DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTHEMA:

TRADITION UND INNOVATION: ÖFFENTLICHE WISSENSCHAFT UND LIFELONG LEARNING

1|12

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

1|12

Herausgeber

DGWF

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Vogt-Kölln-Straße 30
22527 Hamburg

Redaktion

Dr. Beate Hörr (verantwortlich)
Johannes Gutenberg-Universität, Mainz
hoerr@zww.uni-mainz.de

Sebastian Ruf M.A.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
ruf@zww.uni-mainz.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2012
November 2012 · ISSN 0174-5859
Bezugspreis für Nichtmitglieder: €6,50

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der DGWF unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen oder Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

TRADITION UND INNOVATION: ÖFFENTLICHE WISSENSCHAFT UND LIFELONG LEARNING

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 Ein Wort vorab

8 Forum

8 PETER FAULSTICH

Profilbildung und Differenzierung in der Weiterbildung
Wissenschaftliche Weiterbildung als Öffentliche Wissenschaft

15 HELMUT VOGT

University Lifelong Learning: New Target Groups, Competence Orientation, Flexibility and Permeability
Consequences for the Institutions of Higher Education

19 ANDREA WAXENEGGER

Implementing University Lifelong Learning in Austria
State of Play

22 BURKHARD LEHMANN

Massenhafte Bildung

30 BEATE HÖRR

Die Rolle der nationalen Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa
Transcript eines Vortrags im Rahmen des 39. "Colloque national de la conference des directeurs de service universitaire de formation continue" in Dijon (28.6.2012)

37 WOLFGANG JÜTTE, KARL WEBER

Bericht vom "Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung" (1.-2.Juni 2012)
oder von der "DGWF Arbeitsgemeinschaft Wissenschaft *in statu nascendi*"

39 Buchbesprechungen

39 PETER FAULSTICH

Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung
Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne (Christiane Brokmann-Nooren)

40 BERN FEININGER, BERND STEINHOFF (HRSG.)

Orte - Worte - Wege
Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen (Julia Röttjer)

41 KUDA, EVA; STRAUSS, JÜRGEN; SPÖTTL, GEORG; KASSEBAUM, BERND (HRSG.)

Akdademisierung der Arbeitswelt?
Zur Zukunft der beruflichen Bildung (Andrea Krause)

42 LINDERKAMP, RITA

Kollegiale Beratungsformen
Genese, Konzepte und Entwicklung (Astrid Beermann-Kassner)

43 MACKE, GERD; HANKE, ULRIKE; VIEHMANN, PAULINE

Hochschuldidaktik
Lehren - vortragen - prüfen - beraten (Helmut Ertel)

44 NUISSL, EKKEHARD; EGETENMEYER, REGINA

Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning
Asian and European Perspectives (Johannes C. Mayer)

45 SPITZER, MANFRED

Aufklärung 2.0
Gehirnforschung als Selbsterkenntnis (Anita Kisiala)

46 WOLF, GERTRUD

Zur Konstruktion des Erwachsenen
Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie (Thomas Bertram)

47 Bücher, Broschüren und Downloads

48 Termine

49 Neue Mitglieder

50 Nachruf

50 JOACHIM DIKAU

Prof. Dr. Ernst Prokop in memoriam

Ein Wort vorab

BEATE HÖRR

Das Jahr neigt sich schon so langsam dem Ende zu und Sie halten „erst“ Heft 1/2012 in der Hand. Der Grund dafür: Die umfängliche Dokumentation der Jahrestagung 2011 (erschienen als „Beiträge“ 52 “Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalität, Öffnung”) sowie die noch anstehende Dokumentation der beiden Jahrestagungen der AG-E und der AG-F in 2012 haben so viel Zeit und Energie der Redaktion gebündelt, dass wir uns entschieden haben, Ihnen in diesem Jahr nur eine, aber besonders gelungene Ausgabe von H & W zu präsentieren.

Tradition und Innovation – beides ist in diesem Heft vertreten.

Die gute Tradition der Öffnung der Hochschulen im Geiste einer öffentlichen Wissenschaft feiert (in Hamburg und anderswo) fröhliche Urständ‘ ! Und : Wie innovativ die Arbeit der deutschen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung ist, lässt sich am besten im internationalen Vergleich ablesen. DGWF and Lifelong Learning international. Die verschiedenen Beiträge zeigen die Vielfalt im Hinblick auf die Konzepte, die Angebote und Ideen. Ein Blick über den deutschen Tellerrand zeigt, wie viele nationale Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung es gibt und mit welchen vergleichbaren Themen sie sich befassen. Europa wächst also auch auf dem Gebiet des Lifelong Learning zusammen und wir berichten darüber.

Innovativ finden wir auch das neue Gesicht der Hefte: Es präsentiert sich Ihnen im neuen Gewand, wir hoffen, das neue Erscheinungsbild macht Ihnen Freude.

Leider gibt es auch traurige Nachrichten: Ernst Prokop und Jörg Knoll sind beide vor kurzem verstorben. Einen ausführlichen Nachruf auf den ehemaligen AUE-Vorsitzenden Ernst Prokop finden Sie im hinteren Teil des Heftes. Dank an dieser Stelle an Joachim Dikau für die Würdigung des langjährigen Wirkens und Schaffens von Ernst Prokop in Sachen AUE / DGWF.

Dr. Beate Hörr

Sie als Leserinnen und Leser freuen sich bestimmt wieder darüber, dass die vielen Rezensionen dieses Heftes Ihnen einige mühsame Recherchen bezüglich lesenswerter Neuerscheinungen erleichtern. Der ausdrückliche Dank geht an dieser Stelle an die emsigen Rezensentinnen und Rezensenten!

Eine anregende und interessante Lektüre wünscht

Dr. Beate Hörr

Vorsitzende der DGWF

Leiterin des ZWW, JGU Mainz

Profilbildung und Differenzierung in der Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung als Öffentliche Wissenschaft

PETER FAULSTICH

Die Universität Hamburg bietet seit 1982 öffentliche Veranstaltungen an, in denen ohne Zulassungsvoraussetzungen und Teilnehmerbeschränkungen Teilhabe an aktueller universitären Lehre und Forschung ermöglicht wird. Anlässlich des 30-jährigen Jubiläums dieses „Allgemeinen Vorlesungswesens" beleuchtete im Sommersemester 2012 eine Ringvorlesung die „Perspektiven und Bedeutung öffentlicher Wissenschaft". Dabei wurden weiter zurückgehende Traditionen aufgedeckt (vgl. zum folgenden Abschnitt: Eckard Krause im Programm des „Allgemeinen Vorlesungswesens Universität Hamburg SS 2012, S. 6-7) und grundsätzliche Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft deutlich (vgl.: Peter Faulstich: Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld 2006).

Die Vorgeschichte des „Allgemeinen Vorlesungswesens" reicht 250 Jahre zurück. Schon 1764 hatte sich Johann Georg Büsch, Professor des Hamburger „Akademische Gymnasiums", mit einer Vorlesung ausdrücklich an die städtische Öffentlichkeit gewandt. 1837 wurde als gesetzliche Grundlage der überkommene „Zweck des akademischen Gymnasii" erweitert um „Verbreitung wissenschaftlicher, sowohl die allgemeine Bildung befördernder, als in das practische Leben eingreifender Kenntnisse im Allgemeinen". Ab 1895 startete eine Reform des Vorlesungswesens durch den wichtigsten Initiator der Hamburger Universität, Werner von Melle, eine Erfolgsgeschichte: Die Hörerzahlen stiegen enorm: Im Winter 1913/14 besuchten mehr als 10.000 Teilnehmende (deutlich über 40 % Frauen) die anmeldepflichtigen Veranstaltungen, in allen Einzelsitzungen zusammen wurden über 116.000 Anwesende gezählt. Nach der Niederlage des Kaiserreichs im ersten Weltkrieg beschloss die Bürgerschaft im März 1919 gleichzeitig die Einrichtung der Universität und der Volkshochschule. „Das Allgemeine Vorlesungswesen der Oberschulbehörde ist zu einer Volkshochschule auszugestalten. Die an die Universität zu berufenden Professoren sind zu verpflichten, an der Volkshochschule mitzuarbeiten". Nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches" im zweiten Weltkrieg versuchte die Universität an die Tradition des Vorlesungswesens anzuknüpfen. Ab Sommersemester 1947 wieder ein Verzeichnis des Allgemeinen Vorlesungswesens erstellt. Dies wurde zum Trauerspiel: Im Sommer 1958 wurden über hundert angebotene Veranstaltungen von lediglich 78 Personen besucht. Im November kam der Rektor zu dem Schluss, „daß diese Institution, die für die Geschichte des Hamburger Bildungswesens sicher von großer Bedeutung ist, heute nicht mehr die Kraft besitzt, um im Rahmen der Universität ein Eigenleben zu führen." Im April 1959.wurde das Allgemeine Vorlesungswesen eingestellt. Erst zwanzig Jahre später wendete sich die Universität und ihr Präsident Peter Fischer-Appelt dem Thema „Universität und Öffentlichkeit" wieder zu. Ergebnis war ein „Allgemeines Vorlesungswesen", welches mit eigenen Themen und in eigenen Formen außeruniversitäre Interessenten ansprach. Der zunächst bescheidene Neustart vor dreißig Jahren wurde Beginn einer erneuerten Erfolgsgeschichte.

Hintergrund für die erneuerte Diskussion um „Öffentliche Wissenschaft" ist die gewachsene Bedeutung der Forschung für alle Lebensbereiche vom Klimawandel, über Arbeitsgestaltung bis zu „Psychoproblemen". Wissenschaft durchdringt alle Poren des Lebens: vom Zähneputzen am Morgen bis zum Einschlafen vor dem Fernseher. Ausschluss von Wissen ist zugleich ein auf dem Weg zu einer „Wissensgesellschaft" zentrales Moment von Macht und Herrschaft. Kompetenz erscheint als Legitimation von Partizipation: Teilhabe wird eröffnet oder versperrt durch Zertifikate von Lernabschlüssen – an der Spitze Hochschulabschlüsse. Wer nicht über wissenschaftliche Kompetenzen verfügt, dessen Berufs- und Lebensweg führt selten nach oben in der fortbestehenden gesellschaftlichen Hierarchie, der erhält weniger Einkommen, der kann weniger an politischen Entscheidungen und kulturellen Ereignissen mitwirken.

In wissenschafts-, hochschul- und weiterbildungspolitischen Diskussionen wird immer wieder auf den tiefen Graben zwischen spezialisierter, disziplinärer Forschung und deren öffentlicher Wahrnehmung und Verbreitung, politischer Umsetzung oder ökonomischer Verwendung hingewiesen. Je schneller die Wissenschaftsproduktion voranschreitet, desto breiter wird die Kluft zur Wissensdistribution. Der wachsende Umfang, die Schwierigkeit und Unzugänglichkeit wissenschaftlicher Informationen behindern eine breitere Rezeption über einen kleinen Kreis einschlägiger Experten hinaus. Demgegenüber kann wissenschaftliche Weiterbildung – ihrem Anspruch nach – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissenserzeugung und Erfahrung, zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Lernen. Um die getrennten Welten zu verbinden, müsste das Aktivitätsspektrum an den Hochschulen wesentlich erweitert und nach anderen Wegen – ne-

ben normalen Seminaren, Kursen, Programmen und Studiengängen – gesucht und neue Teilnehmendenkreise erreicht werden.

Zum Teil kann sich diese Suche auf ein Rück-Erinnern stützen. Im Entstehen von Erwachsenenbildung stand die Aufgabe, breite Teilhabe auch an wissenschaftlichem und technischem Wissen zu ermöglichen, außer Frage. Zum einen waren wissenschaftliche Probleme selbstverständliche Themen der Erwachsenenbildung – z.B. in den bürgerlichen Lesegesellschaften, den Arbeiterbildungsvereinen, den Ansätzen zur Verbreitung der Volksbildung. Eine der bekanntesten Institutionen ist die Hamburger „Patriotische Gesellschaft" von 1765, die heute noch besteht. Zum andern umfasste „Volksbildung" ebenso selbstverständlich die Arbeit von Museen und Bibliotheken, auch Sternwarten – der Vorläufer der Hamburger Sternwarte wurde 1801 am Stintfang fertiggetellt, Zoos – Hagenbecks Tierpark geht auf die im Jahr 1863 von Carl Hagenbeck sen. gegründete Handels-Menagerie am Spielbudenplatz im Stadtteil St. Pauli zurück, und botanische Gärten – für die 47 Hektar große Parkanlage Planten un Blomen pflanzte der Gründer und erste Direktor, Johann Georg Christian Lehmann, am 6. November 1821 die erste Platane,

In allen diesen Institutionen ging es um die Vermittlung von Wissen über Natur und Gesellschaft. Aufklärung gegen Aberglauben, Unvernunft und Dummheit war Devise einer an Fortschrittsglauben gebundenen Wissenschaft (Faulstich 2011). Das Bürgertum verband seinen Aufstieg mit dem Erwerb, dem Gebrauch und dem Zugang zum Wissen: An die Stelle vererbter Standesrechte sollte selbst erworbene Bildung treten. Wissen soll helfen die Irrtümer, die Täuschungen und den Aberglauben, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt wird, zu durchschauen und aufzulösen und so eine neue gesellschaftliche Ordnung legitimieren. Später erst, im durch die Romantik verstärkten Prozess des Rückzugs in eine immer dunkler werdende Innerlichkeit, erhielt „Popularisierung" einen negativen Beigeschmack. In der Folge sind Wissenschaftlichkeit und ganzheitliche Aneignung auseinander getreten. Weiterbildungsbemühungen wurden meist kognitiv reduziert und blenden dann sinnlich erfahrbare Aspekte aus – kompensiert wird dies partiell durch „Erlebnispädagogik", welche aber in Gefahr schwebt nun umgekehrt auf jeden Event und Kick zu setzen, somit Verstehen zu vernachlässigen.

Um eine Einheit von Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, von Wissensaneignung und eigener Erfahrung ansatzweise rückzuholen, braucht man einen Begriff von Wissenschaft, der sich dem Alltagswissen nicht entgegenstellt, sondern Übergänge ermöglicht und Grenzzonen durchlässig macht. Dies kann gesehen werden in der Perspektive „Öffentliche Wissenschaft". Ich verfolge diesen Prozess in fünf großen Gedankensprüngen: erstens geht es mir um Wissenschaft als Bildungsaufgaben, wie am Hauptgebäude der Universität Hamburg mit dem Spruch über dem Portal „Der Forschung, der Lehre, der Bildung" gefordert; zweitens will ich einige Beispiele nennen; drittens knapp die Probleme mit dem Begriff „Popularisierung" benennen; viertens die im Hintergrund mitlaufenden Begriffe von Wissenschaft und Öffentlichkeit ansatzweise deuten und fünftens auf die gegenwärtige Diskussion um „Öffentliche Wissenschaft" hinweisen.

1. Wissenschaftsvermittlung als Bildungsaufgabe

In einer bis in die Poren von Wissenschaft und Technik durchzogenen Gesellschaft ist das Begreifen wissenschaftlich-technischer Phänomene zentrales Moment des Weltverständnisses. Vermitteln zwischen Alltagsbewusstsein und technologischer Entwicklung wird vorrangige Bildungsaufgabe. In eine einprägsame Formel gebracht hat dies Heinz Joachim Heydorn (1916-1974), der „Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst" (Heydorn 1972, 120) reflektiert.

Daraus folgert Heydorn:

„Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewusstsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen" (ebd. 122).

Es geht also um Vermitteln und Aneignen von Wissenschaft und Technik. Allerdings hatte Wissenschaftsorientierung auch in der Erwachsenbildungstradition lange Zeit schlechte Karten. Zwar gibt es von Anfang an in der Geschichte der Erwachsenenbildung den Bezug zur Aufklärung und ein spannungsreiches Verhältnis zur Universität als institutionalisierter Form der Entwicklung von Wissenschaft. Unterschwellig wurde aber über weite Strecken das „Eigentliche" von Erwachsenenbildung romantisierend jenseits von Wissen gesucht. Leben und Wissenschaft wurden in einen Gegensatz gestellt. Dabei entspricht eine szientifische Reduktion von Wissenschaft als einem Generieren scheinbar wertneutraler, sachorientierter und interessenloser Kenntnisse reziprok zu den lebensweltlich verankerten und intentional fundierten Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten des Alltags.

In der Tradition der Aufklärung dagegen führte der Lebensweg zu menschlicher Bildung und gesellschaftlicher Gestaltung vorrangig über Wissenschaft, die – so der Anspruch – auf einer Vernunft beruhte, die sich gegen unbegriffene Mächte wandte und diese kritisch hinterfragte. Für die Entfaltung der Persönlichkeit, indem das Individuum sich seiner konkreten Lebenslage vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Interpretationen der Wirklichkeit auf der Höhe der Zeit vergewissert, ist demgemäss aktive Aneignung von Wissenschaft unverzichtbar.

In dieser Linie gilt es, Wissenschaft zu begreifen als die der Moderne angemessene Form der Interpretation von Welt. Dadurch erst, in der Einheit von Vernunft und Sinnlichkeit, erhält sie ihren Stellenwert für das Problem Bildung. Allerdings bleibt auch dies wieder doppelt problematisch: Einerseits entzieht sich Wissenschaft vielfach ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und ihrer Orientierungsfunktion. Andererseits ist die Vermittlung von Wissenschaft zur Bildung unter dem Stichwort „Popularisierung" in Verruf gekommen und unter dem Stichwort „Vulgarisierung" zu einem Non-Thema geworden.

2. Kulturaneignung durch Wissenschaftsverbreitung

Das war nicht immer so. Naturwissenschaftliche Fragen des Ackerbaus, der Verkehrsmittel oder der entstehenden Maschinerie waren selbstverständliche Themen der Aufklärung, die in ihrer Legitimation auf nationalökonomischen Nutzen insbesondere neuer Erkenntnisse über die Natur und deren Umsetzungen in Technik abstellte. In ihrer szientifischen Form scheinbar sachlich gegebener Resultate jedoch wurde Wissenschaft unmittelbar verfügbar für ökonomische Interessen. Aber die Wissenserzeugung und -aneignung ging auch deutlich darüber hinaus. Die Erkunder fremder Welten durch Johann Georg Forster (1754-1794), die Weltreisen Alexander von Humboldts (1769-1859) öffneten und erweiterten grundlegende Wissensbestände (vgl. Faulstich 2008). In dieser Tradition des Versuchs umfassender Kulturaneignung und-vermittlung scheint eine mögliche Einheit von Wissenserzeugung und sinnlicher Erfahrung auf. Die Idee der Volksaufklärung im 18. Jahrhundert war getragen von einer Gleichzeitigkeit von bürgerlichem Öffentlichkeitsverlangen, dem Bestrebungen nach politischer Emanzipation, liberalen Bildungsbemühungen und einem gewaltigen Aufschwung der Naturwissenschaft. „Naturkunde" sollte zum Gemeingut des Volkes, des „gemeinen Mannes" – auch der Bauern – werden (Becker 1788). Historiographische Signale einer zweiten Welle nach der idealistischen und romantischen Kritik senden im 19. Jahrhundert die Namen Alexander von Humboldt, Ludwig Büchner und Ernst Haeckel. Die Kosmos-Vorträge Alexander von Humboldts 1827/1828 gelten als eines der frühesten und bekanntesten Beispiele des Versuchs, ein breites Publikum, das vom König Friedrich Wilhelm III. von Preußen bis zum Maurermeister reichte (vgl. Hamel/Tiemann 2004, 11), anzusprechen.

Für die Volksbildung wichtig wurde – obwohl weniger bekannt – z.B. Emil Adolf Roßmäßler (1806-1867) (vgl. Faulstich 2003, 67). Roßmäßler war ein alter 48er, der als Mitgleid des Paulskirchenparlaments vom Berufsverbot betroffen war. Als Professor für Zoologie an der Forstlichen Hochschule Tharandt suspendiert und des Hochverrats angeklagt, widmete er der „Reform der Volksbildung" auf der Grundlage der Naturwissenschaften sein weiteres Lebenswerk. Seine Ambitionen gipfelten im Januar 1859 im Aufruf für ein „Landsmuseum für vaterländische Naturgeschichte und Industrie" in Leipzig und – nach den Feierlichkeiten anlässlich des Todes von Alexander von Humboldt im gleichen Jahr – im Aufruf für die sich dann schnell verbreitenden „Humboldt-Vereine". Seit 1861 beeinflusste Roßmäßler die Aktivitäten des Leipziger Arbeiterbildungsvereins und richtete 1862 als einer von drei Vertrauensmännern des den ersten allgemeinen deutschen Arbeiterkongress vorbereitenden Zentral-Komitees „Ein Wort an die deutschen Arbeiter", in dem er naturwissenschaftliche Bildungsbemühungen unterstrich.

Institutionen der Volksbildung – ab 1859 die Humboldt-Vereine, ab 1871 die Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung, ab 1888 die Urania, ab 1890 die Comenius Gesellschaft, ab 1893 der Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge Wien und ab 1899 der Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern des deutschen Reiches – widmeten sich schwerpunktmäßig der naturkundlichen Bildung (vgl. Daum 2002, 169, Faulstich 1982).

Die Volksbildungsbestrebungen waren aber noch wesentlich breiter angelegt und umfassten literarische und künstlerische Aktivitäten, wie sich z.B. mit der Gründung der Freien Volksbühne Berlin 1891 belegen lässt. Publizistischen Aktivitäten waren ebenso umfassend und erfolgreich, wie die Zeitschrift „Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckh´sche Verlagshandlung, Stuttgart" seit 1903 zeigt.

„Um bei dieser Spezialisierung das Ganze nicht aus den Augen zu verlieren, soll unser ‚Kosmos' ein Führer sein für die Gebildeten ..., die Lücken in ihren naturwissenschaftlichen Kenntnissen durch bildende Lektüre auszufüllen" (Kosmos 1903, H.1).

Mittlerweile in Konkurrenz mit „P.M. Magazin",„Bild der Wissenschaft" und „GEO" erschien „natur & kosmos" 2003 im 100. Jahrgang. 2005 kamen Magazine wie „Süddeutsche Zeitung Wissen", „Spiegel Wissen" und „Zeit Wissen" gleichzeitig auf den Markt, überschwemmen die Bahnhofsbuchhandlungen und verweisen zugleich auf eine große Nachfrage nach wissenschaftlicher Orientierung.

3. „Popularisierung" als Öffnung

Trotzdem werden solche Aktivitäten von den Experten immer noch eher naserümpfend betrachtet. Das Geheimwissen der Priester für Laien zugänglich zu machen, gilt als Sakrileg und wird in elitärer Pose als verflachend, oberflächlich oder gar als verdummend verurteilt. Das „Eigentliche" bleibt den Experten vorbehalten.

Demgegenüber galt Popularisierung für Kant frühaufklärerisch als Einheit von Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit. „Scholastik", gelehrte Wissenschaft, und „Popularität", verständliche Volksaufklärung, werden nicht als Gegensatz gesehen, sondern Klarheit und Nachvollziehbarkeit gelten gerade als Beweis für die Tiefe der Erkenntnis. Deutlich macht dies Kant in der Einleitung zur „Logik":

„Denn um der popularen Vollkommenheit willen, – dem Volke zu gefallen – muß die scholastische Vollkommenheit nicht aufgeopfert werden, ohne die alle Wissenschaft nichts als Spielwerk und Tändelei wäre. … Denn wahre Popularität erfordert viele praktische Welt- und Menschenkenntnis, Kenntnis von den Begriffen, dem Geschmacke und den Neigungen der Menschen, worauf bei der Darstellung und selbst der Wahl schicklicher, der Popularität angemessener, Ausdrücke beständige Rücksicht zu nehmen ist. – diese wahrhaft populare Vollkommenheit der Erkenntnis ist in der Tat eine große und seltene Vollkommenheit, die von vieler Einsicht in die Wissenschaft zeigt“ (Werke III, 473/474).

