



DGWF

DIE AKTUELLEN 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 den Erfahrungsaustausch organisieren

DIE ORGANISATION

- DGWF
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 (BAG 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

Ausgabe 1 | 2009

SCHWERPUNKTTHEMA: Internationales

DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

1 | 2009
SCHWERPUNKTTHEMA
Internationales

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education



HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg
Prof. Dr. Joachim Ludwig (verantwortlich)
Dr. Martin Beyersdorf
Helmut Vogt

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg
j.gensel@dgwf.net
Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam
ludwig@uni-potsdam

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 1 | 2009

ISSN 0174-5859

Juni 2009

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

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



DGWF/AUE AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN

Beiträge/ Titel	Preis*	ISBN
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung. Die Zukunft gestalten! Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns im E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6
Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg 2007	€ 15,50	3-88272-129-4
Nr. 46 H. Vogt, K. Weber (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Hamburg 2008	€ 16,00	3-88272-130-8
Nr. 47 M. Beyersdorf, B. Christmann (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung Hamburg 2009	€ 14,00	3-88272-131-6

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

A. Fischer, G. Hartmann (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau. Bielefeld 1994	€ 17,79	3-88272-097-2
M. Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift »Hochschule & Weiterbildung« Hefte 1 2001, 2 2001, 1 2002, 1 2003, 2 2003, 2 2004, 1 2005, 2 2005, 2 2006, 1 2007, 2 2007, 1 2008, 2 2008, 1 2009	je € 6,50	

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

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum, Akademie der Ruhr-Universität, D-44780 Bochum

Fax: +49(0)234/3214255, publikation@dgwf.net

7 EDITORIAL

7 Ein Wort vorab!

7 FORUM

9 HELMUT VOGT
DGWF international

11 MICHEL FEUTRIE
European University Continuing Education Network (EUCEN)

16 HANNA-RIIKKA MYLLYMÄKI
University Continuing Education Network in Finland – UCEF

19 SABINE REMDISCH, BIRGIT WECK, STEFAN ZAPFEL
Rahmenbedingungen der universitären Weiterbildung in Finnland – ein Vorbild für Deutschland

29 JEAN-MARIE FILLOQUE
The French Universities Network for Life Long Learning: CDSUFC

35 JEAN-MARIE FILLOQUE, MARTINE PONS-DESOUTTER
The Development of Continuing Education in University
The emergence of a contradiction?

43 BILL JONES
United Kingdom: Universities Association for Lifelong Learning

49 ILSE WIESER
AUCEN – Austrian University Continuing Education and Staff Development Network

53 CARMEN STADELHOFER
Europäische Zusammenarbeit über das Internet als neue Arbeits- und Lernform im Seniorenstudium

57 ALEXANDER SCHNARR
Internationale Kooperation in der Weiterbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte

63 ASTRID SÄNGER
Prison Education: Erfahrungen auf dem Weg zu einer europäischen Lernpartnerschaft

66 HOLGER KÜSTER
Small-World-Netzwerke und ihre methodische Nutzung im internationalen Weiterbildungsmarketing

71 FELIZITAS SAGEBIEL
Gender changes in older people studying social and humanistic sciences

- 74 STEFFEN KIRCHHOF
Hochschuldidaktik für China – Wissenschaftliche Weiterbildung als
Moderator interkultureller Zusammenarbeit
- 81 TONI CHARLOTTE BÜNEMANN, MELINDA KOVÁCS
Exporting Knowledge by Importing Participants. A Continued Studies Programme for
Chinese Professionals in Germany
- 85 KIRSTEN VON DER HEIDEN
Globales Projektmanagement – ein Qualifizierungsprogramm zur Vorbereitung von
Hochschulpersonal und Führungskräften Berliner Wirtschaftsunternehmen auf
internationale Projektstätigkeiten
- 88 VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, FRANZ THEDIECK
Sich selbst bestimmen und mitbestimmen
Ein komplementäres Weiterbildungsprojekt zur Dezentralisierung
und Verwaltungsreform in Kambodscha
- 92 INA GRIEB
30 Jahre Internationale Arbeit in und für Wissenschaftliche Weiterbildung
Ein persönlicher Rückblick

96 BUCHBESPRECHUNGEN

- 96 BITTKAU-SCHMIDT, SUSAN
Wissen und Handeln in virtuellen sozialen Welten. Neue berufliche Handlungs-
und Gestaltungsspielräume von PädagogInnen.
(Christina Müller)
- 96 BOLDER, AXEL; DOBISCHAT, ROLF (HG.)
Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs.
(Martin Beyersdorf)
- 97 DALLUEGE, C.-ANDREAS; FRANZ, HANS-WERNER (HG.)
IQM – Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung.
Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QMSysteme.
(Hans-Jürgen Bargel)
- 98 DRIESCHNER, ELMAR
Bildungsstandards praktisch – Perspektiven kompetenzorientierten
Lehrens und Lernens.
(Marc Krüger)
- 99 EGGER, RUDOLF; MIKULA, REGINA; HARING, SOL; FELBINGER, ANDREA;
PILCH-ORTEGA, ANGELA (HG.)
Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung.
(Peter Faulstich)

- 100 FRIEDENTHAL-HAASE, MARTHA (HG.)
Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu
Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung.
(Ernst Prokop)
- 100 GIESEKE, WILTRUD
Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung
(Berthe Khayat)
- 101 HAB, ULRIKE; MÜLLER-SCHÖLL, NIKOLAUS (HG.)
Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution
(Christiane Brokmann-Nooren)
- 102 HEIDSIEK, CHARLOTTE
Reflexion und Organisationsberatung
(Steffen Kirchhof)
- 103 HELSPER, WERNER; HILLBRANDT, CHRISTIAN; SCHWARZ, THOMAS (HG.)
Schule und Bildung im Wandel – Anthologie historischer und aktueller Perspektiven.
(Melanie Korn)
- 104 HOF, CHRISTIANE; LUDWIG, JOACHIM; ZEUNER, CHRISTINE
Strukturen Lebenslangen Lernens.
(Martin Beyersdorf)
- 104 KNOLL, JÖRG
Lern- und Bildungsberatung – Professionell beraten in der Weiterbildung
(Henriette Greulich)
- 105 KONRAD, KLAUS
Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse,
Impulse für die Praxis.
(Thorben Wist)
- 106 MEYER-GUCKEL, VOLKER; SCHÖNFELD, DERK; SCHRÖDER, ANN-KATRIN;
ZIEGELE, FRANK
Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage
von Unternehmen.
(Beate Hörr)
- 107 PALLASCH, WALDEMAR; HAMEYER, UWE
Lerncoaching. Pädagogisches Training. Theoretische Grundlagen und
Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung.
(Martin Beyersdorf)
- 108 PELLERT, ADA; WIDMANN, ANDREA
Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft
(Maria Kondratjuk)

- 109 SANDER, UWE; VON GROSS, FRIEDERIKE; HUGGER, KAI-UWE (HG.)
Handbuch Medienpädagogik.
(Timm C. Feld)
- 110 SCHACHTNER, CHRISTINA; HÖBER, ANGELIKA (HG.)
Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum.
(Klaus Bredl)
- 111 THOMPSON, CHRISTIANE; WEIß, GABRIELE (HG.)
Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen
Pädagogik und Philosophie.
(Martin Beyersdorf)
- 111 VBW – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT/AKTIONSRAT BILDUNG
Bildungsrisiken und -Chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008.
(Peter Faulstich)
- 112 WÖRNER, ALEXANDER
Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung.
(Maria Kondratjuk)
- 113 ZIRFAS, JÖRG; LIEBAU, ECKART (HG.)
Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit.
(Miriam Radtke)

115 NACHRICHTEN

- 115 JOACHIM DIKAU/PETER FAULSTICH
Volker Otto in memoriam
- 115 Deutsche Universität für Weiterbildung gestartet

116 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

118 TERMINE

119 INTERNET UND E-LERNEN

- 119 Orientierungsrahmen Medienbildung, Fernstudium im Selbstversuch,
E-Learning aus Trainersicht, Innovation und Kreativität

120 CALL FOR PAPERS

121 REMINISZENZEN

- 121 PETER FAULSTICH
Der Volksaufklärer: Rudolph Zacharias Becker

Ein Wort vorab!

Liebe Leserinnen und Leser!

Das vorliegende Heft ist in guter erwachsenenpädagogischer Manier ein Gemeinschaftsprodukt: Ina Grieb von der Universität Oldenburg, die bis vor einem Jahr seitens des DGWF-Vorstands für den Bereich Internationales zuständig war, zeichnet zusammen mit ihrer Nachfolgerin in dieser Funktion, Dr. Beate Hörr von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, für den Schwerpunkt des vorliegenden Heftes verantwortlich.

Als Herausgeberinnen dieses Schwerpunkts freuen wir uns sehr, dass es eine solche positive Resonanz auf unseren Aufruf zur Beteiligung gab: Alle Vertreter/innen der internationalen Netzwerke, die angesprochen wurden, haben ihren Beitrag gerne und pünktlich (!) geleistet, dafür herzlichen Dank. Auch aus Deutschland kamen viele Rückmeldungen. Den nun hier zahlreich vertretenen Autorinnen und Autoren ebenfalls ein Dankeschön.

Die eingegangenen Erfahrungsberichte aufgrund des Call for Papers zeigen einen besonderen Schwerpunkt, nämlich China, was zeigt, dass sich die internationalen Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung über Europa hinaus erstrecken, ganz im Rahmen der Globalisierung.

Die Beiträge zeigen aber auch die vielfältigen Vorgehensweisen, die Angebots- und Ideenvielfalt der Hochschulen, womit einmal mehr bewiesen wäre, dass Deutschland sich im Hinblick auf seine internationalen Aktivitäten durchaus sehen lassen kann.

Dem ersten Teil des Schwerpunkts, der sich der Darstellung der europäischen Netzwerke widmet, folgt im zweiten Teil die Darstellung einzelner erfolgreicher internationaler Projekte sowie gute Beispiele deutscher Kontakte zu ausländischen Hochschulpartnern.

Das letzte Wort im Rahmen des Schwerpunktthemas hat Ina Grieb, die in ihrem Beitrag persönliche Rückschau hält auf 30 Jahre Erfahrung im Bereich internationaler Zusammenarbeit. Sie verschwindet – lucky we – nicht ganz von der internationalen Bühne, sondern ist weiterhin aktiv in einigen international ausgerichteten Oldenburger Projekten.



Ina Grieb



Dr. Beate Hörr

Beate Hörr bedankt sich an dieser Stelle für die äußerst kollegiale Stab-Übergabe bei Ina Grieb und hofft, dass sie die DGWF, ebenso wie bisher Ina Grieb, international angemessen vertreten wird.

Es gibt eine weitere Neuierung zu verkünden: Verantwortlich für „Hochschule & Weiterbildung“ ist seit dieser Ausgabe Joachim Ludwig, einer der beiden stellvertretenden DGWF-Vorsitzenden. Martin Beyersdorf, der diese Aufgabe bisher inne hatte, ist ja seit September 2008 unser neuer DGWF-Vorsitzender und hat deshalb die Verantwortlichkeit für die Hefte abgegeben.

Leider gibt es auch eine traurige Nachricht: Volker Otto ist gestorben. Ein Nachruf findet sich im hinteren Teil des Heftes (Seite 115).

Sie als Leserinnen und Leser freuen sich sicher wieder darüber, dass die vielen Rezensionen dieses Heftes Ihnen einige mühsame Recherchen bezüglich lesenswerter Neuerscheinungen erleichtern. Der ausdrückliche Dank des Vorstands gebührt an dieser Stelle den fleißigen Rezensentinnen und Rezensenten!

Eine anregende und interessante Lektüre wünschen

Ina Grieb
Universität Oldenburg

Dr. Beate Hörr
Vorstand DGWF (Internationales)

HELMUT VOGT

DGWF international

Die DGWF wird im nächsten Jahr 40 Jahre alt. Die meiste Zeit dieser 40 Jahre hieß sie Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE); erst seit 2003 gibt es den Namen Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Für diese Umbenennung waren eine Reihe von Gründen bedeutsam: Öffnung den Fachhochschulen gegenüber, Weiterentwicklung des Begriffs „Universitäre Erwachsenenbildung“, Reaktion auf neue Vermittlungsformen (Fernstudium, Neue Medien usw.), Bedeutungszuwachs des Aufgabengebiets insgesamt, um nur die wichtigsten zu nennen. Daneben gab es einen weiteren Grund: Die Europäisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung schritt voran und verlangte auch von dem deutschen Netzwerk Tribut. Für den Begriff „Arbeitskreis“ gab es keine adäquate Entsprechung im Englischen, das Gleiche galt – wenn auch nicht ganz so eindeutig – für den Begriff „Universitäre Erwachsenenbildung“. Kurz und gut: Mit der Bezeichnung Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium und ihrer englischen Übertragung als German Association for University Continuing and Distance Education ging auch das Bestreben einher, sich auf dem europäischen Parkett angemessen sichtbar zu machen.

Was war an europäischer Entwicklung vorausgegangen? Mit dem Vertrag über die Europäische Union, der 1992 in Maastricht geschlossen wurde, erhielt die EU erstmals auch eine gewisse Zuständigkeit auf dem Sektor von Kultur und Bildung, die in den Folgeverträgen von Amsterdam (1997) und Nizza (2001) bekräftigt und ausgebaut worden ist. Jeder kennt seither zumindest dem Namen nach die Programme, die von der EU aufgelegt worden sind: Erasmus mit den Unterprogrammen Sokrates und Leonardo, Tempus und die EU-Drittländerkooperationen.

Was den Hochschulbereich insgesamt und die Hochschulweiterbildung anbetrifft, so ist eine andere Komponente der Integration, die von Anfang an nicht nur EU-bezogen war, weitaus bedeutsamer: Am 19. Juni 1999 verabschiedeten 31 europäische Bildungsminister aus 29 europäischen Nationen bei einem Treffen anlässlich der 800-Jahrfeier der Universität in Bologna eine Deklaration zur Bildung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes bis 2010, die unter dem

Namen Bologna-Deklaration bekannt geworden ist und den Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses darstellt.

Parallel zu diesen Entwicklungen formierten sich europäische Organisationen, die darum bemüht waren und sind, ihren jeweiligen Thematiken Geltung in den Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen zu verschaffen. Für die Zusammenhänge der DGWF sind dies in erster Linie.

- European Universities Continuing Education Network (EUCEN)¹
- European Distance Learning and E-Learning Network (EDEN)².

EUCEN wurde 1991 gegründet und stellt das größte Netzwerk für universitäres lebenslanges Lernen in Europa dar. Ihm gehören derzeit 212 Mitglieder (ganz überwiegend Hochschulen) aus 42 Staaten an.

EDEN wurde ebenfalls 1991 gegründet. Zu diesem Netzwerk zählen zurzeit 1100 persönliche und 194 institutionelle Mitglieder. Allen Mitgliedern ist gemeinsam, dass sie sich um Fernstudium, offenes Lernen und E-Learning kümmern.

Insbesondere bei EUCEN, zu dem die DGWF in „affiliate membership“ gehört, arbeiten wir seit einer Reihe von Jahren aktiv mit. Hinsichtlich von EDEN gab es über einige Jahre hinweg ebenfalls eine Mitgliedschaft der DGWF, die aber auf Veranlassung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium (AG-F) seit 2007 nicht mehr erneuert wurde.

Von den europäischen Organisationen und Institutionen wird häufig beklagt, dass die Resonanz auf ihre Aktivitäten im deutschen Raum und die Mitwirkungsbereitschaft der Deutschen unterentwickelt ist. Tatsächlich stellt man fest, dass etwa auf EUCEN-Tagungen selten mehr als eine Handvoll Deutsche teilnehmen, während das finnische Kontingent das unsrige mindestens um den Faktor zwei übersteigt und auch das ungarische

1 s. www.eucen.org

2 s. www.eden-online.org

wenigstens ebenso groß ist wie das deutsche. Woher kommt das? Ein Grund ist sicherlich in der Ausdehnung unseres Landes und des deutschen Sprachraums zu suchen. Wir verfügen selbst über ein breites Tagungsangebot und viele Möglichkeiten des Austausches von Ideen und Erfahrungen. Da sowohl die zeitlichen als auch die finanziellen Budgets begrenzt sind, unterbleiben unter diesen Umständen weitere zeit- und kostenaufwändige Aktivitäten in unbekanntem Gefilden.

Die DGWF hat mit ihrem Beitritt zu EUCEN und der Definition eines Ressorts „Internationales“ innerhalb des Vorstands dagegen ganz bewusst einen Kontrapunkt gesetzt. Wir sind davon überzeugt, dass in der heutigen Zeit auch und gerade auf unseren Feldern wesentliche Akzente auf europäischer Ebene gesetzt werden. In diesem Kontext werden nicht unerhebliche Mittel für die Entwicklung von Vorhaben und die Etablierung der Infrastruktur bereit gestellt. Nachdem in Deutschland nach der so genannten Föderalismusreform eine für unsere Zwecke bedeutsame Förderkomponente entfallen ist (gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern), gibt es eigentlich nur noch die europäischen Programme, die man zur Finanzierung länderübergreifender Vorhaben heranziehen kann. Da EUCEN ein anerkannter Gesprächspartner und Projektträger Brüssel gegenüber ist, macht ein Mitwirken und eine Beteiligung an den Aktivitäten dieses Netzwerks für uns besonderen Sinn. Zudem fördert EUCEN die Auseinandersetzung mit den aktuellen Themen und den Erfahrungsaustausch über die Grenzen der Länder hinweg durch die Veranstaltung von jährlich zwei Konferenzen (Herbst und Frühjahr) an wechselnden Orten im europäischen Raum. Ein ehemaliger AUE-Vorsitzender, Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp (Bremen), der sehr häufig an den EUCEN-Konferenzen teilnahm, schrieb uns bei seiner Verabschiedung in den Ruhestand zum Thema „Mitwirkung bei EUCEN“ Folgendes:

„Deutsche Universitäten sind neben der DGWF bisher nur in geringer Anzahl Mitglied bei EUCEN. (EUCEN nimmt Universitäten als Mitglied auf; die Mitgliedschaft wird dann zumeist von der Organisations-einheit für Weiterbildung an der jeweiligen Universität wahrgenommen.) Die vergleichsweise geringen Mitgliedschaften deutscher Universitäten erklären sich vor allem aus dem bald vierzigjährigen Bestehen von AUE/DGWF in der Bundesrepublik, das heißt, die deutschen universitären Weiterbildner hatten immer ihr eigenes Netzwerk mit Jahrestagungen und zusätzlichen über-

regionalen Konferenzen; auf nationaler Ebene gab es immer hinreichende Austauschmöglichkeiten. Zudem bestand unter deutschen Kolleginnen und Kollegen vielfach eine gewisse Reserviertheit gegenüber EUCEN (von der ich auch nicht frei war), das oft eher als Reiseunternehmen, denn als ernsthafte wissenschaftliche Vereinigung eingestuft wurde.

Diese Reserviertheit sollte jedoch aufgegeben werden, und die DGWF sollte ihre Mitglieder dazu ermutigen, EUCEN beizutreten. Die Internationalisierung des Bildungswesens ist ein sich verstärkender Prozess. Sich kommunikativ und kooperativ daran zu beteiligen, ist nicht folgenloser Selbstzweck, sondern bedeutet Konfrontation und Teilhabe an unterschiedlichen Entwicklungsstufen, Prioritäten, Zielsetzungen und Organisationsformen der universitären Weiterbildung, die einerseits in dieser Vielfalt, andererseits auch in mancher Eindeutigkeit auf nationaler Ebene so nicht zu beobachten sind.“

Tatsächlich sind trotz unserer Bemühungen die Eintritte deutscher Hochschulen bei EUCEN nicht gestiegen. Selbst die Heimat-Universität von Detlef Kuhlenkamp ist heute nicht mehr Mitglied, sodass die Tendenz eher als negativ, allenfalls aber als gleichbleibend bezeichnet werden kann. Die DGWF bemüht sich zwar darum, die deutsche Stimme in die Diskussionen einzubringen, aber ohne eine erkennbare Zahl von Mitgliedern – es sind zurzeit außer der DGWF gerade einmal vier deutsche Universitäten Vollmitglied – kommen wir nur mühsam voran, denn EUCEN ist nicht in erster Linie ein Netzwerk der Netzwerke, sondern der Hochschulen in Europa. Wir unterstützen deshalb nachhaltig alle Schritte, die zu mehr deutschen Mitgliedern führen.

Nicht unerwähnt bleiben soll abschließend, dass es auch zu AUE-Zeiten schon internationale Aktivitäten gegeben hat. Sie bezogen sich hauptsächlich auf osteuropäische Länder (Polen, Ungarn) und kamen über den Status des Okkasionellen nicht hinaus.

Autor

Akad. Dir. Helmut Vogt

E-Mail h.vogt@aww.uni-hamburg.de

European University Continuing Education Network (EUCEN)

MICHEL FEUTRIE

The European Universities Continuing Education Network (EUCEN) is an international non-governmental not-for-profit Association registered under Belgian law and operated in accordance with the relevant Belgian laws. EUCEN's legal seat is in Brussels and its administrative offices are located in the official branch of the Association in Barcelona.

The strategic goals of EUCEN are:

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

This strategy is based on the following definition of University lifelong learning: "ULLL is any form of education, vocational or general, resumed after an interval following the continuous initial education". This may include for example, education for full time mature students, liberal adult education, part time degrees and diplomas, post-experience, continuing professional development and training courses, staff development, open access courses and regional development.

The aim of EUCEN is

- To help universities, directly and/or through national networks, to develop initiatives for implementing lifelong learning strategies. Even if many EUCEN members already possess a high degree of awareness of LLL issues, EUCEN intends to provide a broader and deeper understanding of the experiences and issues facing higher education institutions in Europe. EUCEN provides a place where people involved in LLL can discuss LLL in a supportive, critical and independent environment enabling them to engage more constructively with their institution, national Ministries or European institutions and organisations.

- To participate in projects developed at regional, national and European level. EUCEN activities and information services assist EUCEN members are more broadly people working in the field of LLL to develop their own projects or to participate in EUCEN projects as partners. The EUCEN strategy regarding projects is now well established. At Association's level, EUCEN develops only projects that are considered strategic for EUCEN, involving a large number of partners or countries. Simultaneously EUCEN encourages and helps its members to prepare proposals which can be linked to these strategic projects. And EUCEN joins projects as evaluator or disseminator under request from its members.

- And also to foster their influence in the development of European policies in education and training. EUCEN engages directly with the European policy process to represent members' views and issues: regular meetings with the relevant units of the European Commission, participation in a range of stakeholders meetings and consultations, platforms and commissions, presentation of policy papers and strategic projects results.

To achieve these objectives, the Association strives to:

- enable the exchange of experience and information between members on current lifelong learning regulations and policies and establish contacts with the relevant European bodies;
- provide contacts for members with lifelong learning policy makers and practitioners in a range of universities throughout Europe;
- seek to harmonise levels of quality for University Lifelong Learning (ULLL) among members and to maintain standards for effective monitoring;
- contribute to the development of an effective university credit transfer system that would be acceptable within the network;

→ and seek to influence European policy on ULLL and support the development of high quality life-long learning in European universities.

History

EUCEN was founded during a project meeting in Bristol (UK) in May 1991. The title of the event was „Towards a European Universities Continuing Education Network“. The participants discussed different University Continuing Education aspects and found it so important for society that they agreed to meet on a regular basis and to formalise the group as a registered association.

The universities participating in the meeting became the 15 founding members of EUCEN (Aalborg and Århus in Denmark; Bordeaux in France; Bristol, Cambridge, Exeter and Oxford in UK; Galway in Ireland; Granada and Valladolid in Spain; Hanover in Germany; Leiden in The Netherlands; Liege in Belgium; Porto in Portugal and Pavia in Italy).

The first Statutes were presented and approved in Liege in May 1992. The first General Assembly where new members were accepted took place in spring 1993, at the EUCEN Conference in Barcelona. Then progressively the number of partners and countries involved increased. EUCEN decided to have two Conferences a year (visiting successively, from 1991 to 2008, 36 universities in 22 countries) and started to develop important European projects (for instance TheNUCE).

In May 2000, the Association made a radical change in its organisation, appointing professional staff and establishing the Executive Office of EUCEN in Barcelona (ES) with the support of the University of Barcelona, the University Autonomous of Barcelona and University Pompeu Fabra.

In the following years, EUCEN evolved from being a voluntary network into becoming a wide European multidisciplinary network trying to give consistency to the concept of ULLL. EUCEN's recent report as a result of the BeFlex project demonstrates that Europe is still far away from what EUCEN would have expected and wished. However it has been registered some real progresses and EUCEN's concerns are progressively becoming a global concern for universities, networks and main actors.

Governance and Organisation

According to EUCEN's Statutes, reviewed and approved by the EUCEN members in November 2008 during the EUCEN Tallinn Conference, the General Assembly, comprising the full members of the association, is the supreme governing body of EUCEN. To manage the business of the association, the General Assembly elects a Steering Committee, which is responsible to the Assembly.

EUCEN is managed by a Steering Committee to carry out the objectives of the Association. The implementation of the Steering Committee's decisions is done by a team of members of staff based in the Barcelona office. The Steering Committee has currently nine members, eight are elected for a term of two years by the General assembly from its own full membership and one is co-opted (the Belgian law imposes a representative from the university which holds the seat of the Association in the Steering Committee). The members of the Steering Committee are currently from Belgium, Finland, France, Hungary, Norway, Spain and United Kingdom. The Steering Committee is responsible to the General Assembly and is responsible for the implementing the policies of the Association and manages its affairs. It meets four times per year.

Four members of the Steering Committee have a specific role:

- the President, elected for two years (up to a total of six years) who is the legal representative of the Association and in charge of the strategy of EUCEN
- the Vice President who is more particularly in charge of Quality Assurance issues
- the Secretary General who is responsible for all matters relevant to the membership of EUCEN
- the Treasurer in charge of financial matters

But, each member of the Steering Committee has to work on a particular domain or field of activity (e.g. content of Conferences or links with National Networks, etc)

For operational matters, EUCEN established an Executive Office in Barcelona, where the Executive Secretary, the Projects Director and the Financial Administrator can be reached.

Membership

EUCEN membership is institutional. All universities within geographical Europe that deliver the highest academic degree in their country are eligible for full membership. In addition, EUCEN grants associate membership to similar institutions that are located outside geographical Europe or to European institutions that do not offer the highest degree or diploma in their own countries. On top of that, national or international organisations concerned with university lifelong learning can apply for EUCEN affiliate membership. Currently, the association has 211 members in 42 different countries within Europe, America and Asia.

Also, EUCEN collaborates closely with National Networks for University Lifelong Learning in Europe and has developed close links with other European networks (EUA, EURASHE, ENQA and EDEN) as well as international ones – UACE (in the US), RECLA (in Latin America), and ICDE (global). EUCEN is member of the EUCIS-LLL platform, a platform gathering European networks working in the field of education and training.

Standard Activities and regular events

One of the core activities of EUCEN is to develop policy statements:

- In September 2001 EUCEN coordinated a response to the Staff Working Paper on lifelong learning which was later developed by the European Commission into a Memorandum on Lifelong Learning.
- In 2003 the association contributed to the Trends Report on progress in the Bologna Process.
- In Bergen in 2005, EUCEN organised its conference around the production of recommendations for the Bologna group on LLL.
- In 2007, in March a response to the European Consultation on ECVET and a contribution to the discussion on the Communication from the Commission on „Adult learning“.
- In 2008, contribution to the consultation of the Commission on the future of the Lisbon process and contribution in the preparation of the University lifelong learning Charter proposed by EUA.

Through such actions, EUCEN tries to reach its lobbying and representation at the level of the EU's objectives.

The association is also oriented towards organising conferences, seminars, workshops and study visits. Twice a year (spring and autumn) EUCEN organises a conference in partnership with one of its member universities on a topical theme. In addition, EUCEN organises one study visit per year and one annual meeting of the national networks for ULLL in Europe. The EUCEN's study visits are organised to enable managers and practitioners in ULLL to understand better how ULLL is organised in other countries.

They are planned every time in different countries (e.g. EUCEN has had study visits in Finland, France, Germany, Estonia and Spain). The meetings of the national networks take place alongside EUCEN's conferences. These meetings allow representatives of the different countries to get together and discuss actions for the following six months. EUCEN has a member of the Steering Committee attending these meetings so the needs and requests from this group can be passed onto the Steering Committee.

The association also supports the creation of task forces by providing its members with opportunities to meet, to attract participants and to develop and disseminate ideas. The groups work on particular themes to develop tools and resources for the promotion of best practice. They are often constituted to work on a project proposal. Current task forces focus on: Cross border collaboration in ULLL; IT courses for senior citizens; and developing a portal for access to members' catalogue of online course.

Recent Projects and Initiatives led by EUCEN

- Several operating grant agreements, now called Jean Monnet grants (2002–2005; 2006; 2007; 2008). These grants have enabled EUCEN to give more and better services to its members.
- BeFlex (2005–2007) – Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms Project is funded by the European Commission. It aims to monitor the development of university lifelong learning in the reformed structure of higher education qualifications (the Bologna process) and promote ULLL.

- BeFlex Plus (2007–2009) – Progress on Flexibility in the Bologna Reform. It is a follow up of the BeFlex project and aims to compare the new results with the results obtained in BeFlex three years ago and state if there has been any progress.
 - DISCO European Dictionary on Skills and Competences (2004–2007). It was a pilot project to create a multilingual thesaurus on vocational skills and competencies.
 - DOLCETA 4 (2006–2010) is the result of a tender from DG SANCO. The project is follow up of the DOLCETA, DOLCETA Plus and DOLCETA Maintenance projects. The tools created for the two projects will be reviewed and updated to keep up with the changes in law in each country of the European Union.
 - EQUIPE Plus – European Quality in Individualised Pathways in Education Plus (2005–2008) is a Grundtvig 4 proposal. The first EQUIPE network has produced a toolkit for quality in ULLL, piloted it and developed a team of experts in its use and in ULLL quality in general. Some dissemination has taken place but there has been no large scale dissemination activity or valorisation of the toolkit to embed it in university practices. EQUIPE plus seeks to address all these issues.
- OBSERVAL – European Observatory of Non-formal and Informal Learning Practices (2007–2010). This project's aim is to collect and analyse materials and debate the results in order to provide an extensive and critical view on situations and practices of validation of non-formal and informal learning in Europe.
- EQF PRO – Articulation between vocational and academic learning in University Education (2008–2010). This project aims to test in a lifelong learning perspective the level 5 and level 6 of the European Qualification Framework on 25–30 professional diplomas provided by Higher education institutions (average of 2 to 3 per institution) to identify potential confusions in the classification of the qualifications at levels 5 and 6 of the EQF framework in different institutions or countries; identify nature and source of the distortions in the classification in levels 5 and 6 (conflict with other frameworks: National qualification framework, sectoral framework, local employment constraints ...) and to propose guidelines to ensure a better presentation of the qualifications.

Projects and Initiatives led by others

- 10 COMPETENCE Consortium (2005–2008) is a European consortium that aims to develop a technical infrastructure to address the gap between individual competence development, group-based knowledge generation, and organisation-wide human resources management, and to set up a Europe-wide service network around this technical infrastructure. EUCEN is an associate partner in this project. IST Programme.
- RUISNET Regional University Industry Strategies Network (2004–2007). EUCEN acted as an advisor in the project. EUCEN's role: Experts.
- ADD Life! (2006–2008): ADDing quality of Life through inter-generational learning via universities is the core objective of this project. It is funded under the Socrates Programme, Grundtvig 1 action. EUCEN's role: Experts and Partners.
- TULIP – Trade Union and University LLL in Partnership (2007–2009): This project's aim is to facilitate the exchange and transfer of models of cooperation between Trade Unions and Universities in the delivery of work based LLL. EUCEN's role: Partners.
- VALUE – Volunteering in LLL in Universities in Europe (2008–2011): The overall aim of the project is to research and develop the relationship between universities and adult volunteers. In particular it will explore ways in which the learning that arises from the volunteering experience is being, or can be, used to access and participate in university continuing education (UCE) or lifelong learning (ULL) for example: through the accreditation/recognition of current/prior learning. EUCEN's role: Partners.

Publications

The most recent and important document produced by EUCEN has been the Final Report containing the results of the BeFlex project. This documentation can be downloaded from the project's web site www.eucen.org/BeFlex/index.html

Other information tools:

- Website: www.eucen.org – General information about EUCEN and its activities.

- Observatory for ULLL: www.lifelonglearning-observatory.eu
- A newsletter every month approximately – This is only available to members
- Policy Statements – Can be downloaded from EUCEN's website, free of charge and available to anybody
- Recommendations to the Ministries of Education on LLL issues.
- Responses to European Commission papers and consultations.
- Project Reports, normally available from the project's web site.
- Members' Room – This is only available to members.

Autor

Dr. Michel Feutrie

E-Mail: Michel.Feutrie@univ-lille1.fr

University Continuing Education Network in Finland – UCEF

HANNA-RIIKKA MYLLYMÄKI

1. History of the network

UCEF is a co-operative organization for the UCE institutions in Finnish Universities, it was founded in 1990. Every Finnish university is represented in the network, usually by their UCE director. The network was originally constituted for enhancing the co-operation among the UCE institutions in Finland, and to be able to act as one player from Finland in the European UCE scene as well as to build up the image of UCE in Finland. The needs came apparent at the time – the early nineties – when most of the UCE centres were founded in Finland. The initial came from the various sources from the field of university adult education. Most of the UCE centres were founded by the beginning of the 1990s. The network started as a rather complete one at the beginning.

UCEF was first founded to be a council for the directors of university continuing education centers, the scope was broadened year 2002 to be a network for all employees. The name was also changed during that year.

The Network emphasizes university continuing education in dissemination of university research and innovation. It also enhances regional, national and global policies of knowledge society. UCEF also creates models and methodologies for professional development programs with the member universities.

2. Organizational Structure

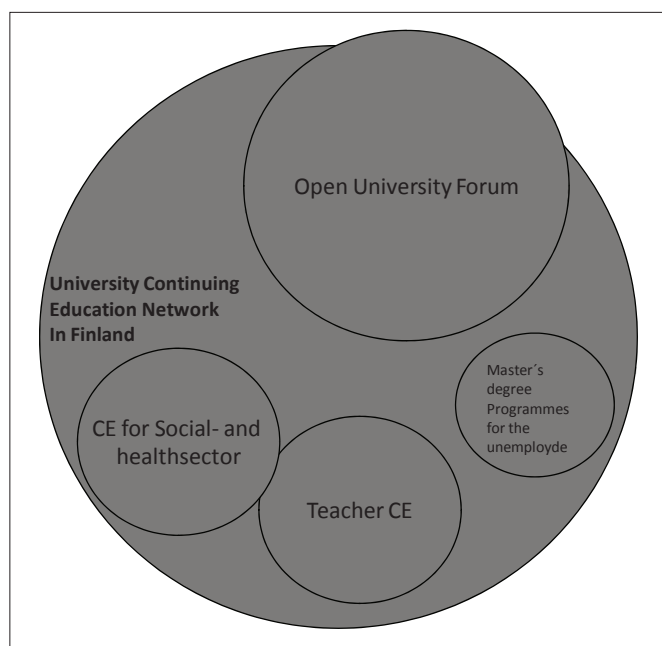
The network has a steering committee, which has seven members and a president. SC has annually approximately eight committee meetings. Network holds an annual meeting, which is the highest deciding body. Starting year 2005 UCEF has had a full-time secretary general and a part-time coordinator. Secretary General is responsible for organizing special projects, task groups, surveys and seminars on current issues, gathering and dissemination of information on current important issues in the university field as well as coordinating the network's national, regional and international co-operation.

UCEF is a non-formal network, and it operates as a project in host university. Secretary General is employed by the host university. The office moved to University of Tampere Continuing Education Centre in the beginning of 2009, before that it was located at University of Helsinki in Palmenia Centre for Continuing Education years 2007–2009 and at the Lifelong Learning Institute Dipoli in Helsinki University of Technology 2007.

Operations are funded by membership fees and a grant from the Ministry of Education. Since 2006 the grant has been significant, and it enables the network's full-time secretary general. The objects of the co-operation with the MoW are discussed annually and the actions are reported by the end of each year.

3. Members

UCEF has 34 organizational members in 21 universities. UCEF is a network for the member organizations, but it has also sub-networks, which is pictured below. The biggest sub-network is Open University Forum.



Picture 1. The structure of the sub-networks in UCEF.

UCEF organized surveys approximately in every three years to find out what the members consider to be the most important issues the network should work in. In the beginning of 2006 the survey was carried out by webropol.

UCEF works closely with ministries, other educational sectors as well as all labour market organizations.

Currently there are several university mergers ongoing in Finland. This affects also UCEF, because continuing education centres inside universities are also merging.

4. Instruments of the network

UCEF organizes two annual meetings and workshops and seminars on current issues. It gathers and disseminates information on current important issues in the university field. The information is disseminated to the members by email and webpages (www.ucef.fi). The network works closely with the Finnish Universities Rectors' Council, and it has representatives in committees and working groups organized by ministries and other operators. UCEF has succeeded to reach its goal from to be an active and recognized player at the university field.

One important task of the network is to create possibilities and foster mutual projects of the members. Below there is an example of a master's program organized for social and health sector.

During the last years UECF has worked on the universities' salary system, quality assurance in CE, Self-Assessment according to EFQM Quality Model and the competence development programme for CE personnel. Currently we operate in the setting up the National Qualifications Framework and University of Turku CEC coordinates the national project for APL.

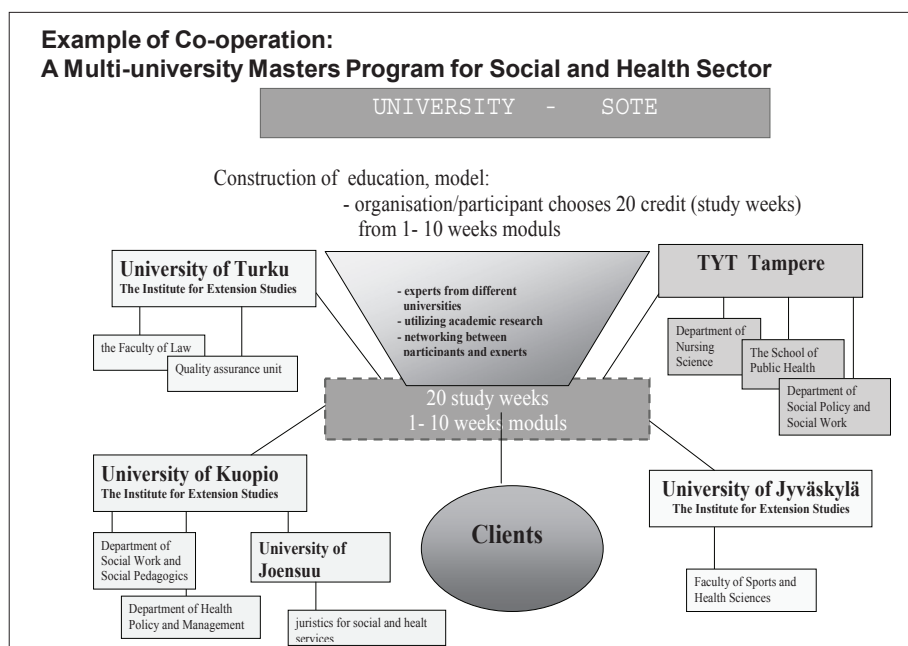
UCEF also had a representative in the Adult Education Reform committee during the years 2006–2009.

4.1 The analysis of the Lifelong Learning Strategies in Finnish Universities

The Finnish Ministry of Education had a committee on lifelong learning in universities during year 2005. The committee was set up to look into the universities' lifelong learning strategies and their implementation in degree education; the use of open university instruction in degree education and in other adult education; and to look into the situation, structures and financing base in university continuing education. After the work of the committee the universities were requested to formulate their lifelong learning strategies as part of the review of their 2007 operations.

The Ministry of Education made a proposition to University Continuing Education Network in Finland UCEF to analyse the lifelong learning strategies that universities formulated. This proposal was accepted, and UCEF formed a steering committee for this project

in cooperation with the Finnish Universities Rectors' Council. The members of the steering committee were secretary general Liisa Savunen, director Kauko Hämäläinen, director Kari Sepälä and secretary general Hanna-Riikka Myllymäki, who also operated as a project manager. Director Paula Lindroos and researcher Siru Korkala wrote the analysis and were also members of the steering committee.



Picture 2. Master's Program organized by several member universities

tee. The findings and conclusions of this analysis are those of the writers’.

This analysis of lifelong learning in the universities was completed based on the data provided by the universities to the Finnish Ministry of Education in February 2007. The Strategies on lifelong learning by 16 different universities were analyzed. The analysis can be found in the networks web pages: www.ucef.fi/en/news/articles/LLL_publication.html

5. Goals today and tomorrow, changes and boundaries of the network

The changes in educational policy in Finland are currently significant. The adult education reform is ongoing and a new university law is being constituted. UCEF has contributed intensively to the issue that adult education would have an important role in universities. One of the biggest accomplishments of UCEF in the field of educational politics is that Lifelong Learning will be visible in the new university law.

When the new law will take effect on the beginning of 2010, the legal status of the universities will change. Universities will not be state owned anymore, and this will effect also university adult education significantly. It changes for example the employment and economical issues.

The organizational structure of UCEF will most probably change when the new university law will take effect. There are several possibilities on how to continue the operations. The steering committee will make a proposition to the annual meeting about the future of UCEF during the year 2009.

6. International co-operation, EUCEN, Project

The members of UCEF are very active in several international networks. As a network UCEF is very active in EUCEN, there has been a member in the steering committee several years. In EUCEN we operate the National Networks, and through our members in various projects.

Since UCEF is legally non-formal, it cannot operate as a partner itself in European projects. Through member organizations we have operated in for example in EULLearn, Equipe and BeFlex.

Autorin

Hanna-Riikka Myllymäki

E-Mail hanna-riikka.myllymaki@helsinki.fi

Rahmenbedingungen der universitären Weiterbildung in Finnland – ein Vorbild für Deutschland

SABINE REMDISCH
BIRGIT WECK
STEFAN ZAPFEL

Abstract

In den europäischen Vergleichsdaten zeigt sich, dass Deutschland bezüglich Angebot und Umsetzung universitärer Weiterbildung unterdurchschnittlich positioniert ist. Dementsprechend gering fällt daher die Teilnahme an lebenslangem Lernen relational aus (Rat der Europäischen Kommission, 2004, S. 41; OECD, 2008, S. 405). Besonders eklatant ist der Unterschied in Bezug auf die skandinavischen Länder, in denen wissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsangebote wesentlich umfangreicher institutionalisiert sind. Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Vergleich Finnlands, das im Gegensatz zu Deutschland hohe Partizipationswerte bei Erwachsenenbildungsprogrammen aufweist.

Die ausgeprägte Beteiligung im finnischen Bildungssystem liegt unter anderem an der Expansion der Open Universities (European Commission, 2008a, S. 107). Der Zugang zu ihnen ist liberalisiert und sie vergeben Kreditpunkte nach Maßgabe des European Credit Transfer Systems (ECTS), die im europäischen Hochschulbereich die Funktion einer gemeinsamen Währung für den erbrachten zeitlichen Lernaufwand übernehmen (Adelman, 2008, S.16 ff.). Dadurch werden die Mobilität gefördert und Anrechnungsverfahren erleichtert. Im Vergleich von divergierenden länderspezifischen Szenarien der Weiterbildung können begünstigende oder beeinträchtigende Rahmenbedingungen identifiziert werden.

Die Machbarkeit der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten für die Einzelnen wird in Finnland etwa durch ein Sabbat-System, das zur universitären Weiterbildung genutzt werden kann, gefördert. Ferner ist das Studieren an Open Universities prinzipiell kostenfrei. Darüber hinaus erlangt die Erwachsenenbildung Anerkennung als populäre Freizeitaktivität. Die im Bildungssystem verbreiteten Teilzeitstudienangebote und Fernstudien-elemente wirken sich teilnahmebegünstigend aus, weil die Vereinbarkeit von lebenslangem Lernen und

Familie auf der einen und von lebenslangem Lernen und Beruf auf der anderen Seite in höherem Maß als in Deutschland gegeben ist. Im vorliegenden Artikel steht die Frage im Vordergrund, was Deutschland vom finnischen Bildungssystem lernen kann, das offenbar in verschiedenen Bereichen die besseren Bedingungen bietet und welche Gründe für diese Funktionstüchtigkeit zu identifizieren sind. Dafür müssen Fort- und Weiterbildungsoptionen sowie der begünstigende oder beeinträchtigende Kontext in Kultur und Organisation beider Länder einander gegenübergestellt werden.

1. Einleitung

Die Lissabon-Strategie verfolgt das Ziel, Europa bis 2010 zum international dynamischsten, wissensbasierten und ökonomisch konkurrenzfähigsten Raum der Welt zu entwickeln. Das Augenmerk liegt hierbei insbesondere auf lebenslangem Lernen zum kontinuierlichen Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten (Europäische Kommission, 2007a, S. 1–11).

Für die Erfüllung der Lissabonziele ist die Akademisierung der Gesellschaft vonnöten. Die Akademikerquote ist unter den 25- bis 40-Jährigen in der Zeit von 2000 bis 2006 in sämtlichen EU-Ländern gestiegen, in Deutschland allerdings am wenigsten markant (von 23,8% auf 23,9%), wengleich dieser Wert noch knapp über dem EU-Durchschnitt situiert ist. Zum Vergleich dazu weist Finnland einen Absolventenanteil von 35 Prozent in derselben Altersgruppe auf (Rat der Europäischen Union, 2008, S. 36). Über umfassende Weiterbildungsangebote könnte Deutschlands Akademikerrückstand verringert werden.

Für lebenslanges Lernen ist es erforderlich, die bestehenden Chancen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu nutzen. Weiterbildung entwickelt sich von einem peripher ergänzenden Bereich im Bildungssektor zu einer zentraler werdenden, eigenständigen Sphäre. Das gilt

in besonderer Weise für die skandinavischen Länder, wo ihr Institutionalierungsgrad bereits weiter vorangeschritten ist (Europäische Kommission, 2008, S. 35).

In Deutschland indessen genießt lebenslanges Lernen ein geringeres Maß an Popularität. Immerhin konnte der Anteil von 25 Prozent in den 80er-Jahren auf 41 Prozent im Jahr 2006 merklich erhöht werden, wobei geschlechtsspezifische Beteiligungsunterschiede nivelliert sind. In Finnland nimmt Weiterbildung einen außerordentlich hohen Stellenwert ein, der sich in der Beteiligungszahl niederschlägt: Ca. 50 Prozent der Erwachsenenbevölkerung nimmt an der Erwachsenenbildung teil. Die Teilnehmenden der Weiterbildung stellen dort die größte Gruppe der Studierenden dar. Es handelt sich dabei überwiegend um Frauen der mittleren Altersgruppe (Finnish Ministry of Education, 2009; Kosunen, 2009).

Warum liegt Deutschland in puncto quartärer Bildung im Vergleich zu Finnland deutlich zurück? Der Grund dürfte in den kulturellen und politischen Rahmenbedingungen zu finden sein. Bei Betrachtung der europäischen Bildungslandschaft fällt auf, dass Finnland bei quartärer Bildung führend ist. Was kennzeichnet die finnische Weiterbildungskultur und welche Übertragungsmöglichkeiten auf deutsche Verhältnisse sind denkbar?

Zunächst muss eine Begriffsklärung für das Textverständnis vorgenommen werden:

Weiterbildung bezeichnet alle Lernaktivitäten, die eine Erweiterung oder Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf berufliche Tätigkeiten einschließt. Wissenschaftliche Weiterbildung bezieht sich auf universitäre Angebote. Erwachsenenbildung bezeichnet alle Veranstaltungen, die auf eine Anreicherung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Erwachsenen unabhängig vom Zweck abzielen. Quartäre Bildung kann als Synonym für Erwachsenenbildung verstanden werden. Sie betont die Konsekutivität der Bildung in verschiedenen Lebensabschnitten. Lebenslanges Lernen beinhaltet desgleichen berufliche und nicht-berufliche Bildung. Vor dem Hintergrund eines traditionellen Lernverständnisses, demzufolge eine Ausbildung das Rüstzeug für ein ganzes Berufsleben offeriert, hebt lebenslanges Lernen die andauernde Notwendigkeit der Aktualisierung und Weiterentwicklung des Wissensstandes hervor.

Im Folgenden wird der Sachstand in Bezug auf die quartäre Bildung in Finnland und Deutschland skizziert, daraufhin einflussnehmende Rahmenbedingungen in beiden Ländern beleuchtet. Schließlich werden anhand der Faktenkonfiguration mögliche Implikationen für das deutsche Bildungssystem und seine Struktur diagnostiziert.

2. Das institutionelle Gefüge der Weiterbildung in Finnland und Deutschland im Vergleich

Die Kontraste der Fort- und Weiterbildung zwischen Deutschland und Finnland sind in Organisation, Lernformen, Fort- und Weiterbildungsoptionen, Hochschulzulassungsmodalitäten und Kompetenzzanrechnungsmöglichkeiten aufzufinden. Sie gilt es zu benennen.

2.1. Erklärte Ziele der Weiterbildung

Erklärte Ziele der Weiterbildung bestehen in Finnland darin, das Wissen und die Fertigkeiten der Erwachsenenbevölkerung zu verbessern sowie Bildungschancen für in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierte Gruppen zu erhöhen (Finnish Ministry of Education, 2009). In Deutschland bestand die Zielsetzung lange Zeit in einer zweckfreien Bildung. In den 1970er-Jahren entwickelte sich aus den Ansprüchen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft die Einsicht, Weiterbildung als Reaktion auf Bildungsbedürfnisse wahrzunehmen (Europäische Kommission, 2008, S. 241).

2.2. Organisation und Weiterbildungsformen

Unter der Regie des finnischen Bildungsministeriums stehen allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung, freie Erwachsenenbildung und Förderung des Grundprinzips des lebenslangen Lernens. Nach Sicht des Ministeriums soll Erwachsenenbildung auf vier Prinzipien fußen: Selbstverbesserung als Bestandteil des bürgerlichen Lebens; Weiterbildung für alle Berufe und Beschäftigungsarten; Entwicklung von Inhalten sowie Lehr- und Lernmaterialien, um sowohl freie, als auch weiterbildende Lehrveranstaltungen mit hoher Qualität durchzuführen; Erwachsenenbildung als Beitrag zur Teilhabe an der Demokratie, Ausgrenzungsvermeidung und aktive Staatsbürgerschaft (Finnish Ministry of Education, 2009).

Die finnischen Erwachsenenbildungszentren werden meist von kommunaler Ebene getragen. Private Erwachsenenbildungseinrichtungen besitzen das Recht auf ideologische Grundorientierungen in der Lehre, seien sie religiös, politisch oder von Anschauungen spezifischer Handelsvereinigungen gekennzeichnet. Sommeruniversitäten sind meist ebenfalls im Privatbesitz. MBA-Angebote werden seit den 80er-Jahren rapide ausgeweitet und erfahren einen deutlichen Zuwachs an Popularität. Sie liefern einen Beitrag zur Professionalisierung der Berufsausübung (Fellman, 2001, S. 14).

Universitäre Weiterbildung in Finnland steht seit den 70er-Jahren vor allem im Zeichen der Open Universities (European Commission, 2008a, S. 85). Open Universities gewährleisten offenen Zugang und verzichten auf die sonst üblichen formalen Zulassungskriterien. Sie verfolgen außerdem das Ziel, die Bildungsteilnahme unabhängig vom Wohnort zu ermöglichen. Die Partizipation soll nicht durch Alter, Geschlecht, Wohnort, Nationalität oder Einkommenschwäche beeinträchtigt werden. Die Kursqualität entspricht jener von traditionellen Universitäten, so dass die Hochschulöffnung keineswegs mit einem Qualitätsverlust einhergeht. Dabei sollen Individualbedürfnisse und außerhochschulisch erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden und diversifizierte Lehrmethoden zum Einsatz kommen. Sie bieten des Weiteren umfangreiche Teilzeitstudienoptionen an (Seppälä, 2003, S. 1 ff.).

