

Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet

Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen

SEBASTIAN-MANUEL SCHMIDT

STEFAN ZEH

KARINA ANDERS

KATRIN HIRSCHMANN

VOLKER STIEG

Kurz zusammengefasst ...

Die Interpretation der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens und das Öffnen für neue Zielgruppen stellt die staatlichen Bildungseinrichtungen vor erhebliche Herausforderungen, die Aktualisierungshandeln erforderlich machen. Hierdurch begeben sich die staatlichen Einrichtungen auf einen bereits etablierten Bildungsmarkt, der sich vom bekannten Handlungsfeld unterscheidet, da er unentwegt ein agiles Handeln und eine schnelle Adaptionfähigkeit auf neue Bildungsanforderungen benötigt. Immer öfter ist aber die Einrichtung Universität in einer unentwegten Grundsatzzdebatte gefangen, die sich immer durch zwei Extrema auszeichnet: arbeitet man marktzentriert oder beharrt man auf seiner vorhandenen Rolle als staatliche Einrichtung mit eindeutigen Bildungsauftrag und wie setzt man nun wissenschaftliche Weiterbildung gemäß dessen um?

Konträr zur allgegenwärtigen Interpretation „Bildungsauftrag vs. / oder Cash Cow“ und einem notwendigen Klärungsbedarf der Situationslage ist genau dieses Spannungsverhältnis zwischen den beiden Dimensionen für die Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung an (bayerischen) Hochschulen notwendig. Das Spannungsfeld Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung ist die beispiellose Triebkraft für Existenz, erfolgreiche Durchführung und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des (Weiter-)Bildungsmarkts.

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung und die staatliche Verpflichtung der Hochschulen zu deren Durchführung als Teilaspekt der *Third Mission* stellen mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 eine zusätzliche Herausforderung dar, die sich die akademischen Bildungseinrichtungen vergegenwärtigen müssen (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016). Unvorhergesehene und neue organisatorische, rechtliche, strukturelle und strategische Anforderungen gehören zum Tagesgeschäft der Weiterbildungsakteure an den bayerischen (und deutschlandweiten) Hochschulen. Trotz der vorangeschrittenen Zeit hat die wissenschaftliche Weiterbildung ein Nischendasein in der strategischen Planung der Institutionen inne. Der Ausbau von Maßnahmen stammt meist initial aus den Reihen von individuell weiterbildungsaffinen Personengruppen der Hochschulen und würde ohne deren Engagement oftmals nur rudimentär verfolgt werden. Viel zu oft sehen sich Vertreter_innen der Weiterbildungseinheiten inneruniversitär damit konfrontiert, die unterschiedlichsten Mentalitäten hinsichtlich Weiterbildung auf Leitungsebene zu diskutieren, ohne dabei zu einem richtungsweisenden Ergebnis zu gelangen. Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, das Agieren auf einem (Weiter-)(Bildungs-)Markt¹ mit den damit verknüpften und fremdanmutenden ökonomischen Implikationen, Nachfrageorientierung, Flexibilisierung von Lehr-/ Lernorganisation, verwaltungsmäßige Abwicklungen und weitere Konsequenzen sind ungeklärte Herausforderun-

¹ Die Mehrdeutigkeit des Begriffs „Weiterbildungsmarkt“ in seine ausgeklammerten Einzelbestandteile ist ein dreifach-gesonderter Wirkungskreis, der sich in seinen Einzelbestandteilen unterschiedlich auf die Hochschule und das Gesamtphänomen Weiterbildung auswirkt. So werden im Markt, Bildungsmarkt und Weiterbildungsmarkt differenzierte organisatorische Handlungslogiken mit entsprechenden Zielverfolgungen vorherrschend sein. Daher müssten konsequenterweise auch die Handlungsoptionen der (Bildungs-)Einrichtungen auf den drei dargestellten Aktionsfeldern, unter Einbeziehung der beschriebenen Differenzierung wiederum analysiert werden. Interpretationen, unter Berücksichtigung des Bildungsmarkts entsprechen daher nicht zwangsweise den Logiken eines Weiterbildungsmarkts (und vice versa). Es wäre unter anderem noch eine vierte (und bisher unbeachtete) Differenzierung denkbar, nämlich der sogenannte wissenschaftliche Weiterbildungsmarkt. Eine Existenzberechtigung hierfür ist allein schon aufgrund der entsprechenden gesetzlichen Regelbestimmungen für die Hochschulen gegeben und logisch begründbar.

gen für die Mutterorganisation Hochschule. Als organisationsbedingte Widersprüchlichkeiten und Spannungen werden diese in der Fachliteratur, Forschung und schlussendlich im operativen Feld selbst interpretiert.

So referieren Heufers und El-Mafaalani (2011) bezugnehmend auf Wilkesmann (2010) unterschiedliche Dilemmata für die wissenschaftliche Weiterbildung: „Die Wissenschaftliche Weiterbildung muss sich an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht“ (S. 62). Hieraus wird ein Spannungsverhältnis zur grundständigen und regulären Angebotslogik der Hochschulen postuliert. Entweder wird ein neues Angebot gemäß den Anforderungen einer Marktlogik heraus konstruiert (mit entsprechenden Abstrichen an der Wissenschaftlichkeit) oder aber an (neuen) Forschungskenntnissen der Wissenschaft angelehnt (wiederum mit Abstrichen an der Nachfrage- und Marktorientierung). Die Autor_innen bezeichnen dieses kausale Beziehungsgeflecht als „managerial governance versus öffentlicher Auftrag“ (Wilkesmann 2010, S. 33) (Dilemma (I)). Aus der Maxime der Nachfrageorientierung lässt sich eine Diskrepanz zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung der Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten. Ähnlich wie bei Dilemma (I) gibt es hier nur die beiden Ausprägungen in ihrer singulären Unterschiedlichkeit mit den entsprechenden Abschnitten (Dilemma (II)): Welche einschlägige Motivationsgrundlage (intrinsisch oder extrinsisch) ist entscheidend bei der Belegung eines Angebots in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Teilnehmenebene oder bei der Ausübung von Lehrtätigkeit der Dozierenden? Schlussendlich referiert das letzte Dilemma (III), das Verhältnis zwischen „extrinsischer und intrinsischer“ Motivation, die beschriebene Gegensätzlichkeit. Ersteres meint auf Teilnehmenden-Ebene eine reine Karrierefokussierung als entscheidendes Kriterium für die Belegung von universitären Angeboten oder bei Dozierenden singular monetäre Beweggründe. Sollten beide Personkreise hingegen intrinsisch (hier auch als ideologisch klassifiziert) motiviert sein, dann wäre es durchaus vorstellbar, dass diese Motivationsgrundlage selbstverständlich durch extrinsische Anreize verdrängt werden könnte. Auch Seitter (2014) ist der Ansicht, dass die Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ein deutliches Kriterium ist, welches sich in einem klaren Widerspruch zur universitären Logik befindet und als neuer Steuerungsmodus für die Angebotsentwicklung aus Sicht der Bildungseinrichtungen organisational bearbeitet werden muss. Nur so kann eine nachhaltige Handlungssicherheit in der Hochschule entstehen. Das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis bedarf aus breiter Forschungsperspektive unbedingter Klärung.