Trotzdem wird von den Nachfolgern des Philosophen diese Aufforderung nur selten erfüllt. Wissenschaft wird mit dem Deckmantel des Unzugänglichen umgeben. Sicherlich ist es keineswegs einfach und selbstverständlich, Grundeinsichten in neueste Forschungsergebnisse zu vermitteln. Transferstrategien müssen gezielt entwickelt und ausgebaut werden, um die Legitimation von Wissenschaft in der Demokratie herzustellen.

4. Wissenschaft und Öffentlichkeit

Um nun eine Einheit von Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, von Wissensaneignung und Erfahrung wenigstens ansatzweise rückzuholen, braucht man aber auch einen Begriff von Wissenschaft, der dem Alltagswissen nicht entgegengestellt ist, sondern Übergänge ermöglicht und Grenzzonen öffnet. Der Stellenwert von Wissenschaft in der Gesellschaft und für individuelle Bildung ist in den letzten zweihundert Jahren immer brisanter geworden. Zunehmend gibt es ein Auseinanderdriften zwischen wissenschaftlicher Produktion und ihrer Rezeption in der Öffentlichkeit.

4.1 Wissenschaftskonzepte

Wissenschaft ist nach wie vor und immer mehr ein spezialisiertes System sozialer Kommunikation, das sich als differenzierte Welt aus anderen gesellschaftlichen Kontexten herausgelöst hat. Sie besteht auf relativer Autonomie und interner Organisation und wehrt unmittelbare Einflüsse auf die Produktion ihrer Ergebnisse ab. Dies ist berechtigt gegenüber Versuchen der Indienstnahme durch externe, besonders ökonomische und politische Interessen. Wissenschaft geht so in riskanter Weise in Distanz zur Gesellschaft. Ihre Zielsetzung kann gefasst werden als sich ständig erneuernder Versuch der Begründung von Wissen durch die Frage nach Wahrheit, wobei selbst wieder fragwürdig ist, was „Wissen“ und was „Wahrheit“ bedeutet. Nichtsdestoweniger macht die Bezugnahme auf den Wahrheitsdiskurs die Besonderheit des Wissenschaftsprozesses aus –sogar noch in seiner Leugnung im „radikalen Konstruktivismus“.

Gleichzeitig ist Wissenschaft als Institution von gesellschaftlichen Ressourcen abhängig. Dies gefährdet ihre Integrität. Vorsichtig vage formuliert Friedhelm Neidhardt:

„Vorhandene Forschungen legen die Folgerung nahe, dass allzu enge Verknüpfungen von Wissenschaft und Praxis, zum Beispiel symbiotische Verhältnisse von Forschung und Industrie, Befangenheit auslösen können, die der Wahrheitsfindung nicht unbedingt dienlich sind“ (Neidhardt 2002, 26).

Wissenschaft wird subventioniert und somit abhängig, obwohl sie den letztendlichen Beweis für ihren Wert meist erst nachträglich erbringen kann. Unterstützung und Gewährleistung von Wissenschaft wird notgedrungen als Vorschuss und auf Kredit gegeben – in erheblichem Umfang: Brauchbarkeit und Nützlichkeit wissenschaftlicher Resultate erweisen sich erst im Nachhinein. Da es in der Wissenschaft um neues Wissen geht, ist ein Scheitern des Forschens immer möglich. Das Funktionalitätsversprechen gegenüber Ökonomie und Politik impliziert immer ein Vertrauensproblem. Dies verschärft sich, je größer der Umfang der notwendigen Ressourcen wird. Entsprechend hat Wissenschaft ein wachsendes Legitimationsproblem.

Auf diese Frage antworten die verschiedenen Konzepte von Wissenschaft unterschiedlich. Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft wird in systemtheoretischen, pragmatistischen und reflexiv-praktischen Ansätzen verschieden modelliert.

In reflexiv-praktischer Absicht hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu 1998 versucht über die systemische und interaktionistische Perspektive hinaus, Strukturen eines selbstgeregelten Austauschs in der Wissenschaft als Form der Reflexion einzuführen. Dabei greift er zurück auf den für ihn zentralen Begriff des wissenschaftlichen Feldes als einem relativ autonomen Mikrokosmos, in welchem Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse und der Interpretationshegenomie zwischen den Akteuren stattfinden. Das wissenschaftliche Feld erhält Grade von Unabhängigkeit je nachdem, wie weit äußere Zwänge – Herkunft und Umfang von Geldern, Verordnungen, Vertragsbestimmungen, Forschungsaufträge – durchschlagen oder aber gebrochen werden durch eine interne „Übersetzungsmacht“ (Bourdieu 1998, 19). Bourdieu kennt dieses Feld selbst bestens:

„Die üblichen Orte der Auseinandersetzung und des Gruppengesprächs, die kleinen Diskussionskreise, wo Gerüchte und Klatsch die Runde machen, die Parteien, Verbände und Gewerkschaften, wo alle self deceptions kollektiver Verteidigungsstellungen wirksam werden, die Komitees und Kommissionen, wo Fehleinschätzungen und fromme Wünsche die Runde machen, wo die hölzerne Sprache der Bürokratie gebietet, lassen eine echte Erörterung wissenschaftlicher Fragen kaum zu, sondern ersetzten sie nur allzu leicht durch Denunzierung oder Politisierung“ (ebd. 58).

Durch die Warnung vor der unmittelbaren „Politisierung“ (ebd.) des wissenschaftlichen Feldes will Bourdieu es ermöglichen, an einer „ungeschminkten, aber nicht enttäuschten

Sicht der Wissenschaft" (ebd.) festzuhalten. Die Forderungen nach stärkerer Partizipation und umfassenderer Kontrolle durch außerwissenschaftliche, politische Institutionen und Akteure wird immer stärker. Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Produktion und gesellschaftlicher Diffusion von Wissen wächst, je mehr sich wissenschaftliche Kommunikation gegenüber der politischen Öffentlichkeit abschließt, nur noch eine interne Fachöffentlichkeit anspricht, Spezialsprachen entwickelt und sich um gesellschaftliche Relevanz kaum noch bemüht.

4.2 Öffentlichkeitsmodelle

Seit moderne Wissenschaft Innovationszentrum gesellschaftlicher Aktivitäten und Strukturen geworden ist, wurde ihr Außenverhältnis zunehmend schwieriger. Während Forscher einerseits und Zuschauer und Hörer andererseits in einer bürgerlichen Öffentlichkeit während des 18. Jahrhunderts eine gemeinsame öffentliche und wissenschaftliche Praxis darstellen konnten, wird durch die zunehmenden Besonderung von Wissenschaft und ihre dadurch entstehende institutionelle und personelle Identität eine Trennung von Experten und Publikum vollzogen. Wissenschaftliche Kommunikation wird in Fachdiskussionen und Fachjournale verlagert und erreicht nur noch die engeren Mitglieder der „Scientific Community". Dadurch wird das Popularisierungsproblem überhaupt erst gestellt. Die Verselbstständigung von Wissenschaft gegenüber Öffentlichkeit macht es notwendig, spezifische Vermittlungsagenturen zu institutionalisieren. Dies waren zunächst die genannten Lesegesellschaften, dann die naturkundlichen Vereine und die populären Vorträge bekannter Wissenschaftler. Heute sind es die Weiterbildungseinrichtungen oder Transferagenturen der Hochschulen. Es geht darum, ein Massenpublikum zu erreichen und Wissenschaft zu öffnen.

Die zunehmend komplexer und abstrakter werdenden Fragen wissenschaftlichen Forschens machen solche Bemühungen immer schwieriger. Zugleich löst sich die bürgerliche Öffentlichkeit auf und wird ersetzt durch eine massenmedial gestützte Postdemokratie (Crouch 2008). Wissenschaft wird zum Berichterstattungsgegenstand einer weitgehend kommerzialisierten Medien- und Kulturindustrie. Diese ist interessiert an als Neuigkeiten verkaufbaren Meldungen, die zu einer Katastrophenkommunikation tendieren, die spektakuläre Warnungen präferiert: Waldsterben, Ozonloch, Klimawandel, Aids und Klonen, aber auch Korruption, Dissertationsschwindel, Studentendemonstrationen, Exzellenzwettbewerbe, angeblich oder tatsächlich verschwendete Steuermittel. Da über wissenschaftliche Ressourcen im politischen Interessenkonflikt entschieden wird, sind Image und Präsenz von Wissenschaftlern und Disziplinen in den Medien mitentscheidende Faktoren für Mittelzuweisung. Vermittelt durch die massenmediale Präsenz dringen politische Machtstrategien in den wissenschaftsinternen Wahrheitsdiskurs ein.

Mit den internen Kriterien der Wissenschaft hat dies meist wenig zu schaffen. Während einige – auch schillernde – öffentliche Wissenschaftler auf dieser Welle reiten, gilt nach dem Ethos der Wissenschaft Publizität oft als anrüchig und geschmacklos. Beides sind Fehlentwicklungen. Vielmehr muss Wissenschaft in der Demokratie ein Interesse daran haben, dass Prioritäten- und Ressourcenentscheidungen auf der Grundlage vernünftiger Argumente gefällt werden. Dazu benötigen die am Entscheidungsprozess beteiligten, d.h. sowohl die politischen Akteure als auch ein demokratisches Publikum, Wissen über Wissenschaft. Dies zu verbreitern, zugänglich und öffentlich zu machen, ist Aufgabe von Wissenschaft selbst.

5. Öffentliche Wissenschaft als Perspektive

Es geht um neue und intensivierte Kommunikationsstrukturen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Dieser Anspruch kann verfolgt werden in der Perspektive „Öffentlicher Wissenschaft". Vorliegende Modelle haben unterschiedliche Reichweiten. Prämisse aller Vermittlung ist gegenseitige Information über Probleme, Resultate und Strategien. Allerdings beschränkt sich dies oft auf eine bloße Erzeugung von Akzeptanz. Um die gegenseitigen Aversionen aufzuheben, bedarf es eines kontinuierlichen Dialogs.

Überraschenderweise gibt es immer wieder Ansätze breiterer Diskussion von Wissenschaftsthemen in den Massenmedien. Zum Beispiel wurde in der Auseinandersetzung um Stammzellenforschung eine lebhafte Debatte entfacht. Wenn man Habermas' resignativ stimmenden „Strukturwandel der Öffentlichkeit" (1962) gelesen hat, kann man positiv erstaunt sein über ein solches Musterbeispiel für den öffentlichen Diskurs in einem demokratischen Gemeinwesen. Die Diskussion zeigt die merkwürdige Ambivalenz medienvermittelter Wissenschaftsresultate: Einerseits werden durchaus relevante Themen aufgegriffen, andererseits wird dem wissenschaftsfernen, kulturkonsumierenden Publikum ein Schauspiel wissenschaftlich räsonierender Akteure vorgeführt mit unnachprüfbaren Argumenten und aufgeladener Rhetorik, reduziert auf news und stories. Das Beispiel zeigt die große Reichweite und die erhebliche Schwierigkeit der Aufgabe, Wissenschaft und Öffentlichkeit zu vermitteln.

Dies betrifft alle Disziplinen. Nicht nur Technik und Naturwissenschaften werden gefordert, sondern selbstverständlich auch die Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, sogar die Philosophie oder Theologie und sicher auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Es gibt keinen Wissenschaftsbereich, der aus der Vernetzung mit gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen ausgeschlossen wäre. Ein umfassendes Konzept des Wissenschaftstransfers beinhaltet Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Weiterbildung bezogen sowohl auf mögliche Verwendung wissenschaftlichen Wissens als auch auf Aufklärung über Wissenschaft – durchaus in einem emphatischen, in der Tradition der Idee wissenschaftlicher Wahrheit stehen-

den Sinn. Die Produktion wissenschaftlicher Resultate und deren Verwendung als Technologie macht zweifellos die Erfolgsgeschichte moderner nomologischer Wissenschaft aus. Ein Großteil unserer Lebenszusammenhänge beruht auf den Ergebnissen solcher Transformations- und Transferprozesse, welche zunehmend beschleunigt, gleichzeitig verstetigt und institutionalisiert werden.

Es geht bei den Anforderungen an Wissenschaftstransfer und dessen Konzepten nicht nur um ein Effizienz-, sondern auch um ein Legitimationsproblem von Wissenschaft. Je größer das Gewicht von Wissenschaft für gesellschaftliche Entwicklung, je höher ihr Anteil an ökonomischen Ressourcen, desto stärker wachsen auch die an ihre Funktion und Leistung gestellten Anforderungen.

Unter dem Stichwort „Popularisierung" hat das Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit eine lange Tradition, die in immer neuen Varianten auftaucht. Die vorerst letzte Bewegung ist ausgelöst worden durch den im Auftrag der Royal Society 1985 vorgelegten „Bodmer-Report": „The Public Understanding of Science" (PUSH) (Bodmer 1985). Angesichts des verbreiteten wissenschaftlichen Unwissens und drohenden Misstrauens oder sogar der Wissenschaftsfeindlichkeit werden Risiken für technologische Innovationen befürchtet. Die Bürger sollen in die Lage versetzt werden, an öffentlichen Diskussionen über wissenschaftliche Prioritäten teilzunehmen. „Scientific literacy" soll dies ermöglichen.

Betont wird die Notwendigkeit der Vermittlung eines individuelle Erlebnisse übersteigenden kulturellen Wissens. Hinter der Kontroverse verbirgt sich ein reales Problem, nämlich die Tatsache, dass Wissenschaft immer deutlicher unser Leben bestimmt und ihm gleichzeitig fremd bleibt und sogar immer entfernter wird. Es entsteht eine unaufhebbare Lücke zwischen der Masse wissenschaftlicher Einzelerkenntnisse und der Kraft, diese zu begreifen, jedenfalls dann, wenn man einem stoffbezogenen Begriff von Wissen hinterher rennt. Ergebnis kann dann nur eine hoffnungs- und atemlose Resignation gegenüber einer anwachsenden Flut diffuser Informationen sein.

Dazu muss „Öffentliche Wissenschaft" eine Basisexpertise ermöglichen, um Teilhabemöglichkeiten am Diskurs zu gewährleisten. Dies ist nicht in den Dichotomien von Wissen versus Nicht-Wissen, Forschen versus Umsetzen, Theorie versus Praxis fassbar, sondern erfordert sich erweiternde Grade von Aneignung. Statt eines Kaskaden-Modells, wie es auch noch in vielen Transferstrategien unterstellt wird, ist ein Diskurs-Modell angemessener: Wissenschaftliches Wissen fließt nicht aus den Hochschulen herunter in die Niederungen gesellschaftlicher Verwendung, sondern industrielle Labors, sogar Handwerksbetriebe, auch eine sich reaktivierenden politische Öffentlichkeit sind beteiligt an der Herstellung von Forschungsfragen und -ergebnissen. In den Aktivitäten des Wissenschaftstransfers lernt man schnell, dass es nicht darum geht, fertiges Wissen weiterzugeben, sondern gegenseitiges Problemverständnis zu entwickeln – also öffentliche Wissenschaft voranzubringen.

Literatur

Becker, R. Z.: Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute. Gotha 1788 (Nachdruck Dortmund 1980)

Bodmer W.: The Public Understanding of Science. London 1985

Bourdieu, P.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz 1998

Crouch, Collin: Postdemokratie. Frankfurt/M. 2008

Daum, A.W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München 1998

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960

Enskat, R. (Hrsg.): Wissenschaft und Aufklärung. Opladen 1997

Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982

Faulstich, P.: Vielfältiger Gewinn. (Plädoyer für einen konzeptionell geklärten Pragmatismus beim Wissenschaftstransfer.) In: Deutsche Universitätszeitschrift (1995) H. 11, E1-E4.

Faulstich, P.: Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003

Faulstich, P.: Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Bielefeld 2008

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

Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld 2001

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

Felt, U. u. a.: Wissenschaftsforschung. Frankfurt/M. 1995

Gerhards, J./Neidhardt, F.: Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit. In: Müller- Doohn, S./Neumann-Braun, K. (Hrsg.): Öffentlichkeit, Kultur, Massenkommunikation. Oldenburg 1991, 31-89

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied 1962

Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972

Hamel, J./Tiemann, K.-H.: Vorwort. In: Humboldt, A. v. 2004, 11-36

Humboldt, A. v.: Die Kosmos-Vorträge. Frankfurt/M. 2004

Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden. Band 1, Darmstadt 1960

Kant, I.: Werke in zwölf Bänden. Frankfurt/M. 1968

Krause, E. Wissen für die Stadt. Allgemeines Vorlesungswesen SS 2012. 6-7

Neidhardt, F.: Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit. WZB-Vorlesungen 3. Berlin 2002

OECD: Promoting Public Understanding of Science and Technology. OECD/GD (97) 52 Paris 1997

Ruprecht, H./Sitzmann, G.H. (Hrsg.): Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung. Weltenburg 1986

Weingart, P.: Wissenschaftssoziologie. Bielefeld 2003

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

University Lifelong Learning: New Target Groups, Competence Orientation, Flexibility and Permeability

Consequences for the Institutions of Higher Education[1]

HELMUT VOGT

Preliminary Remark

There are two different understandings of lifelong learning (LLL) nowadays. The first one refers to LLL as part of the biographical process, as an individual demand. This is not the definition I work with. I use the term LLL as the realignment and reform of the educational institutions. To be more precise: To me LLL symbolizes a constructive element for institutions of higher education (IHE).

ULLL as a result of the Bologna process

Other than some marginal references in the last decade of the last century, the involvement of IHE in the discourse about LLL is a result of the Bologna process (BP). To sum up the most important facts:

The BP started in 1999 when 31 ministers of education from 29 European countries signed the Bologna declaration. Today 47 countries belong to the BP. Its key objective was to build a common European higher education area by 2010. At first LLL was not even mentioned as a task of the BP. This changed due to the so called Bologna follow-up conferences.

There have been six of these conferences since 1999: From 2001 in Prague[2] to 2010 in Vienna and Budapest. Without going into detail, an analysis of the communiqués of the conferences show that engagement in LLL as a demand to the IHE is becoming a more and more important issue. In the communiqué of the Leuven conference in 2009, which was the one to define the aims for the upcoming decade, it reads as follows:

> "Learning for the future: higher education priorities for the decade to come
>
> Successful policies for lifelong learning will include basic principles and procedures for recognition of prior learning on the basis of learning outcomes regardless of whether the knowledge, skills and competences were acquired through formal, non-formal, or informal learning paths. Lifelong learning will be supported by adequate organisational structures and funding. Lifelong learning encouraged by national policies should inform the practice of higher education institutions."[3]

The last sentence of this quotation is the most important one: "Lifelong learning encouraged by national policies should inform the practice of higher education institutions." This is what the BP is heading for within the second decade of our century. What does this mean in practice?

New Target Groups

If we go back to the 19th century, the target groups of universities were young, well educated men from the middle and upper classes who were taught to become doctors, lawyers, teachers, civil servants or priests. During the last one hundred and fifty years not much has changed except that women are allowed to attend universities and to gain academic degrees.

What happened during the last (let us say) twenty, thirty years?

The great change of all our economies, the internationalization and the globalization together with a permanent modernization and digitalization makes higher and better education more necessary for greater parts of our population than in the past. Academic supply only from the traditional target groups, is not enough to keep our economies going.

The demographic change is affecting nearly all modern societies. The number of inhabitants is declining, the population is getting older. Let us take Russia as an example: At present about 145 million people live in Russia. The Berlin Institute for Population and Development says it is expected that in the year 2050 the Russian population will be reduced to about

[1] For publication adapted version of a lecture held on a conference in Kursk, Russia, on 19.04.2012

[2] The other Bologna follow-up conferences: 2003 in Berlin, 2005 in Bergen, 2007 in London, 2009 in Leuven

[3] Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, April 2009, p. 3

100 million people.[4] Another example is Germany: Today we have about 82 million inhabitants, in 2050 about 67 million are expected. To keep the competitive ability of our economies on a high level, it is necessary to expand the working lifetime and to foster LLL.

Next to other components, we still find that access to IHE is a result of social selectivity. Indeed there are great differences between the countries of Europe. Germany is said to be one of the most socially selective countries when it comes to access to academic education. But all other countries also select with regard to social aspects of who may attend a university and who may not. This of course is not written down but belongs to the so called hidden agenda.

Who shall be addressed? To answer this question I refer to a new publication by Maria Slowy, Ireland, and Hans G. Schuetze, Canada[5]. They identified three aspects to cluster the new target groups:

- the nature of the entry/admission qualification
- the access route
- the primary motivation for higher education studies. [6]

In front of this background, Slowy and Schuetze define the following new groups:

Second chance learners

Persons without a traditional formal entry qualification, like the Matura in Austria and Switzerland or the Abitur in Germany. Normally they have to pass an entrance examination or something similar and normally they do not belong to the very young people.

Equity groups

People from socio-economic, ethnic or other groups, which are underrepresented in higher education. In particular, these groups may be differing from the norm by gender, working class or migrational background, disability or come from remote areas etc.

Deferrers

Those who defer entry to higher education. Reasons may be: gaining a good job without academic qualifications, do voluntary work, prefer travelling, have to deal with family responsibilities etc.

Recurrent learners and refreshers

Normally have a degree or a diploma, work in good positions and need more qualifications or an update of their old qualifications. This is the key group we deal with when we talk about university continuing education (UCE).

Returners

Started studying with an IHE but never ended up with a degree, left the IHE for different reasons; belong to the so called drop-outs.

Learners in later life

Third age learners from a variety of social, educational and economic backgrounds. In the face of the demographic development this group becomes more and more important.

Competence Orientation

There are at least two terms which belong to the same field of competence orientation: learning outcomes and employability.

Formerly, the constructive elements of curricula and study programs were the scientific disciplines, or rather what professors and other members of curriculum development groups thought would be good for the students to learn. This should now be a phenomenon of the past. The questions now are: What competences should a student have, when she or he leaves the university? What kind of knowledge, ability, social behavior and skills are necessary to guarantee employability or – if we talk about our new target groups – to guarantee that the learning outcomes are feasible for the particular situations of use?

There are two more implications if one refers to competence orientation:

Formal, non-formal, informal learning

Not only the kind of formal qualification one obtains is important, but also what one learns through non-formal and informal learning processes. The term "non-formal learning" subsumes all learning processes that do not lead to a formal degree. E.g. if one attends a course at an adult education centre and learns how to pamper babies one will gain a new competence without passing a formal examination. On the other hand, informal learning is the sort of learning that happens without being organized, happening accidentally or even without the learners being aware that they are involved in a

4 http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionale-dynamik/russland.html, last access 02.04.12

5 M. Slowey and H. G. Schuetze (forthcoming, May 2012) Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners' London and New York: Routledge.

6 M. Slowey and H. G. Schuetze, in the place indicated, p. 15

learning process. The results of all learning paths define your competences and contribute to your employability.

Academic and vocational education

The second implication of the competence orientation is that there no longer is a better or worse way of learning. In Europe we have a long tradition in valuing academic degrees more than vocational training degrees. If you focus on competences, it doesn't matter if you gained your abilities as a student of a university or as an apprentice in a handicraft business.

