

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Wissenschaftliche

Wissenschaftliche
Weiterbildung

2 | 2012

Weiterbildung

hvv ▶▶▶ Institut
Hessischer Volkshochschulverband



Thema | **Wissenschaftliche Weiterbildung**

	Editorial	
<i>Peter Faulstich</i>	Kontroverse Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung	103
	Wissenschaft	
<i>Peter Faulstich</i>	Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“	105
	Zwischenruf	
<i>Christoph Köck, Bernhard S. T. Wolf</i>	Zur Debatte um die wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen – und Volkshochschulen	110
	Wissenschaft	
<i>Anke Hanft, Annika Maschwitz</i>	Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen – Ein internationaler Vergleich	113
<i>Bernhard Christmann</i>	Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel	125
<i>Maren Kreuz, Simone Wanken, Rita Meyer</i>	Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung	135
	Themen	
<i>Ulla Klingowsky</i>	Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung	143
<i>Beate Hörr</i>	Seniorenstudium und Bildung Älterer	152
<i>Günther Böhme</i>	Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer	159
	Kontroversen	
<i>Helmut Vogt</i>	Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess	167

Service

Berichte	177
Nachrichten	184
Dokumentation	187
Rezensionen	198
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 62. Jg. 2012 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Peter Faulstich

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2012 Gesundheit und Bildung

hbv 2/2012 Wissenschaftliche Weiterbildung

hbv 3/2012 Kooperation mit Unternehmen

hbv 4/2012 Medien

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2012 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_02/2012

ISBN 978-3-7639-4997-7

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1202W

Editorial

Kontroverse Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung

Peter Faulstich

Die Debatte um „wissenschaftliche Weiterbildung“ ist erfreulich kontrovers: erfreulich deshalb, weil dies ein Signal dafür ist, dass sich etwas bewegt. Nachdem lange Zeit die Hochschulbeteiligung an der Weiterbildung wenig voranzukommen schien, sind seit der von 29 europäischen Bildungsministern 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung zur Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums bis 2010 erhebliche Turbulenzen entstanden.

Wenn man die jüngere Entwicklung der Diskussion nachvollzieht, so wurden die Weiterbildungsträger in Deutschland zunächst aufgeschreckt durch das Hochschulrahmengesetz von 1976, in dem die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen festgelegt wurde. Man fürchtete die Stärke der Universitäten als „Platzhirsche“ im Bildungssystem und argwöhnte, die Grenzen der eigenen Reviere könnten verletzt werden.

Allerdings hat sich schnell herausgestellt, dass die Hochschulen aus dem Stand und wegen der Priorität anderer Aufgaben – besonders der Überlast im grundständigen Studium – gar nicht in der Lage waren, das mögliche Feld der Aktivitäten auszufüllen.

Insofern lag der Schwerpunkt im Spektrum der KuK-Diskussion (Konkurrenz und Kooperation) zunächst deutlich auf der allseits akzeptierten und beruhigenden Kooperationsformel, und Möglichkeiten der Zusammenarbeit wurden betont. Was keineswegs dazu führte, dass tatsächlich nach gemeinsamen Wegen gesucht wurde, sondern alle Akteure und Institutionen verfolgten ihre besonderen Pfade.

In den Hochschulen haben die zentralen Einrichtungen zwar eine Randrolle eingenommen. Nichtsdestoweniger ist ein beachtenswertes Aktivitätspotential aufgebaut worden. In der letzten Zeit wurde dann deutlich, dass eigenständige Hochschulangebote in der Weiterbildung meist ohne Zusammenarbeit mit den Erwachsenenbildungsträgern, sondern direkt mit Unternehmen und Verwaltungen aufgebaut worden sind.

Die Vereinbarungen und Stellungnahmen mit den Unternehmerverbänden sind lange und ausführlich erarbeitet worden. Demgegenüber ist die gemeinsame Stel-

lungnahme „Hochschule und Volkshochschule als Kooperationspartner“ (in diesem Heft) eher knapp und vage ausgefallen. Die Kooperationsfelder Fremdsprachen, Durchlässigkeit sowie „Zielgruppenprogramme und öffentliche Wissenschaft“ beziehen sich auf Aktivitäten, die gerade in den Universitäten sowieso nicht besonders beliebt sind.

Diese Abfolge auf Seiten der Weiterbildungsträger – aufgeschreckt, beruhigt und neu verunsichert zu sein – als Reaktion auf die Weiterbildungsbemühungen der Hochschulen spiegelt sich auch im vorliegenden Heft. Es kommen Vertreter der Hochschulen zu Wort. Am deutlichsten wird die Bezogenheit auf die Institutionen in dem Beitrag von Helmut Vogt und in dem dadurch provozierten Zwischenruf durch die Vertreter des Hessischen Volkshochschulverbandes.

Nach einem Überblick über das Problemspektrum werden die Aktivitäten der Hochschule in den internationalen Horizont gestellt (Beitrag *Anke Hanft u. a.* in diesem Heft). Im Zentrum der Hochschulentwicklung stehen die Master-Studien mit ihren verschiedenen Ausprägungen. Noch sind diese Veränderungen der Studienprofile nicht abgeschlossen. Falls – was durchaus droht – die Gebührenfreiheit beschränkt wird auf die Bachelor-Ebene und die Masterangebote der Weiterbildung zugeschlagen werden, ist ein boom in diesem Feld absehbar. Dann geraten andere Formate, vor allem auch solche die sich um „Öffentliche Wissenschaft“ bemühen, unter Druck (Beitrag *Bernhard Christmann*).

Vor allem gilt dies dann, wenn die Institutionalisierungsformen weiter ungeklärt sind (Beitrag *Rita Meyer*). Das betrifft z. B. auch das Senioren-Studium. Hier haben sowohl die Volkshochschulen als auch die Hochschulen ein angesichts der demographischen Tendenzen zunehmend wichtiger werdendes „Geschäftsfeld“ aufgebaut. Der Kampf um die Claims treibt daher gerade hier in Konkurrenz, die aber nicht offen thematisiert wird. Auch innerhalb der Hochschulen gibt es dazu unterschiedliche Strategien (Beiträge *Beate Hörr* und *Günther Böhmé*).

Vergessen wird oft, dass, um Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu betreiben, auch die Qualität der Programme und die Kompetenz des Personals gesichert werden muss (Beitrag *Ulla Klingovsky*). Ohne entsprechende Professionalität des Personals werden Enttäuschungen voraussehbar, welche das Interesse an Aktivitäten der Hochschulen eher einschränken.

Es ist deshalb sinnvoll sich aus der KuK-Falle zu befreien. Wenn das gemeinsame Interesse der Beteiligten sich darauf konzentriert, angemessene Lernmöglichkeiten für ein breites Adressatenspektrum bereitzustellen, muss und darf das jeweilige institutionelle Profil nicht aufgegeben werden. Keine Institution wird sich das Etikett anhängen lassen, „unwissenschaftliche“ Weiterbildung zu betreiben. Für die Hochschulen gilt – trotz aller Einschränkungen – ein enger Forschungsbezug. Dies zu öffnen für Adressen, die nicht „normale Studenten“ sind, bleibt ihre zunehmend wichtiger werdende Aufgabe.

Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“

Peter Faulstich

Was das Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“ ausmacht, umfasst und abgrenzt, ist gar nicht so leicht zu beantworten. Welcher Anbieter wird sich schon mit dem Stigma abfinden, „unwissenschaftliche Weiterbildung“ zu betreiben? Wenn man genauer hinsieht, geht es hauptsächlich um die Weiterbildung an Hochschulen – also um ein institutionelles Profil. Immer stärker ist seit der Gründung des „Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) vor 40 Jahren, der vorrangig auf Kooperation von Universitäten und Weiterbildungsträgern setzte, das eigenständige Angebot der Hochschulen in den Vordergrund getreten. Konsequenterweise hat sich die Interessenorganisation deshalb 2003 zur „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) umbenannt. Spätestens angesichts des Umfangswachstums und der gleichzeitig gestiegenen Intransparenz „wissenschaftlicher Weiterbildung“ sind Ansätze stärkerer Systematisierung wieder in der Debatte. Diese betreffen die Regulation, die Organisation, die Formate und die Perspektiven der Weiterbildung an Hochschulen.

Im Prozess der Verlagerung der Aktivitäten auf hochschuleigene Angebote hat es eine erhebliche Expansion der Beteiligung der Hochschulen in der Weiterbildung gegeben (vgl. Faulstich 1982 und Faulstich u. a. 2007). Im Gegensatz zu der noch verbreiteten Unterstellung geringer Hochschulbeteiligung hat deren Aktivitätsspektrum in der Weiterbildung erhebliches Gewicht gewonnen: im „*Hochschulkompass*“ der Hochschulrektorenkonferenz findet man über 6.668 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“ – gegenüber den Jahren zuvor eine enorme Zunahme, die besonders durch den Bologna-Prozess angestoßen worden ist (im Vergleich dazu sind 9.398 grundständige Studienmöglichkeiten verzeichnet; Zugriff 1.2.2012). Es werden außerdem 360 Weiterbildungsinstitutionen im Hochschulkontext ausgewiesen. Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) schätzt die Zahl der jährlichen Teilnahmefälle auf 100.000. Zusätzlich weist die Gasthörerstatistik der Hochschulen etwa 40.000 Teilnehmende aus. Die tatsächliche Gesamtzahl dürfte noch wesentlich höher liegen (Faulstich u. a. 2007).

Mit diesem Aktivitätsniveau und Adressatenspektrum ist die Konkurrenz zu traditionellen Trägern eher schärfer geworden. Volkshochschulen, Kirchen, Verbänden sehen sich, nachdem sie dies lange nicht wahrgenommen, auf einmal mit einem neuen „Mitbewerber“ konfrontiert, der vergleichbare Formate und ähnliche Themen anbietet und zugleich unübersehbare Startvorteile als „Platzhirsch“ im Bildungswesen genießt. In den letzten zwanzig Jahren haben sich auch deutlich veränderte Regulationsmechanismen und Organisationsformen im Hochschul- wie im Weiterbildungsreich etabliert.

1. Regulationsmechanismen

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ ist als „Feld“ zwischen den „Feldern“, eingespannt zwischen Hochschule und Weiterbildung. Sie bewegt sich an der Schnittstelle zwischen den beiden Partialsystemen und ist insofern besonderen Risiken und Diskrepanzen ausgesetzt. Deshalb sind die vielfältigen Strukturen und Akteure, besonders schwer zu identifizieren. Hintergrund dafür ist, dass sich divergierende Trends und konfligierende Interessen sowie teils gegenläufige Prozesse überlagern. Resultat ist eine zunehmende Zukunftsoffenheit aber auch Unsicherheit sowohl des Systems der Weiterbildung als auch der Hochschule.

In der Relation der großen ordnungspolitischen – real wirksamen und ideologisch kontroversen – Regulativen zwischen Markt und Staat, gab es einerseits schon lange eine Staatsferne in der Weiterbildung und andererseits besonders gegenwärtig besorgte Warnungen vor zu viel Marktmäßigkeit. Angesichts wachsender Einsicht in die *Mehrstufigkeit, Sektorspezifität und Akteursvielfalt* bei politischen Entscheidungsprozessen musste die Vorstellung staatlicher einliniger Führung durch den Machtstaat ebenso als unterkomplex aufgegeben werden wie das liberalistische Konzept des Nachwachstumsstaates.

Mit der Bezugnahme auf „Governance-Prozesse“, auf „Gouvernementalität“ und „Neoinstitutionalismus“ schwappen wieder einmal Modewellen durch die Erwachsenenbildungswissenschaft. Die „neue“ Perspektive blickt auf die „mittlere“ Ebene“, und sie wird akzentuiert durch den eingängigen Spruch „institutions matter“.

Wir haben mit dem Modell der „mittleren Systematisierung“ in der Weiterbildung (Faulstich/Teichler u. a. 1991) eine Mittellage im Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Kräftefelder von Strukturen, Interessen und Konzepten vorgeschlagen. Das „M. S.-Syndrom“ ist auch geeignet um die besondere Lage „wissenschaftlicher Weiterbildung“ zu erfassen. Die Besonderung von Lernaktivitäten führt zur Herausbildung relativ eigenständiger Partialsysteme für Lernfunktionen. Dies gilt für unterschiedliche Teilbereiche in verschiedenem Maße. Hochschulen waren die ersten Institutionen, welche besonders institutionalisiert und reguliert worden sind. Demgegenüber ist die Weiterbildung ein Spätentwickler im Bildungsbereich.

Betrachtet man dem gemäß die Ausprägungen der verschiedenen Merkmalsaspekte, gibt es sehr unterschiedliche Grade von „Härte“ bzw. „Weichheit“. Dies bezieht sich auf die Steuerungs- und Regulationsmuster, die Formen und Vielzahl der Institutionalisierung, den Stellenwert des Personals und seiner Professionalisierung, die

Festgelegtheit durch Curricularisierung, die Abschlüsse in Zertifizierungen, sowie die unterschiedlichen Formen der Ressourcenerbringung besonders der Finanzierung.

Vergleicht man bezogen auf diese Aspekte komprimiert die einzelnen Ausprägungen der beiden Lernsysteme Hochschule und Weiterbildung, kann man pointiert Kontraste gegenüber stellen. Hochschul- und Weiterbildungsentwicklung verliefen getrennt und haben zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen geführt: Die Hochschule ist immer noch strukturell hochgradig geordnet. Der Zugang zur Hochschule ist – trotz aller Öffnungsbemühungen – nach wie vor hoch selektiv und bei der Planung geht es vorrangig um Vollzeitangebote. Es werden – trotz aller Modularisierung – langfristige, als Studiengang organisierte Lernangebote gemacht, welche von der Institution selbst getragen werden. Die Inhalte sind – trotz aller Interdisziplinaritätspostulate – diszipliniert und es geht – trotz aller e-learning-Konzepte – immer noch um Präsenz in den Veranstaltungen. Die Abschlussbescheinigungen sind „große“ Diplome, das Personal besteht hauptsächlich aus beamteten Personen. Die Finanzierung der Hochschulen basiert – trotz aller Privatuniversitäten – immer noch auf Steuern und ist insofern abhängig von der Regulation durch den Staat. In der Weiterbildung finden wir nach wie vor ein Kontrastmodell.

2. Weiterbildungsinstitutionen im Hochschulsystem

Die Kontinuität der Lernmöglichkeiten muss institutionell gewährleistet werden: Die Trägerschaft der Lernangebote muss abgesichert werden. Keiner in der Debatte um die Gestaltung von Weiterbildung – auch im Hochschulfeld – jedoch vertritt noch ein Verschulungsmodell, d. h. eine vollständige Übernahme des Partialsystems Weiterbildung in staatliche Trägerschaft. Die institutionelle Position der Weiterbildung an Hochschulen verschiebt sich immer wieder hin und her von Verwaltungsreferaten, „Technischen“ Betriebseinheiten zu wissenschaftlichen Zentren und zurück; für die Beschäftigten ist sie oft nur Übergangsaktivität, Ausweichposition und Zwischenstadium. Weiterbildungsaktivitäten im Hochschulkontext sind institutionell fragil und personell diskontinuierlich. Deshalb besteht eine Vielzahl von Organisationsformen. Ein Überblick kann alternative Modelle aufzeigen (Maren Kreutz, Simone Wanken, Rita Meyer in diesem Heft).

3. Formate hochschulischer Weiterbildung

Es ist Teil modernistischen Sprachgebrauchs die Angebotsformen in der Weiterbildung als „Formate“ zu bezeichnen. Die Debatte wurde vor allem angestoßen durch das zunehmende Gewicht modularisierter (auch weiterbildender) Studiengänge, Damit drohen offene, kleine und flexible „Formate“ besonders bezogen auf die Intention „Öffentliche Wissenschaft“ an den Rand gedrängt zu werden.

Die Lernenden in Studiengängen durchschreiten mehr oder weniger vorgegebene Lernwege. In Curricula werden Intentionen, Zugang und Abschluss, Dauer, Themen und Methoden des Lernens festgelegt. Studienordnungen werden im historischen

Verlauf immer rigider. Demgegenüber herrscht in der Weiterbildung noch ein hohes Maß an Flexibilität. (Christmann in diesem Heft).

Lernleistungen begründen Ansprüche und Anerkennung sowohl für weiterführende Bildungsgänge als auch auf dem Arbeitsmarkt. In der Hochschule sind das üblicherweise große, gewichtige Nachweise, wie Diplome, oder nunmehr Bachelor- oder Master-Abschlüsse; in der Weiterbildung war des Berechtigungswesen traditionell wenig ausgebaut. Allerdings werden Zertifikate auch hier zunehmend wichtiger.

Die Differenzkonstellation zwischen Hochschule und Weiterbildungsträgern verschiebt sich. Die Kontraste werden schwächer. Die Grade „mittlere Systematisierung“ werden in der Hochschule niedriger, in der Weiterbildung höher. Es gibt eine konvergierende Entwicklung, indem einerseits die Hochschulen sich aus staatlichen Hierarchien herausbewegen, während andererseits die Institutionen der Weiterbildung in stärkere Kontrollmechanismen einbezogen werden.

4. Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“

Zunehmend verortet sich „wissenschaftliche Weiterbildung“ im Feld der Wissenschaft selbst und unterliegt damit deren Regulativen. Allerdings wirken gleichzeitig starke Prämissen bezogen auf Funktionalität für andere. Deshalb treten – z. B. auf den Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – immer wieder Themen betriebswirtschaftlicher Provenienz wie Marketing, Management, Organisation, Kooperation in den Vordergrund. Als Haupttendenzen können „Bolognarisierung“, „Vermarktlichung“ und „Managementisierung“ identifiziert werden. Dies ist auch Resultat der Internationalisierung des Hochschulbereichs. (Anke Hanft, Annika Maschwitz in diesem Heft).

Bei der Reorganisation der Studiengänge nach dem Bologna-Prozess in BA-/MA-Strukturen sind Hauptmerkmale Modularisierung und Stufung. Ein wichtiger Punkt für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes ist die damit einhergehende Vermarktlichung. Die Hoffnung auf Einnahmen durch Gebühren bzw. Entgelte ist hier ein wichtiger Impuls. Dabei ist generell zu konstatieren, dass eine Kommerzialisierung des gesamten Bildungsbereichs abläuft. Daraus folgt auch eine verstärkte relative Autonomisierung von Teileinheiten. Die Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die Wichtigkeit der einzelnen forschenden Einheiten und der Professuren aber geht gleichzeitig zurück. Die Hochschule als Ganze wird institutionell relativiert und zu einer „Multiversity“ mit zum Teil eigenständigen „schools“. In diesen agieren die internen Partialsysteme auf eigene Rechnung. Die relativ autonomen Teileinheiten werden geführt nach Prinzipien des „new public management“. Die Führung und Leitung werden von Kollegialorganen der Wissenschaft an leitende Manager delegiert. Diese können als Präsidenten oder Dekane zunehmend weitreichendere Entscheidungen treffen.

Die Komplexität der Regulationsprozesse im Feld muss beachtet werden, wenn es darum geht ein angemessenes Theoriekonzept weiterzuentwickeln. Zieht man diese Einsichten zur Beschreibung und Erfassung der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ heran, wird ihre intermediäre Position und Funktion deutlich. Zum einen sind

die internen Strukturen wenig ausgeprägt und zum andern ist die Position der Akteure schwach. Jedenfalls gilt dies bezogen auf die Hochschule, die sich in den letzten Jahrzehnten zum hauptsächlichen Referenzsystem entwickelt hat. Kooperationsstrategien mit Weiterbildungsträgern spielen eine immer geringere Rolle.

Anerkennung erhalten die Akteure der beiden Partialsysteme Hochschule und Weiterbildung allerdings durch jeweils geteilte aber auch unterschiedliche Glaubensbekenntnisse. Es gibt eine feldübergreifende Akzeptanz des Postulates nach „*Lebenslangem Lernen*“. Teilnahme an Weiterbildung ist selbstverständlich geworden, Nichtteilnahme begründungspflichtig. Permanenz und Totalität von Lernerfordernissen werden in Sachzwang-Thesen geschlossen aus einer unterstellten, sich beschleunigenden Dynamik technisch-ökonomischer Entwicklung.

Als Korrektiv haben wir bereits 1991 „öffentliche Verantwortung“ stark gemacht (Faulstich/Teichler u. a. 1991), die jedoch seitdem zunehmend ausgehöhlt statt gestärkt worden ist. Diese Diagnose für den Weiterbildungsbereich insgesamt gilt auch für die „wissenschaftliche Weiterbildung“. Die Entwicklung eines Support-Strukturen-Modells sollte den Institutionen durch Information und Beratung sowie durch Qualitätssicherung Rahmen, Spielräume und Möglichkeiten der Kooperation geben.

Literatur

- Bade-Becker, U./Faulstich, P./Graessner, G.: Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung (2004) H. 1, 117-125
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Hamburg 2005, www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf
- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991
- Faulstich, P. u. a.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007. 84-188

Zwischenruf

Zur Debatte um die wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen – und Volkshochschulen

Die rezenten Debatten um die Bologna-Reform – wie auch die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen dieses Bandes der HBV – verdeutlichen eine zunehmende Verunsicherung der Hochschullandschaft im Hinblick auf ihr Aufgabenportfolio. Neben zwei elementaren und auch nach Bologna tradierten Aufgabenfeldern, der Forschung und der Lehre, die aufgrund ihrer neuen Gestaltungs- und Organisationsformen für starke Verunsicherung sorgen – gerät mehr und mehr die wissenschaftliche Weiterbildung in den Fokus des universitären Interesses. Sie soll in Zukunft zur Kernaufgabe der Hochschulen werden; es ist sogar die Rede davon, die Hochschulen zu regionalen Zentren des lebenslangen Lernens zu entwickeln.

Als hessischer Landesverband der größten Weiterbildungsinstitution im deutschsprachigen Raum, den Volkshochschulen, beobachten wir mit großem Interesse diese Aktivitäten der Universitäten und Hochschulen, zumal sie sich hier auf einem Feld etablieren, das ja interessanter Weise nach betriebswirtschaftlichen Vorgaben – und dies bedeutet gemeinhin ertragsorientiert – zu organisieren ist.

Das Studium der – sehr unterschiedlichen – Weiterbildungsprogramme und der Diskussionen über diese Programme in der deutschen Hochschullandschaft verrät zunächst Folgendes nicht:

- was die gemeinsame Zielrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung ist
- was die gemeinhin anerkannten Formate wissenschaftlicher Weiterbildung sind
- was der anerkannte wissenschaftliche Charakter der Weiterbildung ist
- wie sich die Spezifik des sogenannten „Weiterbildungsmasters“ ausprägt.

Zunächst zum letzten Punkt: Im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt ist die Einführung des Weiterbildungsmasters zu begrüßen, der Studierenden, die nach dem Bachelor in das Berufsleben wechseln mit spezifischen Anforderungen an die Universität zurückkehren, einen ihren Erfahrungen entsprechenden Studienweg ermöglicht.

Bei der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne geht es im Unterschied dazu um die Weiterbildung von Hochschulmitarbeiter/-innen oder ehemaligen Hochschulangehörigen durch praxisbezogene Angebote. Dabei handelt es sich häufig um Vorträge, Workshops oder Lehrgänge, von denen vermutet wird, dass sie das Leben in und nach der Universität durch ihre Alltagsnähe zur Welt außerhalb der

akademischen bereichern (z. B. durch die Vermittlung von „Soft Skills“, wie Interkulturelle Kompetenzbildung oder Führungskompetenz).

Der Aufsatz von Helmut Vogt und auch weitere Beiträge in diesem Band erläutern, wie wenig homogen und zielgerichtet das Vorgehen momentan in diesem Bereich noch ist. Es fehlt schlichtweg an einer systematisierenden und systematisierten Organisationsform und an den Ressourcen, diese aufzubauen.

Aus Sicht der Volkshochschulen verwundert dies nicht. Die zentrale Frage von traditionellen Weiterbildungsorganisationen an die Bemühungen der Universitäten lautet: Kann Universität Weiterbildung?

Die Antwort darauf müsste momentan lauten: ja, irgendwie schon, aber eben nur irgendwie. In jedem Falle befindet sich die Hochschule als Anbieterin von Weiterbildung auf dem freien Markt in einer Konkurrenzsituation mit etablierten Institutionen, die heute qualifiziert aufgestellt sind: neben der in den vergangenen Jahrzehnten stark professionalisierten und auch zunehmend akademisch geprägten öffentlichen Erwachsenenbildung sind dies immer häufiger private Anbieter, die Fortbildungen offerieren, denen zumindest ein wissenschaftlicher Hintergrund abverlangt wird (z. B. Berufsakademien für Mediziner, Psychologen, Juristen, Ingenieure).

Die zentrale Problematik, die durch das Bologna-Diktat erzeugt wurde, ist die der institutionellen Identität. Die neue verminderte Gestaltdifferenz von Universität und Hochschule ist ebenso offenbar wie eine – nicht so artikuliert aber doch leicht erkennbare – Furcht der Hochschuleinrichtungen vor der Verschränkung mit der nicht-akademischen Welt. Denn im Unterschied zur Universitätsausdehnungsbewegung, die am Ende des 19. Jahrhunderts begann und für die Volkshochschulen in Deutschland ein wichtiger Entwicklungsbaustein war, erfolgt die Ausdehnung heute eher in eine andere Richtung: Die Bildungsanliegen der nicht-akademischen Welt breiten sich in die Universitäten und Hochschulen aus, ein Prozess, der durch die Einführung des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR) in den nächsten Jahren deutlich an Fahrt gewinnen wird. Und dabei natürlich nicht nur die Universitäten, sondern auch die öffentliche Erwachsenenbildung in ihrem Selbstbild hinterfragt.

Grundsätzlich ist natürlich aus unserer Perspektive die Vorstellung einer Volkshochschul-Ausdehnungsbewegung reizvoll. Dennoch erscheint ihre Sinnhaftigkeit momentan deswegen zweifelhaft, weil ihre Umsetzung jeweils mit den Ressourcen der jeweiligen Institution – also verdoppelt – betrieben wird: Warum betreibt etwa die Universität Weiterbildung, wenn es dafür außerhalb ihrer Grenzen bereits expertengesättigte Einrichtungen gibt?

Diese Frage möchten wir nicht selbst beantworten, einige wichtige – wenn auch nicht unbedingt explizite – Hinweise und Fokussierungen dazu entnehmen Sie den Beiträgen dieses Bandes. Unser Anliegen ist es, auf den Vorzug der Kooperationen hinzuweisen, für die sich bereits heute zahlreiche erfolgreiche und zukunftsorientierte Beispiele aneinanderreihen lassen. Wir denken dabei etwa an die vielen aktuellen Kooperationen von Volkshochschulen und Universitäten/Hochschulen in den Bereichen Erwachsenenpädagogik, Bildungsberatung, Seniorenstudium, im Rahmen der Studium-Generale-Lehrgänge, bei akademischen Vorbereitungskursen auf z. B. das Kunst- oder Musikstudium, im Rahmen der Lehrerfortbildung, im Kontext des hessischen Funkkollegs usw.

Vierorts unbekannterweise wurde zwischen den deutschen Volkshochschulen und den deutschen Hochschulen/Universitäten – vertreten durch den Deutschen Volkshochschulverband und die Hochschulrektorenkonferenz – eine offizielle Vereinbarung abgeschlossen, die gemeinsame und aufeinander abgestimmte Aktivitäten zum Inhalt hat („Hochschule und Volkshochschule als Kooperationspartner“).

Dabei werden fünf Bereiche avisiert, von denen zumindest drei das so unterschiedlich akzentuierte Aufgabenfeld „wissenschaftliche Weiterbildung“ betreffen:

1. Der Erwerb von Studienleistungen an Volkshochschulen, insbesondere von Fremdsprachen und Deutschkenntnissen.
2. Der Beitrag der Volkshochschulen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zum Hochschulzugang durch Vorbereitungskurse auf Hochschulzugangsprüfungen.
3. Das gemeinsame Engagement von Hochschule und Volkshochschule bei der Realisierung von Programmen zur „Öffentlichen Wissenschaft“.
4. Die Bearbeitung gemeinsamer Forschungsfelder: Hochschule und Volkshochschule als Partner bei der Durchführung von Projekten, die Forschung und Praxis miteinander verbinden.
5. Der Theorie-Praxis-Transfer durch personelle Zusammenarbeit (z. B. im Rahmen von Lehraufträgen).

Als hvv-Institut des Hessischen Volkshochschulverbandes, das sehr eng mit Hochschulen kooperiert, möchten wir auf diese Vereinbarung aufmerksam machen und sie in Erinnerung rufen. Sie ist im Appendix zu diesem Beitrag angedruckt.

*Hessischer Volkshochschulverband, Frankfurt am Main, im März 2012
Dr. Christoph Köck, Bernhard S. T. Wolf*

Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen

– Ein internationaler Vergleich

Anke Hanft, Annika Maschwitz

Zusammenfassung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird von den deutschen Hochschulen verlangt, Angebote und Strukturen so zu gestalten, dass sie über die grundständige Ausbildung von jüngeren Menschen hinaus zu einer Institution des Lebenslangen Lernens werden. Dies bedeutet für deutsche Hochschulen wesentliche Umbrüche im System, die in weiten Bereichen der Hochschullandschaft bisher nur ansatzweise Umsetzung finden. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb ausgehend von hochschulpolitischen Rahmenvorgaben anhand einiger Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie, ergänzt um Ergebnisse aktueller Erhebungen, aufgezeigt werden, wie die Verankerung von Lebenslangem Lernen an deutschen Hochschulen befördert werden kann.

Einführung

Hochschulausbildung war bislang auf die grundständige Ausbildung jüngerer Menschen ohne berufliche Vorbildung ausgerichtet. Weiterbildung an Hochschulen blieb als „wissenschaftliche Weiterbildung“ im Wesentlichen auf die Anpassungsqualifizierung von Hochschulabsolventen konzentriert. Der Bologna-Prozess verlangt nun von Hochschulen, sich auch als Institutionen des Lebenslangen Lernens zu verstehen, was bedeutet, vorhandene Strukturen und Angebote so zu gestalten, dass ein Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden, um jedem entsprechend seinen Fähigkeiten die Chance zu einem Lernen „into and within higher education“ zu ermöglichen („Berlin Kommuniké“, Europäische Kommission, 2003, S. 6).

Für deutsche Hochschulen bedeuten diese Forderungen erhebliche Umbrüche des bestehenden Systems. Auf dem Weg zu Institutionen des Lebenslangen Lernens können sie allerdings von anderen lernen, die diesen Weg bereits seit langem beschritten haben, wie im Rahmen einer im Jahr 2006 im Auftrag des Bundesministeri-

ums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten internationalen Vergleichsstudie ermittelt werden konnte. Im Vergleich der deutschsprachigen Hochschulsysteme Deutschland und Österreich mit vier anderen Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien auch USA) konnte ermittelt werden, dass diese sich bereits auf die Anforderungen des Lebenslangen Lernens ausgerichtet haben.

Während Weiterbildung international in ein System des Lebenslangen Lernens eingebettet ist, das auf eine hohe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie auf flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen abzielt, ist Weiterbildung an deutsche Hochschulen bislang vorrangig an akademische Zielgruppen adressiert (Hanft & Knust, 2007, S. 69ff.). Nachfolgend soll ausgehend von hochschulpolitischen Rahmenvorgaben anhand einiger Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie und ergänzt um Ergebnisse aktueller Erhebungen aufgezeigt werden, wie die Verankerung von Lebenslangem Lernen an deutschen Hochschulen befördert werden kann.

Hochschulpolitische Forderungen zur Implementierung des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen wird vielfach mit Weiterbildung gleichgesetzt, dabei verdeutlicht die häufig verwendete Definition von Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197; Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2) bereits, dass diese allenfalls einen Teilaspekt dessen umfasst, was unter Lebenslangem Lernen zu verstehen ist. Weiterbildung ist nach dieser Definition auf organisiertes Lernen beschränkt, während lebenslanges Lernen auch informelles Lernen umfasst und anerkennt. Während Weiterbildung auf ein Lernen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase fokussiert, setzt das Lebenslange Lernen auf horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem. Lebenslanges Lernen geht über die klassische, institutionell geregelte Weiterbildung weit hinaus, mit erheblichen Auswirkungen für die bislang in Deutschland weitgehend getrennt operierenden Bildungssektoren.

Die europäischen Bildungsminister haben ihre Vorstellungen zum lebenslangen Lernen im Verlauf des Bologna-Prozesses immer deutlicher formuliert. In den Kommunikés der Bologna-Follow-up-Konferenzen findet sich ein diesbezüglicher Hinweis erstmalig im Prager Kommuniké, indem Hochschulen aufgefordert werden, Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen zu entwickeln (Europäische HochschulministerInnen 2001, S. 7). Auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 wurden die Bedeutung der Anerkennung von „prior learning“ (Accreditation of Prior Learning, APL) und „prior experiential learning“ (Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL), also auch informell erworbener Kompetenzen, als integrale Bestandteile der Hochschulbildung hervorgehoben. Hochschulen komme eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zu, der sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen zu stellen haben, was die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschlieÙe wie das weite Spektrum flexibler Bil-

dungs- und Lernwege, -möglichkeiten und -techniken, die gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen seien, mit dem Ziel „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the paths into and within higher education“ (Europäische Kommission 2003, S. 6). Das Bergener Kommuniqué fordert die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen z. B. für den Hochschulzugang und für die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium (Europäische Kommission 2005, S. 4). Und das Leuener Kommuniqué erwartet von Hochschulen die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen und fördernder Maßnahmen, um unterrepräsentierten Gruppen (Bildungsferne, sozial Schwache) den Zugang zur Hochschulbildung zu erleichtern und sie bei der Vollendung eines Studiums zu unterstützen (Europäische Kommission 2009, S. 2).

In der European Universities‘ Charter on Lifelong Learning¹ formuliert die Association of European institutions of higher education (EUA) zehn Anforderungen für die Implementierung von Lifelong Learning an Hochschulen, die im Einklang mit den Bologna-Anforderungen sind. Diese betreffen insbesondere die Öffnung des Hochschulzugangs, die Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Kompetenzen, Studienangebote für heterogene, auch ältere Zielgruppen, Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden.

