. Fietz (2008), S. 2.

¹⁰² ECVET ist ein System zur Speicherung von Credits in der Aus- und Weiterbildung. Es können Lernergebnisse, die eine Person im Bereich der beruflichen Bildung erzielt hat, dokumentiert und bescheinigt werden. ECVET fördert die Anerkennung von Lernergebnissen, die im Ausland erworben wurden. Das bezieht sich sowohl auf formale als auch auf nichtformale Sachverhalte. Die Lernergebnisse erleichtern den Vergleich, da die Berufsbildungssysteme und einzelne Bildungsgänge differieren. Die Erklärung der Lernergebnisse wird über Einheiten (units) zusammengefasst. Diese beinhalten verschiedene Aufzeichnungen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Vgl. Fietz/Le Mouillour/Reglin (2008), S. 22f.

¹⁰³ EQR dient zur Schaffung der Voraussetzungen in der verschiedenen Ausbildungssystemen erreichten Bildungsabschlüsse. Eine Struktur von Niveaus (levels) der Lernergebnisse wird definiert. Sie umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Beschreibungen von learning outcomes werden durch eine bestimmte Qualifikation festgesetzt. Vgl. Fietz/Le Mouillour/Reglin (2008), S. 20.

¹⁰⁴ Vgl. Fietz (2008), S. 2.

¹⁰⁵ Vgl. Hanft (2008), S. 276.

Lernfeld	Teilnehmerreaktion Teilnehmende bewerten, Trainingsinhalte, Trainingsmethoden und Rahmenbedingungen.	Lernergebnis Die Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden über Tests, Simulationen, Probearbeiten etc. gemessen.
Funktionsfeld	Veränderungen Das Ausmaß, in dem die Teilnehmenden ihr Arbeitsverhalten im Anschluss an das Training verändern.	Effekte Die tatsächlichen Wirkungen des veränderten Arbeitsverhaltens, wie Einkommenserhöhungen oder Produktivitätssteigerungen.

*Tabelle 3: Vier-Stufen-Modell der Trainingsevaluation*¹⁰⁶

Das Vier-Stufen-Modell wird in neueren Veröffentlichungen um eine weitere Stufe erweitert. Diese richtet sich stärker am betriebswirtschaftlichen Erfolg aus (Return on Investment). Die Effekte der Bildungsmaßnahmen werden in Zusammenhang mit den getätigten Bildungsinvestitionen gesetzt.¹⁰⁷ Eine outcome-orientierte Überprüfung findet sich bereits in einigen europäischen Ländern. In Frankreich gibt es für Berufstätige seit 1991 gesetzlich die Möglichkeit, durch Bildungsurlaub Kompetenzbilanzen zu erstellen, die individuelle Kompetenzen dokumentieren. In Finnland findet sich bereits seit Mitte der 1990er Jahre ein an den Fähigkeiten ausgerichtetes Verfahren der Bilanzierung. Dieses ist rechtlich verankert und gilt als Bestätigung für lebenslanges Lernen. Die Schweiz verfügt ebenfalls über die Anerkennung von outcome-orientierten Ansätzen. Großbritannien verfügt seit Mitte der 1980er Jahre über das „National Vocational Qualification-System (NVQ)“, das Aussagen über die im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Diese werden dann in Portfolios gesammelt.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Hanft (2008), S. 277.

¹⁰⁷ Vgl. Hanft (2008), S. 276.

¹⁰⁸ Vgl. Fietz (2008), S. 1f.

Die Verknüpfung der Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung könnte durch Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikate eine globale Vergleichbarkeit schaffen. Eine Anerkennung von Lernprozessen setzt eine Messung voraus.¹⁰⁹ In Deutschland stehen vergleichbare Ansätze einer Messung noch am Anfang, besonders für den Bereich der Weiterbildung wäre die Berücksichtigung einer Outcome-Perspektive anzustreben, um Kompetenzgewinne zu dokumentieren.¹¹⁰ Das Ziel ist, eine inhaltliche Ausrichtung für innovative Aspekte zu flexibleren Übergängen und Anrechnungsverfahren zu schaffen.¹¹¹ Allerdings existieren das berufliche und universitäre Bildungssystem getrennt nebeneinander. Diese Situation ist aus volkswirtschaftlicher- und bildungspolitischer Sicht unbefriedigend, weil die Förderung von Durchlässigkeit für das lebenslange Lernen und die Sicherung der Bildungschancen zunehmend an Bedeutung gewinnen.¹¹² Ob es in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung diese Ansätze gibt, ist derzeit in Ermangelung entsprechender Studien unbekannt.

Impact wird als systematischer Nutzen, d. h. als der ökonomische und soziale Mehrwert einer Weiterbildung verstanden. Aus ökonomischer Sicht stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis der Nutzen zu den Aufwendungen für Weiterbildung steht, um daraus den Bildungsertrag (Differenz von Nutzen und Kosten) zu ermitteln. Bisherige Erkenntnisse der Forschung zeigen, dass Weiterbildung positive Wirkungen auf die sozialen Erträge, die Produktivität und die Wirtschaft besitzen, jedoch nicht

¹⁰⁹ Vgl. Edelmann (2009), S. 309.

¹¹⁰ Vgl. Kuwan/Schiersmann (2008), S. 216.

¹¹¹ Vgl. Bundesinstitut für Bildung (2011).

¹¹² Vgl. Bundesinstitut für Bildung (2010), S. 2.

umfassend monetär abzubilden sind.¹¹³ Studien belegen den Zusammenhang von Bildung und volkswirtschaftlichen Erträgen. Steigende Bildungsinvestitionen haben eine wichtige Bedeutung für das Wirtschaftswachstum, das Pro-Kopf-Einkommen einer Gesellschaft, die wirtschaftliche Dynamik und die Innovationsfähigkeit. Bildungsinvestitionen fördern positive Effekte (externe Erträge), wie ein höheres Steueraufkommen, die Auswirkungen haben auf soziale Verantwortung oder eine geringere Kriminalitätsrate.¹¹⁴

2.3.4 DIE ROLLE DES WISSENSMANAGEMENTS UND DER WISSENSVERMITTLUNG

Wissenschaftliche Weiterbildung und Wissensmanagement verfügen über Verbindungen in unterschiedlichen Bereichen. Wissensmanagement gilt seit den 1990er Jahren als ein Element der Weiterbildung.¹¹⁵ Weiterbildung fördert im Kontext des Wissensmanagements individuelle Wissensprozesse und, unterstützt und beschleunigt die Wissensgenerierung.¹¹⁶ Weiterbildung schafft eine Verbindung zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissensvermittlung und Erfahrung und zwischen Hochschule und Gesellschaft.¹¹⁷ Für die Wissensgesellschaft ist Weiterbildung ein Wettbewerbsfaktor, wenn es sich um eine wissensbasierte Dienstleistung handelt.¹¹⁸ Die relevanten Gremien von Wissenschaft und Wirtschaft sehen die wissenschaftliche Weiterbildung als unverzichtbar an, weil die ökonomischen Entwicklungen der Unternehmen und die regionale Wirtschaft von der Wissensvermittlung profi-

¹¹³ Vgl. Pechar (2006), S. 37f.

¹¹⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), S. 200; vgl. Pechar (2006), S. 41.

¹¹⁵ Vgl. Reinmann/Mandl (2009), S. 1049.

¹¹⁶ Vgl. Behrmann (2007), S. 121.

¹¹⁷ Vgl. Faulstich (2006), S. 11f.

¹¹⁸ Vgl. Reinmann/Mandl (2009), S. 1052.

tieren. Es entsteht ein dualer Entwicklungsstrang von Hochschulen und Unternehmen, der den Wissenschaftstransfer bedarfsorientiert fördert.¹¹⁹

Die Öffentliche Wissenschaft¹²⁰, ein wesentlicher Teil des Wissenschaftstransfers, rückt in den Fokus des Wissensmanagements.¹²¹ Gesellschaftliche Veränderungen gehen auf die Entwicklungen in der Wissenschaft zurück und führen zu einer Unterscheidung zwischen Wissensgesellschaft¹²² und Wissenschaftsgesellschaft. Wissenschaftsgesellschaft steht für zwei umfassende Zusammenhänge:

- Vergesellschaftung des Wissens: Grenzen der Wissenschaft und des Wissens schwinden.
- Kontextualisierung des Wissens: Schaffung von Wissen durch den Gebrauch von Wissen.¹²³

¹¹⁹ Vgl. Kreuter/von Stünzner (2007), S. 107.

¹²⁰ Die öffentliche Wissenschaft stützt sich neben Expertenwissen, auch auf die Maßstäbe, Standards und Werte der globalen Gesellschaft. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Bereitstellung von möglichst verständlichen Informationsgrundlagen ein. Folglich geht es um neue und beschleunigte Kommunikationssysteme zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Vgl. Robertson-von Trotha (2007), S. 16; vgl. Faulstich (2006), S. 24.

¹²¹ Vgl. Robertson-von Trotha (2007), S. 8ff.

¹²² Die Theorien der Wissensgesellschaft belegen einen gesellschaftlichen Wandel. Diesem Wandel liegen drei frühen Veränderungen zugrunde. Die erste beruht auf einer weiterentwickelten Industriegesellschaft und dem damit verbundenen Angebot an gebildeten Arbeitskräften durch verstärkte Investitionen in der Bildung. Die zweite Veränderung ist auf die Verschiebung der Wirtschaftssektoren in Richtung einer führenden Rolle der Wissenswirtschaft zu sehen. Daraus resultiert auch die dritte Anpassung, die Weiterentwicklung der Informationstechnologie aufgrund der gesteigerten Produktivität im Bildungs- und Wirtschaftssystem. Zusammen bilden diese Tendenzen die Basis für die leistungsfähige Wertschöpfung von Wissen. Wissen wird dabei als Produktivkraft angesehen und unterscheidet sich so von früheren Gesellschaftsformen. Um die Wissensgesellschaft empirisch zu beobachten werden einfache Verteilungskennziffern und Indikatoren zur technischen Infrastruktur benutzt, u. a. Investitionen, Nutzung und Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in Haushalten und Unternehmen. Kritiker sehen es als ungenügend an, die Wissensgesellschaft nur unter dem Aspekt des technologischen Wandels anzusehen. Vgl. Rohrbach (2008), S. 32ff.

¹²³ Vgl. Robertson-von Trotha (2007), S. 18f.

Die Zielvorstellung ist, den Einzelnen für Wissenschaft zu interessieren und mit dem Grundwissen und Fähigkeiten auszustatten (scientific literacy¹²⁴). Die Öffentliche Wissenschaft ist Teil der Weiterbildung und bietet eine Angebotsvielfalt, die Verbesserung von Methoden und Verfahren des Wissensmanagements durch lernende Organisationen und, optimiert individuelle und kollektive Wissensbestände. Öffentliche Wissenschaft kann durch viele Akteure (z. B. Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft, Wissenschaftler, Spezialisten und Journalisten) innerhalb- und außerhalb der Hochschulen eine bessere Vernetzung und Austausch fördern.¹²⁵ Unter diesem Aspekt unterstützt wissenschaftliche Weiterbildung die ökonomische Wertschöpfung. Wissen erhöht die ökonomische Wertschöpfung; dabei gibt es vier Differenzierungen:

- Wissensproduktion,
- Wissensinfrastruktur,
- Wissensverbreitung,
- Wissensmanagement.

Die Wissensproduktion schafft es durch wirtschaftliche Aktivitäten, neues Wissen herzustellen, die Wissensinfrastruktur stellt die informationsverarbeitenden Technologien und die dazugehörigen Dienstleistungen zur Verfügung, während die Wissensverbreitung dazu dient, wirtschaftliche Aktivitäten zu fördern, die Wissen verbreiten und vermit-

¹²⁴ Scientific literacy übernimmt in der Schulbildung eine bedeutende Funktion. Die OECD versteht im Zusammenhang mit der PISA-Studie darunter die drei Kriterien: Lesekompetenz, mathematische- und naturwissenschaftliche Grundbildung. Es geht über die Beherrschung des Lernstoffs hinaus und soll Erkenntnisse und Können auch im Erwachsenenalter sichern. Die fächerübergreifende Analyse ist ein Hauptbestandteil der Studie. Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich (2001), S. 17.

¹²⁵ Vgl. Robertson-von Trotha (2007), S. 18f.

tehn. Das Wissensmanagement trägt zur Aufbereitung, Weiterverarbeitung und Prozessierung von Wissen bei.¹²⁶

2.4. RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

2.4.1 ÜBERSICHT ÜBER DIE RECHTSEBENEN

In Deutschland gibt es kein einheitliches Weiterbildungsrecht, das die umfangreichen Aspekte, wie z. B. die Organisation, die Finanzierung, die Qualität oder das Personal, umfänglich regelt. Europäisches Recht wird für die Weiterbildung immer wichtiger und die bundesstaatliche Ordnung (Föderalismus) bestimmt die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern.¹²⁷

EU-Vorgaben	Allgemeine EU-Vorgaben zur Bildung finden sich in: <ul style="list-style-type: none"> • Europäischen Menschenrechtskonventionen, • EU-Memorandum "Lebenslanges Lernen", • Bologna-Prozess (speziell für Hochschulen), • GATS-Abkommen.
Bundesebene	• Hochschulrahmengesetz (HRG) ist durch die Föderalismusreform auf die Länder übertragen.
Länderebene	• Jedes der 16 Bundesländer hat ein eigenes Hochschulgesetz.

*Tabelle 4: Übersicht der Rechtsebenen*¹²⁸

In der Tabelle 4 werden die einschlägigen Gesetze und Vorgaben für die wissenschaftliche Weiterbildung auf den verschiedenen Ebenen ermittelt.

¹²⁶ Vgl. Schlattau (2007), S. 293; vgl. Rohrbach (2008), S. 54; vgl. Kreuter/von Stützen (2007), S. 97.

¹²⁷ Vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug (2009), S. 347.

¹²⁸ Eigene Darstellung.

Die EU gibt allgemeine Vorgaben für die wissenschaftliche Weiterbildung.¹²⁹ Diese Vorgaben werden nicht durch Gesetze, sondern durch Verträge und Abkommen bestimmt, weil die EU als Organisation nicht in die Bildungshoheit der einzelnen Mitgliedsstaaten eingreifen kann.¹³⁰ Die Bundesebene bestimmte in der Vergangenheit für das Hochschulrahmengesetz (HRG) - Novellierung im Jahr 1998 mit einer Neustimmung und Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung - die rechtlichen Grundlagen der Hochschulen.¹³¹

Die Föderalismusreform¹³² brachte den Hochschulen mehr Freiheit, Autonomie und gleichzeitig eine Förderung des Wettbewerbs.¹³³ Die Bildung untersteht damit den Ländern und die relevanten Bestimmungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind Aufgabe der Hochschulen und werden im Länderrecht geregelt.¹³⁴ Allerdings regelt das HRG bis auf Weiteres das Dienst- und Nebentätigkeitsrecht.¹³⁵

2.4.2 EUROPÄISCHE VORGABEN

Die „europäische Menschenrechtskonvention“ und die „Maastrichter Verträge“ enthalten zahlreiche Regelungen über die berufliche Bildung. Für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen gibt es bislang kei-

¹²⁹ Vgl. Graeßner (2004), S. 16ff.

¹³⁰ Vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug (2009), S. 348.

¹³¹ Vgl. Graeßner (2004), S. 16ff.

¹³² Die Föderalismusreform wurde im Juni/Juli 2006 von der großen Koalition verabschiedet. Damit wurde seit Bestehen des Grundgesetzes die größte und umfangreichste Verfassungsreform zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung geschaffen. Diese Reform stärkt die Länder und die Landesparlamente und sie sorgt für eine Übertragung einer Reihe von Gesetzgebungskompetenzen vom Bund auf die Länder. Mit dieser Verlagerung der Kompetenzen ist ein großer Schritt zu mehr Demokratie in den Ländern vollzogen worden. Vgl. Meyer (2008), S. 17, S. 60 und S. 383.

¹³³ Vgl. Meyer (2008), S. 17ff.

¹³⁴ Vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug (2009), S. 353.

¹³⁵ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 92.

ne verbindlichen Bestimmungen, aber das EU-Memorandum „lebenslanges Lernen“ aus dem Jahr 2000 ist ein wichtiges Abkommen für diesen Bereich der Weiterbildung mit sechs sogenannten **Schlüsselbotschaften**.¹³⁶

- Neue Basisqualifikationen für alle,
- Höhere Investitionen in die Humanressourcen,
- Innovation in den Lehr- und Lernmethoden,
- Beurteilung des Lernens,
- Umdenken in der Berufsberatung und Berufsorientierung,
- Lernen den Lernenden räumlich näher bringen.¹³⁷

In der EU werden der Zugang und das Angebot von Weiterbildung von allgemeinen Regelungen bestimmt. Das Recht auf Freizügigkeit der Arbeitnehmer (Art. 39 des Vertrags von Amsterdam) ist eine wichtige Erklärung und garantiert den Arbeitnehmern Freizügigkeit innerhalb der EU. Die Dienstleistungsfreiheit und der Zugang zu Bildung und Weiterbildung untersagen so jegliche Diskriminierung von EU-Bürgern.¹³⁸ Im Rahmen europäischer Förderprogramme partizipieren die Hochschulen bei der Entwicklung der Hochschulweiterbildung in unterschiedlicher Form. Solche Förderprogramme sind: der Europäische Sozialfonds (ESF), das Alfa II-Programm, Erasmus (Hochschulbildung, berufliche Bildung auf tertiärer Ebene)¹³⁹ sowie die gemeinschaftlichen Aktionsprogramme Sokrates (Allgemeine Bildung) und Leonardo da Vinci (Berufliche Bildung). Es gibt Organisationen der Erwachsenenbildung für

¹³⁶ Vgl. Graeßner (2004), S. 16.

¹³⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000), S. 12ff.

¹³⁸ Vgl. Fahle (2004), S. 10f.

¹³⁹ Schöbel (2006), S. 330.

solche Angebote: Grundtvig (Erwachsenenbildung und andere Bildungswege)¹⁴⁰ und Minerva.¹⁴¹

Die Programme sind ein wichtiges Instrument der EU im Bereich der Bildungspolitik, besonders für die Akteure der Weiterbildung. Die Programme unterliegen einer zeitlich befristeten Förderung (3 Jahre), 75 % der Gesamtkosten trägt die EU. Die Programme sind grenzüberschreitend, wenn mindestens zwei teilnahmeberechtigte Länder miteinander kooperieren.¹⁴²

2.4.2.1 BOLOGNA-PROZESS

Der Bologna-Prozess ist eine Studienreform der universitären Erstausbildung. Er beeinflusst die Organisationsabläufe der Hochschulverwaltungen und der einzelnen Fachbereiche.¹⁴³ Das Ziel ist die Bildung vergleichbarer Studienabschlüsse in Europa nach angloamerikanischem Vorbild.¹⁴⁴ Die Reform hat folgende Entwicklungen in Gang gesetzt:

- Änderung der Organisationsstrukturen in den Hochschulen,
- Studienreform gestufter Studiengänge (Modularisierung),
- Vergabe eines Leistungspunkte/Kreditpunktesystems (ECTS¹⁴⁵),

¹⁴⁰ Vgl. Schöbel (2006), S. 330.

¹⁴¹ Vgl. Graefner (2004), S. 16f.

¹⁴² Vgl. Fahle (2004), S. 36f.

¹⁴³ Vgl. Wolter (2006a), S. 88; vgl. Wolter (2006b), S. Iff.

¹⁴⁴ Vgl. Pellert (2007), S. 2.

¹⁴⁵ ECTS regelt die Zuteilung von Anrechnungspunkten zu einzelnen Studien. Eine Quantifizierung der Arbeitsleistung von Studierenden wird transparenter. Vgl. Aigner (2006), S. 58f.

- Qualitätssicherung (durch Akkreditierung und Evaluationen),
- Diploma Supplement¹⁴⁶,
- Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge.¹⁴⁷

Weiterbildungsstudiengänge entsprechen denselben akademischen Standards wie grundständige Studiengänge und unterscheiden sich durch ihre Form:

- konsekutive,
- nichtkonsekutive,
- weiterbildende Masterstudiengänge.¹⁴⁸

Ein **konsekutiver Masterstudiengang** baut nach Vorgabe der Studien- und Prüfungsordnung inhaltlich auf einem Bachelorstudiengang auf und ist vertiefend. Es besteht die Möglichkeit nach einer Phase der Berufstätigkeit einen konsekutiven Master anschließen zu lassen.¹⁴⁹ Ein **nicht-konsekutiver Masterstudiengang** unterscheidet sich inhaltlich vom vorangegangenen Bachelorstudiengang und hat das Qualifikationsniveau eines konsekutiven Masters.¹⁵⁰

Weiterbildende Masterstudiengänge setzen einen qualifizierten Hochschulabschluss und eine Berufspraxis von mindestens einem Jahr voraus. Das Lehrangebot soll die berufliche Praxis einbeziehen und daran an-

¹⁴⁶ Diploma Supplement dient der gemeinschaftlichen Erklärung von Hochschulabschlüssen. Diese zusätzliche Information soll national und international die Bewertung von akademischen Abschlüssen vereinfachen. Vgl. HRK (2005), S. 142.

¹⁴⁷ Vgl. HRK (2006), S. 7.

¹⁴⁸ Vgl. Faulstich (2005c), S. 293; vgl. KMK (2001c), S. 4.

¹⁴⁹ Vgl. KMK (2010), S. 5

¹⁵⁰ Vgl. HRK (2004), S. 26.

knüpfen. Weiterbildende Masterstudiengänge erfüllen die Anforderungen konsekutiver Studiengänge, befähigen zu den gleichen Qualifikationen und zu gleichwertigen Berechtigungen.¹⁵¹ Die weiterbildenden Masterstudiengänge in Deutschland sind die attraktivste Form der Studiengänge mit akademischem Abschluss.¹⁵²

Der Bologna-Prozess hat in der Weiterbildung einiges in Bewegung gesetzt, ohne die direkten Auswirkungen dieser Veränderungen bestimmen zu können.¹⁵³

2.4.2.2 GATS-ABKOMMEN

Das GATS-Abkommen¹⁵⁴ erfasst alle Dienstleistungen, zielt auf eine schrittweise individualisierte Liberalisierung und hat seinen Ursprung im Allgemeinen Dienstleistungsabkommen der WTO aus dem Jahr 1995. GATS regelt die Gleichbehandlung inländischer und ausländischer Anbieter von Dienstleistungen und deren Wettbewerbsneutralität bei innerstaatlichen Bestimmungen. Die Weiterbildung fällt prinzipiell unter das Abkommen und, schließt private und öffentliche Institutionen ein. Im öffentlichen Bildungsbereich spielt es bisher nur eine untergeordnete

¹⁵¹ Vgl. KMK (2010), S. 5.

¹⁵² Vgl. auf dem Hövel/Panitz (2004), S. 82; vgl. Schäfer (2008), S. 40.

¹⁵³ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 152.

¹⁵⁴ GATS steht für General Agreement on Trade in Services und steht für ein Handelsabkommen mit der WTO, in deren Mittelpunkt die Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen steht. Das GATS-Abkommen wurde 1994 beschlossen dafür wurde ein eigenes Klassifikationsschema entwickelt, welches Dienstleistungen in zwölf Sektoren unterteilt. Die Bildungsdienstleistungen befinden sich im fünften Sektor und unterteilen sich wiederum in fünf Klassen, darunter auch die Dienstleistungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine solche Einteilung ermöglicht eine sehr differenzierte Liberalisierung der Dienstleistungen und ermöglicht einem Land, z. B. seinen Liberalisierungsverpflichtungen im Bereich der Bildung eindeutig auf eine Erbringungsart zu beschränken, z. B. die Weiterbildung. Vgl. Hanft (2008), S. 5; vgl. Scherer (2005), S. 30f.

Rolle und gilt für den Public-Service-Bereich und die privaten Leistungen öffentlicher Hochschulen (die Anerkennung von Zulassungen und Berufsdiplome). Langfristig steht GATS für eine globale Ausweitung der öffentlichen und privaten Einrichtungen der Weiterbildung. Die Fragen der Regulierung müssen geklärt werden.¹⁵⁵

Das Abkommen wirkt auf unterschiedlichen Ebenen im deutschen Bildungssystem und birgt die Gefahr, dass die Nationalstaaten ihre eigenen Kompetenzen in Kernbereichen stark einschränken müssen oder gar ganz verlieren.¹⁵⁶ Aber die Weiterbildung könnte vom GATS-Abkommen profitieren, denn es bietet die Möglichkeit, Globalisierung besser zu nutzen und die Weiterbildung international wirksamer zu platzieren.¹⁵⁷

2.4.3 WEITERBILDUNG IN DEN LANDESHOCHSCHULGESETZEN

Die Ländergesetze füllen die Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung unterschiedlich aus, deshalb ist es erforderlich, die Gesetzeslage zu klären. Tabelle 5 bildet den aktuellen Stand der Landeshochschulgesetze ab.¹⁵⁸

Die gesetzlichen Änderungen der letzten Jahre in der Weiterbildung der Landeshochschulgesetze werden nachstehend dargestellt:

¹⁵⁵ Vgl. Cottier (2008), S. 8f.

¹⁵⁶ Vgl. Bruns (2008), S. 18ff.

¹⁵⁷ Vgl. Cottier (2008), S. 16.

¹⁵⁸ Eigene Darstellung.

Stand der Landeshochschulgesetze	Bundesländer															
	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen
2011	•															
2011		•														
2010			•													
2010				•												
2010					•											
2010						•										
2009							•									
2011								•								
2010									•							
2007										•						
2010											•					
2010												•				
2011													•			
2010														•		
2011															•	
2009																•

Tabelle 5: Aktueller Stand der Landeshochschulgesetze¹⁵⁹

Baden-Württemberg:

Im Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg - Universitätsgesetz - (UG) von 1992 wird in § 48 Abs. 1 Folgendes festgelegt:¹⁶⁰

„Die Universitäten sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten.“

¹⁵⁹ Eigene Darstellung.

¹⁶⁰ Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg - UG (1992).

Eine Änderung des UG erfolgte im Jahr 2000 und der § 48 Abs. 1 wurde erweitert.¹⁶¹

„Die Universitäten sollen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten. Sie sollen auch Modelle entwickeln, wie durch Weiterbildung das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss entlastet werden kann.“

Das 2. Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (2. Hochschulrechtsänderungsgesetz - 2. HRÄG) vom 1. Januar 2005 definiert in § 31 Abs. 1:¹⁶²

„Die Hochschulen sollen zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher, künstlerischer oder beruflicher Qualifikationen oder zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses Angebote der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung entwickeln [...]“.

Damit vermitteln postgraduale Weiterbildungsstudiengänge einen weiteren Hochschulabschluss (Regelungen über Studien- und Prüfungsordnungen). Die Kontaktstudien schließen mit einem Zertifikat ab. Es ist möglich, durch Kooperationsvereinbarungen Veranstaltungen des Kontaktstudiums außerhalb der Hochschule durchzuführen.¹⁶³ Zum 01. März 2009 traten im Hochschulrecht in Baden-Württemberg neue Regelungen in Kraft. Diese beziehen sich allerdings auf allgemeine Themen, wie z. B. den Erlass von Studiengebühren (bei grundständigen Studiengängen).¹⁶⁴ In der aktuellen Fassung des UG vom 07.02.2011 sind keine Änderungen in der Weiterbildung erlassen worden.¹⁶⁵

¹⁶¹ Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg - UG (2000).

¹⁶² Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg - 2. HRÄG (2005).

¹⁶³ § 31 Abs. 2 und Abs. 3 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg - UG (2005).

¹⁶⁴ § 60 Abs. 5 (2) Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (2009).

¹⁶⁵ Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (2011).

Bayern:

Die Neufassung des Bayerischen Hochschulgesetzes (BayHSchG) von 1988 definiert die Weiterbildung in Art. 2 Abs. 3 (1):¹⁶⁶

„Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung; sie sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten.“

Im BayHSchG von 1988 werden in Art. 71 die Angebote für Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien für Hochschulabsolventen zur Vermittlung wissenschaftlicher Qualifikationen eingegrenzt. Das Lehrangebot sollte im weiterbildenden Studium die Bedürfnisse der beruflichen Praxis berücksichtigen. Im BayHSchG vom 23. Mai 2006 ist in Art. 2 Abs. 1 (1) Folgendes geregelt:¹⁶⁷

„Die Hochschulen dienen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.“

Während im BayHSchG von 1988 in Art. 2 die Weiterbildung definiert ist als ein weiterbildendes Studium und eine Beteiligung an Veranstaltungen der Weiterbildung, so ist im BayHSchG vom 23. Mai 2006 nur noch die Rede von Weiterbildung. Der Art. 43 Abs. 6 (2) und (3) BayHSchG 2006 regelt die Einzelheiten zur Weiterbildung und weicht von denen des BayHSchG von 1988 in Art. 71 Abs. 1 und 2 ab. Ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss ist demnach für die Bewerber angelegt, die bereits über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit anschließender Berufserfahrung verfügen. Die Weiterbildungsangebote, die mit einem Zertifikat abschließen, lassen Bewerber zu, die für die Teilnahme eine erforderliche berufliche Eignung mitbringen oder

¹⁶⁶ Bayerisches Hochschulgesetz - BayHSchG (1988).

¹⁶⁷ Bayerisches Hochschulgesetz - BayHSchG (2006).

die Eignung auf andere Weise erworben haben. In der letzten Änderung des BayHSchG vom 23.02.2011 sind keine Änderungen in der Weiterbildung erlassen worden.¹⁶⁸

Berlin:

Nach der Wiedervereinigung wurde die Weiterbildung im Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz - BerlHG) im Jahr 1990 in § 26 Abs. 1 geregelt:¹⁶⁹

„Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten, die mit Weiterbildungsangeboten anderer Institutionen abzustimmen sind.“

§ 26 Abs. 2 und 3 BerlHG von 1990 bestimmen, welche Zulassungsvoraussetzungen die Bewerber eines weiterbildenden Studiums erfüllen müssen. § 25 BerlHG von 1990 regelt die Ergänzungs-, Zusatz- und Aufbaustudiengänge. Das Änderungsgesetz des BerlHG vom 21. April 2005 behielt die Fassung des § 26 aus dem BerlHG von 1990 bei.¹⁷⁰ Gleiches gilt für den § 25 BerlHG von 1990. Die Hochschulabsolventen können demnach durch die Teilnahme an Zusatzstudien den Erwerb wissenschaftlicher und künstlerischer Qualifikation belegen. Die Ergänzungsstudien dienen der Vermittlung weiterer beruflicher Qualifikationen. In der Fassung des BerlHG vom 16. Dezember 2010 sind keine Änderungen zur Weiterbildung erlassen worden.¹⁷¹ Eine Novellierung zum BerlHG ist in Bearbeitung.

¹⁶⁸ Bayerisches Hochschulgesetz - BayHSchG (2011).

¹⁶⁹ Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin - BerlHG (1990).

¹⁷⁰ Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin - BerlHG (2005).

¹⁷¹ Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin - BerlHG (2010).

Brandenburg:

Im Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG) aus dem Jahr 1991 ist in § 20 Folgendes geregelt:¹⁷²

„Die Hochschulen sollen die Möglichkeit der Weiterbildung entwickeln und anbieten [...].“

Der § 16 BbgHG von 2000 hält an der Formulierung des BbgHG von 1991 fest.¹⁷³ Eine Änderung legt § 23 Abs. 1 BbgHG 2008 fest:¹⁷⁴

„Die Hochschulen sollen zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher, künstlerischer und beruflicher Qualifikationen oder zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln. Die Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen und Bedürfnisse einbeziehen.“

§ 23 Abs. 2 BbgHG von 2008 bestimmt, dass weiterbildende Studiengänge die Möglichkeit eines weiteren Hochschulabschluss vermitteln und durch Studien- und Prüfungsordnungen geregelt werden. § 23 Abs. 3 BbgHG 2008 bestimmt für das Lehrpersonal die Vergütungen in der Weiterbildung. § 23 Abs. 4 BbgHG 2008 bietet die Möglichkeit Kooperationen mit Einrichtungen außerhalb der Hochschule einzugehen. In der aktuellen Fassung des BbgHG vom 26. Oktober 2010 sind keine Änderungen zur Weiterbildung erlassen worden.¹⁷⁵

¹⁷² Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg - BbgHG (1991).

¹⁷³ Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg - BbgHG (2000).

¹⁷⁴ Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg - BbgHG (2008).

¹⁷⁵ Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg - BbgHG (2010).

Bremen:

Das Bremische Hochschulgesetz (BremHG) von 1989 bestimmt in § 60 Abs. 1:¹⁷⁶

„Die Weiterbildungsmaßnahmen der Hochschulen sollen im Rahmen eines koordinierten Gesamtangebots von Weiterbildungsmaßnahmen im Lande Bremen der allgemeinen, beruflichen, politischen und wissenschaftlichen Weiterbildung durch weiterbildende Studien, zu denen Kontakt- und Aufbaustudien gehören, sowie durch sonstige Maßnahmen und Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen [...].“

§ 60 Abs. 2 BremHG aus dem Jahr 1989 fordert die Hochschulen auf, mit anerkannten Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung zu kooperieren. Sie sollen entsprechende Studiengänge einschließlich der Kontakt- und Aufbaustudien anbieten. § 58 BremHG von 1989 regelt Näheres. Das Bremische Hochschulgesetz aus dem Jahr 2003 sieht in § 60 und § 58 keine Änderungen vor. § 60 BremHG aus dem Jahr 2007 ist weitgehend übereinstimmend mit den Gesetzen aus 1989 und 2003.¹⁷⁷ Änderungen ergeben sich nur in § 60 Abs. 2 BremHG von 2007.¹⁷⁸ Die Zulassung für Weiterbildungsangebote wird bestimmt und die Möglichkeit von Kooperationen mit anderen Einrichtungen geregelt. Abs. 3 und Abs. 4 des § 60 sind aufgehoben. § 58 BremHG von 2007 legt die Bestimmungen zu den Kontaktstudien fest. Es sind keine Änderungen zur Weiterbildung in der aktuellen Fassung des BremHG vom 22. Juni 2010 erlassen worden.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Bremisches Hochschulgesetz - BremHG (1989).

¹⁷⁷ Bremisches Hochschulgesetz - BremHG (2003).

¹⁷⁸ Bremisches Hochschulgesetz - BremHG (2007).

¹⁷⁹ Bremisches Hochschulgesetz - BremHG (2010).

Hamburg:

Das Hamburgische Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung von 1991 besagt in § 49 Abs. 1:¹⁸⁰

„Weiterführende Studien dienen der zusätzlichen wissenschaftlichen, künstlerischen oder beruflichen Qualifikation oder der Vertiefung eines Studiums. Zu ihnen gehören insbesondere Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien.“

Zusätzlich bestimmt § 50 HmbHG von 1991 die Gestaltung von Aufbaustudien, u. a. die Zulassungsvoraussetzungen und den Abschluss mit Zertifikat. § 51 HmbHG aus dem Jahr 1991 benennt die Bedingungen für Kontaktstudien, u. a. die Aufgabe, die Zulassungsvoraussetzungen und ein Diplom als Abschluss. In einer Änderung des HmbHG aus dem Jahr 2001 heißt es in § 57 (1):¹⁸¹

„Das weiterbildende Studium dient der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen.“

§ 57 Abs. 2 - 5 HmbHG von 2001 regelt weitere Bestimmungen zur Weiterbildung, u. a. die Zulassungsvoraussetzungen sowie, die Sicherstellung der Lehr- und Studienangebote in der Weiterbildung auf privatrechtlicher Grundlage (§ 77 Abs. 6 HmbHG 2001). In der aktuellen Fassung des HmbHG vom 6. Juli 2010 sind keine Änderungen zur Weiterbildung erlassen worden.¹⁸²

¹⁸⁰ Hamburgisches Hochschulgesetz - HmbHG (1991).

¹⁸¹ Hamburgisches Hochschulgesetz - HmbHG (2001).

¹⁸² Hamburgisches Hochschulgesetz - HmbHG (2010).

Hessen:

Das Hessische Hochschulgesetz (HHG) aus dem Jahr 1978 bestimmt in § 3 Abs. 3:¹⁸³

„Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung [...].“

In § 48 HHG von 1978 werden Regelungen zur Qualifikation eingegrenzt. § 49 Abs. 1 - 5 HHG von 1978 legt, u. a. die Bestimmungen zu den Kontaktstudien, den Lehrangeboten und die Möglichkeiten, mit privaten Trägern Vereinbarungen zu treffen, fest.

Das HHG vom 14. Dezember 2009 regelt in § 16 Abs. 1:¹⁸⁴

„Die Hochschulen sollen Weiterbildungsangebote zur wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen entwickeln und anbieten.“

In § 16 Abs. 2 und Abs. 3 HHG von 2009 werden die Bestimmungen zur Teilnahme an weiterbildenden Masterstudiengängen definiert. Diese benennen eine Zulassung für Bewerber, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und im Rahmen einer Eignungsprüfung den Kenntnisstand für den angestrebten Studiengang nachweisen.

Mecklenburg-Vorpommern:

Das Hochschulerneuerungsgesetz von 1992 definiert in § 15 Abs. 4:¹⁸⁵

„Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium, bieten den interessierten Bürgern Weiterbildungsmöglichkeiten an und beteiligen sich an Weiterbildungsveranstaltungen anderer Institutionen [...].“

¹⁸³ Hessisches Hochschulgesetz - HHG (1978).

¹⁸⁴ Hessisches Hochschulgesetz - HHG (2009).

¹⁸⁵ Hochschulerneuerungsgesetz - HHG (1992).

§ 18 Hochschulerneuerungsgesetz von 1992 bestimmt Näheres zu den weiterbildenden Studien. § 20 Hochschulerneuerungsgesetz von 1992 legt die Qualifikationen der Hochschulabsolventen fest und § 29 Hochschulerneuerungsgesetz von 1992 regelt Einzelheiten zu den Kontaktstudien, Gasthörerschaft, postgradualen Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengängen und Lehrangeboten. Die Teilnahmegebühren müssen kostendeckend sein.

Änderungen zur Weiterbildung finden sich im Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V) vom 5. Juli 2002 in § 31 Abs. 1:¹⁸⁶

„Die Hochschulen entwickeln und bauen ihr wissenschaftliches und künstlerisches Weiterbildungsangebot aus. Sie bieten weiterbildende Studien zur wissenschaftlichen und künstlerischen Vertiefung und Erweiterung sowie zur Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen an [...].“

In der genannten Definition wird die wissenschaftliche Weiterbildung ausdrücklich genannt und weicht von § 3 Hochschulerneuerungsgesetz von 1992 ab. § 31 LHG M-V von 2002 dient der wissenschaftlichen und künstlerischen Vertiefung. § 30 LHG M-V von 2002 bestimmt die Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien, Zulassungsvoraussetzungen und die Kooperation mit anderen Einrichtungen. In der aktuellen Fassung des LHG M-V vom 25. Januar 2011 sind Änderungen zur Regelung der Weiterbildung erlassen worden. Der § 30 „Postgraduale Studiengänge“ (LHG M-V 2002) ist aufgehoben.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern - LHG M-V (2002).

¹⁸⁷ Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern - LHG M-V (2011).

Niedersachsen:

Das Niedersächsische Hochschulgesetz (NHG) aus dem Jahr 1989 regelt in § 2 Abs. 4:¹⁸⁸

„Die Hochschulen dienen der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung [...].“

§ 87 NHG von 1989 bestimmt die Qualifikation, die Zulassungsvoraussetzungen und die Dauer. § 89 NHG von 1989 regelt die Aufgaben, die Lehrangebote, die fachlichen Schwerpunkte, die Zulassungsvoraussetzungen für die Bewerber des weiterbildenden Studiums, die Gasthörer-schaft und die Möglichkeit, private Träger einzubeziehen. In § 15 NHG von 1989 werden die Einzelheiten zur Dauer und Voraussetzungen be-stimmt. In § 30 NHG von 1989 werden die Bestimmungen zu Kontakt-studien, Bewerberkreis der weiterbildenden Studiengänge und Veranstal-tungen der Weiterbildung festgelegt.

Das NHG von 2007 definiert in § 3 Abs. 1 (1) Nr. 1 Folgendes:¹⁸⁹

„Aufgaben der Hochschulen sind die Pflege und Entwicklung von Wis-senschaft und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbil-dung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.“

In der aktuellen Fassung des NHG vom 20.10.2010 sind keine Änderun-gen zu den Regelungen in der Weiterbildung erlassen worden.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Niedersächsisches Hochschulgesetz - NHG (1989).

¹⁸⁹ Niedersächsisches Hochschulgesetz - NHG (2007).

¹⁹⁰ Niedersächsisches Hochschulgesetz - NHG (2010).

Nordrhein-Westfalen:

Im Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen von 1988 ist in § 3 Abs. 3 Folgendes definiert:¹⁹¹

„Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung [...].“

§ 87 des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen von 1988 regelt die Bestimmungen für den Zugang zum Aufbaustudium, die Vermittlung der Zusatzstudien, die Zulassungsvoraussetzungen für Absolventen von Fachhochschulen, Kunsthochschulen oder anderen Studiengängen. § 89 Abs. 1 - 7 des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen von 1988 benennt die Möglichkeiten der Weiterbildung und der Kooperation mit anderen Trägern. Die Lehrangebote der Weiterbildung sollen die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer berücksichtigen. In Abstimmung mit der Hochschule soll das weiterbildende Studium fachliche Schwerpunkte setzen. Das Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2000 übernimmt in § 4 die Formulierung des § 3 aus dem Hochschulgesetz von 1988.¹⁹² § 88 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen von 2000 regelt die Qualifikationen der Aufbau- und Zusatzstudien. Im Vergleich mit den Rechtsgrundlagen des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen von 1988 werden die Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudien nicht mehr gesondert genannt. § 90 des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalens von 1988 wird durch die allgemeinen Bestimmungen des § 90 Hoch-

¹⁹¹ Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1988).

¹⁹² Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (2000).

schulgesetz von 2000 ersetzt. Eine neue Hochschulpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen wird durch das Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) aus dem Jahr 2007 gefördert. Den Hochschulen wird damit ein flexibler Rahmen vorgegeben. Ziel ist es, Kreativität und Kompetenz zu schaffen, um national und international wettbewerbsfähig zu bleiben und das Profil der Hochschulen zu fördern. Im HFG von 2007 wird in § 3 Abs. 1 (1) Folgendes bestimmt:¹⁹³

„Die Universitäten dienen der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer)“.