If that is the case you need a benchmark tool to be able to assess the respective competences. This is particularly important if the competences were acquired in another country and you are not familiar with that country's educational system. For this the BP invented the European Qualification Framework (EQF) and the National Qualification Frameworks (NQF). These instruments were a result of the Bologna follow-up meeting in Berlin in 2003. In the communiqué of the Berlin conference you can read:

> "Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area."[7]

Meanwhile the development of the EQF and the NQFs came to proper results[8]. Their implementation is in progress. The future will show if the QFs are used and useful.

Flexibility and Permeability

What is meant if we talk about flexibility? A short view of the new target groups shows that concerning the situation and circumstances of living and learning, there are a lot of differences when compared to traditional groups. In order to attract new target groups several factors are relevant. To mention the most important points only:

- new ways of addressing the target groups
- new formats of offers
- new paths for financing
- new services
- a new instructional design

It is obvious that the traditional ways of entry to the IHE are not sufficient for a LLL perspective. Another level of permeability has to be achieved. In the recent academic literature two different aspects are discussed:

- Access to IHE
- Recognition of prior learning (RPL)

I am skipping the subject of RPL because even to unfold the most important aspects would exceed the available framework.[9]

What is behind "Access to IHE"? Traditionally you needed an entrance qualification to attend a university. In Germany an exam called the "Abitur" – currently passed after a 12 year school education – is needed to study at either a state or a private IHE. The Abitur has different names in other countries: Matura in Austria and Switzerland, baccalauréat in France and A-levels in the UK. But in Germany and in most of the BP countries this now belongs to the past. To increase the percentage of first year students and to open the doors for members of the new target groups, new ways of entry were developed and established. E. g. nowadays in Germany, university access is possible not only with the Abitur but also via vocational training. As far as I know the widest opening of doors for university studies has been carried out in Great Britain. To study with the Open University, UK, no proof of qualification is necessary. You have to fulfill one condition only: You must be 16 years old.

Consequences for the Institutions of Higher Education

What does all this mean for the IHE?

Changes and consequences, alterations and modifications in several fields of our activities are necessary. On the way to become a LLL university, no miracles are expected. That means that every IHE has to discuss and to decide what is possible in its special situation, what is feasible, affordable and politically achievable. Please read the following hints and proposals with this in mind. I will stress the consequences for IHE in three areas.

Organisational structure

I believe that it is necessary to review the traditional structure of our institutions. Normally universities have a central unit (president, vice presidents and administration) on the one hand and faculties on the other hand. The president is responsible for the policy, the administration for the smooth

[7] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf, p. 4, last access 03.04.2012

[8] S. Germany: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de, last access 17.07.2012, Austria: http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/nqr/, last access 17.07.2012

[9] The successful French model of RPL is represented by Marine Carrete and Jean-Marie Filoque in their article "La validation des acquis de l'experience: La méthodologie et les procédures dans les universités en France", in: Hochschule & Weiterbildung. 1/2011, p. 8 -17

functioning and the faculties for research and teaching. The question is, if under the conditions of LLL, a matrix structure could be more effective. This would mean that instead of faculties, units for research and units for teaching would form the internal structure. I assume that with units for teaching, the needs of lifelong learning students could be met much better than with faculties. At least a special central unit for LLL is useful. In many IHE in the BP countries this has already been realized.

Formats of study offers

It is obvious that the traditional formats of our study programs are not suitable for the needs of lifelong learners. Part time studies, short offers, distance teaching, weekend courses and the extended use of E-learning and learning platforms are some of the key ideas. To summarize: Study programmes must be available whether the students are able to sit in a lecture hall or not.

Services

Last but not least, I want to mention that the spectrum of services we offer our students and participants has to be reformed and enlarged. To start with counselling services: It is clear, that student councillors for lifelong learners need to be on board beyond normal office hours and need to able to answer to the special demands of e.g. students with family responsibilities, participants with disabilities or full-time working students.

For the administrative services it is easy to define the necessities. I can say it in one sentence: We need a change from bureaucracy to customer orientation.

Autor

Helmut Vogt
Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)
Universität Hamburg
h.vogt@dgwf.net

Implementing University Lifelong Learning in Austria

State of Play

ANDREA WAXENEGGER

In this article, I will first summarise what the Austrian Rectors' Conference and the national network for ULLL understand by "University Lifelong Learning (ULLL)" in Austria. Secondly, I will briefly explore the state of play in implementing ULLL in Austria, looking first at the national level and then, using the University of Graz as an example, showing how one Austrian university implements ULLL. Thirdly, as an "outlook", I will outline what – from my point of view – the challenges at institutional level are.

1. What is understood by "University Lifelong Learning" in Austria today?

According to the Austrian Universities Act 2002 (fully implemented on 1 January 2004), the Universities are autonomous and consequently have to develop their own profile and their own strategy in the field of ULLL. The Act refers to ULLL only as follows:

- Austrian universities are required by law to include Continuing Education in their performance objectives: "Continuing Education, particularly post-graduate training".

- The Austrian Universities Act 2002 explicitly allows – in order to provide financial and organisational support – cooperation with other legal entities.

Regarding "certificates and academic degrees", the law states that University Continuing Education (UCE) provision is not part of the regular (under)graduate degree programmes of the universities; certificates may range from "confirmation of participation/certificate of attendance" to "university certificates" up to "Master's degrees". Academic titles can be awarded based on the following: "The curriculum may specify master's titles in normal international use for the respective subject to be awarded to the graduates of such courses, if the admission requirements, scope and standards are comparable to those of like master's programmes in other countries" (so benchmarking is required). And "In the event that subsection 1 does not apply, the curriculum may stipulate that the title "Akademische..." or "Akademischer ..." [academically accredited], followed by a suffix indicating the contents of the course in question, is to be awarded to persons successfully completing the course in question, provided that it qualifies for at least 60 ECTS credit points."

(Source: UG 2002: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002): http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128; Universities Act English version see http://www.uniko.ac.at/upload/UG_2002_Englisch.pdf, p. 31).

What is the understanding of UNIKO ("Universities Austria", the Austrian Rectors' Conference) and AUCEN, the Austrian University Continuing Education and Staff Development Network, a platform of universities and their ULLL representatives? They declare that "Continuing Education" is a main task of the university; it addresses those who want to re-engage in a learning process and who have a first degree or fulfil the requirements for university studies (including relevant experience outside the tertiary sector). Teaching in Continuing Education at university level is characterised by the fact that it is research-based (so there needs to be a strong link to research; there is reflection and academic discourse, and it must include a high degree of self-directed learning). And, appropriate organisation is needed to perform this task. (Sources: Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten [Principles and Recommendations for Continuing Education Provided by Universities], UNIKO 2009; Mission Statement Universitäre Weiterbildung [Mission Statement University Continuing Education], AUCEN 2002)

2. The state of play in implementing University Lifelong Learning in Austria at national level

Autonomy and data in ULLL

As outlined above, Austrian Universities have had full autonomy since 2004; this resulted in the necessity to develop university profiles and strategies for all areas of activity including ULLL, and the necessity to use a platform for further development and exchange in this field. Many of those working in ULLL used and use AUCEN, the Austrian University Continuing Education and Staff Development Network, founded in 1996, for this purpose.

Autonomy also means that there is a new relationship between the State, represented by the Austrian Federal Ministry of Science and Research, and the individual university; one of the instruments used is the so-called "Performance Agreement": Performance for the next three years is to be negotiated between the individual university and the State, resulting in a contract to be signed and published. Throughout the three years, a monitoring system is implemented. Based on this agreement, the university gets a "global budget" – a lump sum for three years. The Performance agreements include "Continuing Education"; for the negotiations for the period 2010-2012, the European Universities' Charter on Lifelong Learning (which can be found at www.eua.be) was suggested by the State as a framework for the proposal of the individual universities. As an example, the Performance Agreement of the University of Graz for the period 2010-2012 can be found on this website: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=159512 (Chapter [C2] Initiatives in Continuing Education and Implementation of the European Universities' Charter on Lifelong Learning, p. 28-31 – in German). The priorities in the area of ULLL requested by the State from each university (as a "minimum") are:

- to define a ULLL strategy (or to review the existing one);
- to develop ULLL programmes for working students; and
- to ensure quality development and quality assurance.

In 2013, there will be national elections; these will result in a new government development plan 2013-2018, providing the political framework for further development in the field.

The biggest challenge at national level is the further development of cooperation and consensus-building with stakeholders, as well as to further develop cooperation among Higher Education Institutions in ULLL. One of the important questions is how the provision in ULLL can be integrated into the National Qualifications Framework which is currently being developed. The general framework for the further development of the Austrian educational system is the National Lifelong Learning Strategy (published in 2011); see http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitspapier_ebook_gross.pdf (in German).

Data in ULLL is scarce. No data is available regarding the number of open lectures for a wider public, short courses for professional development, etc. which can also be seen as "Lifelong Learning" activities. What can be said is that there has been – in the period from 2000 to 2010 – an increase in the number of "Universitätslehrgänge" (diploma programmes in ULLL) at public universities; the number of enrolments rose from about 7,000 in the year 2000 to about 15,300 in the year 2010 (Source: Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen, AQA, Vienna 2012; p.17; http://www.aqa.ac.at/). In 2011, the Austrian Federal Ministry of Science and Research published the following figures: There are 877 registered continuing education programmes (only ULLL diploma programmes); 58% of these are active. (Source: Universitätsbericht 2011, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien)

Implementation of ULLL at institutional level in Austria

A quick review of the situation at the Austrian universities would show:

- Strategies and programmes exist; universities, in general, follow a broad concept of University Continuing Education;
- Infrastructure exists; usually as "Centres", sometimes outsourced as companies;
- In general, University Continuing Education is an accepted task of the universities, internally and externally.

Using the University of Graz as one case study, it can be said: The University of Graz has 6 Faculties and Administration & Services, 3,800 staff, 30,000 students, over 100 regular study programmes (Bachelor/Master/Ph.D.) and Continuing Education. The University has a broad approach to ULLL – its strategy is: The University of Graz is a "Partner for Lifelong Learning" for all generations. Target groups are university graduates and graduates of the universities of applied sciences, experts and managers, individuals interested in Continuing Education, students, pupils, the "general public", and older learners ("University of the Third Age"). Consequently provision in ULLL includes general interest courses at university level for public access – Civic & Community Programmes; training; specialised programmes up to Master's Programmes (including languages, IT-skills, soft skills...) as well as continuing professional development and training of staff in their specific fields (research and university administration). The formats range from public lectures addressing a wide audience to short courses and diploma programmes and up to Master's programmes lasting several semesters. Fees range from "no fees" to "cost-covering fees". Certificates range from "confirmation of participation/certificate of attendance" to "university certificates" up to "Master's degrees".

Organisation and delivery of ULLL is mainly organised by:

- The UNI for LIFE Ltd., a company in 100% ownership of the University, responsible for Continuing Professional Development for business and industry, mainly for graduates/post-graduates, (http://www.uniforlife.at); and

- the Center for Continuing Education as part of central administration and services with its motto "Education for All"; the Center offers research-based programmes of general interest courses at university level for public access and a programme for Learning in Later Life (http://www.uni-graz.at/zfw).

There are other internal providers; some continuing education is provided by the faculties/institutes or outsourced; there is a University for Children and a Junior University (age 10-18); some programmes are offered by the Alumni Association; and the University offers staff development courses (which are also open to external participants to some extent).

All providers offer appropriate guidance and counselling services.

3. Outlook

What are, in my view, the main challenges at institutional level?

- Who will be our learners in the future and how can we support them in offering individual pathways into Higher Education and in transition periods throughout their lives?

- How can we support business and industry/the public sector/NGOs (at institutional level) with short- and long-term provision?

- How can we, as universities, find our priorities in a competitive Higher Education landscape?

To further implement ULLL in Austria, we do not only have to answer the questions above but we also need to focus more strongly on Quality Development and Assurance, to keep an eye on organisation and staff development in ULLL, and to build stronger alliances with all ULLL stakeholders in order to strengthen the role of universities as important providers of Lifelong Learning in a national LLL system.

Autorin

Dr. Andrea Waxenegger
University of Graz, Center for Continuing Education, Graz, Austria
andrea.waxenegger@uni-graz.at

This document is the written version of the lecture "Implementing University Lifelong Learning in Austria – State of Play" held on19 April 2012 at the International Conference „University Lifelong Learning: New Target Groups, Competence Orientation, Flexibility and Permeability. Consequences for the Institutions of Higher Education", Kursk Institute of Management, Economics and Business, Kursk, Russia.

Massenhafte Bildung

BURKHARD LEHMANN

Während hier zu Lande der Ansturm auf die Hochschulen geradezu reflexartig den Ruf nach Bereitstellung von mehr finanziellen Mitteln auslöst, demonstriert die „Online-Welt", dass die Bildung von Vielen allem Anschein nach zum Nulltarif zu haben ist. Wie das geht haben Sebastian Thurn und Peter Norvig vorgemacht, zwei Hochschullehrende der Stanford Universität. Ihr Online-Angebot zum Thema „Artificial Intelligence" (https://www.ai-class.com/) löste eine Art von Massenbewegung aus, die nicht einmal das größte Fußballstadion der Welt, geschweige denn der größte Hörsaal einer Hochschule bewältigen könnte. 160 Tausend Teilnehmende registrierten die Veranstalter, 23 Tausend erwarben eine Bescheinigung über erfolgreich erbrachte Leistungen.

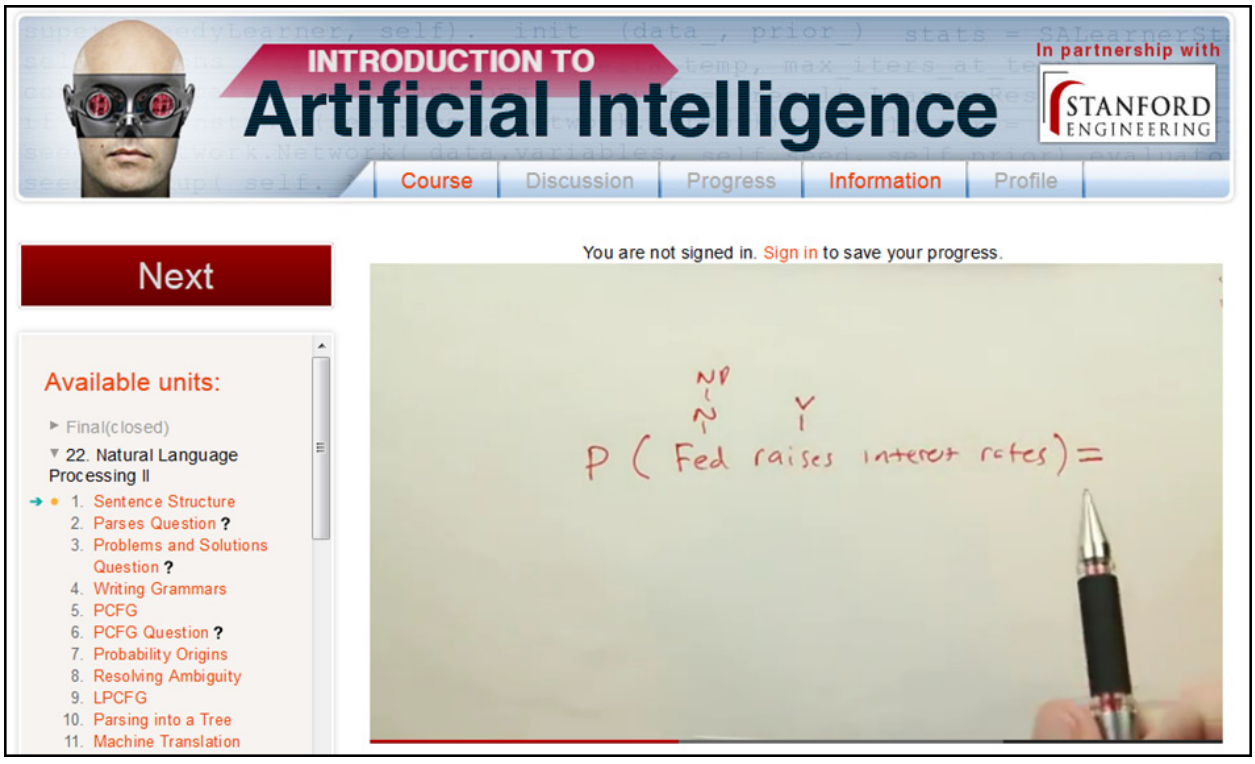

Abb.1: Kursansicht Artificial Intelligence

Zur Bezeichnung dieser Art von Veranstaltungen hat sich der Begriff „Massive Open Online Courses (MOOCs)" (vgl. auch Watters 2012) eingebürgert. Erfinder der Benennung und des damit verbundenen Formates sind die Kanadier Downs und Siemens (Downs 2011, Siemens 2012). Sie experimentieren mit diesem Format schon seit vielen Jahren. Die Gesamtsumme aller Teilnehmenden an den zahlreichen Kursen, die in der Vergangenheit durchgeführt wurden, nähert sich der Marke von 20 Tausend (vgl. Siemens 2012). Mittlerweile haben sich auch deutsche Nachahmer der MOOCs gefunden. Bereits zum zweiten Mal findet unter der Regie der Universität Frankfurt und ihres „studiumdigitale" ein so genannter „Opco" (Open Course) (http://opco12.de/) statt.

MOOCs sind eine spezielle Sorte von Veranstaltungen. Nach den Vorstellungen ihrer Erfinder basieren sie auf der Lerntheorie des so genannten „Konnektivismus" (Siemens 2004, 2012). Behauptet wird, dass Lernen in der Herstellung von Netzwerken und einem Austausch in diesen Netzen bzw. der Herstellung von Verbindungen besteht. Die Vernetzung und der Austausch der Teilnehmenden untereinander ist insofern ein Herzstück dieser Kurse. Sie sind vom Anspruch her interaktiv und orientieren sich an Dialogizität. Ein weit-

eres Kennzeichen ist die formale Strukturierung der Kurse. So verfügen sie über einen dezidierten Zeit- bzw. Ablaufplan und damit auch über einen definierten Anfangs- und Endpunkt. In der Regel sind sie im Wochenrhythmus strukturiert. Die jeweiligen Wochen folgen thematischen Vorgaben, die mit einem inhaltlichen Input versehen sind. Dazu gehören Livevorträge und Linklisten, die auf online verfügbare Dokumente verweisen, die in netztauglichen Formaten zur Verfügung stehen. Die Rolle des Dozenten beschränkt sich auf die eines Impulsgebers, Inputlieferant und Chronisten, der am Ende eines jeweiligen Themenblocks die von den Teilnehmenden geleisteten Beiträge zusammenfasst und zentral zur Verfügung stellt. Unter technischen Gesichtspunkten betrachtet, wird eine Lernumgebung erzeugt, die sich nahezu ausnahmslos der so genannten „Sozialen Medien" wie „BLOGs", „Twitter" oder „Facebook" bedient. Eine zentrale Lernplattform gibt es nicht. Zwecks Partizipation kann jeder Teilnehmende seinen eigenen Blog- oder Twitter-Account benutzen. Der Kurs kommt schließlich ganz ohne die Vorgabe von Lernzielen aus. Einen Abschluss können die Teilnehmenden zumeist nicht erwerben.

Während das übliche Format des Einsatzes digitaler Bildungsmedien dem Ansatz des „Blended Learnings" folgt, werden MOOC's vollständig online, also ganz ohne irgendwelche Präsenztreffen durchgeführt.

MOOC's sind für jeden Interessenten grundsätzlich offene Veranstaltungen. Offen meint dabei, dass

1. es keinerlei Zugangsvoraussetzungen gibt, so dass sich grundsätzlich jeder beteiligen kann, der Interesse an den Themen und dem Format hat („education without formal requirements"),

2. die Veranstaltung von jedem Ort aus „besucht" werden kann, sofern die technischen Vo-raussetzungen (Internetanschluss und geeignetes Endgerät) gegeben sind. In diesem Sinne handelt es sich um „Borderless education",

3. für die Teilnahme keinerlei Gebühren erhoben werden („eduaction for free and not for fee").

Der Zusatz „massive" erschließt sich indessen nicht, denn es stellt sich die Frage, was damit ausgezeichnet werden soll? Angenommen, der Vorsatz würde sich auf das Attribut „offen" beziehen, dann wäre er schlicht redundant. Offen kann nicht gesteigert werden. Eine offene Tür ist eine offene Tür. Sie kann im strengen Sinn nur offen oder geschlossen sein. Bezieht man den Zusatz auf Online-Kurse, dann wird schnell klar, dass man zwar von vollständig online durchgeführten Veranstaltungen sprechen kann und solchen, die lediglich Online-Komponenten enthalten. Auch hier macht der Zusatz „massive" keinen Sinn. Schließlich könnte noch daran gedacht werden, dass sich massive auf den großen Zuspruch bezieht, den die Kurse erfahren. Allerdings muss hier die Einschränkung gemacht werden, dass durchaus nicht jeder Kurs, der unter diesem Etikett angeboten wird, automatisch eine starke Nachfrage erfährt. Die Attraktivität von „Massive Open Online-Courses" für die Teilnehmenden ist recht unterschiedlich ausgeprägt und korrespondiert nur bedingt dem Format, obwohl ein offener Zugang, d.h. ohne formale Eingangsvoraussetzungen prinzipiell mehr Teilnehmende als ein geschlossener Kurs produziert oder produzieren kann. Das liegt in der Natur der Sache.

Die von S. Thurn bzw. vom MIT durchgeführten Veranstaltungen werden im öffentlichen Diskurs ebenfalls unter dem Titel MOOC's[1] geführt. Unberücksichtigt dabei bleibt, dass es zwischen dem Original inklusive seiner Nachahmer und den Veranstaltungen der Renommieruniversitäten bedeutsame Unterschiede gibt. Zunächst jedoch zu den Gemeinsamkeiten: Für den Kurs „Artificial Intelligence" (AI) in Kooperation mit Stanford bzw. „Circuits & Electronics"(CE) des „Massachusetts Institute of Technology" (MIT) (https://6002x.mitx.mit.edu/) gilt, dass auch sie „radikal" offen sind. Es werden von den Interessenten bzw. Teilnehmenden keine Zugangsvoraussetzungen irgendwelcher Art verlangt. Beide Veranstaltungen waren für die Mitwirkenden vollständig kostenlos. Es handelte sich außerdem um organisierte Veranstaltungen mit einem klaren Anfangs- und Endpunkt und einer Gliederung des Stoffes in einzelne Lerneinheiten. Die Resonanz, insbesondere beim Stanford Kurs, war enorm groß. Der kardinale Unterschied zu den Ursprungs MOOC's ist jedoch darin zu sehen, dass hier auf jeglichen interaktiven Austausch verzichtet wurde. Das von Thrun verfolgte Instruktionsdesign bestand fast ausschließlich in einer Videobasierten Instruktion, die in mancher Hinsicht an die „Programmierte Unterweisung" erinnert wie sie aus den Zeiten behavioristisch motivierter Unterrichtsgestaltung bekannt ist. Die Differenz zwischen den Kursen könnte vielleicht so gefasst werden. In dem einen Fall handelt es sich um konnektivistisch motivierte und in dem andern Fall (bzw. Fällen) um instruktivistisch organisierten Online-Veranstaltungen.

Was ist das Geheimnis der großen Zahl?