Hierfür muss sich zunächst die Frage gestellt werden, welche Steuerungsinstanz auf den Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den verschiedenen Hochschulen angewendet wird und welche Motive sich dadurch auf deren Ausgestaltungspotential auswirken. Erste vorstellbare Instanzen wären zunächst:

- rein nachfrageorientiert (*Extrema 1*),
- rein Bildungsauftrag-orientiert (*Extrema 2*),
- eine Mischform aus den beiden oben genannten Aspekten (*Hybrid*)
- oder gleichzeitig, aber nebeneinander existierende Ausprägungen (*Koexistenz*).

Wolter und Banscherus (2016, S. 68.) postulieren beispielsweise für den Begriff lebenslanges Lernen, als zugrundeliegendes Gebilde für wissenschaftliche Weiterbildung, eine entsprechende Ebenenaufteilung. So gibt es unter anderem einen „Arbeitsmarktansatz“ für das lebenslange Lernen, der „Lebenslanges Lernen an Hochschulen primär als berufliche Fortbildung zum Zwecke des beruflichen Aufstiegs oder des Erhalts der beruflichen Qualifikationen [interpretiert]“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 68). Im „holistischen Ansatz“ hingegen begreift man lebenslanges Lernen an den deutschen Hochschulen „als einen ganzheitlichen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Medium kultureller Wissensbestände“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 68).

Vor dem Hintergrund der genannten institutionellen Herausforderungen und scheinbar unauflösbaren Gegensätzlichkeit beschäftigt sich die Arbeitsgruppe 1 der DGWF e.V. Landesgruppe Bayern (DGWF e.V. LG BY) mit dem Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung im Wirkungskreis der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die anschließende Befragung aller in der DGWF e.V. LG BY vertretenen Hochschulen soll Aufschluss geben, wie hoch die Zustimmung der Weiterbildungseinrichtungen zum Bildungsauftrag auf der einen und zur Nachfrageorientierung auf der anderen Seite ist. Weiterhin soll geklärt werden, ob bzw. wie sich diese scheinbaren Gegensätze im Zusammenspiel positiv auf die wissenschaftliche Weiterbildung auswirken und als notwendige Triebkraft für erfolgreiche und nachhaltige wissenschaftliche Weiterbildung verstanden werden können.

Damit eine umfassende Diskussionsgrundlage gegeben ist, müssen zunächst die theoretischen Arbeitsbegriffe *Wissenschaftliche Weiterbildung*, *Bildungsauftrag* und *Nachfrageorientierung* anhand von gemeingültigen Verständnismodellen definiert werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Ausprägung des Phänomens des lebenslangen Lernens erfährt in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsdisziplinen, der Bildungsforschung, im gesellschaftlichen und politischen Gebrauch eine inkonsequente und inkonsistente Definitionsverwendung. Die indifferente Anwendung von Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang wie berufsbegleitend, weiterbildend, Teilzeit etc. sind nur ein kleiner Ausblick auf die vielfältige Ausprägung der besagten Problemlage. Im Jahr 2001 hat die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) versucht, eine flächendeckende Beschreibung des Bildungsbereichs zur besseren Eingrenzung und

Orientierung auf dem (Weiter-)(Bildungs-)Markt² bereitzustellen. Schon mittlerweile als altbewährt anmutend, ist wissenschaftliche Weiterbildung hier

„[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 4-5).

Zum besseren Verständnis wird in dem vorliegenden Beitrag *wissenschaftliche Weiterbildung*³ nachfolgendermaßen interpretiert (Stifterverband, 2013, S. 6):

- Bildungsangebote, die von Hochschulen konzipiert und i.d.R. auch durchgeführt werden;
- Bildungsangebote, die sich inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung und methodisch an den Grundsätzen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren;
- Bildungsangebote, die i.d.R. einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzen;
- Bildungsangebote, die zu einem akademischen Abschluss führen können, nicht müssen;
- Zielgruppe: Angebote der Weiterbildung richten sich primär an eine „externe Zielgruppe“;
- Angebote sind so konzipiert, dass sie neben einer Berufstätigkeit besucht werden können;
- die Veranstaltungen sind ein formales Bildungsangebot (z.B. Seminar, Workshop, Symposium, Zertifikatskurs, Studiengang etc.);
- entgeltpflichtig: Die Teilnehmer_innen entrichten ein Teilnahmeentgelt an die Hochschule.

Gemäß einer offensichtlichen und bewusst gewählten Humboldtschen Ausrichtung wird dann von *Bildungsauftrag* (im Wirkungskreis der wissenschaftlichen Weiterbildung) gesprochen, wenn grundsätzlich nachfolgende Kriterien für die Entscheidungsfindung und Angebotsentwicklung vorherrschend sind. Der Bildungsauftrag der Hochschulen wird – gemäß dem Leitsatz des lebenslangen Lernens – in der wissenschaftlichen Weiterbildung dann umgesetzt, wenn...

- die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Forschung basiert und

- die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten
- wie auch die Persönlichkeitsentwicklung

... bei der Konzeption und Einrichtung von Bildungsmaßnahmen im Vordergrund stehen. Ziel ist es, einen auf wissenschaftlicher Methodik und Lehre aufbauenden bildungszentrierten Mehrwert für das Individuum und die Gesellschaft zu erzeugen.

Wenn im weiteren Text von *Nachfrageorientierung* gesprochen wird, dann ist folgendes damit gemeint: Nachfrageorientierung bedeutet zunächst die Definierung eines Angebots nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressat_innen und Nachfrager_innen. Ziel bei der Konzeption und Einrichtung von Bildungsmaßnahmen ist ein möglichst hoher monetärer Überschuss. In diesem Kontext haben dann...

- Bedarfsanalyse,
- Marktanalyse,
- Praxispassung,
- Transferbezug,
- Marketing,
- Zeit- und Organisationsgestaltung

... einen herausragenden Stellenwert (Seitter, 2014). Dies spiegelt sich ebenso in der inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungsangebots wider (Weber, Göhlich, Schröder & Schwarz, 2014).

Die beiden Erklärungsversuche für Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung meinen etwas „übertrieben“ anzumuten, jedoch war diese extreme Auslegung der Begrifflichkeiten ein entscheidendes Charakteristikum, da sie als eindeutige theoretische Grundlage für die vorangeschaltete Befragung herangezogen wurden.

2 Empirische Untersuchung

2.1 Instrument

Die Befragung wurde mittels einer Online-Erhebung durchgeführt und richtete sich an alle 27 in der DGWF e.V. LG BY vertretenen Hochschulen sowie die 12 persönlichen Mitglieder. Speziell sollten Verantwortliche der eigenen wissenschaftlichen Weiterbildung, welche einen Gesamteinblick in die operativen Geschäftstätigkeiten besitzen und an strategischen Entscheidungen hinsichtlich der Programme involviert sind, teilnehmen.