Open Universities sind Teil der traditionellen Universitäten, deren Kursangebot arbeitsteilig mit weiterführenden Bildungszentren, universitären Organisationen und verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen zustande kommt. Kooperationen mit privatwirtschaftlichen Unternehmen werden seit einiger Zeit forciert. Etwa ein Drittel des Lehrangebots erfolgt über Fernstudienelemente, damit Berufstätige leichter ins Bildungssystem integriert werden können. Die Teilnehmenden erhalten für ihre erfolgreich absolvierten Kurse keinen akademischen Abschluss, stattdessen aber Kreditpunkte im Einklang mit dem European Credit Transfer System. Auf diese Art und Weise kann der Einstieg in einen Studiengang an traditionellen Universitäten gewährt werden: Wenn 60 Punkte erreicht sind, steht in der Regel die Immatrikulation offen. Die Durchlässigkeit zwischen Open Universities und konventionellen Studiengängen wird somit erhöht. Darüber hinaus steigt die Verflechtung von Lehre und Privatwirtschaft. Vor allem polytechnische Studiengänge verlagern die Lerntätigkeit auch auf den Arbeitsplatz. Sie weisen

zwar weniger Immatrikulierte auf, bringen aber mehr Absolventen als die Universitäten hervor (European Commission, 2008a, S. 98 f.).

Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beschäftigt sich eingehend mit beruflicher Bildung und lebenslangem Lernen und fördert beides beispielsweise mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken zur regionalen Entwicklung von Bildungsangeboten“. Eine der hauptsächlichen Intentionen solcher Initiativen besteht in der Steigerung der Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche (vgl. BMBF, 2008, S. 17). Auf Seiten des politischen Handelns gibt es erkennbare Bemühungen, eine ähnliche Richtung wie Finnland einzuschlagen. Das zeigt sich etwa an den vom BMBF unterstützten ANKOM-Projekten (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, siehe 2.6), die wissenschaftlich betreut wurden (vgl. Hartmann et al., 2008, S. 16) oder am Entschließungsantrag der FDP und der CDU des niedersächsischen Landtags, der sich auf die dauerhafte Sicherstellung und Ausweitung der Offenen Hochschule bezieht (Fraktionen der FDP und CDU des niedersächsischen Landtags, 2008, S. 1 f.).

In Deutschland existiert keine der Open University vergleichbare Institution. Weiterbildung wird von vielen verschiedenen, kleineren und größeren Akteuren angeboten, darunter Hochschulen, private Träger, Volkshochschulen, Kirchen, Verbände, Kammern, Gewerkschaften, Parteien und Betriebe. Weiterbildung ist demnach sowohl staatlich als auch privat, gemeinnützig oder profitorientiert ausgerichtet. Berufsqualifizierende Studiengänge können an Hochschulen und Einrichtungen wie Akademien oder Fachschulen belegt werden.

In den letzten Dekaden ergab sich eine fortschreitende Verdichtung des regionalen Studienangebots. Die Bereiche allgemein-schulbezogener, wissenschaftlicher und Teile politischer Weiterbildung sowie berufliche Weiterbildung an Fachschulen fallen in die Zuständigkeit der Bundesländer. Die Bundesagentur für Arbeit trägt für die Förderung der beruflichen Weiterbildung Sorge, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für überbetriebliche Berufsbildungsstätten und den Ausbau des berufsbildenden Fernunterrichts. Wissenschaftliche Weiterbildung findet in erster Linie an Hochschulen und mittlerweile häufiger in Kooperation mit Unternehmen statt (Europäische Kommission, 2008, S. 241 ff.).

Berufliche Bildung ist in Finnland alternativ institutionalisiert. Sie ist infolge der Einführung der Polytechnics (vergleichbar mit den Fachhochschulen Deutschlands) in den tertiären Bildungssektor verlagert worden (vgl. Kyrö, 2006, S. 30), während sie in Deutschland vorwiegend Teil des postsekundären Bereichs ist. Daher stellt sich in Finnland auch nicht das in Deutschland herrschende Übergangsproblem zwischen beruflicher und Hochschulbildung, wo die tatsächliche Äquivalenzfeststellung von Leistungen zum Teil daran scheitert, dass berufliche Bildung stärker auf Überblickswissen und weniger auf theoretische Fundierungen abzielt. Die qualitative Überlappung, die für die Anrechnung wesentlich ist, wird daher häufig als unzureichend deklariert (vgl. Benning, Müller & Horst, 2008, S. 27).

2.3. Themen wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Open University stellt eine der wichtigsten Weiterbildungsinstitutionen Finnlands dar. Das Fächerangebot ist identisch mit dem der jeweiligen Universität, der die betreffende Open University angehört. Die Lehrenden an den Open Universities sind mitunter dieselben wie die an traditionellen Universitäten und bieten häufig deckungsgleiche Kurse an beiden Einrichtungen an. Die Qualität der Lehre und des Lerninhalts ist an beiden Universitätsformen folglich die gleiche.

Weiterbildungsanbieter in Deutschland liefern ein heterogenes Veranstaltungsprogramm. An Universitäten als bedeutendste Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung kristallisieren sich als thematisch größte Bereiche Management, Sozial-, Gesundheits- und Kulturwissenschaften, Technik und Pädagogik heraus (Hanft & Knust, 2007, S. 69). Berufliche Weiterbildung wird von Berufsakademien, Industrie- und Handelskammern und Fernlehrinstituten offeriert. Darüber hinaus werden berufliche Schulen zunehmend zu regionalen Bildungszentren weiterentwickelt, wodurch wiederum lebenslanges Lernen institutionell unterstützt wird (Europäische Kommission, 2008, S. 243 ff.).

2.4. Neue Lernformen (E-Learning)

In Finnland herrscht große Offenheit in Bezug auf neue Medien des Lernens; (onlinegestützte) Selbstlernphasen sind in der Studienorganisation inkludiert (Markkula, 2004, S. 18 ff.). Indessen dominieren in Deutsch-

land noch Präsenzformen der Lehre. Der Anteil an Online-Veranstaltungen liegt im Durchschnitt bei ca. 10 Prozent (Hanft & Knust, 2007, S. 133). Hierzulande herrscht offensichtlich ein gewisser Konservatismus bezüglich neuer Lernformen – die Risiken, die durch sie entstehen (z.B. die Befürchtung, keine fachlichen Diskussionen mehr führen zu können) scheinen die Chancen (z.B. leichtere Vereinbarkeit von Weiterbildung und Beruf bzw. Familie) – zumindest aus Perspektive der Gesellschaft – zu überwiegen. Dennoch wird E-Learning zunehmend in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt und ist zudem von wachsender Bedeutung für lebenslanges Lernen. Als Vorteile werden in erster Linie Flexibilität, Modernität und Mobilität bzw. die Zeit- und Ortsunabhängigkeit genannt. Die Nachteile betreffen derzeit die Betreuungsqualität, Schwierigkeiten bezüglich der Motivation zu selbstständigem Lernen und die vorausgesetzte Medienkompetenz, die tendenziell bei älteren Personen mangelhaft ausgebildet ist (BMBF, 2006, S. 210 ff.). Dieses Problem wird sich vermutlich beim Nachwachsen der Alterskohorten abschwächen, weil sich Jüngere im Alltag stärker mit neuen Technologien befassen.

2.5. Zulassung zur Hochschule

Jede finnische Institution der Erwachsenenbildung entscheidet autonom über Zugangsanforderungen. Eine Matrikulationsprüfung befindet über den universitären Zugang. In sämtlichen Studiengängen sind Numerus-Clausus-Regelungen in Abhängigkeit von der erwünschten Zahl von Abschlüssen in Kraft. Über die Universitätszulassung entscheiden die Leistungen in der Matrikulationsprüfung, Eignungstests und Schulnoten.

Die Hochschulzulassung in Deutschland fällt in die Zuständigkeit der Länder. So ergeben sich von Bundesland zu Bundesland z.T. augenfällige Differenzen. In der Mehrzahl der Fälle erfolgt die Zulassung zu einem Studiengang über die allgemeine, fachgebundene oder die Fachhochschulreife (Kultusministerkonferenz, 2008a, S. 2 f.; Kultusministerkonferenz, 2008b, S. 33). Abgesehen von der positiven Absolvierung der Sekundarstufe II wird die Hochschulzulassung über die Abiturprüfung für Nicht-Schüler, die Begabtenprüfung für besonders befähigte Berufstätige, die Meisterprüfung oder den Erfolg in Probestudien vermittelt, was allerdings nur ein geringer Prozentsatz von Studierwilligen nutzt. Darüber hinaus können fachbezogene Eignungs-

prüfungen durch die Hochschulen durchgeführt werden. Numerus-Clausus-Regelungen berücksichtigen die Durchschnittsnote im Abitur, gewichtete Einzelnoten im Abitur, die Wartezeit auf einen Studienplatz, separate Auswahlgespräche sowie die Art der Berufsausbildung oder Berufstätigkeit (Europäische Kommission, 2008, S. 196 f.).

Die Hürde des Abiturs verringert die Hochschulzugangschancen in Deutschland. Die eben angeführten, alternativen Zugangswege sind großteils unbekannt. In Finnland gestaltet sich die Ausgangslage anders, da ein größerer Anteil der Bevölkerung über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügt. Unter den 20- bis 24-Jährigen besaßen 2007 in Finnland 86,5 Prozent einen solchen Abschluss, während es in Deutschland 72,5 Prozent waren (European Commission, 2008b, S. 35). Für alle übrigen eröffnet die Open University einen alternativen Weg zur Hochschule.

Zu erwähnen ist freilich auch, dass in Deutschland seit einiger Zeit Öffnungsbemühungen der Hochschulen ersichtlich sind. Zum Beispiel verabschiedete die Kultusministerkonferenz Beschlüsse zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und bezüglich des Hochschulzugangs beruflich Qualifizierter (vgl. Kultusministerkonferenz, 2002, S. 1; Kultusministerkonferenz 2008c, S. 1–5; Kultusministerkonferenz, 2009, S. 1 f.). Gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Hochschulrektorenkonferenz formulierte sie eine Empfehlung für die Anerkennung außeruniversitär angeeigneter Kompetenzen in Form der Vergabe von Credit Points (vgl. BMBF, Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2003, S. 1 f.). Für diesen Schritt ist die Etablierung des Deutschen Qualifikationsrahmens in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen entscheidend, mit dem die Umrechnung in Kreditpunkte erleichtert wird. Des Weiteren äußerten sich die Hochschulrektorenkonferenz und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag zugunsten einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Industrie- und Handelskammertag, 2008, S. 2 ff.).

2.6. Anrechenbarkeit von Kompetenzen

Mithilfe der Anrechnung sollen Kompetenzen, die Studierende bereits vor Beginn des Studiums besitzen, anerkannt werden. Durch sie lassen sich Redundanzen be-

züglich der Curricula von Studiengängen und den beim Studierenden vorhandenen Kompetenzen vermeiden. Kompetenztestverfahren sind wesentlicher Bestandteil des finnischen Hochschulwesens und finden oft durch Beurteilungen am Arbeitsplatz sowie durch die in Frage kommende Bildungsinstitution statt. Als Grundsatz gilt, dass Art und Ort der Kompetenzerlangung für die Anrechnung unerheblich sind. Teilnehmer von Weiterbildungsstudiengängen müssen dadurch nur solche Lehrveranstaltungen belegen, die ihnen inhaltlich erwiesenermaßen fremd sind. In der freien Erwachsenenbildung Finnlands werden keine Zertifikate vergeben. Sie dient dem Kompetenzerwerb, der sich auf Anrechnungen im Hochschulwesen niederschlägt (European Commission, 2008a, S. 100).

In Deutschland werden erst neuerdings Anstrengungen unternommen, Redundanzen im (Weiterbildungs-) Studium durch die Anrechnung von Kompetenzen zu vermeiden. Pilotcharakter hatten die Modellversuche der ANKOM-Projekte. An insgesamt elf Hochschulen wurden für ausgewählte Studiengänge Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen erprobt (Stamm-Riemer et al., 2008, S. 5 f.). In jüngerer Vergangenheit wird die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen und die Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung von den bildungspolitischen Entscheidungsträgern in den Fokus gerückt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2002, S. 1; vgl. Kultusministerkonferenz, 2008c, S. 1–5; vgl. Kultusministerkonferenz, 2009, S. 1 ff.). Die Bundesländer sind unterschiedlich weit in der Implementierung vorangeschritten. Die Bemühungen sind aber deutlich erkennbar. Fairness in Anrechnungsfragen ist nötig, um die Akzeptanz der Verfahren zu erhöhen. Die Herstellung gleicher Anrechnungsbedingungen für die Teilnehmenden ist dafür wesentlich. Bezüglich der Fairness könnten sich Schwierigkeiten ergeben, wenn die Anstrengungen zur Erbringung der bisherigen formalen Kriterien entwertet und dadurch möglicherweise Widerstand hervorgerufen wird. Die Wege, wie in Finnland eine solche Anrechnung stattfindet, könnten teilweise für Deutschland Vorbildcharakter haben.

3. Kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen der Weiterbildung im Vergleich

Zahlreiche kulturelle Rahmenbedingungen nehmen Einfluss auf die Weiterbildung. Sie sind schwer zu

erfassen und kaum veränderbar. Die Kenntnis dieser Fakten ist aber unumgänglich, um ihre Wirkung bei der Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote oder politischen Maßnahmen abzuschätzen. Neben diesen Größen werden nun Kosten und Finanzierung von Weiterbildungsveranstaltungen benannt. Danach wird die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung in Finnland und Deutschland dargestellt. Schließlich wird die Wirkung der geographischen Erreichbarkeit für die Partizipation erläutert.

3.1. Kosten und Finanzierung

Prinzipiell existieren in Finnland keine Studiengebühren. Es sind lediglich Beiträge für den Studentenbund zu leisten. Studienbeihilfen werden den Studierenden unabhängig vom Einkommen ausbezahlt. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, durch Stipendien weitere Finanzmittel zu erhalten. Für etwaige Kompetenztests an Hochschulen (siehe Kapitel 2.6) sind gewöhnlich Gebühren zu entrichten (European Commission, 2008a, S. 113).

Seit 2005 liegt es in Deutschland im Ermessen der Länder, Studiengebühren in der Höhe von bis zu 500 Euro pro Semester zu erheben. Zur Abfederung des Kostendrucks steht den Studierenden ein Darlehenssystem zur Verfügung. Die ausgeschütteten Geldmittel müssen erst nach Beendigung des Studiums zurückgezahlt werden. Zusätzliche Gebühren sind je nach Bundesland für Langzeitstudierende oder bei der Aufnahme eines zweiten Studiums fällig. Deutschland ist der einzige EU-Mitgliedstaat, in dem Studierende, die eine Kombination aus Darlehen und sonstigen Zuschüssen erhalten, zur Rückzahlung verpflichtet sind (Europäische Kommission, 2007b, S. 105). Studienbeihilfen berechnen sich nach dem Einkommen bzw. Vermögen der Studierenden und der Ehegatten oder Eltern und stehen somit nicht universell zur Verfügung. In keinem skandinavischen Land sind hingegen finanzielle Zuwendungen der öffentlichen Hand an das Einkommen der Eltern gebunden (Europäische Kommission, 2007b, S. 15 ff.). Weitere Finanzhilfen ergeben sich aus dem Bildungskreditprogramm, Kinderbetreuungszuschlägen, Darlehen von regionalen Einrichtungen und des Studentenwerks, Stipendien sowie Steuer- und Versicherungsbegünstigungen. Bei Personalentwicklungsmaßnahmen übernehmen in erster Linie die Unternehmen die Finanzierung. Individuelle berufliche Weiterbildungen werden mit einer Bildungsprämie gefördert (Europäische Kommission, 2008, S. 255). Charakter-

istischweise haben Teilnehmende der allgemeinen Weiterbildung mehr Kosten selbst zu tragen als es im Falle der beruflichen Weiterbildung üblich ist (BMBF, 2006, S. 352 f.).

Deutsche Teilnehmende stehen vor einem Problem, mit dem finnische nicht konfrontiert sind. Weiterbildungsvorhaben werden von einem Großteil von Interessenten wieder verworfen, wenn offensichtlich wird, wie hoch das notwendige Investitionsvolumen ausfällt. Mit der Einführung von Studiengebühren wird eine zusätzliche Barriere vor einem Hochschulstudium, auch zur Weiterbildung, kreiert. Politische Fördermaßnahmen sollen Erleichterung bringen, sind jedoch mitunter unbekannt und werden folglich eher selten genutzt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2008, S. 1 ff.).

Die Finanzierung der freien Weiterbildung in Finnland erfolgt zu gleichen Teilen durch öffentliche Gelder und Teilnahmegebühren oder aber durch Unternehmen. Etwa 12–13 Prozent des Budgets des Bildungsministeriums fließen in die Erwachsenenbildung (Finnish Ministry of Education, 2009). Die Finanzierung der Weiterbildung setzt sich in Deutschland insgesamt aus Mitteln des Bundes, der Länder und aus privater Hand zusammen. (Europäische Kommission, 2008, S. 256). Bezüglich der Finanzierung ergibt sich in Finnland und Deutschland ein ähnliches Bild, wenngleich die Unterstützung von öffentlicher Seite in Finnland großzügiger ausfällt.

3.2. Vereinbarkeit Beruf, Familie und Weiterbildung

Der Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung in Finnland wird durch die Möglichkeit für Berufstätige, Bildungsurlaub (Sabbaticals) in Dauer von zwölf Monaten zu nehmen, Vorschub geleistet. Während dieser Zeit wird ein signifikanter Teil des Lohns fortgezahlt (European Commission, 2008a, S. 113 f.). Lehrveranstaltungen der Open Universities finden fast ausschließlich abends oder am Wochenende statt (Kosunen, 2009), so dass die zeitliche Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung günstig beeinflusst wird.

In Deutschland ist in elf von 16 Bundesländern die Möglichkeit gegeben, Bildungsurlaub im Umfang von fünf Tagen zu nehmen (Europäische Kommission, 2008, S. 245). Im Gegensatz zu Finnland stellen spezielle

Weiterbildungsstudiengänge mit arbeitsvertraglichen Kurszeiten die Ausnahme dar.

Für Finnen ist es folglich prinzipiell möglich, einen Master-Studiengang während des Sabbaticals zur Hälfte zu absolvieren und danach berufsbegleitend den überschaubaren übrigen Lernumfang abzuleisten. Die Kürze der Weiterbildungsfreistellung Deutschlands verschließt diese Möglichkeit. Die Vereinbarkeit von Weiterbildung und Familie ist in Finnland ebenfalls ausgeprägter, weil die Tagesbetreuung für Kinder umfassender als in Deutschland ist, unter anderem, da die generelle Schulpflicht einen größeren Anteil des Tages umfasst (vgl. European Commission, 2008c, S. 3). Hinzu kommt, dass es in Deutschland gesellschaftlich häufig negativ beurteilt wird, wenn die Eltern, oder – präziser – die Mutter einem Beruf nachgeht bzw. an stark zeitkonsumierender Weiterbildung teilnimmt. So stimmten immerhin 63 Prozent der Westdeutschen der Aussage zu „Ein Kleinkind wird sicherlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“ (Dressel et al., 2005, S. 295). Resümierend lässt sich festhalten, dass nicht nur die Vereinbarkeit von Erwachsenenbildung und Beruf in Deutschland weniger gegeben, sondern darüber hinaus die Betreuung von Kindern deutlich schwieriger zu organisieren ist, weswegen Weiterbildung seltener erwogen wird.

3.3. Geographische Erreichbarkeit von Bildungsangeboten

Bedingt durch die verhältnismäßig dünne Besiedelung Finnlands existieren oftmals große Distanzen, die zur Weiterbildungsstätte zurückgelegt werden müssen. Hier könnte Finnland also im Vergleich zu dichter besiedelten Ländern wie Deutschland in Bezug auf die Erreichbarkeit von Bildungsangeboten benachteiligt sein. Um dieses Erschwernis abzufedern, befinden sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung geographisch weit gestreut. Allein die Open Universities existieren an annähernd allen finnischen Universitäten. Hinzu kommen sonstige Weiterbildungseinrichtungen. Für Personen, die dennoch keine wohnortnahe Bildungsmöglichkeit vorfinden, gewähren staatliche Einrichtungen Fahrtkostenzuschüsse (European Commission, 2008a, S. 113 f.), um zumindest den finanziellen Druck abzuschwächen. Fördernd wirkt außerdem die erwähnte Fernlehrkultur Finnlands (siehe 2.4).

Die Frage nach der geographischen Erreichbarkeit von Bildungsangeboten stellt in Deutschland, ob der dichten Besiedelung, kein zentrales Problem dar. Die institutionelle Bildungsversorgung kann leichter gewährleistet werden. Insbesondere Kommunen bieten eine Vielzahl unterschiedlicher Weiterbildungsveranstaltungen an (Europäische Kommission, 2008, S. 242).

3.4. Bildungskulturelle Faktoren

Die Einstellung der Finnen zum Lernen im Allgemeinen und zum lebenslangen Lernen im Speziellen unterscheidet sich von derjenigen der Deutschen (Anttila, 2009; Hofer, 2007, S. 57). Der Grundstein dazu wird bereits während der Schulzeit gelegt, deren Rahmenbedingungen sich von denjenigen der deutschen unterscheiden.

Das finnische Schulsystem ist eingliedrig: Alle Schüler verbringen ihre Schulzeit bis zur Vollendung der Sekundarstufe I gemeinsam. Personen mit Lernschwächen werden früh durch gezielte Hilfe unterstützt – so wird vor dem Hintergrund der Eingliedrigkeit des Systems sichergestellt, dass die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, das geforderte Lernpensum abzuleisten. Auch die Integration von Immigranten wird gezielt vorgenommen.

Für das Lehrpersonal ist ein Master-Abschluss obligatorisch. Didaktische und pädagogische Kompetenzen werden systematisch gefördert. Sie dienen als wesentliche Basis für eine schüler- bzw. studierendenorientierte Konzeption des Lernens. Finnischen Schülern wird ein hohes Maß an Selbständigkeit zugesprochen. Dies trägt zur Schaffung einer vorteilhaften Lehrer-Schüler-Beziehung bei (Anttila, 2009).

Die Faktoren zusammengenommen bewirken bei finnischen Schulkindern eine grundsätzlich positive Einstellung zur Lerntätigkeit, die bei späteren Bildungswegen aufrecht erhalten werden kann. So besteht eine hohe Motivation, sich auch im Erwachsenenalter weiterzubilden und am lebenslangen Lernen teilzunehmen. Erwachsenenbildung gilt als populäre Freizeitaktivität.

Lerneffekte über die Vergleichsdarstellung

Die auf EU-Ebene angestrebte globale Wettbewerbsfähigkeit, fußend auf Humanressourcen und Bildungskapital, kann nur erreicht werden, sofern dem Verfallsdatum von Wissen Rechnung getragen wird. Dies lässt sich nur über die stetige Wissensaktualisierung erreichen, die auf Weiterbildung und lebenslangem Lernen beruht. Auf diesem Wege ist Finnland weiter vorangeschritten als Deutschland. Von seinem Modell können Vorschläge zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems unterbreitet werden.

Die europäischen Zielsetzungen sind nur mit genügend Hochschulabsolventen erreichbar. Der hierbei in Deutschland identifizierte Rückstand in der Akademikerquote kann über universitäre Weiterbildung aufgeholt werden, indem die schlummernden Potenziale aktiviert werden. Es gilt, die dafür notwendigen Zugangsregelungen und Anrechnungsmöglichkeiten zu liberalisieren und kompetenzbasierend zu gestalten.

Kritisch sind derzeit noch die Vorbehalte in Bezug auf die Zulassung neuer Zielgruppen zu Universitäten in Deutschland. Vorurteile zerstreudend könnte das Beispiel der finnischen Open University wirken. Sind die kognitiven Ressourcen und die Motivation für ein Hochschulstudium hinreichend ausgeprägt, lassen sich die Vorbehalte gegenüber einem Hochschulstudienzugang alternativer Art abschwächen. Vom gesetzlichen Standpunkt gesehen wurde die Zulassung in Deutschland ohnehin bereits vereinfacht. Die Chancenerneuerung muss nun den Bürgern kommuniziert werden, während gleichzeitig ihre Motivation zur Teilnahme im universitären Bereich zu steigern ist. Zur Motivationsverbesserung trägt zum einen das vorhandene Angebot, zum anderen die zeitliche und finanzielle Machbarkeit bei.

Politische Maßnahmen zur rechtlichen Simplifizierung der Weiterbildungspartizipation wurden und werden ergriffen. Die erleichterten Umstände können allerdings erst wirksam werden, wenn sich die Weiterbildungsangebote daran orientieren. Konkret bedeutet das, dass vor allem Universitäten als die Hauptanbieter universitärer Weiterbildung mehr spezielle Veranstaltungen für erwerbstätige Erwachsene in ihren Angeboten berücksichtigen müssen.

Die Machbarkeit der Teilnahme hängt für den Einzelnen unter anderem von den zeitlichen Ressourcen ab. Die

Anrechnung früher erworbener Kompetenzen spart Zeit, da die entsprechenden Lehrveranstaltungen nicht mehr besucht werden müssen. Zur Absolvierung von Lehrveranstaltungen verpflichtet zu sein, deren inhaltliche Substanz aus anhaltender Berufspraxis bereits bekannt ist, wirkt mitunter motivationseinschränkend. Darüber hinaus begrenzt eine gleichzeitige Berufstätigkeit das individuelle Zeitkonto deutlich; die Möglichkeit ausgedehnter Bildungsurlaube, wie sie in Finnland offeriert wird, böte einen denkbaren Ausweg. Zur Kombination von Weiterbildung und Beruf wäre es ferner vorteilhaft, Vorbehalte gegenüber E-Learning-Veranstaltungen abzubauen.

Auf die Lernkultur Finnlands wirkt sich das eingliedrige Schulsystem positiv aus. Darüber hinaus wird Weiterbildung für Eltern durch die erleichternden Umstände der Kinderbetreuungsregelungen gefördert. Deutsche Schulen befinden sich derzeit vielerorts in einem Umstrukturierungsprozess hin zur Ganztagschule. Ist das Angebot diesbezüglich mehr oder minder universell zugänglich, wird es nicht nur insbesondere mehr Müttern möglich sein, (wieder) einen Beruf auszuüben, auch die berufliche hierarchische Mobilität in selbigem wird durch Weiterbildung, die in der zusätzlich aktivierten Freizeit leichter integriert werden kann, wahrscheinlicher.

Außer Zeit spielen die Kosten der Weiterbildung eine zentrale Rolle. Die Forderung, Bildung chancengerecht zugänglich zu machen, kann nicht erreicht werden, solange sie ein Luxusgut bleibt.

Es bleibt zu hoffen, dass nach der Umsetzung der strukturellen und politischen Rahmenbedingungen auch ein Wandel hinsichtlich der Einstellung der Menschen einsetzt. Statt der assoziativen Verknüpfung von Lernen als Pflicht müsste sich das Verständnis von Bildung als Selbstzweck durchsetzen. Neben zweckgerichteten Implikationen, wie beruflichem Aufstieg oder Erreichung höherer Gehaltsstufen, könnte das schlichte Interesse daran, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und vertiefen, eine wertvollere Rolle erhalten.

Literaturverzeichnis

- Adelman, C. (2008): „Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer“, S. 16 ff., Institute for Higher Education Policy, Washington DC.
- Anttila, C. (2009): „The Finnish School System“, Vortrag auf dem Workshop „What can Germany learn from Europe?“, Brüssel.
- Benning, A.; Müller, C.; Horst, P. (2008): „Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein eines Äquivalenzverfahrens“, in: Stamm-Riemer, I.; Loroff, C.; Minks, K.-H.; Freitag, W., (Hg.): „Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung“, S. 27, HIS, Hannover.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2003): „Empfehlung zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“, S. 1 f., Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): „Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland“, S. 210 ff., BMBF, Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): „Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland und nationaler Aktionsplan zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen von KMK und BMBF“, S. 17, Berlin.
- Dressel, C.; Cornelißen, W.; Wolf, K. (2005): „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Cornelißen, W. (Hg.): 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland 2005, S. 295, München.
- European Commission (2008a): „The Education System in Finland“, S. 85, 107, Brussels, Eurydice.
- European Commission (2008b): „Progress Towards the Lisbon Objectives. Benchmarks and Indicators“, S. 35, Brussels.
- European Commission (2008c): „National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms“, S. 3, Brussels, Eurydice.
- Europäische Kommission (2007a): „Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät“, S. 1–11, Brüssel.
- Europäische Kommission (2007b): „Schlüsselzahlen zur Hochschulbildung in Europa“, S. 105, Brüssel.
- Europäische Kommission (2008): „Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland“, S. 35, 196f., 241–245, 255, 256, Brüssel, Eurydice.
- Fellman, S. (2001): „From Consolidation to Completion – The History of Management Education in Finland 1960–2000“, S. 14, Helsinki.
- Finnish Ministry of Education (2009): „Adult Education in Finland“, www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en, Zugriff: 04.04.2009.
- Fractionen der FDP und CDU (2008): „Offene Hochschule – Niedersachsens Vorsprung weiter nutzen und ausbauen!“, S. 1 f., Niedersächsischer Landtag, Hannover.
- Hartmann, E. A.; Buhr, R.; Freitag, W.; Loroff, C.; Minks, K.-H.; Mücke, K.; Stamm-Riemer, I. (2008): „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen?“, in: Buhr, R.; Freitag, W.; Hartmann, E. A.; Loroff, C.; Minks, K.-H.; Mücke, K.; Stamm-Riemer, I. (Hg.): „Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, S. 16, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin.
- Hanft, A.; Knust, M. (2007): „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“, S. 69, 133, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz & Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2008): „Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz und des Deutschen Industrie- und Handelskammertages vom 14.10.2008“, S. 1–4, Berlin.
- Hofer, M.; Schmid, S.; Zivkovic, I. (2007): „Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie“, S. 55–68, Zeitschrift für Entwicklungspsy-

chologie und Pädagogische Psychologie, 40 (2), Hogrefe, Göttingen.

Kosunen, T. (2009): „Experiences and anticipations of Open University in Finland as a public service system and a network of Open Universities“, Vortrag auf dem Workshop „What can Germany learn from Europe?“, Brüssel.

Kultusministerkonferenz (2002): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“, S. 1.

Kultusministerkonferenz (2008a): „Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland“, S. 2 f.

Kultusministerkonferenz (2008b): „Bericht über die Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Abschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“, S. 1–5.

Kultusministerkonferenz (2008c): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)“, S. 1–5.

Kultusministerkonferenz (2009): „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009“, S. 1 f., Stralsund.

Kyrö, M. (2006): „Vocational Education and Training in Finland. Short Description“, S. 30, European Centre for the Development of Vocational Training, Brussels.

Markkula, M. (2004): „eLearning in Finland – Enhancing knowledge-based society development“, S. 18 ff., Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD Indicators, S. 405, OECD.

Rat der Europäischen Union (2004): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie“, S. 41, Brüssel.

Rat der Europäischen Union (2008): „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“, S. 36, Brüssel.

Seppälä, K. (2003): „Opening the Open. The Experience of Evaluating the Finnish Open University“, S. 1 ff.

Stamm-Riemer, I.; Loroff C.; Minks, K.-H.; Freitag, W. (2008): „Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen“, S. 5 f., HIS, Hannover.

Autorinnen/Autor

Prof. Dr. Sabine Remdisch
E-Mail remdisch@uni.leuphana.de

Birgit Weck
E-Mail birgit.weck@uni.leuphana.de

Dr. Stefan Zapfel
E-Mail zapfel@uni.leuphana.de

The French Universities Network for Life Long Learning: CDSUFC

JEAN-MARIE FILLOQUE

For more than 40 years, French Universities are involved in the development of lifelong learning. The consequences on the university role, structure and organisation are important. The demand is now socio-economic, closely related with the work world, stakeholders, employers, trade unions and individuals who request the attention of our institutions. Always based on high level research activity, universities are asked to build more efficient courses, but also to deliver and guarantee diplomas, certifications and to recognize and accredit prior learning and experience. To share experiences, best practices, but also to influence policy makers, a national network, informal at the beginning, has been established in the early 70's. It's now an „adult“ network, recognized at all level as major actors of ULLL.

1. A small history of the french uce network

The opening of higher education to adults appeared in France before 1968 and was linked to the idea of second chances and social advancement. The first IPST in Grenoble (Institut Supérieur de Promotion du Travail) was created in 1951. The CUCES (University Center for Social and Economic Cooperation) was founded in Nancy in 1954. In 1956, a decree established the first „University Access Special Exam“ (ESEU in French) for non-graduates. This exam was the precursor of the future DAEU diploma (Diplôme d'accès aux Études Universitaires) created in 1994 and which is a formidable tool to open the access to university.

We had to wait 1971 and the Vocational Training Act, introducing new financial rules, to see the Ministry encouraging higher level institutions to create the structures needed in order to develop continuing education. It has placed them in a position to become operators recognized for their skills, ensuring their public mission in a new competitive environment. Universities have quickly responded, in 1972, establishing „Continuing Education Mission“ in many of them, supported by spe-

cific State grants. These missions and their leaders began to meet in informal network to share the problems that quickly emerged:

- The question of activity funding: the funding of teachers, engineering ... modality of agreements with employers, with the funding agencies.
- Questions of career of employees who engaged in the development of this non-academic activity. Most of the time, they are not tenured employees.

This informal network has enabled many exchanges that have resulted with the organization of national conferences each year. From 1974 to 1981, relations of the responsible of this network with successive ministries have been difficult but the activity has grown significantly. The network has grown and the arrival in 1981 of the „left government“ has led the network to engage in more contact with the new ministry. This rapprochement with government has led continuing education departments to better organize themselves into network and to make their voice heard in the working groups set up. Thus, was born in 1981 the „Coordination Nationale des Services Universitaires de Formation Continue (CNSUFC)“.

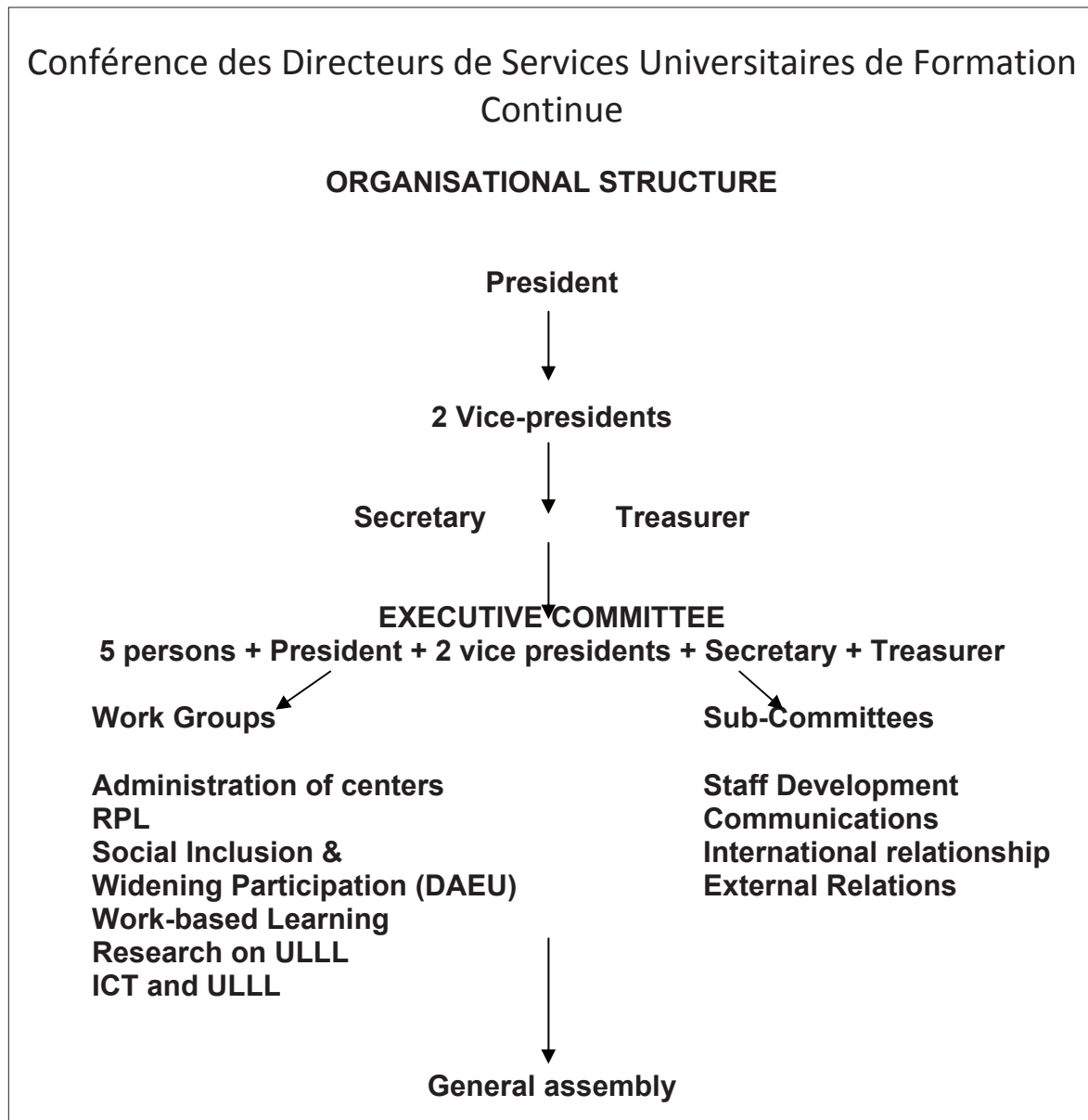
It was transformed into the „Conference des Directeurs de SUFC“ in 1988 (CDSUFC). It was still an informal network, but it has moved closer to the Conference of University Presidents (CPU) and broke, at the initiative of the ministry, most of its direct links with its services. Working groups were set up to allow for construction and more regular exchanges between its members. One group will take in charge the development of the recognition of prior learning in universities. The extension of the network's activities will lead it to adopt a formal association status in 2004. It will then provide new tools: many committees, working groups, web site, etc, that would make a real recognition of the continuing education in universities.

2. The organisational structure of the french uce network

The CDSUFC is an association created on March, the 18th of 2004, within the meaning of the French associations Law of July 1901. Its statutes were deposited in Paris. The only full members of the Association are the directors of department of continuing education of public higher level institutions (Universities and Schools). There are 107 in France in 2009. The full members do not pay fees but the services offered by the association are charged on an annual base of 525 € in 2009. These services will be listed and described in the next section.

This network has set the objective of:

1. Synthesize and disseminate information on projects and regulations regarding continuing education activities in academic institutions.
2. Allow the exchange of teaching experiences, management and relationships with different partners of Continuing Education,
3. Deepening the research on certain topics in order to contribute to the emergence of new ideas for continuing training,
4. Speak whenever the need arises on issues concerning the Continuing Education, within the limits of its prerogatives,
5. Organize actions, interventions, take all initiatives to promote the development of university continuing education



6. Represent the interests of university continuing education to the authorities concerned, within the limits of its prerogatives. That's why the CDSUFC is regularly consulted and involved in the work of the CPU, but also the Ministry of Higher Education and Research.

The Association is managed by a steering committee of ten members, elected for two years by the General Assembly. The steering committee elects a President, two Vice-Presidents, a Secretary and a Treasurer. The association statutes' file are deposited in Paris and, and so are the rules of procedure which establishes its operations.

The steering committee is responsible for the internal administration of the Association and the organization of activities, interventions from the different partners, mainly on issues of management and policy of the University Continuing Education.

The Vice-Presidents comes along with the President in relations with external partners. They may be responsible for specific tasks defined by the steering committee. The Secretary is responsible for everything that concerns the correspondence and the archives. He prepares the minutes of meetings and assemblies and, in general, all writings concerning the operations of the association, except those concerning accounting. The Treasurer is responsible for keeping or holding under his control the accounts of the association. He makes all payments and receives, under the supervision of the President, all sums due to the Association. He reports to the General Assembly which approves his management.

3. The instruments of the network

The association has gradually put in place tools to serve its members, tools to develop common positions, but also ways to make them known. These tools are, mostly because they are driven by the members themselves, in a spirit of cooperative work which makes the strength of the network. The main tools are presented in the next section.

The work groups

The steering committee may decide to establish work groups on topics related to its object. These work groups are open to all members and staff of the members. External experts may be solicited. In 2008–2009, eight work groups (WG) are active:

- WG on Work-based learning
- WG on RPL
- WG on DAEU and widening access
- WG on management tools and information systems for the UCE
- WG on seniors
- WG on Medical Continuing education
- WG on research on UCE
- WG on ICT and LLL

These work groups meet as often as necessary, have a number of participants which can range from a few to nearly a hundred. They enable participants to develop new professional skills, build tools ... and feed the community with their thoughts.

The commissions

Commissions are established by the steering committee and are responsible to think and propose actions to the steering committee on a number of topics:

- communication
- Staff training plan
- International relations
- Relations with institutional or professional partners
- ...

Members of these commissions are members of the steering committee appointed by him and experts in the field concerned.

The technical seminars or workshops

Technical seminars or workshops related to amendments to statutory or legislative evolutions are regularly organized. These events are often coupled with a general assembly and open to all members. Recent topics

have included the establishment of the „LOLF¹“, or the development of „research competitiveness cluster and LLL”.

The general assembly

The ordinary general assembly shall meet at least twice a year. These assemblies allow the democratic life of the association, with a possible participation of all its members. These general meetings elect members of the steering committee, vote on budgets and strategic directions. These meetings are an opportunity to meet and debate between members that allow the steering committee to confirm or not their positions.

The staff training courses

The training of our structures seems fundamental for our association and it's one of the tasks that we take the most carefully. It can not only increase the skill level of personnel but also maintain the spirit and the momentum of progress that drives the activity of CE since its kick off. We organize, with the support of universities or other institutions that provide logistics, short modules of training (usually two days) on topics such as: the regulation of FCU, the tools for communication, the quality in UCE, the management of a CE service, the support of candidates for RPL, ... Since 2005, we are implementing a longer course (nine days) for people who are or who have just taken the direction of a university service. This training is organised in partnership with the „Universities Mutualisation Agency“ (AMUE in French) and encounters a real success. It has received nearly 90 trainees over four promotions. A more detailed presentation is given in the following frame (see next page). Training sessions are billed at actual cost to institutions.

One or two annual conferences

Each year, our network organizes a national conference in June, and often a second one, shorter and focused on single theme in the fall. They are organized in different cities each year, after a call for applications. The conference themes are varied but still relevant today. They

focus on workshops that produce recommendations for use by each institution but also by policy makers: regions, ministries ... The seminars are also an opportunity to invite foreign colleagues, including action to confront and expand discussions. The average participation in annual conferences reaches 300 persons. The conference fees are low but enable the association to get revenue for the operation of the association. Last conferences are available on the web: Paris 2008, Toulouse (2008), Pau (2007), Lyon (2007), Clermont Ferrand (2006), ...

A website with a database of useful documents

For nearly ten years, CDSUFC has maintained a web site used as a resource centre for its members but also information site for anyone interested in UCE. A forum question/answer has allowed answering individually to over 1700 questions for five years. This is an important tool for the network because it allows easy sharing of information and documents, as well as space for collaborative work groups. Its address is www.fcu.fr.

An electronic newsletter in preparation

A new tool for information dissemination will be implemented from early 2009 and will replace mail alerts that we used so far in a piecemeal fashion. This will be an electronic newsletter sent by mail subscription. The letter, covering news in our entire field, but also information relayed by the services themselves, will be managed by a member of the steering committee.

Network activities rely on the unpaid participation of personnel having position in our institutions. However, the secretariat and the website management are provided by a person who is paid 30 % on the budget of the association. The incomes of the association shall consist of contributions from members, the revenue related to training courses and conferences. During several years, the association has received an operating grant from the Ministry of higher education and research, for its training and information activities.

1 LOLF Law on the organization of national budget.

Training of managers of UCE department: 9 days

Document of 160 pages, published by the EUAM (www.amue.fr) and available on request from info@fcu.fr

To take the responsibility of a UCE department requires very different skills, given the political, educational, management dimensions that entail. That's why the Conference of directors of UCE departments (CDSUFC), in collaboration with the Universities Mutualisation Agency (AMUE in French) has developed a comprehensive operational training which presents both the theoretical and practical aspect of this position.

This cycle is reserved for teachers and or administrative staff who have not taken positions of leadership yet or asked to take one. This course is a real vector for getting used to the position and will enable the potential candidate to understand and be able to master all facets of this activity. Theoretical input, case studies and group work will be put in parallel with the trade data repository of this business.

We have already trained 4 classes of 15 trainees. Many of them have taken the position of director and have shown the specific skills needed for this function. This 9 days training is delivered by the directors of several centres but also by rectors of universities who give their views and expertise on specific issues such as general management or communication.

Sample tool: Training of managers of UCE department

4. The main goals and objectives for next years

Many subjects connected with our activities are in the forefront of actuality in France. Beyond the Bologna process which has been fairly well accepted and implemented; we are concerned now by the multiple reforms currently discussed in France. The first one, which carries more uncertainties for us, is the reform on higher education, with several laws on research and governance of universities. The UCE department is generally a common service which is connected with all the parts of the university and uses the resources from every department, in function of the needs.

The reforms change the structure of the direction but also the status of staff and funding. It is currently difficult to build projects in the medium to long term. However, we also have an opportunity with the European Universities' Charter on Lifelong learning. It was written on the request of the French Government and by the European Association of Universities (EUA, conference of European Rectors). We work for its dissemination and implementation.

At the same time, negotiations on continuing vocational training have been initiated between the social partners. This is the rule in France and, once an agreement will be

reached, the government should prepare a law putting all or part of the agreement into effect.

A third set of reforms concerns the organization of local governments and their respective powers. Jurisdiction over vocational training is part of the discussions.

A key feature of continuing education in France is to be under the guardianship of several entities (bodies): The state through the Ministry of Education, the state through the Ministry of Labour and social affairs, the regions. It is also considered to be in the competitive sector and, as such, submitted to supply and demand schedule.

These few lines are simply intended to illustrate the multiplicity of questions and contacts we must always manage.

Our activity is spread into different directions which are in fact our mission:

→ The representation of universities for all UCE issues, especially at a national level. We spend a lot of energy to follow all the files opened, with the CPU, the ministry, regions, but also representatives of various professions. It is also in this context that we are working on the issue of qualifications and

their recognition through the VAE, their submission by the Diploma Supplements; the description of the skills associated with qualifications that we deliver ... a special emphasis is placed on the extension of the European Qualifications Framework.

- The centralization and communication of information on ULLL: We conducted over the previous years a significant effort to upgrade our graphics look, our communication tools, our website. Now we prefer to put emphasis on a communication by electronic letter, in the context of events organized in France or abroad, in particular the thematic conferences.
- The promotion of all kind of exchanges between members: This activity is central for our members who attend and run the many working groups which are created or re-created as needed. Conferences and seminars fulfil a similar function.
- The support of specific research activities on new trends in UCE: New activity, it is supported for several years in the declaration but only took off in 2009. A special group of interest was formed and seeks recognition by the ministry. The group takes on subjects of interest for services such as files of the national professional certification but also the „public“ involved in our training and their expectations.
- The organization of actions and courses in order to develop UCE: The organization of activities and courses in order to develop UCE: This activity is very important for the association and is his best card. The goal for 2009 is to ensure a minimum of 21 training days in the first half of the year. The development of international cooperation which is presented in the next section.

The International cooperation

This dimension was somewhat neglected in our association, but for five years, we have built close connection with the association EUCEN (www.eucen.org). This has allow us to come into contact with many other networks, but also to enter European projects, based on our network organization to leverage more easily dif-fusing of surveys and disseminating the results of the projects. The first experiments was in the „REFINE project“ focusing on RPL, EQUIPE+ project on quality in continuing education or BEFLEX project on the

link between the Bologna process and the ULLL. They all have given ideas to our colleagues that tomorrow should invest more in response to European or international calls for participation. The CDSUFC association is an associate member of EUCEN since 2004.

6. Conclusion

The CDSUFC is a pro-active network dedicated to university Lifelong learning development. The Association wants to develop its European relationships and activities and tries to be an active associated member of EUCEN. The current transformation of the society requires more and more implication of the institutions we work in and it is an exiting challenge.

More information is available on the CDSUFC website www.fcu.fr. The CDSUFC Secretary is currently assumed by Pierre Chambon (pierre.chambon@univ-nantes.fr). The administrative secretary is Marie-Dominique Georges: marie-dominique.georges@u-picardie.fr.

Denantes J. (2006): *Les universités françaises et la formation continue, 1968–2002*, Paris, L'Harmattan.

Feutrie M. (1999): *La formation continue demain, une mission centrale pour les universités, Actualité de la formation permanente*, n° 162.

Lenoir H. (2008): „Université et éducation permanente: un rendez-vous manqué?“ to appear www.hlenoir.com

Rose, J. (2003): „L'université en éclat“, Marseille, Céreq, 2003, 194 p. <http://portail.cereq.fr/docenligne/Universite-Jose-Rose.pdf>

Autor

Jean-Marie Filloque

E-Mail Jean-Marie.Filloque@univ-brest.fr

The Development of Continuing Education in University

The emergence of a contradiction?

JEAN-MARIE FILLOQUE
MARTINE PONS-DESOUTTER

Abstract

For some years, most of the universities have delivered a common speech on continuing education and its development in the context of new professional needs and of initiatives to widen the access to a various public. This speech is also supported by most of stakeholders even in the politic field or economic one.

However, in most of the countries, human resources supported by state funds, like teachers particularly, are dedicated to initial teaching for young students. Their legitimacy is guaranteed by their strong research activity, related to their status. The proximity with the highest level of knowledge is one of the arguments put forward to attract more clients to our continuing education activity.

A very simple arithmetic reasoning shows that with equal human resources, the development of continuing education will remain a vain wish. We can draw only three solutions for this contradiction: either to replace one by one an initial student by an adult, or to rise dramatically overtime, or finally to recruit more teachers ...

The aim of this presentation is to underline these contradictions which are the main hindrance for the development of university lifelong learning. Each country has different regulations and agreements for teachers' status, workload and obligation of university teachers. Starting from possible evolutions a comparison of the situation in some countries will be proposed.

Introduction

Since some years, many sources are delivering a recurrent message on the necessity of the development of Lifelong learning, needed by citizen in order to raise his level of knowledge; to acquire tools and competencies

useful for his personal and professional development. Lifelong learning is also a requirement for the entire society because it's one the main keys of social and economic development.

The Lisbon declaration uses Lifelong Learning and the elevation of education level involved in it. Quantitative and qualitative indicators are given and regular comparison with the objectives fixed for 2010 are delivered by the European commission. In this context, higher level education and University Life learning (ULLL) has a specific place and is submitted to paradoxical injunctions. Politic representatives invited ULLL to take a lead role in knowledge economy, but the question of adult education has rarely been placed in the main priorities of the decision makers.

Several authors have worked on this question, deploring the difference between prescriptions and reality (Denantes 2006), some of them even talk about „missing appointment“ (Lenoir 2008). In the political sphere, we can find many arguments to integrate a LLL approach in Higher education. Already in 1997, J. Attali has published a report called „Toward a European Model of Higher education, Pour un modèle européen d'enseignement supérieur“, in which he has assigned a central place to LLL in higher education institutions. So, at national and European level, politic decision makers consider ULLL as a driving force for university development. As an echo to the blue book on vocational education¹, J. Rosé notices, in a study on „the state of the University“ published in 2003 by the CEREQ, that „Continuing education is considered as a necessary answer to an unforgiving movement of the economy and of the society which raises competencies update needs as an opportunity to prevent from the lowering of students registration and a way to transform univer-

1 The contribution of the French state-secretary for women right and vocational education (1999)

sity practices“ (Rose 2003). In the step report delivered by the national debate commission „Job/University“ to the French ministry for Higher education in June 2006, we can read these recommendations: „Creating a Life Long Learning University is to postulate that initial education, and so the last obtained diploma, is not an end in itself. Its potential development is therefore very important and must be supported by specific decisions strengthening the functional organisation of this activity (Organisation and development modes of continuing education must be clarified inside the universities).“

Within universities, Continuing education actors, like Michel Feutrie (Feutrie 1999) have welcomed warmly these recommendations. A quick inventory makes us able to support them.