Es versteht sich von selbst, dass Kurse ohne jede Form der Zugangsbeschränkung und ohne irgendwelche direkten Kosten ein großes Publikum anlocken. Für ein netzaffines Publikum entsprechen Kurse dieser Art den sozialutopischen Vorstellungen von einem Netz, in dem man sich kostenlos bedienen kann und es nur wenige Einschränkungen der Freiheit gibt. Die Kurse sind insofern Bestandteil eines Teils der Netzkultur, die die Ökonomisierung des Internet weitgehend ignoriert. Die Zahlen der faktischen Partizipation, d.h. der hohen Resonanz erklärt dies jedoch nicht, sondern liefert nur den allgemeinen Hintergrund für das erklärungsbedürftige Phänomen. Schaut man sich die konnektivistisch

[1] Justin Reich (2012) hat eine interessante Systematisierung von MOOC's vorgeschlagen.

Abb.2: Ansicht aus: Circuits and Electronics

motivierten MOOC's und ihre Themen an, dann stellt man fest, dass sie sich gewissermaßen mit sich selbst beschäftigen, d.h. sie kreisen im weitesten Sinne um das Thema eLearning und sprechen damit eine Klientel an, das sich dem Lehren und Lernen mit digitalen Bildungsmedien verschrieben hat. Die Kurse sind in diesem Sinne selbstreferentiell, zumindest was das Zielpublikum und die Thematik angeht; sie sind die Plattform für ein eLearning affines Publikum. Ganz anders verhält es sich bei AI. Für Nicht- Informatiker ist das ein ausgesprochen sprödes Thema. Die Attraktion des Kurses und damit der große Zuspruch hängen allem Anschein nach jedoch damit zusammen, dass hier eine Renommierinstitution und ein weltweit anerkannter Experte als Anbieter aufgetreten sind. Ein „Normalsterblicher", d.h. durchschnittlich begabter und finanziell ausgestatteter Mensch wird kaum die Chance haben, einen Studienplatz in Stanford zu bekommen, noch weniger die Gelegenheit haben, bei einem der angesehensten Dozenten Unterricht zu nehmen. Der große Zuspruch ist also offensichtlich dem Branding der anbietenden Institution geschuldet, auch wenn sich nachtäglich herausgestellt hat, dass die ausgehändigte Teilnahmebescheinigung nicht das Sigel der Standford Universität trägt (Carey 2012). Große Namen sorgen für große Teilnehmerzahlen was im Prinzip bestätigt, was das Marketing lehrt[2].

Zugang, Qualität und Kosten

In der Perspektive des Bildungsmanagements stellen die Kurse einen interessanten Anwendungsfall dar, der das Verhältnis von Kosten, Qualität und Zugang betrifft. Die drei Komponenten bilden eine Art von magischem Dreieck oder „ iran triangle", wie Daniel sagt. Hinter der Relation verbirgt sich die Grundfrage, inwieweit die Zahl von Teilnehmen an einem Kurs oder die Zahl der Studierenden an einer Hochschule erhöht werden kann, ohne zusätzliche Kosten zu produzieren oder die Qualität der Ausbildung abzusenken. Im Normalfall bilden die drei Komponenten oder Dimensionen ein ausgewogenes (gleichschenkliges) Dreieck.

Den tagespolitischen Ereignissen kann man entnehmen, dass immer dann, wenn es um einen Zuwachs von Teilnehmerzahlen bzw. Studierendzahlen an Hochschulen geht, die Forderung nach mehr finanziellen Mittel erhoben wird, um die zusätzliche Last zu bewältigen. Das gilt für jede Form der Präsenzausbildung. Die zusätzlichen Mittel werden eingefordert um eine gleichbleibende Qualität der Ausbildung zu gewährleisten[3]. Bei weniger finanziellen Ressourcen droht ein Abfallen der Qualität. Die ambitionierte Frage allerdings ist, ob die Zahl der Ausbildungsplätze bei gleichbleibender Qualität ohne zusätzliche Kosten oder nur minimaler Steigerung erhöht werden kann. Unter normalen Ausbildungsbedingungen scheint das nicht möglich zu sein. Ein denkbar-

[2] Aufbauend auf den Anfangserfolg haben Daphne Koller und Andrew Ng die Plattform „Coursera" ins Leben gerufen. Ein dort angebotener Kurs zum Thema „Machine Learning" erzeugte eine Resonanz von 104 Tausend Studierenden. Eine Befragung der Teilnehmenden ergab: "The largest chunk, 41 percent, said they were pro-fessionals currently working in the software industry; another 9 percent said they were professionals working in non-software areas of the computing and information technology industries. (...). Many were enrolled in some kind of traditional postsecondary education. Nearly 20 percent were graduate students, and another 11.6 percent were undergraduates. The remaining registrants were either unemployed (3.5 percent), employed somewhere other than the tech industry (2.5 percent), enrolled in a K-12 school (1 percent), or "other" (11.5 percent)" (Kolowich 2012).

[3] Bei den anfallenden Kosten handelt es sich in der Regel um Sprungkosten.

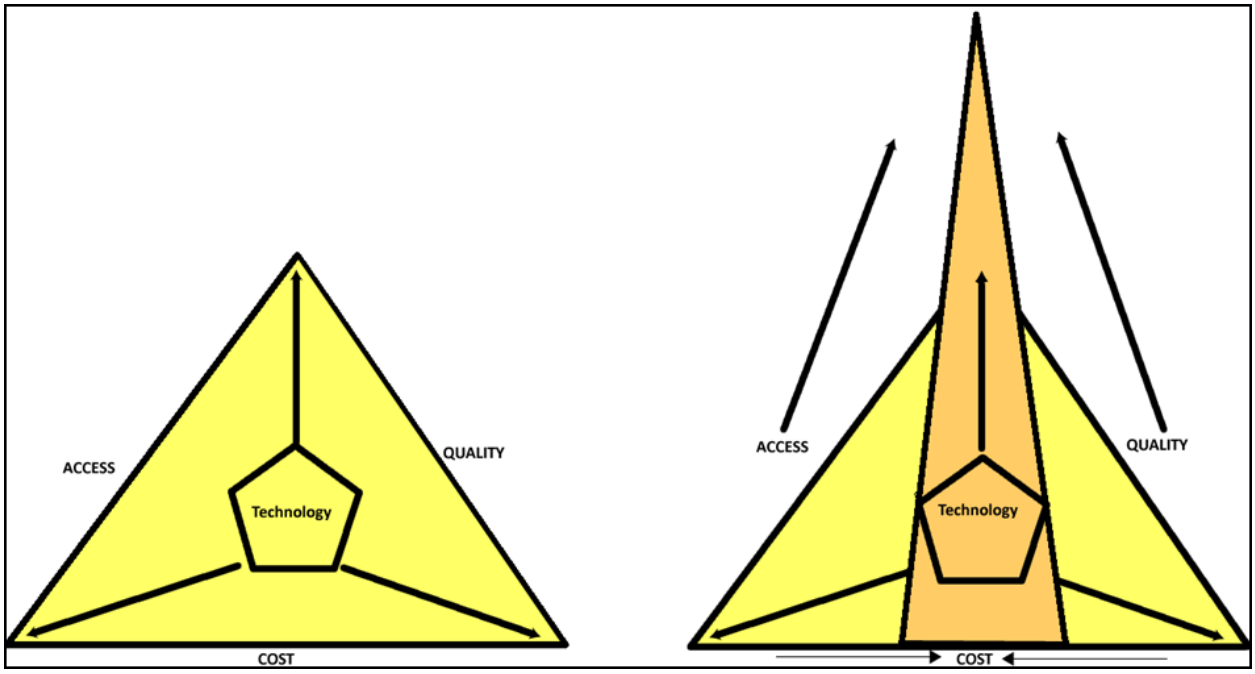

Abb.3: Magisches Dreieck: Quelle: Darstellung nach Power & Gould-Morven (2011)

er Ausweg aus dem Dilemma weist allerdings der Einsatz von Bildungstechnologien. Sie haben schon immer die Hoffnung genährt, Bildung „billiger" zu machen und Kosten einzusparen. Es hat den Anschein, dass in der Tat Technologien eine Erweiterung des Zugangs bei gleichbleibender Qualität und geringen Kosten ermöglichen. In diesem Sinne ist das obige Dreieck zu verstehen, bei dem Technologie den Mittelpunkt bildet. Vor dem Hintergrund dieses allgemein gespannten Rahmens werden die MOOC's in ihrer Kostenstruktur verstehbar.

Lehre ohne Lehrer

Auf einen kurzen Nenner gebracht besteht das Geheimnis von AI und CE darin, dass man Lehre ohne Lehrer und aktive studentische Betreuung und ohne den Einsatz von Lehrpersonal betreibt, das eines der Nadelöhren ist, dass die Menge begrenzt, wenn man einmal von Räumlichkeiten und anderen Ausstattungsfragen absieht.

Das Prinzip Lehre ohne Lehrer ist altbekannt. Es hat seine Wurzeln in der „Gutenberg-Galaxis" (McLuhan 1962) und damit in der Verschriftlichung dessen, was auch auf die eine oder andere Weise mündlich zum Ausdruck gebracht werden kann. Der Buchdruck hat die massenhafte Verbreitung von Lehrinhalten und deren ubiquitäre Verteilung ermöglicht, so dass jede Form der wissenschaftlichen Erkenntnis lesend erschlossen werden kann, was auf der anderen Seite bedeutet, dass zum Wissenschaftsbetreib die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben – dem Publizieren gehört. Das Genre der Lehrbücher, das dezidiert dem Anspruch der Ausbildung oder Lehre genügt, ist letztlich nichts weitere als eine Mediatisierung der Lehre, die damit aus ihrer zeitlichen und örtlichen Determiniertheit gelöst wird. Die Fernlehre ist jene Form der Ausbildung, die das Lehren und Lernen aus Büchern zum ihrem Grundmuster erhoben hat.[4] In dem Maße, in dem die Lehre einem Medium anvertraut wird, das beliebig reproduzierbar und transportierbar ist, entfällt nahezu jede Art von Begrenzung, die die ortsgebundene Lehre mit sich bringt. Mediatisierte Lehre ist gewissermaßen geronnener Geist. Sie ist vom Lehrpersonal abgelöst. Die Kurse AI und Ciruits bedienen sich freilich nicht der Druckerzeugnisse. Sie haben die Gutenberg-Galaxis gegen die „Internet-Galaxis" (Castells 2001) ausgetauscht. An die Stelle des Buches tritt das instruktionale Video als Hauptinstrument der Stoff- bzw. Wissensvermittlung.

Das Geheimnis der Massenbildung, d.h. der Bedienung einer großen Zahl von Bildungsteilnehmenden beruht auf dem Einsatz von Massenmedien (digitalen Bildungsmedien) für Bildungszwecke. Die Massive Open Online-Kurse, AI und Ciruits, stehen in genau dieser Tradition: Sie praktizieren Lehre ohne Lehrer.

Das Prinzip Lehre ohne Lehrer erklärt zugleich, weshalb Angebote dieser Art kostenfrei oder doch zumindest kostengünstig sein können. Bildung bzw. Ausbildung sind als wissensbasierte Dienstleistungen überaus personalintensiv und damit teuer. Dort, wo Medien das Lehrpersonal reduzieren, reduzieren sich folglich auch die Kosten bei gleichzeitiger Er-

[4] Gleichzeitig betreiben Fernlehrsysteme einen erheblichen personellen Aufwand um einen „student support" zu gewährleisten. Das Prinzip der Fernlehre reduziert sich daher nicht auf das Verteilen von Studienmateria-lien. Tatsache ist aber auch, dass Fernlehrsysteme zu den weltweit größten Hochschulen, den so genannten „Megauniversitäten" (Daniel) gehören.

höhung der Zahl der an Kursen Partizipierenden.

Die auf dem Prinzip der Mediatisierung der Lehrinhalte fußende Massenausbildung folgt einer Art Industrialisierung des Lehrens und Lernens - man könnte auch sagen einer Mechanisierung. Diese Feststellung ruft Erinnerungen an die Beschreibung von Fernlehrsystemen wach, die von Peters (1994) als eine Form des industrialisierten Lehrens und Lernens beschreiben wurden. Seine an Konzepten der Arbeitsteilung (Durkheim u.a.) angelehnten Beschreibungen und Diagnosen nehmen vor allem die Taylorisierung der Fernlehre in den Blick, d.h. die Zerlegung des Lehr-Lernsystems in miteinander verschränkte Arbeitsschritte, die stark an die Formen der industriellen Fertigung erinnern. Inzwischen zeichnen sich Bemühungen ab, Fernlehresysteme in einen Postfordismus zu überführen und an die Stelle der Industrieproduktion, ein Modell individualisiertes Lehren und Lernen zu setzen. Gerade der Einzug der digitalen Bildungsmedien in die Fernlehre hat dazu geführt, dass verstärkt über den Einsatz von Interaktionsformen nachgedacht wird, die kooperatives Lernen ermöglichen. Die Fernlehre nähert sich unter diesen Voraussetzungen stärker Unterrichtsformen an, die aus der Präsenzlehre bekannt sind. Unter dem Gesichtspunkt der „economy of scale" bedeutet die Orientierung an mehr Interaktivität allerdings eine ökonomische Herausforderung für die anbietenden Institutionen. Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Situation innerhalb des Fernlehrbereiches, stellen Kurse wie AI und CE einen Rückschritt dar. Sie fallen auf die Stufe des Industriezeitalters zurück, auch wenn sie sich moderner Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens bedienen.

Rahmungen

Das Konzept Lehre ohne Lehrer, das den Kursen AI und CI zugrunde liegt, schließt an Rahmenvorstellungen eines "independent study modus" an. Sie entstammen dem Umkreis der humanistischen Psychologie und lehnen sich an Vorstellungen der amerikanischen Erwachsenenbildung (Knowles, Wedemeyer) an, die mittlerweile als betagt gelten können, zumal in ihnen Konnotationen des nordamerikanischen Freiheitsverständnisses mitschwingen, die die Eigenverantwortung bisweilen stark überzeichnen.

Neuerdings erfährt das Konzept des "independent study modus" eine Reanimation durch radikal-konstruktivistische Einlassungen, die ihrerseits den Schulterschluss mit Ergebnissen der so genannten „neuen"[5] Hirnforschung suchen, um sich damit einen naturwissenschaftlichen Anstrich zu geben. Die Kernthese ist relativ einfach: Sie besteht in der Ansicht, dass das menschliche Gehirn operational geschlossen ist und seine eigne Wirklichkeit erzeugt. Es kann von außen nur angeregt oder gestört (perturbiert) werden. Eine direkte Beeinflussung oder gar Manipulation wird für ausgeschlossen gehalten. Übertragen auf das menschliche Lernen und die Akte der Bildung bedeutet das: Menschen sind unbelehrbar (Siebert), aber sie lernen. Der Versuch ihnen etwas beizubringen, ist vergebliche Mühe. Lernen erfolgt ausschließlich unter systemeigenen Bedingungen, es ist ein „autopoetischer" und selbstreferentieller Prozess. Daraus wird so dann die Behauptung abgeleitet, dass Lernen immer „Selbstlernen" ist. Zutreffend an dieser Erkenntnis ist zweifellos, dass Lernen nicht delegiert werden kann und von jedem Subjekt selbst getätigt werden muss. Mit Prange (2005) kann man zudem ergänzen, dass Lernen Zeit benötigt, nicht beobachtbar ist und rezeptiv erfolgt. Fragwürdig ist es indessen die Idee, dass das Lernen gelehrt werden soll. Lernen ist eine basale Grundeigenschaft menschlicher Existenz, eine „Mitgift der Natur", die nicht gelernt werden kann und braucht. Vermittelbar sind bestenfalls Methoden und Strategien der Aneignung, also Techniken, mit deren Hilfe etwas gelernt werden kann. Die Technik der Aneignung ersetzt allerdings nicht die Aneignung selbst, oder um es mit einem Vergleich zu sagen: Der Gebrauch vom Messer und Gabel bei Tisch ist ganz offenbar nicht mit der Nahrungsaufnahme identisch, trägt aber recht hilfreich dazu bei, so dass es sich lohnt deren Nutzung zu lernen. Wenn allerdings Menschen nicht belehrbar sind, wird man ihnen auch wohl kaum das „Lernen" beibringen können und auch nicht mal die Hilfsmittel, die es erleichtern können. Die radikalkonstruktivistischen Vorstellungen und die aus ihnen abgeleiteten Konsequenzen beschreiben also einen performativen Widerspruch aus dem es kein Entrinnen gibt, so sehr man sich auch darum bemüht, sie mit noch so vielen Stützargumenten und Hilfskonstruktionen plausibel zu machen. Der radikalkonstruktivistische Versuch einer Begründung oder Unterfütterung des „independent study modus" führt in die Irre und vernebelt letztlich mehr, als er erhellt.

Instruktiv ist hingegen die von Moore entwickelte Theorie der „Transaktionalen Distanz" (2006). Sie ist im Prinzip ein abstraktes Instrument zur Analyse von Kursen oder Curricula unter den Gesichtspunkten der Lernerautonomie, die als eine andere Art der Umschreibung des „indepent study modus" betrachtet werden kann. Transaktionale Distanz definiert Moore wie folgt: „The transaction that we call distance education is the interplay between people who are teachers and learners, in environments that have the special characteristic of being separate from another, and a consequent set of special teaching and learning behaviors. It is the physical distance that leads to a communication gap, a psychological space of potential misunderstandings between the behaviors of instructors and those of the learners, and this is the transactional distance (Moore, Kearsley 1996, S. 200, Hervh. B.L.). Die so genannte transaktionale Distanz begreift Moore als eine Funktion des Zusammenspiels von Struktur und Dialog.

[5] Es ist nicht festzustellen, was „neue" und was „alte" Hirnforschung bedeuten soll. So fragt man sich: Ist das „Libet-Experiment" alt oder neu? Oder ist nur das alles neu, was „Hirnscanner" an bunten Bildern liefern? Oder ist es die Ausrichtung der Hirnforschung am Erkenntnisparadigma des 18. Jahrhunderts (vgl. Falkenburg 2012).

Die Zusammenhänge veranschaulicht er wie folgt:

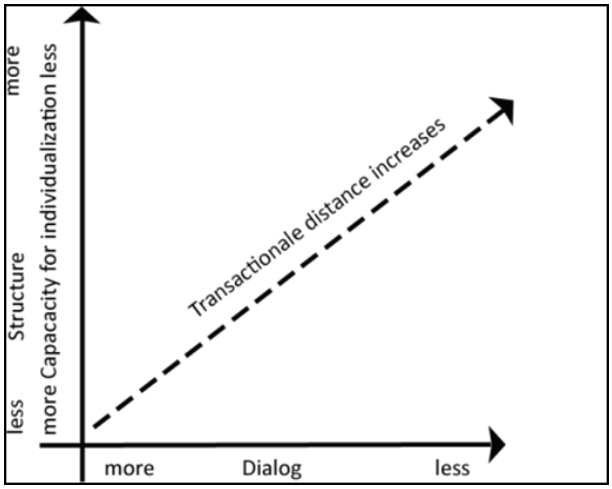

Abb.4: Transaktionale Distanz als Ergebnis des Zusammenspiels von Dialog und Struktur. Quelle: Moore (2006)

Die Grafik veranschaulicht, dass ein Kurs, der wenig Dialog und eine hohe Strukturierung bietet, eine hohe transaktionale Distanz zur Folge hat und umgekehrt. „As dialog increases, transactional distance decreases; (...) As structure increases, transactional distance also increases"(Moore 2007, S. 94). Mit Blick auf die Autonomie der Lernenden bedeutet dies, dass Kurse mit ausgeprägter transaktionale Distanz den Lernenden hohe Autonomie bieten bzw. abverlangen. Veranstaltungen, die dagegen eher wenig strukturiert sind und großen Raum für Austausch und Dialog lassen, haben eine geringe transaktionale Distanz und räumen dem Lernenden weniger Autonomie ein. Ein eher unwahrscheinlicher Grenzfall wären Kurse ganz ohne Struktur und ohne jeden Dialog. In der Praxis sind derartige Formen kaum vorstellbar.

Wendet man die Theorie von Moore, die hier in groben Zügen dargestellt wurde, auf die Kurse von Stanford und dem MIT an, dann ist leicht erkennbar, dass es sich um Veranstaltungen handelt, die den Lernenden ein hohes Maß an Autonomie abverlangen, da es sich um Veranstaltungen handelt, die hoch strukturiert sind und keine dialogische Komponente beinhalten. So gesehen sind es Kurse, die der Vorstellung von einem „Self-directed learning" oder eine Variante des „independent study modus" folgen. Das unterscheidet sie ganz wesentlich von den an der Vorstellung des Konnektivismus orientierten Veranstaltungen Kanadischer Provenienz. Die von Siemens und Downs durchgeführten Kurse sind zwar einerseits strukturiert, anderseits setzen sie aber vor allem auf die Interaktivität der Beteiligten. Sie weisen damit eine geringe transaktionale Distanz und fordern ein geringeres Maß an Autonomie von den Lernenden.

Für beide unter dem Titel MOOC geführten Kursarten gilt indessen, dass sie eine Art von „Bildungsdarwinismus" praktizieren. Das bedeutet: An den Veranstaltungen kann sich jeder beteiligen. Ob er über die dafür notwendigen Voraussetzungen verfügt, zeigt sich im Laufe der Partizipation. Sind die Teilnehmenden in der Lage, den gestellten Anforderungen zu folgen, können sie mit Gewinn die Veranstaltungen abschließen. Wer den Standards nicht genügt, verharrt als Zaungast oder gibt auf. Das Prinzip gleicht demjenigen des „survival oft he fittest". Im Falle der kanadischen Kurse herrscht dagegen eine Form von Bildungskastensystem. Diejenigen, die sich als „Low-Performer" erweisen, bleiben letztlich unter sich, während die „High-Performer" ihren Diskurs unter sich ausmachen. Das liegt letztlich daran, dass es nicht das dezidierte Bemühen gibt, Teilnehmende auf der Ebene ihres Erkenntnisstandes abzuholen und durch gezielte didaktische Maßnahmen weiterzuführen.

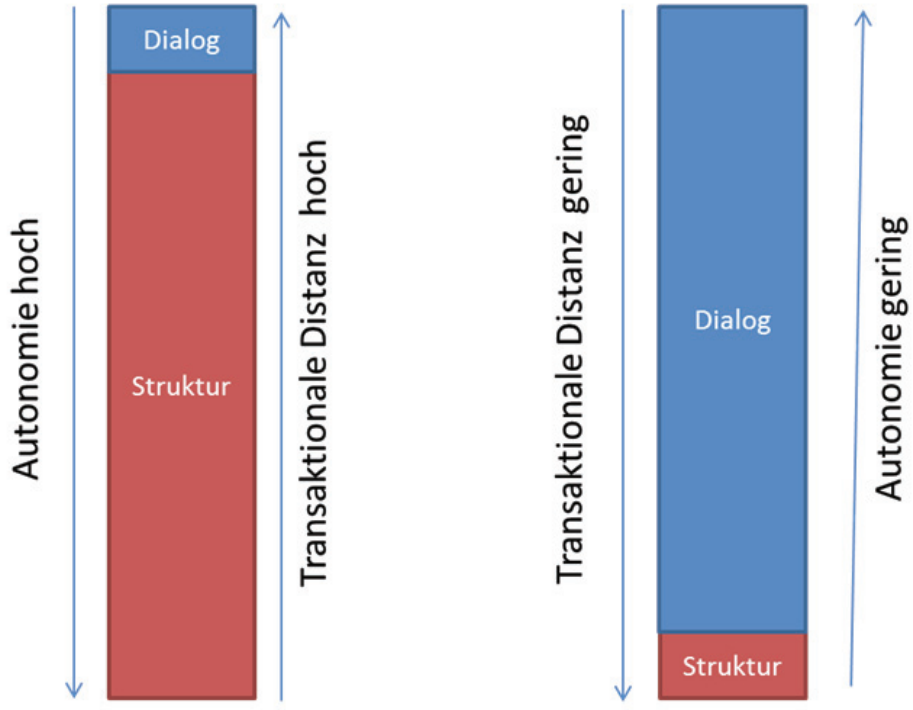

Abb.5: Struktur, Dialog, Autonomie. Quelle: eigene Darstellung

Ergebnis

Für beide Kursvarianten gilt, dass sie ein Massenspektakel sind, dass prototypisch verdeutlich, was unter einem independent study modus auf der Grundlage des Einsatzes digitaler Bildungsmedien zu verstehen ist. Im ersten Fall handelt es sich um eine radikale Form eines Lehrens ohne Lehrer, im anderen um eine Variante von „peer-to peer-education". Beide Kursarten praktizieren eine Art von Bildungsdarwinismus, bei dem es um ein „Survival of the fittest" geht. Entweder man bringt die notwendige Medienkompetenz mit und erfüllt die geforderten Kurs-Standards oder wird zum unbeteiligten Zuschauer. Was für die Teilnehmenden bleibt, ist das Gefühl, „ich bin dabei gewesen". Man war beispielsweise einer von 160 Tausend, die einen Kurs bei der Edelschmiede der akademischen Bildung gemacht haben und bei einer Koryphäe „Unterricht" genommen hat. Unzweifelhaft ist allerdings die Erkenntnis: Die Partizipation an der Massenbildung hat den Teilnehmenden kein Geld gekostet, so dass der möglicherweise mangelnde Kurserfolg auch finanziell folgenlos bleibt.

