



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

LANDESGRUPPE

- Landesgruppe Berlin und Brandenburg
www.dgwf.net/bb

Ausgabe 1 | 2008

SCHWERPUNKTTHEMA: Nachfrage und Angebot – neue Steuerungsmodelle?

DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

1 | 2008

SCHWERPUNKTTHEMA
Nachfrage und Angebot –
neue Steuerungsmodelle?

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



DGWF

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

Martin Beyersdorf (verantwortlich)

Peter Faulstich

Helmut Vogt

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg

j.gensel@dgwf.net

Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover

m.beyersdorf@dgwf.net

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 1 | 2008

ISSN 0174-5859

Juli 2008

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

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	3-88272-129-4

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	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 Nach Beiträgen gefragt – und das Angebot?

9 FORUM

- 9 PETER FAULSTICH
Zwischenruf: Nachfrage – Angebot – Bedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- 12 PETER FAULSTICH, GERNOT GRAESSNER
Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme?
- 19 ANNEKATRIN MORDHORST
Der schleswig-holsteinische Sonderweg „WissCoach“. Was haben die, was wir nicht haben? Angebot oder Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung

21 BUCHBESPRECHUNGEN

- 21 BAUMGARTNER, PETER / REINMANN, GABI (HG.)
Überwindung von Schranken durch E-Learning (Klaus Bredl)
- 22 DOLLHAUSEN, KARIN / NUISSL VON REIN, EKKEHARD (HG.)
Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung (Christiane Brokmann-Nooren)
- 23 FAULSTICH, PETER / BAYER, MECHTILD (HG.)
LERNALTER. Weiterbildung statt Altersarmut (Beate Hörr)
- 24 GALON, ALICE
Employability. Betriebliche Weiterbildung zwischen Beschäftigungsfähigkeit und begrenzten Ressourcen (Martin Beyersdorf)
- 25 GRAESSNER, GERNOT
Moderation – das Lehrbuch (Erich Schäfer)
- 26 HEUER, ULRIKE / SIEBERS, RUTH
Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke (Martin Beyersdorf)
- 26 KÄPPLINGER, BERND
Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung (Johannes C. Mayer)
- 27 KAISER, ARMIN / KAISER, RUTH / HOHMANN, REINHARD (HG.)
Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld (Martin Beyersdorf)

- 27 KOERRENZ, RALF / MEILHAMMER, ELISABETH / SCHNEIDER, KÄTHER (HG.)
Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung (Peter Faulstich)
- 28 KRUSE, ANDREAS (HG.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte (Peter Faulstich)
- 29 REPORT. ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG 1/2008
Thema: Wissenschaftliche Weiterbildung (Martin Beyersdorf)
- 30 SIEBERT, HORST
Konstruktivistisch lehren und lernen (Martin Beyersdorf)
- 31 STRIKKER, FRANK (HG.)
Coaching im 21. Jahrhundert (Peter Faulstich)
- 32 WAGNER, BIRGIT / SCHMID, ALFONS / MEDEN, BARBARA VON DER
Allgemeine arbeitsweltbezogene Weiterbildung – Ergebnisse
eines Innovationsprojektes (Maria Kondratjuk)
- 32 ZECH, RAINER
Handbuch Qualität in der Weiterbildung (Martin Beyersdorf)
-
- 34 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES**
-
- 34 STEFFANIE WOLL
BAG WiWA-Tagung 2008
- 35 MELANIE KORN
„Vermarktung und Wahrnehmung von wissenschaftlicher Weiterbildung – Was müssen
wir eigentlich noch alles tun?“
- 35 JÖRG GENSEL
Deutsches Bildungssystem nicht ausreichend für Globalisierung gerüstet
- 35 KATHARINA WINKLER
Sieben Hochschulen, ein Ziel
- 37 Ergebnisse der Befragung „Studium im Alter“ veröffentlicht
- 37 Technologie verändert die Bildungsforschung
- 37 Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung
- 37 Biographien von Pionieren

38 BÜCHER, BROSCHEUN UND DOWNLOADS

40 TERMINE

41 INTERNET UND E-LERNEN

41 Digitale Medien in der Lehre

41 Wissen im Web

41 Zahlen, Zahlen, Zahlen

42 DOKUMENTATION

42 MARGRET BÜLOW-SCHRAMM

Anbiertervielfalt und Multiperspektivität: auf dem Weg zu Qualitätsleitlinien der wissenschaftlichen Weiterbildung

51 KARL WEBER

Wissensgesellschaft – eine Herausforderung für die universitäre Weiterbildung

55 HELMUT VOGT

Joachim Loeper im Ruhestand?

56 MARTIN BEYERSDORF

Bildung schafft Zukunft – der neue 7-Punkte-Plan von BDA, HRK und BDI

58 HELMUT VOGT

Innovationskreis Weiterbildung verabschiedet Empfehlungen

61 CALL FOR PAPERS

62 REMINISZENZEN

62 PETER FAULSTICH

Kosmos als Einheit und Vielfalt: Alexander von Humboldt

67 JOACHIM DIKAU

Fritz Borinski

69 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

69 ANONYMUS

Guck mal, wer da (nach-) fragt – frag mal, wer da steuert!

Nach Beiträgen gefragt – und das Angebot?

Liebe Leserin,
lieber Leser,

mit dem neuen Heft sehen Sie einen neuen Umschlag. Er ist Teil der Angleichung des – wie man früher sagte – Erscheinungsbildes oder auch des Layouts der Produkte der DGWF. Manche hängen es höher und meinen sicher auch mehr, wenn sie es als CD – als Corporate Design – bezeichnen. Wir machen hier eher kleine Schritte im Rahmen des ehrenamtlichen Engagements für die Zeitschrift „Hochschule & Weiterbildung“. Wir hoffen, dass Ihnen die etwas frischere Aufmachung gefällt.

Nun, der Umschlag ist neu, der Inhalt auch – aber das Heft ist dünn. Thematisch gefragt war danach, ob es nicht nur proklamatorisch, sondern auch tatsächlich einen Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung gibt und ob damit auch neue Steuerungsmodelle für die wissenschaftliche Weiterbildung in Betrieb genommen werden.

Eine reine Angebotsorientierung schließt sich ja ohnehin aus; die wissenschaftliche Weiterbildung konnte faktisch nie nach dem Modell „Markt frisst oder stirbt“ arbeiten. Die Angebote waren und sind an das inhaltlich-thematische Profil der Hochschule gebunden und zugleich an der regionalen oder auch überregionalen Nachfrage orientiert. Die Diskussion der neu zu hinterlegenden Steuerungsmodelle z.B. in der Erwachsenen- und Weiterbildung zielte eher darauf, sich neuen Aufgaben und Funktionalitäten zu öffnen.

Kurz und knapp bringt es Peter Faulstich in diesem Heft auf den Punkt: Es geht um Bedarf(e) und nicht nur um Angebot ODER Nachfrage. Den erweiterten Argumentationsrahmen zeigt der gemeinsame Beitrag mit Gernot Graeßner „Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme“. Annekatri Mordhorst schließlich nähert sich der Frage aus der interessanten Marketingperspektive.

Ein Nachtrag zum letzten Heft 2|2007: Durch eine Einfügung der Redaktion zum Beitrag von Lilia Monika Hirsch (S. 30–39) als Fußnote zum Titel könnte ein

unzutreffender Eindruck entstanden sein. Frau Hirsch stellt dazu fest: „Mit der vorgenommenen Anmerkung erweckt das Herausgeberteam H & W fälschlich den Eindruck, es würden derzeit auch andere Modelle als das C3L in Oldenburg von den Verantwortlichen diskutiert. Dies ist nicht der Fall.“ Die Redaktion von H & W entschuldigt sich für die nicht mit der Autorin abgestimmte und zudem missverständliche Anmerkung.

Drei Artikel für das Forum sind nicht viel. So wünschen wir uns für die nächsten Hefte von Ihnen mehr Beiträge. Hier wird es – wie oben schon erwähnt – beim ehrenamtlichen Engagement bleiben: Manches Mal sind die Wünsche größer als die vorhandenen Ressourcen; zugesagte Artikel bleiben dann eben aus. Und manches Mal sind auch die hauptberuflichen Anforderungen so groß, dass eben mehr an anderer Stelle nicht geht. Was ist zu tun, was wird geändert? Für die nächsten Hefte zielen wir auf die „Harmonisierung“ der Schwerpunktthemen mit den Themen der inhaltlichen Arbeit der DGWF (insbesondere in den AGs), und wir werden verstärkt auch einzelne Autor/inn/en anfragen.

Zum Schluss noch der Hinweis auf die DGWF-Jahrestagung in Bochum. Der erste Teil des Themas nimmt eine zentrale Herausforderung für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung auf. Der „Strukturwandel der Arbeit“ ist für das Ruhrgebiet mit dem Wandel von einer (Schwer-)Industrieregion zur neuen Dienstleistungsgesellschaft schon lange ein zentrales Thema. Modellhaft zeigen sich Herausforderungen und Lösungen – und hoffentlich auch nachhaltige Perspektiven.

Ich freue mich, Sie in Bochum zu treffen.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr



Dr. Martin Beyersdorf

Zwischenruf: Nachfrage – Angebot – Bedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung

PETER FAULSTICH

Das Postulat „Nachfrageorientierung in der Weiterbildung“ wird auch an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen. Bei der Bestimmung von Programmstrukturen soll ein verstärkter Bezug auf Nachfrage erfolgen und bisherige – angeblich dominierende Bezüge auf Angebote ablösen. Denen wird unterstellt, dass sie Katalogmaßnahmen verkaufen wollen, welche an den Bedarfsstrukturen der „Praxis“ vorbeigehen.

Aber offensichtlich treffen auch die bestehenden Programme auf gesellschaftliche Bedarfe, sonst würden sie nicht stattfinden. Es ist also genauer zu fragen, was mit „Nachfrageorientierung“ gemeint ist, und welche Programmentwicklungsstrategien konzipiert werden können. Im Zentrum dieser Diskussion steht der übergreifende Begriff des Bedarfs, der sich orientiert an den Interessen der verschiedenen Akteure.

Der Bedarf in der Weiterbildungsplanung

Allerdings ist auch schon der Bedarfsbegriff klärungsbedürftig. Es wird oft so getan, als sei Bedarf eine feste Größe, direkt ermittelbar, bestimmbar und messbar. Die Frage wäre allerdings von Anfang an verkürzt gestellt, wenn man von scheinbar sachlichen, vorgegebenen Anforderungsvorstellungen ausginge. Ein solches Konzept würde dazu führen, nur noch reaktiv auf statische Situationen in Unternehmen und Gesellschaft abzustellen und die Personal- der Technik- und Organisationsentwicklung nachzuordnen. Unsicherheit der Unternehmen und Märkte sowie Unübersichtlichkeit sozialer Tendenzen zwingen notwendig dazu, Offenheit der Entwicklungsperspektiven aufzunehmen. Damit stößt man auf das Problem, dass Bedarfe dynamisch, perspektivisch und personalorientiert bestimmt werden müssen. Bedarfe stellen sich immer nur bezogen auf spezifische Probleme und für konkrete Akteure.

Modelle der Bedarfsentwicklung

Eine Klärung des Bedarfs kann also nicht im Rahmen eines technizistischen Modells erfolgen, das auf Sachzwänge abstellt und Handlungsspielräume ausblendet. Solche linearen, deterministischen Argumentationsmuster folgen oft einem fünfstufigen Gedankengang: Arbeitsplätze – Aufgaben – Anforderungen – Qualifikation – Lernen. Dies endet notwenig in innovationsarmen Anpassungsstrategien. Zwar können Qualifikationen zu Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz als harter Kern der Bedarfe unterstellt werden, aber alle Versuche, diese zu erfassen, führen zu erheblichen Schwierigkeiten, da das Verhältnis von Technik, Organisation und Personal schon auf der Ebene einzelner Arbeitsplätze keineswegs festgelegt, sondern variabel ist.

Als Alternative bietet sich nun ein marktorientiertes Vorgehen an, das allerdings zu einem Argumentationskurzschluss führt: Bedarf sei, was verkauft werden kann. Ein solches Vertrauen auf Marktmechanismen ist Resultat prinzipieller Planungsdefizite, die sich ergeben, wenn langfristige Entwicklungshorizonte fehlen.

Eine pragmatische Bedarfsentwicklung schließt dem gegenüber auf Bedarfe als Ergebnis gesellschaftlicher Kontexte und Perspektiven sowie betrieblicher und politischer Diskussionsprozesse und Aushandlungen. Insofern wird ein „Rahmenbedingungen-Spielraum“-Modell unterstellt: Durch Technik und Organisation gibt es unübergehbare Prämissen für Bedarfe, diese werden aber erst konkretisiert aufgrund von Bargaining-Prozessen ausgehend von den Interessen der unterschiedlichen Akteure.

Akteure der Bedarfsentwicklung sind: Adressaten, Bildungspersonal, Personalentwickler, Fachvorgesetzte, Management, Unternehmensleitungen, Förderer, Erwachsenenbildungsträger, Regionalpolitik, Gewerkschaften, Unternehmensverbände und politische Ins-

tanzen. Es besteht also ein komplexes und kompliziertes Geflecht, indem ausgehandelt wird, was als Bedarf festgelegt werden kann und soll.

Die Bedarfsfrage stellt sich auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Reichweite: Gesamtwirtschaft, Branchen, Region, Unternehmen, Betriebe, Arbeitsplätze. Es ergeben sich prinzipielle Kriteriendefizite bei der Kurs- und Programmplanung.

Methoden der Bedarfsentwicklung

Entsprechend ist das Spektrum der Methoden der Bedarfsentwicklung breit gestreut (Gerhard 1992; Faulstich 1998). Je „weicher“ die Bedarfsvermutungen sind, desto mehr treten gegenüber statistischen-metho- dischen Instrumentarien kommunikationsorientierte Verfahren in den Vordergrund. Die so gewonnenen Informationen sind aber angesichts der Komplexität des Planungsproblems nie vollständig, sondern zielen auf erhöhte Rationalität von Weiterbildungsprogramm- entscheidungen.

Analysestrategie zum Weiterbildungsbedarf

- Angebotsanalysen: Untersuchungen von Programmen und gelaufenen Angeboten hinsichtlich ihrer Akzeptanz und ihrer Wirkungen.
- Wissenschaftsanalysen: Auswertung von Forschungsberichten, Prognoseverfahren und Rand- aussagen, Frühwarnsysteme, Delphi-Methoden, Szenarien.
- Medienanalysen: Sichtung von Zeitschriften, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Stellenan- zeigen.
- Anforderungsanalysen: Empirische Verfahren in Betrieben oder bezogen auf Berufs- und Tätig- keitsfelder.
- Adressaten: Teilnahme- und Absolventenbefra- gung: Sammeln von Erfahrungen wie in Ergebnis- sen vorheriger Weiterbildungsangebote.
- Experteninterviews: systematische Gespräche mit verschiedenen am Prozess der Planung Beteiligten.
- Institutionelle Kooperation: Zusammenarbeit mit Vertretern der Fachabteilungen, der Unternehmens- leitungen, des Managements, der Förderer und anderer Träger.

- Kommunikative Verfahren: strukturierte oder informelle Gespräche mit Fachvertretern, Beschäf- tigten, Betriebsräten u. a. (Faulstich 1998, 110).

Das vom BMBF geförderte „FreQueNz“ als Instrumen- tarium zur Früherkennung von Qualifikationserfor- dernissen hat versucht, eine Kombination verschiedenster Verfahren vorzulegen und daran Bedarfsentwicklungen festzumachen (Bullinger 2006). Das FreQueNz kom- biniert:

Partialanalysen des FreQueNz

- Repräsentative Analysen der Qualifikationsnach- frage auf dem Arbeitsmarkt
 - Stellenanzeigenanalysen
 - Inserentennachbefragungen
 - Betriebsbefragungen
- Trends und neue Angebote auf dem Weiterbil- dungsmarkt
- Erschließung des Expertenwissens von Beratern und Begleitern betrieblicher Veränderungen
- Früherkennung der Qualifikationsentwicklung in den Humandienstleistungen
- Beratungs- und Qualifizierungsprojekt LEA (Leben und Arbeiten)
- Früherkennung von neuen und/oder sich verän- dernden Qualifikationserfordernissen für benach- teiligte Personengruppen
- Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikations- erfordernisse mit dem Ziel der Früherkennung von Veränderungen in der Arbeit und in den Betrieben (ADeBar)
- Ermittlung von Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen
- Branchenspezifisches Informationssystem zur betrieblichen Qualifikationsentwicklung unter Nutzung der Netzwerke der Wirtschaft
- Qualifikationserfordernisse in den Ländern der OECD – Ermittlung, Analysen und Implementation.

Vielfach bleiben aber entsprechende Ansätze noch immer dem technizistischen und instrumentellen Ab- leitungs- und Machbarkeitskonzept verhaftet. Eine personalorientierte Strategie der Weiterbildungssend- wicklungsplanung setzt demgegenüber zunehmend auf kommunikative Methoden der Entwicklung des Wei- terbildungsbedarfs. Dazu ist eine Reihe von Konzepten

entwickelt worden, welche partizipative Strategie ermöglichen. Die bekanntesten Modelle sind Werkstatt-Zirkel, Qualitäts-Zirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppen, Bedarfsentwicklungszirkel. In einem solchen Konzept kommunikativer Weiterbildungsentwicklung können Ziele der verschiedenen Akteure artikuliert und eingebracht werden.

Bedarfsentwicklung statt Nachfragebezug

In einem solchen erweiterten Kontext ist die „Nachfrageorientierung“ als Entwicklungsstrategie unterkomplex. Sie greift nur eine der Bestimmungsgrößen möglicher Bedarfe auf und verabsolutiert diese. Dahinter steht oft die naive Vorstellung einer „Passgenauigkeit“ zwischen Kompetenzerwerb und Arbeitsplatzeneinsatz. Dies setzt normative Postulate, welche empirisch prinzipiell nicht einlösbar sind. Vielmehr kommt es gerade darauf an, für die Weiterbildungsentwicklung eine relative Autonomie der Diskussion zu sichern, um ein Erstarren der Systeme zu verhindern.

Literatur

Bullinger, Hans-Jörg (Hg.) (2006): Qualifikationen im Wandel. Bielefeld

Faulstich, Peter (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München

Gerhard, Rolf (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hohengehren

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme?

PETER FAULSTICH
GERNOT GRAESSNER

1. Drei Bilder der Wissenschaft – Was sind die Veränderungen in den Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung?

Erstaunlich ist es, dass hochgradig elaborierte Wissenschaftskritik sich einfacher, einprägsamer Bilder bedient. Das Bild des „Elfenbeinturms“ ist eines der schönsten – und es war als vermeintlicher Ort der Abgeschlossenheit und Reinheit, von Einsamkeit und Freiheit immer schon schief: Eine absolute Autonomie von Wissenschaft hat es nie gegeben. Selbst als autonom geltende Philosophen – wie z.B. der abgrundtiefe, dunkle Johann Gottlieb Fichte – waren abhängig von kirchlichen und staatlichen Institutionen, von Berufsverböten verfolgt, eingeschränkt bis in die Vorlesungszeiten, die auch im fortschrittlichen Jena von 1794 nicht zu den sonntäglichen Gottesdienstzeiten stattfinden durften. Gleichzeitig wird Fichte mit den „Reden an die Deutsche Nation“ von 1808 immer wieder als Vorreiter wissenschaftlicher Weiterbildung genannt, als einer, der versucht hat, eingreifendes Denken umzusetzen und der daran gescheitert ist – bis hin zur Beschlagnahme durch die Nationalsozialisten, die ihn in einen deutschtümelnden Oberlehrer verwandelten.

Das Bild vom Elfenbeinturm war also schief. Es gab immer schon die Indienstnahme durch Kirche, Staat und Wirtschaftsunternehmen. Die Geschichte der Technischen Hochschulen – z.B. der Technischen Hochschule Berlin, an der ich selbst studiert habe, – wird illustriert durch ein anderes Bild: das der verlängerten Werkbank. Dies malt die unmittelbare Zuarbeit von Wissenschaft für die regionalen Unternehmen aus.

Die gegenwärtige Exzellenzdebatte setzt nun stärker wieder auf die Reputation der Wissenschaft und stärkere Autonomie. „Freiheit der Wissenschaft“ bedeutet dann die Chance, Varianten zu erzeugen, die gerade nicht unmittelbar an gegebene Produktionsprozesse gekoppelt sind. Die Leuchttürme orientieren, legen aber nicht die Route fest.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung heißt das, dass eine „passgenaue Qualifizierung“ eher disfunktional ist, weil sie bestehende traditionelle Tätigkeitsbezüge und Beschäftigungsmodelle festschreiben würde und so notwendige Flexibilität und Dynamik verhindert. Das Leuchtturm-Modell könnte also die relative Autonomie der Wissenschaft in Forschung und Lehre – also auch der wissenschaftlichen Weiterbildung vergrößern. Dies befördert einen Umbau der Programme von kurzfristig verwertbaren Kursen hin zu offenen, auf Innovation und Veränderung angelegten Studienangeboten.

Das Bild der „Leuchttürme“ unterlegt mehrere Entwurfszeichnungen:

1. Offiziell werden Hochleistungen gesucht, wie in der Betonung der Exzellenzinitiative unterstrichen.
2. Gleichzeitig rüsten die Hochschulleitungen auf mit zusätzlichen Stabsfunktionen und Stärkung der Hochschulmanagements (Managementisierung).
3. Erfolg wird hauptsächlich gemessen in ökonomischen Kalkülen und es findet eine Ausrichtung am Markt statt (Vermarktlichung).
4. Parallel läuft die Einbindung in ein europäisches Hochschulsystem unter dem Stichwort Bologna (Bolognarisierung).

Diese Prozesse verlaufen teilweise gegenläufig und erzeugen unbeherrschbare Wirbel. Die Leuchttürme stehen in wilder See mit sich überlagernden Wellen.

Die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung erhalten in den Prozessen der „Bolognarisierung“, „Vermarktlichung“ und „Managementisierung“ einen neuen Stellenwert. Dabei ist generell zu konstatieren, dass eine Kommerzialisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Hochschulen ansteht.

Daraus folgt auch eine verstärkte relative Autonomisierung von Teileinheiten; die Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die Hochschule als Ganze wird institutionell relativiert und zu einer „Multiversity“ mit zum Teil eigenständigen „schools“. In diesen agieren interne Partialsysteme auf eigene

Rechnung. Zugleich werden die Hochschulleitungen aber durch die gleichzeitige Managementisierung auch stärker. Die wissenschaftliche Weiterbildung gerät in diesen sich überlagernden Prozessen in eine widersprüchliche Lage: Zum einen wird sie durch die Neugliederung des Studiums im Bologna-Kontext in die strukturellen Umbrüche einbezogen und verliert ihre Randständigkeit; zum anderen ist sie dem Kommerzialisierungsdruck extrem ausgesetzt. Dies betrifft die verschiedenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. So hat Weiterbildung Mühe, in den Hochschulen ihren neuen Platz zu finden.

2. Wellenbrecher – Was sind die aktuellen Organisationsformen und das gegenwärtige Leistungsspektrum?

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten und der Universität Oldenburg geleiteten internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft/Knust 2007) erfolgte 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Verfolgt wurde eine dreistufige Erhebungsstrategie: Erstens wurde die Systemebene wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, zweitens wurden auf der Hochschulebene und drittens auf der Angebotsebene Daten mithilfe eines standardisierten Fragebogens sowie über eine Recherche im Internet erhoben. Die Fragebogenerhebung erzielte eine Rücklaufquote von 35 Prozent; im Rahmen der Internetrecherche wurden 333 Hochschulen in Deutschland analysiert und über 7.000 Weiterbildungsangebote untersucht. Damit wurde erstmals in diesem Jahrzehnt eine Datenbasis geschaffen, die es erlaubt, ein genaueres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen.

Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung zentral, wenn auch in sehr verschiedenen Formen, wie wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten, Arbeitsbereichen in der zentralen Verwaltung oder Stabsstellen. Mit der zentralen Organisation wird der Initial- und Service-Charakter deutlich, der der wissenschaftlichen Weiterbildung zugewiesen wird. Zugleich dient diese Organisationsform der Erkennbarkeit der Weiterbildung für Adressatinnen und Adressaten außerhalb der Hochschulen. Im Einzelnen sind die Organisations- und Managementformen jedoch sehr differenziert geregelt.

Neben traditionellen, internen Organisationsformen haben sich vermehrt Institute und außerhochschulische Einrichtungen auf meist privatrechtlicher Basis gebildet und werden weitgehend komplementär und nicht alternativ zu den zentralen Service-Einrichtungen genutzt. Die Nähe der Institute zur Hochschule und damit die Einbindung in deren kommunikativen Kontext werden hierbei deutlich genutzt.

Dies zeigt sich auch in der Allokation der Finanzierung: Zwar ist es üblich, dass in den Hochschulen die Finanzströme unterschiedlich verortet werden, aber die zentralen Einrichtungen haben insofern eine organisatorisch starke Stellung, als entgeltpflichtige Weiterbildung in mehr als einem Drittel aller Fälle ausschließlich über sie organisiert wird, sogar wenn es sich um Studiengänge handelt, für deren wissenschaftliche Gestaltung Fachbereiche bzw. Fakultäten zuständig sind. Der Grund dafür dürfte darin zu sehen sein, dass die zentralen Einrichtungen Managementstrukturen aufweisen, die in den Fakultäten in dieser Form nicht vorhanden sind.

Auf der Leitungsebene zeigt sich ein eher disparates Bild. Der überwiegende Teil der zentralen Einrichtungen wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geleitet, teilweise auch von Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern, die in der Hochschule weitere Aufgaben wahrnehmen. Dies kann die Nähe zur Wissenschaft befördern, beinhaltet aber die Gefahr einer nicht hinreichenden Wahrnehmung von Managementaufgaben. Dies wird dadurch verstärkt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in nur etwas mehr als einem Viertel der Fälle mit einer hauptberuflichen Geschäftsführung ausgestattet ist. Diese Situation kann in zweierlei Richtungen interpretiert werden. Einerseits wird durch eine Übertragung der Leitung an eine Hochschullehrerin oder einen Hochschullehrer symbolisiert, dass auf Wissenschaftlichkeit und die Anbindung an den Wissenschaftsbetrieb Wert gelegt wird. Andererseits birgt dies die Gefahr, dass Handlungsoptionen nicht ausgeschöpft werden, wenn leitendes Personal im Sinne einer Gesamtverantwortung hauptberuflich bei im Übrigen relativ geringer Personalausstattung nicht zu Verfügung steht.

Aufgrund der vorliegenden Zahlen ist ein Professionalitätsdefizit wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen unübersehbar (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 112 f.). Angesichts der Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, stellt sich die Frage, wie „die wis-

senschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Feld des Hochschulalltags“ (Bredl et al. 2006, S. 90) werden kann, insbesondere dann, wenn es um die Verzahnung mit neuen konsekutiven Studiengängen geht.

Wenn nach dem Profil der Lehre gefragt wird, ergibt sich aus den erhobenen Daten ein unter funktionalen Aspekten deutliches Bild: Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktikerinnen und Praktikern mit ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen. Offenkundig sind sie aber darum bemüht, die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote durch den vorrangigen Einsatz von hochschulinternem wissenschaftlichem Personal sicher zu stellen.

Die Frage, über welchen Zeitraum sich die Angebote erstrecken, korrespondiert mit der Frage nach dem Zeitumfang in Stunden. Es zeigt sich folgende Struktur: Knapp 85 Prozent der Angebote sind auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr ausgelegt, elf Prozent erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während nur drei Prozent mehr als zwei Jahre umfassen. Dies zeigt, dass vor allem bei der Gestaltung längerfristiger Angebote, die auf eine Graduierung zielen, die Zeitstrukturen der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden müssen.

Insofern sind Zeitfenster für Veranstaltungen unabdingbar, die auf die Zeitbedürfnisse der Teilnehmenden Rücksicht nehmen, wenn Weiterbildungsangebote nachfrageorientiert entwickelt werden sollen. Die Internetrecherche zeigt, dass dies der Fall ist: Mehr als 90 Prozent der Angebote finden in Teilzeitform statt und ermöglichen somit ein Studium neben dem Beruf. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als acht Prozent der Angebote offeriert, eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal zwei Prozent der Angebote.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass bis zu 97 Prozent der kurzfristigen Angebote und bis zu 84 Prozent der langfristigen Angebote in Präsenzform durchgeführt wurden. Damit zeigt sich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin dem Präsenzlernen verpflichtet ist und dass ergänzende Formen als Fernstudium oder unter Nutzung elektronischer Medien noch nicht Allgemeingut geworden sind.

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach der thematischen Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Angebote vorwiegend an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der durchführenden Hochschule ausgerichtet sind. Insofern werden durch die wissenschaftliche Weiterbildung in erster Linie nur die Stärken im eigenen Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschule auf dem Markt positioniert, was durchaus logisch erscheint, müssen doch die Hochschulen in einem kompetitiven Weiterbildungsmarkt entsprechende Alleinstellungsmerkmale (neben der Möglichkeit der Graduierung) aufweisen. Die Themen der Weiterbildungsangebote bewegen sich insbesondere im Bereich des Managements, der Ingenieurwissenschaften sowie der Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 135).

Der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist einerseits von gesetzlichen Regelungen abhängig, andererseits von Satzungen (z.B. Studien- und Prüfungsordnungen). Diese Regelungen sind in Deutschland keineswegs einheitlich und für potenzielle Teilnehmende kaum transparent. Die Zulassungsregelungen stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre Tradition der Exklusivität fortsetzen und die dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht.

Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen Anrechnung von Vorkenntnissen. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Anrechnungsfragen seitens der Teilnehmenden bislang nur in geringem Umfang angesprochen wurden (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 141f.). Im Rahmen der Internetrecherche wurden insgesamt 1.126 Angebote ermittelt, bei denen Angaben zu den Kreditpunktesystemen gemacht wurden. Diese geringe Zahl hängt sicherlich damit zusammen, dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen werden, die Kreditpunktesysteme auf ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 142f.). Es zeigt aber auch, dass die Hochschulen in einem System lebenslangen Lernens, in dem die Leistungen aus „prior learning“ Anerkennung finden, noch nicht angekommen sind.