Today, in most of European countries, only half of an age group has an access to Higher education while the other half would like to have access later during its professional career, either from necessity, or personal choice. Universities are now at the end of the education cycle. They propose a full diploma offer, which is, for certain countries, completely open to all kind of public. Higher education can satisfy all the individual needs of competencies, which can be immediately useful for professional activity or, more widely, in adequacy with individual and cultural desires. The recognition of formal, informal and non formal prior learning procedure contributes to this evolution, and also to the widening of the access and to the integration of the persons who have been obliged to end prematurely their initial studies for all kind of reasons.

Strong connection to research is another argument which legitimates the important role of higher education institution for LLL. These institutions house the widest network of scientific experts, with a high level of scientific production recognised in all international ranking. Universities are major actors of the education because of this strong link with research activities. Without negating the necessity of a long term research, the potentiality and the economy interest represented by the knowledge and skills developed inside laboratories are more and more recognized and solicited. They enable to efficiently and quickly train persons who will be able to put in action the latest evolutions of their different domains, as diverse as they could be.

This objective of qualification is often combined with high level and peak competencies, coming from labo-

ratories and applied in research valorisation operations or creation of innovative enterprises. This is true but recent reports have shown that these actions have not been often developed, or even considered. France has, as an example, labelled in 2005, 71 „competitive poles“ associating research/education/enterprises. The very first conclusions of the expertises is that the knowledge management and the competencies transfer have been considered in a very few number of existing poles (Bertrand, H., Ekls, B., Dayan, J-L., 2008). This is a very curious situation because universities are in all these poles. A specific work has already started in order to address the following question to the concerned ministries.

The question is: Have the higher level education institutions, and also decision makers, become aware of these potentialities of development? The European Universities' Charter on Life Long Learning, proposed by the EUA (European Universities Association) in November 2008 to the European conference of Higher Education Ministers in Bordeaux (EUA 2008) can be viewed as one of the first presentation of the commitments necessary to make possible the construction of real ULLL organizations. Ten are government commitments and ten are universities commitments. The Charter can be used as a frame of reference to analyse our specific situation in each country.

In this communication, we start the analysis of one of the less studied aspect of ULLL, the one of teacher resources involved in continuing education activities. Specific needs like providing information, counselling and guidance to various persons, managing UCE department, activity ... have been studied in the past. The jobs are quite well described and the potential needs well known. We will not analyse all the questions of pedagogy and lessons organisation specific to adult education (Filloque 2008).

We will concentrate on the teachers who are required to organize and deliver lessons. The questions focus on their status in the universities and their origin.

The methodology and its limitations

Our first objective is to identify the means implemented for accepting pedagogical responsibility of adults resuming their studies at University and to compare with the institutional declarations. We have developed a

quick questionnaire and tried to answer the following questions:

- Who are the teachers who deliver Continuing education lessons and courses in Universities nowadays?
- Is there a clear strategy in each institution regarding this question?

With our first answers, we wish, or we hope, to raise some areas to think about as much for institutions as for politics.

The questionnaire is composed of four series of questions:

- The main specialities of the university, the number of full time students and the number of permanent teachers, professors, lecturers ...
- Some figures dealing with continuing education activity like the number of registered continuing education students preparing a diploma (Bachelor degree or master degree), the number of continuing education attendees registered in short courses and the number of hours of courses delivered in each cases.
- The number of teachers involved in continuing education programs, and their status
- The number of hours of continuing education courses delivered by each category of teachers.

We have taken the year 2007 as reference.

We have got, in this first stage of our work, very few answers, despite the use of national continuing education networks contact persons, to diffuse our questionnaire. Six countries are represented in our sample, five by only one university and one by six. This sample is very limited, versus the thousand of universities existing in Europe. Nevertheless, we have found that it's sufficient to start a first analysis because all go in the same direction.

We have some introductory remarks to do, even if they are quite an evidence for many of the readers.

First of all, each country has a specific definition, and sometime very different, of the persons they classify in the „continuing education“ category, and also of the activity itself. Consequently, figures obtained from universities don't show the same reality, and we have to be very careful with our interpretation of them. „Integra-

tive politics“ has been promoted in France since many years. Adults, as young students, can be registered in the same courses and can obtain exactly the same diploma, whatever it is. No other country do that most of the time, graduate studies in CE are specific and candidates obtain a different diploma or certificate. So, it could be easier to obtain the information we need from all the countries but France. There, it's very common to have what is called a „mixed public“, some time half of the attendees, but more frequently only some unit coming with the „tag“ Continuing education student. So, the question is: Do we count the teachers for such group of students? There is no good solution, but the simplest is to take into account only the specific CE courses.

Several colleagues give rise to a second difficulty. There is not a reliable system for collecting statistics, let alone for CE, in all universities. In France, there are two annual national surveys, one conducted by Ministry of labour and the other one by the statistic department of National Education Ministry. In each case, they don't ask the good questions, in relation with our subject. They focus only on three categories of teachers (number and activity): teachers from the centre, without separating „in service“ and overtime activity, External teachers, without separating „real“ professionals and teachers from other institutions, and finally subcontracting. We have information about such surveys in other countries. In most of them, the surveys seem to be under the responsibility of each institution, and depend of their strategy in our domain. It's also information of interest for our conclusions.

First results

The first part of the questionnaire gives global information on each institution. We can calculate on the whole the training rate. This rate varies in large scale. It depends on the type of institution².

Scientific and technological universities have the best rate, whatever the country, between 5 and 10 students per teacher. The scale is larger for multidisciplinary universities, from 4 for Geneva University to 29 for Aix-Marseille 3 University. The worse case is found in Universities dedicated to human sciences, arts which

² For comparison, the official average is 19 for France, 9 in Sweden, 15 in USA, and 21 in Italy.

are over 20 students per teacher. If we postulate that the rate of activity is the same in all the domains, it's easy to understand that all institutions have not the same possibilities to be active in the CE field.

The next charts concentrate on teachers. Unfortunately, it was much more difficult to get the required information on this subject. Many of our institutions never collect such data, or have only a partial view of them.

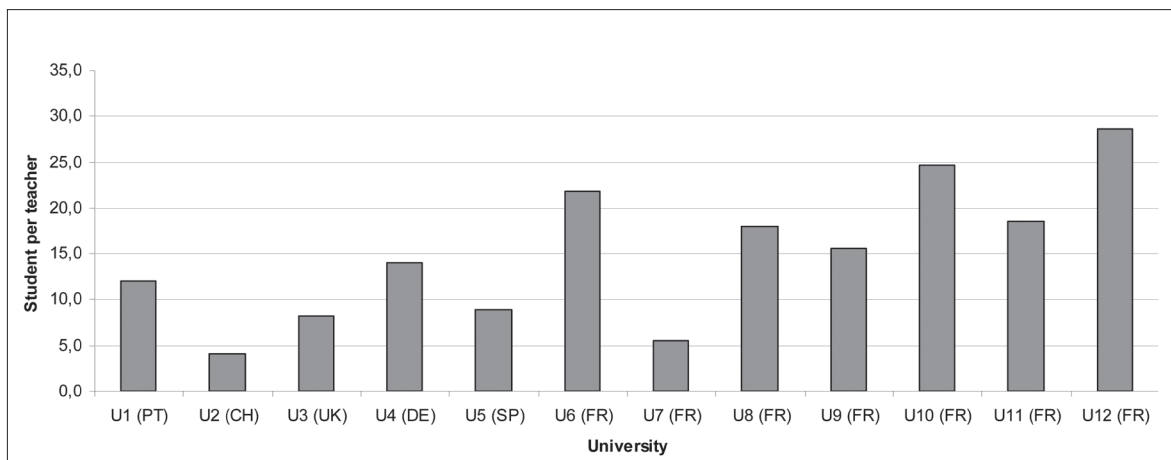


Chart 1: Students per tenured teacher

Comparing the total number of full time registered students to the number of CE one shows that some institutions have a real politic to support adults' access and that they are able to identify them quite easily. Comments given by the other ones show that in most cases, they are unable to evaluate this indicator because of the lack of support for these specific candidates. This is true in several countries, including many French universities. So, in our sample, the returning students' rate varies from 0 to 25 %. The two universities which have best training rate are also the ones which have the highest number of returning adults registered in graduated studies (Chart 2).

Despite this, we have enough information to come to some conclusions (Chart 4).

From the 12 universities which have completed the questionnaire, ten of them are able to give the number of teachers working for CE, but only 5 know the number of hour of courses delivered. All indicates that they use externals. The participation rate of the teachers of the university varies from some percents to more than 35 %. The one concerned by this value is a multidisciplinary university but it is not significant. Two Universities cannot give any information on their teachers!

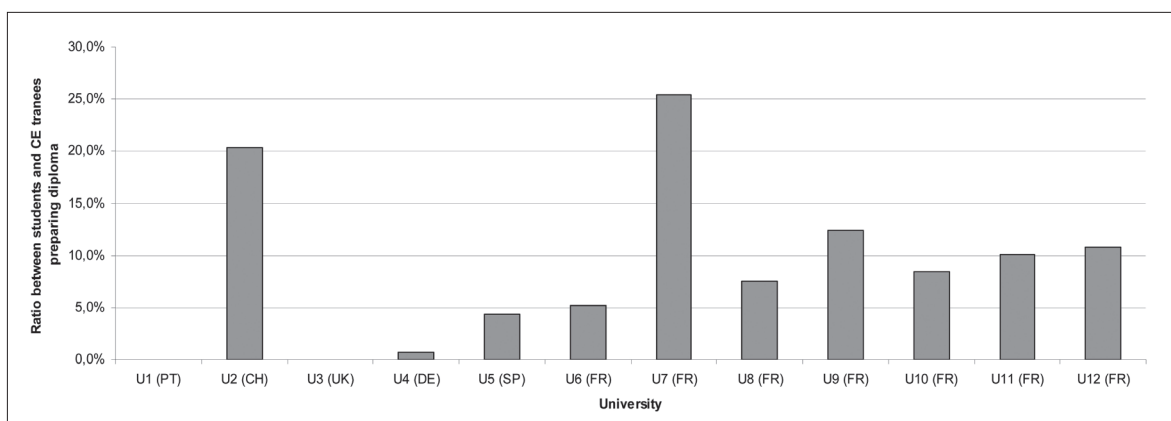


Chart 2: Ratio between students and continuing education trainees preparing a diploma

The last general indicator enables the comparison between short and long courses activity. We think that it could be one of the elements used to understand the high or low implication level of teachers of the institution in CE activities (Chart 3).

The ratio of tenured teachers is quite high in more than 30 % of the UCE centres and is higher than 60 % in five cases. We have to correlate these figures with the activity in term of hours produced. Only few universities are able to give this information for each category of teach-

er to extract serious conclusions but, it is evidence that the importance of externals and professionals is high where the ratio of tenured teachers is low. But also, it is evidence that the ratio of activity made in overtime is always significant (Chart 5).

agement team which become a good relay with politics and stakeholders. They all have identified UCE departments. They are in charge of administrative aspects, and sometimes also pedagogical engineering. But the questions of teaching resources are rarely considered and

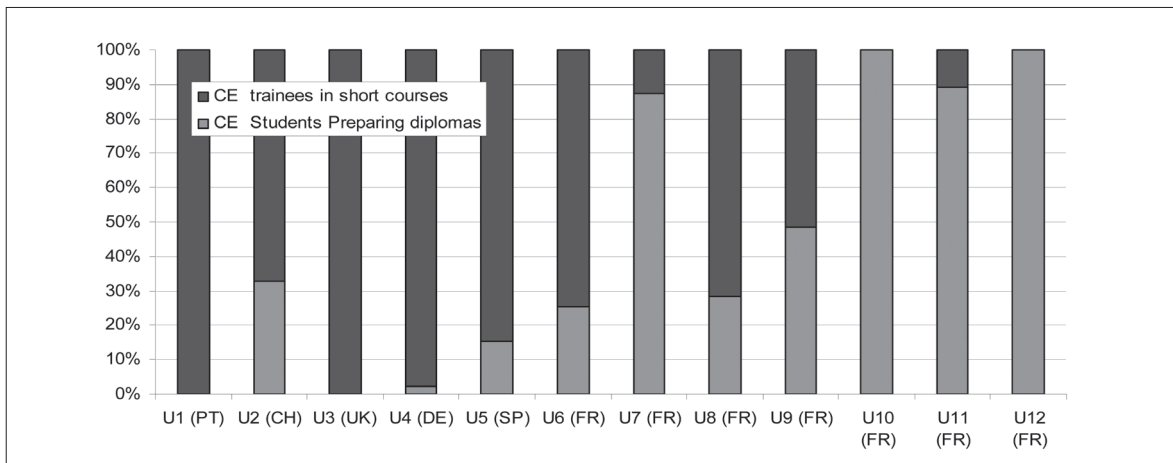


Chart 3: CE trainees – Short courses VS Diplomas

One of the objectives of this work is to collect data on this work made in overtime. Only 6 universities have been able to give data. The ratio is between 12 % and 87 % and reflects certainly some kind of choice of the university (Chart 6).

bring under control. This question hits on the obstacle of human resources availability because if the activity grows, it's often impossible to increase the permanent teaching pool. Two kinds of solution can be used:

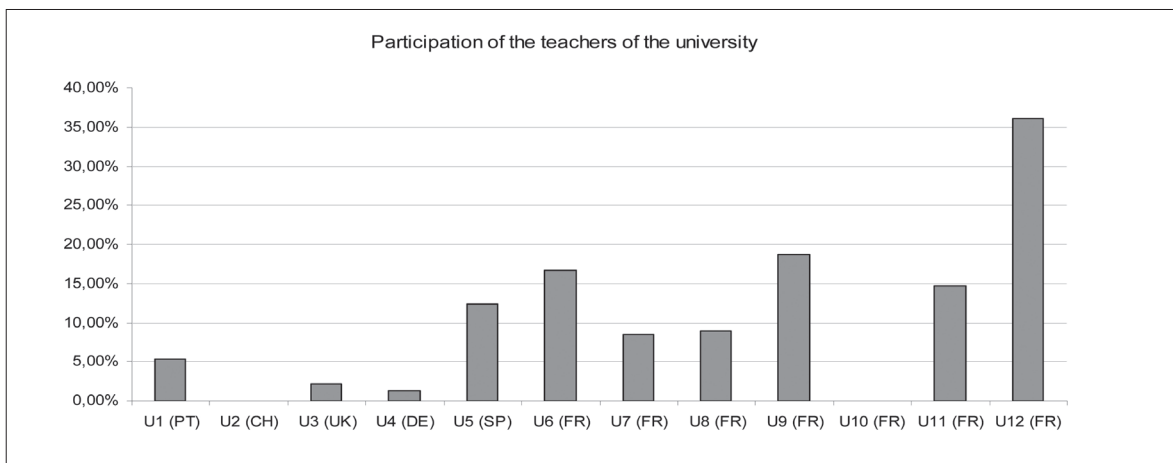


Chart 4: Participation of the teachers of the university to CE

First conclusions

This prospective work focusing on the teachers and trainers involved in UCE activity has permitted to see several tendencies. We have chosen a small sample, composed of institutions engaged in our sector so that result could be significant. Finally, only one declares that Lifelong Learning is not a strategic priority of its university. So, the others are supported by their man-

→ The first one is „project“ type. Long term actions are mainly operated by permanent teachers, while occasional ones are operated by externals. In parallel, we can identify a position connected with a „project factory“ which is in charge of activity development. The CE department will be more or less able to develop a sustainable and ambitious policy for LLL depending on whether the position is provided by first or second type of actors.

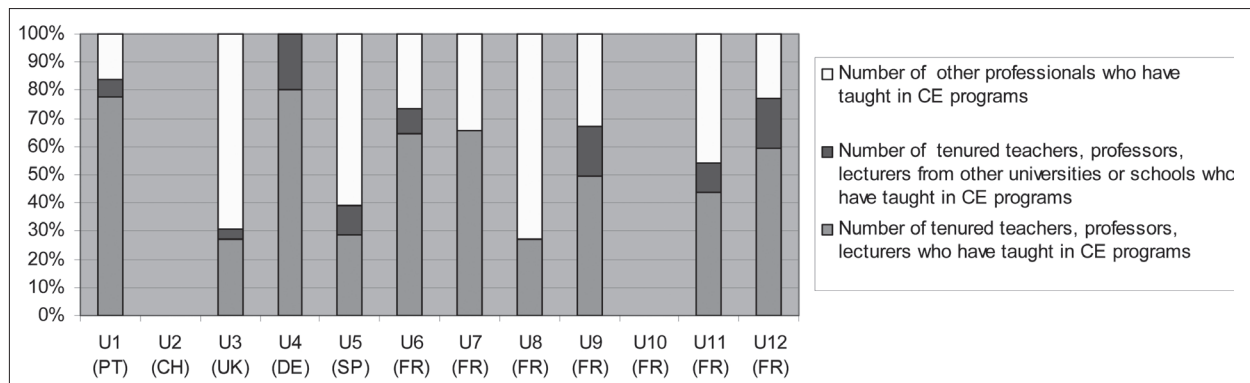


Chart 5: CE participation of the teachers of the university VS external teachers and professionals

→ The second one is „Human resources management“ type. It’s an approach wherein the activity can follow one of the four scenarii, separated or combined:

1. If there is a diversification of the demand in term of domain, speciality, ... then different persons can be enrolled for each new project.
2. If there is growth of the number of courses in the same domain or speciality, then UCE centres can either ask the teachers of their institution to work overtime or/and to hire external teachers. These ones can come either from other higher level institutions or from private or public companies.

Case 1 and 3 offer the best connection with competencies of teachers and researchers. Obviously (Chart 6), they are not the most „popular“ compared to case 2. In some cases, not reported in this study, we can find also the use of case 4 when the unique objective of the centre is activity. Case 2 and 4 enable a fast solution and no long term management of human resources problems but we think that it is a wrong answer to a good question. Despite their wilful attitude³, the survey doesn’t allow us to say that universities are in a state to take up the challenge of ULLL. We understand that the first necessity is to have good and up to date indicators. The second one concerns the contradiction between the long term of the tenured teachers’ solution and the short term

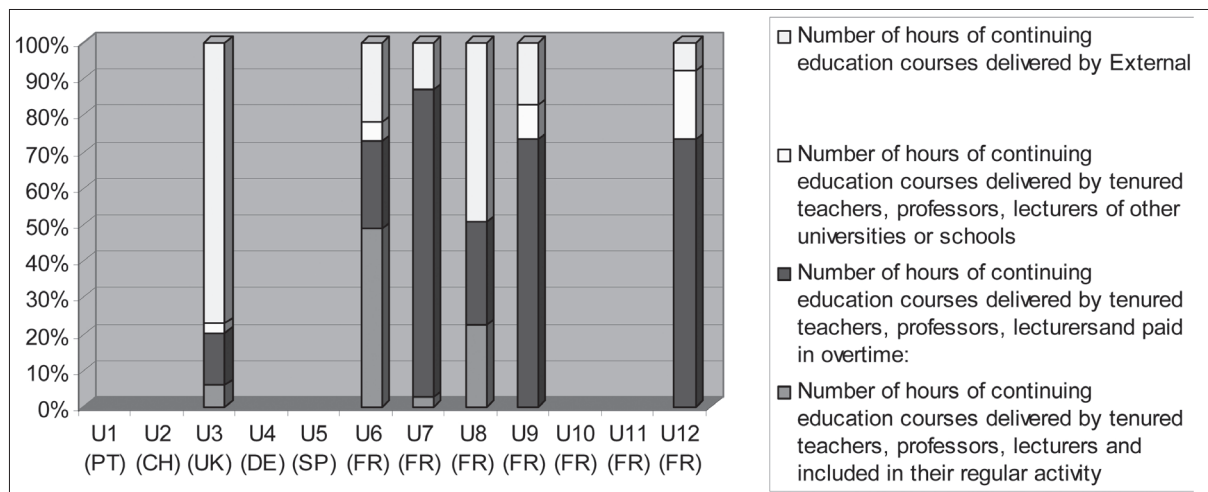


Chart 6: CE activity of the teachers of the university (Overtime or not) VS external teachers and professionals

3. If there is growth of the number of courses in the same domain or speciality, then UCE centres can hire new permanent teachers, under a contract according to the rule of the country.
4. If there is growth of the number of courses in the same domain or speciality, then UCE centres can also use provision of a service or subcontracting.

of qualification needs. We think that this contradiction is less difficult in the case of graduated studies, and so, we have to consider the question of financial support, even if this question is not new.

3 Only one out of 12 universities answers that there is no support to a lifelong learning development strategy from its direction.

For example several initiatives which could have given a huge impetus to ULLL, have been taken in the past in France. Between 1970 and 1980, the government decided that the centres having enough activity have the possibility to create position of civil servant (for tenured teachers), but with salary paid by the centre. In most of the case, centres have used this possibility for staff, not for teachers. In 1987, the national evaluation committee (CNE) stated that „UCE departments have a shortage of tenured teachers“ and revealed that less than 5 % of all UCE training courses are made by tenured teachers. Another survey, some years later, has found 33 % of academic among the 38.000 training teachers (Fond Harmant, 1991). Between 1998 and 2001, the French Minister of higher education was really confident with the positive effect of LLL on universities evolution. He decided to organise a request for proposal called „Concours Allègre“. Universities with selected project have won positions of civil servant and the ministry has imposed teachers!

This decision has been subject of much scathing criticism from many UCE department directors because most of them have based the development of their activity on administrative staff, thinking that they will always find teachers available for their projects. Not less than 105 positions of teachers have been created during these four years. A survey made five years later has shown that more than 50 % of them have been diluted all over the universities, increasing the potential for initial students' studies (Pons-Desoutter, M. 2005). We think that universities have better to remember this lesson from the past. Sustainable and ambitious UCE must be supported by research activities. This is indisputably the trademark of UCE, by comparison with other training centres. But universities must wonder about the reasons which often dissuade tenured teachers from working for continuing education, following the example of „Allègre teachers“. It could be because adults are more demanding, critical and non captive, with an overvalued representation of the university, but also because of demanding hours or marginalization risk inside university community, etc. Another specific study could be done on this specific subject.

In addition, we must wonder about teachers who develop an important activity in private training centres, using the corporate image of their university. Most often, these ones refuse to work for their UCE department.

Based on these elements, we encourage higher level institutions to identify all the possibilities to rally the largest number of tenured teachers to continuing education. This is the best way to promote a sustainable and ambitious strategy of development. However, without the support from state which control, most often, the number of job positions, the UCE department will be compelled to navigate by sight without perceiving a coast where being anchored for a long time to come.

References

- Bertrand, H.; Ekls, B.; Dayan J-L. (2008): „Les pôles de compétitivité, des pôles de compétences?“, Note d'analyse N° 115, Novembre 2008, 4p. www.strategie.gouv.fr
- Comité National d'Évaluation (1987): *Où va l'éducation?* Paris, Gallimard
- Commission Européenne (2000): „The education and training contribution to Lisbon Strategy“, ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- Commission Européenne (2006): „Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre“, Communication de la Commission au Conseil, du 23 octobre 2006, relative à l'éducation des adultes. 14p (www.europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11097.htm)
- Commission Européenne (2007): „Modernizing education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe“. In 2006 joint interim report of the Council and of the Commission on progress under the „Education & Training 2010 Work Program“ (2006/C 79/01) (eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf)
- Denantes, J. (2006): *Les universités françaises et la formation continue, 1968–2002*, Paris, L'Harmattan
- EUA (2008) European Universities Association, European Universities' Charter on Lifelong Learning, www.eua.be
- Feutrie, M. (1999): *La formation continue demain, une mission centrale pour les universités*, Actualité de la formation permanente, n° 162

Filloque, J.-M. (2008): „New teachers’ competencies in the context of Life Long Learning policies“, Actes de la 7th International Scientific Conference: Teachers’ training in the 21st century: Changes and perspectives; 21th November, 2008, Siauliai (Lituanie), to appear

Fond Harmant, L. (1996): Des adultes à l’université. Paris: Harmattan

Lenoir (2008): „Université et éducation permanente: un rendez-vous manqué?“, to appear www.hlenoir.com

Pons-Dessouter, M. (2005): Développement de la formation continue dans les universités: du discours aux moyens, Actes du colloque „Quelle formation professionnelle pour l’avenir? Quelle place et quel rôle pour l’université?“ Université P. Valéry, Montpellier 3, 17 septembre 2005.

Rose, J. (2003): „L’université en éclat“, Marseille, Céreq, 2003, 194 p. <http://portail.cereq.fr/docenligne/Universite-Jose-Rose.pdf>

Autoren

Jean-Marie Filloque
E-Mail Jean-Marie.Filloque@univ-brest.fr

Martine Pons-Desoutter
E-Mail martine.pons@univ-brest.fr

United Kingdom: Universities Association for Lifelong Learning

BILL JONES

The Universities Association for Lifelong Learning promotes the lifelong learning interests of the UK higher education sector. It represents the interests of both the UK and of the four nations: England, Northern Ireland, Scotland and Wales. UALL acts as a forum for the exchange of ideas and good practice, lifelong learning research, and as a UK-wide consultative body for the discussion and formulation of policy.

A history of the network

The Universities Association for Lifelong Learning (UALL) has a very long history. Its origins can be traced to the first conference of university extra mural directors in 1923, which became the Universities Extra-Mural Consultative Committee in 1926. In a remarkably early heralding of the importance of both media and globalization the Committee was affiliated to both the Central Council for Broadcast Adult Education and the World Association for Adult Education.

This early organisation was formed as an association of those universities which had in 1924 been appointed by the Government as „Responsible Bodies“ for the provision of education to adults, each with a designated region. In 1947 the organisation was re-established as the Universities Council for Adult Education (UCAE). At the time Council members were directors of extra mural departments in the English and Welsh universities, together with a member from the national university Committee of Vice Chancellors and Principals (CVCP). The expansion of the university sector from the 1960s onwards was reflected in a growing membership of UCAE, and also, in 1977, the Scottish universities established the Universities Council for Adult Education (Scotland), as a national association within the broader UK UCAE.

The growing diversity of University Continuing Education (UCE), especially in the fields of vocational training and professional development, was recognised in the change of name to the Universities Council for

Adult and Continuing Education (UCACE) in 1981. In 1992 the two higher education sectors in the UK – the universities and the polytechnics – were merged into a single university sector; again in response to this fundamental change UCACE changed its name to the Universities Association for Continuing Education (UACE). The much enlarged membership now included over 90 universities and colleges, together with a small but developing number of international associate members. In 2006, to reflect the currency of lifelong learning as the accepted terminology for the now highly complex field of continuing education, UACE once again changed its name to the Universities Association for Lifelong Learning (UALL).

Today UALL is an association which promotes the lifelong learning interests of the UK higher education sector, acting both as a forum for members to exchange ideas and to discuss good practice, quality and standards, and also as a national consultative body for the discussion and formulation of policy. UALL has well-established links with Government Departments, funding bodies and national higher education organisations, and represents the sector to policy-making bodies.

The organisational structure of UALL

UALL is a membership, subscription organisation. Membership is both institutional and individual, with the majority being institutional members. The Association is headed by a Chair, who is a university vice chancellor, supported by officers: vice chairs, honorary secretary, treasurer, editor. The Association has a very lightweight organisational structure; it has no permanent offices, and the officers are voluntary (honorary). There is, however, a full-time administrator who manages the day to day business, is the principal organiser of the Annual Conference, maintains the UALL website (www.uall.ac.uk) and produces an extensive e-Bulletin which is highly valued by members. The Association is a registered UK charity, and is governed by a formal constitution, which determines, for example, the terms

- Administration of University Continuing Education
- Community and civic engagement
- Conferences and seminars
- Continuing professional development
- Disability issues
- Lobbying and networking
- Quality
- Research and publication
- Social inclusion and widening participation
- Staff development
- Pedagogy and student support
- Women in lifelong learning
- Work-based learning

A key strength of the Association is the linking of strategy to practice through an extensive array of organised networks. The networks enable staff of member institutions to engage directly in the Association, and to benefit sharing experience and ideas with fellow practitioners across the UK.

The scope of UALL activity has increased dramatically from the original focus on university adult education departments to the present very broad and inclusive definition of lifelong learning. UALL is a university organisation, but with current government widening participation policy encouraging aspiration for university education from childhood onwards it is clear that higher education takes a whole life view of lifelong learning. On the other hand it is clear that over recent years „lifelong learning“ has often been interpreted in a narrowly vocational sense as training for economic gain, and UALL seeks to keep the broader definition of lifelong learning – as personal and community as well as vocational development – in full view of the policy debate.

Membership

Membership is open to all providers of higher education in the field of adult and continuing education. In practice this means that most UK universities and higher education colleges are members, together with relevant national organisations such as Universities UK (the re-named CVCP, see above), GuildHE (the association of higher education colleges), Foundation Degree Forward (a Government organisation for vocational HE), and others. The interests of members varies very widely from non-vocational liberal adult educa-

tion to professional development and training, giving UALL a synoptic perspective on the whole field of UCE. Membership is open to international as well as UK institutions, and to individual members. UALL has a federal structure reflecting the different nations of the United Kingdom: Scotland (SUALL: Scottish Universities Association for Lifelong Learning), Wales (UALL Cymru), Northern Ireland and England. Each has its own committee structure and networks, and engages at policy level with the various national governments and assemblies. The Association is affiliated to two international organisations.

Activities and aims

Activities of UALL include a major annual conference which attracts a wide constituency including delegates from overseas. European colleagues are warmly welcomed to the Conference, which includes a European strand in the programme.

The Conference addresses concepts, research, policy and practice in university lifelong learning through keynote addresses, seminars and workshops. The Conference typically includes addresses from ministers and government officers. Each Conference addresses a broad strategic area – for the 2009 Conference this is Success through Partnership: lifelong learning in higher education.

Other seminars and lectures are arranged throughout the year, with the practitioner networks organising their own seminar programme. These seminars can enable a wide range of other national networks and organisations to come together to address an issue of the day – a good example being a one-day conference on the implementation of new legislation for disability and discrimination. Currently UALL is hosting a series of major lectures by the main UK political parties on the issues and concepts informing their policymaking. UALL publishes an Annual Report and Yearbook, and other small-scale publications such as Occasional Papers.

The Association is extremely active in the current climate of rapid change in the political landscape of lifelong learning. Responses are made to Government consultations on forthcoming policy initiatives, and all opportunities are taken to inform policy from the point of view of higher education providers and students. The principal goal of UALL is therefore to

be both responsive to changing circumstances and to exercise influence on policymakers; policy formulated for other areas of higher education can have many unintended consequences for lifelong learning. A current example is the recent announcement by Government of the withdrawal of funding from students who already have an „equivalent or lower qualification“ (ELQ). This policy has potentially very damaging consequences for adults wishing to re-train in mid career to cope with changing economic and employment circumstances.

UALL has, throughout its long history, adapted and evolved to meet the challenges of a changing and expanding higher education. The rise of the lifelong learning culture has brought continuing education into the educational mainstream to the extent that its distinctive nature is in some danger of becoming hard to identify. This pace of change has accelerated in recent years, and there is every expectation that it will continue. UALL's long term aim will be, as it is currently, on the one hand to adapt flexibly to reflect new developments such as increased globalization and electronic learning, and on the other to be pro-active and influential as the representative body for higher education lifelong learning. As part of these aims UALL aims to increase its international membership base, and to form affiliations with other national networks, as well as enhance its participation in European collaboration.

UALL as a federal United Kingdom Association

Within UALL there have been strong associations representing Scotland, Wales, and Northern Ireland. In 2005/06, as well as changing its name to „UALL“, the Association formally adopted a federal structure to reflect the „four nations“ of the UK. Northern Ireland does not have a separate organisation within UALL, owing to the very small number of universities and the relative similarities with England; nevertheless, UALL Northern Ireland makes reports to the Executive and Council, and periodically hosts the Annual Conference.

Universities Association for Lifelong Learning Wales (UALL Cymru)

UALL Cymru is the national organisation in Wales representing Lifelong Learning and Continuing Education within Welsh Higher Education institutions: all of those elements of Higher Education provision that offer learning opportunities in a broad adult and continuing education context. Community based learning, „return to learn“ access provision, including non-accredited first steps as well as accredited provision, continuing professional development and programmes of adult education for all citizens are encompassed by the organisation's constituencies and through its aims and objectives. As part of UALL UK, UALL Cymru seek to ensure that the provision of lifelong learning through higher education is understood, well researched and highly regarded in the development of education policy and practice in the 21st century.

As the professional association for the lifelong learning community within higher education in Wales it promotes the interchange of ideas and good practice, quality and standards' and acts as a forum for the discussion and formulation of policy. It is linked to the „Wales Widening Participation Project Directory“ at the University of Wales – Newport which provides details of projects and research relating to widening participation activities in Wales.

The Scottish Universities Association for Lifelong Learning (SUALL)

SUALL provides a forum for the development and dissemination of good practice and excellence in continuing education, lifelong learning, training and CPD within Scotland's universities; represents continuing education within higher education and to funding authorities; responds to government papers and other public documents; facilitates communication, liaison and collaboration with other bodies and organisations in the field; conducts and disseminates research into education throughout life. Active membership of SUALL currently includes 16 universities and two colleges.

In Scotland as elsewhere in the UK University departments and centres of lifelong learning and continuing education are frequently the higher education institutional experts on flexible provision, including:

- All year round flexible, distance-based, blended, mixed-mode and part-time learning
- credit-bearing, certificated, diploma and degree level study through the medium of lifelong learning as well as non-assessed learning for personal fulfilment
- learning appropriate for adults, including high numbers of adult female returners, single parents, learners who have not experienced success in the secondary school environment and those whose disability requires part-time routes
- access courses for young people and adults with no family tradition of higher education.

At any given time, around 60.000 Scottish students will be registered on a part-time continuing education course. They will be intent on acquiring new skills, finding a more fulfilling role in life, pursuing personal interests, changing career, or retrieving missed opportunities; they are aged from 17 to 90+, and may be living in urban centres or remote highland and island communities. They may be second or third generation immigrants, young parents, ex-offenders, mid-career or retired professionals, of any social background. Almost every academic subject is offered, with many students learning European and world languages, contributing to Scotland's global outlook. Lecture-based evening or day time classes are supplemented by alternative methodologies and projects focused on delivering institutional or national priorities.

SUALL activities reflect the wide range of its members' work which embraces:

- university-level access courses for young people and mature learners
- work based learning and CPD
- learning and support for refugees and migrants
- engagement with the voluntary sector
- credit and non credit-bearing courses and part-time degrees
- flexible delivery through summer schools, short courses, weekend and evening provision
- intergenerational learning from young people to Third Age.

Through regular meetings, networking sub-groups, participation at conferences, organisation of seminars and professional engagement with colleagues throughout the UK and in Europe, SUALL:

- identifies and shares good practice in adult teaching and learning, showcasing innovation
- widens participation by creating increased access to undergraduate study
- contributes to the skills agenda by offering a wide range of CPD programmes
- improves linkages and facilitates articulation between the FE and HE sector
- provides research and consultancy services and informed comment on Government Papers
- ensures Scotland has UK and Europe wide dialogue through UALL and EUCEN.

To provide focus within SUALL, active practitioners contribute to Network Groups focusing on:

- Knowledge, Information, Learning, Training and Skills
- Widening Participation
- Research
- Management and administration.

The work of SUALL's members ensures that Universities remain key providers of lifelong learning, continuing education and training. The experience and expertise of SUALL has helped to ensure lifelong learning remains a vibrant and dynamic part of the HE sector's programmes and courses.

International co-operation and projects

Engagement in the international lifelong learning agenda is another increasing strategic area for UALL. For many years UALL has had both international members and a long-standing affiliation with the USA sister body, the University Continuing Education Association (UCEA), a feature of which is reciprocal attendance at the respective conferences. The Annual Conference has an international strand, with seminars and keynote addresses by international members and visitors, and featuring an address by the President of UCEA on the current issues for University lifelong learning in the

United States. Attendance by UALL members at the UCEA Annual Conference provides a valuable experience of approaches to UCE by the very large number of universities in UCEA membership.

UALL is developing its European relationships, especially with the European Continuing Education Network (EUCEN) – in 2008 the UALL Annual General Meeting was held in Barcelona as part of a joint UALL/EUCEN seminar. UALL members are engaged in a range of European collaborative projects, for example BEFLEX Plus, a pan-European initiative to measure the flexibility offered by the Bologna reforms in the development of University lifelong learning across the EU, following the first BEFLEX project on models of collaborations in regional learning partnerships. Another example is TULIP, a Leonardo Trade Unions/Universities Lifelong Learning project co-ordinated by the University of Liverpool Centre for Lifelong Learning.

In Scotland, SUALL research projects with European partners have looked at Third Age Guidance, Refugee Guidance, and Basic Skills for Work. Leading work has also been undertaken both regionally and internationally to explore the contribution of universities to the development of the „learning city/region“. In the wider international context projects have involved African partners and working with communities and agencies in Nepal.

In conclusion UALL is a thriving and extensive network for the UK higher education lifelong learning community. The Association is very keen to develop its European relationships and activities, and we would be pleased to hear from European colleagues and networks. More information is available on the UALL website www.uall.ac.uk or for SUALL see www.suall.org.uk. The UALL Honorary Secretary is Jackie Dunne (jd67@le.ac.uk). The UALL Administrator is Lucy Bate admin@uall.ac.uk, or +44 116 285 9702.

Autor

Bill Jones

E-Mail Bill.Jones@niace.org.uk

AUCEN – Austrian University Continuing Education and Staff Development Network

ILSE WIESER

A history of the network

The first initiative was started in 1996. In the course of the implementation of the UOG 93 (Universities Organisation Act) in March 1996, the then Vice-Rector for Continuing Education and Human Resources Management at the University of Agricultural Sciences Vienna invited colleagues from other universities to a round table to exchange experiences and to explore the potential of university continuing education and staff development. The round table developed into a network. In 1998 the name AUCEN and the aims and guidelines were established and a representative as „Spokesperson“ designated.

AUCEN is a forum for the common interests and specific needs of both subject areas, university continuing education and staff development. From October 2002 to January 2005, the AUCEN Office was provided with staff resources financed by the Federal Ministry for Education, Science and Culture to coordinate and advance the network. Up to October 2005, AUCEN was an informal network of universities for universities. Since then, AUCEN is a registered, formal association with its office financed by the member universities.

The organisational structure of AUCEN

AUCEN has its own statutes and regulations as required by Austrian Association law. Its Steering Committee is composed of six professionals (three working in university continuing education, three in university staff development) from different member universities. The members of the Steering Committee are elected by the General Assembly for a period of two years.

Externally the AUCEN network is represented by a Spokesperson and a Vice-Spokesperson. AUCEN has a permanent office, currently at the Center for Continuing Education at the University of Graz. The day-to-day business is managed by a part-time administrator

(7 hours per week). At least one General Assembly is held per year as part of the usually semi-annual „AUCEN Meeting“.

Membership

Membership is institutional only and all public Austrian universities are potential members. Each university nominates and delegates representatives for university continuing education and university staff development. Membership is subject to a fee. AUCEN currently has 17 members.

Aims and activities

AUCEN depends on the commitment and the voluntary contributions of its members and their willingness to share experiences and good practice. It is up to the members to form task groups to work on specific topics of current interest. These results are presented at the network meetings and provide impetus for both subject areas. AUCEN members are also invited to contribute to work groups of other stakeholders such as the Austrian University Conference (Uniko) which has recently published a document on „Principles and recommendations to the university continuing education programmes“ (January 2009).

The basic aims and the scope of activities are presented in the following AUCEN Mission Statement:

AUCEN Mission Statement

Knowledge-based societies are faced with the challenge of organising Lifelong Learning. For universities, this means providing differentiated learning programmes for target groups in different phases of life. Lifelong Learning has an impact on the competencies, profile and role of the university staff in

terms of teaching, research, and services and, consequently, on staff development. Furthermore, Lifelong Learning requires a change in and a broadening of the picture of the student. As a platform, AUCEN deals with the organisation and design of the required transformation processes.

Continuing Education offered by Universities

Next to research and teaching, Continuing Education is a central task of the universities and covers a wide range of activities. In promoting Lifelong Learning, continuing education offers various formats and programmes for different target groups in order to establish a fruitful interchange of research-based „state of the art“ with the requirements of practice. Continuing Education offered by universities includes activities that make the university accessible to an interested public.

Academic programmes awarding a range of certificates/degrees up to international master's degrees are aimed at graduates of higher education institutions and practitioners with adequate professional experience. The interaction of theory and best practice facilitates university continuing education programmes. Tailor-made programmes for specific target groups, e.g. „corporate programmes“ for companies and public institutions, complete the spectrum.

Staff Development at Universities

The university as an organisation of experts has the key task of providing access to, developing, and communicating knowledge and art. To achieve this task, the know-how and the creative potential of the university staff is a central factor; this is why staff development at universities is of great importance. Staff development facilitates the achievement of the organisation's goals and is the responsibility of the administration of each individual department/unit. The central unit for staff development assists and gives advice to the administrators and develops target-oriented measures. These measures need to comply with the strategic goals of the universities and the ensuing objectives for the organisational

units, as well as with the development options and goals of the university's staff.

AUCEN promotes Continuing Education and Staff Development at universities

- at policy level – through involvement and lobbying at national and European level in order to establish favourable conditions for University Continuing Education and staff development at the universities
- at institutional level – through networking and professionalisation of the experts and administrators involved in continuing education and staff development at the universities
- at content level – through quality development in continuing education and staff development

In addition to this Mission Statement, AUCEN has also published a Mission Statement specifically regarding University Continuing Education. This Mission Statement was agreed at the 12th Meeting of AUCEN on 11 March, 2002:

AUCEN Mission Statement University Continuing Education

After research and teaching, university continuing education is the third key task of Austrian universities. Through university continuing education, individuals with academic and/or adequate qualifications can participate in universities' learning processes and can continue their academic studies, thus stimulating the influence of experience and approaches from outside on the universities, in the same way the universities influence various professions and areas of life. Besides qualifying individuals, university continuing education contributes to professional cooperation, the formation of groups with common interests, and networking. Consequently, university continuing education also stimulates society to react to these processes.

Special characteristics of university continuing education are:

1. Relation to Research of International Standard

University continuing education has the advantage of being able to offer a learning process based on the latest internationally recognised standards of knowledge and competency in a particular field. As experts in the field, providers of university continuing education take part in international research; they are able to offer insights into the development of knowledge and to impart research competency as required.

2. Reflexivity in a Social Context

Academic knowledge is critical and reflexive as it questions the conditions of its formation and effects. This reflexivity asks where the knowledge comes from and what it is for. It also asks questions about subjective implications and social situations. Reflexivity is also the most reliable form of mediation between theory and practice: the differences between theory and practice are not rejected or disavowed, but considered a benefit for both learners and teachers in the learning processes. Reflexivity requires candour and freedom in situations of teaching and learning.

3. Common Principle

Learners and teachers see each other as partners in a common process of teaching and learning: the experience and the knowledge of both parties involved are part of the process right from the beginning. This creates a system that is constantly being improved through the interaction of the persons involved.

Activities

In general, AUCEN's activities focus on the following areas:

Communication and Dialogue

AUCEN is a platform where persons responsible for continuing education and staff development at Austrian universities can exchange their experiences. Both sub-

ject areas shall be advanced and professionalised jointly and in a division of labour, also at international level. AUCEN is an active member of the task force „Instruction“ of the Austrian University Conference (Uniko) and of the Lifelong Learning Advisory Board for Universities of the Austrian Federal Ministry of Science and Research.

Development of Quality and Quality Assurance

To develop and assure quality standards is a constant challenge. Members of the AUCEN network work on the advancement and assurance of quality criteria in both subject areas.

Common Forum for University Continuing Education and University Staff Development

University continuing education and university staff development address different target groups. The common interest is to exchange experiences and ideas and to strengthen the position of both subject areas through joint strategies.

Contribution to New Developments at the Universities

Since the Austrian universities became autonomous at the beginning of 2004, university continuing education and staff development at universities have played an important role. The AUCEN network pursues joint strategies and stimulates the implementation of new concepts.

The work programme 2009 was decided at the 24th AUCEN Meeting in November 2008 and encompasses the following:

- Quality Assurance in University Continuing Education
- Collective Employment Contract and Quality Assurance in University Staff Development
- Strategic Development of AUCEN

International cooperation and projects

AUCEN has close links with EUCEN, the European University Continuing Education Network. Members of AUCEN regularly take part in EUCEN activities, such as European conferences (and within these, the National Networks Meetings) and projects. Information on topics on the European agenda is distributed via AUCEN to the network members, feedback of AUCEN members is fed into the work of EUCEN. Through the Center for Continuing Education at the University of Graz, AUCEN was involved in the Grundtvig Projects EQUIPE (European Quality in Individualised Pathways in Education) and EQUIPE Plus. Within the framework of these projects, it was possible for AUCEN members to participate in expert workshops on quality development of university lifelong learning. AUCEN functions as a dissemination, valorisation and exploitation forum for best practices in European developmental work. Through its members, AUCEN also has links to other relevant international and European networks.

Informations

www.aucen.ac.at

Contact

Spokeswoman: Univ.-Prof. Dr. Christa Schnabl
Tel.: +43-1-4277-10040,
E-Mail christa.schnabl@univie.ac.at
AUCEN Office: Ilse Wieser
Tel.: +43-664-8565100
E-Mail aucen@uni-graz.at

Autorin

Ilse Wieser
E-Mail aucen@uni-graz.at

Europäische Zusammenarbeit über das Internet als neue Arbeits- und Lernform im Seniorenstudium

CARMEN STADELHOFER

Vernetzung von Einrichtungen der Seniorenbildung im internetge- stützten europäischen Netzwerk „Learning in Later Life“ (LiLL)

Wissenschaftsfundierte Angebote für ältere Erwachsene werden in den verschiedenen Ländern unter verschiedenen Namen geführt, am häufigsten aber als „Universitäten des dritten Lebensalters“ (Universités du Troisième Âge/Universities of the Third Age – UTA). Die Einrichtungen sind institutionell unterschiedlich verankert, z. T. sind sie in die Universitäten integriert (z. B. in Deutschland, Polen, der Slowakei), z. T. sind sie in kooperativer Form an die Hochschulen angeschlossen (z. B. in Frankreich, in Slowenien) oder autonom organisiert (z. B. die UTAs in Großbritannien, die UTAs in Italien). Trotz unterschiedlicher institutioneller Verfasstheit, Angebotsbreite und -tiefe haben sie jedoch ähnliche Aufgabenfelder. Diese stehen in engem Zusammenhang mit der Zielsetzung der 1975 gegründeten „Association Internationale des Universités du Troisième Âge“ (AIUTA) als weltweit agierende Vereinigung von „Universitäten des dritten Lebensalters“ und ähnlich gelagerten Einrichtungen, die bestrebt sind, „die Lebensbedingungen der älteren Menschen durch Bildung, Forschung und Dienstleistung gegenüber der Gesellschaft zu verbessern“.¹

In Folge der Europäische Fachtagung „Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter an der Universität Ulm im Februar 1995² entstand im November

1995 das europäische Netzwerk „Learning in Later Life“ (LiLL)³. Bei der Ulmer Fachtagung, bei der Vertreter/innen der Seniorenbildung aus 19 Ländern anwesend waren, wurde ein Bedarf nach verstärktem zeitnahem professionellem Austausch und Diskussion deutlich. In diesem Sinne suchten die Tagungsteilnehmer/innen – viele davon Mitglied in der AIUTA – nach neuen Formen der Kooperation, die es erlauben, ohne großen Aufwand an Zeit und Kosten zusammen zu arbeiten, aber auch die Seniorstudierenden in aktiver Weise zu einer Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu führen. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere das Internet, wurden als Chance erkannt, raum- und zeitentkoppelt zeitnah und relativ kostengünstig länderübergreifend diese Idee zu verwirklichen. Heute sind an dem internetgestützten europäischen Netzwerk „Learning in Later Life“ (LiLL) Einrichtungen der wissenschaftsfundierten Erwachsenen-/Seniorenbildung aus 22 europäischen Ländern beteiligt.

Über die Lernplattform LiLL (www.lill-online.net), Mailinglisten und Foren werden Informationen zu Tagungen, Publikationen, Methoden und Hinweise zu Projektausschreibungen auf europäischer Ebene ausgetauscht. Auf diese Weise wurden in den letzten Jahren von verschiedenen LiLL-Partnern die Programme der Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission (Grundtvig-Programm) zu einer projektbezogenen Zusammenarbeit einzelner Mitgliedseinrichtungen genutzt. Das ZAWiW als Koordinator des LiLL-Netzwerks hat selbst eine aktive und wegweisende Rolle bei der Durchführung und Planung von europäischen Projekten übernommen und mit verschiedenen Netzwerkpartnern mehrere europäische Projekte durchgeführt.

1 AIUTA, engl.: „International Association of the Universities of the Third Age“ (IAUTA), deutsch: „Internationale Vereinigung der Universitäten des dritten Lebensalters“, <http://aiuta.org>

2 vgl. Dokumentation der Tagung: Stadelhofer, Carmen (Hg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Vorbereitung von Menschen im dritten Lebensalter auf neue Tätigkeitsfelder und Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Ein europäischer Vergleich und Austausch, Bielefeld 1996 (336 S.)

3 Stadelhofer, Carmen: Über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg: neue Formen des Lernens in der Seniorenbildung am Beispiel des Europäischen Netzwerks „Learning in Later Life“ (LiLL), in: Reinhardt Rüdell, Carmen Stadelhofer (Hg): Interdisziplinäre Beiträge zu Zeit und Raum, Bielefeld 2000, S. 32ff.

Inhalte und Methoden dieser Projekte wurden bei mehreren LiLL-Tagungen vorgestellt, diskutiert und ihre Transfermöglichkeiten auf andere Einrichtungen überprüft. Neben dem europäischen Netzwerk LiLL nutzen inzwischen aber auch andere Europäische Netzwerke im Bereich der Weiterbildung für Ältere das Internet zur Europäischen Zusammenarbeit. Beispielhaft seien hier genannt EFOS, EURAG Europe und ESREA.⁴

Die internetgestützte Lernplattform „Learning in Later Life“ (LiLL-Online)

LiLL-Online (www.lill-online.net) enthält seit Beginn kommunikative Tools wie Mailinglisten, Foren und Chat. Die Lernplattform fördert so den kooperativen Austausch von Weiterbildungsträgern über Angebote, Konzepte, Erfahrungen und gibt zugleich älteren Menschen aus ganz Europa Gelegenheit, sich gezielt über Angebote und Programme zu informieren und für sich geeignete Weiterbildungsangebote, Aufgaben und Tätigkeitsfelder zu finden, europaweit Erfahrungen und Neu-Gelerntes auszutauschen und gemeinsam an selbstgewählten Themen zu arbeiten. Die Plattform wurde mit Mitteln der Europäischen Kommission und des BMFSFJ von 1997 bis 2000 aufgebaut. Die Pflege der Webseite wurde danach bis 2007 ehrenamtlich von Kolleg/innen und Seniorstudierenden weitergeführt, die Aktualisierung der Informationen konnte aufgrund des enormen Arbeitsaufwandes jedoch nur in einigen Bereichen gewährleistet werden. Mit Unterstützung der Asko Europa-Stiftung erfolgt seit 2007 eine grundsätzliche Überarbeitung und Aktualisierung der Online-Plattform unter Einbeziehung interaktiver Anwendungen im Sinne von Web.2.0. Neben der gemeinsamen Nutzung einer Projektdatenbank sind weitere interaktive Tools (z. B. ein Wiki als internationales Glossar) angedacht.

3. Die LiLL-Conferences

Die internationalen LiLL-Fachtagungen dienen dem Erfahrungsaustausch und der Weiterentwicklung der Nutzungsmöglichkeiten der neuen Medien für die europä-

ische Zusammenarbeit. So stand die LiLL-Conference 1998 unter dem Thema „Seniorstudierende Online. Die Bedeutung des Internets für das Seniorenstudium in Europa“.

Die Frage der zielgruppensensiblen Heranführung ans Internet sowie der technisch-methodischen Gestaltung von onlinebasierten Angeboten war auch zentraler Inhalt der nachfolgenden LiLL-Conference 2000 „Europa: Leben und Visionen – Menschen über 50 erschließen sich Europa multimedial“ und 2001 im dreitägigen europäischen Multiplikator/-nnen-Workshop „Gemeinsam lernen über das Netz“⁵. In der LiLL-Conference 2005 wurden „Neue aktivierende Methoden in der Weiterbildung für Ältere zur Stärkung der europäischen Zielgesellschaft“ vorgestellt.