Literatur

Carey, K. (2012): Stanford's Credential Problem.http://chronicle.com/blogs/brainstorm/stanfords-credential-problem/46851. Zuletzt aufgerufen am:04.06.2012

Castells, M. (2001): The Internet Galaxy. Reflections on Internet, Business, and Society. Oxford University Press.

Daniel, S. J., Kanwar, A., & Uvalic-Trumbic, S. (2009): Breaking higher education's iron triangle: Access, cost, and quality. Change, March-April.

Downs, S. (2011): Connectivism' and Connective Knowledge. http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html. Zuletzt aufgerufen am 03.06.2012.

Falkenburg, B. (2012): Mythos Determinismus. Wieviel erklärt uns die Hirnforschung? Heidelberg.

Kolowich, S. (2012): Who Takes MOOCs?. Inside Higher ED. http://www.insidehighered.com/news/2012/06/05/early-demographic-data-hints-what-type-student-takes-mooc. Zuletzt aufgerufen am: 05.06.2012.

McLuhan, M. (1962): The Gutenberg Galaxy. London.

Moore, M. (2006): Theory and theorists. European Distance Education Network. Castelldefels: October 27th 2006. http://www.eden-online.org/contents/conferences/research/barcelona/Michael_Moore.ppt. Zuletzt aufgerufen am: 04.06.2012.

Moore, M. (2007): The Theory of Transactional Distance. In: M.G.Moore (Ed.) (2007): The Handbook of Distance Education. 2. Aufl. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates. S. 89–108.

Moore, M., Kearsley, G. (1996): Distance Education. A Systems View. Belmont.

Peters, O. (1994): Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline (1973). In Keegan, D. (Ed.), Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning, S. 107-127. London.

Power, M., Gould-Morven, A.: (2011): Head of Gold, Feed of Clay. The Online Learning Paradox. In: IRRODL. Feb 12, Vol. 12.2. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/916/1739. Zuletzt aufgerufen am 04.06.2012.

Prange. K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn München, Wien, Zürich.

Reich, J. (2012): Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey. http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html. Zuletzt aufgerufen am: 04.06.2012.

Siemens, G. (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf. Zuletzt aufgerufen am: 04.06.2012.

Siemens, G. (2012): What is the theory that underpins our moocs? Elearnspace. http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/

Watters, A. (2012): The Language of MOOCs. http://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/language-moocs. Zuletzt aufgerufen am: 14.06.2012.

Autor

Dr. Burkhard Lehmann
FernUniversität in Hagen
burkhard.lehmann@fernuni-hagen.de

Die Rolle der nationalen Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa

Transcript eines Vortrags im Rahmen des 39. "Colloque national de la conference des directeurs de service universitaire de formation continue" in Dijon (28.6.2012)

BEATE HÖRR

Überblick:

1. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen aus einer gesamteuropäischen Perspektive

2. Zur Rolle europäischer Netzwerke bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung:

   a) Das europäische Beispiel EUCEN (European Universities Continuing Education Network) und b) das deutsche Beispiel DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.)

3. Perspektiven und Tendenzen / Ausblick

Ad 1. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen aus einer gesamteuropäischen Perspektive

Eine wichtige Stellungnahme der europäischen Universitäten zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung hat der europäische Universitätsverbund, die „European Universities Association, EUA", formuliert. Es ist die sogenannte „EUA-Charter on Lifelong Learning" aus dem Jahr 2008, die 10 Thesen oder besser gesagt Empfehlungen enthält zum Lebenslangen Lernen und dessen nachhaltiger Implementierung an den Hochschulen in Europa. Diese 10 Thesen, die sich an die Hochschulen selbst, aber auch an die Politik richten, wurden übrigens im Nachgang zu einem Seminar an der Sorbonne entworfen! Ein europäisches Projekt namens COMPASS hat unter Leitung des europäischen Netzwerks EUCEN untersucht, wie diese EUA-Charter rezipiert und in den einzelnen Ländern und Universitäten umgesetzt wurde. Deutschland glaubt etwa mit Blick auf seinen französischen Nachbarn, dass dieser besonders weit und erfolgreich im Bereich der Anerkennung informellen Vorwissens sei (Recognition of Prior Learning).

Sommaire:

1. Formation scientifique continue dans les Écoles supérieures dans une perspective européenne

2. Rôle des réseaux européens dans l'organisation de la formation scientifique continue :

   a) Le modèle européen EUCEN (European Universities Continuing Education Network) et b) le modèle allemand DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.)

3. Perspectives et tendances

1. Formation scientifique continue dans les Écoles supérieures dans une perspective euro péenne

1.L'association des universités européennes, en anglais „European Universities Association, EUA" a formulé une importante prise de position des universités européennes concernant la formation continue. Il s'agit de la fameuse charte AUE de la Formation continue „EUA-Charter on Lifelong Learning" de l'année 2008, qui rassemble 10 thèses ou plutôt 10 recommandations au sujet de la formation continue et de sa mise en œuvre durable au sein des Écoles supérieures européennes. Ces dix thèses, qui s'adressent aux Écoles supérieures elles-mêmes ainsi qu'aux responsables politiques, ont d'ailleurs été élaborées à la suite d'un séminaire en Sorbonne ! Un projet européen portant le nom de COMPASS a étudié sous la direction du réseau européen EUCEN la manière dont cette charte AUE a été reçue et appliquée au sein des différents pays et universités. Il suffit à l'Allemagne de porter un jugement sur son voisin français pour s'apercevoir que celui-ci est prometteur dans le domaine de la reconnaissance des prérequis scientifiques informels. (Recognition of Prior Learning).1

Austria	**AUCEN** **Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich**
Belgium	**Commission "ETALV"** **Education tout au long de la Vie du CIUF** **(Conseil interuniversitaire de la Communauté française)**
Estonia	**ENUCE** **Estonian Network for University Continuing Education**
Finland	**UCEF** **University Continuing Education Network in Finland**
France	**CDSUFC** **Conférence des Directeurs Service Universitaire Formation Continue**
Germany	**DGWF** **Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium** e.V.
Italy	**RUIAP** **Rete delle Università Italiane per l'Apprendimento Permanente**
Lithuania	**L3Net** **Lithuanian Universities Continuing Education Network**
Portugal	**AUPEC** **Associaçao de Universidades Portuguesas para a Educaçao Continua**
Spain	**RUEPEP** **Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente**
Spain	**ACECU** **Associació Catalana d'Educació Continua Universitaria**
Switzerland	**Formation continue universitaire suisse**
United Kingdom	**UALL** **Universities Association for Lifelong Learning**
United Kingdom	**SUALL** **Scottish Universities Association for Lifelong Learning**

Tab. 1: Universitäre Netzwerke des Lebenslangen Lernens

Ad 2. Zur Rolle europäischer Fachnetzwerke bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung.

a) Das europäische Beispiel EUCEN

Universitäre Netzwerke des Lebenslangen Lernens gibt es auf nationaler Ebene in fast allen Ländern – entweder formalisiert oder informell. EUCEN (European University Continuing Education Network) ist ein Verein (not-for-profit) nach belgischem Recht - 1991 von 15 Universitäten gegründet. EUCEN hat derzeit über 200 Mitglieder (Institutionen) in 40 Ländern - 16 nationale Netzwerke (Zuständigkeit im SC: Hörr)

Der Zweck des Vereins ist die Förderung des qualitätsvollen Auf- und Ausbaus universitärer Weiterbildung an Europas Hochschulen sowie die Verbesserung der Bildungschancen der Bürger Europas; außerdem die Förderung der Demokratieentwicklung.

Kritisch ist die Frage nach der Gestaltung der Beziehung zu den hochschulischen Verbänden wie etwa den nationalen Netzwerken der Rektoren und Präsidenten oder den nationalen ministeriellen Gremien.

Welchen Beitrag leistet EUCEN auf gesamteuropäischer Ebene?

EUCEN strebt an Praxis, Forschung und Politik zusammen zu bringen. EUCEN veranstaltet zwei europäische Konferenzen pro Jahr; bisher fanden 43 Konferenzen mit ca. 5.000 Teilnehmern in 21 Ländern statt. Auf diesen Konferenzen kommen Wissen und Erfahrung zusammen, diese werden strukturiert, bewertet, zur Diskussion gestellt und dokumentiert.

EU-Projekte: vor dem Jahr 2000 – 3 Projekte; seit 2000 – 17 von EUCEN geleitete Projekte; an 16 war EUCEN als Partner beteiligt. Was entsteht aus diesen Projekten? Empfehlungen – Leitlinien – Checklisten – Berichte – Analysen und Evaluierungen – Modelle; das Ziel dieser Arbeit in Projekten ist eine Steigerung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Welchen Beitrag leistet EUCEN auf nationalstaatlicher Ebene?

EUCEN arbeitet mit Ministerien und anderen Stakeholdern zusammen (in Form von Präsentationen; oft im Rahmen der EU-Präsidentschaften). EUCEN arbeitet aber insbesondere mit nationalen Fachnetzwerken zusammen: diese Zusammenarbeit dient dem Informationsaustausch insbesondere im Rahmen der Durchführung von EUCEN-Konferenzen

2. Rôle des réseaux européens dans l'organisation de la formation scientifique continue

a) Le modèle européen EUCEN

Il existe des réseaux universitaires de formation continue dans à peu près tous les pays – organisés toutefois de façon plus ou moins informelle. EUCEN (European Universities Continuing Education Network) est une association de droit belge sans but lucratif, crée en 1991 par 15 universités. EUCEN a aujourd'hui plus de 200 membres (institutionnels) dans 40 pays, dont 16 réseaux nationaux (et la personne responsable c'est moi).

Le but de l'association est de favoriser la mise en place et le développement d'une formation universitaire continue de qualité au sein des Écoles supérieures européennes ainsi que de donner toutes leurs chances aux citoyens européens en matière d'éducation, tout en encourageant l'expansion de la démocratie en Europe.

Ce qui pose problème, c'est l'établissement des relations avec les fédérations universitaires comme celles constituées par les réseaux nationaux des recteurs et présidents ou des commissions ministérielles nationales.

Quelle contribution EUCEN apporte-t-il au plan européen ?

EUCEN ambitionne de mettre recherche, pratique et politique en synergie. EUCEN organise deux congrès européens chaque année ; 43 congrès ont eu lieu jusqu'à présent, réunissant environ 5000 participants issus de 21 pays. Ces assemblées, qui font dialoguer savoir et expérience, sont ensuite structurées, évaluées, commentées puis documentées.

Projets européens : 3 projets avant l'an 2000 ; 17 autres pilotés par EUCEN depuis cette date, parmi lesquels 16 dont il était partenaire. Que résulte-t-il de ces différents projets ? Suggestions – Lignes directrices – Listes de contrôle – Rapports – Analyses et Évaluations – Modèles ; l'objectif de ce travail sous la forme de projet étant toujours la progression de l'offre de formation scientifique continue.

Quelle contribution EUCEN apporte-t-il au plan national ?

EUCEN collabore avec les ministères ainsi qu'avec d'autres acteurs et partenaires (sous la forme de présentations, souvent dans le cadre des présidences tournantes de l'UE). EUCEN travaille en particulier avec les réseaux nationaux spécialisés : cette collaboration permet l'échange d'informations, notamment lors de la tenue sur place de colloques EUCEN. On peut

vor Ort. Konkrete Dienstleistungen von EUCEN sind z.B. die Organisation und Moderation von Arbeitstreffen der nationalen Netzwerke im Rahmen der Tagungen wie überhaupt EUCEN beim Aufbau nationaler Netzwerke behilflich ist. So ist im November 2011 im Rahmen einer EUCEN-Tagung ein neues nationales Netzwerk in Italien für wissenschaftliche Weiterbildung gegründet worden.

Die nächste und 44th EUCEN Conference findet zum Thema

Border Crossing as a Viable Choice: Collaboration, Dialogue and Access to Higher Education

Von Mittwoch, 7. bis Freitag, 9. November 2012, an der University of Malta statt

Informationen dazu unter (http://www.um.edu.mt/events/eucen2012)

Welchen Beitrag leistet EUCEN auf institutioneller Ebene? Wie kann eine einzelne Hochschule von einem Engagement auf europäischer Ebene profitieren?

EUCEN kann sehr hilfreich sein beim internationalen Austausch, bei der Gewinnung von Kontakten sowie bei der Personalentwicklung. Mitglieder von EUCEN werden häufig angefragt sich an EU-Projekten zu beteiligen, die die Arbeit in der eigenen Einrichtung konkret unterstützen.

Ein Beispiel dafür (zu dem mein Kollege Jean-Marie Filloque als Verantwortlicher seitens des EUCEN-Vorstands sehr viel mehr sagen kann): Das EU-Projekt ALLUME – A Lifelong Learning University Model for Europe, ist gestartet im Oktober 2009, erfolgreich abgeschlossen in 2012. ALLUME bietet konkrete Arbeitshilfen und Unterstützung beim strategischen Auf- und Ausbau von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen| http://allume.eucen.eu/

b) Das deutsche Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung. Zur Situation in Deutschland:

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) hat derzeit insgesamt 274 Mitglieder (158 Hochschulen und 116 persönliche Mitglieder).Sie hat 3 thematische Arbeitsgruppen (Fernstudium, Organisation, Seniorenstudium). Diese führen regelmäßig eigene Konferenzen durch, einmal im Jahr gibt es eine gemeinsame große Tagung der DGWF. Die DGWF gibt zweimal im Jahr eine eigene Zeitschrift sowie weitere Beiträge und Schriften heraus, sucht regelmäßig den Dialog mit politischen und hochschulischen Verantwortlichen und gibt Stellungnahmen zu aktuellen Themen heraus.

citer comme exemples concrets de prestations fournies par EUCEN l'organisation et l'animation de réunions de travail des réseaux nationaux que EUCEN contribue notamment à développer à l'occasion des colloques. Un nouveau réseau national a ainsi été créé en novembre 2011 en Italie lors d'un congrès EUCEN pour la formation scientifique continue.

Le prochain et 44e congrès EUCEN se tiendra à l'Université de Malte, du mercredi 7 au vendredi 9 novembre 2012, et portera sur le thème suivant :

« La mobilité transfrontalière en tant que choix durable : collaboration, dialogue et accès à l'enseignement supérieur ».

Plus d'informations à cette adresse : http://www.um.edu.mt/events/eucen2012

Quelle contribution EUCEN apporte-t-il au plan institutionnel ? Quel bénéfice une École supérieure isolée peut-elle tirer d'un engagement européen ?

EUCEN peut se montrer très utile dans les échanges internationaux et pour tout ce qui a trait à la prise de nouveaux contacts et à la valorisation des ressources humaines. On demande souvent aux membres d'EUCEN de prendre part aux projets européens qui secondent de façon concrète le travail effectué dans leur propre structure.

Un exemple (au sujet duquel mon collègue Jean-Marie Filloque, en sa qualité de responsable du bureau EUCEN, vous en dira bien davantage) : le Projet européen ALLUME – « A Lifelong Learning University Model for Europe », lancé en octobre 2009 et mené à terme en 2012. ALLUME offre des outils de travail et un soutien concrets pour la mise en place et le développement stratégiques d'une formation universitaire continue au sein des Écoles supérieures : http://allume.eucen.eu/

b) La situation en Allemagne : le réseau allemand de formation scientifique continue

La Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Société allemande de formation scientifique continue et d'enseignement à distance, association déclarée) comporte 274 membres (158 Écoles supérieures et 116 membres individuels). Elle comprend trois groupes de travail thématiques (enseignement à distance, organisation, université du troisième âge). Ceux-ci organisent régulièrement leurs propres symposia et une fois l'an a lieu le grand colloque de la DGWF. La DGWF publie deux fois par an sa propre revue ainsi que divers écrits et contributions, recherche et entretient le dialogue avec les responsables politiques et universitaires et prend position sur les différents thèmes de l'actualité.

Der Vorstand der DGWF arbeitet ehrenamtlich. Es sind insgesamt 8 Vorstandsmitglieder, die möglichst die ganze Bandbreite der Mitglieder vertreten sollen: sowohl im Hinblick auf die Region (Ost-West, Nord-Süd) als auch die Organisationsform (staatlich, privat, groß, klein, Universität, Fachhochschule etc). Es gibt außerdem Landesgruppen, die sich selbst organisieren, aber eine mit dem Vorstand der DGWF abgestimmte Satzung als Arbeitsgrundlage und Legitimation haben. Einmal jährlich gibt es ein Treffen des Vorstands zusammen mit allen Vorsitzenden der Landesgruppen.

Was im deutschen Netzwerk immer wieder sichtbar wird: Es gibt große regionale und je nach Hochschultypus bedingte Unterschiede zwischen den Organisationsformen und Modellen. Das hängt zum einen natürlich mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen zusammen, aber auch von dem Profil und der Leitung der einzelnen Hochschule.

Im Folgenden möchte ich einige grundsätzliche Ausführungen zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen machen. Es gibt im Wesentlichen 3 Modelle:

1. Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung in Form einer zentralen Einrichtung (etwa in Mainz), die direkt dem Präsidenten bzw. dem Rektor unterstellt ist. Diese Form signalisiert einerseits die Bedeutung, die dieser Einheit zugewiesen wird (Weiterbildung ist sozusagen „Chefsache"); andererseits ist diese zentrale Einrichtung auch gut sichtbar nach außen und funktioniert im besten Fall als eine Art Nadelöhr / Kanal, durch das/den alle Anfragen von außen kommen und gefiltert werden. Meist initiieren die zentralen Einrichtungen auch Strategie-Diskussionen zum Thema Lebenslanges Lernen und arbeiten auf eine hochschulweite gemeinsame Position hin, um Kontinuität auch über eine Wahlperiode hinweg zu gewährleisten.
   Zudem verfügen diese Einrichtungen in der Regel auf Grund ihrer Zielgruppen (berufstätige Akademiker) über ein überdurchschnittliches Maß an Managementkompetenz, ein wichtiger Faktor im Umgang mit zahlenden Kunden. Dieses Wissen nutzen die Fachbereiche gerne und geben die Serviceleistungen im Rahmen von Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildungen häufig an diese zentralen Einrichtungen ab. Was die Leitung dieser Einrichtungen angeht, so werden sie zu 50% von Professoren geleitet, zu 50% von promovierten Angestellten. Die Leitung durch einen Professor soll dabei die Qualität und das Niveau der Angebote sichern, die Leitung durch einen promovierten Angestellten signalisiert dies auch, wenngleich in geringerem Maße, meist steht dann die Professionalität im Management im Vordergrund.

Le bureau de la DGWF est composé de huit membres bénévoles qui ont pour mission de représenter la diversité des différents partenaires, tant du point de vue géographique (est-ouest ; nord-sud) que structurel (public, privé, grand, petit, université, IUT). En outre existent des groupes régionaux qui s'organisent eux-mêmes, mais en conservant comme base de travail légitime la charte ayant fait l'objet d'une concertation avec le bureau de la DGWF. C'est dans cet esprit que le bureau et les directeurs des groupes régionaux se rencontrent également une fois par an.

Selon la région ou le type d'École supérieure concernée apparaissent au sein du réseau allemand d'importants contrastes entre les différentes formes d'organisation et modèles. Cela ne dépend pas seulement des conditions générales, mais aussi du profil et de la façon dont est dirigée chacune des Écoles supérieures.

J'aimerais maintenant faire quelques remarques importantes au sujet de l'organisation de la formation universitaire continue au sein des Écoles supérieures. En substance, ce sont trois modèles qui coexistent :

1. Le premier modèle: La majeure partie des Écoles supérieures aménage la formation universitaire continue sous la forme d'un dispositif central (comme c'est le cas à Mayence) qui dépend directement du Président ou du Recteur. Cet agencement révèle d'une part l'importance qui est accordée à cette unité (la formation continue étant pour ainsi dire de la compétence du chef) et rend d'autre part le dispositif central, qui fonctionne comme un goulet par lequel doivent passer toutes les demandes externes, bien plus visible de l'extérieur. Les dispositifs centraux sont souvent à l'initiative de discussions stratégiques au sujet de la formation continue et travaillent à l'élaboration d'une position commune à toutes les Écoles supérieures, afin de garantir une nécessaire continuité, indépendante du caractère transitoire des mandats.
   En règle générale, ces structures disposent en outre, du fait du public auquel elles s'adressent (universitaires en activité) de compétences managériales poussées ; un facteur qui a en effet une importance particulière dans les relations avec les clients payants. Les unités de formation et de recherche utilisent volontiers cette compétence et délèguent fréquemment cette prestation aux structures centrales dans le cadre de la filière de formation scientifique continue. La direction de ces structures est assurée pour moitié par des professeurs et pour moitié par des employés ayant passé leur thèse de doctorat. Le fait de confier la direction à un professeur permet de garantir la qualité et le niveau de l'offre, c'est vrai aussi pour les employés ayant le titre de docteur, quoique dans une moindre mesure, auquel cas c'est surtout le professionnalisme du management qui prime.

2. Desweiteren haben sich neben diesen traditionellen Formen vermehrt „An-Institute“ und außeruniversitäre Einrichtungen gebildet und zwar meist auf privatrechtlicher Basis. Hier stellen sich einerseits Fragen der Finanzierungsmodelle, der Verantwortlichkeiten für die Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch Fragen der Qualitätssicherung .Problematisch wird es (und das ist derzeit in Deutschland eine zu beobachtende Tendenz), wenn diese privatrechtlichen Einrichtungen parallel zu den bisherigen traditionellen Einrichtungen weiter bestehen (und nicht entweder-oder).

3. Es gibt ebenso dezentrale Lösungen: Hierbei organisiert jeder Fachbereich für sich die Weiterbildung, nach eigenen Standards und Formen. Das Management ist meistens wenig professionell und sehr ressourcenintensiv. Das Bild nach außen ist uneinheitlich. Eine Übersicht über die Angebote insgesamt fehlt. Eine Strategie der Hochschule in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung existiert dann meist auch nicht.