Es findet sich ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit der Zertifizierung. Die Vergabe von akademischen Graden

war bislang selten. Titel (nicht akademisch) sind eher die Ausnahme. Allerdings hat sich in den letzten Jahren, u.a. auch im Zusammenhang mit der Europäisierung und der internationalen Qualitätsdiskussion, eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten ergeben. Über einfache Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 98f.).

3. Profilmodelle – Welche Typen von Institutionalisierung können unterschieden werden?

Die Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung ist sehr stark von regionalen Strukturen und dem Profil der tragenden Hochschulen abhängig. Es wäre deshalb unangemessen alle nach dem gleichen Schema zu bewerten. Es kann kein Einheitsmodell der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung geben.

Unterschiede beruhen letztlich in der Programmstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die weiteren aufgeführten Strukturelemente – wie interne Organisation und Finanzierung ergeben sich letztlich als nachgeordnete Größen. Außerdem können unterschiedliche Strategien gefahren werden, die vom Selbstverständnis der Hochschulen als wissenschaftliche Einrichtungen bzw. als Dienstleistungsinstitutionen abhängen. In der Wortwahl vielleicht etwas böswillig und eigene Prioritäten nicht verbergend – können wir verschiedene Typen unterscheiden:

- Bedarfs- und nachfrageorientierte Marktsucher: Angeboten wird, was nachgefragt wird. Dies kann dazu führen, dass Programme entwickelt werden, die mit der tragenden Hochschule nichts mehr zu tun haben.
- Angebotsorientierte Verkaufsläden: Das Gegenmodell stellt ab auf Themen, welche im Wissenschaftsbetrieb bearbeitet werden, Weiterbildung wird zum Neben- oder Abfallprodukt der Forschung. Da jeder Wissenschaftler seine Spezialdisziplin selbstverständlich für die wichtigste hält, laufen die Programmplanungen manchmal an der Nachfrage vorbei, und es entsteht Enttäuschung.
- Wissenschaftsorientierte Profilstalter: Es werden diejenigen internen Themen gepusht,

welche sich aus dem Profil der tragenden Hochschule ergeben. Diese werden nachfragekompatibel gemacht in der Hoffnung, das Hochschulprofil zu stärken. Forschung, akademische Grundbildung, Transfer und Weiterbildung verbinden sich darin zu einer organisatorisch-strukturelle Einheit. Allerdings liegt darin meist eine Überschätzung des Gewichts der wissenschaftlichen Weiterbildung, die für die Hochschulleitungen und Fakultäten immer noch eine nachgeordnete Rolle spielt.

In der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung finden wir zumeist Mischmodelle und vielfältige Strategievarianten. Relevant wird wissenschaftliche Weiterbildung dann, wenn sie das Profil der Hochschule mitprägt.

4. Zukunftsperspektiven – Welche zukünftigen Organisationsformen sind angemessen?

Wissenschaftliche Weiterbildung wird aber an vielen Hochschulen noch nicht als profildbildendes Merkmal wahrgenommen (vgl. Gomille 2007, S. 141). „In der strategischen Positionierung der Hochschule ist die Hochschulweiterbildung von untergeordneter Bedeutung“ (Hanft/Knust 2007, S. 65); nur in seltenen Fällen findet eine konzeptionelle Einbindung der Weiterbildung in der Hochschule statt (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 115). Explizite Ziel- und Leistungsvereinbarungen zur Weiterbildung sind die Ausnahme (vgl. Gomille 2007, S. 141). Problembewusstsein und Engagement von Hochschulleitungen und -verwaltungen gegenüber der Weiterbildung sind unzureichend (vgl. Apel 2006, S. 10) Die Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen agieren primär auf regionalen Märkten (vgl. Gomille 2007, S. 141).

Es besteht die Gefahr einer eingeschränkten Angebotspalette. Demgegenüber fordert die DGWF:

„Mit der Entwicklung verstärkter Abschlussbezogenheit für die wissenschaftliche Weiterbildung einerseits wächst andererseits die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung der Angebote durch Dominanz einer beruflichen Orientierung bei Intentionen, Themen und Adressaten. Demgegenüber gibt es auch eine starke Nachfrage nach nicht direkt verwertbaren Angeboten. Hierbei geht es vor allem um interdisziplinäres Zusammen-

menhangswissen und Fachgrenzen überschreitendes Verstehen.“

Daraus resultiert auch das Leistungsspektrum der Einrichtungen:

„Die Aufgaben der zentralen Institution liegen in der Steuerung aller Weiterbildungsprozesse der beteiligten Einrichtungen, der Zusammenführung und Optimierung von Querschnittsaufgaben wie Management, Marketing, didaktische Entwicklung und Unterstützung sowie der gemeinsamen Nutzung von Räumen, Geräten und Material.“¹

Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems etc. sollten in den Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter die Maxime des lebenslangen Lernens gestellt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags zu entwickeln. Erst wenn die Hochschule selbst erkennt, welches Potenzial sich in der Aufgabe Weiterbildung verbirgt, hat die Weiterbildung eine Chance sich gegenüber vermeintlich prioritären Aufgaben behaupten zu können. Die Reorganisation der Studienstrukturen kann Möglichkeiten eröffnen, bisher fehlende Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen.

Der Bologna-Prozess bietet aber nicht nur Chancen, sondern enthält auch Risiken. Im Zuge des Bologna-Prozesses droht eine Engführung auf weiterbildende Studiengänge. Bislang war die Vielfalt der Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung ein Profilmerkmal der hochschulgetragenen Weiterbildung; diese lediglich in das enge Korsett des weiterbildenden Master zu pressen, ist kontraproduktiv und wird weder den bisherigen Weiterbildungstraditionen noch den diversen Ansprüchen der verschiedenen Adressatengruppen gerecht.

„Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem

droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschulung“ (DGWF 2005, S. 3).

Fixierte Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte „Passgenauigkeit“ führt eher zu einer Überforderung und Fehlentwicklung der Hochschulenangebote, die eine Feinabstimmung zur Beschäftigungsfähigkeit gar nicht leisten können.

„Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen“ (ebd. S. 3f.).

Exzellenz wandert in Forschung aus und lässt unterversorgte Lehre zurück. Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991) greifen. Gemeint ist: Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Zum anderen ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungs offen. Bezogen auf das Theorem der „mittleren Systematisierung“ könnte eine Entwicklung in Gang gekommen sein, in welcher die Hochschulen „weicher“ und die Weiterbildung „härter“ werden. Der geringere Grad der Systematisierung, der in der Weiterbildung üblich war, holt die Hochschulen ein (Faulstich 2007).

Wie die Erfahrungen gezeigt haben, hängt die Kontinuität wissenschaftlicher Weiterbildung in hohem Maße von Organisationsstrukturen ab, die das Management der wissenschaftlichen Weiterbildung betreiben. Es wäre ein Irrtum, wenn Fachbereiche bzw. Fakultäten meinten, sie könnten aus dem Stand auch nur annähernd das Leistungsprofil der Zentralen Einrichtungen gewährleisten; dies übersieht die besonderen Anforderungen, die an wissenschaftliche Weiterbildung gestellt werden. Die Aufgaben, die einer intermediären Institution zuwachsen, resultieren nicht zuletzt aus der Kooperationsnotwendigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie auch der internationale Vergleich zeigt, ist der Aufbau von langfristigen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen, aus denen heraus sich unterschiedliche Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten

1 DGWF-Empfehlungen. Beschlossen am 17.9.2005 in Wien: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen

ergeben können, von enormer Bedeutung (vgl. hierzu auch Reichert 2007, S. 38, 48). Dieses Geschäft zu betreiben ist eine genuine Aufgabe der zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist traditionell an der Schnittstelle von tertiärem und quartärem Bildungssektor angesiedelt; deshalb müssen der sich auf die Hochschulen beziehende Bologna-Prozess und der auf die berufliche Bildung ausgerichtete Kopenhagen-Prozess in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander betrachtet werden. Wir benötigen mehr Durchlässigkeit im Übergang von Hochschulbildung und beruflicher Bildung und eine Weiterentwicklung bisheriger Bildungs- und Hochschulinstitutionen zu einem korrespondierenden System.

Die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 150ff.). Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt wie auch die weiteren erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, optimistisch stimmende Hinweise. Auf der Grundlage der jetzt erreichten Ansätze der empirischen Vergewisserung dürfte es an der Zeit sein, nach tragfähigen, zukunftsorientierten Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung auch über den nationalen Kontext hinaus zu suchen. Ausgehend von den drei Bildern: Elfenbeinturm, Werkbank und Leuchttürme könnte es eine sicherlich schwierige, aber lohnende Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung sein, Exzellenz in der Lehre der Hochschulen weitergehend und nachhaltig zu profilieren. Geeignet dafür ist sie!

Literatur

Apel (2006): Online-Umfrage zu Verbundprojekten der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/apel06_01.pdf, Abruf: 10.09.2007

Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magister-Studiengänge verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001, www.akkreditierungsrat.de, Abruf: 05.06.06

Bloch, Roland (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Schriftenreihe des Instituts für Hochschulforschung: HoF-Arbeitsbericht 6/06, Wittenberg

Bredl, K.; Holzer, D.; Jütte, W.; Schäfer, E.; Schilling, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses, Jena

Christmann, B. (2007): Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 81–92

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen, Wien

Faulstich, P.; Teichler, U.; Bojanowski, A.; Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung, Weinheim

Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U., Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, S. 84-188, www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf

Faulstich, P. (2007): Ordnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hänflein, A; Roßnagel, A.: Wirtschaftsverfassung in Deutschland und Europa, Kassel, S. 49–56

Fröhlich, W.; Jütte, W. (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster, New York, München, Berlin

Gomille, G. (2007): Der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule & Weiterbildung 1 | 2007, S. 140–143

Graebner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: P. Krug; E. Nuisl (Hg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, München Unterschleißheim, S. 1–81

Graebner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A.; Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung, Münster, S. 159–174

Hanft, A.; Knust, M. (Hg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, Abruf: 01.06.2007

Hanft, A.; Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. S. 35–83, www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, Abruf: 01.06.2007

Hanft, A.; Teichler, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Abschnitt I, S. 3–15, www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, Abruf: 01.06.2007.

Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich, Bern

Schaeper, H. et al. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf.

Schaeper, H.; Schramm, M.; Wolter, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 31–49

Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster, S. 34–55

Willich, J.; Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Projektbericht, Hannover

Wolter, A. (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper, H. et al.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006, S. I–X. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf.

Autoren

Dr. phil. Gernot Graebner
gernot.graessner@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Peter Faulstich
Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Der schleswig-holsteinische Sonderweg „WissCoach“

Was haben die, was wir nicht haben? Angebot oder Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung

ANNEKATRIN
MORDHORST

Was haben die, was wir nicht haben – in Schleswig-Holstein? Das fragten wir Nordlichter uns, als 2004 drei süddeutsche Universitäten im Wettbewerb des deutschen Stifterverbandes „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ als Preisträger ausgezeichnet wurden.

Die Antwort war recht einfach: viele große und kleine zukunftssträchtige und/oder traditionelle Unternehmen, damit viele zahlungskräftige Kunden und dazu noch die Absolventen der regionalen Hochschulen.

Die Gründe lagen wirtschaftshistorisch und wirtschaftsgeographisch auf der Hand: Die Wirtschaft im süddeutschen Raum hatte eine andere Entwicklung durchgemacht und ist durch andere Standortfaktoren geprägt als die in Schleswig-Holstein. Im süddeutschen Raum finden viele akademische Absolventen im regionalen Umfeld ihren Arbeitsplatz. Sie gehen dann zur Weiterbildung zurück an ihre Hochschule oder diese werden durch die zahlreichen und engen Kontakte miteingebunden in die entsprechenden Weiterbildungs-Konzepte der Unternehmen.

Schleswig-Holstein jedoch ist geprägt von einem Strukturwandel: Große Unternehmen zogen sich aus unterschiedlichen Gründen aus dem nördlichsten Bundesland zurück, und damit gingen auch potenzielle Weiterbildungskunden verloren. Eine hohe Zahl von Insolvenzen kleiner, mittlerer und großer Unternehmen überzog das Land. Die überwiegende Zahl der Hochschul-Absolventen bewarb sich von vornherein für den süddeutschen Raum oder Richtung Hamburg, da die Chancen, in Schleswig-Holstein einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden, eher gering waren.

Die Folgen dieses Prozesses sind schon heute im Zusammenhang mit dem demographischen Wandel in Schleswig-Holstein deutlich zu spüren: Es fehlt an qualifiziertem Personal.

Wohl dem Unternehmen, das langfristiges Personalmarketing betrieben hat ...

Und die Stabsstelle wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Kiel (CAU)? Wir hatten dank der Förderung aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) ein gutes Angebot mit einem schönen Layout zusammenstellen können, arbeiteten mit dem Bildungszentrum des Unternehmensverbandes zusammen, aber kaum jemand wollte unsere Weiterbildungsangebote buchen. Und wenn einmal eine Nachfrage kam, da konnten wir maximal eine Kleingruppe von vier bis sechs Leuten zusammenstellen.

War unser Angebot nur einfach nicht nachfrageorientiert? Nein, so einfach war dies auch nicht.

Angeregt durch die Anfrage eines großen Unternehmens, das sich für Einzelschulungen auf wissenschaftlichem Niveau interessierte, wurde ein neues Weiterbildungsprodukt aus der Taufe gehoben. Zielgruppe waren einzelne Mitarbeiter, die sich zeitnah in neue Arbeitsfelder einarbeiten sollten, unterstützt durch einen wissenschaftlichen Experten. WissCoach war geboren.

Wir sprachen den wissenschaftlichen Experten für dieses Thema an unserer Hochschule an und fanden über ihn einen im geforderten Fachgebiet ausgezeichneten wissenschaftlichen Mitarbeiter. Bei einem gemeinsamen Treffen mit den Unternehmensvertretern wurden die inhaltlichen und finanziellen Erwartungen beider Seiten abgeklärt. Und natürlich lernten sich Coach und Coachee kennen, und beide konnten sich eine Zusammenarbeit gut vorstellen. Die Chemie stimmte. Fünf zweistündige Treffen wurden vereinbart. Das Verfahren stellte sich folgendermaßen dar: Der Mitarbeiter wurde vor dem wissenschaftlichen Austausch mit Fach-Literatur versorgt, die Inhalte und Fragen wurden dann gemeinsam diskutiert.

Am Ende waren beide Seiten sehr zufrieden, und wir hatten unseren schleswig-holsteinischen Sonderweg gefunden.

Die Frage der Finanzierung konnte sowohl für die Seite des Unternehmens als auch für den Wissenschaftler zur Zufriedenheit geklärt werden. Für die Weiterbildung hatten wir einen Overhead von 20 Prozent vereinbart.

Der Vorteil für die Unternehmen ist, dass die Mitarbeiter individuelle Unterstützung bei der Aneignung von berufsspezifischem Fachwissen erhalten. Aktuelle Kenntnisse aus dem Wissenschaftsbereich des Coachs finden zeitnah Anwendung in der Berufspraxis. Der WissenschaftsCoach unterstützt den Coachee in Einzelgesprächen bei der Aneignung von konkreten Kenntnissen innerhalb des Arbeits- und Aufgabengebietes, oder bietet professionelle Unterstützung bei der Einarbeitung in eine gänzlich neue Materie. Der Coachee, und damit auch das Unternehmen, spart wertvolle Zeit bei der Suche von geeigneter Literatur sowie bei der Aufbereitung und Verwertung von neuesten fachlichen Erkenntnissen.

Der Coachee stimmt mit dem Coach Inhalt, Ort und Dauer des WissenschaftsCoachings ab. Demzufolge erhält er oder sie eine bedarfsorientierte sowie einzigartige Beratung und Begleitung, mit der im Beruf optimale Ergebnisse hervorgebracht werden können und erhält am Ende ein Zertifikat.

Nachteile haben wir bislang nicht erlebt. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, wie wichtig es ist, dem Coach Beratung anzubieten während des Coachings, um bei evtl. Fragen sofort vermitteln zu können.

Bislang hatten wir auch keine Probleme, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu motivieren, da ja meist wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter miteinbezogen werden können, die sich nach unserer Erfahrung mit Begeisterung an die Arbeit machen.

Der Vorteil für beide Seiten ist: Wissenstransfer!

Angebots- oder Nachfrageorientierung?

Wir werden an der CAU weiterhin zweigleisig fahren müssen:

- a. ein Programmheft mit dem Angebot der Universität an wissenschaftlicher Weiterbildung erstellen, um Bedarfe zu schaffen und
- b. flexibel auf Bedarfe reagieren.

Denn basierend auf den Ergebnissen der repräsentativen Erhebung 2004 im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung, in der 41 Prozent der befragten Schleswig-Holsteiner angaben: „Es gibt nicht ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung“, werden wir unser Seminarkonzept des „Wiss-Coachs“ verstärkt überregional ausbauen.

Die bisher durch Mundpropaganda entstandene Nachfrage ist sehr erfolgversprechend, und wir werden uns nun mit diesem Konzept gezielt an die Unternehmen in Schleswig-Holstein wenden. Unser Marketing wird sich jedoch nicht nur nach außen, an unsere externen Kunden, richten können, sondern wir werden es auch nach innen richten müssen und gezielt bei unseren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für wissenschaftliche Weiterbildung Werbung machen. Denn hier ist erst bei Einzelnen das Bewusstsein für die Notwendigkeit geschaffen worden.

94 Prozent der Deutschen waren bereits 2003 der Meinung, dass jeder sollte bereit sein, sich ständig weiter zu bilden.¹ Mit 43 Prozent ist auch die Teilnahme an der Weiterbildung 2007 nach zehn Jahren rückläufiger Quote wieder gestiegen.²

„Nur geht (fast) keiner zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Noch nicht!“

Aurorin

Annekatri Mordhorst
amordhorst@uv.uni-kiel.de

1 TNS Infratest Sozialforschung 2005

2 TNS Infratest; Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland, 2008; S. 5

Baumgartner, Peter / Reinmann, Gabi (Hg.)

Überwindung von Schranken durch E-Learning. Band 1 der Festschrift Schulmeister, Studienverlag, Innsbruck 2007, 267 S., 33,90 Euro, ISBN 978-3-7065-4496-2

Das vorliegende Herausgeberwerk von Peter Baumgartner und Gabi Reinmann, das Teil einer zweibändigen Festschrift ist, wurde unter das Thema „Überwindung von Schranken durch E-Learning“ gestellt. Zur Strukturierung der Beiträge wurden die Barriereparameter Zeit, Raum, Medien und Normen verwendet.

Die beiden Herausgeber leiten den Band mit einer Übersicht der Themen und der Herleitung der Kategorien für Schranken, die das E-Learning überwinden soll, ein.

Der Zeitschranke geht Patricia Arnold in ihrem Beitrag Communities of Practice (CoP) im E-Learning nach. Sie beleuchtet dabei, ob es sich dabei um einen Modebegriff, einen Widerspruch in sich oder zukunftsweisende Handlungsorientierung handelt. Sie kommt in ihrem Fazit dazu, dass CoP nicht per se eine Handlungsanleitung für erfolgreiches E-Learning bietet, aber durchaus eine wertvolle Orientierungshilfe darstellen kann. Egon Bloh, der sich ebenfalls der Überwindung des Faktors Zeit widmet, stellt seinen Beitrag unter den Titel „Kooperation im Netz“. In seiner Konzentration geht er mit den Dimensionen Divergenz, Argumentation und Konvergenz auf die Phasen des Diskurses ein. Der dritte im Bunde, der sich mit der Auflösung der zeitbezogenen Beschränkungen befasst, ist Joachim Wedekind, der das Lernen mit interaktiven Visualisierungen betrachtet und dabei versucht, Anregungen für deren didaktisch sinnvollen Einsatz zu geben. Er geht dabei über die reine Formulierung von Richtlinien hinaus und zeigt anhand von Taxonomien der Interaktivitäts- und Repräsentationsformen adäquate Systematisierungsansätze auf.

Zwei Beiträge widmen sich der Überwindung der Raumschranke. Dabei geht es um vernetzte Objekte und virtuelle Räume. Reinhard Keil geht in seinem Beitrag zur verteilten Wissensorganisation darauf ein, dass Lernen auch als Wissensarbeit verstanden werden kann. Mit der Basis der verteilten Wissensorganisation geht er auf didaktische Konzepte des ko-aktiven Schreibens und traditionellen Metaphern des E-Learning ein und plädiert letztendlich für eine Umset-

zung unterschiedlicher Szenarien im Bildungsalltag. Unter dem Stichwort „Distributed Cognition“ behandeln Brigitta Kopp und Heinz Mandl die verteilte Kognition und ihre Bedeutung für E-Learning. Es ist gemäß diesem Ansatz demnach möglich, die Interaktion zwischen Artefakten und Personen sowie zwischen mehreren Personen im Kontext von E-Learning unter theoretischer und praktischer Perspektive zu untersuchen.

Bei der Überwindung der Medienschranke geht es um die Bereiche Medienintegration und Interaktivität. Zu diesem Bereich gibt es wiederum drei Beiträge. Christian Sary stellt die Systemische Adaptivität in Frage und sucht nach Möglichkeiten relationspezifischer Anpassung. Die flexible Gestaltung stellt in Anklang an die Prognosen von Schulmeister die aktuelle Herausforderung dar. Somit steht die Schaffung transparenter und flexibler Strukturen im Fokus der Entwickler und der Lehrenden. Peter Baumgartner zeigt didaktische Arrangements und Lerninhalte auf, wobei er die Intention hat, das Verhältnis von Inhalt und Didaktik im E-Learning zu klären. Im Kern seiner Ausführungen stehen die didaktischen Szenarien und das dazugehörige didaktische Design. Er befasst sich mit der Wiederverwertbarkeit von Lernobjekten und lässt als Konsequenz einen Ausblick auf eine Taxonomie didaktischer Szenarien zu. Gabi Reinmann und Frank Vohle berichten über kreatives E-Learning oder: Narration und Spiel und was wir davon lernen können. Sie beleuchten den Zusammenhang zwischen E-Learning und Adventure Games. Dabei arbeiten sie das Scripting als zentrale Komponente und neue Herangehensweise der Umsetzung von E-Learning-Projekten heraus. Das Scripting dient demnach zum einen als Metapher und als Entwicklungsprinzip, und zum anderen stellt es ein internes Lernphänomen sowie ein didaktisches Artefakt und Grenzkonzept dar.

Der Überwindung der Normenschranke widmen sich ebenfalls drei Beiträge. Es geht dabei um Implementation und Kompetenzentwicklung. Nicolas Apostolopoulos zeigt Strategien zur Einführung von E-Learning insbesondere an Hochschulen auf. Ausgehend von der Entwicklung, die E-Learning in den letzten Jahren genommen hat, führt er die aktuellen Förderprogramme zur Unterstützung von E-Learning-Einführungen auf. Im Besonderen geht er auf das Projekt Fuel an der Freien Universität Berlin ein. Er kommt zum Schluss, dass angesichts der erwarteten Verbesserung der technischen Infrastruktur an den Hochschulen die (strategischen)

Einführungsprozesse für E-Learning an den Hochschulen einer verstärkten Berücksichtigung bedürfen. Über Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen in Österreich informieren Andrea Ecker und Felicitas Pflichter. Die beiden Autorinnen zeigen die Wege auf, welche die österreichischen Initiativen zur Förderung des Einsatzes Neuer Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen genommen haben. Dabei werden die Strukturen der einzelnen Förderprogramme und die Verteilung der ausgewählten Projekte inklusive des Medida-Prix sowie des erreichten Mehrwerts dargestellt. Desweiteren werden die aktuelle E-Strategie-Ausschreibung und die weiteren Ziele zukünftiger Initiativen ausgeführt. Michael Kerres schließt mit seinem Beitrag zur Strategischen Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen und den damit verbundenen Chancen für die Hochschulentwicklung diesen interessanten Band ab. Er plädiert dabei für eine institutionalisierte Entwicklung der E-Kompetenz der Lehrenden unter Einbeziehung der dafür nötigen Service- und Supportstrukturen.

Die Metapher der Überwindung von Schranken stellt eine gute Struktur für die doch unterschiedlichen Themen der Beiträge dar. Obgleich einige Beiträge eher im weiteren Sinne in dem Grundgerüst verankert sind, stellt der Band somit eine Bereicherung für die Literatur zu E-Learning dar. **Klaus Bredl**

Dollhausen, Karin / Nuissl von Rein, Ekkehard (Hg.)

Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden 2007, 155 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-8350-6042-5

Organisationsphänomene in der Weiterbildung sind seit den 1990er-Jahren ein beliebtes Thema erwachsenpädagogischer Publikationen, allerdings liegt dem speziell andragogischen Zugriff auf Weiterbildungsorganisation bisher kein forschungsprogrammatischer Rahmen zugrunde. Dieses Defizit konstatiert Karin Dollhausen gleich in der Einführung ihres mit Ekkehard Nuissl von Rein herausgegebenen Sammelbands zum Thema „Bildungseinrichtungen als ‚lernende Organisation‘?“. So fordert sie denn auch Arbeiten, „... die stärker der Frage nach dem spezifischen Anspruch der Pädagogik an die Entwicklung von Organisationen, so

auch von pädagogischen Organisationen nachgehen.“ (S. 4) Es gilt also, nicht soziologische Organisationstheorien auf die Erwachsenenbildung zu übertragen, sondern Organisation vom Standpunkt des Lernens aus als „Ort der Ermöglichung von Lehr-Lernverhältnissen“ zu betrachten. (S. 9)

Diesen geforderten Blickwinkel nehmen die Autoren/innen des Bandes, Wissenschaftler/innen sowie wissenschaftlich orientierte Praktiker/innen ein und präsentieren dabei eine Vielzahl von Perspektiven. So führt beispielsweise Ekkehard Nuissl von Rhein zunächst aus, wie sich das Thema „Lernen von Weiterbildungseinrichtungen“ in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat und verschweigt keineswegs seine Skepsis, ob eine eigene Organisationstheorie für pädagogische Einrichtungen realisierbar ist. Johannes Hartkemeyer nähert sich dem Thema, indem er den Ansatz von Peter Senge aus den 90er-Jahren aufgreift und die Wichtigkeit der Lern- und Veränderungsbereitschaft der in Organisationen tätigen Mitarbeiter/innen herausstellt. „Von lernenden Organisationen kann man nur dann sprechen, wenn die Mitarbeitenden ihren ‚Lebensgeist‘ in ihre Aufgaben einbringen. (...) Aus einer solchen Perspektive betrachtet ist die derzeitige ‚Bildungsreform‘, die sich weitgehend an zertifizierten Standards und Kontrollinstanzen wie einem ‚Bildungs-TÜV‘ orientiert, zum Scheitern verurteilt.“ (S. 36)

Auch Anne Schlüter und Peter Faulstich fokussieren in ihren Betrachtungen auf die Rolle des Individuums im Lernprozess: Das Lernen der Lernenden Organisation ist nach Schlüter ohne das Lernen der darin mitwirkenden Organisationsmitglieder nicht möglich. Faulstich hält die Metapher der Lernenden Organisation gerade in Institutionen des Lernens für irreführend, da dadurch die „komplexen subjektiven Bedingungen des Lernens, die aber gerade in Weiterbildungseinrichtungen nach Beachtung verlangen“ (S. 57) leicht aus dem Blick geraten. Er plädiert dafür, eher wieder zum Begriff des „organisationalen Wandels“ zurückzukehren und den Begriff „Lernen“ nur dann zu verwenden, wenn man menschliches Lernen meint.

Dass auch das aufkommende Paradigma vom selbstgesteuerten Lernen Auswirkungen hat auf die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen, macht Stephan Dietrich deutlich. Es geht zukünftig darum, „... dass sich die ‚lehrende‘ zu einer ‚lernenden‘ Organisation entwickelt, in der nicht nur die selbstgesteuerten Lernprozesse der Lernenden unterstützt werden, sondern

ebenso das selbstgesteuerte Lernen aller Mitarbeiter/innen gezielt gefördert wird.“ (S. 75)

Dieter Gnahs belegt durch unterschiedliche Fallbeispiele, „... dass sich eine unmittelbare Verknüpfung von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung (...) im Regelfall herstellen lässt“ (S. 111) und sieht das Qualitätsmanagement daher als geeignetes „Einfallstor“ für Organisationsentwicklung.

Auch der Einsatz neuer vernetzter Technologien in Weiterbildungseinrichtungen ist ein Teilaspekt des Themas „lernende Organisation“, wie Ingrid Schöll in ihrem Beitrag anschaulich verdeutlicht. Die Einführung EDV-gestützter Verwaltungsprogramme erzeugt Lernimpulse für die Mitarbeiter/innen, die auch in die Organisation der Weiterbildungseinrichtung ein- und einen Wandel bewirken können. Von daher bleiben (verwaltungs)technische Neuerungen nicht ohne Auswirkungen auf die Gesamtorganisation, was bei ihrer Einführung oftmals noch unberücksichtigt bleibt.

Der Sammelband schließt ab mit einem Beitrag von Karl Düsseldorf, der Einblicke in Theoriezugänge und Forschungsschwerpunkte, aber auch in aktuelle Forschungspositionen zum Themenfeld „lernende Organisation“ vermittelt und anschließend die Adaption in Erziehungswissenschaften und Erwachsenenbildung beleuchtet. Hier werde zwar an den interdisziplinären Leitvorstellungen der lernenden Organisation angeknüpft, aber gleichzeitig ein eigener pädagogischer bzw. andragogischer Zugang reklamiert. Düsseldorf hält jedoch für die Forschung einen interdisziplinären Diskurs für förderlich, da „... durch eine vorschnelle disziplinäre Separierung (...) die Kompatibilität mit einem bereits außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft etablierten Forschungsforum beeinträchtigt und der Ertrag der ohnehin verspäteten Diskussion in der Erwachsenenbildung gefährdet [würde, a.d.V.]“ (S. 148) **Christiane Brokmann-Nooren**

Faulstich, Peter / Bayer, Mechtild (Hg.)

