



Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Hans-Jürgen Bargel
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Ina Grieb
Ulrike Strate

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e.V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

REDAKTION

Prof. Hans-Jürgen Bargel, Berlin
bargel@aue-net.de
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2003
Januar 2004

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

11 FORUM

- 11 JOACHIM DIKAU**
Lebensbegleitendes Lernen und Kompetenzentwicklung –
einige Aspekte ihres bildungshistorischen Stellenwerts
- 25 FRIEDRICH HECKMANN**
Ökonomie und Bildung – kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen
Diskussion um „Lebenslanges Lernen“
- 30 KURT SCHOBEL**
Akademische Ausbildung und Lebenslanges Lernen: Anmerkungen zur
Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft
- 36 SIEGLINDE MACHOCKI, IDA STAMM-RIEMER**
Neun Thesen zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem
System lebenslangen Lernens
- 42 IRENE LISCHKA, KATI HANNKEN-ILLJES**
Lebenslanges Lernen und Leistungspunkte – Anerkennung von nonformal
und informell erworbenen Kompetenzen
- 47 MARGRET SCHERMUTZKI, REINHARD SCHMIDT**
Work Based Learning – Ein neues Konzept des lebensbegleitenden Lernens
- 53 RÜDIGER PREISSER**
Der Beitrag von Weiterbildungspässen zu einer gesellschaftlichen
Anerkennung lebenslangen Lernens
- 60 BERNHARD MUSZYNSKI**
Lehrerausbildung, Lehrerberuf und das schöne Bild vom
„Lebenslangen Lernen“
- 64 MAGDALENE MALWITZ-SCHÜTTE**
Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter
- 73 STEFFI MEHNERT**
ELLA – ein Projekt zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens in der
politischen Bildung
- 78 SABINE SEGELKEN**
Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für die Hochschule Harz

83 BERICHTE UND INFORMATIONEN

- 83 HANS-JÜRGEN BARGEL**
Lebenslanges Lernen – Integration in die Hochschulbildung?
- 85 HANS-JÜRGEN BARGEL**
„Wie Bildungsanbieter besser auf die Bedürfnisse ihrer Kunden eingehen können“
- 87 JOACHIM LOEPER**
Besteuerung von Hochschulen
- 88 JOACHIM KLAUS, DEBORAH LUCAS**
Selbstgesteuertes Lernen für den Arbeitsmarkt immer wichtiger
- 90 CARMEN STADELHOFER**
Ein Jahr Senioren-Netzwerk „VILE“
- 91 JUTTA RÄBIGER**
Bachelor-Studiengang Physiotherapie/Ergotherapie – ein Beispiel für die Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildung auf das Hochschulstudium
- 93 ERNST PROKOP**
Universität und Weiterbildung - interdisziplinäre Forschungsfelder und -zugänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung.
- 94 HARTMUT MEYER-WOLTERS**
**Neue Forschungsgruppe an der Universität zu Köln gegründet:
Die ‚Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel – kfdw‘ stellt sich vor**
- 96 PETER FAULSTICH**
Dr. Rudi Rohlmann gestorben.

97 BUCHBESPRECHUNGEN

- 97 STEFANIE BAUMGART, HELMUT VOGT**
**Lifelong learning in a changing continent
(herausgegeben von Michael Osborne / Edward Thomas)**
- 97 MARTIN BEYERSDORF**
Vernetztes Lernen (von Horst Siebert)
- 98 GERNOT GRAESSNER**
Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung (von Horst Siebert)

- 98 GERNOT GRASSNER
Selbstlernkompetenz (herausgegeben von Arnim Kaiser)
- 98 GERNOT GRASSNER
Informelles Lernen und Weiterbildung
(herausgegeben von Wolfgang Wittwer / Steffen Kirchof)
- 99 PETER FAULSTICH
Wissenschaftssoziologie (von Peter Weingart)
- 100 PETER FAULSTICH
Vom Gebrauch der Wissenschaft – für eine klinische Soziologie des
wissenschaftlichen Feldes (von Pierre Bourdieu)

103 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

109 LITERATUR UND MULTIMEDIALES

- 109 Schriften
- 110 CDs
- 110 e-Lernen

113 TERMINE

115 INTERNET

117 DOKUMENTATION

- A* 117 URSULA BADE-BECKER, PETER FAULSTICH, GERNOT GRAESSNER EB 1659 *(A)*
Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen
- 125 DIETRICH V. QUEIS EB 1671 *(A)*
Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz in der
wissenschaftlichen Weiterbildung
- 132 RALF KOHL
Wissenschaftliche Weiterbildung in Australien

145 CALL FOR PAPERS

147 REMINISZENZEN

147 PETER FAULSTICH**JOHANN GOTTLIEB FICHTE: ÜBER DIE BESTIMMUNG DES GELEHRTEN.**

**149 UND ZUM SCHLUSS:
DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN**

149 BURKHARD LEHMANN**Lebenslanges Lernen oder PISA für alle!**

Lebenslanges Lernen – Aufgabe für die wissen- schaftliche Weiterbildung

HANS-JÜRGEN BARGEL

Das Motto des Forums fokussiert diesmal einen Aspekt, der eigentlich keiner Erwähnung bedarf. Das gilt aber nur dann, wenn man wissenschaftliche Weiterbildung auf die Weiterbildung von Wissenschaftlern einengt. Wissenschaftler haben schon immer lebenslang gelernt, nicht erst seit der Entstehung von Universitäten im Abendland. Mit Sicherheit haben die Träger der Wissenschaft in Ägypten und China schon vor 4.000 Jahren ihr ganzes Leben lang gelernt.

Wenn heute lebenslanges Lernen einen scheinbar neuen und besonderen Stellenwert hat, so vor allem aus dem Grund, Weiterbildung, nicht nur die wissenschaftliche Weiterbildung, breiten Bevölkerungsschichten nahe zu bringen, ganz im Sinne des chinesischen Sprichworts: „*Ein Tag, an dem man nichts lernt, ist ein verlorener Tag*“. Dabei meinten die Chinesen aber sicher etwas anderes als die vordergründig ökonomischen Aspekte, die das lebenslange Lernen durch das EU-Memorandum unverkennbar (auch) bekommen hat.

Zwar weiß der Volksmund: „*Man lernt nie aus*“, aber das jetzt propagierte lebenslange Lernen wird manchmal mit lebenslänglichem (Lernen) assoziiert. Solche Assoziation mag ihren Ursprung in traumatischen Erlebnissen früher Erziehung haben, woraus dann folglich lebenslänglich seinerseits das Odium einer Bestrafung erhält. Als Konsequenz auf solche Assoziationen aus dem lebenslangen Lernen ein lebensbegleitendes Lernen zu machen, halte ich aber für verfehlt. Abgesehen davon, dass eingeführte und einprägsame Kürzel wie LLL, L₃ oder L³ dann keinen Sinn mehr machen, ist lebensbegleitend eindeutig zu wenig. Lernen ist nämlich nicht nur lebensbegleitend, es ist ohne Zweifel lebensbestimmend und wird es zukünftig noch stärker sein.

Aber Lernen ist nicht gleich Lernen. Die Protagonisten lebenslangen Lernens unterscheiden heute „feinfühlig“ zwischen formal (formell hört man seltener), nicht-formal oder non-formal (manchmal auch unformal) und schließlich informell. Der Unterschied zwischen formal

und informell scheint zunächst klar zu sein, schließlich steckt hinter dem „*Man lernt nie aus*“ in erster Linie das informelle Lernen. Dieses ist in aller Regel unstrukturiert und ungeplant und wird durch die aktuellen Lebenssituationen eingefordert.

Demnach müsste alles, was strukturiert ist und geplant wird, unter formalem Lernen zu verstehen sein. Was verbirgt sich dann aber hinter der gar nicht so alten Wortschöpfung non-formal? Ehrlich gesagt, ich wusste es bis vor kurzem auch nicht und bin mir auch heute noch nicht sicher. Eine (nicht authentische) Definition: formal ist alles, was über längere Zeiträume strukturiert und mit curricularen Weihen versehen ist. Demnach wäre das meiste, was innerhalb und außerhalb der Hochschulen unter Weiterbildung firmiert, non-formal.

Die offene Frage ist: Wo liegt die Grenze? Wer definiert die Kriterien? Das – für mich – wichtigste Kriterium bleibt außen vor: die Qualität. Wollen Sie einen Beweis? Hier ist er:

„Eine Eurobarometer-Umfrage unter 18.000 Personen in der Europäischen Union hat ergeben, dass die überwiegende Mehrheit lebenslanges Lernen als wichtig für die persönliche und berufliche Entwicklung bewertet. In Deutschland liegt die Zustimmung bei fast 100%. Dennoch nimmt durchschnittlich nur ein Viertel der Menschen an Weiterbildungsmaßnahmen teil; ... Interessant ist, dass die meisten Befragten angaben, die besten Lernergebnisse in nicht formalen Zusammenhängen zu erzielen.“ (EB 3/2003)

Wenn man sich bewusst macht, dass viele formale Lernangebote den non-formalen und informellen in punkto Qualität und Effizienz nicht das Wasser reichen können (PISA lässt grüßen), gleichzeitig bei der Anerkennung letzterer auf formale Lernanforderungen (insbesondere von Hochschulen) meist unnötige Hürden aufgebaut werden, bleibt für mich nur ein Schluss. Der Begriff non-formal wurde von „Formalisten“ erfunden, das sind für mich konservative Bürokraten (die womög-

lich in Brüssel sitzen), denen alles Innovative zunächst suspekt ist. Ich erkläre deshalb hiermit „non-formal“ zum Unwort und schlage vor, es ersatzlos zu streichen. (Ähnliches gilt übrigens für das „blended learning“, von Marketingstrategen plötzlich entdeckter alter Wein, für den man einen neuen Schlauch brauchte.)

Die Unterscheidung formal – informell reicht völlig aus. Wer der Meinung ist, dass informelles Lernen einen geringeren Stellenwert hat, vergisst, dass (fast) jeder/jede von uns tagtäglich informell lernt, und sei es nur beim Umgang mit den so genannten „Neuen Medien“.

Einen zusätzlichen Aspekt lebenslangen Lernens verdanke ich einem Versprecher(?), der einer Kollegin auf einer internationalen Tagung über Ingenieurpädagogik Anfang 2000 in der Schweiz unterlief. Aus „*life long learning*“ wurde „*long life learning*“.

Hatte sie nicht Recht? Ist es nicht so, dass Lernen auch lebensverlängernd wirken kann oder gar wirkt? Weisen nicht Statistiken aus, dass ständiges Lernen das Leben lebenswerter macht (nicht nur im Alter) und schließlich sogar die durchschnittliche Lebenserwartung erhöht? Gab es nicht Anfang Dezember 2003 bei einem 100. Geburtstag eine eindrucksvollen Beweis für diese These? Natürlich spielen auch Fakten wie Konstitution, Erbanlagen und nicht zuletzt Lebenswandel eine wichtige Rolle. Auch ist es durchaus möglich, dass in ähnlichen Fällen, wie in dem hier genannten Beispiel, ökonomische Gründe einen zusätzlichen Antrieb darstellten.

Aber es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Lernen, welches nicht nur informell und erfahrungsbasiert ist, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten oder das Hineinversetzen in neue Rollen erfordert, ohne Zweifel eine geistige Beweglichkeit fördert, welche verdächtig oft mit körperlicher Rüstigkeit gepaart ist. „*Mens sana in corpore sano*“ oder auch „*corpus sanus per mentem sanam*“?

Der Unterschied, den das Propagieren des lebenslangen Lernens jetzt bewirken soll, ist, dass nun weite Bevölkerungskreise zum Lernen motiviert werden sollen, die es nicht gewohnt sind, aus eigenem Antrieb zu lernen. Sie haben möglicherweise Aversionen gegen das (formale) Lernen, haben möglicherweise zu wenig Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit, insbesondere, wenn sie schon älter sind. Kurz: sie müssen (wieder?) das Lernen lernen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass zum Lernen auch Bildung und Persönlichkeits-

entwicklung gehört, sonst besteht die Gefahr des bloßen Anhäufens von Wissen.

Hier liegt ein weites Aufgabenfeld des lebenslangen Lernens für die Hochschulen: Die Weiterbildung von Lehrenden (zu Lerntrainern oder Lern-Coaches), damit diese anderen Anforderungen auch gerecht werden können, wäre eine Aufgabe. Diese ist aber untrennbar verbunden mit einer weiteren, wichtigeren. Es gilt nicht nur, Lernfähigkeiten „im Alter zu reparieren“, sondern „in der Jugend zu entwickeln“. Die Erkenntnis, dass Lernen nicht nur Spaß machen soll, sondern auch etwas mit Leistung zu tun hat, ist in unserer Gesellschaft – nicht ohne Zutun mancher Hochschule – in den letzten 30 Jahren oft sträflich vernachlässigt worden. Es wäre auch Aufgabe der Hochschulen, dieser Erkenntnis wieder den angemessenen Stellenwert zu verschaffen. Dazu gehört, dass auch außerhalb der Hochschulen erbrachte (Lern-)Leistungen von Hochschulen akzeptiert und gewürdigt werden.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen lebenslanges Lernen mit dem Effekt, dass das Lernen lebensverlängernd wirke,

Ihr



Reifere Semester

OÖN-Karikatur: M. Pammesberger

Nachdruck dieser Karikatur aus dem Jahre 1994 mit freundlicher Genehmigung der Oberösterreichischen Nachrichten (www.oon.at).

Lebensbegleitendes Lernen und Kompetenzentwicklung – einige Aspekte ihres bildungshistorischen Stellenwerts

JOACHIM DIKAU

„Lebenslanges Lernen“, „lebensbegleitendes Lernen“, „lebensumspannendes Lernen“ – zeitgemäße Themen; aber auch neu entdeckte Inhalte? Pädagogen und Bildungspolitiker sind lebhaft damit befasst: mit den Konsequenzen für das Lehren und Lernen in allen Lebensphasen, angesichts der besonderen Herausforderungen durch den rapiden technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel, der alle Bereiche unserer Arbeits- und Lebenswelt betrifft. Und das ist nicht nur ein Thema für Erwachsenenbildner, für die es ohnehin stets zentrale Bedeutung hatte: für ihr berufliches Selbstverständnis ebenso wie für ihre gesellschaftliche Legitimation.

Doch dieses Thema betrifft alle Bereiche unseres Erziehungs- und Bildungswesens – und nicht nur sie: Gelernt wird auch in der Familie und am beruflichen Arbeitsplatz, in den verschiedenen Orten der Erholung und der Unterhaltung, der Begegnung und der individuellen Auseinandersetzung mit Gegenständen des Wissens und der Erfahrung, vermittelt durch Medien der unterschiedlichsten Art. Die Komplexität dieses Problems ist allerdings erst in der Diskussion der letzten Jahre voll ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangt, dank der vielfältigen Impulse durch die umfassenden Veränderungen unserer Lebenssituation. Dieser jedoch hätte es eigentlich gar nicht bedurft, wenn man Selbstbestimmung und Selbstbehauptung als unerlässliche Wesensmerkmale des Menschseins proklamiert! Und diese ist nur durch Offenheit zur Veränderung und Weiterentwicklung zu gewinnen: durch Lernen und „Kompetenzgewinn“ auf allen Stufen der Entwicklung. Organisierte und institutionalisierte Veranstaltungen, didaktisch strukturiert und mit möglichst breitem Spielraum für die Selbststeuerung und Selbstgestaltung der Lernprozesse, sind dafür eine wesentliche Grundlage, aber auch nur ein begrenzter Teilbereich.

Solch eine Sichtweise setzt sich in der öffentlichen Diskussion allerdings erst ganz allmählich durch. Denn hinter der Rede vom „lebenslangen Lernen“ verbirgt sich eben mehr als nur eine oft als Entmündigung interpretierte Zumutung oder die überraschende Feststellung, dass man „nie auslernt“. Es geht vielmehr zugleich um einen neuen Lernbegriff und mit ihm auch um die Frage nach den Zielen und Intentionen, an denen sich der aktuelle Eifer in den Plädoyers für „lebenslanges Lernen“ orientiert: Welche vorrangigen Interessen sind damit verbunden – bei den vielfältigen Akteuren in Forschung und Praxis, in Bildungspolitik und Forschungsförderung? Was macht deshalb dieses Thema so aktuell in der bildungspolitischen Diskussion? – Ein historischer Rückblick, wie er hier beabsichtigt ist, wird sich deshalb auch mit der Frage beschäftigen müssen, wie dieses Votum bereits in der Vergangenheit instrumentalisiert worden ist zugunsten gesellschaftspolitischer Ziele, die nicht unbedingt identisch sein müssen mit dem pädagogischen Impetus, der hinter den aufklärerischen Postulaten eines emanzipatorischen Bildungsbegriffes steht: nämlich dem mindestens für die pädagogische Theorie – und mit ihr für die Theorie der Erwachsenenbildung – bestimmenden Interesse an humaner Selbstverwirklichung, die erst durch ständiges Lernen, durch lebenslanges Streben nach Veränderung, Erneuerung, Vervollkommnung „Persönlichkeits“-Wendung möglich macht.

Inwiefern aber hat dieser Grundgedanke – dass Lernen notwendig ist in allen Lebensphasen – in den verschiedenartigen Strömungen der Geschichte der Pädagogik überhaupt eine Rolle gespielt? Hier lässt sich am ehesten anknüpfen an *Comenius*, der in seiner „*Didactica Magna*“ schon an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit – im Rückgriff auf Vorstellungen der Philosophen der Antike – sein Verständnis von Lernen und Persönlichkeitsbildung deutlich an einer umfassenden Sicht-

weise der Entwicklung des Individuums orientiert hat. Von hier aus sollen sich die folgenden Überlegungen sodann auf die folgenden vier Leitfragen beziehen:

1. Wie hat sich der Gedanke des „lebensbegleitenden Lernens“ mit den Zielvorstellungen und praktischen Maßnahmen der Entwicklung unseres *Bildungswesens* und der *Schulpolitik* vereinbaren lassen?
2. Wie hat er das Selbstverständnis der *Erwachsenenbildung* und deren pädagogische Praxis beeinflusst?
3. Wie lässt er sich insbesondere in den Zielvorstellungen der *beruflichen Aus- und Weiterbildung* wiederfinden?
4. Was lässt sich daraus schließlich an Erkenntnissen für das *Zielverständnis* und die *künftigen Perspektiven* einer am Gedanken des „lebensbegleitenden Lernens“ orientierten, auch das Hochschulstudium einbeziehenden Bildungspolitik gewinnen?

1. Bildungswesen, Schulpolitik und lebensbegleitendes Lernen

Mit seinem Anspruch „allen alles zu lehren“, hatte Comenius das zentrale Postulat seiner „pansophischen“ Schriften formuliert, an deren Bedeutung für Konzepte des „lebensbegleitenden Lernens“ sich die erwachsenenpädagogische Historiographie allerdings nur selten erinnert (Legall, 1996; Schäfer, 1996; Werner, 1958, S. 83 ff.): „Die Studien des ganzen Lebens müssen so angeordnet werden, dass sie eine einzige Gesamtwissenschaft (*encyclopaedia*) bilden, in der alles aus einer gemeinsamen Wurzel entspringt. Alles muss durch Vernunftgründe (*rationes*) befestigt, aus seinen wahren Ursachen erkannt werden“ (Große Didaktik 18, 35-37). Und an anderer Stelle: „Alle lehren bedeutet, die Menschen aller Altersstufen und jeglicher geistiger Verfassung zur vollkommenen Kenntnis der Dingwelt zu führen“ (in: *Pampaedia*, übers. 1991, S. 253; zit. in Legall 1996, S. 50). Denn: „Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“ (in: *Pampaedia*, übers. 1991, S. 85; zit. nach Schäfer 1996, S. 187). In einer

solchen Sichtweise bedurfte es somit nicht erst des (heute bevorzugten) Hinweises auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen, die an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit durch den technischen und ökonomischen Umbruch zur Veränderung der Lebensbedingungen und der Weltorientierung führten: „Lebenslanges Lernen“ wurde hier vielmehr selbst zum Sinn humaner Existenz.

Dieses Postulat war allerdings auch umfassend: „Denn ich beabsichtige eine allgemeine Unterweisung aller, die als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie sollen daher alle zusammen dahin geführt werden, wohin sie zusammen geführt werden können, damit sie sich gegenseitig aufmuntern, anregen, anspornen“ (Große Didaktik 29, 2, zit. in Werner 1958, S. 85). Und zu dessen Umsetzung entwickelte Comenius bereits auch eine den Lebens- (und Lern)phasen angemessene didaktische Struktur, gegliedert in vier Stufen, die jeweils den entwicklungsbedingten Möglichkeiten humaner Entfaltung entsprechen sollten. Blankertz sieht den Sinn der vierten Stufe, die der Adoleszenzphase nach dem 18. Lebensjahr folgen sollte, zusammenfassend darin, dass auf ihr „... das Ganze nun noch einmal unter ausdrücklicher Reflexion auf den Willen thematisch wird, um den Prozeß der zunehmenden Selbstdifferenzierung des Lernenden abschließen zu können“ (Blankertz, 1982). Und das erinnert bereits an die gegenwärtige Diskussion – auch wenn von den gesellschaftlichen Bedingungen lebensumspannender Kompetenzerweiterung und Weiterbildung im heutigen Sinne hier noch nicht die Rede sein konnte. So bleibt die Erkenntnis von Comenius festzuhalten, dass (1.) der Bildungs- und Lernprozess mit dem Abschluss der (damals noch sehr kurzen) Schulzeit für Jugendliche noch nicht beendet ist, dass (2.) dieser über die Schulzeit hinaus gehende Lernprozess weitgehend dem freien Willen und der individuellen Planung der Lernenden folgt (was wir heute als „Selbststeuerung“ bezeichnen würden), und dass (3.) dieser Prozess stets mit zunehmender Selbstdifferenzierung und zugleich Selbstorganisation verbunden sein muss.

Wie aber haben sich diese Überlegungen, die nicht nur auf die Gewährleistung optimaler Lernbedingungen über den gesamten Lebenslauf gerichtet waren, sondern auch auf ein umfassendes Schulsystem für alle, „jeglicher geistiger Verfassung“, und damit auf die Schulpraxis in den mitteleuropäischen Staaten ausgewirkt? – Die gelehrten Studien in den Universitäten und Akademien, die Wanderjahre der Kaufleute und Handwerker, die Bildungsreisen der gehobenen Stände – sie alle

waren Beispiele für zielgerichtete Aktivitäten des lebensbegleitenden Lernens oder mindestens Anlässe zur Kompetenzerweiterung für bessere Orientierung in der Welt, für gesellschaftliche Reputation und für effektivere Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen. Sie waren indessen kein Thema der staatlichen Schul- und Bildungspolitik. Denn diese stand stets im Spannungsfeld zwischen den aufklärerischen Postulaten einer sozialpolitisch orientierten Volkserziehung und Volksbildung einerseits und dem obrigkeitsstaatlichen Interesse an ökonomischer Nutzung des damit entwickelten Kompetenzpotenzials andererseits: Das mehr und mehr die mittelalterlich-ständische Ordnung ablösende Manufakturwesen, die frühkapitalistische Wirtschaftsweise und der merkantilistische Staat brauchten Menschen, die lesen, schreiben und rechnen konnten und sowohl fähig als auch ständig bereit waren, einfache Arbeiten in der allmählich sich entfaltenden industriellen Produktion zu verrichten. Die schrittweise Einführung der Schulpflicht für Kinder und Jugendliche waren somit unzweifelhaft Priorität in der staatlichen Bildungspolitik. Und in der richtigen Erkenntnis der (auch von Comenius nicht bestrittenen) Bedeutung der frühkindlichen Sozialisationsimpulse für die künftige Entwicklung der individuellen Persönlichkeit galt ihnen auch das Hauptinteresse der Volksbildner und Sozialpädagogen sowie der pädagogischen Theorie – von den Aufklärungspädagogen über Rousseau und Pestalozzi bis zu Wandel und Diesterweg im Zeitalter der Industrialisierung.

In diesem Zusammenhang soll allerdings nicht bestritten werden, dass für eine flächendeckende Gewährleistung von institutionalisierten Lern- und Bildungschancen durch öffentliche Schulen für alle Bürger eine verbindliche Regulierung der Lernzeiten, eine Vergleichbarkeit der Curricula, eine Normierung der Leistungsanforderungen, eine Kontrolle der Qualität und eine Sicherung der Kontinuität des Schulbetriebs durch Teilnahmeverpflichtungen unerlässlich waren. Die damit verbundene Systematisierung und Strukturierung der Lernorganisation führte jedoch stets auch zu einer Nivellierung und Routinisierung des Schulbetriebs, die Individualität, Eigenverantwortung, Reformbereitschaft und pädagogisches Engagement potenziell gefährden musste – ganz abgesehen von der zunehmenden administrativen Fremdbestimmung, die didaktische Gestaltungsfreiheit überwiegend einengt, Lernchancen damit reduziert und so den von pädagogischen Intentionen bestimmten Ansatz der Schulreformen geradezu pervertiert. Der Begriff der „Verschulung“, der eigentlich als Errichtung und Gewährleistung eines Schutz- und

Schonraums für individuelle Entfaltung – je nach Begabung und Motivation – gemeint war, wurde somit mehr und mehr mit Begriffen wie Erstarrung, Reglementierung, Bürokratisierung und Lebensferne assoziiert – eher also als ein Gegenbegriff zu pädagogischer Freiheit und Selbstbestimmung und so auch zu den damit verbundenen Vorstellungen von Menschenbildung, wie sie sich schon bei *Comenius* erkennen ließen.

So erschienen Impulse zu „lebenslangem“ oder „lebensbegleitendem“ Lernen in der Konsequenz geradezu als Alternative zum etablierten öffentlichen Schul- und Bildungssystem: Denn diese setzten eine Abkehr von den verbreiteten Vorstellungen vom „Erwachsensein“ als dem Endzustand des individuellen Entwicklungs- und Reifungsprozesses voraus. Die schnellen und massiven Veränderungen in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft und der Durchbruch der schon zur Zeit von *Comenius* von Humanismus, Reformation und frühem Liberalismus geprägten neuen geistigen Strömungen forderten große Teile der Bevölkerung mehr und mehr zur Umorientierung und Kompetenzerweiterung heraus: einerseits die Schichten des zunehmend selbstbewussten städtischen Bürgertums und andererseits die sozial absteigenden Klassen der Arbeiter in Handwerk und Manufakturwesen. Die schrittweise Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht schuf dafür zwar eine wesentliche Grundlage, jedoch reichte diese für das Verständnis und die Mitgestaltung der veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen auf längere Sicht keineswegs aus. Mit den frühen Phasen der industriellen Entwicklung bedurfte es dazu neuer und zusätzlicher Initiativen, in die vor allem auch die Menschen im nachschulischen Alter einzubeziehen waren.

2. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen

Die sozialgeschichtlich orientierten Untersuchungen der ersten Nachkriegsjahrzehnte (*Strzelewicz/Raapke/Schulenberg, 1966; Balsler, 1959; Matzat, 1964*) setzen aus guten Gründen den Beginn der Erwachsenenbildung „im modernen Sinne“ mindestens für Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an – wobei allerdings die Bedeutung der bereits genannten Vordenker über den Sinn „lebenslangen Lernens“ und seinen Beitrag zur „Persönlichkeitsbildung“ keineswegs bestritten wird. Entscheidend aber war nunmehr die eindeutig volksbildnerische Intention von Aktivitäten, die sich auch den schulentlassenen Jahrgängen zuwandten, im Bemühen um Hilfe, sich unter den neu-

en Bedingungen des Lebens zurecht zu finden und an deren Verbesserung aktiv teil zu haben. Dabei blieb es zunächst bei vereinzelt Initiativen (oder allenfalls Anfängen einer breiteren Bewegung): zum einen durch konfessionelle, sozial-karitativ geprägte Handwerkervereine, wie sie mit Namen wie Kolping, Ketteler oder Wichern verbunden sind, zum anderen auch durch das Wirken einzelner fortschrittlicher, sozialpolitisch engagierter Unternehmer, für die vor allem Friedrich Harkort beispielhaft für die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts genannt wird. Bildungsaktivitäten waren so zugleich als ein Beitrag zur Lösung der „sozialen Frage“ erkannt: Hilfe in wirtschaftlicher Not, Erhaltung der Leistungsfähigkeit der physisch gefährdeten Arbeitskräfte, Sicherung mindestens des bescheidenen Existenzminimums für sie und ihre Familien – und mit ihr auch zur Erhöhung der Loyalität der Beschäftigten im fremdbestimmten Arbeitsprozess zur Zeit der Entwicklung der Großen Industrie.

Mehr und mehr jedoch setzten sich – zur Mitte des Jahrhunderts – auch neue Strömungen in den Handwerker- und frühen Arbeitervereinen durch, stärker vom Gedanken solidarischer Selbsthilfe bestimmt und zunehmend zugleich politisch motiviert: ein breites Spektrum unterschiedlicher Ansätze von Stefan Born über Wilhelm Weitling bis zu den Gründern der politischen Arbeiterbewegung wie Wilhelm Liebknecht, August Bebel und Ferdinand Lassalle. Auch wenn bei alledem von „lebenslangem Lernen“ noch keine Rede sein konnte, so hat dieser Gedanke hier mindestens seine wesentliche praktische Wurzel: verbunden mit der Erkenntnis, dass sein aufklärerischer Ansatz auch Selbstorganisation, solidarisches Engagement und Interesse an politischer Mitgestaltung voraussetzt. Die Bereitschaft Bremer Zigarrenarbeiter, einen Kollegen ihrer Gruppe während ihrer gleichförmigen Arbeit zum Vorlesen politischer Literatur bei unverändertem Gruppenlohn freizustellen, ist dafür ein überzeugendes Beispiel.

Solche auf Kompetenzerweiterung gerichteten Aktivitäten – seien sie nun stärker sozialpädagogisch, systemstabilisierend oder auch politisch-emanzipativ motiviert – entfalteten sich auf jeden Fall außerhalb des etablierten Schul- und Bildungswesens und waren damit auch der unmittelbaren staatlichen Kontrolle entzogen. Von der Obrigkeit dementsprechend argwöhnisch beäugt, erlitten diese ersten zarten Ansätze der Erwachsenenbildung alsbald das Schicksal polizeilicher Verfolgung bis hin zum offiziellen Verbot. In den Revolutionswirren um 1848 fielen sie dementsprechend weitgehend der Reaktion zum Opfer, bis der rasante Industrialisie-

rungsprozess in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts ihnen neue ökonomische und politische Chancen bot – wenn auch weiterhin vom wilhelminischen Obrigkeitsstaat behindert und verfolgt. Bis zur öffentlichen Anerkennung als notwendiges Element im Demokratisierungsprozess war es noch ein weiter Weg.