Derzeit ist zu beobachten, dass an vielen deutschen Hochschulen verschiedene Abteilungen und Zentren der Weiterbildung mit anderen Einrichtungen (wie etwa Abteilung für Studium und Lehre, Career Service, Zulassungsstellen, Zentren für Technologietransfer, Beratungsstellen etc.) zu sehr großen Einheiten gebündelt werden. Der Grund dafür ist sicherlich einerseits in dem Zuwachs an Autonomie der Präsidien und Rektorate zu suchen, die nun mehr Entscheidungsbefugnis haben und von dieser auch Gebrauch machen. Sicherlich spielen auch finanzielle Gründe eine Rolle. Die Hoffnung besteht darin, dass größere Einheiten effizienter arbeiten und Einsparungen insbesondere im Bereich Personal erlauben. In diesen neuen Super-Zentren droht der Weiterbildung jedoch die Gefahr verschluckt bzw. marginalisiert zu werden. Oft taucht das Wort Weiterbildung in der Bezeichnung dieser Supra-Einrichtungen gar nicht mehr auf. Auch die Vizepräsidenten oder Vize-Rektoren verzichten meist, obwohl sie inhaltlich zuständig sind, über den Zusatz „Weiterbildung“ in ihrer Ressort-Bezeichnung. Diese Sichtbarkeit ist aber wichtig, sowohl nach innen, in die Hochschule hinein, als auch nach außen.

In Deutschland wurde am 15. Juni 2012 über die 2. Runde der Exzellenzinitiative entschieden. Die Fördersumme beträgt 2,7 Milliarden Euro. Insgesamt wurde der Elitestatus an 11 Universitäten verliehen. Der Elite-Status wird an diejenigen Universitäten verliehen, die sich in allen drei Förderlinien erfolgreich beworben und durchgesetzt haben: In der Beantragung eines Exzellenz-Clusters, einer Graduiertenschule

2. Le deuxième modèle: Parallèlement à ces structures traditionnelles se sont multipliés les « An Institute » (ce sont des instituts associés à l’université) et les dispositifs extra-universitaires, la plupart du temps sur la base d’un statut de droit privé. Se posent alors la question des différents types de financement possibles, celle de la responsabilité de la mission de formation scientifique continue, ainsi que celle de l’assurance de la qualité.
La tendance que l’on observe aujourd’hui en Allemagne qui veut que ces dispositifs régis par le droit privé cohabitent avec les structures traditionnelles (et non l’un ou l’autre) n’est d’ailleurs pas sans poser problème.

3. Le troisième modèle: Des solutions décentralisées existent également : par exemple lorsque chaque unité de formation et de recherche aménage pour elle-même la formation continue, selon les standards et les méthodes qui lui sont propres. Le management manque alors souvent de professionnalisme et mobilise trop de ressources. Cela donne un sentiment d’hétérogénéité. On perd la vue globale de l’offre. Bien souvent, les Écoles supérieures ne mettent pas non plus en place de véritable stratégie au profit de la formation scientifique continue.

On observe actuellement dans de nombreuses Écoles supérieures une mutualisation de divers services et centres de formation continue avec d’autres structures (comme par exemple le Pôle de la Formation, le Service de l’Orientation et de l’Insertion professionnelle, le Service des Inscriptions ou Immatriculations, les Centres pour les transferts de technologie et Centres d’écoute et de conseil). Cette évolution s’explique par l’accroissement de l’autonomie des Présidences ou des Rectorats, qui disposent de compétences accrues dont ils font désormais usage. Des raisons financières justifient aussi ce choix. L’espoir étant que de plus grandes unités travaillent plus efficacement et permettent des économies substantielles en matière de personnel. Avec un danger réel pour la formation continue de se faire absorber ou pour le moins marginaliser par ces superstructures, desquelles le nom même de formation continue vient souvent à disparaître. Les vice-présidents ou vice-recteurs eux-mêmes renoncent le plus souvent à la dénomination de formation continue dans l’intitulé de leurs attributions, alors qu’elle en fait pourtant bien partie. Cette visibilité est néanmoins importante, aussi bien en interne, vis-à-vis du reste de l’École supérieure, qu’en direction de l’extérieur.

Le 15 juin 2012 a été lancé en Allemagne le second tour de l’initiative d’excellence, qui doit rassembler un total de 59 projets issus de 32 universités, dont celle de Mayence, pour une somme de 2,7 milliards d’euros. Parmi lesquels se trouvent 7 demandes d’un statut d’université d’élite. L’initiative d’excellence allemande est comparable à la campagne initiée en France par l’ancien président Sarkozy et intitulée « Initia-

sowie eines Zukunftskonzepts der gesamten Hochschule. Insgesamt wurden 99 Projekte an 39 Universitäten vergeben. Die JGU Mainz hatte sich auch als Elite-Universität beworben, bekam diesen Status aber leider nicht, aber einen Exzellenz-Cluster sowie eine Graduiertenschule. Die deutsche Exzellenzinitiative ist vergleichbar der von Nikolas Sarkozy initiierten Kampagne in Frankreich der „Initiatives d'excellence (Idex)", die Ihnen allen natürlich viel besser als mir bekannt ist. Deren Volumen umfasst 5,5, Milliarden Euro, die ersten drei „Idex" wurden im Sommer 2011 gekürt, im April 2012 sollten fünf weitere folgen, bei der Université Sorbonne Paris Cité verhinderte der plötzliche Tod des Rektors die Ernennung, außerdem regte sich bei einer zweiten Universität erstmals Widerstand, nämlich aus der Université Toulouse. Die drei Rektoren forderten statt der verordneten Geheimhaltung mehr Transparenz. Der Vorläufer von Idex sind die seit 2008 begonnenen „Opération Campus" (mehr Autonomie für die Hochschulen) und ein Bericht zur internationalen Konkurrenzfähigkeit französischer Universitäten, der den Hochschulen unternehmerische Strukturen verordnete. Nun formiert sich unter dem Dach des Vereins „Sauvons la recherche!" (federführend Emmanuel Saint James) Widerstand gegen die Entdemokratisierung der universitären Entscheidungswege und -gremien.

Auch in Deutschland gibt es viele kritische Stimmen, die insbesondere 2 Punkte nennen: 1) Der Fokus auf die Naturwissenschaften und damit die Verdrängung der Geisteswissenschaften und der kleinen Fächer. 2) Die befristete Finanzierung, bei der niemand weiß, wie eine Nachhaltigkeit der Spitzenleistungen funktionieren soll.

Was hat nun die Exzellenzinitiative mit der wissenschaftlichen Weiterbildung zu tun? Nun, diese Initiative bindet sehr viele Ressourcen und verdrängt alles, was nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit ihr steht. Die Weiterbildung stand noch nie im Zentrum des Interesses, sie war im Zuge der Bologna-Reform gerade dabei ins Zentrum zu rücken, läuft aber nun Gefahr, wieder an den Rand gedrängt zu werden. Und hier kommt die Rolle der nationalen Netzwerke ins Spiel, die sich gemeinsam stark machen müssen für die Belange der nicht-traditionellen Studenten, der Berufstätigen, die eventuell auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung qualifiziert werden müssen als Fachkräfte, auf die wir in den nächsten Jahren und Jahrzehnten dringend angewiesen sein werden (demographischer Wandel). Die nationalen Netzwerke müssen den Dialog suchen mit den anderen hochschulpolitischen Verbänden und Vertretern und gemeinsam dafür arbeiten, dass die Weiterbildung und das Engagement für das Lebenslange Lernen zu einer Kernaufgabe und zur dritten Säule neben Lehre und Forschung wird. Nicht nur auf dem Papier.

tives d'excellence » (Idex) que vous connaissez naturellement bien mieux que moi. Elles représentent un volume de 5,5 milliards d'euros, les trois premières ont été sélectionnées à l'été 2011 puis cinq autres devaient suivre en avril 2012 mais la mort soudaine du recteur en a empêché l'adoption, sans compter l'opposition qui s'est pour la première fois manifestée dans une autre université, celle de Toulouse. Les trois Présidents ont exigé davantage de transparence à la place de la confidentialité requise. On peut citer comme précurseurs de ces Idex « l'Opération Campus » engagée depuis 2008 pour accroître l'autonomie des Écoles supérieures, ainsi qu'un rapport concernant la compétitivité internationale des universités françaises, qui appelait les Écoles supérieures à se doter de structures entrepreneuriales. La résistance s'organise aujourd'hui sous la forme d'une association emmenée par Emmanuel Saint James baptisée « Sauvons la recherche ! » et qui dénonce la « dé-démocratisation » à l'œuvre des processus de décision et des commissions universitaires.

De nombreuses voix critiques s'élèvent également en Allemagne, principalement autour de deux points : 1) L'accent mis sur les sciences naturelles au détriment des sciences humaines et des enseignements les moins répandus. 2) Un financement limité dans le temps ne permettant pas de garantir durablement un haut niveau de performance.

Quel lien existe-t-il donc entre les Initiatives d'excellence et la formation continue ? Il est clair que cette initiative engage de nombreuses ressources et supplante tout ce qui n'a pas un rapport direct avec elle. La formation continue n'a encore jamais été au centre des préoccupations, elle a failli y parvenir à la suite de la réforme de Bologne mais risque une nouvelle mise à l'écart. C'est ici que les réseaux nationaux peuvent jouer leur rôle en se regroupant pour défendre les intérêts des étudiants non traditionnels que sont les actifs, qui ont impérativement besoin, sans même parfois disposer de droit d'accès à l'École supérieure, d'une qualification afin de pouvoir exercer les nombreux métiers qualifiés dont dépendra notre économie dans les années et les décennies à venir (en raison notamment du vieillissement de la population). Les réseaux nationaux doivent ouvrir le dialogue avec les autres formations politiques des Écoles supérieures et leurs représentants et unir leurs forces pour que la formation continue obtienne enfin une place centrale et constitue un troisième pilier au côté de l'enseignement et de la recherche. Et pas seulement sur le papier.

Autorin

Dr. Beate Hörr
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
hoerr@zww.uni-mainz.de

Bericht vom "Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung" (1.-2.Juni 2012)

oder von der "DGWF Arbeitsgemeinschaft Wissenschaft *in statu nascendi*"

WOLFGANG JÜTTE
KARL WEBER

Im Umfeld des neu etablierten Instituts für wissenschaftliche Weiterbildung (IWW) an der Universität Bielefeld (www.uni-bielefeld.de/iww), zu dessen Aufgabe zählt, systematisch und kontinuierlich Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu betreiben, fand am 1. und 2. Juni mit Unterstützung der DGWF das „Forschungsforum zur wissenschaftlichen Weiterbildung" statt. So traf sich eine Gruppe von Wissenschaftler/-innen, die sich über laufende Projekte und Ergebnisse ihrer Forschung sowie über methodische Fragen ausgetauscht haben. Die nun von der Universität Bielefeld ergriffene konkrete Initiative wird vermutlich innerhalb der DGWF zu einer „Arbeitsgemeinschaft Wissenschaft" führen, wie weiter unten noch einmal dargestellt wird. Zunächst soll diese Fachveranstaltung jedoch in ihrer Besonderheit charakterisiert werden.

Die Genese dieser Initiative zum verstärkten Erfahrungsaustausch/Kommunikation von Forschung hängt letztlich mit der Grundüberzeugung zusammen, dass wissenschaftliches Wissen im Bereich der universitären Weiterbildung eine notwendige Ressource darstellt. Schon länger gibt es daher ein Bemühen der DGWF und ihres Vorstandes, dem Arbeitsbereich „Wissenschaft" einen geeigneten Ort zu geben. Dies wurde auf der letzten Jahrestagung 2011 in Bielefeld betont; findet sich aber auch in der Initiative von Joachim Ludwig und dem Forschungsprojekt zur Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung wider.

Die Veranstaltungsform war die eines Werkstattgesprächs: es wurde die Möglichkeit gegeben über zwei Halbtage, Forschungsarbeiten, die für wissenschaftliche Weiterbildung relevant sind, in unterschiedlichen Stadien zu präsentieren und zu diskutieren. Insofern lebte die Veranstaltung davon, dass der Kreis der Teilnehmende überschaubar blieb. Im Vorfeld wurden ca. 15 Personen angesprochen bzw. meldeten sich, die bereit waren halbstündig „aus der Werkstatt" bzw. aus ihrer Forschungspraxis zu berichten. Im Folgenden seien kurz die zum Forschungsforum Beitragenden mit ihren Themen angeführt. Wolfgang Jütte und Karl Weber haben die Moderation der Veranstaltung übernommen.

- Angelika Borgstedt: „Enkulturation in der Hochschule. Eine Interaktionsanalyse von nicht traditionell Studierenden."
- Eva Cendon: „Rolle der Hochschulen im Lebenslangen Lernen aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung"
- Karin Dollhausen: „Opening Higher Education to Adults"
- Maria Kondratjuk: „Weiterbildung an Hochschulen – Profile, Potenziale, Professionalität. Akteure der Hochschulweiterbildung und deren professionelles Selbstverständnis"
- Claudia Lobe: „Ein weiterbildendes (Fern-) Studium als Transition in der Biografie"
- Sandra Poltrock: „ Weiterbildungsfreundlichkeit in Ostwestfalen. Entwicklung eines indikatorengestützen Modells"
- Markus Walber. „Monitoring & Lernkulturanalysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung "
- Uwe Wilkesmann: „Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie kann Weiterbildung organisiert, gesteuert, motiviert und dem Adjektiv „wissenschaftlich" gerecht werden"
- Andrä Wolter: „Zwischen Studierenden'berg' und Fachkräftemangel – Offene Hochschule und lebenslanges Lernen als Themen der Hochschulforschung"
- Therese Zimmermann: „Hochschulische Weiterbildung: Zulassung ‚sur dossier' – Kann die Zulassungspraxis harmonisiert werden? Eine theoriegeleitete und datenbasierte Einschätzung zur Situation in der Schweiz.

Präsentationen und Diskussion der konkreten Forschungsvorhaben standen am ersten Tag im Vordergrund; Raum für strukturbezogene Fragen und thematische Vertiefungen gab es am zweiten Tag. Die Spezifika dieses Forschungsforums lassen sich in den „disziplinären Orientierungen", dem „intergenerativen Element" und – wie erwähnt – dem „Werkstatt-chararakter" festmachen.

a. Forschungsfeld: Die Beiträge können weitgehend dem Bereich „Weiterbildung im Kontext der Hochschulen bzw. Hochschulforschung" zugeordnet werden. Die Schnittstellen der wissenschaftlicher Weiterbildung zur Hochschulstrukturforschung, Organisationsforschung, Professions- und Expertenforschung und Lehrforschung wurden sichtbar. Die vorgestellten Projekte sprengen in der Regel einen engen disziplinären Rahmen. Das macht sie interessant, garantiert ihnen jedoch keine sichere Position im Raum der Wissenschaften. Gleichzeitig können die Projekte auf einem Kontinuum mit den beiden extremen Polen „Wissenschaft" und „Praxis" an unterschiedlichen Stellen positioniert werden. Trotz gemeinsamem Focus beeindruckt die Vielfalt der vorgestellten Vorhaben.

b. „intergenerationaler Austausch": Nachwuchswissenschaftler/innen trafen mit „etablierten" Forschern und Forscherinnen (die häufig ja als „die üblichen Verdächtigen" bezeichnet werden) zusammen. Dabei war sichergestellt, dass die jüngeren KollegInnen, die Qualifikationsarbeiten – in der Regel Dissertationen – zur wissenschaftlichen Weiterbildung schreiben, genügend Raum erhielten, ihre Themen diskutieren zu können.

c. „Werkstattcharakter": Die Werkstatt lebte durch den kollegialen Erfahrungsaustausch. Im Gegensatz zu anderen Sozialformen der Wissenschaft wie Tagungen und Konferenzen eröffnete die Form der „Werkstatt" im Sinne eines „gemeinsamen Handanlegen" einen intensiven und aufgrund ihrer „Atmosphäre"vertrauensvollen Austausch. Strukturelle und kulturelle Ähnlichkeiten zur „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung" waren durchaus gewollt.

Dass die Veranstaltung in einem regelmäßigen Turnus mit klarem Profil fortgeführt werden soll – darüber bestand Einigkeit. Auch die terminlich verhinderten Kolleginnen und Kollegen hatten bereits im Vorfeld ihre Bereitschaft erklärt, beim nächsten Treffen dabei zu sein. Wenngleich perspektivisch ein halbjährliches Fachforum vorstellbar ist, wurde das nächste Treffen für den 7. und 8. Juni 2013 in Bielefeld bereits vereinbart.

Organisatorisch soll dieses Fachforum als „AG Wissenschaft" in der DGWF stärker institutionalisiert werden. Dies kann die Transparenz der Ausschreibung, die gezielte Ansprache von Nachwuchswissenschaftler/-nnen und die Offenheit des Zugangs garantieren – wobei das Kriterium für die Teilnahme das „Betreiben" eines eigenen Forschungsprojektes konstitutiv ist. Über die Einrichtung der „AG Wissenschaft" wurde auf der Jahrestagung in München 2012 beraten; Wolfgang Jütte ist als Sprecher vorgesehen.

Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld
wjuette@uni-bielefeld.de

Prof. em. Dr. Karl Weber
ehemals Zentrum für universitäre Weiterbildung
an der Universität Bern
karl.weber.zuerich@bluewin.ch

Buchbesprechungen

Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne

Faulstich, Peter: transcript Verlag, Bielefeld 2011, 196. S, 19,80 Euro, ISBN 978-3-8376-1816-7

Spätestens seit dem 18. Jahrhundert stellt sich immer wieder die Frage, ob Aufklärung durch Wissenschaft möglich oder aber trotz Wissenschaft nötig ist. Peter Faulstich verhilft dem Leser/ der Leserin dazu, sich diese Frage nach der Lektüre seines Rück- und Einblicks auf die Epoche, die Prinzipien und Perspektiven der Aufklärung selbst zu beantworten und fortan (vielleicht noch engagierter als bisher) für eine „öffentliche Wissenschaft" und „lebensentfaltende Bildung" und somit auch für eine heute zeitgemäße Form der Aufklärung einzutreten.

Faulstich ist es gelungen, die Überfülle des Materials, das allein für die deutsche Aufklärung vorliegt, auf einen „roten Faden" zu reduzieren, der die Unverzichtbarkeit lebensentfaltender Bildung und den Stellenwert der Wissenschaft in diesem Zusammenhang herausstellt. Es wird schnell deutlich, dass „...eine Erneuerung der Aufklärung gerade für eine wissenschaftsbezogene Weiterbildung unverzichtbar (ist), die nicht nur Spielball je neuer Wendewellen bleiben will, sondern den Kurs in eine menschlichere Zukunft mit verfolgen will. (S. 12) Mit Blick auf die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen verbindet der Autor die Hoffnung, „ihre Leistungen aus instrumenteller Enge herauszuführen und wissenschaftliches Wissen zu prüfen hinsichtlich seines Beitrags zu identitätsbegründender, lebensorientierender Bildung." (S. 13)

Faulstich führt uns zunächst in die Epoche der Aufklärung mit der Forderung des erweiterten Zugangs zum Wissen für alle – zumindest für viele. Entlang der Ideen vieler damals aktiver Aufklärer wird aufgezeigt, dass Verwertbarkeit und Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens in den Vordergrund treten, gleichzeitig auch Reflexivität des Wissens und Konsequenzen wissenschaftlicher Forschung für die Gesellschaft an Bedeutung gewinnen. Ging es anfangs eher um die Selbstaufklärung der ohnehin schon Gelehrten, verschob sich der Fokus bis zur Spätaufklärung in Richtung Aufklärung des Volkes. Schnell führt dies zu der Frage, wer das Wissen für „das Volk" eigentlich auswählt und der Befürchtung, „dass die Leute nicht zu klug werden!" (S. 33) Die Mehrheit der Aufklärer plädiert dafür, „die Menschen mitzunehmen auf dem Weg zur Mündigkeit" und so wird „Bildung zum Kennwort des Zeitalters..." (S.42). Schon damals verfestigte sich allerdings die Trennung von „Nützlichkeit" und „Mündigkeit" im bildungstheoretischen Diskurs, die dann in der „Humboldt-Strategie" (Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung) ihren bis heute anhaltenden Niederschlag fand.

Wenn Wissenschaft zum Verständnis (und idealerweise auch zur Lösung) zentraler Probleme für die weitere gesellschaftliche Entwicklung beitragen soll, dürfen ihre Erkenntnisse nicht nur in „abgehobenen Zirkeln" diskutiert werden. Der Rückbezug von Wissenschaft auf Gesellschaft, die Teilhabe der Öffentlichkeit an Fragen und Erkenntnissen zunehmend komplexer und abstrakter werdender wissenschaftlicher Forschung wird jedoch immer schwieriger. „Es geht um neue und intensivere Kommunikationsstrukturen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft als Basis des öffentlichen Diskurses in der Perspektive ˋÖffentlicher Wissenschaft´ und demokratischer Gesellschaft. Auch hier wieder stehen Aufklärung, Bildung und Wissenschaft eng zusammen." (S. 83) Dass dies nicht leicht zu realisieren sein wird, zeigt sich u.a. schon daran, dass in der scientific community Publizität oftmals gar als anrüchig gilt und der Reputation sogar schaden kann....Auch ist ein kaskadenartig verlaufender Aufklärungs- bzw. Bildungsprozess „vom forschenden Experten zum staunenden Publikum" als Transferstrategie nicht mehr denkbar. „Vielmehr ist der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen ein Prozess aktiver Aneignung." (S. 161) Es geht also nicht um „Bevormundung" durch Wissenschaft und auch nicht um „Mündigmachen" durch WissenschaftlerInnen, sondern um „Mündigbleiben bzw. Mündigwerden" als Grundvoraussetzung für Partizipation an gesellschaftlicher Entwicklung. Es geht um Kompetenzerwerb, „um die Ursachen solcher für die weitere gesellschaftliche Entwicklung zentralen Probleme zu verstehen, die eigene Position zu finden, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd einwirken zu können." (S. 148) Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit haben in dem von Faulstich vertretenen Ansatz einen hohen Stellenwert und so wählt er den für Viele vielleicht noch etwas gewöhnungsbedürftigen Begriff der „selbstentfaltenden Bildung", weil hier die aktive „Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten" (S. 149) in einem reaktivierten und rehabilitierten aufklärerischen Sinn deutlich wird. Dass dies in der Vergangenheit schon gelungen ist, macht Faulstich zum Schluss seiner Ausführungen an den Beispielen Willy Strzelewicz und Kurt Meissner deutlich, die beide aufklärerische Traditionslinien aktiviert haben. Dies tut im Übrigen auch Peter Faulstich mit seinem Buch, nach dessen Lektüre man die aufgeworfene Frage, ob es nicht überholt und überflüssig sei, sich mit Aufklärung, Bildung und Wissenschaft aufzuhalten (S. 168) deutlich verneinen kann.

CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN

Orte – Worte – Wege. Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen

Feininger, Bernd/ Steinhoff, Bernd (Hrsg.): (Sonderband, Festschrift zum Jubiläum des Seniorenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, in der Reihe ÜBERGÄNGE. Studien zur Ev. Und Kath. Theologie / Religionspädagogik), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2010, 334 S., 27,80 Euro, ISBN 978-3-631-59655-5

Der von Bernd Feininger und Bernd Steinhoff herausgegebene Sammelband Orte – Worte – Wege vereinigt ausgewählte Themen der Ringvorlesung des Seniorenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg anlässlich des 25jährigen Jubiläums. Die Beiträge gliedern sich in die Kapitel ‚GrenzErfahrungen', ‚Kultur und Dialog' sowie ‚Alter und Lernen'. Mit diesen drei Bereichen wollen die Herausgeber „Orientierungsfragen der Moderne" aufgreifen und aus unterschiedlichen fachdisziplinären Perspektiven zu einer Auseinandersetzung mit diesen Fragen einladen. Der Band gibt einen Einblick in die umfassende thematische Bandbreite der Ringvorlesung des Freiburger Seniorenstudiums der letzten 25 Jahre.