Die LiLL-Conference 2007 hatte das Thema „Web4-Seniors“, im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage, wie die technischen Entwicklungen für die Bildung von Lerngemeinschaften und sozialen Netzwerken Älterer genutzt werden können. In Vorträgen und Workshops wurden unterschiedliche Praktiken des Mitmach-Internets „Web 2.0“ vorgestellt und diskutiert. Die Bedeutung der Medienkompetenz älterer Erwachsener zur Bewahrung der Identität und zur Unterstützung von Lernprozessen wurde herausgearbeitet.

Die internationalen LiLL-Conferences wurden im Rahmen der europäischen Projekte durchgeführt und jeweils von verschiedenen Sponsoren finanziell unterstützt (z. B. Europäischen Kommission, BMFSFJ, BMBF, Asko Europa-Stiftung). Die Beiträge zu den meisten Conferences befinden sich auf der LiLL-Homepage⁶.

4. Europäische Senioren-Projekte

Das vom ZAWiW initiierte europäische Projekt „Self-organized Learning in Later Life“ (SoLiLL), das mit Partnereinrichtungen aus Frankreich, den Niederlanden, Italien, Spanien und Tschechien mit Mitteln der Europäischen Kommission durchgeführt wurde, war wegweisend für neue Formen der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Seniorengruppen aus verschiedenen

4 Eine ausführlichere Beschreibung der Europäischen Netzwerke im Bereich der Weiterbildung für Ältere findet sich unter www.lill-online.net/online/?bildungseinrichtungen/netzwerke/euro.de

5 Zur Tagung: www.uni-ulm.de/LiLL/prov2/europa/europa-workshop2001/index.html.

6 Eine Beschreibung der Konferenzen findet sich unter www.lill-online.net/online/index.php?netzwerk/konferenzen.de

Ländern Europas unter Nutzung der verschiedenen technischen Möglichkeiten des Internets. Im ersten Projektjahr wurden Themen aus dem Bereich „Esskulturen am Beispiel ‚Brot‘“ und „Wohn- und Lebensräume“ bearbeitet und in gruppenübergreifendem Lernen virtuell für das Internet aufbereitet (2000–2002, s. www.solill.net).

Diese Erfahrungen wurden von vielen Netzwerkpartnern positiv aufgegriffen. Es entstanden, in wechselnden Zusammensetzungen, weitere innovative internetbasierte kooperative Projekte auf europäischer Ebene, z. B.:

- die Lernpartnerschaft „European Computer Network“ (EUCONET), in der ältere Lernende aus Italien, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Deutschland und Großbritannien auf die Zielgruppe bezogene, didaktisch reflektierte, kulturspezifische Herangehensweisen zur Interneterschließung austauschten und deren Übertragbarkeit auf andere Länder diskutierten (2002–2004, s. www.gemeinsamlernen.de/euconet)
- die Lernpartnerschaft „TownStories“ an dem sich ältere (und jüngere) Erwachsene aus Weiterbildungseinrichtungen aus Berlin, Madrid, Rom, Prag, Ulm, später auch Macomer/Sardinien und Kaunas/Litauen beteiligten. Ein zentraler Teil des Projektes war das kreative Schreiben „persönlicher Stadtgeschichte(n)“ zu gemeinsam gewählten Themen und die Bildung von Übersetzungstandems als lebendiger Sprachunterricht (2002–2005, s. www.gemeinsamlernen.de/townstories).
- „Open Doors for Europe“ (ODE), an dem sich Universitäten des dritten Lebensalters aus Lublin und Lodz (Polen), Alicante (Spanien) und Vicenza (Italien) und Ulm und dem Verein ViLE e. V. (Deutschland) beteiligten und wo es darum ging, für Senior/innen ohne Fremdsprachenkenntnisse „Türöffner“ zu Sprache und Kultur zu definieren und dazu Materialien zu erarbeiten (2004–2006, s. www.gemeinsamlernen.de/ode).
- Im Projekt „e-Learning in Later Life (eLILL)“ wurde eine Datenbank „Internetnutzung im Bereich Seniorenbildung in Europa“ erstellt, die durch eine Suchfunktion einen schnellen Überblick über „good-practice“-Modelle ermöglicht (2005 bis 2008, s. www.elill.net)

Auch neue Formen der realen internationalen Kooperation wurden im LiLL-Netzwerk erprobt, Sommeruniversitäten, Begegnungsprogramme, Weiterbildungsstudiengänge wie zum Beispiel das internationale Studienaustauschprogramm „Geron“ (www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/geron) oder der bereits mehrmals erfolgreich durchgeführte Kurs „Manager für virtuelle Lernprojekte in Europa im Bereich von Seniorenweiterbildung“.

5. Die „Danube-Workers“

Gemeinsam mit verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen und Seniorstudierenden aus Bulgarien, Kroatien, Moldawien, Österreich, Rumänien, Slowakei, Serbien, Ukraine, Ungarn und Deutschland entsteht derzeit ein neues Netzwerks der Seniorenbildung entlang der Donau. Im Rahmen des Internationalen Donaufests Ulm/Neu-Ulm 2008 trafen sich Delegationen von Seniorengruppen aus diesen Donauländern zu einem Begegnungsseminar. Unter dem Thema „Heimatland – Donauland“ haben die Teilnehmer/-innen des Seminars auf kreative Weise ein Ausstellungsprojekt „Heimat in der Schachtel“ entwickelt. Gemeinsam wurden auch Perspektiven der Seniorenbildung und der Zusammenarbeit längs der Donau erarbeitet.

Daraus hat sich inzwischen eine von der EU geförderte Lernpartnerschaft entwickelt. Zielsetzung ist es, durch gemeinsame Aktivitäten von Menschen im fortgeschrittenen Lebensalter in sich angrenzenden Ländern, ein interkulturelles Netzwerk zwischen älteren Erwachsenen der verschiedenen Teilnehmerländer aufzubauen und sie zu „Networkern“ im Sinne der europäischen Gemeinschaft zu machen. Inhaltlich arbeiten die Beteiligten an gemeinsam gewählten Themen über die Donau und zeigen durch Texte und Bilder ihre persönliche Beziehung zur Donau und die Wichtigkeit des Flusses für ihr Land. Historische, geographische und wirtschaftliche Aspekte der Donau werden in kreativer Art und Weise untersucht. Unter Verwendung neuer Medien werden die Ergebnisse nicht nur multimedial vorgestellt, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen und den teilnehmenden Senioren/innen erfolgt weitgehend über das Internet.

Das Projekt steht modellhaft für die europäische Zusammenarbeit über das Internet als eine neue Arbeits- und Lernform im Seniorenstudium. (s. www.danubenetworkers.eu)

6. Fazit

Zwischen den Teilnehmer/innen an diesen LiLL-Tagungen bzw. den zahlreichen Projekttreffen ist mit Hilfe der neuen Medien ein reales und virtuelles Netzwerk entstanden, in dem durch Informations- und Erfahrungsaustausch, unter Einbeziehung neuer Kontakte und Kooperationspartner, wichtige Entwicklungs- und Handlungsschritte geleistet wurden. Über die Jahre hinweg ist zwischen einzelnen Mitglieder-Vereinigungen eine fruchtbare Zusammenarbeit auf der Ebene des wissenschaftlichen und praxisbezogenen Austauschs entstanden, durch Begegnungsprogramme, gemeinsame Seminare oder sogar Durchführung gemeinsamer, durch Programme der Europäischen Kommission finanzierten, Projekte. In der Verknüpfung von bildungstheoretischen Annahmen und bildungspraktischen Erfahrungen lag und liegt die Stärke des LiLL-Netzwerks mit seinen beispielhaften Projekten.

Der Anteil der älteren Menschen an der Gesamtbevölkerung nimmt europaweit ständig zu. Viele ältere Menschen verfügen über eine große Lebens- und Berufserfahrung, über Erfahrungswissen, das sie einbringen möchten, sie sind lernbereit und auf der Suche nach neuen Herausforderungen.

Es gilt

- ältere Menschen beim Prozess der Selbstorganisation des Lernens zu beraten,
- den Prozess der Selbstorganisation des Lernens und die Arbeit in selbstorganisierten Lerngruppen durch geeignete Rahmenbedingungen, Methoden und Materialien zu unterstützen,
- ältere Menschen auf die Übernahme neuer Aufgaben und Tätigkeitsfelder vorzubereiten und zu begleiten,
- älteren Menschen an die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als zeitgemäßes Arbeitsinstrument in der wissenschaftsorientierten Weiterbildung heranzuführen und die Chancen der neuen Technologien für sachbezogene Zusammenarbeit, soziale Kommunikation und Vernetzung aufzuzeigen.

Die genannten europäischen Projekte im Bereich der Seniorenbildung machen deutlich, dass ein Teil des Klientels der Einrichtungen der Seniorenbildung nicht nur bereit ist, neue Lernwege zu gehen, sondern mit Hilfe

der neuen Medien und real bereits neue selbstbestimmte Formen der Zusammenarbeit und der Vernetzung auf nationaler und internationaler Ebene nutzt. Die Organisator/innen der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener sollten dieser Tatsache Rechnung tragen, daraus ergeben sich auch neue Aufgaben und Chancen für deren Einrichtungen.

Autorin

Carmen Stadelhofer

E-Mail carmen.stadelhofer@zawiw.de

Internationale Kooperation in der Weiterbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte

ALEXANDER SCHNARR

1. Einführung – Inhalte und Ziele des Weiterbildungsprojektes

Der Arbeitsbereich „Internationale Kooperationen“ des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg führt seit 2006 Weiterbildungsmaßnahmen für chinesische Berufsbildungsfachkräfte am Standort Magdeburg durch. Die Weiterbildungsmaßnahmen finden im Rahmen des Projektes „Aufbau eines nationalen Lehrer- und Schulleiterfortbildungssystems für die mittlere und höhere Berufsbildung in der VR China“ der InWEnt gGmbH und des Ministry of Education (MoE, Bildungsministerium) der Volksrepublik China statt.

Im Rahmen dieses Fortbildungsprogramms werden im Zeitraum 2007–2009 etwa 300 Lehrer/innen bzw. Multiplikatoren der beruflichen Mittelschulen sowie ca. 120 Lehrer/innen/Multiplikatoren der höheren Berufsbildung einen sechswöchigen Aufenthalt an fünf Standorten in der Bundesrepublik Deutschland absolvieren.

Ziel der Fortbildung mit 35 Einzelmaßnahmen in sieben Fachrichtungen der mittleren Berufsbildung (Elektrotechnik, CNC/Mechatronik, Kfz-Mechatronik, CNC-Technik, Mechatronik, Bautechnik, Methodik/Didaktik) sowie sechs Fachrichtungen der höheren Berufsbildung (Kfz-Technik, Logistik, Mechatronik, CNC-Technik, Elektrotechnik, Bautechnik) ist es, die Teilnehmer/innen in die Lage zu versetzen, den sich ändernden Anforderungen der beruflichen Bildung in China qualifiziert begegnen zu können (vgl. Forschungsportal Sachsen Anhalt, 2009).

Dabei wird vor allem die Vermittlung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden, die Entwicklung arbeitsprozessorientierter Curricula sowie die Erstellung exemplarischer Lehr- /Lernsituationen für die entsprechenden Fachbereiche in den Mittelpunkt gestellt. Die letztgenannten Aspekte stehen im Zuge des Beschlusses des Staatsrates der VR China und der Nationalen Chinesischen Arbeitskonferenz vom Oktober 2005 zunehmend im Fokus der Berufsbildungspolitik des Landes.

Es kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Berufsbildung in China im Kontext der wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklung erheblich aufgewertet wird. Der Berufsbildung werden seitens der politischen Führung der VR China in den nächsten fünf Jahren bedeutende Aufgaben in qualitativer und quantitativer Hinsicht zugewiesen (vgl. Schnarr/Sun/Gleißner, 2008: 36).

Im Rahmen des oben beschriebenen Gesamtprojektes kommt dem Dozententeam des Arbeitsbereiches „Internationale Kooperationen“ der Universität Magdeburg am Standort Magdeburg die Aufgabe zu, den chinesischen Berufsbildungsfachkräften der mittleren und höheren Berufsbildung Kenntnisse und Fähigkeiten im Themenbereich „Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden“ zu vermitteln. Für handlungsorientierten Unterricht nennt Bader folgende Merkmale:

- eine konkrete, praktische, mindestens jedoch eine gedanklich nachvollzogene Handlung als Ausgangspunkt des Lernprozesses;
- Anknüpfung der Handlung an Erfahrungen der Lernenden; die Handlung soll die Motivation der Lernenden ansprechen;
- Untergliederung des Lernprozesses in verschiedene Phasen;
- möglichst selbstständiges Planen, Durchführen, Korrigieren und Auswerten der Handlung durch die Lernenden;
- Zulassen einer möglichst ganzheitlichen Erfassung von Situationen durch die Handlung;
- Begleitung des Lernprozesses durch soziale und kooperative Kommunikationsprozesse;
- Integration der Handlungsergebnisse in die Erfahrung der Lernenden und Reflexion hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Nutzens. (vgl. Bader, 1990: 18 ff.)

Die an der Weiterbildungsmaßnahme teilnehmenden Lehrkräfte sollen befähigt werden, für ihre spezifischen Fachrichtungen Unterrichtskonzepte erstellen zu können.

nen, welche den von Bader beschriebenen Leitlinien handlungsorientierten Unterrichts folgen.

Dabei muss den in China vorherrschenden Rahmenbedingungen besondere Beachtung geschenkt werden, wie im weiteren Verlauf des Beitrages gezeigt werden wird.

2. Kompetenzentwicklung und pädagogische Professionalität

Neben dem Ziel, das Gestaltungsprinzip der Handlungsorientierung unter Beachtung der in der VR China vorzufindenden Rahmenbedingungen in die chinesische Berufsbildung zu transferieren, steht also auch eine weitere Kompetenzentwicklung der Akteure im Berufsbildungssystem, also der Berufsbildungsexpertinnen und -experten selbst, im Fokus. Durch die Vermittlung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten in der Unterrichtsplanung und -durchführung soll den chinesischen Berufsbildungsfachkräften ein zusätzliches Handlungsrepertoire zur Verfügung gestellt werden, welches sie dazu befähigt, die sich ändernden Anforderungen an berufliche Bildung und damit auch an die Unterrichtspraxis im Kontext von vielschichtigen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang kann also auch die Kompetenzentwicklung der chinesischen Berufsbildungsfachkräfte im Rahmen der in Deutschland absolvierten Weiterbildung unter dem Stichwort „pädagogische Professionalität“ diskutiert werden.

Nach Helsper ist professionelles Handeln dadurch gekennzeichnet,

„[...] dass Professionelle in komplexen, interaktiven Situationen in einem Klientenbezug jenseits instrumenteller Marktinteressen und lebensweltlich-partikularer Bezüge, orientiert an universalistischen Maximen einer „höherstufigen, universellen Solidarität“ handeln [...] und darin wertvolle, aber sozial knappe Ressourcen nach universalistischen Kriterien bereitstellen und nicht substituierbare gesellschaftliche Funktionen und Werte erfüllen (zum Beispiel Wahrheits-, Konsens- und Identitätsfindung bzw. -herausbildung). In den komplexen, in der Regel in Face-to-face-Interaktionen stattfindenden Vollzügen sind Professionelle dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können“ (Helsper, 1996: 528).

Schütze sieht in der offenen Auseinandersetzung der Professionellen mit diesen o. g. unaufhebbaren Kernproblemen des entsprechenden Arbeitsfeldes als Paradoxien eine Möglichkeit, Fehlerpotenziale der Profession bewusst und wirksam zu kontrollieren (vgl. Schütze, 1996: 188). Derartige Paradoxien drücken sich demnach in „paarweise gegeneinander angeordneten und sich wechselseitig widersprechenden Handlungsaufforderungen aus, die für die Berufshandelnden antinomischen Charakter haben. Derartige Kernprobleme können nicht eigentlich (ein für allemal) gelöst, sondern nur umsichtig bearbeitet werden“ (ebd., 1996: 252).

Tenorth stellt den Bezug zu pädagogischer Arbeit her, indem er ausführt, dass man es hier ebenfalls mit Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns zu tun hätte, welches sich als ein Gefüge unaufhebbarer Antinomien darstelle, für die Krisenhaftigkeit als Normalfall unterstellt werden müsse (vgl. Tenorth, 2006: 583). In diesem Zusammenhang kann also von pädagogischer Professionalität gesprochen werden, einem Bereich, den Helsper als unabgeschlossenes Themenfeld bezeichnet, welches „zusätzlich durch eine Vielfalt der Ansätze und Begriffe – etwa ‚klassischer‘, strukturtheoretischer, interaktionistischer, wissenssoziologischer oder systemtheoretischer Professionsbegriffe gekennzeichnet ist“ (Helsper et al., 2008: 10).

Nach Helsper geht es allerdings in all diesen Ansätzen um eine Neubestimmung beispielsweise des Verhältnisses von Profession und Organisation angesichts der bereits angesprochenen Paradoxien des Lehrerberufs, der Ungewissheit sowie der nur schwach ausgeprägten Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. ebd., 2008: 14).

Wenzel sieht im Lehrerhandeln ebenfalls Merkmale wie geringe Standardisierbarkeit, antinomische Handlungsaufforderungen und ein hohes Maß an Ungewissheit. Gerade dadurch allerdings hielte es Bedingungen für ein hohes Maß an professioneller Handlungsautonomie bereit, weil die Arbeit am „Fall Schüler“ immer nur einzelfallspezifisch erfolgen kann (Wenzel in ebd., 2008: 14).

Pfadenhauer/Brosziewski sprechen in diesem Zusammenhang (pädagogischer Professionalität) von „bekannten Ambivalenzen pädagogischen Handelns“, nämlich zwischen „Autonomie und Heteronomie, zwischen Personenangemessenheit und Selektionsgerechtigkeit,

zwischen Einzelfall und Regel, zwischen Wertekonstanz und Wertpluralität“ (Pfadenhauer/Brosziewski, 2008: 79 ff.).

In der Konkretisierung, Definition und Bearbeitung dieser Ambivalenzen sei demnach die professionelle Tätigkeit pädagogischen Personals zu sehen.

Bevor im weiteren Verlauf Erfahrungen aus der Projektarbeit zur weiteren Entwicklung der pädagogischen Professionalität chinesischer Berufsbildungsfachkräfte dargelegt werden, folgt im nächsten Abschnitt zum besseren Verständnis ein kurzer Exkurs zu den Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung sowie zur Ausbildung der Berufsbildungsfachkräfte in der VR China.

3. Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung in der VR China

Im Zuge des Wirtschaftswachstums und der Modernisierung der chinesischen Gesellschaft hat auch die berufliche Bildung sowohl seitens der Politik als auch seitens der Gesellschaft eine starke Aufwertung erfahren. So fordert laut Yang der chinesische Premierminister Wen Jiabao eine Beschleunigung der Reformen im Bildungsbereich und eine Stärkung der beruflichen Bildung: „The Premier demanded that education system reform be sped up, that compulsory education be popularised and consolidated, that more attention be given to vocational education, and that the quality of higher education be improved.“ (Yang, 2007: 269)

Auch die Entwicklung der Schülerzahlen an Einrichtungen der mittleren und höheren Berufsbildung belegen diese Aussagen. So gab es im Jahr 2004 im Bereich der mittleren Berufsbildung 14,09 Millionen Schüler und 13,3 Millionen eingeschriebene Schüler in höheren Berufsschulen (vgl. ebd., 2007: 264). Erklärtes Ziel der Regierung ist es, die Zahl der Schulanfänger an beruflichen Mittelschulen weiter zu steigern: „By 2010, over 8 million students will be studying in mid-level vocational schools, matching the number of students in regular senior middle schools. To achieve this aim, government departments at all levels will increase spending on vocational education.“ (ebd., 2007: 270)

Neben der Steigerung der Schulanfängerzahlen im Berufsbildungssystem steht auch die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals, also der Lehrkräfte selbst, im Fokus von Reformbestrebungen. Die Rolle der Lehrer-

innen und Lehrer im Bereich der beruflichen Bildung in China beschreibt Zhao folgendermaßen: „Die Lehrer in der Berufsbildung übernehmen die Aufgabe der fachtheoretischen, fachpraktischen und allgemeinbildenden Ausbildung im schulischen Unterricht, in Labors und Lehrwerkstätten sowie gelegentlich auch am Arbeitsplatz während des Praktikums im Betrieb.“ (Zhao, 2003: 22) Eine klare Trennung zwischen Praxis- und Theorielehrern ist also nicht erkennbar. Entsprechend heterogen gestaltet sich auch die grundständige Ausbildung der Berufsbildungsfachkräfte. Diese werden sowohl an Universitäten und Hochschulen als auch an pädagogischen Fachmittelschulen und anderen pädagogischen Einrichtungen ausgebildet (vgl. ebd., 2003: 21). Dabei steht vor allem die Fachausbildung im Vordergrund: „In der Lehrerausbildung räumt man der fachlichen Ausbildung eine Vorrangstellung ein. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung erhält allenfalls eine marginale Stellung [...]“ (ebd., 2003: 21) Im Rahmen der Reformprozesse im Bildungs- und Berufsbildungsbereich wurden also auch auf Seiten der „Ausbildung der Ausbilder“, also der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung, Defizite deutlich.

Zhao kommt in seiner Untersuchung zur Professionalisierung der Berufspädagogen in der VR China zu dem Schluss, dass „[sich] [d]ie Berufsbildung [...] in der Wirklichkeit tendenziell in Widersprüche zwischen einer zweckfreien Techniklehre und einer sehr utilitaristischen praktischen Ausbildung [verwickelt]. Die Auflösung dieses Widerspruchs ist eine der großen Herausforderungen für die Berufsbildung in China.“ (ebd., 2003: 226)

Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurden seitens der chinesischen Regierung Reformen im Bereich der grundständigen Lehrerausbildung initiiert und durchgeführt, Forschungsprojekte zur Arbeitsprozessorientierung der Berufsbildung und der Entwicklung neuer beruflicher Curricula aufgelegt und in großem Maße Weiterbildungsprogramme in Kooperation mit Partnern außerhalb Chinas entwickelt. Das eingangs erwähnte Projekt „Aufbau eines nationalen Lehrer- und Schulleiterfortbildungssystems für die mittlere und höhere Berufsbildung in der VR China“ ist in diesen Kontext einzuordnen.

4. Erfahrungen aus der Projektarbeit

Im weiteren Verlauf soll nun also der Frage nachgegangen werden, inwieweit im Rahmen der eingangs beschriebenen Weiterbildungsmaßnahme am Standort Magdeburg auf Seiten der Weiterbildungsteilnehmer/innen aus der VR China die Möglichkeiten professionellen pädagogischen Handelns nach dem oben skizzierten Begriffsverständnis gesteigert und weiter ausgebaut werden können. Hierbei ist davon auszugehen, dass die Aneignung von neuen Methoden und Verfahren der Unterrichtsplanung und -durchführung als erster Schritt in der Erweiterung des Handlungsrepertoires und damit des pädagogischen Handlungsspielraums der einzelnen Teilnehmer/innen gesehen werden kann.

Im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme sind die Teilnehmer/innen mit dreierlei grundlegender Problematiken konfrontiert: Zum einen bestehen erhebliche kulturelle Unterschiede zwischen der VR China und der Bundesrepublik Deutschland, sowohl im Alltag als auch in der Praxis der Weiterbildung selbst. Ein weiteres Problemfeld eröffnet sich durch die Tatsache, dass die vermittelten Weiterbildungsinhalte einen starken Bezug zum deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystem aufweisen, in diesem historisch gewachsen sind und spezifische wissenschaftliche Annahmen, Theorien und Modelle als Grundlage haben. Darüber hinaus stellt sich eine zusätzliche Schwierigkeit in der Tatsache, dass die Teilnehmer/innen in der Regel nicht über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und somit sowohl kulturell als auch sprachlich dauerhaft vermittelt werden muss.

Die Rolle des Vermittlers kommt im Rahmen der Weiterbildung den eingesetzten Dolmetscher/innen zu, welche in der Regel gemeinsam mit den entsprechenden Weiterbildungsgruppen einreisen und die Teilnehmer vor, während und nach den Weiterbildungseinheiten begleiten. Sie unterstützen darüber hinaus die in der Weiterbildungsmaßnahme eingesetzten Dozentinnen und Dozenten, so dass neben der Vermittlung der Weiterbildungsinhalte auch ein gegenseitiger Austausch beider Länder und Kulturen gewährleistet ist.

Um zunächst ein Grundverständnis für den Themenkomplex „handlungsorientierte Unterrichtsmethoden“ zu schaffen, gibt das Dozententeam des Arbeitsbereiches „Internationale Kooperationen“ zu Beginn des Weiterbildungsabschnittes einen Überblick über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem. Schul-

formen, rechtliche Rahmenbedingungen und Zugänge zu Ausbildungsgängen werden ebenso diskutiert wie Zuständigkeiten im Bildungssystem, Kooperationen der verschiedenen Lernorte in der beruflichen Bildung und Fragen der Prüfung und Zertifizierung. Hierbei steht nicht nur die reine Wissensvermittlung, sondern immer auch der Vergleich mit der Situation der Teilnehmer/innen im Heimatland im Mittelpunkt. Diese werden so einbezogen und aufgefordert, auch aus ihrer beruflichen Praxis zu berichten.

Über die Begriffe „Handlungskompetenz“ (als Leitziel der Berufsbildung) und „Handlungsorientierung“ (als Gestaltungsprinzip) sowie das Lernfeld-Konzept nähert sich das Dozententeam dann dem Bereich der Unterrichtsgestaltung durch die Anwendung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden. Hier werden das Unterrichtsprojekt, die Leittextmethode, das Rollenspiel, die Fallstudie sowie das Experiment und die Konstruktionsaufgabe als Beispiele für handlungsorientierten Unterricht vermittelt.

Orientiert an den oben bereits skizzierten Ausführungen von Bader zu Merkmalen handlungsorientierten Unterrichts erfolgt die Vermittlung des notwendigen Methodenwissens immer anhand konkreter Problemstellungen aus dem beruflichen Kontext der Weiterbildungsteilnehmer/innen.

Nachdem die einzelnen Methoden kurz theoretisch beschrieben werden, steht also das aktive Handeln der Teilnehmer/innen und somit ein „Erleben“ der entsprechenden Unterrichtsmethoden im Vordergrund. Hierbei können sich die Lehrer/innen aus der VR China ausprobieren und in vielen Fällen völlig neue Verfahren der Erkenntnisgewinnung im Unterrichtsprozess selbst erproben.

Im Verlauf der Weiterbildung werden durch die Teilnehmer/innen, unter Einbeziehung der neu gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten und unterstützt durch die Dozentinnen und Dozenten exemplarische Unterrichtsentwürfe entwickelt. Sie dienen als Beispiel eines Umsetzungsvorschlags in den entsprechenden Fachrichtungen der Teilnehmer/innen und haben darüber hinaus die Funktion, das Erlernete zu konsolidieren und im Heimatland nachhaltig nutzbar zu machen.

Für eine Erweiterung des Handlungsrepertoires der teilnehmenden Berufsbildungsfachkräfte ist es allerdings auch notwendig, dass das im Rahmen der Weiterbil-

dung angeeignete Wissen im Heimatland auch angewendet werden kann. Aus diesem Grund kommt der Abschlussdiskussion zum möglichen Einsatz der entsprechenden Unterrichtsmethoden eine besonders hohe Bedeutung zu. Hierbei wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in vielen Fällen formuliert, dass die Leittextmethode sowie das Experiment und die Konstruktionsaufgabe (insbesondere in den technischen Fachrichtungen) besonders gut in den Unterricht an chinesischen Berufsschulen, Ausbildungszentren und Trainingseinrichtungen der beruflichen Bildung eingebunden werden können. Das Unterrichtsprojekt sowie das Rollenspiel werden in der Umsetzbarkeit als schwieriger bewertet. Als Gründe hierfür werden die in der VR China vorherrschenden Rahmenbedingungen, vor allem hinsichtlich der Klassengrößen und organisationaler Grenzen, angeführt.

Wie bereits angedeutet, liegt der Fokus des Dozententeams des Arbeitsbereiches „Internationale Kooperationen“ neben der reinen Wissensvermittlung auch auf einem Austausch mit den Lehrkräften aus der VR China. Aus diesem Grund werden nach jedem bearbeiteten Themenkomplex Reflexionsrunden eingebunden, die dazu dienen, das soeben Erlernte vor dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer/innen zu diskutieren. Dadurch wird erreicht, dass die Teilnehmer/innen sich aktiv mit den Weiterbildungsinhalten auseinandersetzen und erste Überlegungen zum Transfer in das eigene professionelle pädagogische Handeln anstellen können. Dies ist notwendig, da „deutsche“ Theorien und Modellvorstellungen zur Methodik und Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens nicht ohne weiteres 1:1 auf den chinesischen Kontext übertragen werden können. Die Gründe hierfür liegen in unterschiedlichen Bildungstraditionen und -kulturen sowie in Unterschieden in der administrativen und inhaltlichen Organisation der Bildungs- und Berufsbildungssysteme.

Da die an der Weiterbildungsmaßnahme teilnehmenden Berufsbildungsfachkräfte gewissermaßen als „Experten“ für die in der VR China vorfindbaren Rahmenbedingungen gesehen werden können, sind daher der beschriebene gegenseitige Austausch und die Reflexion der Weiterbildungsinhalte für den Weiterbildungserfolg unerlässlich und erhöhen die Chance, dass die Teilnehmer/innen durch die Anwendung des neu hinzugewonnenen pädagogischen Handlungsrepertoires ihr professionelles Handeln erweitern können.

Fazit

Abschließend kann konstatiert werden, dass das Projekt als wissenschaftliche Weiterbildung in hohem Maße zur weiteren Entwicklung pädagogischer Professionalität chinesischer Berufsbildungsfachkräfte beiträgt.

Es kann vermutet werden, dass die eingangs beschriebenen Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns auch in der chinesischen Berufsbildung konstitutiv für die professionelle pädagogische Arbeit sind. Folgt man diesem Leitgedanken, sind die bisher erreichten Ergebnisse im Rahmen des Weiterbildungsprojektes aus Sicht des Arbeitsbereiches „Internationale Kooperationen“ als positiv zu bewerten.

Die Teilnehmer/innen stellen im überwiegenden Maße durch die Erstellung exemplarischer, dem Gestaltungsprinzip der Handlungsorientierung folgenden Unterrichtsentwürfen unter Beweis, dass sie die Weiterbildungsinhalte auch vor dem eigenen beruflichen Erfahrungshorizont einordnen und für ihr eigenes pädagogisches Handeln nutzbar machen können. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Weiterbildung die Teilnehmer/innen in die Lage versetzt, ihr pädagogisches Handlungsrepertoire zu erweitern, um den sich wandelnden Anforderungen sowie den gesellschaftlichen Veränderungs- und Modernisierungsprozessen in der VR China professionell begegnen zu können.

Empirische Studien zur Frage der pädagogischen Professionalität nach dem in diesem Beitrag skizzierten Begriffsverständnis in der chinesischen Berufsbildung sowie zur Frage des Transfers handlungsorientierter Unterrichtskonzepte nach deutschem Vorbild in den chinesischen Kontext stehen noch aus. Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten zu diesen Problematiken sind allerdings im Arbeitsbereich „Internationale Kooperationen“ des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg geplant und befinden sich derzeit in der Konzeptionsphase.

Literatur

Bader, R. (1990): „Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule: Zum Begriff ‚Berufliche Handlungskompetenz‘ und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts“, Dortmund

Forschungsportal Sachsen-Anhalt (2009): „Innovations- und Transfernetzwerk Wissenschaft – Wirtschaft“, online verfügbar unter: www.forschung-sachsen-anhalt.de/index.php3?option=projektanzeige&anzeigen=1&pid=11616&lang=0&PHPSESSID=8d227, 09.03.2009

Helsper, W. (1996): „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“, in: Combe, A.; Helsper, W.: „Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R. (2008): „Einleitung“, in: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R. (Hg.): „Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Pfadenhauer, Michaela; Brosziewski, Achim (2008): „Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule: Eine wissenssoziologische Perspektive, in: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R. (Hg.): „Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Schnarr, A.; Sun, Y.; Gleißner, K. (2008): „Vocational Education and Training and the Labour Market – a Comparative Analysis of China and Germany“, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Bonn

Schütze, F. (1996): „Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns“, in: Combe, A.; Helsper, W.: „Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Tenorth, H. (2006): „Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 4, S. 580–597

Yang, Dongping (2007): „Pursuing Harmonious and Equal Education“, in: Ru, X.; Lu, X.; Li, P. (Hg.): „The China Society Yearbook (2006). China’s Social Development; Analysis and Forecast“. Leiden, Boston, Brill Academic Publishing, S. 263–300.

Zhao, Zhiqun (2003): „Berufspädagogen in China auf dem Weg zur Professionalität“, Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 22), Bielefeld

Autor

Alexander Schnarr

E-Mail alexander.schnarr@ovgu.de

Prison Education: Erfahrungen auf dem Weg zu einer europäischen Lernpartnerschaft

ASTRID SÄNGER

Mit dem Beschluss Nr. 1720/2006 des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Nov. 2006 wurde von der EU das Aktionsprogramm für lebenslanges Lernen (PLL) ins Leben gerufen, das im Zeitraum 2007–2013 den europäischen Austausch von Lernenden und Lehrenden aller Altersstufen sowie die europäische Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen mit fast sieben Milliarden Euro zu fördern beabsichtigt. Das darin integrierte GRUNDTVIG-Programm richtet sich insbesondere an die allgemeine Erwachsenenbildung und vermittelt Einrichtungen und Organisationen, den darin beschäftigten Lehrenden und Lernenden neue Erkenntnisse über die europäische Dimension ihrer Arbeitsbereiche.

Es bietet zudem Möglichkeiten des Kennenlernens von Arbeitsweisen in anderen europäischen Staaten, um somit ein stärkeres europäisches Bewusstsein zu wecken und die Fähigkeit zu verleihen, sich den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen und diese aktiv mit zu gestalten.

Antragsrunde 2009 – gibt es europäische Partner mit gleichen Interessen?

Für diese Runde hatte die nationale Agentur Portugals zu einem Kontaktseminar zum Thema „Prison Education“ im Rahmen der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften aufgerufen. Diese Lernpartnerschaften sind insbesondere vorgesehen für kleinere Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, die ihre Bildungsarbeit für die europäische Zusammenarbeit öffnen wollen. Die an den Kontaktseminar teilnehmenden Organisationen werden ermuntert, Kontakte zu europäischen Partnern aufzubauen. Im Rahmen der anschließenden Bewerbung um eine Lernpartnerschaft gilt es dann, sich in Workshops zusammen mit den europäischen Partnern auszutauschen. Der transnationale Austausch führt damit zu einem Transfer von Erfahrungen und von Beispielen guter Praxis. Die Ergebnisse der

Lernpartnerschaften führen zu neuen Anregungen, die in der eigenen nationalen und regionalen Arbeit erprobt werden. Sie werden über gemeinsam erstellte Broschüren, Kursmaterialien, Ausstellungen und Internetplattformen kommuniziert.

Der Aufruf zu einem GRUNDTVIG-Kontaktseminar zum Thema „Prison Education“ stieß auf großes Interesse im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seit 2008 kooperiert das ZWW mit dem rheinland-pfälzischen Justizministerium in einem Projekt zur Bildungs- und Berufsberatung von Inhaftierten und Qualifizierung von Bediensteten der Justizvollzugsanstalten. Die Bediensteten der Justizvollzugsanstalten, wie Bildungsbeauftragte und Mitarbeiter/innen des Sozialen Dienstes werden in Beratungs- und Kompetenzentwicklungstechniken geschult. Dadurch wird ihnen ermöglicht, Kompetenzen bei Häftlingen zu ermitteln und Beratungsmethoden in Gesprächen mit den Inhaftierten über den weiteren Bildungs- und Arbeitsbereichsverlauf einzusetzen.

Die hierbei gewonnenen Erfahrungen bildeten die Grundlage unsere Interesses, vom 3.–7. November 2008 an dem Kontaktseminar in Lissabon teilzunehmen. Unser Ziel war es, eine internationale Gruppe zu finden die ebenfalls über Möglichkeiten der Qualifizierung in JVA arbeitet.

Kontaktseminar Lissabon – wird ein gemeinsamer Antrag gelingen?

In Lissabon trafen wir auf ca. 60 Teilnehmer/innen aus 20 Nationen. Würde es uns in den zur Verfügung stehenden vier Tagen gelingen, geeignete Partner für eine Lernpartnerschaft zu finden?

Die Vorbereitung der Tagung durch die portugiesische Nationalagentur stellte sich als sehr effektiv und hilfreich heraus. Zwar verfügten einige Teilnehmer/innen

schon über Erfahrungen im Rahmen der Lernpartnerschaften bzw. in EU-Projekten, für viele – wie auch uns – war die Situation jedoch neu.

Bereits in der ersten Arbeitsrunde bildeten sich neun themenspezifische Arbeitsgruppen mit einer unterschiedlich großen Zahl von Teilnehmenden aus den verschiedenen Nationen. Arbeitssprache war Englisch. Die Gruppenergebnisse wurden nach den Sitzungen jeweils im Plenum zusammengefasst, so dass es möglich war, die Gruppe auch zu wechseln. Eingefügt in das Programm wurden exemplarisch Erfahrungen aus bisherigen Lernpartnerschaften, sowohl was die Art und Weise der internationalen Zusammenarbeit anbelangte als auch was Fragen hinsichtlich der Organisation und Ergebnisaufbereitung der gemeinsamen, nationalen Tagungen betraf.

Diese Informationen förderten das Vertrauen in die Zusammenarbeit und den Erfolg eines derartigen Projektes. Neben der Festlegung der Themenbereiche für die 2009–2011 geplanten Veranstaltungen in den Partnerländern wurden Standards der Zusammenarbeit verabredet sowie eine Plattform, über die sowohl die Kommunikation als auch die Ergebnisse publiziert werden sollten.

Für uns standen nach zwei Tagen sowohl Thema als auch Zielsetzung, Zahl sowie Zeitpunkt und Ort der geplanten Tagungen fest. Die Arbeitsgruppe, bestehend aus neun Partnern von sieben Nationen, hatte sich im Laufe der Tage kaum verändert. Mit einer verlängerten Arbeitssitzung am vorletzten Tag waren dann die Regeln zur Zusammenarbeit, die Koordinatoren für die Antragstellung sowie die Leitungen der nationalen Tagungen und vieles mehr festgelegt. Die Gruppe „HIPPO“ (**H**ow **i**ndividual **l**earning **p**athways are **p**ossible for **o**ffenders) hatte sich gebildet. An HIPPO beteiligen sich die Länder Norwegen, Finnland, Belgien, Frankreich, Spanien, Deutschland und Luxemburg.

Im Rahmen dieser Lernpartnerschaft sind für die Jahre 2009–2011 Veranstaltungen geplant zu den folgenden sieben Themenbereichen: 1. Rahmenbedingungen der Qualifizierungen in JVA; 2. Methoden der Erhebung und Bewertung von Kenntnissen und Fertigkeiten bei Straftätern im Verlauf des Prozesses der Inhaftierung; 3. Fragen der Realisierungsmöglichkeiten eines individuellen Bildungsplans während der Haft; 4. + 5. Gestaltungsmöglichkeiten des individuellen Lernprozesses unter Berücksichtigung von Motivations- und

Lernstörungen etc.; 6. Integration von externen Ansprechpartnern in den Lern- und Arbeitsprozess der JVA sowie 7. Integration von Straffälligen in Gesellschaft und Arbeitsprozess.

Die Bedingung, möglichst von Beginn die Zielgruppen (erwachsene Lernende) – d. h. in diesem Falle das Personal als auch die Straftäter – aktiv zu beteiligen, erweist sich für die letztere Gruppe durch die Inhaftierung als schwierig. Geplant ist daher die Zusammenarbeit mit entsprechenden Organisationen ehemaliger Häftlinge, etwa der Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe (BAG-S) e. V. bzw. Vereinen der freien Straffälligenhilfe in Rheinland-Pfalz sowie mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e. V.

Der Weg zum Antrag

Inzwischen hat sich ein eifriger Austausch auf der projekteigenen Moodle-Plattform entwickelt, in dem die Länderbeiträge unter der Leitung der Projektverantwortlichen aus Norwegen zusammengestellt wurden. Zum 20.02.2009 wurde der Projektantrag der Gruppe „HIPPO“ fristgerecht sowohl bei der EU als auch bei den nationalen Agenturen der sieben beteiligten Nationen (Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Luxemburg, Norwegen und Spanien) eingereicht.

Das Kontaktseminar zur Errichtung von Lernpartnerschaften war für uns somit ein hilfreiches Instrument, um in relativ kurzer Zeit die an ähnlichen Themen arbeitenden Institutionen und Personen anderer Nationen kennen zu lernen. Kurz vor Antragsschluss erhielten einige Teilnehmer der Gruppe noch zusätzliche Anfragen von weiteren Einrichtungen zur Zusammenarbeit. Ohne die Phase des Kennenlernens und des Prozesses der Themenfindung erscheint eine Erweiterung um weitere Partner jedoch schwierig. Bis zum Frühsommer 2009 wird durch die nationalen Agenturen der Projektkoordinatoren entschieden, welche Projekte genehmigt werden. Für die Antragsrunde 2008 liegt die Bilanz vor: Mit 119 geförderten Projekten liegt Deutschland nach Italien auf Platz 2. Die Bundesländer mit mehr als 15 Projekten sind NRW, Berlin, Bayern und Baden-Württemberg (23.02.2009 www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/gru_lp_bilanz_08.pdf).

Aus den Statistiken der Nationalen Agentur beim BiBB wird deutlich, dass sich die Zahl der an Lernpartnerschaften mitwirkenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung im GRUNDTVIG-Programm von knapp 500 im Jahr 2001 auf knapp 2000 im Jahr 2006 erhöht hat, was auf eine gute Form der Kooperationsanbahnung schließen lässt (23.02.2009 www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/gru_zahlen_sok.pdf).

Wir in Rheinland-Pfalz würden uns freuen, wenn die geplanten Veranstaltungen der HIPPO-Gruppe in den sieben Ländern bewilligt und auch tatsächlich durchgeführt werden könnten. Geplant ist, die Veranstaltungsreihe im Oktober 2009 in Frankreich zu beginnen, eine Veranstaltung in Deutschland ist für Februar 2011 terminiert. Abschließen würde das Projekt mit einer Veranstaltung im Mai 2011 in Luxemburg. Wie bei jedem Projekt wird auch dieses durch die jeweiligen Einrichtungen und abschließend durch einen europäischen Partner evaluiert.

All diejenigen, die an dem Thema zur Qualifizierung in Strafanstalten Interesse haben, können sich gerne an das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wenden.

Weitere Informationen: www.na-bibb.de

Autorin

Astrid Säger

E-Mail astrid.saenger@verwaltung.uni-mainz.de

Small-World-Netzwerke und ihre methodische Nutzung im internationalen Weiterbildungsmarketing

HOLGER KÜSTER

Bis in die späten 90er-Jahre hinan galt das Small-World-Problem als interessantes, aber unverstandenes Phänomen, das eher zufällig durch Feldexperimente des amerikanischen Soziologen Stanley Milgram Mitte der 60er-Jahre entdeckt worden war.

Erst die mathematischen Forschungen der späten 90er vermochten die Struktur von SW-Netzwerke zu erklären und dabei zu entdecken, dass SW-Netzwerke ein universelles Phänomen sind, das spontan, also ungesteuert, entsteht, wenn es gilt, innerhalb eines Netzwerks komplexe Prozesse zu organisieren.

So ist es einerseits nicht verwunderlich, dass die triviale menschliche Alltagserfahrung des Eingebundenseins in das eigene soziale Umfeld dagegen spricht, dass alle Menschen dieser Welt über durchschnittlich sechs Schritte miteinander verbunden sind, wie es die SW-Theorie postuliert.

Der vorliegende Ansatz, das globale SW-Netzwerk strategisch zu Zwecken des internationalen Weiterbildungsmarketing einzusetzen, umfasst daher zwei Bereiche: Zum einen geht es darum, sich die prinzipielle Architektur von SW-Netzwerken bewusst zu machen. Ist diese bewusst, können SW-Netzwerke auch bewusst genutzt werden. Zum anderen geht es um Methoden, mit denen das globale SW-Netzwerk gezielt genutzt werden kann. Da die meisten Menschen ein intuitives Verständnis vom Umgang mit sozialen Netzwerken haben, werden dem Leser diese Methoden nicht unbedingt als neu vorkommen, da sie oftmals in selbstverständlicher, bzw. intuitiver Weise angewendet werden. Hier geht es jedoch darum, die Methoden, mit denen ein SW-Netzwerk durchsucht werden kann, bewusst zu machen.

In aller Kürze: über Small-World-Netzwerke

Ende der 90er-Jahre veröffentlichten die Mathematiker Strogatz und Watts einerseits sowie der Physiker A. Barabasi andererseits eine Reihe von Ergebnissen, die die Existenz und den prinzipiellen Aufbau von Small-World-Netzwerken (SW-Netzwerke) bewiesen und mathematisch beschrieben.¹ Verblüffenderweise zeigte sich, dass SW-Netzwerke nicht nur universalen Charakter haben, sondern darüber hinaus ein in einem evolutionären Prozess spontan (und somit ungeplant) auftauchendes Phänomen sind. SW-Netzwerke verfügen über die Eigenschaft, große Netzwerke mit sehr vielen einzelnen Netzwerkknoten so zu organisieren, dass einerseits eine starke lokale Ordnung, die so genannte Clusterbildung, gegeben ist, andererseits aber alle Netzwerkknoten mit nur wenigen Zwischenschritten mit einander verbunden sind. „... small-world networks arise from a very simple compromise between very basic forces – order and disorder – and not from specific mechanisms by which that compromise is brokered“ (Watts 2003, S. 91). „Any network can be a small-world network so long as it has some way of embodying order and yet retains some small amount of disorder. The origin of the order might be social, like the interlocking patterns of friendship in a social network, or physical, like the geographical proximity of power stations – it doesn’t matter. All that is required is some mechanism by which two nodes that are connected to a common third node are more likely to be connected to each other than two nodes picked at random“ (Watts 2003, S. 99).

Mathematische Modellversuche von Barabasi et. al. haben darüber hinaus zu der Erkenntnis geführt, dass

1 Barabási, Albert-László: *Linked: The New Science of Networks*, Cambridge Massachusetts 2002; Watts, Duncan: *Six Degrees: The Science of a Connected Age*, New York 2003

zufällig, also ungeplant, entstehende Netzwerke die Eigenart besitzen, eine Struktur zu entwickeln, die einerseits durch eine große Anzahl von Netzwerkknoten, die über wenige Verbindungen verfügen, und andererseits durch ein paar wenige Netzwerkknoten mit überproportional vielen Verbindungen geprägt ist. Barabasis Entdeckung führte zu der Erkenntnis, dass SW-Netzwerke aufgrund der spontan entstehenden Netzwerkknoten mit hoher Anzahl an Verbindungen (Englisch: hubs) über Hierarchien verfügen, die ebenfalls wesentlich für die Entstehung des Small-World-Effekts sind. „Hubs are special. They dominate the structure of all networks in which they are present, making them look like small worlds. Indeed, with links to an unusually large number of nodes, hubs create short paths between any two nodes in the system. Consequently, while the average distance between two randomly selected people on earth is six, the distance between anybody and a connector (= hub; H.K.) is often one or two (Barabási 2002, S. 64).“

Es kann also festgehalten werden, dass SW-Netzwerke

- evolutionär entstehen und daher für ihre Entstehung keiner übergeordneten Intelligenz bedürfen.
- durch hohe Ordnung einerseits sowie einen geringen Grad an Zufälligkeit andererseits geprägt sind, wodurch kurze Verbindungen zwischen den Clustern eines Netzwerks entstehen und ein SW-Effekt entsteht.
- dazu neigen, Netzwerkknoten mit überproportional hoher Anzahl an Verbindungen zu entwickeln, die ebenfalls zu kurzen Verbindungen innerhalb des gesamten Netzwerks führen².

Aus dem Genannten ergibt sich, das auch die globale menschliche Gesellschaft als Small-World-Netzwerk organisiert ist; da das SW-Netzwerk sich spontan und evolutionär entwickelt, muss es nicht durch eine übergeordnete Instanz geschaffen werden; menschliche soziale Systeme verfügen über einen hohen Ordnungsgrad (Freundeskreise, Arbeitsgemeinschaften etc.) und sind gleichzeitig offen für zufällige und neue Beziehungen; und während die meisten Individuen über eine überschaubare Anzahl von Kontakten verfügen, gibt es einige wenige, die über sehr viele Kontakte verfügen. Letzteres gilt besonders dann, wenn in diese Kategorie nicht nur Individuen, sondern auch Institutionen,

z. B. Universitäten, hinzugenommen werden. So stehen z. B. Personen, die mit der Universität in Shanghai in Kontakt stehen, auch in Kontakt mit Personen, die mit der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg in Kontakt stehen, da diese beiden Institutionen eine Partnerschaft eingegangen sind. Der Kontakt zwischen den Institutionen schafft damit auch den Kontakt zwischen den Individuen, auch wenn dies den einzelnen Individuen nicht unbedingt bewusst sein muss.

Ebenfalls in aller Kürze: Methoden zur Nutzung von SW-Netzwerken

Letztendlich läuft die Nutzung des globalen SW-Netzwerks zu Marketingzwecken darauf hinaus, eine andere Person, zu der ein guter Kontakt besteht, nach Unterstützung, bzw. einer Empfehlung bezüglich eines geplanten WB-Angebot zu fragen. Dabei muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass der Partner, der für das WB-Projekt benötigt wird, nur durchschnittlich sechs Schritte entfernt ist. Allerdings kann das globale SW-Netzwerk nicht von außen überschaut werden, da jedes Individuum teil dieses Netzwerks ist. Es wirkt daher als handele es sich um ein chaotisches und unzusammenhängendes Netzwerk, da ein Individuum sich lediglich über das eigene soziale Cluster einen Überblick verschaffen kann.

Soll die globale SW-Netzwerkstruktur aktiv genutzt werden, ergeben sich folgende Herausforderungen:

- um das Netzwerk nach einem geeigneten Partner durchsuchen zu können, stehen nur lokale Informationen zur Verfügung (der Überblick über das eigene soziale Cluster). Mit diesen lokalen Informationen muss aber ein globales Ergebnis erreicht werden (nämlich einen potenziellen Kunden zu finden). Es muss also ein Suchalgorithmus entwickelt werden, der lokale Informationen verarbeiten kann, um zu einem globalen Ergebnis zu kommen.
- interkulturelle Kompetenz muss gegeben sein, um Kontaktaufnahmen zwischen unterschiedlichen Kulturen im globalen SW-Netzwerk nicht durch interkulturelle Missverständnisse zu stören³.
- die menschliche Freiheit, Impulse aus einem Netzwerk zu bearbeiten, zu ignorieren oder (bewusst

2 Für eine ausführlichere Darstellung der Funktionsweisen von SW-Netzwerken siehe Küster 2009.

3 Diese Herausforderungen und die sich aus ihnen ergebenden Implikationen können hier nur skizziert werden, für eine ausführlichere Betrachtung siehe Küster 2009.