Die Aufgaben der Hochschule werden neu definiert.¹⁹⁴ Die Weiterbildung wird in § 62 HFG von 2007 geregelt und legt in allgemeinen Bestimmungen die Bedingungen der Teilnahme, Zulassungsvoraussetzungen, Gasthörerschaft, Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit privatrechtlichen Einrichtungen, Zertifikate und die Kostendeckung der Weiterbildungsangebote fest.

Rheinland-Pfalz:

Im Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (HochSchG) von 1987 wird in § 2 Abs. Folgendes erlassen:¹⁹⁵

„Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung [...]“.

§ 18 HochSchG von 1987 bestimmt die Qualifikationen u.a. die Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien. § 31 HochSchG von 1987 regelt die

¹⁹³ Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) (2007).

¹⁹⁴ § 3 Hochschulfreiheitsgesetz - HFG 2007.

¹⁹⁵ Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (1987).

Möglichkeit der Weiterbildung an Hochschulen und definiert die Klauseln für die Teilnahme sowie die Lehrangebote.

In der Fassung von 2003 legt das HochSchG in § 2 Abs. 3 Folgendes fest:¹⁹⁶

„Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und stellen sonstige Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung bereit; sie beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung [...].“

Diese Regelung gibt den Hochschulen die Möglichkeit, Weiterbildungsangebote anzubieten. § 35 HochSchG von 2003 bestimmt die Angebote der Hochschulen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien sowie postgraduale Studiengänge. Es besteht die Option einer Gasthörerschaft, und es gibt Prüfungsordnungen für die Weiterbildungsstudiengänge. Die aktuelle Fassung des HochSchG von 2010 regelt in § 35 Abs. 1, dass sich die Angebote an Personen (Berufstätige) mit einschlägiger Berufserfahrung richten. § 35 Abs. 3 HochSchG von 2010 sieht für Weiterbildungsstudiengänge die Verleihung eines Mastergrads vor.¹⁹⁷

Saarland:

Das Saarländische Universitätsgesetz (UG) von 1989 bestimmt in § 89:¹⁹⁸

„Die Universität soll Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten [...].“

§ 84 UG von 1989 benennt die Regelungen für die Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien (Dauer und Zulassungsvoraussetzungen). § 89 UG

¹⁹⁶ Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (2003).

¹⁹⁷ Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (2010).

¹⁹⁸ Saarländisches Universitätsgesetz - UG (1989).

von 1989 definiert die Bestimmungen für Weiterbildende Studium, u. a. die Zulassungsvoraussetzungen und Ziele der Lehrinhalte. Eine Neufassung des UG von 2004 bestimmt in § 55 das weiterbildende Studium und hält an der Formulierung des § 89 aus dem UG von 1989 fest.¹⁹⁹ In der aktuellen Fassung des UG vom 10. Februar 2010 sind keine Änderungen zur Regelung der Weiterbildung erlassen worden.²⁰⁰

Sachsen:

Das Sächsische Hochschulgesetz (SHG) aus dem Jahr 1993 bestimmt in § 10 Abs. 5:²⁰¹

„Weiterbildende Studien sollen die ständige Erneuerung, Erweiterung oder Vertiefung des mit dem berufsbegleitenden Abschluss erworbenen Wissens und Könnens ermöglichen“.

§ 10 Abs. 4 SHG von 1993 regelt allgemeine Bestimmungen der Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge. § 24 SHG von 1993 regelt die Teilnahme am weiterbildenden Studium. § 27 SHG von 1993 formuliert allgemeine Klauseln zu den Zielen, den Veranstaltungen, den Kontaktstudien, den Zulassungsvoraussetzungen der Bewerber und zu den Abschlüssen.²⁰² Die Änderung des SHG ist aus dem Jahr 1999 und gibt in § 7 eine allgemeine Formulierung zur Weiterbildung.²⁰³ § 22 SHG von 1999 legt fest, dass die Hochschulen weiterbildende Studien in Form von Kontaktstudien oder Tages-/Wochenlehrgängen anbieten. Postgraduale Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien auf Basis von Prüfungsordnungen werden angeboten. Diese schließen mit einem berufsqualifizierenden

¹⁹⁹ Saarländisches Universitätsgesetz - UG (2004).

²⁰⁰ Saarländisches Universitätsgesetz - UG (2010).

²⁰¹ Sächsisches Hochschulgesetz - SHG (1993).

²⁰² Vgl. Sächsisches Hochschulgesetz - SHG (1993).

²⁰³ Sächsisches Hochschulgesetz - SächsHG (1999).

Hochschulabschluss ab. Die Bewerber müssen einen Hochschulabschluss oder eine entsprechende berufliche Qualifikation für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums nachweisen. Die Ergänzungs- und Aufbaustudien unterliegen den Studien- bzw. Prüfungsordnungen. Die Hochschulen können für die Teilnahme an weiterbildenden Studien Gebühren erheben. Den Hochschulen wird die Organisation der Weiterbildung freigestellt. Seit dem 01. Januar 2009 gilt eine rechtsbereinigte Fassung des SHG.²⁰⁴

§ 38 Abs. 2 SHG 2009 benennt Voraussetzungen für die Teilnahme von Weiterbildenden Studiengängen. In der aktuellen Fassung des SHG vom 01.01.2011 sind keine Änderungen zur Regelung der Weiterbildung erlassen worden.²⁰⁵

Sachsen-Anhalt:

§ 17 Abs. 1 Gesetz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 1991 bestimmt:²⁰⁶

„Die Hochschulen bieten entsprechend ihrem fachlichen Profil Möglichkeiten der berufsbezogenen und allgemeine Weiterbildung an.“

Das Gesetz regelt die Ziele der Weiterbildung, der Kontaktstudien, der Gasthörerschaft, die Umfänge der postgradualen Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge und die Qualifikation der Teilnehmer und die Lehrangebote der weiterbildenden Studien durch Studien- und Prüfungsordnungen.²⁰⁷

²⁰⁴ Sächsisches Hochschulgesetz - SächsHG (2009).

²⁰⁵ Sächsisches Hochschulgesetz - SächsHG (2011).

²⁰⁶ Gesetz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt (1991).

²⁰⁷ § 17 Gesetz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt (1991).

Eine Änderung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) aus dem Jahr 2006 definiert der § 16 Abs. 1 (1).²⁰⁸

„Die Hochschulen entwickeln und bieten Möglichkeiten der Weiterbildung an, die der wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen dienen“.

Es handelt sich um neue Regelungen der Weiterbildung. Der § 16 HSG LSA von 2006 fordert die Hochschulen auf, Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten. Die Angebote der Weiterbildung richten sich an Bewerber mit abgeschlossenem Hochschulstudium oder vergleichbarer beruflicher Eignung. Die weiterbildenden Studien dienen der wissenschaftliche Vertiefung und schließen mit einem Zertifikat ab. In der aktuellen Fassung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 08.02.2011 sind keine Änderungen zur Regelungen der Weiterbildung erlassen worden.²⁰⁹

Schleswig-Holstein:

Das Gesetz über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein von 1990 regelt in § 85a Abs. 1.²¹⁰

„Die Hochschule kann Zusatzstudien (zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher Qualifikationen), Ergänzungsstudien (zur Vermittlung weiterer beruflicher Qualifikationen) und Aufbaustudien (zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses) anbieten [...]“.

§ 85b des Gesetzes über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein von 1990 definiert den Ablauf des weiterbildenden Studiums. Die Lebenssituation und Qualifikation der Teilnehmer, insbesondere der Frau-

²⁰⁸ Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (2006).

²⁰⁹ Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (2011).

²¹⁰ Gesetz über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein (1990).

en, soll berücksichtigt werden. Die Gasthörerschaft, der berufsqualifizierende Abschluss und die Möglichkeit einer Zusammenarbeit mit privaten Trägern werden bestimmt. Die geänderte Fassung des Gesetzes über die Hochschulen und das Universitäts-Klinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) aus dem Jahr 2000 regelt in § 85a postgraduale Studien und hält an der Formulierung aus dem Jahr 1990 fest.²¹¹ Der § 85b HSG aus dem Jahr 2000 ist im Wortlaut gleichgeblieben.

Die Fassung des HSG aus dem Jahr 2007 definiert die Weiterbildung in § 58 Abs. 1:²¹²

„Das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung umfasst

- 1. weiterbildende Masterstudiengänge,*
- 2. Weiterbildungsangebote mit Abschlusszertifikat,*
- 3. sonstige Weiterbildungsveranstaltungen,*
- 4. Studiengänge, die berufsbegleitend angeboten werden.*

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung richten sich in der Regel an Personen mit qualifizierter berufspraktischer Erfahrung.“

§ 58 HSG von 2007 regelt die Zulassung für weiterbildende Masterstudiengänge. Die Hochschule bestimmt in Prüfungsordnungen, die Voraussetzungen der Bewerber. Die Weiterbildungsangebote, die mit einem Zertifikat abschließen, verlangen von den Bewerbern ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine vergleichbare berufliche Qualifikation. Diese Teilnehmer erhalten den Status eines Gasthörers. In der Änderung des Hochschulgesetzes vom 18.05.2010 sind Änderungen zur Regelung der Gebühren in der Weiterbildung erlassen worden.²¹³

²¹¹ Gesetz über die Hochschulen und das Universitäts-Klinikum Schleswig-Holstein (2000).

²¹² Gesetz über die Hochschulen und das Universitäts-Klinikum Schleswig-Holstein (2007).

²¹³ § 41 Abs. 3 Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und weiterer Rechtsvorschriften in Schleswig Holstein (2010).

Für weiterbildende Masterstudiengänge besteht die Möglichkeit, in Ausnahmefällen eine Eingangsprüfung an Stelle eines Hochschulabschlusses zuzulassen.²¹⁴ Die aktuellste Änderung des HSG ist vom 04.02.2011. Für die Weiterbildung ergab sich eine Erweiterung um den § 59 HSG 2011, die Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung wird umfangreich geregelt. Insbesondere werden in § 59 Abs. 1 HSG 2011 bestimmt, dass die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu den Dienstaufgaben des Lehrpersonals der Hochschule gehört und der Einsatz bis zu 10 % der Lehrkapazität für den Bereich der Weiterbildung betragen kann. § 59 Abs. 2 HSG 2011 regelt, dass eine Übertragung von Lehrtätigkeiten des Hauptamtes von Professorinnen/Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter auf das Nebenamt in der Weiterbildung möglich ist. § 59 Abs. 3 HSG 2011 bestimmt die Erteilung eines Lehrauftrags für die Weiterbildung, in Zusammenhang mit dem Nebentätigkeitsrechts des Landesbeamtengesetzes. § 59 Abs. 4 HSG 2011 regelt die Möglichkeiten der Hochschule eine Kooperation mit Einrichtungen einzugehen.²¹⁵

Thüringen:

Das Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG) von 1992 bestimmt in § 15 Abs. 1.²¹⁶

„Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten [...].“

§ 14 ThürHG von 1992 legt die allgemeinen Bestimmungen fest zur Teilnahme, eine Abstimmung des Lehrangebots, die Vergabe von Zerti-

²¹⁴ § 58 Abs. 2 (2) Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und weiterer Rechtsvorschriften in Schleswig Holstein (2010).

²¹⁵ § 59 Gesetz über die Hochschulen und das Universitäts-Klinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) (2011).

²¹⁶ Thüringer Hochschulgesetz -ThürHG (1992).

fikaten und die Erhebung von Gebühren werden damit reguliert. Das ThürHG aus dem Jahr 2006 definiert in § 51 Abs. 1:²¹⁷

„Die Hochschulen bieten im Rahmen ihrer Aufgaben Möglichkeiten des weiterbildenden Studiums an. [...]“

Die Hochschulen bieten die Möglichkeit für ein weiterbildendes Studium an und benennen die Zulassungsvoraussetzungen für die Bewerber. Weiterbildende Studien können in Kooperation mit privatrechtlichen Einrichtungen erfolgen. Die Teilnehmer erhalten ein Zertifikat.²¹⁸ In der letzten Fassung des ThürHG vom 20. März 2009 werden keine Änderungen zur Regelungen in der Weiterbildung bestimmt.²¹⁹

2.4.4 QUERSCHNITTS-ANALYSE DER LANDESHOCHSCHULGESETZE

Tabelle 6 bildet eine vergleichende Darstellung der Hochschulgesetze der Länder ab. Die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung sind Gegenstand der nachfolgenden Querschnitts-Analyse.²²⁰

Die Querschnitts-Analyse erfolgt in Bezug auf folgende Themen: Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen, die Formen der Weiterbildung, Weiterbildung und die Dienstaufgaben von Hochschullehrern, Weiterbildung und Zielgruppen, Weiterbildung und Zertifikate, Weiterbildung als Kooperation mit anderen Institutionen, die Sicherung der Finanzierung und die Kritik der Landesrechnungshöfe.

²¹⁷ Thüringer Hochschulgesetz - ThürHG (2006).

²¹⁸ § 51 Thüringer Hochschulgesetz - ThürHG (2006).

²¹⁹ Thüringer Hochschulgesetz - ThürHG (2009).

²²⁰ Eigene Darstellung.

		BUNDESLÄNDER																	
		Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen	Ordnungsziel	Leistungsziel
Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen	Hochschulen " dienen " ...	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	•	
	Hochschulen " sind " ...										•								•
	Hochschulen " haben " ...													•					•
Formen der Weiterbildung	Kontaktstudium	•				•													•
	Weiterbildendes Studium		•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Postgraduale Studiengänge	•					•					•							•
Weiterbildung und ...	Dienstaufgabe von Hochschullehrern	•		•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Zielgruppe	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Zertifikate	•	•			•			•		•	•			•	•	•	•	•
	Kooperationen mit anderen Institutionen	•		•	•	•	•		•		•					•	•	•	•
Sicherung der Finanzierung	Gebühren und Entgelte	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Kostendeckung						•	•		•									•
	Kritik der Landesrechnungshöfe			•		•		•	•		•								•

Tabelle 6: Querschnitts-Analyse der Landeshochschulgesetze²²¹

2.4.4.1 WEITERBILDUNG ALS AUFGABE DER HOCHSCHULEN

Die gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer haben die Absicht, die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen neu zu interpretieren und dementsprechend zu regeln.²²²

²²¹ Eigene Darstellung.

²²² Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 94.

Diese Aufgabe der Hochschule wird unterschiedlich ausgefüllt und zeigt sich in der Formulierung: „*die Hochschulen dienen* [...]“; sie wird in den folgenden Ländern verwendet:

- Baden-Württemberg: § 2 Abs. 1 LHG 2011,
- Bayern: Art. 2 Abs. 1 (1) BayHSchG 2011,
- Berlin: § 4 Abs. 1 BerlHG 2010,
- Brandenburg: § 3 Abs. 1 BbgHG 2010,
- Bremen: § 4 Abs. 5 BremHG 2010,
- Hamburg: § 3 Abs. 1 (1) HmbHG 2010,
- Hessen: § 3 Abs. 1 HHG 2009,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 3 Abs. 1 LHG - M-V 2011,
- Nordrhein-Westfalen: § 3 Abs. 1 HFG 2007,
- Rheinland-Pfalz: § 2 Abs. 1 HochSchG 2010,
- Saarland: § 2 Abs. 1 UG 2010,
- Sachsen-Anhalt: § 3 Abs. 1 (1) HSG LSA 2010,
- Schleswig-Holstein: § 3 Abs. 1 HSG 2010,
- Thüringen: § 5 Abs. 1 ThürHG 2009.

Die Formulierung „*Aufgaben der Hochschulen sind* [...]“ verwendet nur das Land Niedersachsen in § 3 Abs. 1 (1) NHG 2010. Sachsen gebraucht in § 5 Abs. 2 Nr. 1 SächsHSG 2011 die Formulierung „*haben*“.²²³

²²³ Eigene Darstellung: Tabelle 6, Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen.

2.4.4.2 DIE FORMEN DER WEITERBILDUNG

Die Terminologie der Angebotsformen in der Weiterbildung ist uneinheitlich in den Bundesländern; dazu werden verschiedene Begriffe wie Weiterbildendes Studium, Kontaktstudium, Zusatz- und Ergänzungsstudium verwendet.²²⁴ Das **Weiterbildende Studium** bzw. Weiterbildungsstudiengänge oder weiterbildende Studiengänge unterliegen wie die grundständigen Studiengänge bestimmten Regelungen, etwa den Zulassungsvoraussetzungen oder den Voraussetzungen für die Erlangung eines akademischen Grads.²²⁵ Diese Form der Weiterbildung ist gesetzlich in den nachstehenden Ländern geregelt:

- Bayern: Art. 43 Abs. 6 (1) BayHSchG 2011,
- Berlin: § 26 Abs. 2 und 3 BerlHG 2010,
- Brandenburg: § 23 Abs. 2 BbgHG 2010,
- Bremen: § 60 Abs. 1 BremHG 2010,
- Hamburg: § 57 HmbHG 2010,
- Hessen: § 16 Abs. 2 HHG 2009,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 31 LHG M-V 2011,
- Nordrhein-Westfalen: § 62 Abs. 1 HG 2007,
- Rheinland-Pfalz: § 35 Abs. 2 HochSchG 2010,
- Saarland: § 55 Abs. 1 UG 2010,
- Sachsen: § 38 SächsHSG 2011,
- Sachsen-Anhalt: § 16 Abs. 2 (1) HSG LSA 2010,
- Schleswig-Holstein: § 58 Abs. 2 HSG 2010,
- Thüringen: § 51 ThürHG 2009.

²²⁴ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 95.

²²⁵ Vgl. Graeßner (2004), S. 28.

Das **Kontaktstudium** wird in Baden-Württemberg in § 31 Abs. 3 LHG 2011 und in Bremen in § 58 BremHG 2010 als Form der Weiterbildung genannt.

Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien werden als postgraduale Studiengänge zusammengefasst. Die Angebote postgradualer Studien richten sich an Personen mit abgeschlossenem Erststudium.²²⁶ Die Ergänzungsstudien vermitteln meist berufsbezogene Qualifikationen, die von Hochschulabsolventen genutzt werden. Aufbaustudien werden der Weiterbildung dann zugeordnet, wenn die Angebote berufstätige Hochschulabsolventen ansprechen und auf deren Bedarf zugeschnitten sind.²²⁷ Die nachstehenden Länder haben die Form der **postgradualen Studiengänge** in den Gesetzen aufgenommen:

- Baden-Württemberg: § 31 Abs. 2 LHG 2011,
- Hamburg: § 56 HmbHG 2010,
- Rheinland-Pfalz: § 35 Abs. 2 HochSchG 2010.²²⁸

2.4.4.3 WEITERBILDUNG UND DIE DIENSTAUFGABEN VON HOCHSCHULLEHRERN

Die dienstlichen Aufgaben der Hochschullehrer werden in § 43 HRG 2007 festgelegt.²²⁹ Die Hochschulen nehmen diese Rolle in der Wissenschaft und Kunst, in der Forschung, in der Lehre und in der Weiterbildung wahr. Eine Abgrenzung der Bestimmung findet sich in den einzel-

²²⁶ Vgl. Graeßner (2004), S. 27f.

²²⁷ Vgl. HRK (1993), S. 2f.

²²⁸ Eigene Darstellung: Tabelle 6, Formen der Weiterbildung.

²²⁹ § 43 HRG 2007.

nen Ländergesetzen wieder.²³⁰ Die Weiterbildung benötigt für ihre Maßnahmen fachliche Experten für die Absicherung der Qualität in der Lehre.²³¹

In der Praxis ist die Umsetzung der Weiterbildung als Dienstaufgabe im Hauptamt häufig kompliziert, denn sie kommt automatisch mit den Grenzen des Nebentätigkeitsrechts in Konflikt.²³² Die Hochschullehrer üben die Tätigkeiten in der Weiterbildung deshalb weitgehend als Nebentätigkeit aus. Die Vergütungen erfolgen durch die landesrechtlichen Regelungen und sind in der Höhe beschränkt.²³³ Wenn die Weiterbildung nicht durch das Hauptamt wahrgenommen wird, berührt sie das Nebentätigkeitsrecht. Dann ist die Dienstaufgabe im Kontext der Finanzierung zu sehen.²³⁴ Für Hochschullehrer bedeutet diese komplizierte Rechtssituation eine eher hemmende Wirkung für das Engagement in der Weiterbildung.²³⁵

Die nachfolgenden Bundesländer haben die Weiterbildung als Dienstaufgabe von Hochschullehrern geregelt in:

- Baden-Württemberg: § 46 Abs. 1 LHG 2011,
- Berlin: § 99 Abs. 4 Nr.1 BerlHG 2010,
- Brandenburg: § 40 Abs. 1 BbgHG 2010,
- Bremen: § 16 Abs. 2 BremHG 2010,
- Hamburg: § 12 Abs. 2 (1) HmbHG 2010,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 57 Abs. 1 LHG M-V 2011,

²³⁰ Vgl. Graeßner (2004), S. 20.

²³¹ Vgl. Lischka (1996), S. 30.

²³² Vgl. Graeßner (2004), S. 22.

²³³ Vgl. Hanft/Knust (2007b), S. 57.

²³⁴ Vgl. Graeßner (2004), S. 46; vgl. Lischka (1996), S. 32.

²³⁵ Vgl. Graeßner (2004), S. 47.

- Niedersachsen: § 24 Abs. 1 (1) NHG 2010,
- Nordrhein-Westfalen: § 35 Abs. 1 HFG 2007,
- Rheinland-Pfalz: § 48 Abs. 1 HoschSchG 2010,
- Saarland: § 31 Abs. 1 UG 2010,
- Sachsen: § 67 Abs. 1 - 2 SächsHSG 2011,
- Sachsen-Anhalt: § 34 Abs. 1 (1) HSG LSA 2010,
- Schleswig-Holstein: § 60 Abs. 1 HSG 2011,
- Thüringen: § 76 Abs. 1 ThürHG 2009.²³⁶

In den Hochschulgesetzen der Länder Hessen und Bayern wird die Weiterbildung als Aufgabe von Hochschullehrern nicht genannt.

2.4.4.4 WEITERBILDUNG UND ZIELGRUPPEN

Die Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind sehr ausgedehnt. Im Allgemeinen sind es Bewerber mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium, die für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten die Eignung durch eine entsprechende Berufspraxis erworben haben.²³⁷

Die nachstehenden Länder geben in den Landesgesetzen die Zulassungsvoraussetzungen der Zielgruppen näher an:

- Baden-Württemberg: § 31 Abs. 1 LHG 2011,
- Bayern: Art. 43 Abs. 6 (1) BayHSchG 2011,
- Berlin: § 26 Abs. 2 BerlHG 2010,
- Brandenburg: § 23 Abs. 2 BbgHG 2010,
- Bremen: § 60 Abs. 2 BremHG 2010,

²³⁶ Eigene Darstellung: Tabelle 6, Weiterbildung als Dienstaufgabe von Hochschullehrern.

²³⁷ Vgl. Graefner (2004), S. 33.

- Hamburg: § 57 Abs. 2 HmbHG 2010,
- Hessen: § 16 Abs. 2 HHG 2009,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 31 Abs. 2 LHG M-V 2011,
- Nordrhein-Westfalen: § 62 Abs. 1 HFG2007,
- Rheinland-Pfalz: § 35 Abs. 1 HochSchG 2010,
- Saarland: § 55 Abs. 1 UG 2010,
- Sachsen: § 38 Abs. 2 SächsHSG 2011,
- Sachsen-Anhalt: § 16 Abs. 1 (2) HSG LSA 2010,
- Schleswig-Holstein: § 58 Abs. 2 HSG 2011,
- Thüringen: § 51 Abs. 2 ThürHG 2009.²³⁸

2.4.4.5 WEITERBILDUNG UND ZERTIFIKATE

Die Zertifizierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist uneinheitlich, und es besteht die Möglichkeit, Weiterbildungsangebote oder Leistungen unterschiedlich zu zertifizieren. Dies erfolgt durch Teilnahmebescheinigungen oder Zeugnisse bis zur Vergabe von akademischen Graden und Titeln.²³⁹

Die nachstehenden Bundesländer legen in den Ländergesetzen Zertifikate als Nachweis für die Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten fest:

- Baden-Württemberg: § 31 Abs. 3 LHG 2011,
- Bayern: Art. 43 Abs. 6 (4) BayHSchG 2011,
- Bremen: § 60 Abs. 2 BremHG 2010,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 31 Abs. 2 LHG M-V 2011,

²³⁸ Eigene Darstellung: Tabelle 6, Weiterbildung und Zielgruppen.

²³⁹ Vgl. Faulstich et al. (2007). S. 99.

- Nordrhein-Westfalen: § 62 Abs. 3 HFG 2007,
- Rheinland-Pfalz: § 35 Abs. 3 HochSchG 2010,
- Sachsen-Anhalt: § 16 Abs. 2 (2) HSG LSA 2010,
- Schleswig Holstein: § 58 Ab. 3 HSG 2011,
- Thüringen: § 51 Abs. 3 ThürHG 2009.²⁴⁰

2.4.4.6 WEITERBILDUNG ALS KOOPERATION MIT ANDEREN INSTITUTIONEN

Im Jahr 2001 wird eine Empfehlung der KMK erlassen, die neben einer öffentlich-rechtlichen auch eine privatrechtliche Variante der Trägerstruktur eine Kooperation ermöglicht.²⁴¹ Die folgenden Länder haben diese Form der Kooperation im Bereich der Weiterbildung aufgenommen:

- Baden-Württemberg: § 31 Abs. 4 LHG 2011,
- Berlin: § 26 Abs. 1 BerlHG 2010,
- Brandenburg: § 23 Abs. 4 BbgHG 2010,
- Hamburg: § 57 Abs. 5 HmbHG 2010,
- Mecklenburg-Vorpommern: § 31 Abs. 3 LHG M-V 2011,
- Nordrhein-Westfalen: § 62 Abs. 2 HG 2007,
- Schleswig Holstein: § 59 Ab. 4 HSG 2011,
- Thüringen: § 51 Abs. 1 ThürHG 2009.²⁴²

²⁴⁰ Eigene Darstellung: Tabelle 6, Weiterbildung und Zertifikate.

²⁴¹ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 97.

²⁴² Eigene Darstellung: Tabelle 6, Weiterbildung als Kooperationen mit anderen Institutionen.

2.4.4.7 DIE SICHERUNG DER FINANZIERUNG

Die Sicherung der Finanzierung durch **Gebühren und Entgelte** in der Weiterbildung wird in den einzelnen Ländergesetzen unterschiedlich bestimmt.

Baden-Württemberg sieht in § 31 Abs. 4 LHG 2011 eine „angemessene“ Entgeltentrichtung vor. **Bayern** legt in Art. 71 Abs. 8 (1) BayHSchG 2011 die Erhebung von Gebühren fest. **Berlin** regelt in § 2 Abs. 8 BerlHG 2010, dass die Hochschulen für Weiterbildungsangebote Gebühren erheben können.²⁴³

Brandenburg gibt in § 23 Abs. 3 BbgHG 2010 die Vergütung für Lehraufgaben im Bereich der Weiterbildung durch die erzielten Einnahmen aus Gebühren und privatrechtlichen Entgelten vor. **Bremen** hat in § 109 Abs. 3 BremHG 2010 festgelegt, dass Gebühren und Entgelte für weiterbildende Masterstudiengänge und sonstige weiterbildende Studienangebote zu entrichten sind. **Hamburg** definiert in § 6 e Abs. 1 HmbHG 2010 die sonstigen Gebühren und Entgelte. Darunter fällt die Erhebung einer Gebühr für Studienangebote in der Weiterbildung nach § 57 HmbHG 2010. Das Land **Hessen** bestimmt in § 16 Abs. 3 HHG 2009 kostendeckende Entgelte für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. In **Mecklenburg-Vorpommern** gibt es eine Regelung zur Erhebung eines angemessenen Entgelts, wenn Kooperationspartner (Vertrag mit einer anderen Einrichtung) im Bereich der Weiterbildung organisatorische Leistungen und Verwaltungsleistungen für die Hochschule übernimmt (§ 31 Abs. 3 LHG M-V 2011).

²⁴³ Eigene Darstellung: Tabelle 6, die Sicherung der Finanzierung.

Niedersachsen sieht in § 13 Abs. 3 (5) NHG 2010 vor, dass für die Teilnahme von berufsbegleitenden Studiengängen Gebühren erhoben werden.

Nordrhein-Westfalen bestimmt in § 62 Abs. 4 HG 2007, dass für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten Entgelte erhoben werden, und regelt, dass Mitglieder der Hochschule, die für die Weiterbildung tätig sind, eine Vergütung erhalten. **Rheinland-Pfalz** sieht in § 35 Abs. 2 HochSchG 2010 für ein Weiterbildungsstudium oder andere Weiterbildungsangebote ein Entgelt vor. Im **Saarland** regelt der § 8 Abs. 2 UG 2010, dass die Hochschulen Gebühren und Entgelte erheben dürfen, die Weiterbildung wird nicht explizit aufgeführt. **Sachsen** definiert in § 12 Abs. 4 Nr. 1 SächsHSG 2011, dass die Hochschule für die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium, an einem Fernstudium und von Gasthörern Gebühren erheben werden soll. **Sachsen-Anhalt** bestimmt in § 111 Abs. 3 HSG LSA 2010 Gebühren und Entgelte für Studiengänge, die die berufliche Praxis bestimmen, besondere Anforderungen für Berufstätige haben und für ein zweites oder weiteres Studium. **Schleswig-Holstein** reguliert in § 41 HSG 2011 die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten durch Beiträge.

Thüringen erhebt auf Grundlage des § 16 ThürHG 2009 Gebühren und Entgelte. Die Weiterbildung ist nicht gesondert genannt. Die Sicherung der Finanzierung erfolgt außer durch Gebühren und Entgelte durch eine **Kostendeckung** in der Weiterbildung: dies wird in den Ländergesetzen unterschiedlich bestimmt. Die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen lassen eine Formulierung zur Kostendeckung für Angebote in der Weiterbildung offen. Niedersa-

chen bestimmt in § 13 Abs. 3 Satz 5 NHG 2007 eine Kostendeckung für berufsbegleitende Studiengänge. Hamburg regelt in § 6 e HmbHG 2010 für Weiterbildungsangebote eine grundsätzliche Kostendeckung. Für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten im Land Hessen ist nach § 16 Abs. 3 HHG 2009 eine Kostendeckung vorgesehen. Nordrhein-Westfalen regelt in § 62 Abs. 4 HG 2007 eine kostendeckende Teilnahme bei Weiterbildungsangeboten.²⁴⁴

2.4.4.8 KRITIK DER LANDESRECHNUNGSHÖFE

Die Landesrechnungshöfe haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche Kritiken im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen geübt. Der Landesrechnungshof **Berlin** bemängelte in seinem Ergebnisbericht 2006 eine unzureichende Erfüllung des wissenschaftlichen Weiterbildungsauftrages der Universitäten. Es wurde festgestellt, dass die Freie Universität Berlin, die Technische Universität Berlin und die Humboldt-Universität zu Berlin in den Jahren 2003 bis 2005 ihren Verpflichtungen zur Verbesserung des Angebots an postgradualen Studien (§ 25 BerlHG 2005) nur unzureichend nachgekommen ist. Als Hauptursachen wurden die ablehnende Haltung der Senatsverwaltung zur Erhebung von Entgelten bzw. Gebühren für diese Studiengänge sowie eine fehlende personelle Absicherung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung genannt.²⁴⁵

Der Rechnungshof **Brandenburg** (2009) nahm grundsätzlich Stellung zur Situation der Weiterbildung an Brandenburgischen Hochschulen und ermittelte ein Fehlen längerfristiger Angebote in Form von weiterbilden-

²⁴⁴ Eigene Darstellung: Tabelle 6, die Sicherung der Finanzierung.

²⁴⁵ Vgl. Rechnungshof Berlin (2006), S. 38ff.

den Studiengängen. Diesen Mangel behob das Ministerium für Wissenschaft und Forschung in der Neufassung des Hochschulgesetzes von 2008 und schuf damit mehr Impulse für das Engagement in der Weiterbildung. Die Lehraufträge in der Weiterbildung werden als Nebentätigkeit vergütet.²⁴⁶

Der Rechnungshof der Freien Hansestadt **Bremen** beanstandete im Jahresbericht 2005, dass eine Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule Bremen in den Jahren 2001 bis 2003 weder organisatorisch noch finanziell stattfand. Die Hochschule hat diesen Mangel zwischenzeitlich mit dem Ausbau eines „International Graduate Center“ behoben und hat eine zentrale Organisations- und Finanzstruktur geschaffen. Die Einführung der kaufmännischen Buchführung und einer bedarfsgerechten Drittmittelabrechnung soll die Probleme auf Seiten der Organisation und der Finanzierung lösen. Und es werden rechtliche Regelungen für die Lehrenden geschaffen.²⁴⁷

Der Bericht des Rechnungshofs der Freien Hansestadt **Bremen** (2009) stellte eine Entwicklung der Weiterbildung durch das Bremische Hochschulgesetz fest. Eine Umsetzung erfolgt an den Fachbereichen der Universität Bremen und im Zentrum für Weiterbildung (ZWB). In dem Bericht des Rechnungshofes wurde das Fehlen einer Kostendeckung für Entgelte in der Weiterbildung beanstandet; er schlägt eine Erhöhung der Einnahmen vor. Das Zentrum für Weiterbildung (ZWB) prüft die Anpassung der Entgelte.²⁴⁸

²⁴⁶ Vgl. Landesrechnungshof Brandenburg (2009), S. 11f.

²⁴⁷ Vgl. Rechnungshof der Freien Hansestadt Bremen (2005), S. 190ff.

²⁴⁸ Vgl. Rechnungshof der Freien Hansestadt Bremen (2009), S. 123ff.

Der **hessische** Rechnungshof (2006) hat ermittelt, dass das Ministerium für Wissenschaft und Kunst der gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes nicht nachkommt. Es fehle an einer Strategie zum Aufbau eines marktorientierten Systems von Weiterbildungsstudien. Die gesetzlichen Bestimmungen zur Kostendeckung würden seit Längerem nicht eingehalten werden. Das Ministerium für Wissenschaft und Kunst teilte mit, dass eine umfassende, organisierte wissenschaftliche Weiterbildung erst ab dem Jahr 2020 erfolgen werde, eine Arbeitsgruppe sei eigens gebildet worden. Der Rechnungshof erwartet, dass der gesetzliche Auftrag erfüllt wird und regt eine bindende Definition des Begriffs „kostendeckend“ an.²⁴⁹

Der Rechnungshof des Landes **Mecklenburg-Vorpommern** schlägt in seinem Jahresbericht 2007 (Teil 2) vor, die Rechtsvorschriften zur Anerkennung und Förderung der Weiterbildung zu ändern. Im derzeitigen Anerkennungsverfahren hat das zuständige Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur dafür Sorge zu tragen, dass die erforderlichen Veränderungen der Rechtsvorschriften zügig umgesetzt werden.²⁵⁰

Der Landesrechnungshof **Nordrhein-Westfalen** hat in seinem Bericht aus dem Jahr 2009 bemängelt, dass die Hochschulangebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung unzureichend sind und keinesfalls im Einklang mit der Hauptaufgabe der Hochschulen stehen. Der Landesrechnungshof fordert eine Ausdehnung der Angebote und eine Optimierung der Kalkulationen für Weiterbildung, um eine Erhöhung der Einnahmen für die Hochschulen zu erzielen. Ziel- und Leistungsvereinba-

²⁴⁹ Hessischer Rechnungshof (2007), S. 178ff.

²⁵⁰ Vgl. Landesrechnungshof Mecklenburg-Vorpommern (2007), Teil 2, S. 110ff.

rungen zwischen Hochschulen und dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie sollen gefördert werden.²⁵¹

Der **Thüringer** Rechnungshof überprüfte in seinem Jahresbericht 2010 die Einnahmen der Hochschulen aus Beiträgen, Gebühren und Entgelten der Jahre 2007 und 2008. Der Rechnungshof kam zu dem Ergebnis, dass der Ausbau kostenpflichtiger postgradualer und weiterbildender Studiengänge zur faktischen Aufgabe der Hochschulen gehört. Diese Bestimmung dient der Überprüfung von Zielen (§ 12 Abs. 1 ThürHG 2009) für den Bereich der Weiterbildung. Außerdem sind Aspekte zur Fortentwicklung des Angebots postgradualer Studiengänge notwendig. Der Rechnungshof tadelt, dass die bisherigen Steuerungsinstrumente nicht ausreichend sind, und hat das Ministerium aufgefordert die Ziel- und Leistungsvereinbarungen durch ein neues und einheitliches Berichtswesen zu organisieren.²⁵²

2.4.5 FAZIT DER QUERSCHNITTS-ANALYSE

Das Fazit der Querschnitts-Analyse der Hochschulgesetze der Länder ist, dass die Gesetze der Weiterbildung einem **Ordnungsziel** entsprechen. Der Bereich der Finanzierung entspricht ebenso wie die kostendeckende Erhebung der Gebühren und Entgelte einem **Leistungsziel**. Eine Kostendeckung für die Angebote der Weiterbildung ist notwendig und findet sich in den Ländergesetzen wieder. In der aktuellen Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung bleiben Fragen zur dienst- und nebetätigkeitsrechtlichen Situation, zur Zertifizierung, didaktischen Standards, zur

²⁵¹ Vgl. Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen (2009), S. 215ff.

²⁵² Vgl. Thüringer Rechnungshof (2010), S. 119ff.

Schaffung flexibler Gebühren- und Entgeltordnungen, Zielgruppen, zu Leitbildern und zur Bereitstellung einer fundierten Weiterbildungsstatistik offen oder erweisen sich in der Umsetzung als problematisch.²⁵³

2.5 ZUSAMMENFASSUNG

Wissenschaft und Technik vermitteln Wirtschaft und Gesellschaft das gegenwärtige Wissen und Know-how. Weiterbildung erneuert Wissen, muss Qualitätsstandards entsprechen, sich dem Wettbewerb stellen und wirtschaftliche Ziele erfüllen.²⁵⁴ Die europäischen Vorgaben und die föderale Regulationsstruktur lassen eine zunehmende Marktorientierung erkennen.²⁵⁵

Abbildung 4 stellt die Bedeutung der Weiterbildung im gesellschaftlichen Umfeld dar.

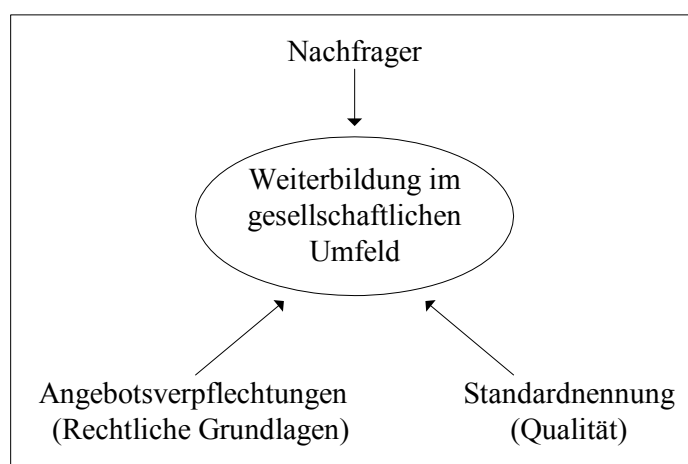


Abbildung 4: Weiterbildung im gesellschaftlichen Umfeld²⁵⁶

²⁵³ Vgl. Wolter (2004), S. 56ff.

²⁵⁴ Vgl. Mainzer (2001), S. 25.

²⁵⁵ Vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug (2009), S. 364.

²⁵⁶ Eigene Darstellung.

Die **Nachfrager** von Weiterbildung folgen dem Konzept des lebenslangen Lernens und erneuern ihr Wissen durch die Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse und praxisbezogener Zusammenhänge. Weiterbildung wirkt als Kompetenzerweiterung und ermöglicht so eine Verbesserung der bisherigen Berufsqualifikation.²⁵⁷ Die Hochschulabsolventen stellen die weiterbildungsaktive Gruppe dar. Erwerbstätige mit Hochschulabschluss nehmen häufiger an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung teil als Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss. Im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen partizipieren Hochschulabsolventen an der Weiterbildung.²⁵⁸ Hochschulweiterbildung ist in vielen Bereichen zu einem festen Bestandteil der Erwerbs- und Qualifikationsmaßnahmen geworden und es wird zukünftig eine steigende Nachfragequote prognostiziert.²⁵⁹

Die **Qualitätssicherung** erfolgt durch die Akkreditierung, Evaluationen und verschiedene Qualitätsmodelle in der Lehre. Die Modularisierung in den grundständigen Studiengängen und die Integration der Bachelor- und Masterstrukturen fördern neue Impulse in der wissenschaftlichen Weiterbildung.²⁶⁰ Die Weiterbildungsstudiengänge werden nach zentralen Qualitätskriterien beurteilt und sichern so auch das wissenschaftliche Niveau.²⁶¹

Die **Angebotsverflechtungen** (rechtliche Grundlagen) liegen in unterschiedlichen Ebenen vor und bestimmen die wissenschaftliche Weiterbildung mit weitreichenden Regelungen. Die wissenschaftliche Weiterbildung umfasst ein breites Spektrum und steht im Spannungsfeld von

²⁵⁷ Vgl. Matzick/Schmollinger (2008), S. 91.

²⁵⁸ Vgl. Pechar (2006), S. 122.

²⁵⁹ Vgl. Willand (2007), S. 1076.

²⁶⁰ Vgl. Faulstich (2005c), S. 300.

²⁶¹ Vgl. Faulstich (2005c), S. 294f.

Politik, Kultur und Ökonomie. Demografische, ökonomische und kulturelle Entwicklungen verändern die Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Weiterbildungsstudiengänge.²⁶² Dies spiegelt sich in aktuellen Diskussionen wie zur Pisa-Studie, dem Bologna-Prozess oder zum lebenslangen Lernen, im Kontext der Wissenschaftsgesellschaft wider. Eine zunehmende Bedeutung dieses Bereichs beeinflusst den Erfolg der Weiterbildungsstudiengänge.²⁶³ Diese Veränderungen belegen die Relevanz der Studie, da die aktuellen Trends den Ausbau von Weiterbildungsstudiengängen erfordern.