Einleitend wird die dynamische Entwicklung hervorgehoben, welche das Seniorenstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg nicht nur hinsichtlich Anzahl der Teilnehmenden und Umfang der Angebote genommen hat. Auch leiste es mit seinen drei Bereichen ‚Orientierungsstudium', ‚themengeleitetes Studium' und ‚Persönliche Weiterqualifikation für nachberufliche Aufgaben' einen wichtigen Beitrag zum bildungswissenschaftlichem Profil der Hochschule.

In ihrem Festvortrag geht Regine Kather den Möglichkeiten einer Neuorientierung im Alter angesichts neugewonnener Freiheit vor dem Hintergrund der These „Freiheit gibt es nur angesichts von Bindung" (Karl Jaspers) nach. Sie durchschreitet dabei verschiedene Dimensionen der Freiheit, verweist soziobiologische Ansätze in die Schranken ihrer eigenen Erklärungsmuster. Ihre wissenschafts- und kulturgeschichtlich verankerte philosophische Argumentation interpretiert Freiheit als Prozess, „durch den sich sowohl die innere Freiheit wie die des Handelns erweitert".

Im ersten Abschnitt ergründen die Autoren verschiedenen ‚GrenzErfahrungen'. Die Grenzerfahrung des Todes als hermeneutischer Ort des Religiösen in Judentum, Islam, Buddhismus, vor allem aber im Christentum, wird von Dorothee Schlenke untersucht. Mit der Grenze zwischen Diesseits und Jenseits beschäftigt sich auch der Beitrag von Bernd Feininger, in dem er die Gottesbilder in den drei großen monotheistischen Religionen sowie die angebotenen Modelle zur Überbrückung dieser Grenze analysiert. Die Erfahrung des Wahnsinns betrachtet Ulrich Fritz anhand verschiedener Opernlibretti von der ‚tragédie lyrique' im Zeitalter Ludwigs XIV. bis zu Mussorgskijs ‚Boris Godunov'. Die Grenzen der Machbarkeit des menschlichen Schöpfertums wiederum werden von Regine Kather ausgelotet, die dafür argumentiert, das der technischen Entwicklung zugrundeliegende Leitbild stärker als bisher für einen Erhalt des Ökosystems der Erde einzusetzen.

Die Beiträge im Kapitel ‚Kultur und Dialog' nähern sich dem Thema nicht nur aus unterschiedlichen geographischen Regionen, sondern nehmen auch verschiedene Gattungen und Disziplinen in den Blick: Es wird einerseits die Fiktion und das Experiment der Begegnung unterschiedlicher Kulturen in Goethes ‚West-östlicher Diwan' untersucht (Hans-Peter Schwander). Mit den Übersetzerschulen von Toledo und ihrer umfassenden Mittlerfunktion (Bernd Feininger) sowie dem Umgang mit Büchern im islamischen Mittelalter (Hans Hinrich Biesterfeldt) werden andererseits ganz reale historische Kulminationspunkte von ‚Kultur und Dialog' fokussiert. Im Beitrag von Eynar Leupold werden die Bedeutungen von Interkulturalität und Transkulturalität als Elemente von Bildungskonzepten in globalisierten Kontexten dargestellt. Ulrich Sarcinelli erläutert den Sinn und Unsinn politischer Inszenierung, der in der Kurzformel „Politik als Theater" steckt und zeigt die Unauflösbarkeit der Verbindung von Politik und Kommunikation.

Das abschließende Kapitel umfasst hauptsächlich konzeptionelle Beiträge zum Thema ‚Alter und Lernen': Malte Brinkmann beschreibt Diskurse und Modelle des Lernens im Alter sowie Vorannahmen und Implikationen im Kontext ihrer Verwendungszusammenhänge. Hans-Ulrich Klose stellt in seinem Beitrag einige Überlegungen an, welche Rolle das Lesen für Lernprozesse, gerade im Alter, spielen kann. Den Wandel, dem das subjektive Zeiterleben, manifestiert in der Begehung öffentlicher und privater Altersjubiläen, im Laufe der Zeit unterworfen war, betrachtet Jürgen Jahnke. Bernd Steinhoff untersucht die Verknüpfung von Bildungsprozessen Jüngerer und Älterer unter Einbeziehung praxisnaher Möglichkeiten für die Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur, wie etwa intergenerationelle Service Learning Projekte. Thomas Fuhr nimmt in seinem Beitrag angelsächsische Lerntheorien in den Blick und setzt sie zu Konzepten der Erwachsenenbildung der deutschsprachigen Tradition in Beziehung. Im abschließenden Aufsatz entwirft Bernd Steinhoff ein ‚Zukunftsbild Seniorenstudium' in zehn Thesen. Er skizziert einen „Weg des Seniorenstudiums als wissenschaftlicher Begleiter für die Dritte Lebensphase" mit den Dimensionen Partizipation, konzeptionelle Neuausrichtung unter Berücksichtigung der äußerst heterogenen Zielgruppe, Integration des Seniorenstudiums in die Hochschule, Forschendes Lernen, Intergenerationelles Lernen, Beteiligung der Älteren an Innovationsprozessen und Organisationale Zukunftsfragen des Seniorenstudiums. Der Beitrag, der sich auf den „Jubilar", nämlich das Seniorenstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bezieht, greift in seinen umfassenden Thesen viele der Themen auf, die für das Studium Älterer Allgemeingültigkeit besitzen und damit auch für Weiterbildungseinrichtungen anderer Hochschulen von Interesse sind.

Durch diesen letzten Beitrag erhält das Kapitel „Alter und Lernen“ als einziges eine inhaltliche Klammer, die zugleich als Abschluss für den gesamten Band gelesen werden kann. Es wird zwar keine konzeptionell eng gefasste Struktur für alle Aufsätze dieses Sammelbandes aufgebaut, doch durch die drei Abschnitte hindurch wird das einleitend ausgesprochene Vorhaben, mit der in dieser Festschrift vertretenen Auswahl an Themen „zu einer Auseinandersetzung mit den Fragen der Zeit“ einzuladen und einen Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven der versammelten Fachwissenschaften zu geben, eingelöst.

JULIA RÖTTJER

Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung

Kuda, Eva; Strauß, Jürgen; Spöttl, Georg; Kaßebaum, Bernd (Hrsg.): VSA Verlag, Hamburg 2012, 240 S., 22,80 Euro, ISBN 978-3-89965-477-6

Ausgangspunkt des Sammelbandes ist die Kritik an der beruflichen Bildung im Dualen System in Deutschland, der sich die AutorInnen annehmen. Vielen Jugendlichen, besonders Benachteiligten, sei der Zugang zur Ausbildung versperrt. Berufsfixiertheit und der Vorrang des praktischen Lernens seien verantwortlich dafür, dass die berufliche Bildung der modernen Wissensgesellschaft hinterherhinke. Die AutorInnen haben in dem Sammelband den Anspruch, die einzelnen Bildungsbereiche übergreifenden Sichtweisen zu befördern und damit der in Deutschland institutionell verfestigten Spaltung in allgemeine/hochschulische und berufliche Bildung entgegenzuwirken.

Der Band ist das Resultat der Zusammenarbeit von BildungspolitikerInnen der IG Metall und WissenschaftlerInnen, der Sozialforschungsstelle sfs und des Instituts Technik und Bildung ITB, die mehrheitlich den beruflich-betrieblichen Bildungstyp schätzen, seine Weiterentwicklung befürworten und betreiben, Lernprozesse und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern wollen und für die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung eintreten.

Sieben Kapitel gliedern das Buch. Die Einführung durch die HerausgeberInnen verdeutlicht die kritischen Positionen. Zum einen hinke das Duale System der modernen Wissensgesellschaft hinterher, gleichzeitig hinke aber auch Deutschland mit seiner AkademikerInnenquote weit hinter dem Durchschnitt der OECD-Länder her. Zwei Kernfragen werden daraus abgeleitet: Wie wollen wir es mit der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung halten? Und: Welche Rolle soll in Zukunft Beruflichkeit im Verhältnis zu Beschäftigungsfähigkeit spielen?

Der Bogen spannt sich in den ersten beiden Kapiteln u. a. bei der Betrachtung der gesamtgesellschaftlichen Ausgangslage und der Frage, ob AkademikerInnen und FacharbeiterInnen in Betrieben und Gesellschaft kooperieren oder konkurrieren. Dabei wird von Gerhard Bosch die Frage gestellt, ob es eine echte oder nur gefühlte AkademikerInnenlücke gibt, die zur Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit führt. Ingrid Drexel erläutert anschließend die gesellschaftlichen und politischen Folgen der Akademisierung und Harald Wolf beschreibt die betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellation von AkademikerInnen und NichtakademikerInnen. Für diejenigen LeserInnen, die noch am Anfang der Diskussion um das Verhältnis von AkademikerInnen und NichtakademikerInnen sowie die Bedeutung für die gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen stehen, wird hier eine Überblick vermittelt, der um Handlungsanforderungen und Lösungsansätze erweitert ist.

Der Wandel der hochschulischen und beruflichen Bildung wird im dritten Kapitel beschrieben durch die aktuellen Entwicklungen und Forderungen auf europäischer und deutscher Ebene. Im ersten Beitrag von Eva Kuda und Bernd Kaßebaum wird nachgezeichnet, welche Ziele die Bologna- und Kopenhagenerklärungen verfolgen. Es geht um Mobilität, Vergleichbarkeit, Transparenz, Anrechnung und Anerkennung. Das Thema der Durchlässigkeit ist dabei zentral und so zeigt Walburga Freitag in ihrem Beitrag den Stellenwert beruflich erworbener Kompetenzen auf die Anrechnung im Hochschulbereich. Sie belegt die derzeitige Situation durch Berücksichtigung der Ergebnisse der Ankom-Initiative. Anschließend macht Günther Heitmann Vorschläge zur Gestaltung von Studiengängen, um Durchlässigkeit und Anrechnung zu verbessern. Hierfür führt er Beispiele aus dem angelsächsischen Bereich an und betont, dass derart weitrechende Konzepte wichtige Anregungen beinhalten, die bei der deutschen Studienganggestaltung beachtet werden könnten.

Der Bogen wird im vierten Kapitel weiter gespannt durch die Darstellung der Herausforderungen, vor denen der beruflich-betriebliche Bildungstyp steht. Dafür werden in den einzelnen Beiträgen Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster nachgezeichnet, die Frage gestellt, ob die Entwicklung von Kompetenzen in der Ausbildung eine gute Basis für die Studierfähigkeit darstellt und warum der Lernort Betrieb im Dualen System ein spannungsreiches Verhältnis ist. Jürgen Strauß zeichnet in seinem Beitrag über ganzheitliche Produktionssysteme und flexible Standardisierung die Argumentationslinie der Befürworter einer Flexibilisierung des dualen Systems detailliert nach und erklärt, dass diese durchaus bestechend seien und ihren eigenen Charme hätten. Anschließend weißt er eine Reihe von Unklarheiten, Ungenauigkeiten, Defizite und Leerstellen nach.

Im fünften Kapitel ist der Bogen mit der Frage, ob berufliche Bildung und Facharbeit ein Auslaufmodell sei, bis zum äußersten gespannt. Im ersten Beitrag wirft Ingrid Drexel

einen „Blick zurück, ein Blick nach vorn“ (S. 238) und erläutert die Arbeits- und gesellschaftlichen Strukturen des Dualen Systems und diskutiert, ob das Duale System gefährdet oder stabil ist.

Die Spannung entlädt sich im sechsten Kapitel mit der Frage „Was lehrt uns der transnationale Vergleich von Bildung und Arbeit?“. Phillip Grollmann weißt in seinem Beitrag „Duale Ausbildung – Nischenexistenz oder auf dem Vormarsch“ nach, dass Dualität, verstanden als anerkannte Eigenschaft qualitativ hochwertiger Berufsbildung, fast unerschöpflich vielfältig in der Realisierung ist. Der anschließende Beitrag von Walter Georg zum transnationalen Vergleich mit Japan zeigt, dass der jeweilige institutionelle Kontext in die eigenen Strukturen einbezogen werden muss, um Bildungsstrukturen und Arbeitsorganisationskonzepte aufrechterhalten zu können. Rainer Bremer analysiert zum Schluss die Qualifikationsgruppen in Betrieben in transnationalen Vergleich am Beispiel des AERONET-Projekts.

Abschließend wird der Band um gewerkschaftliche Perspektiven ergänzt. Die AutorInnen plädieren für ein wechselseitiges Lernen von hochschulischer und beruflicher Bildung, auf der Basis anerkannter Unterschiede und mit dem Ziel, einheitliche und übergreifende Qualitätskriterien für beide Bildungstypen zu entwickeln.

Alles in allem ein abgerundetes Werk, das die Frage zur Zukunft der beruflichen Bildung durch eine Akademisierung der Arbeitswelt differenziert beantwortet und dabei verschiedene Positionen vereint. Dem Anspruch der AutorInnen, der in Deutschland institutionell verfestigten Spaltung in allgemeine/hochschulische und berufliche Bildung entgegenzuwirken, wird der Band aus meiner Sicht gerecht. Gerade für junge Lesende und NachwuchswissenschaftlerInnen, die in ihrer fachlichen Position und Expertenkultur noch nicht eingefahren und verfestigt sind, bietet der Band die Chance, sich neue Perspektiven und beide Seiten der Medaille anzueignen.

ANDREA KRAUSE

Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung

Linderkamp, Rita: Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 240 Seiten, 39,00 Euro, ISBN 978-3-7639-4852-9

Kollegiale Beratung als effektive Reflexionsform für Entwicklung und Qualifizierung

in Ihrer Dissertation über kollegiale Beratungsformen folgt Rita Linderkamp aus betriebspädagogischer Perspektive der Annahme, dass kollegiale Beratung den Wunsch nach aktivem und authentischen Lernen erfüllt.

Sie betrachtet dabei kollegiale Beratung theoretisch, empirisch und sozialpolitisch in den interdisziplinären Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Betriebs- und Arbeitspädagogik sowie der Erwachsenenbildung. Sie ergänzt und vertieft dieses mit Erkenntnissen aus der Lerntheorie und pädagogischen Psychologie.

Im Kontext gestiegenen Lernbedarfs für Unternehmen und Beschäftigte, der eine kontinuierliche Erneuerung von Wissen und Kompetenzen erfordert, unterstützt besonders das Konzept kollegialer Beratung wichtige Prämissen eines lebendigen und praxisbezogenen Lernens. Es ermöglicht subjektorientierte Perspektiven sowie Selbststeuerung im Lernprozess und fördert gleichzeitig die Erweiterung von Denk- und Handlungsoptionen.

Empirischer Ansatz

Rita Linderkamp hat in einer explorativen Studie anhand zwei aufeinander aufbauenden Untersuchungen das Modell der kollegialen Beratung aus zwei Blickrichtungen untersucht: aus der Sicht von Teilnehmenden und aus der Perspektive von Expert/innen.

Sie nutzt dabei eine methodologische Forschungslinie der qualitativen Sozialforschung, die Triangulation. Dabei erfolgt der Zugang über verschiedene Methoden und der Bezug auf mehrere Datenquellen. Damit wird eine systematische Perspektivenerweiterung ermöglicht. Die Daten-Auswertung erfolgt entlang des Analyseverfahrens der Grounded Theory.

Kollegiale Beratung – ihre Entstehung, Modelle und Umsetzung

Rita Linderkamp schildert ausführlich die Entstehung und Vielzahl unterschiedlicher Modelle kollegialer Beratungsformen und ihrer Prämissen. Die unterschiedlichen Formen, Funktionsweisen und Settings kollegialer Beratung werden in mehreren Berufsfeldern dargestellt und ihre Bedeutung für die berufliche Praxis im sich wechselseitig beeinflussenden Kontext von Kompetenzentwicklung, Lernen und betrieblichen sowie gruppendynamischen Prozessen verdeutlicht.

Gewonnene Erkenntnisse

Neben der Relevanz eines klar strukturierten Ablaufschemas kollegialer Beratung kristallisieren sich Reflexion, Lösungs- und Ressourcenorientierung sowie eine vertrauensvolle, kooperative Beziehungsebene in Linderkamps Untersuchung als die Erfolgsfaktoren kollegialer Beratung aus Teilnehmer/innensicht heraus.

Aus lerntheoretischer Sicht zeigt sich, dass Selbstwahrnehmung, Handlungsoptionen sowie Kontextperspektiven im Sinne von Verständnis hinsichtlich Handlungen Anderer und organisationsbezogener Zusammenhänge und Abläufe positiv beeinflusst wurden.

Beide Befragungen stellen eine hohe Bedeutung des Faktors Vertrauen als eine der markanten Einflussgrößen heraus neben einer grundsätzlich hohen Leistungsfähigkeit kollegialer Beratung. Sie unterstützt in besonderem Maße Reflexions- und Klärungsprozesse und dient Entscheidungsvorbereitungen. Auch entlastende Funktionen für Führungskräfte werden ihr zugeschrieben, da sie Professionalisierung, Vernetzung und Konfliktprävention fördere.

Damit kollegiale Beratung erfolgreich eingesetzt werden kann, bedarf es einer positiven organisationalen Haltung gegenüber der Sichtweise, dass Kommunikation eine wichtige Rolle beim Erzielen guter Ergebnisse spielt. Personale und betriebswirtschaftlich-orientierte Perspektiven scheinen häufig in Konkurrenz zu stehen. Hieraus folgert Linderkamp Anforderungen für die Weiterentwicklung der Methode kollegialer Beratung, indem die regelmäßige und auf Qualitätsentwicklung ausgerichtete Implementierung dieses Ansatzes betont wird. Dafür braucht es die Bereitstellung des notwendigen strukturellen Rahmens und die Aufrechterhaltung der Motivation der Teilnehmenden.

Linderkamp resümiert weiterhin, dass kollegiale Beratungsformen als innovatives Modell bezeichnet werden können, bei dem berufliche Praxis und individuelles Lernen nachhaltig verbunden und lernförderliche Kriterien wirksam unterstützt werden können. Der Struktur- und Selbstreflexivität, Einbezug unterschiedlicher Perspektiven, Lösungsorientierung und wertschätzender Kommunikationskultur kommen dabei besondere Bedeutung zu.

Optionen aus den Erkenntnissen

Kollegiale Beratung kann Lernpotenziale aktivieren, was in einer dynamischen, prozessorientierten Personal- und Organisationsentwicklung und transferorientierten Bildungsarbeit besonders erfolgversprechend ist. Linderkamp sieht hier einen dringenden weiteren Forschungsbedarf.

Die unterschiedlichen Bereiche pädagogische Psychologie, Betriebs- und Wirtschaftspädagogik sowie Erwachsenenbildung sollten im offenen Diskurs die Forschungsergebnisse gemeinsam reflektieren und nutzen. Damit könnten Aspekte wie Lernprozesse, Lernstrategien und -methoden positiv beeinflusst werden.

Kollegiale Beratung dürfte zukünftig als Ergänzung zu artverwandten Angeboten wie Supervision und Coaching noch stärker in klassische Lernformen integriert und mit diesen kombiniert werden.

Linderkamps Buch ist eine interessante und differenziert dargestellte Arbeit, die genau erklärt, was kollegiale Beratung meint, welche Effekte sie erzielt und Chancen sie sowohl für unterschiedliche berufliche Kontexte und den Bildungssektor bietet.

ASTRID BEERMANN-KASSNER

Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten

Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline: 2. Auflage unter Mitarbeit von Wulf Raether. Mit Methodensammlung »Besser lehren«, auch als Download. Beltz Pädagogik, Weinheim 2012, 286 Seiten, 39,95 Euro, ISBN 978-3-407-25673-7

Mit der zweiten Auflage des Buches untermauern die Autor/innen den Anspruch des Werkes als hochschuldidaktische Pflichtlektüre für den deutschsprachigen Raum. Kleine Scharten der ursprünglichen Fassung werden in den beibehaltenen Kapiteln ausgewetzt und wo immer nötig durch aktuelle Quellen und Verweise ergänzt. Die ursprüngliche Konzeption des Buches, das Lehren und Lernen anhand der Metapher „ den Ball des Wissens spielen“ zu entwickeln, wird beibehalten. Das Hinzufügung des Leitfadens „Beraten“ trifft die Berufspraxis von Lehrenden, nicht nur an Hochschulen: immer mehr wird von Dozentinnen und Dozenten in Aus- und Weiterbildung verlangt, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das Lernen in seiner ganzen Bandbreite zu unterstützen und zu fördern. Die Ergänzung der bereits sehr umfassenden und in der Praxis unverzichtbaren Methodensammlung durch 6 weitere, in der Praxis getestete Methoden, ist beeindruckend und spricht für das Engagement, die Expertise und die Lehrerfahrung der Autor/innen. Hinzu kommt, dass diese Methodensammlung online verfügbar ist. Ein Service auf der Höhe der Zeit. Das Buch ist durch die metapherngestützte Aufarbeitung didaktisch-methodischer Theorie-Praxiszusammenhänge sehr gut für Einsteiger/innen in die (Hochschul)didaktik geeignet. Durch die gründliche Einarbeitung fachbezogener Literatur wird es aber auch für erfahrene Lehrende zu einem nützlichen Nachschlagewerk. Unschlagbar wertvoll, auch für Profis in der Lehre, ist allerdings die Methodensammlung. Sie bietet mit 46 Methoden für alle nur erdenklichen Settings und Lehr/Lernphasen Tipps, Tricks und Anregungen mit detaillierten Anweisungen und Querverweisen. Der Einsatz dieser Meth-

odensammlung ist dabei überhaupt nicht beschränkt auf den Hochschulbereich: die aufgezeigten Wege, den „Ball des Wissens“ zu spielen, können Dozent/innen in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung sowie der Jugend- und Erwachsenenbildung gehen.

Teil I befasst sich mit den Grundlagen des individuellen, gemeinsamen und schließlich des didaktischen Handelns. Die Autor/innen entwickeln dadurch eine Hintergrundfolie bzw. den roten Faden für den wichtigen Teil II des Buches. Darin werden in komprimierter aber dennoch umfassender Form die Bausteine für das didaktische Handeln gelegt. Newcomer und „Alte Hasen“ können anhand der Bausteine ihre didaktische Planung überdenken und bearbeiten. Thematisiert wird das Selbstverständnis der Lehrenden, das Lernklima und der Umgang miteinender, die Funktion von Rückmeldungen, die Wichtigkeit der Ausrichtung der Lehre und des Lernens auf Ziele, die zeitliche Strukturierung sowie die Nutzung von Fragen und Impulsen. Teil III enthält die Leitfäden zu den zentralen Kompetenzbereichen von Lehrenden, also zum Lehren (gemeint sind hier institutionalisierte Lehrveranstaltungen), zum Vortragen, zum Prüfen und zum Beraten. Die einzelnen Leitfäden sind jeweils in sich ähnlich aufgebaut. Nach Beispielen bzw. Vorgeschichten werden zentrale Merkmale und typische Situationen beschrieben. Sehr wertvoll, vor allem hinsichtlich der individuellen Professionalisierung sowie der institutionellen Qualitätsentwicklung ist, dass auch die Nachbereitung einer Beratung, eines Unterrichts sowie einer Prüfung in den Leitfäden markiert wird. Für die Hochschullehre besonders interessant ist die Ergänzung des Leitfadens „Beraten“ um den Ausblick auf die „Kollegiale Praxisberatung“. Diese wird auch als eine Methode in der im Anhang befindlichen Methodensammlung aufgeführt. Diese Form der Beratung als „indirekte Form des Lehrens“ durch die Bereitstellung eines Leitfadens zu fördern ist für die Praxis besonders gewinnbringend. Besonders an Hochschulen arbeiten Dozierende weitestgehend isoliert und erhalten nur selten formatives Feedback von Kolleg/innen. Diese Art der Beratung ist eine Form des Lernens über (die eigene) Lehre, die relativ einfach mit großen Effektstärken in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden kann.