Der Erfolg der europäischen Hochschulsysteme bei der Verankerung von Lifelong Learning wird im Indikator 10 des Bologna Process Stocktaking Reports regelmäßig gemessen.² Als besonders erfolgreich gelten nach diesem Kriterium solche Länder, die Verfahren, Richtlinien und politische Vorgaben zur Messung und Anerkennung von Kompetenzen als Basis für den Zugang zu Hochschulprogrammen und für die Allokation von Kreditpunkten bereits implementiert haben und praktizieren. Während skandinavische Länder und Großbritannien hier besonders gut abschneiden, stellt der Report für Deutschland noch erheblichen Entwicklungsbedarf fest. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist, so die Ergebnisse des Reports, bislang in Deutschland nur modellhaft implementiert.

Lebenslanges Lernen in internationalen Hochschulsystemen

Die im Jahr 2006 im Auftrag des BMBF durchgeführte internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen ergab, dass deutsche Hochschulen bislang über keine Strategie des Lebenslangen Lernens verfügen (Hanft & Knust, 2007, S. 69 ff.). Während in anderen Ländern bei der Planung von Studiengängen zielgruppenorientiert vorgegangen wird (Geldermann & Schade, 2007, S. 242) und die Grenzziehung zwischen Weiterbildung und grundständiger Bildung weitgehend aufgehoben ist, orientieren sich deutsche Hochschulen weiterhin an traditionellen Zielgruppen (Kerres, Hanft, Wilkesmann, & Wolff-Bendik, 2012).

Hochschulen, die sich als Institutionen des Lebenslangen Lernens verstehen, erreichen über ihre traditionellen Studierenden hinaus weitere Zielgruppen, die von Wolter (2011) in Anlehnung an Schuetze/Slowey (2012), die sich wiederum an eine Studie der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) von 1987 anlehnen, wie folgt klassifiziert werden:

- „second chance learners“, z. B. in Deutschland Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs)
- „deferrers“, z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen
- „recurrent learners“, Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Master) an die Hochschule zurückkehren
- „returners“, z. B. vorübergehende Studienab-/unterbrecher/-innen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen
- „refreshers“, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen
- „learners in later life“, in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Über die wissenschaftliche Weiterbildung werden an deutschen Hochschulen bislang vorrangig die Gruppe der „refresher“ und der „recurrent learner“ erreicht, also nur zwei der hier benannten sechs Zielgruppen (Wolter, 2011). Die „second chance learner“ hingegen stellen im deutschen Hochschulsystem bislang nur einen sehr geringen Anteil der Studierenden. Die Selektivität des deutschen Hochschulsystems und die – im internationalen Vergleich – mangelnde Vielfalt der Studierenden bestätigt auch der aktuelle Bericht EUROSTUDENT IV. Demnach hat Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wenig ältere Studierende und Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern sind unterrepräsentiert. Während in England und Wales 56 Prozent und in Finnland immerhin noch 28 Prozent der Master-Studierenden älter als 30 Jahre sind, können in Deutschland gerade einmal 6 Prozent dieser Altersgruppe zugeordnet werden (Orr, Cristoph, & Netz, 2011, S. 67).

Die größte Offenheit gegenüber nicht traditionellen Zielgruppen weist international sicherlich die Open University in Milton Keynes auf. Im Jahr 1969 gegründet, konnte sie im Jahr 2006 bereits ca. 180.000 Studierende verzeichnen und war damit bereits größte Hochschule Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen (Geldermann & Schade, 2007, S. 250f.). Inzwischen ist die Zahl ihrer Studierenden im WS 2009/2010 auf 253.075 gestiegen mit immer mehr Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Raum. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 37 Jahre, 80 Prozent der Studierenden sind berufstätig. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, in deutschen Hochschulen bislang nur vereinzelt möglich, ist systematisch in die Angebotsstruktur der Open University integriert (Schmidt, 2012). Über umfassende Informations- und Beratungsleistungen für Studieninteressierte, die auch die Feststellung der Studierfähigkeit, Self-Assessments, Einstufungstest und Studienberatungen beinhalten, wird sichergestellt, dass Studieninteressierte für sie passende Angebote finden. Um den unterschiedlichen Niveaus gerecht zu werden, erfolgt eine Leistungsdifferenzierung im Undergraduate-Bereich über unterschiedliche Kursebenen. Für einen Abschluss müssen Kurse auf verschiedenen Ebenen vorgewiesen werden. Konzentrierte sich die Open University anfänglich noch auf Zielgruppen, die bis dahin von höherer Bildung ausgeschlossen waren, so wächst inzwi-

schen der Anteil der jüngeren Studierenden, die früher ein Studium an einer „normalen“ Universität gewählt hätten (Geldermann & Schade, 2007, S. 250 f.).

In Finnland erhalten Absolventen mit einer beruflichen Qualifizierung die volle Hochschulzugangsberechtigung. Die Prüfung der Studieneignung erfolgt dann allerdings hochschulbezogen durch eine Aufnahmeprüfung, deren Ergebnisse ungeachtet der zuvor erworbenen Qualifikation als alleiniges Zulassungskriterium gelten (Fischer, 2012). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit über die Open University, welche oft als alternative Möglichkeit zu einem regulären Studium genutzt wird, sich an den traditionellen Universitäten mit den an der Open University erbrachten Leistungen zu bewerben, aber auch hier sind die Zugangshürden hoch (ebd.). In den USA wird der Hochschulzugang nicht über eine schulische Hochschulzulassung, sondern über Zulassungsverfahren geregelt, somit ist die Abschlussprüfung der High-School eine notwendige, aber keine hinreichende Aufnahmevoraussetzung, die durch am Grad der Selektivität der jeweiligen Hochschule ausgerichtete Eingangsprüfungen ergänzt wird (Hanft & Pechar, 2005, S. 54). An kanadischen Universitäten, wie z. B. der UBC, erfolgt die Zulassung studiengangsbezogen mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren (Letter of Intent, Interviews, Portfolios), die teilweise auch Berufs- oder Lebenserfahrungen berücksichtigen. Aber auch ohne Erfüllung der formalen Zugangsvoraussetzungen besteht die Möglichkeit, sich in sogenannten „Access Studies“³ weiterzubilden unter Anrechnung der erworbenen Kreditpunkte bei einem späteren Wechsel in ein reguläres Studienprogramm (Vajna & Zilling, 2012).

Ein Studium wird für Berufstätige dann besonders attraktiv, wenn vorhandene berufliche Kompetenzen auf das Studium angerechnet werden. Diese Möglichkeit ist in Frankreich besonders weitreichend gegeben, denn es ist möglich, auf dem Wege der Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu einem vollständigen akademischen Abschluss zu gelangen (Feutrie, 2009, S. 189ff.). Konkret wurden in 2006 knapp 4.000 Anträge (inkl. Dokumentation) eingereicht und in fast der Hälfte aller Fälle befand das Entscheidungsgremium, dass die Kompetenzen ausreichen, eine „full qualification“, also einen akademischen Abschluss, zu erhalten (ebd.). Aber auch in anderen Hochschulsystemen ist es in der Regel möglich, akademische, berufliche und im Ausland erworbene Kompetenzen auf bestimmte Module oder ganze Studiengänge anrechnen zu lassen. An der Open University sind die Anrechnungsmöglichkeiten je Studiengang und Studienabschnitt auf einer Internetseite einsehbar.⁴ Über Portfolios werden Kompetenzen, die in Fortbildungen oder sonstigen Qualifizierungen erworben wurden, sichtbar gemacht, was deren Anrechenbarkeit erleichtert (Hanft & Brinkmann, 2012).

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung ist insbesondere in den USA weit fortgeschritten: Nahezu alle Universitäten mit mehr als 20.000 Studierenden bieten Programme der beruflichen Fort- und Weiterbildung an, die sowohl mit als auch ohne Kreditpunkte versehen werden (Röbken, 2007, S. 319). Der Markt der For-Profit-Universitäten, die sich speziell an Berufstätige richten, weist rapide wachsende Studierendenzahlen auf (ders., S. 318 f.), seit den 1990er Jahren nimmt der Anteil der kreditierten Angebote erheblich zu (ders., S. 333). Ein Großteil der beruflichen Fortbildung erfolgt durch Hochschulen (ders., S. 319). Modulare Studien-

strukturen und flexible Möglichkeiten zur (hochschulübergreifenden) Akkumulation von Kreditpunkten bieten eine gute Basis für das Erlangen eines Hochschulabschlusses auf dem Weg der beruflichen Weiterbildung.

Eine bewusste Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung wird aber auch im finnischen Hochschulsystem gefördert (Hämäläinen, 2009, S. 55). Um der hohen Bedeutung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, haben 15 von 21 Universitäten und fast alle 28 polytechnischen Hochschulen in Finnland Open Universities eingerichtet (Fischer, 2012), was dazu beiträgt, dass die Zahl der erwachsenen Lernenden an finnischen Hochschulen um 30 Prozent höher ist als die der Normalstudierenden (Hämäläinen, 2009, S. 53). Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufs begleitende Studium zu erleichtern, flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Sektoren des Bildungssystems, die Anrechnung vorhandener Kompetenzen und verschiedene Möglichkeiten für erwachsene Lernende, einen ersten wissenschaftlichen Grad zu erlangen, tragen zudem dazu bei, dass das finnische Hochschulsystem im Bologna-Stocktaking-Prozess im lebenslangen Lernen zu den führenden europäischen Ländern zählt (Rauhvargers, Deane, & Pauwels, 2009).

Zusammenfassend kann eine Lifelong Learning-Kultur durch folgende Elemente gekennzeichnet werden (Hanft & Brinkmann, 2012):

- Offenheit gegenüber heterogenen Studierenden, deren Zulassung zu Studienprogrammen weniger auf Grundlage formaler Zugangsberechtigungen als vielmehr entlang von Kompetenzprüfungen und -einstufungen erfolgt.
- Gestaltung von Übergängen entlang vorhandener Kompetenzen und Leistungsvoraussetzungen, z. B. über Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit und Vorbereitungskurse für höhere Bildungsstufen.
- Flexible, auf das gesamte Jahr verteilte Programme, deren Belegung auf individuelle zeitliche Budgets zugeschnitten werden kann. Modulare Studienformate mit vielfachen Übergangsmöglichkeiten.
- Eine hohe Professionalität bei Planung, Entwicklung und beim Management der Studienprogramme.

Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen

Obwohl der Wissenschaftsrat bereits im Jahr 2006 forderte, „die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens“ zu machen, in dem durch die „Umwstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen [...] und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen“ (Wissenschaftsrat., 2006, S. 62) geschaffen werden, sind Angebotsstrukturen an Hochschulen weiterhin durch eine große Homogenität ohne Rücksichtnahme auf heterogene Zielgruppen gekennzeichnet, wie die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2011 zeigen (Kerres u. a., 2012). Der Auftrag, sich durchlässiger für nicht-traditionelle Zielgruppen zu zeigen, wird von Hochschulen vielfach noch gar nicht angenommen (Hanft, 2012). Deutschland zählt daher im internationalen Vergleich zu den „exclusive systems“, da bildungsferne Schichten in

Hochschulen unter- und Studierende aus akademischen Elternhäusern stark überrepräsentiert sind (Orr u. a., 2011, S. 52).

In den letzten Jahren sind allerdings einige wichtige bildungspolitische Weichenstellungen zu verzeichnen, welche die Umsetzung und stärkere Integration des lebenslangen Lernens in Hochschulen befördern dürften.

Öffnung des Hochschulzugangs: Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 (Kultusministerkonferenz, 2009) wurden die rechtlichen Voraussetzungen für die Öffnung der Hochschulen für Zielgruppen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung geschaffen. Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Absolventen gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang. Diese für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichende ländergemeinsame Regelung wurde inzwischen in den 16 Bundesländern umgesetzt. Auch wenn aufgrund von Quotierungen in den zulassungsbegrenzten Studiengängen weniger nicht-traditionelle Studierende als erhofft von dieser Neuregelung profitieren, ist damit doch eine wichtige Voraussetzung zur Öffnung der Hochschulen vollzogen worden. Nun sind die Hochschulen aufgefordert, fachliche Zuordnungen beruflich Qualifizierter zu für sie einschlägigen Studienprogrammen vorzunehmen. Dies ist bislang nur vereinzelt erfolgt.

Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen: Mit einem Beschluss der KMK wurden bereits im Jahr 2002 (28.6.2002)⁵ die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. In einer Bekräftigung dieses Beschlusses heißt es in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK vom 4.2.2010: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“ (Kultusministerkonferenz, 2010). Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen wurden in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten ANKOM-Projekten (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) entwickelt. In der Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Projekte⁶ wird auf der Basis von Äquivalenzprüfungen zwischen der pauschalen Anrechnung von Lernergebnissen aus der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der individuellen Anrechnung unterschieden. Während in der Vergangenheit Studierende lediglich die Anrechnung ihrer an anderen Hochschulen erlangten Kompetenzen beantragen konnten, können nun auch berufliche Kompetenzen, die in Fort- und Weiterbildungsqualifikationen erlangt wurden, und informell erworbene Lernergebnisse, die nicht durch Zeugnisse oder Zertifikate belegt sind, auf das Studium angerechnet werden. Vorteil der pauschalen Anrechnung ist, dass auf Grundlage des zuvor erfolgten Äquivalenzvergleichs die Gleichwertigkeit der Leistungen mit bestimmten Zielstudiengängen bereits geprüft, so dass die Anrechnung dann ohne weitere Prüfung mit einer fest definierten Zahl von Kreditpunkten erfolgen kann (Müsken, 2010).

Die umfassende hochschulinterne Umsetzung der Ergebnisse der ANKOM-Projekte steht bislang allerdings noch aus. Selbst in Niedersachsen, wo seit der Novellierung des Hochschulgesetzes (Novelle Juni 2010, § 7(3))⁷ von Hochschulen erwartet wird, Prüfungsordnungen so zu gestalten, „*dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Prüfungen und die Anerkennung von an anderen Hochschulen im In- und Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und beruflich erworbener Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist,*“ haben bislang nur wenige Hochschulen die Anrechnung von Kompetenzen in ihre Ordnungen aufgenommen (Hanft & Müskens, 2012).

Studienangebote für heterogene, auch ältere Zielgruppen: Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK unterscheiden zwischen konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen. Letztere setzen berufspraktische Erfahrungen voraus, führen aber zu den gleichen Berechtigungen wie die konsekutiven Masterstudiengänge. Weiterbildende Studiengänge sind nach den KMK-Strukturvorgaben auf die Masterebene begrenzt (Ländergemeinsame Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen aus dem Jahr 2003, i. d. F. von 2010)⁸ Ohne einen ersten Hochschulabschluss ist die Aufnahme eines weiterbildenden Masterstudiums i. d. R. nicht möglich. Berufstätige, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, verfügen nun zwar über eine Hochschulzugangsberechtigung, können aber nur in einem Bachelorstudiengang studieren, der neben wissenschaftlichen Grundlagen und Methodenkompetenz auch „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermittelt, über die sie als „deferrers“ bereits verfügen. Zudem wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Berufstätigkeit unterbrechen, um sich in einem – üblicherweise in Vollzeit organisierten – Bachelorstudiengang einzuschreiben. Auf ihre Bedarfe zugeschnittene berufsbegleitende Studiengänge⁹ werden von Hochschulen i. d. R. vor allem aus kapazitären Gründen nicht angeboten. Während weiterbildende Bachelorstudiengänge beispielsweise in Großbritannien ein sehr wichtiges und aufstrebendes Geschäftsfeld darstellen (Geldermann & Schade, 2007, S. 260 f.), stehen Berufstätigen in Deutschland, die berufsbegleitend einen ersten Hochschulabschluss erlangen wollen, kaum Möglichkeiten offen. Diese „Durchlässigkeitslücke“ wird in den Bundesländern zunehmend erkannt und durch landeseigene Regelungen korrigiert, die den Hochschulen ermöglichen, zusätzlich zu ihrem Regelangebot berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge einzurichten und für diese kostendeckende Gebühren zu erheben.¹⁰

Nicht zuletzt solche strukturellen Schwächen haben in Deutschland dazu geführt, dass heterogene und ältere Zielgruppen eher von privaten Hochschulträgern angesprochen werden, die seit einiger Zeit auf den Bildungsmarkt drängen. Gegenüber öffentlichen Hochschulen haben sie den Vorteil, an Berufstätige gerichtete Bachelor-Studiengänge zu kostendeckenden Gebühren anbieten zu können (Hanft & Zilling, 2011). Auch international wächst die Zahl der For-Profit- oder Non-Profit-Einrichtungen, die auf die Zielgruppe der Berufstätigen spezialisiert sind und hier ihr spezifisches Profil entwickeln (Wolter, 2012, S. 273).

Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ hat das BMBF im Jahr 2011 ein Programm aufgelegt, das auch öffentlichen Hochschulen Ressourcen bereitstellt, um auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv zu werden und neue Zielgruppen zu erschließen. In zwei Tranchen werden zunächst 26 Einzel- und Verbundprojekte gefördert, in denen berufs begleitende Studiengänge und Studienangebote entwickelt werden, die an heterogene Zielgruppen, wie Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen, arbeitslose Akademiker/innen oder Berufstätige und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung – gerichtet sind.¹¹

Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden: Eine der wichtigsten Forderungen erwachsener Zielgruppen sind flexible Studienstrukturen, die ihnen ein in ihren zeitlichen Beschränkungen gemäßes Studium ermöglichen. Hochschulen versuchen diesen Anforderungen inzwischen vermehrt durch die Einführung von Teilzeitstudienangeboten zu entsprechen, die i. d. R. aber nur dann realisiert werden, wenn sie keine zusätzlichen Ressourcen binden. Der Flexibilitätsgewinn ist für die Studierenden gering, wenn der Vorteil eines Teilzeitstudiums sich darin erschöpft, die Zahl der zu belegenden Module – und zu absolvierenden Prüfungen – zu halbieren. Berufstätige Studierende erwarten Studienstrukturen, die ihnen größtmögliche zeitliche und räumliche Flexibilität bieten, darüber hinaus aber auch auf sie zugeschnittene Beratungs- und Betreuungsangebote. Das beginnt mit umfassenden Beratungsleistungen bereits vor Beginn des Studiums bis hin zur Etablierung vielfältiger Angebotsformate (Selbstlerneinheiten, geblockte Lerneinheiten, Projektarbeit, Lernen in Praxisphasen, E-Learning), daran anknüpfende kompetenzorientierte Prüfungsformate und die Ermöglichung der Zusammenführung von Teilen verschiedener Studiengänge zu individuellen, bedarfsgerechten – auch hochschulübergreifenden – Bildungsabschlüssen. Für Hochschulen binden solche Angebote erhebliche zusätzliche Ressourcen, die ihre Möglichkeiten in der Regel überschreiten.¹²

Erreichtes und weiterhin bestehender Handlungsbedarf

Mit diesen Maßnahmen wurden wichtige politische Impulse gesetzt, um den internationalen Rückstand deutscher Hochschulen im Lebenslangen Lernen aufzuholen. Auch wenn sich inzwischen abzeichnet, dass das Interesse der Hochschulen am Thema wächst, bleibt noch ein langer Weg zu gehen. Bislang ist die Bereitschaft der Hochschulen, die sich im Lebenslangen Lernen zu engagieren, überwiegend extrinsisch motiviert. Vor allem die vom BMBF veranlassten Förderprogramme haben dazu beigetragen, erste Aktivitäten in Hochschulen zu fördern. Um aber über Einzelinitiativen zu einem wirklichen Kulturwandel in Hochschulen zu gelangen, sind weitere strukturelle Anstrengungen erforderlich, von denen einige nachfolgend skizziert werden sollen (Hanft & Zilling, 2011):

- Die KMK-Strukturvorgaben behindern mit ihrer Unterscheidung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kosten-

pflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits die vollständige Integration der Idee des Lebenslangen Lernens.

- Weiterbildung und Aktivitäten im Lebenslangen Lernen werden bislang in den Steuerungssystemen, wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der indikatoren-gestützten Mittelvergabe, nur unzureichend berücksichtigt. Von daher ist die Förderung des Wissenschaftsrats nach einer funktionalen Differenzierung des Hochschulsektors durch strategische Ausrichtungen, z. B. in der Weiterbildung, und deren Förderung über entsprechende Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe (Wissenschaftsrat, 2010, S. 7), zu begrüßen.
- Weiterbildende Studiengänge sind bislang überwiegend nicht kapazitätswirksam¹³, so dass sie nur als zusätzliche Angebote in das Programm der Hochschulen einfließen. Das bedeutet ihre ausschließliche Finanzierung aus Gebühreneinnahmen oder sonstigen Drittmitteln, was die dauerhafte Implementierung erschwert.

International anschlussfähig wird Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen erst dann, wenn es über einzelne Hochschulen hinaus auf das gesamte Hochschul- und Bildungssystem ausstrahlt. Nur in einem auf Durchlässigkeit angelegten Bildungs- und Hochschulsystem kann es gelingen, alle gesellschaftlichen Potentiale so zu fördern, um in einer alternden Gesellschaft die internationale Anschlussfähigkeit nicht zu verlieren. Seit der internationalen Vergleichsstudie hat sich auf bildungspolitischer Ebene vieles getan, in den Hochschulen ist das Lebenslange Lernen aber bislang nur vereinzelt angekommen. Hier bleibt ein langer Weg zu gehen.

Anmerkungen

- 1 www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/Winckler_charter_rotterdam_Compatibility_Mode_.pdf
- 2 Bologna Process Stocktaking Report, 28. bis 29. April 2009, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- 3 www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/
- 4 www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/
- 5 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Fachigkeiten-Studium-2.pdf
- 6 ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf
- 7 www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19
- 8 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- 9 Diese firmieren nicht unter der den KMK-Vorschriften widersprechenden Bezeichnung „weiterbildend“ und dürfen daher auch nicht kostendeckend angeboten werden.
- 10 Eine entsprechende Regelung wurde z. B. in der novellierten Fassung des niedersächsischen Hochschulgesetzes vorgesehen: www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19
- 11 www.bmbf.de/de/17592.php
- 12 Ein wesentliches Projekt, dass sich an ANKOM und dessen Nachfolgeprojekte anschließt und sich spezifisch mit der Entwicklung von Professionalisierungsmodulen auseinandersetzt, ist das aktuelle vom BMBF geförderte Projekt „Individualisiertes Online-Studien-

vorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ (InOS) in der Initiative „Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (ANKOM 3). www.anrechnung.uni-oldenburg.de/55839.html

- 13 Eine Ausnahme stellt Schleswig-Holstein dar, wo 10 Prozent der Kapazitäten für Weiterbildung eingesetzt werden können (Witte & von Stuckrad, 2007, S. 92).

Literatur

- Deutscher Bildungsrat. (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg
- Europäische HochschulministerInnen. (2001). Prager Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Treffen der europäischen HochschulministerInnen am 19.05.2001 in Prag. Abgerufen von www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf
- Europäische Kommission. (2003). Realising the European Higher Education Area – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Abgerufen von www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf
- Europäische Kommission. (2005). Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf
- Europäische Kommission. (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf
- Feutrie, M. (2009). Validation of Non-Formal and Informal Learning in Universities in France. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), Weiterbildung im Elfenbeinturm! (S. 187-197). Münster u. a.: Waxmann
- Fischer, H. (2012). Flexibilität ein Leben lang – Lebenslanges Lernen im finnischen Hochschulsystem. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 13-20). Münster u. a.: Waxmann
- Geldermann, B. S., & Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen (S. 237-272). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A. (2012). Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 28-35). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A., & Brinkmann, K. (2012). Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 135-142). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A., & Knust, M. (Hrsg.). (2007). Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf
- Hanft, A., & Müskens, W. (2012). Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualitätsrahmen? In P. Dehnbestel & G. Hanf (Hrsg.), Der deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung der Durchlässigkeit. Im Druck
- Hanft, A., & Pechar, H. (2005). Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In A. Hanft & I. Müskens (Hrsg.), Bologna und die Folgen für die Hochschulen (S. 52-68). Bielefeld: UVW Weblar

- Hanft, A., & Zilling, M. (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4/2011), 84-103
- Hämäläinen, K. (2009). Lifelong learning at the universities in Finland. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 53-65). Münster u. a.: Waxmann
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U., & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u. a.: Waxmann
- Kultusministerkonferenz. (2001). Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Müskens, W. (2010). *Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration“ an der Universität Oldenburg. Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulpolitik* (S. 69-77). Bonn: HRK. Abgerufen von www.hrk.de/bologna/de/home/4210.php
- Orr, D., Cristoph, G., & Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent IV 2008–2011*. wbv
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Abgerufen von www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Röbken, H. (2007). *Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA)*. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 313-350). Münster u. a.: Waxmann
- Schmidt, A. (2012). *Off Campus und gut betreut – Fallstudie der Open University Milton Keynes*. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 110-123). Münster u. a.: Waxmann
- Vajna, C., & Zilling, M. (2012). *University of British Columbia – Service to the Community trifft exzellente Forschung und Lehre*. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 101-109). Münster u. a.: Waxmann
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Köln. Abgerufen von www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/rolle_universitaeten.pdf
- Witte, J., & von Stuckrad, T. (2007). *Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern* (CHE Arbeitspapier No. 89)
- Wolter, A. (2011). *Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4/2011), 8-35
- Wolter, A. (2012). *Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen*. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271-284). Münster u. a.: Waxmann

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel

Bernhard Christmann

Zusammenfassung

Die Frage nach geeigneten Formaten begleitet die wissenschaftliche Weiterbildung durch alle Phasen der bildungspolitischen Debatte, der konzeptionellen Entwicklung und der praktischen Umsetzung in Angebote. Allerdings wurde sie gegenüber der inhaltlichen Zielsetzung und didaktischen Gestaltung der Angebote eher nachrangig behandelt.

Die gegenwärtige Praxis ist daher gekennzeichnet durch eine uneinheitliche Terminologie und eine Vielzahl praktischer Beispiele. Von „Formaten“ wissenschaftlicher Weiterbildung, gekennzeichnet durch einheitliche Standards, kann noch nicht gesprochen werden. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das Format des weiterbildenden Masterstudiengangs.

Als wirklich nachteilig wurde dieser Mangel an verbindlichen Standards bisher weder von den anbietenden Hochschulen noch von der Abnehmerseite empfunden. Im Vordergrund der Angebotsgestaltung stand hauptsächlich die Möglichkeit der flexiblen Reaktion auf die sich wandelnde Weiterbildungsnachfrage. Erst in jüngerer Zeit werden im Rahmen der Debatte um Anschlussfähigkeit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auch an die neuen Formate der grundständigen Studiengänge verstärkt Anforderungen an eine Kompatibilität formuliert, die eine Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit zwischen den Studienangeboten ermöglichen sollen.

Zur formalen Gestaltung von Übergängen bedarf es der Vergleichbarkeit und als Grundlage hierfür der verbindlichen Formulierung und Festlegung von Standards. Dies muss als eine Herausforderung an die Gestaltung der Formate wissenschaftlicher Weiterbildung verstanden werden.

Formale Ebene: Was ist mit Formaten gemeint?

Der Begriff „Format“ bezeichnet allgemein eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur einer Sache, welche formal standardisiert ist. Auch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich durch entsprechende Vorgaben bzw. Merkmale an Form, Größe und Struktur charakterisieren (vgl. Bade-Becker, 2008, S. 1):

- hinsichtlich der Form über die Merkmale Vollzeit- oder Teilzeitstudium; Präsenz-, Fern- oder blended learning-Studium

- hinsichtlich der Größe über den Studienumfang und die Studiendauer, gemessen in Stundenaufwänden, ECTS-Punkten, Monaten und Jahren;
- hinsichtlich der Struktur über die innere Struktur (z. B. modularer Studienaufbau) sowie äußere Zusammenhänge wie die Stellung des Studienangebots in einem übergeordneten System und die Anschlussfähigkeit des Studiums;
- hinsichtlich der Einordnung in das Berechtigungssystem als abschlussbezogen und nicht abschlussbezogen sowie
- hinsichtlich der Zugangsbedingungen und der zu erwerbende Abschlüsse einschließlich der hierfür erforderlichen Leistungsnachweise.

In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich jedoch der schon erwähnte geringe Grad an Standardisierung. Die Ursachen für diese Situation sind vielfältig. Eine nicht unwesentliche liegt in den zum Teil sehr unterschiedlichen Formulierungen in den Hochschulgesetzen der Länder, die die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung regeln. Hierbei ist zu erkennen, „dass die jeweils möglichen Weiterbildungsformate, d. h. Angebotsformen, nicht auf einem einheitlichen Verständnis beruhen bzw. nicht einheitlich benannt werden.

Es finden sich im Wesentlichen die folgenden Begriffe:

- weiterbildender (Master-)Studiengang,
- weiterbildendes Studium,
- Kontaktstudium,
- Postgraduale Studiengänge (Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien)“ (Bade-Becker, 2008, S. 1).

In einzelnen Hochschulgesetzen – aber vor allem in der Praxis – kommen weitere Angebotsformen wie Einzelveranstaltungen, Tages- und Wochenlehrgänge sowie Tagungen und Kongresse vor.

Trotz der unterschiedlichen Benennung der Formate in den einzelnen Hochschulgesetzen und auch einer Vermischung der Begrifflichkeiten sind die Zielsetzungen des *weiterbildenden Studiums* und des *Kontaktstudiums* sehr ähnlich beschrieben; in der Praxis werden beide Bezeichnungen häufig synonym verwendet für Angebote, die strukturell ähnlich sind. Diese Angebote sollen dazu beitragen, Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anzupassen, den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes zu erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen zu entwickeln.

Der Zugang gemäß den Hochschulgesetzen steht zumeist Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. In der Regel schließt ein solches Studium mit der Vergabe eines Zertifikates ab, ohne dass die hierfür erforderlichen Leistungsnachweise verbindlich definiert sind. Auf dieser Basis sind die Ausgestaltung der Zugangsregeln, die Struktur der Angebote und die Benennung der Abschlüsse in den Ländern uneinheitlich und in vielfältiger Form geregelt.

Diese relativ offenen und eher weichen Regelungen sind in den 1970er Jahren formuliert worden und Ausdruck der Propagierung einer Öffnung der Hochschulen. Sie haben ihren Ursprung im Hochschulrahmengesetz von 1976 und fanden in der Folge Eingang in die jeweiligen Hochschulgesetze der Länder.

Auffällig ist der insgesamt geringe Regelungsgrad in den Gesetzen oder zugehörigen Verordnungen. Es fehlt an den wesentlichen, oben genannten Merkmalen einer Standardisierung, die ein Format ausmachen: zeitlicher Umfang, Dauer in Semestern, Monaten oder Studienjahren, innere Organisation, äußere Zusammenhänge, die Anschlussfähigkeit zu anderen Angeboten sowie die Regelung von Zugang und Abschluss des Studiums.

Postgraduale Studiengänge bzw. weiterführende Studiengänge sind – neben den oben genannten älteren Formaten – entsprechend der Benennung im Hochschulkompass der HRK die konsekutiven Masterstudiengänge, die Doktoratsstudiengänge und die weiterbildenden Masterstudiengänge. Obwohl letztere zu dieser Kategorie gezählt werden, haben die postgradualen Studiengänge mit der wissenschaftlichen Weiterbildung nur eine geringe Schnittmenge.

Der mit dem Bologna-Prozess neu eingeführte *weiterbildende Masterstudiengang* ist formal den anderen Masterstudiengängen gleichgestellt und spielt für die wissenschaftliche Weiterbildung eine zunehmend wichtige Rolle; hierauf wird weiter unten noch eingegangen.

Praktische Ebene: Bestehende Formate und ihre Anwendung

Auf die Frage, welche Formate in welcher Ausprägung und Häufigkeit bei den Angeboten der Hochschulen zur Anwendung kommen, geben zwei aktuelle empirische Studien interessante Auskünfte.

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten „Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ (Hanft/Knust 2007) erfolgte im Jahr 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland (Faulstich u. a. 2007).

„Im Rahmen der Internetrecherche konnten 4.701 Angebote ermittelt werden, bei denen Angaben zur *Dauer* in Unterrichts- bzw. Zeitstunden zu finden sind.“ Die Ergebnisse zeigen, „dass knapp acht von zehn Veranstaltungen der Kategorie „kurzfristig“ (≤ 40 Std.) zugeordnet werden können (wobei rund 33 Prozent weniger als 10 Std. aufweisen) und lediglich etwas mehr als zwei von zehn Veranstaltungen als „langfristig“ (> 40 Std.) zu klassifizieren sind“ (ebd. S. 131). Wobei von den Angeboten mit mehr als 40 Stunden Umfang etwas mehr als die Hälfte einen Umfang von mehr als 160 Stunden aufweist.

Weiterhin „zeigt sich, dass rund 85 Prozent der 6.555 untersuchten Angebote auf einen *Zeitraum* von weniger als einem Jahr ausgelegt sind; 11 Prozent der Angebote erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während etwas mehr als 3 Prozent der Angebote mehr als zwei Jahre umfassen“ (ebd.).

Bei der *Veranstaltungsform* dominieren die Präsenzveranstaltungen: „Knapp neun von zehn Angeboten wurden ausschließlich als Präsenz-Veranstaltungen durchgeführt (ebd. S. 133).

Bei insgesamt 7.029 untersuchten Angeboten ergaben sich bei 2.757 Angaben zum zu erwerbenden *Abschluss*: „Neben den Studiengängen mit dem Abschluss der Graduierung (21,44 Prozent) können bei 44,32 Prozent der Angebote Zertifikate der Hochschule erzielt werden und bei 26,62 Prozent Teilnahmebescheinigungen“ (ebd. S. 143). Ein Zertifikat kann demnach in 37 Prozent der Fälle über eine Abschlussarbeit und in 33 Prozent der Fälle über eine Klausur bzw. einen Test mit Kolloquium erreicht werden (ebd.).

Damit sind mehr als 80 Prozent der Angebote nach dieser Studie als kurzfristig zu charakterisieren: ihre Dauer ist zu 80 Prozent unter 40 Std., bei rund 33 Prozent sogar unter 10 Std., ihre Laufzeit ist zu 85 Prozent geringer als ein Jahr und sie schließen zu rund 72 Prozent mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem Zertifikat ab.