²⁶² Vgl. Faulstich/Zeuner (2006), S. 7ff.

²⁶³ Vgl. Dausien (2008), S. 151.

3 ERFOLG VON WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN

3.1 ERFOLG UND ERFOLGSFAKTOREN

Eine übereinstimmende Definition des Erfolgs von Weiterbildungsstudiengängen und Antworten auf die Frage welche Faktoren ihn beeinflussen, sucht man in der einschlägigen Literatur allerdings vergebens.

Erfolg aus planerischer Sichtweise wird vielfach als Erreichen eines vorab definierten Zieles bestimmt, ökonomisch wird Erfolg ermittelt als Differenz zwischen Ertrag und Aufwand.²⁶⁴ Sinnvoll ist es, beide Perspektiven zu verbinden. Erfolg ist das Ergebnis einer Ursache-Wirkungs-Kette und sollte berechenbar sein.²⁶⁵ Um Aussagen über Erfolg oder Misserfolg zu erhalten, sind daher Kriterien zu entwickeln, damit die Entwicklung von Erfolg messbar wird. Hierzu bedarf es leistungsbezogener Daten oder eines Kennzahlensystems. Allerdings besteht die Gefahr, dass ein solches Erfolgsverständnis nur ökonomischen Erfolg betrachtet und nicht die vielseitige Sicht menschlicher Bewertungen von Erfolg und deren komplexe Ursachen sieht.²⁶⁶

Rein ökonomische Definitionen von Erfolg sind für Weiterbildungsstudiengänge deshalb nur begrenzt sinnvoll. Ohne verlässliche Messungen fehlt es jedoch an Glaubwürdigkeit. Die vorliegenden Untersuchungen verweisen auf zahlreiche Faktoren, die einen Erfolg beeinflussen.²⁶⁷

²⁶⁴ Vgl. Meffert (2000), S. 305; vgl. Haenecke (2001), S. 160; vgl. Homburg/Krohmer (2006), S. 432f.

²⁶⁵ Vgl. Rohrhirsch (2005), S. 65f.

²⁶⁶ Vgl. Homburg/Krohmer (2006), S. 432f.

²⁶⁷ Vgl. Meffert (2000), S. 305.

Die jeweilige Ausgestaltung dieser Faktoren hat einen wesentlichen Einfluss auf die Erfolgserreichung.²⁶⁸ Als Erfolgsfaktoren werden hier die Variablen betrachtet, die den strategischen Erfolg entscheidend bestimmen, und ihre Wirkung ist umso größer, je sie mehr das eigene Potenzial ausschöpfen (z. B. Nachfrageerhöhung, Steigerung des Umsatzes oder Verbesserung des Qualitätsmanagements).²⁶⁹

3.2 ABLEITUNG EINES THEORETISCHEN MODELLS ZUR ERFOLGSANALYSE

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage nach den entscheidenden Einflussfaktoren für den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen. Dies kann für eine Organisation, über diejenigen Determinanten ermittelt werden, die zur Ausschöpfung ihrer Ressourcen zur Verfügung stehen.²⁷⁰

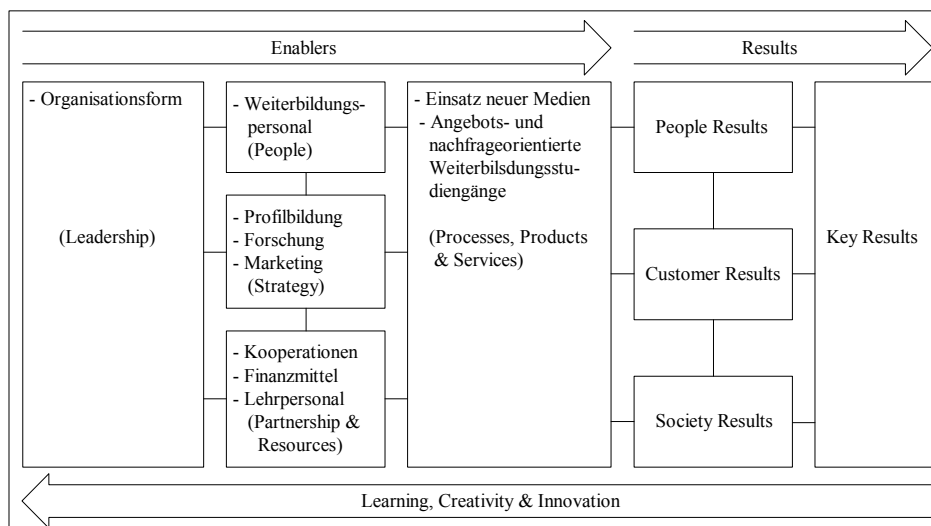


Abbildung 5: Modifiziertes EFQM-Modell 2011²⁷¹

²⁶⁸ Vgl. Evanschitzky (2003), S. 105.

²⁶⁹ Vgl. Kutz (2000), S. 66 und S. 111.

²⁷⁰ Vgl. Fritz (1990), S. 92.

²⁷¹ EFQM-Modell (2011).

Auf der Grundlage der bisherigen Forschungsergebnisse in der Literatur leitet sich die Notwendigkeit eines empirischen Grundkonzepts für Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen ab. Dazu dient für die vorliegende Untersuchung das EFQM-Modell (vgl. Abbildung 5).

Das Modell geht von der These aus, dass sich der Erfolg einer Organisation begründen lässt mit deren Resultaten im Hinblick auf: Kunden, Mitarbeiter, Gesellschaft und weitere wichtige Leistungen (Ergebniskriterien). Der Erfolg hängt von den Bereichen Führung, Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse, Produkte und Service ab.²⁷² Die genannten Kriterien werden bei Produktionsprozessen und im Bereich der Dienstleistungen angewendet.²⁷³

Die **Befähiger** (Enablers) sind die Hauptakteure, die die **Ergebnisse** (Results) mithilfe der Interessengruppen (Kunden, Mitarbeiter, Gesellschaft und diejenigen, die ein monetäres Interesse haben) sichern.²⁷⁴ Der Faktor **Führung** (Leadership) umfasst die Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen. Als Teilkriterien sind hier zu nennen der Führungsstil und die Organisationsform. Der Faktor **Strategie** (Strategy) beinhaltet die Profilbildung, die Forschung und das Marketing. Der Faktor **Mitarbeiter** (People) analysiert die Personalsituation, das Wissen und die Kompetenz der Mitarbeiter. Der Faktor **Partner und Ressourcen** (Partnership and Resources) integriert Kooperationen, Finanzmittel und Lehrpersonal.

²⁷² Kotter (2003), S. 10; EFQM-Modell (2011).

²⁷³ Vgl. Lampen (2006), S. 88.

²⁷⁴ Vgl. Hanft (2008), S. 282f.

Der Faktor **Prozesse, Produkte und Service** (Processes, Products and Services) beinhaltet den Einsatz neuer Medien und Angebots- und nachfrageorientierte Weiterbildungsstudiengänge.²⁷⁵

Im Mittelpunkt des EFQM-Modells steht die Mitarbeiterperspektive, sie dient der Optimierung von definierten Zielen. Das Ziel ist eine Qualitätsförderung, aber das Modell enthält wenig Spielraum zur Abbildung unternehmerischer Strategien.²⁷⁶

3.3 SCHLÜSSELFAKTOREN VON WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Ausführungen zum EFQM-Modell und der Erfolgsfaktorenstudien für Weiterbildungsstudiengänge werden im Fortgang der Untersuchung folgende Faktoren untersucht:

Wettbewerbs- und Strukturfaktoren:

- Angebots- und Nachfrageorientierung,
- Marketing,
- Organisationsformen,
- Weiterbildungspersonal,
- Lehrpersonal,
- Einsatz neuer Medien,
- Zertifikate und Abschlüsse,

²⁷⁵ Vgl. Kotter (2003), S. 13ff.

²⁷⁶ Vgl. Speer (2001), S. 77ff.

- Weiterbildung als ein Schwerpunkt der Hochschulen,
- Profilbildung,
- Kooperationen,
- Reputation,
- Forschung.

Eine Einordnung nach **Erfolgskriterien** erfolgt für messbare Zahlen oder Bewertungen:

- Teilnehmer (Anzahl),
- Absolventen (Anzahl),
- Finanzielle Mittel und Aufbau der Finanzierung (monetäre Mittel),
- Evaluationen (Bewertungen des Studiengangs).

3.4 WETTBEWERBS- UND STRUKTURFAKTOREN

3.4.1 ANGEBOTS- UND NACHFRAGEORIENTIERUNG

Hochschulweiterbildung agiert auf dem Weiterbildungsmarkt mit verschiedenen Anbietern und Angeboten, die sich um die Gunst von Nachfragern bemühen.²⁷⁷ Der Erfolg der Weiterbildungsangebote kann von unterschiedlichen Kriterien abhängen:

- Zulassungsvoraussetzungen,
- Zielgruppe,
- Studienform/Studienorganisation,
- Dauer,

²⁷⁷ Vgl. Hüning/Langer (2006), S. 13.

- Abschluss,
- Anbieter,
- Gebühren.²⁷⁸

In der Weiterbildung findet sich bislang ein eher angebotsorientiertes Konzept. Die Kennzeichen der angebotsorientierten Weiterbildung zeigen oftmals Angebotskataloge mit undifferenzierten Zielgruppen-Beschreibungen. Es kommt zu Überschneidungen verschiedener Hochschulen, wenn es sich um Standardangebote der Weiterbildung handelt.²⁷⁹

Eine Bedarfsanalyse des Weiterbildungsmarktes ist notwendig, um bei zukünftigen Entwicklungs-Strategien eine Profilbildung und eine Nachfrageorientierung zu erreichen. Eine Festlegung der Zielgruppen, die angesprochen werden soll, ist erforderlich.²⁸⁰ Weiterbildungseinrichtungen sollten den spezifischen Bedarf ermitteln. Die Zielgruppen und das Nachfragepotenzial müssen identifiziert werden, um marktgerechte Angebote zu erarbeiten.²⁸¹ Eine Nachfrageorientierung kann optimiert werden, wenn Wahl- und Einflussmöglichkeiten des Bildungsprodukts transparent sind.²⁸²

3.4.2 MARKETING

Diese Entwicklungen stellen die Weiterbildungsstudiengänge vor die Aufgabe, geeignete Marketingkonzepte zu entwickeln. Die Umsetzung

²⁷⁸ Vgl. Bloch (2006), S. 31.

²⁷⁹ Vgl. Jaich (2007), S. 139ff.

²⁸⁰ Vgl. Schaeper et al. (2006), S. 3ff.

²⁸¹ Vgl. Wolter (2004), S. 19.

²⁸² Vgl. Pohl (2008), S. 85.

solcher Marketingstrategien ist mit einem erheblichen finanziellen Aufwand für Weiterbildungsstudiengänge verbunden und erfordert die Realisierung von Managementstrukturen, sowie eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit, verbesserte Kundenbeziehungen und eine optimierte Außerdarstellung. Die Bedürfnisse und die Wünsche der Kunden stehen im Vordergrund, und das erfordert entsprechendes Marketing-Management (vgl. Abbildung 6).²⁸³

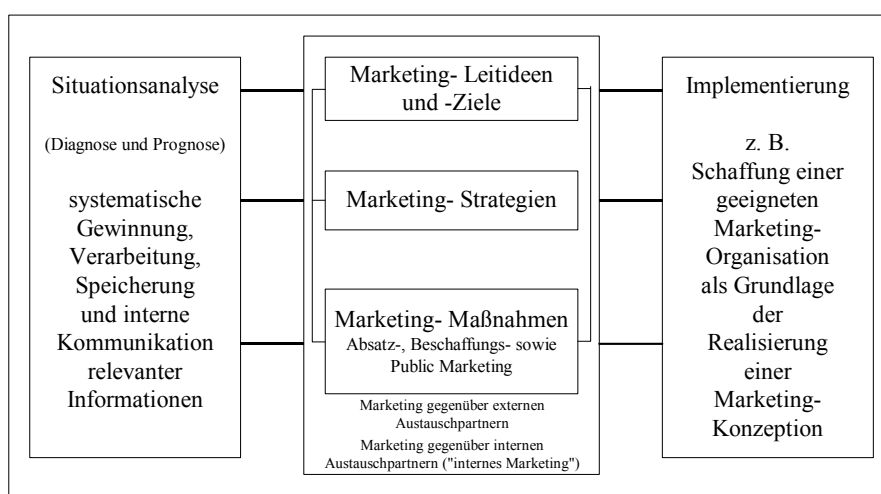


Abbildung 6: Aufgabenfelder des Marketing-Managements²⁸⁴

Der Einsatz solcher Marketinginstrumente verursacht vergleichsweise hohe Kosten. Weiterbildungsstudiengänge verfügen im Allgemeinen über ein kleines Budget für Marketing, kostenintensive Strategien mit den entsprechenden Instrumenten kommen nicht infrage.²⁸⁵ Das Ziel ist es, das Spektrum der Marketinginstrumente zum Nutzen der Weiterbildungsstudiengänge zu fördern. Die Wahl der Instrumente ist abhängig

²⁸³ Vgl. Sloane (1997), S. 38.

²⁸⁴ Raffè/Fritz/Wiedmann (1994), S. 51.

²⁸⁵ Vgl. Raabe/Rubens-Laarmann (2007), S. 129 und S. 136.

von der Zielgruppe, dem Budget und der Positionierung in der Öffentlichkeit.²⁸⁶

3.4.3 ORGANISATIONSFORMEN

Die Wahl der Organisationsform in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist abhängig von den jeweiligen Landesgesetzen und nicht zuletzt von der institutionellen Trägerschaft der Hochschule selbst, wie die Trägerschaft des Staates, Trägerschaft von rechtsfähigen Stiftungen des öffentlichen Rechts oder privaten Trägern (vgl. Abbildung 7).²⁸⁷

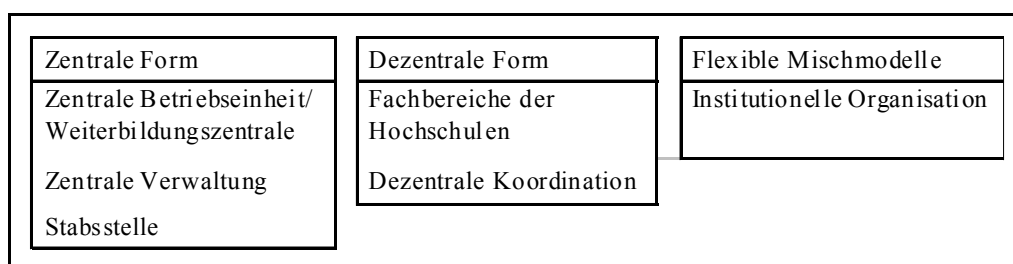


Abbildung 7: Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung²⁸⁸

Die dezentrale Form auf Fachbereichsebene, mit fachlichen Weiterbildungsangeboten, unterscheidet sich von zentralen Einrichtungen oder Koordinationsstellen und ist organisatorisch selbstständig mit primärer Dienstleistungsfunktion.²⁸⁹ Flexible Mischmodelle sind Vereine (e.V.) oder Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH und gGmbH), die in Zusammenarbeit mit den Hochschulen arbeiten oder als „Tochtergesellschaften“ von Fachbereichen, Institutionen oder Fakultäten gegründet wurden, um sich so am Weiterbildungsmarkt zu beteiligen. Der Ent-

²⁸⁶ Vgl. Sievers (2008), S. 353f.

²⁸⁷ Vgl. Hirsch (2007), S. 30.

²⁸⁸ In Anlehnung an Bloch (2006), S. 26.

²⁸⁹ Vgl. Bredl et al. (2006), S. 29.

schluss für eine institutionelle Organisationsform ist mit weiteren strategischen Überlegungen verbunden (z. B. Profilbildung, Kooperationsform und steuerliche Bedingungen).²⁹⁰

3.4.4 WEITERBILDUNGSPERSONAL

In Unternehmen werden Mitarbeiter als „Human Ressourcen“ oder „Humankapital“ gesehen.²⁹¹ Die Unternehmen verfügen im Allgemeinen über ein zentrales Personalmanagement, das „Human Resource Management“²⁹². Der Umgang mit hochwertiger und innovativer Technik verlangt hochqualifizierte, motivierte und kreative Mitarbeiter.²⁹³ Die Mitarbeiter gelten als der „Schlüssel“ für Wettbewerbsvorteile.²⁹⁴ Weiterbildungspersonal repräsentiert nach außen die Qualität der eigentlichen Weiterbildungsleistung. Sie vertreten ein Gebiet mit komplexem Fachwissen. Eine große Anforderung ist die Beratung. Bildungsberatung ist ein verantwortungsvolles und professionelles Handeln.²⁹⁵

In Deutschland gibt es bislang keinen Arbeitsmarkt für Mitarbeiter wissenschaftlicher Weiterbildung.²⁹⁶ Die entsprechende Bezahlung, schafft den Anreiz, in der Weiterbildung qualitativ gut ausgebildetes Personal zu binden. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind besonders

²⁹⁰ Vgl. Hirsch (2007), S. 31.

²⁹¹ Vgl. Krüger (2005), S. 319.

²⁹² Human Resource Management werden synonym mit den Begriffen Personalmanagement und Personalwirtschaft verwendet. In diesem Ansatz wird der Mensch als Faktor der Unternehmensentwicklung verstanden und gilt als Garant für einen strategischen Erfolg. Die Entwicklung des Humanpotenzials kann mithilfe von Motivations- und Anreizsystemen und Modellen der Arbeitszufriedenheit die Leistungsfähigkeit steigern. Vgl. Müller-Vorbrüggen (2010), S. 6; vgl. Hopfenbeck (2002), S. 481ff.

²⁹³ Vgl. Kuhlmann/Holland (1995), S. 83.

²⁹⁴ Vgl. Link (1996), S. 44.

²⁹⁵ Vgl. Lampe (2009), S. 40ff.

²⁹⁶ Vgl. Kuhlenkamp (2005), S. 88.

die Personalkosten von Bedeutung. Sie umfassen neben den Gehältern gesetzliche und freiwillige Sozialkosten und sonstige Personalkosten.²⁹⁷

3.4.5 LEHRPERSONAL

Lehrpersonal in der Weiterbildung gilt im Umgang mit lernenden Erwachsenen und durch die inhaltliche- und didaktische Kompetenz als ein wichtiger Erfolgsfaktor.²⁹⁸ Das Lehrpersonal ist für die Durchführung von Kursen, Trainings und Veranstaltungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung verantwortlich. Die unterschiedlichen Weiterbildungsangebote werden sowohl von hauptberuflichen als auch von nebenberuflichen Lehrenden übernommen.²⁹⁹ Die Hochschulen greifen auf eigenes Personal zurück (Professor/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen). Eine geringere Rolle nehmen Praktiker, Trainer und Professoren/innen anderer Hochschulen ein. Das Profil der Lehre wird im großen Maße durch die jeweiligen Dozenten bestimmt, die neben großem Praxiswissen die Wissenschaftlichkeit der Angebote in den Vordergrund stellen.³⁰⁰

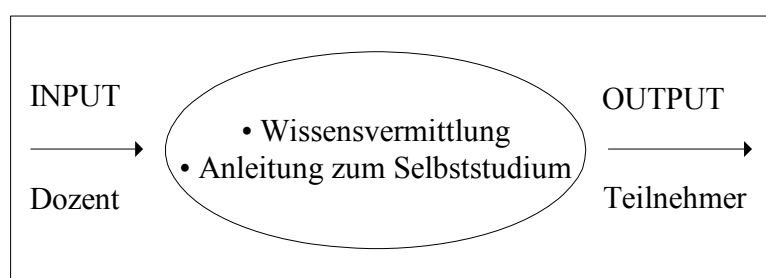


Abbildung 8: Wissensvermittlung in der Weiterbildung³⁰¹

²⁹⁷ Vgl. Hoppe (2005), S. 219f.

²⁹⁸ Vgl. Kollar/Fischer (2009), S. 1017.

²⁹⁹ Vgl. Wittpoth (2003), S. 180.

³⁰⁰ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 112f.

³⁰¹ Eigene Darstellung.

Das Lernen in der Weiterbildung funktioniert über eine personelle Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie, das Bereitstellen von Lernarrangements (vgl. Abbildung 8).³⁰²

Der Unterricht in Weiterbildungsstudiengängen erfordert von den Lehrenden eine Lernvermittlung, die über den Unterricht/ die Vorlesung hinausgeht. Dazu gehören: das Zusammenfügen der Lerninhalte, eine Bedarfsermittlung, die Vorbereitung, die Durchführung, der Transfer und die Erfolgskontrolle. Das bezieht die Beratung ein, die in der Weiterbildung eine besondere Rolle einnimmt.³⁰³ Die Erwachsenenpädagogik erfordert eine spezielle Didaktik. Die Teilnehmer werden nicht „beschult“, sondern professionell angeleitet, sich Wissen selbstständig anzueignen.³⁰⁴ Das Selbststudium wird vom Lehrenden durch einschlägige Literatur, durch Aufgaben und Feedbackgespräche unterstützt.³⁰⁵ Die Lehrenden fördern den Transfer von Wissen, indem sie vorangehende Erfahrungen der Teilnehmer mit den Erwartungen an die Lehre verbinden.³⁰⁶

3.4.6 EINSATZ NEUER MEDIEN

Für Hochschulen erschließen sich mit virtuellen Studien- und Lernangeboten neue Wege in der Bildung.³⁰⁷ Es wird prognostiziert, dass die globale Nachfrage bis zum Jahr 2025 etwa 180 Millionen Studenten betragen wird, davon werden ca. 30 bis 80 Millionen weltweit online studieren.³⁰⁸

³⁰² Vgl. Faulstich/Zeuner (2006), S. 69.

³⁰³ Vgl. Faulstich/Zeuner (2006), S. 69.

³⁰⁴ Vgl. Arnold (1996), S. 144 und S. 148.

³⁰⁵ Vgl. Redlich/Rogmann (2007), S. 144.

³⁰⁶ Vgl. Faulstich/Zeuner (2006), S. 78ff.

³⁰⁷ Vgl. Arnold et al. (2004), S. 19.

³⁰⁸ Vgl. Hwang (2006), S. 95f.

Im Rahmen der Reorganisation der gesamten Hochschullehre in Deutschland und des europäischen Hochschulraums ist der Einsatz von E-Learning ein zentraler Aspekt, der unter dem Stichwort „E-Bologna“ diskutiert wird.³⁰⁹ Als internationaler Trend für die grundständige Lehre wurde dazu ermittelt: *„A key development to be noted is that the use of a new learning management system spread rapidly the conventional universities and started to break the monopoly of the large distance learning universities. Furthermore the traditional way of content production supplemented with some tutorial support was questioned as being the delivery of "canned content" that neglected the potential of students' collaborative contribution to enhance their learning [...].“*³¹⁰

Der Einsatz neuer Medien besitzt für die Weiterbildung eine besondere Bedeutung, weil sie für die Teilnehmer eine große Flexibilität ermöglichen.³¹¹ Weitere Vorteile der Informations- und Kommunikationstechnologien von Weiterbildungsstudiengängen sind:

- Eine schnelle und kostengünstige Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden,
- rasche Datenverarbeitung,
- Bereitstellung von Bild- und Tonmaterial.³¹²

E-Learning ermöglicht eine räumliche oder zeitliche Trennung von Lehrenden und Lernenden. Einige Autoren sehen darin eine gezielte Weiterentwicklung der traditionellen Fernlehre durch die neuen technischen

³⁰⁹ Vgl. Bloh/Lehmann (2005), S. 167ff.

³¹⁰ Hasan/Laaser (2009), S. 1.

³¹¹ Vgl. Herrmann (2007), S. 205 und 209.

³¹² Vgl. Herm et al. (2003), S. 47.

Möglichkeiten.³¹³ Die Lerninhalte werden hauptsächlich über das Internet und Intranet verteilt.³¹⁴ Das begriffliche Spektrum erstreckt sich von einem Einsatz einfacher Lernsoftware bis hin zu den Lernformen, hochentwickelte Technologien kommen zum Einsatz.³¹⁵

3.4.7 ABSCHLÜSSE

In den Weiterbildungsstudiengängen sind Zertifikate und Abschlüsse ein wesentliches Element, weil es sich um den Erwerb einer Graduierung handelt. Weiterbildungsstudiengänge vergeben eigene Hochschulabschlüsse, in der Regel einen eigenen Titel.³¹⁶

In Deutschland unterscheidet man in der wissenschaftlichen Weiterbildung drei Programmtypen:

- ohne formale Abschlüsse,
- Weiterbildungszertifikate mit z. B. Bachelor- und Masterabschlüsse,
- Angebote konsekutiver Bachelor- und Masterabschlüsse.

Zertifikate und Abschlüsse gelten als Eignungsnachweise, um Einsatzmöglichkeiten abzuwägen und zu sichern. Die Unternehmen profitieren von diesen Maßnahmen bei der Lösung von Rekrutierungsproblemen. Zertifikate gelten als Indiz, dass eine bestimmte Kompetenz vorliegt. Die Entwicklung von Standards könnte bei der Vergabe von Zertifikaten,

³¹³ Vgl. Lehmann (2002), S. 328f.

³¹⁴ Vgl. Köllinger (2002), S. 15.

³¹⁵ Vgl. Curran (2001), S. 114.

³¹⁶ Vgl. Faulstich (2005b), S. 205.

ähnlich dem Diploma Supplement, helfen und die Schwerpunkte erworbener Qualifikationen transparent und vergleichbarer machen.³¹⁷

3.4.8 WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGE ALS EIN SCHWERPUNKT DER HOCHSCHULEN

Die Hochschulen gelten seit ihrer Entstehung im 12. und 13. Jahrhundert als Stätten der Erkenntnisgewinnung und Wissenschaftspflege. Bis in die Gegenwart hat sich dieser Anspruch, in Forschung und Lehre tätig zu sein und die wissenschaftliche Lehre vorwiegend als Ausdruck eigener oder anderer Forschungsleistungen anzusehen, erhalten.³¹⁸

Weiterbildungsstudiengänge als zusätzliche Leistung der Hochschulen müssen ihren Platz in einer traditionellen Ordnung noch finden. Nach über dreißigjähriger gesetzlicher Verankerung des Weiterbildungsauftrags der Hochschulen wird deutlich, dass die herkömmlichen universitären Strukturen und primären Anforderungen der wissenschaftlichen Erstausbildung auf die Weiterbildung nicht einfach übertragbar sind. Jedoch ist in den vergangenen Jahren ein steigendes Weiterbildungsangebot der Universitäten deutlich geworden. Problematisch bleiben die unzureichenden Investitionen der Hochschulen für die Weiterbildung.³¹⁹ Die bisherigen Veränderungen in der Weiterbildung konnten noch keine „Aufbruchsstimmung“ in den Hochschulen bewirken.³²⁰

³¹⁷ Vgl. Faulstich (2005a), S. 2ff.

³¹⁸ Vgl. Faulstich (2005b), S. 200.

³¹⁹ Vgl. Kuhlenkamp (2005), S. 81ff.

³²⁰ Vgl. Faulstich (2005b), S. 200.

3.4.9 PROFILBILDUNG

Die Hochschulen haben durch den Bologna-Prozess die Möglichkeit, durch nationale Qualifikationsrahmen institutionelle Profile zu entwickeln. Für die Transparenz der Profilbildung ist es sinnvoll zu unterscheiden zwischen:

- Internationalisierung der Bildungsmärkte,
- Position im nationalen Bildungsmarkt,
- Profilierungsstrategie der jeweiligen Hochschule.³²¹

Die Hochschulen, die bereits über ein eigenes Leitbild als Instrument der Profilbildung verfügen, setzen folgende Steuerungsinstrumente ein:

- Leitbildentwicklung,
- Globalhaushalte,
- Kosten- und Leistungsrechnung,
- Zielvereinbarungen.

Für die Hochschulen bedeutet die Entwicklung eines Leitbildes, dass Weiterbildungsstudiengänge in diesen Prozess integriert werden. Sie führen drei Merkmale als Profil und Stärke an:

- Der Forschungs- und Wissenschaftsbezug, den die Hochschule in die Weiterbildung einbringen kann,
- die Möglichkeit, akademische Grade zu vergeben,
- die Rolle der Hochschule als gesellschaftliches Kompetenzzentrum.³²²

³²¹ Vgl. Frey (2008), S. 103.

³²² Vgl. Herm et al. (2003), S. 28ff.

3.4.9.1 KOOPERATIONEN

Der Gedanke der Kooperationen in Weiterbildungsstudiengängen spiegelt sich in den Ländergesetzen wider. Den Hochschulen wird die Möglichkeit eingeräumt, eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu nutzen. Diese dient dazu, hochschulnahe Weiterbildung zu organisieren.³²³ Kooperationen unterstützen die Ausschöpfung vorhandener Kapazitäten und die Vermeidung einer doppelten Förderung.³²⁴ Sie stehen für den Aufbau einer interorganisationalen Zusammenarbeit und sind durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet:

- gemeinsame Entscheidungen und Durchführung differenzierter Teilaufgaben,
- vertragliche Regelungen,
- Gründung auf freiwilliger Basis,
- Erreichen eines gemeinsamen Zwecks,
- im Vergleich zur Eigenständigkeit eine verbesserte Zielerreichung.³²⁵

Für die Hochschulen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten zur Kooperation, ein Beispiel sind die „Corporate Universities“³²⁶. Beide konkurrieren auf dem Weiterbildungsmarkt, unterscheiden sich jedoch in den

³²³ Vgl. Graebner (2004), S. 30.

³²⁴ Vgl. KMK (2001a), S. 18.

³²⁵ Vgl. Jansen (2008), S. 176f.

³²⁶ Corporate Universities werden von privaten Unternehmen gegründet, in Deutschland beispielsweise die Lufthansa-School of Business die im Jahr (1998) entstanden ist. Für die Unternehmen bilden sie ein eigenes Lernumfeld und passen dieses an das strategische Management an. Auf diese Weise fördern sie strategisches Lernen durch die entsprechenden Entwicklungs-Konzepte der jeweiligen Unternehmen. Das aufgebaute Humankapital ist unternehmensspezifisch und dient den Unternehmenszwecken. Vgl. Schäfer (2005), S. 113.

Kernbereichen und Grundphilosophien voneinander. Der Qualifizierungsbedarf im Bereich der Unternehmen steht nicht im Einklang mit dem Wissenschaftsverständnis der Hochschulen. Corporate Universities bieten den Zugang nur für Firmenangehörige an. In der Praxis hat sich bislang diese Form der Kooperation nicht durchgesetzt.³²⁷ Eine weitere Kooperationsform besteht zwischen den staatlichen Körperschaften und der Privatwirtschaft, die Public Private Partnerships³²⁸. Beide Seiten bringen dazu ihre Ressourcen in die Zusammenarbeit ein. Die Hochschulen verfügen über forschungsgeleitetes Wissen mit einer entsprechenden Auswahl an Dozenten, der Reputation und der Vergabe von akademischen Graden. Private Träger steuern unternehmerisches Know-how und die Finanzierungskompetenz.³²⁹ Diese Kooperationsformen werden bislang wenig genutzt.³³⁰ Internationale Kooperationen bieten den Partnern Vorteile, wenn sie eine inhaltliche Basis haben und kulturelle Unterschiede unerheblich sind.³³¹

3.4.9.2 REPUTATION

Reputation ist ein immaterieller Wert und basiert auf dem Know-how und der Zuverlässigkeit.³³² Der „gute Ruf“ der Hochschule fördert Vorteile im Wettbewerb mit anderen Hochschulen. Bei Weiterbildungsstudiengängen sorgt die Reputation für positive Effekte und lässt sich auf die

³²⁷ Vgl. Schäfer (2005), S. 117 und 125f.

³²⁸ Public Private Partnerships existieren seit den 1940er Jahren in den Vereinigten Staaten von Amerika. In Deutschland gibt es diese Kooperationsform seit den 1980er Jahren; sie gewinnt aufgrund der Modernisierung des öffentlichen Sektors immer mehr an Bedeutung. Dabei steht insbesondere die kommunale Ebene im Vordergrund mit Infrastrukturvorhaben, Stadtentwicklung- und Stadtmarketing als bevorzugten Bereiche. Vgl. Schirmeister (2006), S. 252.

³²⁹ Vgl. Schirmeister (2006), S. 252f.

³³⁰ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 144.

³³¹ Vgl. Bruhn-Suhr (2006), S. 75.

³³² Vgl. Schenker-Wicki (2006), S. 59.

wahrgenommene Qualität der Angebote übertragen.³³³ Die Reputation signalisiert damit eine Außenwirkung, sie gibt den Studierenden das Vertrauen, dass das erworbene Wissen wertvoll ist.³³⁴

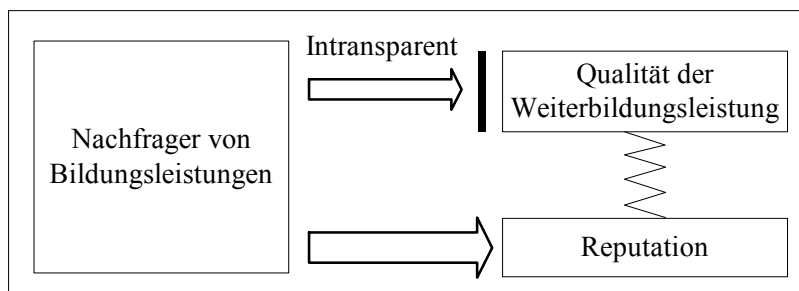


Abbildung 9: Reputation als Ersatzkriterium zur Beurteilung von Weiterbildungsqualität³³⁵

Abbildung 9 ermittelt die zentrale Stellung der Reputation in der Bildung. Sie ist ein nützliches Instrument für die Transparenz der Qualität und erhöht damit die Vertrauenswürdigkeit.³³⁶

3.4.9.3 FORSCHUNG

In der Weiterbildung zeigen sich für die Forschung ungenaue Anforderungen.³³⁷ Der Forschungsbedarf wissenschaftlicher Weiterbildung wird in den „Kremser Thesen“³³⁸ aufgelistet:

³³³ Vgl. Rübken (2007b), S. 13ff.

³³⁴ Vgl. Hanft (2008), S. 83ff.

³³⁵ Hanft (2008), S. 83.

³³⁶ Vgl. Hanft (2008), S. 82f.

³³⁷ Vgl. Wolter (2006b), S. III.

³³⁸ Die Kremser Thesen wurden in den Jahren 2003 und 2004 bei einer Fachtagung zur Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems von 15 Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz verfasst. Das Ziel war es, die Trends, Entwicklungen und den Forschungsstand der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermitteln. Vgl. Schilling (2006), S. 313.

- die fehlende eindeutige Definition wissenschaftlicher Weiterbildung,
- die schwach ausgeprägte Forschung in diesem Bereich,
- eine mangelnde Transparenz, fehlende Bestandsausnahmen und Analysen der Kompetenzen und Kapazitäten in allen Bereichen (Personal, Finanzierung, Programm und Teilnehmer),
- die große Vielfalt der Organisationsformen, ohne bisherige Erforschung welche Hochschule Weiterbildung auf welcher Organisationsebene mit welchen Ressourcen durchführt,
- die mangelnde Untersuchung der Nachfrage- und Angebotsorientierung, das Spannungsfeld der Teilnehmer, Dozenten und Bildungsanbieter,
- das Fehlen von Teilnahmestatistiken,
- die wenig ausgeprägte Erwachsenenendidaktik,
- eine verbesserte Einbindung der Weiterbildung in die Hochschulen im Hinblick auf die Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen.³³⁹

Ein anderer Bereich der Weiterbildungsforschung ist die Adressaten- und Teilnehmerforschung. Die Adressatenforschung analysiert aus einer subjektiven Sicht heraus lebenslanges Lernen, charakteristische Merkmale eines Weiterbildungsinteressierten, Weiterbildungsbarrieren oder Anforderungen an persönliches Lernen. Sie liefert Informationen für die Programm- und Angebotsplanung. Die Teilnehmerforschung ermittelt die Hintergründe in aktuellen Lehr- und Lernprozessen und die Aufarbeitung des Lebenslaufs. Die Forschung kann der Weiterbildung Erkenntnisse für

³³⁹ Vgl. Schilling (2006), S. 313f.

die Gestaltung eines pädagogischen Handlungsschemas und Informationen über die unterschiedlichen sozialen Gruppen liefern.³⁴⁰

Es gibt eine große Zahl von Forschungsansätzen, aber für einen substantiellen Fortschritt fehlt es bisher an der Reflexion der Gegenstands- und Grundlagenthemen.³⁴¹

3.5 ZUSAMMENFASSUNG DER WETTBEWERBS- UND STRUKTURFAKTOREN

Dieses Kapitel hat die Wettbewerbs- und Strukturfaktoren theoretisch erläutert. Aus ihnen ergeben sich die Anforderungen für erfolgreiche Weiterbildungsstudiengänge.³⁴² Weiterbildungsstudiengänge bieten neben einem vielfältigen Angebot innovative Lehr- und Lernformen (Einsatz neuer Medien) an und agieren auf einem umworbene Weiterbildungsmarkt. Die Weiterbildungsstudiengänge müssen auf spezifische Bedarfe, Zielgruppen und Nachfragepotenzial reagieren und ihre Stärken als Wettbewerbsvorteil optimaler ausschöpfen (Vergabe akademischer Graden, um die Nachfrage nachhaltig zu steigern).³⁴³ Die Kunden- und Dienstleistungsorientierung rückt in den Vordergrund und fordert von den Akteuren (Weiterbildungs- und Lehrpersonal) besondere Voraussetzungen (komplexes Fachwissen).³⁴⁴ Eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit fördert eine optimierte Außendarstellung und Profilbildung.³⁴⁵

³⁴⁰ Vgl. von Hippel/Tippelt (2009), S. 801ff.

³⁴¹ Vgl. Dörner/Schäffer (2009), S. 256.

³⁴² In Anlehnung an Kuhlmann/Holland (1995), S. 65 und Gomille (2008), S. 150.

³⁴³ Vgl. Wolter (2004), S. 19; vgl. Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (2007), S. 5ff.

³⁴⁴ Vgl. Schiersmann/Weber (2007), S. 168.

³⁴⁵ Vgl. Schöll (2005), S. 7.

Spezifische Organisationsformen und Kooperationen bieten die Möglichkeit, Ressourcen besser zu nutzen.³⁴⁶ Die theoretischen Erkenntnisse sind der Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung (vgl. Kapitel 3.8.). Mithilfe einer empirischen Analyse werden die Faktoren untersucht.

3.6 ERFOLGSKRITERIEN

3.6.1 TEILNEHMER

Die Teilnehmer sind an den Kursinhalten interessiert und geben durch Evaluationen ein Feedback (ex post) an die Weiterbildung.³⁴⁷ Sie sind Personen, die bereits über Wissen verfügen und Lernfortschritte erzielen wollen.³⁴⁸ Ein entscheidendes Merkmal der Teilnehmer in der Weiterbildung ist die Berufstätigkeit.³⁴⁹ Für die Weiterbildung stehen sie als umworbene Kunden im Mittelpunkt und werden auch einer ökonomischen Betrachtung unterzogen.³⁵⁰

3.6.2 ABSOLVENTEN

Absolventen (Alumni) gelten als potenzielle Promotoren und sind für zukünftige Teilnehmende die besten „Werbeträger“. Neben einer Marketingperspektive versuchen die Weiterbildungsstudiengänge zu erfassen, welche Folgen daraus für den weiteren Lebens- und Berufsweg ermittelt werden können.³⁵¹

³⁴⁶ Vgl. Gomille (2008), S. 150.

³⁴⁷ Vgl. Arnold (1996), S. 162ff.

³⁴⁸ Vgl. Jütte/Schilling (2005), S. 137ff.

³⁴⁹ Vgl. Jütte/Kastler (2004), S. 76f. und S. 138.

³⁵⁰ Vgl. Jütte/Schilling (2005), S. 139.

³⁵¹ Vgl. Jütte/Schilling (2005), S. 137ff.

Sie werden von den Hochschulen als wichtige Zielgruppe für Weiterbildungsstudiengänge betrachtet. Alumni-Netzwerke fördern die Identifikation mit den Weiterbildungsstudiengängen und dienen der Kommunikation. Weiterbildungsstudiengänge können davon profitieren, wenn für die Kontaktpflege Ansprechpartner und Ressourcen vorhanden sind. Die Kontaktpflege beinhaltet die Verwaltung und regelmäßige Aktualisierung von Kontaktdaten und internetgestützte Kommunikationsplattformen.³⁵²

3.6.3 FINANZELLE MITTEL UND AUFBAU DER FINANZIERUNG

Die finanzielle Grundsicherung der Hochschulen ist eine staatliche Aufgabe.³⁵³ Fast 90 % der staatlichen Mittel werden durch die Länder getragen, der Rest durch den Bund.³⁵⁴ Die Hochschulen entwerfen für die Mittelvergabe eigene Wirtschaftspläne, legen Jahresabschlüsse vor, formulieren Zielhierarchien, nutzen neue Steuerungsinstrumente oder Globalhaushalte.³⁵⁵ Der oberste Ordnungsgrundsatz in der Erwachsenenbildung ist, dass sie nicht staatlich geordnet sein muss, sondern auf der marktwirtschaftlichen Grundlage durchgeführt wird. Die Erwachsenenbildung ist in der Verfassung nicht verankert und die institutionellen Strukturen sind heterogen. Öffentliche Mittel in diesem Bereich sind Förderungen und Zuschüsse gesellschaftlicher Organisationen oder finanzielle Aufwendungen von Betrieben durch Förderung der Bundesagentur für Arbeit.³⁵⁶

³⁵² Vgl. Hanft (2008), S. 239f.

³⁵³ Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2007), S. 15.

³⁵⁴ Vgl. Faulstich et al. (2007), S. 92.

³⁵⁵ Vgl. Ziegele (2005), S. 66.

³⁵⁶ Vgl. Nuissl (2009a), S. 334ff.