In der Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung wird jedoch auch auf eine andere Wurzel verwiesen, auf die sich seit über hundert Jahren vor allem die Volkshochschule beruft: In Dänemark hatte im frühen 19. Jahrhundert – in einer Zeit des staatlichen Niedergangs, der (land-)wirtschaftlichen Produktionskrise, des kulturellen Zerfalls und rapider gesellschaftlicher Wandlungen – der zu legendärem Ruhm aufgestiegene Bischof Nikolaj Frederic Severin *Grundtvig* (1783 bis 1872) einen Weg zu kultureller – und durch sie zu politischer und wirtschaftlicher – Erneuerung gewiesen. Indem dieser sich entschieden gegen den – dem damaligen Zeitgeist gemäßen, vom frühen Aufklärungsdenken geprägten – platten Rationalismus und Utilitarismus wie auch gegen konventionelles „Bibelchristentum“ und unkritische Wissenschaftsgläubigkeit stellte, bezog er zugleich radikal Position gegen den traditionellen, primär den Intellekt ansprechenden Schulbetrieb. Eine neue „*Schule des Lebens*“, getragen vom Geist einer „*neuen Aufklärung*“, sollte somit zur Kernzelle werden für geistige Erweckung und Erneuerung nationaler Identitätsfindung (*Tietje, 1927; Weniger, 1962; Engberg, 1950*)

Die auf dieser Grundlage entstehenden „*folkehøjskolen*“ konnten sich schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchsetzen als Stätten für die Bildung junger Erwachsener, die hier lange nach Schulabschluss und Phasen praktischer Berufstätigkeit intensiv lernten, arbeiteten und gemeinsam wohnten. Ihre langfristige Wirkung bleibt – bei aller rückschauenden Kritik an der von Romantik und Historismus geprägten Mystifizierung von Nationalismus und Volksverbundenheit – auch heute noch unbestritten: Denn ihre wesentlichen Impulse zur Neubesinnung und zur Demokratisierung des öffentlichen Lebens waren letztlich der Erkenntnis geschuldet, dass wirtschaftliche und gesellschaftliche Erneuerung eines gewandelten Selbstverständnisses nicht allein des bauerlichen Berufsstandes bedurfte, auch wenn dieser als die bestimmende gesellschaftliche Kraft für die Gestaltung ländlicher Lebensräume anzusehen war. Umgestaltung der landwirtschaftlichen Produktionsbedingungen, technische Höherqualifizierung und zugleich Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger an der Weiterentwicklung des Gemeinwesens

waren hier als eine Einheit anzusehen, integriert als Elemente umfassender geistig-kultureller Neuorientierung, indem es galt, Menschen dafür aufzuschließen und erweiterte Kompetenz zu vermitteln zur aktiven Mitgestaltung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen in ihrer Region.

So konnte es nicht verwundern, dass dieses Modell große Ausstrahlungskraft auch auf die Nachbarländer bewies (hierzu vor allem *Vogel, 1991*) – wengleich erst hundert Jahre später: Die Gründung deutscher Heimvolkshochschulen (im schleswigschen Raum beiderseits der heutigen Grenze zu Beginn des 20. Jahrhunderts) erwies sich als ein Schrittmacher im Kontext einer Bewegung, die im Protest gegen den nationalen Größenwahn, die erstarrten neofeudalistischen gesellschaftlichen Strukturen, den oberflächlich-konventionellen bürgerlichen Kulturbetrieb und den unkritischen Wissenskult im Schulwesen des wilhelminischen Obrigkeitsstaates alle Bereiche des kulturellen Lebens schon in den letzten Jahrzehnten des ausgehenden Jahrhunderts erfasst hatte: Jugendbewegung, Reformpädagogik, Landschulheimbewegung, neue Kunstrichtungen und schließlich auch Volkshochschulbewegung waren breitgestreute Ansätze zu alternativen Lebensformen in einer Zeit, die angesichts des Fehlens rationaler Gesellschaftsanalysen schlechthin als eine Zeit der „Krise“ empfunden wurde. So erschien das Ende des Ersten Weltkrieges mit dem Zusammenbruch des obrigkeitsstaatlichen Systems vielen als die große Chance zum Neubeginn, und die neuen Volkshochschulen, die nunmehr in den Städten wie auf dem Lande wie Pilze aus dem Boden schossen, wurden zu Hoffnungsträgern im Streben nach kultureller und mit ihr nach gesellschaftlicher Erneuerung in Deutschland. Sie eröffneten Lernchancen in Räumen zur geistigen Auseinandersetzung und zur Suche nach neuen Möglichkeiten der Selbstfindung und Weltgestaltung – allerdings weitgehend mit überhöhten, kulturpädagogisch inspirierten Erwartungen, mit oft naivem und ökonomiefremem Politikverständnis und damit auch unrealistischer Einschätzung ihrer eigenen Bedingungen und praktischen Möglichkeiten. So überlebte ein großer Teil solcher alternativer Neugründungen schon die ersten Nachkriegsjahre nicht.

Angebote zu lebensbegleitendem Lernen, wie sie sich zu jener Zeit sowohl in den Volkshochschulen als auch in zahlreichen konfessionellen oder sozialpädagogischen Einrichtungen finden ließen, waren sicher eine Antwort auf das verbreitete Bedürfnis nach neuer Identitätsfindung und Orientierungshilfe, doch gingen

sie oft an den vielfältigen Fragen und Problemen, die die Menschen in ihrem Bemühen um Bewältigung ihrer konkreten Arbeits- und Lebenssituation bewegten, vorbei. Der unter den Volksbildnern verbreitete utopische Anspruch, durch Volksbildung zur „Volk-Bildung“ beizutragen, entsprach so zwar dem in allen gesellschaftlichen Schichten erkennbaren Streben nach nationaler Integration über Standes- und Klassenunterschiede hinweg, verkannte oder ignorierte aber mit der Ausgrenzung ökonomischer und sozialpolitischer Konflikte aus der aktuellen Thematik den Bedingungs-zusammenhang der gesellschaftlichen Realität. Und damit wurde manche Chance zur demokratischen Erneuerung – und mit ihr zu einer realitätsgerechten Persönlichkeitsbildung – letztlich verpasst.

Die neuen Herausforderungen jener Zeit aber öffneten auch den Weg für zwei Entwicklungstendenzen, die sich um die Mitte der Zwanziger-Jahre durchzusetzen begannen: zum einen die auch durch soziologische Analysen gestützten pädagogischen Aktivitäten mit deutlichem Bezug zu den persönlichen Sorgen und Nöten der Menschen in ihrem Lebensalltag; zum anderen die Ansätze zur finanziellen Förderung und institutionellen Absicherung der Erwachsenenbildung und ihrer Einrichtungen durch den demokratischen Staat. Beide Tendenzen, in späterer Rückschau häufig auch als „realistische Wende“ bezeichnet, trugen zur schrittweisen Veränderung der Volksbildung bei: ihrer didaktischen Konzepte, ihrer inhaltlichen Schwerpunkte, ihrer organisatorischen Einbindung in das Gesamtgefüge des Schul- und Bildungswesens und ihrer Teilnehmerstruktur: Konkrete Angebote zur Wissensvermittlung, zur Selbsthilfe in individuellen Notsituationen, zur beruflichen Qualifizierung, zur solidarischen Mitgestaltung der Bedingungen des Handelns am Arbeitsplatz und in den Wohngebieten sowie zur Öffnung des Zugangs in weiterführende Schulen. Konfessionelle und gewerkschaftliche Einrichtungen, freie Vereinigungen und Bildungsgesellschaften leisteten hierzu ebenso ihre Beiträge wie viele Volkshochschulen, die nunmehr (so vor allem in Preußen und Sachsen) mit behördlicher Unterstützung durch Volksbildungsämter bedürfnisnahe Angebote mit Schwerpunkten in der Arbeiterbildung, der Familien- und Arbeitslosenbildung vor allem in den Großstädten entwickelten (hierzu beispielhaft *Meyer, 1969; Urbach, 1971; Faulstich/Zeuner, 2001*).

Erwachsenenbildung als Überlebens- und Nothilfe in einer Zeit der Massenarbeitslosigkeit, der Weltwirtschaftskrise und des bevorstehenden Zusammenbruchs

der Weimarer Demokratie – das war noch nicht das Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“, wie es nunmehr um die Jahrtausendwende mit Vorstellungen von einer künftigen „Wissensgesellschaft“ und einem daran orientierten „vierten Bereich“ eines lebensumspannenden Gesamtbildungssystems verbunden ist. Doch es spiegelte sich in dieser Situation bereits die Erkenntnis wider, dass die Funktionsfähigkeit des Beschäftigungssystems, die Qualität des Wohnens und Zusammenlebens in Stadt und Land und die Entwicklung einer demokratischen Öffentlichkeit in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen und der Sicherung und Förderung durch den Staat und andere öffentlich-rechtliche Institutionen bedürfen. Diese Erkenntnis aber war erst in vereinzelt Ansätzen realisiert und gewann noch kaum Einfluss auf das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit – zu spät angesichts der rasanten Durchsetzung totalitärer Ideologien in der öffentlichen Meinung bis zur Machtübernahme des Nationalsozialismus im Staat.

Die Periode der NS-Herrschaft aber machte auch deutlich, wie sich die Erwachsenenbildung mit ihren Einrichtungen und Maßnahmen für die Zwecke des wirtschaftlichen und politischen Gesamtsystems instrumentalisieren lässt. Zwar erwies sich das Angebot zum Wissenserwerb, zur Gesinnungsschulung, zur beruflichen Weiterbildung und zur Freizeitbetätigung nach heutiger Beurteilung vielfältiger und differenzierter, als noch vor einigen Jahrzehnten angenommen wurde. Doch mit vollem Recht hat A. Kell erst unlängst *„mit Bezug auf seine Ziele festgestellt ..., dass sie durch lebenslange Beeinflussung in totalitär organisierten Institutionen erreicht werden sollten“* (Kell, 1996). Was hier in den vielfältigen Einrichtungen – vom „Deutschen Volksbildungswerk“ über die „NS-Kulturgemeinde“ und das „Berufsbildungswerk“ bis zu den betrieblichen Berufsbildungsstätten der Kriegswirtschaft – an Qualifizierung und Schulung geschah, hatte mit selbstgesteuerten Lernprozessen und Persönlichkeitsbildung im Sinne der traditionellen Erwachsenenbildung jedenfalls nichts zu tun: Deren Einrichtungen waren alsbald aufgelöst, oder sie stellten ihre Tätigkeit von sich aus ein, sofern sie nicht ganz im Opportunismus aufgingen oder der trügerischen Hoffnung erlagen, durch jahrelanges Taktieren allenfalls an Elementen der freien Volksbildung zu retten, was sich eventuell noch retten ließ.

So konnte der Zusammenbruch des NS-Regimes für die freie Erwachsenenbildung allgemein als große Chance zum Neubeginn angesehen werden, die allerdings in

zweifacher Weise genutzt worden ist: einerseits von den Pionieren der damaligen Volksbildungsarbeit zur bewussten Anknüpfung an die Traditionen aus der späten Weimarer Zeit, andererseits von den vier Besatzungsmächten zur „Re-Education“ der deutschen Bevölkerung im demokratischen Sinne – ganz nach dem dominierenden Verständnis dieser Aufgabe entsprechend den historischen Bedingungen in ihrem jeweiligen Heimatland. Dieses Engagement, das alsbald auch kräftigen Zuspruch durch die sich allmählich neu entwickelnden deutschen Verwaltungen und Regierungen fand, offenbarte nun zugleich das zunehmende öffentliche Interesse an diesem Bildungsbereich, dessen gesellschaftspolitischer Stellenwert bereits in der Förderpraxis der späten Weimarer Zeit zum Ausdruck gekommen und danach in der radikalen Instrumentalisierung zugunsten der Zielsetzungen des totalitären Staates genutzt worden war. So vollzog sich die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung in den ganzen folgenden Jahrzehnten in diesem Spannungsfeld zwischen den pädagogischen Intentionen individueller Hilfe zur Identitätsfindung, Weltorientierung, Lebensgestaltung und politisch-gesellschaftlichen Mitbestimmung einerseits und den Notwendigkeiten der Integration in ein öffentlich gefördertes und geschütztes Gesamtsystem des Bildungswesens andererseits. Und damit wurde auch die aspektreiche Diskussion über ihre „Verschulung“ erneut aktuell – und mit ihr die Frage nach den angemessenen Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes lebensbegleitendes Lernen mit dem Ziel angemessener Kompetenzerweiterung angesichts der die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen prägenden, neuen gesellschaftlichen Herausforderungen.

In den Bemühungen um optimale Lösungen für diesen Konflikt gab es natürlich in den vier Jahrzehnten deutscher Teilung bei allen Übereinstimmungen in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung in beiden deutschen Staaten auch unterschiedliche Akzente. So zeigte sich eine Gemeinsamkeit in der schrittweisen Einbindung der Erwachsenenbildung in ein umfassendes Bildungssystem und damit eine wenigstens weitgehend öffentlich-rechtliche und gesetzlich fundierte Absicherung ihrer Institutionen und Angebote – allerdings mit unterschiedlicher Zielstrebigkeit und Konsequenz, die sich auch in den Formen der Indienstrahme der Erwachsenenbildung für die bildungspolitischen Strategien von Staat und Wirtschaft widerspiegelte. Dabei blieb in der Bundesrepublik Deutschland die vom Deutschen Bildungsrat formulierte Proklamation der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung zu einer „vierten

Säule des Bildungswesens“ zwar im Wesentlichen Programm, doch scheint die Einschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Bereichs in der Öffentlichkeit als „Weiterbildung“ unbestritten (*Deutschen Bildungsrat, 1970*). Wichtige Impulse erhielt hier die öffentliche Anerkennung allerdings vor allem auch durch die bildungspolitischen Entwicklungen außerhalb der Bundesrepublik: Schon 1973 hatte die Europäische Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mit dem Begriff der „*Recurrent Education*“ das Konzept für eine Strategie des „lebenslangen Lernens“ in die bildungspolitische Diskussion gebracht und seine Bedeutung zugleich für die Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik betont (*OECD, 1973 und 1996*), und in demselben Jahrzehnt war dieser Ansatz flankiert von programmatischen Aussagen der UNESCO – mit gleichen Ergebnissen zwar, jedoch unter bewusster Anknüpfung an das traditionelle erwachsenenpädagogische Denken in Deutschland wie im nordischen und angelsächsischen Raum (*UNESCO, 1996*).

Offen bleibt bei alledem die Frage, wie das in diesem Kontext mindestens indirekt postulierte Votum für „lebensbegleitendes Lernen“, auch wenn es vorrangig am Interesse der ökonomisch inspirierten Wachstums- und Stabilisierungspolitik orientiert ist, mit den pädagogischen Intentionen einer auf Persönlichkeitsentwicklung, demokratische Entfaltung und darauf gerichtete Kompetenzerweiterung verknüpft werden kann. Dies bleibt eine Forderung, die nicht allein durch historisch tradierte Leitvorstellungen der deutschen Erwachsenenbildung zu begründen ist, sondern auch dem gemeinsamen Bemühen um die Erhaltung und Weiterentwicklung der Lebensqualität im europäischen Kulturraum geschuldet ist. Der immer wieder proklamierte Vorrang der *beruflichen* Weiterbildung lässt allerdings verstärkt Befürchtungen vor einseitiger und fremdbestimmter Instrumentalisierung der Bildungspolitik zu: im Sinne kurzfristiger Rentabilitätseffekte unter Vernachlässigung von langfristiger Ressourcenpflege und Chancengerechtigkeit. Wie hat sich also die *Berufspädagogik*, die in ihrem Bemühen um Verbesserung der produktiven Leistungen im Arbeitsprozess auch Möglichkeiten zur Stärkung der Persönlichkeit, zur Identitätsfindung der Arbeitenden und zur Befähigung, an der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen mitzuwirken, sieht, diesem Problem gestellt?

3. Berufsbildung und lebensbegleitendes Lernen

Dass die hohe Priorität, die der beruflichen Weiterbildung in der aktuellen Diskussion zum „lebensbegleitenden Lernen“ – auch im Hinblick auf die proklamierten Ziele der „*Beschäftigungsfähigkeit*“ und „*aktiven Staatsbürgerschaft*“ (*Europäische Kommission, 2001*) – zugesprochen wird, häufig Unbehagen unter den Pädagogen hervorruft, hat vielfache Ursachen: Zum einen hatte der durch die klassische Bildungsidee des Neuhumanismus konstruierte Dualismus zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung seinen Niederschlag auch im Bildungsverständnis der Volksbildungsbewegung gefunden, die ihren emanzipatorischen Ansatz ausdrücklich als zweckfreie und umfassende Bildung des Individuums verstand – in Abgrenzung zu einseitiger Qualifizierung um der Verbesserung der Erwerbschancen willen. Zum anderen war solche spezielle Qualifizierung, orientiert am unmittelbaren einzelbetrieblichen oder branchenspezifischen Produktions- und Qualifikationsbedarf, überwiegend auf das Ziel der Erhöhung des betrieblichen Leistungspotenzials gerichtet, dem gegenüber die Entfaltung der Persönlichkeit der Arbeitenden, einschließlich ihrer Fähigkeit zur Mitgestaltung ihrer Arbeitsbedingungen, mindestens untergeordnet war: Im Vordergrund stand hier vielmehr die zunehmende Arbeitsproduktivität zugunsten der Steigerung unternehmerischer Kapitalrentabilität und zugleich die betriebliche Bindung eines qualifizierten Mitarbeiterstammes zugunsten der krisensicheren Stabilisierung der Unternehmen sowie ihrer politischen Basis im Gesamtsystem. In diesem Sinne war die Funktion „beruflicher Bildung“, auch wenn ihr potenzieller indirekter Nutzen für den Einzelnen nicht zu bestreiten ist, weitgehend fremdbestimmt, und der moderne Begriff der „Qualifizierungsoffensive“ ist dafür auch heute noch ein deutlicher Beleg.

Dabei übersieht diese Einschätzung nicht, dass berufliche Bildung in ihrer Theorie immer auch als ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung angesehen worden ist, sei es durch die Anerkennung der sozialisierenden Funktion der gesellschaftlichen Arbeit im Prozess des Lernens, oder sei es durch die damit angezielte Befähigung des Menschen, zur Weiterentwicklung der technischen und ökonomischen Bedingungen des Lebens und der Gesellschaft aktiv beizutragen. Der wechselseitige Zusammenhang zwischen der Arbeitswelt und den außerberuflichen Lebensbereichen im ganzheitlichen Bildungsprozess war dabei prinzipiell gedanklich vorausgesetzt – wobei der Begriff der „Arbeit“ im pädagogischen Sin-

ne (als konstitutives Element der Menschenbildung) im allgemeinen weiter zu fassen war als die auf Erwerb gerichtete Berufsarbeit in der gesellschaftlichen Organisation des bestehenden Beschäftigungssystems.

Anders als die am engeren, dem Neuhumanismus entlehnten, Verständnis von „Allgemeinbildung“ orientierte traditionelle Volksbildungstheorie hat es deshalb in der Praxis der Erwachsenenbildung immer auch Ansätze von Bildungsangeboten gegeben, die sich auf die beruflichen Lernbedürfnisse der Arbeitenden ebenso bezogen wie auf deren Fragen und Probleme in außerberuflichen Lebensbereichen. Denn hinter diesen praktischen Bemühungen stand immer auch die Erkenntnis, dass Kompetenzerweiterung im beruflichen Bereich mehr bewirken kann als nur eine Verbesserung der materiellen Erwerbchancen; sie ermöglicht ebenso die Stärkung des Selbstbewusstseins der Arbeitenden – im Betrieb, im außerbetrieblichen Umfeld, in Politik und Gesellschaft. Und diese Erkenntnis war gerade für die politische Arbeiterbildung ein entscheidender Ansatzpunkt ihrer emanzipatorischen Praxis. So wurden die darauf aufbauenden didaktischen Konzepte weitgehend zum Kernstück der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, und auch im Volkshochschulbereich wurden sie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts unter dem Stichwort „*Synthese von beruflicher und politischer Bildung*“ diskutiert (Weick, 1973).

Die so genannte „Berufsbildungstheorie“ allerdings, auf die sich die Praxis des beruflichen Bildungswesens im deutschsprachigen Raum stützt, hat sich mit solchen Überlegungen kaum befasst: „Lebensbegleitendes Lernen“ zur Erlangung erweiterter beruflicher wie politischer Kompetenz zur Mitgestaltung der Bedingungen des Handelns am Arbeitsplatz, im Betrieb, in Gesellschaft und Staat war nicht ihr Problem. So stand für Georg Kerschensteiner, der in der Geschichte der Berufsbildung als deren markantester Vertreter gilt, vor allem der Schutz und die (staats-)politische Integration der schulentlassenen Jugend im Vordergrund: Erziehung zur loyalen Staatsbürgerschaft (Kerschensteiner, 1901/1931) durch Anpassung an das Reglement des handwerklich-kleinbürgerlichen Meisterbetriebes. Praktische Ausbildung der Jugendlichen im Lehrbetrieb, Weiterqualifizierung in einem der mittelalterlichen Zunftordnung ähnlichen Stufenmodell bis zur Meisterschaft, ergänzt durch einen – vom „allgemeinbildenden“ Schulwesen organisatorisch deutlich getrennten – Aufbau berufsbildender Schulen zu einem „dualen System“ der Berufsbildung, das von Staat und Wirtschaft gemeinsam, in sorgfältiger Kompetenzabgrenzung, ver-

antwortet war – das waren die wesentlichen Punkte dieses Konzepts. Es galt seit Beginn des 20. Jahrhunderts als das vorherrschende Organisationsprinzip für die Rahmenbedingungen beruflicher Bildung, seit 1937 durch ein Arrangement zwischen Staat und Wirtschaft auch rechtlich sanktioniert, und wird bis heute als das am meisten bewährte Grundmodell des beruflichen Bildungswesens in der Auseinandersetzung um europaweite Harmonisierung verteidigt. Auch die Überlegungen der letzten Jahrzehnte zu einer lebensumspannenden beruflichen Weiterqualifizierung sind im Wesentlichen auf die Entwicklung systemimmanenter Erwachsenenberufe und die damit verbundenen Qualifizierungsmaßnahmen bezogen.

Doch dass Persönlichkeitsentfaltung und Weltverständnis nicht allein durch Berufsqualifizierung im Jugendalter zu vermitteln sind, hatten selbst die Vertreter der Berufsbildungstheorie nicht übersehen. Auch sie plädierten letztlich für fortgesetzte Lernbemühungen im Anschluss an die berufliche Erstausbildung der Jugendlichen: So betrachtete Kerschensteiner die Berufsbildung allenfalls als „*Pforte*“, als ersten Zugang zur „*Menschenbildung*“ (Kerschensteiner, 1929), mit der überhaupt erst die Gesamtheit des Lebens und der Welt zu erschließen sei, während Eduard Spranger besonders die Bedeutung der Berufsbildung als Durchgangsstufe zu einer umfassenden, auch das Politische einbeziehenden „*Allgemeinbildung*“ nach der Adoleszenzphase (Spranger, 1929) betont. Das waren immerhin erste Ansätze der Berufspädagogen zu eigenen Vorstellungen über lebenslanges Lernen, für das zwar eine Basis durch arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung zu schaffen, zugleich aber auch die Verknüpfung mit berufsübergreifenden Aspekten notwendig war. Auf die Praxis der beruflichen Schulen hatten solche Überlegungen allerdings zunächst nur wenig Einfluss: Diese konsolidierten sich als berufsspezifische Lehranstalten mit Teilzeit- oder Vollzeitunterricht, weitgehend auf ihre Eigenständigkeit im öffentlichen Bildungswesen bedacht, ohne Bezug zu den – gleichermaßen auf Eigenständigkeit pochenden – Ansätzen der „*freien Volksbildung*“ und Erwachsenenbildung, die sich in den ersten Jahrzehnten ihrer Entwicklung von berufsbildenden Aktivitäten ausdrücklich distanzieren (hierzu u. a. Weitsch, 1932). Von integrativen Ansätzen „lebensbegleitenden Lernens“ im heutigen Verständnis, das alle Lebensbereiche integriert, konnte noch keine Rede sein.

So verfestigten sich in den Zwanziger-Jahren die Teilsysteme, statt sich weiter zu entwickeln zu einem

lebensumspannenden (und die demokratische Gesellschaft integrierenden) Gesamtsystem: allgemeine und berufliche Schulen für Jugendliche blieben, wenn auch staatlich fundiert, voneinander strikt getrennt, zugleich aber auch von den vielfältigen Ansätzen der (allgemeinen) Erwachsenenbildung deutlich isoliert, abseits einer gesellschaftlichen Entwicklung, die sich angesichts rapider Veränderungen in der industriellen Produktionstechnik und der Krise der liberalen Weltwirtschaft (mit ihren fatalen Begleiterscheinungen für das Beschäftigungssystem) an neuen Leitbildern und Wertvorstellungen zu orientieren begann. Das konnte nicht ohne Auswirkungen für die berufliche Erwachsenenbildung bleiben, die nunmehr – gegen Ende der Weimarer Zeit – von ganz anderer Seite neue Impulse erhielt. Diese kamen von der Großindustrie, ausgelöst durch die Notwendigkeit verschärfter Rationalisierung, durch die Öffnung des Welthandels und damit durch neue Wettbewerbsbedingungen auch auf internationalem Feld – in einer gesamtwirtschaftlichen Situation also, die den heutigen Herausforderungen durch die Globalisierung und die sprunghafte Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken durchaus ähnlich schien. Die Erkenntnis, dass die betriebliche Arbeitsorganisation, angesichts des steigenden Qualifikationsbedarfs mehr als je zuvor sowohl auf einen leistungsfähigen als auch einen loyalen und motivierten Mitarbeiterstamm angewiesen ist, hatte das Interesse der Unternehmensleitungen stärker auf den „human factor“ und damit auf die so genannte „Humanisierung“ des Arbeitslebens – einschließlich einer Neugestaltung der innerbetrieblichen Organisation und der Arbeitsbeziehungen – gelenkt: „Wissenschaftliche Betriebsführung“ – erstmalig auch Thema einer darauf bezogenen „Wirtschaftspädagogik“ (Schürholz, 1928) – gewann damit einen hervorragenden Stellenwert im unternehmerischen Kalkül. Ein neues Managementkonzept, propagiert und offensiv vertreten vor allem durch das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA), setzte nun vor allem auf die stärkere Verinnerlichung des Leistungsbewusstseins und auf die absolute Loyalität der Beschäftigten gegenüber einer Betriebsleitung, die sich nicht nur als unbestritten sachverständig, sondern zugleich auch als Garant für das öffentliche Gemeinwohl darzustellen suchte. So wurde berufliche Erwachsenenbildung zu einem wesentlichen Instrument unternehmerischer Personalpolitik und Organisationsentwicklung: ein Faktor betrieblicher Stabilitätssicherung, Selektionshilfe und Festigung der Unternehmenshierarchie. Die weitere Geschichte belegt, wie erfolgreich sich dieses Konzept später auch für die umfassende politische Kontrolle der (Wehr-)Wirtschaft im nationalsozialisti-

schen Herrschaftssystem nutzen ließ (Kipp/Miller, 1978; Möglich, 1996) und auch für dessen Ziele genutzt worden ist.

Diese neuen Entwicklungen in der beruflichen Erwachsenenbildung und Unternehmensorganisation blieben auch auf das Selbstverständnis und das Angebotspektrum der Berufsbildungseinrichtungen nicht ohne Einfluss: Bis dahin war „Berufliche Weiterbildung“, heute sowohl in der öffentlichen Bildungspolitik als auch im Rahmen der Aktivitäten von Unternehmungen, Kammern, Verbänden und „freien Weiterbildungsträgern“ vorrangig propagiert, finanziell gefördert oder eigenverantwortlich initiiert, noch ein relativ unbedeutendes Randgebiet. So widmeten sich die Berufsfachschulen mit Vollzeitunterricht, ebenso wie die beruflichen Schulen des „Dualen Systems“, weiterhin ganz der Qualifizierung von Jugendlichen, und den Lern- und Aufstiegswilligen zu mittleren bis höheren Positionen waren die Fachschulen vorbehalten, die sich nach und nach über Höhere Fachschulen zu Fachhochschulen, Technischen und Wirtschaftshochschulen mit akademischem Abschluss wandelten. Im Prinzip blieben sie Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung auf unterschiedlichen Niveaustufen; Angebote zur Weiterqualifizierung von Erwachsenen blieben die Ausnahme – so auch die Universitäten, die sich zwar vereinzelt mit Programmen für „Kontaktstudien“ an berufstätige Hochschulabsolventen wandten, jedoch auf Einzelinitiativen beschränkt und ohne ein übergreifendes und zukunftsweisendes Konzept. An „lebensbegleitendes Lernen“ als eine Grundvoraussetzung humaner Existenz, für das auch in Fachschulen und Hochschulen ein Raum zu bieten sei, war noch keinesfalls gedacht.

Allerdings zeigten sich schon in den späten Zwanziger und in den Dreißiger-Jahren zur beruflichen Weiterqualifizierung von Erwachsenen erste institutionalisierte Ansätze, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg (auch angeregt und unterstützt durch die Erfahrungen und politischen Impulse der Besatzungsmächte) in allen Zonen und in beiden deutschen Teilstaaten verfestigen konnten. Neue Entwicklungen zeigten sich auch in der Initiierung von Möglichkeiten größerer Durchlässigkeit der Teilbereiche des Bildungswesens, bis hin zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges, der zunächst vor allem als Aufstiegschance für (schulmäßig benachteiligte) Berufstätige zur „Hochschulreife“ begrüßt wurde, mehr und mehr aber auch als eine bildungspolitisch notwendige Alternative zum herkömmlichen Bildungsweg über das Gymnasium galt. Die neuere Diskussion über die „Gleichwertigkeit“ von beruflicher und „allge-

meiner“ Bildung lieferte dafür wesentliche Denkanstöße, öffnete jedoch (bei allen Bemühungen um curriculare Annäherung und bildungspolitische Aufwertung der Berufsbildung) noch nicht den Weg zur Integration der bestehenden Teilbereiche in ein alle Lebensphasen und alle Sozialisationswege umfassendes Gesamtbildungssystem.

So blieben auch die Hochschulen bis um die Jahrtausendwende noch weitgehend außerhalb der bildungspolitischen Diskussion, doch waren auch sie durch vielfältige Reforminitiativen ansatzweise zum Wandel ihres Selbstverständnisses und zunehmend auch zur Erweiterung ihres Angebotsspektrums für Erwachsene nach Abschlüssen in Studium oder Berufsausbildung angeregt: Teilzeitstudien (neben der Berufstätigkeit, auch im Sandwich-System), Weiterbildungsangebote für nachberufliches Lernen, Seniorenstudien, Fernstudien unter Einbeziehung neuer Informationstechniken, Gastvorlesungen für die Öffentlichkeit in ihrem regionalen Umfeld – insgesamt Signale einer „Öffnung der Hochschulen“, als ein Reformprogramm, das erst in den Neunziger-Jahren des letzten Jahrhunderts breitere Beachtung in der Fachwelt gefunden hat (hierzu *AUE*, 1996; *BMBW*, 1982).

Dies alles waren letztlich aber nicht allein Angelegenheiten der beruflichen Bildung. Denn Konzepte für das Lernen in allen Lebensphasen, für die situationsgerechte Lernchancen für Menschen mit unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen notwendig waren, konnten sich nicht nur auf einzelne Institutionen beziehen, sondern mussten alle Bereiche der Bildung als integrierte Teilbereiche eines Gesamtbildungssystems umfassen. Und darüber hinaus gebührt gerade angesichts der ständigen Veränderungen in den Arbeits- und Lebensbedingungen der betrieblichen Weiterbildung vor Ort als Chance für effektives „nicht-formales Lernen“ (hierzu *Europäische Kommission*, 2001) mindestens die gleiche Bedeutung wie der praktischen Ausbildung der Jugendlichen im Betrieb und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Solche Aktivitäten aber, wie sie, vornehmlich in Großbetrieben und Verwaltungen, häufig als Modellversuche und Projekte erprobt und öffentlich gefördert wurden, sind trotz erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwandes im Wesentlichen vieldiskutierte Ausnahmefälle geblieben und haben erst in den letzten Jahrzehnten größere Aufmerksamkeit in der Fachöffentlichkeit gefunden (hierzu vgl. *Dehnbostel/Erbe/Nowak*, 1997; *Meyer-Dohm/Schneider*, 1991; *Faulstich*, 1998). Wirkungsvoll unterstützt durch wirtschafts- oder gewerkschaftsnahe Stiftungen und oft

– unter indirekter Beteiligung der Sozialpartner – auch durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, haben sie sich immer wieder als Beispiele erwiesen für mögliche erfolgreiche Ansätze einer auf Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz zielende Weiterbildung, deren Implementation in den Bedingungs-zusammenhang des regulären Beschäftigungssystems allerdings häufig auf erhebliche rechtliche und organisatorische Schwierigkeiten gestoßen ist.