LERNALTER. Weiterbildung statt Altersarmut. Hamburg, VSA-Verlag 2007, 192 S., 12,95 Euro, ISBN 978-3-89965-270-3

Das Herausgeber-Team Faulstich/Bayer ist in der Weiterbildungsszene bekannt für die gewerkschaftsnahe

Reihe „Weiterbildung konkret“ (bisher: Lernwiderstände, Lerngelder, Lernzeiten). Mit dem vorliegenden Bändchen widmen sie sich dem Thema „Lernen älterer Beschäftigter“. Besonders interessant bei der vorliegenden Sammlung ist dabei, dass durchaus unterschiedliche Positionen zu Wort kommen.

Die Beiträge stammen durchweg von ausgewiesenen Expert/innen. So ist etwa Kruse, der u.a. Vorsitzender der Altenberichtscommission der Bundesregierung ist, (zusammen mit Schmitt) mit einem Beitrag zu „Alter und Kompetenzentwicklung“ vertreten. Wer die Schriften Kruses kennt, erfährt hier allerdings nicht allzu viel Neues, bis auf den Hinweis, dass zukünftig insbesondere Kohorten älterer Frauen Weiterbildung nachfragen werden. Kruse ist jedoch derjenige, der, gemäß seiner wissenschaftlichen Provenienz, als einziger die Hochaltrigen mit in den Blick nimmt.

Faulstich versteht es in seinem Beitrag „Lebenserfahrung Älterer als Lernvoraussetzung für gute Arbeit“, mit einfachen Worten einen komplexen Sachverhalt wissenschaftlich fundiert darzustellen. Er kommt erfreulicherweise ganz ohne modische Stichwörter aus und bringt einen elementaren Gedanken in die Trenddiskussion von „Demographischem Wandel“ und „Altersgerechtem Lernen“ ein, nämlich die „Pointe: Bedeutsamkeit als Lernanlass“ (S. 22). Faulstich führt aus, dass weniger das Alter bei Erwachsenen der entscheidende lernhemmende Faktor sei, sondern vielmehr die Frage, ob das, was wir da lernen sollen, als sinnvoll erachtet wird.

Ebert/Kistler bringen zur Frage „Rente mit 67 oder Flexibilisierung der Altersgrenzen“ aus der Sicht der empirischen Sozialforschung „Einige Argumente zur Verortung der Debatte in der Realität“. Anhand zahlreicher Daten kommen sie zum Fazit, dass weniger die Heraussetzung der Altersgrenze auf 67 ein wichtiges – und übrigens nach Ansicht der Autoren nicht praktikables – Steuerungsinstrument ist, sondern vielmehr die Frage, ob die Betriebe ihr Personalmanagement umstellen, sprich: „demografiefest“ werden.

Gnahs stellt hierfür beispielhaft einige Lösungsansätze vor (S. 84 ff.). Er behandelt in seinem Aufsatz das hochaktuelle Thema der „Weiterbildung und Beratung älterer Beschäftigter“ und weist zu Recht auf den Umstand hin, dass es nicht nur an passenden Angeboten, sondern vor allem an geeigneter Beratung fehlt. Der von ihm vorgeschlagene Drei-Schritt (S. 87) klingt sinnvoll,

eine Infrastruktur dafür müsste allerdings erst bereitgestellt werden. Denkbar wäre etwa eine Verstetigung der Modelle der „Regionalen Qualifizierungszentren“, die derzeit noch vom Bund finanziert werden.

Viele Daten zur Weiterbildungsbeteiligung Älterer liefern Leber/Bellmann. Dass das von den beiden genannte WeGebAU-Programm der BA überhaupt nicht angenommen wird, obwohl mittlerweile sogar von der BA bezahlte Regionalberater in die Betriebe geschickt werden, verraten sie allerdings nicht.

Kuda referiert bereits bekannte Handlungsansätze aus Gewerkschaftssicht (hier: IG Metall). Sie definiert neu-deutsch den Begriff „Altersmanager“ mit dem Hinweis auf „Neue Rollenforderungen für Betriebsräte“ (S. 118 ff.). Eine – kritische – Analyse der Weiterbildungspraxis fehlt jedoch.

Rossmann bettet die Diskussion in einen größeren politischen Rahmen ein. In seinem Beitrag „Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsfähigkeit“ führt er konkrete Aufgaben der betrieblichen und tariflichen Seite aus, ergänzt diese aber noch um zentrale staatliche Aufgaben. Erkennbar sei etwa, dass – nachdem der Weiterbildungs-etat der BA drastisch gekürzt worden sei (von 1996 bis 2004 von 8 Mrd. Euro auf 3,6 Mrd. Euro) – nun wieder mehr Geld in die Weiterbildung fließen solle.

Bayer/Heimann bilden den Abschluss. Ihr Beitrag liefert „Gewerkschaftliche Perspektiven einer solidarischen Weiterbildungspolitik auch für Ältere“. Zu Recht monieren sie die fehlende Förderung der (richtigen) Forderungen. Sehr hilfreich ist – neben den umfangreichen Literaturhinweisen – der Anhang, in dem die wichtigsten Gewerkschafts-Positionen zu diesem Thema versammelt sind. Insgesamt ein lesenswertes Buch für solche, die an diesem Thema interessiert sind. **Beate Hör**

Galon, Alice

Employability. Betriebliche Weiterbildung zwischen Beschäftigungsfähigkeit und begrenzten Ressourcen, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2007, 121 S., 49 Euro, ISBN 978-3836406949

Die Diplomarbeit von Alice Galon ist weder psychologisch oder arbeitsmarktlich, noch ökonomisch oder erwachsenenbildnerisch – sie ist alles und zwar gut gemischt. Die Struktur geht nicht verloren, die Argu-

mentationslinie bleibt klar. Der Fokus sind nicht die Studienstruktureform und Chancen, die für die (wissenschaftliche) Weiterbildung darin liegen, sondern die berufliche und betriebliche Weiterbildung.

Ausgangspunkt sind die aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt, beschrieben mit Deregulierung, Flexibilität, Mobilität und Kompetenzerwartungen in vielen Ausprägungen. Employability – verstanden als Beschäftigungs- und berufliche Handlungsfähigkeit – soll es richten, klären und die Perspektive geben. So ist es schlüssig, dass die Argumentation am Ende die Themen Bildungsfinanzierung und gerechte Bildungsbeteiligung bearbeitet. Unterwegs wird der Begriff Employability aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus erörtert; interessant ist hier die Einbindung in Tarifstrategien und das (eigenverantwortliche) lebenslange Lernen. Der zweite große Block ist die betriebliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit unter besonderer Berücksichtigung des – nicht nur finanziellen Wertes – von Weiterbildung.

Schlussendlich kommt die Arbeit aber bei den „Chancen und Risiken“ eher zu einem negativen Ergebnis: Trotz der Einbindung betrieblicher Weiterbildung in Tarifstrukturen und die von einigen wenigen Betrieben angebotenen Co-Invest-Strategien bleibt Employability – früher hätten wir Qualifikation oder Kompetenz geschrieben – Bringschuld der anhängig Beschäftigten. „Für die Beschäftigten ergeben sich also nur unter Vorbehalt fassbare Vorteile aus Weiterbildungsaktivitäten. Von einem hohen Qualifikationsstandard profitieren vielmehr die Unternehmen. (S. 103) ... Die aktuelle Situation jedoch zeigt, dass es gerade die privaten Haushalte sind, und hier auch solche, die von Weiterbildungsmaßnahmen nicht profitieren, die im Zuge von Kostenüberwälzungen seitens des Staates und der Unternehmen einen Großteil der Kostenlast zu tragen haben. (S. 105) ... So sehr tarifvertragliche Regelungen zur Qualifizierung die im Sinne des Employabilitykonzepts geforderte Verantwortung aller Beteiligten an Weiterbildung zu realisieren suchen, so aussichtslos scheint ihr Erfolg für die betriebliche Praxis. (S. 106)“

Daran ließe sich aus kritischer Sicht erst dann etwas ändern, wenn der von der herrschenden Ökonomie verengte Arbeitsbegriff und die zugehörige Gesellschaftsform geändert würde – aber dieses große Feld hätte die hier vorgelegte Arbeit sicher zu sehr ausgeweitet; gerade akademische Abschlussarbeiten brauchen thematische Grenzen. **Martin Beyersdorf**

Graeßner, Gernot

Moderation – das Lehrbuch. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung), ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH, Augsburg 2008, 34,90 Euro, 352 S., ISBN 978-3940562067

Der ambitionierte Titel „Moderation – das Lehrbuch“ dieser Publikation ist gerechtfertigt. Wer sich zukünftig mit dem Thema Moderation auseinandersetzen will, wird auf diese Publikation zurückgreifen müssen. Im Unterschied zu rezeptartig verfassten Anweisungen für gelingende Moderation hat der Autor ein umfassendes Werk zum Thema vorgelegt, das sehr fundiert die Grundlagen des Wissens zur Moderation vermittelt. Entgegen der technologischen Verkürzung von Moderation weist der Verfasser zu Recht darauf hin, dass es in der Moderation in erster Linie auf die Haltung ankommt. Er unterscheidet konsequent zwischen den Moderationsmethoden, zu denen er alle kommunikativen Verfahren zählt, die im Moderationsprozess eingesetzt werden, und den Moderationstechniken als Sammelbegriff für alle materiellen Hilfsmittel, die den Kommunikationsprozess unterstützen sollen (vgl. S. 47, 85). Der Text macht deutlich, dass die Kunst der Moderation darin besteht, Kommunikationsprozesse demokratisch zu gestalten (vgl. S. 46, 61).

Das übersichtlich gegliederte Buch folgt in den einzelnen Kapiteln einem einheitlichen Schema, das es dem Leser leicht macht, sich zurechtzufinden. Beispiele veranschaulichen jeweils die theoretischen Ausführungen, und Zusammenfassungen rekapitulieren die gemachten Aussagen.

Nachdem im ersten Kapitel auf die Rollen von Moderator und Teilnehmer sowie die Regeln und den Ablauf einer Moderation eingegangen wird, beschäftigt sich das zweite Kapitel mit Moderationstechniken und Moderationsmethoden. Es schließt sich im dritten Kapitel eine eingehende Beschäftigung mit diversen Moderationsarten an; hier werden die Erarbeitungs-, Entscheidungs-, Umsetzungs-, Konflikt- und Feedbackmoderation behandelt. Die jeweilige Erörterung spezifischer Methoden, die sich für die verschiedenen Kontexte anbieten, verleiht der Publikation einen praktischen und zugleich sehr anschaulichen Charakter.

Im vierten Kapitel findet sich ein Aspekt, der in der sonstigen Moderationsliteratur zu kurz kommt: Hier wird auf die spezifischen Anforderungen an eine Mo-

deration in Abhängigkeit vom Veranstaltungstyp eingegangen; unterschieden werden Seminare und Trainings, Zukunftswerkstatt, Konferenzen, Workshops sowie Großgruppenkonferenzen. Da unter den jeweiligen Klassifikationen nicht das gesamte Spektrum der Veranstaltungsformen berücksichtigt werden konnte, hat sich der Autor exemplarisch auf möglichst unterschiedliche Beispiele der jeweiligen Typen konzentriert. Wenn gleich die Veranstaltungstypen jeweils kurz skizziert werden, so ersetzen sie doch keinesfalls eine intensive Auseinandersetzung mit diesen; dies trifft insbesondere auf jene Veranstaltungstypen zu, die vielleicht nicht so vertraut sind wie z.B. Future Search, Appreciative Inquiry Summit oder Real Time Strategic Change. Die Hinweise zur Moderation im Kontext dieser Veranstaltungstypen sind eher etwas für die bereits mit den Veranstaltungsformen vertrauten Experten.

Die folgenden Kapitel fünf und sechs thematisieren theoretische Hindergründe der Moderation. Zum einen wird auf die psychologischen, pädagogischen und soziologischen Grundlagen eingegangen, die für das Verständnis von Gruppenprozessen unabdingbar sind, zum anderen werden die humanistische Psychologie und konstruktivistische Ansätze als für die Moderation relevante theoretische Perspektiven thematisiert. Abgerundet wird das Buch durch ein Kapitel, das überschrieben ist mit „Aus Fehlern lernen“; hier werden erfahrungsbasiert Fallstricke und Pannen aus der Praxis der Moderation analysiert und reflektiert.

Der Publikation ist anzumerken, dass sie vor dem Hintergrund einer langjährigen Erfahrung des Autors geschrieben wurde. Gernot Graeßner hat in den letzten zehn Jahren über 500 Studierende an der Universität Bielefeld in einem dreisemestrigen Konzept in Moderation ausgebildet, er hat das „Fernstudium Coaching & Moderation“ entwickelt und war darüber hinaus an Moderationsausbildungen in Litauen, Polen und Ungarn beteiligt. Dem internationalen Engagement verdanken wir übrigens dieses sehr kompakte Lehrbuch, das sich auch hervorragend als Nachschlagewerk eignet; für diesen Zweck wäre allerdings ein Stichwortregister für die nächste Auflage empfehlenswert. Das gleichermaßen theoretisch fundierte wie praktische Buch erschien bereits 2007 in englischer Sprache und wurde nun ins Deutsche übersetzt. **Erich Schäfer**

Heuer, Ulrike / Siebers, Ruth

Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, 2007, 496 S., 44,90 Euro, ISBN 978-3830918110

Um hinten anzufangen: 15 Seiten Schriftenverzeichnis von Wiltrud Gieseke zur Professionsforschung, Zielgruppenarbeit, Überlegungen und Erprobungen in der qualitativen pädagogischen Forschung Programmforschung, Kulturen des Lernens im betrieblichen Kontext und bei öffentlichen Trägern, theoretischen Arbeiten zum lebenslangen Lernen und zu bildungspolitischen Beiträgen. Das ist imposant. Aber leider lautet die Anmerkung zum Schriftenverzeichnis: „... Die umfangreiche Vortragstätigkeit im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung bei verschiedenen Trägern kann an dieser Stelle nicht dokumentiert werden.“ (S. 482)

Ebenso imposant ist die Liste der Autorinnen und Autoren, die sich in dieser Würdigung zusammengefunden haben: Heino Apel, Rolf Arnold, Inga Börjesson, Rainer Brödel, Henryk Depta, Marion Fleige, Marianne Friese, Ina Grieb, Heidrun Herzberg, Ulrike Heuer, Aiga von Hippel, Reinhard Hohmann, GüntheHolzapfel, Sylvia Kade, Bernd Käßplinger, Jozef Kargul, Joachim Ludwig, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl, Sylvana Otto, Maria Polturzycka, Jozef Polturzycki, Hans-Dietrich Raapke, Steffi Robak, Ortfried Schäffter, Christiane Schiersmann, Anne Schlüter, Sabine Schmidt-Lauff, Erika Schuchardt, Ruth Siebers, Horst Siebert, Sylwia Slowinska, Hanna Solarczyk-Szwec, Richard Stang, Rudolf Tippelt, Jürgen Wittpoth und Andrä Wolter.

Die Autor/innen orientieren sich an den wichtigsten Arbeits- und Forschungsgebieten der Disziplin und der Jubilarin. „Die einzelnen Beiträge zur Lehr- und Lernforschung, Professionalität, Weiterbildungsberatung, Programmforschung, kulturellen Bildung, zu Lehr- und Lernkulturen, biografieorientierten Zugängen in der Weiterbildung, zur zielgruppenorientierten Weiterbildungsforschung, zu institutionsbezogenen Analysen und Entwicklungen sowie zu den historischen Perspektiven zeigen den differenzierten Entwicklungsstand der Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik in Deutschland auf.“ (Klappentext)

Bei der Verschlagwortung findet sich auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Neben zahlreichen indirekten Bezügen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

finden sich vier explizite Beiträge:

- Ekkehard Nuissl: Akteure in der Weiterbildung,
- Andrä Wolter: Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung,
- Ina Grieb: Wissenschaftliche Weiterbildung gestern, heute und morgen am Beispiel der Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und
- Bernd Käßplinger: Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung als Indikator für die Umsetzung von lebenslangem Lernen.

Der Sammelband eignet sich für alle, die einen kurzen und aktuellen Überblick über zentrale Themen der Weiterbildung suchen; einzelne Beiträge fachlich hervorzuheben ist unangemessen – verfügen doch alle Autor/inn/en über die maßgebliche Expertise. **Martin Beyersdorf**

Käßplinger, Bernd

Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Berufsbildung Bonn. Bertelsmann Verlag 2007, 192 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763910939

Das Buch stellt die Bedeutung von aussagekräftigen Abschlüssen und Zertifikaten umfassend dar sowie die vergebenden Institutionen und die Gestaltung der Abschlüsse und Zertifikate in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Die Abhandlung macht die qualitativen und quantitativen Unterschiede der wichtigsten Arten von Abschlussbezeichnungen in der Weiterbildung – Teilnahmebescheinigungen, weitere bloße Nachweise von Lerninhalten (z.B. Abschlussbezeichnung „Pass“) sowie Zertifikate und Abschlüsse – deutlich.

Die große Bandbreite der Anbieter von Weiterbildungsabschlüssen (von universitären Weiterbildungseinrichtungen, Verbänden, Industrie- und Handelskammern bis hin zu privaten Bildungseinrichtungen) zeigt die Themenvielfalt der durch die entsprechenden Abschlüsse und Zertifikate dokumentierten und nachweisbaren Inhalte der Weiterbildung auf. Am Beispiel der Entwicklung von speziellen Zertifikaten und Abschlüssen im Bereich der Weiterbildung an Volkshochschulen kann die Tendenz zur Strukturierung belegbarer be-

rufsbezogener und zielorientierter Inhalte und Kompetenzen beobachtet werden. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass sowohl Abschlüsse als auch Zertifikate mit Prüfungen verbunden sind, und Abschlüsse zudem von offiziellen Stellen vergeben werden (siehe S. 19, 209). Gleichwohl fällt auf, dass andere Formen der Abschlussbezeichnungen dominieren.

Die umfassende Analyse der Abschlüsse und Zertifikate unter Berücksichtigung ausführlichen statistischen Materials, der unterschiedlichen Programme und der rechtlichen Organisation mit anschaulichen Übersichten und Zusammenfassungen ist insgesamt sehr gewinnbringend für in der Weiterbildung Tätige. Sehr interessant wäre aus meiner Sicht noch ein stärkerer Bezug zu den Themenfeldern Bologna-Prozess inkl. Akkreditierung sowie lebenslanges Lernen. **Johannes C. Mayer**

Kaiser, Armin / Kaiser, Ruth / Hohmann, Reinhard (Hg.)

Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 298 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763935604

Endlich wieder Empirie! Eigentlich haben wir es ja immer schon gewusst: Lernumgebungen sind abhängig von Lernertypen so zu gestalten, dass Lernerfolg möglich wird. Aber wie geht das im Einzelnen? Der vorgelegte Theorieband geht der Frage mit einem umfangreichen empirischen Instrumentarium und einem gut nachvollziehbaren Forschungsdesign nach.

Das Projekt „VaLe“ (Variation von Lernumgebungen) der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) sieht es als entscheidend für den Lernerfolg in der Weiterbildung an, dass Teilnehmende auf Lernumgebungen treffen, die ihrem Lernertyp entsprechen. Diese These wurde in mehr als 60 Erprobungsseminaren mit rund 870 Teilnehmenden untermauert; das Projekt hatte eine Laufzeit von drei Jahren.

Im Einzelnen legte sich das Projekt die folgenden Fragen vor.

- Wie hängen der Lernerfolg des einzelnen Teilnehmers und die Gestaltung der Lernumgebung zusammen?
- Ist jede Lernumgebung für jeden Lerner und

seinen Lernstil gleich gut geeignet?

- Wie lässt sich der individuelle Lernerfolg feststellen?
- Mit welchen Instrumenten kann Lernerberatung durchgeführt werden?

Zum Instrumentarium gehörten mehrere Fragebogen, Bogen zur teilnehmenden Beobachtung, Verfahren zur Leistungskontrolle, narrative und Leitfadenterviews. Die Lerner werden unterschieden in kognitiv Aktive, kognitiv Rezeptive und aktiv Ausführende. Hinzu kommen zahlreiche Typologien zur Rolle der Kursleitenden, der räumlichen Situation, der methodischen Arrangements, zeitlichen Dimensionen usw.; nicht ausgespart werden informelles Lernen und blended learning.

Ein Buch für wen? Für alle, die nicht vor der empirischen Lehr-Lernforschung zurückschrecken – sie werden mit Bedenkenswertem belohnt. Und für die, die sich nicht der Anstrengung empirisch gestützter Theoriebildung unterwerfen wollen und es lieber gleich ‚praktisch‘ haben wollen, gibt es vom Projekt „VaLe“ eine Handreichung für die Bildungspraxis. Sie wendet sich an Kursleitende, die Lernerberatung und Lernstandortbestimmung kombiniert einsetzen wollen, damit Teilnehmenden mehr Wege zu erfolgreicherem Lernen finden können. **Martin Beyersdorf**

Koerrenz, Ralf / Meilhammer, Elisabeth / Schneider, Käthe (Hg.)

Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena, edition paideia 2007, 640 S., 48 Euro, ISBN 978-3938203514

Interpretiert werden „wegweisende Werke“, die auf die Erwachsenenbildung einwirkten im Sinne von Orientierung gebend, Standort findend und Ziel suchend. Es wird ein „breiter“ Begriff von Erwachsenenbildung unterstellt, der sich bezieht auf „institutionalisierte und nicht institutionalisierte Wege der Erweiterung und Erhaltung von Wissen und Kompetenzen, zur Verbesserung der Lebensführung und Entwicklung der Persönlichkeit während des gesamten Lebenslaufs des erwachsenen Menschen“ (XV). Es werden Bezüge mit Politik, Beruf, Kultur, Kunst, Religion hergestellt, wobei bei dieser Aufzählung bemerkenswert ist, dass die Ökonomie fehlt.

Vorgelegt wird eine Kette unterschiedlich wertvoller Sammelstücke, das vom „Typokon für Chilandar“ 1199 des Heiligen Saba von Serbien bis zum „Memorandum Lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission reicht. Lose aneinander gereiht werden 41 Kettenglieder. Der Verschluss wird hergestellt von Günter Dohmen aus der „Innenansicht“ (XVII) am Anfang und von einem „Außenstandpunkt“ von Hamen Paschen (ebd.) am Ende. Dohmen legt Bekanntes über einen erweiterten Lernbegriff und für Lebenslanges Lernen für alle vor. Dabei plädiert er abschließend für eine „bürgerschaftliche Lernbewegung“ (S. 11) nach dem Vorbild der skandinavischen Bildungsminister, welche sich vorgenommen haben, lebenslanges Lernen in ihren Ländern zu einem neuen populären „Volkssport“ zu machen (ebd.). Deutlich enger gefasst wird die Schluss-Öse der Kette durch Harm Paschen, der sich auf „Pädagogische Ausgangspunkte“ (S. 568) bezieht. „Auch bei der Erwachsenenbildung bewegen wir uns im Bereich von Pädagogiken ..., also in pädagogisch unterschiedlich fokussiertem Rahmen von Unterrichtung, Erziehung oder Bildung“ (ebd.).

Dazwischen sind die verschiedenen Sammelstücke aufgereiht, die unterschiedlich neu und unterschiedlich anregend sind. Einige Autoren haben bereits Bekanntes variiert, andere tatsächlich neue Beiträge geliefert.

Dabei ist den Herausgebern die Problematik einer solchen Reihung durchaus bewusst: „Die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens liegen auf der Hand: die Auswahl ist zwangsläufig selbst von Ausblendungs- und Reduktionsmechanismen bestimmt... Insgesamt betrachtet sind bestimmte Einseitigkeiten des Bandes zu beklagen. Hierzu gehört beispielsweise das wegweisende Werke, die von Frauen verfasst worden sind, unterrepräsentiert sind, ebenso Arbeiten zur Methodik der Erwachsenenbildung oder zur betrieblichen Weiterbildung. Weitere Schräglagen ergeben sich dadurch, dass sich die meisten der hier vorgestellten Werke auf die deutsche Erwachsenenbildung beziehen, obwohl auch wegweisende Werke enthalten sind, die in anderen Ländern (hierbei vor allem in den USA, in Kanada, Brasilien, Großbritannien, Frankreich, Dänemark, Österreich, Palästina, Tansania, Korea) ihren Ursprung haben“ (XVII).

Weitere Auslassungen wären zu beklagen: So ist der gesamte Bereich der Arbeiterbildung lediglich durch einen Beitrag von Rainer Brödel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) von Wilhelm Liebknecht

(S. 197–206) vertreten. Die Weimarer Zeit ist mit fünf Texten belegt: Pöggeler über „Mütterlichkeit“ (1915) und „Bürgerliche Gemeinschaft und Volkstum“ (1922) von Anton Heinen; Künzel über „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht (S. 247–262); Gisela Miller-Kipp über die „Laienbildung“ (1921) von Wilhelm Flitner (S. 263–274); Mathias Schwarzkopf über „Gewalt oder Gewaltlosigkeit“ (1924) von Adolf Reichwein (S. 275–286). Die „Leipziger Richtung“ mit den berühmten Namen Heller, Hemberg und Hermes fehlt ganz.

Solche Lücken wird man allerdings immer finden – auch wenn der Band insgesamt 612 Seiten umfasst. Es lohnt sich die einzelnen Sammelstücke genauer zu betrachten, und darunter finden sich auch einige Perlen. Entstanden ist ein anregender und durchaus lesenswerter Band. **Peter Faulstich**

Kruse, Andreas (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2008, 248 S., 26,90 Euro, ISBN 978-3763919475

Der Titel vermeidet das Wort „Alte“. „Die Tatsache, dass Menschen ab einem bestimmten Lebensalter als alt wahrgenommen werden, ist vor allem eine Folge gesellschaftlicher Konvention“ (21). Und sie ist eine Frage des Selbstverständnisses: Ein Mann in meinem Alter wäre mir, als ich noch ein Kind war, uralt vorgekommen; heute fühle ich mich jung. Dieses Problem steht im Mittelpunkt des Beitrags von Eric Schmitt: „Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters“ (S. 21–48). Es geht um die gesellschaftliche Wahrnehmung des Alters im demokratischen Wandel, der sozialpsychologischen Differenz und im politischen Diskurs, welche in allen Gesellschaften ein zentrales Merkmal sozialer Differenzierung ausmacht (S. 50). Es sollen erstens die Unterschiedlichkeit der körperlichen und geistigen Fähigkeiten berücksichtigt werden – ebenso wie Unterschiede der sozialen, gesundheitlichen und materiellen Ressourcen. Diese sind – zweitens – Resultat sehr unterschiedlicher Entwicklungen und relevant für spezifische, soziale und biografische Kontexte sowie soziale Interaktionen mit verschiedenen Personen und Gruppen (S. 59).

Gemeinsam ist allen Beiträgen des vorliegenden Bandes die Unterstellung grundlegender Veränderbarkeit und

Entwicklungsfähigkeit bis ins höchste Alter hinein. Dies ist Vorgabe von Andreas Kruse, der als Nachfolger von Ursula Lehr Direktor des Instituts für Gerontologie an der Universität Heidelberg ist und die Altersberichte des Deutschen Bundestages federführend betreut. Kruse konstatiert: „Ausgehend von Ergebnissen der Interventionsforschung wird deutlich, dass auch im höheren und hohen Alter noch erhebliche Veränderungspotenziale bestehen, die durch Bildungsangebote realisiert werden können“ (S. 11).

Sogar die Konfrontation mit Grenzen eigener Wachstumsprozesse kann Menschen in die Lage versetzen, eine selbst- und mitverantwortliche Lebensführung aufrecht zu erhalten. Als Gewinne im Alter werden erfahren: sich an Dingen zu freuen, denen man früher geringere Bedeutung beigemessen hat; Ansprüche für ein zufrieden stellendes Leben zu verändern; Bejahen der Lebenseinstellung; Sinken des Maßes an Verpflichtungen; höheres Maß an Erfahrungen; Entdecken neuer Handlungsmöglichkeiten; Pläne und Vorhaben an die begrenzte Zeit anzupassen und Unsicherheiten über die Zukunft zu ertragen; Steigern der Fähigkeit unerfüllt gebliebene Wünsche und Erwartungen zu akzeptieren (Tabelle 3, S. 40). Kruse zitiert abschließend Leopold Rosemayr: „Das Alter könnte ein Weg sein zum Einklang!“ (S. 43).

In den folgenden Beiträgen werden Ansätze zur Gestaltung, den Anforderungen und den Entwicklungen im Lebenslauf aufgezeigt. Carola Iller (S. 67–91) entwickelt bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. Untersucht wurden Erwerbsabläufe von Personen der Geburtsjahrgänge 1950 bis 1952 (S. 77). Einflüsse auf die Laufbahngestaltung wurden über Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme und berufliche Pläne, Aufrechterhalten einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem Ruhestand festgestellt. Die Weiterbildungsbeteiligung ist besonders stark von der Einbindung in das Erwerbsleben abhängig.

Die weiteren Beiträge orientieren sich am Konzept des lebenslangen Lernens; so Dellenbach u.a. bei älteren Menschen, die den Zusammenbruch der Sowjetunion erlebt und verarbeitet haben. Die Befunde zeigen in hoher Übereinstimmung, dass Menschen bis in das hohe Lebensalter auch psychisch belasteten Lebensbedingungen zu Neuentwicklungen und zu Bejahender Lebenseinstellung finden können. Von Kruse wird der Begriff der Resilienz eingeführt (S. 17, S. 39) als zur Ver-

fügung stehendes Potenzial zur Aufrechterhaltung und Wiedererlangung von Bewältigungschancen trotz Ressourcenbeeinträchtigung. „Letztere kann an die Überlegung anknüpfen, wonach in einer Gesellschaft des sozialen und kulturellen Wandels in allen Lebensaltern die Notwendigkeit von Bildung besteht, wenn soziale und kulturelle Teilhabe – als Grundmotiv des Menschen – gewährleistet sein sollen“ (S. 17). Der vorliegende Band liefert dafür anregende Beispiele. **Peter Faulstich**

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Wissenschaftliche Weiterbildung, 1/2008, DIE (Hg.), verantwortliche Herausgeber/innen: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Gruber, Elke. Bonn 2008, 96 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1951-2

Das Heft 1/2008 des REPORT befasst sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Anmoderation des Heftes im Internet zeigt, dass es in Deutschland einen deutliche Aufholbedarf gibt: „Wissenschaftliche Weiterbildung führt in Deutschland bislang eher ein Nischendasein, und zwar sowohl innerhalb der Hochschulen als auch in Bezug auf das Gesamtspektrum der Weiterbildung. International dagegen wächst die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig“ (www.report-online.net). Das Heft stellt aussagekräftige Artikel mit empirischem Gehalt zusammen.