Anhand von Vorbefragungen und Experteninterviews konnten die Begriffe Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag

² Allein die unterschiedlichen Interpretationen hinsichtlich der Einordnung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen in den verschiedenen Bundesländern macht deutlich, wie schwierig ein solches Vorhaben sein kann. Nimmt man noch „Anmerkung 1“ unter Bezug, so erscheint die anfangs aufgeworfene Frage mehr als berechtigt und klärungswürdig.

³ Es wird versucht ein möglichst umfängliches Bild zu zeichnen. Die aufgeführten Aspekte müssen selbstverständlich nicht vollständig auf ein Angebot zutreffen.

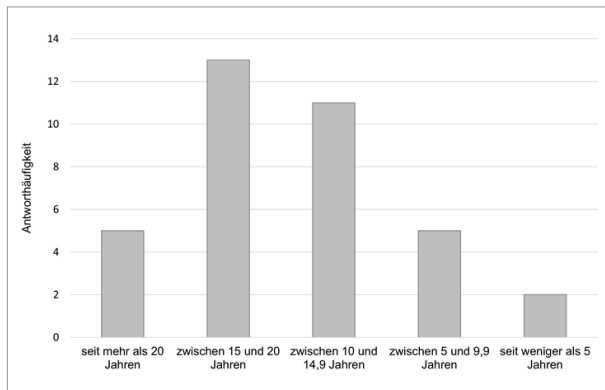


Abb. 1: Existenz der Weiterbildungseinrichtung.

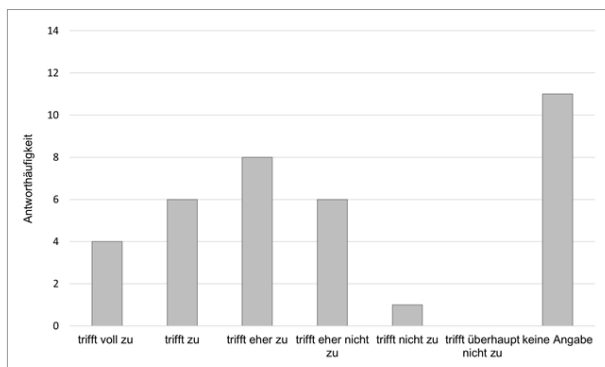


Abb. 2: Zustimmung zur Aussage „Die wissenschaftliche Weiterbildung genießt einen hohen Stellenwert an meiner Hochschule“.

zunächst differenziert werden. Diese Abgrenzungen bilden die Grundlage für die detaillierte Ausarbeitung der einzelnen Fragebogenitems. Von den insgesamt 36 ausgearbeiteten Aussagen beziehen sich 19 auf die Nachfrageorientierung und 16 auf den Bildungsauftrag. Durch den Einsatz einer

sechsstufigen Likert-Skala von 1 - „trifft voll zu“ bis 6 - „trifft überhaupt nicht zu“ konnte die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen ermittelt werden. Darüber hinaus wurden die Position der antwortenden Person innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, der Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Hochschule, die Dauer der Existenz der Weiterbildungseinrichtung sowie die angebotenen Programmformate erhoben.

2.2 Datenerhebung, Stichprobe und Auswertung

Aufgrund des geringen Rücklaufs wurden zwei Befragungszeiträume angesetzt (vom 30.07. bis 31.08.2018 und vom 12.11. bis 26.11.2018). Insgesamt konnten 36 vollständige Datensätze erhoben werden. Die deskriptive Datenanalyse wurde mit dem Statistikprogramm SPSS und Excel vorgenommen.

2.3 Personen und Weiterbildungseinheiten

Von den 36 Befragten gaben 23 Personen an, Leiter_in einer Weiterbildungseinheit zu sein, 7 waren als Mitarbeiter_in der Weiterbildungseinheit beschäftigt, weitere 3 hatten die Position der Leiterin oder des Leiters eines Weiterbildungsprogramms inne und 3 Personen konnten sich nicht in eine der 3 genannten Kategorien einordnen. Alle befragten Personen gaben an, dass die Weiterbildungseinheit ihrer Hochschule weiterbildende Studiengänge anbietet. Zertifikatslehrgänge werden bei 83 %, Modulstudien bei 64 % und andere Formate wie Seminare, Summer Schools oder Firmenseminare bei 61 % der Weiterbildungseinheiten angeboten. Die Etablierung von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen variiert auf der Zeitachse stark, so reicht die Spanne von unter 5 Jahren bis hin zu über 20 Jahren (siehe Abbildung 1). Ein ähnlich differenziertes Bild zeigt sich bei der Bewertung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung an der jeweiligen bayerischen Hochschule (siehe dazu Abbildung 2). 11 Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe.

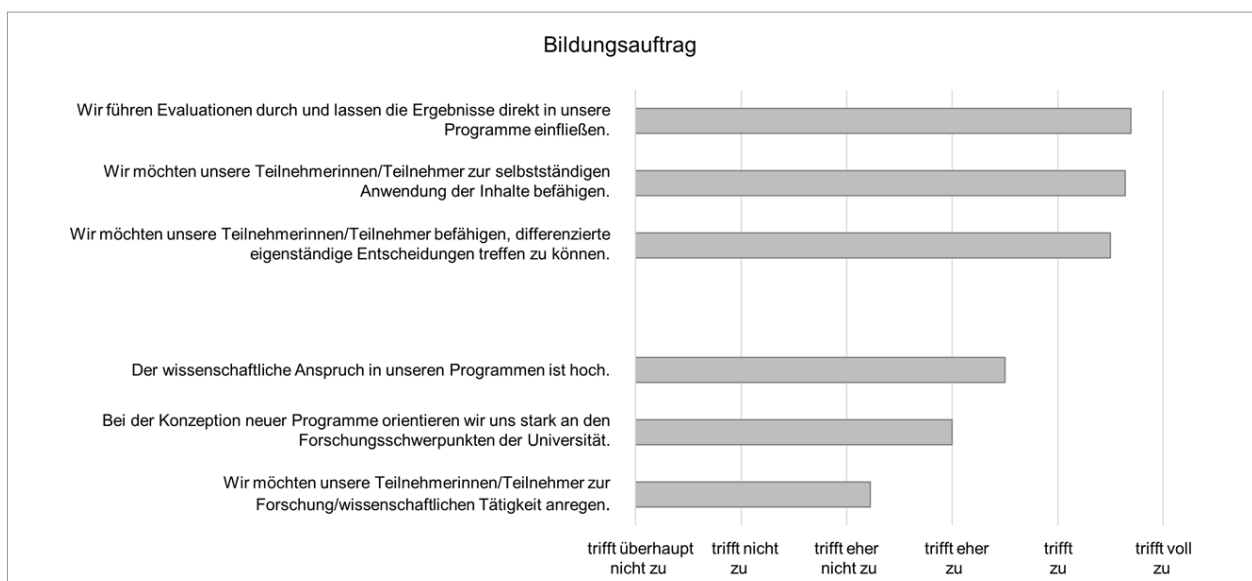


Abb. 3: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Items „Bildungsauftrag“.