Didaktische Innovationen in der beruflichen Weiterbildung und ihre Einbindung in Maßnahmen betrieblicher Organisationsentwicklung haben jedoch auch den begrüßenswerten Effekt gezeigt, dass mit ihnen zugleich Veränderungen in der Arbeitsorganisation bewirkt werden können, die auch die Entwicklung der „Unternehmenskultur“ langfristig positiv beeinflussen – vorausgesetzt, dass die Mitarbeiter des Betriebes auf allen Ebenen von vornherein aktiv daran beteiligt werden konnten. Das in den letzten Jahren viel diskutierte Thema der „lernenden Organisation“, die auf die volle Mitwirkung aller in ihr Tätigen bei der Planung und Gestaltung der betrieblichen Leistungsprozesse setzt, knüpft dabei an die Erkenntnis an, dass berufliche Erwachsenenbildung nur dann im emanzipatorischen Sinne effektiv sein kann, wenn sie über die individuelle Kompetenzerweiterung hinaus auch auf die Veränderung der betrieblichen und gesamtwirtschaftlichen Bedingungen des beruflichen und gesellschaftlichen Handelns zielt (hierzu *Arnold*, 1991; *Götz*, 1997). Aber auch diese Erkenntnis ist nicht neu: Ihre Wurzeln hatte sie bereits in den (oben genannten) frühen Ansätzen der Arbeiterbildung in den Vereinen und Gewerkschaften des 19. Jahrhunderts, und sie fanden ihren Niederschlag in einzelnen Ansätzen der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit: in Volkshochschulen und freien Vereinigungen in enger Kooperation mit Gewerkschaften und Betrieben – Beispielen, aus denen auch in der Gegenwart innovative Konsequenzen für die Diskussion über die Realisierung lebenslangen Lernens mit Gewinn zu ziehen sind.

4. Historische Erfahrungen und weiterführende Perspektiven

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. ... Lebenslanges Lernen ist das gemeinsame Dach, unter dem sich alle Arten des Lehrens und Lernens zusam-

menfinden sollten.“ Solche Sätze, mit der die Kommission der *Europäischen Gemeinschaften* den Entwurf zu ihrem Memorandum zum „lebensumspannenden Lernen“ einleitet (*Europäische Kommission, 2001*), bringen wieder die Gedanken in Erinnerung, mit denen schon vor dreieinhalb Jahrhunderten Johann Amos Comenius die Bedeutung des Lernens als unverzichtbare Voraussetzung zur Persönlichkeitsbildung begründet hat. Für die pädagogische Theorieentwicklung blieben sie, auch unausgesprochen, trotz der bildungspolitischen Priorität für die Entwicklung des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens für Kinder und Jugendliche, stets ein wesentliches Element ihres Selbstverständnisses. Durch die gegenwärtige europaweite Diskussion über die Möglichkeiten humaner Lebensgestaltung unter neuen technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen, auch wenn sie vordergründig durch gängige Schlagworte wie „*Beschäftigungsfähigkeit*“ und „*aktive Staatsbürgerschaft*“ verdeckt sind, bieten sie erneut Anknüpfungsmöglichkeiten für eine zukunftsweisende Diskussion.

So kommt ein altes Thema, das in den vorrangigen Auseinandersetzungen über curriculare und institutionelle Schul- und Bildungsreformen weitgehend in Vergessenheit geraten war, wieder ins aktuelle Gespräch – und durch populäre Begriffe und gedankliche Konstrukte auch nicht ohne Neuigkeitseffekt. Dabei war für die Theorie der Erwachsenenbildung wie für die Vielfalt ihrer Einrichtungen und Maßnahmen in der Bildungspraxis das Lernen von und mit Erwachsenen schon immer ein Gegenstand pädagogischer Reflexion, ein Anlass zur Gestaltung von Lernmöglichkeiten, die für Menschen mit unterschiedlichen Sozialisations-erfahrungen als Möglichkeiten zur optimalen Selbstorganisation ihrer Bemühungen um Kompetenzerweiterung zugänglich sind. Dabei wurde jedoch nicht immer erkannt, dass solche Lernprozesse und ihre pädagogische Begleitung keine Kopie der herkömmlichen Schule für Kinder und Jugendliche sein können, auf deren flächendeckende politische Durchsetzung die öffentliche Bildungspolitik sich weitgehend konzentrierte. Und ebenso wenig wurde der Öffentlichkeit verständlich, dass es hierzu neuer Formen des Lehrens und Lernens bedurfte, die anknüpften an die Bedürfnisse und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden aus der realen Arbeits- und Lebenssituation. Solange Lernbemühungen von Erwachsenen noch weitgehend als deren Privatangelegenheit galten (und ihre Fähigkeit dazu als vor allem biologisch determiniert), sah man hierin auch kein gesellschaftlich relevantes Problem.

Doch aus der historischen Betrachtung lässt sich auch ablesen: Die Bedeutung des Lernens in den „nachschulischen“ Lebensphasen gerät vor allem dann ins Blickfeld der Öffentlichkeit, wenn gesellschaftliche Veränderungen auf die Lebenssituation der Bürger gravierend einwirken, Verunsicherungen schaffen und Ängste erwecken: besonders, wenn die Grundlagen ihrer physischen Existenz gefährdet, die Befriedigung der Lebensbedürfnisse unzureichend, die kulturellen und politischen Handlungsspielräume eingeengt und ihnen die Bestätigung des Eigenwerts der Persönlichkeit und ihrer Leistung versagt geblieben sind. In solchen gesellschaftlichen Gesamtsituationen, die vorwiegend im Zusammenhang mit tiefgreifenden Umgestaltungen in der Arbeitswelt und in außerberuflichen Lebensbereichen stehen, erhielten Bildungsaktivitäten vor allem außerhalb des etablierten Schulsystems besondere Impulse: Spontane Initiativen von Einzelnen und Gruppen, Reformbewegungen, sozial-karitative und politisch-emanzipative Organisationen – überwiegend bewusst als Alternative zu den etablierten Institutionen des bestehenden Schul- und Bildungssystems angelegt. Die Geschichte der Erwachsenenbildung liefert dafür vielfältige Belege, zeigt aber auch, wie kurzlebig und politisch ineffektiv solche Initiativen häufig sind, wenn sie nicht gleichzeitig gestützt werden können durch das öffentlich anerkannte Sicherungs- und Förderungssystem in Gesellschaft und Staat.

Dabei hat sich allerdings immer auch die Kehrseite der öffentlichen Anerkennung solcher neuer Bildungsaktivitäten gezeigt: die Inanspruchnahme der Erwachsenenbildung für Funktionen, die mit der pädagogischen Intention, selbstbestimmtes und emanzipatorisches Lernen zu ermöglichen und zu fördern, nicht identisch sind. Das gilt für die Instrumentalisierung der (vor allem beruflichen) Weiterbildung für eine allein auf Kapitalrentabilität zielende, systemkonforme Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik ebenso wie ihre Funktionalisierung als Mittel einer unkritischen Loyalitätsvermittlung ohne eine Befähigung zur aktiven Mitgestaltung der Organisation von Wirtschaft und Staat. Wenn die Europäischen Gemeinschaften in ihrem Memorandum zum „lebenslangen Lernen“ heute als Prioritäten ihrer Zielvorstellungen die „*Beschäftigungsfähigkeit*“ und die „*aktive Staatsbürgerschaft*“ benennen, dann wird bei kritischer Betrachtung solcher Postulate auch die Frage zu stellen sein, in welchem politischen und gesellschaftlichen Kontext denn diese zu interpretieren sind: Fördern sie das Selbstbestimmungsrecht in der künftigen „Wissengesellschaft“, deren demokratische Struktur als Leitziel für die Entwicklung

einer europäischen Kulturgemeinschaft anzusehen ist? Dass eine solche Konsequenz weder zwingend noch notwendig ist, sollte hier aus dem geschichtlichen Rückblick deutlich geworden sein.

Eine besondere Bedeutung für die Befähigung der Menschen zum lebensumspannenden Lernen in der „Wissensgesellschaft“ werden dabei in der Zukunft auch die Hochschulen gewinnen. Eine solche Orientierung entspricht in Deutschland allerdings kaum ihrer Tradition (vgl. hierzu die Beiträge in *Cordes/Dikau/Schäfer, 2002*). Dennoch: Als Stätten der Lehre und Forschung – beides miteinander verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen – stehen sie selbst mitten im Prozess der Entwicklung einer wissenschaftlich geprägten neuen „Lernkultur“. Solche Erkenntnis fordert die Hochschule zu neuer Standortbesinnung im Kontext sich ständig wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen heraus und zwingt sie zur permanenten Überprüfung und Revision der Methoden und Inhalte in ihrem Lehr- und Forschungsbetrieb. Damit verbunden sind ihre zunehmende Öffnung gegenüber den Fragestellungen und Problemen im gesellschaftlichen Umfeld sowie die ständige Pflege eines Klimas der Offenheit, der Fragebereitschaft und der Kooperation, wobei die Lehrenden sich in gleicher Weise als Lernende in neuen Forschungsfeldern begreifen wie die Studenten im Suchen und Entdecken neuer Erkenntnisse (siehe hierzu *Dikau, 2000*). Neue Gruppen von Studierenden erweisen sich dafür möglicherweise als Bereicherung der wissenschaftlichen Kommunikation: Praktische Berufserfahrungen führen dabei ebenso zu neuen Fragen und Forschungsimpulsen wie die unterschiedlichen Einstellungen und Meinungen der verschiedenen Generationen. Weiterbildung – ob curricular in (Teil-)Studiengängen organisiert oder als offene Studienprogramme angeboten – wird so zu einer Dienstleistung der Hochschule für die Erneuerung eines die Altersphasen übergreifenden, wissenschaftlich fundierten Bildungssystems, das zugleich angelegt ist auf ständige Kooperation mit den Einrichtungen der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung wie den berufsbezogenen Bildungsbemühungen in Wirtschaft und Verwaltung.

Solche Ansätze sind allerdings, sollten sie auch im Sinne langfristiger Demokratisierung der Gesellschaft wirkungsvoll sein, nicht zu trennen von politischem Engagement für die Veränderung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems selbst: Die Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit und der Nachhaltigkeit sind dabei mindestens ebenso als grundlegend anzusehen wie die der optimalen Versorgung und der Produktivität.

Zu bedarf es auch der Veränderung der Leistungsziele und organisatorischen Strukturen in Wirtschaftsunternehmen und Verwaltung. Denn auch das hat die geschichtliche Entwicklung gezeigt: Lernen findet auf allen Ebenen der Gesellschaft statt und bezieht sich nicht allein auf das Verhalten des Einzelnen als Individuum; effizient wird es erst durch das Zusammenwirken der Menschen bei der Bewältigung der gemeinsamen Herausforderungen der Gegenwart – am Arbeitsplatz, im betrieblichen Leistungszusammenhang, in den Wohngebieten und im übergreifenden regionalen Umfeld. Die geschichtlich aufzeigbaren Ansätze waren dafür allerdings nur erste Schritte, sie bedürfen der gezielten und politisch forcierten Weiterentwicklung im Rahmen einer gemeinsamen europäischen Entwicklungsstrategie.

Verfasser:

Prof. em. Dr. Joachim Dikau

FU Berlin

dikau@gmx.de

Literatur

AUE (1996): „*Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bilanz und Perspektive*“, S. 369 ff., Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.), Bielefeld

Arnold, R. (1991): „*Betriebliche Weiterbildung*“, Bad Heilbrunn/Obb.

Balser, F. (1959): „*Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kulturhistorische Deutung*“, Stuttgart

Blankertz, H. (1982): „*Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*“, S. 27, Wetzlar

BMBW (1982): „*Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Zwischenbilanz der Projektarbeit des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung*“, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn

Comenius, J. A.: „*Große Didaktik*“; hrsg. v. A. Flitner, 8. Aufl. Stuttgart 1993

Cordes, M./Dikau, J./Schäfer, E. (Hrsg.) (2002): „*Hochschule als Raum lebensumspannender Bil-*

- dung. *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*“, vor allem S. 3 ff., S. 110 ff. und S. 328 ff., Regensburg
- Dehnbostel, P./Erbe, H./Nowak, H. (Hrsg.) (1997): „*Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*“, Berlin
- Deutscher Bildungsrat (1970): „*Strukturplan für das Bildungswesen*“, Empfehlungen der Kommission, Bonn
- Dikau, J. (1968): „*Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule*“, Weinheim / Berlin
- Dikau, J. (1987): „*Berufliche Weiterbildung im kaufmännischen Bereich. Historische Ansätze und aktuelle Bezüge*“, in Greinert, W.-D. u. a. (Hrsg.): „*Berufsausbildung und Industrie*“, S. 321 ff., Berlin / Bonn
- Dikau, J. (2000): „*Die Hochschule als Lernort für lebenslanges Lernen*“, in: „*Außerschulische Bildung*“, Jg. 2000, Heft 1, S. 50–54
- Dikau, J. (2002): „*'Lebensumspannendes Lernen' – gemeinsames Ziel europäischer Bildungs-, Beschäftigungs- und Gesellschaftspolitik*“, in: Cordes, M./Dikau, J./Schäfer, E. (Hrsg.): „*Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*“, Regensburg
- Engberg, P. (1950): „*Grundtvig. Ein nordischer Volkserzieher*“, Stuttgart
- Europäische Kommission (2001): „*Memorandum über Lebenslanges Lernen*“, Brüssel
- Faulstich, P. (1998): „*Strategien der betrieblichen Weiterbildung*“, München
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2001): „*Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge*“, Bielefeld
- Götz, K. (1997): „*Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen*“, Hohengehren
- Kell, A. (1996): „*Lebenslanges Lernen – aus historischer Sicht*“, in: „*Die berufsbildende Schule*“, Heft 2/1996, S. 48 ff.
- Kerschensteiner, G. (1901): „*Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*“, 10. Aufl. 1931, Erfurt
- Kerschensteiner, G. (1929): „*Berufserziehung im Jugendalter*“, in Kühne, A. (Hrsg.): „*Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*“, 2. Aufl., S. 83 ff., Leipzig
- Kipp, M./Miller, G. (1978): „*Anpassung, Ausrichtung und Lenkung. Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich*“, in: „*Reformpädagogik und Erwachsenenpädagogik*“ (Argument AS 21), S. 260 ff., Berlin,
- Legall, W.-D. (1996): „*Das Erbe des Comenius und die Gegenwart*“, in: Golz, R./Korthaase W./Schäfer, E. (Hrsg.): „*Comenius und unsere Zeit*“, S. 46 ff., Hohengehren
- Matzat, H. L. (1964): „*Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*“, Saarbrücken
- Meyer, K. (1969): „*Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die ‚Leipziger Richtung‘*“, Stuttgart
- Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (1991): „*Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*“, Stuttgart
- Müglich, H. (1996): „*Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich*“, S. 50 ff., Frankfurt/M. u. a.
- OECD (1973): „*Recurrent Education, a Strategy for Lifelong Learning*“, Paris
- OECD (1996): „*Lifelong Learning for All*“, Meeting Jan. 1996. Paris
- Schäfer, E. (1996): „*Quellen der Erwachsenenbildung in der Pampaedia des Johann Amos Comenius*“, in: Golz, R./Korthaase W./Schäfer, E. (Hrsg.): „*Comenius und unsere Zeit*“, S. 187 ff., Hohengehren
- Schürholz, F. (1928): „*Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung*“, Erfurt
- Spranger, E. (1929): „*Berufsbildung und Allgemeinbildung*“, in Kühne, A. (Hrsg.): „*Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*“, 2. Aufl., S. 27 ff., Leipzig
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): „*Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*“, Stuttgart
- Tietje (1927): „*N.F.S. Grundtvig – Die Volkshochschule*“, Auswahl und Übersetzung der Originalschriften. Jena
- UNESCO (1996): „*Learning. The Treasure within*“, Paris
- Urbach, D. (1971): „*Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*“, Stuttgart

- Vogel, N. (1961): „*Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte*“, S. 266 ff., Bad Heilbrunn
- Weick, E. (1973): „*Überlegungen zur Synthese Beruflicher und Politischer Bildung*“, Hektogr. Man., S. 5, Frankfurt
- Weitsch, E. (1932): „*Der Mensch jenseits der Berufsbildung*“, in: „*Freie Volksbildung*“, Heft 3/1932, S. 87 ff.
- Weniger, E.(1962): Einleitung zu: „*N.F.S. Grundtvigs Volkshochschule*“, in Blochmann, E. u.a (Hrsg.): „*Kleine Pädagogische Texte*“, 2. Aufl., S. 3 ff., Weinheim
- Werner, C. A. (1958): „*Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik*“, 1. Teil, Berlin / Köln

Ökonomie und Bildung – kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Diskussion um „Lebenslanges Lernen“

FRIEDRICH HECKMANN

Das Jahr 1996 war das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“. Spätestens von diesem Zeitpunkt an hat das Thema des lebenslangen Lernens Konjunktur in Europa, es ist das Flaggschiff einer Flotte so genannter neuer Lernkulturen, die die Europäer und Europäerinnen „fit“ machen sollen für das dritte Jahrtausend. Anfang des Jahres 2000 haben die Staats- und Regierungspräsidenten und -präsidentinnen anlässlich des Europäischen Rates von Lissabon die Europäische Kommission und die Mitgliedsländer aufgefordert, das lebenslange Lernen als europäische Bildungsstrategie zu entwickeln und so umzusetzen, dass Europa sich in den nächsten 10 Jahren zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt entwickelt. (*Kommission Europäische Gemeinschaften, 2000*)

Die europäische Bildungsdiskussion und die Diskussion in den Mitgliedsländern ist ausdrücklich in dem Kontext globaler Konkurrenz angeschoben worden, so der EU-Generaldirektor van der Pas: *„Bildung und Berufsbildung sollten vor allem der Verbesserung von Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit Europas in einer globalisierten Welt dienen.“* (*van der Pas, 2001*)

Spätestens mit dem Votum der Präsidenten und Präsidentinnen muss Bildung und die Beteiligung an Bildung im Kontext ökonomischer Globalisierungsprozesse und damit im Zusammenhang globaler Gerechtigkeit diskutiert werden. Die Frage nach Beteiligungsgerechtigkeit zielt über die nationale und inner-europäische Partizipation an Bildung auf die Frage nach Benachteiligung und Bevorzugung beim Zugang zu Bildung im globalen Maßstab. Die primär wirtschaftliche Orientierung des Konzepts der europäischen Initiative für Lebenslanges Lernen geht in der Diskussion von Bildungstheoretikern und Pädagogen hierzu-lande häufig verloren, da jeder und jede, die sich mit Bildung beschäftigt, eine Idee, eine Vision oder eine bildungsgeschichtliche Tradition im Hinterkopf hat, die dann mit der EU-Initiative ohne Berücksichtigung ganz

anderer Intentionen verknüpft wird. Inwieweit dieses Konzept des Lebenslangen Lernens aber nicht eine lebenslängliche Aneignung von Verfügungswissen mit immer kürzeren Halbwertszeiten ist, muss sich in der Diskussion mit Bildungskonzepten der Tradition, die das lebenslange Lernen befördert haben, zeigen!

Eine Sozialethik der Bildung dagegen fragt nach den ökonomischen Interessen für die Propagierung eines solchen Konzepts und überprüft Interessen und situative Gründe für das Programm Lebenslanges Lernen unter dem normativen Anspruch nach Beteiligungsgerechtigkeit.

Wissen schafft Zukunft

Unter dieser Überschrift visieren die Bildungspolitiker die Wissensgesellschaft an.

Die Zukunft des Einzelnen sowie die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung hängen entscheidend davon ab, ob es gelingt, heute das Wissen zu erschließen und zu vermitteln, das morgen gebraucht wird. Es geht in der Bildung um einen erfolgreichen Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft. Unsere Bildungs- und Berufsbildungssysteme stehen im Mittelpunkt der bevorstehenden Veränderungen für eine wissensbasierte Wirtschaft.

Die Bedeutung Lebenslangen Lernens für die europäischen Gesellschaften liegt nach Ansicht des EU-Kommission u. a. in einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft, deren rascher Wandel (das sind sämtliche Bereiche des Lebens, insbesondere durch digitale Technik, Biotechnologie, Handel) Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand gefährdet, wenn die zwei Ziele Lebenslangen Lernens, nämlich die Aktivierung der Bürger und Bürgerinnen sowie die Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit nicht erreicht werden. Höchste Dringlichkeit

also in Europa! Die 43 Seiten des Memorandums sind voller gesellschaftspolitischer Brisanz. Ich werde die für meinen Diskussionspunkt relevanten Punkte in der hier gebotenen Kürze herausarbeiten. (ausführlicher in *Heckmann, 2003*)

Das Schlagwort vom Lebenslangen Lernen beherrschte schon vor der europäischen Bildungsoffensive die bildungspolitische Diskussion, insbesondere im Fort- und Weiterbildungsbereich. Hochschulen haben über diesen Aspekt eines veränderten Bildungsverständnisses ihre Weiterbildungsaktivitäten durch berufs begleitende Studiengänge und Kursangebote zum Teil erheblich ausgebaut. Nun gewinnt es über die europäische Bildungspolitik auch national und regional erheblich an Gewicht.

Investitionen in unser bundesdeutsches Bildungssystem werden Lebenslanges Lernen als Bildungsziel berücksichtigen, mehr noch: Bildungsträger müssen das Ziel des Lebenslangen Lernens in ihr Konzept aufnehmen. Bildungsaufwendungen bekommen mit diesem Bildungsziel einen neuen Fokus, an dem sich große und kleine Bildungsanbieter orientieren müssen. Dabei wird das EU-Memorandum Orientierungshilfe und Maßstab zugleich sein. Die Anbieter, ob Schulen oder Hochschulen, private Träger oder Einrichtungen der Wirtschaft, müssen sich darauf einstellen.

Die gesellschaftspolitische Brisanz des EU-Memorandums wie der gesamten europäischen und nationalen Bildungspolitik liegt in der Verengung des Bildungsbegriffs auf Bildung in einer Wissensgesellschaft, die einseitig Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen für die Bedürfnisse der Wirtschaft und deren Anforderungen an die Arbeitnehmer abfordert. (*HRK, 2001*)

Die in der akademischen Diskussion des Forum Bildung formulierten Bildungsziele Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Beschäftigungsfähigkeit werden unter der Hand im gesellschaftlichen Alltag auf letzteres reduziert. Ein Synonym für Wissen scheint Wirtschaft zu sein. Wissen als zentrale Produktionsressource bedarf des „lebenslänglichen“ Lernens. Nur so glaubt die „Wissensgesellschaft“ auf Globalisierung und neue ökonomische Wettbewerbsregeln reagieren zu können. Der Überbewertung des Neuen Marktes in den westlichen Volkswirtschaften entspricht eine Verengung notwendiger Qualifikationen, um ein Leben gut leben zu können, auf IT-Fertigkeiten und die Einübung in eine technologische Kultur.

Meine These

Meine These ist: Die Bildungsprioritäten unserer Gesellschaft sind einseitig. Sowohl die im EU-Memorandum eingeforderte Konzeption Lebenslangen Lernens, die Bildungsprogrammatische der Parteien als auch andere Programme wie die Schulprogramme oder beispielsweise die Qualifizierungsoffensive Ende des gerade zu Ende gegangenen 20. Jahrhunderts, das die Gewerkschaften mitgetragen haben, betonen und fordern das Aneignen und Lernen eines Verfügungswissens, das immer kürzere Halbwertszeiten besitzt. Wissen bzw. der direkte Nutzen dieses Wissens stehen im beruflichen Leben und beim wirtschaftlichen Handeln im Vordergrund. Die Unterscheidung von Orientierungswissen einerseits und Verwertungswissen andererseits, die u. a. auch ich verwende, weist auf durchaus unterschiedlichen Auffassungen von lebenslangem Lernen hin.

Der Trend – zur Zeit jedenfalls – und damit die Nachfrage an die nichtstaatlichen und staatlichen Bildungsträger zielt auf Verwertungswissen. Was verwertbar ist, wird an anderer Stelle entschieden, im Bereich der Ökonomie und der momentan von der Wirtschaft dominierten politischen Debatte. Inhaltlich ist die Diskussion um Weiterbildung eine Wirtschaftsdiskussion, Weiterbildungspolitik ist Wirtschaftspolitik. Immer deutlicher wird der Schwerpunkt auf den unmittelbaren Nutzeffekt für die Arbeitszusammenhänge oder das Unternehmen gelegt, gefordert sind unmittelbar einsetzbare Techniken und Handlungswissen.

Die Auseinandersetzung darüber, welche Bildung diese Gesellschaft braucht, welche Bildung wir für wen und warum wollen, findet nicht statt. Das **Stichwort von der sozialen Bildung** oder der Bildung des Sozialen, vor wenigen Jahren noch ein wichtiges Stichwort, findet sich deshalb auch nicht mehr in der bildungspolitischen Debatte.

Soziale Kompetenzen sind Schlüsselqualifikationen und diesen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, heißt es immer wieder in tagespolitischen Statements. Wer die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre verfolgt, wer insbesondere schaut, was realpolitisch umgesetzt und mit ausreichend finanziellen Mitteln angeschoben wird, wird den Verdacht nicht los, dass die vielzitierte Schlüsselqualifikationen in der Realität doch einen eher geringen Stellenwert haben. Inwieweit werden hier Scheinauseinandersetzungen in der Theo-

rie geführt, die in der Praxis keinen Stellenwert mehr haben?

Hier gilt es auf die Verwirrung durch Sprache zu achten. Soziale Bildung, soziale Kompetenzen als Schlüsselqualifikation, lebenslanges Lernen, das sind Begriffe, Konstrukte. Die Bildungswirklichkeit wird durch die Konstrukte nur unzureichend abgebildet. Es handelt sich auch um eine Terminologie, mit der Menschen, Bildungswilligen, Bildungsfernen, aber auch professionellen Bildungsarbeitern und Bildungsträgern sprachlich-bildhaft suggeriert wird: Das ist unsere Bildungswirklichkeit, das ist es, was notwendig ist und was umgesetzt wird. Damit ist es auch eine Konstruktion von Wirklichkeit bzw. eines Teiles der Wirklichkeit, der Bildungswirklichkeit. Solche Konstruktion von Wirklichkeit geschieht durch Sprache. Derjenige, der seine Begrifflichkeit durchzusetzen kann, beeinflusst die Wahrnehmung von Wirklichkeit.¹

In diesem Zusammenhang ist die gesellschaftspolitische Auseinandersetzung um Bildung zu sehen. In der Literatur um das lebenslange Lernen wird auf zwei Engführungen hingewiesen: Die Engführung des Gesellschaftsbegriffs, indem Gesellschaft innerhalb der pädagogischen Debatte und vor allem in der Diskussion um die notwendige Bildung einseitig auf einen kognitiv-ökonomischen Nenner gebracht wird, und die Engführung des Bildungsbegriffs.

In dem gängigen und gegenwärtig propagierten Verständnis von lebenslangen oder lebensbegleitendem Lernen gelangt der lebenslanglich Lernende gar nicht mehr zur eigentlichen Bildung. Hier ist Lernen erst einmal ja nur eine Voraussetzung von Bildung.

Stattdessen kreist das EU-Memorandum und andere Texte² um Herausforderungen der Zukunft, gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen und die Möglichkeiten des Einzelnen sich darauf einzustellen. Es geht nicht um eine gesellschaftspolitische Antwort, sondern um das Individuum und sein Lernen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Interesse des Standortfaktors „Bildung“, der für die deutsche Wirtschaft immer wichtiger wird. In diesem Sprachgebrauch wird Bildung völlig ökonomistisch vereinnahmt und instrumentalisiert. Doch Bildung geht „nicht in der ökonomischen Rationalität von Qualifikationen als Produktions- und Standortfaktor auf“, wie der Hannoveraner Pädagoge Siebert anmerkt. (Siebert, 1996)

Die gesellschaftspolitische Funktion von Bildung, so wie sie die dominierende Diskussion beschreibt, lässt aus Bildung Qualifikation werden, die aus ökonomischen Gründen für unverzichtbar gehalten wird und die der „Bildungsstandort Deutschland“ benötigt. Die Rede vom *Standortfaktor Bildung* dient der Konkurrenzfähigkeit und Effektivität, Bildung aber wird dadurch auf *lebenslangliches Lernen, Qualifizieren, Wissen und Information* reduziert und verengt. In der Semantik des EU-Memorandums wird die Vision Europas, die Vision einer Gesellschaft, für die es sich einzusetzen lohnt, aufgegeben. Soweit ein vorläufiges Fazit!

Welche Bildung wollen wir?

Ethik aber kann sich nicht mit dem, was sie vorfindet, begnügen. Insofern genügen die Stichworte zu einer gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Situationsanalyse, wie ich sie gegeben habe, nicht. Diese kann nur ein erster Schritt sein, wir fragen nach dem, was sein soll. Und die zweite Frage ist die Frage: Wie wollen wir leben? Auf unser Thema zugespielt: Welche Bildung wollen wir? Und wie wollen wir eine möglichst breite Beteiligung an dieser Bildung ermöglichen?

Wir können diesen Fragen abstrakt nachgehen oder im Zusammenhang mit einer aus der Praxis sich ergebenden gesellschaftlichen Problemstellung. Eine solche konkrete gesellschaftliche Fragestellung, aus der sich ihrerseits Nachfrage nach Bildung ergibt, habe ich im Bereich der Jugendhilfe gefunden. Es geht um den Zusammenhang von Jugendhilfe und Bildung sowie der daraus resultierenden Finanzierung von Projekten durch die Jugendhilfe: Wie sehen Bildungsmaßnahmen aus, was macht Bildung aus, wie wir sie im Bereich der Jugendhilfe finanzieren wollen, gerade um eine Beteiligung bisher Ausgeschlossener an Bildung zu erreichen? Eine Antwort auf diese Frage versucht für den Bereich der Jugendhilfe das Brandenburger Papier über *Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft* (!) mit der **Kategorie der Lebensbewältigung** zu geben. Kinder und Jugendliche sollen in die Lage versetzt werden, durch Bewältigungsleistungen zu einem gelingenden Alltag, zu einem gelingenden Leben zu kommen.

Der umfassendere Bildungsbegriff dieses Papiers gegenüber einem Beitrag, wie ihn beispielsweise Nikolaus van der Pas gegeben hat, umfasst die Aneignung von mehr Selbstständigkeit, umfasst Eigenverantwortung und Eigeninitiative, zielt auf die Herausbildung

einer eigenständigen und verantwortlich handelnden Persönlichkeit, fördert Selbstkompetenz durch Partizipation und demokratische Teilhabe. Hier kommt deutlich mehr als die Beschäftigungsfähigkeit der zukünftigen Generation in den Blick, Persönlichkeitsentwicklung und Soziales Lernen erhalten einen darüber hinausgehenden Stellenwert: Soziales Lernen ist die Voraussetzung lebenslangen Lernens. Wer in Kindheit und Jugend das Soziale nicht eingeübt hat, wer in schwierigen Lebensumständen wie Erwerbslosigkeit, Obdachlosigkeit, Suchtkrankheit und in anderen Krisensituationen nicht die Chance erhält, das Soziale neu zu üben, wird weder seinen Platz im Gemeinwesen und im zweiten Schritt in der Wirtschaft finden, noch als mündiger Mensch und Bürger an der demokratischen Ausgestaltung des Gemeinwesens partizipieren.