Peter Faulstich, Gernot Graeßner und Erich Schäfer machen den Anfang: „Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses“. Die wissenschaftliche Weiterbildung gerate in eine widersprüchliche Lage: Zum einen werde sie durch die Neugliederung des Studiums im Bologna-Kontext in die strukturellen Umbrüche einbezogen und verliere ihre Randständigkeit; zum anderen sei sie dem Kommerzialisierungsdruck in extremer Weise ausgesetzt. Empirische Materialien werden zusammen getragen, um weitere Perspektiven zu diskutieren. Besondere Herausforderungen lägen in der Verknüpfung zwischen dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess (berufliche Bildung).

Hildegard Schaeper fragt nach den internationalen Perspektiven zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung insbesondere auf der Grundlage der beiden vorlie-

genden aktuellen Vergleichsstudien (vgl. dazu auch das Heft 2|2007 von „Hochschule & Weiterbildung“). Es sollen Bedingungen identifiziert werden, die eine Teilnahme an Hochschulweiterbildung begünstigen oder erschweren. Die Analyse macht deutlich, dass die gegenwärtige Situation und die zukünftige Entwicklung der Hochschulweiterbildung in starkem Maße pfad- und kontextabhängig sind und dass aufgrund dieses systemischen Charakters die Übertragbarkeit einzelner Elemente eingeschränkt ist. Wesentlich seien die Qualität und die Reichweite der sozialen Rechte, der Arbeitsmarktpolitik und die Familien- und Gleichstellungspolitik.

Anke Hanft und Michaela Knust stellen im internationalen Vergleich die Organisationsformen und Geschäftsfelder in den Vordergrund. Die internationale Vergleichsstudie zeige, dass Organisationsformen, Verantwortlichkeiten oder Bandbreite der bearbeiteten Geschäftsfelder in den Vergleichsländern eine bedeutendere Position sowohl innerhalb der Hochschulen als auch außerhalb, durch eine stärkere Marktpräsenz, ermöglichen. Die wissenschaftliche Weiterbildung sei in den Vergleichsländern besser positioniert. Drei Ansatzpunkte für Deutschland seien wichtig: das Zusammenspiel zwischen zentralen Einheiten und Fakultäten an den Hochschulen, die Einbeziehung institutioneller Kund/inn/en als Zielgruppe und eine nachfrageorientiertere Angebotserstellung.

Aiga von Hippel erweckt im ersten Moment der Eindruck, dass die Produkte der wissenschaftlichen Weiterbildung krank sind – sie müssen nämlich in die Produktklinik. Sie übernimmt der Begriff aus der Marktforschung und überträgt ihn auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Dieses innovative Element der Bewertung und Weiterentwicklung von Angeboten durch die Adressat/inn/en wurde an der Universität Zürich ertragreich umgesetzt. Produktkliniken als eine innovative Methode der Marktabklärung böten die Möglichkeit, Adressaten in die Programmgestaltung mit einzubeziehen, ihren Bildungsbedarf zu erheben und Positionierungschancen von Neuentwicklungen im Kontext des eigenen Images zu analysieren.

Karl Weber bearbeitet die Frage: Ist Hochschulweiterbildung internationalisierbar? Er thematisiert systematisch die Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Export von Weiterbildungsprogrammen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen. Der Beitrag kann zeigen, dass Möglichkeiten für eine

stärkere Internationalisierung der Weiterbildung an Hochschulen sowohl von der Art des Angebots und der organisationalen Einbindung als auch von strukturellen Faktoren des Arbeitsmarktes abhängen. Zudem könne GATS zu einer Öffnung des Marktes für ausländische und private Anbieter beitragen. Bislang sei jedoch nicht eindeutig einzuschätzen, ob sich durch GATS die Hochschul-Weiterbildungslandschaft nachhaltig verändern wird. Dieses Ergebnis überrascht tagungsaktive DGWF-Mitglieder nicht, war GATS doch ein zentrales Thema der DGWF-Jahrestagung 2007 in Bern bei und mit Karl Weber.

In letzten Beitrag bearbeiten Anja Hall und Elisabeth M. Kregel die Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten in der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung von rund 20.000 Erwerbstätigen im Jahr 2006 werden Erklärungsversuche entwickelt. Insbesondere Merkmale wie hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes erhöhten die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalisierter Weiterbildung in Kursen bzw. Lehrgängen, aber auch an informeller Weiterbildung wie z. B. dem Lernen auf Fachtagungen. Geringe Bedeutung hätten die Merkmale dagegen in Bezug auf arbeitsplatznahe Lernformen, wie Einarbeitung/Anlernen am Arbeitsplatz, Supervision oder Coaching.

Das Buch in der Diskussion schließlich ist ein Lehrbuch: Anke Hanft und Annika Simmel (Hg.) (2007): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Die wie immer lesenswerten Rezensionen stammen von Wolfgang Jütte, Gerd Köhler und Helmut Vogt. **Martin Beyersdorf**

Siebert, Horst

Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg 2008, ZIEL-Verlag, Grundlagen der Weiterbildung, 208 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3940562043

Ein „Alterswerk“ – so zumindest schmunzelte Horst Siebert, als wir über das neue Buch sprachen. Wir wissen, dass Horst Siebert gerne schreibt. Und wir wissen, dass er gerne über das schreibt, was ihn bewegt; das ist für Wissenschaftler/innen oftmals ungewöhnlich. So transportiert er Dinge, die lange nicht selbstverständlich waren. Das neue Buch wirkt – vielleicht trifft hier

der Hinweis „Alterswerk“ – sehr aufgeräumt, und die biographisch gebundenen Erfahrungen finden sich in 20 Exkursionen wieder. „Es waren für mich besondere Erlebnisse, berühmte Konstruktivisten persönlich kennengelernt zu haben ... Wenn ich Texte von ihnen lese, ‚läuft‘ mein persönlicher Eindruck von ihnen stets ‚mit‘. Sie haben nicht Konstruktivismus ‚gelehrt‘, sie haben ihn verkörpert.“ (S. 10)

Worum geht es? Nach einem Kurzdurchgang durch die Zusammenhänge von Konstruktivismus und postmodernem Zeitgeist werden ausführlich fünf Schlüsselbegriffe erläutert (Beobachtung, Selbstorganisation, Systemik, Viabilität und strukturelle Koppelung). Das vierte Kapitel behandelt die Vielfalt der Wirklichkeiten – ausgehend vom Gehirn bis zur Wirklichkeit der Politik. Das fünfte Kapitel geht elf unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder an, von der Lehre und das Lernen über die Beratung und die Supervision bis zur Motivation und Biographie; hier findet sich wieder eine Fülle an anregenden didaktischen Hinweisen, die pädagogisches Handeln bedenkbar und besser machen können. Der Abschluss schließlich ist der Entwurf einer konstruktivistischen Bildungsidee.

Das Fazit an jedem Ende eines jeden Kapitels bietet sich für schnell Lesende an, um einen Einblick zu bekommen und die Orientierung zu erkennen; z.B. „Der Konstruktivismus kann als Plädoyer für eine Demokratisierung verstanden werden.“ (S. 116) oder „Der Konstruktivismus ist keine Theorie, die erklärt, wie die Welt beschaffen ist. ... Wohl aber zeigt der Konstruktivismus Wege auf, wie über Bildung nachgedacht werden kann – angesichts von Ungewissheit und Unsicherheit, Vielfalt und Kontingenz.“ (S. 200)

Neu an der aktuellen Veröffentlichung sind einerseits die stärkere Einbeziehung weiterer Wirklichkeiten (Körper, Emotion, Politik) und andererseits die Weitung der Handlungsfelder. Konsequenter ist daher auch, nicht mehr danach zu fragen, ob der Konstruktivismus einen Bildungsbegriff brauche, sondern den Begriff der Bildung konstruktivistisch neu zu entdecken, ihn zu re-interpretieren und ggf. zu aktualisieren. Ein „Trost“ für die, die in der Tradition der Idee der Bildung stehen.

Für wen ist das Buch besonders geeignet? Es ist – das verwundert nicht – vom Charakter her wieder ein Studienbuch geworden. Es lädt ein zum Blättern und zum Verweilen, zum Springen und zum Weiterlesen. Es folgt so implizit einer Erschließungs- und

Ermöglichungsdidaktik und überschreitet damit weit den Anspruch „Konstruktivismus für Anfänger“ – im nicht ein- oder beschränkten Sinne ist es eher „Konstruktivismus für Anhänger“. **Martin Beyersdorf**

Strikker, Frank (Hg.)

Coaching im 21. Jahrhundert. Augsburg 2007, Ziel Verlag, 211 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3937210957

Spätestens seit Studierende und Absolventen psychologischer, soziologischer, betriebswirtschaftlicher und auch erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hier ein mögliches Berufsfeld wittern, ist Coaching zum Thema auch an Hochschulen geworden. Lehrveranstaltungen und Weiterbildungsangebote widmen sich diesem Konzept. Der vorliegende Band ist entstanden aus einer Ringvorlesung im Rahmen des Fernstudiums „Coaching und Moderation“ an der Universität Bielefeld, um „kritisch Bilanz zu ziehen und künftige Herausforderungen für Coaching zu identifizieren“ (S. 5).

Dabei schwimmt die Thematik auf dem ungebrochenen Coachingboom, der allerdings m. E. seinen Höhepunkt überschritten haben könnte. Wir konstatieren seit Jahren einen immer schnelleren Umschlag von Modewellen im Management und bei Trainingskonzepten. Bezogen auf die durchschnittliche Halbwertszeit von etwa fünf Jahren hält sich Coaching allerdings erstaunlich lange und ist seit etwa 15 Jahren in der Diskussion.

Frank Strikker formuliert als Einleitung Thesen zur Entwicklung des Konzepts. Er sieht als einigenden Gedanken hinter den unterschiedlichen Detaildefinitionen, „dass mit Coaching eine Beratung und Unterstützung für (meist) eine einzelne Person gemeint ist, die sich in ihren Arbeits- und Lebenssituationen aus ihrer Sicht heraus verbessern will“ (S. 10). Allerdings: „Coaching zeigt in den Phasen Populismus und Differenzierung ein sehr breites Bild und verliert sich in den unterschiedlichsten Anwendungsfeldern“ (S. 11). Coaching sei die konsequente Umsetzung der konstruktivistischen Wende in der Erwachsenenbildung (S. 13). Mit Blick auf die Einzelperson sei das Instrument für die Unternehmen attraktiv, weil es kostengünstig sowohl filigrane Eingriffe als auch „quick-and-dirty“-Maßnahmen ermögliche (S. 17).

Gerade diese Sicht auf die Einzelnen ist aber auch das Problem, das Stefan Kühl unter dem Titel „Person, Beratung, Organisation“ bearbeitet (S. 40–56). Im Feld der großen Organisationstheorien von Weber und Luhmann identifiziert er drei Phänome – Psychiatisierung, Personifizierung und Personalisierung –, die in der personenzentrierten Beratung vorkommen können. Damit werden Organisationsprobleme ruhig gestellt: „Über Supervision und Coaching werden strukturelle Konflikte personell zugeordnet und in besondere Besprechungssituationen abgelegt“ (S. 50). Dies könnte m. E.: sowohl die Attraktivität als auch das Risiko des Coachings für die Organisation ausmachen.

Vorläufig boomt das Coachingthema noch. Es werden immer neue Varianten entwickelt, wobei reflektierte Vertreter wie Eckard König (S. 81–99) „Systemisches Coaching“ als Anstoß zur Veränderung sozialer Systeme begreifen. Allerdings stößt man – wenn man erst einmal eine entsprechende Allergie entwickelt hat – auf ein Syndrom von Org-Speak, das die Erziehungswissenschaft überschwemmt. Ältere Konzepte, wie das der Moderation sind dem Coaching, wie Gernot Graeßner und Barbara Rademacher abschließend zeigen, durchaus ähnlich. Sie haben allerdings nicht den Hype der immer neuen, immer atemloser werdenden „Innovation“. Über den gegenwärtigen Debattenstand gibt der vorliegende Band einen guten Überblick. **Peter Faulstich**

Wagner, Birgit / Schmid, Alfons / Meden, Barbara von der

Allgemeine arbeitsweltbezogene Weiterbildung – Ergebnisse eines Innovationsprojektes. Rainer Hampp Verlag, 2007, 140 S., 22,80 Euro, ISBN 978-3866181601

Zeiten mit schnelllebiger Technologie, rasender Globalisierung und immer wieder neuen Herausforderungen an die Arbeitswelt bringen besondere Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten mit sich. Die Bewältigung des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt erfordert nicht nur fachliche, sondern zunehmend überfachliche Qualifikationen an jeden Mitarbeiter.

Die vorgestellte Studie von Wagner, Schmid und Meden stellt ein Innovationsprojekt aus Hessen dar, welches sich in eine Synopse – die zur Aufgabe hat, das bestehende Angebot an allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung abzubilden – und das daran angeschlos-

sene Modellprojekt gliedert. Mit der Synopse wurde Ende 2003 begonnen.

So wird im ersten Teil des Buches eine ausführliche Beschreibung und Analyse der Synopse vorgenommen und im zweiten Teil das Modellprojekt vorgestellt.

Die Synopse hat ergeben, dass Initiativen und Projekte zu allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung existieren, jedoch ohne systematischen Ansatz angeboten werden und durch eine zu geringe Wahrnehmung durch die Betriebe gekennzeichnet sind. Das Modellprojekt selbst bezieht sich auf die Koordination zwischen betrieblicher und allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung und ihrer Verbesserung.

Aufgrund sehr knapper Ressourcen seitens der Betriebe ist man im Laufe des Projektes auch an Grenzen gestoßen, und so werden in dieser Publikation Stärken und Schwächen wie auch Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der freien Weiterbildungsträger, den betrieblichen Weiterbildungsbedarf nach allgemeinen Qualifikationen zu decken, in einem konkreten Vorhaben anschaulich und praxisnah ermittelt. **Maria Kondratjuk**

Zech, Rainer

Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), 2008, 237 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3407364425

Nicht nur in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, sondern auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde und wird LQW – die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – umgesetzt. Nun hat Rainer Zech die Motive, die Vorgehensweisen und Arbeitsmaterialien in einem Handbuch zusammengefasst. Handbücher sollten handlich sein und „zur Hand“ gehen können mit klaren Vorgaben und praktischen Hinweisen. Das ist geglückt. In drei knappen Abschnitten werden dargestellt:

- Die Gründe der Qualitätsentwicklung
- Der Prozess der Qualitätsentwicklung und als Anhang
- Externe Bestätigung der Qualität.

Im Mittelpunkt stehen die Qualitätsbereiche – von den pädagogischen Leitzielen und Leitbildern über die Kunden und Lernen und Lehren bis zum Controlling und dem strategischen Management. Neben dem laufenden Text erleichtern vier Symbole die Orientierung zu

- Definitionen, wichtigen Informationen,
- Methoden, Verfahren, Leitfäden und Fragebogen,
- Beispielen sowie
- Qualitätsmerkmalen.

Damit erhalten Interessierte einen kompletten Leitfaden, wie sie ihre Organisation verbessern können. Ausgangspunkt sind die Teilnehmenden und ihre konkreten Lernprozesse. Auf sie wird jede Verbesserung in der Organisation ausgerichtet. Ob diese Qualitätsentwicklung tatsächlich auch die versprochenen Vorteile für die Organisationen selbst und ihre Beschäftigten bringt, dass müssen die praktischen Umsetzungsprozesse immer im Einzelfall zeigen:

- Der Lehr-Lern-Prozess wird optimiert.
- Die Arbeitsabläufe und Prozesse werden systematisiert und gestrafft.
- Die Beteiligung und die Motivation der Mitarbeiter werden gesteigert.
- Führungs- und Entscheidungsstrukturen werden eindeutig.
- Die Entwicklungspotenziale der Organisation werden ausgeschöpft, Innovationen angeregt.

Die Zufriedenheit vieler Einrichtungen, die LQW absolviert haben, ist groß. Das ist sicher auch ein Ergebnis der handlichen und handfesten Arbeitsmaterialien.

Martin Beyersdorf

BAG WiWA-Tagung 2008

Die Jahrestagung 2008 der BAG WiWA fand vom 5. bis 7. März in Hamburg statt. Wie auf der letztjährigen Mitgliedsversammlung gewünscht, lautete das Thema „Qualitätssicherung im Studium für Ältere: Modelle – Strategien – Visionen“. Im Zuge des Strukturwandels an deutschen Hochschulen, knapper werdender Ressourcen und der Ökonomisierung öffentlicher (Weiter-) Bildung gerät das Studium für Ältere zunehmend unter Legitimationsdruck. Seine Anbieter stehen vor der Herausforderung, sich mit Kostendeckungsmodellen zu beschäftigen und den Wert von wissenschaftlicher Weiterbildung insgesamt neu zu definieren. Darüber hinaus haben die Verantwortlichen des Studiums für Ältere aber auch begonnen, über eine Professionalisierung auf allen Ebenen ihres Aufgabenbereiches nachzudenken. Die Tagung sollte innerhalb dieses Prozesses dazu beitragen, neue Wege und Möglichkeiten einer nachhaltigen Qualitätssicherung aufzuzeigen.

Am Anfang stand ein ausführlicher Erfahrungsaustausch der rund 50 Teilnehmenden, bei dem insbesondere Veränderungen an den Hochschulen und daraus resultierende Konsequenzen für das Studium für Ältere diskutiert wurden. Am zweiten Tag wurden zunächst in Vorträgen in der Praxis erprobte Qualitätsentwicklungsmodelle (LQW, EFQM) vorgestellt, bevor die Teilnehmenden am Nachmittag in vier verschiedenen Workshops die Gelegenheit hatten, anhand konkreter Fragestellungen zu einzelnen Themenbereichen der Qualitätsentwicklung ausgewählte Aspekte näher auszuarbeiten (Öffentlichkeitsarbeit, Interessenvertretungen, Kooperationen und Netzwerke, Finanzierungsmodelle). Die Ergebnisse der Workshops wurden am letzten Tag im Plenum präsentiert. Ergänzend konnten in einem „Weiterbildungscafé“ nach der Methode World Café Visionen zum lebenslangen Lernen entwickelt und auf Transparenten festgehalten werden. Abschließend präsentierte die Vorstandssprecherin der BAG WiWA, Dr. Felizitas Sagebiel, erste Ergebnisse der aktuellen BAG WiWA-Studie „Neue Entwicklungen im SeniorInnenstudium“.

Auf ein positives Echo stieß auf Seiten der Teilnehmenden der praxisorientierte Tagungsmodus, bei dem Vorträge und Impulsreferate aktuelle Untersuchungsergebnisse und theoretische Grundlagen vermittelten; der Schwerpunkt – und dies kam besonders gut an – lag aber auf der aktiven Erarbeitung gangbarer Lösungen und der Umsetzung im eigenen Arbeitsbereich auch bei geringen Ressourcen. Die Workshops

verliefen sehr erfolgreich und schlossen mit vorzeigbaren, entwicklungsfähigen Resultaten ab. Auch das kreative Brainstorming im Weiterbildungscafé zwecks gemeinsamer Entwicklung von Ideen und Perspektiven zur zukünftigen Gestaltung des Studiums für Ältere führte zu produktiven Ergebnissen und fand bei allen Beteiligten großen Anklang. Tagungsinhalte und -ergebnisse werden online dokumentiert und unter www.aww.uni-hamburg.de/Bagwiwa_2008.html fortlaufend ergänzt und aktualisiert. **Steffanie Woll**

„Vermarktung und Wahrnehmung von wissenschaftlicher Weiterbildung – Was müssen wir eigentlich noch alles tun?“

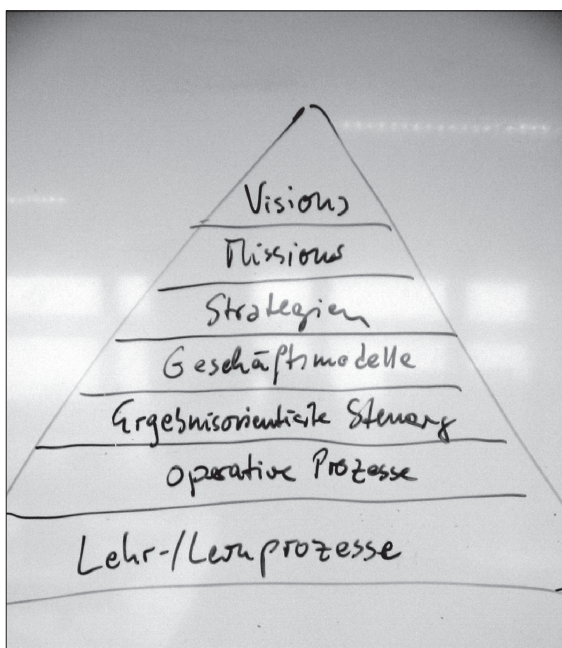
Treffen der Landesgruppe Nord am 13. und 14.02.2008 in Kiel

In einer Zeit, die eine überzeugende Anbieterdarstellung und klare Produktpräsentationen im Wettbewerb fordert, sollten Marketingstrategien bekannt sein und umgesetzt werden, um davon entsprechend profitieren zu können. Auch die Hochschulen haben dies erkannt und befassen sich zunehmend mit den vielfältigen Vermarktungsmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung; ob Onlinemarketing mithilfe des WissWB-Portals oder Direktmarketing durch Öffentlichkeitsarbeit. In einem immer größer werdenden Bildungsmarkt mit immer vielfältigeren Angeboten müssen die einzelnen Hochschulen kreatives Marketing betreiben, um ihre Weiterbildungsangebote an den Mann bzw. die Frau zu bringen.

Beim diesjährigen Treffen der Landesgruppe Nord stand deshalb auch das Thema Marketing ganz oben auf der Tagesordnung. Martin Beyersdorf (ZEW Uni Hannover) stellte die „Vermarktungs-Pyramide“ (s. Grafik S. 35) vor und führte damit in die zweitägige Sitzung ein. Wichtig bei der Vermarktung von wissenschaftlicher Weiterbildung seien zu einem die Beteiligungsstrukturen und die institutionelle Demokratie innerhalb der Hochschule sowie zum anderen die inhaltliche und fachliche Passung der Angebote.

Am zweiten Tag entbrannte eine rege Diskussion zur Frage „Vermarktung und Wahrnehmung von wissenschaftlicher Weiterbildung – Was müssen wir eigentlich noch alles tun?“. Sehr schnell wurde deutlich, dass Kundenwerbung nur die eine Seite der Medaille sein

kann. Schnell richtete sich das Augenmerk der Beteiligten auf den Bereich der Kundenpflege und Kundenzufriedenheit. So nimmt z.B. das Institut für Weiterbildung der FH Kiel den Begriff der Kundenpflege sehr wörtlich und ermöglicht ihren Teilnehmern – allerdings nur in einem ihrer Weiterbildungsangebote –, sich auf Wunsch kostenfrei von angehenden Physiotherapeuten nach Seminarende in der campuseigenen Lehrpraxis massieren zu lassen. Dies ist nur ein Beispiel wie sich Kompetenzen einer Hochschule sinnvoll ergänzen lassen, um einen Mehrgewinn für Teilnehmende, wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschule erzielen zu lassen.



Ein Ergebnis der Tagung: In den Hochschulen selbst bieten sich interessante, bisher häufig übersehene Kooperationspartner wie Sport, Mensen, Wellness etc. – man muss sie nur finden. Jede Weiterbildung benötigt eine individuelle, genau passende Vermarktungsstrategie – das sollte bereits bei der Planung bedacht werden. In diesem Sinne: „Sorgen Sie dafür, dass man Sie sucht, bevor Sie hoffen, dass man Sie findet“. **Melanie Korn**

Deutsches Bildungssystem nicht ausreichend für Globalisierung gerüstet

Der Aktionsrat Bildung stellte im März 2008 sein zweites Jahresgutachten vor. Das Ergebnis der Experten: Das deutsche Bildungssystem bereitet nur unzureichend auf die veränderten Anforderungen durch die Globalisierung vor.

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung: „Durch die Globalisierung ergeben sich ganz neue Anforderungen an Bildung. Hierzu gehören in erster Linie der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. Fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Handlungsbedarf gibt es bereits in der frühen Kindheit, denn die frühe Fremdsprachenförderung ist in Deutschland unterentwickelt und wenig professionalisiert.“ Der Aktionsrat Bildung fordert daher, Fremdsprachen in den Kindergartenalltag zu integrieren. Aber auch im weiteren Bildungsverlauf gibt es Defizite. In der Schule würden beispielsweise neue Informationstechnologien zu selten und darüber hinaus ineffektiv eingesetzt. Zwar befürworten die Bildungsexperten den Bologna-Prozess ausdrücklich, merken aber kritisch an, die starke Binnenorientierung der Hochschulen könne dazu führen, dass die deutsche Hochschulbildung den Anschluss an die globale Entwicklung verliere. Nachholbedarf gebe es auch im Bereich des lebenslangen Lernens.

Der von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. initiierte Aktionsrat Bildung konstituierte sich 2005 als ein politisch unabhängiges Gremium von Bildungsexperten. Mitglieder des Aktionsrats: Prof. Dr. Dieter Lenzen (Vorsitz), Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Prof. Dr. Prenzel und Prof. Dr. Ludger Wößmann.

Weitere Informationen: www.aktionsrat-bildung.de
Download des Jahresgutachtens: [vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. \(Hg.\) \(2008\): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 186 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-531-15835-8. Download: \[www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf\]\(http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf\) **Jörg Gensel**](http://www.vbw-vereinigung-der-bayerischen-wirtschaft.de)

Sieben Hochschulen, ein Ziel

Wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung in Sachsen-Anhalt

Kontinuierliches Lernen im Lebenslauf wird sowohl auf Länder-, als auch auf Bundesebene als wichtige politische Aufgabe und gesellschaftliche Herausforderung kommuniziert. Ein Fokus liegt dabei auf der Weiterbildung, die für die Fachkräftegewinnung und Personalentwicklung in Unternehmen eine bedeutende Rolle



Volles Haus beim Treffen der sieben Transferzentren am 29. Mai 2008

spielt. Dieser Aufgabe stellen sich die „Transferzentren – Absolventenvermittlung und wissenschaftliche Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte in KMU des Landes Sachsen-Anhalt“, die dazu beitragen sollen, die Teilnahme regionaler Firmen an Weiterbildung an den Hochschulen des Landes zu vergrößern. Durch diese neue Landesinitiative wurden zum April 2008 drei Mitarbeiterstellen an den sieben staatlichen Hochschulen Sachsen-Anhalts eingerichtet. Durch dieses Fachpersonal an den Hochschulen werden die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) im Land in den Bereichen Absolventenvermittlung und wissenschaftliche Weiterbildung informiert und beraten. Über den persönlichen Kontakt zur regionalen Wirtschaft soll in Zukunft der jeweils spezifische Weiterbildungsbedarf ermittelt und in ein passgenaues Angebot von wissenschaftlicher Weiterbildung umgesetzt werden.

Qualifizierter Nachwuchs für regionale Unternehmen

Durch die Arbeit der Transferzentren wird die Absolventenvermittlung in ganz Sachsen-Anhalt verbessert und stärker mit den Belangen der Wirtschaft verknüpft. Wird etwa ein Betrieb im Bewerberpool einer regionalen Hochschule nicht fündig, sorgt das angesprochene Transferzentrum für die Suche nach passenden Bewerbern an den weiteren Hochschulen des Landes.

Die Mitarbeiter/-innen der Transferzentren arbeiten Hand in Hand, um den KMU Sachsen-Anhalts bei der Suche nach qualifizierten Nachwuchskräften optimal zu helfen. So findet der gewünschte Austausch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft statt, der auch das

Ziel der „Kordinierungsstelle für Wirtschaft und wissenschaftliche Weiterbildung“ ist.

Beide Projekte werden aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert und sind darauf ausgelegt, die Wirtschaft in Sachsen-Anhalt durch die Vernetzung mit der Wissenschaft zu stärken. Die Kooperation der sieben Transferzentren wird durch die Koordinierungsstelle begleitet und gestützt. So werden z.B. Tagungen und Workshops organisiert, die Öffentlichkeitsarbeit im Land abgestimmt und die Teilnahme an Weiterbildungen vorbereitet. Unter der Leitung der Koordinierungsstelle hatten die Mitarbeiter/-innen der sieben Transferzentren am 29. Mai die Gelegenheit, sich kennenzulernen und über die künftige Zusammenarbeit zu sprechen. Es wurden Arbeitsgruppen gebildet und Termine festgelegt, um begonnene Dialoge fortzusetzen. In den Bereichen Weiterbildung, Absolventenvermittlung und Öffentlichkeitsarbeit werden dann themenrelevante Aufgaben besprochen, die Arbeit abgestimmt und Meinungen diskutiert. **Katharina Winkler**

Ergebnisse der Befragung „Studium im Alter“ veröffentlicht

Allen Interessierten zugänglich ist nun die 2006 fertiggestellte Studie „Das ‚Studium im Alter‘ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster aus Sicht seiner Teilnehmer“ von Mechthild Kaiser. Diese 75-Seiten-Publikation mit vielen auch für andere Einrichtungen interessanten Ergebnissen ist unter folgendem Link nachzulesen: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4375/studium_im_alter_befragung.pdf

Technologie verändert die Bildungsforschung

Videos, Computer, Internet: Technologie ist aus der Wissenschaft nicht mehr wegzudenken. Dabei haben Technologien die Forschung, ihre Theorien, Methodologie und Methoden, ihre Kommunikation und das Publikationsverhalten deutlich beeinflusst. In der im Dezember 2007 erschienen Online-Zeitschrift „bildungsforschung“ versuchen die Herausgeber des Schwerpunkts, Prof. Dr. Peter Baumgartner (Donau-Universität Krems) und Dr. Sandra Schaffert (Salzburg Research), zu analysieren, wie Technologie die Forschung (und auch deren Ergebnisse) beeinflusst.