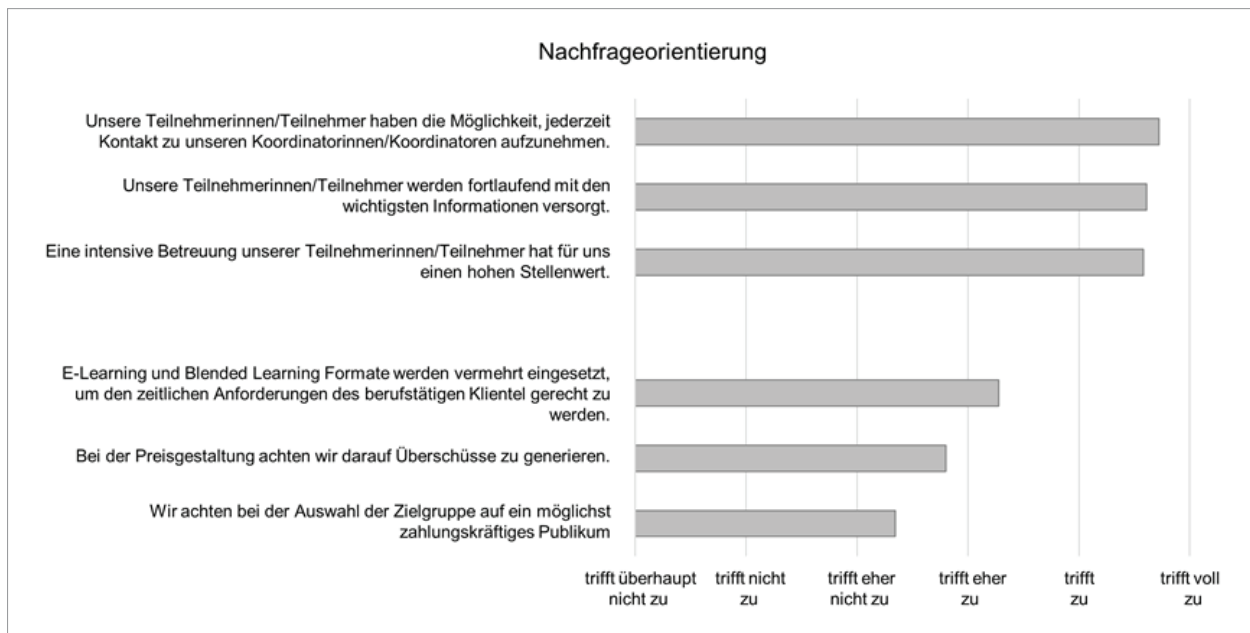


Abb. 4: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Items „Nachfrageorientierung“.

2.4 Ausgewählte deskriptive Ergebnisse

Bei der Auswertung der einzelnen Aussagen zeigt sich sowohl beim Bildungsauftrag (MW=2,11) als auch bei der Nachfrageorientierung (MW=2,01) eine insgesamt sehr hohe Zustimmungsrates. In den Abbildungen 3 und 4 sind die 3 Aussagen mit der jeweils größten und jeweils kleinsten Zustimmung dargestellt.

2.5 Abhängigkeit von Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag

Die bewusst gewählten extremen Auslegungen hinsichtlich Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung hatten ebenso das Ziel, ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis untereinander eingängiger betrachten zu können. Sollten sich Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung wie Pole auf einer Ebene verhalten, so würde die stärkere Fokussierung auf eine Ausprägung immer eine geringere Berücksichtigung der anderen bedeuten. Existieren beide hingegen parallel zueinander, ähnlich zweier Achsen in einem Diagramm, so wird eine unabhängige Fokussierung möglich. Wie schon zuvor angedeutet, zeigt sich auch im Boxplot eine hohe Zustimmung zu beiden Dimensionen (siehe Abbildung 5). Darüber hinaus ist die geringe Anzahl an Ausreißern (lediglich einer bei Nachfrageorientierung) ein Indiz für eine homogene Zustimmungsrates über alle Befragten hinweg. Eine Einordnung in ein zweidimensionales Gebilde ist deshalb die logische Konsequenz. Beide Dimensionen existieren also innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen nebeneinander in einer Art Koexistenz und sind für den Erfolg der jeweiligen Einrichtung prägend.

2.6 Spannungsverhältnis und signifikanter Bereich

Werden die mittleren Antworten der Zustimmung über die Gesamtheit der Fragen in einem Diagramm eingetragen, so

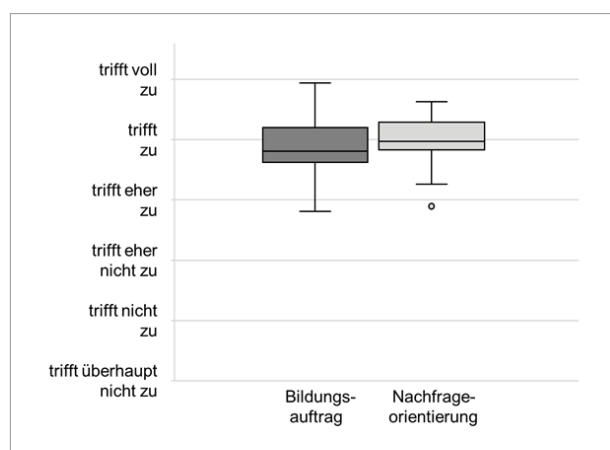


Abb. 5: Boxplot der mittleren Antwort aller Befragten bei „Bildungsauftrag“ und „Nachfrageorientierung“.

wird die starke Konzentration aller Punkte im oberen rechten Quadranten in einer Punktwolke deutlich (siehe Abbildung 6). Der ovale Rahmen bestimmt diese Konzentration und bildet eine Art signifikanten Bereich ab, in dem sich alle Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bayern einordnen bzw. unter den gegebenen Bedingungen einordnen müssen.

Der geringe Abstand aller Punkte zur Diagonalen in Abbildung 7 zeigt, dass die Weiterbildungseinrichtungen an bayerischen Hochschulen großen Aufwand betreiben, um sowohl dem hohen Anspruch an den Bildungsauftrag gerecht zu werden, als auch möglichst nachfrageorientierte Programme zu gestalten.