Die von mir an anderer Stelle (Beleg s. o.) aus der Tradition des jüdischen Lehrhauses als Lernort lebenslangen Lernens, aus H. v. Hentigs humanistischen Konzept von Bildung und aus dem 1973 veröffentlichten UNESCO-Report *Learning to be* herausgearbeiteten Kriterien gelungener Persönlichkeitsentwicklung wie personelle Kompetenzen, Lebens- und Teilhabe-kompetenz, Körperkompetenz, Medienkompetenz, kulturelle Bildung und interkulturelles Denken weisen einen solchen umfassenden Bildungsansatz aus, der für das Lernen von Kindern und Jugendlichen ebenso wie in der Erwachsenenbildung sinnvoll und unverzichtbar ist und Bildung in der Tat als einen lebenslangen Prozess in den Blick nimmt, zu dessen Voraussetzungen Lernen als Soziales Lernen gehört.

Aus den Ansätzen dieser Traditionen lässt sich ein Bildungsansatz oder besser, lässt sich ein *Ansatz des Lernens* herausarbeiten, der das *Leben lernen* im Blick hat. Dies haben die drei sehr unterschiedlichen Lernwege der Traditionen, die ich angesprochen habe, gemeinsam. Insbesondere das jüdische Lehrhaus als Lernort ist eine Wurzel lebenslangen Lernens, die sich der Vervollkommnung der Ganzheit des Menschen verpflichtet weiß, ohne in der klassisch humanistischen Tradition zu gründen. Auf ihre Relevanz wird in der gegenwärtigen Diskussion selten hingewiesen, obwohl sie sicher eine der ältesten Wurzeln des lebenslangen Lernens ist.

Neben den Kriterien gelungener Persönlichkeitsbildung, die in allen drei Traditionen eine überaus zentrale Rolle spielen, bedarf eine Bildungskonzeption, die diesen Namen verdient, noch einer weiteren Komponente, die in den Ansätzen der Tradition ebenfalls zentral war:

Bildung ist immer Bildung des Ethos, ist moralische Bildung und auf das Gemeinwesen bezogene Bildung, ist also politische Bildung, insofern als die Demokratie und die sie tragende Gesellschaft, die Mitarbeit des Einzelnen benötigt. **Bildung des Ethos** ist politische Bildung, ist Voraussetzung für die Arbeit am und im Gemeinwesen. Vom Gemeinwesen und der Notwendigkeit, dass die Bürgerinnen und Bürger gelernt haben für das Gemeinwesen einzustehen, qualifiziert sich Bildung. (vgl. H. v. Hentig)

Es geht also um Gemeinwohlorientierung, die in den verschiedenen Bildungsinstitutionen gelernt werden muss. Demokratie entsteht nicht von allein, das haben wir in Deutschland besonders in den 60er Jahren gelernt, und merken es wieder sehr deutlich seit 1989. Die Einrichtung demokratischer Strukturen schafft von allein kein demokratisches Gemeinwesen. Seit einiger Zeit wird in der Bundesrepublik verstärkt der Diskurs um die Notwendigkeit der Zivilgesellschaft, um Kommunitarismus und Liberalismus geführt. Politiker nahezu jeglicher Couleur fordern, die Zivilgesellschaft zu stärken. Es sind Investitionen des Staates, aber auch der Wirtschaft in die Zivilgesellschaft dringend nötig.

Dazu bedarf es dann weiter der Bürger und Bürgerinnen, die nicht nur für die Wirtschaft qualifiziert sind, sondern auch als Bürger der Zivilgesellschaft gebildet sind und sich weiter bilden. Bürgerschaftliches Engagement muss gelernt werden, es ist nicht einfach nur das gute Herz Einzelner, ihre Hilfsbereitschaft, die Menschen initiativ werden lässt, sondern es ist das Verständnis für die Notwendigkeit des Gemeinwesens. Bürgerschaftliches Engagement zielt bewusst auf die Gemeinschaft, will sie mitgestalten, will sie verändern, ergänzt und korrigiert den Staat. Investitionen in bürgerschaftliches Engagement, und das heißt vor allem Investitionen in die Bildung von Menschen, bedeuten, um es ökonomisch auszudrücken, Investitionen in das Soziale Kapital einer Gemeinschaft. Soziales Kapital entsteht und vermehrt sich durch soziale Beziehungen. Deswegen stellen US-Firmen ihre Mitarbeiter zur sozialen Bildungsarbeit in der Gesellschaft frei. Das Prinzip der allgemeinen Gegenseitigkeit wird dadurch gestärkt. Dass diese sich u. a. dort ihre sozialen Kompetenzen erwerben und ausbilden, ist ein wohl bekannter und gewollter Nebeneffekt.

Die Bildung von sozialem Vertrauen, aus dem Soziales Kapital entsteht, ist die Grundlage für soziale Netzwerke und damit für Zivilgesellschaft. Dass es auch die Grundlage für die Wirtschaft ist, für wirtschaftlichen

Aufbau, für Wirtschaftsbeziehungen, das klingt in unserer bildungspolitischen Diskussion immer mal wieder an, bleibt aber weitgehend ohne Konsequenzen. Der Erhalt und der Aufbau sozialen Kapitals bedarf der entsprechenden Investitionen in die Bildung von Menschen, die sich für die Gemeinschaft engagieren. Bund, Länder und Kommunen, in deren Interesse eine Stärkung zivilgesellschaftlicher Fähigkeiten, eine Stärkung bürgerschaftlichen Engagements und eine dafür notwendige Stärkung des Selbst-Bewusstseins der Menschen liegt, brauchen immer notwendiger leicht zugängliche Bildungsangebote für jungen Menschen, für bildungsferne Menschen und für Menschen in schwierigen Lebenslagen. Jeder Mensch, jeder Mann, jede Frau, jeder Jugendliche hat Fähigkeiten und Ressourcen, die das Gemeinwesen bereichern und stärken. Deswegen braucht es eine aufsuchende Bildungsarbeit im Verein, im sozialen Brennpunkt, in der Rehabilitation, in der Kneipe, der Straße und an vielen Orten, an denen Orientierung und (Aus-) Bildung des eigenen Selbst im sozialen Kontakt und Miteinander möglich ist. Diese Gesellschaft braucht Institutionen und Bildungsmöglichkeiten, die alle sozialen Milieus erreichen. Bildungsgerechtigkeit meint Zugang aller zu einer Bildung, die Orientierung im eigenen Leben und im Gemeinwesen ermöglicht.

Verfasser:

Prof. Dr. Friedrich Heckmann

EFH – Hannover

Studiengang Sozialwesen, Fachgebiet Sozialethik

heckmann@efh-hannover.de

Literatur

Kommission Europäische Gemeinschaften (Hrsg.) (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf>)

Heckmann F (2003): „*Lebenslanges Lernen*“ und die lebenslange Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. *Gesellschaftspolitische Funktion von Bildung*, in Heimbach-Steins, M. / Kruij, G. (Hrsg.): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit*, Gütersloh, S. 207–248.)

HRK (2001): *Stellungnahme der zum EU Memorandum über lebenslanges Lernen*, 194. Sitzung des Plenums am 03.07.2001, Pl 19410

van der Pas, N.: Grundsatzreferat am 15. September 2001. In: www.forum-bildung.de/themen/tpl_1105.php3 [Internet Zugriff 25.7.2002]

Siebert, H. (1996): *Ständige Weiterbildung – Last oder Lust*. in: Hannover Magazin, 1-2/1996, S. 29)

¹ Ein gutes Beispiel scheint mir die Zeitschrift „managerSeminare“ (Bonn), die das wohl führende Weiterbildungsmagazin ist und unter den verschiedenen Überschriften von LeanManagement, Changemanagement, Konfliktmanagement, Konfliktmediation, Organisationsentwicklung, Systemische Organisationsberatung, kreative Kommunikation etc. den Fort- und Weiterbildungsmarkt für Manager und solche, die es werden wollen, bewirbt und so ein Forum für die vielen Anbieter von Management-Trainings zur Verfügung stellt, auf dem die Kunden in Gefahr stehen, in der Methodenflut zu ertrinken, aber nicht ihre Persönlichkeit und ihr kreatives Potential und später das ihrer Mitarbeiter zu entfalten, wie es ihnen sprachlich suggeriert wird.

² Vgl. z.B. : *Zukunft gewinnen Bildung erneuern*, Hrsg. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999; Pohl, K.-H. u. a.: *Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung*. In: Organisationsentwicklung 3, 1999, 4–17; Dobischat, R.: *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin 1995, Strunk, G.: *Vom Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung*. In: EB 42, 1996, 4, S. 169–172

Akademische Ausbildung und Lebenslanges Lernen: Anmerkungen zur Lern- kompetenz in der Wissensgesellschaft¹

KURT SCHOBEL

The empires of the future are the empires of the mind.
Winston Churchill

Mit der Vorgabe, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen, hat der Europäische Rat im März 2000 auf die Zunahme wissensbasierter Tätigkeiten in der heutigen Arbeitsgesellschaft reagiert (*Europäischer Rat, 2000*). Der gesellschaftliche Wandlungsprozess, der seinen Ausdruck in Begrifflichkeiten wie der ‚Lerngesellschaft‘, ‚Bildungsgesellschaft‘, ‚Erlebnisgesellschaft‘, ‚Bürgergesellschaft‘ oder ‚Postindustriellen Gesellschaft‘ wiederfindet, führt zu einer Erosion und Diversifizierung der bisherigen Arbeits- und Organisationsformen, so dass die heutige Arbeitsgesellschaft immer weniger in den Kategorien der klassischen Industriegesellschaft verstanden werden kann.² Diese sozioökonomische Transformation, die – indem sie durch die Schaffung und Nutzung von Wissen zur Entwicklung neuartiger und besserer Problemlösungen einen neuen Fokus der Wertschöpfung induziert und im Grunde das Wertschöpfungssystem der Industriegesellschaft ablöst, geht weit über die bloße Veränderung der Produktionsweise hinaus. „*Politik und Gesellschaft erhoffen sich einen neuen Schub des gesellschaftlichen Wohlstands, vor allem in den frühindustrialisierten Ökonomien*“. (*Welsch, 2002*)

Für die folgende Darstellung definieren wir diesen gesellschaftlichen Wandlungsprozess als den Übergang der Industrie- in die Wissensgesellschaft. Charakteristisches Merkmal, wollen wir mit Brödner annehmen, seien „*Prozesse der Wissensteilung, deren Organisation die Innovationstätigkeit weitgehend bestimmt und*

die nun neben die arbeitsteilig organisierte und durch technische Systeme unterstützte Warenproduktion tritt“ (*Brödner, 2002*).

Der Begriff der Wissensgesellschaft ist unter diesem Aspekt ein stark ökonomisch geprägter Begriff. Er bezeichnet eine Gesellschaft in der Wissen³ in dem Sinne aufgewertet wird, dass es neben dem Kapital, den Bodenschätzen und der körperlichen Tätigkeit in Form der *Intellectual Property* zu einer Warenförmigkeit kommen kann.⁴ Einige Autoren gehen noch weit über eine solche Sichtweise hinaus. Für sie zeichnet sich die Wissensgesellschaft gerade dadurch aus, dass Wissen nicht nur ein beliebiges dieser Produktionsmittel ist, sondern das einzige gewinnbringende Produktionsmittel überhaupt (*Drucker, 1993*). Wissen spielt unbestreitbar eine immer größere wirtschaftliche Rolle und greift tief in die Gestaltung unserer Lebenswelt ein. Dabei ist es sowohl für positive als auch für negative Entwicklungen in der Gesellschaft verantwortlich. Wissen enthält enormes emanzipatorisches Potenzial, das neben Chancen auch Risiken birgt: Da es ungleich verteilt ist, wächst mit dem Wissen zugleich auch das Nichtwissen. Dies bedeutet, dass ebenso wie der zunehmenden Bedeutung des Wissens, auch dem Wissenserwerb im Rahmen sozialer und gesellschaftlicher Veränderungen eine zentrale Rolle zukommt, da die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Lernen individuelle Lebenswege sowie das soziale Miteinander in besonderem Maße prägen. Die Wissensgesellschaft, die je nach Sichtweise Ist- oder Sollzustand ist, stellt damit in Form der Bildungsanforderungen enorme Ansprüche an Politik und Gesellschaft: Erst Bildung versetzt Bürger in die Lage mit den Anforderungen der Wissensgesellschaft zurecht zu kommen (*Mandl/Krause, 2001*). Eine wesentliche Komponente zur Umsetzung dieser Anforderungen ist das ‚Lebenslange Lernen‘, das nicht nur zur Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit und Beschäfti-

gungsfähigkeit beiträgt, sondern auch für die soziale Eingliederung, den Bürgersinn und die persönliche Entwicklung des Einzelnen von Belang ist.

Zum Begriff des Lernens

Vaill beschreibt in „*Lernen als Lebensform*“ (Vaill, 1998) das Leben und Arbeiten in einem Umfeld stetiger Veränderungen. Das „*permanente Wildwasser*“, wie der Autor diesen Veränderungsprozess nennt, verlangt von jedem Einzelnen die Fähigkeit zu einem „*fortgesetzten Lernen unter sich ständig wandelnden Bedingungen*“. Kontinuierliche Lernprozesse – oder etwas anders ausgedrückt – das lebenslange Lernen, stellen in der heutigen Arbeitswelt eine absolute Notwendigkeit dar. „*Da turbulente Verhältnisse überall auftauchen und unser Leben in Raum wie Zeit durchziehen, ist das Lernen unter den Bedingungen permanenten Wildwassers zu einer konstanten Lebensweise geworden und wird es bleiben – daher der Ausdruck Lernen als eine Seinsweise oder Lebensform*“. Vaill bezieht sein ‚*Lernen als eine Seinsweise*‘ auf etwas, das sich die ganze Zeit über vollzieht und auf alle Aspekte im Leben einer Person erstreckt. Voraussetzung des Lernens als Lebensform, also der Selbstbehauptung im permanenten Wildwasser, ist eine tiefgreifende und umwälzende Veränderung unseres Selbstverständnisses als Lerner. Das herkömmliche institutionalisierte Lernen betrachtet das Lernen lediglich als einen Vorgang bei dem Informationen von einer wissenden auf eine nicht-wissende Person übertragen werden. In Situationen, wie sie die heutige Wissensgesellschaft schafft und in denen es keinen genau definierten, übertragbaren Lernstoff gibt, existiert demgegenüber keine standardisierte Vorgehensweise. Das institutionalisierte Lernen verfügt über keine Instrumente, die den Anforderungen des Vaill’schen Wildwassers gerecht werden könnten. In der Wissensgesellschaft ergeben sich Probleme, die häufig erst noch das Erforschen neuer Wissensgebiete und neuer Fertigkeiten erfordern. Darüber hinaus muss stetig neues Wissen generiert werden. Für diesen Lernprozess werden von Vaill sieben Qualitäten oder Modi in die Diskussion eingeführt:

- **Das selbstgesteuerte Lernen**

Häufig werden Arbeitnehmer vor Herausforderungen gestellt, für die es keine vorgefertigten Lösungen gibt. Da der jeweilige Arbeitnehmer zu diesem Zeitpunkt der Einzige mit diesem speziellen Lernbedürfnis sein kann, müssen sich erfolgreiche Lernvorgänge unter solchen Vor-

aussetzungen durch ein hohes Maß an Selbststeuerung auszeichnen.

- **Das kreative, entdeckende Lernen**

Lernprobleme in der Wissensgesellschaft kennzeichnen sich oft dadurch, dass es eigentlich unklar bleibt, was gelernt werden muss und wie das Lernen aussehen könnte. Daher müssen die Lernenden, indem sie neue Lösungen entdecken und neue Wege des Lernens finden, in hohem Maße kreativ sein.

- **Das expressive Lernen**

Expressives Lernen bezeichnet das *learning by doing*. Handlungsorientiertes Lernen wäre hierfür der pädagogische Terminus.

- **Das Gefühlslernen**

Die bisher genannten Lernformen schließen nicht nur kognitives Lernen ein, sondern auch Gefühle wie Neugierde, Geduld, Mut, aber auch Angst vor dem Scheitern und Selbstzweifel. Gefühlslernen bedeutet die Bejahung der entstehenden Gefühle als Teil des Lernprozesses.

- **Das Online-Lernen**

Vaill versteht unter Online-Lernen nicht primär das netzbasierte Lernen, sondern verwendet diese Bezeichnung im übertragenen Sinne: Der Arbeitnehmer steht am Arbeitsplatz online mit dem Leben. Online Lernen bezieht sich also auf die tagtäglichen Erfahrungen im Arbeitsleben.

- **Das kontinuierliche Lernen**

Die geringe Halbwertszeit von Wissen in der Wissensgesellschaft induziert kontinuierliche Lernprozesse. Das lebenslange Lernen ist also eine der Voraussetzungen zur Bewältigung der auftretenden Problemstellungen in der Wissensgesellschaft.

- **Das reflexive Lernen**

Die ersten sechs der aufgeführten Lernformen lassen sich in der Praxis nur schwer umsetzen. Das von Vaill vorgeschlagene ‚*Lernen als Seinsweise*‘ schließt deshalb das Lernen über das Lernen mit ein. In der Praxis bedeutet dies, dass sich der Lernende zu einem bewussten und reflektierenden Lerner entwickelt, der zu sich selbst und seinem Lernen auf Distanz gehen und darüber nachdenken kann. Reflektiertes Lernen ist mit anderen Worten also das Nachdenken über unsere eigene Lernerfahrung.

Ganz im Einklang mit der pädagogischen Psychologie der letzten Jahre, vertritt Vaill eine konstruktivistische

Lehr-/Lern-Philosophie, die das Lernen als einen selbst-gesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess beschreibt, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert. Das Wissen, das der Lernende konstruiert, ist aber kein Abbild des Lehrerwissens, sondern vielmehr von den Vorkenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen des Lernenden abhängig. Damit wird deutlich, dass – bezüglich des ‚Lebenslangen Lernens‘, der Lernkompetenz eine übergeordnete Rolle zugewiesen werden muss.

Zum Begriff der Lernkompetenz

Mit Mandl / Krause gehen wir davon aus, dass Kompetenz als ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln – also Leistung verstanden werden kann, die durch Lernprozesse beeinflussbar ist. Ist Kompetenz die Voraussetzung einer Leistung, so ist die Lernkompetenz die Voraussetzung einer Lernleistung. Letztere hängt aber nicht nur von der Fähigkeit zum Lernen ab, sondern auch dem Willen dazu: der Lernmotivation. Der Erwerb von neuem Wissen erfolgt daher in einer „wechselseitigen Abhängigkeit von Kompetenz, Leistung und Motivation“. Dabei erfordert das Lernen zum einen „selbstgesteuerte, aktive Wissenskonstruktion und ist zum anderen ein sozialer, integrativer Prozess. Für ein erfolgreiches Lern-Handeln sind damit vor allem zwei Fähigkeiten zentral: Kompetenz zur Selbststeuerung und Kompetenz zur Kooperation. Vor dem Hintergrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft, in der Informations- und Kommunikationstechnologien eine immer größere Rolle spielen, ist für Lernende in allen Bereichen eine weitere übergeordnete Kompetenz vonnöten, die sowohl Selbststeuerungs- als auch Kooperationsprozesse beeinflusst: die Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit (neuen) Medien“ (Mandl/Krause, 2001). Erst die Medienkompetenz garantiert, dass sinnloses von sinnvollem Wissen unterschieden werden kann.

Kompetenz zum ‚Lebenslangem Lernen‘ setzt damit die Ausbildung von Lernkompetenz voraus, die erst den eigenständigen Erwerb von neuem Wissen gewährleistet. Diese Abhängigkeit wird auch durch die ersten empirischen Ergebnisse zur Weiterbildungskompetenz und zum Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft ausdrücklich betont (Baethge, 2003).⁵ Daraus ergibt sich an die akademische Ausbildung in der Wissensgesellschaft der Auftrag, die Lernenden zu einem Handeln zu befähigen und zu motivieren, das sich durch

Eigeninitiative und Verantwortung im Sinne einer Befähigung und Motivation zu ‚Lebenslangem Lernen‘ kennzeichnet.

Wie lassen sich Lernkompetenz oder ihre Teilkompetenzen innerhalb von Lernsituationen fördern?

Hierzu gibt es zwei Ansätze: den additiven und den integrativen Ansatz. Bei dem additiven Ansatz handelt es sich um die direkte Förderung der Lernkompetenz innerhalb von Trainings. Demgegenüber favorisiert der integrative Ansatz die indirekte Förderung der Lernkompetenz bzw. ihrer Teilkompetenzen durch Lernarrangements, die so gestaltet sind, dass sie den Einsatz bestimmter Fähigkeiten erfordern und unterstützen. Diese beiden Ansätze sind nicht alternativ zu betrachten, sondern sollten sich im Idealfall ergänzen. In der akademischen Praxis lässt sich der Hauptvorteil des additiven Ansatzes als ein rein organisatorischer betrachten, da es sich hierbei lediglich um eine Einführung zusätzlicher Veranstaltungen in ein Studienprogramm handelt. Der integrative Ansatz hingegen bedeutet eine Umstrukturierung der Fachveranstaltungen, die eine doppelte Qualifizierung der Fachprofessorinnen und Fachprofessoren voraussetzt. Da die Institution Hochschule in ihren Möglichkeiten insoweit eingeschränkt ist, als dass der additive Ansatz automatisch auf Kosten der Fachausbildung gehen würde (es sei denn, die Hochschulen rücken von der durch die KMK empfohlenen Workload von 1800 h im Jahr ab) (KMK, 2000), schlagen wir unter dem Schlagwort der ‚Lernenden Organisation‘ die Verteilung der Verantwortung zwischen Studierenden und Hochschulen vor: Die Studierenden erwerben additiv und eigenverantwortlich bestimmte notwendige Strategien (z. B. Projektmanagement, Gesprächstechniken usw.), die in entsprechenden integrativen akademischen Lernumgebungen herausgefordert werden. Dieser Vorschlag orientiert sich an Ergebnissen der Trainingsforschung, die aufgezeigt hat, dass zwar viele Komponenten der Selbststeuerung durch Training gefördert werden können, dass das Training von Einzelkomponenten zumeist aber nicht zu einer breiten Disposition für selbstgesteuertes Lernen und Denken führt (Friedrich/Mandel, 1997). Im Hinblick auf die Ingenieurwissenschaften lässt sich einwenden, ein solch integrativer Ansatz sei in Form der Projektarbeit in der Praxis bereits etabliert. Im Bereich der technischen Studiengänge wird die Projektarbeit tatsächlich als bestmöglicher

Ausbildungsweg betrachtet. Dabei zeichnet sich das Projektstudium in der Regel durch folgende Merkmale aus:

- Eine offene Aufgabenstellung: das Ziel ist vorgegeben, nicht jedoch der Weg. Die Studierenden sind angehalten selbständige Problemlösungen zu finden.
- Ein Produkt als Arbeitsergebnis.
- Eine Zeitvorgabe, bis zu der das Produkt fertig sein muss.

Es wird argumentiert, Studierende lernten durch das Projektstudium die Teamarbeit sowie Formen der Projektorganisation kennen.

Einer kritischen Hinterfragung hält diese pauschalisierte Betrachtungsweise aber kaum stand. Es würde sich unserer Meinung nach sehr schnell zeigen, dass die erforderliche Kooperations- und Organisationskompetenz in den Hochschulen selten gezielt entwickelt und gefördert werden (*Fleischmann/Lorbeer, 2000*).

Projektarbeit ist nur dann als pädagogisch erfolgreich zu bewerten, wenn eine projektbegleitende Reflexion sichergestellt werden kann. An der Aalborg Universität/Dänemark ist zum Beispiel das erste Studienjahr in den Ingenieurwissenschaften (oder auch *Basic Study Program* (BSP)) mit etwa 50% Projektarbeit als problemorientiertes und projektorganisiertes Studium aufgebaut. Während des BSP's nehmen die Studierenden an drei Projekten teil, deren Hauptaugenmerk auf der Entwicklung von technischen und wissenschaftlichen sowie interdisziplinären Fähigkeiten und allgemeinen Qualifikationen liegt, die im Ensemble zur Entwicklung von methodologischen Fähigkeiten beitragen sollen. Unter allgemeinen Qualifikationen werden Fähigkeiten wie die zu strukturieren, einen Arbeitsprozess zu planen und zu kontrollieren, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren, sowohl mit der Projektgruppe als auch mit Kontaktstellen außerhalb der Gruppe zu kooperieren sowie mündlich und schriftlich zu kommunizieren verstanden.⁶

Theoretisch und organisatorisch ist das BSP an das sogenannte Cowan-Diagramm (Abb. 1) angelehnt, einer Modifizierung des Kolb'schen Lernmodells⁷. Cowan ersetzt den geschlossenen Kolb'schen Kreis durch in Abhängigkeit zur Zeit fortlaufende Schleifen. Die drei Schleifen repräsentieren den jeweiligen Stand der Re-

flexion: *reflection-for-action*, *reflection-in-action*, *reflection-on-action*. Am Ende jeder Projekteinheit werden die Studierenden angehalten über das abgelaufene Projekt zu reflektieren und Rückschlüsse für die Planung und Implementierung kommender Projekte für sich selbst und andere zu ziehen. Als wichtigstes Resultat der in Aalborg durchgeführten Reflexion zur und über die Projektarbeit hält Dahms die verbesserte Qualität der Prozessanalyse der Studierenden fest. Anstelle der einfachen Beschreibung, beinhaltet die Prozessanalyse heute eine Beschreibung, eine Analyse sowie eine Evaluation des Arbeitsprozesses (*Dahms, 1998*).

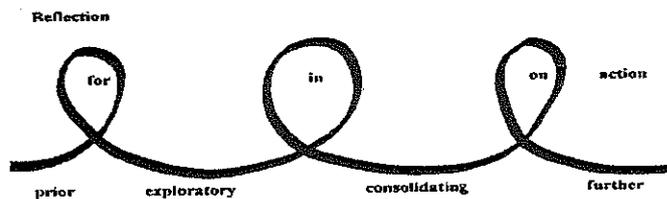


Abbildung 1: Lerndiagramm nach Cowan
Quelle: Dahms 1998

Schlussfolgerung

Die von vielen Seiten postulierte und hier ebenfalls angenommene Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft impliziert nicht nur ein Umdenken in der Gesellschaft, sondern muss ebenfalls zu einem Umdenken in der Wissenschaft und den Orten der Wissenschaft führen. Hauptakteur in der Wissensgesellschaft ist erneut der Mensch, dessen Fähigkeiten verstärkt in den Vordergrund rücken. Da die Wissensexplosion zu einer immer höheren Wissensteilung führt, erfordert die Generierung von neuem Wissen mehr denn je kooperative, teamfähige und sozial kompetente Menschen, die im Sinne eines Wissensmanagements oder kooperativen Lernprozesses Innovationen schaffen. Eine solche wissensbasierte Umgebung verlangt gleichzeitig aber auch nach einer neuen Kultur des individuellen und organisationalen Lernens: dem ‚Lebenslangen Lernen‘. An die akademische Ausbildung stellt sich damit die Anforderung, bei den Studierenden die Ausbildung von Lernkompetenz, einer übergeordneten Metakompetenz, zu fördern, die sich aus Teilkompetenzen wie der Selbststeuerungs-, Kooperations- und Medienkompetenz zusammensetzt. Für die Ausbildung komplexer Fähigkeiten wie der Selbststeuerungs- und der Kooperationskompetenz, muss die institutionalisierte Lehrform des Frontalunterrichts überdacht werden. Da

der Lernprozess neben den kognitiven Aspekten auch motivationale Aspekte beinhaltet, lässt sich die notwendige Kompetenzförderung durch entsprechende Lehr-/Lernarrangements beeinflussen. Hierzu bieten sich integrative, indirekte Lernarrangements an, wie sie zum Beispiel durch die teilnehmeraktivierenden Lehr-/Lernformen des *Lernen durch Lehren*, *Lernteamcoaching*, *Projektstudium*, *Selbstgesteuerten Lernen* etc. gefördert werden.⁸

Verfasser:

Kurt Schobel

Universität Hannover

Zentrum für Didaktik der Technik

schobel@zdt.uni-hannover.de

Literatur

Baethge, M. (2003): *Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung*. in: SOFI-Mitteilungen Nr. 31/2003. <http://www.sofi-goettingen.de/frames/publik/mitt31/inhalt.htm>

Brödner, P. (2002): *Macht Arbeit wieder krank? Flexibilität und nachhaltige Gestaltung von Arbeit*. Institut für Arbeit und Technik, Gelsenkirchen. S. 2, <http://www.iatg.de/>

Dahms, M. (1998): *Reflection in Project Work: A Case Study from the Basic Study Programme at Faculty of Technology and Science, Aalborg University*. in: Netzwerkreport Nr.1: *Aktivierende Lehr- und Lernformen in der Ingenieurausbildung*. Dokumentation des Workshops am 16./17.10.98 an der TU Darmstadt. Herausgeber: Technische Universität Berlin, Zentraleinrichtung Kooperation. www.tu-berlin.de/zek/leit/index.html

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

Europäischer Rat, (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 23./24. März 2000. Lissabon. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm

Fleischmann, P./Lorbeer, B. (2000): *Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen. Methoden und Erfahrungen aus einem Studienreformprojekt*. www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/projekte/bis/work

[shop.html](#)

Friedrich, H. F./Mandel H. (1997): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. in: Weinert, F. E./Mandel, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung, D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie*. S. 237–293, Göttingen

KMK (2000): *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen*. Beschluss vom 15.09.2000.

Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Forschungsbericht Nr. 145, S. 4 und S.10, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität, München. http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000253/01/FB_145.pdf

Vaill, P. B. (1998): *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*. Klett-Cotta. Stuttgart.

Welsch, J. (2002): *Die schleichende Spaltung der Wissensgesellschaft*. in: WSI Mitteilungen 4/2002. S. 195–202. http://statec.gouvernement.lu/html/fr/bibliographie/Periodiques/WSI_MITTEILUNGEN.html

¹ Der nachfolgende Artikel basiert auf Recherchetätigkeiten zum BLK-Projekt ‚Leistungspunkte‘ und wurde am Learninglab Lower Saxony (L3S) angefertigt. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr.-Ing. Bernardo Wagner.

² Siehe hierzu zum Beispiel Heidenreich, M. (1998): *Gibt es einen europäischen Weg in die Wissensgesellschaft?* in: Schmidt, G.; Trinczek, R. (Hrsg.): *Globalisierung*. Sonderheft der ‚Sozialen Welt‘. Zu neueren Tendenzen siehe auch Schumann, M.: *Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualitätsanforderungen*. Vortrag auf dem 4. BiBB-Fachkongress 2002. Berlin vom 23-25.10.2002. und ders. (2003): *Widersprüchliches zu den Entwicklungstendenzen der Arbeit*. www.sofi-goettingen.de/index.html

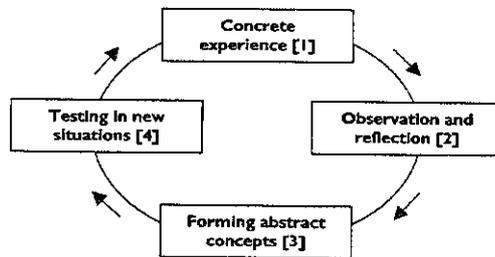
³ Wissen, nehmen wir etwas vereinfacht an, stützt sich auf Zeichen, Daten und Informationen, die zur Beurteilung von neuen Zeichen, Daten und Informationen dienen. Es ist im Gegensatz zu diesen aber immer personen-gebunden, wodurch sowohl das Wissen als auch der Anwendungsbezug ebenfalls personen-gebunden entstehen. Aus dem Handlungsbezug ergibt sich das Können, das durch das Wollen zum Handeln wird. Bei richtigem kontextbezogenen Handeln liegt Kompetenz vor, die durch ihre Wettbewerbsfähigkeit einen Wirtschaftsfaktor darstellt.