Die Themen u.a.:

- Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos
- Überlegungen zu einer bildungstheoretisch inspirierten Diskursanalyse multimedialer Artikulation
- Die Verflechtung von Technik und Bildung – Technikforschung in der Bildungsforschung
- Qualitative Forschung auf dem Wiki Way
- Professionelle Literaturrecherche und -verwaltung im Web

Die Zeitschrift ist zu erreichen unter: www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02

Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Idee für eine „Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung“ wurde 2007 von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelt. Sie steht im Kontext des Forschungsmemorandums für Erwachsenen- und Weiterbildung und zielt auf Forschungskooperation und vernetzte Theorieentwicklung. Die Forschungslandkarte ermöglicht einen Überblick über aktuelle und abgeschlossene Forschungsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die an deutschen Hochschulen durchgeführt wurden und werden.

Link zur Forschungslandkarte: www.bildungsserver.de/link/forschungslandkarte_ebwb

Biographien von Pionieren

Unter dem Titel „Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft“ ist der zweite Band in der Schriftenreihe der DGWF beim transcript Verlag erschienen. An den Beispielen einzelner Akteure zeigt Peter Faulstich, mit welchen Schwierigkeiten und Widerständen des akademischen Betriebs diejenigen bei der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zu rechnen haben, die nicht unmittelbar an der Wissenschaftsproduktion beteiligt sind. Vorge stellt werden die Positionen sowie Biographien von Anna Maria Sibylla Merian, Christian Thomasius, Dorothea Christiane Erxleben, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Alexander von Humboldt, Emil Adolf Roßmäßler, Ludo Moritz Hartmann und Otto Neurath.

Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. transcript Verlag, Bielefeld, 196 S., 19,80 Euro, ISBN 978-3-89942-878-0

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengefügter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 352 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3663-2. Kostenloser Download: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) (2008): Beiträge zur Hochschulforschung. Qualitätsmanagement an deutschen Hochschulen. Ausgabe 1|2008. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, 140 S., ISSN 0171-645X. Kostenloser Download: www.ihf.bayern.de/?download=1-2008_gesamt.pdf
- Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Lenzen, Dieter (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess: Jahresgutachten 2008. VS Verlag, Wiesbaden, 181 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531158358. Kostenloser Download: www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf
- Braun, Beate; Hengst, Janine; Petersohn, Ingmar (2008): Existenzgründung in der Weiterbildung. wbv, Bielefeld, 130 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1959-8
- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme. VS Verlag, Wiesbaden, 222 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3531151939
- Dalluege, Carl-Andreas; Franz, Hans-Werner (2008): IQM – Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM-Systeme. Bertelsmann, Bielefeld, 180 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763936274
- Deninger-Polzer, Gertrude; Winter, Christian; Dabo-Cruz, Silvia (Hg.) (2008): Das Denken und seine Folgen. Wege des Denkens aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Schulz-Kirchner-Verlag, Idstein, 208 S., 24,95 Euro, ISBN 978-3-8248-0285-2
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (2007): Beruf und Bildung (4/2007). Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, DIE – wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 96 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3763919406
- Deutsche UNESCO Kommission e.V. (2008): Themenheft: Wissen im Web, Bonn, 72 S., ISSN 0937-924X. Download: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/unesco-heute/unesco-heute-1-08.pdf
- Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. transcript Verlag, Bielefeld, 196 S., 19,80 Euro, ISBN 978-3-89942-878-0
- Gaiser, Birgit; Hesse, Friedrich W.; Lütke-Entrup, Monika (Hg.) (2008): Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, 248 S., 49,80 Euro, ISBN 978-3-486-58426-4
- Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hg.) (2008): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 224 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3334-1
- Holzappel, Günther; Arnold, Rolf (Hg.) (2008): Emotionen und Lernen – die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 348 S., 24 Euro, ISBN 978-3834002969
- Hornung-Prähauser, Veronika; Luckmann, Michaela; Kalz, Marco (Hg.) (2008): Selbstorganisiertes Lernen im Internet – Einblicke in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovation. StudienVerlag, Innsbruck, 324 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3-7065-4641-6
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2007): Bildung im Alter. Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 56 S., 6,70 Euro, ISSN 0341-7905
- Knispel, Karl L. (2008): Qualitätsmanagement im Bildungswesen: Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Waxmann, Münster, 245 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3830919940
- Kortendieck, Georg; Summen, Frank (Hg.) (2008): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenen-

bildung. Reihe: EB-Buch, Band 27, wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 392 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3652-6

Kuntz, Bernhard (2008): Warum kennt den jeder? Wie Sie als Berater durch Pressearbeit Ihre Bekanntheit steigern und lukrative Aufträge an Land ziehen. Managerseminare Verlag, Bonn, 300 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3936075755

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Vs Verlag, Wiesbaden, 2. Auflage, 255 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531157993

Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2007): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 143 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763919505

Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2008): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2008. wbv – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 139 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763919581

Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien: Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Vs Verlag, Wiesbaden, 229 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531159348

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung, München: 94 S., kostenloser Download: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf

Schachtner, Christina; Höber, Angelika (Hg.) (2008): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Campus Wissenschaft, Frankfurt/Main, 352 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-593-38609-6

Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hg.) (2007): Beiträge zum 7. Tag der Lehre. Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik, Karlsruhe, 234 S., ISBN 978-3000225505

Thumser-Dauth, Katrin (2007): Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Entwicklung, Bewertung und Umsetzung des 3P-Modells. Kovac, Hamburg, 248 S., 78 Euro, ISBN 978-3830031710

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2007. 153 S., ISBN 978-3-85031-096-3, Download: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

03. und 04. September in Bonn

Gustav-Stresemann-Institut Bonn

Weiterbildung älterer Beschäftigter – Konzepte und Handlungsfelder. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens ist bildungspolitischer Konsens. Aufgrund des demographischen Wandels und der damit verbundenen Alterung der Belegschaften, der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und der Erschwerung der Frühverrentung rücken vor allem die älteren Beschäftigten in den Fokus von Weiterbildungsansätzen.
<http://www.bibb.de/de/1427.htm>

09.–11. September in Hamburg

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Fernausbildungskongress und ILIAS-Konferenz 2008, Der 5. Fernausbildungskongress steht unter dem Motto „Fernausbildung schärft Perspektiven ...“

www.fernausbildung.org

Am 9. und 10. September 2008 tagt dort ebenfalls die ILIAS-Konferenz 2008

www.ilias-conference.org

17.–19. September in Bochum

Ruhr-Universität Bochum

DGWF-Jahrestagung 2008: „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“
 Zu beobachten ist ein anhaltender Strukturwandel der Arbeit und ein ausgeprägter demographischer Wandel sowie eine Individualisierung und Biographisierung von Arbeit und Bildung. Diese Prozesse erfassen auch die Hochschulen und die wissenschaftliche Weiterbildung. Für die wissenschaftliche Weiterbildung stellen sich damit Fragen nach neuen Inhalten, Vermittlungsformen und Zielgruppen, nach einem auch prospektiven Umgang mit diesen Problembereichen sowie nach Möglichkeiten und Chancen wissenschaftlicher Weiterbildung unter Berücksichtigung von Regionalität und demographischer Entwicklung einerseits sowie einer sinnvollen Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem andererseits.

www.dgwf.net

29. und 30. Oktober 2008 in Bielefeld

5. wbv-Fachtagung „Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung.“
 Was ist professionelle Bildungsberatung? Wer bietet sie an? Wer bezahlt sie? Diese Fragen und noch mehr werden diskutiert auf der wbv-Fachtagung 2008.
www.wbv-fachtagungen.de

06.–08. November 2008

36th EUCEN Conference and Project Forum
 in Tallinn, Estland
 Weitere Einzelheiten: www.eucen.org

14.–16. November 2008 in Berlin

Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur
 EXPOLINGUA Berlin 2008 – 21. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen
www.expolingua.com

3.–5. Dezember 2008 in Berlin

Hotel Intercontinental Berlin

14. ONLINE EDUCA BERLIN – Internationale E-Learning-Konferenz
www.online-educa.com

**10. und 11. Februar 2009
in Bergisch Gladbach**

Kardinal Schulte Haus Tagungszentrum
 des Erzbistums Köln

Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung – 7. Workshop der „AG Weiterbildungsforschung“ der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Kooperation mit dem DIE

Digitale Medien in der Lehre

Können virtuelle Lehr- und Lernformen zur Erweiterung der Lehrkapazität einer Hochschule beitragen? Dieser Frage ging das HIS-Forum Hochschule 6|2008 unter dem Titel „Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen“ an Hand von exemplarischen Modellrechnungen nach. Das Ergebnis: „Die Darstellung der verschiedenen E-Learning-Szenarien und ihrer Kapazitätseffekte hat gezeigt, dass es prinzipiell denkbar ist, durch einen gezielten Einsatz von E-Learning zu einer Erweiterung der Ausbildungskapazitäten einer Lehreinheit zu gelangen.“ Aber dies gelte nicht grundsätzlich: „Vielmehr ist in jedem Einzelfall zu prüfen, ob bzw. ab wann sich der die Präsenzlehre substituierende Medieneinsatz im Hinblick auf die personalneutrale Erweiterung von Ausbildungskapazitäten lohnt. Dass sich der Medieneinsatz im Hinblick auf dieses Ziel in jedem Fall lohnt, kann man hingegen nicht behaupten.“

Die im April 2008 veröffentlichte Studie steht zum kostenlosen Download bereit:

Bernd Kleimann (2008): Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen – Konzeptionelle Überlegungen – Szenarien – Modellrechnungen. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, 96 S., ISSN 1863-5563. Download: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200806.pdf

Wissen im Web

Dem Thema „Wissen im Web“ widmet sich die Ausgabe 1|2008 von „UNESCO heute“, der Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK). Inwiefern realisiert sich das Potenzial des Internets zur Förderung von Wissensgesellschaften tatsächlich? Was können Internetangebote dabei leisten, was nicht? Wie verändert das Internet Strukturen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung? Wie kann die Qualität von Informationen im Web gesichert werden? Welche Kompetenzen muss der Nutzer erwerben? Das Heft zeigt auf 72 Seiten Trends, Chancen und Herausforderungen. Ausgabe 1|2008 ist kostenlos online verfügbar unter www.unesco.de/uh1-2008.html

Zahlen, Zahlen, Zahlen

All denjenigen, die gern mit Statistiken und Zahlen arbeiten, hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn eine nützliche Übersicht zusammengestellt: Die „Übersicht über Weiterbildungsstatistiken im Internet“ bietet mit mehreren amtlichen Statistiken, Statistiken einzelner Bundesländer, Trägerstatistiken, Forschungsberichten, Datensammlungen sowie internationalen Datenquellen über 20 zuverlässige, online erreichbare Datenfundgruben.

Zu finden ist die Liste unter: www.die-bonn.de/service/statistik/links.asp

Anbietervielfalt und Multiperspektivität: auf dem Weg zu Qualitätsleitlinien der wissenschaftlichen Weiterbildung

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM

0. Vorbemerkung

Dieser Artikel handelt von dem Entwurf eines Konzepts für die Qualitätsentwicklung in einem Segment der Weiterbildung: der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er fußt auf den Ergebnissen einer Anfang 2008 abgeschlossenen Machbarkeitsstudie schmalen Zuschnitts finanziert vom BMBF im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung (IKWB) – immerhin ein Anfang für die Beschäftigung mit der Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf zentraler Ebene.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist längst nicht mehr ausschließlich das, was Hochschulen anbieten zur Qualifizierung von Hochschulabsolventen, es gibt wissenschaftliche Weiterbildung, die Nichtakademikern den Erwerb wissenschaftlicher Qualifikationen ermöglicht, es gibt Angebote von Fachverbänden und Berufsvereinigungen, die eng auf Karrierestufen bestimmter akademischer Berufe bezogen sind (Deutsche Aktuarvereinigung, Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, Deutscher Steuerberaterverband etc.). Weitere Akteure sind Forschungseinrichtungen. Große Unternehmen schaffen sich ein passendes Weiterbildungsangebot in Form von Corporate Universities, die sich allerdings inzwischen als unrealisierbar und zu teuer herauszustellen scheinen. Inhouse-Qualifizierungsmaßnahmen, für die vielfach hochkarätige wissenschaftliche Expertise eingekauft wird bzw. hochwertige Researchabteilungen Wissensbestände mit modernster Technik pflegen, scheinen Corporate Universities abzulösen. Deshalb sollten sie im Interesse eines umfassenden Rahmenmodells insbesondere in Bezug auf die strukturellen Verflechtungen mit Hochschulen künftig in einer Folgestudie berücksichtigt werden. Denn dringlich wird eine Pflege der Schnittstelle Wirtschaft – Wissenschaft/Hochschule eingefordert.

Wir haben in unsere Betrachtung den Blick über die Hochschulen als Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung hinaus ausgeweitet, obgleich neuesten Studien zufolge auch hier schon eine ganze Latte ungeklärter Probleme schlummert, gerade was das Qualitätsmanagement betrifft.

Damit haben wir uns auch das Problem eingehandelt, sagen und abgrenzen zu müssen, was zur wissenschaftlichen Weiterbildung denn gezählt wird.

Wir haben außerdem verschiedene Perspektiven in den Blick genommen und versucht, heraus zu bekommen – nicht nur mit eigenen Erhebungen, sondern auch unter Rekurs auf vorliegende Untersuchungen –, wie sich das Feld der Qualitätssicherung aus Sicht der verschiedenen Anbietertypen, aus der Sicht von Nutzern und aus der Sicht von Experten darstellt. Auch hier werden Folgestudien als weitere Differenzierung angeregt, die Nutzer in individuelle und institutionelle Nutzer zu unterscheiden und die Arbeitgeberseite gesondert zu erheben haben.

Bevor ich auf die unterschiedlichen Qualitätsmanagement-Perspektiven eingehe, möchte ich – in der hier gebotenen Kürze – die Herausforderungen benennen, denen die wissenschaftliche Weiterbildung gegenübersteht.

Denn die Beschäftigung mit Qualität findet immer auf zwei Ebenen statt: auf der Realebene und auf der Reflexionsebene als Frage nach der Qualität der Inhalte, Prozesse und Organisation. Die erste Ebene kann hier zwar kurz gehalten werden, muss aber benannt werden, um zu wissen, worauf sich die Qualitätssteigerung bezieht und ist u.U. nicht unwesentlich für die Wahl der Strategie einer Qualitätsentwicklung. Auf der zweiten Ebene soll es gelingen, Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Angeboten der wissenschaftlichen

Weiterbildung herzustellen, die zentrale Voraussetzung für Durchlässigkeit und Transparenz.

ohne dass das wissenschaftliche Niveau dadurch schwindet.

1. Herausforderungen

Wissenschaftliche Weiterbildung liegt im Schnittbereich zwischen Wissenschaft, Weiterbildungsmarkt, Wirtschaft und Berufspraxis. Die zentralen Herausforderungen erwachsen genau hieraus:

- Es mangelt an Transparenz der Angebote über die verschiedenen Anbieter hinweg.
- Von den Hochschulen wird ein größeres Engagement in dieser – neben Lehre und Forschung – dritten Kernaufgabe gefordert: Hochschulen müssen sich auf ein Life-Long-Learning-System einstellen und das heißt, dass sie sehr unterschiedliche Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen mit darauf bezogenen Angeboten bedienen.
- Die Gestaltung/Pflege der Schnittstelle Hochschule – Wirtschaft wird ebenfalls als mangelhaft empfunden – ich habe das schon kurz gestreift: Der Transfer von Forschungsergebnissen in die Unternehmen, wo technologische Probleme der Lösung harren, ist zu langsam, eine passgenaue Umsetzung von Forschungsergebnissen in Produkte, Verfahren und Dienstleistungen scheint mit den üblichen Formaten von Weiterbildung kaum möglich.

Dies erfordert zum einen neue Vermittlungsformen, die zu der Vielfalt der Angebotsformen (Studiengänge, Module, Einzelveranstaltungen, kreditiert, nicht kreditiert) hinzukommen müssen: und zwar vor allem nicht-curricularisierte Bildungsarrangements. Dies erfordert aber auch neue Kooperationsmodelle zwischen Unternehmen und Trägern wissenschaftlicher Weiterbildung, in denen der schnelle und passgerechte Transfer mit einer auch längerfristigen und unternehmensübergreifenden Einsetzbarkeit der erworbenen Kompetenzen ausariert werden muss.

- Der Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung soll durchlässiger werden, es müssen Wege in die Wissenschaft eröffnet werden, die durch die Anerkennung von Berufserfahrung und informell erworbenen Kenntnissen begehbar werden,

- Dies wäre ein Schritt in Richtung Neu-Justierung des Verhältnisses von Erstaus- und Weiterbildung, die allerdings für beide eine gleichwertige Qualitätsentwicklung erfordert.
- In diesem Zusammenhang ist nach Möglichkeiten der Akkumulierung von unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen auch über verschiedene Anbieter hinweg zu suchen, um berufstätigen Nutzern so eine große Flexibilität zu bieten und jenseits von Studiengängen den Aufbau eines wissenschaftlichen Profils zu ermöglichen. Dem dient auch die Vergabe von Kreditpunkten in der wissenschaftliche Weiterbildung und der beruflichen Bildung. Hier sitzen die Akteure in den zuständigen Gremien, die am Europäischen und an den Nationalen Qualifikationsrahmen arbeiten (AG HRK, KMK, BMBF, als Kommentator BIBB) und die Durchlässigkeit zwischen den acht Qualifikationsstufen ermöglichen sollen. Dem steht noch einiges entgegen: Viele Einzelveranstaltungen sind nicht zertifiziert oder kreditiert, die Anrechnung von Leistungen ist mancherorts lediglich institutionenintern, aber nicht übergreifend geregelt.
- Schließlich sollen die Angebote passgenau und anschlussfähig sein, um eine Durchlässigkeit zwischen Unternehmen und Hochschulen lohnend zu machen und eine reale Chance zu bieten, Berufswissen im Lebenslauf wissenschaftlich anzureichern, ohne den Aspekt der Nachhaltigkeit der Qualifizierung aus dem Blick zu verlieren.
- LLL ist nicht nur beim Berufswissen notwendig, die rasante Entwicklung des Wissens und seine Veralterung als Kehrseite oder anders ausgedrückt die Verkürzung der Innovationszyklen, betrifft auch die Kenntnisse über die Bereiche Gesellschaft, Familie oder kulturelle Entwicklungen und führt zu einem wachsenden Bedarf an individuellem Orientierungswissen. Auch das muss im Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen abgebildet sein.
- Und schließlich soll erreicht werden, dass mehr Leute wissenschaftliche Weiterbildung mitmachen, also die Bildungsbeteiligung über drei Prozent in der Altersgruppe der 20- bis 64-Jährigen steigt,

wobei wir natürlich dafür plädieren, in die Quote auch die über 64-Jährigen einzubeziehen, deren Gruppe ja fast ebenso schnell wächst wie die Wissensproduktion und für die zunehmend Einsatzfelder strukturiert werden müssen (z.B. wissenschaftliche Weiterbildung für Ehrenämter).

Um wissenschaftliche Weiterbildung als einen kalkulierbaren Baustein des lebenslangen Lernens zu stärken, und damit die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, müssen also noch einige Veränderungen passieren, die teilweise jedoch außerhalb des von Qualitätsmanagement beeinflussbaren Bereichs liegen.

Einige der hier genannten Herausforderungen können allerdings durch die Etablierung von Qualitätssicherung adressiert und Akteuren zugeordnet werden. Noch gibt es kaum elaborierte Konzepte der Qualitätssicherung, die die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung abbilden und geeignet sind, Qualität zu definieren. Es werden vielmehr Modelle aus anderen Bildungsbereichen und der Wirtschaft adaptiert oder Einzelmaßnahmen ergriffen, denen unterschiedliche, oft unausgesprochene Qualitätsauffassungen zugrunde liegen.

Es gibt zwar Überlegungen und Vorschläge von Experten der wissenschaftlichen Weiterbildung, inzwischen auch vom Akkreditierungsrat und von Fachgesellschaften wie der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. (DGWF), hier ist insbesondere Prof. Dr. Faulstich hervorzuheben, der an diesem Thema seit langem und jetzt zum Glück wieder „dran“ ist. Aber Vorgaben für eine Vereinheitlichung, wie sonst üblich im Bologna-Prozess, sind daraus bis jetzt nicht entstanden.

So gibt es einige Lücken in der Qualitätsentwicklung, die die Attraktivität der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zuweilen nicht erhöhen bzw. sie gegenüber konsekutiven hochschulischen Studiengängen abwerten. So ist insbes. unklar, (auch unter der Gefahr von Wiederholungen, sei es hier noch einmal pointiert) wie die

→ Qualitätsbewertung nicht curricularisierter Weiterbildung aussehen soll (das ist z.B. Wissensaustausch vor Ort zur Sicherung der Anschlussfähigkeit von Forschung in die Anwendung; Vermittlung von Expertise, die direkt an die Produktion angedockt ist etc.), die den zukunftsweisenden Anforderungen an wissenschaftlicher Weiter-

bildung besser entsprechen als starre Studiengangsstrukturen,

Oder wie die

→ Abbildung dualer, berufsbegleitender Studiengänge in der Akkreditierung, dem derzeitigen Königsweg des Qualitätsmanagements (QM) an Hochschulen, insbes. die Anrechnung von beruflicher Tätigkeit auf die Studienzeit, regelhaft gelingen soll.

2. Lösungsperspektiven

Statt hier neue komplexe Modelle zu entwickeln, haben wir gefragt, wie Nutzer, Anbieter und Experten den Stand der Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sehen. Wir eruieren diese Ausgangslage, um zu wissen, worauf wir aufsetzen können, was unserer Meinung nach ein wichtiger Faktor für die Machbarkeit von Modellen ist, der auch in folgenden Projekten zu diesem Thema erhoben werden sollte.

2.1. Die Anbieterperspektive

Bei den Anbietern sehen wir das bekannte vielfältige Bild von Ansätzen zur Qualitätssicherung und auch zum Qualitätsmanagement. Einige Hochschulen, aber insbes. andere Anbieter wenden eine Vielzahl von Qualitätsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen an, meistens haben einzelne Anbieter mehrere Aktivitäten.

EFQM (Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Hamburg im Verein mit Weiterbildung Hamburg e.V.), LQW (wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen) und ISO 9000 (Forschungseinrichtungen) – wunderschöne kryptische Abkürzungen – kommen zur Anwendung. Auch ein Leitbild für die eigene Institution ist gängig. Eher kritisiert werden Gütesiegel (moniert wird die Schwemme an Gütesiegeln) oder auch die Zertifizierung von Einzelveranstaltungen, insbes. bei nicht-hochschulischen Anbietern.

Und obgleich die Qualitätspolitik auf Bundes- und europäischer Ebene keine Lösungen anbietet, weil die für Hochschulen vorgesehenen Programmakkreditierungen nicht explizit auf wissenschaftliche Weiterbildung ausgelegt sind, wird das vorhandene Instrumentarium schon auf wissenschaftliche Weiterbildungs-Studiengänge angewendet (vgl. Masterstudiengang Bildungsmanagement in Oldenburg und Master of Higher

Education in Hamburg, Institut für Weiterbildung e.V./ Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg). Allerdings gibt es von dieser Seite auch herbe Kritik an Akkreditierung, die, solange wissenschaftliche Weiterbildung sich nicht in den Kriterien niederschlägt, als subjektiv und gutachterabhängig gescholten wird.

Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass es eine gewisse Müdigkeit bei der Beschäftigung mit Qualitätsmanagement gibt – das Managen von Qualität ist derzeit kein Thema insbes. auch nicht bei den außerhochschulischen Anbietern, die entweder schon eines der angebotenen Modelle anwenden bzw. angewendet haben oder sie für „Geldschneiderei“ halten, weil standardisierte Modelle Qualitätsunterschiede nivellieren und sowieso „der Markt entscheidet“.

Evaluationen allerdings finden oft und vielerorts Anwendung, aber es wird oft nicht gesehen, dass dies durchaus der Beginn für ein QM sein kann, das nah an den Problemen der Institution ansetzt – hier muss auch ein Bewusstsein für Selbstverständliches geschaffen werden.

Für die Zukunft wird bei den Anbietern eine wachsende Bedeutung von Qualitätssicherung gesehen und dann auch auf die gesamte Organisation bezogen (Strukturierung und Vereinfachung der Arbeitsabläufe z.B. als Gegenstandsbereich).

Aber es braucht Ressourcen, vor allem Personal, um die gewünschte, auf die Organisation bezogene Qualitätssicherung durchzuführen, dies ist bei hochschulischen Anbietern besonders prekär. So wird denn auch Unterstützung von außen gewünscht: durch die Bereitstellung von Tools, noch mehr bei der Akzeptanzschaffung und bei Begleitung des Prozesses der Implementierung von Qualitätsmanagement. Durchgängig wichtig ist die Berücksichtigung des Kundeninteresses, es finden sich gar leidenschaftliche Plädoyers für Kundenorientierung und nicht nur bei Anbietern, für die der Markt über die Qualität entscheidet.

Jedoch kommen die Nutzer meistens nur als Teilnehmer/innen in den Blick (Lehrevaluation), nicht als potenzielle Teilnehmer/innen, was eine ex ante Adressatenanalyse, nämlich bereits bei Planung des Programms erfordern würde und immer wichtiger wird mit Verwissenschaftlichung der beruflichen Anforderungen, schnell veraltetem Wissen und der rasanten Wissens-

produktion – denn unter diesen Bedingungen verändern auch die bereits ‚bekannten‘ Adressaten ihre Nachfrage.

Auf ein Manko wurde dezidiert hingewiesen: Dem Qualitätsmanagement fehlt eine gemeinsame strategische Ausrichtung.

2.2. Die Nutzersicht

Die Nutzer erkennen Qualitätsbemühungen der Anbieter an. Während zu Beginn der Weiterbildung und bei der Auswahl eher die Inhalte im Vordergrund stehen, wird mit fortlaufender Dauer der Bildungsmaßnahme das Qualitätsmanagement wichtiger.

Für eine Steigerung der Qualität wird vor allem eine kommunikative Verständigung über Qualität (z.B. flexible Zeiteinteilung oder Finanzierung) im spezifischen Kontext eingefordert. Auf jeden Fall sollte intensiv erhoben werden, was die Kunden wollen und brauchen, um die Kundenbedürfnisse, die sehr divers sind, zu kennen und darauf die Inhalte, Struktur und Didaktik der Angebote abstellen zu können.

Und es wird hervorgehoben, dass jede Qualitätsmaßnahme nur dann ernst genommen und honoriert wird, wenn daraus sichtbare Konsequenzen abgeleitet werden: d.h. konkret Programme, Vermittlungs- und Organisationsformen geändert werden.

2.3 Die Expertensicht

Die Experten können eine Vielzahl von Anforderungen an – sprich: Kriterien für – wissenschaftliche Weiterbildung benennen, die sich als Soll-Zustand von wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre zentralen Qualitätsmerkmale fassen lassen. Zu ihrer Systematisierung kann z.B. das Verfahren der Balanced Scorecard genutzt werden. Die zentralen Qualitätsdimensionen der wissenschaftliche Weiterbildung sind darin über eine Profilbestimmung (oder ein Leitbild oder Mission) in bestimmter Weise miteinander vernetzt. Dass es ein Leitbild oder Profil der Einrichtung, die wissenschaftliche Weiterbildung anbietet, geben soll, ist Konsens und trifft auf die gelebte Realität. Beim Versuch einer Systematisierung der Experten-Vorschläge haben sich vier Dimensionen als brauchbar erwiesen: drei beinhalten eine Bestimmung des Feldes und eine beschreibt das notwendige Qualitätsmanagement:

Dimensionen von Qualitätsentwicklung (Schaubild 1)	
<p>Kundenperspektive/Angebotsqualität (Ist gem. Definition der Anbieter) Soll n. Expertenmeinung: Ausführliche Inhalts-, Profilbeschreibung</p> <p>Nachfrageorientierung /Kundenorientierung bei gleichzeitiger Sicherung der Nachhaltigkeit</p> <p>Kompetenzorientierte, nicht standardorientierte Zugangsregelungen auf der Grundlage eingehender Beratung als individuelle Einzelfallentscheidung</p> <p>Kreditierung und Zertifizierung von Modulen/Einzelveranstaltungen</p>	<p>Interne Prozesse/Einrichtungsqualität (Ist gem. Definition der Anbieter) Soll n. Expertenmeinung</p> <p>Vernetzung der Weiterbildungsinstitution mit einer wissenschaftlichen Einrichtung, z.B. Errichtung eines wiss. Beirats, der die Programmgestaltung an der Aktualität und Relevanz der Forschungsergebnisse misst. (wissenschaftliches Niveau)</p> <p>Neue Kooperationsmodelle mit Unternehmen zu passgerechtem und anschlussfähigem Transfer der Forschungsleistung in die Unternehmen (schnell und maßgeschneidert)</p> <p>Finanzierung durch Beteiligung der Arbeitgeber /die Last der Bezahlung nicht den Teilnehmern aufbürden</p> <p>Ausgewogene Personalstruktur</p>
<p>Lern- und Entwicklungsperspektive/ QM (Ist gem. Definition der Anbieter) Soll n. Expertenmeinung: Regelkreislauf zur Reflektion der Profilrealisierung und Maßnahmenplanung als Peer-Review-Verfahren</p> <p>Kommunikativer Prozess über Profil und zentrale Steuerungsprozesse, keine Standardsetzung von außen .</p> <p>Personalentwicklung (z. B. hd Professionalisierung)</p> <p>Qualitätsverbände in Eigenregie der Anbieter</p>	<p>Leistungsperspektive/Programm (Ist gem. Definition der Anbieter) Soll n. Expertenmeinung: Ausgewogenes Programm durch mehrfachen theoriegestützten Anwendungs/Praxisbezug</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beruf - Gesellschaft - Persönlichkeit <p>Ständige kritische Reflexion (Metadiskussion)</p> <p>Initiative zur Vermittlung neuester Forschungsergebnisse</p> <p>Eingangsberatung Offenheit Vorhalten eines optionalen Teils der nach Wahl von den TN gefüllt werden kann Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung durch entsprechende Lern- und Organisationsformen</p>

Die Kundenperspektive, der organisationale Aspekt oder die internen Prozesse und die Leistungsperspektive (bezieht sich z.B. auf die Programme) sind die feldbezogenen Dimensionen. Die Lern- und Entwicklungsperspektive verweist auf das Qualitätsmanagement.