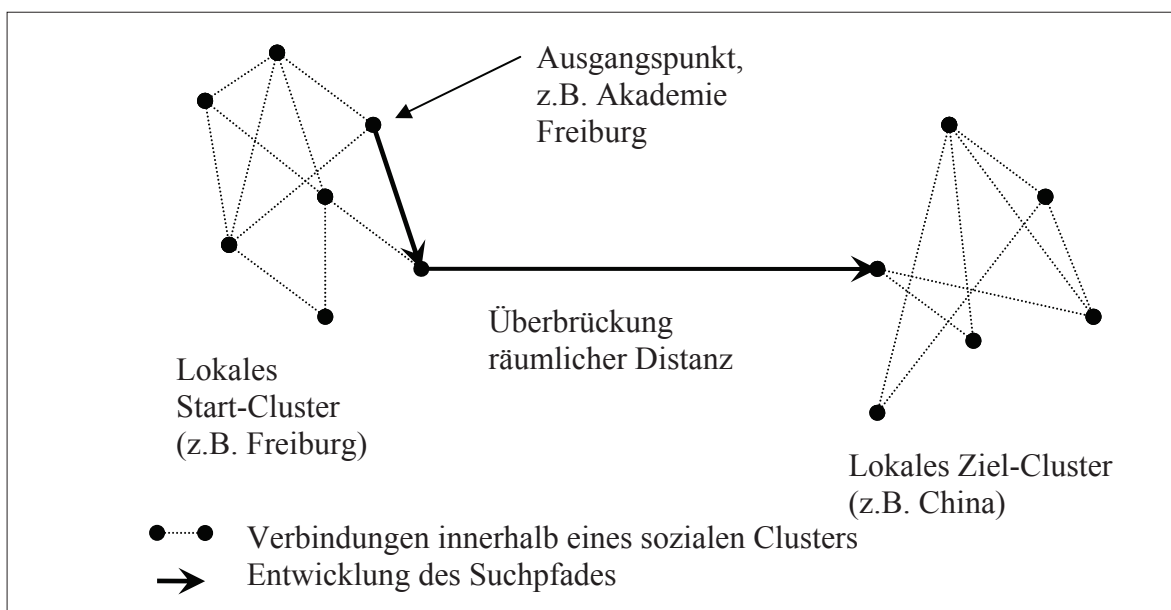
oder unbewusst) zu verfälschen stellt ein großes, systemimmanentes Störpotenzial dar.

Zur Nutzung des SW-Netzwerks für das internationale WB-Marketing gehört auch, dass das WB-Angebot nutzerorientiert ist, da die genauen Bedarfe und Möglichkeiten der potenziellen Kunden noch unbekannt sind. Es kann daher nicht auf vorgefertigte Module oder Formate zurückgegriffen werden. Diese müssen, ebenso wie die spezifischen Inhalte, im Dialog mit den zukünftigen Kunden abgestimmt werden.

An einem in der Freiburger „Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung“ sich in der Planungsphase

Nutzung lokaler Information, um zu einem globalen Ergebnis zu kommen

Während im IT-Bereich aufgrund eindeutiger Wenn-dann-Beziehungen bereits Suchalgorithmen entwickelt wurden, die auf Grund lokaler Information zu einem globalen Ergebnis kommen (siehe Sandberg 2005), stellen im sozialen Bereich die mit einem WB-Angebot verbundenen Kontexte den Schlüssel zur Lösung der Suchproblematik dar. „... people know each other because of the things they do, or more generally the contexts they inhabit. Being a university professor is a context, as is being a naval officer. Flying frequently for business is a context. Teaching climbing is a context.



befindlichen Projekt soll verdeutlicht werden, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann.

Nach positiven Erfahrungen als internationaler Anbieter einer wirtschaftswissenschaftlichen Weiterbildung auf dem chinesischen Markt⁴ soll ein Nachfolgeangebot für den chinesischen WB-Markt, diesmal im Bereich des Umweltschutzes, entwickelt werden, dass unter Nutzung des globalen SW-Netzwerks auf den Markt gebracht werden soll.

Living in New York is a context. All the things we do, all the features that define us, and all the activities we pursue that lead us to meet and interact with each other are contexts. So the set of contexts in which each of us participates is an extremely important determinant of the network structure that we subsequently create.“ (Watts 2003, S. 115)

Werden die Kontexte, die mit einem Angebot verbunden sind, bewusst gemacht, ergibt sich daraus eine Matrix, an Hand derer die vorhandenen lokalen Kontakte auf ihre Wertigkeit bezüglich einer erfolgreichen Entwicklung hin zu dem gesuchten Partner beurteilt werden kann. Für das geplante Angebot der Freiburger Akademie sind die Kontexte beispielsweise: China, Chinese, Internationale Weiterbildung, Weiterbildungspartner, Berufliche Qualifizierung, Ökologie/Umwelthemen.

4 Siehe Bünemann, Kovacs

Mit je mehr Kontexten eine Person im eigenen lokalen Cluster des globalen SW-Netzwerks assoziiert werden kann, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Bezug zu dem geplanten Projekt hat und ihrerseits Kontaktempfehlungen zu Personen/Institutionen gibt, die Interesse an der Durchführung des Projekts haben.

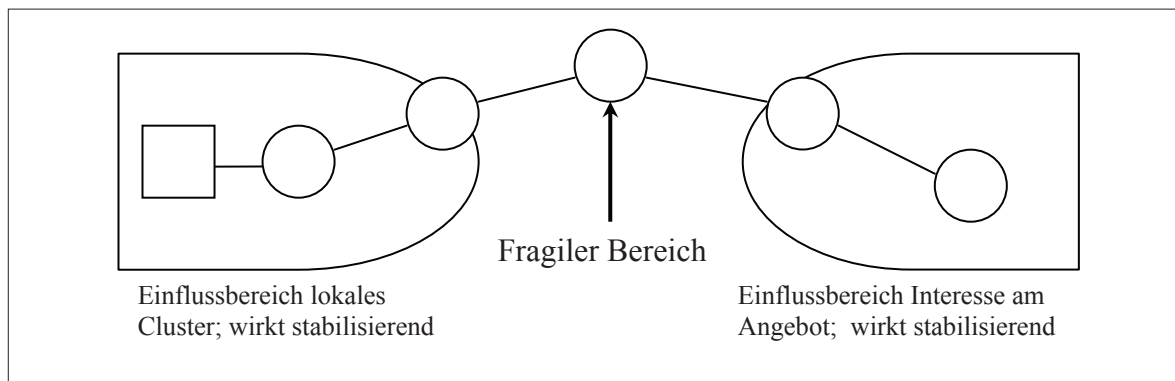
Die Überbrückung der geographischen Distanz ist dabei von großer Wichtigkeit. Für das Freiburger Projekt sind dementsprechend Menschen im eigenen sozialen Umfeld von besonderem Interesse, die enge Beziehungen nach China haben, möglicherweise selber Chinesen sind. Da diese Personen wiederum in lokale Cluster in China eingebunden sind, sind sie eher in der Lage, zielführende Kontakte herzustellen, als eine Person, die anderen Kontexten z. B. Internationale Weiterbildung, Weiterbildungspartner, Berufliche Qualifizierung, Ökologie/Umweltthemen entspricht, aber keinen Kontakt nach China hat.

Bevor in diesem Sinne eine Kontaktaufnahme im SW-Netzwerk stattfindet, muss geprüft werden, ob durch die Anfrage für die angefragte Person Interessenskonflikte entstehen. Würde eine Person um eine Empfehlung gebeten werden, die z. B. selber ein ähnliches WB-Projekt plant, ist nicht davon auszugehen, dass diese auf eine entsprechende Vermittlungsanfrage in positiver oder

Menschliche Freiheit

Während in technischen, neuronalen oder biologischen SW-Netzwerken Impulse von den jeweiligen Netzwerkknoten weitergeleitet werden müssen, ist dies in sozialen SW-Netzwerken nicht der Fall. Menschen haben die innere Freiheit, auf Impulse zu reagieren oder es nicht zu tun. Dadurch ist der sich entwickelnde Suchpfad hin zu einem Angebotsnutzer latent einer Abbruchgefahr ausgesetzt. Jede Kontaktaufnahme bezüglich einer Empfehlung bedeutet, dass die betroffene Person Ressourcen einsetzen muss (und sei es nur, sich die Zeit zu nehmen, das Anliegen anzuhören, zu verstehen, zu überlegen, wer eine geeignete Person sein könnte und die Kontaktdaten zu finden). Je nach persönlicher Situation kann es hier viele Gründe geben, der Anfrage nicht oder nur schleppend nach zu kommen.

Es sind die moralischen Kategorien Verpflichtung und Motivation, die hier ausgleichend wirken. Die ungeschriebenen „moralischen Spielregeln“ in unserer Gesellschaft sanktionieren eine Nicht-Reaktion auf eine Anfrage von Freunden oder guten Bekannten (im SW-Netzwerk wird Kontakt mit Personen aufgenommen, zu denen eine gute Beziehung besteht), deshalb besteht ein gewisser Schutz gegen Versanden oder Abbruch des Suchpfades, so lange dieser sich noch im eigenen sozialen Cluster des globalen SW-Netzwerks befindet.



verlässlicher Weise reagiert. Von daher muss vor jeder Kontaktaufnahme eine Sicherheitsschleife installiert werden, die sicherstellt, dass (so weit bekannt und vorhersehbar) eine zu kontaktierende Person durch die Anfrage nicht in einen Interessenskonflikt gerät.

Hat sich der Suchpfad soweit entwickelt, dass Kontakt mit Individuen/Institutionen besteht, die Interesse an dem Angebot haben (bzw. die jemanden kennen, der vermutlich Interesse hat), entsteht Interesse an dem Angebot und dadurch Motivation, den Kontakt aufrecht zu erhalten.

Zwischen diesen beiden Einflussphären von Verpflichtung und Motivation ist davon auszugehen, dass der Suchpfad eine relativ fragile Phase durchläuft.

Interkulturelle Kompetenz

Soll das globale SW-Netzwerk genutzt werden, um auf dem internationalen Markt ein WB-Angebot zu etablieren, ist es selbstverständlich, dass interkulturelle Kompetenz schon in einem sehr frühen Planungsstadium vorhanden ist, dies gilt umso mehr, wenn, wie im Freiburger Beispiel, ein Angebot in einer Kultur auf den Markt gebracht werden soll, die der westlich geprägten Kultur so fremd ist. Auch aus diesem Grund ist die frühzeitige Zusammenarbeit mit Menschen, die als Mittler zwischen der fremden und der eigenen Kultur fungieren können, ungemein wichtig, damit nicht Kontakte zu potenziellen Projektpartnern/Kunden durch rein interkulturelle Missverständnisse gestört werden, es eventuell gar zum Abbruch des Kontaktes kommt.

Literatur

Barabási, Albert-László (2002): *Linked. The New Science of Networks*, Cambridge Massachusetts

Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionslandschaften*, Reihe: *Theorie und Praxis der Weiterbildung*, Bielefeld

Küster, Holger (2009): *Weiterbildungsmarketing und Small-World-Theorie* (wird demnächst als pdf auf der Website der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung in Freiburg veröffentlicht: www.akademie.uni-freiburg.de).

Milgram, Stanley (1967): *The Small World Problem*, in: *Psychology Today* 2 (1967), S. 60–67

Sandberg, Oskar (2005): *Searching in a Small World*, Göteborg 2005; www.math.chalmers.se/~ossa/lic.pdf, Zugriff: 09.01.2009

Strogatz, Steven (2004): *Synchron. Vom rätselhaften Rhythmus der Natur*, Berlin

Watts, Duncan (2003): *Six Degrees: The Science of a Connected Age*, New York

Autor

Holger Küster
E-Mail ahkuester@googlemail.com

Gender changes in older people studying social and humanistic sciences

FELIZITAS SAGEBIEL

Introduction

Since about 20 years German universities have been opened for elder people's continuing education. The concepts differ a lot, from offering entrance to regular lessons and seminars, with and without the possibility of making tests, up to integrated special institutions or associations in connection with the university which offer a special program. Some structured study programmes offer a certificate at the end of studies (Sagebiel 2006). Integrated senior studies offer the possibility of intergenerational learning with special benefits and problems at the same time. The University of Wuppertal run such a structured programme since over 20 years successfully. But university reforms to adapt German university system to Bologna decisions can question these successes nowadays.

From all elder people (at age of 50 and above), who take these possibilities of learning in later life, up to 80% used to be women. Those women and men are changing both gender and age stereotypes by studying in later life and contribute with this practice to social change in society. New knowledge and learning experiences at the same time can broaden horizon in individual person opening new possibilities for societal participation.

The paper will present processes of changes in gendered learning experiences, the special didactics and effects on attitudes' changes towards societal issues and behavioural developments and performance out of a gender perspective. Gender studies and education seldom focus on old people and mainstream gerontology and pedagogy neglect gender issues, especially in the combination old age and continuing education (Sagebiel 2006). The question we seek to answer with this research is whether learning in later life can be an emancipating way of life for elderly both women and men. For answering this question, in two evaluations, 1999 and 2005, questionnaires were given to participants of the special degree course for elder people, called „Seniorenstudium“ at the University of Wuppertal in Germany.

Results¹

Interest in Subjects and Gendered Modes of Studying

In both study from 1998, women and men most frequently chose sociology, history, and political science. Moreover women studied psychology and philosophy. 2005 men and women focussed their interests on nearly the same subjects: history, politics, philosophy, sociology and law. Additionally women took literature and theology.

Both women and men appear to be working hard to do their best in the disciplines and subjects they are studying. Women and men often suffer from similar learning difficulties, but, men seldom talked of any learning problems or weaknesses while women demonstrated a willingness to reflect upon their perceived limitations. This has been more obvious in the first study. Participating observations reveal gendered differences in performance during the lessons. Men concentrate more on their own performance in comparison to women. The female mode of learning concentrates as much on achievement in subject matters as on creating a communicative learning atmosphere.

The new study shows that women now felt discussion with younger students less easy, also they told they would participate less actively and only would listen. But now, also men talk about difficulties with written papers like women more easily. The „female“ and „masculine“ modes are becoming more similar.

Obstacles to Studying of Elder People

In contrast to the married women 1998 as well as 2005 the married male senior students (90%) reported feeling free to study in the university. 1998 the most im-

¹ The results from single evaluations have been published with focus on women's success (Sagebiel 2004a, 2004b, 2006). Here the profit of continuing study in older age is summarised for men and women and how gender differences changed.

pressing result was that the 45% of married women students, questioned, answered, that their possibilities to study freely were often obstructed by their husbands and by the gendered role expectations of their families. They reported that they often had to struggle to have time and room for themselves. 2005, less than ten years later difficulties with the husband are no longer a study hindrance. But gender differences still exist: 1998 most of all voluntary work hindered men, while 2005 these were family duties (50%). But, women were hindered even more by these reasons (70%). Voluntary work now is a bigger problem for studying women than for men (36,7% in comparison to 26,3% of the men). Instead men are hindered 2005 in the same amount by their hobbies like women by voluntary tasks.

While studying older men seem to be accepted by same sex and same-aged people, women told they felt discouraged by same-aged women in their social network, but this declined in the second study (1998: 50% and 2005: 27,5%). New interests, modified social attitudes (30,8%), and less time for contacts (24,4%) often lead to conflicts with previous reference persons and groups. Nowadays in a seminar both, men and women told, that they don't talk so much about their studying life in university in their social networks.

While 1998 a big gender difference existed in acceptance of study by husbands of married women, these obstacles were no more mentioned 2005 in this radical way. In 1998 women told role conflicts between their husbands and children on one side, and their expectations to live and learn for their own benefit, being forced into a polarity of „stopping of studying“ or „separation from their husbands“ (Sagebiel 2004b). 36% of the women indicated then on the questionnaire, that they continue studying in spite of opposition and conflicts. 2005 the burden of responsibilities for home work have equalized for men and women. But still, 90% of the women tell that they are responsible for most of the tasks at home, whereas only 27% of the men think this.

Overall study obstacles still reflect a traditional gendered hierarchy. Time spent with family and care responsibilities is still higher for women. Different gendered family roles as a result of life-long gender roles, which are the consequence of a life-long gender-hierarchical division of labour, still exist.

Change processes

Gender differences of studying in later life had changed 2005, perhaps because of changing cohorts of older students. Both learned new competencies (60%) and became more aware of their wishes and emotions (25%). 1998 more women than men had told „I now know better my emotions and my wishes“ (35,9% of women in comparison to 29% of men). Interesting is that 2005 men talked about changing processes which traditionally would have been defined for women: they became more openly (57,9% in comparison to 42,9% of the women), they became more aware of their own limits (55,3% in comparison to 28,6% of the women), they became unsure about their own values changed (18,4% in comparison to 3,6% of the women) and men feel more physiological and psychological wellness. What remains was that women gained more self-confidence through their scientific study (46,4% in comparison to 28,9% of the men). Women's independence has grown (28,6% in comparison to 5,3% of the men) and they are more conscious about their gender role. In comparison, 1998 housewives were the „winners“ in self-confidence and reported more independence as a result of the senior's studies program. Also as a result women 1998 told that they had gained more competencies (skills) in conversations and became more active as advisers in their reference groups.

In the first study women talked about their wishes to gain personal development in voluntary jobs. 2005 this was more important for men (31,4% in comparison 16% for women) and less hierarchy between leading and executive tasks was more important for women (34,3% in comparison to 12% for women). Both genders want to have pleasure while doing voluntary work, women a bit more (80% in comparison to 71,4% for men).

Half of the students said 1998 and 2005, that they had become more tolerant to other people. While 1998 60% of the female senior students reported more positive attitudes and more tolerance towards the younger people, 2005 both, men and women talked about a better understanding of needs and problems of the younger generation through social science knowledge (over 70%). So intergenerational learning in seniors' studies offers new possibilities of understanding different generations.

Conclusions

In summary personal development and emancipation appear to be realistic aims for elder people, women and men, and academic education has proven to be an important factor. New freedoms, learning experiences, and knowledge can broaden the horizon for many of these women and men and, by this lead to a form of emancipation from expectations of others together with a concentration on their own life goals and aspirations.

Demographic prognostic data from nearly all European countries show, that the number of elder people will continue to grow and, at the same time, monetary resources for social services will decline. Life long learning for elder people can increase societal benefits by allowing them to become less dependent (financially and emotionally) as well as offering them greater potential to work towards solving societal problems. Therefore, society should help to legitimize further education in later life.

Interdisciplinary research which combines older age, gender, education, and learning style together with theoretical thinking of interdependencies (Sagebiel 2007b) should evaluate life long learning of older people further on.

References

Sagebiel, Felizitas (Hg.) (2009): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel. LIT Verlag (in Druckvorbereitung).

Sagebiel, Felizitas (2007a): Gender and Life Long Learning in Higher Education. In: A Legacy of Learning. Workshop D5: Benefits of Lifelong Learning. Sharing global experiences of learning in later life. University of Strathclyde, Glasgow, Scotland, 9th to 11th May 2007. (CD).

Sagebiel, Felizitas (2007b): Elder Women and Life Long Learning. Studying in Higher Education for Marginalisation or Emancipation? In: Willems, K.; Casarella, Ch.; Sempruch, J. (Hg.): Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender and Education across Europe and Africa, Königstein/Taunus 2007. Pp. 349–366.

Sagebiel, Felizitas (2006): SeniorInnenstudium. In: Faulstich, P. (Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 189–210.

Sagebiel, Felizitas (2004a): Life Long Learning und Geschlecht: Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, S. 92–109.

Sagebiel, Felizitas (2004b): Emanzipation und Lebenssinn. Alter, Bildung und Geschlecht. In: Sagebiel F. (Ed.): Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal, Bielefeld, 2004. S. 19 bis 46.

Autorin

Prof. Dr. Felizitas Sagebiel

E-Mail sagebiel@uni-wuppertal.de

Hochschuldidaktik für China – wissenschaftliche Weiterbildung als Moderator interkultureller Zusammenarbeit

STEFFEN KIRCHHOF

Abstract

Der vorliegende Bericht informiert über erste Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse in einem laufenden Forschungsprojekt zur Konzeption und Umsetzung eines Curriculums für eine hochschuldidaktischen Schulung chinesischer Professorinnen und Professoren. Dieses Projekt wird auf der Ebene einer Entwicklungs- und Begleitforschung vom ZWW der Universität Flensburg in Kooperation mit der FH Lübeck durchgeführt. Hierbei handelt es sich um ein vom DAAD getragenes Projekt, basierend auf einer deutsch-chinesischen Zusammenarbeit in der Durchführung verknüpfter englischsprachiger Studiengänge, die gemeinschaftlich von der Fachhochschule Lübeck und der Ecust-University Shanghai organisiert werden. Deutlich wird, wie sich die Fragestellung einer hochschuldidaktischen Qualifizierung chinesischer Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zum Spiegel der eigenen hochschuldidaktischen Problematik entwickelt und welche Chancen für die interkulturelle Zusammenarbeit genau darin bestehen.

1. Zum Hintergrund des Projektes – die Idee

Nicht erst mit Beginn des diesjährigen deutsch-chinesischen Jahres der Wissenschaft und Bildung gilt China als ein sehr bedeutsamer Partner Deutschlands in Wissenschaft und Forschung. So entsendet kein Land der Welt so viele Studierende nach Deutschland wie China. Gleichwohl ist für China selbst die angestrebte Integration in die internationale Wissens- und Informationsgesellschaft gerade im Hochschulbereich kein einfach zu nehmender Weg. Denn bei aller Investition in die Steigerung von Studienplätzen und dem vermehrten, sich kontinuierlich intensivierenden Austausch mit dem westlichen Ausland erscheint die Anschlussfähigkeit chinesischer Hochschullehre problematisch. Dass dies zuvorderst keine inhaltliche Frage,

sondern primär ein Thema von Lehren und Lernen ist, wurde in einem seit fünf Jahren bestehenden Kooperationsprojekt an der Fachhochschule Lübeck deutlich. Dort werden unter Federführung von Prof. Dr. Joachim Litz seit 2004 mit der East China University of Science and Technology in Shanghai gemeinsame englischsprachige Studiengänge „Environmental Engineering and Information Technology“ durchgeführt. In der Praxis der Lehrveranstaltungen dieser Studiengänge zeigt sich in Deutschland, dass die chinesischen Studierenden große Anpassungsschwierigkeiten an das deutsche Lehrsystem haben. So besteht die Differenz zwischen der chinesischen und deutschen Lehre an Hochschulen offensichtlich darin, dass in China eine Vorlesung im wahrsten Sinne des Wortes (vor-)gelesen wird, wobei die Aufgabe der Studierenden passiv bleibt und hinsichtlich der Ergebnissicherung ausschließlich in der Rezeption besteht. Demgegenüber ist in Deutschland – zumindest in Seminarveranstaltungen und eingedenk aller hochschuldidaktischen Unzulänglichkeiten – mehr eine aktive Mitarbeit der Studierenden, insbesondere unter dem Aspekt eigener Gedanken und Reflexivität, und Eigenverantwortlichkeit gefordert.

Im Hinblick auf das Ziel, die chinesischen Studierenden dahingehend zu unterstützen, dass sie besser in der Lage sind, ihr Studium in Deutschland erfolgreich zu absolvieren, entwickelte Prof. Dr. Joachim Litz an der FH Lübeck die Projektidee, über eine wissenschaftlich fundierte und gezielte Methodik/Didaktik-Schulung chinesischer Hochschullehrer/innen die Qualität des Studiums und seine Möglichkeiten für die Studierenden im deutsch-chinesischen Kooperationsprogramm zu verbessern. Damit soll über die bis dahin versuchten Modelle von Seminarangeboten für das wissenschaftliche Arbeiten in Deutschland ein qualitativ bedeutsamer Schritt zur Überwindung von Entwicklungsunterschieden geleistet werden. Mit Förderung vom DAAD und enger Einbindung der kooperierenden Universität in Shanghai, als operativer Partner der FH Lübeck, konnte zum 1. April 2008 dieses Projekt zur

Konzipierung und Durchführung einer entsprechenden interkulturellen hochschuldidaktischen Weiterbildung starten. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Flensburg hat mit Dr. Steffen

1.1 Projektstruktur und Projektziele

Das Projekt sieht die Durchführung von insgesamt fünf finanziell vollfinanzierten Seminaren à 20 Tage mit je-

PHASE	PROZESS
1	Empirische Forschung <ul style="list-style-type: none"> Literaturanalyse und Exploration der Lehr- und Lernbedingungen an der East China University of Science and Technology durch teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse sowie qualitative Interviews mit Lehrenden und Studierenden (inhaltsanalytische Auswertung). Exploration der Lehr- und Lernbedingungen an der Fachhochschule Lübeck durch teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse sowie qualitative Interviews mit Lehrenden und Studierenden (inhaltsanalytische Auswertung); Kontrastierung der Ergebnisse: → Untersuchung der Frage, inwieweit unter besonderer Berücksichtigung der chinesischen Kultur zielgerichtete Veränderungsprozesse im didaktisch-methodischen Denken und Handeln chinesischer Hochschullehrender zur Anpassung an den deutschen Studienstandard notwendig und möglich sind.
2	Konzeption und Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> Inhaltliche und organisatorische Entwicklung der didaktisch-methodischen Weiterbildung auf der Grundlage der Analyseergebnisse aus Phase 1 und den Ergebnissen hochschuldidaktischer Lehr- und Lernforschung.
3	Schulung und Beratung <ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung und Unterstützung der Dozenten/Trainer durch Bereitstellung von Analyseergebnissen aus Phase 1. Regelmäßige Dozententreffen mit dem Ziel des Erfahrungsaustausches zur Abstimmung und Optimierung der Fortbildungsmaßnahme.
4	Lernberatung <ul style="list-style-type: none"> Tutorielle Online-Beratung der chinesischen Hochschullehrenden zur Lösung von Transferproblemen und nachhaltigen Verstetigung der Lerninhalte in China.
5	Empirische Forschung <ul style="list-style-type: none"> Prozessbegleitende Evaluation der Weiterbildungsmaßnahmen und Lernberatung. Teilnehmende Beobachtung bei Unterrichtsbesuchen in China. Reflexion gegenseitiger Lernerfahrungen der Hochschullehrenden der Projektpartner.

↓

Wissenschaftlicher Abschlussbericht

Abbildung 1: Strukturdesign der wissenschaftlichen Entwicklungs- und Begleitforschung

Kirchhof und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Kathrin Schlage hierzu die Leitung der wissenschaftlichen Entwicklungs- und Begleitforschung übernommen. Damit stellt sich wissenschaftliche Weiterbildung in einen unmittelbaren Zusammenhang anwendungsbezogener Forschung.

weils maximal 12 chinesischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Ecust-University in Shanghai bis zum Jahr 2010 vor. Neben dem Kernziel einer verbesserten Vorbereitung chinesischer Studierender auf das Studium in Deutschland, welches durch die Annäherung und Integration westlicher Lehr- und Lernbedingungen in

China erreicht werden soll, besteht in der Entwicklung eines vermarktungsfähigen Weiterbildungsmoduls in Hochschuldidaktik, das über die Belange der Ecust-University in ihrer Kooperation mit der FH Lübeck hinaus auch anderen chinesischen Hochschulen zugänglich gemacht werden soll, ein weiteres Ziel des geförderten Projektteils.

Im Hinblick auf diese Zielsetzung gehören zu den wesentlichen Elementen des Projektes folgende Aufgaben:

- die wissenschaftliche Entwicklung eines Fortbildungscurriculums;
- die Organisation sowie die Durchführung und Begleitung der Schulung;
- vertiefende Maßnahmen zur Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit des Programms in China;
- Konzeption und Aufbau einer Online-Learning-Community sowie die Schulung von Online-Tutoren;
- eine kontinuierliche Evaluation des Projektes in Deutschland und China;
- die Organisation eines Patenprogramms für die Zeit des Aufenthaltes in Deutschland;
- die Ermöglichung und Koordinierung der Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen der Hochschulen in Flensburg und Lübeck;
- Marketing und Akquise für Teilnehmer/innen in Deutschland, China und anderen asiatischen Staaten;
- die Dokumentation des Projektverlaufes sowie die Erstellung und Veröffentlichung eines Forschungsberichtes;
- Öffentlichkeitsarbeit

Um diese Projektziele realisieren zu können, wurden auf der Ebene der wissenschaftlichen Entwicklungs- und Begleitforschung vielfältige Maßnahmebündel zur Exploration des Untersuchungsfeldes und von Bausteinen für ein anwendungsorientiertes Gesamtkonzept entwickelt. Das sich hieraus ergebene Strukturdesign zeigt Abbildung 1 (vorherige Seite).

2. Erste Erfahrungen und Ergebnisse

Mit dem Start des Projektes im April 2008 wurde zunächst die Explorationsphase an den beiden beteiligten Hochschulen eingeleitet. Hierzu gehörten vor allem die Besuche von Lehrveranstaltungen und Interviews

mit den beteiligten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern als auch den Studierenden. Was verbindet, was trennt die deutsche Lehr- und Lernkultur mit dem chinesischen Verständnis von Hochschullehre und umgekehrt? Diesen Ausgangsfragen wurde neben einer breiten Literaturanalyse insbesondere vor Ort, das heißt sowohl in Shanghai als auch in Lübeck nachgegangen. Unsere ersten Erfahrungen, Eindrücke und Erkenntnisse sind im Folgenden dargestellt.

2.1. Hochschulbildung in China: Charakteristika des Lehrens und Lernens

Obgleich China sehr in die Reform des Bildungswesens, insbesondere im Hochschulbereich investiert und mit einem bildungspolitischen Langzeitprogramm ein ganzheitliches Lehren und Lernen mit einer starken Orientierung am Markt erreichen will, zeigte sich für uns in der Beobachtung von Lehrveranstaltungen noch ein durchweg traditionelles Lehrmuster von Vorlesungen, deren Inhalt möglichst wörtlich aufgenommen und wiedergegeben werden muss. Dahinter steht ein chinesisches Bildungsverständnis, das auf die Erziehung von Menschen durch die Vermittlung von Buchwissen fokussiert. So setzt sich Jiaoyu, der chinesische Begriff für Ausbildung und Erziehung aus den Wörtern Jiao und Yu zusammen, wobei Jiao eine Verkürzung von Jiaoshu (in der wörtlichen Übersetzung, die Bücher lehren) darstellt, während der zweite Teil von Yuren (Menschen erziehen, züchten, aufziehen) herrührt.

Gemessen an diesem für unsere Verhältnisse rigide und einseitig anmutenden Anspruch von Vermittlung und Wiederholung wirkte die erste von uns besuchte Veranstaltung, eine Vorlesung in Mathematik, gleichsam liberal – sie hätte so auch in Deutschland stattfinden können. Sie fiel uns vor allem nur dadurch besonders auf, dass von 80 anwesenden Studierenden ca. 60 Studierende, mit dem Kopf auf den Tischen liegend, offen erkennbar geschlafen haben, ohne dass sich der Dozent im Vortrag seiner Power-Point-Präsentation davon auch nur im Geringsten irritiert zeigte oder sein didaktisches Vorgehen veränderte. Es wurde während der gesamten Veranstaltung keine einzige Frage gestellt, weder von Seiten der Studierenden noch des Dozenten. Dies verwundert wiederum nicht weiter, wenn man bedenkt, welche Schamkultur dafür vorhanden ist, nichts „Falsches“ zu sagen, und welcher fachliche und moralische Anspruch in China an Lehrende gestellt wird.

So ist das Verhältnis zwischen Lehrer zu Lerner von einem ausgesprochen hohen Maß an Autorität und Respekt geprägt. Der Lehrende gilt als unangefochtenes Vorbild für das Lernen und für Verhaltensstandards. Die lehrerseitige Dominanz wird durch „Herrschaftswissen“ zur Schau gestellt, das zum Teil wörtlich wiedergegeben werden muss (vgl. Hunold 2007, S. f.).

Insoweit wundert es auch nicht, den chinesischen Studierenden überwiegend als passiven Auswendiglerner zu erleben, dessen Interesse an seinem Fach mehr von pragmatischem Interesse am Prüfungserfolg als den an intrinsischer Motivation an seinem Fach bestimmt zu sein scheint. Ursächlich für dieses Verhalten ist sicherlich eine Sozialisation, in der von früher Schulzeit

lung des Menschen (vgl. Morton et. al 1996). Schlafen in der Vorlesung – so jedoch die Perspektive der Studierenden – sei eine Folge der Auswendiglernen, da sie dies bei der Vielzahl der Veranstaltungen vor allem nachts tun müssen.

2.2. Chinesische Studierende in Deutschland

Eingedenk der Gefahr fehlerhafter Generalisierungen lassen sich mit Hunold (2007) zahlreiche Beobachtungen über das Verhalten chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen verdeutlichen, die sich in unseren Beobachtungen an der Fachhochschule Lübeck mit einer hohen Übertragbarkeit bestätigt haben. Hiernach fällt auf, dass chinesische Studierende



Chinesische Studierende während der Lehrveranstaltung

an auf den „Gaokao“, den Test zur Hochschulaufnahme, hin gelernt wird. Je nach Testergebnis läuft man Gefahr, den gewünschten Studiengang und/oder die gewünschte Hochschule nicht zu bekommen, so dass eine extreme Leistungsorientierung hin auf die gestellten Anforderungen ebenso zu beobachten ist, wie eine große Anpassungsbereitschaft. Bei alledem wäre es jedoch verkehrt, dem chinesischen Studierenden ein mechanisches Auswendiglernen zu unterstellen, vielmehr wird ein „verstehendes Auswendiglernen“ praktiziert, das nicht zwangsläufig zu schlechteren Leistungen führen muss. Der gesamte Prozess des Auswendiglernens – so wie es die chinesischen Lehrkräfte sehen – führe vielmehr zur Vertiefung des Wissens und der Entwick-

- einen Mangel an Aktivität zeigen, der sich in allgemeiner Diskussionsscheu äußert;
- kaum ihre persönliche Meinung preisgeben;
- selten Nichtverstandenes hinterfragen;
- sich zu einem großen Teil rezeptiv verhalten;
- sich am Liebsten in der Textrezeption vergraben;
- stets ein aufmerksam freundlich lächelndes Schweigen zeigen;
- Stärken im Memorieren, im Behalten und fleißigem Sammeln von Belegen haben;
- alles mitschreiben;
- in der Gruppe sofort soufflierend eingreifen, sobald durch das Ausbleiben einer Antwort ein „Stocken“ des Unterrichtsflusses entsteht oder

- wenn eine individuelle Antwort gefragt ist;
- Schwierigkeiten haben, Zusammenhänge zu erkennen und querzudenken;
 - sofort alles nachsprechen;
 - vielfach Aufforderungen und Aufgabenstellungen nicht verstehen.

Besonders auffällig waren für uns darüber hinaus die Schwierigkeiten der chinesischen Studierenden, in Gruppen eigenständig zusammenzuarbeiten oder sich als Teil eines Projektteams zu verstehen. Überhaupt ist selbstgesteuertes Lernen den chinesischen Studierenden fremd und führt spätestens im Rahmen der Diplomarbeit zu eklatanten Problemen. Diese Probleme finden ihren Ausdruck in der mangelnden Form und Struktur schriftlicher Arbeiten. Demgegenüber sind chinesische Studierende sehr gut in der Lage, sich in kurzer Zeit hohe Wissensbestände anzueignen und Zusammenhänge zu erkennen, scheitern aber beim Wissenstransfer und dem Beschreiten eigener Lösungswege. Gleichermaßen erstaunlich war für uns die Erfahrung, dass chinesische Studierende für die Organisation ihres Studiums die Aktivität der Hochschullehrenden erwarten, d. h. sie gehen davon aus, dass der Lehrende in der Abstimmung des Studienplanes als auch der Aufgabenstellung für eine Hausarbeit oder Prüfung auf sie zukommt und nicht wie bei uns umgekehrt.

Weitere Barrieren zu einem erfolgreichen Studium in Deutschland bestehen in nicht immer ausreichenden englischen Sprachkenntnissen. So ist trotz Toeffel-Test das Sprachvermögen auffallend gering.

2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse und erste Hypothesen

Zunächst hatten wir den Eindruck, dass die dargebotenen Lehrveranstaltungen in China nicht unseren Erwartungen bzw. dem Stand der Literaturberichte, die wir im Vorfeld gelesen hatten, entsprachen. Uns kamen insoweit erst einmal Zweifel an deren Repräsentativität. Vielleicht war es auch der Spiegeleffekt, denn das, was wir gesehen haben, konfrontierte uns auf bedrückende Art und Weise mit eigenen Erfahrungen in Deutschland. Die dargebotenen Vorlesungen hätten so auch in Deutschland stattfinden können, d. h. es waren vordergründig zunächst keine offensichtlichen gravierenden Unterschiede zwischen den deutschen und chinesischen Lehrveranstaltungen festzustellen. Anders als erwartet, aber im oben skizzierten Hintergrund nicht weiter ver-

wunderlich, existiert an der ECUST auch kein Problembewusstsein bzgl. der chinesischen Lehr-/Lernmethoden. Im Gegenteil, die Hochschullehre wird bei aller anerkannt veraltet anmutenden Tradition für ein effektives Lernen als hilfreich eingeschätzt und vielfach mit Erfahrungen, die man – z. T. während des eigenen Studiums oder Doktorates – in Amerika gemacht hat, legitimiert. Auffällig und den Erwartungen entsprechend war, dass die Studierenden die Lehrveranstaltungen anhand von Büchern komplett nachvollziehen und nacharbeiten konnten. Die Möglichkeit des Nacharbeitens der Studieninhalte, der straffe Studienplan, die fehlende Interaktion und nicht zuletzt die Nacharbeit zur Wiederholung führen offensichtlich dazu, dass viele Studierende während der Vorlesungen einschlafen.

Der größte Unterschied spiegelte sich beim Lern-/Lehrverständnis wider. Der Begriff des „absorbing learning“, so wie er von Dozenten im Nachgespräch der Veranstaltung zur Erklärung von Lernen mehrfach verwendet wurde, lässt darauf schließen, dass es beim Lernen an der ECUST vor allem um die Aufnahme von Wissensbeständen geht, Begriffe wie „aktives Lernen“, „Anwendungsorientierung“ und „nachhaltiges Lernen“ sind offensichtlich nicht bekannt.

Zusammenfassend konnten wir folgende Hypothesen generieren, auf die wir als Basis im weiteren Prozess die Curriculumentwicklung für das Schulungsprogramm anknüpfen konnten.

- Der Lernerfolg der chinesischen Studierenden ist in Veranstaltungen, die vorrangig die Vermittlung von Inhalten zum Gegenstand haben, durch die mangelnden englischen Sprachkenntnisse nicht gewährleistet.
- Die mangelnden Sprachkenntnisse spielen in mathematischen Fächern eine untergeordnete Rolle.
- Wesentliche Ursachen für die Schwierigkeiten der chinesischen Studierenden in Lübeck sind in den kulturellen Unterschieden des Lern- und Lehrverständnisses verwurzelt.
- Wichtige Informationen gehen für die chinesischen Studierenden verloren, weil auf Verständnisfragen und Mitschriften während der Lehrveranstaltung verzichtet wird.
- Das fehlende Feedback der Studierenden lässt keine Rückschlüsse auf den Lernerfolg zu.

- Beidseitig mangelnde Kenntnisse der kulturellen Besonderheiten führen zu Störungen der Beziehungsebene zwischen chinesischen Studierenden und Professorinnen und Professoren und gefährden damit den Lernerfolg.
- Selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen ist den chinesischen Studenten weitestgehend fremd und gefährdet den Studienerfolg.
- Die chinesischen Studierenden sind in der Lage, sich in kurzer Zeit hohe Wissensbestände anzueignen und Zusammenhänge zu erkennen, scheitern aber beim Wissenstransfer und dem Beschreiten eigener Lösungswege.
- Die Lernatmosphäre und damit ein Teil des Lernerfolgs ist sehr stark von der Persönlichkeit, Motivation und der Haltung der Lehrkraft abhängig.

3. Methoden- und Didaktik-Schulung: konzeptioneller Ansatz und erste Erfahrungen

Im Oktober und November 2008 fand der erste Workshop des Projektes „Methoden- und Didaktik-Schulung für chinesische Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“ mit insgesamt zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern, davon drei Professoren, einer Professorin und einer Studienkoordinatorin aus China sowie drei Erziehungswissenschaftlerinnen, einer Sinologin und einem Hochschuldozenten aus Deutschland statt. Zehn Unterrichtstage wurden in Deutschland absolviert, fünf Tage in China am Simon German College der Ecust-University Shanghai selbst.

Konzeptionell als Vergleich von Lehr- und Lernkulturen zwischen China und Deutschland „auf Augenhöhe“ aller Beteiligten angelegt und mit theoretischen und praktischen Einführungen in die wissenschaftlichen Zusammenhänge „moderner“ Hochschuldidaktik unterstützt, war es das grundlegende Ziel der Veranstaltungen, gegenseitig ein Verständnis für die unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Lehr- und Lernprozessen zu gewinnen, um dies in der Betreuung der Studierenden aus den jeweiligen Gastländern Deutschland bzw. China fruchtbar machen zu können.

Denn gerade in der Unwissenheit über die jeweilig andere Kultur haben sich in dem deutsch-chinesischen Studienmodell bislang die größten Spannungsfelder aufgebaut. Darüber hinaus galt es aus deutscher Perspektive, speziell der chinesischen Delegation neue

Einsichten und Kompetenzen in der Gestaltung von Hochschullehre so nahe zu bringen, dass es ihnen möglich ist, ihre Studentinnen und Studenten gezielt auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums in Deutschland vorzubereiten. Hierzu wurde im Sinne einer Abbilddidaktik durchweg mit aktivierenden, problembasierten und auf Selbststeuerung ausgerichteten Lehr- und Lernformen gearbeitet, so dass sich die Kenntnisse zu den zweifelsohne auch in Deutschland noch idealtypischen Ansätzen auf der Ebene von Selbsterfahrung vertiefen sollten.

Gleichwohl, und dies wurde während der gesamten Veranstaltung immer wieder deutlich, mit der deutschen Perspektive moderner Hochschullehre konnte nicht federführend argumentiert werden, zu sehr befinden sich beide Länder in einem ähnlichen Wandlungsprozess, der theoretisch und idealtypisch vieles beschreibt, in der Praxis jedoch noch hinter den Möglichkeiten herläuft. Dieses zu erkennen und die jeweiligen historischen und kulturellen Ursachen für diesen Prozess zu reflektieren sowie nach Kompromisslösungen zu suchen, kann als einer der größte Schritte in diesem Workshop bezeichnet werden. Für uns jedenfalls war es im zweiten Teil des Workshops in China, bei dem wir Lehrveranstaltungen der chinesischen Kolleginnen und Kollegen besuchten, eine große Freude zu erkennen, mit welchen Mitteln nunmehr versucht wurde, anknüpfend an die Erfahrungen in Deutschland, Studierende im Seminar zu Fragen einzuladen, und Aufgaben für Gruppenarbeiten zu stellen.

Insgesamt unterstreichen die Evaluationsergebnisse, dass es im Workshop gut gelungen ist, die angestrebten Ziele zu erreichen. So wird besonders betont, dass der gegenseitige kulturelle Einblick solche Erkenntnisse vermittelte, die für die jeweiligen Studierenden in der Vorbereitung auf den Studienaufenthalt von Bedeutung sein können. Dies wird beiderseits besonders im Verständnis der gesellschaftlichen und historischen Rahmenbedingungen und Paradigmen für die Hochschullehre gesehen. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Sichtweisen zur Hochschuldidaktik- und Methodik hat für die chinesische Delegation – wie sie deutlich macht – nicht nur persönlich das Hintergrundwissen bereichert, sondern auch Chancen eröffnet, das Thema „Wandel in der Hochschullehre“ in China mit dem Kollegium an der Universität übergreifend zu diskutieren und individuell nach Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen.

Perspektiven

Für den nachhaltigen Erfolg des Projektes wird nunmehr an der Einrichtung einer Online-Lernplattform gearbeitet. Nur über diesen Weg des Distance-Learning ist es möglich, über spezielle Chatforen und Tutorien die Teilnehmer weiter mit der Thematik zu beschäftigen, mit ihnen in Kontakt zu bleiben und Unterstützung anzubieten. Dieser Online-Kontakt mit allen Absolventinnen und Absolventen der Workshops kann dann in den Vor-Ort-Veranstaltungen in China persönlich weitergeführt werden, so dass mit der Zeit eine immer größer werdende Anzahl an Hochschullehrenden sich mit pädagogisch-didaktischen Fragestellungen so auseinandersetzt, und damit ein Weg entsteht, gemeinsam aus den Erfahrungen zu lernen und den jeweiligen Paradigmenwechsel der Lehr- und Lernkultur voranzutreiben. Darüber hinaus ist die Durchführung weiterer Workshops vorgesehen.

Autor

Dr. Steffen Kirchhof

E-Mail kirchhof@uni-flensburg.de

Exporting Knowledge by Importing Participants: A Continued Studies Programme for Chinese Professionals in Germany

TONI CHARLOTTE BÜNEMANN
MELINDA KOVÁCS

In China Germany is seen as a leading economic and educational player in the global context. Training requirements of the People's Republic of China's experts are rapidly increasing at present. China is the country sending the second greatest number of foreign students into German Universities after Turkey: 11 % of all foreign students were Chinese in 2007¹. Also, Training and Continuing Professional Education Programmes for Chinese groups are sought after. Certain frequently asked questions will arise concerning cooperation. This report is identifying central issues of educational management and academic concepts in an intensive study programme for foreign professionals in Germany.

Stakeholders, Target Groups and Academic Concept

The Department of Economics² of the University of Freiburg started a four-month intensive training programme in economics and statistics for senior personnel of the National Bureau of Statistics (NBS) in Cooperation with the Academy of Continuing Education in 2006. NBS is aiming at the sustainable development of statistical work in China. Previous visits of delegations and proceedings by the faculty resulted in a four-month intensive program which was repeated three times between October 2006 and January 2009. This report is focusing on central issues and experiences. In the Senior Programme, three groups of 30 participants, aged 33 to 55 years, from statistical institutions all over PR

China, were selected by the National Bureau of Statistics in Beijing. Their selection was seen as a personal incentive. A bachelor or higher university degree was required for admission. Also, the participants had a four-week intensive English training with native speakers in Beijing. Although many had a fair practice of reading English, some obviously have not had enough opportunity to train their active language competencies.

The goal of this Programme was to increase the skills of the Chinese personnel in their macroeconomic analysis, enhance their capability of studying current global economy development trends, and to build up the capacity of China's governmental statistical system. Seven professors of the Freiburg faculty held seven courses in economics and statistics, treating each subject in a block format within a period of 1–2 weeks. (see chart next page)

Following the experience and feedback of the first group, an intercultural tutorial was added to the programme. The duration of this intensive programme, including review and assessment, was 16 weeks, starting in October and ending in January³. Participants were awarded a certificate upon successful completion of the Program of Continued Studies in Economics and Statistics issued by the Faculty of Economical and Behavioural Sciences of the University of Freiburg.

Teaching Programme and Teaching Methods

Teaching staff comprised seven professors, seven tutors and one intercultural tutor. Additional personnel

1 Wissenschaft weltoffen 2008, www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/1/2/3 Zugriff: 19.03.2009

2 Faculty of Economical and Behavioural Sciences of Albert-Ludwigs University Freiburg. Contacts between the Department of Economics and the NBS are currently still maintained in a junior programme within the integrated masters programme.

3 University enrolment supported issue of visa. Preparation started at least six months before arrival of the group.

included three staff members of the Academy and three student assistants, two of them speaking Chinese, which proved to be an enormous advantage. Teaching methods were mostly face-to-face lectures; group discussions with the teachers did not happen often as Chinese culture does not encourage questioning a teacher's word, but the accompanying sessions with tutors gave additional opportunity to question and repeat lecture topics. The teachers provided study material and the

teaching, lodging, health insurance as well as administration. Through continuing project management the team of the Academy and of the faculty were aiming at a professional and successful implementation of the program enhancing communication. This also required the communication with Beijing officials and with delegations coming to Germany⁴.

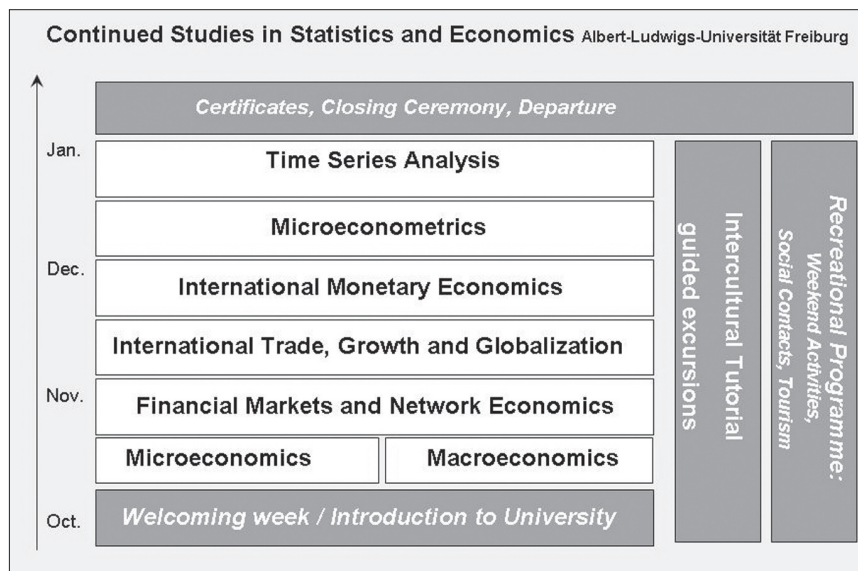


Chart: T. Bünemann

participants organized learning groups for the preparation of written exams. One professor also asked for oral presentations of specific topics, as a means of strengthening incentives for self-study and to encourage active participation in the course. The unflinching ambition of all groups was impressive.

A group speaker acted as supervisor and intermediated in case of problems, being also responsible for reports to the officials in China. Practical professional exchange outside the classroom was arranged in spite of budget and time limitations. Excursions to the national bureau of statistics in Wiesbaden, Bonn or Basel were much appreciated. Altogether, the programme required intensive work and personal effort of the participants.

Organisation, Financial Frame and Human Resources

The National Bureau of Statistics, Beijing, having requested the program, financed the costs for the participants including travel and English preparation. The tuition the NBS paid for each participant covered

Adequate accommodation for the participants is an important issue. Infrastructure with learning, living and cooking facilities but also rooms for small or large group meetings were available. The Academy staff was in charge of activities, continuous management of administrative issues and project evaluation. Altogether, the programme needed three Academy staff and three student assistants and their availability and attention.

Intercultural Support

The Intercultural Tutorial's purpose was to bridge between the assumed motivation and interest and the intercultural exchange experiences of the participants in Germany, given that the participants did not speak German. It was also aiming to improve the adaptation to life in Germany. The intercultural programme offered applied studies of society, economy and local culture. An introductory lesson was followed by ex-

⁴ Delegations consisting of 3-4 people from the NBS visited Freiburg five times between 2005 and 2008.

cursions, e.g. to an traditional organic farm, a brewery, meetings at the Chamber of Commerce or with managers of companies in solar technology. The group's interest in ecological problems and the appreciation of German sustainable technology was important. In the middle of the program, an informal group meeting was held aiming at answering open questions about Educational System, family, politics and history of Germany. Open Space Methodology⁵ was an ideal frame to overcome the traditional behaviour in teaching settings. All participants, whose curiosity and interest for various aspects had accumulated, were very satisfied with this session, the atmosphere being a relaxed and pleasant one. Generally, the group showed a strong interest in knowing more about the life of a German family.

Tandem groups with Germans studying Chinese and a meeting with young Chinese-learning students at a public high-school were well accepted means of getting in touch with the German way of life. Personal contact to Germans should have been developed more, if time and human resources had been available.

Experiences and Results

With seven courses taught by seven specialists and including seven exams, this programme was intensive and long for both sides. In this format the students could achieve an overview of Economics and Statistics, preparing them for adaptation in professional life. In the first two years 70 % of the group were men. The third group had 53 % women. Through all the three years we noticed that the best grades were obtained by the youngest women. General Feedback of the participants on the programme consisted in highly positive answers.

The groups especially appreciated the quality and care for nature in Germany. More than 50 % would recommend the development of similar programmes, for example on environmental topics or waste treatment technology. They would prefer such programmes to be held abroad, enjoying the possibility of exchange on different levels and in different areas.

Still the level of language proficiency in English was a barrier for many participants. Given the high level of contents and of qualification of the teaching personnel, some benefits may have been lost because of linguistic challenge of participants. In this sense it is important that in Continuing Education lecturers generally have a higher degree in flexibility when choosing topics of a tailored programme⁶ than they have in master-programmes. Also levels of assessment can be adapted to a specific group and to a format chosen. Managing the interfaces is a high-standard facilitation and service task. Most important competences in the attendance of the foreign group are creativity, flexibility and un-bureaucratic help.