⁴ Das vermutlich bekannteste Beispiel für handelbare Intellectual Property Rights stellen Patente dar. Patente können für Maschinen, spezielle Software oder für neuartige Verfahren vergeben werden. Die Marktgängigkeit derartigen Wissens bestimmt sich über seine Bedeutung etwa für mögliche Produktentwicklungen. Patente eröffnen hier die Möglichkeit, Wissens-Pakete zu definieren und marktförmig auszutauschen. In ähnlicher Form können hier auch Lizenzen zu Nutzung von Datenbanken als eine vertragliche Grundlage für die Verwertung von Intellectual Property dienen (Buss; Wittke 2001).

⁵ Baethge weist auf, dass die Weiterbildungskompetenz im direkten Zusammenhang mit der schulischen und beruflichen Bildung steht.

⁶ Im Sinne einer Befähigung zum eigenmotivierten lebenslangen Handeln und Lernen handelt es sich bei diesen Fähigkeiten um sogenannte Basics.

⁷ Lernmodell nach David Kolb:



⁸ Die hier empfohlenen Lehr-/Lernformen unterliegen alle dem Kriterium der Angemessenheit. Die vorgestellte Auswahl ist nicht willkürlich getroffen worden, sondern hat sich im Rahmen von Modellversuchen in der Praxis bereits ausgezeichnet. Siehe hierzu auch: (Fleischmann, P./ Lorbeer, B., 2000)

Neun Thesen zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem System lebenslangen Lernens

SIEGLINDE MACHOCKI /
IDA STAMM-RIEMER

Ausgangslage und Zielsetzung

Die folgenden Thesen wurden im Nachgang zum Workshop „*Entwicklung eines Konzepts zur Integration von lebenslangem Lernen in ein Leistungspunktsystem an Hochschulen – Ansätze zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erbrachten Lernleistungen*“¹ entwickelt. Er fand am 9. und 10. Oktober 2003 in Berlin statt und wurde von dem von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) initiierten Verbundprojekt „*Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen*“ veranstaltet. Die Thesen sollen erstens die für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Informationen des Workshops einem größeren Kreis zugänglich machen. Zweitens wollen sie konstruktiv ausarbeiten, welche Rolle Hochschulen (und ihr Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung) in einem System lebenslangen Lernens (LLL) einnehmen könnten, das diese Bezeichnung wirklich verdient.

These 1

Das Verständnis lebenslangen Lernens entwickelt sich zunehmend zur Vorstellung eines systemischen Konzepts, das Struktur und Inhalte des gesamten deutschen Bildungssystems inklusive der wissenschaftlichen Weiterbildung tiefgreifend transformieren wird.

Die OECD, die UNESCO, die EU und die rund 40 europäischen Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung² und des Prager Communiqués³ haben der Entwicklung von neuen Strukturen zur Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens in den vergangenen Jahren enormen Schwung gegeben. In der von ihnen mitgestalteten internationalen Debatte setzt sich eine weitge-

fasste Definition von lebenslangem Lernen durch. Hier sei beispielhaft die Definition der EU-Kommission zitiert: „*Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. (...) Dazu gehört auch jede formale, nicht-formale oder informelle Lerntätigkeit.*“ (Europäische Kommission, 2001)

Will man ein solches Verständnis Wirklichkeit werden lassen, ergeben sich weit reichende Konsequenzen: Institutionell vorgegebene und starre Bildungswege lösen sich auf. An ihre Stelle treten Bildungsstufen und –sequenzen, die gut miteinander kombiniert werden können und durchlässig sind. Neue Lehr- und Lernformen helfen dem Menschen, flexibler verschiedene Lernphasen in die unterschiedlichen Lebenssituationen und -phasen zu integrieren, weil die Lernzeiten sich nun über die gesamte Lebensspanne verteilen. Traditionelle Bildungsmonopole verlieren an Bedeutung. Mannigfaltige Lernorte lassen Lernergebnisse erzielen, die wechselseitig anerkannt werden. Um in der Lage zu sein, diese vielfältigen Kenntnisse und Kompetenzen, die teilweise auch außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems erworben sein können, einzubeziehen, müssen neue Verfahren zur Evaluation, Zertifizierung und Anerkennung entwickelt werden.

Die deutschen Hochschulen tun sich im Moment noch schwer, ihre Rolle in diesem Transformationsprozess zu finden und auszufüllen. „*Kern der Implementation lebenslangen Lernens in das deutsche Hochschulsystem wäre dann eine Art integrierte oder zumindest aufeinander abgestimmte Strategie, die die Reform der akademischen Erstausbildung mit dem Ausbau von Weiterbildung im Rahmen einer neuen Definition des Ausbildungsauftrags der Hochschulen verbindet. Doch ein*

solches Gesamtkonzept, das eine inhaltliche Überprüfung und Neuordnung grundständiger und weiterbildender Angebote im Zusammenhang sieht, bleibt weitgehend ein Desiderat.“ (Wolter u. a., 2003)

These 2

Der Zugang zu einem Hochschulstudium wird nicht mehr mittels formaler Hochschulzugangsberechtigung gewährt, sondern aufgrund der attestierten persönlichen Eignung unter Berücksichtigung der individuellen Lernbiographie.

Die Vision von einem barrierefreien Kontinuum lebenslangen Lernens hätte nun Konsequenzen für die Hochschulen, an denen vorrangig formales Lernen auf akademischem Niveau stattfindet. Um Hindernisse abzubauen, und damit – unabhängig von Formalien (wie z. B. allgemeine Hochschulreife / „Hochschulzugangsberechtigung“) allen Studierfähigen eine echte Chance auf ein Hochschulstudium zu geben, wäre es zuallererst erforderlich, einen individualisierten und flexibleren Zugang zur Hochschule zu schaffen. Wie z. B. bei Musik- und Kunsthochschulen üblich, wäre bei der Zulassung von Studierenden – unter Berücksichtigung der individuellen Lernbiographie – die persönliche Eignung festzustellen. Dabei wäre es möglich, auch außerhalb der Hochschule in informellen, nicht-formalen und/oder arbeitsbedingten Lernkontexten erworbene Lernleistungen anzuerkennen. Somit würde der Gefahr begegnet, die Zielgruppe unnötig zu verengen und damit Potenzial zu verschenken. Dieses Procedere erfordert einerseits professionelles Personal und seriöse Assessment-Verfahren. Deren Bereitstellung verlangt zunächst möglicherweise zusätzliche Mittel. Andererseits erweist sich ein solcher Aufwand in das Aufnahmeverfahren von Studierenden als eine sinnvoll angelegte Investition sowohl für die Hochschule als auch für die BewerberInnen. Wird eine Studieneignung festgestellt, ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruches oder -misserfolges relativ gering. Angesichts der heutigen hohen Abbrecherquote⁴ wäre dies ein nicht zu verachtender Faktor. Sollte eine Nichteignung konstatiert werden, hätte nicht nur die/der Bewerber/in wertvolle Zeit und Ressourcen gespart, sondern auch die Hochschule hätte Verantwortung für Bildungskapazitäten und Ausbildungsinteressierte übernommen.

Damit das Aufnahme-procedere auch den Ansprüchen von Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit entspricht, erscheint es sinnvoll, eine hoch-

schuleinheitliche Regelung anzustreben, die sowohl studiengangübergreifende Anforderungen als auch eine gewisse Offenheit für die Besonderheiten der Fachkulturen beinhaltet.

These 3

In einem Kontinuum von lebenslangem Lernen müssen bereits vorhandene Kompetenzen und Kenntnisse nicht erneut erworben werden, nur weil sie aus einem anderen formalen Bildungsbereich oder non-formalen Lernkontext stammen.

Die in These 2 beschriebene Vorgehensweise bliebe nicht auf den Hochschulzugang allein beschränkt, sondern könnte auch ein gangbarer Weg für die Einstufung in ein (höheres) Fachsemester und damit die Anrechnung von studienrelevanten Leistungen auf ein Hochschulstudium sein⁵.

Dabei ergibt sich die Frage, wie viel Kompetenzerwerb an einer bestimmten Hochschule erforderlich ist, damit diese den Abschlussgrad verleiht. Denn einige Hochschullehrende halten die erneute Aneignung von bereits erworbenen Lernergebnissen nicht für eine Verschwendung von Zeit und Ausbildungsressourcen. Sie betonen die Möglichkeit, Kenntnisse und Kompetenzen für alle Beteiligten gewinnbringend in einen formalen Lernkontext einzubringen und so voneinander zu lernen. Diese Frage lässt sich nicht pauschal beantworten. Entscheidend ist der/die individuelle Studierende und seine/ihre Lernbiographie. Auch hier wird man nicht umhinkommen, sich von „Fall zu Fall“ zu entscheiden, um den Qualifizierungserfordernissen des/der einzelnen gerecht zu werden.

These 4

Alle Studierenden sollten die optimale Betreuung und Unterstützung ihrer Lernentwicklung erhalten, wobei sich damit das Verständnis von Hochschullehrenden und die an sie gestellten Anforderungen verändern werden.

Im Mittelpunkt des Konzeptes lebenslangen Lernens steht der einzelne Mensch mit seiner Befähigung, aktiv und kontinuierlich an der Gestaltung seines Lebens mitzuwirken. Er muss befähigt werden, sich fortwährend weiterzuentwickeln und zu qualifizieren, um mit dem Wandel der Gesellschaft und Arbeitswelt Schritt

halten zu können. Bezogen auf die Ausbildung an der Hochschule bedeutet dies, dass alle Studierenden in ihrer individuellen Lernentwicklung begleitet und unterstützt werden sollten. Diese Akzentuierung der Rolle der/des Hochschullehrenden als BetreuerIn und MentorIn erfordert eine direkte und kontinuierliche Unterstützung der Entwicklung der/des einzelnen Studierenden und ihrer/seiner Lernkarriere. Das entsprechende Angebot zur Unterstützung der Hochschullehrenden bei dieser vielfältigen Aufgabe wäre ein einschlägiges Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Des Weiteren wird dieser Wechsel hin zu einer stärkeren Beachtung der/des einzelnen Studierenden Auswirkungen auf das methodisch-didaktische Konzept der Lehre (und des Lernens) haben. Selbstgesteuertes Lernen unter Verwendung von neuen Technologien sowie Projekt-/Gruppenarbeit lösen zunehmend den Stil des Referierens (ob von Hochschullehrenden oder Studierenden) ab. Das Beherrschen und Anwenden entsprechender Methodenkompetenz (von Lehrenden) wäre ein weiterer Vermittlungsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

These 5

Damit alle im Laufe des Lebens erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im Bedarfsfall sichtbar und anerkennungsfähig sind, gilt es, entsprechende „Feststellungspraktiken“ zu entwickeln und zu etablieren.

Die Gestaltung des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ ist geleitet von den Interessen unterschiedlicher Gruppen, die sich allgemein in eine vornehmlich ökonomische Orientierung und in eine stärkere Ausrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung zusammenfassen lassen. Dabei ist eine Verschiebung des vormals auf ökonomischen Interessen gelegenen Schwerpunktes hin auf auch gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse erkennbar. In den zentralen europäischen Dokumenten (*Europäische Kommission, 2002*) wird zunehmend die soziale Bedeutung lebenslangen Lernens hervorgehoben.

Diesen beiden Polen lassen sich die zwei Herangehensweisen zuordnen, erstens das sog. formative, zweitens das summative Verfahren zur Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (*Hannken-Illjes/Lischka, 2004*). Das formative Verfahren dokumentiert und reflektiert durch den/die Lernende/n die bisherige Lernbiographie und beinhaltet die Planung des weiteren Lernweges. Es wird damit der

Betonung der Persönlichkeitsentwicklung gerecht. Das summative Verfahren zielt stattdessen auf die Feststellung durch Abprüfen von Kompetenzen und Kenntnissen zum Zwecke der Zertifizierung ab. Es unterstützt damit die ökonomische (Verwertungs)Sichtweise. Summative Verfahren gehören dem informellen, auf Einzelfallprüfung ausgerichteten Ansatz an, während formative Verfahren einen systematischen, expliziten Ansatz verfolgen.

Ein Beispiel für den systematischen Ansatz ist APEL (Assessment of Prior and Experiential Learning), das sich in der Praxis in zwei (unterschiedliche) Zielsetzungen/Ausformungen unterteilen lässt: APEL als Hochschulzugang (APEL for access) sowie APEL zur Anerkennung von studienadäquaten Leistungen (APEL for credit) und damit zur Einstufung ins Studium. In einigen Landeshochschulgesetzen und Prüfungsordnungen auf Hochschulebene sind Verfahren verankert, die es erlauben, außerhalb der Hochschule erworbene Lernleistungen für den Hochschulzugang bzw. zur Studieneinstufung zu verwerten. Einzelfallprüfungen (die sich leider nicht durch transparente Kriterien und „objektiv“ nachvollziehbare Feststellungsverfahren auszeichnen) spielen dabei eine außerordentlich wichtige Rolle.

Aus der beruflichen Weiterbildung kommt eine weitere methodische Herangehensweise, die Portfolio-Methode, die zur Feststellung von informell und non-formal erlangten Kompetenzen führt. Sie beinhaltet das Sammeln und Erstellen von schriftlichen Belegen von Lernleistungen und Kompetenzen und erfordert bei der Anlage ein hohes Maß an Reflexion der/des Bewerber/s/in über die eigene Lernbiographie. Damit verbunden ist die Verteidigung des Portfolios vor einer Art Prüfungskommission.

Im Sinne von lebenslangem Lernen wäre eine Kombination dieser Instrumente zur Sichtbarmachung, Feststellung und Überprüfung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bedenkenswert: eine Synthese, die mittels Portfolioerstellung einen von Hochschullehrenden und Studierenden bzw. Studieninteressierten gemeinsamen Reflexionsprozess über den eigenen Lernweg in Gang setzt und diesen durch die Planung der Lernzukunft nachhaltig unterstützt. Ergänzende Auskunft über die Aktualität von im Portfolio dokumentierten Kompetenzen und Wissen geben die Prüfungen als weitere Komponente des kombinierten Ansatzes.

These 6

Ein im gesamten System lebenslangen Lernens möglichst in ganz Europa gemeinsam genutztes Leistungspunktsystem wird die Einschätzung und Anerkennung von erbrachten Lernleistungen wesentlich erleichtern.

Den Hochschulen ist bislang das European Credit Transfer System (ECTS) vertraut, mit dem seit 1989 die Studienleistungen von Studierenden, die im Rahmen des SOKRATES-/ERASMUS-Programms ein oder zwei Semester in einem anderen EU-Staat studieren, bei der Ausreise von der Gasthochschule und nach der Rückkehr von der Heimathochschule anerkannt werden. Das ECTS operiert mit genauen Beschreibungen der Lehrinhalte und Lernergebnisse und der Einschätzung des quantitativen Lernaufwandes, ausgedrückt in Credits. Damit kann man Hochschulleistungen transferieren. Sobald man aber noch andere Bildungssektoren einbeziehen oder zusätzliche Funktionen wie die der Akkumulation hinzunehmen möchte, bedarf es einer Weiterentwicklung des bisherigen Transfersystems. Informell und non-formal erworbenes Wissen lässt sich z. B. nie quantitativ erfassen, da es bekanntlich auf ganz unterschiedliche Art meist in nicht-gemessener Zeit erworben wurde.

Kerstin Mucke, BIBB, hat demonstriert, wie hervorragend es bei der Einführung des neuen IT-Weiterbildungssystems gelungen ist, mit Hilfe eines weiterentwickelten Leistungspunktsystems Kompetenzen der beruflichen Bildung für den Hochschulbereich anrechenbar zu machen (Mucke, 2004). Einige auf europäischer Ebene angesiedelte Projekte beschäftigen sich mit der Weiterentwicklung von ECTS: TELL (Trainability and Employability through Lifelong Learning) z. B. wird die Verwendbarkeit von ECTS für alle Bereiche des formalen, non-formalen und informellen Lernens in beruflicher Bildung, Hochschulbildung und selbst schulischer Bildung erkunden und partiell praktisch erproben. (Gehmlich, 2004).

Wichtig ist im Interesse eines transparenten, europaweit funktionierenden Systems lebenslangen Lernens, dass nicht völlig unterschiedliche, miteinander inkompatible Leistungspunktsysteme entwickelt werden, die zu einer neuen Ära der Intransparenz führen.

These 7

Die Beschreibung der Niveaustufen von Lernergebnissen ist eine der dringlichsten Aufgaben, um die präzise Beschreibung und damit Anerkennung von Lernleistungen zu ermöglichen.

Eng verknüpft mit der Frage der Weiterentwicklung des ECTS ist die der Definition von Niveaustufen von Lernresultaten, denn momentan enthält das ECTS noch keine solche Leistungsstufenstruktur. Einerseits stellt es sich als ungemein schwierig dar, Niveaustufen oder Levels zu definieren, die für alle Fächer, Studiengänge, Berufsausbildungen etc. und in ganz Europa gelten und allgemein verstanden und angewendet werden können, andererseits legen gerade Hochschulen im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen großen Wert darauf, dass ihr akademisches Niveau gewahrt werden muss, und drängen daher zur Auseinandersetzung über Möglichkeiten der Beschreibung der Leistungsstufen.

Derzeit stehen ganz unterschiedliche Ansätze nebeneinander, von denen hier zwei beispielhaft angedeutet sein sollten: Falk Roscher und Angelika Sachs haben bereits 1998 für die Fachhochschulen Baden Württembergs ein „Creditrahmenwerk“ (Roscher/Sachs, 1998) entwickelt, in dem sie vier Levels unterscheiden, für deren Ermittlung elf Kriterien entscheidend sind. Jedes Kriterium ist für jedes Level definiert. Bei der Entwicklung dieser Kriterien stützen sich Roscher/Sachs weniger auf theoretische Ansätze als vielmehr auf Erfahrungen britischer Hochschulen. Das Vorhaben des Bundesinstituts für berufliche Bildung „Leistungspunkte in der IT-Weiterbildung“ nutzte diese Levels des Credit-Rahmenwerks erfolgreich, um das Niveau jeder Kompetenz zu bestimmen, die in einem der IT-Ausbildungsberufe erworben wird (Mucke, 2004).

Das zweite Beispiel stammt aus dem Bereich der Fremdsprachen (Trim/North/Coste, 2001). Der Europarat unterstützte eine Initiative, einen gemeinsamen Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa zu entwickeln. Das Niveau der erworbenen fremdsprachlichen Kompetenz wird nach Fertigkeiten (Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Interagieren/an Gesprächen teilnehmen) in sechs Stufen unterteilt, die mit „Can-do-statements“ beschrieben werden. Diese Kann-Beschreibungen haben den Vorteil, sehr konkret die Niveaus zu skizzieren und werden inzwischen in vielen europäischen Staaten auf sehr unterschiedliche Sprachen angewandt. Dieser Ansatz zur Leistungsstufenbeschreibung wurde ebenfalls erfolgreich auf die

Datenverarbeitungskennnisse und -kompetenzen (Europäischer Computerführerschein) übertragen.

These 8

Die verschiedenen Bildungsbereiche sind so miteinander zu vernetzen, dass ein gemeinsamer Referenzrahmen für Lernergebnisse entwickelt werden kann.

Der bereits erwähnte gemeinsame europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen ist ein gelungenes Beispiel eines internationalen Rahmenwerkes für einen Kompetenzbereich (Fremdsprachenlernen). Erstens werden alle Lernenden und Lehrenden, AutorInnen von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei unterstützt, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren. Zweitens wird die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern gefördert und erleichtert. Drittens stellt es die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis.

In Deutschland ist die Vernetzung verschiedener Bildungsbereiche gegenwärtig noch wenig ausgeprägt. Hochschulen können an mehreren Schnittstellen an einer Verbesserung dieses Zustandes mitwirken: Sie können mit Trägern der beruflichen Ausbildung kooperative Studiengänge initiieren.⁶

Ein wichtiger Schritt wäre die Entwicklung eines Referenzrahmens für kompetenzorientierte Lernergebnisse auf nationaler Ebene, an dem sich Aus- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen, aber auch die Anerkennung von formalen, non-formalen und informellen Lernleistungen orientieren könnte. Das schottische Credit- und Qualifikationsrahmenwerk⁷ ist ein Beispiel für ein solches Referenzwerk.

Hochschulen könnten im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Errichtung eines Europäischen Hochschulraumes bis 2010 gemeinsame Aktionen und Projekte zur Entwicklung eines solchen Referenzrahmens mit Trägern der beruflichen Bildung starten, die ihrerseits im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses einen Beitrag zur Steigerung von Transparenz und gegenseitiger Anerkennung von Qualifikationen im Bereich der beruflichen Bildung anstreben.

These 9

Zusammenfassendes Szenario: Wissenschaftliche Weiterbildung im System lebenslangen Lernens nach 2010

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird auch über 2010 hinaus Weiterbildung für studierfähige Erwachsene in einem breiten Spektrum anbieten. Dieses Angebot wird modularisiert und in das gemeinsame Leistungspunktsystem integriert sein. Manche der Weiterbildungsmodulen werden in Bachelorstudiengängen anerkannt, so dass eine vorsichtige Annäherung über den Besuch von Weiterbildungsangeboten irgendwann in ein „normales“ Studium einmünden kann.

Ein Assessment-Center wird für die Menschen mit ihren individuellen Lernbiographien den Weg in die Hochschule klären, indem dort ihre auch informell und non-formal erworbenen Kompetenzen mit Portfolio- und/oder Prüfungsansätzen für ihr zukünftiges Studium attestiert werden. Die Hochschullehrenden werden von der wissenschaftlichen Weiterbildung kontinuierlich für diese Aufgabe weiterqualifiziert.

Andere Angebote sind direkt so strukturiert, dass sie eine berufliche mit einer hochschulischen Erstausbildung verknüpfen. Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung ist hierbei u. a., die AusbilderInnen in den Betrieben und die Berufsschul-/FachschullehrerInnen entsprechend zu qualifizieren.

Master-Studiengänge sind teilweise so genannte „weiterbildende Masterstudiengänge“. Die Inhalte der weiterbildenden Masterstudiengänge berücksichtigen die beruflichen Erfahrungen und knüpfen an diese an. Diese Orientierung an den Studierenden und ihrer Nachfrage ist eine neue Qualität, die sich in den Hochschulen durchgesetzt hat. Fast vergessen sind die Zeiten, als alle Lehrenden die Inhalte ihres Faches nach fachspezifischen Progressions„gesetzen“ als Fachinhalte in sich abgeschlossen vermitteln wollten. Inzwischen können alle abschätzen, welches Fachwissen auf welchem Niveau mit welchen Lehr- und Lernformen für welche Kompetenz in den Modulen so vermittelt werden kann, dass die Lernenden es sich selbstständig aneignen.

Dieser qualitative Sprung der Didaktik wäre nicht ohne das umfangreiche „Teach the professors“- Programm möglich gewesen, das viele Hochschulen auf den Weg gebracht haben, als sie begriffen, welche Chance im Mitwirken an einem System lebenslangen Lernens für

die Hochschulen besteht – und zwar als besonderer Lernort, der berechtigt ist, das Individuum mit akademischen Würden zu weihen.

Verfasserinnen:

Sieglinde Machocki, Dipl. Pol., M.A.

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
machocki@verwaltung.asfh-berlin.de

Ida Stamm-Riemer

Fachhochschule für Wirtschaft und Technik Berlin
ida.stamm-riemer@fhtw-berlin.de

Literatur

Europäische Kommission, (2001): „*Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*“ Mitteilung der Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, KOM (2001) 678 endgültig, S. 34, Brüssel

Europäische Kommission, (2002): „*Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa*“, Europäische Union, Brüssel.

Gehmlich, V. (2004): „*Trainability and Employability through Lifelong Learning (TELL) – Lebensbegleitendes Lernen und ECTS*“, in: Stamm-Riemer, I. (2004): „*Zur Verknüpfung von akademischer und beruflicher Bildung in einem System des lebenslangen Lernens*“, (in Vorbereitung), Berlin.

Hannken-Illjes, K./Lischka, I. (2004): „*Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive*“, in: Stamm-Riemer, I. (2004): „*Zur Verknüpfung von akademischer und beruflicher Bildung in einem System des lebenslangen Lernens*“, (in Vorbereitung), Berlin.

Mucke, K. (2004): „*LeistungsPunktSystem in der beruflichen Weiterbildung – der IT-Bereich*“, in: Stamm-Riemer, I. (2004): „*Zur Verknüpfung von akademischer und beruflicher Bildung in einem System des lebenslangen Lernens*“, (in Vorbereitung), Berlin.

Roscher, F./Sachs, A. (1998): „*Credit-Rahmenwerk für die Fachhochschulen in Baden- Württemberg*“, Esslingen

Trim, J./North, B./Coste, D. (2001): „*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*“, Langenscheidt, Berlin/München.

Wolter, A./Herm, B./Koepernik, C. u.a., (2003): „*Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen*“, Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, S. 58 f., Dresden

¹ S. <http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/veranstaltungen/programm.htm>. Die Veröffentlichung dazu erscheint voraussichtlich im April unter dem Titel „*Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung in einem System des lebenslangen Lernens*“ im Berliner Wissenschaftsverlag.

² S. http://www.bologna-berlin2003.de/de/main_docs/index.htm, wo sich der Text der Bologna-Erklärung, die als Dokument den Titel „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ 19. Juni 1999, Bologna“ trägt, findet.

³ S. http://www.bologna-berlin2003.de/de/main_docs/index.htm, wo sich der Text des Prager Kommuniqués, das als Dokument den Titel „Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag“ trägt, findet.

⁴ Informationen zu den Studienabbruchquoten finden sich auf den Internetseiten der HIS unter <http://www.his.de/Abt2/Foerderung/AG10.6>.

⁵ Dies ist bereits jetzt schon bis zu 50 % möglich: S. KMK-Beschluss vom 28.06.2002 „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“

⁶ Siehe dazu auch den Aufsatz von Jutta Rübiger zum Bachelor-Studiengang „Ergotherapie/Physiotherapie“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, der ein Beispiel für eine solche Öffnung der Hochschule darstellt, in dieser Ausgabe des Informationsdienstes.

⁷ Originalbezeichnung: The Scottish Credit and Qualifications Framework

Lebenslanges Lernen und Leistungspunkte – Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen

IRENE LISCHKA /
KATI HANNKEN-ILLJES

Die deutschen Hochschulen stehen – wohl nicht ganz zu Unrecht – im Ruf der Reformunfähigkeit. Das Beharren auf Traditionellem, auf Ansätzen, die vor Jahrhunderten zwar avantgardistisch waren, aber nicht mehr heutigen Erfordernissen entsprechen, blockierte in den letzten Jahrzehnten eine Modernisierung. Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung blieben nicht zuletzt auch aus diesem Grund an den meisten Hochschulen ungeliebte Stiefkinder. Doch in jüngster Vergangenheit kam Bewegung in die Szene – nicht nur durch Reduzierung der staatlichen Finanzausstattungen! Vielmehr erzwingt der anvisierte europäische Hochschulraum, die Fortsetzung des „Bologna-Prozesses“, die damit verbundene zunehmende Internationalisierung von Hochschulbildung Veränderungen. Die stark gestiegene Anzahl gestufter Studiengänge, die beginnende Modularisierung und nun auch die Aktivitäten zur Entwicklung international kompatibler Leistungspunktsysteme sprechen dafür, dass sich der Mythos der Reformunfähigkeit überlebt hat. Internationalisierung von Hochschulbildung verlangt auch eine höhere internationale Mobilität der Studierenden. Die Einführung von Leistungspunktsystemen als vergleichbarer Währung stellt dafür eine neue Grundlage dar. Dabei bedarf es solcher Leistungspunktsysteme, die auch außerhalb der Hochschulen informell und formell erworbene, akademisch relevante Kompetenzen berücksichtigen. Damit könnte es gelingen, dass auch deutsche Hochschulen endlich Konzepte lebenslangen Lernens aufgreifen und verwirklichen.

Der Verweis auf lebenslanges Lernen fehlt wohl in kaum einer mit Bildung befassten Grundsatzerklärung. Der Begriff wird als Synonym für zeitgemäßes Denken bemüht, ohne dass seine umfassende Bedeutung tatsächlich immer bekannt ist, geschweige denn umgesetzt wird. Das gilt in ganz besonderem Maße für die Universitäten, an denen das Gesamtkonzept des lebenslangen

Lernens noch weitgehend unbekannt ist (*Lischka, 2000*). Selbst in der Literatur zeigt sich ein relativ unscharfes Verständnis. Teilweise dominiert die personenzentrierte Sicht auf die gesamte Lebensspanne als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse, die die spezifischen Bedarfe der unterschiedlichen Individuen in den jeweiligen Lebensphasen betont (*Brödel, 1998*). Lebenslanges Lernen reduziert sich aber nicht nur auf die Lebensspannen, sondern meint in diesem Zusammenhang vor allem die Befähigung zu selbständigem, selbstgesteuertem, kompetenzentwickelndem Lernen (*Dohmen 1996*). Dabei wird der Begriff lebenslanges Lernen teilweise synonym, teilweise in Konkurrenz zu lebensbegleitendem Lernen gesehen.

Übrigens, im Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996 erfolgte eine Rückbesinnung auf Positionen, die die UNESCO bereits 1973 dokumentiert hatte. Sie gelten noch immer als wichtigste internationale Bildungsreformangebote der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts – fanden allerdings in Deutschland nicht die gleiche Beachtung wie in vielen anderen Ländern (*Dohmen, 1996*). So ist es speziell an den Hochschulen, zunächst noch immer erforderlich, überhaupt erst das Konzept des lebenslangen Lernens in seiner Gesamtheit aufzugreifen. Dazu zählt u. a., dass lebensweltbezogenes Lernen einen wesentlich größeren Stellenwert hat, als das bislang der Fall ist. Das ist verbunden mit

- einer stärker problem- als fachorientierte Ausrichtung des Studiums,
- der Nutzung von außeruniversitären Erfahrungen der Studierenden,
- einer Aufgliederung der Studieninhalte in einzeln zertifizierbare Module,
- der Förderung des selbständigen Suchens und Lernens,

- flexibleren Studienzugangs-, Unterbrechungs- und Abschlussmöglichkeiten,
- der Auflösung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium, Voll- und Teilstudium, formalem und informellem Lernen u. a. m.

Die Umsetzung wird teilweise begonnen, wie die Aufgliederung der Studieninhalte in einzelne, zertifizierbare Module in Verbindung mit der Einführung gestufter Studienabschlüsse. Lebenslanges Lernen bedeutet aber auch, ein Hochschulstudium als individuelle Weiterbildung in Fortsetzung unterschiedlicher Bildungsbiographien zu verstehen, die Hochschulzugangsmöglichkeiten für „Nichtabiturienten“ zu erweitern und die bereits vorhandenen Kompetenzen anzurechnen. Das meint auch die weitere Öffnung des Hochschulzugangs für Nichtabiturienten und damit die Erhöhung der Zugangszahlen. Zwar stieg der Anteil der Studierenden in Deutschland allein innerhalb der letzten Jahrzehnte von einem Zwanzigstel eines Altersjahrgangs auf annähernd ein Drittel an – erreicht damit allerdings nicht die Raten anderer entwickelter Industrieländer. Das steht vor allem im Zusammenhang mit dem qualitativ und quantitativ hochentwickelten System der beruflichen Bildung, das andere Länder in dieser Ausprägung nur teilweise vorweisen. Und trotzdem zeigt gerade die Verbindung von beruflicher, allgemeiner schulischer sowie hochschulischer Bildung bedeutende Lücken, deren Schließung ein mehr als nur wünschenswerter Nebeneffekt der beabsichtigten Creditierung an der Schwelle zu den Hochschulen wäre.