Der Erfolg der Weiterbildungseinrichtungen scheint folglich von der Schaffung eines Gleichgewichtszustands

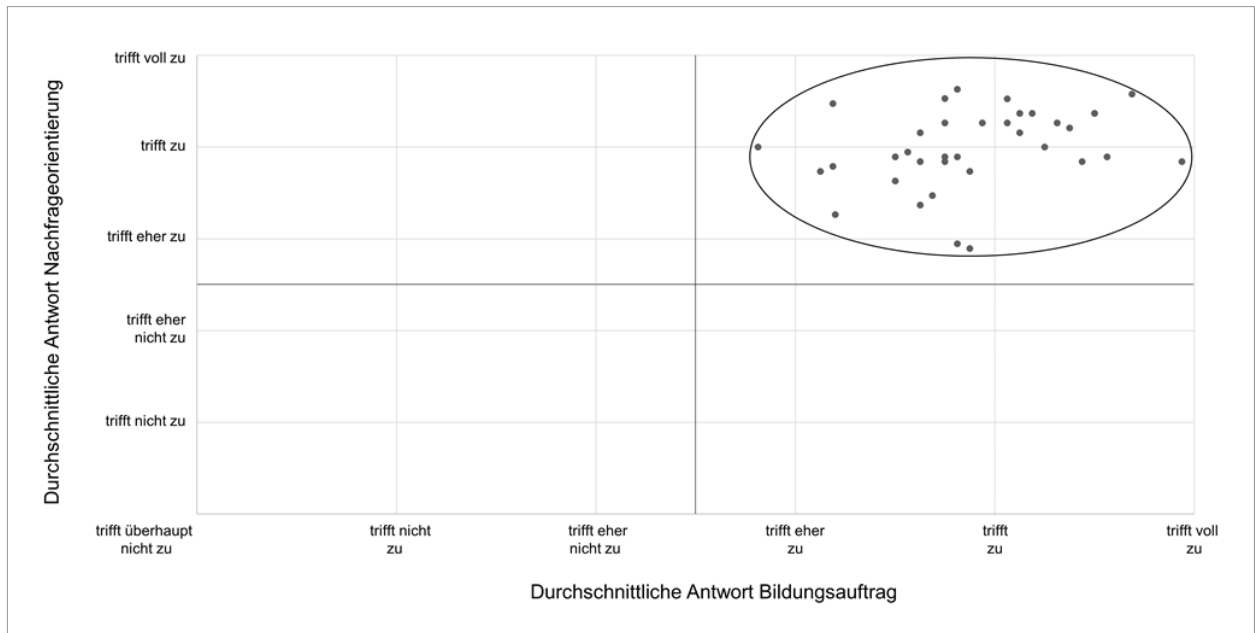


Abb. 6: Punktedarstellung mit Quadranten.

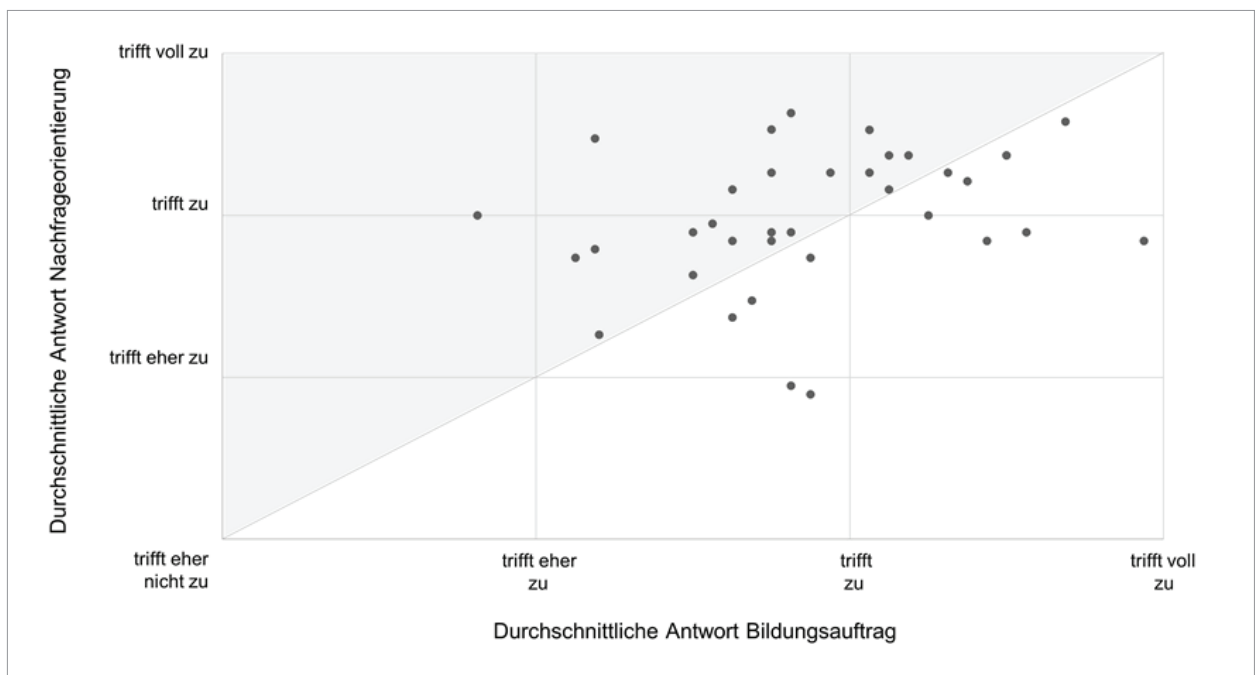


Abb. 7: Punktedarstellung mit Halbierenden.

zwischen den beiden Dimensionen abhängig zu sein. Durch interne und externe Einflüsse wird dieses Gleichgewicht immer wieder verschoben, was zu einem Spannungsverhältnis zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag führt. Um den benötigten Gleichgewichtszustand zu erhalten, muss das Spannungsverhältnis ständig reflektiert und neu aufgelöst werden. Die bewusstmachte Kenntnis über die möglichen Ursachen ist dabei von entscheidender Bedeutung und soll deshalb im Folgenden betrachtet werden.

3 Das Spannungsverhältnis als strukturgebendes Paradigma

Das referierte Spannungsverhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung hat seinen Ursprung in den noch bis heute fortbestehenden Diskussionen über den Begriff des lebenslangen Lernens. Während in den 1960/70er-Jahren die Auseinandersetzung mit der Thematik ohne strukturgebende Komponente geführt wurde, beginnt sich dieses Paradigma in den 1990er-Jahren im Hinblick auf eine gesamtstrategische Ausgestaltung

auf den nationalen Bildungssektor zu erweitern (Schäffer, 2011).

„Die weitverbreitete Zurückhaltung gegenüber diesem Begriff hatte mehrere Gründe: die vor allem unter den Einrichtungen der Weiterbildung vorhandene Sorge um eine Entinstitutionalisierung des Weiterlernens durch die Einbeziehung des informellen Lernens, die Verknüpfung vieler Programme des Lebenslangen Lernens mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit [...]“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 69).