Für die Hochschulweiterbildung wird dagegen in der Regel eine Eigenfinanzierung durch die Erhebung von Gebühren und Entgelten vorausgesetzt.³⁵⁷ Der überwiegende Teil der Länder spricht in seinen Gesetzen von Gebühren und Entgelten. Ein einheitliches Bild gibt es nicht und ein Verständnis dafür, was unter Kostendeckung zu verstehen ist, fehlt. Die Finanzierung der Weiterbildungsstudiengänge wird von den Bundesländern, teilweise sogar von den einzelnen Hochschulen unterschiedlich ausgeführt.³⁵⁸ Eine Vergabe von Weiterbildungsstipendien ist bislang nicht vorgesehen.³⁵⁹

Gebührenfreie Weiterbildungsangebote werden von den Hochschulen nicht angeboten, allerdings gibt es vereinzelt Finanzierungen über Drittmittel, wie EU-Programme oder Bund/Länder-Programme für Bildung.³⁶⁰ Ob die Weiterbildungsstudiengänge über eine leistungsorientierte Eigenfinanzierung und einen hohen Grad an Refinanzierung (Return on investment) verfügen, ist nicht bekannt.³⁶¹ Allerdings ermittelte die Länderstudie Deutschland, dass die Hochschulen die Entwicklungen in diesem Bereich dominieren. Sie unterstützen die wenigen wirtschaftlichen Programme, hemmen aber die Entwicklung neuer Angebote. Ungefähr die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen führen Overheadkosten von den Teilnehmerentgelten an die Hochschulen ab, während eine Anschubfinanzierung aus dem Budget der Weiterbildung geleistet wird.³⁶²

³⁵⁷ Vgl. Bredl et al. (2006), S. 30.

³⁵⁸ Vgl. Graeßner/Bade-Becker/Gorys (2009), S. 548.

³⁵⁹ Vgl. Graeßner/Bade-Becker/Gorys (2007), S. 12.

³⁶⁰ Vgl. Bloch (2006), S. 30.

³⁶¹ Vgl. Bredl et al. (2006), S. 30.

³⁶² Vgl. Hanft/Knust (2007b), S. 64.

Voraussetzung dafür ist eine Auflösung des kameralistischen Denkens und Handelns, das an vielen Hochschulen noch Bestand hat. Neben den Einnahmen sind die Ausgaben in der Weiterbildung von Bedeutung. Die Personalausgaben machen einen erheblichen Teil aus und können sich im Zeitverlauf verändern, etwa durch eine höhere Eingruppierung der Mitarbeiter oder einen Leistungszuschlag. Dies gilt gleichermaßen für die Sachkosten.³⁶³ Ein großer Teil der Kosten entsteht durch die Lehre.³⁶⁴ Die ungeklärte Frage lautet, wie die Lehrleistungen der Hochschullehrer in der Weiterbildung vergütet werden sollen: Im Rahmen des Lehrdeputats oder als Nebentätigkeit? Das Lehrdeputat wird durch die Aufgaben in der grundständigen Lehre aufgebraucht, eine Vergütung in der Weiterbildung wird laut Beamten-gesetz im Allgemeinen als Nebentätigkeit verstanden. Die Vergütungen reichen von einem üblichen Lehrauftrags-satz bis zur gewinnorientierten Bezahlung in der Weiterbildung und sind nicht abschließend geklärt.³⁶⁵

Schleswig-Holstein hat in der letzten Änderung des Hochschulgesetzes vom 04.02.2011 auf diese Fragen reagiert und in § 59 HSG 2011 umfangreiche Regelungen für das Lehrpersonal an Hochschulen getroffen, die in Weiterbildungsstudiengängen Lehrtätigkeiten übernehmen. Eine Vereinbarkeit zwischen Haupt- und Nebenamt der vorhandenen Lehrkapazitäten ist dort geregelt, die Vergütung und die Voraussetzungen für die Ausübung des Nebentätigkeitsrechts mit dem Landesbeamten-gesetz in Schleswig-Holstein (vgl. Kapitel 2.4.3, Seite 55f).³⁶⁶

³⁶³ Vgl. Kuhlmann/Holland (1995), S. 90.

³⁶⁴ Vgl. Lischka (1996), S. 32; vgl. Vogt (2001), S. 104.

³⁶⁵ Vgl. Vogt (2001), S. 105.

³⁶⁶ Vgl. § 59 Gesetz über die Hochschulen und das Universitäts-Klinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) (2011).

3.6.4 EVALUATIONEN (BEWERTUNGEN DES STUDIENGANGS)

Seit den 1960er Jahren gibt es die Bezeichnung Evaluation im wissenschaftlichen Bereich, sie fördert eine fachgerechte Beurteilung von Planungen, Programmen, Projekten, Maßnahmen oder Institutionen.³⁶⁷ Die „Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.“ hat zur Durchführung von Evaluationen Standards festgelegt (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit).³⁶⁸

Im Bildungsbereich ist der Begriff erweitert worden und ermittelt eine methodische Bewertung von Prozessen organisierter Lehrveranstaltungen oder Bildungsmaßnahmen. In der Weiterbildung fördert die Analyse die Qualität des Lehrangebots und der Rahmenbedingungen. So kann z. B. bestimmt werden, inwieweit ein Lehrender den fachlichen Vorgaben entspricht.³⁶⁹ Seit Ende der 1990er Jahre werden sie in den Hochschulen als Instrument der Qualitätssicherung eingesetzt, die Konsequenzen aus den Ergebnissen bleiben häufig jedoch noch aus.³⁷⁰ Evaluationen dienen der Erfolgskontrolle und ermitteln den Wert einer Methode oder die Wahrnehmung eines Lernergebnisses.³⁷¹

Evaluationen werden aus drei verschiedenen Gründen durchgeführt:

- **Summative Funktion:**
Am Ende einer Maßnahme wird der Erfolg/Ergebnis aufsummiert.

³⁶⁷ Vgl. Hellstern/Wollmann (1984), S. 17ff.

³⁶⁸ Vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002).

³⁶⁹ Vgl. Schölß et al. (2006), S. 40ff.

³⁷⁰ Vgl. Bargel/Müßig-Trapp/Willige (2008), S. 88.

³⁷¹ Vgl. Bülow-Schramm (2006), S. 90; vgl. Wesseler (2009), S. 1031.

- Formative Funktion:
Diese Messung dient dem Lernprozess als weitere Informationsquelle.
- Reflexive Funktion:
Als indirekte Form dient diese in didaktischer Hinsicht als eine Denk- und Reflexionsorientierung.³⁷²

Evaluationen fördern die Nutzung der Effizienzreserven von Hochschulen und orientieren sich an formalen und inhaltlichen Zielen:

- interne Evaluation,
- externe Evaluation.

Der interne Evaluationsbericht, der im Allgemeinen alle fünf Jahre erstellt wird, umfasst die Darlegung und Durchführung der Ziele eines Studiengangs. Er unterstützt hauptsächlich das Feedback zur Analyse und Bewertung an die Lehrenden.³⁷³ Die Selbstevaluation im Bereich von Teilnehmer-Feedback wird als Verfahren der Selbstbewertung eingesetzt. Interne Organisationsentwicklung fördert die Rechenschaftslegung zur Zielerreichung und zur Überprüfung der eigenen Standards. Eine „Betriebsblindheit“ kann zwar für das interne Vorgehen problematisch sein, aber Selbstevaluationen sind besonders für kleine Organisationen von Nutzen, denen die Mittel für eine umfassende Fremdevaluation fehlen.³⁷⁴

³⁷² Vgl. Reischmann (2003), S. 19ff.

³⁷³ Vgl. Kehm (2005), S. 131ff.

³⁷⁴ Vgl. Hanft (2008), S. 291f.

3.7 ZUSAMMENFASSUNG DER ERFOLGSKRITERIEN

Erfolgskriterien können als messbare Größen für den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen dienen. Die Teilnehmer und die Absolventen werden in der Weiterbildung als Kunden und Werbeträger gesehen, sie können durch ihre Anzahl als Einflussfaktoren für den Erfolg herangezogen werden. Eine Betrachtung der Finanzierung von Weiterbildung an Hochschulen brachte keine eindeutigen Erkenntnisse über die Höhe der Finanzierung, der Refinanzierung oder der Investitionen von Weiterbildungsstudiengängen. Das Kapitel hat gezeigt, dass die Umsetzung in der Regel abhängig ist von der jeweiligen Hochschule. Die Evaluationen dienen der Qualitätssicherung und können als Feedbackinstrument die Rückmeldungen der Teilnehmer ermitteln. Die Qualität von Weiterbildungsstudiengängen lässt sich damit allein nicht messen, allerdings liefern die Evaluationen umfangreiche Daten zur Einschätzung der Leistung der Organisation und der Lehrenden.³⁷⁵

3.8 ABLEITUNG DER HYPOTHESEN

3.8.1 HYPOTHESEN AUS DEN WETTBEWERBS- UND STRUKTURFAKTOREN

Die Weiterbildungsstudiengänge in Deutschland agieren in einem Spannungsfeld zwischen dem gesellschaftlichen Umfeld und einem freien Bildungsmarkt. Die Landeshochschulgesetze geben den Hochschulen Rahmenbedingungen vor, eine detaillierte Umsetzung obliegt in der Regel den Hochschulen. Die Weiterbildungsstudiengänge können **Angebots- oder nachfrageorientiert** sein. Ein angebotsorientiertes Konzept

³⁷⁵ Eigene Darstellung.

von Weiterbildung wird von den Hochschulen entwickelt und nach außen vermarktet. Die Kennzeichen sind Angebotskataloge mit nur undifferenzierten Ziel-Gruppen-Beschreibungen. Es kommt zu Überschneidungen verschiedener Hochschulen, wenn es sich um Standardangebote handelt.³⁷⁶ Eine nachfrageorientierte Ausrichtung erfordert eine Diskussion der genauen Ziele und Aufgaben und stellt eine Kunden- und Dienstleistungsorientierung in den Vordergrund.³⁷⁷

Der **Einsatz neuer Medien** eröffnet den Hochschulen neue Wege zur Wissensvermittlung.³⁷⁸ E-Learning fördert die Entwicklung von virtuellen Lernumgebungen.³⁷⁹ In den Hochschulen ist **Marketing** ein relativ junger Arbeitsbereich.³⁸⁰ Der Einsatz von Marketinginstrumente ist abhängig vom Budget und der Zielgruppe der Weiterbildungsstudiengänge. Es kommen als **Organisationsformen** in Betracht: zentrale, dezentrale und institutionelle. Die Qualität und der Erfolg der Weiterbildungseinrichtungen werden geprägt vom **Weiterbildungspersonal** und der Qualifizierung des **Lehrpersonals**. Die **Abschlüsse** der Weiterbildungsstudiengänge sind ein tragendes Element. Der wichtigste Grund dafür ist die verstärkte Verknüpfung innerhalb der Bildungsbereiche und der Möglichkeiten eine Berufstätigkeit mit Angeboten der Weiterbildung zu kombinieren. Die Formen der Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung umfassen eine große Bandbreite wie z. B. Einzelveranstaltungen, systematisierte Programme oder mehrsemestrige Studiengänge.³⁸¹

³⁷⁶ Vgl. Jaich (2007), S. 139ff.

³⁷⁷ Vgl. Schiersmann/Weber (2007), S. 168f.

³⁷⁸ Vgl. Köllinger (2002), S. 15.

³⁷⁹ Vgl. Schwarzer (1998), S. 11f.

³⁸⁰ Vgl. Thomascheski (2007), S. 113f.

³⁸¹ Vgl. Nuissl/Conein (2004), S. 3.

Die **Weiterbildung ist ein Schwerpunkt der Hochschule**, weil sie das Konzept des lebenslangen Lernens umsetzen. Hochschulen haben in der Regel ein eigenes Leitbild als Instrument der **Profilbildung** entwickelt. Die Weiterbildungsstudiengänge sind einer stärkeren Diversifizierung und steigender Konkurrenz ausgesetzt, deshalb müssen sie ihre Vorzüge und Leistungsmerkmale durch ein besonderes Profil und besonderen Stärken hervorheben.³⁸² Durch die **Kooperationen** haben die Hochschulen die Möglichkeit eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu nutzen.³⁸³

Kommerzielle Märkte können ihre Produkte über den Preis und den wahrgenommenen Wert abgrenzen, das Produkt „Bildung“ lässt sich dagegen nur schwer messen. Ein Ersatzkriterium, mit dem die Qualität eines komplexen Produktes wie Bildung bewertet werden kann, ist daher die **Reputation** und wird häufig als „Ansehen“ oder „guter Ruf“ definiert.³⁸⁴ Die **Forschung** im Bereich der Hochschulweiterbildung und Erwachsenenbildung stellt neue Anforderungen, z. B. an die Teilnehmerforschung oder an die Zielgruppenforschung.³⁸⁵

Die Untersuchungen der **Wettbewerbs- und Strukturfaktoren** ergaben folgende relevante Erfolgsfaktoren; sie dienen der **Hypothesenbildung**:

Angebots- und Nachfrageorientierung:

Weiterbildungsstudiengängen stehen für bestimmte Angebote, sind etabliert, setzen Bedarfsanalysen und haben Informationen über Zielgruppen.

³⁸² Vgl. Herm et al. (2003), S. 28ff.

³⁸³ Vgl. Graebner (2004), S. 30.

³⁸⁴ Vgl. Hanft (2008), S. 82f.

³⁸⁵ Vgl. Gomille (2008), S. 150.

Marketing:

Weiterbildungsstudiengänge setzen unterschiedliche Marketinginstrumente ein.

Organisationsformen:

Die Wahl der Organisationsform hat maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg.

Weiterbildungspersonal:

Je besser die Qualität und Qualifikation des Weiterbildungspersonals, desto größer ist der Erfolg.

Lehrpersonal:

Die Wissensvermittlung und die Anleitung zum Selbststudium stehen im Vordergrund.

Einsatz neuer Medien:

E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer.

Abschlüsse:

Akademische Abschlüsse erhöhen die Nachfrage.

Weiterbildung als Schwerpunkt der Hochschulen:

Weiterbildungsstudiengänge leisten einen Beitrag zum lebenslangen Lernen.

Profilbildung:

Die Profilbildung der Hochschulen hat auf Weiterbildungsstudiengänge eine positive Wirkung.

Kooperationen:

Weiterbildungsstudiengänge nutzen Kooperationen außerhalb der Hochschule, im Bereich der Wirtschaft und Politik und im internationalen Bereich.

Reputation:

Die Reputation von Weiterbildungsstudiengängen erhöht die Nachfrage.

Forschung:

Die Forschung im Bereich der Hochschulweiterbildung wird gefördert.

3.8.2 HYPOTHESEN AUS DEN ERFOLGSKRITERIEN

Den **Teilnehmern** der Weiterbildung wurde bisher nur wenig Beachtung geschenkt, es fehlen quantitative und qualitative Datenerhebungen. Dabei zeichnen sich die Weiterbildungsteilnehmer durch eine hohe Weiterbildungsaktivität aus.³⁸⁶ Eine Feststellung der Teilnehmerzahlen in den Weiterbildungsstudiengängen kann bei der Bewertung des Erfolgs helfen. Die **Absolventen** sind von den Weiterbildungseinrichtungen längst als „Kapital“ erkannt worden.³⁸⁷ Durch die Anzahl lässt sich der Erfolg für die Weiterbildungsstudiengänge ableiten. Die Frage der **Finanzierung** ist ein grundsätzliches Problem.³⁸⁸

Die rechtlichen Vorgaben verlangen für die Teilnahmen an Weiterbildungsstudiengängen die Erhebung von Gebühren und Entgelten, in der Regel kostendeckend.³⁸⁹ Eine Einschätzung der Umsätze soll das Einnahmenvolumen von Weiterbildungsstudiengängen ermitteln. **Evaluatio-**
nen übernehmen eine zentrale Aufgabe, die jeweiligen Angebote werden auf ihren Nutzen untersucht und die Qualitätsstandards beurteilt. Den verantwortlichen Akteuren in der Weiterbildung bieten sich so Orientierungshilfen.³⁹⁰

³⁸⁶ Vgl. Jütte/Kastler (2004), S. 76f. und S. 138.

³⁸⁷ Vgl. Hanft (2008), S. 239f.

³⁸⁸ Vgl. Vogt (2001), S. 103.

³⁸⁹ Vgl. DGWF (2005), S. 14.

³⁹⁰ Vgl. Kröll (2007), S. 211.

Aus den theoretischen Grundlagen der **Erfolgskriterien** leiten sich folgende **Hypothesen** ab:

Teilnehmer:

Je profilierter die Teilnehmerorientierung, desto größer ist der Erfolg.

Absolventen:

Absolventen sind die besten Werbeträger.
Sie bleiben über ein Netzwerk verbunden.

Finanzielle Mittel und Aufbau der Finanzierung

Die Überschüsse dienen der Refinanzierung der Weiterbildungsstudiengänge.

Weiterbildungsstudiengänge müssen kostendeckend sein.

Der Aufbau der Finanzierung von Weiterbildungsstudiengängen resultiert aus Teilnehmergebühren, finanziellen Mitteln der Hochschule, Drittmitteln, Sponsoring oder Stipendien.

Evaluationen:

Evaluationen beeinflussen die Qualitätssicherung.

4. EMPIRISCHE ANALYSE

4.1 ZIELSETZUNG DER EMPIRISCHEN ANALYSE

Die Frage nach den Erfolgsfaktoren für Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen wurde bislang in der Literatur nicht untersucht. Zielsetzung der empirischen Analyse war deshalb eine Erhebung und Analyse der Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen, um die Faktoren zu ermitteln, die den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen bestimmen. Hierzu erfolgte eine deutschlandweite Erhebung bei den staatlichen Universitäten, die Weiterbildungsstudiengänge anbieten.

4.2 DESIGN DER UNTERSUCHUNG

4.2.1 OPERATIONALISIERUNG

Die Operationalisierung (Messung) ist eine Entscheidungshilfe, ob die dargelegten Sachverhalte in der Realität vorliegen. Eine Messung soll die Erfolgsfaktoren ermitteln. Als Indikatoren dienen die im theoretischen Teil abgeleiteten Hypothesen der Wettbewerbs- und Struktur Faktoren sowie der Erfolgskriterien. Zur Operationalisierung wurden offene Fragen und die Likertskalen verwendet.³⁹¹

4.2.2 DATENERHEBUNG

Als Methode der Datenerhebung wurde für die vorliegende Arbeit eine schriftliche Befragung durchgeführt. Der Online-Fragebogen wurde mit

³⁹¹ Vgl. Kromrey (2009), S. 173.

einer E-Mail an den Ansprechpartner/in für Weiterbildungsstudiengänge der jeweiligen Hochschulen versandt. Dieser E-Mail war als Anhang ein Begleitschreiben beigelegt. Die Besonderheit von E-Mail-Befragungen ist der Versand des Fragebogens an die Befragten per E-Mail. Eine solche internetgestützte Befragungsform kann in zwei Formen ablaufen:

- Der Fragebogen wird per E-Mail versandt und per E-Mail zurückgesandt. Eine solche Struktur entspricht einem E-Mail-Survey.
- Der Befragte erhält den Fragebogen per E-Mail und soll ihn ausdrucken und als Brief zurücksenden, diese Gestaltungsmöglichkeit entspricht einem „Mixed-Mode-Surveys“.

Für die vorliegende Analyse gab es bei der internetgestützten Befragung sowohl die Möglichkeit, den Fragebogen „online“ auszufüllen und per E-Mail direkt zurück zuzusenden, oder die Option, den Fragebogen auszudrucken und ausgefüllt per Fax oder per Post zuzusenden. Für Befragungen homogener Organisationen mit motivierten Probanden eignen sich diese E-Mail-Befragungen. Für Weiterbildungsstudiengänge finden sich solche homogene Organisationen. Eine weitere Begründung für die gewählte Befragungsform liegt im technischen und im ökonomischen Bereich. Der Entwurf eines Fragebogens erfordert eine besondere Genauigkeit, da der Befragte ohne Hilfe den Fragebogen beantwortet. Ein Begleitschreiben wurde dem Fragebogen beigelegt, um weitreichende Erklärungen zu geben. Dazu müssen die Nützlichkeit und die Relevanz der Untersuchung zu erkennen sein, ebenso die Zusage der Vertraulichkeit.³⁹²

³⁹² Vgl. Schnell/Hill/Esser (2005), S. 358 und S. 360ff.

4.2.3 FRAGEBOGEN

Als geeignete Ansprechpartner für die Befragung wurden die Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen der Universitäten in Deutschland bestimmt, weil zu erwarten ist, dass sie in einer strategischen Position über umfangreiche Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Eine Vorauswahl zu charakteristischen Merkmalen der Befragten bezüglich des Geschlechts, Alter, Dauer der Tätigkeit und Position wurde nicht durchgeführt. Die Befragten geben ihre persönliche Einschätzung für das Item auf einer fünfstufigen Rating-Skala ab. Die Aussagen wurden einer 5-Likert-Skala von „trifft voll zu“ und „trifft gar nicht zu“ bewertet. Für fehlende Antworten oder Verweigerungen war es möglich, „keine Angabe“ zu wählen. Der Fragebogen gliedert sich in fünf Teile (vgl. Abbildung 10).

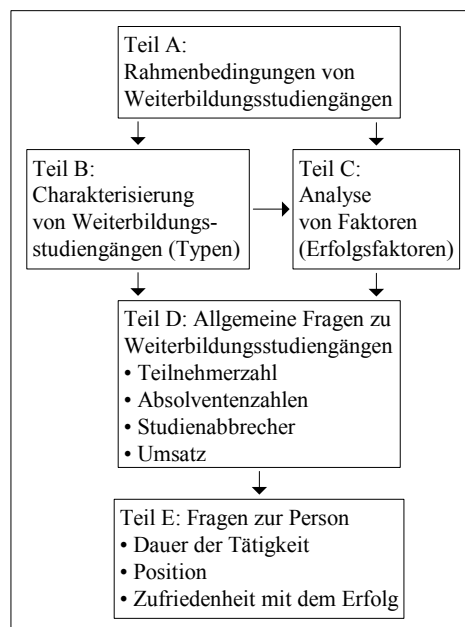


Abbildung 10: Struktur des Fragebogens³⁹³

³⁹³ Eigene Darstellung.

In Teil A wurden die Probanden zu den Rahmenbedingungen von Weiterbildungsstudiengängen (gesetzliche Vorgaben, Reformprozess und Einschätzungen zur Hochschule der Weiterbildungsstudiengänge) befragt. Teil B umfasst Fragen zur Charakterisierung der Weiterbildungsstudiengänge (Typen). In Teil C wurden die etwaigen Erfolgsfaktoren ermittelt. Allgemeine Fragen zu den Weiterbildungsstudiengängen (Teilnehmerzahlen, Absolventenzahlen, Anzahl der Studienabbrecher und Umsätze) wurden in Teil D ermittelt. Im Teil E wurden Fragen zur Person erhoben (Dauer der Tätigkeit, Position und Zufriedenheit mit dem Erfolg).

Im Anhang wird der Fragebogen dargestellt (Seite 222ff.).

4.2.4 DURCHFÜHRUNG UND RÜCKLAUF DER BEFRAGUNG

In der Zeit von April bis Juni 2010 wurden die Universitäten in Deutschland, die über Angebote von Weiterbildungsstudiengängen verfügen, telefonisch kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Für die Beantwortung sind Erfahrungen wissenschaftlicher Weiterbildung von großer Bedeutung. Ein solches Wissen kann man von Experten erwarten, die aktiv in einem Weiterbildungsstudiengang tätig sind. Aus diesem Grund wurden die Verantwortlichen für diesen Bereich erfragt. Diese erhielten einen Online-Fragebogen per E-Mail.

Auf diese Weise wurden 75 Universitäten befragt (vgl. Abbildung 11). Der Fragebogen konnte online ausgefüllt und per E-Mail zurückgesandt werden. Zwei Fragebogen wurden per Post, drei per Fax und die restlichen 36 Fragebogen per E-Mail zurückgesandt.

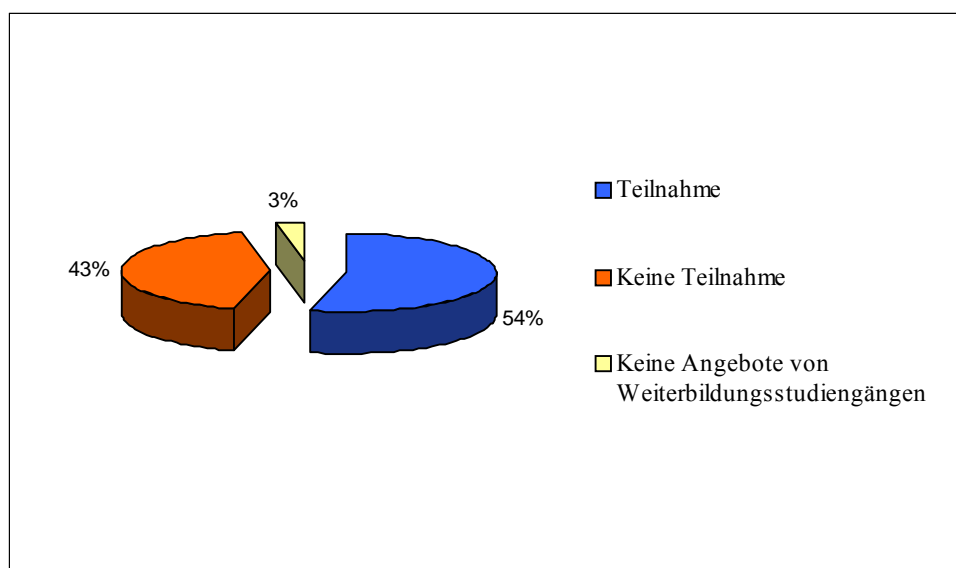


Abbildung 11: Grundgesamtheit der Befragung³⁹⁴

Insgesamt haben sich 41 Universitäten an der Befragung beteiligt, das entspricht einer Rücklaufquote von 54 %. Zwei Universitäten gaben an, über keinen entsprechenden Weiterbildungsstudiengang zu verfügen, sodass der Fragebogen nicht ausgefüllt werden konnte (Quote von 3 %). Von den übrigen 32 Universitäten gab es trotz telefonischer Nachfragen keinen Rücklauf.

4.2.5 ÜBERPRÜFUNG DER REPRÄSENTATIVITÄT DER ERHEBUNG

Eine Repräsentanz liegt dann vor, wenn für eine realisierte Stichprobe (Rücklauf) bestimmte Merkmale ein verkleinertes, aber identisches Abbild der Grundgesamtheit geben können.³⁹⁵

³⁹⁴ Eigene Darstellung.

³⁹⁵ Vgl. Kromrey (2009), S. 261ff.

Befragte Universitäten		Soll-Stichprobe	%	Ist-Stichprobe	%
Doktoranden-Programm	Ja	37	50,7	20	48,8
	Nein	17	23,3	9	22,0
	Keine Angabe	19	26,0	12	29,2
	Gesamt	73	100,0	41	100,0
Teilnehmer pro Semester	bis 30	19	26,0	10	24,3
	31 - 50	6	8,2	4	9,8
	51 - 80	8	11,0	5	12,2
	81 - 100	8	11,0	5	12,2
	101 - 150	4	5,5	3	7,3
	151 - 200	0	0,0	0	0,0
	über 200	5	6,8	2	4,9
	Keine Angabe	23	31,5	12	29,3
	Gesamt	73	100,0	41	100,0

Tabelle 7: Soll/Ist-Stichprobe der Merkmale „Doktoranden-Programm“ und „Teilnehmer pro Semester“³⁹⁶

Das Problem stellen die fehlenden Rückläufer (Nonresponse) dar. Die vorliegende Arbeit ist eine Teilerhebung. Die Grundgesamtheit kann auf die Teilmenge als Grundgesamtheit (Auswahl) eingegrenzt werden. Eine solche Auswahl wird als Stichprobe bezeichnet.³⁹⁷ Für die Repräsentativität liegen nur einige Merkmale (Doktoranden-Programm und Teilnehmer pro Semester) der Grundgesamtheit vor. Die erhobenen Daten werden in der Tabelle 7 abgebildet.

Die Merkmale „Doktoranden-Programm“ und „Teilnehmer pro Semester“ werden auf ihre Normalverteilung geprüft (vgl. Tabelle 8).

Merkmal		Mittelwert	Standardabweichung	Schiefe	Wölbung
Doktoranden-Programm	Soll-Stichprobe	1,31	0,469	0,820	-1,379
	Ist-Stichprobe	1,32	0,476	0,822	-1,447
Teilnehmer pro Semester	Soll-Stichprobe	2,83	1,814	0,770	-0,970
	Ist-Stichprobe	2,86	2,151	0,936	-2,990

Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung der Merkmale „Doktoranden-Programm“ und „Teilnehmer pro Semester“³⁹⁸

³⁹⁶ Eigene Darstellung.

³⁹⁷ Vgl. Kromrey (2009), S. 261ff.

³⁹⁸ Eigene Darstellung.

Die Mittelwerte der Variablen „Doktoranden-Programm“ liegen bei 1,31 bzw. 1,32. Die Standardabweichung der Soll-Stichprobe beträgt 0,469 und die der Ist-Stichprobe 0,476. Die Schiefe der Soll-Stichprobe weist einen Wert von 0,820 und die Ist-Stichprobe einen Wert von 0,822 auf. Damit verhalten sich beide Variablen symmetrisch bezogen auf den Mittelwert und sind gleichmäßig verteilt. Die Wölbung liegt bei - 1,379 (Soll-Stichprobe) und bei - 1,447 (Ist-Stichprobe) und ist flacher als bei einer Normalverteilung. Die Variable „Teilnehmer pro Semester“ hat einen Mittelwert von 2,83 (Soll-Stichprobe) und 2,86 (Ist-Stichprobe). Die Standardabweichung der Soll-Stichprobe beträgt 1,814 und die der Ist-Stichprobe 2,151. Die Schiefe der Soll-Stichprobe hat einen Wert von 0,770 und die Ist-Stichprobe einen Wert von 0,936 ermittelt. Beide Variablen sind symmetrisch bezogen und gleichmäßig verteilt. Die Wölbung liegt bei 0,970 (Soll-Stichprobe) und bei - 2,990 (Ist-Stichprobe). Die Ist-Stichprobe ist flacher als die Soll-Stichprobe. Folglich ist anzunehmen, dass von einer spezifischen Repräsentativität ausgegangen werden kann.

Die Befragung ermittelte die Positionen der Probanden innerhalb des Weiterbildungsstudiengangs (vgl. Tabelle 9). Von 41 Befragten haben insgesamt 40 Personen geantwortet. Die Häufigkeitsverteilung für den Bereich „Strategisch“ im Weiterbildungsstudiengang hat ermittelt, dass 73,2 % der befragten Personen ausschließlich eine Schlüsselposition in der Weiterbildung besetzen. Dazu kommen 9,8 % der Personen, die angaben, sowohl strategisch als auch operativ tätig zu, weitere 2,4 % arbeiten auch als Dozent.

Position im Weiterbildungsstudiengang					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Strategisch	30	73,2	75,0	75,0
	Operativ	4	9,8	10,0	85,0
	Strategisch und operativ	4	9,8	10,0	95,0
	Strategisch und Dozent	1	2,4	2,5	97,5
	Strategisch, operativ und Dozent	1	2,4	2,5	100,0
	Gesamt	40	97,6	100,0	
Fehlend	0	1	2,4		
Gesamt		41	100,0		

Tabelle 9: Position im Weiterbildungsstudiengang³⁹⁹

Insgesamt 85,4 % der Befragten üben eine strategische Position in Weiterbildungsstudiengängen aus. Von den befragten Personen gab niemand an, in einer technischen Position tätig zu sein. Die Ergebnisse listen auf, dass von den Befragten 30 Personen angaben, ausschließlich strategisch, 4 Personen strategisch und operativ, 1 Person strategisch und als Dozent und ein weiterer Befragter strategisch, operativ und als Dozent für Weiterbildungsstudiengänge tätig zu sein. 4 Personen haben eine operative Position.

Dauer der Tätigkeit in der Weiterbildung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als 1 Jahr	2	4,9	5,0	5,0
	länger als 1 Jahr	38	92,7	95,0	100,0
	Gesamt	40	97,6	100,0	
Fehlend	0	1	2,4		
Gesamt		41	100,0		

Tabelle 10: Dauer der Tätigkeit in der Weiterbildung⁴⁰⁰

³⁹⁹ Eigene Darstellung.

⁴⁰⁰ Eigene Darstellung.

Die Probanden wurden nach der Dauer ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung befragt (vgl. Tabelle 10). 92,7 % der Personen gaben an, dass sie länger als ein Jahr in der Weiterbildung tätig sind. Dies kann darauf schließen lassen, dass sie über eine entsprechende Erfahrung in diesem Bereich verfügen. 85,4 % der Befragten gaben an, dass sie in einer strategischen Position aktiv sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten die Fragen zur Ist- und Soll-Stichprobe korrekt beantwortet haben.

4.2.6 AUSWERTUNGSMETHODE

Die Datenauswertung der Fragebögen wurde mit Unterstützung des Statistikprogramms PASW Statistics SPSS 18.0 für Windows durchgeführt, die gewonnenen Daten wurden aufbereitet und analysiert. Das Fehlen von Werten (missing values) erschwert die Gültigkeit der Auswertung.⁴⁰¹ Es handelt sich dabei um Personen, die eine Antwort verweigert oder keine Angabe gemacht haben.⁴⁰² Diese Werte sind entsprechend gekennzeichnet und finden bei der Datenauswertung keine Berücksichtigung.⁴⁰³

Für die vorliegende Analyse werden zur Auswertung verschiedene statistische Verfahren verwendet. Neben den deskriptiven Auswertungen erfolgt die Verdichtung der Faktoren durch eine Faktorenanalyse. Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit wird anschließend eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt.

⁴⁰¹ Vgl. Kromrey (2009), S. 218ff.

⁴⁰² Vgl. Diekmann (2007), S. 242.

⁴⁰³ Vgl. Backhaus et al. (2011), S. 23.

4.3. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

4.3.1 DESKRIPTIVE ANALYSE ZU ALLGEMEINEN FRAGEN DER WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGE

4.3.2 STUDIENABBRECHER PRO SEMESTER (GESCHÄTZT)

Tabelle 11 bildet die Ergebnisse der Verteilung der **Studienabbrecher pro Semester (geschätzt)** ab.

Anzahl der Studienabbrecher pro Semester (geschätzt)	bis 3	bis 5	bis 8	bis 10	über 15	MW	M	SD
Gültige Prozente N = 41	42,3%	23,1%	15,4%	7,7%	11,5%	2,46	2,00	1,92

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung „Studienabbrecher pro Semester (geschätzt)“⁴⁰⁴

42,3 % der Befragten schätzt die Zahl der Studienabbrecher pro Semester auf bis zu 3. 23,1 % der Probanden schätzen bis zu 5 Studienabbrecher, 15,4 % bis zu 8 Studienabbrecher, 7,7 % bis zu 10 und 11,5 % über 15 Studienabbrecher pro Semester. Die größte Anzahl der geschätzten Studienabbrecher liegt bei bis zu 3 und lässt sich durch den Mittelwert von 2,46 ableiten. Allerdings zeigt die Standardabweichung von 1,92, dass die geschätzte Anzahl über 3 hinaus geht. Der Median ist 2. Das lässt darauf schließen, dass die geschätzte Anzahl der Studienabbrecher pro Semester zwischen eins und fünf liegt.

⁴⁰⁴ Eigene Darstellung.

4.3.3 UMSATZ JÄHRLICH (GESCHÄTZT)

Die Verteilung der Antworten ist der Tabelle 12 zu entnehmen. 33,3 % der Befragten **schätzten den jährlichen Umsatz** auf bis zu 50.000 Euro. 9,5 % der Probanden gaben bis zu 100.000 Euro an, 28,6 % bis zu 200.000 Euro, 4,8 % bis zu 300.000 Euro, 4,8 % bis zu 500.000 Euro und 19,0 % der Befragten schätzte den Umsatz auf über 500.000 Euro ein. Der Mittelwert von 3,19 lässt auf einen durchschnittlichen geschätzten Jahresumsatz von 50.000 Euro bis 400.000 Euro schließen. Die Standardabweichung liegt bei 2,27 und der Median bei 3.

Umsatz jährlich (geschätzt)	bis 50T €	bis 100T €	bis 200T €	bis 300T €	bis 400T €	bis 500T €	über 500T €	MW	M	SD
Gültige Prozente N = 41	33,3%	9,5%	28,6%	4,8%	0,0%	4,8%	19,0%	3,19	3,00	2,27

Tabelle 12: Häufigkeitsverteilung „Umsatz jährlich (geschätzt)“⁴⁰⁵

4.3.4 STUDIENDAUER

Tabelle 13 listet auf, dass 19,5 % der Befragungsteilnehmer eine Studiendauer von 2 - 3 Semestern angaben, 53,7 % bestätigen eine Studiendauer von 4 Semestern und 58,5 % von 5 - 6 Semestern.

Studiendauer	2-3 Semester	4 Semester	5-6 Semester	MW	M	SD
Kummulierte Prozente N = 41	19,5%	53,7%	58,5%	3,07	2	1,72

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung „Studiendauer“⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ Eigene Darstellung.

⁴⁰⁶ Eigene Darstellung.

Der Mittelwert beträgt 3,07, der Median ist 2 und die Standardabweichung liegt bei 1,72. Das lässt die Aussage zu, dass die **Studiendauer von Weiterbildungsstudiengänge 2 - 5 Semestern** beträgt.

4.3.5 BERUFLICHE VERÄNDERUNGEN

Die **beruflichen Veränderungen der Absolventen** können den Weiterbildungsstudiengängen Kenntnisse über den Verbleib nach dem Studium liefern (vgl. Tabelle 14).

Berufliche Veränderung	Ja	Nein	MW	M	SD
Gültige Prozente N = 41	76,0%	24,0%	1,24	1,00	0,476

Tabelle 14: Häufigkeitsverteilung „Berufliche Veränderung der Absolventen“⁴⁰⁷

Von den Befragten gaben 76,0 % an, dass ihnen darüber Informationen vorliegen. 24,0 % der Probanden verneinten diese Frage. Der Mittelwert liegt bei 1,24, der Median bei 1 und die Standardabweichung bei 0,476. Die Daten lassen die Einschätzung zu, dass Dreiviertel der Weiterbildungsstudiengänge Informationen über die beruflichen Veränderungen der Absolventen vorliegen haben.

4.3.6 ZUFRIEDENHEIT MIT DEM ERFOLG

Tabelle 15 listet die Ergebnisse der Befragung zur **Zufriedenheit mit dem Erfolg ihrer Weiterbildungsstudiengänge** (aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter) auf. 27,0 % der Probanden gaben an mit dem

⁴⁰⁷ Eigene Darstellung.

Erfolg sehr zufrieden zu sein. 45,9 % waren eher zufrieden und 13,5 % waren zu dieser Frage unentschieden.

Zufriedenheit mit dem Erfolg	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Unentschieden	Eher unzufrieden	MW	M	SD
Kumulierte Prozente N = 41	27,0%	45,9%	13,5%	13,5%	2,14	2,00	0,98

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung „Zufriedenheit mit dem Erfolg“⁴⁰⁸

Weitere 13,5 % der Befragten sind mit dem Erfolg ihrer Weiterbildungsstudiengänge eher unzufrieden und niemand war sehr unzufrieden. Der Mittelwert liegt bei 2,14, der Median bei 2 und die Standardabweichung bei 0,98. Im Ergebnis sind die Befragten mit dem Erfolg ihrer Weiterbildungsstudiengänge eher zufrieden.

4.4 ÜBERPRÜFUNG VON BIVARIANTEN MERKMALEN

4.4.1 LEBENSLANGES LERNEN UND WISSENSNIVEAU

Das **Konzept des lebenslangen Lernens dient neben dem Wissenserwerb auch der Kompetenzerweiterung**, u. a. zur Förderung von Handlungskompetenzen oder von Transferqualifikationen.⁴⁰⁹ Ob die Teilnehmer der Weiterbildungsstudiengänge Wissenslücken und individuelle Kompetenzen durch lebenslanges Lernen sichern können, wird durch eine Korrelation untersucht. Die Variablen lebenslanges Lernen und Wissensniveau sind in der Tabelle 16 aufgelistet. Insgesamt gaben 31 Personen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ an. Die übrigen Bereiche können vernachlässigt werden.

⁴⁰⁸ Eigene Darstellung.

⁴⁰⁹ Vgl. Hanft (2008), S. 15ff.; vgl. Teichler (2009), S. 85.

Lebenslanges Lernen	Wissensniveau			Gesamt
	"Trifft gar nicht zu"	"Trifft eher zu"	"Trifft voll zu"	
"Trifft gar nicht zu"	0	0	2	2
"Trifft eher nicht zu"	1	3	1	5
"Trifft eher zu"	0	3	9	12
"Trifft voll zu"	0	2	17	19
Gesamt	1	8	29	38
Chi-Quadrat nach Pearson df = 8 *	15,372	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,052
* Freiheitsgrade				

Tabelle 16: Kreuztabelle Wissensniveau und lebenslanges Lernen⁴¹⁰

Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson hat einen Wert von 15,372, acht Freiheitsgrade und eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von 0,052. Einen Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen und Wissensniveau kann empirisch für die vorliegende Untersuchung nicht bestätigt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass kein Zusammenhang vorliegt. Wahrscheinlich liegen noch andere Effekte vor, die aufgrund des schwachen Stichprobenumfangs nicht spürbar sind. Für das Chi-Quadrat nach Pearson ergibt sich ein Wert von 15,372 mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,052 %. Bei einer Zurückweisung des Zusammenhangs begeht man einen Irrtum mit der Wahrscheinlichkeit von 0,052 %.

4.4.2 ABSCHLÜSSE UND E-LEARNING

E-Learning sind internetbasierte oder gestützte Lernformen, als Zielgruppen gelten berufstätige Weiterbildungsteilnehmer. Weiterbildungsstudiengänge bieten die Möglichkeit, auf diese Weise einen Masterab-

⁴¹⁰ Eigene Darstellung.

schluss zu erlangen.⁴¹¹ Die **Abschlüsse von Weiterbildungsstudiengängen gelten als Mehrwert** (vgl. Tabelle 24). Der Einsatz von E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer (vgl. Tabelle 23). Ob es einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt, listet die Tabelle 17 auf: 14 Befragte bestätigen diese Aussage als „trifft voll zu“.