Wenn auch das deutsche Berufsbildungssystem mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit national und international hoch anerkannt ist, aus seiner quantitativen Dimension in Verbindung mit der entwickelten beruflichen Fort- und Weiterbildung u. a. auch der geringere Anteil von Hochschulabsolventen gegenüber anderen Ländern resultiert – so blieb beruflicher Bildung doch die Akzeptanz als Bildung bis in die Gegenwart eher versagt. Der Begriff Bildung wird auch jetzt noch teilweise dem Begriff Ausbildung konträr gegenüber gestellt - ohne die gegenseitigen Beziehungen und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Damit wird ein Missverständnis deutlich. Bildung wird nicht immer in seiner Beziehung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung gesehen. Aber allgemeine Bildung als induktiver Schluss aus speziellen Erkenntniszusammenhängen basiert immer auch auf spezieller Bildung; berufliche Bildung ist aber spezielle Bildung. Oder deduktiv verstanden beinhaltet Spezialbildung, also beruf-

liche Bildung, eine besondere Variante von allgemeiner Bildung. Bei einer solchen Sicht stehen sich Bildung und Ausbildung nicht konträr gegenüber, sondern haben einen gemeinsamen Kern. Und dieses Verhältnis begründet auch, dass die Anerkennung beruflicher Kompetenzen für den Zugang zu Hochschulbildung und ihre Anrechnung als Studienleistung nicht nur eine bildungspolitische Fiktion ist, sondern einer sachlichen Logik folgt.

Und doch ist dieses Thema mit bildungspolitischen Forderungen unterschiedlicher Interessengruppen einerseits überhaupt erst thematisiert, andererseits aber auch überfrachtet worden. Insbesondere ab den siebziger Jahren rückten Forderungen nach mehr Chancengleichheit, nach Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene in das bildungspolitische Blickfeld. In den neunziger Jahren bekannten sich Arbeitgebervertreter unter der Chiffre der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu den Optionen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Wenn auch die Interessenlagen unterschiedlich waren, einzelne Überhöhungen der Praxis nicht stand hielten, so sind doch heute in fast allen Bundesländern Wege zum Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten fest etabliert. Allerdings rekrutieren sich – entgegen einzelner Hoffnungen versus Befürchtungen – noch immer weniger als 1 Prozent aller Studierenden über diese Wege. Ungeachtet dessen liefern die differenzierten Mechanismen der Zulassung und Anerkennung für die Frage der Creditierung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen interessante Erfahrungen. Sie sind von besonderem Gewicht, weil sich durchweg bestätigte, dass diese Studierenden ihr Studium ebenso erfolgreich bewältigen wie ihre Kommilitonen mit der klassischen Hochschulreife, teilweise sogar motivierter und zielorientierter sind.

Aus diesen Erfahrungen heraus stellt sich die Frage, in welcher Weise die außerhalb der klassischen Wege zur Hochschule nonformal und informell erworbenen Kompetenzen in breiterem Umfang als bislang den Zugang an die Hochschulen öffnen und für das Studium angerechnet werden können. Diesem Anliegen widmete sich unsere Untersuchung. Ziel war es, bereits vorhandene Ansätze und Modelle zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen sowohl in der beruflichen Weiterbildung als auch in der Hochschulbildung zu identifizieren und zu analysieren. Bei beiden Bereichen lag ein spezieller Fokus auf der Frage nach Möglichkeiten der Integration in ein Credit-System. Die Recherche bezog sich auf den nationalen und den internationalen, besonders den europäischen Raum.

1. APEL-Verfahren – Instrumente zur Umsetzung lebenslangen Lernens

Korrespondierend mit dichotomen Perspektiven auf lebenslanges Lernen als Persönlichkeitsentwicklung bzw. ökonomische Notwendigkeit wird in der Praxis zwischen formativen und summativen Verfahren – Instrumenten zur Umsetzung lebenslangen Lernens – unterschieden. Formative Verfahren betonen die Selbstreflexion und Planung des Lernwegs durch die Lernenden. Summative Verfahren hingegen zielen auf die Prüfung von Kompetenzen und Wissen.

Generell lassen sich zwei Herangehensweisen an die Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen unterscheiden: Systematische, explizite Ansätze und informelle, auf Einzelfallprüfung ausgerichtete Ansätze. Die systematischen Ansätze finden sich in der internationalen Literatur häufig unter dem Terminus APEL wieder: *Assessment of Prior and Experiential Learning*. Hinter diesem Terminus verbergen sich die unterschiedlichsten Praxen, die sich aber grob unterteilen lassen in APEL für den Hochschulzugang (*APEL for access*) und APEL für die Zuerkennung von Kreditpunkten (*APEL for credit*) und damit für die Studieneinstufung. Teilweise wird APEL auch als *Accreditation of Prior and Experiential Learning* verstanden. Mit der unterschiedlichen Begriffsbelegung korrespondieren auch die verschiedenen Zwecke lebenslangen Lernens. Die stärker ökonomisch geprägten Herangehensweisen betonen die Kreditierung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf Persönlichkeitsentwicklung orientierten Ansätze dagegen die Feststellung und damit verbundene Selbstreflexion. Die unterschiedlichen Logiken haben auch praktische Bedeutung für die Wahl der Instrumente. Für einen formativen Ansatz, bei dem es mehr um *assessment* geht, werden eher Portfolios genutzt. Bei einem summativen Ansatz, bei dem es mehr um *accreditation* geht, greift man eher auf Prüfungen zurück.

2. APEL-Verfahren im Hochschulbereich

Eine Reihe europäischer Studien befassen sich mit APEL-Verfahren im Hochschulbereich. Diese konzentrieren sich teilweise auf die Erhebung des Status Quo, teilweise auf die Abstimmung u. a. von APEL-Verfahren im europäischen Bildungsraum. Gemeinsam ist ihnen, dass sie für die Frage von APEL und Credits die Notwendigkeit einer (auch) qualitativen Beschreibung von Credits betonen.

Für den Hochschulzugang in Deutschland spielen informell und non-formal erworbene Kompetenzen in zweierlei Hinsicht eine Rolle: sie ermöglichen den Zugang für Personen, die die ansonsten notwendigen formalen Bildungsabschlüsse nicht vorweisen können, und/oder dienen bei vorliegender Hochschulzugangsberechtigung der Anrechnung von Lernleistungen, die schon außerhalb der Hochschule erbracht wurden:

- Allgemeiner Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte: Solche Möglichkeiten sind mit einer Ausnahme in allen Landeshochschulgesetzen geregelt.
- Probestudium: Diese Möglichkeit besteht in fünf Bundesländern, teilweise kann ein Probesemester vor der Einstufungsprüfung belegt werden. Die vorläufige Immatrikulation gilt zwei bis vier Semester.
- Feststellungsprüfung: Die Prüfung setzt sich in der Regel aus verschiedenen Teilen zusammen, die auf das Studienfach bezogen sind.
- Beratungsgespräche: Sie sind Basis für die Zulassung in Hamburg und Schleswig-Holstein. Die Bewerbung, die dem Gespräch vorangeht, beinhaltet einen schriftlichen Bericht über beruflichen Werdegang, Kompetenzen und Erfahrungen.
- Anrechnung auf den Notendurchschnitt: Hier werden außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf den Notendurchschnitt angerechnet, in der Regel zusätzlich zur erforderlichen Hochschulzugangsberechtigung.

Für den Hochschulzugang spielen aber Credits im Rahmen der Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten noch keine Rolle.

Für die Einstufung im Studium bestehen folgende Verfahren:

- Anerkennung von beruflicher Bildung für Praxissemester: das stellt das üblichste bzw. weitest verbreitete Verfahren zur Anerkennung für die Einstufung dar.
- Anerkennung von beruflicher Bildung für propädeutische Lehrveranstaltungen: dies wurde insbesondere für die Wirtschaftswissenschaften berichtet.
- Kooperation Fachschulen – Hochschulen: Durchlässigkeit von Fachschulen, vor allem im

medizinischen Bereich, zur Hochschule. Zur Erlangung eines B.A. werden beispielsweise drei bis vier Semester bei vorhergehender Ausbildung anerkannt.

- Einstufungsprüfung mit der (theoretischen) Möglichkeit der Kreditpunktvergabe: ein Instrument, das die Anerkennung und Feststellung von außerhalb des Hochschulwesens erlangten Fähigkeiten und Kenntnissen ermöglicht. In der Praxis sind die Einstufungsprüfungen nach unseren Informationen aber nirgendwo an Credit-Systeme gebunden, allerdings wäre dies theoretisch möglich.

Neben den benannten Verfahren spielen Einzelfallprüfungen an deutschen Hochschulen eine eminent wichtige Rolle. Auch die übliche Praxis der Anerkennung von beruflicher Tätigkeit oder Ausbildung für Praktika unterliegt häufig der Einzelfallprüfung.

3. Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in der beruflichen Weiterbildung

Das deutsche duale System der Berufsausbildung kennt für den Bereich der beruflichen Erstausbildung kaum Anerkennungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen. Im Unterschied dazu und damit auch anders als im Hochschulbereich existieren für die berufliche Weiterbildung jedoch eine Reihe von diesbezüglichen Initiativen und Pilotprojekten. Sie richten sich an sehr unterschiedliche Zielgruppen und sind in verschiedenen thematischen und institutionellen Kontexten situiert.

Für die Feststellung von informell und non-formal erlangten Kompetenzen besteht in der beruflichen Weiterbildung eine Vielfalt von methodischen Herangehensweisen. Sie lassen sich in zwei grundsätzlich unterscheidbaren Instrumenten bündeln:

- Portfolios, also die Sammlung von (wie auch immer gearteten) schriftlichen Nachweisen von Lernleistungen und Kompetenzen
- Prüfungen, also die direkte Feststellung vorhandener Kompetenzen und vorhandenen Wissens.

Die Portfoliomethode wird in unterschiedlichen Ausprägungen bereits in verschiedenen Ländern angewandt, so dass dazu auch nutzbare Erfahrungen vorliegen. Bewährt hat sich insbesondere die Kopplung des Portfolios mit dessen Verteidigung. Teil des Instrumen-

tes ist damit in den meisten Fällen nicht nur das Sammeln und Erstellen von schriftlichen Belegen, sondern auch die Reflexion des/der Kandidaten/innen über die eigene Lernbiographie.

Prüfungen sind in der beruflichen Weiterbildung dagegen in der Regel „Prüfungen am Arbeitsplatz“, entweder die „wirkliche“ Prüfung oder die Simulierung des Arbeitsplatzes in einer Prüfungsinstitution. Beides ist jedoch mit hohem Aufwand verbunden. Eine weitere Form sind Tests, die vornehmlich Wissen abfragen, beispielsweise in einem Multiple-choice Design. Beide Instrumente erscheinen für eine Creditierung im Rahmen der Anerkennung geeignet. Tatsächlich erfolgt die Akkreditierung von Lernleistungen im Sinne eines Credit-Systems mit Akkumulations- und Transferfunktion bisher jedoch nur selten, bekannt ist ein Projekt im Bereich der IT-Weiterbildung.

4. Anregungen für die Implementierung von APEL-Verfahren an deutschen Hochschulen

Da in Deutschland die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in der beruflichen Weiterbildung viel weiter entwickelt ist als im Hochschulbereich, mag es naheliegen, dass sich für die Hochschulen Modelle übernehmen lassen. Allerdings schätzen wir die Übernahmemöglichkeiten als eher gering ein, da auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung kaum systematische Ansätze bestehen. Jedoch ist die Entwicklung eines nationalen Portfolioinstrument, das derzeit in die Pilotphase geht, zu beobachten. In Bezug auf Credit-Systeme werden gegenwärtig dagegen eher Konzepte aus den Hochschulen in den Bereich der beruflichen Bildung exportiert.

Die Implementierung von APEL-Verfahren im Hochschulbereich sollten sich an folgenden, allgemein gefassten Anregungen orientieren und beachten,

- dass APEL-Verfahren politischer und institutioneller Unterstützung bedürfen,
- dass die Hochschulen die vorhandenen Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung ausschöpfen sollten, sich die notwendige Akzeptanz von APEL-Verfahren u. a. durch Anknüpfung an bereits genutzte Verfahren erreichen lässt, die Bestimmung der Verfahren und der *learning outcomes* bei den Fächern und nicht bei den Hochschulen liegen sollte,

- dass das Anknüpfen an die Stärke der Einzelfallprüfung zu empfehlen ist.

Konkreter lassen sich drei Szenarien vorschlagen, in denen je eine unterschiedliche Gewichtung der Instrumente vorgenommen wird.

- Szenario 1: reiner Portfolioansatz. Ein Vorteil des reinen Portfolioverfahrens mit anschließendem Beratungsgespräch liegt darin, dass die Hochschule den Grad der Formalisierung des Verfahrens selbst wählen kann.
- Szenario 2: kombinierter Portfolio-/Prüfungsansatz. Der Vorteil liegt darin, dass sich hier formative und summative Aspekte verbinden lassen. Die eher summativ orientierte Feststellung von Fähigkeiten und Wissen ermöglicht die Anerkennung und Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen. Nachteilig ist der erhöhte Aufwand durch die Prüfungen.
- Szenario 3: reiner Prüfungsansatz. Vorteile bestehen darin, dass das Verfahren relativ formalisiert ablaufen kann, nur aktuell belegbares Wissen und Können festgestellt und angerechnet wird. Nachteilig könnte die rein summative Ausrichtung sein, die dem Grundgedanken lebenslangen Lernens nicht entspricht. Der Verschiedenartigkeit von Kompetenzen kann so nur sehr bedingt Rechnung getragen werden.

Die Verbindung von Credit-Systemen mit der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten bietet ein Feld von Möglichkeiten für die weitere Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Umsetzung lebenslangen Lernens. Sie entspricht in ihrem Anliegen der Empfehlung, die BMBF, HRK und KMK jüngst zur Anrechnung der Berufsausbildung auf das Hochschulstudium nach dem ECTS-System (*HRK/BMBF 2003*) gaben – ein längst überfälliger Schritt im Sinne lebenslangen Lernens, aber auch im Sinne eines reformierten Verständnisses von Bildung und Ausbildung, von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Verfasserinnen:

Dr. Irene Lischka

Dr. Kati Hannken-Illjes

Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung e.V.

an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
lischka@hof.uni-halle.de

Literatur

Adam, S./ Gehmlich, V. (ohne Jahr). „*ECTS extension feasibility project*“. Report for the European Commission, <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsrp.pdf>

HRK/BMBF (2003): „*Berufsausbildung soll auf das Hochschulstudium angerechnet werden.*“ Pressemitteilung 202/03 vom 04. Nov. 2003, Bonn

Brödel, R. (Hrsg.) (1998): „*Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Grundlagen der Weiterbildung*“, Neuwied.

Dohmen, G. (1996): „*Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*“. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn.

Hannken-Illjes, K./ Lischka, I. (i. Dr.): „*Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive.*“

Lischka, I. (2000): „*Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung*“. Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Arbeitsberichte 5/2000.

Transfine (2002): Interim report to the European Commission on Phase 1 of the project
www.transfine.net

Tuning (2002): „*Tuning Educational Structures in Europe.*“ Closing Conference. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Conference-Booklet.pdf>

Work Based Learning – Ein neues Konzept des lebensbegleitenden Lernens

MARGRET SCHERMUTZKI /
REINHARD SCHMIDT *

Das europäische Projekt „Developing European Work Based Learning Approaches and Methods“

2. Besteht ein gesellschaftlicher Bedarf an Work Based Learning?

1. Was ist Work Based Learning?

Im englischen Sprachraum entsteht *Work Based Learning* schon früh in der Nachkriegszeit als ein Modell der beruflichen Ausbildung, das im Gegensatz zur rein schulischen Ausbildung die im Betrieb durch praktische Arbeitserfahrung erworbenen Fähigkeiten mit einbezieht. Die Verbreitung eines solchen Modells findet lange Zeit im Rahmen des sog. *vocational education and training* statt, und erst Ende der 80er Jahre werden Versuche unternommen, das Konzept des „Lernens am Arbeitsplatz“ einerseits mit der Anerkennung der durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen (APEL) zu verbinden und andererseits auf den Erwerb von Hochschulqualifikationen auszurichten. In diesem spezifischen Sinn werden unter dem Begriff *Work Based Learning* dann im angelsächsischen Bildungswesen alle diejenigen Erfahrungen, Versuche und Praktiken zusammengefasst, bei denen das durch Berufserfahrung vermittelte Lernen und die durch gezielte berufliche Tätigkeit am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen in ein Hochschulstudium integriert sind. Wir beziehen uns im Folgenden auf die letztere Ausprägung des Begriffs.

Menschen *verwenden* nicht nur bei ihrer beruflichen Tätigkeit bereits erworbene Kompetenzen, sondern *erwerben* auch bei bewusster Ausübung eines Berufs Kompetenzen an ihrem Arbeitsplatz. Diese akademisch anzuerkennen und auf ein Studienziel hin auszurichten ist Aufgabe des *Work Based Learning* Prozesses.¹

Im Rahmen der Bemühungen um die Schaffung eines europäischen Bildungsraums und die Erneuerung des Bildungsangebots an den Hochschulen kann *Work Based Learning* einen diffus in Europa anzutreffenden Bedarf an einem Modell des lebensbegleitenden, die Hochschule mit einbeziehenden Lernens decken. Ein solcher Bedarf besteht heute zunehmend aus drei wesentlichen Gründen, die die komplexe Stellung des Individuums in seiner Beziehung zur Welt der Arbeit einerseits und zum Bereich der Ausbildung andererseits kennzeichnen.

Zum einen besteht in Europa ein Bedarf an Bildungswegen, die eine regelmäßige Kompetenzauffrischung als Folge des technologischen und organisatorischen Wandels ermöglichen. *Work Based Learning* erleichtert es Berufstätigen, an die Hochschulen zurückzukehren, um dort ihre Qualifikation auf den neuesten Stand zu bringen und zugleich den ihr entsprechenden Abgang zu erwerben.

In der betrieblichen Praxis besteht ein Bedarf an Ansätzen und Verfahren, die Lernprozesse *innerhalb* von Organisationen fördern. Durch *Work Based Learning* werden solche Prozesse gezielt geplant und verwirklicht, was die Leistungen am Arbeitsplatz verbessert und zur Entfaltung einer Kultur der „Lernorganisationen“ (*learning organisations*) beiträgt.

Auf individueller Ebene besteht schließlich im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens ein Bedarf an Lehrangeboten, die auf der Anerkennung früherer Lernerfahrungen (insbesondere solcher nicht formaler und informeller Art), sowie der durch sie erworbenen Kompetenzen aufbauen. Die im WBL-Ansatz verankerte

Anerkennungskomponente bietet erwachsenen Lernenden genau diese Möglichkeit, früher erworbene Kompetenzen zweckorientiert zu verwerten.

3. Wie funktioniert *Work Based Learning*?

Durch *Work Based Learning* erhalten insbesondere erfahrene Berufstätige und unterprivilegierte Erwerbstätige die Möglichkeit, akademische Anerkennung für ihre Berufserfahrung zu erlangen, ohne ihren Arbeitsplatz zu verlassen. Gemeinsam mit Arbeitnehmer und Arbeitgeber entwirft die Hochschule das individuelle Lernprojekt und legt die angestrebten Lernziele, das Curriculum und die zu erbringenden Studienleistungen fest, wobei einerseits im Rahmen des lebenslangen Lernens schon erworbene Kompetenzen bewertet und anerkannt werden, damit sie als Ansatzpunkt für den Erwerb einer akademischen Qualifikation dienen können, und andererseits eine bestimmte, tatsächliche Arbeitsfunktion, eine bestimmte Arbeitsumgebung sowie tatsächliche Unternehmensziele den Mittelpunkt der akademischen Ausbildung bilden. Das durch Arbeitserfahrung gewonnene Wissen und die dabei entwickelten Fähigkeiten und Werte werden durch spezielle Verfahren und Einrichtungen (etwa: individuelle Betreuung), die das Lernen am, durch den und für den Arbeitsplatz ermöglichen, zum Erreichen der festgelegten Ausbildungsziele eingesetzt. Dadurch kommt *Work Based Learning* auf einzigartige Weise sowohl dem einzelnen Arbeitnehmer als auch dem Arbeitgeber bzw. Unternehmen zugute und stellt eine zeitgerechte Methode dar, durch die Integration des Lernens am Arbeitsplatz auf Hochschulniveau den Anspruch und die Erwartungen des Einzelnen auf Weiterbildung mit den Anforderungen des gesellschaftlichen und technologischen Wandels zu verknüpfen.

4. An wen wendet sich *Work Based Learning*?

Die Einrichtung von Studiengängen, die den am Arbeitsplatz erfolgenden Lernprozess integrieren, zielt darauf ab, das Anliegen derjenigen Erwachsenen zu erfüllen, die aus verschiedenen Gründen an den Praktiken des lebensbegleitenden Lernens teilnehmen wollen. Berufstätige erwachsene Lernende mit starker beruflicher und persönlicher Motivation, für die eine Unterbrechung der Berufstätigkeit unmöglich ist, stellen demnach die hauptsächliche Gesellschaftsgruppe dar, für die ein Lehrangebot in *Work Based Learning*

einen Anreiz darstellt. Für sie bietet sich *WBL* als eine attraktive Alternative zum traditionellen Abendstudium oder zum Fernstudium an.

Darüber hinaus schafft *Work Based Learning* eine Perspektive der Weiterbildung auf Hochschulniveau für alle diejenigen berufstätigen Erwachsenen, die zwar eine langjährige, qualifizierte Berufserfahrung besitzen und eine den durch sie erworbenen Kompetenzen entsprechende betriebliche Verantwortung vorweisen können, andererseits aber nicht die formellen Voraussetzungen für einen Hochschulzugang mit sich bringen. Durch die in der Aufnahmephase stattfindende Kompetenzenbilanz ist eine individuelle Einstufung der Lernerin bzw. des Lerners auch in Ermangelung der formellen Aufnahmeberechtigung ausdrücklich eingeplant.

Das Angebot einer arbeitsplatzorientierten Ausbildung gilt schließlich auch für sozial benachteiligte Erwachsene, die durch gesellschaftliche Barrieren wie Geschlecht, Alter, Ethnizität, soziale Stellung usw. vom traditionellen Studium ausgeschlossen sind. Verbindet sich *WBL* mit Initiativen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Seiten der öffentlichen Hand, so eröffnet es solchen Menschen die Möglichkeit, ausgehend von ihrer Berufs- und Lebenserfahrung die Entfaltung ihrer persönlichen und beruflichen Fähigkeiten zu fördern und dadurch ihren sozialen Status zu verbessern.

Aus der Sicht der öffentlichen und privaten Einrichtungen der Arbeitswelt, die als Partner an *WBL*-Modellen teilnehmen, besteht der interne Gewinn darin, dass die im individuellen Lernprozess angewandten Verfahren des Erkenntnisgewinns und die Verwandlung des im Arbeitsprozess angelegten impliziten Wissens in explizites Wissen des Arbeitnehmers eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz und erhöhte betriebliche Wettbewerbsfähigkeit mit sich bringen.

Die Entwicklung und Durchführung von *WBL*-Studiengängen liegt schließlich auch im Interesse der Hochschulen selbst, da sie durch die im *WBL*-Modell verankerte systematische Verbindung zur Arbeitswelt eine gezieltere Entwicklung der Hochschuldidaktik betreiben und zugleich ihrer gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Aufgabe dadurch besser gewachsen sind, dass sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für das individuelle Bedürfnis nach Weiterbildung sowie für den Bedarf an Ausbildung bei Organisationen praktizieren.

5. Das Projekt „Developing European Work Based Learning Approaches and Methods“ (DEWBLAM)²

Vor diesem Hintergrund hat die Europäische Kommission im Rahmen des SOKRATES-Programms das Projekt „Developing European *Work Based Learning Approaches and Methods*“ bewilligt. Das im Zeichen der Aktion GRUNDTVIG zugunsten des *Lifelong Learning* geförderte und im Oktober 2003 angelaufene Projekt setzt sich das Ziel, einen europäischen Ansatz und Rahmen bei der Entwicklung von Hochschulstudiengängen, in die das durch Berufserfahrung vermittelte Lernen integriert ist, zu entwickeln.

Das Projekt geht von der oben skizzierten Bedarfslage bezüglich innovativer Hochschulstudienangebote für erwachsene Lernende aus übernimmt zwei dem *Work Based Learning*-Konzept eigene Grundannahmen, und zwar:

- erstens, dass Arbeit im Sinne von gezielter, qualifizierter beruflicher Tätigkeit ein Lernprozess ist, bei dem sowohl fachliche als auch fächerübergreifende Kompetenzen erworben werden;
- zweitens, dass die Ergebnisse solchen Lernens unter bestimmten Bedingungen vergleichbar, oder unter Umständen sogar gleichwertig sind mit Kenntnissen und Kompetenzen, die durch traditionelle Lernverfahren erworben werden; dass solche Lernergebnisse folglich in einem zu definierenden Ausmaß anrechenbar sind im Hinblick auf einen Hochschulabschluss.

Dazu muss allerdings in der europäischen Perspektive eine weitere Annahme treten: Der Versuch, ein für Europa gültiges Modell oder Rahmenwerk für *Work Based Learning* zu entwickeln, kann nicht daran vorbeigehen, dass die gesellschaftlichen, bildungspolitischen, organisatorischen, historischen, institutionellen Verhältnisse, innerhalb deren Lernprozesse stattfinden und *WBL*-Ansätze eingeführt werden können, in den einzelnen Staaten der EU unterschiedlich sind. Dieser Differenziertheit soll die Entwicklung eines europäischen Ansatzes für *Work Based Learning* Rechnung tragen, indem gezielt bestehende Ansätze und Erfahrungen auf dem Gebiet des „Lernens am Arbeitsplatz“ aufgearbeitet werden. Der Rückgriff auf insbesondere in Großbritannien und Frankreich gesammelte Erfahrungen mit Formen der Anerkennung früherer Studienleistungen und des Lernens am Arbeitsplatz versteht sich demnach in keiner Weise als Übernahme schon vorhandener

Modelle, sondern als Entwurf und Erprobung eines länderübergreifenden Rahmenwerks unter Einbeziehung aller relevanten Anregungen, unter anderem aus anderen europäischen Projekten (TRANSFINE, TUNING, usw.), zu denen ein Synergiebezug geknüpft werden kann.

6. Projektpartner

Mit der Durchführung des Projekts ist eine Partnerschaft universitärer und nicht-universitärer Institutionen bzw. Organisationen beauftragt, das durch das italienische Konsortium E-FORM mit Sitz in Florenz und Rom koordiniert wird.

Das 2001 auf Initiative der Universität Florenz gegründete Konsortium E-Form ist ein Zusammenschluss von 12 Universitäten, die alle (außer Florenz) in Süditalien angesiedelt sind, sowie verschiedenen öffentlichen Einrichtungen, privaten Organisationen und Bildungsagenturen, mit dem Ziel, innovative Bildungswege für Erwachsene auf Hochschulebene zu schaffen, die zur Reduzierung der Kompetenzdefizite (*skills shortage*) in der New Economy beitragen und die Berufsaussichten für arbeitlose Akademiker verbessern können.

Bei der Auswahl der Projektpartner wurde darauf geachtet, dass einerseits die wesentlichen inhaltlichen Aspekte des Projekts – Anerkennung von erfahrungsgestützten Kompetenzen, Durchführung von Ansätzen des Lernens am Arbeitsplatz, Weiterbildung für Erwachsene auf Hochschulebene, Anwendung und Weiterentwicklung des europäischen *Credit Transfer Systems*, Teilnahme an relevanten europäischen Projekten zur Hochschul- und Erwachsenenbildung – durch spezifische Erfahrungen vertreten sind, und dass andererseits neben den im Ausbildungssektor angesiedelten Kompetenzen auch die Belange der Arbeitswelt und der Sozialpartner in die Projektaktivitäten einfließen. Um zumindest andeutungsweise die großen Kulturkreise Europas abzudecken, wurde je eine Hochschuleinrichtung aus acht europäischen Ländern aufgenommen.

Dem Kreis der Projektpartner im engen Sinn gehören demnach an: Consorzio E-Form (Florenz und Rom); Bildungsagentur des Unternehmerverbands *Co.Se.F.I.* (Florenz); Fachhochschule Aachen; Arbeitsamt Aachen; *Centre for continuing education* der Åbo Akademi; *Centro de formación continua* der Universidad de Granada; Université des Sciences et Technologies (Lille); Katholieke Hogeschool (Lim-

burg); Bildungsagentur *VIA* (Diepenbeek); Middlesex University (London); Bildungsagentur *Quantum Learning Partnership* (London); Karls-Universität zu Prag.

Da die angemessene Entwicklung eines europäischen *WBL*-Ansatzes sicherlich auf den Beitrag eines weiteren Kreises von Organisationen und Institutionen angewiesen ist, wird einerseits schon im ersten Projektjahr eine virtuelle „*WBL- Internet Community*“ eingerichtet werden, und zum anderen ein sog. *outer circle* von Partnerinstitutionen geschaffen werden, die ein gezieltes Interesse an den zu erwartenden Ergebnissen haben und bereit sind, als externe Partner an deren Ausarbeitung mitzuwirken.

6. Relevante Vorerfahrungen

Die von zwei der Projektpartner gesammelten langjährigen Erfahrungen mit der Einrichtung von Studiengängen, die das Lernen am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt stellen, bilden den entscheidenden Anstoß und Bezugspunkt für das Projekt *DEWBLAM*.

Die Londoner **Middlesex University** betreibt seit nunmehr zehn Jahren Studiengänge auf Bachelor-, Master- und PhD-Niveau, die nach einem selbstentwickelten Modells von *WBL* konzipiert sind. Auf- und Ausbau des *WBL*-Lehrangebots besorgen das *National Centre for Work Based Learning Partnerships* (NCWBLP), das Partnerschaften auf regionaler, nationaler, internationaler Ebene mit öffentlichen Einrichtungen (etwa Kommunalverwaltungen), Privatunternehmen (von mittelständischen Betrieben bis zu multinationalen Konzernen), Non-Profit-Organisationen schafft, auf Grund deren flexible Studienprogramme eingerichtet werden („*customisation*“), um den Bedürfnissen und Bildungserfahrungen des Einzelnen einerseits und andererseits dem Bedarf und den Anforderungen des Arbeitgebers Rechnung zu tragen.

Der Ansatz der Middlesex University ist gekennzeichnet durch die Ausarbeitung eines individuellen „Lernvertrags“ (*Learning Agreement*), der zwischen Hochschule, Lerner und Organisation, unter Betreuung durch einen pädagogischen und akademischen Tutor, abgestimmt wird und die zur Erlangung des Abschlusses zu erfüllenden Anforderungen festlegt. Dabei werden die Ergebnisse des auf nicht formale und informelle Weise geleisteten Lernens überprüft und anerkannt. Der Lernprozess selbst wickelt sich als gezielte, wissen-

schaftlich betreute Projekt- und Forschungsarbeit am Arbeitsplatz ab, wobei die Entfaltung von Eigenverantwortung eine wesentliche Lernerfahrung darstellt.

Neben ihrer Erfahrung mit Systemen und Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen, die durch früheres Lernen oder auf Erfahrung gestütztes Lernen (V.A.P. und V.A.E.) erworben wurden, bringt die **Université des Sciences et Technologies de Lille** die nunmehr konsolidierte Einrichtung des in enger Zusammenarbeit mit bedeutenden Industriekonzernen aus verschiedenen Bereichen – Danone, Michelin, Renault, EDF, Rhône-Poulenc – durchgeführten innovativen Studiengangs für „Ingenieure für die Nutzung von Produktionssystemen“ (*Ingénieurs d'exploitation des systèmes de production*) in das Projekt *DEWBLAM* ein. Es handelt sich dabei um ein Studienangebot, das sich an ausgewähltes technisches Personal mit langjähriger Berufserfahrung, meist in betrieblichen Führungspositionen, wendet. Die Analyse, Bewertung, Anerkennung der durch Berufserfahrung erworbenen oder durch Lebenserfahrung gewonnenen Kompetenzen erleichtert die Aufnahme von Bewerbern, die nicht selten die formalen Zugangsvoraussetzungen zu einem Hochschulstudium nicht erfüllen, und ermöglicht eine individuelle Anpassung der Lernpfade. Die in enger Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen ausgearbeiteten Studieninhalte werden in einem integrierten Lernprozess (*formation en alternance*) durch gezielte Projekte am Arbeitsplatz, Präsenzstudium und Fernstudium vermittelt, wobei die akademische und betriebliche Betreuung der Lernenden und die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung am Arbeitsplatz eine entscheidende Rolle spielen.