Unbeachtete aber dennoch vorherrschende Mentalitäten bestimmen in diesem Zusammenhang die Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den beschriebenen Bildungsdiskurs. So gibt es beispielsweise einen entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten Zwang (Bildung) und Möglichkeit (Erziehung) zum Lebenslangen Lernen (Schäffer, 2011).⁴

Das Spannungsverhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ebenso ein inner-universitäres organisationsbedingtes Spannungsverhältnis bedingt durch die hochschulinternen Erwartungen in Verbindung mit den Anforderungen des externen Weiterbildungsmarkts (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016). Hierbei beeinflussen drei Wirkungsströmungen den Bildungsbereich und versuchen diesen aus ihrer jeweils eigenen inner-organisatorischen Logik heraus zu interpretieren, zu steuern und auszuformen:

„Während Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen in der Verwaltung hierarchisch organisiert sind, sind diese in der Wissenschaft demokratisch, über gewählte Vertreterinnen und Vertreter, legitimiert. Selbstverwaltungsgremien wirken als steuernde, über die Fakultäten hinausreichende Organe netzwerkförmig in andere Organisationseinheiten hinein. Die Koordination der Arbeit erfolgt im wissenschaftlichen Bereich wesentlich über das Kollegialitätsprinzip der wissenschaftlichen Gemeinschaft, während sie in der Verwaltung auf Regeln und Weisungen basiert. Sowohl Wissenschaft als auch Verwaltung weisen einen hohen Grad an formalisiertem Verhalten auf, das in der Verwaltung bürokratischen Regeln folgt und in der Wissenschaft durch einen fachdisziplinär und fachkulturell geprägten Verhaltenskodex geprägt ist“ (Hanft et. al., 2016, S. 30).

Jeder der Teilbereiche hat eigene Motivationshintergründe für seine Einflussnahme und dessen starke oder schwache

Ausgestaltung im Umsetzungskontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gleichmaßen versucht die Arbeitseinheit der wissenschaftlichen Weiterbildung wiederum ebenfalls auf diese drei Sektoren der Hochschule Einfluss auszuüben. Es besteht ein konkretes Abhängigkeitsverhältnis der neuen Bildungsangebote zu diesen Einrichtungen. Dies ist eine notwendige Erkenntnisgrundlage, denn nur hierdurch wird die erforderliche Veränderbarkeit hinsichtlich der neuen Anforderungen, die für die Organisation und Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig sind, inner-hochschulisch umsetzungsfähig gemacht. Diese reine Erkenntnis allein reicht jedoch nicht für eine nachhaltige Gesamtstrategie wissenschaftlicher Weiterbildung aus. So werden etwa, um die Serviceorientierung zu nennen, für weiterbildende Studiengänge gesondert Studiengangskordinator_innen für die Betreuung der Teilnehmenden eingestellt. Am befristeten Beschäftigungsverhältnis zeigt sich jedoch, dass ein notwendiges *Commitment* hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung fehlt, welches sich (teilweise) wiederum aus der rechtlichen Vorgabe heraus begründet, dass die entwickelten Programme vollkostendeckend und monetär selbsttragend konzipiert sein müssen.⁵ Das Austarieren der verschiedenen Einflussprozesse ist ein definierendes Element für die Entwicklungsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ein solcher Prozess kann dialogisch, in Folge von formalen Absprachen, und/ oder dogmatisch, ohne formale Absprachen auf informeller Ebene, und in Form von Selbstorganisation (Brückenlösungen abseits der etablierten und geltenden Regelprozesse) erzielt werden. Bei Letzteren ist jedoch die Gefahr gegeben, dass die Organisationseinheit Hochschulverwaltung hierdurch unnötige Doppel- oder Mehrfachstrukturen erschafft, sich manchmal auf rechtlich fragwürdiges Gebiet begibt und somit die Arbeitseinheit wissenschaftliche Weiterbildung hinderliche Doppelbelastung erfährt und sich nicht auf ihr sinngebendes und primäres Kerngeschäft fokussieren kann. Die eigentliche Entwicklung von innovativen und neuen Angeboten, welche die ständig-sich-begründen-müssende wissenschaftliche Weiterbildung als Legitimationsgrundlage benötigt, wird hierdurch beschnitten und das Gesamtkonstrukt muss sich zusätzlich unnötigen Kritikpunkten seitens der hochschulischen Leitungsebene gegenüberstellen. *Das „externe“ Spannungsverhältnis ist gleichermaßen ein metaphorischer Spiegel der inhärenten Argumentationslogik der Organisationseinheit wissenschaftliche Weiterbildung selbst.*

Eine zusätzliche Reibungsfläche ergibt sich aus der Fragestellung, wie inner-hochschulisch die Erfolgsfähigkeit und der Leistungs-Output der wissenschaftlichen Weiterbildung

⁴ Hier wird beispielsweise die wissenschaftliche Weiterbildung als neuer Aufgabenzuwachs für die Bildungseinrichtung Hochschule und die Einsteuerung des Prozesses betrachtet. Ob von Zwang oder Möglichkeiten gesprochen wird, sei dahingestellt.

⁵ Evergreen-These: So benötigt der Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung momentan (zwangsweise) Maßnahmen, die einen reinen monetären Zweck erfüllen und einen hohen Grad an Beständigkeit aufweisen, da die Finanzierungsmöglichkeiten der Gesamteinheit Weiterbildung an den Hochschulen durch die rechtlichen Vorbestimmungen auf sich-selbst-tragend ausgelegt ist.

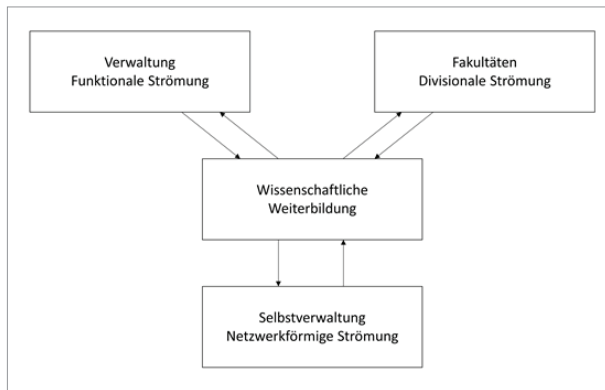


Abb. 8: Interne Strömungseinflüsse auf wissenschaftliche Weiterbildung (in Anlehnung an Hanft et. al. 2016, S. 31).

gemessen werden. Ist die Organisationseinheit Weiterbildung für die Leitungsebene gewinnbringend, wenn eine hohe Anzahl von Teilnehmenden, zahlreiche Kurse, viel Überschuss (mit Overhead) erzielt werden? Dadurch wird die wissenschaftliche Weiterbildung in weitere Spannungsbeziehungen hineingeworfen und muss sich unter diesen Begebenheiten navigieren lassen. Wie ist aber so ein Navigieren möglich, wenn noch nicht sicher ist, in welche Richtung gesteuert werden soll und ob eine Richtungsangabe überhaupt notwendig ist.