Hiermit ist keine umfassende Darstellung der Institution gewählt, wie etwa durch EFQM, sondern es sind die zentralen Bereiche markiert, die aus Expertensicht die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung kennzeichnen. Entlang den Dimensionen lässt sich nicht nur der Soll-Zustand griffig darstellen, sondern auch der Ist-Stand jeder Einrichtung systematisieren. Die Anbie-

ter können auf dieser Grundlage identifizieren, welche Prozesse der Veränderung bedürfen, um sich einem Soll-Zustand zu nähern, der dem eigenen Profil oder Leitbild entspricht.

Die Vorschläge der Experten fungieren als Leitlinien, die bei der Zeichnung eines Profils herangezogen werden können. Sie haben nicht den Status von Standards oder gar Mindeststandards. Die Dynamik entsteht durch die Konsequenzen, die aus den Ergebnissen der Überprüfung und Bewertung der Prozesse gezogen werden und in Richtung der Schließung der Differenz zum Sollzustand ausgewiesen werden. Idealerweise

werden zur Beschreibung der Ist- und Sollgrößen quantitative und qualitative Indikatoren entwickelt.

Die erste Stufe in diesem Modell ist also ein Commitment zu Qualität, die zweite die Verortung der Anbieter in bezug auf wenige zentrale Profilmerkmale inklusive ihres Ansatzes zur Qualitätssicherung. Die dritte Stufe wäre ein Durchlaufen des Qualitätskreislaufs für die momentan besonders wichtigen Prozesse, für die es Unterstützung geben sollte.

Fazit aus den unterschiedlichen Perspektiven:

- Dem Qualitätsmanagement fehlt eine gemeinsame strategische Ausrichtung, die trägerübergreifend und vernetzt ist.
- Die Konsequenzen und Schlussfolgerungen aus den Qualitätsmaßnahmen sind unklar, Qualitätsbemühungen müssen Folgen zeitigen!
- Es bedarf der Unterstützung und des Aufbaus einer Servicestruktur, um Qualitätsmanagement zu implementieren,
- Das Rahmenmodell muss zu einer Ausweitung der Perspektive von der eigenen Lehre hin zu den organisationalen Prozessen und übergreifender Kooperation beitragen.
- Die unterschiedlichen Interessen, die sich in den verschiedenen Perspektiven niederschlagen, müssen in einen Ausgleich gebracht werden. Das ist die Voraussetzung für Akzeptanz.

„Ohne neue Formen der Partizipation keine Innovation“
– als Forderung der Gewerkschaften trifft das ganz gut.

3. Empfehlungen

Auf der Grundlage aller drei Perspektiven erscheint es möglich, einen nicht einengenden flexiblen Rahmen für Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwerfen, der von Leitlinien ausgeht, in denen der Weg zur Ziel-Erreichung im Vordergrund steht. Der Rahmen muss demnach verständlich, niedrigschwellig (für Einsteiger), prozessbezogen und Erfolg versprechend bzw. zielführend sein. Dies ist deshalb so wichtig, weil kein Top-down-Modell verfügt wird, sondern die Anbieter und die Lerner die Akteure sind und bleiben sollen.

Es ist nicht Aufgabe eines solchen Rahmens, Vorschriften für ein internes Qualitätsmanagement zu er-

lassen, die von allen Anbietern ja/nein zu erfüllen sind. Dagegen steht auch der erwähnte Überdruß, sich zum wiederholten Male den aufwändigen, zeit- und personalraubenden Prozessen eines angeblich neuen Qualitätsmanagements zu stellen, die das Alltagsgeschäft lahm legen, zumindest irritieren. Der Rahmen ist flexibel zu halten, um der Gefahr vorzubeugen, dass durch Qualitätsstandards starre Strukturen in der wissenschaftliche Weiterbildung begünstigt werden, wo doch gerade volatile Angebote vermehrt ausgebracht werden sollen. Der Rahmen lebt überdies von der Akzeptanz und der sukzessiven Ausfüllung, und dazu ist eine Wertschätzung der internen Prozesse und Leitbilder notwendig. (Wir haben hier also das berühmte Problem, bestimmte Handlungen hervorrufen zu wollen, d.h. Beliebigkeiten einzuschränken und Partner ins Boot zu holen, ohne dazu Zwang auszuüben mit den Risiken von Verweigerung und Unterlaufen. Im Bologna-Prozess ist dies mit dem Begriff „Tuning“ belegt).

Das Einziehen eines Qualitätsmanagements in alle Organisationen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, muss als attraktives mittelfristiges Ziel erscheinen, das in seiner Implementierungsphase der Unterstützung bedarf, wie die Analyse der Anbieterspektive gezeigt hat, ansonsten aber in den Händen der Anbieter liegt. Die Wertschätzung bereits ergriffener Qualitätsmaßnahmen ist zentrale Bedingung für die Akzeptanz dieses Vorschlags.

Empfohlen wird daher die sukzessive Entwicklung von einzelnen Qualitätsmaßnahmen hin zu komplexem Qualitätsmanagement.

Für das angezielte Qualitätsmanagement werden folgende Eckpunkte benannt: Es setzt bei der Profilbeschreibung an und begleitet die Prozesse, die in der Institution zur Profilrealisierung ablaufen durch ein Monitoring oder eine Evaluation. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Maßnahmenplanung mit dem Ziel der Verbesserung der Prozesse, die wiederum dokumentiert wird.

Die Maßnahmen sollten sich auf die zentralen Aktionsfelder von wissenschaftlicher Weiterbildung beziehen und nicht alle Bereiche abdecken (strategische Ausrichtung).

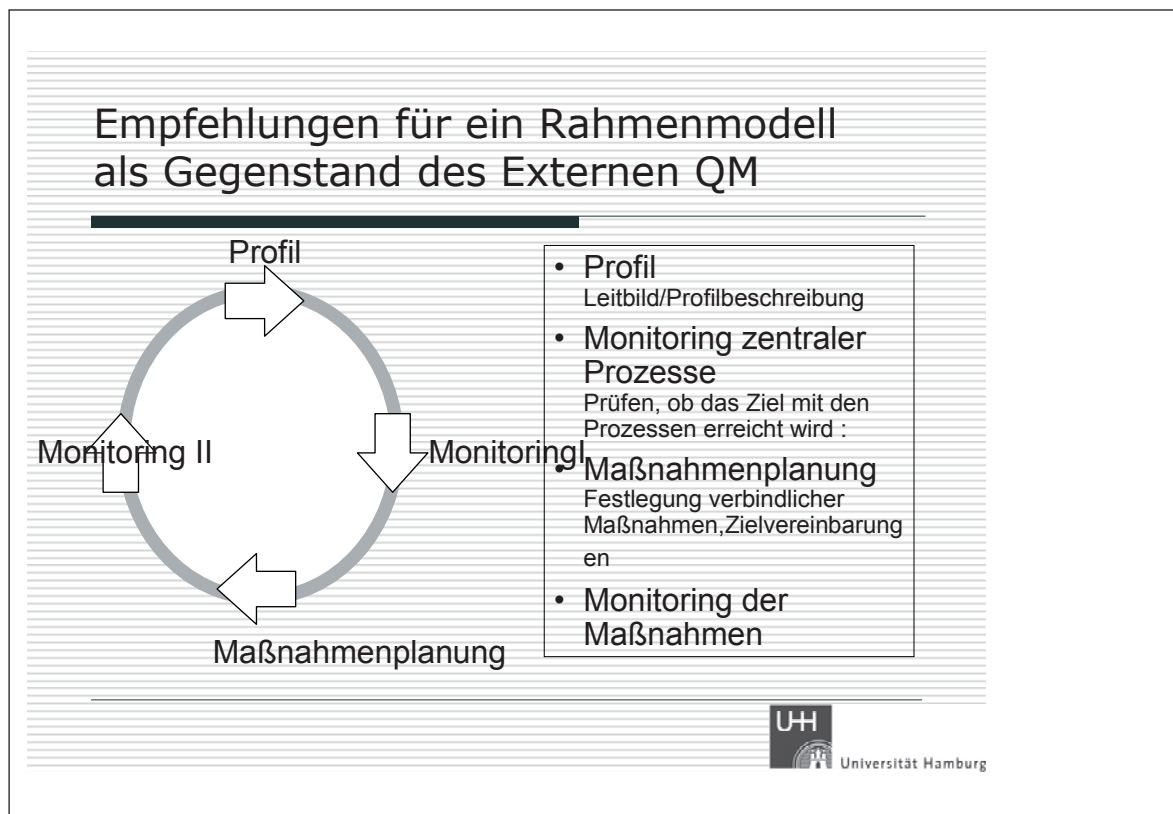


Schaubild 2: Rahmenmodell

Der Rahmen besteht damit aus den vier Elementen:

- Profilbeschreibung,
- Monitoring der Prozesse zur Profilrealisierung,
- Festlegung verbindlicher Maßnahmen (etwa über Zielvereinbarungen) zur Optimierung der Prozesse,
- Begleitung der Maßnahmenumsetzung.

Die Elemente sind in einem Regelkreis aufeinanderbezogen.

Dies läuft auf die Prinzipien einer Systemakkreditierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hinaus, wo die Gestaltung der internen Prozesse inklusive des Qualitätsmanagements den Organisationen anvertraut ist, aber das Vorhandensein eines Qualitätsmanagementsystems von außen bewertet wird.

Alle Angebote einer so akkreditierten Institution sind damit ebenfalls akkreditiert. Dies löst das Problem der Zertifizierung von nicht-curricularisierten Vermittlungsprozessen und von anderen Einzelveranstaltungen ebenso wie die Akkreditierungsprobleme bezüglich der Anrechenbarkeit von prior oder learning on the job in dualen oder anderen berufsbegleitenden Studiengängen.

Eine Lösung zeichnet sich in diesem Rahmen auch ab für das Problem der gegenseitigen Anerkennung von einzelnen Weiterbildungsleistungen verschiedener Anbieter für eine Akkumulierung: Hier kann der Druck genutzt werden, den die Akkreditierung des Hochschulangebots ausübt, wie folgendes Beispiel aus einem Experteninterview verdeutlicht:

In dem Moment, wo eine Volkshochschule ein Programm hat, das sie mit Kreditpunkten belegen will und auf Hochschulstudiengänge anrechenbar machen will, ist sie gezwungen, diese Programme einer externen Qualitätsüberprüfung zu unterziehen. Und dann kommen ähnliche qualitative Standards, die in der Hochschule eingesetzt werden, auch dort zum Tragen. An der Stelle gibt es dann so etwas wie einen Transfer von Qualitätsnormen.

Allerdings ist auch die System-Akkreditierung ein Fernziel, dessen Erreichung je nach Stand der vorhandenen Qualitätsmaßnahmen mehr oder weniger intensiv begleitet und unterstützt werden muss, ohne dass dies in eine Gängelung ausartet. Der Einstieg oder das Commitment für eine solche Qualitätsentwicklung ist relativ niedrig: So kann je nach Ressourcen ein Anbieter für einen Prozess oder ein Cluster von gleichartigen Prozessen in den Qualitätskreislauf eintreten. Er folgt

dabei möglichst den eigenen Interessen und versucht das Problem lösen, das ihm schon lange auf den Nägeln brennt (z.B. das Anmeldesystem einer Einrichtung oder die Dozentenqualifizierung). Damit wird für einen problembehafteten Prozess die Unterstützung für einen notwendigen Reorganisationsprozess gewonnen. Die Reorganisation der Abläufe wird insofern strategisch geplant, als das Ziel eine bessere Profilsprechung oder Profilschärfung ist. Die Einsteiger in den Qualitätskreislauf können also am eigenen Leibe den Vorteil eines solchen Umgangs mit Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung erleben und nach Bedarf weitere Prozesse einbeziehen. In solch einem Fall ist das Zertifikat oder Gütesiegel nicht so interessant wie der Prozess der Reorganisation.

Um dieses allmähliche Herangehen an Qualitätsmanagement für Hochschulen zu fördern, die ja von ihrer Tradition her Managementprinzipien ferner stehen als andere Anbieter, wird zu überlegen sein, ob dies auch in der Akkreditierung abgebildet wird, ob also eine Akkreditierung auch erworben werden kann durch eine schrittweise Annäherung an das Zertifikat, indem durch Scores jede erreichte Stufe dokumentiert wird. Diese Scores können akkumuliert werden, bis die zur Akkreditierung nötige Punktzahl erreicht ist.

Bei einer Teilakkreditierung speziell für wissenschaftliche Weiterbildung, die nach den „Allgemeinen Regeln für die Systemakkreditierung“ des AR möglich sein soll, ist zu bedenken, dass dies wieder zu einer stärkeren Abtrennung des Bereichs Weiterbildung von der Erstausbildung führen könnte, was einer Neu-Justierung beider im Wege stünde.

Bleibt als Problem eine Einbeziehung nicht hochschulischer Weiterbildungsanbieter.

Es ist hier die Frage, wie außerhochschulische Träger für ein gemeinsames Commitment Qualität zu gewinnen sind, ohne in die Akkreditierung eingebunden zu sein. Eine Option ist, passiv zu bleiben und auf den Druck zu setzen, der durch die Akkreditierung hochschulischer Studiengänge und anderer Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung durch eine akkreditierte Hochschule entsteht (wie oben beschrieben).

Akzeptanz könnte aber auch geschaffen werden durch den beschriebenen allmählichen Einstieg ins skizzierte QM, der den Anbietern die Möglichkeit gibt, den konkreten Wert einer Reorganisation der Abläufe durch das

Anschubsen des Regelkreislaufs Qualitätsmanagement zu erleben.

Die vorhandene Ablehnung von Standards, die von außen gesetzt werden und unter dem Verdacht stehen, herausragende Qualität schleifen zu wollen, könnte durch die Ermöglichung von Qualitätsverbänden aufgefangen werden. Zu denen würden sich dann die Anbieter in Eigenregie zusammenfinden, die gemeinsame Qualitätsmaßstäbe orientiert an den Leitlinien formulieren mit der Verpflichtung, sie nach innen zu realisieren und in den Rahmen zu stellen, der von außen in gegenseitigen Begutachtungen bewertet wird. Hier wäre der Qualitätsverbund selber das Alleinstellungsmerkmal.

Nichthochschulischen Weiterbildungsanbietern müsste also auch ein Einstieg in das Rahmenmodell ermöglicht werden, und sie müssten zu Qualitätsmanagement verpflichtet werden, sofern sie nicht bereits über ein Konzept für Qualitätsmanagement verfügen und damit ja schon ein Commitment für Qualität eingegangen sind. Dies müsste allerdings offen gelegt werden. Für sie besteht der besondere Nutzen in der Profilschärfung, die dem Rahmen inhärent ist und zu einem Alleinstellungsmerkmal am Markt ausgebaut werden kann.

Das gilt auch für alle nicht-kreditierten Programme der Hochschulen. Hier bietet sich eine Zusammenarbeit mit dem Projekt WissWB-Portal an, das vor ähnlichen Herausforderungen steht und dabei ist, eine Strategie zu entwerfen, mit der z.B. Forschungseinrichtungen für eine Teilnahme am Portal gewonnen werden können.

Auch für hochschulische Anbieter könnte ein Qualitätsverbund attraktiv sein: als entlastender Rahmen für die Erprobung (in dem auch schon Scores angesammelt werden können), der schließlich zur Systemakkreditierung führt. Für nichthochschulische Anbieter könnte die Endstufe eine Zertifizierung durch den Qualitätsverbund sein, die aber gar nicht angestrebt werden muss. Entscheidend ist das Commitment für den Qualitätskreislauf und der Einstieg in den Kreislauf mit einem exemplarischen Prozess.

Um Qualitätsverbände zu stärken, die über die Grenze hochschulisch/nichthochschulisch hinweg gebildet werden könnten, ist eine finanzielle Unterstützung zu erwägen, indem z.B. Overhead-Kosten übernommen werden.

Ziel wäre also, auf dem Weg zu einer System-Akkreditierung Punkte zu sammeln. Ziel könnte aber – wie gezeigt – auch eine vergleichbare Zertifizierung durch die Verbände selbst sein. Nur dürfte das dann nicht das 375. Gütesiegel sein, sondern müsste der Akkreditierung ebenbürtig sein und dürfte nicht der obligatorische Endpunkt der Qualitätsbemühungen sein.

Es könnte für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auch daran gedacht werden, die Zuständigkeit des Akkreditierungsrates über die Hochschulen hinaus auszuweiten. Allerdings müsste dann von einer Ja/Nein-Erfüllung von Standards abgerückt werden.

Alle systemisch akkreditierten wissenschaftlichen Weiterbildungs-Institutionen erhalten die Kompetenz zur Zertifizierung ihrer Angebote. Dennoch ist natürlich die gegenseitige Anerkennung fremder Zertifikate für Studienleistungen ein Problem, das noch nicht mal für grundständige und konsekutive Studiengänge gelöst ist, obgleich dies ein Hauptziel der Gestaltung des europäischen Hochschulraums durch den Bologna-Prozess war.

Auf jeden Fall ist die Kreditierung der Mehrzahl der Angebote anzustreben bzw. die Zuordnung von Credits für Kompetenzen und Qualifikationen aus nicht-modularisierten Bildungsangeboten zu Modulen eines Studiengangs. Und eventuell durch die Vergabe von Scores, die bei der System-Akkreditierung aufsummiert werden können, zu befördern. Der Vorschlag einer sukzessiven Systemakkreditierung, der wesentlicher Bestandteil des Rahmenmodells ist, ist bereits in die Beratungen des Akkreditierungsrates eingeflossen und erscheint dort in der Gestalt eines institutionellen Audits als machbares Bindeglied zwischen System- und Programmakkreditierung.

Akteure des Rahmenmodells sind der Akkreditierungsrat (bzw. sein Arbeitskreis Weiterbildende Studiengänge) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die hochschulischen Anbieter; Zertifizierungs- oder Gütesiegelverbände für hochschulische und nicht-hochschulischen Anbieter, das heißt Akteure, sind die Anbieter selbst. Als Ansprechpartner sollte auf Dachverbände (z.B. der Berufsverbände) und Fachgesellschaften (z.B. DGWF e.V.) oder etablierte Institute (DIE) zugegangen werden.

4. Worauf läuft das hinaus?

Für alle Anbieter auf eine kommunikative flexible Qualitätsentwicklung im Verbund, die ihren Ausgangspunkt bei einem profilbildenden Leitbild der Einrichtung nimmt und zu einem Commitment für Qualität führt; für wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulen zusätzlich auf eine stufenweise, akkumulierbare institutionelle (Teil-)Akkreditierung. Die Abstimmung beider Verfahren ist möglich, wünschenswert und notwendig, um die gewonnene Transparenz nicht wieder zu verlieren.

Autorin

Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm
buelow-schramm@uni-hamburg.de

Wissensgesellschaft – eine Herausforderung für die universitäre Weiterbildung¹

KARL WEBER

Seit Mitte der 1990er-Jahre begann sich in Medien, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik die Vorstellung durchzusetzen, unsere Gesellschaft sei am angemessensten als Wissensgesellschaft zu beschreiben. Inzwischen gilt Wissen neben Arbeit, Kapital und Boden als vierter Produktionsfaktor, dem eine wachsende Bedeutung zugeschrieben wird. Individuelle und kollektive Akteure in Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft verfügen dank Wissen über ein größer gewordenes Handlungsvermögen.

In der Wirtschaft gestattet Wissen, bestehende Produkte und Prozesse zu verbessern oder neu zu gestalten. In der Wissenschaft erlaubt die Anwendung von Technologien, in denen Wissen materialisiert ist, wiederum neues Wissen zu erzeugen. Für Individuen stellt Wissen eine bedeutsame Handlungsressource dar: Ohne Wissen ist die Welt, in der wir leben, weder zu verstehen noch zu gestalten.

Universitäre Weiterbildung – eine Schnittstelle

Universitäre Weiterbildung bildet die Schnittstelle zwischen Wissenschafts-, Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dem Wissenschaftssystem gehört die Weiterbildung an, weil ihr Inhalt Wissenschaft bzw. wissenschaftlich fundiert ist. Auf das Beschäftigungssystem ist sie bezogen, weil sie ihre Programme in der Regel arbeitsbezogen ausrichtet und Hochqualifizierte auf die Bewältigung von Aufgaben in der Arbeitswelt vorbereitet oder berufsbegleitend unterstützt. Dem Bildungssystem ist die universitäre Weiterbildung insofern verbunden als sie Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht. Im Feld dieser drei Bezugssysteme vollzieht sich nun die Praxis der universitären Weiterbildung.

Nimmt man die skizzierte gesellschaftliche Zeitdiagnose zum Nennwert, wonach wir uns in einer Wissensgesellschaft befinden, dann müsste der Übergang in diese Gesellschaftsformation der Entfaltung der universitären Weiterbildung optimale Gestaltungs- und Wachstumsmöglichkeiten bieten. Dies ist jedoch, wie wir alle wissen, nicht der Fall: Die universitäre Weiterbildung hat in den deutschsprachigen Ländern insgesamt nach wie vor eine marginale Position. Nicht zu übersehen ist, dass die einzelnen Universitäten den Stellenwert der Weiterbildung unterschiedlich definieren. Zudem bevorzugt ein großer Anteil der Absolventinnen und Absolventen der Universitäten in der Weiterbildung das Angebot der Fachhochschulen. Die universitäre Weiterbildung ist an der Ausgestaltung der Wissensgesellschaft offensichtlich bedeutend weniger stark beteiligt, als man dies erwarten würde.

Zwei Modelle der Wissensgesellschaft

Auf den ersten Blick erscheint die Charakterisierung unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft hoch plausibel. Betrachtet man jedoch den in dieser Sache geführten Diskurs, werden zwei Modelle der Wissensgesellschaft sichtbar, die mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden werden. Im Modell der Wissensgesellschaft I stellt Wissenschaft das Axialprinzip der Gesellschaft dar. Wissenschaftliches Wissen gilt als überlegen, weil es theoretisch und universalistisch ist. Es erlaubt, bestimmte Sachverhalte zu analysieren und zu erklären. Wissenschaftliches Wissen ist kommunizierbar und bedarf der Kommunikation, weil seine Legitimation auf der Anerkennung durch Peers basiert.

Trägerinnen und Träger dieses überlegenen Wissens sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Ingenieurinnen und Ingenieure, Intellektuelle und Führungskräfte, die in der Regel eine Hochschulbildung erworben haben. Dieses Modell stützt sich im Kern auf Vorstellungen, die vom amerikanischen Soziologen Daniel Bell in seiner Publikation „The Coming of the

¹ Vortrag anlässlich der Verabschiedung von Joachim Loeper am 31.01.2007, siehe dazu auch Seite 55

Postindustrial Society“ bereits in den 1970er-Jahren skizziert worden sind.

Demgegenüber werden wir seit wenigen Jahren mit einer zweiten Vorstellung von Wissensgesellschaft – der Wissensgesellschaft II – konfrontiert. Diese unterscheidet sich in wesentlichen Punkten vom skizzierten Modell. In der Wissensgesellschaft II gilt Wissenschaft als Wissensform neben andern. Die verschiedenen Wissensformen – z.B. explizites und implizites Wissen, Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Wissen, – lassen sich nicht hierarchisieren. In erster Linie dient Wissen nicht so sehr dazu, bestimmte Phänomene zu verstehen und zu erklären. Wichtiger ist seine Nutzung und Anwendung in sozialen, technischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen. Produktion und Nutzung von Wissen werden dabei nicht als linearer, sondern als interaktiver Prozess verstanden, der sich in einer bestimmten Zeitperiode an einem Ort realisiert.

An diesem Prozess sind Wissenserzeugende und -nutzende gleichermaßen beteiligt. Träger und Trägerinnen des Wissens sind nicht notwendigerweise akademisch geschulte Fachleute. Das Wissen wird in allen Lebensbereichen, besonders in der Arbeit erworben. Expertise findet sich demzufolge auch nicht allein an der Universität, sondern überall. In der Gesellschaft ist Wissen dezentral verteilt. Die Vorherrschaft einer bestimmten Gruppe ist nicht erkennbar. Wissensträger und Wissensarbeitende verstehen sich unabhängig von ihrem formalen Abschluss als Modernisierer/innen. Schließlich ist Wissen nicht nur in den Köpfen der Wissensarbeitenden repräsentiert, sondern auch in Organisationen, ihren Strukturen und Verfahren (Stichwort „Wissensmanagement“).

Komplexe Rahmenbedingungen der universitären Weiterbildung

Entscheidend ist nun, dass sich die Weiterbildungspraxis auf beide Vorstellungen von Wissensgesellschaft bezieht. Orientiert sie sich an der Wissensgesellschaft I, setzt sie auf die institutionalisierte, berufs- und abschlussbezogene Weiterbildung. Weiterbildung gilt im Bildungssystem als Sektor eigener Art, als so genannter quartärer Bildungssektor. Universitäten und andere Bildungseinrichtungen stellen das entsprechende Angebot bereit. Im Feld dieser institutionalisierten

Weiterbildung wird Wissen vermittelt, erworben und zertifiziert. Die Teilnehmenden werden aufgeklärt, gebildet, belehrt. Im Vordergrund stehen eine Sachorientierung und die Instruktion als pädagogische Form.

In der Wissensgesellschaft II steht für die Weiterbildung demgegenüber nicht die Vermittlung, sondern die Aneignung und Nutzung von Wissen und Können im Vordergrund. Die Weiterbildung richtet sich nicht an Teilnehmende, sondern an Kundinnen und Kunden. Es geht um die Ermöglichung ihres Lernens und die Entwicklung ihrer Kompetenz. Subjekte des Lernens sind jedoch nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen. Individuen werden zertifiziert und Organisationen akkreditiert. Dabei ist der soziale Ort des Lernens weit gestreut: Lernen findet in Vereinen, Firmen, Verwaltungen und Bildungsinstitutionen statt.

Der bildungspolitische Diskurs in Europa zeigt, wie bedeutsam das zweite Verständnis von Wissensgesellschaft geworden ist. Nach Auffassung der EU sind formelle und informelle Wege des Lernens gleichwertig. Sie verfolgt daher das Ziel, informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen und formell anzuerkennen. Bei der Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen werden im Kern individuelle Berufs- und Lebenserfahrungen in arbeitsmarktfähige Qualifikationen transformiert. Gebrauchswertorientiertes Wissen und Können wird zu einem Tauschwert gemacht. Dadurch soll besonders die Beschäftigungsfähigkeit jener Gruppen verbessert werden, die mit geringem Bildungskapital ausgestattet sind.

Wissensgesellschaft I und II bilden zwei unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zur Beschreibung unserer Gesellschaft. Die beiden Sichtweisen schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Sie erzeugen die Unübersichtlichkeit der Wissensgesellschaft. Diese wird zusätzlich durch zwei Prozesse dynamisiert: Erstens wird mit dem Bologna-Prozess der universitäre Bildungsraum grenzüberschreitend nachhaltig verändert. Diese Entwicklung führt auch zu einer neuen Aufstellung der Weiterbildung im universitären Raum. Zweitens ist nicht zu übersehen, dass sich die Arbeits- und Bildungsmärkte für hochqualifizierte Fachleute zunehmend internationalisieren. Dies gilt besonders für Segmente wie Management, Technik, Wissenschaft usw. Der Bologna-Prozess und die Internationalisierung der Arbeits- und Bildungsmärkte für hochqualifizierte Fachleute gelten zu Recht als treibende Kräfte der Gestaltung der Wissensgesellschaft. Die universitäre

Weiterbildung wird dadurch mit komplexeren Rahmenbedingungen konfrontiert. Daher stellt sich die Frage, über welche strategischen Optionen Universitäten verfügen, um sich mit ihren Angeboten erfolgreich auf dem umkämpften Weiterbildungsmarkt zu positionieren.

Erfolgsbedingungen universitärer Weiterbildung

Wir gehen zunächst davon aus, dass als Folge des beschriebenen Transformationsprozesses wissenschaftliches Wissen an Legitimationskraft verliert. Die Universitäten werden daher nicht als attraktive und privilegierte Anbieter der Weiterbildung wahrgenommen. Sie können auf dem Weiterbildungsmarkt mit ihren Angeboten nur dann erfolgreich sein, wenn sie erstens eine aktive, situations-, einrichtungs- und problemgerechte Weiterbildungspolitik betreiben. Sie haben sich darauf zu besinnen, wie sie sich als wissenserzeugende Einrichtungen von anderen Weiterbildungsanbietenden unterscheiden können: Die wissenschaftliche Fundierung der Angebote und das hohe Renommee ihrer Forschenden, welche in der Weiterbildung eine aktive Rolle spielen, dürften zentrale Erfolgsbedingungen darstellen.

Zweitens wollen die Universitäten mit ihren Weiterbildungsprogrammen Hochqualifizierte befähigen, ihre Aufgaben in der Arbeitswelt kompetent zu bewältigen. Die inhaltliche Ausgestaltung der entsprechenden Angebote kann sich dabei am Bild einer Profession orientieren. In solchen Programmen werden die Teilnehmenden mit jenem Wissen und Können ausgestattet, die es ihnen erlauben, einen privilegierten, oft auch staatlich geschützten Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern zu haben. Professionen verfügen über das anerkannte Monopol, bestimmte Arbeitsfelder mit ihrer Expertise zu besetzen. Ihrer Arbeit wird konsensuell ein hoher gesellschaftlicher Wert zugeschrieben. In den klassischen Beispielen geht es um Fragen des Lebens (der Gesundheit, des Zusammenlebens und des Sterbens).