7. Angestrebte Ergebnisse

Im Verlauf der dreijährigen Projektarbeit soll es aufgrund der in den Partnerhochschulen durchgeführten Untersuchungen und Pilotversuche möglich sein, ein innovatives europäisches Rahmenkonzept für *WBL*-Abschlüsse zu entwerfen und innerhalb dieses Rahmens modularisierte, durch Kompetenzen und Kreditpunkte (ECTS) definierte *WBL*-Studiengänge zu konsolidieren. Angesichts der im europäischen Bildungsraum herrschenden Vielfalt der Ansätze geht es darum, für die im Projekt vertretenen nationalen Bildungssysteme konvergierende „europäische“ Modelle für die flexible Anerkennung und Zertifizierung der am Arbeitsplatz erzielten Ausbildung zu entwickeln und vor wechselnden europäischen Hintergründen umzusetzen.

Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass in den am Projekt teilnehmenden Partnerhochschulen in enger Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Einzelunternehmen und Sozialpartnern Pilot-Hochschulstudiengänge für *WBL* konzipiert und durchgeführt werden. Vorbedingung dafür ist die Entwicklung maßgeschneiderter Hochschulzugänge für bisher von der Hochschulbildung ausgeschlossene Erwachsene durch extensive Anerkennung früheren Lernens und des Lernens aus Erfahrung. Zu diesem Zweck wird einerseits die Anwendungsmöglichkeit bestehender Modelle wie die britische APL (*Accreditation of Prior Learning*) bzw. APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) und die französische VAP (*validation des acquis professionnels*) bzw. VAE (*validation des acquis de l'expérience*) auf *WBL* untersucht werden; andererseits wird erforscht werden, auf welche Weise und in welchem Ausmaß die Perspektive individualisierter Zugänge zum Hochschulstudium nationale und/oder lokale Bedingungen und Zwänge berücksichtigen muss.

Wie bereits erwähnt versteht sich DEWBLAM als Komponente einer in Europa stattfindenden dynamischen Interaktion mit dem Ziel der Konvergenz der nationalen Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang ist vorherzusehen, dass neue Erkenntnisse aus relevanten europäischen Projekten sowohl bei der Definition der Anerkennungsphase (Zugang) als auch bei der Strukturierung der Pilot-Studiengänge selbst integriert werden. Dies betrifft insbesondere: die Weiterentwicklung des ECTS in Richtung auf ein System der Akkumulation und des Transfers von Kreditpunkten; die Anwendung des ECTS auf den Bereich des lebensbegleitenden Lernens sowie auf informelle und nicht formale Lernprozesse (siehe etwa das Projekt TRANS.F.I.N.E.); die Ausarbeitung eines konvergierenden Modells für die Beschreibung von Studienleistungen mithilfe von Kompetenzen und Arbeitsbelastung im Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ und in dessen Folgeprojekt „Tuning 2“.

Angesichts der besonderen methodischen Anforderungen, die eine *WBL*-Ausbildung an Hochschulen und Betriebe stellt, wird das Projekt neue Modelle erproben, traditionelle Lehr- und Lernmethoden mit betreuter Projektarbeit am Arbeitsplatz und Verfahren des Fernstudiums zu verbinden („*blended learning*“).

Da die Betreuung der Lernerinnen und Lerner sowohl im akademischen Bereich als auch im beruflichen Umfeld ein entscheidendes Merkmal des *WBL*-Ansatzes darstellt und wegen der Spezifik des im *WBL* vor-

gehenden Lernprozesses besondere, vielfältige Anforderungen an das Betreuungspersonal stellt, zielt das Projekt schließlich darauf ab, angemessene Verfahren und Instrumente zur Ausbildung der in *WBL*-Studiengängen eingesetzten Lehrenden und Betreuer zu konzipieren und zu erproben.

8. Ausblick

Die im Projekt DEWBLAM kooperierenden Institutionen erhoffen sich, durch die zu erwartenden Ergebnisse einen Beitrag zur Innovation der Bildungswege im Bereich der Erwachsenenbildung auf Hochschulebene zu leisten.

Ob und in welchem Ausmaß es allerdings möglich sein wird, *Work Based Learning* an europäischen Hochschulen einzuführen, hängt nicht nur von nationalstaatlichen bildungspolitischen Voraussetzungen ab, sondern ist eng verknüpft mit der Schaffung begrifflicher Klarheit in Bezug auf mindestens zwei Problemkreise, die eine zentrale Bedeutung im *WBL*-Konzept haben.

Die zu schaffenden konzeptionellen Vorbedingungen betreffen einerseits die Erfassung von durch Berufs- und/oder Lebenserfahrung erbrachten Lernleistungen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. Weitgehend ungeklärt sind nämlich zur Zeit noch die Kriterien, nach denen früheres Lernen und Lernen aus Erfahrung qualitativ (kompetenzbezogen) und quantitativ (aufwandsbezogen) anerkannt werden kann: in welcher Weise ist das als Akkumulations- und Transfersystem entwickelte *European Credit Transfer System* (ECTS) in der Lage, auch die in nicht formalen und informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen hinsichtlich des Lernergebnisses (*learning outcome*) und hinsichtlich des dafür eingesetzten Lernaufwands, d. h. mithilfe von Kreditpunkten (*workload-based credits*) zu definieren? Eine solche Begriffsklärung und -entwicklung ist eine Vorbedingung der Integration des Lernens am Arbeitsplatz in die Hochschulbildung.

Eine zweite Vorbedingung besteht darin, glaubwürdig sowohl in Theorie als auch in Praxis nachzuweisen, dass berufliche Tätigkeit am Arbeitsplatz in einer Weise geleistet und gelenkt werden kann, dass sie einen gezielten Lernprozess einleitet, und dass sie darüber hinaus einen Erkenntnisgewinn vermittelt, der mit der Aneignung von Kompetenzen mittels traditioneller Lernverfahren der Hochschuldidaktik vergleichbar ist und demnach gegenüber entsprechenden, durch eta-

blierte akademische Verfahren des Wissenserwerbs erreichten Lernergebnissen als gleichwertig erachtet werden kann. Wenn man bedenkt, dass die Geschichte der europäischen Hochschuldidaktik zutiefst geprägt ist von der Vorstellung, dass die Aneignung akademischen Wissens gleichlautend ist mit theoriegestütztem, begriffsbezogenem Lernen, wird deutlich, dass der Anspruch der Gleichwertigkeit des empirischen, praxisorientierten Kompetenzerwerbs ein umfassendes Umdenken in Bezug auf vorherrschende Einstellungen beinhaltet, - ein sicher nicht unproblematischer Wandel, von dessen Gelingen andererseits der Erfolg des Projekts *DEWBLAM* wesentlich abhängt.

Aachen und Florenz, Dezember 2003

Verfasser/in:

Margret Schermutzki

Fachhochschule Aachen
International Faculty Office
schermutzki@fh-aachen.de

Prof. Dr. Reinhard Schmidt

Università di Firenze
Facoltà di Economia
schmidt@cce.unifi.it

* Die Autoren danken Alice Peters-Burns für Ihre Mitwirkung an der Erstellung des Beitrags.

¹ <http://www.scwbl.gcal.ac.uk/wbl.html>

² Es handelt sich um das im Rahmen der Aktion GRUNDTVIG des SOKRATES-Programms der EU finanzierte Projekt Nr. 110226-CP-1-2003-1-IT-GRUNDTVIG-G1.

Der Beitrag von Weiterbildungspässen zu einer gesellschaftlichen Anerkennung lebenslangen Lernens

RÜDIGER PREISSER

1. Unterschiedliche Steuerungslogiken der Bildungssysteme

Das Bildungs- und Ausbildungssystem in Deutschland zeichnet sich durch eine spezifische Steuerungslogik aus, die Input-Kriterien folgt. Ihr zufolge beruht die Vergabe von Zertifikaten auf staatlich überprüften Rahmenbedingungen des Lernens, wie der universellen Normierung der Lernwege durch Curricula, der professionellen Ausbildung des Lehrpersonals sowie der öffentlich-rechtlichen Gestaltung der Überprüfung der Lernerfolge. Die Vorteile einer solchen Steuerung liegen in der allgemeinen Verwendbarkeit der erzielten Lernergebnisse – der Qualifikationen – auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der Einheitlichkeit, Ganzheitlichkeit und Unteilbarkeit der Qualifikationsprofile, der Objektivität des Zertifizierungssystems und -niveaus in Form seiner Verlässlichkeit. Nachdem dieses als Qualifizierungssystem charakterisierbare Bildungssystem die gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen lange Zeit in quantitativ und qualitativ zufriedenstellender Weise bereitgestellt hatte, sind in jüngster Zeit allerdings einige Zweifel vor allem an der Qualität der im Schulbereich erzeugten Qualifikationen aufgetaucht. Im Hochschulbereich existieren solche Zweifel bereits seit langem und beziehen sich unter anderem auf die langen Studienzeiten, das hohe Alter der Absolventen sowie die hohen Abbruch- und unbefriedigend niedrigen Erfolgsquoten.

Dazu tritt nun auch Kritik an der Steuerungslogik selbst. Indem solche inputorientierten Steuerungssysteme nämlich durch gesetzliche „Konditionalprogramme“ (vgl. Luhmann 2000) eine genaue Kontrolle des Weges vorschreiben, der zum gewünschten Ziel führt und dadurch die gewünschten Verhaltensweisen der betroffenen Klientel – in diesem Fall der Lernenden – hervorrufen, tragen sie zwar zu einer Vereinheitlichung

der Lebenslaufmuster in Form von „Normalbiographien“ (Kohli 1989) bei. Diese Tendenz wird andererseits jedoch verschiedentlich als Form von Entindividualisierung kritisiert, die zu Entmündigung, Konsumhaltung und Mangel an Selbstverantwortung führe, weil dem Individuum die Möglichkeit und die Notwendigkeit zur Selbststeuerung abgenommen werde.

Im Gegensatz dazu herrscht in den outputorientierten Bildungssystemen zahlreicher europäischer Nachbarländer eine größere Ergebnisorientierung, Lernwegoffenheit und eine „weichere“ oder sogar fehlende curriculare Normierung vor, die sich unter anderem in einer größeren Heterogenität der Abschlussformen und -niveaus äußert. Der Akzent dieser outputorientierten Steuerungssysteme liegt vorwiegend auf den vom Individuum auf welchem Weg auch immer erreichten Lernergebnissen, die in Form von Kompetenzen definiert werden, so dass sie eher als Zertifizierungssysteme charakterisiert werden können. Ein wesentliches Instrument zur Sichtbarmachung von Kompetenzen bilden in diesen Ländern sog. „APEL“-Verfahren – *Accreditation of Prior Experiential Learning* –, in denen geeignete Nachweise und Belege zusammengestellt und zertifiziert werden. Sie sind unterteilt in Verfahren zur Identifizierung früher erworbener Kenntnisse in Form von Wissen und Fähigkeiten, mit denen ein Portfolio über die aktuellen persönlichen und beruflichen Kompetenzen einer Person erstellt wird, sowie in Verfahren zur Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen und einzelnen Lerneinheiten, die mit einem formalem Nachweis in Form von Zeugnissen zertifiziert werden. Diese Verfahren sind zwar sehr flexibel, können jedoch auf einer makrosozialen Ebene zur Heteronomisierung des Ausbildungssystems und der beruflichen Berechtigungen führen. Auf einer mikrosozialen Ebene bergen sie die Gefahr einer zu starken Individualisierung, da sie

mit einer größeren sozialen Selektivität verbunden sind, und erzeugen auf der Ebene der Individuen eine größere Diskontinuität und Instabilität in den Erwerbsbiographien mit den entsprechenden Folgen einer Fragmentierung ihrer Identität.

2. Entwicklung von Weiterbildungspässen in Deutschland

In den vergangenen Jahren sind auch in Deutschland zahlreiche Initiativen mit dem Ziel entstanden, Lernleistungen, Erfahrungen und Kompetenzen der Menschen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, sichtbar zu machen und damit zu einer größeren gesellschaftlichen Anerkennung zu verhelfen. Diese Initiativen und Aktivitäten wurden im Rahmen der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ systematisch untersucht, die als Verbundprojekt im BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ aus Mitteln des BMBF und des ESF finanziert und unter Beteiligung von elf Bundesländern unter der Federführung des Saarlandes durchgeführt wurde (vgl. Arnswald u.a. 2003). An der Studie beteiligt waren das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE/Bonn), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/Frankfurt am Main) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES/Hannover).

Für die Recherche wurde der Begriff „Weiterbildungspass“ als ein Instrument definiert, mit dem individuelle Aktivitäten des lebenslangen Lernens in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten erfasst werden können. Die systematische Recherche ergab, dass es in Deutschland zur Zeit 51 Vorhaben gibt, die individuelle Aktivitäten des lebenslangen Lernens in non-formalen und informellen Bildungskontexten zu erfassen versuchen. Wesentliche Merkmale dieser Weiterbildungspässe sind ihre starke Entwicklungsdynamik und ihre große Heterogenität und Fragmentiertheit, die dem noch jungen Entwicklungsstand geschuldet sind. So unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Reichweite, ihres regionalen Einzugsgebiets, der angesprochenen Zielgruppen, des Verwendungszwecks, ihres inhaltlichen Aufbaus, der Begleitstrukturen, des Vorhandenseins von Beratungsstrukturen, ihrer Verwertbarkeit sowie in grundlegenden methodischen Aspekten der Erfassung, Dokumentation und Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen.

2.1 Lernleistungen und Kompetenzen als Gegenstand von Weiterbildungspässen

Die Recherchen im Rahmen der durchgeführten Machbarkeitsstudie ergaben, dass in der Bildungspraxis eine erhebliche Unsicherheit darüber verbreitet ist, was unter Kompetenzen zu verstehen ist und in der Regel ein Alltagssprachlicher Kompetenzbegriff vorherrscht. Entsprechend ihrem Charakter als bottom-up-Initiativen liegt es allerdings nicht in den Möglichkeiten, aber auch nicht im Interesse der meisten Anbieter von Weiterbildungspässen, ihrer Arbeit wissenschaftlich begründete Konzepte von Kompetenz und deren systematischer Erfassung zugrunde zu legen.

Allerdings existieren Probleme, die sich begrifflich-kategorial auf das Konzept von Kompetenz – im Unterschied etwa zu Qualifikation – beziehen, auch im wissenschaftlichen Bereich. Bezugnehmend auf das Kompetenz-Performanz-Modell von Chomsky (1980) werden aus entwicklungspsychologischer Perspektive drei Dimensionen von Kompetenz unterschieden. *Conceptual competence* bezeichnet demzufolge das regelbasierte, abstrakte Wissen über einen Bereich, *procedural competence* die Prozeduren und Fertigkeiten für seine Anwendung in bestimmten Situationen und *utilizational competence* die Fähigkeit, Aufgaben- und Zielanforderungen einzuschätzen und in Beziehung zueinander zu bringen (vgl. Gelman/Greeno 1989; Greeno/Riley/Gelman 1984). Jedoch bleiben bei dieser Definition motivationale Elemente unberücksichtigt, und Kompetenz bezieht sich nur auf kognitive Dimensionen, die zudem als universelle, genetisch oder reifungstheoretisch bedingte Dispositionen konzipiert werden. Demgegenüber hat die Expertiseforschung ergeben, dass ein Bestandteil von Kompetenz auch spezielle Fertigkeiten und Routinen sind, die „überwiegend implizit sind und deren Erwerb langjährige Übung und umfangreiche Erfahrung erfordern“ (Gruber/Mandl 1996). Sie manifestieren sich in Form von Performanz, als erfolgreiches Handeln. Kompetenz kann demzufolge als die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln definiert werden, das durch Lernprozesse erworben werden kann und sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte (vgl. White 1959) umfasst. Darüber hinaus wird aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht argumentiert, dass Kompetenz ein ganzheitliches Konzept ist, das personennäher und stärker subjektorientiert ist. Im Gegensatz dazu sind Qualifikationen eher auf spezifische Anforderungssituationen oder auf den gesellschaftlichen Bedarf bezogen und haben damit eine curriculumtheoretische Relevanz (vgl. Arnold 1997).

In der Bildungspraxis wird der Kompetenzbegriff demgegenüber sehr vage und pragmatisch verwendet. Experteninterviews mit Personalverantwortlichen in Betrieben, die im Rahmen der Machbarkeitsstudie durchgeführt wurden, ergaben, dass er häufig mit Schlüsselqualifikationen oder *soft skills* gleichgesetzt wird. Zudem scheint die Vermutung zuzutreffen, „dass mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen – eine auf Dauer gestellte Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt“ (Geißler/Orthey 2002).

Wie bilden sich nun Kompetenzen in den Weiterbildungspässen ab? Im ehrenamtlichen Bereich enthalten die recherchierten Pässe vorwiegend Beschreibungen ausgeübter Tätigkeiten und erbrachter Leistungen ihrer Mitglieder in einem bestimmten Erfahrungsfeld, die auf diese Weise öffentlich gemacht und aufgewertet werden sollen, sowie deren zeitlichen Umfang und eine Bescheinigung der ausübenden Stelle. Manchmal wird darüber hinaus noch nach selbst wahrgenommenen Stärken gefragt. Im schulischen Bereich enthalten die gefundenen Pässe ebenfalls vorwiegend Beschreibungen ausgeübter Tätigkeiten, die Schüler in (außer-)schulischen Kontexten als Ergänzung zu unterrichtsbezogenen Inhalten ausüben. In einigen Fällen erfolgt eine einfache Systematisierung durch vorgegebene Tätigkeitsfelder (Schule, Praktikum, Job, Verein, Ehrenamt) oder durch die ergänzende Frage nach persönlichen Stärken, die bei der Ausübung einer Tätigkeit durch den Passinhaber selbst oder eine andere Person wahrgenommen werden. Zusammenfassend muss man also feststellen: Unter dem Gesichtspunkt der Erfassung von Kompetenzen ist in beiden Bereichen problematisch, dass mit einer ausgeübten Tätigkeit nicht notwendigerweise ein Lernprozess oder ein Lernerfolg im Sinne eines Kompetenzerwerbs verbunden sein muss.

Im beruflichen, manchmal aber auch im ehrenamtlichen Bereich wird häufig die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung unter Angabe einer Kurzbeschreibung der Veranstaltung, der Zeitdauer und des Ortes sowie der Unterschrift des Seminarleiters eingetragen.

Mit solchen Tätigkeitsbeschreibungen und Veranstaltungsteilnahmen werden Erfahrungen und Lernleistungen in Weiterbildungspässen in Deutschland am häufigsten erfasst. Obwohl die entsprechenden Initiativen selbst – der Mode folgend – häufig den Begriff

Kompetenzen verwenden, sagen sie demzufolge im Grunde genommen gar nichts über die Kompetenzen der Passinhaber aus, da sie diese gar nicht erfassen. Dennoch erfüllen sie ihren Zweck, eine Ergänzung zu herkömmlichen Arbeitszeugnissen im Rahmen von Bewerbungssituationen zu bieten.

Im Berufs- und Ausbildungsbereich gibt es neben den genannten einfachen Arten der Erfassung von Erfahrungen und Kenntnissen auch komplexere Erhebungsverfahren, die sich in der Mehrzahl der Fälle auf in Ausbildungsordnungen niedergelegte fachliche Anforderungsprofile beziehen, die zu „Kompetenzen“ umbenannt werden. Nur in wenigen Fällen werden tatsächlich Kompetenzen erfasst, wobei diese allerdings mit Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt werden. Die Erfassung beruht sowohl auf Selbst- als auch auf Fremdeinschätzung als auch auf Kombinationen aus beiden und erfolgt durch eigene Verfahren oder unter Zuhilfenahme von Kompetenzlisten. Einige dieser Weiterbildungspässe gehen über die bloße Erfassung von Kompetenzen hinaus und fordern die Passinhaber zu einer Reflexion darüber sowie zur Planung weiterer Laufbahnschritte auf.

Betrachtet man die Weiterbildungspässe unter dem Aspekt der Berücksichtigung formalen, non-formalen und informellen Lernens, so kann man sagen, dass sich informelles Lernen in Form von Tätigkeitsbeschreibungen vor allem in den Bereichen Schule und Ehrenamt konzentriert. Informell erworbene Kompetenzen werden überhaupt nur von zwei Passinitiativen – der Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstitutes, mit der Kompetenzen aus der Familientätigkeit dokumentiert werden, sowie dem Europäischen Computerführerschein, auf dessen Prüfung man sich auch im Selbststudium vorbereiten kann – erfasst. Im Unterschied dazu wird in den Bereichen Ausbildung und Beruf vorwiegend non-formales und teilweise formales Lernen, beides in Form von Veranstaltungsteilnahmen, berücksichtigt.

In der Bildungspraxis spielen demnach informell erworbene Kompetenzen eine vergleichsweise geringe Rolle. Dies ist eine bemerkenswerte Differenz der Bildungspraxis zur wissenschaftlichen Debatte und zum Bereich der politischen Verlautbarungen und Beschlüsse, wo der Begriff des Informellen inzwischen gang und gäbe ist.

2.2. Verfahren und Prozeduren zur Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen

Die meisten recherchierten Passinitiativen geben Pässe aus, die Tätigkeiten dokumentieren, die im Rahmen der eigenen Institution durchgeführt worden sind, oder erfassen Lernleistungen, die im non-formalen Weiterbildungsbereich erzielt wurden. Von dieser Zielsetzung können – allerdings nur sehr wenige – Pässe unterschieden werden, die die systematische – wenngleich nicht notwendigerweise umfassende – Erstellung einer persönlichen Bestandsaufnahme der eigenen Kompetenzen zum Ziel haben, die biographisch zu früheren Zeitpunkten erworben wurden. Sie verbinden mit der Sichtbarmachung und Dokumentation von persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen auch ihre Reflexion und eine auf die zukünftige Laufbahn bezogene Planung.

Nur diese wenigen Pässe, deren Fokus die individuelle Biographie ist und die die individuellen Lernleistungen und Kompetenzen systematisch sichtbar machen, dokumentieren und validieren zu versuchen, können mit den Ansätzen verglichen werden, die in den europäischen Nachbarländern schon längere Zeit praktiziert werden wie beispielsweise den *bilans de compétence* in Frankreich, den APEL-Verfahren in Großbritannien oder dem Kompetenz-Management-System in der Schweiz, denn sie stellen prinzipiell die Gesamtheit der biographisch erworbenen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Erstellung eines individuellen Weiterbildungspasses.

Dies erfordert methodisch komplexere Verfahren als einfache Beschreibungen der in einem bestimmten Kontext ausgeübten Tätigkeit sowie der Angabe ihrer Zeitdauer, da Lernleistungen und Kompetenzen nicht einfach in *statu nascendi* gesammelt und dokumentiert, sondern die in der Vergangenheit erworbenen Kompetenzen zunächst rekonstruiert und anschließend validiert, also in irgendeiner Weise einer Überprüfung unterzogen werden müssen. Allerdings stößt eine solche Erfassung und wissenschaftliche Messung von Kompetenzen auf erhebliche Schwierigkeiten. Erpenbeck zufolge sind „Kompetenzen ... nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck 1997: 311).

Selbst wenn die begrifflich-kategorialen Probleme im Hinblick auf Kompetenzen gelöst wären, stellt sich die Frage, wie Kompetenz einerseits wissenschaftlich überprüfbar festgestellt – „gemessen“ –, andererseits diese

Messung aber auch einfach handhabbar und kostengünstig gestaltet werden kann. Denn die in den Arbeitswissenschaften oder der Psychologie zwar zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Verfahren sind für die Bildungspraxis kaum geeignet, weil sie zu aufwendig sind. Dieser Zielkonflikt tritt – wie die bereits erwähnten Experteninterviews mit Personalverantwortlichen von großen Betrieben ergaben – besonders deutlich im Beschäftigungssystem im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik zutage, wo zuverlässige und valide, aber auch einfache und kostengünstige Verfahren gewünscht werden, um die Personalauswahl zu erleichtern. Vermutlich wird er angesichts der neuen Aufgabe des *profiling* von Arbeitsuchenden durch die Arbeitsämter auch zunehmend in der Arbeitsmarktpolitik relevant werden. Angesichts dieses Problems konstatiert Weiß für die Bildungspraxis: „Wendet man die messtechnischen Kriterien auf die Erfassung von Kompetenzen an, so muss ein ernüchterndes Fazit gezogen werden. Kompetenzmessung vollzieht sich zu einem großen Teil auf informellem Wege und ohne Reflexion wissenschaftlicher Standards.“ (Weiß 1999, S. 448)

In den europäischen Nachbarländern ist dieses Problem durch die Entwicklung von kompetenzbasierten Standards und Kriterien zu lösen versucht worden, die definieren, welche Kompetenzen in einer Überprüfung nachgewiesen werden müssen, um anerkannt zu werden (vgl. Bjornavold 2001). Allerdings unterscheiden sich diese Verfahren zum Teil erheblich und folgen unterschiedlichen Steuerungslogiken, wie etwa der Unterschied zwischen den wenig detaillierten nationalen Standards für Prüfungen in Finnland, die den Prüfern große Spielräume lassen, einerseits und der „unendlichen Spirale der Spezifikationen“ (ebd., S. 116) im Rahmen der außerordentlich komplexen und kleinteiligen Standards in Großbritannien andererseits zeigt.

Unter den recherchierten Weiterbildungspässen in Deutschland hingegen existieren nur in Ausnahmefällen wissenschaftlich fundierte Ansätze zur Erfassung und Validierung von Kompetenzen. Zu ihnen gehören beispielsweise die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstitutes (DJI), mit der vor allem familienbezogene Kompetenzen erfasst werden sollen; ferner der „Lernpass“ des Instituts für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung an der Fachhochschule Bochum (IZK), der studiumsbezogene Kompetenzen und deren Entwicklung erfasst; das „Kompetenzhandbuch“ als Bestandteil des „Jobnavigators“ (IG-Metall), mit dem Passinhaber zunächst selbstständig ein Profil aktueller beruflicher Kompetenzen auf der Basis von

Kompetenzlisten erstellen, das in einen persönlichen Aktionsplan zur begleiteten Klärung und Formulierung realistischer Weiterbildungsschritte und Ziele einmündet; sowie das „Europäische Sprachenportfolio“, in dem ein Referenzsystem mit sechs Kompetenzniveaus zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen sowie Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens enthalten sind.

3. Lebensbegleitendes Lernen: selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstreguliert

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der im europäischen Vergleich verzögerte Beginn in Deutschland, nicht-formale und informelle Lernleistungen durch ihre Erfassung, Dokumentation und Bewertung sichtbar zu machen, nicht unbedingt ein Nachteil sein muss, sondern auch Chancen birgt. Abgesehen von der Möglichkeit, von den Erfahrungen der europäischen Nachbarländer zu lernen, gibt es auf der europäischen Ebene gegenwärtig starke Bestrebungen zu einer Konvergenz der verschiedenen Prozeduren und Verfahren, von denen die hiesigen Weiterbildungspassaktivitäten durch einen möglichen Anschluss profitieren können.

Wünschenswert wäre vor diesem Hintergrund eine Weiterentwicklung der bestehenden Weiterbildungspassaktivitäten in Deutschland mit dem Ziel, einen systematischen und umfassenden Ansatz zur Erfassung, Dokumentation und Bewertung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden und dabei zugleich auch zu einer systematischen Reflexion und darauf aufbauend einer Bildungs- und Laufbahnplanung anzuregen. Im Zentrum dieses Ansatzes sollte eine Bildungsberatung stehen, die die Individuen dabei unterstützt, in einem Prozess der Selbstexploration und -reflexion sich ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten überhaupt erst bewusst, sie also zunächst für sich selbst sichtbar zu machen. Die meisten Menschen scheinen gar nicht zu wissen, was sie alles können. Ein wichtiger Nebeneffekt dieser begleitenden Bildungsberatung („*guidance*“) besteht in der Stärkung ihres Selbststeuerungspotenzials, ihrer Lernbereitschaft sowie Motivation (vgl. Preißer 2002; Preißer/Wirkner 2002). Damit würde ein Beitrag zur Förderung der gesellschaftlich zunehmend wichtigen Kompetenz im Rahmen des lebenslangen Lernens geleistet, für die eigene Qualifikationsentwicklung und Berufsbiographie selbst Verantwortung zu übernehmen und diese zu steuern.

Dabei nähern sich in der Tendenz die Funktion der professionellen BildungsberaterInnen und die Funktion der Lehrenden einander an. „Anleitende, beratende, fördernde und unterstützende Funktionen für individuell bestimmtes Selbststudium werden gegenüber der reinen Wissensvermittlung zunehmen. Dabei kommt dem persönlichen Austausch eine große Bedeutung zu.“ (Wissenschaftsrat 1996: 17) Die Bildungsberater sind zwar manchmal noch als traditionell Lehrende tätig, häufiger aber als Lernberater(innen) oder Coaches (Friedrich/Mandl 1997; Greif/Kurtz 1998). Sie haben in erster Linie die Aufgabe, die Lernenden zu lehren, den eigenen Lernprozess bewusst und systematisch selbst zu erkennen, zu steuern und dafür kurz- und langfristige Lernstrategien zu erwerben.

Der sich gegenwärtig vollziehende Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft (Stehr 1994) mit dem Umbau der traditionellen tayloristischen und fordistischen Organisationen zu wissensbasierten intelligenten, lernenden und miteinander vernetzten Organisationen (vgl. Willke 1998) verleiht der Forderung nach einem solchen lebensbegleitendem und selbstgesteuertem Lernen und insbesondere den damit verbundenen entsprechenden Lernformen eine neue und aktuelle Bedeutung. In der Realität ist jedoch genau dieser Bereich am stärksten defizitär. Sowohl die Lehre an der Schule als auch an der Hochschule räumt entweder selbständigem Lernen eine untergeordnete Rolle gegenüber dem Erwerb von fachspezifischem Wissen zu oder setzt es fälschlicherweise voraus. Im Zuge der Wissensexplosion und angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit, welches Wissen Individuen in der Zukunft benötigen werden, muss von der Notwendigkeit eines kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernens über die gesamte Lebensspanne hinweg ausgegangen werden. Die Voraussetzung für ein solches lebensbegleitendes Lernen ist die Fähigkeit, das eigene Lernen zu organisieren, zu regulieren und zu steuern. In diesem Sinne ist selbstgesteuertes Lernen „eine Lernform, bei der der Lernende die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982). Übrigens geht auch die PISA-Studie von einem solchen Konzept des aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs aus, in dem selbstreguliertes Lernen ein zentrales Element ist. Darunter wird ein zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs verstanden, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivationaler bzw. emotionaler Ressourcen einer Person beruht. Das Ziel besteht darin, Wissen, Fertigkeiten

und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die, vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert, auf andere Lernsituationen übertragen werden können (Baumert u.a. 2000). Für die dazu erforderliche aktive Rolle der Lernenden ist jedoch eine Bildungsberatung als Unterstützung notwendig.