Aus der ebenfalls vom BMBF finanzierten und von der HIS GmbH durchgeführten Studie „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland“ (Minks u. a. 2011), mit der unterschiedliche Typen von Studienangeboten untersucht wurden, ergeben sich für die Formate „Zertifikatsangebote“ und „Berufsbegleitende Masterstudiengänge“ folgende Ergebnisse:

Von den Zertifikatsangeboten (bei denen nicht wie in der Länderstudie Deutschland zwischen Teilnahmebescheinigung und Zertifikat unterschieden wird) sind 74 Prozent auf einen *Zeitraum* von unter einem Jahr angelegt; 7 Prozent dauern ein bis zwei Jahre und lediglich 2 Prozent länger als zwei Jahre. Die *Dauer*, über die sich die Kurse erstrecken, reicht von weniger als einer Woche bis zu mehr als zwei Jahren (ebd. S. 47 ff.). Die Masterstudiengänge haben zu 63 Prozent eine Laufzeit bis 2 Jahren und zu 25 Prozent zwischen 2 und 3 Jahren (ebd. S. 39).

Bei insgesamt 2.719 untersuchten Zertifikatsangeboten (ohne Fernuniversität Hagen) und 691 berufsbegleitenden Masterstudiengängen ergeben sich somit 80 Prozent Abschlüsse mit einem Zertifikat und 20 Prozent mit einem Master.

Die Ergebnisse der Länderstudie Deutschland zeigen zum Thema *Zugangsvoraussetzungen* ein sehr differenziertes Bild: „Bei lediglich 37,59 Prozent der 7.029 Angebote konnten Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen ermittelt werden. Insgesamt 396-mal werden ausdrücklich keine Voraussetzungen gefordert (14,99 Prozent). Bei 2.246 Angeboten hingegen werden häufig mehrere Kriterien zugleich genannt, die erfüllt sein müssen, um an den entsprechenden Angeboten teilnehmen zu können. Ein Hochschulabschluss wird in mehr als 46 Prozent dieser ermittelten Angebote vorausgesetzt. In einigen Fällen kann jedoch der Hochschulabschluss durch andere Voraussetzungen ersetzt werden“ (Faulstich u. a. 2007, S. 141).

Bei weiterbildenden Studiengängen setzen die Anbieter bei 489 der recherchierten 591 Studiengänge einen Hochschulabschluss voraus (d. h. in fast 83 Prozent der Fälle). „Dieser ist zudem mit weiteren Qualifikationen (i. d. R. Berufserfahrung und zudem Sprachkenntnisse und/oder eine bestandene Eignungsprüfung) verbunden. Die Hochschulzugangsberechtigung wird bei rund 10 Prozent der weiterbildenden Studiengänge vorausgesetzt. Nur in wenigen Fällen (1,4 Prozent) wird die Hochschulzu-

gangsberechtigung explizit über den nicht-traditionellen Weg als Zugangsvoraussetzung beschrieben“ (ebd.).

In der HIS-Studie werden aufgrund der „mangelhaften“ Datenlage für die Zertifikatskurse keine Angaben über explizite *Zugangsvoraussetzungen* gemacht; stattdessen wird danach typisiert, ob das Angebot „Akademiker(innen) und/oder Berufserfahrene (inkl. Beruflich Aus- und Fortgebildete) sichtbar als Zielgruppe ausweist“ (Minks u. a. 2011, S. 26). Somit ergeben sich für die 4091 erfassten Zertifikatskurse folgende Zielgruppen: knapp 21 Prozent der Angebote richten sich an Berufserfahrene und Akademiker/innen gleichermaßen, 20 Prozent richten sich ausschließlich an Berufserfahrene, 3,5 Prozent ausschließlich an Akademiker/innen und bei 56 Prozent der Angebote ist keine explizite Angabe dieser Art gemacht worden (ebd. S. 25).

Bei aller Vorsicht bezüglich der Vergleichbarkeit der beiden Studien aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsdesigns ergeben sich bei den hiergenannten Angebotstypen bezogen auf die Merkmale Dauer, Zeitraum bzw. Laufzeiten, Zugangsvoraussetzungen und erzielbare Abschlüsse sehr ähnliche Ergebnisse.

Bezogen auf die Angebote unterhalb einer Graduierung kann festgehalten werden:

1. Sie stellen im Gesamtangebot das mit weitem Abstand größte Kontingent.
2. Die Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen sind vielfältig und wenig formalisiert, berücksichtigen die gesetzlichen Vorgaben und häufig auch die berufliche Vorerfahrung und bieten damit eine relative Öffnung gegenüber Interessenten ohne Hochschulabschluss.
3. Ein großer Anteil der Angebote richtet sich jedoch vorrangig oder gar ausschließlich an Hochschulabsolventinnen und -absolventen; mit längerer Laufzeit steigt dieser Anteil an.
4. Die Verwendung der Begrifflichkeiten für Formate ist vielfältig und uneinheitlich und es fehlt häufig an Regelungen für Leistungsnachweise und die daran gekoppelte Vergabe von Abschlüssen.
5. Die ermittelten Angaben über Umfang und Laufzeit dieser Angebote weisen eine große Spannweite auf und es fehlt daher auch an einem einheitlichen Bezug zu den Formaten und Abschlüssen.

Dies führt zu dem Ergebnis, dass der weitaus größte Teil der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich die der kurz- bis mittelfristigen Seminarreihen, Kontaktstudien und Weiterbildenden Studien mit Teilnahmebescheinigung oder Zertifikat (bisher) mit einem sehr geringen Grad an Standardisierung auskommt. Und es stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen und Intentionen zu dieser Entwicklung geführt haben und ob es Gründe und Bedarf gibt, an den bestehenden Regelungen etwas zu ändern.

Bildungspolitische Ebene: Welchen Zweck erfüllen Formate?

In der Tradition wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen seit deren Regelung im Hochschulrahmengesetz sind Angebote unterhalb einer Graduierung die weit

überwiegend praktizierte Form unabhängig von deren jeweiligen zeitlichen Umfang. Die Begründungen für wissenschaftliche Weiterbildung werden insbesondere aus den veränderten sozio-ökonomischen Strukturen und einer rapiden Veränderung der Arbeits- und Berufswelt durch den wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt abgeleitet.

Zu solchen eher beruflich orientierten Angeboten kommen die der allgemeinen Weiterbildung, die einem individuellen Bildungsinteresse dienen und nicht an beruflicher Verwertbarkeit ausgerichtet sind. „Die Funktionen, die Zertifikatskurse für ihre Nutzer(innen) haben können, sind vielfältig; sie reichen von beruflich erforderlichen Qualifikationsnachweisen über Teilqualifikationen für ein beabsichtigtes Studium bis hin zu rein intrinsisch motiviertem Lernen, bei dem das erworbene Zertifikat für die/den Nutzer(in) möglicherweise nebensächlich oder völlig bedeutungslos ist“ (Minks u. a. 2011, S. 42). Immer jedoch sind die Intentionen der inhaltlichen Ausrichtung, einer erwachsenengerechten Didaktik sowie die dem Zeitbudget der Teilnehmerinnen und Teilnehmern angemessenen Angebotsformen gegenüber einer Graduierung oder einer strengen Regelung von Zugang und Abschluss vorrangig. So können die Anbieter mit einem Höchstmaß an Flexibilität auf inhaltliche Interessen und zeitliche Rahmenbedingungen der Abnehmerseite eingehen. „Dies ist konsequent, da Weiterbildung eine Verkopplung unterschiedlicher, miteinander vernetzter Teilsysteme von Bildung und Gesellschaft ermöglicht und daher nicht vorrangig der Wissenschaftssystematik verpflichtet ist, sondern eher orientiert ist an gesellschaftlichen Problemlagen“ (Faulstich 2005, S. 204).

Daher ist die innere Struktur der Angebote unterhalb einer Graduierung häufig als Lehrgang konzipiert und nicht modularisiert. Es besteht selten die Möglichkeit, einzelne Abschnitte dieser Angebote separat zu belegen. Dieses didaktische Prinzip führt zu einer Geschlossenheit der Lernergruppe über den gesamten Zeitraum des weiterbildenden Studiums und ermöglicht so die gemeinsame Bearbeitung der dem Angebot zugrundeliegende Problemlage auf wissenschaftlicher Basis. Eine studienbegleitende Projektarbeit, die häufig auch als Leistungsnachweis für die Erlangung des Zertifikates dient, hat wesentlichen Anteil an dem intendierten Praxistransfer. Zudem fördert diese Angebotsform den sozialen Zusammenhalt der Teilnehmenden untereinander und dient somit dem Aufbau langfristig angelegter Netzwerke in der beruflichen Praxis (vgl. Heidbreder/Zinn 2006, S. 109). Das Format Weiterbildendes Studium bzw. Kontaktstudium mit Zertifikatsabschluss erfährt, und dies zeigen auch die Ergebnisse der beiden zitierten Studien, eine hohe Akzeptanz auf der Abnehmerseite. Die Gründe hierfür liegen möglicherweise in der beschriebenen inneren Struktur dieser Angebote und dem für Berufstätige vertretbaren bzw. leistbaren zeitlichen Aufwand bei gleichzeitig fundierter Behandlung eines Themenbereiches.

Die formale Gestaltung der Angebote stand also bis vor kurzem nicht im Vordergrund der Angebotserstellung. Diesbezüglich führte die wissenschaftliche Weiterbildung im Verhältnis zu den grundständigen Studienangeboten ein Nischendasein mit einer relativen Eigenständigkeit und mit einer inhaltlichen Ausrichtung, bei der die Einhaltung verbindlicher Standards eher hinderlich gewesen wäre.

Entscheidenden Einfluss auf die Debatte um die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung brachte der sogenannte Bologna-Prozess mit der Einführung gestufter Studiengänge und in diesem Zuge auch des weiterbildenden Masterstudiengangs. Erstmals kann mit einem Studienangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ein akademischer Abschluss erworben werden; allerdings ist dieses Format strengen Anforderungen der Gestaltung und Akkreditierung unterworfen.

Dies führte unweigerlich zu der Frage nach dem Stellenwert der traditionellen Formate und insbesondere zu deren Anschlussfähigkeit an das neue Format des Masters.

So fordert der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“, dass die Umstellung auf die neuen (gestuften) Studienstrukturen so erfolgen muss, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können. „Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen, muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Bildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesen Rechnung tragen zu können“ (Wissenschaftsrat 2006a, S. 65).

Mit dieser intendierten Annäherung der wissenschaftlichen Weiterbildung an die Struktur der neuen Studienformate erwächst die Notwendigkeit der Formulierung und Festlegung von Standards, auch und gerade für Angebote unterhalb der neuen Studienabschlüsse. Rein formal bedeutet dies, dass die bisherigen Weiterbildungsangebote im Hinblick auf Kompatibilität im neuen Studiensystem so gestaltet werden müssen, dass sie den Anforderungen der Gestaltung von Modulen entsprechen. Folglich empfiehlt die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), dass auf „dem Weg der Modularisierung und der Eingliederung vorhandener Angebote in das ECTS“ vorangeschritten werden sollte, mit der Konsequenz der „Entwicklung von Standards für die Vergabe von Zertifikaten“ (DGWF 2005, S. 10). Folgt man dieser Argumentation, so erfährt wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Reform der Studienstruktur eine konsequente Modularisierung und damit auch eine Abschlussbezogenheit der Angebote.

Perspektiven: Nutzen und Nachteile einer stärkeren Standardisierung

Der Nutzen einer Standardisierung über eine Modularisierung besteht für *Abnehmer* darin, dass die Angebote transparenter und vergleichbarer würden, sowohl bezogen auf die einzelnen Angebote als auch zwischen den Anbietern. Außerdem entsteht die Möglichkeit, flexiblere Teilzeitformen zu realisieren, die bessere Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten eröffnen und somit individuelle Lernwege ermöglichen. Dadurch, dass Abschlüsse auch Anschlüsse schaffen, würde die Durchlässigkeit erhöht. Module könnten demgemäß „wie Bausteine zu einem Gesamtabschluss zusammengesetzt werden. Entscheidend für die alternativen Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Module sind nicht Wissensbruchstücke“ (Faulstich 2005, S. 212). Außerdem würde die formale Verwertbarkeit der Abschlüsse klarer hervortreten, was insbesondere für arbeitsmarktrelevante Angebote gilt (vgl. Ba-

de-Becker 2008, S. 7). Zielsetzung einer angemessenen Standardisierung wäre daher, dass Module „in diesem Konzept auf einen Arbeitszusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates“ sind (Faulstich 2005, S. 212).

Für die *Anbieter* läge der Nutzen eines modularen Aufbaus der Angebote insbesondere in den Möglichkeiten einer systematischen Verknüpfung zwischen den Studienangeboten und zwar innerhalb der weiterführenden als auch zu den grundständigen Angeboten, zwischen den Angeboten einzelner Hochschulen und zur beruflichen Weiterbildung (vgl. DGWF 2010, S. 3). Hierin liegt für die Hochschulen die Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens. Auch der Wissenschaftsrat sieht diese Chancen und formuliert in seinen „Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems“, dass „das Potenzial des Systems gestufter Studiengänge, neue Abfolgen von Ausbildung und Berufstätigkeit möglich zu machen, deutlicher akzentuiert werden“ muss. „Nicht der Bachelor alleine, sondern der Bachelor kombiniert mit einem vielfältigen Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung, soll künftig die typische Qualifikationsgrundlage hoch qualifizierter Arbeitskräfte sein“ (WR 2006 b, S. 80).

Mit der verstärkten Standardisierung und Abschlussbezogenheit wächst für die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung ihrer Intentionen durch die stärkere Verschulung der Studienprozesse, die Dominanz einer beruflichen Orientierung und des Verlustes der inhaltlichen und didaktischen Besonderheiten bisheriger Formate zugunsten einer formalisierten Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Module. Inhaltlich entsteht ein Veränderungsdruck weg vom Problembezug hin zu einem Disziplinbezug. Für die Anbieterseite ergibt sich dadurch die Situation, nicht mehr so flexibel auf spezielle Nachfragen reagieren zu können. Die oben beschriebenen besonderen Merkmale des Lehrgangsprinzips der weiterbildenden Zertifikatsangebote wären bei einer Modularisierung gefährdet bzw. nur mit erhöhtem Beratungs- und Betreuungsaufwand realisierbar.

Bezogen auf den weiterbildenden Masterstudiengang besteht außerdem die Gefahr einer Exklusivität dieses Formates. Insbesondere Fakultäten, die in der Regel Träger eines solchen Angebotes sind, sehen in einem Studiengang das adäquate Format auch für die Weiterbildung.

Aus den Ergebnissen der beiden genannten Studien ist ersichtlich, dass die Zahl der weiterbildenden Masterstudiengänge kontinuierlich ansteigt.

Aufgrund der Zugangsregelungen bleibt die Personengruppe ohne ersten Hochschulabschluss außen vor. In Ausnahmefällen können jedoch die Landeshochschulgesetze vorsehen, dass an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann (KMK 2010, S. 4). Die Zulassungsregelungen vieler Angebote relativieren jedoch die propagierte Öffnung der Hochschulen: sie „stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre alte 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“ (Faulstich u. a. 2007, S. 141).

Für den Masterabschluss werden unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss i. d. R. 300 ECTS-Punkte benötigt. Davon kann bei entsprechender Qualifikation der Studierenden im Einzelfall abgewichen werden. Das gilt auch dann, wenn nach Abschluss eines Masterstudiengangs 300 Leistungspunkte nicht erreicht werden (ebd., S. 3). Diese Regelung und ihre angemessene Umsetzung in Anerkennungsverfahren wird an Bedeutung gewinnen, wenn zunehmend Absolventen von Bachelorstudiengängen nach einer ersten Berufsphase in die weiterbildenden Masterstudiengänge kommen, die häufig weniger als 120 Kreditpunkte vergeben (vgl. Vogt 2009, Banscherus 2009).

Der Master wird trotzdem nicht das Maß aller Dinge für die weiterbildenden Studienangebote sein. Nachfrageorientierung, Vielfalt der Zielgruppen, berufliche Problemlagen, Forschungspotential der Hochschule sowie die für Berufstätige notwendige zeitliche und inhaltliche Flexibilität erfordern eine Pluralität von Programmen und können nicht auf einen Angebotstypus reduziert werden. Vielmehr ist diese Pluralität ein wichtiges Profilvermerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern, die sich eher auf eine Zielgruppe und eingegrenzte Angebotstypen beschränken können (vgl. Christmann 2006).

Die Sicht auf die notwendige Entwicklung der Formate gekoppelt mit dem Ziel der Erhaltung wichtiger Vorteile traditioneller Formate kommt in den „Empfehlungen der DGWF zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ zum Tragen (DGWF 2010). Sie plädiert für eine maßvolle Systematisierung und Standardisierung, bei der „die Vielfalt der vorhandenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen nicht eingeschränkt werden“ (ebd. S. 7). So sei eine Vereinheitlichung der traditionellen Formate im Hinblick auf zeitlichen Umfang, Zugang, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung denkbar, ohne diese Vielfalt zu gefährden. Dadurch wird möglich, „dass die Kumulierung „kleinerer“ Formate zum Abschluss eines Zertifikatsstudiums führen bzw. innerhalb dessen als bereits erbrachte Leistungen anerkannt werden kann. Zertifikatsstudien wiederum können als Bestandteil von weiterbildenden Masterstudiengängen ihrerseits als erbrachte Studienleistungen anerkannt werden“ (ebd.). Hierbei sollten „die nach den KMK-Beschlüssen und den rechtlichen Regelungen der Länder mögliche Gestaltung des Zugangs, der Anrechnung von Qualifikationen auf fehlende Kreditpunkte sowie die Anerkennung vorgängiger Leistungen auf das Studium extensiv genutzt werden“ (ebd. S. 4). Zur praktischen Realisierung spricht die DGWF Empfehlungen aus zur Definition von Formaten und ihrer Standardisierung auf den Ebenen Zugang, Zulassung, Umfang in Leistungspunkten, Struktur, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung (ebd.).

Die Umsetzung der Empfehlungen der DGWF und des Wissenschaftsrates muss eindeutig als Aufgabe der Hochschulen gesehen werden, wobei die bildungspolitische Unterstützung der zuständigen Verbände und Gremien nicht nur hilfreich, sondern erforderlich erscheint. Die Hochschulen könnten mit der Umsetzung dieser Empfehlungen ihr Profil wissenschaftlicher Weiterbildung schärfen und einen wesentlichen Schritt zur Realisierung ihres Konzeptes zum lebenslangen Lernen vollziehen

Literatur

- Bade-Becker, Ursula (2008): Angebotsformate der wissenschaftlichen Weiterbildung – Stand der Praxis und Entwicklungsbedarf. Vortrag auf der DGWF -Tagung „Formate wissenschaftlicher Weiterbildung“ am 12.06.2008 in Oldenburg; unveröffentlichtes Manuskript
- Banscherus, Ulf (2009): Recognition of Prior Learning beim Zugang zum Masterstudium: Die Situation in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Erfahrungen; schriftliche Fassung eines Vortrages auf der WB-master-Konferenz der DGWF am 04.12.2009 an der Ruhr-Universität Bochum, www.dgwf.net/docs/Artikel%20DGWF%20wb.%20Master.pdf, Abruf am 02.03.2012
- Christmann, Bernhard (2006): Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung; in: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen 2006, Bielefeld, S. 81-91
- DGWF (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf
- DGWF (2010): Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Faulstich, Peter (2005): Risiko als Chance. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als Hochschulaufgabe im Kontext von Modularisierungs- und Akkreditierungsprozessen, in: Jütte, Wolfgang, Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster, S. 199-213
- Faulstich, Peter; Graebner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca: (2007) Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf. Abruf: 02. Januar 2012
- Hanft Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): (2007) Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf. Abruf: 02. Januar 2012
- Heidbreder, Bärbel; Zinn, Christa (2006): Das Format Weiterbildendes Studium: Merkmale, Praxis und bildungspolitische Einordnung, in: DGWF Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2006, S. 108-113
- KMK (2010) Kultusministerkonferenz : Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010
- Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule 11/2011, Hannover
- Vogt, Helmut (2009): Einführung in das Thema der Tagung; Eröffnung der WB-Master-Konferenz der DGWF am 04.12.2009 an der Ruhr-Universität Bochum; www.dgwf.net/docs/0330-091204.pdf, Abruf am 02.03.2012
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Bonn. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf. Abruf: 02. Januar 2012
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Bonn. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7083-06.pdf. Abruf: 02. Januar 2012

Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung

Maren Kreutz, Simone Wanken, Rita Meyer

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung wird einerseits auf der programmatischen Ebene nationaler und supranationaler bildungspolitischer Positionierungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Auch in der Praxis von Arbeit und Beruf kommt ihr angesichts eines drohenden Fachkräftemangels ein immer höherer Stellenwert zu. Andererseits ist die wissenschaftliche Weiterbildung weder in inhaltlicher Perspektive noch in ihrer institutionellen Ordnung eindeutig bestimmt. In dem Beitrag werden unterschiedliche Formen der Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung reflektiert und es wird anhand von Thesen auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen Implementierung von Organisationsstrukturen an Hochschulen verwiesen.

Institutionelle Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Zuge der angestrebten Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Weiterbildung erfahren wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht nur für diejenigen, die bereits ein Studium absolviert haben, sondern darüber hinaus auch für die Zielgruppe berufserfahrener Lernender einen Bedeutungszuwachs. Gerade für diese heterogene Gruppe gibt es allerdings bisher kaum adäquate Studienangebote. Angeschoben durch bildungs- und hochschulpolitische Programme ist die Anzahl von Pilotprojekten und Modellversuchen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar in den letzten Jahren deutlich angestiegen, es fehlt jedoch an institutionalisierten, auf Dauer gestellten Studienangeboten. Insgesamt ist festzustellen, dass der gegenwärtig zu verzeichnende Wachstums- und Ausbauschub hochschulischer Weiterbildungsangebote noch nicht zu einer flächendeckenden organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem geführt hat (vgl. u. a. Herm et al. 2003; Bredl et al. 2006; Hanft/Knust 2007), obwohl sich derzeit umfassende Wandlungsprozesse in der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung vollziehen.

Einige Universitäten haben sich bereits als Weiterbildungsanbieter profiliert, andere hingegen bleiben hinter der Anforderung wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe zu gestalten, zurück. Vor dem Hintergrund der formal bereits durchgesetzten Öffnung des Hochschulsystems ist zudem zu konstatieren, dass faktisch nur sehr wenige beruflich Qualifizierte an weiterbildenden Studienprogrammen teilnehmen: Der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur beträgt bundesweit im Durchschnitt nur 1 Prozent (vgl. Freitag 2009). Angesichts dieser „Henne-Ei-Problematik“ – den geforderten strukturellen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung einerseits und den bisher geringen Studierendenzahlen der erweiterten Zielgruppe andererseits – stellt sich die Frage, wie wissenschaftliche Weiterbildungsangebote langfristig organisational in die Hochschulstrukturen eingebunden werden können und welche Herausforderungen und Problemstellungen mit der nachhaltigen Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Organisationsstrukturen der Hochschulen verbunden sind.

Die Universitäten sind aufgrund der Öffnung der Hochschulen durch die neuen Zugangsregelungen für berufstätige Studierende nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienmodelle zu entwickeln, sondern mehr denn je auch faktisch damit konfrontiert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren. Dabei fehlt es an strategischen Vorgaben und Empfehlungen, infolgedessen die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation sowie die prüfungstechnische und finanzielle Abwicklung dieser neuen Programme auf der Ebene der Hochschulen im Rahmen unterschiedlichster Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung individuell ausgestaltet werden. Die Wahl einer angemessenen Organisationsform innerhalb der Institution Hochschule, d. h. die Ausbildung eines Regelsystems, das eine bestimmte soziale Ordnung hervorruft, bildet indes eine wesentliche Voraussetzung zur langfristigen Etablierung hochschulischer Weiterbildungsprogramme.

Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird erst dann „den gesetzlichen Auftrag erfüllen (...), wenn sie eine Organisationsform hat, die entsprechende Handlungskompetenz beinhaltet“ (Wilkesmann 2010, S. 33). Bedingt durch verschiedene bildungspolitische Vorgaben (vgl. HRK 1993) und die Organisationsentwicklungsstrategien der einzelnen Hochschulen, aber auch durch die veränderten Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich diese in ihrer organisationalen Verfasstheit verändert. Im Zuge der Hochschul- und Bildungsreformen wurden die Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung von „intermediäre(n) Betriebseinheiten der Hochschulen mit wissenschaftlichen und dienstleistenden Aufgaben“ (DGWF 2010, S. 1 f.) übernommen. Gegenwärtig befinden sich die Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung in pluralen und fortwährenden Ausdifferenzierungsprozessen (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung (eigene Darstellung)

Für die staatlichen Hochschulen in Deutschland steht die Frage im Vordergrund, ob die wissenschaftliche Weiterbildung in der Hochschule verbleibt oder von einem auszugründenden Institut übernommen werden kann (vgl. Kiefer/Spiller 2004). Zu unterscheiden sind dabei in erster Linie hochschulinterne Einrichtungen und sogenannte „An-Institute“ der Hochschulen, die der Hochschule angehören aber organisatorisch und rechtlich eigenständig sind (vgl. DGWF 2010; Hanft/Knust 2007). Eine hochschulinterne Einrichtung (z. B. Zentralstelle für Weiterbildung) untersteht i. d. R. der Hochschulleitung und ist in das Leitbild der Hochschule integriert. Die Entscheidungskompetenz bzgl. der Angebotsgestaltung liegt entweder bei der Zentralstelle oder den jeweiligen Fachbereichen und der Hochschulleitung. Darüber hinaus kann die zentrale Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung auch von einer Koordinationsstelle übernommen werden. Da es sich in diesem Fall um eine Organisationsform mit ausschließlich koordinierender Funktion handelt, obliegt dieser z. B. nicht die Auswahl und/oder Umsetzung der Angebote.

Die Ausgründung eines An-Instituts der Hochschule kann gegenüber einer hochschulinternen, zentralen Einrichtung folgende Vorteile haben:

- Umgehung verwaltungsrechtlicher Restriktionen und Unabhängigkeit von dem öffentlichen Dienstrecht z. B. Haushaltsrecht, Besoldungsrecht und zahlreichen Verordnungen einer Körperschaft des öffentlichen Rechts
- Risikominimierung durch Wahl einer entsprechenden Rechtsform z. B. e.V., (g)GmbH
- Flexibilisierung und Vereinfachung der Schaffung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung inkl. der Möglichkeit, Anreize für Dozierende, aber auch für die Hochschule zu schaffen

Als eigenständige Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung schließen An-Institute o.ä. häufig Kooperationsverträge mit Hochschulen, innerhalb derer z. B. die Vermarktung, die finanzielle Abwicklung sowie die Prüfungsorganisation der Weiterbildungsprogramme individuell geregelt werden (vgl. u. a. Wilkesmann 2010). In der Praxis sind entsprechende Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung bereits in vielfältigen Ausprägungen vorhanden. Aktuelle Beispiele bilden neben der *Lake Constance Business School (LCBS) GmbH* der Fachhochschule Konstanz, die bereits auf eine lange Angebotstradition zurückblicken kann, auch die *Ruhr Campus Academy (RCA) gGmbH* der Universität Duisburg-Essen.

Darüber hinaus lassen sich die Einrichtungsformen funktional in *dienstleistende* Einrichtungen und *wissenschaftliche* Einrichtungen und ihre jeweiligen Mischformen differenzieren. Die DGWF und auch die KMK sprechen sich für eine interne Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung aus, da die wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre von der Hochschule wahrzunehmen ist (vgl. DGWF 2010; KMK 2001). Innerhalb des deutschen Hochschulbereichs bilden das *Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW)* der Universität Augsburg sowie das *Center für Lebenslanges Lernen (C3L)* der Universität Oldenburg Beispiele für entsprechende Einrichtungen.

Mit der Schaffung eines hochschulinternen Weiterbildungszentrums verbinden sich nicht nur erhebliche Chancen der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern diese Faktoren können zugleich auch als Voraussetzung für die dauerhafte Institutionalisierung von Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen gewertet werden:

- Gleichberechtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu Lehre und Forschung
- Schaffung von Rahmenbedingungen Profilschärfung im Sinne einer „corporate identity“ und zur Entwicklung einer Programmstruktur
- Ggf. Aufhebung der Trennung von grundständigem und weiterbildendem Studium (z. B. in der Nutzung der Infrastruktur der Hochschule, organisierte Form der Studienberatung)
- Verknüpfung der universitären Handlungsfelder Weiterbildung und Hochschuldidaktik (z. B. durch die Qualifizierung des Personals, Nutzung von Angeboten des E-Learnings)
- Etablierung der Hochschule als Weiterbildungsanbieter (z. B. Förderung von Öffentlichkeitsarbeit sowie interner und externer Transparenz)
- Entwicklung eines Leitbilds für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Ausdifferenzierung klarer Funktions- und Zuständigkeitsregelungen
- Unterstützung und Entlastung der Fachbereiche und Lehreinheiten im Zuge der Planung, Organisation und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Als beratende Institution im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung kann ein Beirat eingerichtet werden, der die Hochschule und ihre Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Fragen des hochschulischen Gesamtkonzepts berät. Dieser Beirat könnte sowohl aus Vertretern einzelner Fächer, wissenschaftlichen Ex-

perten, Kooperationspartnern aus außeruniversitären Einrichtungen und Vertretern von Weiterbildungsteilnehmern der Hochschule bestehen.

In jüngerer Vergangenheit ist ein weiterer Entwicklungstrend im Bereich der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung zu konstatieren. Hierbei rücken insbesondere private Hochschulen und Akademien in den Mittelpunkt, die sich „auf zukunftsweisende Art im Bereich der Weiterbildung engagieren und mit interessanten, wegweisenden Organisationsstrukturen, Programmen und didaktischen Modellen aufwarten“ (Faulstich et al. 2007, S. 154). Allen voran die *Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)*, die im Jahre 2008 als wissenschaftliche Hochschule mit Universitätsrang staatlich anerkannt wurde. Weitere private Hochschulen bzw. Weiterbildungsakademien, die ihren Fokus speziell auf das Angebot berufsintegrierter und praxisorientierter Studienmodelle richten, sind z. B. die *Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB)* sowie die *Weiterbildungsakademie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen (RWTH International Academy)*.

Jenseits dieser theoretischen Überlegungen und Praxiseinblicke ist allerdings zu konstatieren, dass der gegenwärtig hohe Diversifizierungsgrad der Organisationsformen (noch) nicht zu einer Profilschärfung und langfristigen Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulsystem beigetragen hat.

Thesen zur nachhaltigen Implementierung der Hochschulweiterbildung als Strategie Lebenslangen Lernens

Die nachfolgenden Thesen basieren neben den o. a. theoretischen Ausführungen auch auf der Grundlage von Erfahrungen und Erkenntnissen, die im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten¹ an der Universität Trier gesammelt werden konnten.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung ist als Kernaufgabe aufzugreifen und zu institutionalisieren.

Empirische Studien belegen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung hinter den Handlungsfeldern von „Lehre“ und „Forschung“ zurücksteht (vgl. Faulstich/Oswald 2010). Bereits in der Vergangenheit wurden diese Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen nur „lückenhaft“ (KMK 2001, S. 3) wahrgenommen, dieses kann nach wie vor bestätigt werden. Die Etablierung der weiterbildenden Angebotsstruktur deutscher Hochschulen vollzog sich bisher weitestgehend durch Pilotprojekte, die eine nachhaltige Implementierung i. d. R. nicht gewährleisten können. Eine fortwährende Etablierung setzt jedoch langfristige finanzielle Absicherung voraus, denn die Aufwendungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nur durch langfristige Planungs- und Organisationsstrukturen und durch stabile Beschäftigungsverhältnisse zu ermöglichen.

2. Langfristige Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung setzen ihre Einbindung in das organisationale Entwicklungskonzept der Hochschulen voraus.

Das von der KMK formulierte Erfordernis „wissenschaftliche Weiterbildung mit der Hochschulausbildung inhaltlich zu verzahnen“, (KMK 2001, S. 3) ist bisher kaum an Hochschulen realisiert. Zur Schaffung nachhaltiger Angebotsstrukturen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die Hochschulen auf die Entwicklung eines strategischen Konzepts zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung angewiesen. In diesem Kontext geht es in formaler Hinsicht zum einen darum, die Weiterbildung in das organisationale Entwicklungskonzept der Hochschule einzubinden. Zum anderen muss aber auch in inhaltlicher Perspektive eine Verzahnung von Allgemein- und Berufsbildung erfolgen.

3. Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein Qualitätssicherungssystem zu entwickeln.

Die an vielen Hochschulen eingerichteten Qualitätssicherungssysteme für die grundständige Lehre sind für die Evaluation und Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung unzureichend. Mit Bezug auf die institutionelle Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung ist in der Implementierungsphase neben der Durchführungs- und Ergebnisqualität besonders die Dimension der Einrichtungs- (z. B. strategische Entwicklungsziele, Einbindung in die Hochschulstruktur) und die Angebotsqualität (Bildungsbedarfsanalyse, Adressaten und Teilnehmerbezug, adäquate Zugangsregelungen, Curriculum und Systematik) hervorzuheben (vgl. DGWF 2005).

4. Wissenschaftliche Weiterbildung erfordert die Kooperation der Hochschulen mit regionalen Bildungsträgern und der Wirtschaft.

Durch die Praxisnähe der Teilnehmer und den intermediären Status der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es naheliegend, den Theorie-Praxis-Transfer durch Kooperationen und Netzwerke mit Wirtschaft und Bildungsträgern der allgemeinen und beruflichen Bildung strukturell zu gestalten (vgl. HRK 1993). Vor diesem Hintergrund sind u. a. Kooperationen mit Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, wie den Volkshochschulen, als innovative Gestaltungs- und Entwicklungschance für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung herauszustellen. Dieses wäre z. B. im Rahmen eines trialen Weiterbildungsmodells denkbar, bei dem Hochschulen, Bildungseinrichtungen und Betriebe integrierte Lernorte eines hochschulischen Weiterbildungsprogramms sind (vgl. Autorengruppe BP@KOM 2011). Auch diese Kooperationen müssen als Aufgabe der Hochschulen wahrgenommen werden, sodass sie sich als regionale Zentren des lebenslangen Lernens entwickeln und etablieren können.

Alle hier aufgeführten Ergebnisse und offenen Fragen bedürfen einer weiteren empirischen Fundierung. Neben den organisatorischen und strukturellen Herausforderungen, die sich für Hochschulen ergeben, steht eine empirische und wissenschaftliche Analyse dieser Veränderungsprozesse seitens der Bildungsforschung aus. Sie ist gefordert, die Voraussetzungen und die Begrenzungen hochschulischer Qualifizierungsprozesse zu thematisieren.