Focus of any organizing-team will be switching between organisational, financial or health issues of the group. Meeting German society and culture in English is another challenge. It is necessary to engage personnel fluent in at least two of the working languages, English, German and Chinese. Quality assessment, networking and intercultural awareness are important. On behalf of marketing it will pay to expand the concepts of communication and networking in the future because they determine success.⁷

Conclusions

Acting as a global player by offering complex professional programmes is an important performance of any University. Considering the interest of the Chinese government in providing international education for their young elite and for senior professionals, German Universities are facing a huge market. The depicted program of Continued Studies for a foreign requester had a rather long format. Shorter formats are more likely to be accepted in the future.

Expectations and premises of the Chinese clients and participants in terms of range of subjects and of amount of work are diverse and need to be considered in teaching-design and assessment. Diversity of teaching methods will produce new, enriching forms of learning for participants used to head-on teaching. During such intensive studies programmes professionals live in a

5 Open Space Methodology was developed by Harrison Owen in 1985 and is a way of preparing and organizing meetings of groups around their topics.

6 In our case group members had slightly different professional backgrounds.

7 Vgl. Holger Küster (in diesem Band)

foreign country, learning about their topics as well as about a culture, a society and its institutions from more than a tourist's point of view.

Graduates of this type of lifelong learning will play the role of ambassadors. This is decisive for the image and for future cooperation of an University, a city and its region. The Department of Economics and the Academy of Continuing Education in Freiburg recommend such projects as enriching experiences.

Autorinnen

Toni Charlotte Bünemann

E-Mail toni.buenemann@akademie.uni-freiburg.de

Melinda Kovács

E-Mail projekte@akademie.uni-freiburg.de

Globales Projektmanagement: ein Qualifizierungsprogramm zur Vorbereitung von Hochschulpersonal und Führungskräften Berliner Wirtschaftsunternehmen auf internationale Projektstätigkeiten

KIRSTEN VON DER HEIDEN

Die Technischen Universität Berlin (TUB) bietet seit nunmehr drei Jahren mit bleibender Nachfrage das Qualifizierungsprogramm „GPM – Globales Projektmanagement“ zur Internationalisierung des Wissens- und Wirtschaftsstandortes Berlins an. Die wissenschaftliche Weiterbildung qualifiziert Mitarbeitende Berliner Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie deren Alumni, ihr Projektmanagement – insbesondere im internationalen Kontext – zu professionalisieren. Die dafür notwendigen Kenntnisse, Methoden und Werkzeuge werden in Qualifizierungskursen mit modularer Einteilung berufsbegleitend über sieben Monate angeboten und folgen dem Blended-Learning-Ansatz zur flexiblen, individuell angepassten Einteilung des Lernsumms.

Eine solche Qualifizierungsmaßnahme wurde von der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Zentraleinrichtung Kooperation (TUB) und gefördert durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) ins Leben gerufen, weil Hochschulabsolventen innerhalb der akademischen Ausbildung nicht auf Drittmittelakquise durch Projektantragstellung und internationale Projektarbeit vorbereitet werden.

Der erste Kursdurchlauf der durch den ESF geförderten Qualifizierungen startete 2006/2007 mit den sieben Modulen „Projektkonzeption & Antragstellung“, „Virtuelle Kommunikation“, „Projektmanagement“, „Zeitmanagement“, „Qualitätsmanagement“, „Interkulturelle Kommunikation & Teamwork“ und „Präsentation & Ausklang“ mit rund 20 Teilnehmenden. Profitiert haben diese und die Teilnehmenden folgender zwei Kurse bis 2008 insbesondere vom umfassenden Schulungsansatz, der die verschiedenen wichtigen Perspektiven und Anforderungen eines professionellen, globalen Projektmanagements aufgegriffen hat, sowie von den hochqualifizierten Moduldozentinnen und -dozenten, die alle eine abgeschlossene Hochschulausbildung und

jahrelange Erfahrung in der Trainingspraxis, dem angebotenen Themenfeld sowie dem E-Teaching nachweisen können.

Die Weiterbildung hat die Teilnehmenden in die Lage versetzt, Projektanträge zu schreiben, effektive Fördermittelakquise zu betreiben, realistische Projektplanungen aufzustellen, Projekte, insbesondere in Zusammenarbeit mit internationalen Partnern oder im internationalen Kontext professionell zu koordinieren und zu



Gruppenarbeit

einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Auch ist es einigen gelungen, sich durch Antragstellungen wiederum in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, Arbeitsaufträge zu erhalten, die ansonsten jüngerem Personal vorbehalten bleiben oder gar an einem europäischen/internationalen Arbeitsort Fuß zu fassen.

Ein weiterer positiver Effekt des Weiterbildungskonzeptes ist der konsequente Aufbau eines virtuellen Erfahrungs- und Kompetenznetzwerks, das über den Qualifizierungszeitraum hinaus gepflegt wird und den fachlichen Austausch auch zwischen den Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen sowie Wirtschaftsunternehmen fördert. Die Medienkompetenz der Teilnehmenden, wie die online basierte Teamfähigkeit und interkulturelle Kommunikationskompetenz

werden somit fortlaufend geschult und erweitert; Fähigkeiten, die gerade im Zusammenhang mit internationalen Projektpartnern eine immer wichtiger werdende Rolle spielen, zudem aber auch im nationalen Kontext in der Kooperation Hochschule – Wirtschaft einen nicht unwesentlichen Erfolgsfaktor darstellen.

Im Laufe der vormaligen drei Kursdurchläufe, die eine regelmäßige Evaluation durch Teilnehmende, Dozenten und die Projektkoordination erfuhren, haben sich die Module gewandelt, und ein neues Qualifizierungsprojekt ist für Mai 2009 unter dem Namen „GPM+ Globales Projektmanagement für Berliner Hochschulen und Wirtschaftsbetriebe – Linking East“ auf den Weg gebracht. Mit geplanten vier Qualifizierungskursen für Akademiker und Führungskräfte wird ein besonderer Fokus auf die Kooperation, Vernetzung und Kontaktanbahnung zu mittel- und osteuropäischen Ländern sowie Fernost gelegt, um damit den Wirtschaftsstandort Berlin als „Tor zum Osten“ zu stärken. Dieser Schwerpunkt soll durch Verhandlung und Zusammenarbeit mit Hochschulpartnern in Dresden sowie durch Vernetzungsanbahnung mit östlichen Partnerbetrieben noch verstärkt werden.

Diese neuen Kurse (auch angekündigt und näher beschrieben unter www.tu-berlin.de/zek/wb/gpm) umfassen die Module „Projektkonzeption und Antragstellung“, „Internationales Projektmanagement“, „Virtuelle interkulturelle Projektkommunikation“, „Interkulturelle Projektkompetenz“, „Führung, Change- und Wissensmanagement“, „Projektmarketing und Qualitätsmanagement“ sowie „Präsentation und Ausklang“. Jedem Kurs geht eine Qualifizierungsphase zum Umgang mit der Lernumgebung (Lernmanagementsystem – LMS Moodle) voran. Das Startmodul (MI) umfasst Kreativitätstechniken, um von der ersten Idee zur Projektvision zu kommen, sowie Kniffe im Umgang mit der Förderphilosophie, um eine förderfähige Projektskizze daraus zu entwickeln.

Das folgende Modul (MII) greift diese individuellen Skizzen auf und führt anhand von Projektplanungs- und Steuerungsinstrumenten durch alle Phasen internationalen Projektmanagements. Im Modul (MIII) „Virtuelle Projektkompetenz“ lernen die Teilnehmenden Moderationstechniken im Internet kennen und üben Projektbesprechungen online. Interkulturelle Kommunikation (MIV) wird reflektierend geübt und anhand von Knigges zu Kooperation mit Partnern in MOE und dem fernen Osten vertieft. Das Folgemodul (MV) kon-

kretisiert den Umgang mit Führungs- und Kooperationsstilen sowie Rangordnungen in Organisationen und hilft Wissensmanagement-Tools einzuschätzen. Marketinggrundlagen für die Projektarbeit und die unternehmerische Projektentwicklung sind Fokus im Modul VI, das zudem das Qualitätsverständnis aufgreift und kulturell beleuchtet. Die Gesamtkurse enden mit dem Präsentationstraining für den internationalen Auftritt



Zielformulierung

sowie der Projektevaluation (MVII). Im Mittelpunkt der Qualifizierung stehen die Entwicklung, Ausarbeitung und Präsentation eines eigenen Projektes.

Zudem sind zwei Kurse für Studierende im Hauptstudium kurz vor Abschluss ihres Studiums und für Jungabsolventen geplant, um diesen eine sehr praxisbezogene Qualifikation und damit eine Verbesserung der künftigen Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln.

Die Präsenztage dieser Kurse werden in zwei in den Semesterferien stattfindenden Blöcken abgehalten, verbunden mit einer Online-Phase zwischen diesen und dem Abschlussstag zur gegenseitigen Vorstellung der erarbeiteten Ergebnisse. Themenschwerpunkte sind Projektkonzeption, Antragstellung und Projektmanagement im globalen Kontext und die Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Schlüsselkompetenzen. Hierzu erarbeiten die Teilnehmenden eigene thematisch an ihr Studienfach abgestimmte Aufgabenstellungen.

Besonderes Augenmerk zur Herstellung und zum Erhalt der Kursqualität gilt der teletutoriellen Betreuung der Teilnehmenden und der Dozierenden. Die von Salmon (2002, S. 190–191) benannten Fähigkeiten finden dabei empirische Bestätigung und dienen der Orientierung im Kursverlauf für die Intensität von technischem Support und E-Moderation entlang des Fünf-Stufen-Modells von Salmon (2004, S. 29).

Alle GPM-Kurse werden nach jedem Modul mittels eines standardisierten Html-Fragebogens, Feedbackforen und am Ende der Präsenzseminare in mündlicher Form im so genannten Blitzlicht evaluiert. Eine Evaluation des gesamten Kurses wird am Ende der Weiterbildung in der Abschlussveranstaltung mit der Methode der „Kärtchenabfrage“ durchgeführt. Alle Ergebnisse werden schriftlich festgehalten, ausgewertet und fließen stetig in die Verbesserung der Weiterbildung und in Neuantragstellungen der ZEK, Wissenschaftliche Weiterbildung, ein. Bisherige Evaluationsergebnisse und Entwicklungsprozesse sind in unten angegebenen Publikationen nachzulesen.

Literatur

Heiden, K. von der (2008): „Learners' perspectives encourage E-learning quality for interchange between Universities and Business coping with conceptualising global projects – exemplified by the advanced vocational training 'Global Project Management'“, in: Ham-bach, S.; A. Martens; B. Urban (Hg.): „e-Learning Baltics 2008“, Proceedings of the 1st International eLBA Science Conference“, Rostock June 18–19, 2008, Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung Rostock

Heiden, K. von der (2007): „Extension and qualification on conceptualising global projects and coaching Blended Learning processes in Universities – exemplified by 'Global Network Management'“, in: Proceedings on the 18th European Seminar on Extension Education – ESEE „Supporting viable rural communities“, Sept. 2007, Czech University of Life Sciences, Prague, S. 157–161

Heiden, K. von der; Chr. Rinke; I. Löhrmann (2008): „Global Network Management“. Final Report 2008 (ESF-project 2006–2007), „Globales Projektmanagement“ (ESF-project 2007–2008)

Salmon, G. (2004): „E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online“, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Books Ltd., Oxon, Second edition 2004 (re-printed 2006)

Salmon, G. (2002): „e-tivities: The Key to Active Online Learning“, Cogan Page Ltd. & Biddles Ltd. London, UK

Autorin

Kirsten von der Heiden

E-Mail kirsten.heiden@zek.tu-berlin.de

Sich selbst bestimmen und mitbestimmen

Ein komplementäres Weiterbildungsprojekt zur Dezentralisierung und Verwaltungsreform in Kambodscha

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD
FRANZ THEDIECK

Eine kleine Stadt im Dschungel Kambodschas soll ein Müllentsorgungssystem aufbauen. Wie können die Bürger zum Mitwirken motiviert werden? Wie kann ihnen das notwendige Wissen nahe gebracht werden? Wie kann man die Bürger wie auch die Schlüsselpersonen der Stadtverwaltung auf dem Weg des Mitbestimmens und Mitwirkens unterstützen und nachhaltig begleiten? Das fragen Mitarbeiter des Innenministeriums, die mit dem Projekt beauftragt sind. Um zu lernen, wie beispielsweise eine Bürgerversammlung, die sich diesem Thema widmet, gestaltet werden kann, wird ein Planspiel arrangiert. In die Rollen von Bürgermeister, Transportunternehmer, engagierte Bürger, Gegner der Müllentsorgung schlüpfen einige der ministeriellen Berater. Sie lernen nicht nur sachgerecht zu erklären und zu argumentieren, sondern trainieren auch, wie sie eine Bürgerversammlung gestalten und moderieren.

Dezentralisierung lernen – Verwaltungsreform in Kambodscha

Die dezentrale und eigenverantwortliche Müllentsorgung ist nur eines der Themen, mit denen sich eine Gruppe von Mitarbeitern und assoziierten Institutionen des Innenministeriums von Kambodscha im Rahmen dieses Weiterbildungsprojekts beschäftigen. Dessen Ziel war es, das Ministerium darin zu unterstützen, Promotoren, Trainer und Berater für die Umsetzung einer Verwaltungsreform vorzubereiten. Auftraggeberin war das Büro der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Phnom Penh. Vorbereitet und durchgeführt haben diesen komplementären und kultur-übergreifenden Auftrag die Verwaltungshochschule Kehl und die Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Die Verwaltungsreform stützt sich auf ein neu konzipiertes Gesetz, dem so genannten Organic Law, das auf die Einführung einer dezentralisierten und dezentrierten Verwaltung in den Städten und Gemeinden, in den Provinzen und Distrikten Kambodschas abzielt. Entwickelt wurde das Gesetzeswerk von der kambodschanischen Regierung in Kooperation mit internationalen Experten in den Jahren 2007 und 2008 und wird seit Anfang des Jahres 2009 umgesetzt. Als Land des Südens folgte Kambodscha mit dieser Initiative der Empfehlung der im Land zahlreich vertretenen Geberländer, die in der Entwicklungszusammenarbeit aktiv sind, den Demokratisierungsprozess des Landes zu befördern.

Auftrag und Ziel des Weiterbildungsprojekts

Die Aufgabe gestaltete sich vielschichtig: Durch einen Intensivkurs im Sommer 2008 sollten diejenigen Mitarbeiter/innen der Ministerien des Inneren und der Kommunen, die für die konkrete Einführung der in Anlehnung an den Gesetzestext zu demokratisierenden Abläufe im Land ausgewählt wurden, hierzu juristisch und didaktisch vorbereitet werden. Die Vorbereitung für die beauftragten Berater umfasste einerseits, das Gesetz mit seinen Aussagen kennen zu lernen, diese auf den Alltagsgebrauch hin zu interpretieren und andererseits exemplarische Beispiele, an denen die konkrete Anwendung quasi fachdidaktisch verdeutlicht und geübt werden kann. Hierzu gehörte außerdem, prototypische Trainingsmodule und ein auf ausgewählte Gesetzesinhalte bezogenes Manual und Leitfäden für die Umsetzung vor Ort zu entwickeln.

Nach dem Intensivtraining sollten die ministerialen Beamten fähig sein, in der Regierung und landesweit die unterschiedlichen Zielgruppen über das neue Gesetz zu informieren und dessen Inhalte zu erklären. Darüber hinaus sollten sie Multiplikatoren trainieren sowie den Reformprozess beraten und begleiten können. Daher sollten die Teilnehmenden auch ihre didaktischen und kommunikativen Kompetenzen mit der Weiterbildung ausbauen. In diesem Zusammenhang waren international gängige Prinzipien und Methoden des Erwachsenenlernens weitere Lerninhalte. Erhöht wurde die Komplexität des Auftrags durch die kulturelle und sprachliche Differenz zwischen den Teilnehmenden und den europäischen Trainern.

Den Trainern stellten sich daher Fragen wie: Welche rechtlichen Kenntnisse haben die Teilnehmenden? Wie elaboriert können sie mit den neuen Gesetzesinhalten umgehen, wie sie transformieren? Welche Lernumgebungen benötigen sie, um erfolgreich lernen zu können? Mittels welcher Lernaktivitäten, didaktischen Methoden und Interventionen können sie lernen und sich für ihre Aufgabe professionell weiterentwickeln? Insgesamt ging es um die Anschlussfähigkeit unseres Lernangebots.

Ansatz und Trainingsdesign

Die Auftragsbeschreibung gab hierzu keine näheren Antworten. Die Aufgabe bezog sich zunächst darauf, einen Leitfaden zu zentralen Inhalten der Reform und deren Umsetzung zu entwickeln, vor Ort die Teilnehmenden darin zu schulen und ihnen den Leitfaden für die Einführung im Land zu übergeben. Diese Vorstellung schien uns das traditionelle Transferkonzept zu reproduzieren, welches im Entwicklungsprozess eines Landes die aktive Rolle dem Norden und die passive dem Süden beimisst. Mit dieser Tradition wollten wir brechen und empfahlen, lediglich ein Grundlagenkript in Deutschland zu erstellen, das den Teilnehmenden als Modell für die von ihnen selbst zu entwerfenden Module und Leitfäden dienen kann. Vielmehr planten wir ein Trainingskonzept, das auf dem Verständnis von Lehren und Lernen als einem wechselseitigen Prozess beruht. Die Lernenden werden aktiv einbezogen, lernen so auch von anderen Teilnehmenden wie von den Lehrenden und umgekehrt. Hilfe zur Selbsthilfe fungiert hier als Prinzip, das die Selbstbestimmung fördert.

Konkret sahen wir für das Training vor, so zu arbeiten, dass die Lerngruppe die ihnen wichtigen und für die Entwicklungsarbeit im Land notwendigen Gesetzesinhalte selbst erarbeiten, interpretieren und dazu eigene Leitfäden schreiben konnte. Unsere Absicht war es also, die Betroffenen zu beteiligen, sie in die Lage zu versetzen, Fragen, Ereignisse und auch unerwartete Gegebenheiten in ihrem Praxisfeld selbst zu klären und innovativ und angemessen damit umzugehen; gerade auch nachdem das Training beendet ist. Die Teilnehmenden sollten im Rahmen des Trainings selbstbestimmtes und -gesteuertes Lernen selbst erfahren, um es später bei ihren Adressaten ermöglichen zu können.

Mit dem unserem Konzept zugrundeliegenden Ansatz verbindet sich, die gesamte Maßnahme als Prozess anzulegen. Wir planten daher – entgegen der Auffassung des Auftraggebers, der einen zusammenhängenden Trainingsblock von fünf bis sechs Tagen präferierte – zwei Trainings mit dazwischen liegenden Supervisionen und Coachings für die Teilnehmenden. Der Auftraggeber willigte schließlich ein, so dass wir die Weiterbildung teilnehmer- und praxisbezogen konzipieren und durchführen konnten. Wir orientierten uns an den Wünschen der Teilnehmenden, beteiligten sie, indem wir ihre authentischen Fälle und kritischen Überlegungen einbezogen und unterstützten sie darin, selbstbestimmt und auch selbstverantwortlich lernen und ihre eigenen Vorhaben für ihre jeweiligen und sehr unterschiedlichen Praxisfelder und Adressaten entwickeln zu können. Die Trainings inszenierten wir hinsichtlich Design und Methoden so, dass die Lerngruppe sie als Modell für eigene Trainings von Multiplikatoren im Land verwenden konnte.

Komplementäres Trainerteam

Mit der beschriebenen Aufgabenstellung ergab sich die notwendige Zusammenarbeit von verwaltungswissenschaftlichen und erwachsenpädagogischen Experten. Für die verwaltungsjuristischen Inhalte war Franz Thedieck, der an der Hochschule Kehl Verwaltungswissenschaften lehrt, zuständig, für die didaktische und beraterische Seite Veronika Strittmatter-Haubold als Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenpädagogin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Wir versuchten, die beiden Disziplinen so miteinander zu verschränken, dass beide gleichzeitig gelernt werden konnten.

Trainingsphasen, transfersichernde Elemente und Methoden

Mit 21 Teilnehmenden, drei Vertretern aus dem GTZ-Büro in Phnom Penh sowie zwei Übersetzern führten wir nach Vorbereitungstagen im August den ersten dreitägigen Workshop im Kirirom Hill Resort im Südwesten Kambodschas durch. Die meisten Teilnehmenden waren des Englischen nicht so mächtig, so dass nahezu alles in die Landessprache Khmer übersetzt werden musste. Der Schwerpunkt des ersten Workshops lag bei den Inhalten der Reform, also darauf, welche Aussagen und Regelungen das Gesetz enthält und was darunter zu verstehen ist. Ebenso wurden die internationalen Trends vorgestellt und reflektiert.

Nicht sehr überrascht waren wir, dass die Erwartungen an den Workshop seitens der Teilnehmenden diametral zu denen der Berater lagen, die ja einen selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernprozess initiieren wollten. Vielmehr erwartete die Gruppe fertige Leitfäden und Manuale sowie eine präzise Instruktion zum Verwaltungsgesetz. Durch eine längere fruchtbare Diskussion, vor allem durch das Selbsterleben teilnehmerzentrierter und aktivierender Methoden realisierten die Teilnehmenden mehr und mehr die Idee und den Nutzen unseres Konzepts.

Das Resultat des ersten Trainingsteils war, dass die Verwaltungsbeamten sehr engagiert aus dem Text des Organic Law für sie eigene zentrale Themen identifizierten wie etwa die Funktionen eines Stadt-/Gemeinderats, Beziehung zwischen Regierung und Ministerien, Finanzmanagement, die Erstellung und Umsetzung des Entwicklungsplans einer Gemeinde, die Demokratieentwicklung und auch Subsidiarität.

Der von uns intendierte übergeordnete Gedanke bezog sich darauf, für Verantwortung und für ein Miteinander zu sensibilisieren. Denn die durch das Pol-Pott-Regime noch traumatisiert anmutende Gesellschaft benötigt Optionen, Kooperation zu lernen, Verantwortung zu übernehmen und sich zu emanzipieren.

Diesen erarbeiteten Themen ordneten sich die Teilnehmenden interessensbezogen zu, um sie in kleinen Teams konkret für die jeweilige Umsetzung in der Praxis nach dem Workshop aufzubereiten. Hierzu trafen sie sich entlang einer Woche regelmäßig in den Kleingruppen in Phnom Penh. In den Treffen entwickelten sie bereits konkrete Vorhaben und strukturierten das

entsprechende Arbeitsmaterial. Beispielsweise ging es in einem Projekt um das Konzept der Müllentsorgung in einer Gemeinde wie eingangs beschrieben. In diesen Arbeitssitzungen supervidierten und coachten wir die Gruppen sowohl zum Gesetzesverständnis als auch zur konkreten Anwendung im Feld, jeweils auf den gruppen-spezifischen Bedarf bezogen.

Diese Phase fungierte als transfersicherndes Element in der gesamten Weiterbildung, anhand dessen die einzelnen Teilnehmenden mit Erprobungsversuchen an individuellen Projekten in ihrer Lernarbeit beraten und begleitet werden. Die Teilnehmenden erhielten so eine solide Chance, die Workshopinhalte praktisch anzuwenden und unter Anleitung weiterzubearbeiten. Die Möglichkeit, dass neues Wissen und Handeln in der Praxis ankommt, erhöht sich damit deutlich.

Der zweite ebenfalls drei Tage dauernde Workshop erfolgte im September 2008 in der Hauptstadt. Es ging einerseits darum, wie die Teilnehmenden Trainings für Multiplikatoren in ihrem Zuständigkeitsbereich konzipieren können als auch darum, spezielle Fragen zum Gesetzesverständnis, die im Laufe der Projektentwick-

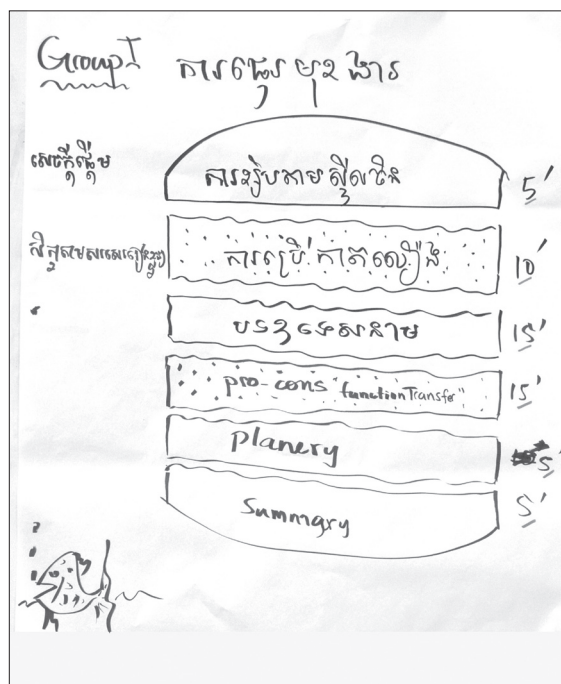


Abb. Sandwich-Entwurf zum Thema Transfer of functions

lung aufgetreten waren, zu diskutieren und zu klären. Neben dem aktiven Erleben der Lehr-Lern-Architektur nach dem Sandwich-Prinzip und Methoden wie Micro-Teaching und Rollenspiel, beschäftigte sich die Lerngruppe mit Merkmalen einer qualifizierten Präsentation und mit Feedback. Die Inhalte des methodisch

gerahmten Arbeitens bezogen sich jeweils auf das Organic Law, dessen tieferes Verständnis und auf die Darstellung der aufbereiteten Schwerpunktthemen. Die Teilnehmenden planten je eine eigene Trainingseinheit und präsentierten sie auf Postern im Plenum. Die Abbildung auf der vorhergehenden Seite zeigt einen konzipierten Trainingsplan als Sandwich in Khmer.

Ergebnisse

Nach zwei abschließenden Auswertungstagen konnten wir auf der Basis der vorliegenden Materialien und des Teilnehmer-Feedbacks folgendes Ergebnis festhalten: Für das Manual waren zwei Module fertig gestellt, und vier Modulentwürfe lagen vor. Die Teilnehmergruppe hatte im Rahmen der Trainingsphasen etwa 20 aktivierende Lehr-Lern-Methoden erlebt, mit diesen experimentiert und sie hinsichtlich der eigenen Anwendung reflektiert. Sie hatten sich angeeignet, wie sie selbst ein verwaltungsrechtliches Modul strukturieren und wie sie ein individuelles Trainingsprogramm lernwirksam konzipieren und gestalten können.

Trotz aller Sorge, wie die Gesellschaft ihren Weg zur Demokratie findet, war am Ende unserer kurzen Begleitung in der Gruppe eine Aufbruchstimmung festzustellen: Themenbezogene Leitfäden waren entworfen, konkrete Transferprojekte hatten Gestalt angenommen und wurden mutvoll für die Begegnung im Feld erprobt.

Autorin/Autor

Akad. Dir. Dr. Veronika Strittmatter-Haubold
E-Mail: strittmatter@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Franz Thedieck
E-Mail: thedieck@fh-kehl.de

30 Jahre internationale Arbeit in und für wissenschaftliche Weiterbildung

INA GRIEB

Ein persönlicher Rückblick

1. Einleitung

Von 1975 bis 2008 bin ich im Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig gewesen – zuerst als wissenschaftliche Mitarbeiterin und dann als Leiterin der Einrichtung. Während dieses Zeitraums war ich sechs Jahre Vizepräsidentin für Studium und Lehre, Weiterbildung und Internationales, von 2002 bis 2008 dann im Vorstand der DGWF zuständig für Internationales.

Mein Rückblick bezieht sich auf meine Tätigkeit im Internationalen während des gesamten Zeitraums und unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung/LLL. Wodurch wurde die internationale Arbeit gefördert, welche (Förder)-Strukturen, Auswahl der Inhalte, Vernetzungen, politische Hochschulentwicklungen waren von Bedeutung?

2. Einige generelle Aspekte:

- Korrelation von aktuellen, relevanten Themen vor Ort und Schwerpunkte internationaler Arbeit (Beispiel: Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen, Migration)
- Institutionelle Zusammenarbeit, klassische Form der Hochschulpartnerschaften, Zusammenarbeit in der Region (Bsp.: Universität Groningen, Towson)
- EU-Projekte, Möglichkeiten Themen vertieft anzugehen durch zusätzliche Sach- und Personalmittel, Innovation, initiativ
- EU-Projekte durch Anregung von außen, Universität nur Partner
- Vernetzung (DGWF, EUCEN)
- Hochschulpolitische Aktivitäten im internationalen Kontext durch Europa-Rat, Bologna-Aktivitäten, Unesco
- Nationale Aktivitäten erweitert durch internationale Bezüge

3. Rückblick

Im Folgenden werde ich auf einige Aktivitäten, die den oben genannten Ansätzen entsprechen, eingehen.

3.1 Traditionelle Zusammenarbeit in Form von Hochschulpartnerschaften sollten auch für Weiterbildungsaktivitäten genutzt werden. Der Blick auf Mobilität in Lehre und Forschung muss unter Berücksichtigung des LLL-Ansatzes neu gedacht werden. Nicht zuletzt sind ERASMUS und Leonardo heute unter dem LLL-Dach in der EU angesiedelt. Konzepte zu Internationalisierungsstrategien der Hochschulen (HRK, EAU) beziehen LLL ein und müssen die vielfältigen Erfahrungen mit berücksichtigen.

Zwischen den Universitäten Groningen und Oldenburg besteht seit den 70er-Jahren eine enge Kooperation: Es gibt gemeinsame Studiengänge (Hanse Law School), Studierenden- und Lehrenden-Austausch, Einbeziehung der Erfahrungen der Qualitätssicherung im Nordverbund und im Kontext von LLL, in diesem Fall des Studium Generale, unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit der älteren Studierenden (Gasthörer), langjährige Erfahrungen.

Einige unserer Gasthörer lernen Niederländisch, es werden gemeinsame Seminare durchgeführt, die z. B. Erfahrungen in der Vergangenheit und Gegenwart zum Thema haben. 2008 wurde die 20-Jahresfeier dieser Kooperation in Oldenburg begangen. Die Initiatorin, Dr. Buni Arnold, und die jetzige Verantwortliche, Dr. Christiane Brokmann-Nooren, haben mit den Groninger Kolleginnen und Studierenden die gemeinsamen Erinnerungen und Planungen für die Zukunft zum Thema dieser Festveranstaltung gemacht. Die Nachhaltigkeit dieser Kooperation steht außer Zweifel, begünstigt ist sie durch die regionale Nähe und die auf Dauer hochmotivierten Beteiligten.

3.2 Schon in den frühen 1980er-Jahren förderte die EU auch Mitarbeiter/innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Mobilitätsprogramme. Buni Arnold und ich besuchten eine Vielzahl von für die Weiterbildung relevanten Hochschulen in Frankreich und England. Diese Erfahrungen waren eine der wesentlichen Grundlagen für alle meine späteren internationalen Aktivitäten. Es war von großem Interesse zu sehen, wie fast identische Probleme ganz unterschiedlich gelöst wurden und wie nationale politische Entscheidungen Einfluss nahmen auf die unmittelbare Arbeit in der Hochschule, so z.B. die Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Frankreich durch die Einbeziehung der Arbeitgeber oder die Reduzierung der hoch anerkannten extramuralen Angebote in England allein aus finanziellen Gründen.

3.3 Der Kontakt zur Universität Surrey entstand durch den Besuch im Rahmen des beschriebenen Mobilitätsprogramms und hält bis auf den heutigen Tag. Gemeinsam mit den Universitäten Surrey, Limerick (Irland), Helsinki (Finnland) und einer dänischen Fachhochschule sowie Oldenburg wurde das Netzwerk „Euromove“ gegründet. Es wurden sowohl EU-Programme initiiert und durchgeführt als auch nationale Mittel eingeworben.

Zu Beginn der Arbeit des Netzwerks hatten wir alle ein gemeinsames Problem: die hohe Anzahl arbeitsloser Hochschulabsolventen in den jeweiligen Ländern.

Die Situation in Oldenburg war geprägt durch das erstmalige Auftreten von Arbeitslosigkeit bei Hochschulabsolventen aus dem Lehramt. Auf nationaler Ebene wurden Projekte durch den AUE initiiert, die Alternativen zum Lehramt entwickelten, so z.B. die Zusatzqualifikation (ZQ) zum Personalreferenten in der Wirtschaft oder für den Medienbereich. Das Arbeitsamt förderte diese ZQs, immer aufbauend auf den Inhalten des Lehramtsstudiums.

Die internationale Komponente erwies sich in vielerlei Hinsicht als förderlich. So wurden naturwissenschaftlich-mathematische Lehrer in Surrey eingestellt, zu deren Vorbereitung die englische Schulbehörde Mittel zur Verfügung stellte. Arbeitslose deutsche Lehramtsabsolventen bekamen in ihrem eigentlichen Beruf eine Perspektive und die Chance, Erfahrungen zu sammeln. Einige blieben in England, einige bekamen nach ihrer Rückkehr aufgrund der internationalen Erfahrung eine Stelle in Deutschland angeboten.

Neben diesem sehr spezifischen Projekt erarbeiteten wir gemeinsam im Rahmen von Leonardo unter anderem Weiterbildungen zum Thema Employability, sei es durch Vorbereitung und Durchführung von Praktika oder auch bessere Beratungskonzepte. Die Verbesserung von Employability ist bereits heute ein Ziel, dem im Studium eine hohe Priorität im Bologna-Prozess zubilligt wird.

3.4 Als die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen abnahm, zuletzt in Deutschland, standen neue Zielgruppen im Vordergrund. „Euromove“ erweiterte seinen Radius nach Osteuropa mit vielfältigen (Tempus)-Projekten, insbesondere in Russland zur Unterstützung des Aufbaus der russischen Universitäten unter Einbeziehung der Aufgabe wissenschaftliche Weiterbildung.

3.5 Neben der Orientierung nach Osteuropa wurde zunehmend das Thema Migration, und hier insbesondere der Zielgruppe der hochqualifizierten Migrant/innen, zum gemeinsamen Fokus unserer Arbeit. Die Initiative und die langjährige Erfahrung mit dieser Zielgruppe lagen in Großbritannien, aber die Notwendigkeit, sich mehr damit zu beschäftigen, wurde auch in Deutschland immer vordringlicher. In Oldenburg bestand eine enge inhaltliche Kooperation zwischen dem ZWW und dem Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Im Zeitraum von 1993 bis 2008 fanden eine Vielzahl von EU-Projekten sowie nationalen Projekten, finanziert vom Land Niedersachsen, statt. Das Ziel der Projekte war die Verbesserung der beruflichen und sozialen Integration von Migrant/innen. Als Beispiel sei genannt das Employment-Integra-Projekt mit 17 lokalen Projektstellen in Niedersachsen. Insgesamt standen 2,5 Mio DM zur Verfügung, um z.B. sprachliche und berufliche Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen, eine interkulturelle Öffnung der kommunalen Beratungsangebote zu erreichen und zur Stärkung der Selbstorganisation von Flüchtlingen und Migrant/innen beizutragen. Die internationalen Partner kamen aus Dänemark, Großbritannien und Italien. Auch die Folgeprojekte in der Gemeinschaftsinitiative EQUAL richteten sich in erster Linie an hochqualifizierte Migrant/innen. Die transnationalen Partnerschaften wurden ergänzt durch Vertreter aus Ungarn und Tschechien, die zum Zeitpunkt der Projekte erstmalig mit dem Thema befasst waren.

Die Entwicklung dieses Schwerpunktes führte unter anderem dazu, dass in der Universität Oldenburg ein auf

zwei Jahre verkürzter Bachelor-Studiengang speziell für Migrant/innen eingerichtet wurde.

Auch in Zusammenarbeit mit der Otto-Beneke-Stiftung wurden Qualifizierungsangebote für Migrant/innen, Kontingentflüchtlinge und deutschstämmige Aussiedler aus Russland zum Thema „Beratung“ angeboten, ein inhaltlicher Schwerpunkt der anknüpft an unsere regulären Weiterbildungsangebote in der Verantwortung von Dr. Joseph Rieforth.

3.6 Im Rahmen eines Fulbright-Stipendiums hatte ich die Möglichkeit, Anfang der 90er-Jahre sechs Wochen lang amerikanische Universitäten und ihre Weiterbildungseinrichtungen mit dem Ziel der Übertragung in deutsche Praxis kennen zu lernen.

Die ökonomische Ausrichtung der Weiterbildung, und damit einhergehend die hohe Professionalität, waren einerseits beeindruckend, andererseits auf dem Hintergrund der damaligen deutschen Situation auch befremdlich. Wissenschaftliche Weiterbildung wurde primär unter dem Aspekt des Geldverdienens gesehen und weniger als Aufgabe der Hochschule, auch durch Weiterbildung gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Heute stellt sich die Situation an vielen Hochschulen eher „amerikanisch“ dar.

3.7 Während meiner Amtszeit als Vizepräsidentin von 1996 bis 2002 war es mir immer ein Anliegen, auch die Interessen wissenschaftlicher Weiterbildung in die internationale Arbeit mit einzubeziehen.

Im Folgenden ein paar Beispiele:

Eine Umsetzung hochschulpolitischer Ziele und damit einhergehend auch Ziele wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt in erster Linie in Organisationen wie der European Association of Universities (EAU), der International Association of Universities (IAU) und der Unesco. Die EAU hat eine Vielzahl von Stellungnahmen und Empfehlungen verabschiedet sowie Konferenzen zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung durchgeführt. Heute nimmt EUCEN als Vertreter der nationalen Netzwerke die Interessen der Weiterbildung wahr. Erst kürzlich wurden die Empfehlungen des Reflex-Projektes, an dem auch Deutschland beteiligt ist, als Grundlage der europäischen Empfehlungen zu LLL übernommen.

Die IAU greift in ihren Unesco-Weltkonferenzen zu Higher Education die aktuellen hochschulpolitischen Themen auf.

Auf der Unesco-Weltkonferenz in Paris Ende der 90er-Jahre war ich maßgeblich an der Mumbai-Declaration beteiligt und habe sie auf der Konferenz vertreten. In der AG, die durch Vertreter aller Kontinente zusammengesetzt war, beschäftigten wir uns insbesondere mit der Benachteiligung in der Dritten Welt und Möglichkeiten der Überwindung durch LLL.

Auch durch meine Mitarbeit in der nationalen Fachgruppe Bildung der Unesco, die sich in den letzten Jahren insbesondere dem Thema Nachhaltigkeit widmete, wurde der Anspruch der Hochschulen auf Beteiligung an Weiterbildung/LLL von mir vertreten.

Als deutsche Hochschulvertreterin habe ich in den 90er-Jahren aktiv in Projekten des Europarates mitgearbeitet. Hochschulpolitische Fragen wie die Anerkennung von Abschlüssen, Hochschulzugang und die Verpflichtung, Benachteiligung zu bekämpfen und „Equity“ auf allen Ebenen – ökonomisch, ethnisch, sozial – durchzusetzen, waren vorrangige Themen. Themen, die auch für LLL von hoher Bedeutung sind. Als deutsche Vertretung im Vorstand des European Access Networks (EAN) wurden einige dieser Themen auch nachhaltig weiter bearbeitet. Insbesondere Fragen des Hochschulzugangs sind für Weiterbildung von großer Relevanz. Das niedersächsische Modell der Zulassungs-Prüfung für Nichtabiturienten (Z-Prüfung) war immer auch Bestandteil der Arbeit des ZWW.

4. Die DGWF hat 2002 erstmals ein Vorstandsmitglied für Internationales beauftragt. Diese Aufgabe habe ich gerne wahrgenommen. Welche Aufgaben stellten sich vorrangig?

- die Kontaktherstellung und Mitarbeit in EUCEN, dem Netzwerk für LLL an Hochschulen auf europäischer Ebene, sowie Mitarbeit und Referententätigkeit auf den Jahrestagungen;
- hier insbesondere die Beteiligung an einer Vielzahl von europäischen Projekten für die DGWF bzw. aus institutionellen Gründen die Universität Oldenburg;
- die Themenwahl der Projekte, die EUCEN verantwortlich beantragt und durchgeführt hat, beziehen sich auf die zurzeit relevanten bildungspolitischen Fragestellungen, d. h. in erster Linie Bezug zum

Bologna-Prozess. Welchen Einfluss hat Bologna auf LLL? LLL und Region; Qualitätssicherung in der Weiterbildung; Recognition of Prior Learning (RPL); European Qualification Frame – National Qualification Frame.

- Zusammenarbeit mit den nationalen Netzwerken in Großbritannien und Österreich sowie in Frankreich (auch als Key Speaker der Jahrestagung), Finnland (Study Tour nach Finnland für EUCEN organisiert sowie ein Treffen für internationale Netzwerke in Oldenburg).

5. Die Carl von Ossietzky Universität hat in den letzten Jahren zunehmend internationale Themen und Aktivitäten in der Weiterbildung aufgegriffen. Bereits eine lange Tradition hat das Fernstudienzentrum, vertreten durch Dr. Ulrich Bernath, in internationalen Aktivitäten, insbesondere auch durch einen deutsch-amerikanischen Master-Studiengang.

Auch im Bereich der Weiterbildungsforschung gab und gibt es internationale Vergleichsstudien zur wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben.

Darüber hinaus wurden internationale Projekte mit dem DAAD im Kontext von Weiterbildung durchgeführt. So z. B. das „Unilead“-Projekt, in der Verantwortung von Dr. Michaela Knust, dass sich an Nachwuchswissenschaftler/innen aus der Dritten Welt wendet, mit dem Ziel der Verbesserung der Management-Kompetenzen. Die eingesetzten Module sind Teil eines sich auch demnächst international ausrichtenden weiterbildenden Master-Studiengangs zum Hochschul-Management.

Seit vier Jahren ist die Hochschule zudem beteiligt an einem Projekt zur Qualitätssicherung an Hochschulen in Ostafrika, in dem unter anderem Mitarbeiter aus Ostafrika für die Tätigkeit der Qualitätssicherung im ZWW und in Ostafrika geschult werden. Ziel soll es sein, eine ostafrikanische „Higher Education Area“ zu entwickeln. Für dieses Programm bin ich auch weiterhin die Verantwortliche seitens der Universität.

Fazit: erfolgreiche internationale Arbeit setzt voraus:

- vielfältige Kontakte, Netzwerke, die entstehen durch die Bereitschaft, voneinander zu lernen und zuzuhören und ein nötiges Maß an Neugierde;

- dass Rahmenbedingungen stimmen, so z. B. die Möglichkeit, in der eigenen Hochschule (EU)-Projekte einzuwerben, Zeit zur Verfügung gestellt wird für internationale Arbeit und die Bereitschaft besteht, einen Transfer in die Arbeit vor Ort zu ermöglichen, ganz im Sinne der Internationalisierungsstrategie der HRK;
- sehr gute Sprachkenntnisse und die Bereitschaft, diese weiter zu entwickeln;
- neue Weiterbildungsprojekte zu entwickeln, die sowohl ökonomisch interessant sein könnten, als auch inhaltlich ins Profil passen;
- viele nationale Aktivitäten zunehmend auch internationale Komponenten haben werden, nicht nur EU-weit, sondern auch hin zu Schwellen- und Entwicklungsländern.

Schlussbemerkung

Lassen Sie mich schließen mit dem Wunsch an alle DGWF-Mitglieder, dass Sie, so Sie schon international aktiv sind, meine Erfahrungen als Unterstützung sehen, Ihre Arbeit fortzusetzen. Diejenigen, die noch zögernd sind, packen Sie es an, Sie werden sehen, es ist häufig sehr mühsam, man braucht einen langen Atem, aber internationale Arbeit ist letztlich eine sehr zufriedenstellende. Ich wünsche Ihnen allen viel Erfolg.

Autorin

Ina Grieb
E-Mail ina.grieb@uni-oldenburg.de

Bittkau-Schmidt, Susan

Wissen und Handeln in virtuellen sozialen Welten. Neue berufliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume von PädagogInnen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, 318 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531161860

Die Autorin geht in ihrer Dissertation der Frage nach, wie Pädagoginnen und Pädagogen in neuen beruflichen Feldern handeln und wie sie sich neue Handlungs- und Gestaltungsspielräume eröffnen. Sie untersucht dies anhand virtueller sozialer Welten (virtuelle Communities) und beschreibt diese als professionelles Handlungsfeld aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Hierbei wird gezeigt, wie Pädagoginnen und Pädagogen in einem nicht genuin-pädagogischen Berufsfeld agieren und ob sie mit einem erziehungswissenschaftlichen Wissensbestand auch hier beruflich handlungsfähig sind. Die Autorin will damit auch einen Betrag zum Diskurs um Profession und Professionalität leisten – über klassische pädagogische Felder hinaus.

Der theoretische Teil der Arbeit fasst die sozialwissenschaftliche Debatte um Wissen und Wissensgesellschaft zusammen und stellt die Theorie des Handelns in sozialen Welten von Alfred Schütz vor. Nach einer Beschreibung virtueller sozialer Welten und der Verortung im erziehungswissenschaftlichen Kontext folgt der empirische Teil der Arbeit. Die Ergebnisse berufsbio-graphischer Interviews werden anhand von vier Fällen sowie fallübergreifend dargestellt. Es folgt die Verknüpfung der theoretischen Vorüberlegungen mit den empirischen Ergebnissen.

Die Autorin betrachtet „Wissen“ als erziehungswissenschaftlichen Kernbegriff neben „Lernen“ und „Bildung“. Unterschieden wird pädagogische Wissensvermittlung im Gegensatz zu anderen Formen der Vermittlung. Es geht dabei um die Sichtbarmachung von beruflichen Handlungsoptionen und Entscheidungspositionen von Pädagoginnen und Pädagogen. Es werden vier Schlüsselkategorien beruflichen Handelns und Gestaltens vorgestellt, die aus dem empirischen Material entwickelt werden. Es wird auf vier Dimensionen von Wissen verwiesen, die aus Theorie und Empirie ableitet werden. Die Generierung von neuem Wissen und antizipatives Denken und Handeln, das zukünftige Handlungs- und Gestaltungsspielräume eröffnet, nehmen eine zentrale Rolle ein.

Das Buch zeigt auf, wie Pädagoginnen und Pädagogen in neuen kulturellen Räumen beruflich handeln, ohne dieses Handeln als ein pädagogisches zu spezifizieren. Interessant sind dabei sowohl das empirische Material, das ausführlich vorgestellt und ausgewertet wird, als auch die theoretischen Weiterentwicklungen zum Wissensbegriff. Das Verhältnis von Wissen und Handeln wird auf der Vorlage virtueller sozialer Welten verdeutlicht, und dabei wird ein Bezug zu professions-theoretischen Ansätzen hergestellt. **Christina Müller**

Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hg.)

Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, Reihe: Bildung und Arbeit, 285 S., 49,90 Euro, ISBN 978-3531160283

In der Märzsonne das Buch in die Hand genommen. Der Titel ist fast vertraut – erinnert an „Widerstand und Eigensinn“ (Studien zu Religion und Moderne) – ist aber ganz anders. Quergelesen, aufgestanden, Bücherregal; 1991: „Unter dem Zwischentitel: 'Was wirklich vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig', beschreibt Hegel, dass das Leben das Prinzip, um welches sich das Unterscheidende seiner Idee dreht, die Angel ist, um welche die damals bestehende Umwälzung der Welt sich gedreht hat“ (Umwälzung der Organisation des Arbeitsvermögens durch Automation und Maschinisierung, M. B.). Die Gegenwart hat dann etwas Eitles. „Es ist ein großer Eigensinn, der Eigensinn, der dem Menschen Ehre macht (...)“. Versierte kritische Leserinnen und Leser spüren es: Oskar Negt und Alexander Kluge: Geschichte und Eigensinn, S. 297. Die Umwälzung der Organisation des Arbeitsvermögens und die Zurichtung der Arbeitskraft als Ware nehmen kein Ende. Ein historischer Kontext, der in dieser Ausatzsammlung immer wieder aufleuchtet, wiewohl der Diskurs der Kompetenzentwicklung seine ganze Auflösung darin nicht findet.

Der erschließenden Einleitung der Herausgeber folgen vier Abteilungen:

→ Die (Wieder-)Entdeckung der „heimlichen Qualifikationen: von der Arbeitserfahrung über (Schlüssel-)Kompetenzen und Verstecktheiten bis zum Erfahrungswissen,

- der Klassiktext von Ralf Dahrendorf: „Was heißt ‚Fertigkeit‘ in der entwickelten und mechanisierten Industrie“,
- zur Kritik der Praxis: neue betriebliche Lernkonzepte, gepuschte Kompetenznachfrage und Gründungseuphorie sowie Lernen im höheren Lebensalter,
- Visionen gegen die Vision als umfangreichster Teil: allgemeine und innovative Qualifikationen, heimliche Schlüsselkompetenzen, Lernberatung sowie die Folie des kritischen bildungstheoretischen Ansatzes.

Es ist der erste Band der im Duisburg-Essener Institut für Berufs- und Weiterbildung herausgegebenen Reihe „Bildung und Arbeit“. Er soll einen Beitrag dazu leisten, die Suche nach „tacit competences“ auf ihre Substanz hin zu befragen und Perspektiven aufzeigen, die die Entwicklung des Arbeitsvermögens an den subjektiven Interessen der Tätigen in Bildungs- und Arbeitsprozessen festzumachen. Geschlossen gibt es die Kritik an Verkürzungen und Instrumentalisierungen von Kompetenzentwicklung. Nur aus dieser Kritik könne sich eine Perspektive ergeben, die anknüpft an die Visionen von humaner Arbeit und Bildung als Entfaltung von Persönlichkeit. „Expansives Lernen“ würde es bei Peter Faulstich heißen. „Es geht – bis heute (seit Kant, M. B.) – um das Verhältnis von persönlicher Autonomie und ökonomisch erzwungener Heteronomie.“ (Faulstich, S. 134). Eine den kapitalistischen Zwängen submissive Kompetenzpolitik braucht Gegenkompetenzen – entwickelt im Sinne negt'scher Gegenöffentlichkeit – um den Möglichkeitsraum von Bildung und vernünftiger Entwicklung offen zu halten. „Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung der Persönlichkeit, ist rückgebunden an die Gewinnung von Souveränität über das eigene Leben“ (ders., S. 148).

Mehr ist nicht zu sagen, besser: zu schreiben. Neugierig Gewordene lesen selber die Artikel von Axel Bolder, Rolf Dobischat, Karin Büchter, Bengt Molander, Fritz Böhle, Gerhard Reutter, Ralf Dahrendorf, Ingrid Drexel, Uwe Bittlingmayer, Peter Faulstich, Klaus Birkelbach, Rudolf Husemann, Knud Illeris, Werner Fricke, Peter Dehnpostel, Rosemarie Klein, Matthias Alke, Marisa Kaufhold, Wolfgang Hendrich, Christine Zeuner – egal, ob gerade die Sonne scheint oder eben nicht. **Martin Beyersdorf**

Dalluege, C.-Andreas; Franz, Hans-Werner (Hg.)

IQM – Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM-Systeme. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 180 S. + CD, 34,90 Euro, ISBN 978-3763936274

Das Buch entstand im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projekts SAETO (Self-Assessment for Educational and Training Organisations), an dem sich neben Institutionen aus fünf Ländern der EU auch solche aus der Schweiz und dem Fürstentum Lichtenstein beteiligten.

Im ersten Teil „Einführung und Grundlagen“ werden, ausgehend von der Frage, ob Organisationen lernen können, verschiedene Aspekte des Lernens und einer lernenden Organisation betrachtet. Entwickelt wird ein Ansatz von sechs Prozesskategorien, deren Ziele und Methoden unabdingbar miteinander verknüpft werden müssen. Die einzelnen Prozesse werden dabei sowohl für die lernende Organisation als auch für die Qualität als relevant angesehen, wobei Lernprozesse naturgemäß im Zentrum der Betrachtungen stehen.

Eine zweite Frage lautet: „Qualität – was ist das?“ Da es auf diese Frage bereits viele Antworten gibt, überrascht nicht, dass nun eine weitere gegeben wird: „Qualität ist die Schnittmenge aus Zufriedenheit und Perfektion“ (S. 35). Was das im Einzelnen bedeuten kann, wird an einigen Facetten des Kunden-Lieferanten-Netzwerks einer Organisation beleuchtet. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass sich Qualitätsmanagement immer wieder auf zwei Grundfragen reduzieren ließe: „Machen wir das Richtige?“ und „Machen wir das richtig?“

Schwerpunkt der Qualitätsbetrachtungen bildet die mögliche Integration von EFQM und DIN EN ISO 9001. Da sich die beiden Systeme aufgrund ihrer Verschiedenheit einem direkten Vergleich entziehen, werden jeweils getrennt Vor- und Nachteile aufgelistet. Der logische Schluss, ausschließlich die Vorteile beider Systeme zu nutzen, kann andererseits zur Verstärkung von Nachteilen führen. Für Bildungseinrichtungen soll das Buch mit der beiliegenden CD einen konzeptionellen Ausweg aus diesem Dilemma weisen.