HELMUT ERTEL

Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives

Nuissl, Ekkehard; Egetenmeyer, Regina: Peter Lang Verlag, Hamburg 2010, 224 Seiten, 35,95 Euro, ISBN 978-3-6316-1298-9

Das von Ekkehard Nuissl und Regina Egetenmeyer herausgegebene Werk „Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning – Asian and European Perspektives“ (Frankfurt am Main 2010, Peter Lang Verlag) fasst die Ergebnisse einer internationalen Konferenz zu den Anforderungen an Lehrende und „Trainer“ im Bereich des lebenslangen Lernens zusammen. Dabei werden sowohl die Begriffe „Trainer/Lehrende“ sowie der Begriff des „lebenslangen Lernens“ in einen weiten Sinne verstanden, was auch auf die breite asiatisch-europäische Perspektive der Untersuchung zurück zu führen ist.

Das Werk gliedert sich in vier Teile: Professionalisation in Adult and Lifelong Learning: Perspektives from Southeast Asia, Europe, China und India; Exploring Professionalisation in Adult and Lifelong Learning; Professionalising Teaching and Training in Adult and Lifelong Learning; Professionalisation of Teachers and Trainers: A Comparative Perspektive.

Die verschiedenen Konferenzpapers zeigen Gemeinsamkeiten und Trends in der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterbildung für Lehrende und Trainer im Bereich des lebenslangen Lernens von der Volksbildung (Stichworte Rechnen und „Alphabetisierung“) über die berufliche Fortbildung bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf. Dabei wird deutlich, dass die Globalisierung und das starke – insbesondere wirtschaftliche - Aufholen von Staaten wie China, Indien und den baltischen Staaten zu einer Vergleichbarkeit der Problemstellungen in der EU einerseits und Asien andererseits führt.

Besonders lehrreich sind die die Entwicklung in einem Land aufzeigenden zusammenfassenden Berichte wie das Paper von Shanan Zhu et al. auf S. 45 ff. zum Thema „The professionalisation of personnel working in adult education in China“. Sehr gewinnbringend sind auch europäisch-asiatische Zusammenfassungen wie der Artikel von Susanne Lattke et al. („Competencies of teachers and trainers in adult education – Europe and China“, S. 95 ff.). Eine knappe Einführung in die verschiedenen Positionen über die richtige akademische Ausbildung von Dozenten im Hochschulbereich bietet Yang Ling auf S. 105 ff.(„Inquiry into the prospective competence of lifelong learning professionals in Macau SAR, China“).

Die wesentlichen Verdienste des Buches liegen m.E. in der prägnanten Darstellung der Ausbildungssysteme sowie der wichtigen Kompetenzen und Fähigkeiten für Trainer/Lehrende in den behandelten Länder und Regionen, die gerade auch für die Debatte über die Anwendung und Weiterentwicklung des EQF (=European Qualifkation Framework)

fruchtbar gemacht werden könnten. Für den Experten wird eine solide Darstellung des Forschungsstandes mit Vertiefungsmöglichkeiten geboten und der Einsteiger in die Thematik bekommt einen gelungenen Überblick.

JOHANNES C. MAYER

Aufklärung 2.0. Gehirnforschung als Selbsterkenntnis

Spitzer, Manfred: Schattauer Verlag, Stuttgart 2010, 225 S., 19,95 Euro, ISBN 978-3-7945-2742-7

Geradlinig wie in seinen bisherigen Büchern und Schriften, folgt Spitzer auch in seinem 11. Werk seiner Schreibmanier. Populärwissenschaftlich gesehen, steht es den anderen Werken in nichts nach. Aus (neuro-)wissenschaftlichen Studien hervorgegangene Erkenntnisse werden mit Witz, persönlichen Bemerkungen und reichlichen Beispielen aus dem Alltag aufbereitet, so dass hierdurch ein Zugang zur breiten Masse der Leser gefunden wird. Den Forschungsgewinn jedem Laien näherzubringen, ist ein lobenswerter Anspruch und nicht leicht zu bewältigen. Dem Autor gelingt es allerdings, so möchte man schon fast meinen, ‚spielend leicht'.

Das Buch ist in 22 Kapitel untergliedert, welche thematisch betrachtet, einzeln für sich stehen. Jedes Kapitel bearbeitet einen Aspekt unseres Geistes und wird anhand verschiedener Studien belegt. Beispiele sind Fragen nach den Auswirkungen von Multitasking auf das Konzentrationsvermögen oder die Beeinflussung des subjektiven Denkens aufgrund (un-) bewusst wahrgenommener Farben. Abgerundet werden die jeweiligen Kapitel mit einem abschließenden Fazit.

Zum Inhalt

Wie der Titel des Buches bereits nahelegt, wird für eine Aufklärung 2.0, in der der Neurowissenschaft die tragende Rolle zugewiesen wird, postuliert. Weder Gott noch der Markt vermögen es, für eine Aufklärung der ‚modernen' Gesellschaften zu sorgen, wie Spitzer in seinem einleitenden Kapitel „Aufklärung 2.0 – Gott, der Markt, die Gehirnforschung und Denken in der Krise" eindrücklich aufzuzeigen versucht. Da wir selbst die Akteure der Aufklärung sind und wir in unserer Wissensgesellschaft mehr über uns und die Welt wissen, als zu Zeiten der Aufklärung, soll laut Spitzer die Neurowissenschaft als wichtigste Instanz der heutigen Aufklärung gewertet werden. „Neurowissenschaftler kennen sich mit Lernen, Denken und Handeln, zunehmend besser aus. Und wenn es daher darum geht, wie wir besser Lernen, Denken und Handeln könnten, ist es sinnvoll, wenn sich Neurowissenschaftler einmischen. Dass dies nicht all denen gefällt, die sich traditionell für auserkoren und befähigt halten, über diese Dinge nachzudenken, ist eine andere Sache" (Spitzer, 2010: S. 6).

Spitzers Grundintention die Neurowissenschaft als eine neue Form der Aufklärung darzulegen, sehe ich allerdings als nicht gerechtfertigt. Zwar fühlt sich der Leser nach der Lektüre um einzelne Erläuterungen zu den Vorgängen des Gehirns (und damit um einige Windungen) reicher, dennoch fehlt ein Gesamtzusammenhang und einige dem Leser angepriesene Fakten entlarven sich als seitens des Autors getätigte Vermutungen. Zudem ist meines Erachtens, eine Wissenschaft (auch die Neurowissenschaft) nichts ohne die andere. Selbst Spitzer demonstriert dies in seinem Buch, indem er sich reichlich mit Studien aus anderen Fachdisziplinen, insbesondere der Psychologie, bedient. Einige Kapitel lassen sogar keinen Bezug zur Gehirnforschung zu (Bsp.: „Die Mondtäuschung und die Form des Himmelszelts" S.210 ff.). Nur in einer holistischen Sichtweise und der Interaktion aller Wissenschaften sind wir in der Lage Erkenntnisse über die Welt und uns zu Tage zu fördern. Eine interdisziplinäre Arbeitsweise wäre demnach sinnvoll, da sie die Stärken der einzelnen Wissenschaften verknüpft. Indem ein Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird, kann Wissen erst in Handlung münden. Eine Monopol-Stellung der Neurowissenschaft wäre für unsere heutige Aufklärungsform jedenfalls nicht förderlich.

Des Weiteren sei hier zu erwähnen, dass es dem Autor an provokativen Äußerungen nicht mangelt. So stellt er Geisteswissenschaftler als unbelehrbar da, die ungern Fakten in ihr Repertoire aufnehmen. Bei aller auch teilweise berechtigten Kritik sind Pauschalisierungen deplatziert. Dass seine Kritik auf persönlichen Beobachtungen beruht, wird zwar eingeräumt, ist jedoch in einem Werk, das sich auf empirisch korrekt erforschten Erkenntnissen berufen möchte, nicht angebracht.

Im Gesamten betrachtet, ist das Buch durchaus lesenswert, auch wenn der Leser gewissen Schlussfolgerungen kritisch gegenüber stehen sollte. Einzelne Phänomene des Alltags mögen dem Leser nun nachvollziehbar erscheinen. Eine Aufklärung 2.0 (im großen Stil) bleibt allerdings aus. Dennoch muss die Kritik des Autors, dass die Erkenntnisse der Neurowissenschaft in der Didaktik zu wenig Einfluss gefunden haben, ernst genommen werden. Der Stellenwert der Neurowissenschaft wurde bis dato unterschätzt. Auch wäre ein Fazit, welches mit dem Vorwort den Rahmen des Buches bilden würde, wünschenswert gewesen. Hier hätte der Autor die Möglichkeit gehabt, einen Gesamtzusammenhang herzustellen und eine Quintessenz herauszuarbeiten.

ANITA KISIALA

Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie

Wolf, Gertrud: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2011, 154 Seiten, 34,95 Euro, ISBN: 978-3-531-18128-8

Die Literatur zu erwachsenenbildnerischen bzw. andragogischen Theorien ist reichhaltig und vielfältig, aber – folgt man Gertrud Wolfs Intention für dieses Buch – so ist der Erwachsene selbst eher selten Gegenstand theoretischer Betrachtungen und auf seine eindeutige und definitorische Bestimmung wird zumeist verzichtet (vgl. S. 9). Mit ihrem Buch will Gertrud Wolf nun „den Versuch wagen, eine eigene bildungswissenschaftlich kohärente Theorie des Erwachsenseins zu skizzieren" (S. 12). Dabei steht sie vor der Herausforderung, dass das Erwachsensein kein unveränderlicher Zustand ist, sondern vielmehr als Prozess verstanden werden muss, in dem es um ein Erwachsenenwerden und Erwachsengewordensein geht.

Nach einer kurzen, eher thesenhaften Einführung beginnt Sie ihre Darstellung daher mit einer historischen Betrachtung des Erwachsenen, um daran anschließend das Erwachsensein mit Hilfe der Kategorien Reife, Mündigkeit und Verantwortung einer Untersuchung als moderne Konstruktion zu unterziehen. Abschließend widmet sie sich in diesem Kapitel, der bisher wenig erforschten Fragestellung, wie der Erwachsenen als Erwachsener im Alltag konstruiert wird (vgl. S. 42).

Im dritten Kapitel geht es um die Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie auf der Basis der Differenzierung. Hinsichtlich lerntheoretischer Überlegungen unterscheidet Wolf hier die Modi Anpassung und Differenzierung, wobei sie letzteren dem Erwachsenen zuschreibt. Lernvorgänge im Modus der Anpassung versteht sie dabei als Erziehung (von Kindern und Jugendlichen), Lernvorgänge im Modus der Differenzierung als Bildung. Diese Unterscheidung wäre freilich noch genauer zu untersuchen, als es diesem Buch möglich ist.

Der Modus der Differenzierung bleibt dann kennzeichnend für die folgenden Kapitel. So wird im vierten Kapitel der Erwachsene im Horizont seines Gewordenseins anhand von Ansätzen aus Psychologie und Soziologie, wie etwa der Traumaforschung, der Bindungstheorie, der Habitustheorie analysiert, während anschließend im fünften Kapitel noch einmal das Gewordensein des Erwachsenen auf dem Wege vom Kind zum Erwachsenen skizziert wird. Auch hier ist wieder der Modus der Differenzierung angesprochen, mit dessen Hilfe sich der Erwachsene als eigenständiges, Handlungsfähiges und autonomes Subjekt konstituiert (vgl. S 101). Im sechsten und siebten Kapitel geht Gertrud Wolf explizit auf zwei Themengebiete ein, die in der Theorie der Erwachsenenbildung bisher eher wenig behandelt wurden: die Sexualität des Erwachsenen und der Erwachsene und sein Körper, wobei Wolf die Fähigkeit, sich durch Sublimierung vom Naturwesen zum Kulturwesen zu sozialisieren (vgl. S. 120-121) als kennzeichnend für das Erwachsenensein herausarbeitet.

Dass Erwachsenensein nicht nur ein So-Sein sondern auch ein ständiges So-Werden ist, wird in Kapitel acht behandelt, denn „so wie die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes Ausdruck der Anpassung ist, so kann die Persönlichkeitsentwicklung des Erwachsenen Ausdruck der Differenzierung sein" (S. 132).

Im neunten Kapitel zieht die Autorin mit der Erwachsenenbildung im Fokus der Differenzierung ein Fazit. Demnach arbeitet sich die Pädagogik an dem Paradoxon ab, zugleich Herrschafts- und Befreiungsinstrument zu sein und dem modernen Menschen abzuverlangen sowohl im Modus der Anpassung zu lernen als auch im Modus der Differenzierung (vgl. S. 146).

Gertrud Wolf gibt mit ihrem Buch einen Anstoß über den Erwachsenen im Fokus andragogischer Theorien erneut nachzudenken und hat ein Werk vorgelegt, das an einigen Stellen zwar skizzenhaft bleibt, damit aber nicht an Theorien überladen ist und auch jene zum Weiterdenken anregt, die an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eher auf Seiten der Praxis stehen.

THOMAS BERTRAM

Bücher, Broschüren, Downloads und Nachrichten

Nachrichten

Prof. Dr. Jörg Knoll

Im Alter von 69 Jahren ist der emeritierte Professor der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig am 15. September 2012 in Kempten verstorben.
Prof. Knoll war unter anderem maßgeblich an der Entwicklung des Qualitätsentwicklungssystems QVB: Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen beteiligt.

20 Jahre DISC

Der Vorstand der DGWF gratuliert dem Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität zum 20jährigen Bestehen. Das DISC, ehemals Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW), bietet mittlerweile 18 Fernstudiengänge für 3 800 Studierende an.

Prof. Dr. Haderlein neues Mitglied des Akkreditierungsausschusses für nichtstaatliche Hochschulen

Der Leiter des Studiengangs Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Hochschule Koblenz, Prof. Dr. Ralf Haderlein, ist in den Akkreditierungsausschuss für nichtstaatliche Hochschulen berufen worden. Die Mitgliedschaft im Ausschuss, der sich mit der institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen befasst, beträgt drei Jahre.

Literatur

ROLF ARNOLD

Wie man lehrt, ohne zu belehren.
29 Regeln für eine kluge Lehre
Carl-Auer Verlag, Berlin 2012. 190 S. €17,95,
ISBN 987-3-8967-0838-0

BURKHARD SCHÄFFER, OLAF DÖRNER (HRSG.)

Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung
Barbara Budrich Verlag, Opladen 2012. 640 S. €79,90,
ISBN 987-3-8664-9357-5

MICHAEL KERRES

Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote
Oldenbourg Wirtschaftsverlag, München 2012. 190 S. €49,80,
ISBN 987-3-4862-7207-9

STEPHEN FRANK

eLearning und Kompetenzentwicklung.
Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell
Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2012. 190 S. €16,90,
ISBN 987-3-7815-1861-2

Termine

06. bis 08. März 2013

BAG WiWA-Jahrestagung 2013

Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg.

Weitere Informationen:
www.bagwiwa.de

31. Mai bis 01. Juni 2013

Forschungsforum AG Wissenschaft-Medien-Öffentlichkeit

Zweites Forschungsforum an der Universität Bielefeld.

Weitere Informationen:
http://www.uni-bielefeld.de/iwt/forschung/ag/wmo/

13. bis 14. Juni 2013

"Akkreditierung - Audit - Zertifizierung". Qualitätssicherung modularer Weiterbildung (Arbeitstitel)

Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E). Das endgültige Tagungs-Thema und der Ort werden in Kürze auf der DGWF-Homepage veröffentlicht.

Weitere Informationen:
www.dgwf.net

19. bis 21. September 2013

Jahrestagung der DGfE

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main.

Weitere Informationen in Kürze:
http://www.dgfe.de/aktuelles.html

25. bis 27. September 2013

DGWF-Jahrestagung 2013

Jahrestagung der DGWF an der Universität Rostock. Das Tagungsthema steht noch nicht fest.

Weitere Informationen in Kürze:
www.dgwf.net

Weitere Hinweise

15. November 2012

Abschlusstagung "Offene Hochschule"

Abschlusstagung des Modellvorhabens "Offene Hochschule" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im EWE Forum "Alte Fleiwa" in Oldenburg.

Weitere Informationen:
http://www.oh.uni-oldenburg.de/60114.html

Neue Mitglieder

Ganz herzlich begrüßen wir an dieser Stelle die nachfolgenden Institutionen, die neu in die DGWF eingetreten sind:

- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
- Deutsche Journalistenkolleg (DFJV)
- Fachhochschule Frankfurt am Main
- EB Cert / Education & Business Certification
- Westsächsische Hochschule Zwickau
- Folkwang Universität der Künste
- Hochschule Heilbron
- Hochschule Osnabrück
- Hochschule Bochum

Ebenso herzlich begrüßen wir die folgenden neuen Mitglieder:

- Frau Patricia Heufers
- Frau Regina Leimbach
- Frau Daniela Steinke
- Dr. Burkhard Lehmann
- Frau Sandra Poltrock

Nachruf

Prof. Dr. Ernst Prokop in memoriam

JOACHIM DIKAU

Die DGWF gedenkt in Dankbarkeit und Trauer ihres langjährigen Wegbereiters, des emeritierten Universitätsprofessors Dr. phil. Ernst-Günther Prokop, der am 12. September 2012 in München verstorben ist. Als Vorsitzender des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE), der Vorgängerorganisation der DGWF, von 1998 bis 2002 vertrat er den Verein in der schwierigen Zeit seines Übergangs in eine neue, modern profilierte Organisationsstruktur, nachdem er bereits seit 1984 dem Vorstand, seit 1988 auch als Stellv. Vorsitzender angehört hatte. Sein Einsatz hatte gerade in diesen Jahrzehnten bei den Entscheidungen zur Vereinsentwicklung ein besonderes Gewicht.

Geboren 1935 in Bad Salzbrunn (Niederschlesien), lehrte er - nach seinem Pädagogik-, Philosophie- und Psychologiestudium - Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Münster und Karlsruhe, an der Universität der Bundeswehr München sowie an den Universitäten Eichstätt und schließlich Regensburg, wobei er sich zunehmend mit den Lernprozessen im Erwachsenalter – im Kontext eines lebensbegleitenden Bildungsprozesses - auseinandersetzte. Dabei wies er stets der „eindeutigen Positionierung des Lernorts Hochschule“ als unverzichtbarer Stätte wissenschaftlicher Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu, da gerade sie „die Leitbilder für lebenslange Weiterbildung vorgeben und legitimieren“ könne und auch müsse (so auf der AUE-Jahrestagung in Leipzig 2001).

Denn dass die so verstandene wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur auf marktorientierte Ausbildungsaufgaben zu reduzieren sei, sondern auch der Integration von Forschungsaufgaben bedürfe, erschien ihm selbstverständlich - als Ansatz einer universitären Persönlichkeitsbildung in einer freien Gesellschaft. In diesem Sinne widmete er sich nachdrücklich der Auseinandersetzung mit den Studierenden aller Altersgruppen, die dieses Engagement immer wieder dankbar betonten. Lehren war für ihn Hilfe zur „Selbstreflexion“, Lernen in allen Altersphasen ein Weg zur Selbstfindung in der eigenen Lebensgestaltung. Das spiegelt sich auch in der Vielfalt seiner pädagogisch-philosophischen Veröffentlichungen wider, die von seinen wissenschaftlichen Wegbegleitern in der ihm gewidmeten Festschrift gewürdigt wurden („Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung.“, Regensburg 2002). So erstreckte sich seine reichhaltige Themenpalette von Grundsatzfragen der Lebensorientierung und Erziehungsphilosophie über spezielle Probleme interkulturellen und generationsspezifischen Lernens bis zu konkreten Fragen der Didaktik, Bildungsberatung und Qualitätssicherung.

Die vielfältigen persönlichen Beziehungen von Ernst Prokop auf dem breiten Feld der Weiterbildung kamen letztlich auch dem AUE bzw. der DGWF zugute. So arbeitete er ständig und intensiv mit der Praxis der Jugend- und Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft zusammen, vor allem im Rahmen der Katholischen Akademie Bayerns und des Kolping-Vereins, was auch sein humanistisches Selbst- und Weltverständnis in besonderer Weise prägte. Darüber hinaus öffneten sich durch seine weltweiten Auslandskontakte in Europa und Asien auch für die universitäre Weiterbildung neue Sichtweisen, die selbst noch in der Zeit nach seiner Emeritierung die DGWF zu erweiterten übernationalen Perspektiven führten. Sein mehrjähriges Engagement als „Visiting Professor“ an der Donau-Universität in Krems (in den Arbeitsschwerpunkten Außerschulische Bildung und Wissenschaftliche Weiterbildung) bot dafür eine neue Grundlage, mit wichtigen Impulsen sowohl für die Lehre als auch für die Forschung als Beitrag zur Förderung einer „innovativen Lehr-Lernkultur“. Für dieses Ziele trat er aktiv auch auf bildungs- und hochschulpolitischer Ebene ein, wodurch der AUE insgesamt in seiner Übergangsphase zur DGWF an öffentlichem Ansehen und damit letztlich an Akzeptanz gewann.

Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium dankt Ernst Prokop für seinen jahrzehntelangen verdienstvollen Einsatz für ihre Organisation im gemeinsamen Bemühen um die gesellschaftliche Durchsetzung und inhaltliche Gestaltung des Hochschulengagements in der Weiterbildung.

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge/Titel

Nr. 50 – A. Strauß, M. Häusler, T. Hecht (Hrsg.):
Hochschulen im Kontex lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität
Hamburg 2011

ISBN: 978-3-88272-134-0 · Preis: €16,50* - Heft nur noch digital erhältlich

Nr. 51 – H. Meyer-Wolters, M. Haller, U. Pietsch-Lindt, A. Costard (Hrsg.):
Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies.
Hamburg 2012

ISBN: 972-3-88272-135-9 · Preis: €10,50*

Nr. 52 – U. Bade-Becker, M. Beyersdorf (Hrsg.):
Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung.
Hamburg 2012

ISBN: 972-3-88272-136-7 · Preis: €15,00*

Weitere Veröffentlichungen

Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung"

Hefte 1|2010, 2|2010, 1|2011, 2|2011, 1|2012
Preis: je €6,50*

*zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren Veröffentlichungen im Netz: *www.dgwf.net/lieferbar.htm*

Bestellung
Sebastian Ruf
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0
E-Mail: *publikation@dgwf.net*

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Die Organisation

DGWF

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
www.dgwf.net

Sektionen

- Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)
  www.dgwf.net/age
- Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)
  www.dgwf.net/agf
- Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAF WiWa)
  www.dgwf.net/bagwiwa

Landesgruppen

- Landesgruppe Berlin und Brandenburg
  www.dgwf.net/bb
- Landesgruppe Baden-Württemberg
  www.dgwf-gruppe-bw.net
- Nord für die Länder HB, HH, MV, NI und SH sowie Nordrhein-Westfalen

Aktuelle Themenschwerpunkte

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Ziele

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und Erfahrungsaustausch organisieren