Anmerkungen

- 1 Nähere Informationen zu den Projekten „be.päd“ (Nikolaus Koch Stiftung), „BP@KOM“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und dem Exzellenzprojekt „Trierer Cross-Mentoring-Programm“ (Exzellenzpreis des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest) unter: www.uni-trier.de/index.php?id=27781

Literatur

- Autorengruppe BP@KOM (2011): Synthesebericht im Verbundprojekt „Berufspädagog@Kompetenzerweiterung“ (BP@KOM) – bisher unveröffentlichter Bericht
- Bredl, Klaus/Holzer, Daniela/Jütte, Wolfgang/Schäfer, Erich/Schilling, Axel (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses – Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. [DGWF] (2005): DGWF-Empfehlungen. Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung, www.dgwf.net/docs/AkkW_DGWF.pdf, Stand: 03.01.2012
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. [DGWF] (2010): DGWF Empfehlungen. Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung, www.dgwf.net/docs/Empfehlung_Status_und_Personal_der_Einrichtungen_fuer_Weiterbildung_2010.pdf, Stand: 11.12.2011
- Faulstich, Peter/Oswald, Lena (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster, S. 87-164
- Freitag, Walburga (2009): „Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ – Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 03. September 2009 in Düsseldorf, www.his.de/pdf/22/HIS_Studierende_ohne_Abitur_final.pdf, Stand: 11.12.2011
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (2010): Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie, Erziehung und Sozialisation, 30 (2010) 1, S. 43-57
- Herm, Beate/Koepernik, Claudia/Leuterer, Verena/Richter, Katrin/Wolter, Andrä (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem – Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen, www.uni-tuebingen.de/uni/qz6/download/master/Hochschulen-Weiterbildung/Stifter/Studie_Prozent20Implementierung.pdf, Stand: 11.12.2011
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, www.hrk.de/de/beschlusse/109_492.php, Stand: 22.11.2011
- Kiefer, Stefanie/Spiller, Achim (2004): Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. In: Christmann, Bernhard/Leuterer, Verena (Hrsg.): DGWF Beiträge 41 – Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft, Hamburg, S. 187-197
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Standstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf, Stand: 11.12.2011

- Meyer, Rita (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen. In: Buhr, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster, S. 136-146
- Wanken, Simone/Kreutz, Maren/Meyer, Rita/Eirnbter-Stolbrink, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. Eine Schriftenreihe der Universität Trier. Heft 43
- Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 30 (2010) 1, S. 28-42

Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ulla Klingowsky

Zusammenfassung

Noch vor wenigen Dekaden stieß die Forderung, die deutschen Hochschulen sollten sich stärker auf dem Feld der Weiterbildung engagieren, innerhalb der Hochschulschulen auf wenig Resonanz. Die Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung fristeten ein Schattendasein und pädagogisches Handeln galt insgesamt als ‚semiprofessionelle‘ Tätigkeit. Weiterbildung stagnierte in der Reputationshierarchie akademischer Leistungen auf einem untergeordneten Niveau und wurde kaum als eine reguläre Aufgabe forschungsbasierter wissenschaftlicher Einrichtungen wahrgenommen (vgl. Wolter 2007: 384).

Die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung gerät seit einigen Jahren stärker in den Fokus der staatlichen Hochschulpolitik sowie der institutionellen Hochschulentwicklung. Im Jahre 1976 allmählich neben dem grundständigen Studium eingeführt, wurde die Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen (neben Forschung und Lehre/Studium) erst durch die fünfte HRG-Novelle aus dem Jahre 1998 strukturell verankert und erfährt seit dem einen programmatischen Bedeutungszuwachs (vgl. Jütte/Weber 2005: 9). Viele Hochschulen messen der universitären Weiterbildung mittlerweile eine strategische Bedeutung für ihre zukünftige Entwicklung zu.

Den Motiven für die aktuelle Konjunktur der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen dabei keineswegs immer höhere Einsichten zugrunde. Die Rolle der Weiterbildung als Medium des Transfers wissenschaftlichen Wissens in eine wissenschaftsinteressierte Öffentlichkeit ist gegenwärtig nur unzureichend qualitativ inhaltlich bestimmt. Die aktuelle Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung ist primär Teil eines sich im deutschen Hochschulsystem vollziehenden tiefgreifenden Umbruchs. Dabei gerät die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge der europäischen Hochschulreform und der damit verbundenen Reorganisation des gesamten Studiensystems in eine grundlegend veränderte Lage. „Sie rückt vom Rand in das Zentrum der Reformdiskussion“ (Faulstich 2011: 194). Obwohl sich die hochschulpolitische Wahrnehmung für die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabenfeld der Hoch-

schulen in den letzten 10 bis 15 Jahren damit fundamental verändert hat, handelt es sich semantisch doch gelegentlich um einen „leeren Signifikanten“ (Laclau 2010:65)¹.

Der Systemumbau der Hochschulen bleibt nicht ohne Folge für die wissenschaftliche Weiterbildung. Die bildungspolitisch forcierte Diskussion um Öffnung und Durchlässigkeit der Hochschulen, verbunden mit einer zunehmenden Entgrenzung der Weiterbildung, eröffnen neue Chancen für die Qualitätsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Institution und zugleich neue Herausforderungen für die Professionalisierung der in ihr beschäftigten Akteure. Die Chancen für einen nachhaltigen Bedeutungszuwachs und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung scheinen gegeben. Allerdings sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung als pure Dienstleistungseinrichtung auf dem Markt akademischer Weiterbildung einem erhöhten Konkurrenzdruck ausgesetzt. Ihre Erfolgsaussichten werden ganz maßgeblich von der Bereitschaft abhängen, Weiterbildung als öffentliche Aufgabe und strategische Herausforderung anzunehmen und den „leeren Signifikanten“ qualitativ inhaltlich zu füllen.

Will die Hochschule „die wichtigste Institution“ bleiben, „die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent“ (Plessner/Strzelewicz 1961/1985: 58) gilt, dann wird sie ihre Ansprüche mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen. Diese qualitativ anspruchsvolle Aufgabe muss durch Schaffung geeigneter Angebote und inhaltliche Ausgestaltung neuer Organisationsformen erst realisiert werden. Innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine professionelle Handlungslogik zu entwickeln, die die aufscheinende Strukturanalogie zwischen dem Verkauf einer Dienstleistung und dem Angebot von Weiterbildung durchkreuzt. Denn nur wenn spezifische hochschuldidaktische Qualitätsansprüche realisiert und eingelöst werden, kann wissenschaftliche Weiterbildung als etwas erscheinen, das sich von anderen „Dienstleistungen“ qualitativ unterscheidet. Eben weil das Marktprinzip die Differenzen nivelliert und übersieht, dass es weniger das „Wissen ist, das veraltet, als seine ökonomische Verwertbarkeit“ (Liesner 2005: 51), ist eine Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erforderlich, die ihren Qualitätsvorsprung zu nutzen versteht und die Universität als gesellschaftliches Bildungszentrum begreift.

Der Bildungswert des Wissens

Im Zentrum der angestrebten Professionalisierungsbemühung steht der der wissenschaftlichen Weiterbildung genuin eigene Gegenstand: Ein wissenschaftliches Wissen mit engem Forschungsbezug. Im Zuge der Selbstdefinition westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften, in denen Wissen zum dominanten Produktionsfaktor wird, wird das Wissen zunehmend unter Nützlichkeitsgesichtspunkten bewertet und funktional in seiner Problemlösungskraft betrachtet. „Unter Utilitaritäts- und Zeitwertgesichtspunkten wird das Wissen für die Subjekte zunehmend äußerlich. Für das Leben zu lernen bedeutet heute nicht mehr, ein Wissen zu erwerben, das für das eigene Leben bedeutsam ist, sondern ein Wissen, das überlebensdienlich, d. h. aktuell und funktional brauchbar ist.“ (Wimmer 2005: 35) Der wissenschaftlichen Weiterbildung

bleibt es vorbehalten, in diesem Zusammenhang einen Bildungswert des Wissens zu behaupten, der sich nicht von der inhaltlichen Seite auf seine funktionale Brauchbarkeit, „von dem individuellen Gebrauchswert hin zum gesellschaftliche fungiblen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.) verschiebt. Die Hochschule als ein unabhängiger öffentlicher Ort eines mit wissenschaftlichen Argumenten rational geführten Diskurses ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als interessensgebundene gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen. Diese Gegenstandsbestimmung bezeichnet den Qualitätsvorsprung von Hochschulen, über den ihre institutionellen Konkurrenten auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht oder nur teilweise verfügen und der die Professionalisierungsbemühungen inhaltliche fundieren sollte.

In dem angestrebten Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es folglich nicht um eine unsystematische und wenig zielgerichtete Ausdehnung von Weiterbildungsangeboten. Statt eine unspezifische Vielfalt von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten gegenstandsadäquate und qualitativ hochwertige didaktisch-methodische Programme entwickeln. Dabei sollten sie weniger einer Strategie beliebiger „Proliferation als vielmehr eine solche der Profilierung in der Weiterbildung“ (vgl. Wolter 2005: 259) betreiben, d. h. sie sollten an der Kernkompetenz universitärer Wissenschaft ansetzen und den Bildungswert des Wissens betonen.

Didaktische Qualitätsdimensionen wissenschaftlicher Weiterbildung

Für eine Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung ist folglich eine hohe didaktische Qualität unabdingbar, denn „die Dissemination von Wissen erfolgt in enger Verbindung mit der Generierung von Wissen, zugleich verbunden mit einer ‚selbstreflexiven Schleife‘ (E. Schäfer).“ (Wolter 2007: 395 f.) Die Thematisierung didaktischer Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist bislang eher marginal behandelt worden (vgl. die Arbeiten von Krüger 1984 und Schiefner 2010). Dennoch ist sie für die universitäre Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Wie Hanft darlegt, können die „besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen, die Berufstätige an das Lernen stellen“ (Hanft 2009: 22) als zentrale Qualitätskriterien an die wissenschaftliche Weiterbildung betrachtet werden. Allerdings darf bei der Bestimmung didaktischer Qualitätsdimensionen keinesfalls nur die mikrodidaktische Ebene der Gestaltung des konkreten Lehr-Lern-Verhältnisses fokussiert werden. Um die Qualitätsentwicklung der Institutionen zu befördern, ist eine Professionalisierung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung angezeigt, bei der drei didaktische Handlungsebenen miteinander verschränkt werden:

Auf der makrodidaktischen Ebene ist die Qualitätsentwicklung maßgeblich von der Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Regelstudienbetrieb abhängig. Oft wird übersen, dass der Bologna-Prozess weit mehr umfasst als nur gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse. Vielmehr haben sich die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses kontinuierlich erweitert. (Vgl. Wolter 2007: 392) So kam über die Studienstruktur hinaus auch das Thema des lebenslangen Lernens auf

die hochschulpolitische Agenda. Bei allen auch kritischen Erwägungen zum lebenslangen Lernen (vgl. z. B. Kessl/Richter 2005; Pongratz 2006) begründet die Idee einer strukturellen hochschuldidaktischen Kontinuität eine bedeutsame Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung: Würde das Studium als Einheit universitärer Bildungsprozesse organisiert, die auch die wissenschaftliche Weiterbildung einschließen, ließe sich die herkömmliche Differenzierung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien(-gängen) nicht länger aufrechterhalten. Bislang gibt es aber nur wenige Hinweise darauf, dass die Hochschulen die Reform der Studiengänge systematisch mit Strategien zur Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote verknüpfen.

Die Hauptaufgabe auf einer mesodidaktischen Ebene besteht darin, nicht quantitativ viele, sondern an hochschulspezifischen Wissensdomänen orientierte Weiterbildungsstudiengänge zu entwerfen und die Durchlässigkeit und Vernetzung akademischer Studien zu organisieren. Auf einer mikrodidaktischen Ebene gilt es schließlich, eine an hochschuldidaktischen Qualitätsdimensionen orientierte didaktisch-methodische Gestaltung der konkreten Lehrveranstaltungen zu realisieren.

Durch eine bildungstheoretisch fundierte Konzeption des Lebenslangen Lernens verschiebt sich insgesamt der Fokus von einer lehrerzentrierten zu einer lernerzentrierten didaktischen Gesamtstrategie: „the shift in perspective from an institutional and formal one to a learner-centred one“ (Schuetze 2004: 97). In der Redewendung „shift from teaching to learning“ drückt sich die Abkehr von einem klassischen Lehrparadigma aus, in dessen Zentrum die Frage nach den erfolgreichen Bedingungen für das Lehren stand. Die Orientierung am Lernen Erwachsener stellt eine weitreichende Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung dar, die tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebote, der Formen des Lehrens und Lernens, des Prüfens und Studierens eingreifen wird.

Akteure der universitären Weiterbildung sind meist Angehörige von Universitäten, Professoren und Forschende, die den Inhalt der Weiterbildung auch aus ihrer Forschungstätigkeit generieren. Lernende in der universitären Weiterbildung sind Personen, die mitten im Berufsleben stehen und über unterschiedliche Bildungsabschlüsse verfügen. (Vgl. Wanken u. a. 2011: 17 f.) Die zentrale didaktische Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung besteht in einer gegenstandsadäquaten Relationierung von Theorie und Praxis und einer damit verbundenen produktiven Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischen Handlungsstrategien.

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern wissensbasiertes Lernen zu ermöglichen und dabei zwei Pole miteinander zu verbinden: universitäre (wissenschaftliche) Distanz und kontextabhängige, situative (praktische) Tätigkeit. „Während berufspraktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat“ (Wittpoth 2005: 17 f.). Professionell gestaltete Weiterbildungsstudi-

engänge an Universitäten orientieren sich dann an der Wissenschaft und an den Praxisbedingungen der Arbeitswelt. Diese „Janusköpfigkeit der universitären Weiterbildung“ (Schiefner 2010: 5) verweist auf ihre beiden unterschiedlichen Referenzsysteme „Wissenschaftlichkeit“ und „Praxisorientierung“ und weist zugleich darüber hinaus. So soll die Universität via Weiterbildung „die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen“ (Koller 2005: 85).

Professionalisierungsfiguren für Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Um eine derartige Qualitätsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, bedarf es einer adäquaten Professionalisierung ihrer Akteure. Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als professionelle Einheit im Rahmen der Universitätsbildung gesehen, stellen die oben beschriebenen Qualitätsdimensionen das orientierende Kontext- und Begründungswissen für die Erarbeitung eines geeigneten Handlungsrepertoires für die in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten dar. Eine besondere Herausforderung erwächst aus dem von Faulstich et al. konstatierten Professionalisierungsdefizit der wissenschaftlicher Weiterbildung (Faulstich et al. 2007: 128). Nach wie vor rekrutiert sich das Bildungspersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie das gesamte Weiterbildungspersonal aus den verschiedensten Qualifikationswegen und -ebenen (Hippel/Tippelt 2009: 49). Obwohl das Bildungspersonal als Akteur mit „eingeschränkt-prekärer Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen bzw. für deren Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 29) gelten kann, liegen bislang keine verbindlichen Qualifizierungswege oder Regelungen über Qualitätsanforderungen vor. In der Konsequenz findet sich die Figur einer „unvollendeten Professionalisierung“ (Jütte 2008: 19) auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.² Das zu einer Profession gehörige Ineinandergreifen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz scheint als einheitlicher Prozess noch nicht konstituiert (vgl. Gieseke 1989: 18)

Um diese Entwicklung zu unterstützen, hat das Netzwerk Studienqualität Brandenburg es sich zur Aufgabe gemacht, die Professionalisierung der akademischen Lehre auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene wissenschaftlich zu fundieren und über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zu realisieren. Im Rahmen der Hochschulreform beschränkt sich auch die Aufgabe hochschuldidaktischer Weiterbildungseinrichtungen nicht mehr nur auf die Verbesserung der bestehenden Lehre. Auf der Grundlage einer subjektwissenschaftlichen Didaktik im Anschluss an Klaus Holzkamps Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1995, Ludwig 2000, 2003) wird die Relationierung von Theorie und Praxis auch in Professionalisierungsmaßnahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung zur didaktischen Prämisse. Ausgangspunkt aller Weiterbildungsangebote ist die Auffassung, wonach die Professionalisierung der akademischen Lehre nur dann zu innovativen und nachhaltigen Transformationen füh-

ren kann, wenn sie an der Praxis der Praktikerinnen und Praktiker ansetzt und erziehungswissenschaftliches Wissen dazu in Beziehung setzt. Im Zentrum der angestrebten Professionalisierungsprozesse für Beschäftigte in der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen dann die je individuellen Handlungspraxen und die sich darin manifestierenden Handlungsproblematiken, die mittels erziehungswissenschaftlicher Theorien reflektiert werden. Das Angebot nimmt den gesellschaftlichen Subjektstandpunkt der Teilnehmenden ein und unterstützt theoretisch fundierte Reflexions- und Selbstverständigungsprozesse in Auseinandersetzung mit den aktuellen Handlungs-herausforderungen.

Ziel des Professionalisierungsangebots ist die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit in Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verfügbaren Bedeutungshorizonten. (Vgl. Ludwig 2005). Hierzu werden die berufspraktischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen mit theoretisch-konzeptionellen Erkenntnissen aus der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung relationiert.³ Der Planung, Organisation und Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung liegen subjektive Begründungsfolien zugrunde, deren didaktische Handlungsprinzipien systematisch analysiert und problematisiert werden können. Auf diesem Hintergrund haben die Teilnehmer/innen Gelegenheit, erweiterte didaktische Handlungsperspektiven für die Planung, Organisation und Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu gewinnen und ihr eigenes individuelles Handeln auf unterschiedlichen theoretischen Folien zu modellieren. Die Anforderung, bereits in diesem Professionalisierungsangebot von den individuellen Handlungsproblematiken auszugehen, verweist auf einen Perspektivwechsel, der mit dem zu vollziehenden „shift from teaching to learning“ für die wissenschaftliche Weiterbildung gefordert war. Die Formen der Weiterbildung und deren Inhalte treten nicht in einen Gegensatz. Professionalisierungsprozesse von Lerninteresse und Handlungsproblematik der Lernenden ausgehend zu konzipieren, kann in der Folge zu intendierten ‚Reduktions-, und ‚Differenzierungsleistungen‘ führen.

Die Reduktionsleistung im Professionalisierungsprozess eröffnet den theoretisch fundierten Horizont für ein differenziertes Verständnis der komplexen Bedeutungs- und Interaktionszusammenhänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die dem Bildungswert des Wissens angemessenen Strukturierungsleistungen. Von großer Relevanz scheint hierbei eine Verortung des eigenen praktischen Handelns in einem gesellschaftlich-institutionalisierten Handlungsfeld. Die Differenzierungsleistung eröffnet demgegenüber die Perspektive für die unterschiedlichen Sinn- und Bedeutungshorizonte der Adressaten und die Frage, auf welche Weise deren Transformation unterstützt werden kann. Krüger formuliert in diesem Zusammenhang, dass „Wissenschaftler und Laien gemeinsam an der pragmatischen Konstruktion des Lernprozesses, d. h. an der Auswahl und Ableitung von Zielen und Inhalten des Lernens, beteiligt sein sollen (...)“, dass „Lernen sowohl lebenspraktische Erfahrung und berufspraktisches Handlungswissen als auch wissenschaftliches Wissen einschließen soll (...) und dabei kritische Praxisreflexion und Wissenschaftskritik angezielt sind“ und dass „eine Verknüpfung von lehrend/lernender und forschender Erkenntnisgewinnung und -vermittlung intendiert ist“ (Krüger 1984: 15).

In Professionalisierungskontexten, die von den Lerninteressen und der Handlungsproblematik der Lernenden ausgehen, kann – folgen wir Krüger – „die konkrete Erfahrung, die unter dem Prinzip der Alltagswissensstruktur zur Problemorientierung führt, über eine reflektierte Beobachtung, die unter dem Prinzip der Reflexivität vor allem zu Vergleichen und Reflexionswissen führt, auf der dritten Ebene eine abstrakte Begriffsbildung [erwirken], die unter dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu einer Modellbildung führt“ (Krüger 1984: 15).

Unter der didaktischen Prämisse der Relationierung von Theorie und Praxis werden durch Reduktion und Differenzierung zwei zentrale Professionalisierungsfiguren manifest, die dem Bildungspersonal Entwicklungsperspektiven für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnen.

Abschließende Betrachtungen

Wenngleich eher als These formuliert, darf davon ausgegangen werden, dass sich durch die bildungspolitisch forcierte Diskussion um Öffnung und Durchlässigkeit der Hochschulen und durch die allgemeine Entgrenzung der Weiterbildung neue Chancen und zugleich Herausforderungen für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben. Um diesen Entwicklungen angemessenen zu begegnen, sollte den sich verändernden Regulationsmechanismen im System Hochschule eine gegenstandsadäquate und didaktisch anspruchsvolle Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber gestellt werden. Denn nur wenn es gelingt, die wissenschaftliche Weiterbildung in einem Gesamtrahmen der Universitätsbildung zu etablieren, wird sie sich eine am Bildungswert des Wissens orientierte Eigenständigkeit bewahren und zu einem integrierten und integrierenden Faktor der Hochschulentwicklung werden können.

Die individuelle Professionalisierung der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten ist demzufolge nicht unabhängig von der Entwicklung der strukturellen Zusammenhänge des Universitätssystems zu betrachten. Gerade weil das Personal in der wissenschaftlichen Weiterbildung zumeist unter zentral organisierten Bedingungen arbeitet, kann nicht von ihm verlangt werden, im Spannungsfeld der Hochschulinrichtungen strukturentwickelnde Entscheidungen zu treffen und Handlungsschwerpunkte zu setzen, ohne gleichsam über die hierarchischen Entscheidungsdispositionen zu verfügen.

Die noch nicht beantwortete Frage, wie die Hochschulen die Verhältnisbestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung vorzunehmen gedenken, erschwert gegenwärtig nicht nur die Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung als gleichberechtigter Aufgabe an der Hochschule neben Lehre und Forschung, sondern ebenso die Professionalisierung des wissenschaftlichen Personals, das die wissenschaftliche Weiterbildung organisiert und realisiert. Letztlich ist auch die Professionalisierung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Frage der organisationalen Gestaltung einer Hochschule, die der Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung zu entsprechen vermag.

Um den Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, sind flankierend einige Forschungsdesiderate zu bearbeiten. Ein sich an strukturellen Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung orientierendes Forschungsinteresse sollte auf organisationstheoretischer, veranstaltungstechnischer und vermittlungstheoretischer Ebene angesiedelt werden. Perspektivisch ist dabei weniger ein Anbau an die Hochschule namens Weiterbildung intendiert als vielmehr ein vollständiger Umbau ihrer gesamten Architektur im Zeichen einer Professionalisierung der akademischen Lehre.

Anmerkungen

- 1 Unter der von Laclau aufgespannten differenztheoretischen Perspektive repräsentieren Signifikanten den kleinsten gemeinsamen Nenner verschiedener Elemente innerhalb eines Diskurszusammenhangs. Je größer die Menge der Elemente innerhalb eines solchen Zusammenhangs, desto kleiner wird deren gemeinsamer Nenner und desto unspezifischer und damit bedeutungsleerer wird der Signifikant. Die Frage welche Signifikanten zu einem bestimmten Zeitpunkt als leere Signifikanten funktionieren und wie diese (immer wieder) mit Bedeutung gefüllt werden, ist eine Frage hegemonialer Auseinandersetzung (Laclau 1996: 65 ff., Nonhoff 2006: 124 ff.).
- 2 Es wird darauf verzichtet, die Entstehung der Figur der „unvollendeten Professionalisierung“ hier nachzuzeichnen. Zur genaueren Übersicht vgl. DIE-Forum „Die unvollendete Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung“ (Bonn, 10./11. Oktober 2006)
- 3 Vgl. zu den aktuellen Erkenntnissen das Potsdamer Forschungsnetzwerk „Hochschuldidaktik“ unter (141.89.99.185/forschungsnetzwerk/index.htm).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Faulstich, Peter (2011): Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster: Waxmann, S. 187-196
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Garys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 84-188
- Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS
- Hanft, Anke (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 17-26
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jütte, Wolfgang (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008

- Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2005): Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung? Eine symptomale Lektüre aktueller Bildungsprogrammatiken. In: Neue Praxis, Jg. 36, H. 2, S. 308-323
- Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Krüger, Wilfried (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung. Untersuchung zur Theorie und Didaktik der Wissenschaft in der universitären Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Laclau, Ernesto (2010): Emanzipation und Differenz. Wien: Verlag Turia+Kant
- Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer ICH-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: Bertelsmann
- Ludwig, Joachim (2003): Subjektwissenschaftliche Didaktik. In: GdWZ, Heft , S. 119-121
- Ludwig, Joachim (2005): Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter, Heft 4, S. 328-336
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie: das Projekt „Soziale Marktwirtschaft. Bielefeld: transcript
- Plessner, H./Strzelewicz, W.: Universität und Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, 1961, wiederabgedruckt in: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag, Göttingen 1985, S. 55-67
- Pongratz, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker
- Schiefner, Mandy (2010): Didaktik universitärer Weiterbildung. Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Berlin: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung, S. 143-150
- Schuetze, Hans-Georg (2004): Universities, continuing education, and lifelong learning. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster, S. 93-103
- Wanken, Simone/Kreutz, Maren/Meyer, Rita/Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Schriftenreihe der Universität Trier. Reihe Wissenschaft und Praxis, Heft 43
- Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript
- Wittpoth, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster: Waxmann, S. 17-24
- Wolter, Andrä (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 245-260
- Wolter, Andrä (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster: Waxmann, S. 384-398

Seniorenstudium und Bildung Älterer

Beate Hörr

Zusammenfassung

Die deutschen Hochschulen haben in den 1970er Jahren die Älteren als Zielgruppe für sich entdeckt. Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, sei es in Form eigener Angebote („Seniorenstudium“) oder in Form des Besuchs geöffneter Lehrveranstaltungen (Gasthörerstudium) haben sich mittlerweile an über 60 Hochschulen fest etabliert. Derzeit bestimmen die Hochschulen ihre Position neu: Die Auswirkungen des Bologna Prozesses und des demographischen Wandels auf die hochschulischen Bildungsangebote für Ältere sind sichtbar. Der Anteil der Älteren am Gasthörerstudium steigt stark an, die Nachfrage nach speziellen und diversifizierten Angeboten für Ältere im Rahmen des Seniorenstudiums boomt und die Zielgruppe selbst ist zunehmend inhomogen hinsichtlich Lernbiographie, Altersstruktur, Erwartungshorizont und Bildungsanliegen. Gewünscht werden mehr berufsqualifizierende Angebote für Ältere seitens der Hochschulen. Die für das Seniorenstudium Verantwortlichen stehen vor neuen inhaltlichen Herausforderungen, müssen aber auch auf andere bildungspolitische Impulse (Wettbewerbe, Hochschulpakt etc.) reagieren. Die Frage, welche Stellung die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer unter diesen veränderten Bedingungen einnimmt, wird von den jeweiligen Organisatorinnen und Organisatoren nach Absprache mit ihren Hochschulleitungen, die unter hohem Erfolgsdruck stehen, ganz unterschiedlich beantwortet.

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer – Genese und Aktivitäten

Weltweit existieren mittlerweile an mehr als 3000 Universitäten Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere. Die erste Gründung einer „Universität des Dritten Lebensalters“ in Europa erfolgte 1973 in Toulouse mit der Absicht „durch Erfahrungen aus der Praxis und ohne vorgefasste Meinungen und Ideen [zu] ergründen, was die Universität beitragen könnte, um die Lebensverhältnisse älterer Menschen, deren Zahl ständig wächst, zu verbessern“, so Pierre Vellas, der Präsident der Universität Toulouse, bei der Eröffnung der Universität des Dritten Lebensalters am 23. Februar 1973. Pierre Vellas war gleichzeitig der Begründer der Internationalen Vereinigung der Universitäten des Dritten Lebensalters („AIUTA“). In Deutschland entstanden die ersten Angebote für Ältere an Hochschulen in den 1970er Jahren mit

der dreifachen Absicht einer Öffnung der Hochschulen: Soziale Öffnung für bildungsmäßig bislang benachteiligte Zielgruppen; Öffnung für neue gesamtgesellschaftliche Fragen und Problemstellungen; regionale Öffnung. Mit der Gründung der „Altenakademie“ 1974 in Dortmund in Kooperation mit der damaligen Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund (Prof. Ludger Veelken), begann der Aufbau der Angebote für Ältere an deutschen Hochschulen. Ein Modellversuch der damaligen Bund-Länder-Kommission wurde 1980 unter dem Titel „Entwicklung und Erprobung eines Studienangebots für Senioren zur Ausbildung von Animatoren und Multiplikatoren“ unter der Leitung von Veelken gestartet, der für viele hochschulische Einrichtungen die argumentative Grundlage bildete für eigene Angebote.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht seit gut einem Jahrzehnt alle zwei Jahre einen sogenannten „Altenbericht“. Der 6. Altenbericht erschien unter dem Titel „Altersbilder“ im Dezember 2010 und enthält sehr viele Aussagen zum Thema Freiwilligenarbeit und Gesundheit, Bildung spielt jedoch fast gar keine Rolle. Auch die BAGSO, die Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (derzeitige Vorsitzende: Prof. Dr. Ursula Lehr, Bundesministerin a.D.), ist erst dabei, Bildung als Thema zu verbreiten..

Wenn es um das Thema der Bildung Älterer geht, stellt sich zunächst die Frage der Motivation: Ist die Weiterbildung beruflich veranlasst, handelt es sich also um eine berufsorientierte Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer? Oder ist es eine Weiterbildung aus persönlichem Antrieb, die nicht das Ziel einer Aktualisierung, Erweiterung oder Vertiefung der eigenen Berufsfachkenntnisse hat, sondern der Persönlichkeitsbildung des Einzelnen sei es in der nachberuflichen Phase oder, häufig im Falle der Frauen dieser Generation, der nachfamiliären Phase dient?

In Deutschland wird Weiterbildung Älterer von vielen Bildungsträgern angeboten: von kommunalen, städtischen oder kirchlichen Bildungseinrichtungen. Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen haben eine noch relativ junge ca. 30-jährige Geschichte. Worin unterscheiden sich nun diese Anbieter bzw. ihre Angebote? Warum wenden sich die Hochschulen auch dieser Zielgruppe zu? Der gesetzliche Auftrag der Hochschulen sieht vor, allen Interessierten den Zugang zu hochschulischer Bildung zu ermöglichen. Aber Hochschulen sind – im Unterschied zu anderen Bildungsträgern – dem Anspruch einer forschungsbasierten Wissensvermittlung verpflichtet. Sie setzen deshalb hauptsächlich ihr wissenschaftliches Lehrpersonal ein und bieten den Älteren zahlreiche Projekte an, in denen forschendes Lernen von den Älteren erfahren und erprobt werden kann.

In Rheinland-Pfalz gibt es eine über 20-jährige erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der universitären Weiterbildung und den Fortbildungen des Verbandes der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere etwa bieten vhs-Lehrende ein Weiterbildungsmodul „Lernen mit Älteren“ im Rahmen eines erwachsenenpädagogischen Kontaktstudiums an, an der auch die Hochschullehrenden im Bereich „Studieren 50 Plus“ zu Fortbildungszwecken teilnehmen.

Die eigenen Angebote für Ältere an Hochschulen firmieren häufig unter dem Namen „Universität des Dritten Lebensalters“ (so in Göttingen und Frankfurt/Main)

oder „Seniorenstudium“, auch wenn zahlreiche Hochschulen mittlerweile dafür andere (politisch korrektere) Bezeichnungen gewählt haben, etwa *Hochschulbildung Älterer, Kontaktstudium für Ältere, Studieren 50 Plus* o. ä.

Es besteht nachgewiesenermaßen eine enge Korrelation zwischen Schulabschluss und Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Tippelt et al. 2009, Kap. II), das heißt in Zeiten von Hochschulpakt und Bildungsprogrammen zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung beruflich Qualifizierter (BMBF-Programm „Offene Hochschule“), dass es mittel- und langfristig einen deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung Älterer geben wird. Das wiederum bedeutet, dass auch die Hochschulen gehalten sind ihren Beitrag dazu zu leisten und entsprechende Angebote für entsprechende Gruppengrößen bzw. diese Zielgruppen bereithalten sollten.

Berufsqualifizierende wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Die Personen, die hauptsächlich an den oben genannten Angeboten teilnehmen, nämlich die Gruppe der fitten Älteren, fehlen derzeit in den Unternehmen. Viele Betriebe bereuen bereits die Frühverrentungs-Euphorie der 1990er Jahre, die Platz für junge Nachwuchstalente schaffen sollte. Zumal in Zeiten des demographischen Wandels und der Rente mit 67, in der alle Arbeitskräfte, auch die älteren, gebraucht werden. Die Älteren werden jetzt schon in einzelnen Disziplinen (etwa Ingenieurberufe) dringend gesucht und sie werden erst recht in einem Jahrzehnt flächendeckend fehlen. Welche Rolle kann und darf in diesem gesamtgesellschaftlich relevanten demographischen Entwicklungsprozess die Bildung Älterer an Hochschulen spielen?

Unter dem Gesichtspunkt der Verlängerung der Lebensarbeitszeit auf 67 Jahre ist die Zielgruppe der Älteren neu zu entdecken: Dringend notwendig sind Qualifizierungsmaßnahmen für den Bereich der berufsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere. Dabei sind weniger die fachorientierten Angebote von Bedeutung, sondern insbesondere der Bereich der „weichen“ Fertigkeiten. Um fit zu bleiben für ein langes Arbeitsleben unter veränderten Rahmenbedingungen, sind Fähigkeiten wie erfolgreiches Arbeiten in heterogenen Gruppen (Alter/Nationalität), Flexibilität, Teamworking, technische Fitness, Kommunikationsfähigkeit etc. immer wichtiger. Allerdings tun sich die Hochschulen mit entsprechenden Angeboten (noch) schwer. An der Universität Mainz gibt es – basierend auf einer regionalen Studie – Angebote für ältere Arbeitnehmer/Innen im Bereich Schlüsselqualifikationen und Umgang mit neuen Medien. Es ist davon auszugehen, dass infolge steigenden Bedarfs in Zukunft weitere Hochschulen solche Angebote für sich entdecken werden.

Alt und Jung studiert gemeinsam: Gasthörerstudium

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an Hochschulen findet entweder in Form gesonderter Angebote für diese Zielgruppe statt, die außerhalb des regulären grundständigen Studienangebots angesiedelt sind, oder in Form geöffneter Veranstaltungen der Hochschulen als *Gasthörerstudium*. Beide Formate werden von den Hochschulen häufig auch kombiniert angeboten.