Andere QM-Systeme, die ebenfalls eine Selbstbewertung als wesentliches Element enthalten, werden kurz beschrieben. Es sind dies: LQW, der Gütesiegelver-

bund Weiterbildung, das QM-Stufenmodell nach PAS 1037 und das schweizerische Qualitätslabel eduQua. Den Abschluss des ersten Teils bilden Hinweise zum Thema Beratung und Berater, sowie, wie nützlich es sein kann, Fallstricke zu erkennen und daraus ein Netzwerk zu stricken.

Das erste Kapitel des zweiten Teils ist überschrieben: „Die EFQM-Übersetzung“. Der Leser erwartet hier wohl eine Beschreibung der wesentlichen Gesichtspunkte, wie die allgemeinen EFQM-Fragen in spezielle Bildungsfragen übertragen wurden. Außer dem einen Satz: „Die Frage, wie die Qualität dieser Dozierenden, ihres Fachwissens, ihrer Didaktik und der Vollzug dieser Didaktik gesichert und entwickelt werden kann, ist von kaum zu überschätzender Bedeutung für den Erfolg einer Einrichtung, für ihr Verhältnis zu den unmittelbaren Kunden, den Lernenden“ (S. 59), dem man uneingeschränkt zustimmen kann, findet sich in dem Kapitel aber herzlich wenig zum Thema Bildung.

Im zweiten Kapitel „Die Software“ wird es leider nicht besser. Beschrieben werden die einzelnen Module einer Software namens GOA-Workbench (GOA = Group Opinion Analyser), die eine Selbstbewertung nach EFQM mit automatischem „Scoring“ nach der RADAR (Results-Approach-Deployment-Assessment-Review)-Logik ermöglicht. In den Beschreibungen und den abgebildeten Screenshots, deren Wiedergabe zum Kauf einer neuen Brille reizt, sucht man Bildungsspezifisches größtenteils vergebens. Ausnahmen bilden Abb. 21 auf S. 74 und ein Halbsatz auf S. 77.

Der Griff zur CD und das Installieren der Software kann die entstandene Enttäuschung nicht beheben. Das auf der CD befindliche Modul „Basic Assessment“ enthält im Wesentlichen Standard-EFQM-Fragen und auch die Kontext-Fenster, die sich beim Anklicken einer Frage öffnen, enthalten kaum spezielle Ergänzungen zum Thema Bildung. Wenn das Wort Bildungseinrichtung auftaucht, ließe es sich ohne weiteres auch durch Organisation oder Unternehmen ersetzen. Wie es um die „EDU“-Versionen der anderen Softwaremodule bestellt ist, lässt sich mit der CD nicht eruieren.

Der dritte Teil des Buches widmet sich dem Projekt SAETO. Einleitend werden die Ergebnisse von zwei Umfragen, einer vorbereitenden Marktstudie sowie einer Umfrage zu Ergebnissen des Feldtests bei den beteiligten Institutionen wiedergegeben. Die Kommentierung von Ergebnissen beschränkt sich in der Regel ohne

tiefer gehende Analyse auf eine verbale Wiederholung dessen, was aus den Grafiken ohnehin ablesbar ist.

Schwerpunkt des dritten Teils sind Fallstudien beteiligter Institutionen, wobei der Leser den Eindruck hat, dass es sich eher um Zwischenbilanzen handelt. Aber die unterschiedlichen Aufgabenstellungen der aufgeführten Organisationen, die bei ihnen jeweils eingesetzten Softwaremodule, die verschiedenen Ansätze, die mit dem Projekt verfolgt wurden, und schließlich das, was bei der Selbstbewertung bisher erreicht wurde und was noch erreicht werden soll, geben dem interessierten Leser letztlich Hinweise, welches Softwaremodul für ihn geeignet sein könnte. Das sollte man schließlich wissen, bevor man für ein einzelnes Modul zwischen 1.400 und 3.000 Euro zzgl. MwSt (lt. Preisliste auf der CD und im Netz: www.ibk.eu) investiert. **Hans-Jürgen Bargel**

Drieschner, Elmar

Bildungsstandards praktisch – Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, 178 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531164557

Das Werk von Elmar Drieschner zeigt auf, dass die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gestiegen sind: Schulen wird einerseits eine höhere Autonomie bei der Gestaltung des Unterrichts eingeräumt, andererseits wird mit Bildungsstandards ihr Lernoutput evaluiert. Dabei beschränken sich die Evaluationen nicht auf das simple Abfragen von Faktenwissen. Vielmehr sind Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Einstellungen der Schüler/innen Gegenstand der Evaluation. Lehrerinnen und Lehrer sind folglich gefordert, über das deklarative Wissen hinaus gezielt prozedurales und in vielfältigen Kontexten anwendbares Wissen zu vermitteln. In diesem Bezug zeigt Drieschner auf, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung diesen Anforderungen erst in Ansätzen didaktisch und institutionell-organisatorisch gewachsen ist. Diese Feststellung bestimmt das Ziel des Buches: Es will in der schulischen Bildung Tätigen die Bildungsstandards erklären und praktische Lösungen für das dafür notwendige kompetenzorientierte Lehren und Lernen geben.

Nach einer Einleitung in den Themenkomplex (Kapitel 1) erklärt der Autor als erstes die Funktion von Bildungsstandards zur Steuerung des Bildungssystems (Kapitel 2). Dies soll den Lesern dessen Notwendigkeit

näher bringen. Hierauf aufbauend wird die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards offengelegt (Kapitel 3). Dies ist tragend für die anschließenden didaktischen Betrachtungen (Kapitel 4), die dem Lehrenden praktische Hinweise für seinen Unterricht liefern sollen. Hieran anschließend werden konkrete (Planungs-)Beispiele zur Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz in einem dritten Schuljahr vorgestellt (Kapitel 5). Das Werk endet mit einer Schlussbemerkung, die sich der schulpraktischen Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsstandards widmet (Kapitel 6).

Die Ausführungen des Autors fassen einen wissenschaftlichen Diskurs, der schrittweise auf die jeweiligen Standpunkte und Konzepte hinarbeitet. Die Sprache ist klar, die Argumentationen schlüssig und ergebnisorientiert. Der umfangreiche und aktuelle Diskurs in Kombination mit praktischen Beispielen macht dieses Werk dabei für alle in der schulischen Bildung Tätigen interessant. Als praktizierender Lehrer würde man sich jedoch eine kompaktere Darstellung des Diskurses sowie Beispiele aus anderen Unterrichtsfächern wünschen. So empfiehlt sich dieses Werk eher für Wissenschaftler, Hochschullehrer, Bildungspolitiker und Studienseminare. **Marc Krüger**

**Egger, Rudolf; Mikula, Regina;
Haring, Sol; Felbinger, Andrea;
Pilch-Ortega, Angela (Hg.)**

Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 207 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531161709

Es geht um Lernen. Vorgelegt werden 14 Beiträge, die diese Thematik umkreisen, jedoch nicht hinreichend gebündelt werden, um sie tatsächlich zu treffen. Zu unterschiedlich sind die heranführenden Gleise, um die Spur auf die Spezifik der Frage nach den „Orten“ zu halten. Dazu ist der theoretische Fokus zu wagen und die theoretischen Positionen zu divergierend. Vorgelegt werden die Abschnitte: „Transformationsprozesse zwischen Subjektivität und Struktur“, „Lernen als Aneignung von Welt“, „Lernorte und Lernräume“, „Digitale Medien und Lernen“ sowie „Arbeit – Arbeitslosigkeit und Lernen“.

In seiner Übersicht gibt Rudolf Egger eine Darstellung von Aneignungsprozessen als Rahmungen lebenslan-

gen Lernens. Er befasst sich mit Orten und Nicht-Orten der Bildung. Dabei stehen biografische Aneignungsprozesse im Vordergrund, und er nimmt Bezug auf nicht-reduktionistische Positionen der Lerntheorie – was für alle versammelten Beiträge gilt. Erfahrungs- und Aneignungsprozesse bilden demnach den „biografischen Bauplan einer Person“ (S. 27), der in verschiedenen Lernanforderungen aktiviert werden kann. Egger erfasst dies in einer Metapher mit unterschiedlichen Formen des Spielens: mit Puzzles einerseits, bei dem die einzelnen Stücke in ein feststehendes Muster eingepasst werden, und dem Beispiel der Legosteine andererseits, die ganz unterschiedlich miteinander in Beziehung gebracht werden können. Wenn man dem Lego-Bild folgt, ergeben sich eigensinnige Prozesse der Autor/innen-schaft dem eigenen Leben gegenüber.

Die nachfolgenden Texte befassen sich dann mit Fragen der indigenen Lebensentwürfe im Hochland von Chiapas in Mexiko sowie mit den Aneignungsprozessen in biografiethoretischer Sichtweise. Heide von Felden legt einen anregenden Überblick über verschiedene Ansätze biografischen Lernens vor.

Erst im dritten Abschnitt kommt Sabrina Schrammel zu der Bedeutung der Dimension Raum bei der Analyse von Lernprozessen (S. 91–98). Dabei geht es ihr um zwei Systematiken des Verhältnisses von Raum und Lernen: um einen spezifisch räumlichen Lerndiskurs und um die raumtheoretischen Prämissen der Befassung mit dem Thema. Beide Zugänge zeigen, dass die Kategorie Raum in der bildungswissenschaftlichen Diskussion lange vernachlässigt worden ist.

Erstens geht es um Räume als Lern- und Bildungsgegenstände, um die Inszenierung von Raum und um die Einflussfaktoren auf Lernprozesse. Zweitens werden zentrale Positionen im Raumdiskurs bezogen auf Behälter- und Lageverhältnisse sowie auf gegebene und hergestellte Räume. Die Systematik-Versuche zeigen, wie und inwiefern Raum in den Blick kommt. Es stellen sich die Fragen: Welche Bedeutung wird Raum seitens Lehrender und Lernender zugeschrieben? Welche räumlichen Inszenierungen kommen als Lern- und Erziehungsraum seitens der Lernenden (nicht) in den Blick? Inwiefern wirkt Raum auf Lernprozesse? Mit welchen räumlichen Bedingungen sind Lehrende und Lernende konfrontiert? Welche Sozialräume, architektonischen Räume und geografischen Räume suchen Lernende für welche Zwecke auf und oder inszenieren sie? (S. 95).

In der Folge wird die fokussierende Perspektive allerdings schon wieder verlassen und es werden der Lernort „Forschung“, innere Erfahrungsbilder von Lernorten bei der Entwicklung elementar pädagogischer Professionalität sowie der zweite Bildungsweg untersucht. Danach wenden sich die Texte den digitalen Medien und dem Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit zu. In den verschiedenen Anläufen findet sich aufleuchtend der Facettenreichtum angesichts der Lernperspektive. Über den erwarteten Schwerpunkt einer raum-zeitlichen Fassung der Kontextualität des Lernens erfährt man allerdings wenig. Vielleicht war dies meine falsche Erwartung, die aber durch den Titel nahe gelegt wird. **Peter Faulstich**

Friedenthal-Haase, Martha (Hg.)

Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2007. 712 S., 48 Euro, ISBN 978-3374024650

Die Evangelischen Akademien haben ihr Profil als Lernorte für Erwachsene während der „epochalen Neuorientierung zur Demokratie nach dem Zweiten Weltkrieg“ (S. 15) gewonnen.

Im Gebiet der sowjetischen Besatzungszone gerieten sie bald in spannungsgeladene Polarität zum Ausschließlichkeitsanspruch der staatlichen Behörden. Mit zunehmender Abgrenzung und schließlich weitgehender Isolierung der DDR blieben für die Aktivitäten dieser Bildungsstätten über vier Jahrzehnte hin nur begrenzte Nischen: „nicht integriert in das staatliche Bildungswesen, ohne Förderung durch den Erziehungsstaat und ohne seine ideologische Steuerung, eine Enklave relativer akademischer Freiheit im territorialen Binnenraum ... als nützliches Ventil geduldet, als Beobachtungsfeld für oppositionelle Bestrebungen stets im staatlichen Visier“ (S. 18). Der Band dokumentiert die Erträge mehrjähriger Forschungen am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit dem Ziel bildungshistorisch-didaktischer Ortsbestimmung.

Die Aspekte von Widerstand und Anpassung bringen aufgrund systematischer und empirischer Zugänge „Orientierungspunkte und Beziehungen in das Blickfeld, welche dem Bildungsprozess als solchem prinzipiell immer inhärent sein dürften“ (S. 203). Besonders bemerkenswerte Sachverhalte sind das insgesamt kon-

tinuierliche Bestehen der Akademien, die thematische Breite und Niveaulage der Programme „und die durch Teilnahme bekundete eindrucksvolle Akzeptanz ihres Angebots. Als Institutionen entsprachen die Akademien zweifellos einem vorhandenen Bedarf. ... Sie konnten die Eigenart ihres Raumes behaupten und dadurch für die Teilnehmer eine an keiner anderen Stelle zugängliche Möglichkeit zur Weltorientierung, Lebensorientierung und freien Kommunikation bieten und unter Schwierigkeiten bewähren.“ (S. 429 f.). Damit eröffneten sich vielen an Selbstbildung Interessierten solche Lernmöglichkeiten, wie sie um die Jahrhundertwende – getragen von „Eliten aus allen Bevölkerungskreisen“ und von „aktiven Minderheiten“ – zu „Volksbildung“ und zu „Universitätsausdehnung“ geführt hatten.

Die Akademien der Landeskirchen sind hinsichtlich Werdegang und Leistungen im Einzelnen umsichtig vorgestellt. Ein umfangreicher Quellenanhang bietet sehr aufschlussreiche Protokolle und Unterlagen, Programme und Bilder. Verfahrensweisen und Ergebnisse beim Zugriff der Forschung finden sich dokumentiert. Register erschließen die komplexen Sachdarstellungen und Zusammenhänge. Neben der Herausgeberin verfassten Diplom-Theologin Susanne Böhm, Katrin Henkel M.A., Dr. Harald Jung, Dr. Michael Koch, Dr. Sabine Nagel und Dr. Aribert Rothe Beiträge aus verschiedenen Blickwinkeln auf das Forschungsfeld, die allesamt spannende und perspektivenreiche Lektüre bieten.

Profund erschließen sie eine zeitgeschichtliche Epoche wissenschaftlicher Weiterbildung und erhellen damit ein bislang kaum in Umrissen öffentlich sichtbar gewordenes Segment von Ausprägungen und Erträgen Evangelischer Akademiearbeit. Für jeden Interessenten an den Implikationen von Wissenschaftstransfer, Kenntnisdiffusion und staatsbürgerlicher Bildung ein unersetzliches und – im wörtlichen Sinn – gewichtiges Buch! **Ernst Prokop**

Gieseke, Wiltrud

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung, Studentexte für Erwachsenenbildung, Bertelsmann Verlag – wbv, Bielefeld. 2008, 121 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3763919550

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, bearbeitet in dem vorliegenden Studentext ein Thema

der professionellen pädagogischen Tätigkeit, das in der Forschung bislang eher seltener aufgegriffen wurde. Die Angebots- und Programmplanung ist die zentrale inhaltliche Aufgabe in der Weiterbildungspraxis. Die oft erhebliche Unterschätzung dieser Kernaufgabe ist nicht unbekannt und findet gerade in Hochschulen nicht selten darin ihren Ausdruck, dass die Programmplanung im Nebenamt von Hochschullehrern/innen „miterledigt“ wird.

Erstaunlicher ist daher vielmehr, dass das Planungsthema anscheinend selbst in der gegenwärtigen akademischen Ausbildung von Erwachsenenpädagogen eine untergeordnete bis gar keine Rolle spielt. Es ist deshalb zu hoffen, dass der Studententext von Wiltrud Gieseke dazu beiträgt, diese Lücke in der Ausbildung zu schließen. Ist doch die Programmplanung, so macht Gieseke zu Recht immer wieder deutlich, eine sehr anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit und eben nicht in erster Linie eine Schreibtischtätigkeit, wie es sich Außenstehende oft vorstellen.

Erfolgreiche Weiterbildungsprogramme sind sicher nicht das Resultat von ein bisschen Nachdenken und Recherchieren im Internet. Die Ansprüche an die Angebote in der Erwachsenenbildung sind in den letzten Jahren enorm gewachsen. Sie sollen passgenau, zeitnah, teilnehmergerecht, möglichst gewinnbringend, dabei lernzielorientiert sein und zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen, um nur einige der aktuellen Anforderungen an Weiterbildungsangebote zu nennen.

Die für eine professionelle Programmplanung, die den heutigen Anforderungen gerecht wird, erforderlichen Planungsschritte und Kompetenzen werden in den einzelnen Kapiteln des Studententextes umrissen und beschrieben. Bedarfe und Bedürfnisse müssen erschlossen sowie in Weiterbildungsangebote umgesetzt werden. Dazu müssen mehrdimensionale Planungsstrategien beherrscht und eingesetzt werden. Eine Teilnehmerbefragung nach Bedarfen führt z.B. häufig in die Irre. Eine solche Befragung muss immer abgeglichen werden mit anderen Erkenntnisquellen wie z.B. Ergebnissen aus der Weiterbildungsberatung sowie aus der Evaluation. Auch aus Forschungsergebnissen der verschiedensten Disziplinen können neue Themen und Inhalte sowie auch Marketingstrategien generiert werden. Die Einbindung in regionale Netzwerke kann eine große Bedeutung für die Zielgruppenfindung und das Angebotmarketing haben.

Kernpunkt aller dieser Tätigkeiten ist die Wissensgenerierung aus unterschiedlichen Quellen sowie mittels vielfältiger Methoden und die Umsetzung in für die jeweiligen Zielgruppen relevante Weiterbildungsangebote.

Wiltrud Gieseke illustriert die verschiedenen Aspekte des Planungshandelns mit Beispielen aus der Praxis und lockert den Text so auf. Gleichzeitig regt sie immer wieder zur Reflexion der eigenen Praxis an. Sie rückt die Angebots- und Programmplanung damit wieder auf den ihr zustehenden Platz im Mittelpunkt jeder Weiterbildungseinrichtung und stärkt mit ihrem Beitrag das professionelle Selbstverständnis von (zukünftigen) Erwachsenenbildnern/innen. **Berthe Khayat**

Haß, Ulrike; Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.)

Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. transcript Verlag, Bielefeld, 2009, 156 S., 12,80 Euro, ISBN 978-3899429077

Was ist eine Universität? Nach der Lektüre der von Ulrike Haß und Nikolaus Müller-Schöll herausgegebenen Textsammlung mit dem Untertitel „Schlaglichter auf eine ruinierte Institution“ wird sehr schnell deutlich, dass wir uns nach der Hochschulreform der jüngsten Vergangenheit in Deutschland immer weiter von dem entfernen, was einst als Universität gedacht war. „Was heißt heute Bildung und wie behauptet sich ihr Anspruch gegenüber den Forderungen nach einer an der Berufspraxis orientierten Ausbildung, nach Effizienz und Exzellenz?“ (S. 8). Diese und andere spannende Fragen stellten sich Wissenschaftler/innen in einer interdisziplinären Ringvorlesung im WS 2006/07 an der Ruhr-Universität Bochum, deren Beiträge in dem vorliegenden Band versammelt sind.

Kolleginnen und Kollegen aus der Philosophie, den Rechts-, Politik-, Geschichts-, Literatur-, Kultur- und Theaterwissenschaften geben Einblicke in die grundlegenden Veränderungen ihrer Institutionen im Bolognaprozess und sprechen damit als „diejenigen, die in der täglichen Erfahrung mit den Resultaten des Prozesses konfrontiert sind.“ (S. 9) Aus unterschiedlicher Perspektive kommen die Autorinnen und Autoren überein, dass die Konsequenzen der fundamentalen „Reformen“, der durchgängigen und konsequenten Veränderungen der Studienstruktur viel zu wenig bedacht und analy-

siert werden. Es zeigt sich schon heute „eine generelle Anpassung der Lehre an die Berufsausbildung“ (S. 22). Der Lernstoff wird zerstückelt, Prüfungswissen wird auswendig gelernt, eine der Universität angemessene Form des Lehrens und Lernens findet kaum noch statt. Dabei wäre es doch in einer immer komplexer werden und globalisierten Welt viel wichtiger, als umfassendes Ziel der zukünftigen Hochschule in der Demokratie die Verständigungsfähigkeit hervorzuheben, wie Gesine Schwan in ihrem Beitrag fordert.

Es braucht „... Menschen, die es gelernt haben, über den Tellerrand ihrer eigenen Interessen, ihrer Lebenswelt, ihrer Profession, ihres Spezialgebiets oder ihrer Weltanschauung“ hinaus zu blicken (S. 33). Die aber werden eher rar nach einer Universitätsreform, die Jochen Hörisch auf die kurze Formel „Formalisierung, Verschulung, Enterotisierung“ bringt (S. 39).

Dass es nicht nur die Umstellung auf „gestufte Studiengänge“ ist, die den Hochschulen derzeit zu schaffen macht, verdeutlicht Ursula Link-Heer in ihrem Beitrag. Sie macht die abrupte und radikale Umstellung der Wissenschaftsberatung, die einst zugleich wissenschaftspolitische Beratung war, auf „Consult“ nach dem Modell der großen Unternehmensberatungen wie Berger und McKinsey für „... den Niedergang der deutschen Universität in der kurzen Zeitspanne eines einzigen Jahrzehnts“ verantwortlich (S. 58). Ebenfalls „eingemischt“ in die Belange der Hochschulen hat sich „der Hochschul-TÜV“, wie der Jurist Joachim Lege die Akkreditierungsagenturen bezeichnet. Für ihn ist „... die Akkreditierung der BA- und MA-Studiengänge durch Agenturen die Ersetzung der ...Wissenschaftsfreiheit durch Planwirtschaft – und das ohne gesetzliche Grundlage“ (S. 69).

Dass man die Reformen der Hochschulen nicht „... dem an bildungsfremden Kriterien wie Effizienz und Akzeptanz orientierten Verwaltungsdanken überlassen darf“, fordert Hans-Thies Lehmann (S. 95). Die von den Reformen stark in Mitleidenschaft gezogenen Geisteswissenschaften müssen sich viel stärker mit den gegenwärtigen Tendenzen auseinandersetzen. Universitäten müssen für ihn ein Raum bleiben (oder wieder werden?), in dem die „... wiederkehrende Erfahrung der Begegnung mit noch unvermessenem Gelände“ gemacht werden kann (S. 105). „Dafür braucht es nicht nur Schulung, sondern ganz wesentlich Zeit in einem prinzipiell ‚ineffizienten‘ Ausmaß“.

Der vorliegende Band schließt ab mit einem Beitrag von Nikolaus Müller-Schöll, der eine Zukunft der Universität nur eröffnet sieht, „... wenn die Krise nicht negiert oder verdrängt, sondern affirmiert und als Chance begriffen wird, eine überkommene Institution anders neu zu begründen“ (S. 126). Er macht dies deutlich am Beispiel der Krisen und der sich daraus ergebenden Entwicklungen um 1800 (Humboldts „Idee der Universität“, Begriff „Bildung“) und 1968 (Chance zur Demokratisierung) und führt die „Wunden der Reform“ heutiger Zeit auf, nach deren Beseitigung sich eine Universität der Zukunft anders neu erfinden kann.

Uns Weiterbildner/innen sollte zum Schluss mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen ein Satz aus dem Beitrag von Gesine Schwan nachdenklich machen: „Wenn gegenwärtig die Notwendigkeit lebenslanger Weiterbildung mit der kurzen sogenannten ‚Halbwertszeit‘ des Wissens begründet wird, so verweist dies auf eine Gedankenlosigkeit (...). Wirklich reflektiertes Wissen wird nämlich nicht nach drei Monaten ungültig (...“ (S. 30). **Christiane Brokmann-Nooren**

Heidsiek, Charlotte

Reflexion und Organisationsberatung. Peter Lang GmbH, Frankfurt/Main, 2009, 269 S., 44,80 Euro, ISBN 978-3631584705

Man muss nicht zwingend ein kritischer Erziehungswissenschaftler sein, um zu vermuten, dass zwischen dem Anspruch einer pädagogischen Reflexionsfolie „Bildung“ und einer Organisationsberatung in einem Wirtschaftsunternehmen eher geringe Gemeinsamkeiten bestehen. Wie sollte es auch anders sein: Zweckfreiheit im Handeln nebst Emanzipation des Subjekts auf der einen Seite und Verwertungsinteresse auf der andere Seite bilden gemeinhin eine unheilige Allianz.

Um so mehr ist die hier vorliegende Studie von Charlotte Heidsiek als innovativ zu würdigen, in der es ihr aus organisationspädagogischer Perspektive darum geht, den stetig zunehmenden Markt der Organisationsberatung eben doch mit jenem Reflexionsanspruch zu konfrontieren, der als konstitutives Element Bildung erst möglich macht. Was damit in dieser Arbeit zunächst als Professionalisierung der Organisationsberatung aufscheint, beinhaltet gleichwohl mehr als einen appellativen Charakter. Heidsiek markiert in ihrer bildungs-

theoretischen und mit dem Ansatz der Handlungs- und Aktionsforschung durchgeführten Untersuchung von Reflexionselementen in konkreten Beratungsprozessen genau die Kernproblematik, die wiederum Bildung erschwert. Gemeint ist die ökonomische Wertebasis und Zweckrationalität des Unternehmens denen beide Seiten, d.h. hier sowohl die Organisationsmitglieder als auch die Berater selbst unterliegen. Denn obgleich Reflexionsschleifen und Selbstreferenz zum grundlegenden Inventar beraterischer Konzepte und Settings gehören – und dies arbeitet die Autorin gründlich heraus – bleibt es in der Kultur einer Organisation nicht nur eine offene Frage, ob Reflexivität generell im ökonomischen Diskurs einen Mehrwert darstellt oder nicht, sondern darüber hinaus, wie es im Kontext von Abhängigkeiten nicht nur dem einzelnen Mitarbeiter oder dem Team, sondern an erster Stelle auch der Organisationsberatung selbst möglich ist bzw. wahrlich gelingen kann, die eigenen Abhängigkeiten, Machteinflüsse, Konkurrenzen, Instrumentalisierungen und Projektionen offen zu legen und selbstreflexiv zu hinterfragen, ohne den Erfolg des jeweiligen Auftrages zu gefährden.

Ein solch voraussetzungsvoller Prozess braucht indes Vertrauen, Mut und einen Rahmen, in dem dies zur Kultur gehört. Hier sieht Heidsiek eine entscheidende Herausforderung für eine bildungsorientierte Organisationsberatung und plädiert für eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung in aller Vielfalt, d.h. sowohl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Arbeit und Leistung, wie auch für die Rollen und Rahmenbedingungen der Organisation und ihrer Beratung.

„Eine Kultur der Anerkennung in unserer heutigen Gesellschaft schaffen – Welch eine mutige und schöne Aufgabe für Wissenschaft und Praxis“, so die abschließende These der Autorin und gleichsam gelebtes Credo ihrer hier vorlegten Dissertation. So ist es bei weitem nicht selbstverständlich, dass in einer Forschungspublikation so kritisch reflexiv Ausschnitte eigener Praxisprojekte in ihren Fragezeichen und Unzulänglichkeiten offengelegt werden, wie das in dieser Arbeit der Fall ist. Aber genau mit dem hier aufgebrauchten Mut liegt im Ergebnis der besondere Wert dieser Arbeit, nämlich nicht nur den Anspruch der (Selbst-)Reflexivität unter der Ambition von Bildung und Professionalisierung einzufordern, sondern die Widersprüchlichkeit und Komplexität eines solchen Anspruches am eigenen Beispiel theoretisch und praktisch ausgeleuchtet zu haben. **Steffen Kirchhof**

Helsper, Werner; Hillbrandt, Christian; Schwarz, Thomas (Hg.)

Schule und Bildung im Wandel – Anthologie historischer und aktueller Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, 454 S., 89,90 Euro, ISBN 978-3531153056

Dr. Werner Helsper ist Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Christian Hillenbrandt ist Studienrat am Berufskolleg mit beruflichem Gymnasium, Lehrbeauftragter und Doktorand an der Universität Duisburg-Essen. Thomas Schwarz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Unterrichtsbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen.

Der Band versammelt Beiträge ausgewiesener Wissenschaftler zu Schule und Bildung. Beginnend mit Aufsätzen zur Historie, über die Schule-Gewalt-Problematik bis hin zu Perspektiven auf gegenwärtige Probleme werden Fragen zu Erziehung, Schule und Bildung thematisiert.

Im historischen Teil beschäftigten sich die Autoren u.a. mit Jugendkulturen beginnend mit der Hitlerjugend.

Im zweiten Teil werden die Gewalt-Problematik an Schulen und Präventionsmöglichkeiten erörtert. Die Themen reichen von Mobbing über Gewalt durch Mediennutzung bis hin zu Theaterpädagogik als Methode zur Gewaltprävention.

Im dritten Teil werden gegenwärtige Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag dargestellt. Dabei wird auch manches Mal offen Kritik an der aktuellen Bildungspolitik geäußert.

Thomas Schwarz beleuchtet in seinem Beitrag anschaulich die Themen Schulangst, Schulverweigerung und Hochbegabung und deren Zusammenhänge anhand eines Fallbeispiels.

Insgesamt zeichnet sich der gesamte Band durch eine angemessene Dichte von Fall-, Beispiel- und Studienmaterial aus, welches die Autoren für ihre Beiträge zu Grunde legen. So gewinnen die Leser/innen nicht nur einen Überblick der Themenvielfalt, sondern auch einen wissenschaftlichen Einblick in die Genesis der Phänomene.

Das Buch ist daher gleichermaßen interessant für Dozierende und Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, für Lehrkräfte und Eltern sowie für weitere Interessierte. **Melanie Korn**

Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine

Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2007). Schneider Verlag, Hohengehren, 2009, 274 S., 24 Euro, ISBN 978-3834005342

Was soll man rezensieren, wenn sich die Expertinnen und Experten der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zusammenfinden und einer der Herausgeber auch noch Partner im Vorstand der DGWF ist? Gibt es eine dringende Leseempfehlung, dann hat es zumindest ein Geschmäcke. Gibt es einen Hinweis auf diesen oder jenen „Mangel“ oder eine nickelige Frage, warum es fünf Quartale braucht, bis das gute Buch endlich auf dem Markt ist – dann geht es auch nicht gut aus. Die Rezension zurückgeben? Nein, lieber die Konzentration auf das Wesentliche.

Neben den Einführungen von Joachim Ludwig und Peter Alheit gibt es sechs Abschnitte mit insgesamt 22 Beiträgen.

- Strategien lebenslangen Lernens in internationaler Perspektive
- Weiterbildungsorganisationen, Netzwerke und Regionen
- Adressaten und Teilnehmer
- Lebenslanges Lernen zwischen Lebenslauf und Biographie, Steuerung und Kontextbezug
- Evaluation und Zertifizierung
- Beobachtungen in den Arbeitsgruppen

Die wissenschaftliche Weiterbildung scheint nur an einigen Punkten auf – so zum Beispiel bei Hochschulen als Partnern in internationaler Perspektive, bei regionalen kooperativen Strukturen sowie bei (Selbst-)Lernarchitekturen und deren Evaluation. Expliziten Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt Judith Bartel in ihrem Beitrag „Lernen zwischen Kontextgebundenheit und Selbstgestaltungsanspruch. Rekon-

struktion von Diskrepanzerfahrung und Lernprozessen bei Teilnehmenden aus einem Weiterbildungsstudiengang“ (S. 161–173).

Drei weitere Beiträge haben mich besonders angesprochen:

- aus internationaler Perspektive: Bernd Dewe und Peter Weber „Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept ‚Lebenslanges Lernen‘“ (S. 16–26),
- aus der Finanzierungsperspektive: Martin Dust „Gekürzte Zuschüsse – verändertes Profil? Zur Transformation öffentlicher Weiterbildung im regionalen Vergleich“ (S. 76–93) und
- im Kontext der Diskussion von Regionalisierungskonzepten (Kommunalisierung): Anke Grotlischen „Expertise Zukunft Lebenslangen Lernens. Eine indikatorgestützte Regionalanalyse“ (S. 202–215).

Ach ja: das mit dem zeitlichen Abstand zwischen Tagung und Erscheinung der Dokumentation ist mir wirklich aufgefallen – und die herzliche Leseempfehlung gibt es dennoch: Gute Bücher bleiben länger aktuell. **Martin Beyersdorf**

Knoll, Jörg

Lern- und Bildungsberatung – Professionell beraten in der Weiterbildung. Reihe: Perspektive Praxis, Bertelsmann Verlag – wbv, Bielefeld, 2009, 131 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3763919567

Beratung bedeutet, in Interaktion zu treten, eine Beziehung aufzubauen – zwischen Berater/in und Ratsuchendem/r.

Mit seinem Buch „Lern- und Bildungsberatung“ tritt Jörg Knoll in eine aktive Beziehung zum Lesenden. Gleich zu Beginn lädt er seine Leserinnen und Leser ein, die Inhalte seines Buches auf ihre persönliche Beratungs- und Alltagspraxis zu beziehen. „Es wäre schön, wenn Sie und der vorliegende Text in einen lebendigen Austausch miteinander träten und sich dabei ansatzweise von dem etwas widerspiegelt, was für Beratung kennzeichnend ist: die Wechselbeziehung zwischen der eigenen Person und einem Gegenüber.“ (S. 9)

So stellt Knoll am Anfang vier unterschiedliche Beratungssituationen vor, die in der Lektüre in immer neuen inhaltlichen Konstellationen eine Rolle spielen. An ihnen und vielen anderen praktischen Beispielen macht er deutlich, wie differenziert das Feld der Bildungsberatung ist, worum es z.B. bei Übertragung und Gegenübertragung geht oder wie sich die verschiedenen von ihm vorgestellten Interventionsmöglichkeiten in der Beratung anwenden lassen. Außerdem nutzt er sie dazu, die Leserinnen und Leser immer wieder dazu aufzufordern, eigene Lösungsmöglichkeiten für die Situationen zu finden, verknüpft mit dem jeweiligen Inhalt, der gerade gelesen wird.

Knoll gelingt es, sich mit Themen wie dem Grundverständnis von Beratung, konkreten Gestaltungsmöglichkeiten von Beratungssituationen verbunden mit professionellem Handeln, Hintergrundmodellen der Bildungsberatung oder dem Schwerpunkt Lernberatung auseinander zu setzen, gleichzeitig seine Leserschaft einzubeziehen, zum Reflektieren anzuregen und das Thema Lern- und Bildungsberatung aktiv zu erschließen. Beeindruckend sind seine Ausführungen zur Abgrenzung bzw. Verhältnisbestimmung von Therapie und Beratung. Aufgrund von „(...) gemeinsamem Grundlagenwissen und gemeinsamen Haltungen und Handlungsformen“ (S. 67) vergleicht Knoll sie mit Geschwistern. „Dennoch sind sie nicht völlig gleich wie ‚Zwillinge‘“, sondern durchaus voneinander zu unterscheiden.

Die Grenze „liegt in der Aufarbeitung der Tiefendimensionen so genannter Probleme, also dessen, was lebensgeschichtlich und psychodynamisch im Hintergrund liegt und das Erleben und Verhalten bestimmt, ohne bewusst zu sein.“ (S. 67f) Dennoch haben beide „mit dem Leben zu tun, mit dessen oftmals gewundenen und merkwürdigen Entwicklungen und Verwicklungen, die sich im Wechselspiel zwischen Biographie und aktueller Umwelt ereignen.“ (S. 67)

Der Autor ermutigt mit seinem Buch Neues in der Beratung auszuprobieren, er verstärkt und bestätigt bekannte Erkenntnisse, lässt diese jedoch gleichzeitig in einem neuen Licht erscheinen und motiviert so zum Handeln. Wissenschaftliche Hintergründe, Herausforderungen in der Beratungsarbeit und Transfermöglichkeiten in die Praxis stellt er anschaulich und kurzweilig dar, so dass dieses Buch zu einem – mitunter nachdenklichen – Lesevergnügen wird.

Erfreulicherweise umfasst Knolls Buch nicht nur die theoretischen Hintergründe und praktischen Bezüge durch immer wiederkehrende Beispiele aus eigenen Beratungserfahrungen, sondern er weist auch auf Möglichkeiten und die Notwendigkeit der Professionalisierung der Beratenden hin. So erwähnt er beispielsweise die über fünf Module andauernde Qualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ als einen Ort der Weiterbildung und -entwicklung der eigenen Kompetenzen von Beraterinnen und Beratern (S. 113f).

Ein Glossar mit verständlichen Erläuterungen der wichtigsten Begriffe und Ansätze aus der Bildungsberatung runden den Band ab.

Alles in allem hat Knoll ein stilistisch ansprechendes, zum Über- und Weiterdenken anregendes Buch geschrieben, das nicht nur für Lern- oder Bildungsberater/innen empfehlenswert ist. **Henriette Greulich**

Konrad, Klaus

Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2008, 245 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3781515840

Das Buch gibt dem Leser einen dezidierten Einblick in die Konzepte des Selbstgesteuerten Lernens. Es hat den Charakter eines Studientextes und richtet sich an Praktiker/innen, Wissenschaftler/innen und Studenten/innen. Das Selbstgesteuerte Lernen wird dabei aus einer theoretischen, empirischen und einer praktischen Sichtweise beleuchtet. Konrad stellt dabei in den einzelnen Kapiteln nicht nur die Vorteile des Selbstgesteuerten Lernens dar, sondern beleuchtet auch mögliche begriffliche Schwierigkeiten, Einschränkungen beim Einsatz und Nachteile.

Im ersten Kapitel wird eine begriffliche Näherung an das Selbstgesteuerte Lernen durchgeführt. In der Abhandlung zur begrifflichen Näherung bearbeitet der Autor ein sehr weites Feld. Von behavioristischen zu konstruktivistischen Ansichten über Lernen zur Darstellung des Paradigmenwandel in der Interpretation der Rolle des Lerners vom rein passiven Konsumenten zum aktiv handelnden Subjekt. Trotz der Ausweitung auf diverse Themenfelder werden alle diese Felder immer wieder in Bezug zu dem Begriff des Selbstgesteuerten Lernens genommen – ohne sich dabei in Details zu verlieren.

Die Herangehensweise der Ausweitung und dann anschließenden Fokussierung auf Selbstgesteuertes Lernen wird auch in den darauf folgenden Artikeln eingehalten. Alle dargestellten Sachverhalte werden umfangreich mit Grafiken verdeutlicht. Die Grafiken sind dabei aufschlussreich und erhöhen das Verständnis des dargestellten Sachverhalts. Leider ist bei den Grafiken nicht immer deutlich, ob es sich dabei ausschließlich um vom Autor erstellte Grafiken handelt, oder ob diese auch in fremden Quellen zu finden sind. Mit einer anschließenden Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen des Kapitels und Fragestellungen zur Reflektion wird das Buch dem Charakter eines Studientextes mehr als gerecht.

Im zweiten und dritten Kapitel werden die Leser in der anhand Kapitel 1 verdeutlichten Art geführt. Der Autor wendet sich empirischen Befunden zu, welche den Erfolg von Selbstgesteuertem Lernen verdeutlichen. Dabei werden die den Untersuchungen zugrunde gelegten Theorien und Konstrukte zunächst umfangreich erklärt, um sich dann den Erkenntnissen aus den empirischen Daten zuzuwenden. Im Rahmen der vorgestellten empirischen Studien wird auch darauf geachtet, dass jeder den statistischen Auswertungsverfahren folgen kann. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass der Autor versucht, auf die Bedürfnisse jeder Lesergruppe einzugehen. Besonders empfehlenswert ist dabei, dass in diesem Kapitel auch empirische Ergebnisse behandelt werden, die Anlass dazu geben, sich kritisch mit der Effektivität des Selbstgesteuerten Lernens auseinander zu setzen. Der Autor erwähnt nicht nur Studien aus dem Schulbereich, sondern auch aus dem Bereich des Lernens von Erwachsenen. Dabei wird besonders auf dem Bereich des Lernens in Hochschulkontexten eingegangen. Anhand der vorgestellten Studien wird in diesem Kapitel dargestellt, dass der Erfolg des Selbstgesteuerten Lernens in hohem Maße vom erwarteten Kenntniszugewinn abhängig ist. Wenn es vorrangig darum geht, oberflächliches Fachwissen reproduzieren zu können, ist nach Konrad Selbstgesteuertes Lernen nur bedingt zu empfehlen.

Das Kapitel 4 beschäftigt sich mit Anwendungsempfehlungen für den praktischen Einsatz. Hier werden eine Vielzahl von Empfehlungen zu Vorgehensweisen und Hinweise zu Materialien gegeben. Besonders empfehlenswert ist in diesem Kapitel die Beschreibung einer Einführung des Prinzips des Selbstgesteuerten Lernens bei Lernergruppen, welche bisher wenige Erfahrungen mit Selbstgesteuertem Lernen hatten. Kritisch ist

dabei anzumerken, dass sich dieses Kapitel vorrangig mit den Einsatz in der Schule beschäftigt und andere pädagogischen Handlungsfelder zu kurz kommen. Die vorgestellten Materialien und Verfahrensweisen lassen sich dennoch auf weitere pädagogische Handlungsfelder übertragen.

Mit dem letzten Kapitel wird das Selbstgesteuerte Lernen aus allen relevanten Sichtweisen beleuchtet und dargestellt. Das Buch wird dem eigenen Anspruch gerecht, sich an Praktiker/innen, Wissenschaftler/innen und Studenten/innen zu richten. Hervorzuheben ist dabei, dass es gelungen ist, in jedem Kapitel Inhalte für jede Lesergruppe bereitzustellen. Auch die theoretischen und empirischen Betrachtungen sind sowohl für Wissenschaftler/innen und für Praktiker/innen lesens- und empfehlenswert. Jedes Kapitel fasst aktuelle Konzepte, Theorien und Ergebnisse prägnant zusammen und gibt wichtige Hinweise zur weiteren Vertiefung. **Thorben Wist**

Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin; Ziegele, Frank

Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Edition Stifterverband, Essen, 2008, 146 S., ISBN 978-3922275268

Der Titel dieser Studie ist unglücklich gewählt. Zementiert dieser neu kreierte Sektor „Quartäre Bildung“ als Bereich der Weiterbildung doch nur die ungeliebten Strukturen des mehrgliedrigen und bis dato weitgehend noch undurchlässigen deutschen Bildungssystems. Der Stifterverband präsentiert hier das Ergebnis einer Unternehmensbefragung bezüglich der Nachfrage der Wirtschaft nach Weiterbildungsangeboten von Hochschulen.

Vier Handlungsfelder werden identifiziert: 1. Rahmenbedingungen, 2. Strategie, 3. Struktur, 4. Management und Marketing.

1. Zu den Rahmenbedingungen wird festgestellt, dass diese staatlicherseits optimiert werden müssten. Das heißt z. B., dass die Einnahmen in voller Höhe in der Einrichtung verbleiben sollen. Ausgründungen sollen erlaubt und erleichtert werden. Die Durchlässigkeit/Anerkennung zwischen beruflicher

- und Hochschulbildung muss gewährleistet sein (Modularisierung). Bestehende Anreizsysteme sollen genutzt bzw. neu geschaffen werden. Und in Richtung Politik, hier: KMK, ertönt der Ruf nach Flexibilisierung der strikten Vorgaben (etwa: Anzahl der Credit Points pro Abschluss), Streichung der Unterscheidung zwischen konsekutivem und nichtkonsekutivem Master sowie Einführung eines weiterbildenden Bachelors, der ja bereits an einigen Hochschulen angeboten wird.
2. Hinsichtlich der Forderung nach einer Strategie wird die Balance zwischen anfrage- und nachfragegesteuerten Angeboten gefordert. Die Hochschulen sollten sich als „Trend-Scouts“ der Wirtschaft verstehen: Welche Weiterbildung brauchen Unternehmen in Zukunft? Bestehende Kooperation sollten auch auf andere Tätigkeitsfelder ausgedehnt werden: Technologietransfer, Patente, Recruiting von Alumni. Die Fachhochschulen sollten sich vor allem auf Weiterbildungs-Master konzentrieren aufgrund ihrer Praxisnähe – ein altes Vorurteil, das mit einer solchen Aussage weiter gepflegt wird.
 3. Die Aussagen zum Handlungsfeld „Struktur“ beziehen sich vor allem auf die Organisationsformen der Weiterbildung. Hier wird gefordert, die Vielfalt der Strukturen zuzulassen (Zentrale Einrichtung, Public Private Partnership (PPP), Tochtergesellschaft, Weiterbildungs-Akademie, e. V., Netzwerk etc.). Als Beispiel des PPP-Modells wird die Deutsche Universität DUW als „das“ PPP-Modell gefeiert. Es bleibt abzuwarten, ob die DUW diesen Erwartungen gerecht werden kann. Gleichzeitig gibt es die Forderung nach zentralen Service-Einrichtungen für Weiterbildung mit klar definierten Aufgaben. Ein nur scheinbarer Widerspruch?
 4. Die Hochschulen sollen ein so genanntes Risikomanagement etablieren. Die alte Diskussion von der Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage wird unter neudeutschen Stichwörtern wieder aufgegriffen: Open Enrolment (Angebot) steht dem Customising (Bedarf) gegenüber. Von der Sache her sind die Pole die gleichen geblieben. Weiterbildungsmodule sollen als „Produktpalette“ offeriert werden und die Besetzung eines Marktsegments, also die jeweilige Produktidee, soll je nach Hochschul-Profil anders aussehen. Die Akquise soll künftig durch eine Art „beratenden Vertrieb“ geschehen. Hochschulweiterbildner schwärmen aus und verkaufen den Firmen ihre Angebote. Aber ist Weiterbildung wirklich eine Ware und kann in „Vertretermanier“ verkauft werden? Ein durchaus bestehendes Problem wird ebenfalls erörtert: Das Hochschul-Personal ist bis dato noch nicht sehr geübt im adäquaten Umgang mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen.
- Insgesamt sind die Ergebnisse dieser Studie durchaus kritisch zu sehen, weil sie sehr wirtschaftsorientiert sind. Aber für einige eben sehr auf die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft ausgerichtete Hochschulen mögen die Ergebnisse von Nutzen und Interesse sein. Denjenigen seien auch die Tagungsdokumentationen empfohlen.
- Der Stifterverband präsentierte seine Ergebnisse nicht nur in Schriftform, sondern bot dazu auch eine Tagung am 19./20. November 2008 in Wiesloch an, auf der auch der DGWF-Vorstand vertreten war.
- Die Ergebnisse der Tagung finden sich unter: www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/quartaere_bildung/index.html **Beate Hörr**
- Pallasch, Waldemar; Hameyer, Uwe**
- Lerncoaching. Pädagogisches Training. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2008, Reihe: Pädagogisches Training, 196 S., 16,50 Euro, ISBN 978-3779921363
- Hier wird die Lernerperspektive aufgeblättert in allen ihren möglichen Facetten: vom Selbstbezug über Lerntheorien bis zu Praxismodulen und ihrer Umsetzung. Das alles ist sehr kompakt und dennoch anschaulich – eignet sich weniger für die theoretische Tiefschürfung, da es eher hoch komprimierte Bezüge gibt, sondern eher für den Anwender, wobei ihm auf konzeptioneller Ebene doch Einsatz abverlangt wird.
- Der Inhalt gliedert sich klar und nachvollziehbar und lädt zugleich zum Stöbern ein. Am Beginn steht die Klärung des Begriffs „Lerncoaching“, indem Lernen und Coaching auch in ihrer theoretischen Begriffsgeschichte präsentiert werden; neurophysiologische und biologische Kontexte bleiben nicht ausgeschlossen. Spezifische Lernarten werden ausgewählt unter der Vorgabe, dass sie dem Lerncoaching dienlich sein kön-

nen. Das mag für traditionelle Wissenschaft ein Fehltritt sein, ist aber aus konstruktivistisch-systemischer Sicht durchaus legitim. Angesprochen werden Lerngesetze, didaktische Modelle, Emotionsarbeit und mehr. Das fünfte Kapitel widmet sich dem Menschenbild, das darauf folgende dem motivierten Lernen (Lernen können (Ziel), Lernen wollen (Motivation), Lernen steuern (Selbstregulation), Lernen begleiten (Beratung)). Im siebten Kapitel schließlich gibt es die Zusammenführung für das Lerncoaching inklusive der Anforderungen an einen Lerncoach. Idealtypisch werden neun Module entworfen, die zumindest summarisch aufeinander aufbauen:

- Lernbiografie
- Lernbiografie II
- Lernen
- Lerncoaching I
- Didaktik
- Curriculum
- Kommunikation und Interaktion
- Systemik
- Lerncoaching II
- Lerncoaching III und IV
- Testing Landkarte: Lernen und Lerncoaching

Mit diesen Modulen ausgestattet geht es in zwei Praxisberichte: das Modellprojekt Lerncoaching (Fortbildung an der Thomas-Mann-Schule Lübeck) und die Berufsbegleitende Weiterbildung zum Lerncoach (Institut für Lerncoaching und Bildung Berlin). Schlussendlich folgt eine umfangreiche Literaturliste, in der auch viele Klassiker zu finden sind.

Ob damit die von den Autoren gestellte Frage „Wie können Menschen besser lernen?“ beantwortet ist, das möge jede Leserin oder jeder Leser selbst bedenken – ich habe allerdings Erkenntnisgewinn zu verzeichnen gehabt. **Martin Beyersdorf**

Pellert, Ada; Widmann, Andrea

Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Waxmann Verlag, Münster, 2008, Band 9; 169 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3830917991

Diese Publikation hat zum Ziel, die Leser/innen über wesentliche Kenntnisse des Personalmanagements

und über Grundfertigkeiten bei der Anwendung von Verfahren des Personalmanagements zu informieren sowie dazu zu befähigen, eine Analyse in Bildungsorganisationen (Universitäten) vornehmen zu können und relevante Fragestellungen für den Bereich der Wissenschaftsorganisation zu formulieren und diese zu bearbeiten.

Personalmanagement statt Personalverwaltung – das ist die Botschaft. Es wird angeregt, eine Verknüpfung von klassischen Instrumenten des Personalmanagements und spezifischen Besonderheiten in den Spannungsfeldern der Wissenschaftsorganisation vorzunehmen.

Die Leserinnen und Leser werden mit aktuellen Herausforderungen wie der zunehmenden Bedeutung von Personalmanagement, dem New Public Management und der Vereinbarkeit von Zielen und Strategie, gefolgt von Besonderheiten von Hochschulen als Organisation und der aktuellen Personalstruktur in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen in das Thema eingeführt. Im zweiten Abschnitt werden Aufgaben und Funktionen von Personalmanagement einschließlich der Ziele, Träger, Erwartungen und Zielgruppen vorgestellt. Die Betrachtung der Felder des Personalmanagements wird im dritten und umfangreichsten Kapitel ausführlich vorgenommen. Neben den klassischen Feldern und Instrumenten des Personalmanagements wie der Personalplanung, Personalgewinnung, Personalerhaltung, Personalbeurteilung (auch Karriereentwicklung und Karrieretypen an der Universität) und Personalentwicklung werden auch Querschnittsbereiche wie Arbeitsrecht und Controlling thematisiert.

Im vierten Abschnitt widmen sich die Autoren den anfangs erwähnten Herausforderungen und stellen konkrete Gestaltungsmöglichkeiten wie die Entwicklung einer Personalstrategie, adäquate Laufbahnmodelle, Aufnahmeprozesse, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Gender Mainstreaming vor. Die Modernisierung der Verwaltung sowie die Professionalisierung des Hochschulmanagements werden hier ebenfalls in den Blick genommen. Die Autoren schließen mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung, die durchaus motiviert, sich den Herausforderungen zu stellen, aber auch auf Gefahren bei der Implementation von Personalmanagement in Wissenschaftsorganisationen hinweist.