Die Professionalisierung der entsprechenden Felder durch Weiterbildung kann dabei nach zwei Mustern erfolgen: Die Universitäten ergreifen selber die Initiative, um ihr Wissen und Können unter einer Berufsfeldperspektive zu bündeln und so weiterzugeben, dass die Absolventinnen und Absolventen eine einzigartige Expertise erwerben. Dabei betreiben sie mit Weiterbildung eine aktive Professionalisierung. Diesen Angebots-

typus repräsentieren aus meiner Sicht die postgradualen Fernstudiengänge „Angewandte Umweltwissenschaft“ und „Energiemanagement“ an der Universität Koblenz-Landau. Von einer reaktiven Professionalisierung durch Weiterbildung wird demgegenüber dann gesprochen, wenn die Universitäten mit ihren Angeboten auf eine organisierte Nachfrage im Berufsfeld reagieren. Sie bieten Weiterbildungen an die – wie ein Beispiel der Universität Bern zeigt –, die Gefängnisseelsorgerinnen und Gefängnisseelsorger mit jenem Wissen und Können versieht, das ihnen erlaubt, unter heutigen Bedingungen ihre herkömmlichen Aufgaben in Gefängnissen wahrzunehmen. Waren früher theologische Wissens- und Könnensbestände für diese Funktion zentral, so hat hier in letzter Zeit insbesondere soziologisches und psychologisches Wissen an Bedeutung gewonnen.

Neben der professionsorientierten Weiterbildung bildet die Bereitstellung funktionsorientierter Angebote die zweite Option zur Profilierung. Diese richten sich an Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen, die an ihrem Arbeitsplatz bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben. Sie nehmen zum Beispiel Führungsaufgaben wahr, oder müssen immer wieder öffentlich kommunizieren. Entsprechende Weiterbildungsangebote dauern unterschiedlich lang, sind jedoch in der Regel kürzer als jene, die für die Qualifizierung für professionsorientierte Aufgaben vorgesehen sind. Als typische Beispiele funktionsorientierter Angebote können Führungsausbildungen, Personalmanagement – oder an der Universität Koblenz-Landau –, „Betriebsbeauftragte für Gewässerschutz“ und „Unternehmensführung“ gelten. Professionsorientierte und funktionsorientierte Weiterbildungen stellen die beiden Pole eines Kontinuums dar, auf dem Universitäten ihre Weiterbildungen aufstellen können.

Drittens ist – wie erwähnt – im europäischen Raum die Tendenz nicht zu übersehen, nicht formell erworbenes Wissen und Können formell anzuerkennen. Diese bildungspolitische Bewegung hat besonders in jenen Ländern Fuß gefasst, deren Bildungssysteme kaum eine berufsqualifizierende Funktion wahrnehmen. Zu erwähnen sind England und Frankreich. Einiges deutet darauf hin, dass diese Entwicklung vor Deutschland, aber auch vor der Schweiz und Österreich mit ihren gut ausgebauten dualen Berufsbildungssystemen nicht Halt machen wird.

Die Hochschulen und Universitäten sind wohl beraten, rechtzeitig zu überlegen, wie sie auf diesen Trend

reagieren wollen. Zum einen stellt sich die Frage, welchen Stellenwert den Arbeitserfahrungen bei der Zulassung zu weiterbildenden Studiengängen gegeben werden soll. Weiter ist zu überlegen, ob in der Praxis erworbene Kompetenzen mit jenen gleichwertig sind, die im Rahmen von Weiterbildungsstudiengängen vermittelt werden. Auch die didaktischen Herausforderungen in den Weiterbildungsstudiengängen selber akzentuieren sich: Mehr als bisher müssen die Universitäten solche Lehr- und Vermittlungsstrategien verfolgen, die den Teilnehmenden gestatten, ihr Erfahrungswissen kreativ in den Lernprozess einzubringen.

Schließlich hängt der Erfolg der Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt wesentlich auch davon ab, ob es ihnen gelingt, eine professionelle Struktur mit hinreichenden Ressourcen auszustatten, welche die komplexen, sich verändernden Aufgaben in der Weiterbildung kontinuierlich wahrnehmen und bearbeiten kann. Zentrale Aufgabe dieser Struktur muss sein, die Nachfrage nach universitärer Weiterbildung mit dem Angebot zu verknüpfen. Die Weiterbildung nachfragenden Gruppen, die Arbeitgeber, politisch öffentliche Akteure und Berufsverbände usw. müssen mit den Akteuren, die Weiterbildungsprogramme planen, durchführen und verantworten ins Gespräch gebracht werden. Dazu zählen besonders die Institute, die Lehrstühle mit den entsprechenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. In diesem komplexen, unübersichtlichen aber auch widersprüchlichen Handlungsfeld fällt den Professionellen der Weiterbildung eine anspruchsvolle Vermittlungsfunktion zu.

Das Weiterbildungsangebot der Universität in Koblenz-Landau zeigt, dass der Kollege Loeper die strukturellen Spielräume für die Weiterbildung zu nutzen wusste. Er hat mit Einsatz und Überzeugungskraft vieles dazu beigetragen, der Weiterbildung dieser Universität ein besonderes Gesicht zu geben. Diese Leistung haben auch wir in Bern wahrgenommen. Sie findet bei uns große Anerkennung. Vielen Dank Joachim Loeper.

Literatur

Bell, Daniel (1973): *The coming of the post-industrial society: a venture in social forecasting*, New York.

Drucker, Peter F. (1993): *Die postkapitalistische Gesellschaft*, Düsseldorf.

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzmann, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London

Stehr, Nico (2001): *Wissen und Wirtschaften*, Frankfurt a. Main

Willich, Julia; Minks, Karl-Heinz (2004): *Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen*, Hannover

Willke, Helmut (2001): *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart

Wolter, André (2005): *Profilbildung und universitäre Weiterbildung*. In: Jütte, Wolfgang; Weber, Karl (Hg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*, Münster, S. 93–111

Weber, Karl (2006): *Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung*. In: Faulstich, Peter (Hg.): *Öffentliche Wissenschaft*. Bielefeld, transcript, S. 211–236

Weber, Karl (2007): *Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung*. In: Di Giulio, Antonietta, Defila, Rico et al. (Hg.): *Allgemeine Ökologie. Innovation in Wissenschaft und Gesellschaft*, Bern, Haupt Verlag, S. 219–234

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch

Joachim Loeper im Ruhestand?

HELMUT VOGT

Der langjährige Vorsitzende des Sprecherrats der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium (AG-F) Prof. Dr. Joachim Loeper, Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Koblenz-Landau, wurde am 31. Januar 2008 im Rahmen eines Festkolloquiums von seiner Hochschule in den Ruhestand verabschiedet. Mitglieder des Jungen Symphonieorchesters Koblenz umrahmten mit ihrem Spiel ein Programm von zehn Grußwortrednern und einem Festvortrag. Zu dem Grußwortrednern zählten Präsident und Vizepräsident der Universität und – seitens der DGWF – Loeper's Nachfolger im Amt des Sprechers der AG-F, Dr. Burkhard Lehmann von der TU Kaiserslautern, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Börje Holmberg, Universität Lund und Ehrenvorsitzender der AG-F, sowie der Verfasser in seiner Eigenschaft als langjähriger Wegbegleiter des zu Ehrenden und stellv. Vorsitzender der Gesellschaft. Den Festvortrag hielt Prof. Dr. Karl Weber, Universität Bern, zum Thema „Wissensgesellschaft – eine Herausforderung für die universitäre Weiterbildung“ (siehe Seite 51–54).

Für die DGWF und ihre Sektion Fernstudium stellte Loeper's Wirken in vielerlei Hinsicht eine Bereicherung dar. Mindestens in einem Punkt reichte seine Arbeit sogar weit über den Rahmen der DGWF hinaus: Er brachte die Qualitätsdiskussion voran und sorgte gemeinsam mit anderen dafür, dass ein Katalog von fernstudien-spezifischen Qualitätskriterien entstand, der heute bereits von einer Akkreditierungsagentur bei Begutachtung von Fernstudienprogrammen zugrunde gelegt wird.

Für den Geschäftsführenden DGWF-Vorstand war Joachim Loeper alles andere als ein bequemer Gesprächspartner. Nicht selten wurde mit ihm um Positionen leidenschaftlich (sozusagen hart, aber fair) gerungen. Schließlich zählen aber Erfolge und davon kann Joachim Loeper am Ende seines hauptamtlichen Berufslebens einige vorweisen. Ist sein Wirken mit dem Eintritt in den Ruhestand tatsächlich schon zu Ende? Wohl kaum! Wie bekannt, hat Joachim Loeper vor einiger Zeit das nebenberufliche Amt des Präsidenten der Privaten Fernfachhochschule Darmstadt übernommen. Diese Tätigkeit führt er weiter. Auch aus dem Spre-

cherkreis der AG-F ist er nicht ausgeschieden, sondern auf den Stellvertreterposten gerückt. So wundert es denn nicht, wenn man in einer kürzlich veröffentlichten Pressemitteilung des Forum DistanCE-Learning unter der Überschrift „DistanCE-Learning in Deutschland: Vorbild in puncto Qualität“ lesen kann:

“Einen Ausblick auf die nächsten Schritte hin zu noch mehr Bürokratieabbau bei der Qualitätsprüfung gab Prof. Dr. Joachim Loeper, stellvertretender Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (AGF-DGWF): ‘Unser erklärtes Ziel ist die Zusammenlegung der verschiedenen Verfahren. Für diesen Prozess bemühen wir uns um die Einbeziehung aller Beteiligten sowohl seitens des Akkreditierungsrates als auch der Verbände und beteiligten Hochschulen.’”

Wie wir sehen, ist Joachim Loeper zwar aus den Diensten der Universität Koblenz-Landau in den Ruhestand verabschiedet worden, wird uns aber vorerst noch in der einen oder anderen Weise erhalten bleiben. Und darüber freuen wir uns!

Autor

Helmut Vogt
h.vogt@aww.uni-hamburg.de

Bildung schafft Zukunft – der neue 7-Punkte-Plan von BDA, HRK und BDI

MARTIN BEYERSDORF

Im Jahr 2003 haben die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemeinsam mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) eine Broschüre mit einem 10-Punkte-Plan veröffentlicht, um marktgerechtere Weiterbildungsangebote von Hochschulen zu ermöglichen. In der damaligen Presseerklärung wird folgender Zusammenhang hergestellt: „Die eigene Beschäftigungsfähigkeit muss kontinuierlich gesichert werden, auch auf wissenschaftlichem Niveau. Der Bedarf an akademischer Weiterbildung ist für Beschäftigte und Unternehmen in der Vergangenheit stetig gewachsen und wird sich weiter erhöhen. Ohne entsprechende Angebote seitens der Hochschulen verlieren Arbeitnehmer ihre Beschäftigungsfähigkeit und Unternehmen ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit.“

Nach einem weiteren Begründungszusammenhang folgt dann der 10-Punkte-Plan, der für den damaligen Zeitpunkt treffend und für viele Bundesländer auch herausfordernd war.

1. Die Politik muss haushalts-, dienst- und besoldungsrechtliche Restriktionen beseitigen.
2. Die Politik ermöglicht es den Hochschulen, zusätzliches Personal aus Einnahmen für wissenschaftliche Weiterbildung zu beschäftigen.
3. Der Hochschulzugang ist zu liberalisieren, damit Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht an formalen Kriterien scheitern.
4. Die Politik gestaltet das Hochschuldienstrecht so, dass ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Dozenten attraktiv ist.
5. Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ auf.
6. Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.
7. Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service Center Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen ein.

8. Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent.
9. Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Grundlage des eigenen Profils.
10. Die Hochschulen und die Politik erweitern das Akkreditierungsverfahren von Studiengängen um den Aspekt der Weiterbildungstauglichkeit.

In vielen Bundesländern hat sich in der Folge wenig getan. Marktübliche Honorare sind nicht immer möglich, Nebentätigkeitsregelungen wurden nicht überarbeitet usw. So ist es gut, dass es im Anschluss an den 10-Punkte-Plan nun einen 7-Punkte-Plan gibt. Dieses Mal sind es BDA, HRK und BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie), die verantwortlich zeichnen. Die Argumentationslinie startet wieder beim lebenslangen Lernen; stärker hervorgehoben ist das Thema Beschäftigungsfähigkeit in den gestuften Studienstrukturen. „Mit der Einführung der Abschlüsse Bachelor und Master sind Hochschulen, Unternehmen und Arbeitnehmer in unterschiedlicher Weise gefordert, um die notwendige wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich umzusetzen.“

Das 7-Punkte-Programm macht auf Defizite und Potenziale aufmerksam, zeigt Entwicklungschancen und Lösungswege auf und regt weitere Initiativen in den Ländern und Regionen an, um die begonnenen Anpassungsschritte zielführend fortzusetzen. Unerlässlich ist dazu, noch immer bestehende gesetzliche Einschränkungen in zahlreichen Landeshochschulgesetzen vor allem im öffentlichen Dienst- und Haushaltsrecht zu beseitigen. Erst dann ist es für die Hochschulen attraktiv, Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln. Notwendig ist auch ein kontinuierlicher Dialog zwischen Unternehmen bzw. Beschäftigungssystem insgesamt und Hochschulen. Gegenseitige Erwartungen müssen formuliert, übersteigerte Wünsche relativiert und unterschiedliche Herangehensweisen zusammengeführt werden. Beide Seiten sind dabei aufgefordert, aufein-

ander zuzugehen. Das Ziel sind passgenaue Angebote, von denen Hochschulen, Unternehmen und Beschäftigte profitieren.“ (aus dem Vorwort)

Auf Seite 6 der Broschüre findet sich der 7-Punkte-Plan auf einen Blick:

- „1. Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grundlage ihres eigenen Profils.
2. Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.
3. Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent. Ein modularer Aufbau ist sinnvoll.
4. Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service-Center Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen und Einzelpersonen ein.
5. Die Hochschulen und die Politik gestalten faire und qualitätsbewusste Alternativen zum Hochschulzugang über Schulabschlüsse.
6. Die Politik schafft Anreize für Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich anzubieten, und beseitigt bestehende Restriktionen.
7. Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ auf und kooperieren bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung.“

Beim genauen Lesen stellt man fest, dass die Positionen fast wortgleich wiederholt werden, manchmal mit Spezifizierungen oder Ausweitungen der Argumentation. Die Anforderungen an die Politik werden im 7-Punkte-Plan weniger deutlich und weniger ausführlich formuliert. Daher soll an dieser Stelle der sechste Punkt noch einmal umfangreicher zitiert werden:

„Das Festschreiben der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen reicht allein nicht aus. Die Gesetzgeber sind seit längerem aufgefordert, sämtliche Restriktionen aus den jeweiligen Rahmengesetzgebungen zu entfernen, damit es für die Hochschulen attraktiv wird, Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln und am Markt zu platzieren. Dabei geht es insbesondere um die Beseitigung besoldungs-, haushalts- und dienstrechtlicher Restriktionen.

Haushaltsrechtliche Hemmnisse bestehen teilweise noch in der Frage des Verbleibs der Einnahmen aus wissenschaftlicher Weiterbildung. Hier haben noch nicht alle Landesgesetzgeber belastbare rechtliche Rahmenbedingungen und somit Rechtssicherheit für die Hochschulen geschaffen. Im Hinblick auf das Dienstrecht reicht eine bloße Ausweisung von wissenschaftlicher Weiterbildung als hauptamtliche Aufgabe der Hochschullehrer nicht aus. Für die Mehrzahl der Landesgesetzgeber besteht daher nach wie vor die Aufgabe, dass die Möglichkeit der Genehmigung einer Nebentätigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung mit entsprechender Bezahlung ausdrücklich genannt und damit erleichtert wird.

Wünschenswert und den Bedürfnissen des Marktes angemessen wäre eine zeitnahe und flächendeckende Beseitigung aller noch vorhandenen Restriktionen sowie eine umfangreiche Etablierung unterschiedlicher Anreize, damit wissenschaftliche Weiterbildung als Tätigkeit der Hochschule – und nicht einzelner Hochschullehrer – verstanden und umgesetzt werden kann.“ (ebd. S. 29f.)

Es bleibt zu hoffen, dass die Broschüre und diejenigen, die sie tragen, erfolgreich sein werden insbesondere bei der Beseitigung der Restriktionen. Insoweit sind die vertretenen Positionen nicht neu – aber sie sind leider noch richtig. Weiter detaillierte Positionen zur wissenschaftlichen Weiterbildung scheinen bei der HRK in Vorbereitung zu sein. Diese werden dann im nächsten Heft von „Hochschule & Weiterbildung“ besprochen.

Der 7-Punkte-Plan findet sich im Internet unter: <http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/A6D05F2881047F5AC1256DEB005162AB>.

Autor

Dr. Martin Beyersdorf
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Innovationskreis Weiterbildung verabschiedet Empfehlungen

HELMUT VOGT

Anfang März 2008 verbreitete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durch eine Pressemitteilung, dass der Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) seine Empfehlungen¹ verabschiedet habe.

Zum Hintergrund: Nach dem Regierungswechsel im Herbst 2005 war es zunächst um das Thema Weiterbildung auf Bundesebene ruhig geworden. Der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW), die kurz davorstand, zu einer Art von gesamtdeutschem Koordinierungsgremium der Weiterbildung zu werden, und zwar sparten- und trägerübergreifend, wurde die ministerielle Unterstützung versagt. Sie nippelte ab! Nach dem Motto „Neue Besen kehren gut!“ ging Ministerin Schavan ihren eigenen Weg in puncto Weiterbildung und rief im Mai 2006 den Innovationskreis Weiterbildung ins Leben. Bei der Zusammensetzung und Besetzung des Gremiums blieben einige Fragen offen. Zum Beispiel befanden sich unter den 19 Mitgliedern zwar auch eine Universitätsprofessorin und ein Universitätsprofessor als Vertretung des gesammelten Sachverständigenstandes der Wissenschaft von der Weiterbildung, übrigens beides Mitglieder der DGWF, aber die bedeutsamste deutsche Forschungsinstitution, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), suchte man vergebens.

Im Zuge der Arbeit des IKWB wurde schnell klar, dass das weite Feld der Weiterbildung nach einer weiteren Differenzierung verlangte, wollte man in angemessener Zeit zu Ergebnissen kommen. Und so gründete man Arbeitskreise aus weiteren Expertinnen und Experten als Untergliederungen des IKWB, zunächst für

- Verknüpfung formalen und informellen Lernens
- Lernen in der Stadt/Region
- Wissenschaftliche Weiterbildung².

Später kam noch ein Arbeitskreis für
→ Bildungsberatung
hinzu.

Auf insgesamt zwei gemeinsamen Kongressen (im April 2007 in Bonn und im November 2007 in Ahlen/Westfalen) fand die Verzahnung der Arbeit des IKWB und seiner Arbeitskreise statt. Auch waren in den Arbeitskreisen jeweils Mitglieder des IKWB selbst vertreten, so dass ein ständiger unmittelbarer Austausch der Verhandlungsergebnisse stattfinden konnte. Lob dem, der dieses System erdachte! Es hat sich bewährt.

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was die Empfehlungen in Bezug auf die Themen der DGWF bringen, muss noch auf eine Entwicklung und einen Paradigmenwechsel hingewiesen werden, die beide nicht ohne Einfluss auf die Arbeit des IKWB blieben:

1. Die Föderalismusreform, die am 01.09.2006 in Kraft trat, begrenzt die Zuständigkeiten des Bundes in Fragen der Bildung in erheblichem Maße. Sie brachte u.a. das Ende der gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern und die Auflösung der dafür zuständigen Institution, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) mit sich. Die Fragestellung des IKWB war es deshalb implizit auch, Felder zu definieren, auf denen der Bund zukünftig im Bereich Weiterbildung (noch) tätig sein kann, ohne der neuen Verfassungslage ins Gehege zu kommen.
2. Insbesondere durch die europäische Bildungspolitik wird die traditionelle Versäulung des deutschen Bildungssystems (Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartärbereich) in Frage gestellt und durch das Modell lebenslangen Lernens, zu dem eine vielfältige Verzahnung der Bereiche, ja teilweise auch eine Auflösung gehört, abgelöst. Diesem Paradigmenwechsel musste der IKWB aus dem Blickwinkel der Weiterbildung Rechnung tragen, ohne dabei sein ureigenes Gebiet aus den Augen zu

1 http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf

2 Im Arbeitskreis Wissenschaftliche Weiterbildung wurde die DGWF durch den Verfasser vertreten.

verlieren und zu sehr in anderen Feldern, namentlich der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung, zu wildern.

Was nun sind die Empfehlungen des IKWB auf den Feldern der DGWF? Es wird nicht wundern, dass sich dort in Bezug auf Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung fast nur jene Themen wiederfinden, die wir bereits seit geraumer Zeit diskutieren:

- Ausbau von Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche insbesondere von beruflicher Bildung und Hochschulbildung
- Nachfrageorientierung und bessere Abstimmung der Angebote zwischen Hochschule und Wirtschaft
- Anerkennung vorgängigen Lernens und Öffnung der Hochschulen für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung
- Förderung der Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium
- Schaffung von Angebots-Transparenz und Bündelung der Beratung
- Weiterbildung der Weiterbildner
- Verbesserung des Marketings für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung
- verstärkte Berücksichtigung der Hochtechnologie in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

So kann man denn zusammenfassend feststellen, dass der IKWB sich mit seinen Empfehlungen auf der Höhe der Zeit bewegt und den aktuellen Diskussionsstand eingefangen hat. Etwas anderes hätte wohl auch niemand erwartet. Es wird hier so sein wie immer in vergleichbaren Fällen: Empfehlungen lösen einigen öffentlichen Wirbel aus, wenn sie erscheinen. Danach wird es bald ruhig um sie, und sie verschwinden in der Schublade, es sei denn, es gelingt, ein Instrument zu schaffen oder zu nutzen, mit dessen Hilfe eine Umsetzung befördert werden kann. Das scheint zumindest in Bezug auf die Empfehlungen zur Hochschule als Ort lebenslangen Lernens in Angriff genommen worden zu sein. Wie zu erfahren war, bereitet das BMBF eine Ausschreibung vor, die gegenwärtig unter dem Arbeitstitel „Wettbewerb wissenschaftliche Weiterbildung“ gehandelt wird. Wenn in diesem Rahmen insbesondere Projekte gefördert werden, bei denen es (auch) um die Umsetzung der Empfehlungen geht, wäre viel gewonnen.

Autor

Helmut Vogt

h.vogt@aww.uni-hamburg.de

Hochschule & Weiterbildung 2|2008

Das Forum der nächsten Ausgabe von „Hochschule & Weiterbildung“ befasst sich mit dem Thema:

ULL und PUR – hochschulische Konzepte lebenslangen Lernens und public understanding of research.

Wenn Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung als „profilbildendes Element“ entdecken, dann geschieht dies oftmals im Zusammenhang mit dem Streben nach Exzellenz und Alleinstellungsmerkmalen. Es geht aber auch anders, indem zum einen bildungsdemokratische Traditionen, wie etwa die Seminarkurse, aufgenommen werden oder an den Vorgaben der EU-Politiken angeknüpft wird.

Es geht um die Öffnung der Hochschulen für untypische Studierende und die „allgemeine Bevölkerung“, um die Erhöhung der Durchlässigkeit und die regionale Verankerung der Hochschule. Die Verwissenschaftlichung aller Lebens- und Arbeitsbereiche in der Wissensgesellschaft führt zu unterschiedlichen Formen der Durchmischung von Alltags-, Erfahrungs- und wissenschaftlichem Wissen und fordert eine neue Diskussion über die Gültigkeit (Geltungsansprüche) und die Wirksamkeit unterschiedlicher Wissensformen heraus.

„Hands on“ wird zu einem durchgängigen curricularem Element. In „Langen Nächten der Wissenschaft“ und öffentlichen beworbenen Sonderveranstaltungen, in Science-Centern und Museen wird Wissenschaft zur Erlebniswelt und zum Event. Das „Phaeno“ in Wolfsburg ist ein aktuelles Beispiel für diese Form der Didaktisierung der Wissenschaft und ihrer Vermittlung unter den Bedingungen des beschleunigten Wandels wissenschaftlichen Wissens.

Hinzu kommt die sich durchsetzende Betrachtung von Lernen und Bildung im Kontext der Subjektivierung und Biographisierung. Hochschulisches lebenslanges Lernen (ULL) und die öffentliche Vermittlung von Forschung werden Geschwister mit der Anreicherung biographischer Kompetenzportfolien in Wissensgesellschaften.

Für das Heft 2|2008 wünschen wir uns Beiträge, die beispielhaft einzelne Themen dieses komplexen Zusammenhangs theoretisch erarbeiten und praktisch erläutern. Das Heft 1|2009 wird das Schwerpunktthema „Internationales“ haben.

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 Publikationsformaten (u.a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformalien finden Sie auch online unter: www.dgwf.net/infodienst.htm

Redaktionsschluss für Heft 2|2008 ist der 12.10.08.

Kosmos als Einheit und Vielfalt: Alexander von Humboldt

PETER FAULSTICH

Unablässig war er damit beschäftigt zu beobachten, zu messen, zu vergleichen und das alles zu sammeln und zu ordnen.

Der mexikanische Historiker Jaime Labastida Ochoa hat für die sieben Tage vom 22. März 1803, als Humboldt aus Peru kommend in Acapulco eintraf, bis zu seiner Abreise nach Mexiko-Stadt am 29. März 1803 rekonstruiert: „Humboldt berechnet exakt den Breiten- und Längengrad des Hafens. Er misst die Lufttemperatur, gräbt im Gebirge Mineralien aus, bestätigt die Tatsache, dass die Sedimentschichten der Erdoberfläche auf beiden Seiten des Atlantischen Ozeans identisch sind. Er zieht die trigonometrischen Linien, die es ihm erlauben, den Plan der Bucht zu zeichnen. Zusammen mit Aime Bonpland sammelt er Pflanzen, notiert Höhe, Länge und Breite des Fundorts, studiert ihre Morphologie und klassifiziert sie nach dem Linne'schen System. Außerdem kopiert er Inschriften, zeichnet Bauten und Denkmäler sowie das Profil der Gebirgszüge der Umgebung. Er notiert die Einwohnerzahl der Hafenstadt, charakterisiert das wirtschaftliche Leben, die Hauptgüter der Küstenschiffahrt: Kupfer, Öl, Wein aus Chile, Zucker und Chinin aus Peru, Kakao aus Guayaquil. Er stellt sich den Honoratioren der Hafenstadt vor und verfasst ein Schreiben an den Vizekönig Iturrigaray, indem er seine Ankunft ankündigt und die Gründe seiner Reise so mitteilt. Umgeben von seinen Instrumenten – rund 30 an der Zahl, darunter drei Teleskope, eine Längenuhr, ein Sextant, ein Inklinometer, ein Pendel, zwei Barometer und ein Thermometer sowie ein Mikroskop – arbeitet er Tag und Nacht. Auch Reagenzien und Behälter führt er für Analysen vor Ort mit sich“ (zitiert Schlögl 2004, 16).

Alexander von Humboldt (1769–1859) potenziert die Skurrilität vieler „Naturforscher“ in ihrer Obsession und Faszination durch ihren Gegenstand. Der Abkömmling eines preußischen Adelsgeschlechtes reist in die entlegensten Winkel der Welt, tritt auf wie ein Dandy im Urwald, klettert auf den Chimborazo, den höchsten Berg Perus, ohne jegliche Bergausrüstung

und mit Stofffetzen um die blutenden Hände gebunden. Er erreicht den Gipfel nicht. Aber er war so hoch wie nie ein Mensch. Er war ein manischer Wissenschaftler und ein mit Geld, Ansehen und Geist ausgestatteter preußischer Adliger und Privilegierter.

Unrast und Obsession der Forschungsreisen

Alexander von Humboldt wurde weltberühmt als Naturforscher und Entdecker. Schon als junger Mann hatte er sich im Harz und in Thüringen die Bergwerke angesehen, angefangen, die Bedingungen des Bergbaus zu studieren und zu verbessern. Getrieben wurde er durch eine absolute Bessesenheit. Er war Ethnograph, Anthropologe, Physiker, Geologe, Mineraloge, Botaniker, Vulkanologe, Geograph und entwickelte Klimatologie und Ozeanographie.

Bei seinen Reisen verfolgte er keinen starren Plan, sondern ließ sich treiben. 1795 machte er eine geologische botanische Tour durch Schweiz und Italien. 1796 verließ er zusammen mit dem französischen Arzt und Botaniker Aime Bonpland Paris in Richtung Marseille, um nach Ägypten zu segeln. Sie landeten jedoch in Madrid, und wurden vom Minister Raphael Urquijo dazu angeregt, Spanisch-Amerika zum Ziel ihrer Entdeckungsreise zu machen. Am 5. Juni 1799 stachen sie von La Corunha mit der „Pizarro“ in See. Sie hielten sich sechs Tage in Teneriffa auf, um dann weiter zu segeln nach Cumana (Venezuela). Von dort begaben sich Humboldt und Bonpland nach Caracas.

Im Februar 1800 begannen sie das Flusssystem des Orinoco zu erkunden. Diese Reise dauerte vier Monate und führte 2775 Kilometer durch unentdecktes Land. Es war ein unbekanntes Terrain, das viele weiße Flecken auf der Landkarte aufwies. An vielen Orten ist Humboldt in Lateinamerika zuerst. Er ist begeistert, in dem göttlichsten und wundervollsten Land zu sein, wunder-

bare Pflanzen, Zitteraale, Tiger, Karmadolle, Affen, Pageien und viele, viele andere Tier- und Pflanzenarten zu sehen. Er besitzt ein emphatisches Naturgefühl.