Wie im Zuge der Entwicklungen nach der Einführung der Bologna-Strukturen zu erwarten war, werden an den Hochschulen die regulären Veranstaltungen nicht mehr in dem bisherigen Maße von den Fachbereichen geöffnet, was einerseits zu einer *Desintegration* der älteren Studierenden führt, da sie nicht mehr so häufig wie bisher gemeinsam mit den Jüngeren in den Lehrveranstaltungen sitzen, aber auch zu einer *Segregation* bezüglich der Angebote: Fast die Hälfte der Einrichtungen (49,2 Prozent) bieten wissenschaftliche Weiterbildung ausschließlich für die Zielgruppe der Älteren im Rahmen des Seniorenstudiums an (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: S. 37). Die Belegungszahlen im Gasthörerstudium sind bundesweit allerdings nicht etwa rückläufig, sondern pendeln sich in den letzten 3 Jahren bei ca. 38.000 Gasthörerinnen und Gasthörern im Jahresdurchschnitt ein (Statistisches Bundesamt, Destatis: 2011: Hochschulstatistik). Insgesamt 38.600 Gasthörerinnen und Gasthörer besuchten im Wintersemester 2010/2011 Lehrveranstaltungen an deutschen Hochschulen. Aber wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilte, gehörten davon 49 Prozent oder 18.800 Gaststudierende der „Generation 60 plus“ an. Während die Gesamtzahl der Gasthörerinnen und Gasthörer in den letzten zehn Jahren also um 1 Prozent gesunken ist, hat die Zahl der über 60-jährigen Gaststudierenden um 25 Prozent zugenommen. Das Durchschnittsalter der Gasthörerinnen und Gasthörer ist seit dem Wintersemester 2000/2001 von 49 auf 52 Jahre gestiegen. Die Älteren nehmen also immer häufiger Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung wahr. Und dieser Trend wird sich verstärken. Das heißt für die Hochschulen, dass die Altersstruktur der Zielgruppe der Gasthörer/innen sich verändert und dass darauf etwa in hochschuldidaktischer Hinsicht angemessen zu reagieren ist. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Zielgruppe der Älteren einerseits in sich äußerst heterogen von ihren Interessen und Bildungsbiographien her ist und andererseits nicht (nur) „isoliert“ in separaten Programmen studieren möchte. Wenn die Gruppe der Älteren sich aber mit der Gruppe der jüngeren Studierenden mischt, geht das nicht immer reibungslos vor sich. Immer wieder gibt es polemisierende Zeitungsberichte über die „Mallorcaleigehustmentalität“ der älteren Gasthörerinnen und Gasthörer (etwa Graf: 2009, S. 8). Das Miteinander funktioniert auch deshalb häufig nicht, weil das Bildungsziel (hier interesseloses Wohlgefallen, dort berufsqualifizierendes Grundlagenstudium) weit auseinander geht und die gegenseitige Akzeptanz angesichts angespannter Rahmenbedingungen (überfüllte Hörsäle, schlechte Betreuungsrelation, Überlastung des Lehrpersonals) auch nicht immer gegeben ist. „Ich wünsche mir ein toleranteres und offeneres Miteinander von regulären Studierenden und Gasthörern“ so der Original-Ton einer Kölner Gasthörerin und der gesamte Tenor aus einer soeben erschienenen wissenschaftlichen Studie (Köln 2011: S. 47).

Die Teilnehmenden am Seniorenstudium: Interessen, Vorbildung und Motivation

Das Seniorenstudium bedient thematisch die Hauptinteressen seiner Zielgruppe, nämlich den Bereich der Geisteswissenschaften: traditionell besonders beliebt sind nach Prioritäten genannt der Bereich der Philosophie, der Geschichte, der Kunstgeschichte, der Pädagogik sowie der Soziologie (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: S. 19).

Daneben gibt es auch Hochschulangebote, die Ältere qualifizieren für ein *Ehrenamt*, etwa an der Universität Münster, Paderborn oder an der TU Berlin. Den größten Anteil am Seniorenstudium nimmt die Altersgruppe zwischen 66 und 70 Jahren ein. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen gibt als höchsten Schulabschluss das Abitur an. Als Motivationsgründe gibt die große Mehrheit (mehr als 83 Prozent) die „Erhaltung der geistigen Flexibilität/geistigen Herausforderung“ an (ebd. S. 31-32). Aber auch die Möglichkeit endlich das zu studieren, was schon immer im Mittelpunkt des Interesses lag sowie die Kontaktaufnahme zu anderen Seniorstudierenden sind wichtige Faktoren der Motivation. Dies bestätigt Schmidt-Hertha in seiner Untersuchung zum Lernverhalten Älterer, in der er vier Typen der Motivation Älterer unterscheidet. Der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer am häufigsten vertretene Typ ist der „selbstabsorbierend kontemplative Typ“ oder auch der „sozial emotionale Typ“, der Bildung als Eigenwert begreift (vgl. Schmidt-Hertha, 2009).

Immer häufiger organisieren sich die Seniorstudierenden in eigenen Fördervereinen oder Interessensgemeinschaften wie etwa in Hamburg, Hannover oder Leipzig und Köln, die den eigenen Bedürfnissen und Zielen ein Sprachrohr geben sollen, auch gegenüber den Hochschulen. Es wird derzeit ein Dach dieser Interessenvertretungen gegründet, das derzeit noch ohne eigene Rechtsform als loses Netzwerk unter dem Namen DENISS firmiert.

Sprachrohr des Senioren- und Gasthörerstudiums an deutschen Hochschulen: Die Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (BAGWIWA)

Das Senioren- und Gasthörerstudium an deutschen Hochschulen ist in der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (BAG WIWA www.bagwiwa.de) organisiert. Die BAGWIWA ist eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Die BAGWIWA führt u. a. wissenschaftliche Fachtagungen zu Fragen der Bildung Älterer durch, die sich an die Verantwortlichen für die Durchführung des Seniorenstudiums richten und die die Expertise der Gerontologie und der Geragogik dabei nutzt. Auch in bildungspolitischer Hinsicht vertritt die BAGWIWA die Interessen des Senioren- und Gasthörerstudiums.

Zukünftiger Stellenwert der Bildung Älterer an Hochschulen

Welche Stellung hat das Seniorenstudium in der Zukunft an den Hochschulen in Deutschland vor dem skizzierten gesellschafts-politischen Hintergrund? Derzeit sind die meisten Einrichtungen an Hochschulen, die für das Seniorenstudium verantwortlich sind, in der Verwaltung, etwa in den Dezernaten für Studium und Lehre, angesiedelt oder direkt an die Hochschulleitung angebunden. Der Druck sich im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung über Gebühren voll zu finanzieren wird bundesweit an allen Hochschulen immer stärker, davon ist gerade das Seniorenstudium betroffen, von dem, anders als in der berufsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung, kein direkter gesellschaftlicher Nutzen erwartet wird. Hier sehen sich Hochschulleitungen häufig unter hohem Legitimationsdruck gegenüber den Studierenden

und Lehrenden, aber auch den politisch Verantwortlichen. Was die Gebühren betrifft, so variieren diese sehr stark zwischen 20 € und 250 € je Semester in Abhängigkeit von dem jeweiligen Finanzierungsmodell, das dahinter steht (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: S. 14-15). Eine Gewinnabsicht verfolgen die Hochschulen jedoch in der Regel nicht damit, es geht lediglich um die Frage der (teilweisen) Deckung der Kosten.

Das Seniorenstudium wird von den Hochschulleitungen gerne als öffentlichkeitswirksame Maßnahme verstanden, die geeignet ist das Image der Hochschule aufzupolieren. Im Sinne einer „Bürgeruniversität“ nehmen daher die Angebote im Bereich PUSH (Public Understanding of Science and Humanities) und PUR (Public Understanding of Research) eher zu als ab. Es gibt immer häufiger aufklärende Veranstaltungen zur Geragogik/Gerontologie, zur Psychologie des Alter(n)s, zur Gesundheit im Alter etc. etwa auch von den medizinischen Fakultäten. Dabei verschwimmen zunehmend die Grenzen zwischen dem Senioren- und Gasthörerstudium und anderen für Interessierte geöffneten Bildungsangeboten der Hochschulen wie etwa Studium generale, Ringvorlesungen im Rahmen von Stiftungsprofessuren, Universität im Rathaus etc. Diese Entwicklung bringt für die Verantwortlichen des Senioren- und Gasthörerstudiums einerseits die Herausforderung mit sich ihr eigenes Angebotsprofil zu schärfen, andererseits zunehmend mit anderen hochschulischen Einrichtungen zu kooperieren, um so interne Konkurrenz bzw. das gegenseitige Abwerben von Teilnehmer/innen zu verhindern.

Diversifikation des Angebots und der Formate

In Zukunft werden besonders diejenigen Hochschulen Zulauf haben, die ihr Bildungsangebot für Ältere diversifizieren und so auf die veränderte Erwartungshaltung der Seniorstudierenden eingehen (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: S. 38-39). Zu dieser neueren Entwicklung der *Diversifikation* gehören neben Exkursionen und tutorieller Begleitung selbstorganisierten Lernens u. a. die Erweiterung des Angebots auf begleitende Seminare zu Vorlesungen: Ältere Gasthörerinnen und Gasthörer belegen zusätzlich häufig auch spezielle Veranstaltungen aus dem Seniorenstudium, die das Thema der von ihnen besuchten Vorlesungen vertiefen und ergänzen. Die Hochschulen haben ihrerseits auch ein neues Angebotsformat im Rahmen einer organisierter Zusammenarbeit untereinander entwickelt. So wird beispielsweise seit dem WS 2009/10 eine Online-Ringvorlesung angeboten, in der alternierend von einem der beteiligten Hochschulorte aus ein Vortrag online übertragen wird, der dann im Anschluss von allen zugeschalteten Hochschulen gemeinsam live diskutiert wird (www.online-ringvorlesung.de). Diese Vorlesungen werden durch begleitende Seminare und Tutorien vertieft sowie vor- und nachbereitet.

Eine weitere neue Entwicklung ist die zunehmende Selbstorganisation der Seniorstudierenden in Form eigener Lern- oder Übungsgruppen oder auch in Gruppen des forschenden Lernens. Hier sind die Hochschulen herausgefordert diese Initiativen einerseits zu unterstützen, aber auch durch entsprechende tutorielle o. ä. Begleitung

wissenschaftlich zu moderieren, damit der eigene Anspruch einer forschungsbasierenden Weiterbildung auch eingelöst werden kann.

Literatur

- Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies, hrsg. von Costard, Haller, Meyer-Wolters, Pietsch-Lindt, Jahrestagung der BAGWIWA 2009, erschienen in: Beiträge der DGWF Nr. 51, Hamburg 2012
- Eine neue Kultur des Alterns. Altersbilder in der Gesellschaft, Erkenntnisse und Empfehlungen des Sechsten Altenberichts, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2010
- Gabrych, Paula; Pahl, Marie, Costard, Astrid; Haller, Miriam; Meyer-Wolters, Hartmut: Zur Studiensituation von Seniorstudierenden. Studienmotive und -erfahrungen. Ergebnisse einer Umfrage unter Seniorstudierenden an der Universität Köln, hrsg. von der Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit, Arbeitsbereich Gasthörer- und Seniorenstudium 2011
- Gewonnene Jahre. Empfehlungen der Akademiengruppe Altern in Deutschland, hrsg. von Jürgen Kocka und Ursula M. Staudinger, Nova Acta Leopoldina N. F. Bd. 107, Nr. 371, Stuttgart 2009
- Graf, Friedrich Wilhelm: „Die Generationenkonflikte im Hörsaal“, Frankfurter Allgemeine Zeitung (Bildungswelten) vom 05. März 2009, S. 8
- Kruse, Andreas/Wahl, Hans-Werner: Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen. Heidelberg 2010
- Sagebiel, Felizitas; Dahmen, Jennifer: Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. DGWF Beiträge 48. Hamburg 2009
- Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Münster 2009
- Schmidt-Hertha, Bernhard: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive (Habilitationsschrift). Wiesbaden: VS-Verlag 2009
- Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium, Neu-Ulm 2006
- Tippelt, Rudolf et al.: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Reihe DIE spezial. Bielefeld 2009
- Vieregge, Henning von: Der Ruhestand kommt später. Wie Manager das Beste aus den silbernen Jahren machen, Frankfurt/Main 2012

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Günther Böhme

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt am Beispiel der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. (U3L), wie sich angesichts des demographischen Wandels wissenschaftliche Weiterbildung Älterer außerhalb oder jenseits der beruflichen bzw. familialen Phase entwickelt und ein entsprechendes Angebot gestalten werden kann. Die Theorie wissenschaftlicher Weiterbildung wird vorgestellt, und die Bildungsbedürfnisse Älterer werden aus der Perspektive lebenslanger Bildung ebenso zur Sprache gebracht wie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ansprüche an die älteren Generationen und das daraus resultierende Unterrichtsprogramm. Es eröffnet sich ein eigenständiges Feld der Erwachsenenbildung.

Der Begriff Wissenschaftliche Weiterbildung ist zweideutig und führt zu Missverständnissen. Er meint im alltäglichen Sprachgebrauch zunächst die Weiterbildung von Akademikern und damit nichts anderes als eine besondere Art beruflicher Weiterbildung, und zwar die Weiterbildung nach einem Hochschulabschluss zur Aneignung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse für den Beruf und die tägliche Praxis. Solche Form der Weiterbildung richtet sich vernünftigerweise nicht an Menschen jenseits der beruflichen Phase, die ganz eigene Bildungsbedürfnisse haben. Man sollte hier nur noch von Wissenschaftlich-beruflicher Weiterbildung reden.

Der Begriff Wissenschaftliche Weiterbildung kann jedoch auch eine voraussetzungslose Weiterbildung der Allgemeinheit im akademischen Rahmen mit wissenschaftlichem Anspruch meinen, und dafür soll er fortan auch allein genutzt werden. Diese Form wissenschaftlicher Weiterbildung ist nicht Akademikern vorbehalten, sondern richtet sich grundsätzlich an alle Älteren, die nach Weiterbildung verlangen. Sie setzt folgerichtig keine fachspezifischen Kenntnisse, auch keine bestimmten Schulabschlüsse und keine beruflichen Qualifikationen voraus. Sie steht ausdrücklich außerhalb akademischer beruflicher Leistungsanforderungen und Strukturen. Sie steht damit, wie versichert werden kann, nicht in Konkurrenz mit den einer umfassenden Allgemeinbildung dienenden Volkshochschulen und ähnlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sondern ergänzt deren Angebote durch begrenzte Pro-

gramme innerhalb des akademischen Rahmens und durch Formen der Wissensvermittlung, die akademischen Charakter haben.

Die beiden Arten wissenschaftlicher Weiterbildung unterscheiden sich, wie aus dem Gesagten hervorgeht, der Form nach radikal. Bei der Wissenschaftlich-beruflichen Weiterbildung handelt es sich um ein an definierten Abschlüssen orientiertes Lernen, das bestimmten Qualifikationen für die berufliche Praxis dient. Es handelt sich um die systematische Aneignung von vorgegebenen Lerninhalten und den damit verbundenen Fähigkeiten. Insoweit ist solche Weiterbildung ein durch planmäßiges, zielbestimmtes Lernen charakterisierter Vorgang im mittleren Lebensalter. Gestalt und Prozess dieser Weiterbildung sind grundsätzlich personenunabhängig und sachorientiert.

Bei der allgemeinen Wissenschaftlichen Weiterbildung dahingegen handelt es sich um ein Lernen, das nicht durch vorgegebene Ordnungen strukturiert und an Abschlüssen ausgerichtet ist. Sie orientiert sich bei ihren Angeboten ausschließlich an den Bildungsbedürfnissen älterer, alternden und alter Menschen in einer sich wandelnden Welt. Ziel ist nicht Wissenserwerb im Sinne beruflicher Brauchbarkeit. Ziel ist vielmehr Wissenserwerb um der individuellen, personalen Bildung und deren Erweiterung oder Steigerung willen. Gestalt und Prozess dieser Weiterbildung sind subjektbestimmt und den individuellen Ansprüchen und Notwendigkeiten wie den gesellschaftlichen Ansprüchen an die einzelnen Bürger unterworfen. Insoweit ist Wissenschaftliche Weiterbildung ein durch personale Bildungsbedürfnisse bestimmter Vorgang ohne jede Obligationen im höheren und hohen Lebensalter – oder im dritten Lebensalter, wie zu sagen sich immer mehr einbürgern sollte. Damit ist, wie nebenbei bemerkt sei, auch ausgesprochen, dass das Wort vom Lebenslangen Lernen nur dann sinnvoll ist, wenn dabei die mit den Lebensaltern und ihren Phasen sich wandelnden Formen des Lernens mitgedacht sind und auch das Lernen in der „Schule des Todes“, wie Comenius einmal formuliert hat, eingeschlossen ist. Und außerdem kann vom Lebenslangen Lernen nur gesprochen werden, wenn Lebenslange Bildung, wie sie im dritten Lebensalter in Erscheinung tritt, mitgedacht ist. Lernen erschöpft sich nicht in der Aneignung von nützlichen, verwertbaren Kenntnissen; Lernen dient immer auch der Ausprägung der geistigen Gestalt in einem kulturellen Umfeld.

Der Verfasser dieser Zeilen hat sich daher, gestützt auf jahrzehntelange Erfahrungen an und mit der U3L, angewöhnt, Bildung zu definieren als Kultur in einem Fall und die Bildungsarbeit der älteren Menschen (und die Kooperation mit denselben) unter diese Devise zu stellen: Bildung ist Kultur in einem Fall. Dieses Wort kann damit auch als die Devise oder als der Kern der Theorie, die einer Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer zugrunde liegt, verstanden werden. Sie erweist ihre Praktikabilität an der mit erstaunlichem Echo arbeitenden Frankfurter Universität des 3. Lebensalters.

Die Devise, dass Bildung Kultur in einem Fall ist, wird indirekt auch dadurch bestätigt, dass sich die neue Theorie einer allgemeinen Wissenschaftlichen Weiterbildung erst mit der Entwicklung der U3L herausgebildet hat, waren doch für die Gründung der U3L 1982 noch Motive maßgebend, die heute ganz zurückgetreten

sind; und es lagen ganz andere als die gegenwärtigen Voraussetzungen vor: die Phänomene demographischen Wandels und damit die Herausbildung einer ganz neuen, bislang unbekanntem Lebensform des hohen Alters in einem eigenständigen dritten Lebensalter zeigten sich erst in Umrissen; die Einsicht in den Sinn einer wörtlich zu verstehenden lebenslangen Bildung, also bis ans Lebensende reichend, war noch nicht gegeben; die Säkularisierung der christlichen Welt war noch nicht ins Bewusstsein gedrungen, die Neugestaltung der arabischen Welt mit islamischem Fundamentalismus und umfassenden Freiheitsbewegungen noch nicht sichtbar; die Durchdringung des Alltags mit wissenschaftlichen Entdeckungen in Medizin, Astrophysik, Gentechnologie, Chemie und Biologie sowie deren Praktikabilität für die ganze Gesellschaft waren noch längst keine Selbstverständlichkeit; das digitale Zeitalter und das der Globalisierung kündigten sich eben erst an; die Humanwissenschaften hatten noch nicht die phänomenalen Erkenntnisse der jüngsten Zeit gewonnen; die Überwindung des Ost-West-Gegensatzes stand noch bevor; der Kapitalismus hatte seine höchst problematische Dominanz über die Arbeitswelt noch nicht erlangt; die Börse war noch nicht zum Menetekel der Zeit avanciert.

Diese knappe Aufzählung wird genügen, um verstehen zu können, dass der Begriff einer allgemeinen Wissenschaftlichen Weiterbildung eine neue Fassung annehmen musste und dass nach den jüngsten Erfahrungen mit dem 3. Lebensalter seine Umsetzung zum Gebot der Stunde wurde. Die Aufzählung macht auch deutlich, warum aus der Einrichtung, die dem Lernen im 3. Lebensalter dienen und gerontologische Wissensbedürfnisse befriedigen wollte, eine dezidierte Bildungseinrichtung geworden ist, die mit ihrem Programm ebensowohl den individuellen Bildungsbedürfnissen als auch den gesellschaftlichen Ansprüchen an allgemeine Bildung gerecht zu werden versucht. Schließlich erläutert die Aufzählung der weltverändernden Phänomene zugleich, warum jene Devise der U3L, dass nämlich Bildung Kultur in einem Fall ist, seine vielfältige Bestätigung in den historischen Entwicklungen findet. Das muss erläutert werden.

Das in Rede stehende Wort fasst einige unmissverständlichen Einsichten zusammen, und zwar als erste die, dass Bildung immer nur in einer Person – „in einem Fall“ – vor sich gehen und Gestalt annehmen kann, Bildung gewinnt Umfang und Form jeweils im Individuum durch die persönliche Aneignung von Erkenntnissen, Einsichten, Wissensvorräten wie von ethischen, ästhetischen, konventionellen Maßstäben des persönlichen Handelns. Bildung stellt sich dabei her durch die in einer Kultur lebendigen geistigen Kräfte, Wertvorstellungen, Leitgedanken, Wissensbestände und Überlieferungen, deren Ensemble die Eigenart einer Kultur ausmachen und sie unverwechselbar werden lassen. Jeder Mensch wächst in eine Kultur hinein und adaptiert deren Eigenheiten. Insofern eben spiegelt sich in jeder Person eine Kultur, und zwar in dem Ausmaß, in dem von den Angeboten der Kultur Gebrauch gemacht wird (oder gemacht werden kann). Früher sprach man vom Hochgebildeten als von einem Hochkultivierten. Damals war auch noch die Herkunft des Kulturbegriffs aus dem Wort Ciceros von der „cultura animi“, der Pflege des Geistes, lebendig. Man kann daraus ersehen, dass der Kulturbegriff von heute aus dem Begriff geis-

tiger Bildung hervorgegangen ist. Beide bedingen einander. So gilt auch heute noch: Bildung ist Kultur in einem Fall.

Nun heißt das aber auch, dass sich mit dem Wandel der Kultur auch Wandlungen der Bildung und des Bildungsverständnisses einstellen. Selbst in Zeiten relativ statischen Gesellschaftsleben war das Wort Meister Antons bei Friedrich Hebbel unter den alten Menschen allgemein: „Ich verstehe die Welt nicht mehr.“ Das heißt doch nichts anderes, als dass die Bildung des alten Menschen mit den Wandlungen der ihn umgebenden Kultur nicht mehr Schritt hält. Um wie viel mehr muss das gelten in einer Zeit des Fortschritts – der freilich, nicht zu vergessen, nach Wladimir von Hartlieb auch ein „Fortschritt ins Nichts“ sein kann, nach Horkheimer und Adorno jedenfalls einen dialektischen Charakter hat, der uns dem Fortschreiten der Kultur gegenüber nicht gleichgültig lassen darf. Womit denn auch endlich ein erster Ausblick von der Kultur auf den Sinn Wissenschaftlicher Weiterbildung getan ist, der die Arbeit der U3L mit älteren Studierenden rechtfertigt.

Die Älteren, an die sich die Angebote zur Weiterbildung im 3. Lebensalter richten, bedürfen derselben, um Schritt halten zu können mit den Ausgestaltungen der Kultur und damit Gesprächspartner für die Jungen zu bleiben, die sie in vieles einführen können, das ihnen, den Älteren, fremd geblieben ist, weil es in Zeiten ihres Bildungserwerbs noch gar nicht auf der Tagesordnung stehen konnte. Und die Älteren müssen sich, um nicht zum fremdbestimmten Objekt degradiert zu werden, solange immer ihre geistigen Kräfte es vermögen, auf der (imaginären) Höhe der Zeit halten. Sie müssen das Neue neu lernen, müssen dem Neuen in kritischer Aufgeschlossenheit begegnen und es in ihre Bildung integrieren, um in der sich wandelnden Gesellschaft integriert zu bleiben und eine Rolle spielen zu können. Wie anders aber sollte das möglich sein als durch regelmäßige Weiterbildung mit den spezifischen kulturellen Hervorbringungen ästhetischer, philosophischer, theologischer, historischer, wissenschaftlicher, technologischer Art?

Und diese Weiterbildung, die sich an der Geschichte und der historischen Gegenwart wie an der Zukunft der Kultur zu orientieren hat, muss – neben allen Formen der Erwachsenenbildung und der von dieser gepflegten Weiterbildung – in unserer Zeit immer auch in der besonderen Weise Wissenschaftlicher Weiterbildung den Ratsuchenden möglich sein. Das will sagen, sie muss der eklatanten wissenschaftlichen Prägung des gesellschaftlichen Lebens Rechnung tragen und Wissenschaftswissen den Nachdenklichen zur Verfügung stellen. Ferner müssen auch die Älteren die Möglichkeit finden, jenseits Wissenschaftlich-beruflicher Weiterbildung an den Resultaten und am Fortgang der Wissenschaften durch ein selbst gesteuertes Studium teilzunehmen und durch eine unmittelbare Teilnahme im akademischen Rahmen ihr Wissen zu steigern. Wie anders sollten sie die Gesellschaft von heute durchschauen können? Darüber hinaus muss den Älteren deutlich werden, dass sie selbst Objekte einer jungen Wissenschaft sind, deren mitwirkende Subjekte sie sein sollten, nämlich der als Gerontologie Gestalt annehmenden interdisziplinären Wissenschaft vom Altern und vom dritten Lebensalter, die in Wissenschaftliche Weiterbildung von heute eingefügt sein will.

Damit werden wir noch nicht zu einer „Wissenschaftsgesellschaft“, aber als eine von Wissenschaft geprägte Gesellschaft vielleicht doch zu einer Bildungsgesellschaft, die der Bildungspolitik wieder ein Profil geben kann, das diesem Namen Ehre macht. Wenn nicht alles trägt, kommt den Älteren, die sich der Wissenschaftlichen Weiterbildung widmen, bei dem Fortschritt hin zu einer solchen Bildungsgesellschaft eine besondere Bedeutung zu, insofern gerade sie, die Älteren, zu Demonstranten einer gehobenen Allgemeinbildung werden können. Damit wird der Wissenschaftlichen Weiterbildung neben ihrem Wert für die individuelle Bildung ein besonderer gesellschaftlicher Wert zugeschrieben. Das nicht auf Beruf und materielle Verwertbarkeit ausgerichtete Studium, das auf nichts anderes als auf geistige Bereicherung und Steigerung zielt, ist vermutlich die einzige Chance der Gesellschaft, die zur kulturellen Gestalt gewordenen geistigen Traditionen an Generationen weiter zu geben, die im Sog der unausweichlichen Globalisierung ihrer sich wandelnden Kultur derselben gänzlich verlustig gehen könnten. Wissenschaftliche Weiterbildung soll aber – über die Erschließung von Wissenschaftswissen und über die Impulse zur individuellen Bildung hinaus – auch sagen, dass Bildung ausdrücklich mit Mitteln und Methoden der Wissenschaft erworben werden kann, wenn anders das von den Wissenschaften bereit gestellte abstrakte Wissen in der Gesellschaft allgemein lebendig werden soll. Deshalb führt die U3L für diejenigen, die ohne akademische Vorbildung zu ihr kommen, Einführungsseminare zu wissenschaftlichem Arbeiten und wissenschaftlicher Methodik durch. Zu diesen Einführungsseminaren treten auch solche über den Umgang mit Computer und die Einbeziehung des Internet in Studium und akademischer Bildungsarbeit. Schließlich sagt Wissenschaftliche Weiterbildung auch noch, dass die dafür angebotenen Lehrprogramme von Wissenschaftlern durchgeführt werden müssen, deren Lehrmethode wissenschaftlichen Ansprüchen genügt.

Ist damit Wissenschaftliche Weiterbildung ausreichend charakterisiert, wird man – in Erinnerung an Aristoteles, einen der Gründerväter der abendländisch-europäischen Kultur, und seine doppelte Definition des Menschen als eines Geistwesens und gleichzeitig eines Sozialwesens – nochmals betonen dürfen, dass jegliche Bildungsanstrengung und so auch die im Umkreis der Wissenschaften nicht nur dem Individuum zugute kommt, das sich derselben unterzieht und damit eine Steigerung seiner Person erreicht; sondern es wird auch der Kultur hilfreich sein, mit der, wie zur Genüge erläutert, jede Bildung in unmittelbarem Zusammenhang steht. Damit zeigt sich drastisch die allgemeine gesellschaftliche Bedeutung von Individualbildung. Das kulturelle Niveau – der Verfasser meint sogar: der Bestand der Kultur – ist von der Bildung derer, die die Kultur durch die Dimensionen ihrer Bildung vorrangig zu tragen vermögen, unmittelbar abhängig. 1927 hat der Franzose Julien Benda gesprochen von dem „Verrat der Intellektuellen“ an ihrem Auftrag, um des Friedens willen eine geistige Gemeinschaft ähnlich der Gelehrtenrepublik des Erasmus von Rotterdam herzustellen. Mögen die Generationen in unserer und der folgenden Epoche sich diesen Vorwurf nicht einhandeln!

Die Wissenschaftliche Weiterbildung, der sich die U3L mit ihrem Angebot beschrieben hat, folgt denn auch in Struktur und Programm der im Vorstehenden aus jenem Satz, dass Bildung Kultur in einem Falle sei, entwickelten Theorie. In welcher

Weise pädagogischer Praxis das geschieht, wird nun noch demonstriert. Wenn dabei die U3L als beispielhaft vorgestellt wird, so geschieht es im Wissen um den Erfolg ihrer Arbeit, die sich in dem permanent anwachsenden Zuspruch zeigt, den sie erfährt. Gegenwärtig sind bei ihr fast 3400 ältere Studierende eingeschrieben. Offensichtlich entspricht das Angebot der U3L einem im Alter weit verbreiteten Bildungsbedürfnis. Die Personengruppe, die sie anspricht, befindet sich jenseits der beruflichen Phase. Damit wird ausdrücklich die verbreitete Grenzziehung von „50+“ als keinem bestimmten Lebensalter entsprechend zurückgewiesen und durch ein Modell der Lebensphasen im 3. Lebensalter, wie diese sich im Zuge des demographischen Wandels mit phasentypischen Bildungsbedürfnissen herausgebildet haben, ersetzt.

Die U3L ist eine unabhängige, selbständige Institution mit eigenem Haushalt in den Räumen der Goethe-Universität, deren Namen sie mit tragen darf. Sie ist dadurch frei in ihrer Programmgestaltung, die in einem eigenen Veranstaltungsverzeichnis für jedes Semester ihren Niederschlag findet; ihre Zeitplanung jedoch ist mit der der großen Universität identisch. Sie kooperiert mit dieser, ohne aber weisungsgebunden zu sein. Übrigens hat ihre Arbeit und ihre Bedeutung für die Universität als einer Bürgeruniversität jüngst bemerkenswerte Anerkennung von Seiten der Universität gefunden. Sie versteht sich ausdrücklich als eine Universität im Kleinen, die sich in ihrem Programm inhaltlich an den Fachbereichen und Fachgebieten der großen Universität orientiert, ohne irgendwelche Obligationen oder verbindliche Abschlüsse mit ihrem Angebot zu verbinden. Sie hat ihre eigenen Lehrbeauftragten, die zum Vorteil der Institution zwar zu nicht geringem Teil – ebenso als Nachwuchswissenschaftler wie als Emeriti – aus der Universität selbst kommen, in jedem Fall aber akademischen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen müssen und in der U3L nur das Fach vertreten dürfen, in dem sie durch akademische Abschlüsse ausgewiesen sind.

In dieser Konsequenz besteht das Lehrangebot aus Vorlesungen, Seminaren und Übungen in Arbeitsgruppen gemäß dem akademischen Selbstverständnis der Institution. Dazu kommen noch Projekte überwiegend im Bereich der Gerontologie. Die ausdrückliche Einbeziehung der Gerontologie ergibt sich einmal aus dem satzungsgemäßen Auftrag der U3L, die Wissenschaft von Altern und Alter zu fördern, andererseits daraus, dass, wie wir zu sagen pflegen, die älteren Studierenden „Fachleute für das Alter“ sind und daher ihre Erfahrungen in den Wissenschaftsprozess einbringen können. Der inhaltliche Aufbau des Programms folgt den bereits skizzierten Prinzipien Wissenschaftlicher Weiterbildung, basierend auf dem unbedingten wissenschaftlichen Anspruch an Lehre und Unterricht, der von einer Universität auch des 3. Lebensalters erhoben werden muss. Deshalb sind, wie schon oben gesagt, ständige Einführungsveranstaltungen dem eigentlichen Lehrangebot vorangestellt, um denen den Zugang zur Wissenschaft zu erleichtern, die aus familiären, sozialen oder beruflichen Gründen sich zum ersten Mal im akademischen Raum bewegen.

Am Kopf eines jeden Semesterangebots steht seit langem eine Ringvorlesung zu einem wichtigen Thema von allgemeinem Interesse wie Der Islam oder Die Formen und Folgen des Denkens oder Die neue Gestalt der Wissenschaft. Zu dem Thema tragen Repräsentanten der verschiedensten Wissenschaften bei, so dass hier nicht nur ein Blick auf die breite Skala der Wissenschaften überhaupt geworfen wird, sondern

auch Wissenschaften vorgestellt werden können, die im übrigen Programm der U3L aus unterschiedlichen Gründen unterrepräsentiert sein müssen; das gilt vor allem für den riesigen Komplex der Naturwissenschaften mit seinen vielen neuen Forschungszweigen.