Konträr zur gängigen Forschungsansicht existiert wissenschaftliche Weiterbildung in einem, für ihr erfolgreiches Gelingen notwendigen, Spannungsverhältnis zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung. Nur in dieser systemischen Verortung, in der *Intersection* zwischen „Auftrag“ und „Orientierung“⁶, lässt sich der Weiterbildungsauftrag der Hochschulen vollends umsetzen. Eine Operationalisierung fernab dieser Wirklichkeit ist bspw. allein unter Bezugnahme der momentanen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht denkbar. Sämtliche bisher beschriebenen Spannungsbeziehungen stellen das zugrundeliegende Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches somit ein komplexes Beziehungsgeflecht ist, dar. Ähnlich wie sich unaufhörlich ausdehnende und überschneidende Dimensionen, bedarf es der beiden Begriffe Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag als natürliche und graduelle Konstanten für die Weiterbildungspraxis der Hochschulen.

Hieraus bedingen sich eine Vielzahl an neuen Grundannahmen und Handlungsweisen, die die Hochschulen für ein erfolgreiches Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung definieren müssen. Wird die Notwendigkeit des komplexen Spannungsgebildes akzeptiert, so muss folgerichtig die

Hochschule selbst als konfliktimmanente Institution und in Extension deren Weiterbildungseinrichtung und Akteur_innen sich einer neuen Rollenzuschreibung gewahr werden. Die Bildungseinrichtung Hochschule wird zu einem kreativen Player auf einem öffentlichen (Weiter-) (Bildungs-) Markt neben weiteren staatlichen und privaten Bildungsanbietern erhoben. Das Spannungsverhältnis als natürliches und immerwährend fluides Strukturmerkmal für Weiterbildung definiert sich durch die konstante, inhärente Verschiedenheit zur tatsächlichen und benötigten Einheit für das Phänomen der universitär-organisierten Weiterbildung. Im Lehr-/Lernkontext der wissenschaftlichen Weiterbildung muss die Hochschule die ursprüngliche Rolle einer Aushändlerin übernehmen und zwischen den beiden überschneidenden Dimensionen vermitteln, um gewinnbringend agieren zu können (Heid, 1999). Das Abwägen zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung durch einen stetigen dialogischen Aushandlungsprozess und die daraus resultierende Verschiebung des Gleichgewichts der beiden Größen bei der Realisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Angeboten, beschreibt einen ersten neuen Aufgabenzuwachs für Hochschulen, die im Feld der akademischen Weiterbildung erfolgreich tätig sein möchten. Eine diskursive und unzweideutige Kommunikation⁷ zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung mit aufwändiger Symbolanalyse und Übersetzungsleistung als Mechanismen der Vermittlung werden benötigt, um das erfolgreiche Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen sicherzustellen (Heid, 1999, S. 244).

Hochschulen müssen die Symbolsprache des (Weiter-) (Bildungs-) Markts erkennen, interpretieren und für ihre eigene Weiterbildungsdomäne linguistisch überführen und in handlungsleitende Entwicklungsschritte mit entsprechenden Aktualisierungsprozessen überführen. Im (erfolgreich gelingenden) Tätigkeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung obliegt es den Hochschulen, Unternehmen und individuellen Lernenden sich zu gleichberechtigten Diskurspartner_innen zu erheben, die eine gemeinsame Symbolsprache zur Verständigung verwenden.

„So wie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen“ (Heid, 1999, S. 244).

⁶ Im bisherigen Forschungsdiskurs wird die wissenschaftliche Weiterbildung lediglich unter den Aspekten Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag primär als Cross Section betrachtet.

⁷ Die Denkschule der Hermeneutik (nach Schleiermacher) als reine Verstehenstheorie eignet sich maßgeblich für besagte Neuinterpretation der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Notwendigkeit des Spannungsverhältnisses der wissenschaftlichen Weiterbildung nimmt sie nämlich als natürlich gegebenes Phänomen hin und etabliert ein Modell auf dessen Grundlage, so dass Kommunikationspartner_innen sich schlussendlich gegenseitig verstehen und erklären können. Der hermeneutische Zirkel von Teil und Ganzem ist der verbildlichte Kern der Verstehensgrundlage für das Spannungsverhältnis zwischen Markt und Hochschule (Klafki, 1971).

Diese (anspruchsvolle) kognitive Leistung ist für alle Bereiche notwendig, damit ein gegenseitiges und gewinnbringendes Fortbestehen gewährleistet werden kann:

„A case in point is the notion of mental models conceived as internal images or representations of those (structures of) entities external to the cognitive system. They are said to correspond to that very segment (or layer of the organization) of the real world the system has to adapt to, or has to control in order to survive“ (Rieger, 2003, S. 349).

Die Arbeitnehmer_innen in ihrer betrieblichen Vereinnahmung als Teilnehmende von wissenschaftlicher Weiterbildung werden viel zu oft als gesellschaftlicher Bildungsmittelpunkt zum alleinigen Fokus für die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöht. Dabei steht marktaugliche Verwertbarkeit von übermitteltem Wissen im Vordergrund. Im Hinblick auf Verwertbarkeit kann aber ebenso eine reine Marktorientierung der Maßnahmengestaltung einem inhärenten Verständnis von Bildungsauftrag gerecht werden. Somit wird die Verwertbarkeit nun nicht mehr als ausgrenzendes Charakteristikum verstanden, sondern wird vielmehr zu einem weiteren Verbindungsstück zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag für die wissenschaftliche Weiterbildung. Gleichmaßen kann die Frage gestellt werden, ob hierdurch auch die Kaufkraft als weitere Wertigkeitszuschreibung ein zusätzliches Element des (Weiter-)Bildungsauftrags wird. Schlussendlich muss das reale Subjekt⁸ für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein dichotomes Subjekt charakterisiert werden, trägt es doch gleichermaßen die sich in ständiger Spannung befindenden Theoreme Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung in sich selbst.

Die beständig diskutierte Gegensätzlichkeit von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung und dem einhergehenden Spannungsverhältnis ist, wie bereits dargelegt, eine Weiterführung des klassischen Bildungsdiskurses. Dabei mitinbegriffen sind selbstverständlich die beiden als gegensätzlich wahrgenommenen Lager mit ihren entsprechenden Wahrheitsansprüchen gemäß unabhängigen Interpretationen eines eigenständigen Bildungsverständnisses. Für das Phänomen wissenschaftliche Weiterbildung ist aber hingegen die Verständigung darauf, dass die Klärung dieser Fragestellung kein gewinnbringendes Unterfangen ist, vehementer und zweckrationaler, da, aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Hochschulen sowieso verpflichtet sind, zu agieren (Heid, 2018, S. 60).

„Wahre Bildung, so die eine These, ‚sei‘ zweckfrei. Die praktische Brauchbarkeit dessen, was (zu Unrecht) Bildung genannt werde, mache diese ‚Bildung‘ unrein (Humboldt, 1809/1964, S. 188). Demgegenüber fordern andere, die Bildung (stärker) an den Herausforderungen der Gesellschaft und insbesondere der betrieblich organisierten Wirtschaft zu orientieren“.