E-Learning erhöht die Flexibilität	Abschlüsse als Mehrwert					Gesamt
	"Trifft gar nicht zu"	"Trifft eher nicht zu"	"Trifft teils/teils zu"	"Trifft eher zu"	"Trifft voll zu"	
"Trifft gar nicht zu"	1	0	0	1	0	2
"Trifft eher nicht zu"	0	1	0	1	0	2
"Trifft teils/teils zu"	0	0	0	1	3	4
"Trifft eher zu"	0	0	2	2	2	6
"Trifft voll zu"	0	0	0	5	14	19
Gesamt	1	1	3	10	19	34
Chi-Quadrat nach Pearson df= 16 *	41,645		Asymptotische Signifikanz (2-seitig)			,000
* Freiheitsgrade						

Tabelle 17: Kreuztabelle Abschlüsse und E-Learning⁴¹²

Die übrigen Ergebnisse sind zu vernachlässigen. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson hat einen Wert von 41,645 und eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von 0,000. Es liegt eine Signifikanz zwischen den beiden Variablen vor.

4.5 DESKRIPTIVE ANALYSE DER WETTBEWERBS- UND STRUKTURFAKTOREN

4.5.1 ANGEBOTS- UND NACHFRAGEORIENTIERUNG

Eine Einschätzung zur Angebots- und Nachfrageorientierung von Weiterbildungsstudiengängen wird in der Tabelle 18 dargestellt.

⁴¹¹ Vgl. Hanft (2008), S. 18ff.

⁴¹² Eigene Darstellung.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Weiterbildungsstudiengänge sind bekannt für bestimmte Angebote	48,4%	35,5%	3,2%	9,7%	3,2%	4,16	4	1,09
Angebote richten sich ausschließlich an Hochschulabsolventen	34,1%	17,1%	19,5%	12,2%	17,1%	3,39	4	1,49
Angebote haben sich auf dem Markt etabliert	15,4%	43,6%	35,9%	5,1%	0,0%	3,69	4	0,80
Angebote, in denen sonst keiner anbietet	15,4%	28,2%	28,2%	23,1%	5,1%	3,26	3	1,14
Angebote befinden sich in Konkurrenz mit anderen Hochschulen	23,1%	30,8%	28,2%	15,4%	2,6%	3,56	4	1,09
Ausreichende Informationen über die jeweiligen Zielgruppen liegen vor	13,2%	36,8%	34,2%	10,5%	5,3%	3,42	3,5	1,03
Durchführung regelmäßiger Bedarfsanalysen	14,3%	20,0%	40,0%	20,0%	5,7%	3,17	3	1,09
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung „Angebots- und Nachfrageorientierung“⁴¹³

Weiterbildungsstudiengänge sind für bestimmte Angebote bekannt.

Dies bestätigt eine insgesamt positive Einschätzung (48,4 % „trifft voll zu“ und 35,5 % „trifft eher zu“) der Befragten. 3,2 % urteilten neutral und insgesamt 12,9 % gaben eine negative Wertung an. Der Mittelwert in Höhe von 4,16 fällt hoch aus, der Median liegt bei 4 und die Standardabweichung bei 1,09.

Die Angebote richten sich ausschließlich an Hochschulabsolventen

bejahten insgesamt 51,2 % der Befragten (34,1 % „trifft voll zu“ und 17,1 % „trifft eher zu“). Eine neutrale Antwort gaben 19,5 %, „trifft eher nicht zu“ 12,2 % und „überhaupt nicht zutreffend“ gaben 17,1 % an. Der Mittelwert von 3,39, der Median von 4 und eine Standardabweichung von 1,49 deuten darauf hin, dass die Angebote sich überwiegend an Hochschulabsolventen richten.

⁴¹³ Eigene Darstellung.

Die **Durchsetzung der Angebote auf dem Markt** schätzten 59 % als positiv ein (15,4 % „trifft voll zu“ und 43,6 % als „trifft eher zu“). Eine neutrale Bewertung gaben 35,9 % und eine geringe negative Einschätzung als „trifft eher nicht zu“ 5,1 %. Der Mittelwert von 3,69, eine marginale Standardabweichung von 0,80 und ein Median von 4 lassen die These zu, dass die überwiegende Zahl der angebotenen Weiterbildungsstudiengänge sich auf dem Markt etabliert haben.

Angebote, die sonst niemand bietet, wurden von 15,4 % als „trifft voll zu“ und mit 28,2 % als „trifft eher“ zu bewertet. Eine neutrale Position wählten 28,2 %. Eine verneinende Meinung gab es mit 23,1 % als „eher unzutreffend“ und 5,1 % als „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert liegt bei 3,26, die Standardabweichung bei 1,14 und der Median bei 3.

Die **Angebote befinden sich in Konkurrenz mit anderen Hochschulen**. Diese Einschätzung gaben 23,1 % als „trifft voll zu“ und 30,8 % als „trifft eher zu“. Die neutrale Wertung liegt bei 28,2 % und „trifft eher nicht zu“ gaben 15,4 % und „trifft überhaupt nicht zu“ 2,6 % an. Der Mittelwert von 3,56 eine Standardabweichung von 1,09 und ein Median von 4 lassen die Annahme zu, dass dort wo dieselben Angebote von Weiterbildungsstudiengängen verschiedener Hochschulen aufeinander treffen, auch eine Konkurrenz herrscht.

Eine positive Bewertung über das **Vorliegen von Informationen der jeweiligen Zielgruppe** gaben 13,2 % („trifft voll zu“) und 36,8 % („trifft eher zu“). Die neutrale Meinung liegt bei 34,2 % und eine negative Beurteilung bei 10,5 % („trifft eher nicht zu“) und 5,3 % („trifft überhaupt nicht zu“). Der Mittelwert liegt bei 3,42, der Median bei 3,5 und die Standardabweichung bei 1,03. Die Befragung lässt die Vermutung zu,

dass die Informationen der jeweiligen Zielgruppe nur unzureichend vorliegen.

Bei der Häufigkeitsverteilung zur **Durchführung regelmäßiger Bedarfsanalysen** zeigt die Skalenausprägung „trifft voll zu“ 14,3 % und für eher zutreffend“ 20 % an. Die größte relative Häufigkeit liegt bei der neutralen Position von 40 %. Für „eher nicht zutreffend“ liegt sie bei 20 % und für „überhaupt nicht zutreffend“ liegt sie bei 5,7 %. Der Mittelwert hat die Höhe 3,17. Der Median liegt bei 3 und die Standardabweichung bei 1,09. Das lässt die Annahme zu, dass bislang keine regelmäßigen Bedarfsanalysen durchgeführt wurden.

4.5.2 MARKETING

Der Tabelle 19 sind die Beurteilungen der verschiedenen Marketinginstrumente zu entnehmen.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Qualifizierter Internetauftritt	57,5%	22,5%	10,0%	7,5%	2,5%	4,25	5	1,08
Auftritte bei Fachmessen	20,0%	15,0%	35,0%	12,5%	17,5%	3,08	3	1,34
Direktmarketing (Briefe/ Newsletter)	35,0%	22,5%	27,5%	5,0%	10,0%	3,68	4	1,28
Printmedien	37,5%	30,0%	20,0%	10,0%	2,5%	3,90	4	1,10
Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren	25,0%	25,0%	27,5%	17,5%	5,0%	3,48	3,5	1,19
Konferenzen und Tagungen	22,5%	10,0%	35,0%	20,0%	12,5%	3,10	3	1,31
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung „Marketing“⁴¹⁴

⁴¹⁴ Eigene Darstellung.

Einen **qualifizierten Internetauftritt** bewerten 57,5 % mit „trifft voll zu“ und 22,5 % mit „trifft eher zu“. Eine neutrale Position wählten 10,0 % der Befragten. Mit „trifft eher nicht zu“ bewerteten 7,5 % und „trifft überhaupt nicht zu“ 2,5 % der Probanden diese Frage. Die Relevanz für dieses Marketinginstrument zeigt sich in der Höhe des Mittelwertes von 4,25, dem Median von 5 und einer Standardabweichung von 1,08.

Der **Auftritt bei Fachmessen** wird von insgesamt 35 % der Befragten mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet. Und 35 % gaben eine neutrale Beurteilung von teils/teils an. Insgesamt 30 % der Probanden fanden: dies „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“. Diese Bewertung erklärt den Mittelwert von 3,08 bei einer Standardabweichung von 1,34 und einem Median von 3. Daraus leitet sich die Erkenntnis ab, dass der Auftritt bei Fachmessen als Marketinginstrument eine eher geringe Relevanz hat.

Direktmarketing in Form von Briefen oder Newslettern wurde insgesamt mit 57,5 % als „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet. Eine wertfreie Meinung „teils/teils“ gaben 27,5 % der Befragten an. Insgesamt 15 % gaben bei diesem Marketinginstrument „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ an. Der Mittelwert liegt bei 3,68 bei einer Standardabweichung von 1,28 und einem Median von 4. Das lässt die Annahme zu, dass Direktmarketing als Marketinginstrument eine Relevanz hat.

Der **Einsatz von Printmedien** wird von 37,5 % mit „trifft voll zu“ und von 30 % mit „trifft eher zu“ bewertet. Eine neutrale Angabe machten 20 % der Probanden. Eine negative Einschätzung von „trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“ gaben insgesamt 12,5 % an. Die große

Relevanz dieses Marketinginstruments zeigt der Mittelwert von 3,90, eine Standardabweichung von 1,10 an und einen Median von 4.

Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren wurden von insgesamt 50 % der Befragten mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet. Eine neutrale Meinung hatten 27,5 % der Probanden. Eine verneinende Meinung gaben 17,5 % mit „trifft eher nicht zu“ und 5 % mit „trifft überhaupt nicht zu“ an. Der Mittelwert von 3,48, eine Standardabweichung von 1,19 und ein Median von 3,5 lassen die Annahme zu, dass die Relevanz bei diesem Marketinginstrument vorliegt, aber eher gering ist.

Konferenzen und Tagungen als Instrument bewerten insgesamt 32,5 % mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Eine neutrale Bewertung gaben 35 % und eine negative Einschätzung mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ gaben insgesamt 32,5 % der Befragten an. Diese durchschnittliche Bewertung zeigt sich im Mittelwert von 3,10. Der Median liegt bei 3 und es besteht eine Standardabweichung von 1,31. Das lässt die These zu, dass keine Relevanz für dieses Instrument vorliegt.

4.5.3 ORGANISATIONSFORMEN

Tabelle 20 bildet die Ergebnisse zur Beurteilung der Organisationsformen ab. Die **zentrale Organisationsform** wurde von insgesamt 42,5 % der Befragten mit „trifft voll zu“ (32,5 %) und „trifft eher zu“ (10,0 %) bewertet. Im Umkehrschluss urteilten insgesamt 45 % mit „eher nicht“ (15,0 %) oder „trifft überhaupt nicht zu“ (30,0 %). Der Mittelwert von 3,00 hat eine Standardabweichung von 1,67 und einen Median von 3.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Zentral organisiert	32,5%	10,0%	12,5%	15,0%	30,0%	3,00	3	1,67
Institutionell organisiert	30,0%	12,5%	20,0%	7,5%	30,0%	3,05	3	1,63
Auslagerung in hochschulnahe Einrichtungen (e.V. oder GmbH)	20,0%	5,0%	7,5%	0,0%	67,5%	2,10	1	1,67
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung „Organisationsformen“⁴¹⁵

Eine ähnliche Bewertung liegt für die **institutionelle Organisation** vor. Insgesamt 42,5 % der Probanden gaben eine positive Wertung („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“). 37,5 % urteilten negativ („trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“). Diese Einstufung zeigt sich in dem Mittelwert von 3,05 der Standardabweichung von 1,63 und einem Median von 3. Eine **Auslagerung in hochschulnahe Einrichtungen (e.V. oder GmbH)** schätzten nur insgesamt 25 % der Probanden mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ ein. Eine eindeutig negative Beurteilung gaben 67,5 % der Befragten. Das erklärt den Mittelwert von 2,10 bei einer großen Standardabweichung von 1,67 und einem Median von 1.

Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass sich bislang keine der drei genannten Organisationsformen durchgesetzt hat. Aufgrund der vorliegenden Daten kann man davon ausgehen, dass ungefähr 40 % zentral und 40 % der Weiterbildungsstudiengänge institutionell organisiert und 20 % in hochschulnahe Einrichtungen ausgelagert sind.

⁴¹⁵ Eigene Darstellung.

4.5.4 WEITERBILDUNGSPERSONAL

Eine positive Einschätzung, dass das **Weiterbildungspersonal über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen in diesem Bereich** verfügt, wurden von insgesamt 80,6 % der Befragten als „trifft voll zu“ (50 %) bzw. „trifft eher zu“ (30,6 %) bewertet (vgl. Tabelle 21). Neutral stehen dieser Aussage 16,7 % gegenüber und 2,8 % bewerten diese Aussage mit „trifft eher nicht zu“. Damit fällt der Mittelwert von 4,28 hoch aus, der Median beträgt 4,5, die Standardabweichung von 0,84 deutet auf eine geringe Streuung hin. Das lässt die Annahme zu, dass das Personal in Weiterbildungsstudiengängen über eine entsprechende Qualifikation und Erfahrung in diesem Bereich verfügt.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung	50,0%	30,6%	16,7%	2,8%	0,0%	4,28	4,5	0,84
Identifizieren sich mit ihrer Aufgabe	64,9%	29,7%	2,7%	2,7%	0,0%	4,54	5,0	0,80
Erhalten eine Vergütung nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst	67,6%	14,7%	8,8%	8,8%	0,0%	4,32	5,0	1,22
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung „Weiterbildungspersonal“⁴¹⁶

Das **Weiterbildungspersonal identifiziert sich mit seiner Aufgabe**; diese Aussage bewerteten 64,9 % mit „trifft voll zu“, 29,7 % mit „trifft eher zu“, 2,7 % „neutral“ und 2,7 % mit „trifft eher nicht zu“. Der Mittelwert von 4,54, der Median von 5 und die marginale Standardabweichung von 0,80 verdeutlichen diese Bewertung und bestätigen diese These.

⁴¹⁶ Eigene Darstellung.

Die Frage nach der **Vergütung des Weiterbildungspersonals nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst** bewerten 67,6 % mit „trifft voll zu“, 14,7 % mit „trifft eher zu“, 8,8 % haben eine neutrale Position und 8,8 % bewerten dies mit „trifft eher nicht zu“. Der Mittelwert von 4,32 fällt hoch aus, die Streuung ist aber breiter mit einer Standardabweichung von 1,22. Der Median ist 5. Die Vergütung erfolgt i. d. R. nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst, diese Vermutung hat sich bestätigt.

4.5.5 LEHRPERSONAL

Die Frage, ob das **Lehrpersonal (Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter) in den Weiterbildungsstudiengänge ausschließlich aus der eigenen Hochschule** kommt, haben 5 % mit „trifft voll zu“ und 12,5 % der Befragten mit „trifft eher zu“ bewertet (vgl. Tabelle 22).

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Lehrpersonal sind ausschließlich Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter der eigenen Hochschule	5,0%	12,5%	40,0%	7,5%	35,0%	2,45	3	1,23
Lehrpersonal kommt auch von anderen Hochschulen, Einrichtungen oder aus der Praxis	41,0%	23,1%	30,8%	2,6%	2,6%	3,97	4	1,03
Lehrpersonal versteht sich als „Wissensvermittler“ und „Anleiter“ zum Selbststudium	18,2%	48,5%	21,2%	9,1%	3,0%	3,70	4	0,98
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung „Lehrpersonal“⁴¹⁷

⁴¹⁷ Eigene Darstellung.

Die neutrale Position wurde von 40 % der Probanden gewählt. Mit „trifft eher nicht zu“ urteilten 7,5 % und als „trifft überhaupt nicht zu“ 35 % der Probanden. Der schwache Mittelwert von 2,45, eine Standardabweichung von 1,23 und der Median von 3 lassen die Vermutung zu, dass diese Aussage nicht zutrifft. Diese These wird von der nachfolgenden Bewertung gestützt.

Das **Lehrpersonal stammt von anderen Hochschulen, Einrichtungen oder aus der Praxis**. Die Befragten stimmten mit 41,0 % „voll zu“ und mit 23,1 % „trifft eher zu“. Die neutrale Position wählten 30,8 % und jeweils nur 2,6 % stimmten „eher nicht zu“ oder „überhaupt nicht“ zu. Der Mittelwert hat eine Höhe von 3,97. Der Median ist 4 und es liegt eine Standardabweichung von 1,03 vor.

Die **Bedeutung des Lehrpersonals als „Wissensvermittler“ und „Anleiter“ zum Selbststudium** bewerteten 18,2 % mit „trifft voll zu“ und 48,5 % mit „trifft eher zu“. Der neutrale Wert liegt bei 21,2 %. Mit „trifft eher nicht zu“ stimmten 9,1 % und als „trifft überhaupt nicht zu“ 3,0 % der Befragten. Der Mittelwert von 3,70, eine Standardabweichung von 0,98 und ein Median von 4 stützen die Annahme, dass das Lehrpersonal „Wissensvermittler“ und „Anleiter“ zum Selbststudium ist.

4.5.6 EINSATZ NEUER MEDIEN

E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer, dies wurde von den Befragten mit 58,3 % „trifft voll zu“ und 16,7 % mit „trifft eher zu“ bewertet (vgl. Tabelle 23).

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
E-Learning erhöht die Flexibilität unserer Teilnehmer	58,3%	16,7%	11,1%	5,6%	8,3%	4,11	5	1,30
E-Learning erfolgt bereits in Form von Blended-Learning in einem oder mehreren unserer Weiterbildungsstudiengängen	55,6%	5,6%	22,2%	2,8%	13,9%	3,86	5	1,47
E-Learning spielt bislang keine Rolle	15,4%	7,7%	7,7%	5,1%	64,1%	2,05	1	1,57
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung „Einsatz neuer Medien“⁴¹⁸

Eine wertfreie Sichtweise gaben 11,1 % der Probanden an. Mit „trifft eher nicht zu“ urteilten 5,6 % und 8,3 % befanden dies als „trifft überhaupt nicht“ zu. Das zeigt sich in einem Mittelwert von 4,11 bei einer Standardabweichung von 1,30 und einem Median von 5. Das lässt die Aussage zu, dass 75 % der Probanden durch E-Learning eine Erhöhung der Flexibilität der Teilnehmer erwarten.

Bei der Aussage „**E-Learning durch Blended-Learning wird in den Weiterbildungsstudiengängen bereits umgesetzt**“, antworteten 55,6 % mit „trifft voll zu“ und 5,6 % mit „trifft eher zu“ der Befragten. 22,2 % hatten keine Meinung dazu. Eine verneinende Beurteilung gaben 2,8 % mit „trifft eher nicht zu“ und 13,9 % als „trifft überhaupt nicht zu“ an. Der Mittelwert erreicht eine Höhe von 3,86, die Standardabweichung liegt bei 1,47 und der Median bei 5. Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass 60 % der Weiterbildungsstudiengänge E-Learning in Form von Blended-Learning bereits anbieten.

⁴¹⁸ Eigene Darstellung.

Diese Annahme wird dadurch untermauert, dass nur insgesamt 23,1 % (15,4 % „trifft voll zu“ und 7,7 % „trifft eher zu“) der Befragten angeben, dass **E-Learning überhaupt noch keine Rolle spielt**. Eine neutrale Position wählten 7,7 %. Mit „trifft eher nicht zu“ urteilten 5,1 % und mit „trifft überhaupt nicht zu“ 64,1 %. Der Mittelwert von 2,05 fällt entsprechend schwach aus, die Standardabweichung liegt bei 1,57 und der Median bei 1.

4.5.7 ABSCHLÜSSE

Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und erhöhen die Nachfrage (vgl. Tabelle 24); diese Aussage wurde von den Probanden mit 55,3 % als „trifft voll zu“ und 31,6 % mit „trifft eher zu“ bewertet.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und erhöhen die Nachfrage	55,3%	31,6%	7,9%	2,6%	2,6%	4,34	5	0,93
Abschlüsse sind vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits	61,1%	16,7%	19,4%	0,0%	2,8%	4,33	5	0,98
Abschlüsse erfolgen auch durch Zertifikate	28,9%	23,7%	7,9%	7,9%	31,6%	3,11	4	1,67
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 24: Häufigkeitsverteilung „Abschlüsse“⁴¹⁹

Der neutrale Wert liegt bei 7,9 %. Und als „trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“ urteilten jeweils 2,6 %. Der Mittelwert liegt bei 4,34 und die Standardabweichung bei 0,93, der Median ist 5. Dieses

⁴¹⁹ Eigene Darstellung.

Ergebnis zeigt die wichtige Bedeutung der Abschlüsse und lässt die Annahme zu, dass ein Mehrwert der Weiterbildungsstudiengänge erkennbar wird. Im Umkehrschluss kann man davon ausgehen, dass sich dadurch die Nachfrage erhöht.

Eine ähnliche Beurteilung bildet sich ab, wenn die **Abschlüsse vorwiegend akademisch sind und nach Credits erfolgen**. Die größte Häufigkeit liegt bei „trifft voll zu“ (61,1 %) und „trifft eher zu“ (16,7 %). Einen wertfreien Standpunkt haben 19,4 %. Eine verneinende Beurteilung nur 2,8 % („trifft überhaupt nicht zu“). Der Mittelwert hat eine Höhe von 4,33 und eine Standardabweichung von 0,98. Der Median ist 5. Die Abschlüsse werden nur als Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen wahrgenommen, wenn sie akademisch sind und nach Credits erfolgen.

Die Meinungen, ob die **Vergabe der Abschlüsse durch Zertifikate** erfolgen kann, gehen weit auseinander. Zwar urteilten 28,9 % mit „trifft voll zu“ und 23,7 % mit „trifft eher zu“. Aber 7,9 % der Befragten gaben „trifft eher zu“ und 31,6 % als „trifft überhaupt nicht zu“ an. Die neutrale Position liegt bei 7,9 %. Der Mittelwert liegt bei 3,11 und die Standardabweichung bei 1,67. Der Median ist 4. Diese Bewertung lässt darauf schließen, dass Zertifikate in Weiterbildungsstudiengängen eine untergeordnete Rolle spielen.

4.5.8 WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGE ALS EIN SCHWERPUNKT DER HOCHSCHULEN

Aus der Befragung (vgl. Tabelle 25) geht hervor, dass **das Ansehen der Hochschulen in der Öffentlichkeit gefördert** wird. Dieser Bewertung stimmten mit „trifft voll zu“ (36,6 %) und „trifft eher zu“ (36,6 %) die

meisten Probanden zu. Eine neutrale Position wählten 19,5 %. Eine verneinende Meinung hatte mit „trifft eher nicht zu“ (4,9 %) und „trifft überhaupt nicht zu“ (2,4 %) eine eher kleine Zahl der Befragten. Der Mittelwert und der Median liegen bei 4 und die Standardabweichung bei 1. Das bestärkt die Annahme, dass Weiterbildungsstudiengänge das Ansehen in der Öffentlichkeit fördern können.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Sie fördern das Ansehen der Hochschule in der Öffentlichkeit	36,6%	36,6%	19,5%	4,9%	2,4%	4,00	4	1,00
Sie werden von der Hochschule als eine zentrale Aufgabe gesehen	20,0%	15,0%	30,0%	22,5%	12,5%	3,08	3	1,30
Sie leisten damit einen Beitrag zum lebenslangen Lernen	46,3%	29,3%	7,3%	12,2%	4,9%	4,00	4	1,22
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 25: Häufigkeitsverteilung „Weiterbildungsstudiengänge als Schwerpunkt der Hochschulen“⁴²⁰

Hochschulen sehen Weiterbildungsstudiengänge als zentrale Aufgabe an; dies bewerteten insgesamt 35 % der Befragten positiv (20 % „trifft voll zu“ und 15 % „trifft eher zu“). Der neutrale Wert liegt bei 30 %. Eine negative Meinung hatten 22,5 % mit „trifft eher nicht zu“ und 12,5 % mit „trifft überhaupt nicht zu“. Diese Bewertung spiegelt sich im Mittelwert von 3,08 wider. Der Median liegt bei 3 und die Standardabweichung beträgt 1,30.

Weiterbildungsstudiengänge leisten einen Beitrag zum lebenslangen Lernen; hier gab es eine Häufigkeit von 46,3 % mit „trifft voll zu“ und 29,3 % mit „trifft eher zu“. Die neutrale Bewertung liegt bei 7,3 %. Von

⁴²⁰ Eigene Darstellung.

den Probanden beurteilten 12,2 % diese Aussage mit „trifft eher nicht zu“ und 4,9 % mit „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert und der Median liegen beide bei 4 und die Standardabweichung beträgt 1,22. Das verdeutlicht die Annahme, dass die Hochschulen durch die Weiterbildungsstudiengänge einen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten.

4.5.9 PROFILBILDUNG

Die **Verwendung eines eigenen Leitbilds** bewerteten insgesamt 61,1 % (33,3 % „trifft voll zu“ und 27,8 % als „trifft eher zu“) positiv (vgl. Tabelle 26).

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Weiterbildungsstudiengänge verfügen über ein eigenes Leitbild	33,3%	27,8%	11,1%	16,7%	11,1%	3,56	4,0	1,40
Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug	48,8%	36,6%	12,2%	2,4%	0,0%	4,32	4,0	0,78
Weiterbildungsstudiengänge setzen Steuerungsinstrumente ein	28,1%	21,9%	34,4%	15,6%	0,0%	3,63	3,5	1,07
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung „Profilbildung“⁴²¹

Der neutrale Wert liegt bei 11,1 %. 27,8 % der Befragten haben diese Aussage verneint (16,7 % „trifft eher nicht zu“ und 11,1 % „trifft überhaupt nicht zu“). Der Mittelwert liegt bei 3,56 und der Median ist 4. Die Standardabweichung liegt bei 1,40. In der Tendenz zeigt sich, dass zwei Drittel der Weiterbildungsstudiengänge über ein eigenes Leitbild und, Ein Drittel der Weiterbildungsstudiengänge über kein eigenes Leitbild verfügen. 48,8 % der Probanden antworteten auf die Frage nach dem **ak-**

⁴²¹ Eigene Darstellung.

tuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug mit „trifft voll zu“ und 36,6 % mit „trifft eher zu“. Eine wertfreie Meinung hatten 12,2 % der Befragten. Mit „trifft eher nicht zu“ urteilten 2,4 % der Probanden. Der Mittelwert von 4,32, eine Standardabweichung von 0,78 und der Median von 4 verdeutlichen die Wichtigkeit eines aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezugs in Weiterbildungsstudiengängen.

Der **Einsatz von Steuerungsinstrumenten** wurde von 28,1 % mit „trifft voll zu“ und von 21,9 % mit „trifft eher zu“ positiv eingeschätzt. Eine große Zahl der Probanden (34,4 %) hat eine neutrale Meinung und 15,6 % urteilten mit „trifft eher nicht zu“. Der Mittelwert liegt bei 3,63 bei einer Standardabweichung von 1,07. Der Median ist 3,5. Das lässt die Aussage zu, dass nur rund die Hälfte der Weiterbildungsstudiengänge bislang Steuerungsinstrumente einsetzen.

4.5.9.1 KOOPERATIONEN

Tabelle 27 bildet die Bewertung zur Häufigkeitsverteilung der Kooperationen ab. Bei der Frage nach der **vertraglichen Bindung mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule** gaben 29,3 % „trifft voll zu“ und 36,6 % „trifft eher zu“ an. 29,3 % der Befragten urteilten neutral. Jeweils 2,4 % bewerten diese Position als „trifft eher nicht zu“ oder/ „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert liegt bei 3,88 und die Standardabweichung bei 0,95. Der Median ist 4. Damit kann man davon ausgehen, dass zwei Drittel der Weiterbildungsstudiengänge mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule vertraglich verbunden sind. Das verbleibende Drittel verfügt über eine solche Verbindung nicht.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/ teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Weiterbildungsstudiengänge sind vertraglich mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule verbunden	29,3%	36,6%	29,3%	2,4%	2,4%	3,88	4	0,95
Weiterbildungsstudiengänge bilden Kooperationen mit anderen Organisationen im Bereich Wirtschaft und Politik	17,5%	25,0%	40,0%	10,0%	7,5%	3,35	3	1,12
Weiterbildungsstudiengänge verfügen über internationale Vertragspartner	22,0%	17,1%	34,1%	9,8%	17,1%	3,17	3	1,35
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 27: Häufigkeitsverteilung „Kooperationen“⁴²²

Kooperationen mit anderen Organisationen aus dem Bereich der Wirtschaft und Politik, diese Aussage wird von insgesamt 42,5 % (mit 17,5 % „trifft voll zu“ und von 25,0 % mit „trifft eher zu“) bejaht. Eine neutrale Bewertung wählten 40 % der Probanden. Insgesamt 17,5 % verneinten diese Aussage (10 % „trifft eher nicht zu“/ 7,5 % „trifft überhaupt nicht zu“). Der Mittelwert hat eine Höhe von 3,35, die Standardabweichung liegt bei 1,12 und der Median ist 3. Diese Bewertung zeigt, dass 40 % der Weiterbildungsstudiengänge über Kooperationen mit Organisationen aus Wirtschaft und Politik verbunden sind und 60 % der Weiterbildungsstudiengänge über solche Kooperationen nicht verfügen.

Verbindungen mit internationalen Vertragspartnern, dies wird von 22,0 % mit „trifft voll zu“ und von 17,1 % mit „trifft eher zu“ bewertet. Die neutrale Position liegt bei 34,1 %. 9,8 % der Befragten urteilten mit „trifft eher nicht zu“ und 17,1 % mit „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert hat eine Höhe von 3,17. Der Median ist 3 und die Standardabweichung liegt bei 1,35. Das deutet auf eine breite Streuung hin. Im Ergeb-

⁴²² Eigene Darstellung.

nis ist diese Bewertung zu werten wie die vorherige. 40 % der Weiterbildungsstudiengänge verfügen über internationale Kooperationspartner und 60 % verfügen nicht über solche Kooperationen.

4.5.9.2 REPUTATION

Die Befragung, ob **Weiterbildungsstudiengänge eine hohe Reputation besitzen**, hat ergeben, dass insgesamt 77,8 % der Befragten mit „trifft voll zu“, 27,8 % und „trifft eher zu“ 50 % geantwortet haben (vgl. Tabelle 28). Eine neutrale Wertung wählten 19,4 %. Nur eine geringe Zahl von 2,8 % gab „trifft eher nicht zu“. Das zeigt sich auch in einem Mittelwert von 4,03 und einem Median von 4. Die marginale Streuung liegt bei 0,74.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation	27,8%	50,0%	19,4%	2,8%	0,0%	4,03	4	0,74
Weiterbildungsstudiengänge werden von Dritten empfohlen	53,3%	36,7%	6,7%	3,3%	0,0%	4,40	5	0,77
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 28: Häufigkeitsverteilung „Reputation“⁴²³

Das bedeutet, dass Weiterbildungsstudiengänge über eine hohe Reputation verfügen. Im Umkehrschluss lässt das die Aussage zu, dass eine hohe Reputation auch eine Wirkung auf Dritte hat.

Die **Weiterbildungsstudiengänge werden von Dritten empfohlen**. Dies beweist die Zahl der Probanden, die diese Frage mit insgesamt 90 % (53,3 % „trifft voll zu“/ 36,7 % „trifft eher zu“) bewertet haben. Der

⁴²³ Eigene Darstellung.

neutrale Wert liegt bei einer Zahl von 6,7 % und eine negative Einschätzung mit „trifft eher nicht zu“ gaben 3,3 % der Befragten. Der Mittelwert mit 4,40 fällt hoch aus, die Standardabweichung liegt bei 0,77 und der Median ist 5.

4.5.9.3 FORSCHUNG

Der größte Teil der Probanden gibt an, dass die **Forschung im Bereich der Weiterbildung bislang zu schwach ausgeprägt** ist (vgl. Tabelle 29).

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Forschung im Bereich der Weiterbildung ist bislang schwach ausgeprägt	31,3%	34,4%	21,9%	6,3%	6,3%	3,78	4	1,15
Forschung ist für die weitere Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen notwendig	40,0%	25,7%	11,4%	8,6%	14,3%	3,69	4	1,45
Forschungsaktivitäten der eigenen Hochschule im Bereich der Weiterbildung	29,0%	6,5%	22,6%	22,6%	19,4%	3,03	3	1,51
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 29: Häufigkeitsverteilung „Forschung“⁴²⁴

Insgesamt 65,7 % (31,3 % „trifft voll zu“/ 34,4 % „trifft eher zu“) der Befragten haben diese Vermutung bestätigt. 21,9 % der Probanden gaben eine neutrale Wertung ab. Jeweils 6,3 % der Befragten urteilten mit „trifft eher nicht zu“/ „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert von 3,78 fällt hoch aus, die Standardabweichung liegt bei 1,15 und der Median ist 4.

⁴²⁴ Eigene Darstellung.

Allerdings ist die **Forschung für weitere Entwicklungen notwendig**, diese Auffassung vertraten 40 % der Befragten mit „trifft voll zu“ und 25,7 % als „trifft eher zu“. 8,6 % urteilten mit „trifft eher nicht zu“ und 14,3 % mit „trifft überhaupt nicht zu“. Die neutrale Bewertung liegt bei 11,4 %. Der Mittelwert liegt bei 3,69. Der Median ist 4 und die Standardabweichung beträgt 1,45. Das lässt darauf schließen, dass die Forschung für die weitere Entwicklung im Bereich der Weiterbildung als relevant eingeschätzt wird.

Die Bewertungen zu **Forschungsaktivitäten der eigenen Hochschule im Bereich der Weiterbildung** gehen weit auseinander. Insgesamt positiv urteilten 35,5 % (29,0 % „trifft voll zu“/ 6,5 % „trifft eher zu“). Eine wertfreie Sichtweise hatten 22,6 %. Mit „trifft eher zu“ urteilten 22,6 % und mit „trifft überhaupt nicht zu“ 19,4 % der Befragten. Das Ergebnis zeigt eine durchschnittliche bis neutrale Bedeutung bei einem Mittelwert von 3,03. Der Median ist 3 und die Standardabweichung liegt bei 1,51.

4.6 ERGEBNISSE DER WETTBEWERBS- UND STRUKTURFAKTOREN UND HYPOTHESENPRÜFUNG

Die **Ergebnisse der deskriptiven Untersuchungen** werden für einzelne Faktoren der **Wettbewerbs- und Strukturfaktoren** nachfolgend dargestellt. Tabelle 30 zeigt die Einschätzung für den Faktor **Angebots- und Nachfrageorientierung**.

Das Ergebnis listet auf, dass Weiterbildungsstudiengänge bekannt sind für bestimmte Angebote, sich ausschließlich an Hochschulabsolventen richten und ihre Angebote sich auf dem Markt bewährt haben. Eine Konkurrenz findet dort statt, wo andere Weiterbildungsstudiengänge ähnliche

Angebote anbieten. Die Nachfrageorientierung blieb ohne Resultat, und zwar aufgrund fehlender Informationen über Zielgruppen und mangelnder Bedarfsanalysen.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Angebots- und Nachfrageorientierung	Weiterbildungsstudiengänge sind bekannt für bestimmte Angebote.	Bestätigt
	Angebote richten sich ausschließlich an Hochschulabsolventen.	Bestätigt
	Angebote haben sich auf dem Markt etabliert.	Bestätigt
	Angebote, die sonst niemand anbietet.	Nicht bestätigt
	Angebote befinden sich in Konkurrenz mit anderen Hochschulen.	Teilweise bestätigt
	Ausreichende Informationen über die jeweiligen Zielgruppen liegen vor.	Nicht bestätigt
	Durchführung regelmäßiger Bedarfsanalysen.	Nicht bestätigt
Hypothese	Weiterbildungsstudiengänge stehen für bestimmte Angebote, sind etabliert, setzen Bedarfsanalysen ein und haben Informationen über Zielgruppen.	Teilweise bestätigt

Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Angebots- und Nachfrageorientierung“⁴²⁵

Die Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden. Für die Angebotsorientierung bestätigen sich die Aussagen, während die Nachfrageorientierung in den Weiterbildungsstudiengängen nicht ermittelt werden konnte. **Marketing** als Faktor hat eine große Bedeutung in Bezug auf einen qualifizierten Internetauftritt und zeigt sich auch bei den Printmedien (vgl. Tabelle 31). Relevant ist das Direktmarketing in Form von Briefen und Newslettern. Ein geringes Interesse gibt es für Konferenzen und Tagungen. Der Auftritt bei Fachmessen spielt keine Rolle. Diese Hypothese hat sich bestätigt.

⁴²⁵ Eigene Darstellung.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Marketing	Qualifizierter Internetauftritt.	Große Relevanz
	Auftritte bei Fachmessen.	Keine Relevanz
	Direktmarketing (Briefe/Newsletter).	Relevant
	Printmedien.	Große Relevanz
	Publikationen in Fachzeitschriften, Bücher und Broschüren.	Geringe Relevanz
	Konferenzen und Tagungen.	Keine Relevanz
Hypothese	Weiterbildungsstudiengänge setzen unterschiedliche Marketinginstrumente ein.	Bestätigt

Tabelle 31: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Marketing“⁴²⁶

Bei den drei untersuchten **Organisationsformen** konnte folgendes Ergebnis ermittelt werden (vgl. Tabelle 32).

Faktor	Fragen	Ergebnis
Organisationsformen	Zentral organisiert.	40%
	Institutionell organisiert.	40%
	Auslagerung in hochschulnahe Einrichtungen (e.V. oder GmbH).	20%
Hypothese	Die Wahl der Organisationsform hat maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg.	Abgelehnt

Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Organisationsformen“⁴²⁷

Zentral und institutionell organisierte Weiterbildungsstudiengänge werden in der Praxis jeweils von 40 % als Organisationsform eingesetzt. Eine Auslagerung in hochschulnahe Einrichtungen (e. V. oder GmbH) war am geringsten vertreten mit 20 %.⁴²⁸ Diese Hypothese wurde abgelehnt.

⁴²⁶ Eigene Darstellung.

⁴²⁷ Eigene Darstellung.

⁴²⁸ Diese These wird in der Literatur als eine Entwicklung in Form von „School for professional oder extension Studies“ vertreten, die den Erfolg der Weiterbildungsmaster verbessern könnte. Schools müssten eigenverantwortlich handeln und mit entsprechendem Personal den Servicecharakter der Bildungseinrichtung präsentieren. Dazu brauchen die Schools Eigenverantwortung für ihre finanziellen Mittel. Mit einem professionellen Management könnte man Anforderungen des Wettbewerbs gerecht werden. Vgl. Lehmann (2009), S. 28.

Tabelle 33 listet die zusammenfassenden Ergebnisse des Faktors **Weiterbildungspersonal** auf.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Weiterbildungspersonal	Verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung.	Bestätigt
	Identifizieren sich mit ihrer Aufgabe	Bestätigt
	Erhalten eine Vergütung nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst.	Bestätigt
Hypothese	Je besser die Qualität und Qualifikation des Weiterbildungspersonals, desto größer ist der Erfolg.	Bestätigt

Tabelle 33: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors Weiterbildungspersonal⁴²⁹

Weiterbildungspersonal wird als Erfolgsfaktor betrachtet, weil es über entsprechende Qualifikationen und Praxis verfügt und eine Identifikation mit der Aufgabe stattfindet. Die Vergütung lehnt sich an die des öffentlichen Dienstes an. Diese Hypothese wurde bestätigt.

Tabelle 34 bildet die Ergebnisse des Faktors **Lehrpersonal** ab. Die Dozenten kommen nicht nur aus der eigenen Hochschule, sondern auch von anderen Einrichtungen oder aus der Praxis. Sie verstehen sich als „Anleiter“ und „Wissensvermittler“ zum Selbststudium. Die Hypothese wurde bestätigt.

⁴²⁹ Eigene Darstellung.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Lehrpersonal	Lehrpersonal sind ausschließlich Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter der eigenen Hochschule.	Nicht bestätigt
	Lehrpersonal kommt auch von anderen Hochschulen, Einrichtungen oder aus der Praxis.	Bestätigt
	Lehrpersonal versteht sich als "Wissensvermittler" und "Anleiter" zum Selbststudium.	Bestätigt
Hypothese	Die Wissensvermittlung und die Anleitung zum Selbststudium stehen im Vordergrund.	Bestätigt

Tabelle 34: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Lehrpersonal“⁴³⁰

Eine Zusammenfassung des Faktors **Einsatz neuer Medien**, listet Tabelle 35 auf.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Einsatz neuer Medien	E-Learning erhöht nicht Flexibilität der Teilnehmer.	Bestätigt
	E-Learning erfolgt von Blended Learning bereits in einem oder mehreren Weiterbildungsstudiengängen.	Bestätigt
	E-Learning spielt bislang keine Rolle.	Nicht bestätigt
Hypothese	E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer.	Bestätigt

Tabelle 35: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Einsatz neuer Medien“⁴³¹

E-Learning sorgt für eine hohe Flexibilität der Teilnehmer und wird in den Weiterbildungsstudiengängen als „Blended Learning“ eingesetzt. Diese Hypothese wurde bestätigt.

⁴³⁰ Eigene Darstellung.

⁴³¹ Eigene Darstellung.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors **Abschlüsse** bildet die Tabelle 36 ab.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Abschlüsse	Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und erhöhen die Nachfrage.	Bestätigt
	Abschlüsse sind vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits.	Bestätigt
	Abschlüsse erfolgen durch Zertifikate.	Nicht bestätigt
Hypothese	Akademische Abschlüsse erhöhen die Nachfrage.	Bestätigt

Tabelle 36: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Abschlüsse“⁴³²

Akademische Abschlüsse erhöhen den Mehrwert der Weiterbildungsstudiengänge und sorgen für eine steigende Nachfrage. Diese Hypothese wurde bestätigt.

Tabelle 37 listet die Resultate des Faktors **Weiterbildung als Schwerpunkt der Hochschulen** auf.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Weiterbildung als Schwerpunkt der Hochschule	Sie fördert das Ansehen der Hochschule in der Öffentlichkeit.	Bestätigt
	Sie wird von der Hochschule als zentrale Aufgabe gesehen.	Nicht bestätigt
	Leisten damit einen Beitrag zum lebenslangen Lernen.	Bestätigt
Hypothese	Weiterbildungsstudiengänge sind ein zentraler Teil der Hochschule, fördern das Ansehen und stehen für lebenslanges Lernen.	Teilweise bestätigt

Tabelle 37: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Weiterbildung als Schwerpunkt der Hochschulen“⁴³³

⁴³² Eigene Darstellung.