Im Mittelpunkt des Angebots stehen die Geisteswissenschaften und die Philosophie. Hier zeigen sich die Bildungsbedürfnisse, die der reflexiven und kontemplativen Haltung des vorgerückten Alters entsprechen, jenes Alters, in dem sich der Mensch, wie Goethe es ausgedrückt hat, historisch wird. Er sucht, wie sich in der U3L eindeutig zeigt, nach den historischen Wissenschaften. Da überrascht es nicht mehr, dass die am meisten besuchten Veranstaltungen die sind aus den Kunstwissenschaften, den Geschichtswissenschaften, der Philosophie und Theologie. Es sind die Wissenschaften, die man auch die Bildungswissenschaften nennen kann und dem ästhetischen, dem metaphysischen, dem ethisch-sozialen Interesse des Alternden am nachhaltigsten entsprechen. Ihnen gegenüber treten die in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit durchaus dominanten Naturwissenschaften mit ihren phänomenalen Leistungen deutlich zurück. Die Gründe sind vielfältig, sie können hier nicht erörtert werden. Nur zwei besonders auffällige seien genannt: Einmal können die Naturwissenschaften nur bei wenigen, wie es in einer Befragung heißt, das latente Bedürfnis befriedigen, „sich mit dem beschäftigen oder das nachholen zu können, was im bisherigen Leben fehlte“; zum anderen sind es die eminenten Voraussetzungen für ein sinnvolles Studium höchst differenzierter naturwissenschaftlicher Prozesse, die nur bei wenigen unterstellt werden können. Es bleibt die fast unüberwindliche Schwierigkeit, naturwissenschaftliche Zusammenhänge dem Verständnis Sachkundiger näher zu bringen, während bei den Geisteswissenschaften immer auch auf Lebens- und Lernerfahrungen zurückgegriffen werden kann. Nichtsdestoweniger dürfen ausgewählte naturwissenschaftliche Veranstaltungen, wenn sie auch mäßig nur frequentiert sind, bei der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung nicht fehlen. Ähnlich verhält es sich insoweit mit der Gerontologie, als die entsprechenden Veranstaltungen von weniger Studierenden als erhofft besucht werden. Hier ist der Grund die immer wieder geäußerte Scheu, sich als älterer oder alter Mensch theoretisch mit dem Alter zu befassen, das man „ohnehin erlebt“. Sicher ist es auch der diffuse Charakter dieser interdisziplinären Wissenschaft, der sie schwer überschaubar macht. Nichtsdestoweniger fühlt sich die U3L aufgerufen, mit den „Fachleuten für das Alter“ an weiteren Klärungen gerontologischer Art zu arbeiten.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die U3L seit einigen Jahren einen sogenannten „strukturierten Studiengang“ anbietet, der die Möglichkeit eines systematischen Studiums unter einem bestimmten Thema wie „Freiheit in Geschichte, Theorie und Praxis“ mit einer abschließenden Prüfung anbietet, um Studierenden die Erprobung konzentrierten individuellen wissenschaftlichen Arbeitens zu ermöglichen und ihre Leistung einem abschließenden akademischen Urteil zu unterwerfen. Das Echo auf das Angebot ist erwartungsgemäß gering. Es wird so erneut die Annahme bestätigt, dass die Menschen im 3. Lebensalter sich von Zwängen und fremdbestimmten Ordnungen frei halten wollen und ihre „späte Freiheit“ nur in selbst gewählten Bindungen suchen.

Vor allem aber wollen die älteren Menschen, so wie sie nicht zur Weiterbildung verpflichtet, gar gezwungen werden können, als Studierende – und nicht als Studenten! – im Namen einer Wissenschaftlichen Weiterbildung ihre Gänge durch die „Gärten des Geistes“ zwar sachkundig geleitet, aber nur nach eigenen Bedürfnissen und Zielsetzungen unternehmen.

Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna

Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess

Helmut Vogt

Die Hochschulreform der siebziger Jahre, mit der die teildemokratisierte Gruppenuniversität eingeführt wurde, die wiederum Voraussetzung war für den Sprung der Hochschulen zur Massenbildungsstätte, brachte auch das Thema „wissenschaftliche Weiterbildung“ nach vorne. Es gelang, Weiterbildung als gesetzliche Hochschulaufgabe zu etablieren, zunächst nur als zusätzliche Aufgabe neben den Kernaufgaben Studium, Lehre und Forschung. Im Zuge der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) wurde Weiterbildung 1998 jedoch in den Katalog der Kernaufgaben aufgenommen.

Doch blieb wissenschaftliche Weiterbildung lange Zeit ein Nischengeschäft, welches von wenigen Enthusiasten im Lande betrieben wurde, aber nicht in den Hauptstrom der hochschulpolitischen Diskussion gelangte. Eine nachhaltige Änderung zog erst der Bologna-Prozess nach sich, der 1999 mit der Bologna-Erklärung von 27 europäischen Wissenschaftsministerinnen und -ministern seinen Ausgang nahm. Dabei waren es insbesondere zwei Faktoren dieses Prozesses, die den Impuls für eine Neudefinition der Weiterbildung als Hochschulkernaufgabe abgaben:

- Zum Ersten brachte Bologna im Rahmen der Einführung eines gestuften Studiensystems die Möglichkeit mit sich, Weiterbildungsmaster-Studiengänge einzuführen. So wurde erstmals für die Hochschulen in Deutschland die Möglichkeit geschaffen, in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen in das Berechtigungssystem eingeordneten Studienabschluss zu vergeben.
- Zum Zweiten wurde durch den Bologna-Prozess, hier insbesondere durch die sog. Bologna-Nachfolgekonferenzen, das Thema „Lebenslanges Lernen“⁴¹ als Hochschulthema nach vorne gebracht und zählt heute, zumindest auf der politisch-deklamatorischen Ebene, zu den festen Größen der Hochschulentwicklung bis 2020, wie sie auf der Bologna-Nachfolgekonferenz im belgischen Leuven 2009 vereinbart worden sind.

Halten wir fest: Noch nie waren die Voraussetzungen zur Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung als vierter Säule des Hochschulkernaufgaben neben Forschung, Lehre und Studium besser als heute. Das verdanken wir dem Bologna-Prozess und seiner Umsetzung in Deutschland. Gibt es aber auch Hindernisse, gibt es Barrieren, die durch Bologna für die wissenschaftliche Weiterbildung entstanden sind? Aus meiner Sicht lassen sich drei Hemmschuhe ausmachen, die im Folgenden entfaltet werden.

Strukturelle Verortung der Weiterbildung als Hochschulaufgabe

Während es für das abschlussbezogene Studium in allen Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer eine eindeutige Verortung gibt, fehlt diese für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung fast durchgängig. BA-, konsekutive und weiterbildende MA-Studiengänge sind Sache der Fakultäten und Fachbereiche. Für das weiterbildende MA-Studium gilt das rechtlich auch, faktisch mit Einschränkungen. Die gesetzliche Verankerung der abschlussbezogenen Lehre und des Studiums als Fakultätsangelegenheit geht in vielen Fällen sogar so weit, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Präsidien und Rektorate durchaus begrenzt sind, um es moderat auszudrücken. Dem steht eine fast totale Nichtregulation durch die Hochschulgesetze gegenüber, soweit es um die Verortung der Weiterbildungsaufgabe in allen ihren Formaten „unterhalb“ des WB-Masters einschließlich des weiterbildenden Studiums mit Zertifikat geht.² Dieser Umstand führte dazu, dass Hochschulen mit der Planung und Realisierung der gesetzlichen Aufgabe zum Teil eigene interne Organisationseinheiten, zumeist zentrale Einrichtungen, zum Teil aber auch An-Institutionen betrauten. In den seltensten Fällen wurden Fakultäten auf dem Gebiet der Weiterbildung aktiv und füllten ihre Zuständigkeit aus.

Solange es sich bei Weiterbildung in der Vor-Bologna-Zeit um ein Nischengeschäft handelte und es nicht um akademische Abschlüsse ging, fand der oben beschriebene Zustand wenig Kritiker. Insbesondere die zentralen Einrichtungen innerhalb der Hochschulen verfügten häufig über einen weiten Spielraum, der ihnen die Erprobung fortschrittlicher Formate und Inhalte sowie die Ansprache nichttraditioneller Zielgruppen ermöglichte. Fördermittel der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) standen nicht selten zur Verfügung, um insbesondere die Entwicklungs-, Einführungs- und Evaluationskosten zu bestreiten.

Seit Bologna ist die strukturelle Verortung der Weiterbildung ins Gerede gekommen, und zwar auf zweierlei Weise:

Zum einen geht es seit der Einführung des Weiterbildungsmasters, wie oben erwähnt, recht eigentlich nicht mehr ohne Fakultäten. Die Fakultäten sind aber gegenwärtig durch Doppelabiturientenjahrgänge, den verstärkten Andrang in der Folge der Aussetzung der Wehrpflicht und durch erfolgreiche Bemühungen, die Studienanfängerquote in Deutschland insgesamt zu erhöhen (s. Hochschulpakt 2020³), häufig nicht in der Lage und willens, sich einer neuen Aufgabe zu widmen. Hinzu kommen ungeklärte Finanzierungsfragen (s. u.).

Zum anderen sind die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung weniger durch den Bologna-Prozess als vielmehr durch die neuen Steuerungsmodelle, die in den letzten Jahren an den Hochschulen Platz gegriffen haben und die auf ein unternehmensähnliches Management hinauslaufen, häufig dem direkten Zugriff der Präsidien und Rektorate ausgesetzt. Wie gesagt, es erweisen sich die strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulleitungsgremien in Bezug auf die Fakultäten als gering. Da widmet man sich gern den Feldern, die gestaltungsoffen sind. So wurde etwa in einer norddeutschen Universität die sehr erfolgreiche zentrale Einrichtung für Weiterbildung nach zwischenzeitlichen Überlegungen, ein gemeinsames zentrales wissenschaftliches Institut verschiedener weiterbildungsbezogener Einheiten der Universität unter professoraler Leitung zu gründen, zu einer Abteilung Weiterbildung in einer Zentralen Einrichtung „Lehre“, die dem Amte des zuständigen Vizepräsidenten unterstellt ist. An einer süddeutschen konfessionellen Hochschule gründete man vor ca. zwei Jahren eine Stabsstelle Weiterbildung, von der auch durchaus wahrnehmbare Impulse ausgingen, um jetzt zu entscheiden, die Stabsstelle wieder zu schließen. Begründung: Das Thema Weiterbildung soll nicht weiter verfolgt werden.

Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen. Insgesamt betrachtet kann man feststellen dass seitens der Rektorate und Präsidien in den letzten Jahren immer häufiger in die Organisationsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegriffen wurde, oft genug, ohne die Experten im eigenen Hause angemessen zu beteiligen, und nicht selten aus Motiven heraus und mit Zielrichtungen, die der Sache nicht dienlich sind. Demgegenüber verharren die Fakultäten (bis jetzt) regelmäßig in Untätigkeit, wenn es um wissenschaftliche Weiterbildung geht, und geben zum Teil sogar Zuständigkeiten beim WB-Masterstudium, die zu ihrem Beritt gehören, an zentrale Einheiten innerhalb oder an An-Institutionen ab. Wilkesmann stellt dazu fest: „So lange genügend grundständige Studierende in die Studiengänge drängen, wird es keine Veranlassung für die Fakultäten geben, Angebote für berufstätige Studierende zu entwickeln.“ (Wilkesmann 2012, S. 56)

Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die mit dem Bologna-Prozess verbundene Einführung der gestuften Abschlüsse war immer auch an die Idee gekoppelt, dass Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Studium zunächst in das Berufsleben einsteigen und nach einer Zeit der Berufstätigkeit wieder an die Hochschule zurückkehren, um sich weiterzubilden. Das dafür geschaffene Format des weiterbildenden Masterstudiengangs ist in Deutschland, etwa im Gegensatz zu Österreich und der Schweiz, so ausgebildet worden, dass Anforderungen und Berechtigungen mit dem Masterabschluss eines konsekutiven Studiengangs identisch sind: „Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen.“ (KMK, 2003, S. 5) Damit enden dann aber auch die Gemeinsamkeiten. In der Frage der Finanzierung haben die Länder sich schon vor langem darauf verständigt, dass Hochschulweiterbildung in der Regel nur selbstfinanzierend angeboten werden darf. Dieses Gebot wurde im Zuge des Bologna-Prozesses auch auf das neue Format des weiterbildenden Masterstudiengangs übertragen. Man

spricht in diesem Zusammenhang auch von zwei Finanzierungskreisen: dem der überwiegend staatlichen Finanzierung für BA-Studiengänge, konsekutive MA-Studiengänge und auch für das Doktoratsstudium und dem der überwiegend privaten Finanzierung beim WB-Master. Mit dieser Regelung wird implizit unterstellt, dass beim konsekutiven Master der gesellschaftliche Nutzen überwiege, weshalb er staatlich zu finanzieren sei, und beim WB-Master nur ein privater Nutzen vorliege, womit eine (fast ausschließlich) private Finanzierung gerechtfertigt sei. So kommen auf Studierende in WB-Masterstudiengänge teilweise horrenden Gebühren zu, die, wie bei einigen MBA-Studiengängen auch in Deutschland, bereits die Marke von € 30.000 überschritten haben. Dass die Implikation – hier überwiegend gesellschaftlicher Nutzen, dort überwiegend privater Nutzen – der Grundlage entbehrt, darauf hat u. a. der Stifterband für die Deutsche Wissenschaft hingewiesen. Meyer-Guckel u. a. schreiben: „Weiterbildende Master werden aber zunehmend gleichrangiger Regelfall zum konsekutiven Master werden; es gibt kein Argument, warum nicht bei beiden gleichermaßen gesellschaftliche Erträge anfallen sollten, die staatliche Teilfinanzierung rechtfertigen.“ (Meyer-Guckel u. a., 2008, S. 9)

Auf die mit dieser Position verbundene wettbewerbsrechtliche Problematik gegenüber privaten Hochschulen kann hier nicht weiter eingegangen werden. Auch mögliche Implikationen zur EU-Trennungsrechnung lassen sich an dieser Stelle nicht erörtern.

Das System der zwei Finanzierungskreise zeitigt im Verbund mit höchstrichterlicher Rechtsprechung zum Vorrang der Studienplatzvergabe an Erststudierende noch eine andere Folge, die ein mindestens genauso schwerwiegendes Hemmnis der wissenschaftlichen Weiterbildung nach sich zieht. Während nämlich in das BA- und das konsekutive MA-Studium die Lehrkapazität einer Hochschule gem. Kapazitätsverordnung einfließt, ist dies beim WB-Master und auch bei allen anderen Formaten der Weiterbildung ausgeschlossen. Das führt nicht nur zu der eigentümlichen Situation, dass in nicht wenigen Fällen Lehre in der Weiterbildung – und ich erinnere daran, dass wir von Weiterbildung als einer Hochschulkernaufgabe sprechen – auch im WB-Master-Studiengängen von den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern des anbietenden Hauses in Nebentätigkeit und mit Extra-Bezahlung wahrgenommen wird. In diesen Fällen ist die anbietende Hochschule in letzter Konsequenz auch nicht in der Lage, ihrer Gewährleistungspflicht nachzukommen, wonach ein einmal begonnener Studiengang auch zu Ende zu führen ist. Denn zur Nebentätigkeit ist niemand verpflichtet und aus einer Nebentätigkeit kann man in der Regel mit Ablauf eines Semesters aussteigen. Es ist sogar so, dass die Bundesländer nach und nach ihre Rechtsverhältnisse so geändert haben, dass eine Extrabezahlung für Nebentätigkeiten der Hochschullehrenden in der Weiterbildung an der eigenen Hochschule möglich wurde. So hat zum Beispiel Baden-Württemberg Anfang 2005 in seine Hochschulneben-tätigkeitsverordnung folgenden Absatz 1 eingefügt:

Im Zusammenhang mit dem Hauptamt stehende Lehr- und Unterrichtstätigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung können als Nebenamt übertragen werden, wenn die Lehr- und Unterrichtstätigkeit über die dem Beamten oblie-

gende und in diesem Umfang erbrachte Lehrverpflichtung hinausgeht und nicht zu einer Deputatsermäßigung Anlass gibt. (BW-HG 2005, S. 67)

Meines Erachtens handelt es sich bei der Nicht-Kapazitätswirksamkeit mindestens der WB-Masterstudiengänge und in der Folge der nicht vorhandenen Lehrdeputatswirksamkeit um das derzeit schwerwiegendste Hemmnis der wissenschaftlichen Weiterbildung. Man kann sagen, dass der Bologna-Prozess an dieser Stelle in Deutschland bis heute nicht zu Ende gedacht worden ist. Es soll nicht verschwiegen werden, dass ein erstes Licht am Ende des Tunnels sichtbar wird. Das Land Schleswig-Holstein hat in seinem Hochschulgesetz geregelt „dass bis zu 10 Prozent der vorhandenen Lehrkapazität für Weiterbildungsangebote eingesetzt werden können, wenn die Hochschule die entsprechende Durchführung des Weiterbildungsangebotes gewährleistet.“ (SH-HG 2007, § 59 Abs. 1 Satz 2)

Anerkennung vorgängiger Kompetenzen

Spätestens seit der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin geht es im Bologna-Prozess auch darum, die „Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern. Sie (die Ministerinnen und Minister, Anm. d. Verf.) betonen, dass derartige Maßnahmen wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen sein müssen“ (Bologna-Nachfolgekonferenz 2003, S. 8). 2005 wird das Thema Anerkennung und Anrechnung in Bergen vertieft. Im Kommuniqué der Konferenz in Norwegen heißt es: „Wir (die Ministerinnen und Minister, Anm. d. Verf.) werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern.“ (Bologna-Nachfolgekonferenz 2005, S. 4)

Seit Bergen geht es also nicht mehr nur um die Anerkennung von Qualifikationen, die innerhalb des Hochschulsystems erworben wurden, sondern darüber hinaus um die Ergebnisse nicht-formalen, ja sogar informellen Lernens. Diesem sehr weitreichenden Anspruch steht in Deutschland eine bisher bescheidene Realität gegenüber: „Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen Anrechnung von Vorkenntnissen.“ (Faulstich u. a 2008, S 14)

Dieses Ergebnis der Deutschlandstudie, die im Rahmen einer international vergleichenden Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung durchgeführt wurde, womit die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2006 beauftragt vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung waren, zeigt, wie zögerlich sich die Hochschulen in Deutschland dem Thema nähern. Man kann davon ausgehen, dass seit der Untersuchung zwar graduell eine Verbesserung eingetreten ist, nicht aber prinzipiell. Dabei ist das Feld aufbereitet und die Instrumente entwickelt. Das Projekt ANKOM⁴ und die darauf folgende gleichnamige Initiative hat seit 2005 die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengängen an verschiedenen Standorten, in unterschied-

lichen thematischen und organisatorischen Zusammenhängen sowie mit verschiedensten nichthochschulischen Partnern entwickelt, erprobt und dokumentiert. Auch rechtlich sind die Voraussetzungen geschaffen. Die Kultusministerkonferenz verfügte bereits 2002, dass außerhalb erworbene Qualifikationen und Kompetenzen max. 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen können (KMK 2002, S. 2). Die Hochschulrektorenkonferenz und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag fassten in einer gemeinsamen Erklärung von 2008 zum Thema „Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!“ in einem Satz zusammen, worum es geht: Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. (HRK-DIHT 2008, S. 2).

Dafür spielen drei Gründe eine ausschlaggebende Rolle: Aus Sicht des Lerners kann die Studienzeit verkürzt und die Studienbelastung verringert werden. Hinzu kommt eine Kostenreduzierung, die im Einzelfall von nicht unerheblicher Bedeutung sein dürfte. Aus Sicht der anbietenden Institution und des Nachfragers ist die motivierende Wirkung hervorzuheben. Aus bildungstheoretischer Sicht schließlich stellt die Anerkennung vorgängiger beruflicher Kompetenzen gleichsam die Schnittstelle zwischen dem Bologna-Prozess und dem Kopenhagen-Prozess dar und ist dazu angetan, Ansätze zur Überwindung des „deutschen Bildungsschismas“⁴⁵ zu liefern. Gerade der letzte Grund ist es aber, der die deutschen Hochschulen so zögerlich mit der Realisierung dieses Aspektes des Bologna-Prozesses umgehen lässt, bedeutet Anerkennung doch, dass auch außerhalb der Alma Mater akademisch verwertbare Qualifikationen erworben werden können. Hinzu kommt, dass eine konsequente Anerkennung vorgängiger Kompetenzen auch zu tendenziell unkalkulierbaren finanziellen Risiken führen kann. Man kann ja nie so genau wissen, was für Studienanwärter kommen und welche vorher erworbenen Kompetenzen sie anerkannt haben wollen. An dieser Stelle schließt sich der Zirkel. Das Thema „Anerkennung vorgängiger Kompetenzen“ und das Thema „Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung in einem gesonderten Finanzierungskreis“ gehen eine unheilige Alliance ein. Weil die Hochschulen auf die Einnahmen als Finanzierungsquelle angewiesen sind, gehen sie zögerlich mit der Anerkennung um und schützen sich vor Einnahmeausfällen aus Anerkennungsgründen durch „kundenunfreundliche Regelungen“. So schreibt etwa eine norddeutsche Universität in ihre Gebührenordnungen für postgraduale Masterstudiengänge regelmäßig den Satz hinein: „Die Studiengebühr für den gesamten Studiengang ... beträgt für Teilnehmer, die ihr Studium zum ... aufgenommen haben, ... €. Der Satz 1 gilt auch für Studierende, denen Studien- und Prüfungsleistungen gem. § ... der Prüfungsordnung für den postgradualen Studiengang ... angerechnet werden.“⁴⁶

Mit anderen Worten: Die Errungenschaft des Bologna-Prozesses, die Anerkennung vorgängiger Kompetenzen, wirkt sich finanziell für die Studierenden, die von der Anrechnung Gebrauch machen, nicht aus. Das damit verbundene finanzielle Risiko, das angesichts des Kostendeckungsprinzips besteht, wird von der Hochschule auf die Studierenden abgewälzt.

Dass es auch anders geht, zeigt ein Blick über den Tellerrand. Bereits seit 2002 gibt es in Frankreich ein Gesetz, wonach Qualifikationen und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschulen erworben worden sind, den Zugang zu einem Hochschulabschluss eröffnen können, ohne dass die oder der Kandidat/in eine Hochschule je besucht hat. Die Universitäten des Landes sind dazu verpflichtet, in einem geordneten Verfahren die Äquivalenz der Qualifikationen und Kompetenzen zu bewerten und einen Hochschulabschluss zu erteilen, wenn die Ergebnisse der Prüfung es zulassen.⁷

Zusammenfassung

Ohne Zweifel hat der Bologna-Prozess die wissenschaftliche Weiterbildung beflügelt. Sie ist aus ihrem Nischendasein herausgekommen und weiter in das Zentrum der hochschulpolitischen Diskussion getreten. Doch längst sind nicht alle Hindernisse überwunden, damit wissenschaftliche Weiterbildung wirklich zu dem wird, was sie mindestens rechtlich seit 1998 bereits ist: die vierte Kernaufgabe der Hochschulen. Zu den Haupthindernissen zählen die nicht geklärte Organisationsfrage, das System der zwei Finanzierungskreise und die nicht zu Ende gedachte Frage der Kapazitäts- und Deputatsrelevanz wissenschaftlicher Weiterbildung und schließlich der zögerliche Umgang der Hochschulen mit dem Thema Anerkennung und Anrechnung vorgängiger Kompetenzen.

Anmerkungen

- 1 Lebenslanges Lernen an Hochschulen wird in diesem Aufsatz als Oberbegriff verstanden, zu dem auch wissenschaftliche Weiterbildung gehört.
- 2 Eine löbliche Ausnahme bildet nur das Schleswig-Holsteinische Hochschulgesetz; s. dort § 59 Abs. und Abs. 4.
- 3 S. dazu www.bmbf.de/de/6142.php, zuletzt aufgerufen am 08.02.2012.
- 4 Details zu Projekt und Initiative findet man unter [//ankom.his.de](http://ankom.his.de).
- 5 Damit ist die bei uns strikte Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung gemeint.
- 6 Der Text wurde anonymisiert.
- 7 S. dazu Carette, Martine/Filouque, Jean-Marie: Anrechnung beruflicher Erfahrungen: Methodik und Verfahren an den Universitäten in Frankreich, in: Hochschule und Weiterbildung, 1/2011, S. 8-17.

Literatur

- Bologna-Nachfolgekonferenz 2003: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, www.uni-graz.at/bibwww_bo_berlin_dt.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.02.2012
- Bologna-Nachfolgekonferenz 2005: Der europäische Hochschulraum – die Ziele, Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen

- und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005, [www_bo_bergen_dt.pdf](#), zuletzt aufgerufen am 09.02.2012
- BW-HG 2005: Zweites Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (Zweites Hochschulrechtsänderungsgesetz – 2. HRÄG) vom 1. Januar 2005, s. [mwk.ba den-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/gesetze/2_Hochschul_Gesetzblatt010105.pdf](#); zuletzt aufgerufen am 27.02.2012
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot/Schäfer, Erich: Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses, in: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2008, S. 9-18
- HRH-DIHT: Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Berlin 2008
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, [www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_AnrechnungausserhalbHochschule_I.pdf](#), zuletzt aufgerufen am 10.02.2012
- KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](#), zuletzt aufgerufen am 09.02.2012
- Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/Schröder, Ann-Katrin/Ziegele, Frank: Quartäre Bildung, Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Essen 2008
- SH-HG: Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig- Holstein (Hochschulgesetz – HSG) vom 28. Februar 2007, s. [www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de](#)
- Wilkesmann, Uwe: Strukturelle Verankerung – die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen, in: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendick, Karola (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster 2012, S. 52-58

Berichte

Alternde Belegschaften: Weiterbildung tut Not

Dass viele kleine und mittlere Unternehmen noch nicht genug in Weiterbildung und Gesundheit ihrer älteren Mitarbeiter investieren, stellt der Fortschrittsreport „Altersgerechte Arbeitswelt“ fest: „An Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung partizipieren Ältere immer noch in weitaus geringerem Umfang als Jüngere. Oft reichen aber schon relativ kurze Phasen der Weiterbildung aus, um Älteren den Anschluss an aktuelles Fachwissen zu gewähren. In der Regel richten sich die Maßnahmen an alle Altersgruppen, sie können aber auch speziell auf Ältere abgestimmt sein.“

In kleineren Betrieben sind Weiterbildung, eine besondere Ausstattung der Arbeitsplätze und andere Maßnahmen für Ältere noch nicht die Regel. Laut Berichtssystem Weiterbildung haben lediglich 34 Prozent der 50- bis 64-Jährigen im Jahr 2007 an einer Weiterbildung teilgenommen. Bei den 35- bis 49-Jährigen waren es hingegen 47 Prozent. Diese Unterschiede haben sich in den elf Jahren von 1997 bis 2007 nicht wesentlich verändert.

Der Report, der künftig halbjährlich erscheinen soll, knüpft an den Bericht der Bundesregierung über die Entwicklung der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer von 2010 an und dokumentiert die Fortschritte auf dem Weg bis zur vollständigen Einführung der Rente mit 67 Jahren im Jahr 2029.

Der Bericht betont, dass das Vorurteil widerlegt sei, dass Jüngere per se leistungsfähiger sind. „Das Signal an die Unternehmen ist klar: Wer erfahrene Leis-

tungsträger beschäftigt und Ältere einstellt, kann davon profitieren.“

Quelle: Fortschrittsreport „Altersgerechte Arbeitswelt“ des BMAS, Ausgabe 1: Entwicklung des Arbeitsmarkts für Ältere 2012

Berufsbegleitende Weiterbildung im Bereich Nachhaltigkeit an der Hochschule Heilbronn

Das Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen der Hochschule Heilbronn vermittelt neue Inhalte im Bereich Nachhaltigkeit. Das berufsbegleitende neunmonatige Zertifikatsprogramm behandelt sowohl inhaltliche Handlungsfelder wie CO₂-Bilanzierung und Umweltcontrolling, als auch methodische Kompetenzen wie Projekt- und Change Management welche die erforderliche Basis legt, um effektive Nachhaltigkeitsfachkräfte zu qualifizieren.

Jedes Unternehmen sieht sich den folgenden Herausforderungen gegenüber: Verknappung der natürlichen Ressourcen, Mangel an qualifiziertem Fachpersonal, strengere Umwelt- und Klimaschutzbestimmungen und Kunden, die zunehmend darauf achten, dass die Produkte, die sie kaufen, im Einklang mit der Umwelt stehen.

Kein Unternehmen kommt also umhin, sich entsprechende Expertise aufzubauen, auch, um diese Entwicklungen als unternehmerische Chance zu nutzen. Die Hochschule Heilbronn mit ihren zahlreichen Aktivitäten im Bereich Nachhaltigkeit sieht sich hier in der Verantwortung, ein Angebot mit den erforderlichen Kompetenzen zu schnüren. Berufsbegleitend über neun Monate hinweg werden im Rahmen von sieben Präsenzphasen sowohl Fachwissen wie Umweltcontrolling, Marketingstrategien von Nachhaltigkeit und CO₂-Bilanzierung als auch Methodenkompetenz wie Projektmanagement und Change Manage-

ment im Nachhaltigkeitsbereich vermittelt. Im Rahmen von zwei studienbegleitenden Praxis-Projekten werden konkrete Ergebnisse für das Unternehmen erarbeitet, wie eine Berichterstattung nach Richtlinien der Global Reporting Initiative. Somit bildet das Zertifikatsprogramm qualifizierte Fach- und Führungskräfte im Nachhaltigkeitsmanagement (Abschluss: Hochschulzertifikat) aus, die die nachhaltigkeitsrelevanten Prozesse im Unternehmen sowie die Rahmenbedingungen und Herausforderungen kennen und zum Wohle aller gestalten. Das Programm ist für alle offen, die sich in Richtung Nachhaltigkeit weiterentwickeln und ihrer Karriere somit eine neue Perspektive eröffnen wollen. Sollte eine Anrechnung von Kursinhalten auf ein Master-Studium geplant sein, ist ein akademischer Abschluss erforderlich.

Die Gesamtkosten von 7.500 Euro zzgl. Prüfungsgebühren sind eine zukunftsichernde und zukunftsgestaltende Investition, die neben dem Kompetenzerwerb konkrete Ergebnisse in Form zweier Praxisprojekte (z. B. CSR-Bericht nach internationalen Standards) umfasst. Details zu den Inhalten, Dozenten und der Studienorganisation finden Sie unter www.hs-heilbronn.de/hill.

Quelle: Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen

Wirtschaftliches Klima in der Weiterbildung stabil – konträre Entwicklungen in Teilmärkten

Das wirtschaftliche Klima bei den Weiterbildungsanbietern ist durchweg positiv. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Wert 2011 nahezu unverändert. Damit ist der Abwärtstrend der Vorjahre gestoppt. Das ist ein zentrales Ergebnis der letzten wbmonitor-Umfrage. wbmonitor ist eine gemeinsame Initiative des Bun-

desinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE). Neben dem Wirtschaftsklima der Weiterbildung standen bei der aktuellen Befragung Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Weiterbildung im Zentrum.

Der Klimawert der Weiterbildungsanbieter liegt bei +22 und ist damit 2011 im Vergleich zum Vorjahr (+23) fast unverändert positiv. Trotz dieses positiven Ergebnisses kann die Weiterbildungsbranche dem gesamtwirtschaftlichen Aufschwung nicht folgen: Erstmals ist das Wirtschaftsklima in der Weiterbildung schlechter als in der gesamten Dienstleistungsbranche. Dieses hat sich 2011 gegenüber dem Vorjahr um zwölf Punkte auf +27 verbessert hat.

Auch die Unterschiede bei den Weiterbildungsanbietern sind groß: Während überwiegend betrieblich finanzierte Anbieter mit einem Klimawert von +66 von einer hervorragenden Geschäftsentwicklung berichten, ist der Klimawert der hauptsächlich Arbeitsagentur-finanzierten Anbieter erstmals negativ. Die Diskrepanz zwischen den Klimawerten der betrieblich finanzierten und Arbeitsagentur-finanzierten Anbieter beträgt 2011 somit fast 90 Punkte auf der Skala von -100 bis +100. Das ist ein seit Einführung des wbmonitor Klimawertes noch nicht gemessener Unterschied zwischen Teilmärkten der Weiterbildung.

Der zweite Schwerpunkt der Umfrage des wbmonitor galt dem demografischen Wandel. Die Anbieter von Weiterbildung sehen hierin vor allem mit Blick auf ihre betrieblichen Kunden einen Zukunftsmarkt. Viele beabsichtigen daher, innerhalb der nächsten fünf Jahre entsprechende Maßnahmen einzuführen.

Quelle: DIE, 07.02.2012

(gekürzt pf)

Neue Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung – Arbeitsförderung (AZAV)

Seit dem 5.4.2012 ist die „Verordnung über die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV)“ in Kraft getreten.

Im Akkreditierungsverfahren wird insbesondere berücksichtigt, ob die mit der Zulassung von Trägern und Maßnahmen beauftragten Personen umfassende Kenntnisse der Arbeitsmarktinstrumente sowie hinsichtlich Inhalt und Durchführung von Maßnahmen haben.

Für alle Anbieter arbeitsmarktpolitischer Dienstleistungen kommt es zu Änderungen (§ 2 (8)):

Damit die fachkundige Stelle das Vorliegen der Voraussetzungen beurteilen kann, erhält sie von dem Träger eine Dokumentation

1. zu einem kundenorientierten und auf Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gerichteten Leitbild,
2. zur Unternehmensorganisation und -führung, einschließlich der Festlegung von Unternehmenszielen und der Durchführung eigener Prüfungen zur Funktionsweise des Unternehmens,
3. zu einem zielorientierten Konzept zur Qualifizierung und Fortbildung der Leitung und der Lehr- und Fachkräfte,
4. zu Zielvereinbarungen, einschließlich der Messung der Zielerreichung und der Steuerung fortlaufender Optimierungsprozesse auf Grundlage erhobener Kennzahlen und Indikatoren,
5. zur Berücksichtigung arbeitsmarktlicher Entwicklungen bei Konzeption

- und Durchführung von Maßnahmen der Arbeitsförderung,
6. zu den Methoden zur Förderung der individuellen Entwicklungs-, Eingliederungs- und Lernprozesse der Teilnehmenden,
 7. zu den Methoden der Bewertung der durchgeführten Maßnahmen sowie ihrer arbeitsmarktlichen Ergebnisse,
 8. zur Art und Weise der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Dritten und der ständigen Weiterentwicklung dieser Zusammenarbeit und
 9. zu einem systematischen Beschwerdemanagement, einschließlich der Berücksichtigung regelmäßiger Befragungen der Teilnehmenden.

Die Arbeitsmarktinstrumente werden in folgende Fachbereiche neu geordnet (§ 5 (1)):

- Beratung und Vermittlung
- Aktivierung und berufliche Eingliederung
- Berufsauswahl und Berufsausbildung
- Berufliche Weiterbildung
- Aufnahme einer Erwerbstätigkeit
- Verbleib in Beschäftigung
- Teilhabe behinderter Menschen

Die Trägerzulassung ist Voraussetzung für die Teilnahme am Vergabeverfahren. Träger, die Maßnahmen für Vermittlungs- und Aktivierungsgutscheine und Bildungsgutscheine anbieten, benötigen zur Trägeranerkennung auch die Maßnahmeanerkennung.