Wissenschaftliche Weiterbildung darf eine (vermutlich) nicht-zu-klärende Wahrheitsdebatte nicht als (unter allen Umständen) zu klärendes Thema erheben, denn sie existiert genau im Zentrum zwischen zweckfreier und verwertbarer Bildung und muss indessen die postulierte Dichotomie als Natürlichkeit hinnehmen und für sich selbst instrumentalisieren.

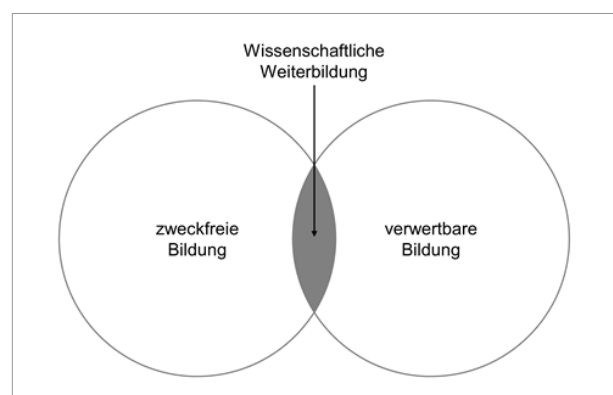


Abb. 9: Räumliche Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung).

Evidenzbasierte und nachfrageorientierte Angebote müssen nicht zwangsweise gegen einen inhärenten Bildungsauftrag sprechen. Diese in der vergangenen und aktuellen Forschung wiederkehrende totalitäre Ansicht hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung bedingt sich aus der konservativen Interpretation einer möglichen Klärung des Spannungsverhältnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung. Der Großteil der bisher geleisteten Forschungsdebatten lässt eher das einseitige Begriffspaar Marktauftrag versus Bildungsorientierung für die Ausgestaltung und Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung vermuten.⁹ In der neuen Vorstellung und Erklärung des Theorems schließt jedoch das eine Phänomen das andere nicht aus und wird nicht wertend gedacht, sondern ist vielmehr konstituierendes Element in sich selbst.

⁸ Für die wissenschaftliche Weiterbildung müsste somit das reale Subjekt als Adressat von Weiterbildungsmaßnahmen eine Kombination aus individuellem (sprich subjektivem) Lernbedürfnis und ökonomischer Verwertbarkeit auf dem Markt sein. Letzteres meint die geforderten Bildungsqualifikationen (im Wirkungskreis des Fachkräftemangels) zum Stillen von Wissensengpässen auf dem (Arbeits-)Markt. Eventuell ist der Begriff des „Arbeitsmarkts“ als Synonym für den (Weiter-)Bildungs-)Markt zu kleinteilig. Welches (Weiterbildungs-)Bild haben die Akteur_innen der akademischen Weiterbildung an Hochschulen von den Lernenden und entspricht dieses der tatsächlichen Realität?

⁹ Ebenfalls könnten die Suffixe betrachtet werden: „auftrag“ und „orientierung“ - bringen diese bereits eine Wertigkeit in die Fachdiskussion mit ein? Im Gedankenspiel „Marktauftrag und Bildungsorientierung“: würde es hier dann zu einer Verschiebung in der thematischen und inhaltlichen Ausgestaltung der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen kommen?

„Nachfrageorientierung kann insofern als neuer Steuerungsmodus universitärer Studienangebotsentwicklung bezeichnet werden, der konträr zu den langjährigen, säkularen organisationsstrukturellen und -kulturellen - Traditionen der Universität steht. Die Einführung und Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten wird dadurch zu einer massiven organisationalen Herausforderung auf allen Ebenen“ (Seitter, 2014, S. 141).

Die beschriebene Gegensätzlichkeit mag zwar aus Institutionenperspektive Hochschule und deren Organisationsausgestaltung ansprechend klingen und augenscheinlich Klärung bedürfen, aber für die wissenschaftliche Weiterbildung ist dieses Unterfangen nicht notwendig (siehe bspw. rechtliche Bestimmungen in Bayern und die Beweglichkeit der Hochschulen hierdurch).

Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung haben einen gemeinsamen Mittelpunkt: beide Dimensionen nehmen das Individuum als Adressat in den Fokus, betrachten es aus unterschiedlichen aber dennoch zusammenhängenden Blickwinkeln. Bedarfe der Marktorientierung sind gleichermaßen keine realen Konstrukte, die allumfänglich fassbar wären (Rohs, Vogel & Van de Water, 2018). Nachfrageorientierung als neuer ultimativer Steuerungsmodus für die Angebotsausgestaltung fasst die auffindbare Realität zu kurz. Wissenschaftliche Weiterbildung muss, wie aufgezeigt wurde, als organisationale Herausforderung in ihrer spannungsgeladenen Multi-Situierung als natürliche Konstante interpretiert werden (Seitter, 2014).

Literatur

- Banscherus, U., Neumerkel, J. & Feichtenbeiner, R. (2016). Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik: Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1, S. 81-102). Münster: Waxman Verlag.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangen Lernen an Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung offene Hochschulen* (Band 2). Münster: Waxmann Verlag.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (45), 231-244.
- Heid, H. (2018). Was haben betriebliche Qualifikationen mit Bildung zu tun? In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 59-73). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heufers, P. & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Partizipation und Alphabetisierung/ Grundbildung*, (3), 61-71.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki, G.M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-Ch. Lingelbach, G. Iben & J. Diederich (Hrsg.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung*. Weinheim: S. Fischer Verlag.
- Rieger, B.B. (2003). Semiotic Cognitive Information Processing: Learning to Understand Discourse. A systemic model of meaning constitution. In R. Kühn, R. Menzel, U. Ratsch, M.M. Richter & IO. Stamatescu (Hrsg.), *Adaptivity and Learning* (S. 347-403). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Rohs, M., Vogel, Ch. & Van de Water, D. (2018). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 61-79). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäffer, B. (2011). Lebenslanges Lernen als Schulalptraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte einer Debatte. *bildungsforschung. Bildung, Bildung und Erziehung*, (1), 125-145.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus: Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2011*. Bonn.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. (Hrsg.). (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein in der Personalentwicklung nutzen - ein Leitfaden für Unternehmen*. Essen.

Weber, S.M., Göhlich, M., Schröer, A. & Schwarz, J. (Hrsg.). (2014). *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 5, 25-28.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (S. 53-80). Münster: Waxmann Verlag.

Autor_innen

Sebastian-Manuel Schmidt, M.Ed.
sebastian.m.schmidt@fau.de

Stefan Zeh, M.A.
stefan.zeh@uni-bayreuth.de

Karina Anders, Dipl.-Päd., MBA
karina.anders@unibw.de

Dr. Katrin Hirschmann
Katrin.Hirschmann@verwaltung.uni-regensburg.de

Volker Stieg
Volker.Stieg@thi.de