⁴³³ Eigene Darstellung.

Das Ansehen der Hochschulen in der Öffentlichkeit wird gefördert und als Beitrag zum lebenslangen Lernen gewertet. Dessen ungeachtet ist die Weiterbildung keine zentrale Aufgabe der Hochschulen. Diese Hypothese wurde nur teilweise bestätigt.

Tabelle 38 bildet die Zusammenfassung des Faktors **Profilbildung** ab.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Profilbildung	Weiterbildungsstudiengänge verfügen über ein eigenes Leitbild.	Teilweise bestätigt
	Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug.	Bestätigt
	Weiterbildungsstudiengänge setzen Steuerungsinstrumente ein.	Teilweise bestätigt
Hypothese	Die Profilbildung der Hochschulen hat für Weiterbildungsstudiengänge eine positive Wirkung.	Abgelehnt

Tabelle 38: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Profilbildung“⁴³⁴

Weiterbildungsstudiengänge verfügen nur teilweise über ein eigenes Leitbild (nur zwei Drittel), besitzen aber einen aktuellen Wissenschafts- und Forschungsbezug. Nur die Hälfte setzen Steuerungsinstrumente ein. Positive Wirkungen der Profilbildung in den Hochschulen zeigen keinerlei Effekte im Bereich der Weiterbildungsstudiengänge. Die Hypothese wurde abgelehnt.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich für den Faktor **Kooperationen** (vgl. Tabelle 39).

⁴³⁴ Eigene Darstellung.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Kooperationen	Weiterbildungsstudiengänge sind vertraglich mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule verbunden.	Teilweise bestätigt
	Weiterbildungsstudiengänge bilden Kooperationen mit anderen Organisationen im Bereich Wirtschaft und Politik.	Teilweise bestätigt
	Weiterbildungsstudiengänge verfügen über internationale Vertragspartner.	Teilweise bestätigt
Hypothese	Weiterbildungsstudiengängen nutzen Kooperationen außerhalb der Hochschule, im Bereich Wirtschaft und Politik und im internationalen Bereich.	Abgelehnt

Tabelle 39: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Kooperationen“⁴³⁵

Zwei Drittel der Weiterbildungsstudiengänge sind mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule vertraglich verbunden. 40 % verfügen über Kooperationen aus dem Bereich Wirtschaft und Politik. Und ebenfalls 40 % haben internationale Vertragspartner. Eine positive Wirkung konnte nicht bestätigt werden. Die Hypothese wurde abgelehnt.

Tabelle 40 listet die Ergebnisse des Faktors **Reputation** auf.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Reputation	Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation.	Bestätigt
	Werden von Dritten empfohlen.	Bestätigt
Hypothese	Die Reputation von Weiterbildungsstudiengängen erhöht die Nachfrage.	Bestätigt

Tabelle 40: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Reputation“⁴³⁶

⁴³⁵ Eigene Darstellung.

⁴³⁶ Eigene Darstellung.

Weiterbildungsstudiengänge verfügen über eine hohe Reputation und Dritte geben Empfehlungen. Diese Hypothese wurde bestätigt.

Tabelle 41 bildet die Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors **Forschung** ab.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Forschung	Forschung im Bereich der Weiterbildung ist bislang zu schwach ausgeprägt.	Bestätigt
	Forschung ist für die weitere Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen notwendig.	Bestätigt
	Forschungsaktivitäten der eigenen Hochschule im Bereich der Weiterbildung.	Nicht bestätigt
Hypothese	Die Forschung im Bereich der Hochschulweiterbildung wird gefördert.	Abgelehnt

Tabelle 41: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors Forschung⁴³⁷

In der Weiterbildung ist Forschung zu schwach ausgeprägt und die eigene Hochschule fördert keine Forschungsaktivitäten in diesem Bereich. Die Hypothese wurde abgelehnt.

4.7 ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE DER ERFOLGSKRITERIEN

4.7.1 TEILNEHMER

Tabelle 42 listet die **Anzahl der Teilnehmer in Weiterbildungsstudiengängen** auf. Die größte Verteilung zeigt sich bei bis zu 50 Teilnehmern (45,9 %) und bei über 300 Teilnehmern (18,9 %).

⁴³⁷ Eigene Darstellung.

Anzahl der Teilnehmer in Weiterbildungsstudiengänge	Bis 50	51 bis 100	101 bis 150	151 bis 200	201 bis 250	251 bis 300	Über 300	MW	M	SD
Gültige Prozente	45,9%	8,1%	8,1%	0,0%	9,8%	7,3%	18,9%	3,22	2	2,49
N = 37										
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung										

Tabelle 42: Häufigkeitsverteilung „Anzahl der Teilnehmer“⁴³⁸

Der Mittelwert von 3,22 geht leicht über die Anzahl von 101 bis 150 Teilnehmern hinaus, der Median liegt bei 2 und lässt auf eine durchschnittliche Verteilung zwischen 51 und 151 Teilnehmer in den Weiterbildungsstudiengängen schließen. Die Standardabweichung liegt bei 2,49. Die fehlenden Angaben der Probanden zu dieser Frage lassen darauf schließen, dass sie keine Aussage treffen konnten (N = 37). Neben den quantitativen Betrachtungen von Teilnehmern sind die qualitativen Wahrnehmungen der Teilnehmer von Bedeutung.

Tabelle 43 bildet die **Häufigkeitsverteilung der qualitativen Wahrnehmungen** ab.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Wissensverbreitung und Sicherung individueller Kompetenzen	75,0%	22,5%	0,0%	0,0%	2,5%	4,68	5	0,73
Erwartungen an die Weiterbildung: Freundlichkeit, Erreichbarkeit und fachliche Beratung	81,1%	16,2%	0,0%	0,0%	2,7%	4,73	5	0,72
Teilnehmer geben regelmäßige Rückkoppelung durch Gespräche und Evaluationen	61,1%	25,0%	0,0%	8,3%	5,6%	4,28	5	1,18
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 43: Häufigkeitsverteilung „qualitativer Wahrnehmungen der Teilnehmer“⁴³⁹

⁴³⁸ Eigene Darstellung.

⁴³⁹ Eigene Darstellung.

Das **Schließen von Wissenslücken** und die damit verbundene Sicherung individueller Kompetenzen werden mit „trifft voll zu“ (75 %) bzw. mit „trifft eher zu“ (22,5 %) bewertet. Lediglich 2,5 % der Probanden urteilten mit „trifft überhaupt nicht zu“. Dies verdeutlicht der relevante Mittelwert von 4,68, der Median von 5 und eine geringe Standardabweichung von 0,73.

Der Anspruch **Freundlichkeit, Erreichbarkeit und fachliche Beratung** wird ähnlich hoch eingeschätzt. Die Probanden haben dies insgesamt mit 97,3 % bewertet (81,1 % „trifft voll zu“/ 16,2 % „trifft eher zu“). Das erklärt den Mittelwert von 4,73 bei einer marginalen Standardabweichung von 0,72 und einem Median von 5.

Rückmeldungen der Teilnehmer durch Gespräche und Evaluationen werden von den Befragten mit „trifft voll zu“ mit 61,1 % beurteilt. Weitere 25,0 % gaben dies mit „trifft eher zu“ an. Das spiegelt sich im Mittelwert von 4,28, einem Median von 5 und einer Standardabweichung von 1,18 wider.

4.7.2 ABSOLVENTEN

Tabelle 44 gibt eine **Schätzung der Zahl der (bisherigen) Absolventen** wieder. Die fehlenden Angaben der Probanden lassen darauf schließen, dass sie keine Aussage treffen konnten (N = 37). Die höchste Bewertung der Befragten lag mit 37,8 % bei bis zu 100 Absolventen, gefolgt von bis zu 200 Absolventen mit 24,3 % und von über 1.000 Absolventen mit einer Schätzung von 10,8 %.

Schätzungen: Anzahl der Absolventen	Bis 100	Bis 200	Bis 300	Bis 400	Bis 500	Bis 1000	Über 1000	MW	M	SD
Gültige Prozente	37,8%	24,3%	10,8%	5,4%	5,4%	5,4%	10,8%	2,76	2	2,39
N = 37										
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung										

Tabelle 44: Häufigkeitsverteilung „Anzahl der Absolventen“⁴⁴⁰

Vergleichsweise niedrig fiel die Schätzung der Absolventen bis 400, bis 500 und bis 1.000 mit jeweils 5,4 % aus. Der Mittelwert liegt bei 2,76 und der Median bei 2. Die breite Streuung erklärt so die Standardabweichung von 2,39. Die Schätzungen lassen auf einen durchschnittliche Anzahl der (bisherigen) Absolventen zwischen 200 und 500 in den Weiterbildungsstudiengängen schließen.

In der Tabelle 45 werden verschiedene **Aspekte zu den Absolventen** untersucht.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Weitere Bindung an die Weiterbildungsstudiengänge durch ein Netzwerk	25,0%	30,6%	36,1%	5,6%	2,8%	3,69	4	1,00
Bei Zufriedenheit mit den Weiterbildungsstudiengänge die besten Werbeträger	64,9%	27,0%	5,4%	0,0%	2,7%	4,51	5	0,83
Regelmäßige Einladungen zu Tagungen und Kongressen durch die Hochschulen	28,6%	17,1%	14,3%	17,1%	22,9%	3,11	3	1,56
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 45: Häufigkeitsverteilung „Aspekte zu den Absolventen“⁴⁴¹

Die **Bindung durch Netzwerke** wurde von der Hälfte der Befragten überwiegend positiv bewertet („trifft voll zu“: 25 %/ „trifft eher zu“:

⁴⁴⁰ Eigene Darstellung.

⁴⁴¹ Eigene Darstellung.

30,6 %). 36,1 % der Befragten nahmen eine neutrale Position ein. Insgesamt 8,4 % stuften diese Maßnahme mit „trifft eher nicht zu“ bzw. „trifft überhaupt nicht zu“ ein. Der Mittelwert von 3,69, der Median von 4 und eine Standardabweichung von 1 lassen darauf schließen, dass Weiterbildungsstudiengänge mit den Absolventen durch ein Netzwerk verbunden bleiben.

Zufriedene Absolventen sind die besten Werbeträger. Diese Einschätzung wurde von den Befragten von insgesamt 91,9 % (64,9 % „trifft voll zu“/ 27,0 % „trifft eher zu“) eindeutig positiv bewertet. Das verdeutlichen der Mittelwert von 4,51 und der Median von 5 bei einer geringen Standardabweichung von 0,83. Nicht ganz so eindeutig waren die Probanden bei der Bewertung der Frage, ob **Absolventen regelmäßig zu Tagungen und Kongressen durch die Hochschule eingeladen** werden. Weniger als ein Drittel (28,6 %) gaben hierzu „trifft voll zu“ an, während 17,1 % dies mit „trifft eher zu“ beurteilten. Eine neutrale Position wurde von 14,3 % gewählt. Und insgesamt 40 % der Befragten urteilten „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“. Der Mittelwert liegt bei 3,11, der Median beträgt 3 bei einer Standardabweichung von 1,56. Das Ergebnis lässt die Feststellung zu, dass die Hochschulen die Absolventen von Weiterbildungsstudiengängen nicht regelmäßig zu Tagungen und Kongressen einladen.

4.7.3 FINANZIELLE MITTEL UND AUFBAU DER FINANZIERUNG

Tabelle 46 zeigt das Resultat der Einschätzung des Erfolgskriteriums **finanzielle Mittel**.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/ teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Die finanziellen Mittel für jeden Weiterbildungsstudiengang müssen mindestens kostendeckend sein	60,0%	15,0%	12,5%	7,5%	5,0%	4,18	5	1,21
Überschüsse dienen zur Sicherung/ Ausbau der Weiterbildung	46,3%	19,5%	17,3%	2,4%	2,4%	4,19	5	1,03
Überschüsse fließen direkt an die Hochschule	15,6%	0,0%	25,0%	31,3%	28,1%	2,44	2	1,34
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 46: Häufigkeitsverteilung „finanzielle Mittel“⁴⁴²

Die Befragten waren aufgefordert, die Finanzstruktur und die Verwendung der Mittel für die Weiterbildungsstudiengänge zu bewerten.

Die finanziellen Mittel für jeden Weiterbildungsstudiengang müssen mindestens kostendeckend sein. Diese Frage beantworteten 60 % mit „trifft voll zu“ und 15 % der Befragten mit „trifft eher zu“. Einen neutralen Wert wählten 12,5 %, und insgesamt 12,5 % gaben hier „trifft eher nicht zu“ bzw. „trifft überhaupt nicht zu“ an. Der Mittelwert liegt bei 4,18 bei einer Standardabweichung von 1,21. Der Median ist 5. Die Antworten lassen darauf schließen, dass eine Kostendeckung von Weiterbildungsstudiengängen bei 75 % der Befragten erfüllt wird. Die gesetzlichen Regelungen der Ländergesetze bestimmen, dass Weiterbildungsstudiengänge Gebühren und Entgelte für ihre Angebote erheben sollen.

Die Verwendung von **Überschüssen sollte zur Refinanzierung in der Weiterbildung eingesetzt werden.** Das glaubten insgesamt 65,8 % der Probanden (46,3 % „trifft voll zu“/ 19,5 % „trifft eher zu“). Der neutrale Wert liegt bei 17,3 %. Eine verneinende Meinung haben insgesamt nur

⁴⁴² Eigene Darstellung.

4,8 % der Befragten. Ein starker Mittelwert von 4,19 mit einer geringen Streuung von 1,03 verdeutlicht diese Einschätzung. Der Median ist 5.

Dass die **Überschüsse aus der Weiterbildung direkt an die Hochschule fließen**, bewerteten 31,3 % der Probanden mit „trifft eher nicht zu“, 28,1 % mit „trifft überhaupt nicht zu“ und 25 % gaben an, dass es dies nur „teils/ teils“ zutrifft. 15,6 % der Befragten urteilten mit „trifft voll zu“. Diese Bewertung wird durch einen schwachen Mittelwert von 2,44 und eine weniger dichte Streuung von 1,34 bestätigt. Der Median ist 2. Das untermauert das vorherige Ergebnis, dass die Überschüsse zur Refinanzierung in die Weiterbildung fließen und nicht an die Hochschulen gehen.

Die Befragung zum **Aufbau der Finanzierung** hat ergeben, dass die **Finanzierung von Weiterbildungsstudiengängen durch Teilnahmegebühren** erfolgen.

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/ teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Die Finanzierung erfolgt durch Teilnehmergebühren	53,7%	26,8%	14,6%	0,0%	4,9%	4,24	5	1,04
Die Finanzierung wird durch die Hochschule getragen	2,4%	9,8%	14,6%	31,7%	41,5%	2,00	2	1,09
Die Finanzierung erfolgt durch Drittmittel, Sponsoring oder Stipendien	7,5%	15,0%	32,5%	10,0%	35,0%	2,50	3	1,32
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung „Aufbau der Finanzierung“⁴⁴³

Dies haben insgesamt 80 % der Probanden mit „trifft voll zu“ (53,7 %) bzw. „trifft eher zu“ (26,8 %) beantwortet (vgl. Tabelle 47). Die neutrale

⁴⁴³ Eigene Darstellung.

Position wählten 14,6 % der Befragten. Und lediglich 4,9 % gaben bei dieser Frage „trifft überhaupt nicht zu“ an. Der ausgeprägte Mittelwert liegt bei 4,24 und die Standardabweichung bei 1,04. Der Median ist 5. Damit bejahen 75 % der Rückmeldungen, dass eine Finanzierung durch die Teilnehmergebühr erfolgt. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die **Finanzierung nicht durch die Hochschulen getragen** wird. Insgesamt 73,2 % der Befragten haben diese Frage verneint („trifft eher nicht zu“: 31,7 % / „trifft überhaupt nicht zu“: 41,5 %). Für eine wertfreie Sichtweise votierten 14,6 %. Und nur 2,4 % gaben bei dieser Einschätzung „trifft voll zu“ und 9,8 % „trifft eher zu“ an. Das erklärt den schwachen Mittelwert von 2,00, eine Standardabweichung von 1,09 und ein Median von 2.

Eine ähnliche Situation zeigt sich bei der **Finanzierung durch Drittmittel, Sponsoring oder Stipendien**. Nur insgesamt 22,5 % der Befragten bewerteten diese Frage positiv („trifft voll zu“: 7,5%/ „trifft eher zu“: 15 %). Eine negative Bewertung nahmen 45 % der Probanden vor („trifft eher nicht zu“: 10 %/ „trifft überhaupt nicht zu“: 35 %). Der der starke Wert der mittleren Position von 32,5 % zeigt, dass die Befragten keine genaue Vorstellung über diese Frage haben und daher diesen Wert gewählt haben. Der schwache Mittelwert von 2,50 bei einer wenigen deutlichen Streuung von 1,32 und ein Median von 3 bestätigen dies.

4.7.4 EVALUATIONEN (BEWERTUNGEN DES STUDIENGANGS)

Evaluationen dienen als Instrument der Qualitätssicherung für Weiterbildungsstudiengänge (vgl. Tabelle 48).

Bewertung:	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft teils/ teils zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	MW	M	SD
Frage:	5	4	3	2	1			
Qualitätssicherung erfolgt durch Akkreditierung/ Reakkreditierung	71,8%	5,1%	12,8%	5,1%	5,1%	4,33	5	1,19
Qualitätssicherung erfolgt durch Selbstevaluation	47,5%	15,0%	30,0%	2,5%	5,0%	3,98	4	1,16
Qualitätssicherung erfolgt durch Fremdevaluation	25,7%	8,6%	20,0%	8,6%	37,1%	2,77	3	1,64
N = 41								
MW = Mittelwert, M = Median, SD = Standardabweichung								

Tabelle 48: Häufigkeitsverteilung „Evaluationen“⁴⁴⁴

Die **Qualitätssicherung durch Akkreditierung/ Reakkreditierung** wird von den Probanden mit 71,8 % als „trifft voll zu“ und mit 5,1 % als „trifft eher zu“ beantwortet. 12,8 % gaben die neutrale Position an. Mit jeweils 5,1 % wurde diese Aussage mit „trifft eher nicht“/ „trifft überhaupt nicht zu“ bewertet. Der Mittelwert liegt bei 4,33 und eine Standardabweichung von 1,19. Der Median ist 5. Die Akkreditierung/ Reakkreditierung hat damit einen großen Einfluss auf die Qualitätssicherung.

Qualitätssicherung durch Selbstevaluation wird mit insgesamt 62,5 % positiv bewertet (47,5 % „trifft voll zu“/ 15,0 % „trifft eher zu“). Die neutrale Wertung ist mit 30 % erheblich. Eine negative Einschätzung liegt mit insgesamt mit 7,5 % marginal („trifft eher nicht zu“: 2,5 %/ „trifft überhaupt nicht zu“: 5,0 %) vor. Aus der Befragung geht deutlich hervor, dass die Wahrnehmung der Befragten zum Thema Selbstevaluation mit einem Mittelwert von 3,98 und einem Median von 4 und einer geringen Streuung von 1,16 einen starken Einfluss auf die Qualitätssicherung ausübt.

⁴⁴⁴ Eigene Darstellung.

Qualitätssicherung durch Fremdevaluation schätzten nur 25,7 % mit „trifft voll zu“ und 8,6 % mit „trifft eher zu“ ein. Die neutrale Wertung liegt bei 20,0 %. Die Probanden urteilten mit „trifft eher nicht zu“ (8,6 %) und „trifft überhaupt nicht zu“ (37,1 %). Im Unterschied zu den Selbstevaluationen werden die Fremdevaluationen als Instrument der Qualitätssicherung im Bereich der Weiterbildungsstudiengänge bislang kaum wahrgenommen. Ein schwacher Mittelwert von 2,77, ein Median von 3 und eine breite Streuung von 1,64 deuten darauf hin.

4.8 ERGEBNISSE DER ERFOLGSKRITERIEN UND HYPOTHESENPRÜFUNG

Die Ergebnisse des Faktors **Teilnehmer** bildet die Tabelle 49 ab. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den Weiterbildungsstudiengängen liegt zwischen 51 und 151.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Teilnehmer	Durchschnittliche Teilnehmerzahl liegt zwischen 51 und 151.	Quantitativ
	Wissensverbreitung und Sicherung individueller Kompetenzen.	Bestätigt
	Erwartungen an die Weiterbildung: Freundlichkeit, Erreichbarkeit und fachliche Beratung.	Bestätigt
	Teilnehmer geben regelmäßige Rückkoppelung durch Gespräche und Evaluationen.	Bestätigt
Hypothese	Je profilierter die Teilnehmerorientierung, desto größer der Erfolg.	Bestätigt

Tabelle 49: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Teilnehmer“⁴⁴⁵

Die Teilnehmer erwarten eine Verbreitung des Wissens und eine Sicherung der individuellen Kompetenzen. Sie wünschen neben Freundlichkeit

⁴⁴⁵ Eigene Darstellung.

und Erreichbarkeit auch fachliche Beratung. Die Weiterbildungsstudiengänge erhalten Rückkoppelungen der Teilnehmer durch Gespräche und Evaluationen. Die Hypothesen konnten bestätigt werden. Die durchschnittliche Zahl der bisherigen **Absolventen** liegt zwischen 200 und 500 für Weiterbildungsstudiengänge (vgl. Tabelle 50).

Faktor	Fragen	Ergebnis
Absolventen	Durchschnittliche Absolventenzahl liegt zwischen 200 und 500.	Quantitativ
	Weitere Bindung an die Weiterbildungsstudiengänge durch ein Netzwerk.	Bestätigt
	Bei Zufriedenheit mit den Weiterbildungsstudiengängen die besten Werbeträger.	Bestätigt
	Regelmäßige Einladungen zu Tagungen und Kongressen durch die Hochschule.	Nicht bestätigt
Hypothese	Absolventen bleiben über ein Netzwerk verbunden und bei Zufriedenheit die besten Werbeträger.	Bestätigt

Tabelle 50: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Aspekte der Absolventen“⁴⁴⁶

Eine Bindung wird durch Netzwerke ermöglicht, zufriedene Absolventen sind die besten Werbeträger der Weiterbildungsstudiengänge. Die Hypothese konnte bestätigt werden.

Tabelle 51 stellt die Ergebnisse **der finanziellen Mittel** von Weiterbildungsstudiengängen dar. Die Weiterbildungsstudiengänge müssen kostendeckend sein, die Überschüsse fließen als Refinanzierung in die Weiterbildung. Aber die Überschüsse fließen nicht an die Hochschulen.

⁴⁴⁶ Eigene Darstellung.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Finanzielle Mittel	Kostendeckung.	Bestätigt
	Refinanzierung in die Weiterbildung.	Bestätigt
	Überschüsse an die Hochschule.	Nicht bestätigt
Hypothese	Die Überschüsse dienen der Refinanzierung, die Weiterbildungsstudiengänge müssen kostendeckend arbeiten.	Bestätigt

Tabelle 51: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „finanzielle Mittel“⁴⁴⁷

Die Hypothese wurde bestätigt.

Tabelle 52 zeigt die Ergebnisse des Faktors **Aufbau der Finanzierung**.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Aufbau der Finanzierung	Die Finanzierung der Weiterbildungsstudiengängen erfolgt durch:	
	Teilnehmergebühren,	Bestätigt
	Hochschulen,	Nicht bestätigt
	Drittmittel, Sponsoring oder Stipendien.	Nicht bestätigt
Hypothese	Der Aufbau der Finanzierung von Weiterbildungsstudiengängen resultiert aus Teilnehmergebühren, finanziellen Mitteln der Hochschule, Drittmitteln, Sponsoring oder Stipendien.	Teilweise bestätigt

Tabelle 52: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Aufbau der Finanzierung“⁴⁴⁸

Die Finanzierung von Weiterbildungsstudiengängen erfolgt durch Teilnehmergebühren. Diese Hypothese wurde bestätigt. Die Finanzierung wird nicht von den Hochschulen getragen. Eine Finanzierung durch Drittmittel, Sponsoring oder Stipendien in Weiterbildungsstudiengängen liegt nicht vor. Diese Hypothesen konnten nicht bestätigt werden.

⁴⁴⁷ Eigene Darstellung.

⁴⁴⁸ Eigene Darstellung.

Tabelle 53 ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors **Evaluationen** (Bewertungen des Studiengangs). Die Qualitätssicherung in den Weiterbildungsstudiengängen erfolgt durch Akkreditierung/ Reakkreditierung und Selbstevaluationen. Fremdevaluationen haben keine Bedeutung.

Faktor	Fragen	Ergebnis
Evaluationen	Qualitätssicherung durch Akkreditierung/Reakkreditierung.	Bestätigt
	Durch Selbstevaluationen.	Bestätigt
	Durch Fremdevaluationen.	Nicht bestätigt
Hypothese	Evaluationen beeinflussen die Qualitätssicherung.	Bestätigt

Tabelle 53: Zusammenfassung der Ergebnisse des Faktors „Evaluationen“⁴⁴⁹

Die Hypothese wurde bestätigt.

4.9 ERMITTLUNG DER ERFOLGSFAKTOREN

Die deskriptiven Untersuchungen bilden den Einfluss der Faktoren am Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen ab. Das multivariante Verfahren der Faktorenanalyse dient als Instrument für weiterführende Untersuchungen. Sie gehört zu den Interdependenz-Analysen und differenziert nicht zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen, diese werden einheitlich untersucht.⁴⁵⁰ Insbesondere für Fragestellungen im wissenschaftlichen Bereich bedarf es Wirkungszusammenhänge, um zwei oder mehreren Variablen untersuchen zu können. Die Problematik liegt darin

⁴⁴⁹ Eigene Darstellung.

⁴⁵⁰ Vgl. Eckey et al. (2002). S. 2f.

begründet, eine große Zahl möglicher unabhängiger Variablen als mögliche Erfolgsfaktoren heraus zu filtern.⁴⁵¹

4.9.1 FAKTORENANALYSE

Die Zielsetzung ist eine Reduzierung auf einige wenige Variablen, um damit den Aussagewert zu erhöhen. Die Faktorenanalyse leistet dazu einen Beitrag, sie fördert die Feststellung von untereinander unabhängigen Variablen und komprimiert die Informationen.⁴⁵²

Als Grundlage der weiteren Untersuchung dienen die Ergebnisse der deskriptiven Untersuchung. Mittels einer Faktorenanalyse wurden Kategorien zur Verdichtung von Erfolgsfaktoren eingesetzt. Die bisherige Unterscheidung in Wettbewerbs- und Strukturfaktoren sowie Erfolgskriterien konnte bei der Faktorenanalyse nicht berücksichtigt werden. Das Kaiser-Kriterium führte zu einer 4-Faktorenlösung; daraus ergibt sich die theoretische Struktur der Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen. Diese lässt sich in fünf eigenständige Komponenten einteilen. Die fünf gefilterten Faktoren könnten bei der Umsetzung der Hauptkomponentenanalyse insgesamt 68,47 % der Gesamtvarianz begründen.

Tabelle 54 ermittelt die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse des Faktors 1: Zufriedenheit. Die Varimax Rotation senkt die Zahl der Variablen mit einer hohen Ladung und erleichtert damit die Darstellung.⁴⁵³

⁴⁵¹ Vgl. Backhaus et al. (2011), S. 329ff.

⁴⁵² Vgl. Berekoven et al. (2009), S. 211f.; vgl. Eckey et al. (2002), S. 7.

⁴⁵³ Vgl. Bühl (2010), S. 555ff.

Variablen:	Indikator	Faktorladungen (Varimax- Rotation)
		Faktor 1
Die Mitarbeiter identifizieren sich mit ihrer Aufgabe	C23	0,873
Die Teilnehmer erwarten Freundlichkeit, Erreichbarkeit und Beratung	C29	0,861
Die Teilnehmer können Wissenslücken schließen und individuelle Kompetenzen sichern	C28	0,843
Alumni sind die besten Werbeträger, bei Zufriedenheit	C32	0,765
Abschlüsse sind vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits	C35	0,742
Qualitätssicherung erfolgt durch Akkreditierung/Reakkreditierung	C4	0,701
Marketing: Qualifizierter Internetauftritt	C16	0,633
Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert	C34	0,611
Varianz der Faktoren (erklärte): 68,47%		40,77%

Tabelle 54: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 1⁴⁵⁴

Der Faktor 1 bildet eine hohe Ladung für Weiterbildungspersonal und deren Identifikation mit ihrer Aufgabe von 0,873 ab. Die Erwartungen der Teilnehmer an die Weiterbildungsstudiengänge beinhalten Freundlichkeit, Erreichbarkeit und Beratung (Faktorladung: 0,861). Die Teilnehmer können Wissenslücken schließen und sich individuelle Kompetenzen aneignen (Faktorladung: 0,843). Zufriedene Alumni sind die besten Werbeträger (Faktorladung: 0,765). Die Zufriedenheit zeigt sich darin, dass die Abschlüsse eine wichtige Rolle spielen, die nach Credits vergeben werden (Faktorladung: 0,742) und als Mehrwert angesehen werden (Faktorladung: 0,611).

⁴⁵⁴ Eigene Darstellung.

Die Qualitätssicherung wird gewährleistet durch die Akkreditierung/ Reakkreditierung und in einer Faktorladung von 0,701 ermittelt. Im Marketing-Bereich kommt ein qualifizierter Internetauftritt auf eine Faktorladung von 0,633. Der Faktor zeichnet sich durch **Zufriedenheit** aus.

Der Faktor 2 (vgl. Tabelle 55) stellt für die nachfolgenden Variablen eine hohe Faktorladung dar. Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation (Faktorladung: 0,904), haben sich auf dem Markt etabliert (Faktorladung: 0,808) und werden von Dritten empfohlen (Faktorladung: 0,738). Die Mitarbeiter verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung (Faktorladung: 0,619).

Variablen:	Indikator	Faktorladungen (Varimax- Rotation)
		Faktor 2
Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation	B7	0,904
Weiterbildungsstudiengänge haben sich auf dem Markt etabliert	B13	0,808
Weiterbildungsstudiengänge werden von Dritten empfohlen	B8	0,738
Die Mitarbeiter verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung	C22	0,619
Die Hochschule leistet mit Weiterbildungsstudiengängen einen Beitrag zum lebenslangen Lernen	A6	0,597
Weiterbildungsstudiengänge fördern das Ansehen der Hochschule	A4	0,592
Varianz der Faktoren (erklärte): 68,47%		11,26%

Tabelle 55: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 2⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Eigene Darstellung.

Die Hochschulen leisten mit Weiterbildungsstudiengängen einen Beitrag zum lebenslangen Lernen (Faktorladung: 0,597), und Weiterbildungsstudiengänge fördern das Ansehen der Hochschule (Faktorladung: 0,592). Dieser Faktor wird als **Image** bezeichnet.

Tabelle 56 listet für den Faktor 3 die Faktorladungen auf. Der Faktor 3 korreliert stark im Marketing-Bereich: Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren (Faktorladung: 0,912), Direktmarketing (Briefe und/oder Newsletter) mit einer Faktorladung von 0,851 und Printmedien (Faktorladung: 0,674). Die Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug (Faktorladung: 0,783).

Variablen:	Indikator	Faktorladungen (Varimax- Rotation)
		Faktor 3
Marketing: Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren	C20	0,912
Marketing: Direktmarketing (Briefe und/oder Newsletter)	C18	0,851
Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug	B2	0,783
Marketing: Printmedien	C19	0,674
Varianz der Faktoren (erklärte): 68,47%		9,94%

Tabelle 56: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 3⁴⁵⁶

Der Faktor spiegelt die **Wettbewerbsstrategie** wider.

⁴⁵⁶ Eigene Darstellung.

Tabelle 57 bildet die starke Faktorladung für den Einsatz neuer Medien ab.

Variablen:	Indikator	Faktorladungen (Varimax- Rotation)
		Faktor 4
E-Learning erfolgt in Form von Blended-Learning in einem oder mehreren Weiterbildungsstudiengängen	C38	0,853
Forschung in den Weiterbildungsstudiengängen ist dringend notwendig	C41	0,839
E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer	C37	0,685
Varianz der Faktoren (erklärte): 68,47%		6,93%

Tabelle 57: Ergebnis explorative Faktorenanalyse Faktor 4⁴⁵⁷

E-Learning wird bereits in Form von Blended-Learning in den Weiterbildungsstudiengängen eingesetzt (Faktorladung: 0,853). Die Forschung in den Weiterbildungsstudiengängen ist dringend notwendig (Faktorladung: 0,839). Der Einsatz von E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer (Faktorladung: 0,685). Der Einsatz neuer Medien gilt als Innovation. E-Learning bietet Weiterbildungsstudiengängen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten der Angebotsstruktur an. Sie können als integraler Bestandteil in vorhandene Strukturen der Weiterbildung eingefügt werden.⁴⁵⁸ Es fehlen Impulse aus der Forschung im Bereich der Hochschulweiterbildung. Für die vorliegende Arbeit werden die fehlenden Erkenntnisse aus der Forschung als negative Formulierung von Innovation verstanden. Dieser Faktor zeichnet sich durch **Innovation** aus.

⁴⁵⁷ Eigene Darstellung.

⁴⁵⁸ Vgl. Hanft (2008), S. 175.

Abbildung 12 stellt den Faktor 1 **Zufriedenheit** mit den Weiterbildungsstudiengängen aus verschiedenen Perspektiven dar. Hier gibt es zum einen die Ansprüche an die Mitarbeiter, zum anderen aber auch an die Teilnehmer, deren Vorstellungen erfüllt werden sollen; ferner die Alumni, die nur wenn sie zufrieden sind eine positive Empfehlung weitergeben. Faktor 2 umfasst das **Image** von Weiterbildungsstudiengängen und bildet die hohe Reputation und die Weiterempfehlung von Dritten ab. Das lebenslange Lernen an Hochschulen fördert durch Weiterbildungsstudiengänge eine andere Wahrnehmung. **Wettbewerbsstrategien** in Weiterbildungsstudiengängen listet der Faktor 3 durch verschiedene Marketingmaßnahmen und den Anspruch eines modernen Forschungs- und Wissenschaftsbezugs auf.

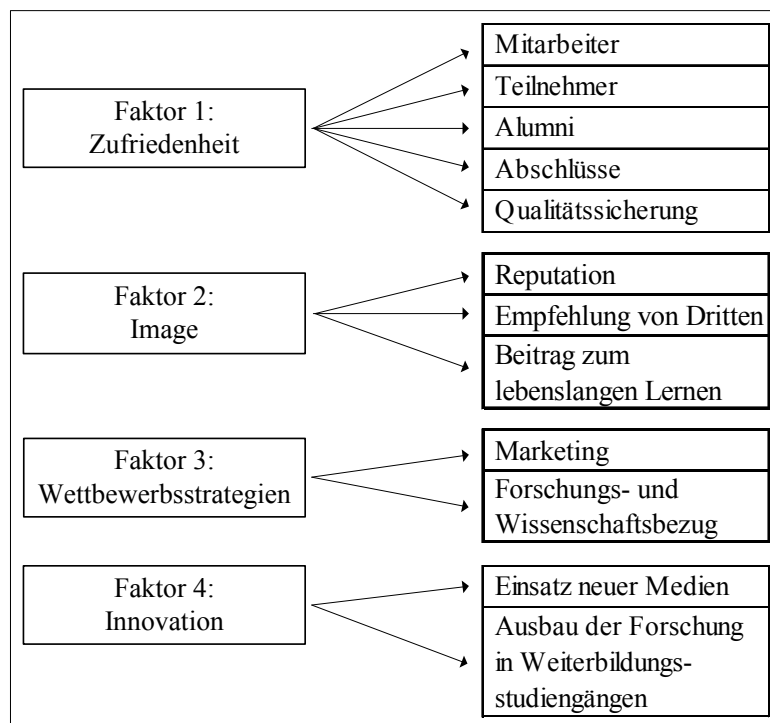


Abbildung 12: Faktorenanalyse von Weiterbildungsstudiengängen⁴⁵⁹

⁴⁵⁹ Eigene Darstellung.

Faktor 4 steht für die **Innovation** in Weiterbildungsstudiengängen und ist durch E-Learning gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang steht Innovation aber auch als negative Formulierung für die mangelnde Forschung in Weiterbildungsstudiengängen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse ermitteln aus den beobachteten Items einer Reihe die Items mit dem gleichen Hintergrundfaktor. Damit dienen die Resultate als Grundlage für eine Skalenkonstruktion. Die so konzipierte Skala wird nachfolgend mit einer Reliabilitätsanalyse überprüft.⁴⁶⁰

4.9.2 RELIABILITÄTSANALYSE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER ERFOLGSFAKTOREN

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Messung ist ein Gütekriterium.⁴⁶¹ Die Qualität der Skalen und die Interpretation der Items dürfen nicht durch Zufallsfehler in ihrer Richtigkeit beeinträchtigt werden. Die Reliabilitätsanalyse kann die Merkmale einer Skala prüfen und damit unterstützend bei der Beantwortung der Frage sein, welchen Einfluss die Items in der gemeinsamen Skala zeigen. Sie dient dazu, die Ergebnisse der Faktorenanalyse zu beurteilen und zu bestätigen.⁴⁶²

In der Reliabilitätsanalyse werden verschiedene Maßzahlen erklärt, die anerkannteste ist der Cronbachs Alpha Wert. Diese Methode dient zur Schätzung der Zuverlässigkeit. Damit wird der Grad der inneren Qualität bestimmt, das Resultat ist ein Koeffizient.⁴⁶³

⁴⁶⁰ Vgl. Bühl (2010), S. 555.

⁴⁶¹ Vgl. Kromrey (2009), S. 239ff.

⁴⁶² Vgl. Bühl (2010), S. 545ff.

⁴⁶³ Vgl. Diekmann (2007), S. 254.

Tabelle 58 stellt die **Reliabilitätsanalyse des Faktors 1** dar. Die Anzahl der Items entspricht 8. Der gewünschte Wert von Cronbachs Alpha sollte sich bei mindestens 0,8 befinden, um als solide zu gelten. Für den Faktor 1 liegt der Cronbachs Alpha Wert bei 0,924, damit kann die Skala als zuverlässig angesehen werden. N ist 41. Die Abweichungen der Mittelwerte sind als gering anzusehen und weisen auf eine systematische Messung hin.

Cronbachs Alpha	N	Anzahl der Items		
0,924	41	8		
Variablen des Faktors 1:	Mittelwert	Standard- abweichung	Korrigierte Items-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Die Mitarbeiter identifizieren sich mit ihrer Aufgabe (C23)	4,41	0,888	0,653	0,921
Die Teilnehmer erwarten Freundlichkeit, Erreichbarkeit und Beratung (C29)	4,78	0,801	0,833	0,91
Die Teilnehmer können Wissenslücken schließen und individuelle Kompetenzen sichern (C28)	4,63	0,839	0,918	0,903
Alumni sind die besten Werbeträger, bei Zufriedenheit (C32)	4,56	0,934	0,866	0,905
Abschlüsse sind vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits (C35)	4,37	1,006	0,687	0,919
Qualitätssicherung erfolgt durch Akkreditierung/Reakkreditierung (C4)	4,44	1,188	0,693	0,921
Marketing: Qualifizierter Internetauftritt (C16)	4,3	1,031	0,736	0,915
Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert (C34)	4,44	1,031	0,665	0,921

Tabelle 58: Reliabilitätsanalyse Faktor 1⁴⁶⁴

Die Standardabweichungen sollten ungefähr die gleichen Abweichungen aufzeigen, um die Reliabilität zuverlässig abzubilden. Faktor 1 ermittelt für alle Variablen eine vergleichbare Standardabweichung der Mittelwerte.

⁴⁶⁴ Eigene Darstellung.

te. Daraus lässt sich ableiten, dass die Messung denselben Tatbestand auf verschiedenen Wegen messen und zu einem Maßstab verbinden kann.⁴⁶⁵ Eine Ausnahme bildet die Variable „Qualitätssicherung, die durch Akkreditierung/ Reakkreditierung“ erreicht wird. Sie weist eine größere Standardabweichung auf als die übrigen Items. Der Wert der Standardabweichung liegt bei 1,188; diese ist zwar höher als die anderen Variablen des Faktors 1, die Abweichung wird aber als marginal eingeschätzt. Die Tabelle 58 listet auf, wie sich jede Variable zu den anderen Variablen verhält. Die korrigierte Korrelation stellen die **Trennschärfe** dar, also die Zusammenhänge zwischen der entsprechenden Variable und der Gesamtskala ohne die korrespondierende Variable.⁴⁶⁶ Den Werten ist zu entnehmen, dass die Korrelationen marginal sind und deshalb keine Korrektur der Variablen des Faktor 1 vorgenommen werden sollte. Der zweite Wert gibt die Ausprägung von Cronbachs Alpha wieder, wenn die jeweilige Variable weggelassen werden würde. An dieser Stelle zeigen sich für alle Variablen zufriedenstellende Resultate. Damit können für den Faktor 1 alle Items bestätigt werden.

Tabelle 59 repräsentiert die **Reliabilitätsanalyse für den Faktor 2**. Die Anzahl der Items entspricht 6 und N liegt bei 41. Für den Faktor 2 liegt der Cronbachs Alpha Wert bei 0,866, die Skala kann damit als zuverlässig angesehen werden. Die Abweichungen der Mittelwerte sind als gering anzusehen und weisen auf eine systematische Messung hin. Der Faktor 2 ermittelt eine solche Abweichung für die Variable „Beitrag zum lebenslangen Lernen“ und liegt bei 1,21. Die Standardabweichung wird als moderat eingeschätzt.

⁴⁶⁵ Vgl. Bühl (2010), S. 545ff.

⁴⁶⁶ Vgl. Bühl (2010), S. 545ff.

Cronbachs Alpha	N	Anzahl der Items		
0,866	41	6		
Variablen des Faktors 2:	Mittelwert	Standard- abweichung	Korrigierte Items-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation (B7)	4,08	0,845	0,73	0,834
Weiterbildungsstudiengänge haben sich auf dem Markt etabliert (B13)	3,92	0,796	0,707	0,839
Werden von Dritten empfohlen (B8)	4,38	0,804	0,848	0,817
Mitarbeiter verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung (C22)	4,23	0,951	0,558	0,861
Beitrag zum lebenslangen Lernen (A6)	4,23	1,21	0,65	0,853
Weiterbildungsstudiengänge fördern das Ansehen der Hochschule (A4)	4,08	1,055	0,593	0,858

Tabelle 59: Reliabilitätsanalyse Faktor 2⁴⁶⁷

Die korrigierte Items-Skala-Korrelation stellt für die Variable „Mitarbeiter verfügen über geeignete Qualifikationen im Bereich der Weiterbildung“ die schwächste Ausprägung dar. Die Variable zeigt die stärkste Korrelation unter den Variablen, allerdings ist die Korrelation als moderat anzusehen und die Variable bleibt deshalb Teil des Faktors 2. Der Wert von Cronbachs Alpha, wenn ein Item weggelassen, weist keine Besonderheiten auf.