Seit dem 01.04.2012 wird ein Bundesdurchschnittskostensatz veröffentlicht. Bis zum 01.01.2013 muss der Bildungsträger eine Trägeranerkennung durch eine Fachkundige Stelle nachweisen.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2012, Teil I, Nr. 15, ausgegeben am 5. April 2012

(pf)

Geförderte berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen und Beschäftigten

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) hat ihre Anstrengungen im Bereich der Förderung der beruflichen Weiterbildung deutlich gekürzt. Das geht aus der Antwort auf eine Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen hervor.

Die Zahlen stehen in deutlicher Diskrepanz zu der allseits betonten Bedeutung der Weiterbildung:

„Vorbemerkung der Fragesteller

Die Eingliederung von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt ist eine der zentralen arbeitsmarkt-, wirtschafts- und sozialpolitischen Herausforderungen. Denn in Deutschland droht ein erheblicher Fachkräftemangel bei gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit. Unternehmen suchen mehr und mehr nach qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, es wird jedoch für sie immer schwieriger, adäquat ausgebildete Personen zu finden.

Während auf der einen Seite Fachkräfte gesucht werden, sind die Perspektiven für Langzeitarbeitslose schlecht. Ihnen bleibt der Zugang in den ersten Arbeitsmarkt häufig dauerhaft versperrt. Dies gilt insbesondere für Geringqualifizierte.

Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit könnten zusätzlich 700 000 Fachkräfte gewonnen werden, wenn es gelänge, den Anteil Geringqualifizierter um ca. 20 Prozent zu senken. Damit dieses Potential gehoben werden kann, müsste deutlich mehr in die berufliche Weiterbildung investiert werden. Die Bundesregierung hat aber die Mittel für die Arbeitsförderung und damit auch für Qualifizierung drastisch gekürzt. Darüber hinaus muss angesichts des technologischen Wandels auch die Weiterbildung von Beschäftigten stärker unterstützt werden.

Vorbemerkung der Bundesregierung

In Zeiten des demografischen Wandels ist und bleibt die berufliche Weiterbildungsförderung eines der zentralen Elemente der aktiven Arbeitsförderung in Deutschland. Dabei leistet insbesondere die Förderung der beruflichen Nachqualifizierung von Geringqualifizierten sowie von Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrern einen unverzichtbaren Beitrag zur Fachkräftesicherung. Im Jahr 2012 stehen für die Sonderprogramme der Bundesagentur für Arbeit „Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFlaS)“ und „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen (WeGebAU)“ mit 680 Mio. Euro mehr Mittel bereit als im Jahr 2011.

Mit dem im Wesentlichen am 1. April 2012 in Kraft tretenden „Gesetz zu Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt“ wurden die gesetzlichen Grundlagen der beruflichen Weiterbildungsförderung ausgeweitet und weiter flexibilisiert. Neben der zukünftig unbefristeten Regelung zur beruflichen Weiterbildungsförderung von älteren Arbeitnehmern in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) können bis Ende 2014 nunmehr auch jüngere Beschäftigte in KMU eine Weiterbildungsförderung erhalten, wenn sich der Arbeitgeber mit mindestens 50 Prozent an den Lehrgangskosten beteiligt. Damit werden die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Unternehmen, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und den Arbeitsagenturen in der beruflichen Weiterbildung deutlich verbessert. Darüber hinaus werden bei Arbeitnehmern, die ihren Beruf aufgrund einer mehr als vier Jahre ausgeübten un- oder angelernten Tätigkeit voraussichtlich nicht mehr werden ausüben können, künftig auch Zeiten der Erziehung, Pflege und Arbeitslosigkeit bei dem Vierjahreszeitraum berücksichtigt.

Arbeitnehmern, die sich ihrem erlernten Beruf auch während Erziehungs-, Pflege- oder Arbeitslosenzeiten entfremdet haben und daher voraussichtlich nicht mehr werden ausüben können, wird damit eine frühere berufliche Nachqualifizierungsförderung ermöglicht.“

Nach den Zahlen der Bundestagsdrucksache sanken die Gesamtausgaben im Bereich des SGB III von 1.406 Millionen Euro in 2009 auf 806 Millionen in

2011; ein Rückgang von 42,7 %. Im Bereich des SGB II war die Reduzierung der Mittel für die berufliche Weiterbildung mit 19,6 % noch nicht so stark ausgeprägt. (802 Millionen Euro in 2009, 645 Millionen Euro in 2011). Bei der klassischen Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) ist der Rückgang extrem hoch. Gegenüber 2009 sanken die Ausgaben um 630 Millionen Euro, ein Rückgang von 58,5 %.

Ausgaben für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (SGB III)

Ausgaben in Millionen Euro			
	2009	2010	2011
Förderung der beruflichen Weiterbildung	1.076	664	446
Initiative zur Flankierung de Strukturwandels		126	244
Programm WeGebAU	330	274	206
Gesamtausgaben	1.406	1.064	896

Ausgaben für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (SGB II)

Ausgaben in Millionen Euro			
	2009	2010	2011
Förderung der beruflichen Weiterbildung	802	827	645

Die Zahl der Neueintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung ging im Zeitraum 2009 – 2011 um 50 % zurück (von 631.992 in 2009 auf 314.784 in 2011). Das Arbeitsministerium versucht den Rückgang im Vergleich der Erwerbslosenzahlen aus 2006 zu rechtfertigen. „Trotz der Rückgänge bei den Eintrittszahlen wird jedoch noch immer in großem Umfang gefördert: Während es im Jahr 2006 bei einer Arbeitslosenzahl von rd. 4,5 Millionen 265.000 Eintritte in geförderte berufliche Weiterbildung gab, waren es im Jahr 2011 rd. 310.000 Eintritte bei einer Arbeitslosenzahl von rd. 3 Millionen“, so die Bundesregierung in ihrer Antwort. Dieser Vergleich führt in die Irre, weil die Arbeitsplatzstruktur sich deutlich geändert hat durch Teilzeitar-

beit, Kurzarbeit, Leiharbeit usw. Das behauptete Wachstum der Erwerbszahlen und die dies begründende Statistik steht auf unsicherem Sand.

Allerdings war 2006 ein absoluter Tiefpunkt bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die BA. 2006 lagen die Ausgaben für FbW-Maßnahmen bei der BA bei 483 Millionen Euro. Gegenüber dem Jahr 2002 war das ein Rückgang von über 82 % gegenüber den damaligen Ausgaben von 2.704 Millionen Euro.

„Die durchschnittliche abgeschlossene Teilnahmedauer von aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung ausgetretenen Teilnehmern (inkl. allgemeine Leistungen für behinderte Menschen) belief sich im Jahr 2009 auf 114 Tage, in

2010 auf 133 Tage und in 2011 auf ca. 169 Tage (vorläufiger Jahreswert).“

Nach 2006 hatte die BA bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung wieder zugelegt. Bis 2009 stiegen die Ausgaben etwas über 1.000 Millionen Euro an. Doch bereits 2 Jahre später hat der „Sparkurs“ der Bundesregierung die Entwicklung wieder umgedreht. Und 2012 wird sicherlich nicht besser werden. In den beiden ersten Monaten des Jahres 2012 sind 37.700 Teilnehmer neu in eine Maßnahme der beruflichen Weiterbildung eingetreten (davon SGB II: 19.000 und SGB III: 18.700). Der Rückgang der Teilnehmerzahlen geht weiter.

Quelle: Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Drucksache 17/9136 vom 27.03.2012

(pf)

Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung

„Die gewerkschaftliche Initiative ‚Bundesregelungen für die Weiterbildung‘ hat einen Band über die Lust am Lernen und dem Hunger nach Wissen herausgebracht: LernLust. Mit dem Beginn der kapitalistischen Warenproduktion beginnt die Aufwertung der Tätigkeitsformen Arbeiten und Lernen. Die erweiterte Wissensanhäufung begleitet die sich beschleunigende Kapitalakkumulation. Leitsprüche tauchen auf, die vorher sinnlos gewesen wären: ‚Wissen ist Macht‘ und ‚Zeit ist Geld.‘

Die Arbeiterbildungsvereine des 19. Jahrhunderts erschlossen breitere Zugänge zum Wissen auch für das ‚gemeine Volk‘. Vorkämpfer war der Schneidergeselle Wilhelm Weitling (1808 bis 1871). Der Hunger auf Wissen ergriff weitere Kreise.

Heute aber hat sich vorherrschend ein wirtschaftlich begründeter Zwang

zum Lernen durchgesetzt. Lernen bereitet keine ‚Lust‘ mehr. Es geht nicht um die Befriedigung eines menschlichen Bedürfnisses, die Welt um sich herum besser zu verstehen. Es geht um Bildungsabschlüsse und deren Wert für die Verwertung der eigenen Ware Arbeitskraft.

In diesem Zwangszusammenhang besteht die Gefahr, dass Freiheitsspielräume zunehmend beschränkt oder aufgegeben werden. Es kommt deshalb darauf an, sich von selbstverschuldeter Unfreiheit immer wieder neu zu befreien und den unverzichtbaren Kern der Aufklärung zu bewahren, selbständig zu denken, nachzufragen und dafür zu lernen.“

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info (10.02.2012)

Weiterbildung ist Karrieretreiber und wird von Chefs unterstützt

Wer Initiative zeigt und sich für den Beruf weiterbildet, sammelt Pluspunkte bei seinem Chef und kann mit Unterstützung rechnen. Dies geht für in der Weiterbildung engagierte Arbeitnehmer aus der TNS Infratest-Studie „Weiterbildungstrends in Deutschland 2012“ hervor. Tatkräftige Wissenssuche und Fähigkeitsaneignung wird immer wichtiger, wenn es um eine Beförderung im Unternehmen oder den Arbeitsplatzsicherung geht.

Außerdem achten potenzielle Arbeitgeber schon bei der Einstellung neuer Beschäftigter auf deren Weiterbildungsbereitschaft. Wenn es darum geht, Karrierechancen zu eröffnen, halten mittlerweile 91 Prozent der befragten Personalverantwortlichen Eigenengagement in der Weiterbildung für wichtig bis äußerst wichtig. 2009 waren es 79 Prozent. Dies entspricht einer Steigerung um zwölf

Prozentpunkte über die letzten vier Jahre. Geht es um die Sicherung des Arbeitsplatzes, spielt dieses Engagement 2012 für 84 Prozent eine wichtig bis äußerst wichtige Rolle. Dies ist eine Zunahme um acht Prozentpunkte gegenüber der ersten Umfrage 2009. Bei Neueinstellungen schauen im aktuellen Jahr 80 Prozent der HR-Verantwortlichen auf

eigenverantwortliches Lernen, 2009 waren es 74 Prozent; in großen Unternehmen sind es aktuell sogar 90 Prozent. Die Daten belegen, dass sich Weiterbildung bezogen auf Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsplatzsicherheit und Einkommenssteigerung lohnt.

Quelle: TNS Infratest

(pf)

Nachrichten

60 Jahre Bundesagentur für Arbeit

Vor 60 Jahren, am 10. März 1952, trat das Gesetz über die Errichtung einer Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (BAVAG) mit Sitz in Nürnberg in Kraft, der Vorläuferin der heutigen Bundesagentur. Zum 1. Januar 2004 wurde das dritte Hartz-Gesetz erlassen, das den Umbau der Arbeitsverwaltung zu einer „modernen, kundenorientierten Dienstleistungsbehörde“ mit privatwirtschaftlichen Strukturen vorsah.

Die zukünftigen Aufgaben der BA werden mittlerweile von der Bundesregierung, dem BA-Chef und dem DGB sehr unterschiedlich gesehen. Anlässlich des Jubiläums erklärten Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen (CDU) und der Chef der Bundesagentur für Arbeit (BA), Frank-Jürgen Weise: Die wichtigste Aufgabe der BA für die nächsten Jahre sei die Fachkräftegewinnung. Damit verschiebt sich 60 Jahre nach Gründung der Vorläuferbehörde der Arbeitsagentur der Fokus. Anstatt offene Stellen für Arbeitssuchende zu finden, sollen künftig Arbeitssuchende für offene Stellen gefunden werden. Der Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB), Michael Sommer, forderte hingegen mehr Förderung und Weiterbildung für Arbeitslose.

Von der Leyen zeigte sich überzeugt, dass die weltweite Fachkräftegewinnung „die große Zukunftsaufgabe der Bundesagentur“ sei. Sie verwies darauf, dass sich die Arbeitsagentur in den letzten Jahren wie kaum eine andere Institution gewandelt habe. „Die Art und Weise, wie die BA die Betriebe und Arbeitnehmer

durch die Wirtschafts- und Finanzkrise begleitet hat, war meisterhaft“, sagte von der Leyen der Nachrichtenagentur dapd. Aber auch weiterhin werde die Fähigkeit gefragt sein, „sich den geänderten Rahmenbedingungen und Bedürfnissen ihrer Kunden anzupassen“.

Auch Weise verwies auf die Herausforderung des Fachkräftemangels. „In den kommenden Jahren werden wir vor allem unseren Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs leisten und entwickeln dafür im Moment neue Modelle“, sagte er. Bereits in den vergangenen Jahren sei es gelungen, die BA Stück für Stück von einer klassisch geprägten Behörde zu einem modernen Dienstleister zu machen. Damit sei die Basis gelegt, um die Organisation jetzt den Veränderungen durch die „Megatrends“ – wie zum Beispiel demografische Entwicklung und Globalisierung – anzupassen.

Der DGB-Vorsitzende Michael Sommer dagegen lehnte eine zu starke Einmischung der Politik in die Selbstverwaltungsstruktur der BA ab. Er würdigte die Arbeit der BA als „eine wichtige, verantwortungsvolle und nicht immer leichte Aufgabe“. Am besten könne die BA ihrer Verantwortung jedoch gerecht werden, „wenn sich die Politik so wenig wie möglich einmischt“. Zugleich verlangte er mehr finanzielle Mittel für die BA. „Denn wir brauchen mehr Förderung, mehr Qualifizierung und mehr Weiterbildung für die Arbeitssuchenden, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern“, sagte der DGB-Chef der dapd. Auf keinen Fall dürften wegen des Fiskalpacts die Mittel der BA gekürzt werden, forderte Sommer und verwies darauf, dass es ohne eine finanziell gut aufgestellte Bundesagentur für Arbeit nicht gelungen wäre, so gut aus der Krise 2008 herauszukommen.

rockefeller-news/dapd 3/2012 pf

Hinweis

Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen

Das BMBF hat 2011 ein Programm „Offene Hochschulen“ gestartet. Richtlinien zum Wettbewerb:

1 *Zuwendungszweck, Rechtsgrundlage*

1.1 *Zuwendungszweck*

Die Bundesregierung und die Regierungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland unterstreichen mit dem Wettbewerb ihre gemeinsamen Anstrengungen in der Förderung von Wissenschaft und Forschung. Ziele des Wettbewerbs sind die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis und die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium. Dazu sollen in einem wettbewerblichen Gesamtverfahren auf der Grundlage innovativer, nachfrageorientierter sowie nachhaltig angelegter Gesamtkonzepte der Hochschulen zusätzliche Mittel als Anschubfinanzierung zur Verfügung gestellt werden, die auf den Auf- und Ausbau von Studienangeboten im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens zielen. Der Wettbewerb startet 2011 mit einer ersten Wettbewerbsrunde. Eine zweite Wettbewerbsrunde wird sich im Jahr 2014 anschließen, die in einer gesonderten Bekanntmachung bekannt gegeben wird.

2. *Gegenstand der Förderung*

Die Förderung erstreckt sich auf die Entwicklung, Umsetzung und nachhaltige Implementierung von ausgewählten Konzepten der Antragsteller und ihrer Kooperationspartner im Bildungsbereich, in der außeruniversitären Forschung sowie in Wirtschaft und Verwaltung. Sie umfasst den Aufbau neuer, nachfrageorientierter und bedarfsgerechter Angebote oder den Ausbau bestehender, vorbildlicher Angebote ausweislich eines Mehrwertes.

Gefördert werden Gesamtkonzepte, die die Entwicklung von Angeboten in den folgenden Bereichen beinhalten:

- berufsbegleitende Studiengänge sowie entsprechender Studienmodule,
- duale Studiengänge und Studiengänge mit vertieften Praxisphasen sowie entsprechender Studienmodule,
- andere Studiengänge, Studienmodule und Zertifikatsangebote im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens.

Besondere Berücksichtigung sollen insbesondere Zielgruppen wie Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen und arbeitslose Akademiker/innen finden sowie beruflich Qualifizierte auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Eine weitere Zielgruppe sollen Bachelor-Absolventen/innen sein, die nach beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen.

Entscheidend für die Förderung sind insbesondere folgende Punkte:

- Konsistenz des Konzeptes sowie Einbettung in das Profil und die Entwicklungsplanung der Hochschule,
- innovativer Ansatz bzw. qualitativer Mehrwert im Vergleich zum Bestehenden,

- Sicherung der Nachhaltigkeit der Konzepte/Aufbau dauerhaft tragender Strukturen,
- Nachfrageorientierung und Praxisbezug,
- Etablierung dauerhafter Partnerschaften zwischen Wissenschaft und Wirtschaft/Verwaltung,
- systematische Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Verbundprojekte und Einzelvorhaben müssen in ein schlüssiges Gesamtkonzept der beteiligten Hochschule/n eingebettet sein.

Quelle: www.bmbf.de/foerderungen/15990.php

Wissenschaftliche Weiterbildung

Faulstich, Peter/Oswald, Lena: Expertise Hans Böckler Stiftung, Reihe: Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 200, Düsseldorf: 2010, 41 S.

Im ersten Teil dieser Expertise wird auf der Grundlage empirischen Materials die gegenwärtige Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt. Im zweiten Teil werden aktuelle Probleme aufgegriffen, die sich vor allem durch die Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den europäischen Hochschulraum ergeben: Akkreditierungsverfahren, Kompetenzerkennung, Qualifikationsrahmen und Modularisierung. Im dritten Teil wird auf einige Probleme in der wissenschaftlichen Weiterbildung hingewiesen und Handlungsoptionen aufgezeigt. In internationalen Vergleich fällt die Beteiligung an der Hochschulweiterbildung in Deutschland ernüch-

ternd aus. Im Jahre 2001 haben drei Prozent der Personen zwischen 20 und 64 Jahren an einer der verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen. Gerade der Hochschulabschluss ist eine signifikante Variable für die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung. Während 6 Prozent aller Personen mit einem hohen Bildungsabschluss an einer Hochschulweiterbildung teilnahmen, waren es nur 2 Prozent derjenigen mit geringen formalen Bildungsqualifikationen. Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. Übergänge und Verzahnungen von Moduleistungen zwischen Aus- und Weiterbildung werden in der BA-/MA-Struktur bisher nicht systematisch entwickelt. Nachträgliche Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt. Weiterbildungsaktivitäten, die orientiert sind an dem Leitbild „öffentliche Wissenschaft“ werden erschwert, weil sich hier die Kostenfrage stellt. Wichtige wissenschaftliche Forschungsfelder, welche Grundfragen gesellschaftlicher Entwicklung betreffen, müssten als Weiterbildungsprogramme entfallen, sofern sie keine monetäre Nachfrage nach sich ziehen. Programme für Senioren, Frauen und andere Zielgruppen, welche eine Öffnung der Hochschule anstreben, werden erschwert. Die Entscheidungsstrukturen innerhalb der Hochschule werden zunehmend hierarchisiert. Eine partizipative Bedarfsentwicklung für die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung findet kaum statt. Ein umfangreiches, gesellschaftlich und beruflich orientiertes, leicht zugängliches und studierbares Weiterbildungsangebot liegt im Interesse der Arbeitnehmer und ihrer Gewerkschaften.

Dokumentation

HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Bedeutung und Begriff

Wissenschaftliche Weiterbildung hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Kürzere Innovationszyklen

Der wissenschaftliche und technologische Fortschritt hat sich beschleunigt: Reichte früher ein Studium oft als Grundlage für das gesamte Berufsleben aus, müssen heute Qualifikationen auf den neuesten technologischen Stand gebracht, interdisziplinär ausgebaut und nicht selten auch um völlig neue Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzt werden.

Demographische Entwicklung

Nach dem Ende des prognostizierten Studierendenhochs werden ab 2020 weniger Studierende und damit auch Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen erwartet, bereits jetzt steigt der Anteil älterer Akademikerinnen und Akademiker. Ist es bisher den Arbeitgebern möglich gewesen, aktuelles und innovatives akademisches Wissen durch Neueinstellungen junger Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen zu akquirieren, werden sie künftig verstärkt auf die Weiterqualifizierung von Personen setzen müssen, die bereits im Arbeitsleben stehen.

Umstellung auf gestufte Studienstruktur

Der Bologna-Prozess trägt einerseits den o. g. Entwicklungen Rechnung, andererseits verstärkt er deren Wirkungen. Bachelorstudiengänge vermitteln breite

fachwissenschaftliche, methodische und überfachliche Kompetenzen und ermöglichen einen frühen Berufseinstieg.

Spezialisierungen und der Erwerb weiterer akademischer Grade können sich unmittelbar an ein Bachelorstudium anschließen, können aber auch später, nach einer Phase erster Berufstätigkeit, erfolgen. Diesen Entwicklungen wird zumindest normativ dadurch Rechnung getragen, dass neben den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre die wissenschaftliche Weiterbildung in allen Hochschulgesetzen der Länder als Aufgabe der Hochschulen verankert ist. Betrachtet man allerdings die staatliche Alimentierung, so stellt man fest, dass der Staat sich hier offenbar weniger in der Pflicht sieht als bei grundständiger Lehre und bei Forschung. Während die akademische Erstausbildung weitgehend aus staatlichen Mitteln erfolgt, soll die wissenschaftliche Weiterbildung vorrangig privat, aus Teilnehmergebühren, finanziert werden. In einem gewissen Widerspruch zum Konstrukt der Kostendeckung durch Teilnehmergebühren steht der Wunsch mancher Länder, die Hochschulen sollten die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer ohne einen entsprechenden Kostenausgleich übernehmen.

Eine Ausweitung des Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung etwa auf Bachelorstudiengänge würde die staatliche Verantwortlichkeit zu Lasten privater Finanzierung reduzieren.

Das vorliegende Papier konzentriert sich deshalb auf wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne, die

- einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzt
- nach Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit erfolgt und
- im Hinblick auf die Adressatengruppe inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische

Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen (vgl. Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Gemeinsames Papier von BDA, HRK, BDI, 2007, S. 9 f.).

Primäre Zielgruppe sind danach Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Berufserfahrung. Ein solch enger Begriff von wissenschaftlicher Weiterbildung, der vor dem Hintergrund der spezifisch deutschen Finanzierungssystematik zu verstehen ist, bedeutet keinesfalls, dass der Aspekt der Durchlässigkeit des Bildungssystems vernachlässigt wird – im Gegenteil: Die Unterstützung lebenslangen Lernens und die Sicherstellung von Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit früher erworbener Kompetenzen werden als Aufgabe der Hochschulen insgesamt, sowohl in der Lehre als auch in der Weiterbildung, verstanden.

Das Papier richtet sich an Politik und Hochschulleitungen und gibt Empfehlungen für einen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung.

2. Situation

Traditionell engagiert sich das hauptamtliche wissenschaftliche Hochschulpersonal mit Unterstützung der Hochschulen stark auf dem Gebiet der Weiterbildung in der Forschung und zwar über die wissenschaftlichen Fachgesellschaften. Die regelmäßigen Veranstaltungen werden weitgehend von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern getragen, obwohl auch forschendes Personal aus Unternehmen, Kliniken und außeruniversitären Forschungseinrichtungen daran partizipiert. Das Engagement erfolgt ehrenamtlich, die Beteiligten sind intrinsisch motiviert, weil sie sich von dem wissenschaftlichen Austausch einen Erkenntnisgewinn erwarten, der die eigene Forschung und Lehre befruchtet.

Anders verhält es sich bei den Aktivitäten zahlreicher Lehrenden bei anderen Bildungsträgern wie Kammern, Akademien usw. Hier steht in der Regel die Aufbesserung des Gehaltes im Vordergrund. Gemeinsam ist den beiden Fällen, dass die Aktivitäten nicht der Hochschule zugeschrieben werden, auch sind sie nicht Bestandteil einer Strategie der Hochschule.

Wollte eine Hochschule zum Akteur werden, so gründete sie bis vor wenigen Jahren in der Regel eine GmbH, die gelegentlich auch als An-Institut auftrat. Verantwortlich dafür waren Rahmenbedingungen, die es den Hochschulen praktisch nicht erlaubten, ihrem gesetzlichen Auftrag innerhalb der eigenen Institution nachzukommen. So konnte das eigene Personal nicht in Nebentätigkeit beschäftigt werden, bei der Gewinnung externer Dozentinnen und Dozenten war man an nicht marktfähige Lehrauftragssätze gebunden, auch war keineswegs gesichert, dass Einnahmen aus der Weiterbildung in den Hochschulen verbleiben konnten usw. Die meisten dieser Hemmnisse sind inzwischen beseitigt, die Spielräume der Hochschulen sind allerdings länderspezifisch. Der wesentliche Vorteil einer externen Organisationsform liegt heute in der Unabhängigkeit vom Tarifrecht des öffentlichen Dienstes und damit der Möglichkeit, das Personal stärker leistungsabhängig zu bezahlen. Auch spielen Fragen der Studienplatzkapazität und des Einsatzes staatlicher Mittel hier keine Rolle.

Eine Reihe von Hochschulen bietet inzwischen wissenschaftliche Weiterbildung über eine zentrale Stelle innerhalb der Hochschule an. Die Hochschule tritt hier nach außen als Träger in Erscheinung und kann Strategie und Abläufe beeinflussen. Meist gibt es daneben allerdings noch weitere Stellen innerhalb der Hochschule, die Weiterbildung an-

bieten, und gelegentlich sind die Aktivitäten zentraler Weiterbildungseinrichtungen auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne nicht sehr ausgedehnt.

Erleichtert wird die Entwicklung neuer weiterbildender Studienangebote bei der Kooperation mehrerer Hochschulen, wie das beim Institut für Verbundstudien der Fall ist, das von den nordrhein-westfälischen Fachhochschulen getragen wird. Durchgeführt werden die Studiengänge durch die einzelnen Hochschulen.

Von einem strategisch geplanten, umfassenden und flächendeckenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen kann zur Zeit nicht die Rede sein. Es ist allerdings zu erwarten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses weiterbildende Masterstudiengänge erheblich an Bedeutung zunehmen. Zahlreiche Hochschulen stellen gegenwärtig fest, dass viele Absolventinnen und -Absolventen von Bachelorstudiengängen, gerade in Fächern mit sehr guten Berufsaussichten und attraktiver Bezahlung, zunächst berufliche Möglichkeiten in der Praxis wahrnehmen und eine akademische Weiterqualifizierung erst für einen späteren Zeitpunkt ins Auge fassen, dann allerdings in berufs begleitender Form. Davon werden für die Hochschule Anstöße ausgehen, sich mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung umfassender auseinander zu setzen.

3. Ursachen

Viele Hochschulen gehen das Thema wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig noch zurückhaltend an, weil sie Hindernisse in den Rahmenbedingungen sehen, es an Anreizen für Institutionen und Personen fehlt und das Thema angesichts zahlreicher Reformvorhaben im Aufgabenbereich von Lehre und Forschung eine geringere Priorität erhält.

Hindernisse und Unklarheiten in den Rahmenbedingungen

Schon erwähnt wurde das Problem, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildung (ebenso wie im Transferbereich) leistungsabhängig zu bezahlen. Das Tarifrecht des öffentlichen Dienstes bietet hier keine ausreichenden Spielräume. Hinzu kommen Unklarheiten, inwieweit Mittel der Hochschule und Lehrkapazität für die Weiterbildung eingesetzt werden dürfen. Die gelegentlich geäußerte Erwartung, die wissenschaftliche Weiterbildung könne sich nicht nur selbst tragen, sondern sogar Überschüsse für die Hochschulen erwirtschaften, wurde mit Expertinnen und Experten für wissenschaftliche Weiterbildung erörtert. Konsens bestand darin, dass diese Erwartung als unrealistisch zu beurteilen ist. Zwar gibt es einzelne Programme und Veranstaltungen, die schwarze Zahlen schreiben, diesen stehen jedoch viele andere gegenüber, bei denen dieses nicht der Fall ist, an denen aber ein hohes gesellschaftliches Interesse besteht. Zu nennen sind hier z.B. spezielle Programme für Migranten oder Wiedereinsteiger sowie die sogenannten PUSH-(Public Understanding of Science and Humanities) und PUR-(Public Understanding of Science) Programme. Auch ist wissenschaftliche Weiterbildung mit erheblichen Kosten und Risiken verbunden: Kosten entstehen bei der Entwicklung, Markteinführung und Durchführung. Ein beachtlicher Kostenanteil muss vorfinanziert werden, ehe Teilnehmergebühren vereinnahmt werden können. Hochschulen sind außerdem verpflichtet, Studiengänge auch dann zu Ende zu führen, wenn die Teilnehmerzahlen einen wirtschaftlichen Betrieb nicht zulassen. Die wissenschaftliche Weiterbildung benötigt deshalb eine Anschubfinanzierung und ein Mindestmaß an laufenden Mitteln, um die Kontinuität zu sichern. Un-

sicherheit gibt es auch hinsichtlich des Einsatzes von Hochschulpersonal im Hauptamt. Bei zulassungsbeschränkten Studiengängen befürchten die Hochschulen Klagen abgewiesener Bewerberinnen und Bewerber für grundständige Bachelor- und Masterstudiengänge, wenn sie den Einsatz in der Weiterbildung auf die Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen Hochschulpersonals anrechnen.

Fehlende Anreize für Hochschulen und wissenschaftliches Personal

Förderlich für eine Hochschulkarriere sind vor allem Erfolge in der Forschung, in zweiter Linie spielt die Qualität der Lehre eine Rolle – zumindest wird dies in letzter Zeit zunehmend gefordert. Die Weiterbildung wird meist als ein davon getrennter Bereich gesehen, der keinen Mehrwert für Forschung und Lehre erbringt. Wie das Engagement im Rahmen der wissenschaftlichen Fachgesellschaften zeigt, kann aber aus einer Verbindung von Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung intrinsische Motivation generiert werden. Unter wirtschaftlichen Aspekten sehen Hochschulen vielfach vor allem die Risiken. Möglichkeiten attraktiver Bezahlung von C-Professor/Innen in Nebentätigkeit oder von W-Professor/Innen über die Lehr- und Forschungszulage oder einer Verbesserung der Ausstattung über Weiterbildungsdrittmittel werden selten genutzt.

Niedrige Priorität gegenüber Reformvorhaben in Lehre und Forschung

Der Bologna-Prozess, neue Leitungsstrukturen, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, Globalhaushalten und kaufmännischer Buchführung sowie die Exzellenzinitiative fordern die Hochschulen in starkem Maße. Angesichts unbefriedigender Rahmenbedingungen und fehlender Anreize wird der wissenschaftlichen Weiterbildung des-

halb vielfach eine niedrigere Priorität eingeräumt.

4. Empfehlungen

4.1 Empfehlungen an die Politik

Vor dem Hintergrund der deutschen Finanzierungssystematik werden die KMK-Strukturvorgaben (Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003)) für hilfreich gehalten, um die primäre Verpflichtung des Staates im Hinblick auf die Finanzierung des Erststudiums (Bachelorstudium sowie konsekutives und nicht-konsekutives Masterstudium) sicherzustellen.

Das politische Ziel einer Erhöhung der Akademikerquote kann nur erreicht werden, wenn das Erststudium nicht mit kostendeckenden Gebühren belegt wird.

So wie aber in vielen Ländern inzwischen von den Studierenden ein finanzieller Beitrag für das Erststudium erwartet wird, so ist umgekehrt von den Ländern auch ein finanzielles Commitment im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erforderlich. Wollen Hochschulen nicht nur personen- oder fakultätspezifische Veranstaltungen in der Weiterbildung anbieten, sondern sich als Hochschule insgesamt des Themas annehmen, auch Studiengänge anbieten und ein längerfristig angelegtes Gesamtprogramm entwickeln, so muss ihre Grundfinanzierung Mittel für eine entsprechende Infrastruktur umfassen. Für Programmentwicklung, Marketing, Organisation und Finanzabwicklung ist dann eine zentrale Serviceeinrichtung erforderlich. Ziel- und Leistungsvereinbarungen können die Finanzierung sicherstellen.

Sind Länder an einem stärkeren Engagement ihrer Hochschulen insgesamt oder einzelner entsprechend profilierter Hochschulen interessiert und ermögli-

chen diesen den Einsatz von wissenschaftlichem Personal im Hauptamt, so muss dies in entsprechenden Vereinbarungen (im Sinne der Empfehlungen der HRK zur Weiterentwicklung des Kapazitätsrechts) rechtssicher fixiert sein. Ansonsten müssen die Hochschulen Klagen abgewiesener Bewerberinnen und Bewerber für grundständige zulassungsbeschränkte Studiengänge befürchten.

Wünschenswert ist außerdem die Schaffung der Möglichkeit, Leitungspersonal in zentralen Serviceeinrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung jenseits der Tarifvereinbarungen für den öffentlichen Dienst leistungsabhängig bezahlen zu können. Die Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgt primär aus Gebühren, und die finanziellen Spielräume der Hochschule in diesem Bereich sind unmittelbar von diesen Einnahmen abhängig.

Notwendig für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung sind angemessene, klare und möglichst einheitliche Rahmenbedingungen seitens der Länder in Bezug auf Nebentätigkeiten, marktgerechte Honorare und Kapazitätswirksamkeit (s. 4.2.1), so lange es keine Regelungskompetenz des Bundes gibt.

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und bundespolitischer Kompetenzen kann außerdem der Bund mit Hilfe von abgestimmten Förder- und Wettbewerbsprogrammen für Impulse sowie Anschubfinanzierungen sorgen, um die Aktivitäten der Hochschulen auf diesem Feld kurzfristig deutlich zu steigern und die Voraussetzungen für nachhaltige wissenschaftliche Weiterbildung zu schaffen.