„Der Eindruck, welchen der Anblick der Natur in uns zurückläßt, wird minder durch die Eigentümlichkeit der Gegend, als durch die Beleuchtung bestimmt, unter der Berg und Flur, bald bei ätherischer Himmelsbläue, bald im Schatten tiefschwebenden Gewölks, erscheinen ... Denn in dem innersten, empfänglichen Sinne spiegelt lebendig und wahr sich die physische Welt. Was den Charakter einer Landschaft bezeichnet: Umriß der Gebirge, die in der Ferne den Horizont begrenzen das Dunkel der Tannenwälder, der Waldstrom, welcher tobend zwischen überhangende Klippen hinstürzt: alles steht in altem, geheimnisvollen Verkehr mit dem gemütlichen Leben des Menschen (Humboldt 1969, 33/34).

In den „Ansichten der Natur“ entwirft Humboldt viele solcher Naturgemälde, die ästhetischen Anspruch erheben.

Nach Cumana zurückgekehrt segeln Humboldt und Bonpland am 24. November 1800 weiter nach Kuba, um dann in Cartagena (Kolumbien) wieder auf das Festland zu kommen. Sie überqueren die Anden und erreichen am 6. Januar 1802 Quito (Ecuador). Von dort aufgebrochen versuchen sie am 23. Juni 1802 den Chimborazo (6310 Meter) zu besteigen. Sie erreichen eine Höhe von etwa 5000 Metern. Dabei erleben sie die Höhenkrankheit: Schwindelanfälle, Ohnmachten, Atemnot, Übelkeit, Erbrechen.

„Der Pfad wurde immer schmaler und steiler. Die Eingeborenen verließen uns alle bis auf einen in der Höhe von 15.000 Fuß ... Wir gelangten mit großer Anstrengung und Geduld höher als wir hoffen durften, da wir meist in Nebel gehüllt blieben. Der Felskamm ... hatte oft nur eine Breite von acht bis zehn Zoll. Zur Linken war der Absturz mit Schnee bedeckt, dessen Oberfläche durch Frost wie verglast erschien. Die dünne Spiegelfläche hatte gegen 30 Grad Neigung. Zur Rechten senkte sich unser Blick schaurig in einen achthundert oder tausend Fuß tiefen Abgrund, aus dem schneelose Felsmassen senkrecht hervorragten. Wir hielten den Körper immer mehr nach dieser Seite hin geneigt; denn der Absturz zur Linken schien noch gefährlicher, weil sich dort keine Gelegenheit darbot sich mit den Händen an zackig vorstehendem Gesteine festzuhalten, und weil dazu die dünne Eisrinde nicht vor dem Untersinken im lockeren Schnee sicherte ... Nach einer Stunde vorsichtigen Klimmens wurde der Felskamm weniger

steil, aber leider! blieb der Nebel gleich dick. Wir fingen nun an alle an großer Übelkeit zu leiden. Der Drang zum Erbrechen war mit etwas Schwindel verbunden, und weit lästiger als die Schwierigkeit zu atmen ... Die Nebelschichten, welche uns hinderten entfernte Gegenstände zu sehen, schienen plötzlich, trotz der totalen Windstille, vielleicht durch elektrische Prozesse, zu zerreißen. Wir erkannten einmal wieder, und zwar ganz nahe, den domförmigen Gipfel des Chimborazo. Es war ein ernster, großartiger Anblick. Die Hoffnung, diesen ersehnten Gipfel zu erreichen, belebte unsere Kräfte aufs neue. Der Felskamm, welcher hier und da mit dünnen Schneeflocken bedeckt war, wurde etwas breiter; wir eilten sicheren Schritts vorwärts, als auf einmal eine Art Talschlucht von etwa 400 Fuß Tiefe und 60 Fuß Durchmesser unserem Unternehmen eine unübersteigbare Grenze setzte. Wir sahen deutlich jenseits des Abgrundes unsern Felskamm in derselben Richtung fortsetzen; jedoch zweifle ich, daß er bis zum Gipfel selbst führt ... Hier war der Versuch nicht zu wagen, wegen Lockerheit der Masse; auch macht die Form des Absturzes das Herabklettern unmöglich. Es war 1 Uhr mittags“ (Humboldt 1999, 113–116 gekürzt).

Zurückgekehrt gelangten sie über Peru und Mexiko in die USA. Humboldt wurde als persönlicher Gast von Präsident Thomas Jefferson empfangen. Am 4. August 1804 erreichten sie wieder Bordeaux. Während der gesamten Expedition durch Süd-Lateinamerika haben Humboldt und Bonpland 9650 Kilometer zurückgelegt. Sie haben Längen- und Breitengrade bestimmt, Höhenprofile entworfen, 60.000 Pflanzen bestimmt, davon 3600 bis dahin unbekannte.

Über Paris nach Berlin zurückgekehrt unternimmt Humboldt 1829 auf Einladung des russischen Zaren Nikolaus I. im Alter von 60 Jahren eine russisch-sibirische Reise. Die Expedition führte über das Gebirge des Ural, die Steppen Sibiriens, über das Altai-Gebirge zur chinesischen Grenze. Wieder studierte er die Chemie des Wassers, beschrieb Fischarten, sammelte Pflanzen, suchte Gesteinsproben und maß Berghöhen, Temperaturen und Erdmagnetismus. In seinem Russland-Werk „Asie Centrale“ (1844) sind die Ergebnisse erschienen.

Naturerkenntnis als Einheit von Erfahrung und Systematik

Humboldt ist getrieben von Sammelhunger und Perfektion im Detail. Gleichzeitig verbindet er dieses mit nahe-

zu kindlichem Staunen und versucht die Erscheinungsformen zu ordnen. Er sammelt nicht nur im Reagenzglas, sondern die Tropen sind für ihn ein Sinnesrausch, eine gewaltige Erregung. Zugleich ist Alexander von Humboldt nicht nur der immer Reisende, sondern ein systematischer und reflektierter „Naturforscher“. Dabei geht es ihm aber darum, nicht nur die Teile, sondern das Ganze zu erfassen.

Humboldt war gierig nach Erfahrungen; gleichzeitig versuchte er die einzelnen Wahrnehmungen zu ordnen in die Erkenntnis des Weltganzen – „des Kosmos“ (Kosmos II, 135). Er unterstellte eine grundlegende, systematische Struktur, die es ermöglichte, zum „Verstehen des Weltplans“ (Kosmos III, 10) zu gelangen. In der Lehre vom Kosmos wird „das Einzelne nur in seinem Verhältnis zum Ganzen, als Teil der Weltanschauung betrachtet“ (Kosmos I, 40). Er setzt sich ab gegen „Enzyklopädie“ in einem schlechten Sinn des Aneinanderreihens allgemeinsten und wichtigster Resultate aus naturhistorischen, physikalischen und astronomischen Schriften. Das zentrale Resultat naturwissenschaftlicher Forschung sei es, „in der Mannigfaltigkeit die Einheit zu erkennen, von dem individuellen alles zu erfassen, was die Entdeckung der letzten Zeitalter uns darbieten, die Einzelheiten prüfend zu sondern und doch nicht in ihrem Maße zu unterliegen, der erhabenen Bestimmung des Menschen eingedenk den Geist der Natur zu begreifen, welche unter der Decke der Erscheinung verhüllt liegt“ (Kosmos I, 6).

Einerseits kann die Erkenntnis der Natur nicht aus Begriffen hergeleitet werden, sondern ist auf empirische Erfahrung angewiesen (Kosmos I, 32); andererseits können „Thatsachen“ nur dann fruchtbringend werden, „... wenn Ideen, d.h. Einsicht in den Geist der Natur das Beobachten und Sammeln vernunftmäßig leiten“ (ebd. 33). Die Natur zu begreifen, bedeutet, die beiden Sphären ihres Seins, die materielle und die geistige (ebd. 32) zu verbinden und dadurch „beide Sphären des einigen Kosmos (die äußere durch die Sinne wahrnehmbare, wie die innere reflektierte, geistige Welt) gleichmäßig an lichtvoller Klarheit gewinnen“ (Kosmos III, 8). Dabei treten „klare Erkenntnisse und Begrenzungen an die Stelle dumpfer Ahnungen und unvollständiger Inductionen“ (ebd. 5). Der „Kosmos“ ist ein Projekt der Aufklärung über die Welt. Der Kosmos stellt sich dar als Zusammenhang der Welt, als ihre Einheit in der Vielfalt, von Identität und Differenz, die gänzlich nie zu erfassen sind. Alle Erkenntnis bleibt begrenzt, und wer erkennt, weiß, welche Schlussfolgerung über die Beschaffenheit

der Welt die Erkenntnis erlaubt und welche nicht. Humboldt begreift den „Kosmos“ als Entwurf, geprägt von der „Freude an der errungenen Erkenntnis“ aber auch von einer mit „Wehmut gemischten“ nie verwindenden Sehnsucht nach noch nicht aufgeschlossenen, unbekanntem Regionen des Wissens“ (Kosmos I, 81).

Popularisierung als Prüfstein der Forschung

Den Wissenschaftlern kommt nur ein gradueller Vorsprung vor „normalen“ Menschen zu. Allen gemeinsam ist die prinzipielle Fähigkeit zur umfassenden Welterkenntnis. Streben nach Wissen ist den Menschen wesensmäßig eigen und zeichnet ihn aus. Hier steht Humboldt voll in der Tradition der Aufklärung, er schreibt: „Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit“ (Kosmos I, 36).

Hieraus begründet sich eine Verpflichtung zur Popularisierung wissenschaftlichen Wissens. Wenn jedem ein Recht auf Wissen zukommt, dann ist es notwendig, dass diejenigen, die mehr wissen, denjenigen, die weniger wissen, Kenntnisse vermitteln und zu deren Einsicht über das Wesen der Welt beitragen. Popularisierung ist eine unabweisbare Aufgabe. Der Wissenschaftler muss dafür sorgen, dass eine Verbindung des Wissens der Experten mit dem der Laien in der Weise erfolgt, dass sie es aufnehmen können.

Ziel ist dabei nicht, die „Laien“ auf den neuesten Stand der Forschung zu bringen, sondern es wird angestrebt, ihren Geist mit Ideen zu bereichern und die Einbildungskraft lebendig und fruchtbar anzuregen (Kosmos II, 29). Eine so erworbene Bildung ruht nicht auf wissenschaftlichen Resultaten einzelner Gebiete, die zu einer geistreichen Unterhaltung bewegen. Dies wäre Ausdruck einer „Halbcultur“ (ebd. 24). Diese aber bildet nicht, sondern verstärkt Vorurteile und ein selbstgefälliges Halbwissen: Eine klare Ansicht der Natur ist dagegen nur auf dem Weg des Suchens und Sich-in-Frage-stellen-Lassens zu erreichen.

Alexander von Humboldt entwirft „Naturgemälde“. Dies folgt ästhetischen Ansprüchen. Ästhetik wird zugleich ein Grundprinzip der Didaktik: „Den Naturschilderungen darf nicht der Hauch des Lebens entzogen werden“ (ebd. VIII). Er verfolgt das Lernen anregende unterstützende Methoden: Wiederholungen der Begriffe, kurze Zusammenfassungen, Zwischenbe-

trachtungen und Ausblicke. Damit wird eine Strategie eingeschlagen, in der naturwissenschaftlichen Volksbildung keinen Abstrich vom wissenschaftlichen Impetus zu machen. Er hält es prinzipiell für möglich, alles wissenschaftliche Wissen allgemeinverständlich zu vermitteln, und er wehrt sich dagegen, im Namen einer „Volkstümlichkeit“ seinen wissenschaftlichen Anspruch aufzugeben.

Der Drang zur Popularisierung ist dabei kein einseitiges Öffnungsmodell, sondern Humboldt sieht darin ein leichtes und entscheidendes Mittel, „um die gute oder schlechte Verkettung einzelner Theile einer Lehre zu prüfen“ (Kosmos I, IX). Popularisierung führt also auch zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Genutzt werden soll ein breites Spektrum von Methoden, die dem Volk zu öffnen sind: Museen, Panoramen, Gemälde, Lichtbilder. Diese Mittel sollen dazu dienen, die Liebe zum Naturstudium zu erhöhen und „die Kenntnis und das Gefühl von der erhabenen Größe der Schöpfung ... kräftig zu mehren“ (ebd. 94). Indem die Menschen zu einer tiefen Einsicht in das innere Wesen der Natur kommen, wird es ihnen möglich, den Zusammenhang der Welt zu erahnen und diesen vernunftmäßig zu erkennen. Damit wird nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen gefördert, sondern auch ein Beitrag zur „intellektuellen Veredelung des Menschen geleistet“ (Kosmos I, 34). Es geht darum, die Kluft zwischen strenger Wissenschaft und der Bildung des Volkes zu überwinden.

Als einer der ersten hat Alexander von Humboldt die Verbindung zwischen ökonomischer Entwicklung und industriellem Fortschritt durch erhöhten Gewerbefleiß mit der Volksbildung in Zusammenhang gebracht. Es geht um die Nutzung der Einsicht in die Natur und der „Naturgesetze“.

Allerdings ist nicht der Gewerbefleiß, sondern die Erhöhung von Freiheit und Menschlichkeit der höhere Zweck der Bildung des Volkes. So erhebt sich auch der „Mensch, der die verschiedenen Entwicklungsstufen seiner Bildung durchläuft allmählich zu geistiger Freiheit“ (Kosmos I, 16).

In den letzten 25 Jahren seines Lebens schrieb Alexander von Humboldt in Berlin an seinem wissenschaftlichen Hauptwerk, dem „Kosmos“. Die fünf Bände „Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung“ erschienen zwischen 1845 und 1862. Die fünf Bände erreichten zusammen eine Auflage von 87.000 Exem-

plaren, was in dieser Zeit sensationell hoch war. Gelesen haben das Werk wahrscheinlich nicht so viele. Es ist die Präsentation einer Fülle von Details bei einem gleichzeitigen Versuch, den „Kosmos“ als harmonisch geordnetes Ganzes darzustellen. Alexander von Humboldts Stichwort dafür ist „Naturgenuss“. Diesen will er durch die öffentliche Darstellung teilbar machen, und er erreichte – im Unterschied zu Fichte – tatsächlich ein breites bürgerliches Publikum. Er hielt in der Zeit zwischen dem 6. Dezember 1827 und dem 27. März 1828 den großen Saal der Berliner Singakademie 16 öffentliche Vorlesungen über „physikalische Geographie“. Später nannte er selbst dies „Kosmos-Vorlesungen“ oder „Kosmos-Vorträge“. Diese Veranstaltungen werden als Sternstunden in der Geschichte der Wissenschaftspopularisierung gefeiert (Hamel/Tiemann 2004, II).

Das Spektrum des Publikums reichte nachweislich vom Maurermeister bis zu König Friedrich Wilhelm III. Eine solch breite Zuhörerschaft hatte zuvor kein anderer deutscher Gelehrter tatsächlich erreicht. Jede Person gleich welchen Standes und Geschlechts hatte freien Zutritt. Der Eintritt war kostenlos. Der große Saal der Berliner Singakademie war überfüllt. Über 800 Personen pro Vortrag wurden mehrmals gezählt. Parallel hielt Humboldt noch zum gleichen Themenkreis 61 Universitätsvorlesungen. Insgesamt gab es eine erstaunliche Resonanz.

Für diese starke Wirksamkeit gab es mehrere Gründe: Das war zunächst der kostenlose Eintritt, Humboldts wissenschaftliches Renommee und vielleicht auch ein patriotisches Moment, da Humboldt geborener Berliner war. Zweifellos wirkte auch die Person Humboldts. In seiner zur Schau getragenen Bescheidenheit, machte er starken Eindruck auf Männer und besonders auch auf Frauen. Dazu kann die Art des Vortrags: Er erzählte. Dieser überströmende Erfolg zog auch Spott nach sich. Es kursierte der Witz: „Der Saal fasste nicht die Zuhörer und die Zuhörer fassten nicht den Vortrag“ (ebd. 23). Alexander von Humboldt nutzte die Gelegenheit, um der sich damals noch um öffentliche Anerkennung mühenden naturwissenschaftlichen Denkweise zum Durchbruch zu verhelfen.

Hans Magnus Enzensberger hat ihn als „intellektuelles Ungeheuer“ in sein „Mausoleum“ eingeordnet: „Wozu hatte er all das ertragen: Insekten, Schlingpflanzen, Regengüsse und die verdrossenen Blicke der Indianer? Es war nicht der Zinn, die Jute,

der Kautschuk, das Kupfer. Ein Gesunder war er, der mit sich die Krankheit ahnungslos schleppte, ein uneigennütziger Bote der Plünderung, ein Kurier, der nicht wusste, dass er die Zerstörung dessen zu melden gekommen war, was er, in seinen Naturgemälden, bis er neunzig war, liebevoll malte.“

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

(Enzensberger: A. v. H. (1769–1859). In: Mausoleum siebenunddreißig Balladen aus der Geschichte des Fortschritts, Frankfurt/M. 1975, 56–58

Werke

Ansichten der Natur. Berlin 1807. Nachdruck nach der dritten, verbesserten Ausgabe. Reclam. Stuttgart 1969

Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung. 5 Bände Stuttgart 1845–1862. Nachdruck 2004. Mit einem Nachwort versehen von Ette, Wolfgang; Lubrich, Oliver. Die andere Bibliothek. Eichborn, Frankfurt/M. 2004 a

Die Kosmos-Vorträge. Vorlesungsmitschrift 1827/28, Handschrift Ms. Germ. 4.02124 Staatsbibliothek Berlin. Druck 1993. Hamel, Jürgen; Tiemann, Klaus-Harro (Hg.). Insel Taschenbuch, Frankfurt/M./Leipzig 2004

Darstellungen

Daum, Andreas (2000): Alexander von Humboldt, die Natur des „Kosmos“ und die Suche nach Einheit. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, S. 243–268

Ette, Wolfgang; Lubrich, Oliver (2004): Editorische Notiz. In: Humboldt 2004 a

Hamel, Jürgen; Tiemann, Klaus-Harro (2004): Vorwort. In: Humboldt 2004, 11–39

Meyer-Abich, Adolf (1967): Alexander von Humboldt. Rowohlt. Reinbek

Schlögel, Karl (2004): Das wilde Tier der Erfahrung. Frankfurter Rundschau 21, Dezember 2004, S. 16

wikipedia.org/wiki/Alexander_von_Humboldt (Zugriff 20.1.2008)

JOACHIM DIKAU

Fritz Borinski

Geb. am 17. Juni 1903 in Berlin, gestorben am 4. Juli 1988 in Bremen. Zuletzt Prof. für Erziehungswissenschaft – Erwachsenenbildung (EB) an der Freien Universität Berlin (FU).

Bereits in seiner Gymnasialzeit (Berlin, danach Wernigerode) engagierte er sich in der Jugendbewegung; er war Mitbegründer der Friedrich-Naumann-Jugend und (1924) Initiator des Leuchtenburg-Kreises, der sich auch aktiv für eine politisch-kritische Arbeiterbildung einsetzte. Studium der Rechtswissenschaft (sowie Soziologie und Geschichte) in Leipzig, Jena und Halle ab 1921; Promotion zum Dr. jur. 1927 (Diss. über „Josef Görres und die deutsche Parteibildung“).

Intensive Mitarbeit in der VHS Leipzig, Beteiligung an den Diskussionskreisen um Eugen Diederichs und Durchführung von Studentischen Arbeiter-Unterrichtskursen. 1928 Übernahme der Leitung des Leipziger Volkshochschulheims für Jungarbeiter. Ab 1929 Lehrer am VHS-Heim Sachsenburg bei Chemnitz; seit 1931 Assistent an der Universität Leipzig (Theodor Litt), wo er die Leitung des Seminars für Erwachsenenbildung übernahm und sich verstärkt auch politisch engagierte.

1933 Entlassung und Emigration: Studium Soziologie an der London School of Economics. Internierung (Australien; ab 1940 England). Ab 1943 Mitarbeit in der German Educational Reconstruction (GER) in London, später als Tutor in Wilton Park. 1947 Rückkehr nach Deutschland: Leitung der HeimVHS Göttinge (Niedersachsen); mitgestaltend bei der Entwicklung der EB in Niedersachsen (Mitglied des Landesvorstands), Leitung von Seminaren für EB-Mitarbeiter, zahlreiche Publikationen. 1952–1965 Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Ab 1954 Direktor der VHS Bremen.

1956 Berufung als o. Prof. an die FU Berlin: Erziehungswissenschaft (einschl. Ausbildung von Lehrern); Förderung des universitären Abendstudiums; ab 1959 Entwicklung eines Systems von Universitätskursen in Kooperation mit Berliner Volkshochschulen, ab 1961 Senatsbeauftragter für politische Bildung der FU, ab 1964 jährlich im Sommer Durchführung von Internationalen Ferienkursen für EB. 1964 Gründung der Abteilung Erwachsenenbildung innerhalb des Erziehungs-

wissenschaftlichen Instituts der FU. Emeritierung am 31. März 1970, danach in Baden-Baden und Bremen.

Unter den zahlreichen Veröffentlichungen von Borinski tritt sein Buch „Der Weg zum Mitbürger“ (1954) hervor, das theoretische Ansätze und praktische Erfahrungen einer demokratisch akzentuierten EB in Deutschland, Skandinavien und England zusammenfasst und Jahrzehnte lang für die politische Bildung und Erziehung weitgehend als richtungweisend galt. Die hier formulierten Ziele und Prinzipien für die Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens schlugen sich in einer Vielzahl von Beiträgen in Zeitschriften und Sammelwerken sowie in Konzepten und Empfehlungen nieder, unter denen das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur EB (1960) unter seiner Federführung einen besonderen öffentlichen Widerhall gefunden hat.

Seinem kooperativ-partnerschaftlichen Grundkonzept entsprachen ebenso die didaktischen Formen eines dem Lernen von Erwachsenen gemäßen Lehrens, die auch den Stil seiner akademischen Seminare prägten. Sein Eintreten für ein Studium für Berufstätige sowie für Hochschulangebote für die Berliner Öffentlichkeit förderten zugleich bundesweite Initiativen zur Anerkennung und Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen (Gründung des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung, 1970) sowie erwachsenenpädagogischer Studiengänge mit eigenem Abschluss (DGfE- Sektion, 1972).

Literatur

Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln

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

Borinski, F. (1976): Zwischen Pädagogik und Politik. In: Pongratz, L.J. (Hg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen., Hamburg, Bd. II., S. 1–81

Ehrhardt, J.; Keim, H.; Urbach, D. (Hg.) (1969): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze ... von Fritz Borinski. Villingen

Jelich, F.-J.; Haussmann, R. (Hg.) (2000): Fritz Borinski: zwischen Pädagogik und Politik – ein historischer Rückblick. Essen

Autor

Prof. Dr. Joachim Dikau
dikau@gmx.de

Guck mal wer da (nach-) fragt – frag mal, wer da steuert!

ANONYMUS

Jedes Ding hat mehr als eine Seite, oder? Mit der Nachfrageorientierung ist es doch wie bei der Diskussion um die Schlüsselkompetenzen: Wenn man sie hat, kann man sich damit vielleicht etwas erschließen – wenn sie zu den Türen und zu den Schlössern, die in der Regel den Arbeitgebern gehören, passen. Die haben dann allerdings auch noch Schlüssel und können ihre Bereiche abschließen und den Schlüssel von innen stecken lassen. Da hilft es dann wenig, wenn wir – wie als Kinder – ein größeres Blatt Papier unter der Tür durchschieben und länger am Schloss ruckeln, damit der Schlüssel auf das Papier fallen kann und wir den passenden Schlüssel unter der Türritze hindurch auf die richtige, nämlich auf unsere Seite, bekommen. In der Regel sind die Türen weder transparent, noch wirklich durchlässig. Sie sind eher dicht und lästig. Passt ja auch dazu, dass die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter aufgeht und die Allokation von Lebens- und Arbeitschancen aller Programmatik zum Trotz mittels ungleich verteilter Bildung immer noch stärker an die soziale Herkunft gebunden wird (vgl. Bildung in Deutschland 2008, Pressemitteilung, S. 15).

Was kann und soll da helfen?

Die Steuerung des Angebots durch die Nachfrage ist das neue Steuerungsmodell für die wissenschaftliche Weiterbildung und noch mehr, wenn man den aktuellen und betriebswirtschaftlichen Akteurinnen und Autoren glauben schenken darf. Deregulierung, Dynamisierung und die Macht des Marktes sollen es richten. Damit in diesem Modell die Nachfrage aber gehört wird, müssen die Nachfrager Kraft und Stärke haben. Möglicherweise fragen ja diejenigen zu leise nach, die aus den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wertschöpfungsprozessen ausgesteuert oder an den Rand gedrückt wurden und sich einfach so, aus Interesse an der Sache und ganz allgemein um die Dinge der Wissenschaft und wie man sie betreibt, informieren wollen. Allgemeine Bildung – und politische erst recht – scheinen out. Zugleich aber zählen die Interessen der zurück gebliebenen Mehrheit auch nicht so

richtig. In den letzten vier Jahren ist das durchschnittliche Monatseinkommen in Deutschland von 1040 auf 780 Euro gesunken. Da könnte dann die Nachfrage für die berufliche wissenschaftliche Weiterbildung bestehen und man könnte am aktuellen Armutsbericht der Bundesregierung unmittelbar ansetzen. „Wenn es die Sozialtransfers wie Arbeitslosengeld II, Wohn- oder Kindergeld nicht gäbe, dann hätten wir statt 13 Prozent 26 Prozent Arme“, stellt Arbeitsminister Scholz fest. Ein Viertel der Deutschen ohne Transferleistungen unter der Armutsgrenze – was für ein weites Feld für die – auch wissenschaftliche – Weiterbildung in der Wissensgesellschaft!

Da Armut aber wenig Marktmacht hat, könnte man sich wünschen, dass der Staat oder auch die Wirtschaft selbst ein wenig mithilft. Geht aber nicht, da der Staat mehr oder minder pleite ist und die Wirtschaft mehr Geld für andere Dinge braucht: „Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für berufliche Bildung gingen zwischen 1999 und 2005 um etwa 70 % zurück. Im gleichen Zeitraum sanken die Ausgaben von Unternehmen für betriebliche Weiterbildung um rund 1,5 Milliarden Euro (16 %)“ (ebd., S. 18). Für die Zielgruppe „der Armen“ brauchen wir, wenn es so weitergeht, dann auch eine politische Weiterbildung, damit nicht Lösungen in Gewalt und Rechtsradikalität gesucht werden; auch Fehlanzeige: Die öffentlichen Ausgaben (ohne Bundesagentur für Arbeit) sanken im gleichen Zeitraum um 20 % (ebd.). Vielleicht sollten wir es dann doch zusätzlich mit kultureller Weiterbildung versuchen, damit die bildungsdemokratische Grundlage von Wissensgesellschaften nicht vergessen wird.

Auf der „Täterseite“: die Besserverdienenden?

Letzteres bietet sich geradezu an für die Zielgruppe der Besserverdienenden; wenn man diese zur „Täterseite“ zählen würde, dann können Erinnerungen an Re-Education-Kurse wach werden, damit man sich auf demokratische Traditionen in Deutschland besinnt.

Aber vielleicht ist die benannte Aufgabe für die wissenschaftliche Weiterbildung zu groß; in den Bildungsbiographien müssen wir früher ansetzen im Kindergarten, in der Schule und so weiter und so fort. Aber bisher hat das auch wenig geändert – also könnte man das Pferd doch von der anderen Seite aufzäumen. In anderen europäischen Staaten gelingt z.B. der Übergang von beruflicher Tätigkeit in die Hochschulen erheblich besser als bei uns – Deutschland macht hier das Schlusslicht.

Wer steuert denn nun wirklich?

Damit wäre die Nachfrage etwas umrissen und auch die Frage nach einer öffentlich zu verantwortenden Frage ihrer Unterstützung. Aber wer steuert denn nun wirklich? Sind es die Vorgaben der großen Verbände, die betriebswirtschaftsnah immer neue Wettbewerbe ausschreiben? Oder sind es die Hochschulen mit ihren Präsidien und Rektoraten, die als Exzellenzopfer sich immer weiter dahin profilieren, wo es das große Geld der Unternehmen und mehr Forschungsrenommee gibt? Das ist natürlich alles fraglich, weil das meiste Geld der wissenschaftlichen Weiterbildung mit denen verdient wird, die sich ihre Weiterbildung individuell auch bei sinkenden Durchschnittseinkommen noch leisten können. Die Deregulierung und Individualisierung der Weiterbildungsmärkte führt zunehmend dazu, dass soziale und berufliche Kompetenzen zur persönlichen Bringschuld derer werden, die sich als Arbeitskraft-unternehmer platzieren können oder müssen.

„Der langsame Tod der Renditejäger“

Bleibt immer noch die Frage, wer da steuert. Sind es die, die über Shareholder Value verfügen, Rendite erwarten und ordentlich Rendite bekommen? Unlängst zitierte Georg Schramm in „Neues aus der Anstalt“ in diesem Zusammenhang den Konsumtheoretiker Keynes mit den Worten „Wir fordern den langsamen Tod der Renditejäger, weil es die vernünftigste Art ist, die Folgen des Kapitalismus loszuwerden“. Und mit einem Zitat vom Volkswirtschaftler Schumpeter wird nachgelegt: „Das Kapital hat die schöpferische Kraft der Zerstörung, und es braucht Unternehmer, die sich keine Gedanken über die Folgen ihres Handelns machen“. Das wäre zumindest für den Arbeitskraftunternehmer aber unvernünftig, da er sich selbst die Grundlagen seines Wertes und seiner Verwertbarkeit nähme. Elmar Altvater fasst es so zusammen: „Zerstörung ist also nicht immer krea-

tiv, die unternehmerische Befolgung des ‚kategorischen Imperativs‘ der Innovation durch ‚schöpferische Zerstörung‘ resultiert in der ‚Zerstörung der Schöpfung‘“.

So bleiben zum Schluss wieder doch mehr Fragen als (Auf-)Geklärtes. Aber eine Hoffnung sollten wir nicht aufgeben: dass aus der beschützten öffentlichen Anstalt Hochschule kein ‚house of disaster‘ wird, weil dieses ja die schöpferische Kraft der (Selbst-)Zerstörung am ehesten freisetzen könnte in harmonischer strukturell lockerer Kopplung mit den unwirtlichen Verhältnissen.