Tabelle 60 bildet für den **Faktor 3 die Reliabilitätsanalyse** ab. Der Cronbachs Alpha Wert ist 0,828, N ist 41 und die Anzahl der Items liegt bei 4. Die Abweichungen der Mittelwerte sind als gering anzusehen und weisen auf eine systematische Messung hin.

⁴⁶⁷ Eigene Darstellung.

Cronbachs Alpha	N	Anzahl der Items		
0,828	41	4		
Variablen des Faktors 3:	Mittelwert	Standard- abweichung	Korrigierte Items-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Marketing: Publikationen in Fachzeit- schriften, Büchern und Broschüren (C20)	3,48	1,198	0,726	0,75
Marketing: Direktmarketing durch Briefe und/oder Newsletter (C18)	3,68	1,289	0,728	0,752
Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug (B2)	4,35	0,77	0,597	0,821
Marketing: Printmedien (C19)	3,9	1,105	0,63	0,795

Tabelle 60: Reliabilitätsanalyse Faktor 3⁴⁶⁸

Der Faktor 3 ermittelt die größte Standardabweichung für die Variable Marketing: „Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren“ mit 1,198 und für die Variable Marketing: „Direktmarketing durch Briefe und/ oder Newsletter“ mit 1,289. Die korrigierte Items-Skala stellt für alle Variablen eine niedrige Korrelation dar, mit Ausnahme des Items „Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug“. Dort liegt die höchste Korrelation vor. Es wird unterstellt, dass die Korrelation für die Gesamtskala gering ist.

Tabelle 61 bildet die **Reliabilitätsstatistik des Faktors 4** ab und zeigt einen Cronbachs Alpha Wert von 0,729. Die Anzahl der Items liegt bei 3 und N ist gleich 41. Die Abweichungen der Mittelwerte sind als gering anzusehen und weisen auf eine systematische Messung hin. Die Standardabweichungen fallen bei allen drei Items hoch aus. Allerdings ermittelt die korrigierte Items-Skala für die drei Variablen eine niedrige Korrelation und deutet auf eine Zuverlässigkeit der Messung hin.

⁴⁶⁸ Eigene Darstellung.

Cronbachs Alpha	N	Anzahl der Items		
0,729	41	3		
Variablen des Faktors 4:	Mittelwert	Standard- abweichung	Korrigierte Items-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
E-Learning erfolgt in Form von Blended-Learning in einem oder mehreren Weiterbildungsstudiengängen (C38)	3,81	1,44	0,524	0,674
Forschung in den Weiterbildungsstudiengängen ist dringend notwendig (C41)	3,74	1,43	0,443	0,767
E-Learning erhöht die Flexibilität der Teilnehmer (C37)	4	1,36	0,704	0,457

Tabelle 61: Reliabilitätsstatistik Faktor 4⁴⁶⁹

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse verliefen zufriedenstellend, daher wird für die vorliegende Arbeit auf eine weitere Prüfung der Korrelationen verzichtet.

⁴⁶⁹ Eigene Darstellung.

5 SCHLUSSBETRACHTUNG

5.1 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGS- ERGEBNISSE

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung waren die Weiterbildungsstudiengänge deutscher Universitäten, die eine kostenpflichtige Dienstleistung anbieten und sich auf einem freien Markt befinden. Trotz zahlreicher publizierter Diskussionen und Untersuchungen zur Hochschulweiterbildung liegt eine empirische Analyse der potenziellen Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen bisher nicht vor. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, einen Beitrag zur Erforschung der Faktoren zu leisten, die den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen beeinflussen.

Die Weiterbildungsstudiengänge verändern die Bildungslandschaft und führen zu einer Eingliederung der wissenschaftlichen Weiterbildung in das Bildungssystem, die Bedeutung dieses Bereichs wird ersichtlich an den Konzepten:

- zum lebenslangen Lernen,
- zum Qualitätsmanagement,
- zur Evaluierung und Erfassung von Outcome und Impact,
- zur Rolle des Wissensmanagements- und der Wissensvermittlung.

Dabei ist eine Gesetzeslage zwischen den einzelnen Verwaltungsebenen entstanden:

- Europäische Ebene,

- Bundesebene,
- Länderebene.

Die detaillierte Darstellung der Landeshochschulgesetze zeigte die Vielfalt der Ansatzpunkte der Regelungen zu:

- Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule,
- Formen der Weiterbildung,
- Verpflichtungen der Hochschullehrer,
- Berücksichtigung von Zielgruppen,
- Abschlüsse,
- Kooperation mit anderen Institutionen,
- Finanzierung unter Berücksichtigung der Kritik der Landesrechnungshöfe.

Im Zentrum stand jedoch die Analyse der Überprüfung von Erfolg und Erfolgsfaktoren. Es werden drei Forschungsfragen zugrunde gelegt:

1. *Definition des Erfolgs von Weiterbildungsstudiengängen?*
2. *Wie kann man den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen messen?*
3. *Welches sind die entscheidenden Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen?*

Die **erste Forschungsfrage**, die nach einer Erfolgsdefinition, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geklärt werden. In der einschlägigen Literatur liegen keine Definitionen vor, die im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung Erfolg eingrenzen.

Zur Klärung der **zweiten Forschungsfrage** erfolgte eine Literaturanalyse. Dabei konnten zahlreiche Erfolgskriterien ermittelt werden: Teilnehmer- und Absolventenzahlen, Umsatzzahlen (geschätzt), und Evaluierungen (Bewertungen des Studiengangs). Daten der Weiterbildungsstudiengänge wurden ermittelt zu: Studienabbrecher pro Semester (geschätzt), Studiendauer, berufliche Veränderungen und Zufriedenheit mit dem Erfolg. Zum Aufbau eines umfassenden Kennzahlensystems (z. B. Umsatzrentabilität, Cash-Flow oder Liquidität) für eine Erfolgsmessung reichen diese jedoch kaum aus.

Die **dritte Forschungsfrage** wurde durch eine Bestandsaufnahme von bisherigen Erfolgsfaktorenstudien wissenschaftlicher Weiterbildung eingegrenzt. Die entscheidenden Faktoren waren: Wettbewerbs- und Strukturfaktoren sowie Erfolgskriterien; diese wurden empirisch untersucht. Sie stellen die Grundlage für die empirische Analyse. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die Weiterbildungsstudiengänge deutscher Universitäten. Das Ziel der empirischen Analyse war die Überprüfung der Wettbewerbs- und Strukturfaktoren sowie der Erfolgskriterien.

Die Grundlage bildeten 75 Universitäten in Deutschland mit Weiterbildungsstudiengängen. Die Erhebung erfolgte in Form eines Online-Fragebogens. Zu diesem Zweck wurden die Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen in einem telefonischen Erstkontakt über das Vorhaben informiert. Die Befragung wurde von April bis Juni 2010 durchge-

führt. Die getroffenen Einschätzungen beziehen sich auf diesen Zeitpunkt. Die Rücklaufquote lag bei 54 %. Von den Befragten besetzen 85,4 % eine strategische Position in Weiterbildungsstudiengängen, 92,7 % der befragten Personen gaben an, dass sie länger als ein Jahr in der Weiterbildung tätig sind. Von einer langjährigen Erfahrung und hoher Kompetenz der befragten Personen im Bereich der Weiterbildungsstudiengänge konnte daher ausgegangen werden. Für die dritte Forschungsfrage wurden die Wettbewerbs- und Strukturfaktoren sowie die Erfolgskriterien einer deskriptiven Analyse unterzogen. Die zwölf Wettbewerbs- und Strukturfaktoren bestanden aus mehreren Variablen.

Die Analyse im Bereich der Angebots- und Nachfrageorientierung hatte eine gewisse Bedeutung für die Variablen „Weiterbildungsstudiengänge sind bekannt für bestimmte Angebote“, „Angebote richten sich ausschließlich an Hochschulabsolventen“ und „Angebote haben sich auf dem Markt etabliert“ ergeben. Sie lassen auf einen gewissen Bekanntheitsgrad der Weiterbildungsangebote schließen. Eine Nachfrageorientierung von Weiterbildungsstudiengängen konnte nicht ermittelt werden.

Für den Bereich Marketing gab es eine große Relevanz folgender Variablen „qualifizierter Internetauftritt“, „Printmedien“ und „Direktmarketing“. Sie dienen den Weiterbildungsstudiengängen erfolgreich als Marketinginstrument. Für Weiterbildungspersonal ergab sich für die nachfolgenden Variablen eine Wichtigkeit bei „verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung“, „identifizieren sich mit ihrer Aufgabe“ und „erhält eine Vergütung nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst“. In Bezug auf das Lehrpersonal gab es eine besondere Relevanz bei folgenden Variablen „Lehrpersonal kommt auch von anderen Hochschulen“ und Lehrpersonal versteht sich als „Wissens-

vermittler“ und „Anleiter“ zum Selbststudium“. Die Untersuchung zur „Organisationsform“ brachte kein eindeutiges Ergebnis. 40 % der Weiterbildungsstudiengänge sind zentral, 40 % institutionell und 20 % in hochschulnahen Einrichtungen (e. V. oder GmbH) ausgelagert. Dieser Faktor fand bei den weiteren Untersuchungen keine Berücksichtigung.

Die Analyse zum Einsatz neuer Medien zeigte, dass die Variablen „E-Learning erhöht die Flexibilität unserer Teilnehmer“ und „E-Learning erfolgt von Blended-Learning bereits in mehreren Weiterbildungsstudiengängen“ von Bedeutung sind. In Bezug auf Zertifikate und Abschlüsse ergab sich für die Variablen „Abschlüsse sind ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und erhöhen die Nachfrage“ sowie „die Abschlüsse sind vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits“ eine große Relevanz.

Für den Bereich Weiterbildungsstudiengänge als Schwerpunkt der Hochschulen zeigte sich, dass die Variablen „Weiterbildungsstudiengänge fördern das Ansehen in der Öffentlichkeit“ und „leisten damit einen Beitrag zum lebenslangen Lernen“ eine große Bedeutung haben. Die Untersuchungen zur Profilbildung konnten nur zeigen, dass die Variablen „Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug“ relevant sind. Für den Faktor Kooperationen gab es bei keiner Variablen ein eindeutiges Ergebnis. Die Analyse konnte ermitteln, dass Zweidrittel der Weiterbildungsstudiengänge mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule vertraglich verbunden sind. 40 % der Weiterbildungsstudiengänge über Kooperationen aus dem Bereich Wirtschaft und Politik, weitere 40 % über internationale Vertragspartner verfügen. Aus der Analyse zur Reputation ergibt sich eine Relevanz der Variablen „Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine

hohe Reputation“ und „werden von Dritten empfohlen“. Beim Faktor Forschung konnte ermittelt werden, dass für die Variablen „Forschung im Bereich der Weiterbildung ist bislang zu schwach ausgeprägt“ und „Forschung ist für die weitere Entwicklung von Weiterbildungsstudiengänge notwendig“ eine große Relevanz vorliegt.

Die Analyse der Erfolgskriterien zeigte, dass die durchschnittliche Zahl der Teilnehmer in Weiterbildungsstudiengängen zwischen 51 und 151 liegt. Eine hohe qualitative Bedeutung leitet sich aus den beiden Variablen „Weiterbildungsstudiengänge dienen der Wissensverbreitung und Sicherung individueller Kompetenzen“ und „Teilnehmer geben regelmäßige Rückkoppelung durch Gespräche und Evaluation“ ab. Für den Bereich Alumni ergab sich eine durchschnittliche Zahl von 200 bis 500 Absolventen in Weiterbildungsstudiengängen. Als wichtig wurden die Variablen „eine weitere Bindung an die Weiterbildungsstudiengänge durch ein Netzwerk“ und „bei Zufriedenheit mit den Weiterbildungsstudiengängen die besten Werbeträger“ eingeschätzt.

Die Untersuchung der „finanziellen Mittel“ ergab eine große Relevanz der Variablen „Kostendeckung“ und „Refinanzierung in die Weiterbildung“. Der „Aufbau der Finanzierung“ sicherte das Ergebnis, dass die Finanzierung durch die Teilnehmergebühren erfolgt. Eine Finanzierung durch die Hochschulen, Drittmittel, Sponsoring und Stipendien liegt nicht vor.

Der Faktor Evaluationen ermittelte für die Variablen „Qualitätssicherung durch Akkreditierung/Reakkreditierung“ und „Selbstevaluation“ eine große Bedeutung. Aus den Untersuchungsergebnissen der empirischen Analyse lässt sich für Weiterbildungsstudiengänge ein **Erfolgskonzept**

ableiten (vgl. Abbildung 13). Es beantwortet die dritte Forschungsfrage danach, welches die entscheidenden Faktoren für den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen sind.

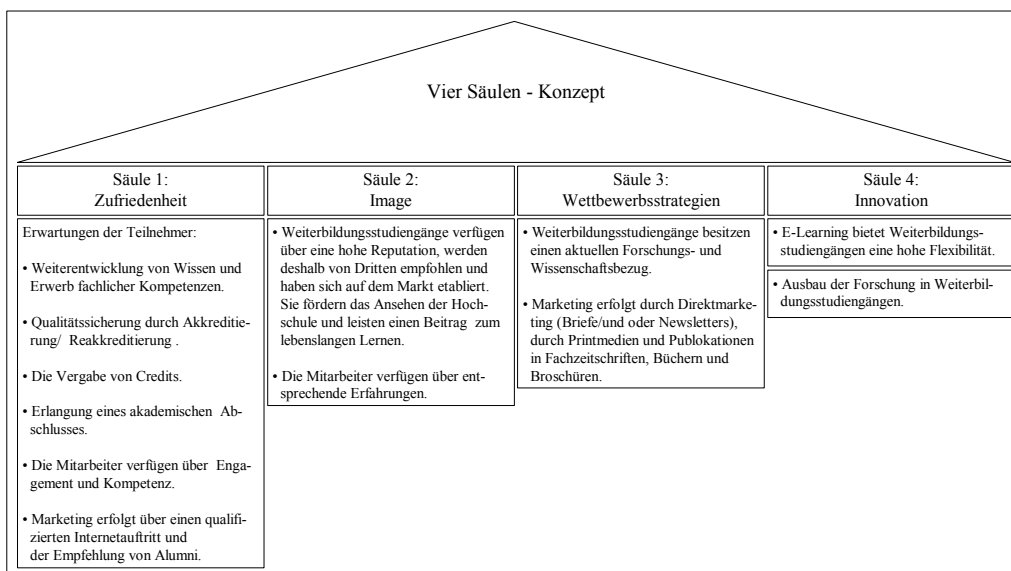


Abbildung 13: Vier-Säulen-Konzept für Weiterbildungsstudiengänge⁴⁷⁰

Das **Vier-Säulen-Konzept** basiert für die Säule 1 auf der **Zufriedenheit** der Teilnehmer:

- Weiterentwicklung von Wissen und Erwerb fachlicher Kompetenzen.
- Qualitätssicherung durch Akkreditierung/Reakkreditierung.
- Die Vergabe von Credits.
- Erlangung eines akademischen Abschlusses.
- Die Mitarbeiter verfügen über Engagement und Kompetenz.
- Marketing erfolgt über einen qualifizierten Internetauftritt und die Empfehlung der Alumni.

⁴⁷⁰ Eigene Darstellung.

Säule 2: Das **Image** der Weiterbildungsstudiengänge gründet auf:

- Sie verfügen über eine hohe Reputation, werden deshalb von Dritten empfohlen und haben sich auf dem Markt etabliert. Weiterbildungsstudiengänge fördern das Ansehen der Hochschule und leisten einen Beitrag zum lebenslangen Lernen.
- Die Mitarbeiter verfügen über entsprechende Erfahrungen.

Säule 3 hängt von den **Wettbewerbsstrategien** ab:

- Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug.
- Marketing erfolgt neben einem qualifiziertem Internetauftritt (Säule 1) auch durch Direktmarketing (Briefe/ oder Newsletter), durch Printmedien und Publikationen in Fachzeitschriften, Büchern und Broschüren.

Säule 4 stützt sich auf die **Innovationen** in Weiterbildungsstudiengängen:

- E-Learning bietet Weiterbildungsstudiengängen eine hohe Flexibilität an.

Der Einsatz des Vier-Säulen-Konzepts könnte für die Weiterbildungsstudiengänge als Strategie zum Aufbau einer „Marke“ dienen. Das Image steht für die Außenwirkung, die Zufriedenheit hat sowohl eine Innen- als auch eine Außenwirkung. Die Wettbewerbsstrategien und die Innovation sorgen für die individuellen Impulse. Der Einsatz eines Logos wäre als Bestandteil der Marke von Vorteil.

Eine Ergänzung des Vier-Säulen-Konzepts sind die Wirkungen (Results) des modifizierten EFQM-Modells (vgl. Abbildung 5, Kapitel 3.2) und wurden durch die empirische Analyse ermittelt (vgl. Abbildung 14):

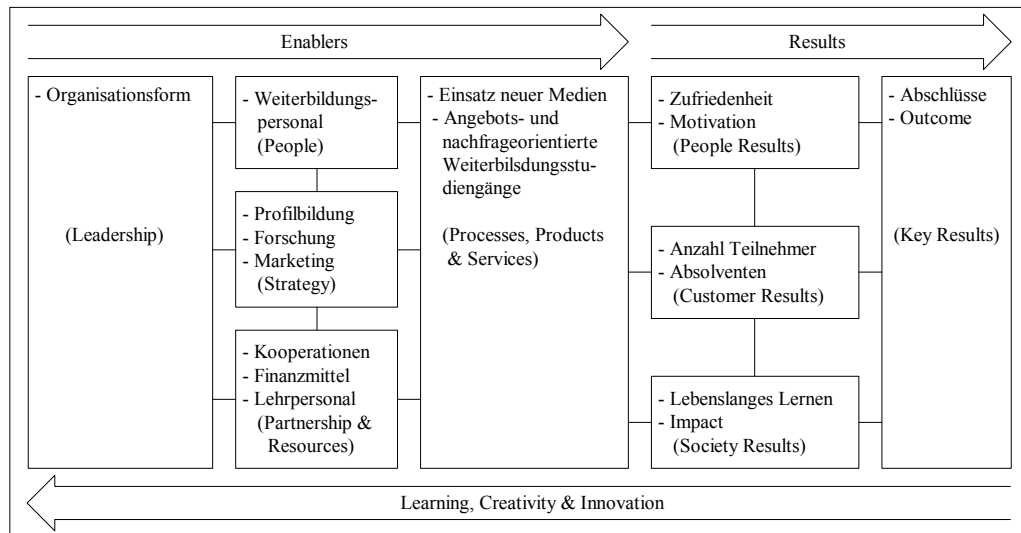


Abbildung 14: Die Wirkungen der Schlüsselfaktoren der Weiterbildungsstudiengänge⁴⁷¹

Mitarbeiterbezogene Ergebnisse (People Results) wurden durch die Überprüfung des Weiterbildungspersonals erzielt und sind: **Motivation und Zufriedenheit**. Als kundenbezogene Ergebnisse (Customer Results) von Weiterbildungsstudiengängen wurde die **Anzahl der Teilnehmer und Absolventen** (Form einer Erhebung der Zahlen pro Semester) ermittelt. Als gesellschaftsbezogene Ergebnisse (Society Results) sind das **Konzept des lebenslangen Lernens und Impact** zu nennen. Die Ergebnisse der Organisation (Key Results) sind die **Abschlüsse und Outcome**.⁴⁷²

⁴⁷¹ Eigene Darstellung.

⁴⁷² Vgl. Kotter (2003), S. 13ff.

5.2 IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS

Aus dem theoretischen Design und den Ergebnissen der empirischen Untersuchung leiten sich Implikationen für die Praxis der Weiterbildungsstudiengänge ab. Das Ergebnis der empirischen Analyse ist ein Vier-Säulen-Konzept von wichtigen Faktoren für die Weiterbildungsstudiengänge.

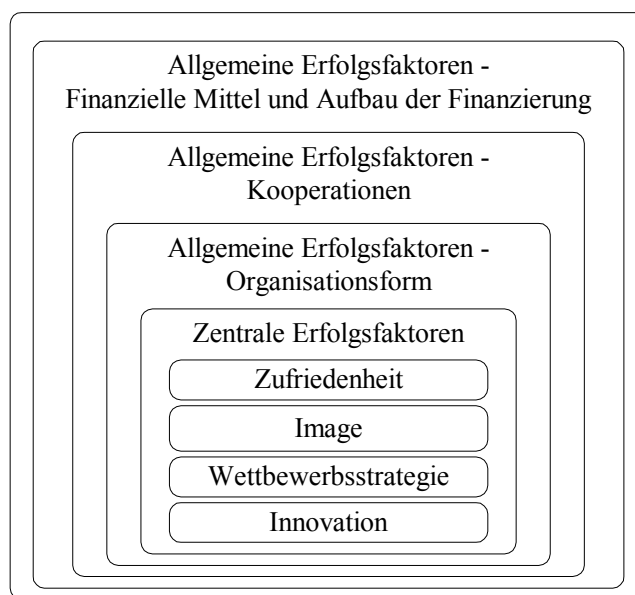


Abbildung 15: Die Erfolgsfaktoren der Weiterbildungsstudiengänge⁴⁷³

Aus der vorliegenden Analyse können allgemeine Erfolgsfaktoren abgeleitet werden. Dabei zeigt sich, dass eine quantitative Bedeutung der Erfolgsfaktoren in Bezug auf eine Zielerreichung nicht zu ermitteln ist, jedoch lassen die subjektiven Bewertungen der befragten Einrichtungen, eindeutige Schlüsse auf zentrale Erfolgsfaktoren zu (vgl. Abbildung 15).

⁴⁷³ Eigene Darstellung.

Aus den allgemeinen Erfolgsfaktoren leiten sich folgende **Thesen** als Hinweise für **Praxisempfehlungen** ab:

1.

Die Nachhaltigkeit von Weiterbildungsstudiengängen erfordert über eine Kostendeckung hinaus das Erzielen von Überschüssen zur Refinanzierung. Eine Kostendeckung wird zwar überwiegend bereits in den Ländergesetzen als Minimalanforderung gestellt, für eine strategische Planung ist es relevant, Überschüsse zu erzielen, um damit zukünftige Investitionen und den Ausbau zu sichern.

2.

Von den Weiterbildungsstudiengängen sind zwei Drittel vertraglich mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschulen verbunden. Darunter befinden sich die Organisationen der Bereiche Politik und Wirtschaft. Kooperationen bieten Vorteile in Bezug auf bereits vorhandene Ressourcen (finanzielle, personelle oder strukturelle) und bedeuten eine „win-win-Situation“ für die Partner.

3.

Eine Festlegung auf eine Organisationsform in den Weiterbildungsstudiengängen ist auszuschließen. Die zentrale Organisation wird genauso häufig gewählt wie eine institutionelle Organisation. Die Auslagerung in eine hochschulnahe Einrichtung (e.V. oder GmbH) ist bislang die am wenigsten favorisierte Organisationsform. Aus der Organisationsform leitet sich die Führungsebene ab. Die Geschäftsführung hat eine große Bedeutung und der Studienleitung bzw. dem Geschäftsführer oder dem Direktor von Weiterbildungsstudiengängen kommt eine entscheidende Rolle zu. Welche Eigenschaften der Persönlichkeit wichtig sind, welche

Rolle innovative Ideen und die Risikobereitschaft für den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen haben, müsste Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

5.3 ANSATZPUNKTE WEITERFÜHRENDER FORSCHUNGEN

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war eine quantitative empirische Analyse. Für weiterführende Untersuchungen wäre es wünschenswert, qualitative Erhebungen in Form von Experteninterviews einzubeziehen, um angesichts der schnellen Entwicklungen Einschätzungen von Fachleuten zu ermitteln. Die Frage, inwieweit die erarbeiteten Erfolgsfaktoren zukünftig von Bedeutung sind, oder ob die Wettbewerbs- und Struktur-faktoren sowie Erfolgskriterien an die Entwicklungen im Bereich der Hochschulweiterbildung angepasst werden müssen, sollten weitere Forschungsvorhaben analysieren. Aus der publizierten Literatur wurden für die vorliegende Arbeit theoretische Erkenntnisse zur Festlegung von Einflussfaktoren für den Erfolg verwendet. Die Relevanz der einzelnen Faktoren konnte in der Untersuchung empirisch nachgewiesen werden, eine Übertragbarkeit einzelner Erfolgsfaktoren auf die Weiterbildungsstudiengänge ist diskussionswürdig. Die Daten für die vorliegende Untersuchung konnte nur eine begrenzte Zahl von Befragten liefern. Obwohl die empirische Analyse durch Stichproben die Repräsentativität sichert und zuverlässige Resultate liefert, ist nicht auszuschließen, dass eine Vollerhebung zu einer anderen Gewichtung der Einflussfaktoren und Kriterien gekommen wäre. Mit den Entwicklungen des Bildungssystems wird sich die wissenschaftliche Weiterbildungslandschaft noch weiter öffnen; dies macht es erforderlich, die Ergebnisse in zeitlichen Abständen zu überprüfen.

Literaturverzeichnis

A FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (2005):

Bologna Working Group on Qualifications Framework. Copenhagen.

ALHEIT, Peter (2008):

Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In: HERZBERG, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. Seite 13 - 30.

ALHEIT, Peter/DAUSIEN, Bettina (2009):

Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, Rudolf/SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. Seite 713 - 736.

ALPHEI, Jörg (2006):

Qualitätsentwicklung an Hochschulen - Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. In: HRK: Qualitätsentwicklung an Hochschulen - Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum. Bonn. Seite 7 - 9.

AIGNER, Edith (2006):

Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie. Reihe A: Rechtswissenschaften 15. Linz.

ARNOLD, Rolf/PÄTZOLD, Henning (2009):

Weiterbildung und Beruf. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen. Seite 653 - 686.

ARNOLD, Rolf (1996):

Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.

ARNOLD, Patricia/KILIAN, Lars/THILOSSEN, Anne/ZIMMER, Gerhard (2004):

Bildung mit E-Learning. In: ZIMMER, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg.

AUF DEM HÖVEL, Martina/PANITZ, Wido (2004):

Weiterbildungsmaster - Typisierung und Einordnung. In: CHRISTMANN, Bernhard/LEUTERER (Hrsg.) (2004): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE-Hochschule und Weiterbildung) an der TU Dresden 18./19. September 2003. Beiträge 41. Hamburg 2004. Seite 82 - 101.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTSERSTATTUNG (2008):

Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter-Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

BACKHAUS, Klaus/ERICHSON, Bernd/PLINKE, Wulff/WEIBER, Rolf (2011):

Multivariate Analysemethoden. 13. Auflage. Berlin Heidelberg New York.

BARGEL, Tino/MÜßIG-TRAPP, Peter/WILLIGE, Janka (2008):

Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. In HIS Hochschul-Informationen-System (Hrsg.): Forum Hochschule. Hannover.

BAUMERT, Jürgen/STANAT, Petra/DEMMRICH, Anke (2001):

PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: BAUMERT, Jürgen/KLIEME, Eckhard/NEUBRAND, Michael/ PRENZEL, Manfred, SCHIEF-ELE, Ulrich/SCHNEIDER, Wolfgang/ STANAT, Petra/TILLMANN, Klaus-Jürgen/WEIß, Manfred (Hrsg.). Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen.

BAYERISCHES HOCHSCHULGESETZ (2011):

Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl S. 245, BayRS 2210-1-1-WFK), zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 23. Februar 2011 (GVBl S. 102).

BAYERISCHES HOCHSCHULGESETZ (2006):

Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl S. 245, BayRS 2210-1-1-WFK).

BAYERISCHES HOCHSCHULGESETZ (1988):

Bayrisches Gesetz- und Verordnungsblatt. Bekanntmachung der Neufassung des Bayrischen Hochschulgesetzes vom 08. Dezember 1988. B 1612 A, Nr. 28. München, den 22. Dezember 1988.

BEHRMANN, Detlef (2007):

Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung von Weiterbildenden. Entwicklung von Professionswissen in regionalen Professionalisierungsnetzwerken und im systemischen Kontext der Weiterbildung. In: KLAUS, Joachim/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. September 2006. Hamburg. Seite 121 - 129.

BEREKOVEN, Ludwig/ECKERT, Werner/ELLENRIEDER, Peter (2009):

Marktforschung. Methodische Grundlage und praktische Anwendung. 12. Auflage. Wiesbaden.

BEYERSDORF, Martin/CHRISTMANN, Bernhard (Hg.) (2009):

Jahrestagung 2008. Strukturwandel der Arbeit - Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge 47. DGWF. Hamburg.

BLOCH, Roland (2006):

Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Halle-Wittenberg.

BLOH, Egon/LEHMANN, Burkhard (2005):

Neue Medien als dynamisierender Faktor in der hochschulischen Weiterbildung. In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 154 - 195.

BREDL, Klaus/HOLZER, Daniela/JÜTTE, Wolfgang/SCHÄFER, Erich/SCHILLING, Axel (2006):

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.

BREMISCHES HOCHSCHULGESETZ (2010):

Vom 9. Mai 2007 (Brem.GBl. S. 339-221-a-1), zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 22. Juni 2010 (Brem.GBl.S.375).

BREMISCHES HOCHSCHULGESETZ (2007):

Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Bremisches Hochschulgesetz. Ausgegeben am 25. Mai 2007. Nr. 31. Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Hochschulgesetzes vom 9. Mai 2007.

BREMISCHES HOCHSCHULGESETZ (2003):

Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Bremisches Hochschulgesetz. Ausgegeben am 23. Juli 2003. Nr. 36. Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Hochschulgesetzes vom 20. Dezember 1988.

BREMISCHES HOCHSCHULGESETZ (1989):

Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Bremisches Hochschulgesetz. Ausgegeben am 03. Februar 1989. Nr. 4. Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Hochschulgesetzes vom 20. Dezember 1988.

BRUHN-SUHR, Marion (2006):

Länderübergreifende Kooperation im Wandel der Zeiten: Vom traditionellen Fernstudium zum E-Learning. In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Beiträge 44. Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personal-Entwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Hamburg. Seite 71 - 75.

BRUNS, Alexander (2008):

Das GATS-Abkommen und potenzielle Folgen für den Hochschulbereich. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 17 - 26.

BRUNS, Johannes G. F. (2004):

Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden in der Weiterbildung. In: CHRISTMANN, Bernhard/LEUTERER, Verena (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE-Hochschule und Weiterbildung) an der TU Dresden 18./19. September 2003. Hamburg. Seite 207 - 211.

BÜHL, Achim (2010):

PASW 18: Einführung in die moderne Datenanalyse. 12. Auflage. München.

BÜLOW-SCHRAMM, Margret (2006):

Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. In: HANFT, Anke (Hg.): Studienreihe Bildung- und Wissenschaftsmanagement. Band 6. Münster.

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNG (2011):

Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege.

URL: <http://www.bibb.de/de/27203.htm#> (Stand: 24.01.2011).

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNG (2010):

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Im: Verzeichnis ausgewählter Beschlüsse zur beruflichen Bildung 139. Bundesanzeiger. BIBB-Pressemitteilung 47/2010.

URL:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA-Empfehlung_zur_Durchlaessigkeit.pdf (Stand: 24.01.11).

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (2007):

Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin.

CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.) (2006):

Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich, und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. 14. - 16. September an der Universität Wien. Beiträge 44. DGWF. Hamburg.

CHRISTMANN, Bernhard (2007):

Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland - Eine Annäherung. In: GÜTZKOW, Frauke/QUAISSER, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld. Seite 81 - 92.

CHRISTMANN, Bernhard/LEUTERER, Verena (Hrsg.) (2004):

Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE-Hochschule und Weiterbildung) an der TU Dresden 18./19. September 2003. Beiträge 41. DGWF. Hamburg.

COTTIER, Thomas (2008):

Die Auswirkungen des GATS auf die Weiterbildung an Hochschulen. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 7 - 16.

CURRAN, Chris (2001):

The Phenomenon of Online Learning. In: Europe Journal of Education. Vol. 36, Nr. 2, Juni. Seite 113 - 132.

DAUSIEN, Bettina (2008):

Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographie-theoretischer Sicht. In: HERZBERG, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. Seite 151 - 174.

DAVIS, Pat (2005):

European policy and university continuing education: impact and change? In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 234 - 255.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (Hrsg.) (2002):

Standards für Evaluationen. 2. Auflage. Köln.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973):

Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Unveränderter Nachdruck der 4. Auflage 1972. Stuttgart.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2008):

Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld.

DGWF: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM e.V. (2005):

DGWF-Empfehlungen. Beschlossen am 17.09.2005 in Wien. Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen.

URL:

http://www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf (Stand: 02.04.2008).

DIEKMANN, Andreas (2007):

Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 18. Auflage. Hamburg.

DÖRNER, Olaf/SCHÄFFER, Burkhard (2009):

Neue Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 243 - 262.

ECKEY, Hans-Friedrich/KOSFELD, Reinhold/RENGERS, Martina (2002):

Multivariate Statistik. Grundlagen - Methoden - Beispiele. Wiesbaden.

EDELMANN, Doris (2009):

Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-) nationaler Perspektive. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 309 - 328.

EFQM-Modell (2011):

URL:

<http://www.efqm.org/en/tabid/132/Default.aspx> (Stand: 11.03.11).

EVANSCHITZKY, Heiner (2003):

Erfolg von Dienstleistungsnetzwerken. Ein Netzwerkmarketingansatz. Wiesbaden.

FAHLE, Klaus (2004):

Europäische Union. In: KRUG, Peter/NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München. Seite 1 - 72.

FAULSTICH, Peter (2008):

Zwischenruf: Nachfrage -Angebot - Bedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: DGWF. Hochschule & Weiterbildung. Schwerpunktthema. Nachfrage und Angebot - neue Steuerungsmodelle? Heft 1/2008. Hamburg. Seite 9 - 12.

FAULSTICH, Peter (2006):

Öffentliche Wissenschaft. In: FAULSTICH, Peter (Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld. Seite 11 - 32.

FAULSTICH, Peter (2005a):

Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung.

URL:

http://www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age/docs/jata05_faulstich.pdf (Stand: 04.09.06).

FAULSTICH, Peter (2005b):

Weiterbildung im bildungs- und hochschulpolitischen Kontext. In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 199 - 213.

FAULSTICH, Peter (2005c):

Weiterbildungsstudiengänge. In: BRETTSCHEIDER, Falk/WILD, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld. Seite 293 - 300.

FAULSTICH Peter/ GRAEBNER, Gernot/ BADE-BECKER, Ute/GORRYS, Bianca (2007):

Länderstudie Deutschland. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster. Seite 84 - 188.

FAULSTICH, Peter/ZEUNER, Christine (2006):

Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Auflage. Weinheim und München.

- FEUTRIE, Michel (2009):
European University Continuing Education Network (EUCEN).
In: DGWF 01/2009. Schwerpunktthema Internationales. Hamburg. Seite 11 - 15.
- FIETZ, Gabriele (2008):
Flexibilisierung von Lernprozessen und „Outcome-Orientierung“
- Aspekte eines Modellprojekts im europäischen Kontext. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg.
URL:
http://www.bwpat.de/ht2008/ws26/fietz_ws26-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 16.02.10).
- FIETZ, Gabriele/LE MOUILLOUR, Isabelle/REGLIN, Thomas (2008):
ECVET - Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Schlussbericht. In: LOEBE, Herbert/SEVERING, Eckart (Hrsg.). Band 50. Bielefeld.
- FREY, Hans-Rudolf (2008):
Profilbildung in der universitären Weiterbildung. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 102 - 113.
- FRITZ, Wolfgang (1992):
Marktorientierte Unternehmensführung und Unternehmenserfolg - Grundlagen und Ergebnisse einer empirischen Analyse. Stuttgart.
- FRITZ, Wolfgang (1990):
Marketing - ein Schlüsselfaktor des Unternehmenserfolges? In: Marketing ZFP, 12. Jahrgang, Nr. 2, 1990. Seite 91 - 110.
- FÜSSEL, Hans-Peter/LESCHINSKY, Achim (2008):
Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. Kultusministerkonferenz. In: CORTINA, Kai S./BAUMERT, Jürgen/LESCHINSKY, Achim /MAYER, Karl Ulrich/TROMMER, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg. Seite 131 - 204.

GELDERMANN, Brigitte/SCHADE, Susanne (2007):

Länderstudie Großbritannien. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster. Seite 237 - 271.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES BRANDENBURG (2010):

Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG vom 26. Oktober 2010.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES BRANDENBURG (2008):

Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG vom 18. Dezember 2008.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES BRANDENBURG (2000):

Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG vom 20. Mai 1999, Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I, Nr. 8 vom 25. Mai 1999.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES BRANDENBURG (1991):

Brandenburgisches Hochschulgesetz. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg. 2. Jahrgang, Nummer 12. Potsdam, den 01. Juli 1991.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN (2011):

Landeshochschulgesetz - LHG M-V vom 25.01.2011.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN (2002):

Landeshochschulgesetz - LHG M-V vom 5. Juli 2002.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007):

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hochschulgesetz - HG in der Fassung des Hochschulfreiheitsgesetzes vom 01. Januar (Hochschulfreiheitsgesetz - HFG).

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2000):

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG). Veröffentlicht in GV. NRW. vom 21.03.2000.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM LAND BERLIN (2010):

Berliner Hochschulgesetz - BerlHG - in der ab 16. Dezember 2010 geltenden Fassung.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM LAND BERLIN (2005):

Berliner Hochschulgesetz - BerlHG - in der Fassung des Änderungsgesetzes vom 21. April 2005.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM LAND BERLIN (1990):

Berliner Hochschulgesetz - BerlHG vom 12. Oktober 1990.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM LANDE SCHLESWIG HOLSTEIN (1990):

Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein. Gesetz über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) in der Fassung vom 28. Februar 1990. Herausgeber: Der Innenminister des Landes Schleswig-Holstein. Ausgegeben in Kiel am 15. März, Nr. 6.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG (2011):

Landeshochschulgesetz - LHG ab 07.02.11.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG (2009):

Landeshochschulgesetz - LHG ab 1. März 2009.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG (2005):

Gesetzblatt für Baden-Württemberg Nr. 1 vom 05.01.2005. Zweites Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften. (2. Hochschulrechtsänderungsgesetz - 2. HRÄG).

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG (2000):

Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz - UG) vom 1. Februar 2000.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN UND DAS UNIVERSITÄTS-
KLINIKUM SCHLESWIG-HOLSTEIN (2011):

Hochschulgesetz - HSG vom 04.02.2011.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN UND DAS UNIVERSITÄTS-
KLINIKUM SCHLESWIG-HOLSTEIN (2007):

Hochschulgesetz - HSG vom 28. Februar 2007.

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN UND DAS UNIVERSITÄTS-
KLINIKUM SCHLESWIG-HOLSTEIN (2000):

Hochschulgesetz - HSG vom 04. Mai 2000.

GESETZ ÜBER DIE UNIVERSITÄT DES SAARLANDES (2004):

Universitätsgesetz - UG vom 23. Juli 2004.

GESETZ ÜBER DIE UNIVERSITÄTEN IM LANDE BADEN-WÜRT-
TEMBERG (1992):

Gesetzblatt für Baden Württemberg. Gesetz über die Universitäten
im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz - UG) in der
Fassung vom 12. Mai 1992. Gesetzblatt für Baden-Württemberg
Nr. 18 vom 07. August 1992. Stuttgart.

GESETZ ÜBER DIE WISSENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULEN
DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1988):

Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes
Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20. November 1979 (GV.
NW, S. 926), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. März 1988
(GV. NW, S.144).

GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES HOCHSCHULGESETZES UND
WEITERER RECHTSVORSCHRIFTEN IN SCHLESWIG-HOLSTEIN
(2010):

Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und weiterer Rechts-
vorschriften in Schleswig Holstein vom 09.03.2010.

GESETZ ZUR ERNEUERUNG DER HOCHSCHULEN DES LANDES
SACHSEN-ANHALT (1991):

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt. Ge-
setz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt
(Hochschulerneuerungsgesetz - HEG LSA) ausgegeben in Mag-
deburg am 02. August 1991, Nr. 19.

GNAHS, Dieter (2009):

Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 279 - 292.

GOMILLE, Gunter (2008):

Hindernislauf Weiterbildung: Empirische Untersuchung über den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre Differenzierung innerhalb der Hochschule. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September. Hamburg. Seite 144 - 160.

GRAEBNER, Gernot (2004):

Wissenschaftliche Weiterbildung. In: KRUG, Peter/NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München. Seite 3 - 56.

GRAEBNER, Gernot/BADE-BECKER, Ursula/GORYS, Bianca (2009):

Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 548 - 555.

GRAEBNER, Gernot/ BADE-BECKER, Ursula/ GORYS, Bianca (2007):

Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Auszüge aus der Länderstudie Deutschland. In: DGWF. Hochschule & Weiterbildung. Schwerpunktthema: Organisationformen und Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Heft 2/2007. Hamburg. Seite 9 - 18.

GROTLÜSCHEN, Anke/HABERZETH, Erik/KRUG, Peter (2009):

Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 347 - 366.

- GÜTZKOW, Frauke/QUAISSER, Gunter (2007):
Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Antriebsfaktoren und Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. In: Jahrbuch Hochschule gestalten 2006, Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld. Seite 9 - 15.
- HAENECKE, Henrik (2001):
Krankenkassen - Marketing. Eine empirische Analyse der Erfolgsfaktoren. Hamburg.
- HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (2010):
Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung vom 06.07.2010.
- HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (2001):
Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung vom 18. Juli 2001.
- HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (1991):
Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung vom 02. Juli 1991.
- HANFT, Anke (2008):
Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
- HANFT, Anke/KNUST, Michaela (2007a):
Executive Summary. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster. Seite 7 - 13.
- HANFT, Anke/KNUST, Michaela (2007b):
Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der Länderstudie. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster. Seite 37 - 86.
- HANFT, Anke/SIMMEL, Annika (Hrsg.) (2007):
Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster.

