

## 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 Hochschulbereich – 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](http://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