Die Leserinnen und Leser werden nach jedem Kapitel dazu eingeladen, sich den Fragen zum Themenbereich

zu widmen und zugleich auf vertiefende Literatur hingewiesen. Ein Stichwortverzeichnis und ein Glossar am Ende der Publikationen sorgen für eine übersichtliche und strukturierte Handhabung.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Autoren eine kurze und übersichtliche Darstellung der Situation von Wissenschaftseinrichtungen vorstellen und dabei Felder des klassischen Personalmanagements identifizieren, die sich für eine hochschuladäquate Ausgestaltung anbieten. Den Autoren ist durchaus bewusst, dass Hochschulen in hohem Maße durch Restriktionen wie Rahmenverordnungen und Tarifverträge legitimiert sind, jedoch laden sie dazu ein, schrittweise Änderungen anzugehen. Personalmanagement ist ein Prozess und zudem eine Führungsaufgabe, die sich auf die Strategieentwicklung der Organisation bezieht, das Leitbild einschließt und immer auf die Gesamtorganisation bezogen werden muss. **Maria Kondratjuk**

Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.)

Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 602 S., 49,90 Euro, ISBN 978-3531150161

Mit dem Handbuch reagieren die Autoren zum einen auf eine zunehmende alltagspraktische Relevanz, die die Medien in den letzten Jahren eingenommen haben, und zum anderen auf eine gewachsene Bedeutung von Fragen der Medienpädagogik und -erziehung in bildungspolitischen Diskussionszusammenhängen.

Angesprochen werden sollen sowohl Studierende, pädagogische Berufspraktiker als auch Wissenschaftler mit dem Ziel „einen fundierten und systematisch aufgebauten Überblick über Theorie, Forschung, Geschichte, gegenwärtige Diskussionspunkte und Handlungsfelder“ (S. 13) zu geben. Darüber hinaus besteht bei den Autoren die Absicht, mit dem Handbuch zur weiteren Professionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Medienpädagogik“ beizutragen sowie die Leser bei der Reflexion über das eigene medienpädagogische Handeln zu unterstützen.

Um diese Ziele zu erfüllen, wurde das Handbuch in sieben Abschnitte gegliedert, unter denen sich insgesamt über 80 Beiträge zu recht unterschiedlichen Themen und Fragestellungen finden lassen. Die Abschnitte be-

schäftigen sich mit (1) Geschichte und Strömungen, (2) theoretischen Bezügen, (3) Forschung in der Medienpädagogik, (4) Medienentwicklung, (5) Diskussionsfeldern der Medienpädagogik, (6) Praxisbezügen und (7) mit den beruflichen und professionellen Aspekten der Medienpädagogik.

Exemplarisch für die Vielfalt und Besonderheit des Handbuchs lässt sich der Abschnitt zu den theoretischen Bezügen der Medienpädagogik vorstellen. Neben erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, psychologischen und medienphilosophischen Theoriebezügen werden auch bestehende Theorieansätze und Annahmen wie z.B. zur Kultivierungshypothese oder dem Eskapismus-Konzept aufgegriffen. Gerade dieser über 200 Seiten umfassende Abschnitt zu den theoretischen Bezügen lässt sich als ein Unterscheidungs- bzw. Alleinstellungsmerkmal des Handbuchs gegenüber thematisch ähnlichen Handbüchern und Sammelbänden, die in den letzten Jahren erschienen sind, charakterisieren. Dabei ergibt sich die Besonderheit nicht zuletzt aufgrund der interdisziplinären Perspektive, die die einzelnen Autorinnen und Autoren einnehmen.

Neben inhaltlichem Niveau, Aktualität und Vielfalt der meisten Beiträge lässt sich auch die Handhabbarkeit des Buchs, die sich insbesondere durch die für ein Handbuch angemessene Kürze und Prägnanz der einzelnen Beiträge (i. d. R. 4–10 Seiten) ausdrückt, positiv bewerten. Ein wenig irritierend wirkte die versuchte Vereinheitlichung des Buchs durch die Durchnummerierung der Abschnitte und die Setzung der Autorennamen erst am Schluss eines jeden Beitrags. Hier wird die Absicht der Herausgeber nicht ganz klar, da ja gerade der Charakter eines Handbuchs eher dem eines Nachschlagewerks als dem einer linearen wissenschaftlichen Abhandlung nahekommt.

Weitaus stärker zu kritisieren ist allerdings das Fehlen eines einführenden Kapitels zu Beginn des Handbuchs bzw. von einführenden Kapiteln zu Beginn eines jeden Abschnitts. Lediglich in einem zweiseitigen Vorwort werden Absicht und Vorgehen von den Herausgebern beschrieben. Wünschenswert wäre hier zumindest eine stärkere argumentative Begründung und Verzahnung der einzelnen Abschnitte und Themen des Handbuchs oder auch eine über die Einzelbeiträge hinausgehende Einbettung der Medienpädagogik – trotz interdisziplinärer Einflüsse und Ansprüche – als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Das Handbuch bietet daher keinen homogenen Überblick über das Feld der Medien-

pädagogik, sondern eher eine Zusammenstellung bedeutender Facetten, einer nicht klar abgrenzbaren Disziplin.

Das abschließende Fazit wird durch die Beanstandungen allerdings nicht geschmälert. Den Herausgebern gelingt es mit dem Handbuch Medienpädagogik durchaus, ihre oben beschriebenen Ziele zu erfüllen. Das Handbuch leistet somit nicht nur als umfassende Einführung zu den Begrifflichkeiten und Konzepten der Medienpädagogik einen wichtigen Beitrag, sondern unterstützt zugleich auch eine weitere Professionalisierung der noch jungen Disziplin der Medienpädagogik. **Timm C. Feld**

Schachtner, Christina; Höber, Angelika (Hg.)

Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Campus, Frankfurt 2008, 352 S., 25,90 Euro, ISBN 978-3593386096

Das 352 Seiten umfassende Herausgeberwerk von Christiane Schachtner und Angelika Höber, das auf eine 2006 an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt stattgefundene Tagung zurückgeht, verschreibt sich den Fragen rund um das Entstehen von Lerngemeinschaften im Cyberspace.

Christina Schachtner geht in ihrem Einstiegskapitel darauf ein, welches Wissen über digitale Medien erworben werden kann. Lernen wird als interaktiv und gemeinschaftlich verstanden. Formen von Communities und Szenarien werden dargestellt. Dabei spielen auch didaktische Prinzipien wie „Lernen durch Handeln“, Elemente des Interaktionismus und Konstruktivismus, „Spielerisches Lernen“ und „Kollaboratives Lernen“ eine Rolle.

Nach diesem einleitenden Aufsatz werden die theoretischen Grundlagen des Lernens und im Besonderen des Lernens mit digitalen Medien beleuchtet.

Dem aufrüttelnden, die Krise der Bildung darstellenden Beitrag von Oskar Negt folgt der auf dem Humboldt'schen Bildungsideal basierende Teil von Winfried Marotzki, der sich den Weisen der Artikulation im Web 2.0 widmet. Beide Texte schaffen es jedoch nur in Ansätzen, eine theoretische Hinführung zum eigentlichen Thema der Lerngemeinschaften zu leisten.

Der Beitrag von Elke Gruber plädiert aus erwachsenenpädagogischer Sicht für lebenslanges Lernen. Reinhard Komar spannt den kommunikationswissenschaftlichen Bogen zur Thematik auf, indem er über Gestalt und Design ausführt. Franziska Weder stellt die Frage, ob Communities als neue Öffentlichkeiten anzusehen sind und führt damit den (organisations-) kommunikationswissenschaftlichen Diskurs fort. Die Autorin stellt als eine der ersten im Band eine theoretische Fundierung für Communities im Lernkontext auf und versteht diese eher als Gemeinschaft denn als Gruppe.

Dem Thema des „Kollaborativen Lernens“ im Hochschulbereich gehen weiterhin Andrea Lampe und Claudia Zentgraf sowie Thomas Sporer mit seiner Darstellung des Projekts „Knowledgebay“ nach. Zum Lernfeld Chemie schreiben Jörg und Joachim Wendorff, und mit dem Thema des ePortfolio-Assessment befasst sich Phillipp Meyring. Gary Evans Sculder beschreibt den Einsatz von (Online-) Lernwelten für den interkulturellen Unterricht. Dem Thema des Einsatzes von Wikis geht Monika Neumayer unter dem Aspekt des Kollaborativen Lernens nach.

Von der Kollaboration zu den kooperativen Lernkulturen außerhalb von Bildungsinstitutionen führen uns im vorliegenden Band Oana Mitrea, Karlheinz Benke sowie Alexander Brunner mit Stefan Kühne und Gernot Tscherteu mit Christian Langreiter. Dem speziellen Gender-Aspekt beim Online-Lernen geht Monika Kastner nach. Über Onlinerollenspiele bei Mädchen schreiben Sabine Zauchner, Birgit Zens, Karin Siebenhandl und Wolfgang Jütte. Im selben Kontext stellen Ulrike Schmidt und Marianne Prenner spezielle Plattformen für Frauen vor.

Einen speziellen Fokus auf die Kollaboration im Fokus der Erwachsenenbildung gibt das letzte inhaltliche Kapitel. Unter der Überschrift „Konkurrieren oder Kooperieren“ geht Gabriele Frankl auf den Aspekt der Leistungserbringung in Learning Communities ein. Einen ähnlichen andragogischen Fokus auf das Thema haben Angelika Höber mit einer arbeitsplatzbezogenen Auseinandersetzung mit E-Learning und Alexa Pieper sowie Christian Nowak mit Darstellungen von Blended-Learning-Aktivitäten.

Den Band runden die Ausblicke in Form zweier Gespräche von Christina Schachtner mit Matthias Horx zur Zukunft des Lernens und Susanne Krucsay zur Entwicklung der Media Literacy ab.

Das Bild der Communities als neue Lern- und Wissensräume erscheint vielversprechend, doch die unterschiedlichen Themen der Beiträge führen, was bei der Dokumentation einer Tagung aber verständlich ist, manchmal etwas vom Kernbereich der Ambition des Herausgeberwerks weg. Trotzdem stellt der Band eine Bereicherung für die an E-Learning Interessierten, aber auch für die wissenschaftlich tätige Gemeinschaft, die sich mit „Communities“ befasst, dar. **Klaus Bredl**

Thompson, Christiane; Weiß, Gabriele (Hg.)

Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Reihe Pädagogik, transkript, Bielefeld 2008, 228 S., 26,80 Euro, ISBN 978-3899428599

Für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen erst einmal schwere Kost. „Philosophisches Denken ist, ein dem Anfang verbundenes Denken, welches bestrebt ist, bislang Ungesehenes, Ungedachtes und Unerkanntes in den Blick zu bekommen.“ (S. 7) Gegenwärtig erfährt die (...) Frage (...), wie sich ‚Bildung‘ als Kategorie der Möglichkeit überhaupt empirisch identifizieren lässt, verstärkt Aufmerksamkeit“. (S. 11) Damit ist ein weiter Raum der großen Anstrengung des Begriffs in aller Vielfalt abgesteckt. Die Beiträge „verfolgen demnach bezogen auf die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft unterschiedliche Intentionen, die von grundbegrifflichen Verständigungen über neue historisch-systematische Zugriffe auf das pädagogische Feld zu kategorialen Neujustierungen des Pädagogischen reichen.“ (S. 15)

Den Zugang zu den Texten erleichtert ein Interview, auffindbar auf den Internetseiten des Verlages (www.transcript-verlag.de/ts859/ts859l.php, 15.5.2009). Die Autorinnen kennzeichnen ihr Buch in einem Satz: „Angesichts der Verflochtenheit von Bildung und Widerständigkeit werden neue Reflexions- und Handlungsspielräume der Pädagogik eröffnet.“ Und sie beschreiben die Bedeutung des Themas wie folgt: „Das Buch setzt mit zwei Thesen ein, die gegenwärtig in den Kultur- und Sozialwissenschaften breit diskutiert werden: Das ist die Infragestellung menschlicher Selbstbeschreibungen als Wissen gründende Subjektivität und die Problematisierung konsistenter bzw. geschlossener Theorieräume. Die Beiträge des Bandes werten diese beiden Thesen in (historisch-)systematischen pädagogischen Einzelstudien aus.“

Dabei wird generell eine kritische Haltung eingenommen: Bildung ist über den Zuwachs an Wissen und Kompetenz hinaus auf die Selbstbestimmung der Subjekte gerichtet. Diese aber stellt die Pädagogik vor zahlreiche Schwierigkeiten: Wie ist die Veränderung des Selbst durch Bildung zu denken? Was bedeuten Singularität und Existenzialität für die Pädagogik? Neue Denkräume sollen angesichts eines widerständigen und nicht-souveränen pädagogischen Sprechens erschlossen werden. Bildungstheorie löst sich in der allgemeinen Euphorie der empirischen Operationalisierung des Bildungsbegriffs nicht auf. Vielmehr betonen die Beiträge eigensinnig die Notwendigkeit der weiteren Entwicklung eines Bildungsbegriffs, der die Selbstfreigabe der Subjekte zum unverzichtbaren Inhalt hat. Daraus speist sich Widerstand und Kritik.

Nun, wer sich durch diese Kost auf nicht-traditionelle Wege führen lassen will, der ist in diesem Buche richtig. So geht es um Kants Theorie der Hochbegabung (Caroline Sommerfeld-Lethen), um Begriffsgeflechte zur Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt (Sebastian Manhart), um Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen (Malte Brinkmann) und um Vieles mehr; zum Beispiel auch um die Ironie in der Pädagogik (Oliver Krüger). **Martin Beyersdorf**

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft/Aktionsrat Bildung

Bildungsrisiken und -Chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 181 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531158358

Der von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) getragene „Aktionsrat Bildung“ stellt sein zweites Jahresgutachten vor. Dieses bearbeitet das Problem, wie sich das deutsche Bildungssystem auf veränderte Anforderungen durch die Globalisierung vorbereitet. Die bisher eingeschlagenen Strategien und Perspektiven scheinen unzureichend. **Randolf Rodenstock**, Präsident der VBW, betont: „Noch gehören wir zu den Globalisierungsgewinnern. Aber um diesen Vorsprung zu halten, müssen wir als rohstoffarmes Land deutlich mehr in Bildung investieren.“ (Pressemitteilung). „Die Ergebnisse zeigen, es wird höchste Zeit, dass wir uns diesem Veränderungsprozessen stellen“ (S. 9).

Allerdings zeigt gerade die Behandlung des Problems Globalisierung, dass die Gewissheiten von gestern die Unsicherheiten von morgen und die Offenheiten von heute sind. Alles, was noch vor einem Jahr über Globalisierung gesagt worden ist, erscheint angesichts der Finanzkrise und des Dilemmas der kapitalistischen Wirtschaft vor neuem Horizont.

Die Stellungnahmen des Aktionsrates sind bemüht, das Problem zu entschärfen. Es geht dabei einmal um eine Formalisierung der stattfindenden Prozesse, wenn damit nur die „Dynamiken, die weltweit wachsende Interdependenzen umfassen,“ gemeint werden (S. 24). Folgerichtig gibt es dann eine Relativierung der Risiken, die in einem „Sowohl-als-auch“ den Chancen gleichwertig gegenüber gestellt werden. Dabei wird unterschlagen, dass die negativen Konsequenzen andere Gruppen treffen – und zwar die Mehrheit – als die positiven Resultate, die es Wenigen immer noch ermöglichen, als Gewinner dazustehen.

Nach einer kurzen Beschreibung von Globalisierung als sozialem Phänomen, werden die Konsequenzen für überstaatliche Organisationen, für die Institutionen und für die Individuen relativ harmlos ausgebreitet. Danach werden die Auswirkungen in den verschiedenen Bildungsbereichen von der frühen Kindheit über die Primarstufe, den Sekundarbereich und die Berufsausbildung bis zur Hochschulausbildung und dem lebenslangen Lernen gekennzeichnet. Nach einer Zusammenfassung der Befunde werden Handlungsempfehlungen an die Politik gegeben.

Für die Hochschulausbildung beispielsweise wird zunächst auf den Bologna-Prozess als europäische Globalisierungsstrategie eingegangen (S. 93). Im Zentrum steht Kompetenzorientierung als Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung (S. 98). Dabei geht es um neue Lehr- und Lernformen, den Erwerb „globalisierungsrelevanter Kompetenzen“ (S. 99), die Stärkung der Mobilität zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildungsort Hochschule, Qualitätssicherung durch den Einbezug der Promotion als dritte Phase des Studiums und um lebenslanges Lernen. Von dieser Strategiekombination wird eine Senkung der Schwellen und eine Steigerung der Bildungsgerechtigkeit erwartet. In den Handlungsempfehlungen an die Politik heißt es dann: „Es wird empfohlen, sowohl die Bologna-Reform durchgängig umzusetzen als auch in den weltweiten Bildungsmarkt offensiv einzutreten“ (S. 149). Probleme und Risiken werden hier unterschlagen.

Die Konsequenzen und Erfordernisse für lebenslanges Lernen werden hauptsächlich aus der Perspektive des Einbezugs älterer Arbeitnehmer gesehen. „Es wird empfohlen, die Qualifikation aller Arbeitskräfte kontinuierlich im Lebenslauf, den sich rasch ändernden Anforderungen des globalen Arbeitsmarktes anzupassen und auf diese Weise eine Altersdiskriminierung zu verhindern. Dazu ist es erforderlich, die Relevanz von Bildung in der Bevölkerung und im Bildungssystem zu erhöhen. Berufliche Qualifikation kann nicht auf die relativ kurze Phase zu Beginn des Lebenslaufs beschränkt bleiben, sondern ist eine lebenslange Aufgabe“ (S. 150).

Negative Konsequenzen wie Kinder- und Altersarmut, Vorherrschen ökonomisch verwertbarer Qualifikationen und letztlich erhöhte Selektivität kommen nicht vor.

Peter Faulstich

Wörner, Alexander

Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden; 2. Auflage 2008, 132 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531163635

Dr. Wörner als Mitarbeiter im Geschäftsbereich Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen spricht mit dieser Publikation Lehrende an Hochschulen und Berufsakademien sowie Dozent/innen und Erwachsenenbildner/innen an und möchte sie in ihrer täglichen Arbeit – der Lehre – begleiten und entlasten.

Die Anleitung versteht sich als praxisbezogene Begleitung, die die Beziehung zwischen Dozent/in und Studierenden, der wichtigsten Erfolgsvariable guter Lehre, im Fokus hat.

Im ersten Abschnitt des Werks steht die Lehrperson als Voraussetzung gelingender Lehre im Mittelpunkt – als Einführung in ein förderliches Lehrverständnis. Der Hauptteil beschäftigt sich mit dem Lehren aus der Perspektive der Lehrenden. Zunächst werden die Leitprinzipien für die Lehrpraxis – Aktivität und Offenheit – vorgestellt. Weiter werden Grenzen der Planbarkeit, schwierige Situationen wie das Misslingen einer Übung oder der Umgang mit einem schweigenden Plenum sowie der Umgang mit Medien und Methoden thematisiert. Der Autor konzentriert sich auf den Umgang mit Gruppen und untermauert viele Situationen mit

praktischen Beispielen. „Meine Rolle als Lehrperson“ ist Thema des dritten Abschnitts. Hier werden eigene Rollen- und Aufgabenverständnisse (Rollenbild und Verantwortung) sowie die experimentelle Haltung des Lehrenden und Gelassenheit als Schlüsselkompetenz in den Blick genommen. Das Buch schließt mit kurzen knappen Leitsätzen und drei persönlichen Buchempfehlungen des Autors.

Die Mitteilung des Autors lautet ganz klar: Persönliche Lehrkompetenz lässt sich nicht auf Methodenkompetenz reduzieren, sondern ist individuell an jede lehrende Person gebunden. Gute Lehre entwickelt sich. „Perfekte“ Lehre gibt es nicht und sollte auch nicht das Ziel der Lehrenden sein. Vielmehr geht es um die eigene Einstellung und Verfassung im Prozess der Lehre. Kennzeichen eines langfristigen und guten Lehrverhältnisses ist, dass beide Seiten die Lehre als angenehm und zufrieden stellend erleben.

Mit dieser Publikation möchte der Autor helfen, in bestimmten Situationen souverän zu reagieren und unterstützt mit praktischen Tipps und Handlungsoptionen, die sich primär auf den persönlichen Umgang mit der Lehre und den Studierenden konzentrieren. **Maria Kondratjuk**

Zirfas, Jörg; Liebau, Eckart (Hg.)

Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Budrich, Opladen 2008, 220 S., 22,90 Euro, ISBN 978-386691564

Die Herausgeber Jörg Zirfas und Eckart Liebau haben einen Sammelband, bestehend aus 12 Beiträgen verschiedener Autoren, zusammengestellt, der sich mit den unterschiedlichen Facetten der (Un-)Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems befasst. Hierbei wird einleitend im Aufsatz „Bildung und Ungerechtigkeit“ vom Herausgeber Jörg Zirfas der Gerechtigkeitsbegriff beleuchtet und in Bezug zur Pädagogik gesetzt. Die grundsätzliche Frage, inwiefern Gleichheit bzw. Gleichverteilung – gerade im Hinblick auf Bildung – auch Gerechtigkeit bedeuten mag, wird aufgeworfen, aber freilich noch unbeantwortet gelassen.

Im ersten Kapitel „Kultur, Moral und Ästhetik“ findet sich zunächst der Beitrag „Die Bildung des Geschmacks“ vom Herausgeber Eckart Liebau. Hier wird die Verbindung von „Geschmack“ im Sinne der subjek-

tiven sinnlichen Wahrnehmung und dem daraus resultierenden Urteilsvermögen hergestellt. Liebau schlägt die Brücke von einer bei Nietzsche mit dem Primat der Physis begründeten Entstehung von Machtstrukturen und Stigmatisierung hin zur immer noch bestehenden Benachteiligung der Schüler der so genannten bildungsfernen Milieus im deutschen Schulsystem.

In „Migration und Bildungsgerechtigkeit“ von Ingrid Gogolin wird die Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems anhand der symbolisch als „Verlierer des Systems“ bezeichneten Kinder mit Migrationshintergrund angeprangert. Die Autorin zitiert unterschiedliche Studien, die belegen, dass Schüler mit Migrationshintergrund – bei nachgewiesener gleicher Leistung – schlechter eingestuft werden als Schüler ohne Migrationshintergrund. Der Beitrag „Gewissen – Ungerechtigkeit gegenüber dem Selbst“ von Gabriele Weiß setzt sich theoretisch mit der Bildung eines Bewusstseins für Ungerechtigkeit auseinander und erläutert die Zusammenhänge zwischen Gewissen, Mitleid und Unrechtsempfinden. Jörg Zirfas greift in „Ästhetik der Behinderung“ die Frage der Ästhetik und der allgemeinen Definition von Schönheit im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung auf. Wenn Schönheit per definitionem gleich zu setzen ist mit Macht, Stärke und Ganzheit, so erfährt der Mensch mit „gebrochenem“ Körper nicht nur den Verlust von Ästhetik, sondern auch die Ungerechtigkeit durch Ausgrenzung. Der „schönen Normalität“ (S. 91), so die abschließende Folgerung des Autors, wird auch im Bereich der Bildung mehr Gerechtigkeit zuteil als der „unschönen Behinderung“ (ebd.), die im deutschen System immer noch wenig integrativ, sondern exkludierend behandelt wird.

Der erste Beitrag des Kapitels „Generation, Geschlecht und Herkunft“ von Jutta Ecarius und Katharina Walgenbach trägt den Titel „Generationen, Bildung und Gerechtigkeit“ und behandelt – wie der Titel bereits andeutet – die Auswirkungen des demographischen Wandels und der daraus entspringenden Notwendigkeit zur Reformierung des Bildungssystems. Die Autorinnen konstatieren, dass angesichts der sich verschiebenden Altersstruktur der Bevölkerung die Bildungsinstitutionen reagieren und sich unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens in verschiedene Richtungen öffnen sollten. Annedore Prengel beschreibt in „Geschlechtergerechte Bildung?“ die noch heute aktuellen Auswirkungen von Geschlecht und Bildungserfolg und stellt abschließend fest, dass für eine Gewährleistung von Gerechtigkeit im Sektor Bildung langfristig die Gratwanderung zwischen

Anerkennung der Vielfalt von Geschlechterkulturen und einer Gleichbehandlung im Sinne von Chancengleichheit bewältigt werden muss. Im Beitrag „Soziale Herkunft und Bildung“ widmet sich Peter Büchner der Interdependenz von Milieuzugehörigkeit und Bildungserfolg. Anhand der nach Herkunft aufgeschlüsselten Ergebnisse der PISA-Studie wird eine deutliche Reproduktionstendenz der „Akademiker“-Milieus und der so genannten bildungsfernen Milieus erkennbar. Somit – so folgert Büchner – besteht in dieser Hinsicht eine Bildungsungerechtigkeit für die sozial Schwächeren, auf die das Bildungssystem mit der Übernahme von Verantwortung reagieren muss, die nicht mehr allein bei der Familie liegen darf.

Der nächste Beitrag von Klaus-Jürgen Timm eröffnet den Abschnitt „Schule“ unter dem Titel „Viel Selektion – wenig Leistung“. Timm führt hier beispielhaft auf, an welchen Stellen ein einzelner Schüler im deutschen Bildungssystem Selektion begegnen kann. Es beginnt mit den Möglichkeiten der Zurückstellung, Sitzenbleibens, Sonderschulüberweisung und endet beispielsweise mit der „Abschulung“ bei Nicht-Halten des Leistungsniveaus in der aktuellen Schulform. Die vielfältigen Optionen der Pädagogen, sich leistungsschwächerer oder einfach nicht „passender“ Schüler mit Hilfe dieses Systems der Selektion „entledigen“ zu können, begreift der Autor als stehenden Beweis für eine eklatante Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems.

Im Beitrag „Armut und Bildung“ eröffnet Wolfgang Mack die Perspektive der sozialräumlichen Dimension von Bildungsgerechtigkeit. Allgemein kann die Situation der Schulen in den „benachteiligten Stadtteilen“ (S. 175) als eher schwierig beschrieben werden, doch verweist der Autor auch mit der exemplarischen Darstellung zweier Schulen im Duisburger Arbeiterviertel Marxloh, wie mit Integrationsarbeit und der Umsetzung entsprechender pädagogischer Konzepte so etwas wie „Gerechtigkeit“ praktiziert wird. Meike Sophia Baader setzt sich in ihrem Beitrag „Unjust Community, Gerechtigkeit und Werte-Erziehung“ ganz theoretisch mit der Internalisierung von Werten auseinander und hinterfragt, inwieweit die Werteerziehung nicht auch Aufgabe der Bildungseinrichtungen ist. Hierzu stellt sie Kohlbergs Modell der „Just Community“ vor, in welcher hierarchiefrei und demokratisch Abmachungen im Kollektiv getroffen werden. Die Autorin veranschaulicht schließlich an mehreren Beispielen, dass das deutsche System von Bildung und Pädagogik jedoch noch nicht reif für dieses Modell zu sein scheint. Der letzte Beitrag

„Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit: Ist Hochbegabtenförderung ungerecht?“ von Andreas Schröer befasst sich mit der Frage, inwieweit in Deutschland die Notwendigkeit einer öffentlich subventionierten Förderung hochbegabter Schüler erkannt und anerkannt wird. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass im deutschen Schul- und Bildungssystem lediglich Gleichheit gewünscht ist. Dies wirkt sich in diesem Falle so aus, dass Hochbegabtenförderung in institutionalisierter Form nicht stattfindet, da keine Leistungsabweichung der Schüler – weder nach unten noch nach oben – in besonderer Weise gefördert werden soll.

Insgesamt bietet der Sammelband einen anschaulichen und vielseitigen Überblick über die deutsche Bildungslandschaft und verknüpft zudem die Betrachtungen unterschiedlicher Bereiche und Zielgruppen von Bildung mit der Darstellung verschiedener theoretischer Ansätze. Dadurch werden Einsichten in die – von Ungerechtigkeit geprägten – deutschen Bildungswirklichkeiten gewährt. **Miriam Radtke**

Volker Otto in memoriam

Prof. Dr. Volker Otto – bis 1992 mehr als zehn Jahre Beisitzer im Vorstand des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE, heute DGWF) – wurde am 3.5.1939 in Leipzig, das er 1953 in Richtung Westen verließ, geboren. Er ist am 17.3.2009 in Leipzig gestorben.

Der gelernte Schriftsetzer besuchte den Vorkurs des Frankfurter Bundes für Volksbildung zur Aufnahme in das Abendgymnasium und legte dort das Abitur ab. Er studierte Politische Wissenschaft und promovierte 1970 mit einer Arbeit über das „Staatsverständnis des Parlamentarischen Rates“. Im gleichen Jahr wurde er Mitarbeiter und ab 1974 stellvertretender Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV). Von 1977 bis 1989 war er Verbandsdirektor des Hessischen und von 1.11.1989 bis 5.2.2001 Direktor des Deutschen Volkshochschulverbandes. 2002 kehrte er nach Leipzig zurück. Die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig ernannte Dr. Volker Otto am 14.5.2003 zum Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik.

Während seiner Tätigkeit für die Volkshochschulen hat Volker Otto zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen vorgelegt und immer wieder Impulse für die Entwicklung der Erwachsenenbildung gegeben, die z. T. erst viel später in ihrer Reichweite aufgegriffen wurden, etwa zu: Weiterbildung und Medien, offenes Weiterlernen – Weiterbildung im Selbstlernzentrum (1979!), Strukturpolitik für die Volkshochschulen und öffentliche Erwachsenenbildung.

Im Vorstand des AUE hat Volker Otto konsequent die Position der Erwachsenenbildungsträger eingebracht. Er stand für eine Kooperationsstrategie, bei der es darum ging, die Trennung zwischen Hochschul- und Weiterbildung aufzuheben. Dies vertrat er mit hoher Verbindlichkeit und der ihm eigenen Verlässlichkeit. Solche Impulse fehlen. **Joachim Dikau/Peter Faulstich**

Deutsche Universität für Weiterbildung gestartet

Am 27. Mai 2009 war es endlich so weit: Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) mit Sitz in Berlin hat ihren Lehrbetrieb aufgenommen. Interessierte

können ab sofort das Studienprogramm anfordern. Im Oktober 2009 sollen drei Masterprogramme und 14 Zertifikatsprogramme in den Bereichen Wirtschaft und Management, Bildung sowie Gesundheit starten.

Der Start der DUW war mehrfach verschoben worden: Ursprünglich sollte die Hochschule, ein Zusammenschluss der FU Berlin und der Klettgruppe, im Herbst 2007 ihre Tore öffnen.

- Alheit, Peter; Felden, Heide von (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 245 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531156002
- Antz, Eva-Maria; Franz, Julia; Frieters, Norbert; Scheunpflug, Annette (Hg.) (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2 Bände. 320 S., 44,90 Euro, ISBN 978-3763938957
- Bäuerlen, Annika (2009): Personalentwicklung an Universitäten. Ein Beitrag zur Lernfähigkeit einer Organisation des Lernens. Europäischer Hochschulverlag, Bremen, 128 S., 48 Euro, ISBN 978-3836671217
- Brandt, Peter; Nuisl, Ekkehard (2009): Porträt Weiterbildung Deutschland. Themenbereich: Erwachsenenbildung, Reihe: Länderporträts Weiterbildung, wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 4. vollständig überarbeitete Auflage, 91 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3763919703
- Brokmann-Nooren, Christiane (2009): „Sie verbreiten eine kluge Atmosphäre“. Drei Befragungen zum Gasthörstudium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2009. BIS-Verlag, Oldenburg, 136 S., 6,80 Euro, E-Mail bisverlag@uni-oldenburg.de
- Buhr, Regina; Freitag, Wallburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz (Hg.) (2009): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Waxmann, Münster, 312 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3830920274
- Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig; Oswald, Valdim (Hg.) (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 237 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531168005
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 261 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531162867
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Tippelt, Rudolf (Hg.): Steuerung durch Indikatoren – methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen u.a., Budrich, 275 S., 28 Euro, ISBN 978-3866492462
- Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 207 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763938889
- Faulseit-Stüber, Andrea; Weiss, Karin; Gernentz, Johanna; Kron, Ulrike (Hg.) (2009): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bertelsmann, Bielefeld, 191 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763936663
- Freitag, Walburga (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 235 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763938780
- Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 270 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3763938841
- Hornberg, Sabine; Dirim, Inci; Lang-Wojtasik, Gregor; Mecheril, Paul (2009): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Waxmann, Münster, 202 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3830921288
- Keller, Andreas; Staack, Sonja (Hg.) (2009): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 206 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763942022
- Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hg.) (2009): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Waxmann, Münster, 224 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3830920595

- Kollewe, Lea; Kraft, Susanne; Seitter, Wolfgang (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 108 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3763919727
- Lassnigg, Lorenz; Babel, Helene; Gruber, Elke; Markowitsch, Jörg (Hg.) (2009): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 444 S., 36,90 Euro, ISBN 978-3706547093
- Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hg.) (2009): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 198 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763942152
- Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Schöningh, 1286 S., 112 Euro, ISBN 978-3506764966
- Münk, Hans-Dieter; Weiß, Reinhold (Hg.) (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 195 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3763911110
- Pilch Ortega, Angela (2009): „Indigene“ Lebensentwürfe. Lernprozesse im Kontext konkurrierender Wissensprofile. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 207 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3531164823
- Schlüter, Andreas; Strohschneider, Peter (2009): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung im Wissenschaftssystem als Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Berlin-Verl., Berlin, 160 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3827008497
- Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 261 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763938964
- schulheft 1/09 – 133 (2009): Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung. StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 104 S., 11 Euro, ISBN 978-3706547307
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2., überarb. u. erw. Aufl. 1058 S., 79,90 Euro, ISBN 978-3531154817
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 3., überarb. u. erw. Aufl., 1105 S., 79,90 Euro, ISBN 978-3531155067
- Unger, Alexander (2009): Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft – virtuelle Lernumgebungen und die neue Kultur des Lernens. Lit, Berlin u.a., 265 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3825815554
- wbv-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 196 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531164632
- Voigtländer, Christine (2008): Dynamische kundenorientierte Wertschöpfungsnetzwerke in der Weiter- und Fortbildung. Empirische Erkenntnisse, Referenzmodell und praxisorientierte Handlungsempfehlungen. Lohmar, Eul, 380 S., 57 Euro, ISBN 978-3899366655
- Zwingenberger, Anja (2009): Wirksamkeit multimedialer Lernmaterialien. Kritische Bestandsaufnahme und Metaanalyse empirischer Evaluationsstudien. Waxmann, Münster, 218 S., 25,50 Euro, ISBN 978-3830921479

8. bis 10. September 2009

6. Fernausbildungskongress der Bundeswehr an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg: „aus bildung handeln“

Weitere Informationen: www.hsu-hh.de/teletutor/index_7Gz0HkiKKKKjjjj.html

16. bis 18. September 2009

DGWF-Jahrestagung 2009 an der Technischen Universität Berlin: „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“

Weitere Informationen: www.dgwf.net/tagung.htm

24. bis 26. September 2009

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel“ in München.

Weitere Informationen: <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/tagungen.html>

23. bis 25. Oktober 2009

„Forschen, Lehren – Weiterbilden? Ziele und Status künftiger universitärer Weiterbildung in Niedersachsen“ an der Evangelischen Akademie Loccum

Weitere Informationen: www.loccum.de/programm/prog.html#oktober

28. bis 29. Oktober 2009

6. wbv-Fachtagung in Bielefeld: Perspektive Bildungsmanagement – Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten.

Weitere Informationen: www.wbv-fachtagung.de/index.html

3. bis 4. November 2009

Hochschulpolitisches Forum der Hans-Böckler-Stiftung: „Demokratische und soziale Hochschule“ in Berlin, Harnack-Haus

Weitere Informationen: www.boeckler.de

4. und 5. November 2009

Master Konferenz 2009 in Berlin – „Das Forum für Hochschule und Wirtschaft“. Themen u.a.: Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen bei weiterbildenden und praxisorientierten Master-Studiengängen. Ort: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften am Berliner Gendarmenmarkt.

Weitere Informationen: www.swop-exchange.de/konferenzen/master-konferenz-2009/news/zweite-master-konferenz.html

5. bis 7. November 2009

38. EUCEN-Konferenz in Jönköping: „Quality and Innovation in Lifelong Learning – Meeting the individual demands“

Weitere Informationen: www.eucen.org

1. bis 2. Dezember 2009

12. DIE-FORUM Weiterbildung: „Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das Lebenslange Lernen“ am DIE in Bonn.

Weitere Informationen: <http://www.die-bonn.de/por-trait/aktuelles/veranstaltungen.asp>

2. bis 4. Dezember 2009

15. ONLINE EDUCA BERLIN: Internationale Konferenz für technologisch gestützte Aus- und Weiterbildung in Berlin

Weitere Informationen: www.online-educa.com

8. bis 10. Februar 2010

1. internationaler Kongress der indischen Universität des dritten Lebensalters in Satna/Madhya Pradesh

Weitere Informationen: www.lill-online.net/online und <http://worldu3aconference2010.org>

27. bis 29. Mai 2010

39. EUCEN-Konferenz in Rovaniemi

Weitere Informationen: <http://www.ulapland.fi/eucen2010>

November 2010

23. internationaler Kongress der AIUTA (International Association of Universities of the Third Age) in Costa Rica

Orientierungsrahmen Medienbildung

Mitte Mai stellte Bundesbildungsministerin Annette Schavan den Expertenbericht „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ vor. Die von Wissenschaftlern und Berufspraktikern im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitete Expertise will zeigen, welche Kompetenzen notwendig sind, um in einem von digitalen Medien geprägten Lebensalltag zu bestehen und diese Medien sinnvoll zu nutzen, u. a. beim E-Learning oder in neuen kooperativen Arbeitsformen.

Der zehnteilige Bericht soll einen Orientierungsrahmen für die Medienbildung geben, an dem sich die vielen Initiativen zur Medienkompetenz messen lassen. Insgesamt ordnen die Verfasser der Studie der Medienkompetenz vier Themenfelder zu:

- Information und Wissen
- Kommunikation und Kooperation
- Identitätssuche und Orientierung
- Digitale Wirklichkeit und produktives Handeln

Der Bericht schließt mit der Forderung an Bund und Länder, die Medienbildung innerhalb ihrer Zuständigkeiten voranzubringen. Der Bund wird gesondert aufgefordert, mit einer Initiative zur Medienbildung in der Ausbildung zusammen mit den Sozialpartnern ein Signal zu setzen, auf das Initiativen der Länder oder Initiativen Dritter folgen sollten.

Download des Berichts: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf

Fernstudium im Selbstversuch

Wie funktioniert ein Fernstudium aus Sicht der Teilnehmenden? Wie schafft es beispielsweise ein Familienvater und Arbeitnehmer „nebenbei“ ein Fernstudium zu absolvieren? Um diese Fragen zu klären, hat sich Online-Redakteur Udo Fleckenstein zu einem Experiment entschieden und sich für das Fernstudium „Texter/Konzeptioner (Copywriter)“ bei der Hamburger Akademie für Fernstudien angemeldet. In seinem Blog berichtet er in wöchentlichem Rhythmus über die kleinen und großen Herausforderungen des Studiums in den eigenen vier Wänden. So schreibt er am 25. April unter der Überschrift „Mahnbriefe und erste Zweifel am Durchhaltevermögen ...“: „Mein soziales Umfeld hat in den

letzten Monaten gelitten und auch meine Familie, besonders meine Kinder, haben meinen Mangel an freier Zeit zu spüren bekommen. Ich hatte für mich den Anspruch, das unter dem Fernstudium weder meine Arbeit, noch mein Freundeskreis und schon gar nicht meine Familie leiden sollte. Das ist so definitiv nicht realisierbar.“ www.fernstudium-direkt.de/blog

E-Learning aus Trainersicht

Auch wenn schon seit Jahren über E-Learning diskutiert wird – nicht wenige Menschen können sich kaum vorstellen, wie sich E-Learning tatsächlich anfühlt. Wie sich im Web Gemeinschaften bilden, Moderatoren motivieren, Diskussionen in Gang kommen, gemeinsam gelernt wird. Daher startete die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg zusammen mit drei Moderatorinnen das Blog „Virtuelle Teamarbeit“: Dort schilderten und reflektierten sie in ihrem Online-Tagebuch anschaulich sechs Wochen Erfahrungen und Eindrücke – ein interessanter Einblick in der Praxis des E-Learning: <http://virtuell.wordpress.com>

Innovation und Kreativität

Im April 2009 erschienen ist die 13. Ausgabe der „eLearning Papers“ mit dem Leitthema „Innovation und Kreativität“. „Der Kreativität und der Innovation kommt in Wissensgesellschaften höchste Bedeutung zu, da sich niemand den vor uns liegenden Herausforderungen entziehen kann. Wir leben endgültig in einer zunehmend unteilbaren Welt, mit der wir uns auseinandersetzen müssen. Im Geschäftlichen und Kulturellen zum Beispiel setzen die Akteure weiterhin einen vorwiegend lokalen Fokus, während das Wissen, unabhängig davon, was wir tun, eine globale Dimension besitzt. Was bedeutet dies für die Bildung? Welche Art von Reformen ist gefordert?“, heißt es in der Vorankündigung. Themen (u.a.): Die Bedeutung des Lernens für die Wissensökonomien und die Innovationsgesellschaft, Eine soziokulturelle Betrachtung der Kreativität für die Gestaltung von Bildungsumgebungen, Die Messung von Innovation im e-Learning. Die i-AFIEL-Methode. Download: www.elearningpapers.eu

Hochschule & Weiterbildung 2|2009

Das Forum der nächsten Ausgabe von „Hochschule & Weiterbildung“ befasst sich mit dem Thema:

Praxisorientierung

Die Orientierung der Angebote an der beruflichen Praxis ihrer Adressaten ist eine zentrale Leitidee wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei ist Praxisorientierung in keiner Weise trivial herzustellen. Im Zentrum der Praxisorientierung liegt die Aufgabe, wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse mit der beruflichen Praxis zu vermitteln. Diese Vermittlung von Wissenschaft und Praxis ist ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Weiterbildungsangeboten. Gründe genug, um sich der eigenen Praxisorientierung zu vergewissern, Konzepte auszutauschen und kritisch zu reflektieren.

Praxisorientierung geschieht im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur in einzelnen Kursen und Lehrveranstaltungen. Die Orientierung an den Handlungsproblematiken, Erwartungen und Interessen der Praktikerinnen und Praktiker geschieht auf vielen verschiedenen Ebenen der Weiterbildung. Beispielsweise:

- Auf der Ebene der Organisationsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung: Wie lässt sich die Struktur so gestalten, dass im Programmangebot Wissenschaft und Praxis besonders leicht zusammenkommen?
- In Prozessen der Bedarfsentwicklung und Programmplanung: Welche Verfahren werden in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt, damit die Interessen und Erwartungen der Adressaten genauso berücksichtigt werden wie die wissenschaftlichen Standards?
- Auf der Ebene der Adressatenorientierung: Wie werden Adressaten mit ihren beruflichen und betrieblichen Weiterbildungsinteressen angesprochen? Welche Formen der Bildungsberatung sind für wissenschaftliche Weiterbildung geeignet?
- Auf der Ebene der Zugangsvoraussetzungen, Durchlässigkeitsregelungen und Anrechenbarkeitsverfahren für Studiengänge: Welche Praktiker erhalten Zugang zu den Studiengängen? Welche Eingänge und Übergänge für Berufstätige werden geschaffen?

- Auf der Ebene der Angebotsformate: Wie stellt sich das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in den verschiedenen Formaten dar, den Studiengängen, Studienmodulen, der allgemeinen, berufsbezogenen sowie betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildung?
- Auf der Ebene der Durchführung: Welche didaktischen Konzepte sind besonders geeignet, um Praxis und wissenschaftliches Wissen zu vermitteln?
- Auf der Ebene der Lehrenden: Welche Kompetenzen der Lehrenden und welche Zusammensetzung der Teams sind besonders gefragt?
- Auf der Ebene der Abschlüsse und Zertifikate: Welche Abschlüsse und Zertifikate sind für die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis besonders geeignet?

Das Forum wird von Joachim Ludwig und Beate Hörr redaktionell gestaltet. Wir wünschen uns:

- Praxis- und Erfahrungsberichte, Beispiele guter Praxis, Untersuchungsergebnisse und kritische Reflexionen auf Modelle und Konzepte.

Direkt angefragt werden Berichte aus den Arbeitsgruppen und von den Mitgliedern der DGWF.

Vorschläge und thematische Abstimmungen erfolgen bitte mit Joachim Ludwig (ludwig@uni-potsdam.de) und Beate Hörr (beate.hoerr@verwaltung.uni-mainz.de).

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von „Hochschule & Weiterbildung“ erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an j.gensel@dgwf.net.

Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformalinen (u. a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformalinen finden Sie auch online unter: www.dgwf.net/infodienst.htm.

Redaktionsschluss für das Heft 2|2009 ist der 05.10.2009.

Der Volksaufklärer: Rudolph Zacharias Becker

PETER FAULSTICH

Rudolph Zacharias Becker (9. Mai 1752 in Erfurt bis 28. März 1822 in Gotha) war Volksschriftsteller der Aufklärung, Lehrer, Journalist und Verlagsbuchhändler.

Becker fasste Aufklärung als „Wahrheit und richtige Verbindung der Begriffe“ (1785, 18). Seine Zielsetzung richtete sich auf die „Aufklärung des Landmannes“: „Es muss leichter sein, wahre Aufklärung in demselben zu verbreiten als in den gelehrten und höheren Ständen; weil bei ihm weniger Schutt wegzuräumen ist, und weil er mehr ungebrachte Kräfte vorrätig hat. Das Gefühl der menschlichen Würde ist bei ihm noch nicht abgenutzt, sondern noch unentwickelt. Es bedarf folglich nur eines Anstoßes und einiger Leitung; so wird sich der Trieb zu Vervollkommnung allmählich bei ihm aus den bisherigen Fesseln herauswinden“ (1785, 34).

Becker war Lutheraner, Sohn eines Mädchenschullehrers mit kleinem Einkommen und großer Familie. Er besuchte das Evangelische Ratsgymnasium Erfurt und studierte Philosophie und Theologie in Erfurt und Jena. Sein Einkommen verdiente er als Straßensänger und durch Kopieren von Kollegheften. Er wurde anschließend Hofmeister – also Hauslehrer verwöhnter Kinder reicher Eltern – in Erfurt, wo er aber auch den kurmainzischen Statthalter Karl Theodor von Dalberg kennen lernte, der bedeutenden Einfluss auf Beckers Ausbildung ausübte und ihn lebenslang förderte.

1779 wurde seine Antwort auf die von der Berliner Akademie der Wissenschaften gestellte Preisfrage: „Kann irgendeine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nur darin, dass man es zu neuen Irrtümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fort-dauern lässt?“ zu einem Umbruch in seinem Lebenslauf. Becker nahm kein Blatt vor den Mund:

„Man strengt alle Kräfte an, das Volk im Irrthum zu erhalten, das ist, es außer Stand zu setzen, dem Vaterlande durch das Licht, das die Aufklärung verbreiten würde, nützlich zu werden. Wenn ein solches Verfahren nicht nach dem Despotismus und der Tyrannei schmecket, so verrät es wenigstens Unwissenheit der ersten Gründe einer gesunden Staatklugheit“ (1781, 141).

Dies ging dem sich gerne als Aufklärer feiern lassenden Friedrich II. zu weit und Becker wurde von seinem Landesherrn als Radikaler von der Berufung in den Staatsdienst ausgeschlossen. Trotzdem konnte er seinen mit der Preisschrift erworbenen Ruhm in eine andere Karriere umsetzen. Im Jahr 1782 ging Becker als Lehrer an das Philanthropin in Dessau, das von Johann Bernhard Basedow mitbegründet worden war.

Becker wurde im gleichen Jahr Freimaurer in der Gothaer Loge „Ernst zum Kompaß“ sowie Mitglied des Geheimordens der Illuminaten. Aus Anlass der Geburtstagsfeier Herzog Ernsts im Jahr 1790 war er Festredner in der von Illuminaten geleiteten Gothaer Freimaurerloge. In seiner Rede forderte er, dass ein „Maurer“ angesichts der Revolution in Frankreich nicht teilnahmslos bleiben dürfe, sondern die Partei der Freiheit ergreifen müsse.

Ab 1782 gab er die wöchentlich erscheinende „Dessauische (ab 1786: Deutsche) Zeitung für die Jugend und ihre Freunde“ heraus. 1791 gab er neben der „Deutschen Zeitung“ auch ein Aufklärungsblatt unter dem Titel „Anzeiger“ heraus, welcher im folgenden Jahr unter einem kaiserlichen Privileg zum Allgemeinen Reichs-Anzeiger erhoben wurde und endlich 1806 den Titel „Allgemeiner Anzeiger der Deutschen“ erhielt. Im Jahr 1797 gründete Becker die Becker'sche Buchhandlung in Gotha, um seine Zeitschriften und Bücher besser vertreiben zu können und führte sie auch bis zu seinem Tod 1822 fort. Sein „Allgemeiner Anzeiger der Deutschen“ zählte zu den meist verbreiteten moralisch-politischen Zeitungen. Das „Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute“ machte ihn zum auflagenstärksten Autor der Goethezeit.

1784 erschien die Ankündigung des „Noth- und Hilfsbüchleins“ als Anzeige in der „Deutschen Zeitung“. Das Projekt wurde ein sensationeller Erfolg und stand lange an erster Stelle auf der Hitliste der Bestseller. Binnen zwölf Monaten waren 18.000 Exemplare bestellt und die Zahl erhöhte sich noch auf 28.000 – damals galt ein Buch ab einer Auflage von etwa 1000 Exemplaren als erfolgreich.

Das „Noth- und Hilfsbüchlein“ sollte nicht nur Erbauliches und Ratschläge sammeln, sondern dem „gemeinen Mann“ Anstöße zum Selbstdenken geben. Ein starker Glaube an die universelle Bildungsfähigkeit des Menschen, seine „Perfektibilität“, und die Allmacht der Erziehung kennzeichnete Rudolph Zacharias Becker. Die höchste Stufe menschlicher Vollkommenheit und Glückseligkeit sollte durch einen stetig fortschreitenden Bildungsprozess erreicht werden – und das im 18. Jahrhundert, als in Deutschland mehr als 90 Prozent der Bevölkerung nicht lesen und schreiben konnte und die eiserne Druckpresse gerade erst erfunden war.

1802 wurde Becker zum fürstlich schwarzburg-sondershausischen Hofrat ernannt. Am 30. November 1811 wurde er durch die französische Gendarmerie wegen eines Aufsatzes in der „National-Zeitung“ verhaftet und in die Feste Magdeburg gebracht, wo er bis zum April 1813 als Abschreckung für andere Aufklärer gefangen gehalten blieb, bis ihm die Verwendung des Herzogs August von Sachsen-Gotha-Altenburg, bei Napoléon Bonaparte als Gnade der Herrschenden wieder die Freiheit brachte. Spätestens die Karlsbader Beschlüsse zeigten, dass im 19. Jahrhundert die Grenzen der Aufklärung sehr eng gezogen wurden. Die durch die französische Revolution 1789 ausgelöste Freiheitshoffnung und die Aufbruchsstimmung der Volksaufklärung waren zunächst erstickt.

Literatur

Becker, Rudolph Zacharias (1781): Beantwortung der Frage: „Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinn, dass man es zu neuen Irrthümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fortdauern läßt?“ Eine von der königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin gekrönte Preisschrift, mit einer Zueignungsschrift an das menschliche Geschlecht. Teutsche, verbesserte und mit einem Anhang vermehrte Ausgabe. Leipzig, Siegfried Lebrecht Crusius.

Becker, Rudolph Zacharias (1785): Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Göschen, Dessau/Leipzig.

Becker, Rudolph Zacharias (1980/1788): Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute. Nachdruck der Erstausgabe von 1788. Hg. und mit einem Nachwort von R.S. Dortmund: Harenberg, Die bibliophilen Taschenbücher 207.

Kelchner, Ernst (1875): Becker, Rudolf Zacharias. In: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 2, Duncker & Humblot, Leipzig, S. 228.

Siebert, Reinhard (1978): Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hilfsbüchlein“. Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. Frankfurt a. M.: Buchhändlervereinigung

Tölle, Ursula (1994): Rudolf Zacharias Becker. Münster

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de