HANFT, Anke/TEICHLER, Ulrich (2007):

Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch - Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster. Seite 23 - 36.

HASAN, Abrar/LAASER, Wolfgang (2009):

Higher Education Distance Learning in Portugal. State of the Art and Current Policy Issues.

URL:

http://www.eurodl.org/materials/contrib/2010/Abrar_Laaser.pdf
(Stand: 11.02.11).

HELLSTERN, Gerd-Michael/WOLLMANN, Hellmut (1984):

Evaluierung und Evaluierungsforschung - Ein Entwicklungsbericht - In: HELLSTERN, Gerd - Michael/WOLLMANN, Hellmut (Hrsg.): Handbuch der Evaluierungsforschung. Opladen. Seite 17 - 93.

HENRY, Miram/LINGARD, Bob/RIZVI, Fazal/Taylor, Sandra (2008):

The OECD, Globalisation and Education Policy. Bingley.

HERM Beate/KOEPERNIK, Claudia/LEUTERER, Verena/RICHTER, Karin/
WOLTER, Andrä (2003):

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. Untersuchungsbericht im Auftrag des deutschen Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden.

URL:

<http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/master/Hochschulen-Weiterbildung/Stifter/Studie%20Implementierung.pdf>
(Stand: 03.09.09).

HERRMANN, Michaela (2007):

Blended Learning in der wissenschaftlichen Weiterbildung - eine Zielgruppen- und Bedarfsanalyse. In: KLAUS, Joachim/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. September 2006. Hamburg. Seite 203 - 209.

HESSISCHER RECHNUNGSHOF (2007):

Bemerkungen 2006 zur Haushalts- und Wirtschaftsführung des Landes Hessen. Darmstadt.

HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (2009):

Hessisches Hochschulgesetz vom 14. Dezember 2009.

HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (1978):

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen Teil 1. Hessisches Hochschulgesetz (HHG). Ausgegeben zu Wiesbaden am 15. Juni 1978, Nr. 17.

HIRSCH, Lilia M. (2007):

Der Wandel der Organisationsform der Weiterbildungsinstitutionen im Rahmen des Hochschulwandels. In: DGWF: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema: Organisationsformen und Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Heft 2/2007. Hamburg. Seite 30 - 39.

HOCHSCHULERNEUERUNGSGESETZ (1992):

Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern. Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulerneuerungsgesetzes vom 18. März 1992, Nr. 8.

HOCHSCHULGESETZ DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (2010):

Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19.11.2010.

HOCHSCHULGESETZ DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (2003):

Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 21. Juli 2003.

HOCHSCHULGESETZ DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (1987):
Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz. Landesgesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen in Rheinland-Pfalz (Hochschulgesetz - HochSchG) in der Fassung vom 9. September 1987. Ausgegeben zu Mainz, den 30. September 1987, Nr. 22.

HOCHSCHULGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2011):
Hochschulgesetz HSG LSA vom 08.02.2011.

HOCHSCHULGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2006):
Hochschulgesetz HSG LSA vom 16.02.2006.

HOCHSCHULRAHMENGESETZ (2007):
Hochschulrahmengesetz (HRG). Letzte Änderung am 12.04.2007.

HOMBURG, Christian/KROHMER, Harley (2006):
Markenmanagement. Strategie - Instrumente - Umsetzung - Unternehmensführung. 2. Auflage. Wiesbaden.

HOPFENBECK, Waldemar (2002):
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre. Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. 14. Auflage. Landsberg/Lech.

HOPPE, Gabriela (2005):
Entwicklung strategischer Einsatzkonzepte für E-Learning in Hochschulen. Lohmar - Köln.

HRK (2009):
Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK-Bologna-Zentrums. Januar 2009. Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn.

HRK (2006):
Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November im Bonner Wissenschaftszentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn.

HRK (2005):

Diploma-Supplement. Funktion - Inhalte - Umsetzung. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2005. Bonn.

HRK (2004):

Bologna-Reader. Texte und Hilfestellung zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.

HRK (1993):

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 84/1993. Bonn.

HÜNING, Lars/LANGER, Markus F. (2006):

Der Mastermarkt nach Bologna. Den Markt für Master-Programme verstehen, Strategien gestalten. CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 81. Gütersloh.

HWANG, Jin Ho (2006):

E-Learning als wissensbasiertes Produkt: Konzept, Märkte und Preisgestaltung. Dissertation. Paderborn.

JAICH, Roman (2007):

Welchen Rahmen braucht die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen? Denkanstöße aus Sicht der Bildungsfinanzierung. In: GÜTZKOW, Frauke/QUAISSER, Gunter (Hgg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006, Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld 2007. Seite 137 - 149.

JANSEN, Stephan A. (2008):

Mergers & Acquisitions. Unternehmensakquisitionen und -kooperationen. Eine strategische, organisatorische und kapitalmarkttheoretische Einführung. 5. Auflage. Wiesbaden.

JÜTTE, Wolfgang/KASTLER, Ulrike (2004):

„Weiterbildungs-Studierende“ als Gegenstand der Teilnehmerforschung. Ein Werkstattbericht.

URL:

<http://www.die-bonn.de/doks/juette0401.pdf> (Stand: 03.09.08). Seite 76 - 83.

- JÜTTE, Wolfgang/SCHILLING, Axel (2005):
Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 136 - 177.
- JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (2005):
Universitäre Weiterbildung international - ein Spiel ohne Grenzen. In: JÜTTE, Wolfgang/ WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 9 - 13.
- KEHM, Barbara (2005):
Akkreditierungsagenturen in Deutschland. In: BRETSCHNEIDER, Falk/WILDT, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld. Seite 131 - 144.
- KIM, Seon-Su/SCHMETTE, Martina/SAUERLAND, Dirk (2006):
Studium im Wandel?! Die Erwartungen der Studierenden an betriebswirtschaftliche Erst- und Weiterbildungsstudiengänge. Teil I: Die Wahl von Hochschultyp und Studienabschluss beim Erststudium: Motive, Erwartungen und Einschätzungen der Studierenden. In: LISTER, Michael/RECKENFELDERBÄUMER, Martin/SAUERLAND, Dirk/SEEER, Günther. Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Nr. 7.
URL:
http://www.akad.de/fileadmin/akad.de/assets/PDF/WHL_Schriftenreihe/WHL_Schriften_Nr7.pdf (Stand: 09.02.10).
- KLAUS, Joachim /VOGT, Helmut (Hrsg.) (2007):
Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). September, Beiträge 45. DGWF. Hamburg.
- KMK (2010):
Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.

KMK (2001a):

Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KMK (2001b):

Sachstands- und Problebericht zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). In: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KMK (2001c):

Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

KNUST, Michaela/HANFT, Anke (Hrsg.) (2009):

Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster.

KOLLAR, Ingo/Fischer, Frank (2009):

Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden. Seite 1017 - 1030.

KÖLLINGER, Philip (2002):

E-Learning - vom Modethema zur Unternehmenspraxis. In: KÖLLINGER, Philip (Hrsg.): Report: E-Learning in deutschen Unternehmen. Symposium. Düsseldorf. Seite 13 - 35.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2001):

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.

URL:

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF)

(Stand: 07.10.09).

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2000):
Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen Memorandum
über Lebenslanges Lernen.
URL:
<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf> (Stand:
20.05.2008).
- KOTTER, Karl-Heinz (2003):
Unsere Schule auf dem Weg in die Zukunft. Schulentwicklung
nach dem EFQM-Modell. Wolnzach.
- KREUTER, Hansheinz/VON STÜTZEN, Wilfried (2007):
Wissenstransfer für kleine und mittlere Unternehmen durch Hoch-
schulen in Sachsen-Anhalt. In: KLAUS, Joachim/VOGT, Helmut
(Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbil-
dung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesell-
schaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an
der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. September 2006. Ham-
burg. Seite 97 - 107.
- KRÖLL, Martin (2007):
Evaluation von berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbil-
dungs-programmen Grenzen und Möglichkeiten. In: KLAUS,
Joachim/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissensmanagement und wis-
senschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung
der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. Sep-
tember 2006. Hamburg. Seite 211 - 219.
- KROMREY, Helmut (2009):
Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standar-
disierten Datenerhebung und Datenauswertung. Mit ausführlichen
Annotationen aus der Perspektive qualitativer-interpretativer Me-
thoden von Jörg Strübing. 12. Auflage. Stuttgart.
- KRÜGER, Wolfgang (2005):
Personal. In: KOLLMANN, Tobias (Hrsg.): Unternehmensgrün-
dungen A - Z. Wiesbaden.

KÜNZEL, Rainer (2006):

10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: HRK: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn 2006. Seite 18 - 32.

KUHLENKAMP, Detlef (2005):

Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung. In: JÜTTE, Wolfgang, WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik im universitären Raum. Münster. Seite 81 - 92.

KUHLMANN, Stefan/HOLLAND, Doris (1995):

Erfolgsfaktoren der wirtschaftsnahen Forschung. Heidelberg.

KUTZ, Oliver (2000):

Strategisches Lizenzmarkenmanagement. Eine empirische Analyse unter besonderer Berücksichtigung der kritischen Erfolgsfaktoren. München.

KUWAN, Helmut/SCHIERSMANN, Christiane (2008):

Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung. In: GNAHS, Dieter/KUWAN, Helmut/ SEIDEL, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld. Seite 203 - 218.

LAMPE, Barbara (2009):

Vom Schattendasein in den Blickpunkt? Bildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: DGWF. Hochschule & Weiterbildung. Schwerpunktthema. Praxisorientierung. Heft 2/2009. Hamburg. Seite 40 - 44.

LAMPEN, Ludger (2006):

Qualitätsmanagement in Beratungsstellen: Erfahrungen des Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der Studienberatung. In: HRK: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluationen. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn. Seite 84 - 91.

LANDESRECHNUNGSHOF BRANDENBURG (2009):

Jahresbericht 2009. Potsdam.

LANDESRECHNUNGSHOF MECKLENBURG-VORPOMMERN
(2007):

Jahresbericht 2007. Teil 2. Landesfinanzbericht. Schwerin.

LANDESRECHNUNGSHOF NORDRHEIN-WESTFALEN (2009):

Jahresbericht 2009 des Landesrechnungshofes Nordrhein-Westfalen über das Ergebnis der Prüfungen im Geschäftsjahr 2008 (Art. 86 Abs. 2 LV, § 97 LHO). Düsseldorf.

LEHMANN, Burkhard (2009):

Der Master der Weiterbildung. In: DGWF. Hochschule & Weiterbildung. Schwerpunktthema. Praxisorientierung. Heft 2/2009. Hamburg. Seite 24 - 28.

LEHMANN, Burkhard (2002):

E-Learning: Konzeption von Erfahrungen mit netzbasiertem Lehren Lernen. In: LEHMANN, Burkhard/BLOH, Egon (Hrsg.): Online-Pädagogik. Hohengehren. Seite 323 - 341.

LINK, Jörg (1996):

Führungssysteme. München.

LISCHKA, Irene (1996):

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen der neuen Bundesländer. In: GRAEBNER, Gernot/LISCHKA, Irene: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Ergebnisse einer Gesamterhebung. Bielefeld. Seite 7 - 50.

LUDWIG, Joachim/ZEUNER, Christine (2006):

Zur Einführung. In: LUDWIG, Joachim/ZEUNER, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 - 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim und München. Seite 9 - 17.

MAINZER, Klaus (2001):

Wissenschaft, Technik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: Was müssen wir von Morgen wissen, um das Heute zu meistern? In: SCHÄFER, Erich/KOCHS, Michael (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der 29. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE - Hochschule und Weiterbildung) im Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg 21./22. September 2000. Regensburg. Seite 15 - 26.

MATZICK, Sigrid/SCHMOLLINGER, Ulrike (2008):

Zugang zum weiterbildenden Master - Auswahl der Herausforderung für Hochschulen und Studieninteressierte. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 91 - 101.

MEFFERT, Heribert (2000):

Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte, Instrumente, Praxisbeispiele. Wiesbaden.

MEISEL, Klaus/SCHIERSMANN, Christiane (2006):

Vorwort des Herausgebers. In: MEISEL, Klaus/SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld. Seite 9 - 11.

MEYER, Hans (2008):

Die Föderalismusreform 2006. Konzeption, Kommentar, Kritik. Berlin.

MÜLLER-VORBRÜGGEN, Michael (2010):

Struktur und Strategie der Personalentwicklung. In: BRÖCKERMANN, Reiner/MÜLLER-VORBRÜGGEN, Michael: Handbuch Personalentwicklung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. 3. Auflage. Stuttgart.

NIEDERSÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (2010):

Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 20. August 2010.

NIEDERSÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (2007):

Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 26. Februar 2007.

NIEDERSÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (1989):

Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. Bekanntmachung der Neufassung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes vom 14. Juni 1989. 43. Jahrgang, Nummer 23. Ausgegeben in Hannover am 21. Juni 1989.

NUISSL, Ekkehard (2009a):

Unter Mitarbeit von Liana Druckenmüller und Daniela Jung: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: TIPPELT, Rudolf/SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. Seite 329 - 346.

NUISSL, Ekkehard (2009b):

Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, Rudolf/SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. Seite 405 - 418.

NUISSL, Ekkehard/BRANDT, Peter (2009):

Porträt Weiterbildung Deutschland. 4. Auflage. Bielefeld.

NUISSL, Ekkehard/CONEIN, Stefanie (2004):

Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. In: KRUG, Peter/NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München. Seite 3 - 41.

OECD (2010):

Education Today 2010. THE OECD PERSPEKTIVE.

URL:

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9610111e.pdf?expires=1297345307&id=0000&acname=ocid53022879&checksum=58EB1A1C6AEDB44C6C0183750E120B53> (Stand: 10.02.11).

PAUSITS, Attila (2007):

Wettbewerbsstrategien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE). Jg. 2/Nr. 2. Juni 2007. Krems. Seite 32 - 46.

PECHAR, Hans (2006):

Bildungsökonomie und Bildungspolitik. In: HANFT, Anke (Hrsg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 2. Münster.

PELLERT, Ada (2007):

Universitäre Weiterbildung - Chancen durch die europäische Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE). Jg. 2/Nr. 2. Juni 2007. Krems. Seite 1 - 14.

POHL, Nicole (2008):

Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 84 - 90.

RAABE, Thorsten/RUBENS-LEHMANN, Anne (2007):

Marketing für universitäre Weiterbildungsangebote bei restriktiven finanziellen Bedingungen - Ansätze und Diskussion aus der Perspektive des Universitätsmarketing. In: HANFT, Anke/SIMMEL, Annika: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster.

RAFFÈE, Hans/FRITZ, Wolfgang/WIEDMANN, Klaus-Peter (1994):

Marketing für öffentliche Betriebe. Stuttgart.

RECKENFELDERBÄUMER, Martin/KIM, Seon-Ku (2006):

Instrumente des Hochschulmarketing. In: VOSS, Rödiger/GRUBER, Thorsten (Hrsg.): Hochschulmarketing. Köln. Seite 181 - 215.

RECHNUNGSHOF BERLIN (2006):

Ergebnisbericht 2006. Berlin.

RECHNUNGSHOF DER FREIEN HANSESTADT BREMEN (2009):

Bericht 2009 - Land - Rechnungshof der Freien Hansestadt Bremen.

RECHNUNGSHOF DER FREIEN HANSESTADT BREMEN (2005):

Jahresbericht 2005. Über die Prüfung der Haushalts- und Wirtschaftsführung und der Haushaltsrechnung.

REDLICH, Alexander/ROGMANN, Jens J. (2007):

Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In: MERKT, Marianne/MAYRBERGER (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck. Seite 133 - 156.

- REINMANN, Gabi/MANDL, Heinz (2009):
Wissensmanagement und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 1049 - 1068.
- REISCHMANN, Jost (2003):
Weiterbildungs - Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Kriftel.
- REUKE, Hermann (2005):
Das Akkreditierungsverfahren. In: BRETSCHEIDER, Falk/WILD, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld. Seite 145 - 160.
- ROBERTSON-VON TROTHA, Caroline Y. (2007):
Öffentliche Wissenschaft - ein notwendiger Dialog. In: KLAUS, Joachim/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. September 2006. Hamburg. Seite 7 - 20.
- ROHRBACH, Daniela (2008):
Wissensgesellschaft und soziale Ungleichheit. Ein Zeit- und Ländervergleich. Wiesbaden 2008.
- RÖBKEN, Heinke (2007a):
Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: HANFT, Anke/KNUST, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster. Seite 313 - 349.
- RÖBKEN, Heinke (2007b):
Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In: HANFT, Anke/SIMMEL, Annika (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster. Seite 13 - 26.

ROHRHIRSCH, Ferdinand (2005):

ERFOLG. ETHIK . SINN. Faktoren einer nachhaltigen Mitarbeiter- und Unternehmensentwicklung. Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship (IEP) an der Universität Karlsruhe (TH). Band 13. Universitätsverlag Karlsruhe.

SAARLÄNDISCHES UNIVERSITÄTSGESETZ (2010):

Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz - UG) vom 23. Juni 2004, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 10. Februar 2010.

SAARLÄNDISCHES UNIVERSITÄTSGESETZ (2004):

Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz - UG) vom 23. Juni 2004.

SAARLÄNDISCHES UNIVERSITÄTSGESETZ (1989):

Gesetz Nr. 1242 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz - UG) vom 08. März 1989, Nr. 26.

SÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (2011):

Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHG). In Kraft getreten am 01.01.2011.

SÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (2009):

Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHG) vom 10. Dezember 2008. In Kraft getreten am 01.01.2009.

SÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (1999):

Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHG) vom 16.02.1999.

SÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (1993):

Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen. Sächsisches Hochschulgesetz vom 03. Oktober 1993.

SCHAEPER Hilde /SCHRAMM, Michael/WEILAND, Meike/KRAFT, Susanne/WOLTER, Andrea (2006):

International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover 2006.

URL:

http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 14.05.09).

SCHÄFER, Erich (2008):

Die Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Bologna-Kontext. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 38 - 56.

SCHÄFER, Erich (2005):

Corporate Universities - ein zukünftiges Projekt für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 112 - 120.

SCHEMMANN, Michael (2007):

Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld.

SCHENKER-WICKI, Andrea (2006):

Modelle transnationaler wissenschaftlicher Weiterbildung Erfahrungen aus der Executive Weiterbildung. In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Beiträge 44. Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personal-Entwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Hamburg. Seite 53 - 62.

SCHERER, Christoph (2005):

Öffentliche und private Bildungsmärkte und die Verhandlungen des GATS. In: BRETSCHNEIDER, Falk/WILDT, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld. Seite 29 - 36.

SCHIERSMANN, Christiane (2007):

Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SCHIERSMANN, Christiane/WEBER, Peter (2007):

Forschungsnah wissenschaftliche Weiterbildung - von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In: GÜTZKOW, Frauke/QUAISSER, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006, Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld. Seite 166 - 179.

SCHILLING, Axel (2006):

Forschungsbedarf in der Wissenschaftlichen Weiterbildung – work in progress. In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich, und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. 14. - 16. September 2005 an der Universität Wien. Hamburg. Seite 313 - 326.

SCHIRRMEISTER, Raimund (2006):

Public Private Partnership – ein Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung? In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich, und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. 14. - 16. September 2005 an der Universität Wien. Hamburg. Seite 251 - 259.

SCHLATTAU, Evamaria (2007):

Das Wissen fest im Griff? Wissensbilanzierung an Hochschulen. In: KLAUS, Joachim/VOGT, Helmut (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH). 13. - 15. September 2006. Hamburg. Seite 293 - 303.

SCHNELL, Rainer/HILL, Paul B./ESSER, Elke (2005):

Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage, München.

SCHÖBEL, Norbert (2006):

Das neue integrierte Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007 – 2013). Grundlagen, Strukturen, Zielsetzungen - Der Aktuelle Diskussionsstand und die Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung (Dezember 2005). In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Beiträge 44. Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Hamburg. Seite 327 - 336.

SCHÖLL, Ingrid (2005):

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. 3. Auflage, Bielefeld.

SCHÖLß, Johanna/KRUG, Monika/BAUMANN, Maria/FLIERLER, Nathalie (2006):

Qualitätssicherung durch Evaluation in der Erwachsenenbildung. Leitfaden für die Bildungsarbeit. Saarbrücken. Bildung im Umbruch?!

URL:

<http://idw-online.de/pages/de/news117884> (Stand: 14.12.07).

SCHWARZER, Ralf (1998):

Telelernen mit Multimedia in der Informationsgesellschaft. In: SCHWARZER, Ralf (Hrsg.): Multimedia und TeleLearning; Lernen Cyberspace. Frankfurt/New York. Seite 9 - 16.

SCHWEIKERT, Thomas (2007):

Erwachsenenbildung weiterdenken. Theorie der Erwachsenenbildung und ihre Kritik. Frankfurt am Main.

SIEVERS, Carla (2008):

„Wer nicht wirbt, stirbt!“ Das Handwerkszeug des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Hamburg. Seite 353 - 362.

SLOANE, Peter F. E. (1997):

Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: GEIBLER, Harald (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, Kriftel, Berlin. Seite 36 - 54.

SPEER, Sandra (2001):

Methoden des Qualitätsmanagements - In welche Richtung steuert die betriebliche Weiterbildung? In DIENSBERG, Christoph/KREKEL, Elisabeth M./SCHOBERT, Berthold (Hrsg.): Balanced Scorecard und House of Quality. Impulse für die Evaluationen in Weiterbildung und Personalentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Der Generalsekretär (Herausgeber). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 53. Bonn.

STOCK, Helga (2004):

Pädagogische Qualität in Qualitätsentwicklungsverfahren der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und analytischen Erarbeiten. In: CHRISTMANN, Bernhard/LEUTERER, Verena (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE-Hochschule und Weiterbildung) an der TU Dresden 18./19. September 2003. Hamburg. Seite 201 - 206.

STRATE, Ulrike/KALIS, Olaf (Hrsg.) (2010):

Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Beiträge 49. DGWF. Hamburg.

TEICHLER, Ulrich (2009):

Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In: SCHRITTESSER, Ilse (Hg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien. Seite 77 - 99.

TEICHLER, Ulrich (2005):

Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt am Main.

THOMASCHEWSKI, Annette (2007):

Vermarktung weiterbildender Studiengänge in der Praxis - Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: HANFT, Anke/SIMMEL, Annika (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster. Seite 113 - 126.

THÜRINGER HOCHSCHULGESETZ (2009):

Thüringer Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften vom 20. März 2009.

THÜRINGER HOCHSCHULGESETZ (2006):

Thüringer Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften vom 21. Dezember 2006.

THÜRINGER HOCHSCHULGESETZ (1992):

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Thüringen. Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG) vom 7. Juli 1992. Ausgegeben zu Erfurt, den 10. Juli 1992, Nr. 18.

THÜRINGER RECHNUNGSHOF (2010):

Jahresbericht 2010 mit Bemerkungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung und zur Haushaltsrechnung 2008. Rudolstadt.

TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (2009):

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage. Wiesbaden.

VOGT, Helmut (2009):

DGWF international. In: DGWF 01/2009. Schwerpunktthema Internationales. Hamburg. Seite 9 - 10.

VOGT, Helmut (2001):

Kolloquium „Finanzierung“. In: SCHÄFER, Erich/KOCHS, Michael (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der 29. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE - Hochschule und Weiterbildung) im Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg 21./ 22. September 2000. Regensburg. Seite 103 - 107.

- VOGT, Helmut/WEBER, Karl (Hrsg.) (2008):
Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. 19. - 21. September 2007. Beiträge 46. DGWF. Hamburg.
- VON HIPPEL, Aiga/TIPPELT, Rudolf (2009):
Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 801 - 812.
- WEIß, Reinhold (2006):
Weiterbildung: Qualitätssicherung und Nachfrageorientierung. In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda. Köln. Seite 227 - 266.
- WEIß, Reinhold (2004):
Betriebliche Weiterbildung. In: KRUG, Peter/NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Grundwerk 2004. München. Seite 1 - 53.
- WESSELER, Matthias (2009):
Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, Rudolf/VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Seite 1031 - 1048.
- WILLAND, Ilka (2007):
Studienverlaufsanalysen: Informationsbedarf und Datenverfügbarkeit. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik. Automatisierter Datenbezug über GENISES. Beschäftigtenstatistik. Kettenindizes im Produzierenden Gewerbe. Studienverlaufsanalyse. Beschäftigte der öffentlichen Arbeitgeber. Freie Berufe. Erzeugerpreisindizes für Güterverkehr und Logistik. Nachhaltigkeit in der Abfallwirtschaft. Preise. Amtliche Statistik in der demokratischen Gesellschaft. 11/2007.
- WITTPOTH, Jürgen (2003):
Einführung in die Erwachsenenbildung. Band 4. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.). Opladen.

WOLTER, Andrä (2006a):

Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? In: CENDON, Eva/MARTH, Doris/VOGT, Helmut (Hrsg.): Beiträge 44. Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personal-Entwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Hamburg. Seite 85 - 102.

WOLTER, Andrä (2006b):

Zusammenfassung und Folgerungen. In: SCHAEPER, Hilde/SCHRAMM, Michael/WEILAND, Meike/KRAFT, Suanne/ WOLTER, Andrä (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover. Seite I - III.

WOLTER, Andrä (2005):

Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: JÜTTE, Wolfgang/WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster. Seite 93 - 111.

WOLTER, Andrä (2004):

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgabe der Hochschule. Die Bundesrepublik im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Heft 119. Bonn. Seite 17 - 34.

ZEUNER, Christine/FAULSTICH, Peter (2009):

Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel.

ZIEGELE, Frank (2005):

Wie werden Hochschulen in Zukunft finanziert? In: CREMER-RENNZ, Christa/DONNER, Hartwig (Hrsg.): Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte. Beiträge zu einer Vortragsreihe anlässlich der Fusion von Fachhochschule Nordostniedersachsen und Universität Lüneburg. Bielefeld. Seite 63 - 75.

Fragebogen Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Faktoren von Weiterbildungsstudiengängen zu ermitteln, die den Erfolg bestimmen können. Daraus können Maßnahmen für eine effektivere Gestaltung von Weiterbildungsstudiengängen hergeleitet werden.

**Bitte geben Sie Ihre spontane persönliche Einschätzung wieder.
Verwenden Sie zur Einschätzung die nachstehende Skala.**

Erklärung der Skalenpunkte:

- 1 = trifft gar nicht zu
- 2 = trifft eher nicht zu
- 3 = trifft teils/teils zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft voll zu

Sollten Sie zu einer Aussage keine Stellungnahme abgeben, dann kreuzen Sie bitte das Feld „Keine Angabe“ an.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum **31. Mai 2010** zurück.

Datenschutz:

Alle erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt, dienen ausschließlich einer statistischen Gesamtauswertung und werden nicht an Dritte weiter gegeben. Alle Statistiken und Darstellungen werden anonymisiert!

A. Rahmenbedingungen							
		trifft gar nicht zu			trifft voll zu		Keine Angabe
Ihre persönliche Meinung zu Weiterbildungsstudiengängen:		1	2	3	4	5	
A1	Sie sollten nur von Hochschulen/Fachhochschulen und Berufsakademien angeboten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A2	Der laufende Bologna-Prozess hat die Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen begünstigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A3	Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sind ausreichend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A4	Sie fördern das Ansehen der Hochschule in der Öffentlichkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A5	Sie werden von unserer Hochschule als eine zentrale Aufgabe gesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A6	Unsere Hochschule leistet mit Weiterbildungsstudiengängen einen Beitrag zum lebenslangen Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Charakterisierung							
Unsere Weiterbildungsstudiengänge:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
B1	Verfügen über ein eigenes Leitbild.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B2	Besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B3	Setzen Steuerungsinstrumente ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B4	Sind vertraglich mit einer oder mehreren Organisationen außerhalb der Hochschule verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B5	Sind durch Kooperationen mit anderen Organisationen im Bereich Wirtschaft und Politik verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B6	Verfügen über internationale Kooperationspartner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B7	Besitzen eine hohe Reputation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B8	Werden von Dritten empfohlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B9	Sind bekannt für bestimmte Angebote.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B10	Bieten auch internationale Angebote an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B11	Suchen Kontakte zu internationalen Partnern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B12	Sollen mittel- bis langfristig international ausgerichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B13	Haben sich auf dem Markt etabliert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B14	Sind in Bereichen tätig, in denen sonst niemand tätig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B15	Befinden sich in Konkurrenz mit anderen Hochschulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Analyse von Faktoren							
Die Organisation:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C1	Ist zentral organisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C2	Ist in Instituten organisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C3	Ist in einer hochschulnahen Einrichtung ausgelagert (GmbH oder e.V.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualitätssicherung:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C4	Erfolgt durch die Akkreditierung/Reakkreditierung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C5	Erfolgt durch Selbstevaluationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C6	Erfolgt durch Fremdevaluationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		trifft gar nicht zu			trifft voll zu		Keine Angabe
		1	2	3	4	5	
Die Finanzierung:							
C7	Erfolgt durch Teilnehmergebühren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C8	Wird von der Hochschule getragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C9	Erfolgt durch Drittmittel, Sponsoring oder Stipendien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die finanziellen Mittel:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C10	Für jeden Weiterbildungsstudiengang müssen mindestens kostendeckend sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C11	Überschüsse dienen zur Sicherung/Ausbau der Weiterbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C12	Überschüsse fließen direkt an die Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zielgruppen:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C13	Es liegen uns ausreichend Informationen über die jeweiligen Zielgruppen vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C14	Wir führen regelmäßig Bedarfsanalysen durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C15	Die Angebote richten sich ausschließlich an Hochschul-Absolventen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Marketing-Bereich setzen wir ein:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C16	Qualifizierten Internetauftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C17	Auftritte bei Fachmessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C18	Direktmarketing, u. a. Briefe und/oder Newsletter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C19	Printmedien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C20	Publikationen in Fachzeitschriften, Bücher und Broschüren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C21	Konferenzen/Tagungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mitarbeiter:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C22	Verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C23	Identifizieren sich mit ihrer Aufgabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C24	Erhalten eine Vergütung nach dem Tarifvertrag im öffentlichen Dienst/analog zum Tarifvertrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lehrpersonal:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C25	Ausschließlich Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter der eigenen Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C26	Kommt auch von anderen Hochschulen, Einrichtungen oder aus der Praxis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C27	Versteht sich als „Wissensvermittler“ und „Anleiter“ zum Selbststudium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Teilnehmer:		1	2	3	4	5	Keine Angabe
C28	Können durch die Angebote unserer Weiterbildungsstudiengänge Wissenslücken schließen und sich individuelle Kompetenzen sichern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C29	Erwarten von uns Freundlichkeit, Erreichbarkeit und fachliche Beratung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C30	Geben uns regelmäßig Rückkoppelung durch Gespräche und Evaluationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		trifft gar nicht zu			trifft voll zu		Keine Angabe
		1	2	3	4	5	
Die Alumni:							
C31	Bleiben nach ihrem Abschluss durch ein Netzwerk mit uns verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C32	Sind die besten „Werbeträger“, wenn sie zufrieden sind mit dem Weiterbildungsstudiengang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C33	Werden von uns regelmäßig zu Tagungen und Kongressen der Hochschule eingeladen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Abschlüsse:							
C34	Sind für uns ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und sichern die Nachfrage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C35	Sind in unseren Weiterbildungsstudiengängen vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C36	In einigen unserer Weiterbildungsstudiengänge erfolgen auch durch Zertifikate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einsatz von E-Learning:							
C37	Erhöht die Flexibilität unserer Teilnehmer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C38	Erfolgt in Form von Blended-Learning bereits in einem oder mehreren unserer Weiterbildungsstudiengänge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C39	Spielt in unseren Weiterbildungsstudiengängen bislang keine Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forschung in der Weiterbildung:							
C40	Ist bislang zu schwach ausgeprägt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C41	Ist für die weitere Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen dringend notwendig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C42	Unsere Hochschule ist aktiv in diesem Bereich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. Allgemeine Fragen zu Ihren Weiterbildungsstudiengängen

D1 Unsere Weiterbildungsstudiengänge werden angeboten: *Mehrfachnennungen sind möglich.*

<input type="checkbox"/> lokal	<input type="checkbox"/> regional	<input type="checkbox"/> überregional
<input type="checkbox"/> bundesweit	<input type="checkbox"/> europaweit	<input type="checkbox"/> weltweit

D2 Die Anzahl der Teilnehmer in Ihren Weiterbildungsstudiengängen insgesamt:

<input type="radio"/> bis 50	<input type="radio"/> 51 bis 100	<input type="radio"/> 101 bis 150	<input type="radio"/> 151 bis 200
<input type="radio"/> 201 - 250	<input type="radio"/> 251 - 300	<input type="radio"/> über 300	<input type="radio"/> Keine Angabe

D3 Wie viel Teilnehmer beginnen pro Semester in allen Ihren Weiterbildungsstudiengängen?

<input type="radio"/> bis 30	<input type="radio"/> 31 - 50	<input type="radio"/> 51 - 80	<input type="radio"/> 81 -100
<input type="radio"/> 101 -150	<input type="radio"/> 151 - 200	<input type="radio"/> über 200	<input type="radio"/> Keine Angabe

D4 Wie hoch schätzen Sie die Zahl von Studienabbrechern in allen Ihren Weiterbildungsstudiengängen pro Semester?

<input type="radio"/> bis 3	<input type="radio"/> bis 5	<input type="radio"/> bis 8	<input type="radio"/> bis 10
<input type="radio"/> bis 12	<input type="radio"/> bis 15	<input type="radio"/> über 15	<input type="radio"/> Keine Angabe

D5 Wie hoch ist die geschätzte Anzahl der Absolventen in allen Ihren Weiterbildungsstudiengängen bisher?

<input type="radio"/> bis 100	<input type="radio"/> bis 200	<input type="radio"/> bis 300	<input type="radio"/> bis 400
<input type="radio"/> bis 500	<input type="radio"/> bis 1000	<input type="radio"/> über 1000	<input type="radio"/> Keine Angabe

D6 Die Studiendauer Ihrer Weiterbildungsstudiengänge? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

<input type="checkbox"/> 2 - 3 Semester	<input type="checkbox"/> 4 Semester	<input type="checkbox"/> 5 - 6 Semester	<input type="checkbox"/> Keine Angabe
---	-------------------------------------	---	---------------------------------------

D7 Besteht nach Abschluss eines Master-Weiterbildungsstudienganges die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Doktoranden-Programm an Ihrer Hochschule?

<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Keine Angabe
--------------------------	----------------------------	------------------------------------

D8 Liegen Ihnen Informationen über die beruflichen Veränderungen Ihrer Absolventen vor?

<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Keine Angabe
--------------------------	----------------------------	------------------------------------

D9 Wie hoch schätzen Sie den jährlichen Umsatz Ihrer Weiterbildungsstudiengänge insgesamt?

<input type="radio"/> bis 50.000 €	<input type="radio"/> bis 100.000 €	<input type="radio"/> bis 200.000 €	<input type="radio"/> bis 300.000 €
<input type="radio"/> bis 400.000 €	<input type="radio"/> bis 500.000 €	<input type="radio"/> über 500.000 €	<input type="radio"/> Keine Angabe

D10 In welchen Fachgebieten bietet Ihre Hochschule Weiterbildungsstudiengänge an? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

<input type="checkbox"/> Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	<input type="checkbox"/> Ingenieurwissenschaften	<input type="checkbox"/> Informatik	<input type="checkbox"/> Rechtswissenschaften
<input type="checkbox"/> Erziehungswissenschaften	<input type="checkbox"/> Lehramt	<input type="checkbox"/> Sprach- und Literaturwissenschaften	<input type="checkbox"/> Gesellschaftswissenschaften
<input type="checkbox"/> Psychologie	<input type="checkbox"/> Psychologie	<input type="checkbox"/> Medizin	<input type="checkbox"/> Pharmazie
<input type="checkbox"/> Ökologie/Umwelt	<input type="checkbox"/> Geowissenschaften/Geographie	<input type="checkbox"/> Medienwissenschaften	<input type="checkbox"/> Kunst- und Musikwissenschaften
<input type="checkbox"/> Theologiewissenschaften	<input type="checkbox"/> Philologie	<input type="checkbox"/> Öffentliches Management	<input type="checkbox"/> Sonstige <small>(bitte eintragen)</small>

E. Fragen zur Person

E1 Wie lange sind Sie in der Weiterbildung tätig?

<input type="radio"/> Weniger als 1 Jahr	<input type="radio"/> Länger als 1 Jahr
--	---

E2 Wie würden Sie Ihre Position bezeichnen? *Mehrfachnennungen sind möglich.*

<input type="checkbox"/> Strategisch/Verantwortlich	<input type="checkbox"/> Operativ/Ausführend	<input type="checkbox"/> Technische
<input type="checkbox"/> Dozent	<input type="checkbox"/> Sonstige <small>(bitte eintragen)</small>	

E3 Wie zufrieden sind Sie mit dem Erfolg Ihrer Weiterbildungsstudiengänge?

<input type="radio"/> Sehr zufrieden	<input type="radio"/> Eher zufrieden	<input type="radio"/> Unentschieden
<input type="radio"/> Eher unzufrieden	<input type="radio"/> Sehr unzufrieden	<input type="radio"/> Keine Angabe

Formular absenden

Formular drucken

Anhang 2: Rotierte Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix										
	Komponente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C23:Mitarbeiter: identifizieren sich mit ihrer Aufgabe.	0,873	0,290	0,020	0,075	-0,054	-0,048	-0,142	0,132	0,210	-0,125
C29:Teilnehmer erwarten von uns Freundlichkeit, Erreichbarkeit und fachliche Beratung.	0,861	0,060	0,125	0,223	0,188	0,089	-0,044	0,070	-0,227	0,223
C28:Teilnehmer können durch die Angebote unserer Weiterbildungsstudiengänge Wissenslücken schließen und sich individuelle Kompetenzen sichern.	0,843	0,236	0,158	0,058	0,361	0,155	0,026	0,090	0,032	0,142
C32:Alumni sind die besten „Werbeträger“, wenn sie zufrieden sind mit dem Weiterbildungsstudiengang.	0,765	0,220	0,111	0,196	0,359	0,250	0,005	-0,015	0,236	0,110
C35:Abschlüsse sind in unseren Weiterbildungsstudiengängen vorwiegend akademisch, die Vergabe erfolgt nach Credits.	0,742	0,062	0,088	-0,006	0,100	0,040	-0,104	0,008	0,144	0,558
C4:Die Qualitätssicherung erfolgt durch die Akkreditierung/Reakkreditierung.	0,701	0,416	0,106	0,172	0,290	0,260	0,082	0,179	0,269	0,101
C16:Marketing-Bereich: Qualifizierten Internetauftritt.	0,633	0,241	0,183	0,275	0,555	0,254	-0,132	-0,089	0,022	0,046
C34:Abschlüsse sind für uns ein wichtiger Mehrwert von Weiterbildungsstudiengängen und sichern die Nachfrage.	0,611	0,151	0,111	0,584	0,082	0,148	-0,183	0,064	-0,208	0,287
C5:Die Qualitätssicherung erfolgt durch Selbstevaluationen.	0,560	0,191	-0,068	0,377	0,151	0,215	0,102	-0,007	0,336	0,308
C30:Teilnehmer geben uns regelmäßig Rückkoppelung durch Gespräche und Evaluationen.	0,557	0,482	0,213	0,144	0,470	0,197	-0,037	0,166	0,214	-0,011
C31:Alumni bleiben nach ihrem Abschluss durch ein Netzwerk mit uns verbunden.	0,543	0,150	0,399	0,046	0,158	0,502	-0,400	0,154	0,023	0,173
C7: Die Finanzierung erfolgt durch Teilnehmergebühren.	0,538	-0,130	0,420	0,331	-0,077	-0,189	0,408	0,144	0,030	0,361
B7:Unsere Weiterbildungsstudiengänge besitzen eine hohe Reputation.	0,154	0,904	0,118	0,099	-0,086	-0,075	0,029	-0,045	0,065	0,021
B13:Unsere Weiterbildungsstudiengänge: haben sich auf dem Markt etabliert.	0,112	0,808	-0,272	-0,033	0,349	0,103	0,168	0,161	-0,106	-0,001
B8:Unsere WB-Studiengänge: werden von Dritten empfohlen.	0,433	0,738	0,033	0,266	0,187	0,254	-0,026	0,156	0,099	0,154
C22:Mitarbeiter verfügen über geeignete Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung.	0,109	0,619	0,057	0,329	0,293	-0,003	-0,292	-0,305	0,091	0,415
A6:Beitrag zum lebenslangen Lernen.	0,357	0,597	-0,053	-0,089	0,465	-0,072	-0,043	-0,377	-0,169	0,098
A4:Weiterbildungsbildungsstudiengänge fördern das Ansehen der Hochschule.	0,566	0,592	0,286	0,081	0,035	0,054	0,350	0,164	0,101	0,072
C20:Marketing-Bereich: Publikationen in Fachzeitschriften, Bücher und Broschüren.	-0,140	0,096	0,912	0,168	0,028	0,051	-0,014	0,020	0,054	0,161
C18:Marketing-Bereich: Direktmarketing, u.a. Briefe und/oder Newsletter.	0,262	-0,209	0,851	0,035	-0,012	0,129	0,067	-0,104	-0,094	-0,184
B2:Unsere Weiterbildungsstudiengänge besitzen einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug.	0,425	0,184	0,783	0,006	0,044	-0,021	0,244	0,251	0,171	-0,047

ISBN 978-3-86219-180-2

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten hat durch verschiedene Impulse in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Dazu beigetragen haben neben dem Bologna-Prozess auch das Konzept des lebenslangen Lernens und eine institutionelle Festigung in den Universitäten. Aus diesen Entwicklungen entstanden die Weiterbildungsstudiengänge und stehen im Wettbewerb mit anderen Weiterbildungsanbietern. Die steigende Nachfrage erfordert innovative Konzepte, Strategien und ökonomisches Handeln von den Akteuren, um in diesem Bereich erfolgreich zu sein. Gegenwärtig mangelt es an wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Faktoren, die zum Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen beitragen.

Die vorliegende Arbeit ermittelt in einer Sekundäranalyse verschiedene Faktoren und klassifiziert diese in unterschiedliche Kategorien. Eine empirische Analyse untersucht welche Faktoren für den Erfolg von Weiterbildungsstudiengängen bedeutsam sind.