4.2 Empfehlungen an die Hochschulen

Bei einem klaren, auch finanziellen Commitment des Landes kann eine Hochschule wissenschaftliche Weiterbildung vorantreiben durch

- die Schaffung von Anreizen,
- Qualitätssicherung,
- die Entwicklung einer Strategie für wissenschaftliche Weiterbildung und
- die Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule.

4.2.1 Anreize

Weildungsteilnehmer haben in der Regel ein knappes Zeitbudget und wollen die für Weiterbildung verfügbare Zeit so gut wie möglich nutzen. Sie stellen deshalb hohe Anforderungen an die Lehrqualität. Aus Sicht der Hochschulen können so von der Weiterbildung Anstöße für die Verbesserung der Qualität der Lehre ausgehen. Für die in der Weiterbildung tätigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ist die Arbeit mit den in der Regel sehr motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern oft besonders befriedigend, vor allem dann, wenn sie die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer systematisch einbeziehen und so einen ständigen Einblick in die Entwicklung des Berufsfelds gewinnen. Diese Erfahrungen können für die Weiterentwicklung der Bachelor- und Mastercurricula im Sinne der „employability“ genutzt werden.

Über Aufgabenstellungen für Praxisprojekte und Abschlussarbeiten in Unternehmen können sich außerdem Anknüpfungspunkte für gemeinsame Projekte ergeben. Insbesondere die anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung kann davon profitieren. Organisatorisch kann deshalb eine enge Verbindung der zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung und für Transfer sinnvoll sein.

Der Mehrwert für Lehre und Forschung lässt sich allerdings nur erzeugen, wenn Hochschulpersonal in der Weiterbildung eingesetzt wird. Das setzt klare Rahmenbedingungen seitens des Landes voraus, die auch anderweitige Entlastung

und finanzielle Anreize zulassen. Dazu zählt vor allem die Möglichkeit, wahlweise die Weiterbildungstätigkeit auf das Lehrdeputat anzurechnen, oder marktfähige Honorare für Nebentätigkeiten an der eigenen Hochschule zu zahlen. Beide Optionen sollten in allen Ländern rechtlich möglich sein. Bei W-Professorinnen und -Professoren hat die Hochschule die Möglichkeit neben einer besonderen Leistungszulage aus dem Vergaberahmen das Instrument der Lehr- und Forschungszulage für die Honorierung von Weiterbildungsaktivitäten zu nutzen: Aus den Teilnehmergebühren – also nicht aus dem Topf für besondere Leistungszulagen – zahlt die Hochschule hier eine vereinbarte Zulage für die Dauer der Weiterbildungstätigkeit. Manche Hochschullehrerinnen und -lehrer sind allerdings – auch im Hinblick auf die dann fälligen steuerlichen Abzüge – weniger an einer Aufbesserung ihres Gehaltes als an einer Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen interessiert. Die Einnahmen aus Gebühren können in diesen Fällen für eine Verbesserung der personellen und sächlichen Ausstattung verwendet werden und kommen auf diese Weise auch der grundständigen Lehre und der Forschung zugute.

Von manchen Weiterbildungsaktivitäten, insbesondere den PUSH- und PUR-Programmen, erwarten die Hochschulen allerdings von vornherein keine relevanten Einnahmen, sondern sie setzen diese Veranstaltungen zu Marketingzwecken ein. Die Steigerung des Bekanntheitsgrades der Hochschule bei den Zielgruppen und eine bessere Verankerung in der Region stehen hier im Vordergrund.

4.2.2 *Qualitätssicherung*

Die Hochschulen haben umfangreiche Erfahrungen mit der Qualitätssicherung in der Lehre. Diese Erfahrungen können

auch für die wissenschaftliche Weiterbildung genutzt werden. Die Qualität der Programme wird bei weiterbildenden Studiengängen in der Akkreditierung geprüft und durch fortlaufende Evaluation weiter entwickelt. Hierin ist ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal von Hochschulen zu sehen. Für die Prüfung von Angeboten unterhalb der Studiengangsebene, also Zertifikatskurse, einzelne Module und Einzelveranstaltungen, gibt es keinen staatlichen Auftrag des Akkreditierungsrates. Die Systemakkreditierung als Gütesiegel für das Lehrangebot einer Hochschule kann aber künftig hilfsweise herangezogen und für das Marketing genutzt werden. Dort, wo Akkreditierungsagenturen nicht zuständig sind, können die Hochschulen ihre eigenen Qualitätssicherungssysteme einsetzen und sich auf Einhaltung bestimmter Standards verpflichten.

Im Hinblick auf die Qualität des Weiterbildungsangebots ist es zweckmäßig, die Nachfrageseite bereits in der Entwicklungsphase einzubeziehen. Eine allgemeine Bedarfserhebung ist dabei nur begrenzt aussagekräftig, erfolgversprechender dürfte die Beteiligung von potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und von Unternehmen bei der konkreten Ausgestaltung neuer berufsbezogener Angebote sein. Hilfreich sind dabei kontinuierliche Kontakte der Hochschule bzw. einzelner Fakultäten und Fachbereiche oder Institute zu Unternehmen.

4.2.3 *Strategie für wissenschaftliche Weiterbildung*

Will sich eine Hochschule des Themas wissenschaftliche Weiterbildung strategisch annehmen, so muss sie entscheiden, wie das Angebotsportfolio aussehen soll. Sowohl unter Profilbildungs- als auch unter wettbewerbsrechtlichen Gesichtspunkten wird dabei empfohlen, das

Angebot am spezifischen Bildungsauftrag von Hochschulen festzumachen und nicht etwa in Konkurrenz zu Absolventinnen und Absolventen zu treten, die als Trainer, Berater, Coach oder Supervisor ihren Lebensunterhalt verdienen. Zu entscheiden ist über die Angebotsformen und die fachlichen Felder.

Die Angebotsformen umfassen Tagesveranstaltungen, mehrtägige Seminare, Zertifikatskurse und Studiengänge einschließlich weiterbildender Masterstudiengänge. Für Studiengänge ist eine Prüfungsordnung erforderlich, die auch die Zulassungsbedingungen regelt, und der Studiengang wird in den meisten Bundesländern zu akkreditieren sein. Bei einer strategischen Programmplanung können die verschiedenen Angebotsformen kombinierbar im Sinne eines Baukastensystems gestaltet werden.

So können in sich abgeschlossene Module einzeln belegt und geprüft werden, eine bestimmte Kombination kann dann in ein Zertifikat oder einen Studienabschluss münden. Eine Hochschule kann sich jedoch auch mit ihrem Angebot auf einen bestimmten fachlichen Bereich konzentrieren und versuchen, auf diesem Feld einen überregionalen Ruf zu erwerben.

Bestandteil der Strategie kann es sein, möglichst viele bereits bestehende Angebote in ein Gesamtprogramm einzubinden, um die Aktivitäten der Hochschule nach außen deutlicher sichtbar werden zu lassen. Erforderlich ist dafür ein attraktives zentrales Unterstützungsangebot, das professionelle Planung, Marketing, Organisation und finanzielle Abwicklung bietet. Um von Fakultäten bzw. Fachbereichen und vom wissenschaftlichen Hochschulpersonal akzeptiert zu werden, muss der Dienstleistungscharakter deutlich werden. Ein Mehrwert für Lehre und Forschung kann nur entstehen, wenn ein kluges Wechselspiel von dezentraler fachbezogener Lehr- und

Forschungskompetenz und zentralem Service gelingt.

4.2.4 Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule

Eine Hochschule, die der wissenschaftlichen Weiterbildung einen hohen Stellenwert zumisst, muss sie in die Gesamtstrategie der Hochschule einbetten. So kann eine Hochschule, die sich als Forschungsuniversität versteht, auch ihr Weiterbildungsangebot stark forschungsbezogen, vielleicht auch international, ausrichten. Eine solche Hochschule könnte aber auch darauf setzen, dass ihr guter Ruf auch auf ein umfassend angelegtes Weiterbildungsspektrum ausstrahlt und im Sinne eines Brandings eine entsprechend große Nachfrage erzeugt.

Andere Hochschulen werden betonen, dass sie wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein im Prozess des lebenslangen Lernens ansehen. Diese Hochschulen werden Durchlässigkeit als Profilerkmal betrachten, welche das gesamte Lehrangebot durchzieht und sie werden klare Zugangsmöglichkeiten auch bei nicht-traditionellen Bildungsvoraussetzungen ausweisen. Zu einem solchen Profil passt auch die Entwicklung zielgruppenspezifischer Bachelorstudiengänge, die eine Kombination von Ausbildung und Studium ermöglichen oder auch auf vorangegangene Berufsausbildungen systematisch aufbauen.

Beschluss des Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz am 7.7.2008

Hochschule und Volkshochschule als Kooperationspartner

Sowohl Hochschulen als auch Volkshochschulen stehen angesichts der Dynamisierung von Lernbiografien im

Kontext lebenslangen Lernens vor der Aufgabe, sich auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen Missionen für neue Zielgruppen und Kooperationen zu öffnen. Daher arbeiten viele Hochschulen und Volkshochschulen derzeit daran, Grundlagen für eine dauerhafte Zusammenarbeit zu schaffen.

Im Vordergrund stehen dabei die Schnittstellen und Ergänzungsbereiche zwischen wissenschaftlicher Bildung einerseits und Weiterbildung für breite Personengruppen andererseits. Auf der Grundlage einer langen Geschichte der Kooperation entsteht eine Landschaft gemeinsamer Projekte im Fremdspracherwerb, in der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, der Studienpropädeutik, der so genannten öffentlichen Wissenschaft und des Praxis-transfers in der Bildungsarbeit. ...

Kooperationsfelder von Hochschulen und Volkshochschulen

Erwerb von Studienleistungen an Volkshochschulen – insbesondere Fremdsprachen
Hochschulen nutzen Kompetenzen der Volkshochschulen, indem sie bestimmte studienbegleitende Dienstleistungen auf die Volkshochschulen übertragen. Im Fokus stehen Allgemein- und Fachsprachkurse einschließlich Einstufungstests und Zertifikatsprüfungen in den größten Weltsprachen sowie die Vermittlung von allgemeinen Schlüsselkompetenzen, für deren Entwicklung Volkshochschulen zertifizierte Abschlüsse anbieten. Vertraglich handelt es sich meist um Auftragsmaßnahmen auf Entgeltbasis. Die in den Kursen der Volkshochschule erworbenen Kenntnisse werden an einzelnen Hochschulen über Credit-Points angerechnet. Dieses Feld ist insgesamt noch ausbaufähig.

Mit dem sehr ausdifferenzierten System von Deutschkursen an Volkshochschulen können ausländische Studierende

sich systematisch sprachlich auf ihr Studium vorbereiten und so Grundlagen für einen effektiven Studieneinstieg legen.

Verbesserung der Durchlässigkeit – Hochschulzugang ohne Abitur und Anerkennung vorgängigen Lernens

Ein wesentliches Zukunftsfeld ist die Vorbereitung von (beruflich qualifizierten) Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung auf das Studium. Volkshochschulen werden zukünftig Beiträge leisten können zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungsbereich, indem sie Kurse zur Vorbereitung auf Hochschulzugangsprüfungen (z. B. Nidersachsen) und Studium ausweiten. Stütz- und Begleitmaßnahmen der Volkshochschulen zur Senkung der Abbrecherquoten werden momentan vereinzelt angeboten, können aber ausgebaut werden.

Zielgruppenprogramme und öffentliche Wissenschaft

Volkshochschulen sind im Rahmen von Seniorenuniversitäten in einigen Städten attraktiver Kooperationspartner, weil sie bei der Zielgruppe bestens verankert sind, deren inhaltliche Präferenzen gut kennen und über ein für die Umsetzung solcher Programme ausgereiftes organisatorisches Raster verfügen.

Vortragsreihen und öffentliche Ringvorlesungen („Universität im Rathaus“, „Samstags-Uni“, „Bürgeruniversität“...) werden seit langer Zeit in vielen Universitätsstädten gemeinsam durchgeführt. Ziel ist die Weitergabe alltagsinteressanter Forschungsergebnisse an die Bevölkerung.

Programmk Kooperationen mit einzelnen Fachbereichen der Hochschulen (u. a. Erziehungswissenschaften, Kulturwissenschaften, Sozialpädagogik, medizinische Studiengänge) ergänzen dieses Angebot.

In diesem Bereich werden deutliche Wachstumschancen gesehen, weil die

Hochschulen in den letzten Jahren vermehrt Anstrengungen unternommen haben, unter den Begriffen „public understanding of science and humanities“ oder auch „Öffentliche Wissenschaft“ wissenschaftliches Wissen zu popularisieren. Hochschulen und Volkshochschulen können damit an Kooperationsprojekte zur Förderung von Allgemeinbildung und gesellschaftlicher Teilhabe aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts anknüpfen.

Offenes Forschungsfeld

Hochschule und Volkshochschule sind Partner bei der Durchführung von Projekten, die Forschung und Praxis miteinander verbinden. Verbundprojekte mit weiteren kommunalen Trägern (Schulen, Jugendämter, Gesundheitsämter, Sportämter etc.) gewinnen dabei an Bedeutung. In jüngster Zeit werden vor allem gemeinsame Entwicklungsarbeiten auf den zukunftsrelevanten Themenfeldern frühkindliche Bildung/Elternarbeit, Alphabetisierung/Grundbildung, Altersbildung, Lernbegleitungs- und Lernberatung (einschließlich blended learning und online learning) durchgeführt. Verbünde zwischen Hochschulen und Volkshochschulen (Train-the-trainer Programme) zur Weiterqualifizierung von Kursleitenden, Erziehenden, Lehrenden und Lernbegleitenden ergänzen dieses Portfolio.

Theorie-Praxis-Transfer durch personelle Zusammenarbeit

Volkshochschulen sind seit vielen Jahren ein bewährtes Praxisfeld für junge Wissenschaftler/Innen, um erste Erfahrungen im Berufsfeld Weiterbildung zu sammeln und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Die Ausdifferenzierung und Komplexität der VHS-Arbeit ermöglicht unterschiedlichen Professionen Zugänge zur Praxis: Von im engeren Sinne auf Lehr-Lernprozesse bezogenen Zugängen (Pädagogik, Psychologie) über pro-

gramm- bzw. themenbezogene Zugänge (Gesundheitswissenschaften, Kulturwissenschaften, Politikwissenschaften etc.) bis hin zu managementbezogenen Ansätzen (Marketing, Controlling etc.).

Oft ergeben sich aus solchen Zugängen wissenschaftliche Vertiefungen über Abschlussarbeiten, in denen die Praxis wissenschaftlich reflektiert und mit innovativen Impulsen versorgt wird. Umgekehrt ist es eine gute Praxis, dass VHS-Mitarbeiter/-innen über Lehraufträge die praxisbezogene Ausbildung an Hochschulen stärken.

Hamburger Perspektiven – Möglichkeiten der Partizipation Älterer am Wissenschaftsprozess

1. Aktives Altern

Die immer noch in unserer Gesellschaft verbreitete Vorstellung vom Altern ist problematisch. Ein Modell des Alterns als Abstieg hat sich in den Köpfen festgesetzt und bestimmt unsere Einstellungen und Handlungen.

Demgegenüber muss man Altern betrachten als Zugewinn, als Erweiterung, als Entfaltung – also als Aufstieg. Eigentlich ist das ein naheliegender und sich aufdrängender, aber wenig durchgesetzter, vielleicht verdrängter Gedanke. Für eine angemessene Einschätzung ist es wichtig, ein statisches Altersbild – als defizitärer Zustand – zu ersetzen durch ein dynamisches Konzept als offenes Potential.

2. Fortbestehende Lernfähigkeit

Dies gilt vor allem für die oft unterstellte Einschätzung von Lernfähigkeit. Immer noch beherrscht die Adoleszenz-Maximum-Hypothese die Diskussion – die Vorstellung also, man lerne am besten und schnellsten als Kind oder in der Jugend.

Dagegen kann man belegen, dass das Lernen komplexer Zusammenhänge bis

ins hohe Alter möglich ist und zwar dann, wenn die Lernenden einen Sinn darin sehen, sich mit einem Thema zu beschäftigen. Und: Solche Themen sind meistens keine individuellen Probleme, sondern ergeben sich aus den sozialen Kontexten, in denen man lebt.

3. *Spektrum der Möglichkeiten*

Die Ergebnisse der Altersforschung haben zu einer Aufgabe des Defizitkonzepts geführt. Ein alternatives Ressourcenkonzept legt aber – nicht zuletzt wegen der individuellen Verschiedenheit von Altersprozessen – keine positiv formulierbaren, zwingenden Konsequenzen fest. Es betont Handlungsfreiheit. Das breite Spektrum der Möglichkeiten ist vor allem ein Indiz für das Fehlen eines gesellschaftlichen Konsenses bezüglich der Stellung des Alterns in der Gesellschaft – also für das Fehlen angemessener Altersbilder und entsprechender Generationenkonstellationen. Daraus ergeben sich differenzierte Handlungsmodelle.

4. *Differenzierte Handlungsmodelle*

Diese sind unterschiedlich ausmalbar und systematisch zu differenzieren:

- So kann es sein, dass man müde geworden ist. Entsprechend erwartet man nichts Neues mehr und fällt in ein **Resignationsmodell**. Hintergrund dafür sind das Defizit-Konzept und die Rückzugs-Vorstellung. Damit allerdings gerät man in eine gefährliche Spirale von Stillstand und Verfall in einem „Negativen Altersbild“: Einsamkeit, Entfremdung, sinkende Lebensfreude, hohe Belastung, Nutzlosigkeit, Langeweile, schlechter Gesundheitszustand, weniger Respekt und Unzufriedenheit.
- Dem entgegen steht ein **Aktivitätsmodell**, das auf neue oder weiter-

gehende Erfahrungen setzt. „Erfolgreiches Altern“ ist angesagt. Ein „Positives Altersbild“ ist gekennzeichnet durch Gelassenheit, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung, Selbstgestaltung, Unternehmungslust, Zufriedenheit und eine positive Gewinn-Verlust-Bilanz. Dies kann anknüpfen an verschiedenste Lebensbereiche, die dem Individuum wichtig waren, sind oder werden: Beruf, Familie, Sport, Kultur, Politik u. a. Aber auch dies ist noch entwicklungs offen:

- ein **Kontinuitätsmodell** versucht die vorgängigen Berufs- oder Familienerfahrungen fortzusetzen;
- ein **Alternativmodell** beruht auf einem Bruch mit dem Vorgängigen und einem Neuanfang;
- ein **Expansionsmodell** verbindet Erfahrung und Öffnung und setzt auf weitere Entfaltung beim Altern durch aktive Zeitgestaltung.

5. *Spektrum der Lerninteressen*

So vielfältig wie die möglichen Strategien sind auch die Interessen Älterer an Wissenschaft. Schlussfolgerung ist also: Wir lernen bis zur letzten Sekunde unseres Lebens. Und wir lernen das, was wir für bedeutsam ansehen. Falsch wäre es also Lernen Älterer hauptsächlich auf Gesundheitsfragen zu beziehen und einzuschränken.

Das Spektrum des Seniorenstudiums an der Universität reicht von der Kunstgeschichte bis zur Physik. Und die Anlässe reichen von nachberuflicher Verwendbarkeit, Erfüllen früherer Lerninteressen, Erlernen von Sprachen, bis zum Nachholen von Abschlüssen. Manchmal steht auch das Interesse im Vordergrund mit anderen zusammenzukommen und an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten.

6. Ressourcen des Alterns

Ältere verfügen über vielfältige biographische, soziale und kulturelle Ressourcen, die sie in den Wissenschaftsprozess einbringen können:

- Sie haben in ihrer Biographie ein Erfahrungswissen erworben, das über nur systematisches wissenschaftliches Wissen hinausgeht. Dies kann bei der Bearbeitung wissenschaftlicher Probleme genutzt werden, um – besonders in den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften – neue Perspektiven einzunehmen und Fragen aufzuwerfen.
- Sie verfügen über vielfältige Kontakte und Verbindungen in Unternehmen, Verwaltungen und Vereinen,
- welche Zugänge zu Forschungsfeldern öffnen.
- Sie sind eingebunden in kulturelle Kontexte, die der Wissenschaft oft verschlossen sind.

Diese Potentiale sind von hohem Wert für die Wissenschaft. Ältere sind also nicht Bittsteller am Tisch der Wissenschaft, sondern Anreger, Türöffner, Beteiligte und Förderer für Forschung.

7. Partizipationschancen

Der Überblick über die Teilhabe Älterer an deutschen Hochschulen zeigt ein breites Spektrum der Aktivitäten. Es reicht von der Möglichkeit des Besuchs einzelner Lehrveranstaltungen, einem spezifischen Profil eines „Seniorenstudiums“, über die Beteiligung an Forschungsvorhaben bis zu „Seniorenprojekten“.

Für die erfolgreiche Teilhabe Älterer am Wissenschaftsprozess braucht es eine gezielte Unterstützung.

8. Sozialpolitische, hochschulpolitische und wissenschaftspolitische Unterstützung

Selbstverständlich steht am Anfang aller Wissenschaftsbeteiligung auch für Ältere die Notwendigkeit der materiellen Absicherung. Gebühren dürfen nicht soziale Selektivität erzeugen. Stipendien müssen finanzielle Probleme abfedern.

- Institutionell benötigt die Kontinuität der Wissenschaftsbeteiligung Älterer eine Unterstützung durch die zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung. Gleichzeitig ist eigenständige Interessenvertretung mit einem hohen Maß an Entscheidungsmöglichkeiten sinnvoll.
- Bei der Mittelverteilung für und in den Hochschulen sollte eine gezielte Forschungsförderung für „Seniorenprojekte“ erfolgen.

9. Umsetzungsstrategien

Die Akteure in Hochschulen, Politik und Verwaltung müssen entsprechende Arbeitskreise gründen und unterstützen. Finanzielle und personelle Ressourcen bereitstellen.

Fakultäten sind besonders materiell auszustatten, die sich an „Seniorenaktivitäten“ beteiligen.

10. Forschung und Lebensbegleitende Bildung

Aktives Altern ermöglicht eine sinnvolle und erfüllte Gestaltung des eigenen Lebens. Die Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess des Wissenserwerbs kann dazu eine Möglichkeit bieten. In der Wissenschaftlichen Weiterbildung verbinden sich individuelles Lernen und die soziale Interaktion des Forschens.

V. i. S. d. P.: Peter Faulstich, Gabrielle Wesemann

Rezensionen

Bude, Heinz: Bildungspanic – Was unsere Gesellschaft spaltet. München 2011

Der Kasseler Soziologe Heinz Bude greift ein bildungswissenschaftlich zentrales und oft diskutiertes Problem auf: den Beitrag des Bildungswesens zur Herstellung und Verfestigung sozialer Ungleichheit. Anerkennenswert ist, wie es ihm gelingt, aus dem alten Stein neue Funken zu schlagen.

Es geht um „die ungeheure soziale Selektivität des Bildungs- und in der Folge des Lebenserfolges in Deutschland“ (7). Gleich eingangs wird der Skandal ausgerufen: „Weniger als 1 Prozent der Bevölkerung aus einem Elternhaus, in dem der Vater ungelernter Arbeiter ist, schafft es, in eine leitende Angestelltenposition zu gelangen. Dagegen werden etwa zwei Drittel der Kinder aus Familien leitender Angestellter selbst wieder leitende oder hochqualifizierte Angestellte“ (7/8). Was man schon lange wusste, erhält – so Bude – zusätzliche Brisanz durch künftig drohenden Arbeitskräftemangel (siehe 9-12). Dies wird dann zugespitzt in der Ausgangsfrage: „Warum aber, wenn das alles so glasklar dargelegt werden kann, passiert nichts?“ (12).

Darauf nennt Bude als eine mögliche Antwort: „Es stehen die massiven sozialen Interessen der Mittelklassen dagegen, die von sozialmoralischer Ansteckungsangst gerieben werden“ (12). Eine eingreifende Bildungspolitik scheitert deshalb immer wieder an den „Ansprüchen sozialer Endogamie“ (12).

Wir merken an den gestanzten Formeln einen der Gründe für den Erfolg der Budeschen Thesen: Sie sind eingängig gestilt und wirken selbst alarmierend

und skandalisierend. „Die verfahrenere Lage“ (Kapitel 1) wird eingeordnet in die Internationale der „Bildungskonkurrenzgesellschaften“: „Überall dasselbe“ (Kapitel 2). „Worum es wirklich geht“ (Kapitel 3) ist das Ende der Aufstiegsillusionen und die Bedrohung durch newcomer, die von unten drücken. „Die deutsche Tradition“ (Kapitel 4) hat die Debatte verschleiert durch den Selbstwert von Bildung, der abgekoppelt von Einkommen und Sicherheit eigenständiges Gewicht zugewiesen wurde und noch wird.

„Der bildungsindustrielle Komplex“ (Kapitel 5) steht – immer noch Bude folgend – dem entgegen. Seit Gary S. Becker den Begriff des „Humankapitals“ vorgeschlagen hat, geht es um Kosten/Nutzen-Kalküle bezogen auf Qualifikation, Einordnung in gesellschaftliche und betriebliche Hierarchien, Versorgung und Lebensführung insgesamt in Abhängigkeit von Lernwegen. Damit erfolgen auch Zuweisungen auf Arbeits-, Heirats- und Aufmerksamkeitsmärkten (69). „Bildung ist nach diesem Verständnis eine Ressource der Selbstdurchsetzung im Dienste der Selbstverwirklichung“ (72). Gute Positionen und entsprechende Privilegien gibt es für Menschen, die sich lebenslang anstrengen und lernen.

Es haben sich zwei Typen herausgebildet: „Löwen und Füchse“ (Kapitel 6). In der Fabel des Äsop wird sinngemäß erzählt: „Die Löwen bilden die Partei der Privilegien und der Anrechte und die Füchse die der Chancen und Optionen“ (82). Bevorzugter Schauplatz ihres Kampfes ist in allen modernen Gesellschaften das Bildungswesen. Die „Leistungsgesellschaft“ setzt auf Dienstleistungsgeschmeidigkeit und Bildungsbeflissenheit. Allerdings ist Bildung „Das teuflische Gut“ (Kapitel 7, 93). „In dem Maße, wie sein Bedarf wächst, sinkt sein

Wert“ (93). Die Bildungsexpansion hat zwangsläufig dazu geführt, dass das Gewicht der Bildungstitel sinkt. Die relative Wertminderung bewirkt gleichzeitig, dass sich die Spirale der wechselseitigen Vorteilsgewinnung immer höher schraubt. So wächst die Angst, nicht mithalten zu können und damit der Druck immer weiter und überall lernen zu müssen.

Diese Paradoxien toben in einem Bildungswesen, das Bude als „Die derangierte Institution“ (Kapitel 8) kennzeichnet. Sie setzen sich fort in der widersprüchlichen Bewertung und Einschätzung der Rolle der Lehrkräfte (101). Selbst ehemalige Bundeskanzler konnten diesen Berufsstand ungestraft als faule Säcke beleidigen, schlecht ausgebildet und schlecht gekleidet. Damit wird eine Stimmungslage vieler ehemaliger Schüler getroffen. Gleichzeitig wird aber auch akzeptiert, dass gerade in den heutigen Lernanstalten hohe Belastung Dauerzustand ist und die Lehrenden eine letztlich nicht zu bewältigende Aufgabe zugewiesen bekommen. Als Erklärung bezieht sich Bude auf Adorno und dessen Feststellung, dass wir dem Lehrenden „die Macht verübeln, die wir an ihm bewundern“ (zit. 106).

Die Hilflosigkeit der Institution und ihres Personals angesichts der fortbestehenden sozialen Selektivität, die sich nach unten verlagert hat und die in der Weiterbildung keineswegs behoben, sondern verstärkt wird, bzw. der Misserfolg der Interventionen wohlfahrtsstaatlicher Eingriffe nennt Bude „Der politische Fehlschluss“ (Kapitel 9). Dies haben Bourdieu und Passeron schon 1964 als Illusion der Chancengleichheit entlarvt. Angesichts gewachsener soziokultureller Heterogenität liegt der Brennpunkt des immer brisanter werdenden

Konflikts zwischen den scheinbaren Bildungsgewinnern und der wachsenden Zahl der Bildungsverlierer – zunehmend Personen mit „Migrationshintergrund“. In Deutschland identifiziert Bude als Ansatzpunkt möglicher Strategien das „Duale System“, in dem die neu strukturierten sozialen Konflikte ausgetragen werden. Dies ist allerdings als Ertrag der dynamischen Argumentation eher spärlich, Deshalb werden abschließend „Gute Nachrichten“ (Kapitel 10) verbreitet: „Die Demographie rettet alle“ (128). Erwarteter Fachkräftemangel könnte die Bedeutung von Lernanstrengungen reaktivieren und die „Bildungspanik“ etwas beruhigen.

Bude landet dann allerdings am Schluss doch wieder bei dem Gymnasialdirektor Hegel: „Der sah den Sinn der Bildung schlicht darin, sich für anderes, für andere und für allgemeine Gesichtspunkte offen zu halten“ (136). Dies ist dann dicht bei Hartmut von Hentig, den Bude vorher (63-68) als einen der „Drahtzieher der Bildungsexpansion“ entlarvt hatte.

Um den Horizont zu weiten, müsste auf die Hintergrundbühne zurückgegangen werden und die Legitimationsfigur der Leistungsgesellschaft aufgebrochen werden. Die Kopplung von Lernwegen, erworbenen Kompetenzen und sozialem Status ist selbst brüchig. Umgekehrt braucht eine hierarchisch gegliederte Gesellschaft zu ihrer Rechtfertigung ein hierarchisch gegliedertes Bildungswesen. Bourdieu hat immer wieder darauf hingewiesen, dass sich soziale Milieus nur dann geöffnet werden können, wenn auch die dahinterstehenden Herrschaftsverhältnisse benannt und bewusst werden. Dies deutet Bude höchstens an.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender des 3. Lebensalters Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Brauerhoch/Dabo-Cruz) Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter, Idstein 2010; Kultur und pädagogische Reform, Idstein 2008.

Bernhard Christmann, Dipl.-Ing., Jg. 1949, Geschäftsführer, Akademie der Ruhr-Universität gGmbH, Bochum – Veröffentlichungen u. a.: Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung; in: Gützkow/Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen 2006, Bielefeld 2006, S. 81-92.

Anke Hanft, Prof. Dr., Jg. 1953, Professorin für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen Universität Oldenburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Kerres/Wilkesmann/Wolff-Bendik) (Hg.) Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster u. a. 2012.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Bayer) (Hg.) Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009.

Beate Hörr, Dr. phil., Jg. 1965, Leiterin Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung Universität Mainz – Veröffentlichungen u. a.: Demografiefeste Unternehmen: Weiterbildung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, in: „die BG“, Heft 3/2009, S. 118-123.

Ulla Klingovsky, Dr. phil., Jg. 1971, Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung TU Darmstadt – Veröffentlichungen u. a.: Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine

gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld 2009.

Christoph Köck, Dr., Jg. 1962, Geschäftsführer des hvv-Instituts – Hessischer Volkshochschulverband.

Maren Kreutz, Dipl.-Päd., Jg. 1985, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Trier, Abt. für berufliche und betriebliche Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis, H. 43 Schriftenreihe Wissenschaft und Praxis der Universität Trier, 2011 (zus. mit Wanken/Meyer/Eirnbter-Stolbrink).

Annika Maschwitz, Dipl.-Päd., Jg. 1982, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement – Veröffentlichungen u. a.: Individuelle Kompetenz und Innovation – eine erste Einordnung, in Barthel/Hanft/Hasebrook (Hg.): Integriertes Kompetenzmanagement – Ein Arbeitsbericht, Münster: Waxmann 2011, S. 81-97.

Rita Meyer, Prof. Dr., Jg. 1966, Universitätsprofessorin für berufliche und betriebliche Weiterbildung Universität Trier – Veröffentlichungen u. a.: Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen, in: Buhr u. a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster, 2008.

Simone Wanken, Dipl.-Päd., Jg. 1979, Wissenschaft. MA am Distance and Independent Studies Center, BMBF-Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ TU Kaiserslautern – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Schleiff/Kreutz) Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung – Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19/2010.

Bernhard S. T. Wolf, Jg. 1947, Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Bildungs- bericht 2012

Umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der Bildungsbericht für Deutschland erscheint alle 2 Jahre und informiert in konzentrierter Form über aktuelle Entwicklungen des deutschen Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung. Betrachtet werden die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens, seine Entwicklung im internationalen Vergleich und wichtige Problemlagen. Der Bericht bietet Politik, Verwaltung und Wirtschaft ebenso wie der interessierten Öffentlichkeit umfangreiches Datenmaterial zur Entwicklung des Bildungssystems und bildet so eine wichtige Grundlage für die öffentliche Diskussion über das deutsche Bildungswesen. Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 ist die datengestützte Bestandsaufnahme der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf.

Mit diesem Bildungsbericht liegt ein fundiert erschlossener Gesamtbericht vor, der relevantes Zahlenmaterial für unterschiedliche Akteure im Bildungsbereich anbietet [...].

DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG
ZUR STUDIE 2010



Autorengruppe Bildungs-
berichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit
einer Analyse zur kulturellen/musisch-
ästhetischen Bildung im Lebenslauf

2012, ca. 340 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-0317-7
ISBN E-Book
978-3-7639-0316-0
Best.-Nr. 6001820c

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



MetaCards

Innovatives Coaching- Tool für die kreative Jugendarbeit

Das **MetaCards-Training-Programm** unterstützt speziell ausgebildete Trainer bei der Coaching-Arbeit mit Jugendlichen.

Mithilfe verschieden gestalteter Karten werden junge Menschen ermutigt, über sich selbst und ihr Leben zu sprechen.

MetaCards steht dabei als Sammelbegriff für drei verschiedene Kartensätze:

- PowerCards
- MirrorCards
- RoadCards

Auf kreative und spielerische Weise wird eine offene Kommunikation mit den Jugendlichen ermöglicht und es gelingt, sie in ihrer Welt abzuholen. So unterstützen und begleiten ausgebildete MetaCards-Practitioner Jugendliche bei der Problembewältigung in schwierigen Phasen.



Dave Stewart
MetaCards

Innovatives Coaching-Tool
für kreative Jugendarbeit

Starter-Set MetaCards

- Kartenset DIN A6,
3 x 20 Karten
in transparenter Hülle
mit Verschluss
- Handbuch, 60 S., DIN A4
• Tasche

2012, 89,90 € (D)
Best.-Nr. 6004260

metacards.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail metacards@wbv.de