Verfasser:

Dr. Rüdiger Preißer

Programm „Lernen Erwachsener“ – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn

preisser@die-bonn.de

www.die-bonn.de

Literatur

- Arnold, R. (1997): *Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsumfeld*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 97*. Münster/New York, S. 253–307.
- Arnsward, U. u.a. (i. Vorb.): *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“*. Frankfurt 2003
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Projekt OEC PISA Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/pdfs/CCCdt.pdf>).
- Bjornavold, Jens (2001): *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nichtformal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, S. 1–61.
- Erpenbeck, J. (1997). *Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation -Fakten und Visionen*. Münster. S. 309–316.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 4 Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237–293). Göttingen: Hogrefe.
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (2002): *Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre*. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nummer 49. Bielefeld, S. 69–79
- Gelman, R. & Greeno, J. G. (1989). *On the nature of competence: Principles for understanding in a domain*. In: L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 125–186). Hillsdale, NJ.
- Greeno, J. G., Riley, M. S. & Gelman, R. (1984). *Conceptual competence and children's counting*. *Cognitive Psychology*, 16, S. 94–143.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1998). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996): *Expertise und Erfahrung*. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung*. Opladen. S. 18–34
- Kohli, Martin, 1989: *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen*. In: Brock, Ditmar, u.a. (Hrsg.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel*. Weinheim (1989), 249–278
- Luhmann, Niklas (2000) *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Preißer, R. (2003): *Die Fähigkeit zur berufsbiographischen Selbstorganisation als neues Lernfeld für Erwachsene*. In: Gary, Ch. / Schlögl, P. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) Wien. S. 152–160.
- Preißer, R., Wirkner, B. (2002). „*Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz*“, DIE, Bonn
- Stehr, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt/M.
- Weinert, F. E. (1982). *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.

Weiß, R. (1999): *Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '98*. Berlin, S. 433–493

White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, 66, S. 297–333.

Wissenschaftsrat, WR (Hrsg.). (1996). *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre durch Evaluation*. Berlin: Wissenschaftsrat.

Lehrerausbildung, Lehrerberuf und das schöne Bild vom „Lebenslangen Lernen“

BERNHARD MUSZYNSKI

1. Kultur der Weiterqualifizierung in Deutschland

Es gibt eine Fülle von Berufen, in denen eine regelmäßige berufliche Weiterqualifizierung gleichsam Teil des Berufsbilds ist, sei es,

- dass das Ausüben bestimmter Arbeitsvorgänge an kontinuierlich überprüfbare Spezialqualifikationen gebunden ist,
- dass der Erhalt beruflicher Positionen an Nachweise von erfolgreicher Fort- und Weiterbildung geknüpft ist,
- dass ein berufliches Fortkommen sich wesentlich an solchen Nachweisen orientiert.

Fast durchgängig handelt es sich bei derartigen Berufsanforderungen um Tätigkeitsfelder, die eine besondere produkt- oder dienstleistungsbezogene Verantwortung beinhalten, die durch besonderen technologischen oder methodologischen Wandel gekennzeichnet sind und zunehmend auch solche, die sich Abnehmer bezogen um eine gesteigerte Transparenz bemühen. Der umgekehrte Schluss, Berufstätigkeiten mit hoher Verantwortung unter schnellem Erkenntnisfortschritt korrelierten regelmäßig mit ausgeprägten Weiterqualifizierungsleistungen, geht allerdings fehl. Man versuche beispielsweise einen Arzt nach dem naheliegenden Kriterium seines Weiterqualifizierungsstands auszuwählen. Schon die Frage danach würde meist als Zumutung aufgefasst werden. Eine direkte Verbindung zwischen hohem Arbeitseinkommen und besonderen Weiterqualifizierungsanforderungen besteht ebenfalls nicht, was aus dem gewaltigen Einkommensunterschied etwa zwischen bestimmten Handwerkern und Piloten erkennbar wird.

Die enge Verbindung zwischen beruflicher Tätigkeit und kontinuierlicher, qualifizierter (d. h. an leistungsüberprüften Zertifikaten orientierter) Fort- und Weiter-

bildung ist also je nach Berufsfeldern und Einzel-tätigkeiten traditionell höchst unterschiedlich, betrifft aber insgesamt wahrscheinlich deutlich weniger als 20% der im Beruf Stehenden. (Gesamterhebungen über qualifizierte Weiterqualifizierungen liegen nicht vor, die letzte bundesdeutsche Erhebung ermittelte für 2000 insgesamt 29% aller Berufstätigen, die an beruflicher Weiterbildung (also auch an nicht-zertifizierter) teilgenommen haben (BMBF 2001).

Diese eher niedrigen Quoten kontrastieren deutlich mit dem inzwischen als Trivialität akzeptierten Bild einer unter nachhaltigen Lernnotwendigkeiten stehenden Gesellschaft, die sich schnell wandelt, die in internationaler Konkurrenz steht, und von deren Mitgliedern in ihrer berufstätigen Mehrheit (und darüber hinaus) verlangt wird, dass sie sich „lebenslangem Lernen“ öffnen müssen, um das erreichte Wohlstandsniveau auch nur halten zu können. Dass damit nicht gemeint sein kann, dass jeder Mensch ja ohnehin lebenslang lernt, dürfte auf der Hand liegen. Woran es bei uns offensichtlich fehlt, ist ein umfassendes und differenziertes System, das auf der Angebotsseite einschlägige und anschlussfähige Weiterbildungssequenzen offeriert und auf Abnehmerseite deren Wahrnehmung auch sanktioniert. Andere, vergleichbare Länder (besonders weit entwickelt: Australien) verfügen über solche Angebots- und Anreizsysteme, in die sie auch ihre traditionellen Bildungseinrichtungen integriert haben. Nimmt man die Notwendigkeiten lebenslangen, systematischen Lernens auch nur ansatzweise ernst, ist die Vermutung nicht weit, dass die allseits beklagte Innovationschwäche in Deutschland eben auch einer hier offensichtlich unterentwickelten Kultur der Weiterqualifizierung geschuldet ist.

2. Ausbildungsabschlüsse – Ursache für mangelnde Weiterbildungsbereitschaft?

Fragt man nach den Gründen hierfür, kommt man neben vielen anderen schnell auf die Eigentümlichkeit, dass das deutsche System der beruflichen Erstausbildung in beruflicher Lehre und wissenschaftlichem Studium weithin „Befähigungsabschlüsse“ produziert, auf die das Beschäftigungssystem mit definierten Einmündungsgratifikationen eingeht. Nicht, was jemand für eine bestimmte Tätigkeit ganz konkret an Kenntnissen, Erfahrungen und Einstellungen mitbringt, zählt primär, sondern was sie oder er in formalisierten, meist vieljährigen Lernphasen geleistet hat. Dies wird üblicherweise in großen Abschlussprüfungen mehr oder weniger objektivierbar dokumentiert, was wiederum die entscheidende Schnittstelle für die berufliche Einmündung nebst entsprechender tariflicher Eingruppierung darstellt. Die oftmals unklare inhaltliche Verbindung zwischen Erstausbildung und auszuübendem Beruf wird zwar immer wieder und von allen Beteiligten beklagt, der beträchtliche Symbolwert solcher Abschlüsse wird aber offensichtlich so hoch geschätzt, dass dahinter die Frage nach der Anschlussqualität zwischen Erstausbildung und Berufsanforderungen verblasst. Etwas vereinfacht scheint oftmals die Vermutung zu gelten, wer eine aufwändige Lehre/ein aufwändiges Studium erfolgreich absolviert hat, hat eine spezifische Fähigkeit per se unter Beweis gestellt, die auch dann noch berufsrelevant ist, wenn die beruflichen Anforderungen nur bedingt damit zu tun haben. Diese partielle Entkopplung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem trägt zur Erklärung der langen Ausbildungs- und Studienzeiten in Deutschland bei, macht verständlich, weshalb die individualisierten und punktuellen Abschlussprüfungen so hoch im Kurs stehen, obwohl sie doch überhaupt nichts mit den Praxisanforderungen der weitaus meisten Berufe zu tun haben, weshalb es so schwer ist, Einrichtungen der Erstausbildung mit solchen der Fort- und Weiterbildung zu integrieren, weshalb in Deutschland die Reproduktion der sozialen Schichtung über Bildungsabschlüsse so ausgeprägt ist usf.

Der entscheidende Punkt im hier verfolgten Argumentationszusammenhang scheint aber zu sein, dass die Erreichung einer Einstiegsbefähigung und die an sie gebundenen Privilegien (Facharbeiter-/Meisterbrief, Staatsprüfung, Magister, Diplom) für viele das Ende ihrer intensiven und systematischen Bildungskarriere markieren. Schließlich kann man den einmal errungenen Abschlussgrad ja nicht verlieren, und den

damit erreichten formellen Status in der Bildungshierarchie – wenn überhaupt – nur noch mit größtem Ehrgeiz aufstocken. Geht damit gar eine dienstrechtliche „Weihe“ (Ernennung zum ...) einher, bedarf es schon ganz erheblicher Motivation, sich ernsthaft weiter zu qualifizieren, zumal die meisten öffentlichen Arbeitgeber damit auch eher beiläufig umgehen.

3. Heutige Bildungskarriere von Lehrern

Nun ist dieser Befund sicherlich je nach Ausbildung und Beruf in unterschiedlichem Maß zutreffend. Sicher aber gilt er in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Holzschnittartig verkürzt stellt sich deren systematische Bildungskarriere viel zu oft wie folgt dar: Viele Lehramtsstudierende kommen mit einer hinsichtlich der erworbenen Lernkultur bereits problematischen schulischen Sozialisation an die Hochschulen und treffen hier auf noch problematischere Lernbedingungen in schlecht ausgestatteten, überfüllten Unterrichtsräumen und unter den bekannten hochschuldidaktischen Unzulänglichkeiten. Hier qualifizieren sie sich fachwissenschaftlich in der Regel nicht auf einen akademischen Abschluss hin, sondern studieren in zwei Fächern fachwissenschaftlich (nicht auf Schulfächer bezogene!) definierte Anteile meist von Diplomstudiengängen. Damit erreichen sie selten eine disziplinbezogene Diskursfähigkeit, werden über weite Strecken aber auch nicht im Hinblick auf ihr Berufsziel „Professional für schulische Lehr- und Lernprozesse“ gefördert. Stattdessen versorgt sie die universitäre Lehrerausbildung mit drei Fiktionen:

- der von Ministerialbürokratie und Schulseite gepflegten Vorstellung, die Universitätsfächer hätten viele Gemeinsamkeiten mit den jeweiligen Schulfächern (nur so gibt der Zweifachabschluss einen Sinn),
- die zumindest zugelassene Annahme, das mehr oder weniger intensive aber zusammenhanglose Teilstudieren von zwei und mehr Wissenschaftsdisziplinen würde ein wissenschaftliches Vollstudium ersetzen und schließlich
- die von vielen Erziehungswissenschaftlern gehegte Erwartung, ihr studienbegleitendes, professionswissenschaftliches Angebot könnte die Wirkung entfalten, die disparaten Fächer-Studienanforderungen irgendwie auf den späteren Lehrberuf hin integrieren.

Nach einer I. Staatsprüfung, die ein vier- bis fünfjähriges Studium u. a. in einer 40-minütigen mündlichen

Prüfung zu würdigen vorgibt, geht die/der frisch gekürte Referendar/in in der II. Phase in eine Art schulische „Meisterlehre“, um endlich auf die schulischen Belange „geerdet“ zu werden und – meist im herkömmlichen Verständnis – in die eigentliche Lehrerrolle zu finden. Deren Krönung besteht in einer die gesamte Berufslaufbahn abdeckenden „Befähigung“, die weithin ohne kontinuierliche „harte“ (i. S. v. zertifizierten Leistungen) Weiterbildung auf angemessenem postgraduellem Niveau auskommt und (bislang noch) auch sonst kaum auf ihre Ergebnisse hin befragt wird. Übrigens werden die kommenden, ergebnisorientierten Erhebungen in aller Regel auf betroffene Lehrkräfte treffen, die auf die dahinter stehenden Methoden und Instrumentarien in keiner der beiden Ausbildungsphasen vorbereitet wurden.

Jetzt beginnt nach allen Lehrerbildungsgesetzen das (berufs)“lebenslange Lernen“, indes offensichtlich jenseits systematischer Lernprogramme, Lernanforderungen und Bewertungssysteme. So stellt z. B. das Brandenburger Lehrerbildungsgesetz fest, dass „die Lehrkräfte zur ständigen Fortbildung verpflichtet“ (sind). (§ 12,2 Referentenentwurf des novellierten Gesetzes, Stand Frühjahr 2003). Über Inhalte wird nur mitgeteilt, dass „Gesichtspunkte der schulischen Qualitäts- und Personalentwicklung zum Tragen kommen“ (sollen). Mit welchem Erfolg Fortbildungsveranstaltungen besucht wurden oder welche positiven bzw. negativen Sanktionen diese Verpflichtung begleiten, wird überhaupt nicht angesprochen. Dies irritiert natürlich um so mehr als derlei Erwägungen das tägliche Arbeitsbrot von Lehrkräften sind.

Um im Regelungsbereich des hier nur exemplarisch genannten Lehrerbildungsgesetzes zu bleiben, hätte es keinen Sinn und wäre auch in der Sache falsch, gerade brandenburgische Lehrkräfte mit dem Vorwurf zu konfrontieren, sie seien nicht bereit, sich auf Fort- und Weiterbildung einzulassen. Schließlich haben seit 1992 ca. 7.000 Lehrerinnen und Lehrer mindestens eine neue Lehrbefähigung in überwiegend berufsbegleitenden Studien (einschließlich Staatsprüfungen) erworben. Da dies ganz überwiegend in der Sekundarstufe I erfolgte, kann bei rund 27.000 Lehrkräften näherungsweise davon ausgegangen werden, dass hier fast jede zweite Lehrkraft dies getan hat. Auch die Fortbildungsbeteiligung, z. B. im Pädagogischen Landesinstitut (jetzt: Landesinstitut Schule und Medien, LISUM) und im der Universität Potsdam nahe stehenden Verein „Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB) e. V.“, ist mehr als achtbar.

Das Problem liegt in der wiederum zu diagnostizierenden, oben eingeführten Teilkopplung zwischen Beschäftigungs- und Qualifizierungssystem: Abgesehen von Mangelfachsituationen und punktuellen Bedarfen existiert keine Vorstellung, was die „zur ständigen Fortbildung verpflichteten“ – und das sind ja wohl alle – Lehrkräfte lernen sollen, was passiert, wenn sie dieser abstrakten Verpflichtung konkret nicht nachkommen, ob und wie ihre Lernleistungen evaluiert werden sollen, was sie davon haben usw. Die beiden Hauptparameter von Weiterqualifizierungssystematik, die bedarfsorientierte Inhaltsachse, hergeleitet aus den vielen bekannten Mängeln, und die Zeitachse, eben das berufslange Lernen, sind nicht näherungsweise definiert. Das Dienst- und Besoldungsrecht sieht weder positive noch negative Sanktionen vor. Selbst so wichtige Personalgruppen wie Schulleitungen, Schulamtsleitungen, leitende Ministeriumsmitarbeiter („*der Fisch stinkt vom Kopf*“) unterliegen in ihrer Rekrutierung i. d. R. keinem Assessmentverfahren, brauchen keine spezifischen Qualifikationen, um in ihre Ämter zu gelangen, und wenn sie in derartige Positionen gelangt sind, ist es kaum möglich, sie daraus wieder zu entfernen, wenn sie sich nicht bewähren – was dann auch gar nicht erst ermittelt wird.

4. Neues Konzept für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern

Kurz: es sind viele Anzeichen eines vernachlässigten und weithin lernunfähigen Systems zu erkennen. Eine Alternative könnte etwa so aussehen:

Zur Vorbereitung auf den verantwortungsreichen, intellektuell anspruchsvollen und veränderungssensiblen (dafür auch gut bezahlten) Lehrerberuf studieren die zukünftigen LehrerInnen z. B. im Umfang eines Bachelors ein wissenschaftliches Fach und schließen dies mit einem ersten akademischen Abschluss ab. Wissenschaftliches Lernen – egal in welchem Fach – ist immer noch die wirksamste und damit zukunftssicherste organisierbare Lernstrategie, die wir kennen. Darauf entscheiden sie sich, sich in einem ein- bis zweijährigen Masterstudium auf die wissenschaftlichen Grundlagen des Lehrerberufs einzulassen, hoffentlich unter Einbeziehung einer dann integrierten Referendariatsphase, und gehen dann in die Schule. An deren Bedarf orientiert und mit dem Hintergrund einschlägiger beruflicher Erfahrungen erlangen sie etwa im Drei- bis Fünf-Jahrestakt postgraduale und überprüfte Weiterqualifikationen: weitere Lehrbefähigungen, funktions-

bezogene Qualifikationen, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fortbildungen, Erwerb besonderer Fähigkeiten für besondere Berufsanforderungen und dergl. mehr. Belohnt werden sie dafür im Rahmen einer differenzierten L(ehrer)-Besoldung, die eben dieses System berufslebenslangen Lernens in ihrem Karrieremuster abbildet, was zugleich die Angebots- und die Finanzierungsfrage entschärfen könnte. Da in die eigene berufliche Zukunft mit klaren Amortisationsaussichten investiert wird, liegt eine zumindest wesentlich teilnehmerbasierte Finanzierung nahe, dies wiederum würde entsprechende Angebote stimulieren und sie durch die ausgeprägten Teilnehmerinteressen auf hohe Qualitätsansprüche verpflichten.

Ich weiß, dass bereits diese Skizze etliche, liebevoll gepflegte Gärtchen bedroht und natürlich auch eine Menge neue Probleme aufwerfen würde, ohne alle alten gleich lösen zu können. Ich lasse mich aber nicht von der Vermutung abbringen, dass unserer Bildungsmalaise nur noch mit vergleichbaren grundlegenden Reformen abgeholfen werden kann. Exotisch sind solche Vorstellungen ohnehin nur für Deutschlands Bildungswesen; in anderen Leistungssystemen des Landes und international sind viele dieser Elemente schon lange realisiert.

Verfasser:

Prof. Dr. Bernhard Muszynski

Universität Potsdam – Weiterbildungszentrum

wbz@rz.uni-potsdam.de

Literatur

BMBF (2001)(Hrsg.): *Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bonn

Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter

MAGDALENE
MALWITZ-SCHÜTTE

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen Alter, Altern oder dem menschlichen Alterungsprozess hat je nach Disziplin und wissenschaftlichem Paradigma sehr unterschiedliche Theorien und Erklärungen hervorgebracht, sie wird mit unterschiedlicher Bedeutung und Bewertung des unterlegten Erklärungsmodells *Altersforschung*, *Alternsforschung* oder *Gerontologie* genannt und basiert auf den Erkenntnissen der für menschliche Alterungsprozesse zuständigen Teildisziplinen.

Wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme für ältere Erwachsene basieren in Konzeption und Durchführung – im Idealfall – auch auf den Ergebnissen und Überlegungen der Wissenschaften, die vor allem die Bildung und das Lernen von *Erwachsenen* und die Erklärung normaler (nicht krankheitsbedingter) Alterungsprozesse zum Forschungsgegenstand haben.

Nach einigen Überlegungen zum Altersbegriff und zur kognitiven Leistung Älterer, also zum Zusammenhang von Lernen und Alter, wird ein spezielles Konzept innerhalb der Diskussion um das *lebenslange Lernen* vorgestellt, welches, – das sei schon jetzt vorweggenommen – in gewisser Hinsicht die konsequente Umsetzung einiger Annahmen über die Lernmöglichkeiten älterer Erwachsener darstellt: das Konzept des *selbstbestimmten* oder *selbstgesteuerten Lernens*.

2. Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext des demographischen Wandels

Das Konzept, ja Postulat des „Lebenslangen Lernens“ oder „life-long-learning“ betrifft nicht nur die Ausbildungs- und Berufsphase. Es wird dabei nicht nur an die erwerbstätigen Generationen gedacht, die sich den immer neuen Erfordernissen der Wirtschaft durch Flexibilität des Lernens anpassen sollen, sondern auch an die nachberufliche Lebensphase. Die Bereitschaft,

sich auch im Alter weiterzubilden, wird zunehmend zur Notwendigkeit, um mit den technologischen und kulturellen Entwicklungen unserer Gesellschaft auch im Alter Schritt halten zu können

Deutschland steht vor einer demographischen Entwicklung, die die quantitative Relation zwischen Älteren und Jüngeren stark verändern wird. Der Begriff des „Demographischen Wandels“ charakterisiert eine in vielen europäischen, amerikanischen aber auch fernöstlichen Gesellschaften seit einigen Jahren zu beobachtende Veränderung. Die Gruppe der älteren Erwachsenen wird für die nächsten Jahrzehnte einen wachsenden Anteil an der Bevölkerung ausmachen, mit Auswirkungen auf Politik, Sozialsysteme und Wirtschaft. Betrug der Anteil der 50- bis 64-jährigen Menschen an der Bevölkerung Europas 1995 etwa 14%, werden es 2015 etwa 26% sein, der Anteil der über 65-Jährigen wird von 25% auf 30% steigen. Aber auch die vermeintlich klaren und tradierten Strukturen des Lebensabschnitts *Alter* lösen sich auf. Die zunehmende Differenzierung der gesellschaftlichen Gruppen und die Individualisierung der Lebensstile erreichen auch diese Lebensphase. Die Folgen dieser Entwicklung werden an der sich verändernden Bewertung von Alter in der Gesellschaft festzustellen sein. Die künftigen Generationen von Älteren werden ihr Leben selbst strukturieren und aktiv gestalten. Gleichzeitig ist eine Hinausschiebung des Alterungsprozesses durch eine bessere gesundheitliche Situation möglich; hier sollen nur die Stichworte *Prävention*, *Ernährung*, *medizinische Möglichkeiten*, *höheres Einkommen*, *finanzielle Sicherheit*, *bessere Wohnmöglichkeiten* etc. genannt werden. Eine sinnvolle Planung dieser immer längeren Zeitspanne der nachberuflichen oder nachfamiliären Lebensphase wird zunehmend erforderlich. Schon werden Überlegungen angestellt, Wirtschaft und Gesellschaft könnten es sich auf Dauer nicht leisten, das Know-how Älterer als gesellschaftliche Ressource zu verschenken.

3. Weiterbildung Älterer an Universität und Hochschule

Seit über 20 Jahren nehmen ältere Erwachsene an mittlerweile über 50 Hochschulen in Deutschland in unterschiedlichen Modellen an den Lehrveranstaltungen der Hochschulen teil. Dieses gemeinsame Lernen, wird – wie eine Umfrage der Universität Münster zeigt – von Lehrenden und Erststudierenden überwiegend als eine Bereicherung eingeschätzt. Dieses *intergenerationelle Lernen* trägt auch zur gesellschaftlichen Integration bei. Die Hochschulen sind einer der Orte, an denen die Kommunikation zwischen jung und alt in organisierter Weise stattfindet, mit vermutlich positiven Effekten für die Gesellschaft.

Die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene, die ein Interesse haben, sich mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen, wirkt sich auch im Wissensstand einer älter werdenden Gesellschaft aus und ist somit auch als ein Beitrag zur Lebendigkeit des demokratischen Prozesses zu werten. Auch die Anzahl derjenigen, die sich mit ihrem neuen, an Hochschulen erworbenen Wissen ehrenamtlich in gesellschaftlich relevanten Feldern engagieren, wird vermutlich steigen.

Ältere Studierende „konsumieren“ also nicht nur die Ressource Wissenschaft, sie bringen aktiv ihre biografisch erworbenen Ressourcen ein. Daraus resultiert, dass das weiterbildende Studium für viele einen Startcharakter für neue Aktivitäten hat, wie z. B. einem freiwilligen Engagement im Gemeinwesen. Damit kommt der Weiterbildung Älterer für die Hochschulen ein nicht zu unterschätzender Stellenwert für den Wissenstransfer in die Region zu. Neben den allgemeinen Bildungseffekten gibt es auch beobachtbare Rückwirkungen, die durch zahlreiche selbstorganisierte Aktivitäten von Teilnehmergruppen entstehen (z.B. Internet-Qualifikation, journalistische Tätigkeiten, biografische Studien etc.). Die Öffnung der Hochschulen für Ältere ist darüber hinaus kein „Gefallen“ gegenüber dieser Gruppe, sondern entspricht dem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen. So stellte die Hochschulrektorenkonferenz 1993 fest, dass die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen „die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breite Öffentlichkeit einschließt“.

4. Alterungsprozesse als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse

In diesem Beitrag wird die Erforschung menschlicher Alterungsprozesse primär aus einer sozialwissenschaftlicher Perspektive gesehen. Es soll eine theoretische Frage gestellt werden:

Stellt das Alter oder der beobachtbare physische Alter(n)sprozess eine relevante, vielleicht sogar eine entscheidende Größe im Lernprozess von älteren Erwachsenen dar? Oder – bezogen auf einen Forschungsprozess formuliert:

- Ist Alter eine abhängige oder unabhängige Größe für Lernprozesse?

oder – allgemein formuliert:

- Beeinflussen Alter und Altern den Lernprozess oder beeinflussen Lern- und Bildungsprozesse den Alterungsprozess?

4.1. Altern, Alter

Es gibt sehr verschiedene Konzepte und Modelle vom *Altern* und *Alter*: als Vorstellung biologischer Abnutzungs- oder Abbau- oder Verfallsprozesse, als kontinuierlicher Abnutzungsprozess ohne Berücksichtigung individueller und kultureller Unterschiede; aber auch als Reifen, sich entwickeln: der Prozess des Alterns als Entwicklungsprozess, als lebenslange Entwicklung. Wichtig und funktional für die Betrachtung von Lernprozessen im Alter ist vermutlich die Unterscheidung und der Gegensatz zwischen dem *Altern* aus medizinischer Sicht und dem *Altern* aus psychologischer Sicht. Schlüsselbegriffe für das *Altern* aus medizinischer Sicht: Demenz, Verfall, biologische Selbstregulation, Funktionsverlust, Passivität. Für das Konzept *Altern* aus psychologischer, insbesondere aus entwicklungspsychologischer Perspektive stehen: Erleben und Verhalten, Reifungsprozess und Entwicklungspotential:

- *Altern* ist eher ein dynamisches Konzept mit einer strukturellen Nähe zum Begriff der Entwicklung, der Reifung; keine klaren Zeitpunkte, keine fest definierten Einschnitte und Zäsuren, nur Übergänge (Statuspassagen),
- *Alter* steht für ein statisches Konzept, ist analytisches Hilfsmittel zur Deskription eines Menschen, zur Differenzierung und Kategorisierung. Das *Alter* eines Menschen wird einerseits durch

mehr oder weniger beeinflussbare biologische oder gesundheitsbezogene Determinanten bestimmt, andererseits durch die Definition anderer Individuen und Gruppen in der sozialen Kommunikation oder Interaktion.

In ihrer Untersuchung von Kommunikationsstilen im Alter hat Schulze (Schulze 1998) unterschiedliche Dimensionen von Alter differenziert. Sie unterscheidet zwischen dem *biologisch-physiologischen Altersbegriff*, der sich im äußeren Erscheinungsbild der Person manifestiert und die körperlichen Prozesse des Alterns umfasst, der *psychisch-intellektuellen Altersdimension*, die vor allem von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen umfasst (Intelligenz, Lernfähigkeit) und dem *sozialen Alter*, das durch eine starke Normierung der in einer Gesellschaft vorherrschenden Alterseinteilungen bestimmt wird und an das chronologische (kalendarische) Alter gebunden ist (Schulze 1998, 20f).

Beispiel einer Alterskategorisierung:

- 55/60- bis < 70-Jährige: *ältere Menschen*
- > 70 bis 75-Jährige: *alte Menschen*
- > 75-Jährige: *betagte Menschen*
- > 80-Jährige: *hochbetagte Menschen*

Bei der Bewertung oder Beschreibung von Alter, Altern oder Alterungsprozessen wird – unausgesprochen oder bewusst so definiert – immer eine Alterskategorisierung verwendet, die auch eine normative Altersgrenze sein kann. Seit der Antike wird in vielen Kulturen der Verlauf des menschlichen Lebens, der individuelle Lebenslauf, in Lebensalter oder Lebensphasen unterteilt, die einen Aufstieg, einen Höhepunkt und eine Abnahme oder einen Abbau beinhalten. Die Bewertung dieser Vorgänge in den verschiedenen Lebensphasen manifestiert sich in Altersbildern, die einem deutlichen gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Insbesondere in den letzten 30 Jahren haben sich tradierte Altersbilder durch sozialstrukturelle Einflüsse stark verändert.

Der moderne Lebenslauf ist durch eine Reihe von Paradoxien gekennzeichnet: „Verjüngung“ des Alters, Verkürzung der Lebensarbeitszeit, Erhöhung der durchschnittlichen Lebensdauer. Durch die Verlängerung des Ruhestands und die zunehmend besseren Aktivitätsressourcen kann sich aus einer passiv durchlebten Restzeit eine eigenständige Lebensphase entwickeln, die sich nach neuen Kriterien ordnet, nach neuen Handlungsprojekten ruft und nur geringe institutionelle

Vorgaben (Rollenerwartungen, Normen) hat. Erinnerung wird nicht als Anpassung an das Alter oder als Rückzug gesehen, sondern als Prozess, in dem die Geltung vergangener Erfahrungen und Lebensformen aufrecht erhalten wird (Kohli 1991, 316).

5. Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und Alterungsprozessen

Der Wandel und die Veränderungen in der Intelligenzforschung durch die Ablösung allgemeiner Intelligenzkonzepte zugunsten der Beschreibung intra- und interindividuell unterschiedlicher, spezifischer Fähigkeiten brachte auch eine Neubewertung der Altersdimension in der Intelligenzforschung. So stellte der amerikanische Intelligenzforscher Schaie schon 1984 knapp und präzise fest: „*Ein intellektueller Altersabbau ist empirisch nicht zu belegen*“ (Schaie 1984, 231). Für die Erforschung kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter war die Dichotomisierung der Intelligenz in erfahrungsabhängige und erfahrungsunabhängige Intelligenzfaktoren ein wichtiger Entwicklungsschritt. Dies fand seinen Niederschlag im Konzept der „flüssigen/fluiden“ und der „kristallisierten/crystallized“ Intelligenz. „Fluide“ Intelligenz bedeutet dabei das messbare Ergebnis des Einflusses biologischer Faktoren auf die intellektuelle Entwicklung ohne Einwirkung von Erziehung und Erfahrung, „kristallisierte“ Intelligenz die erlernte Fähigkeit, logische Beziehungen zu finden, zu urteilen und Strategien/Hilfen zum Problemlösen einzusetzen.

Für die kognitive Leistungsfähigkeit im höheren Erwachsenenalter ist die *kristallisierte Intelligenz* besonders wichtig: sie nimmt weiterhin zu in Abhängigkeit von der „*intellektuellen und gesellschaftlichen Kulturaneignung*“, sie nimmt ab, wenn „*der Grad an Umweltanregung den Grad des neurologischen Abbaus unterschreitet*“ (Whitbourne & Weinstock 1982, 86f).

Vor allem Schaie, Willis und Baltes betonen die Bedeutung der aus Längsschnittdaten gewonnenen inter-individuellen Unterschiede bei der Messung kognitiver Leistungsfähigkeit. Sie weisen darauf hin, dass zusätzlich Umwelteinflüsse, Kohorteneinflüsse und der kulturelle Wandel in die Bewertung von Alterseffekten einzubeziehen sind. Schaie differenziert zwischen Alterseinflüssen und der Variabilität einer Alterskohorte, zwischen mangelnder Anpassung und echtem Altersabbau.

Neben diesen allgemeineren Aussagen zum Zusammenhang von Alter und kognitiver Leistungsfähigkeit kommen die Forscher in den zitierten Studien auch zu konkreten Schlussfolgerungen über den Zusammenhang der Intelligenzentwicklung und Abbauerscheinungen. Abnahme- und Abbauerscheinungen sind am ehesten zu erwarten bei Fähigkeiten, die schnelles Reagieren erfordern. Die Unterschiede des ontogenetisch bedingten Altersabbaus der Intelligenz sind in Relation zu den Unterschieden zwischen den Alterskohorten bis zur Mitte der 60er (Lebens-) Jahre relativ klein. Ab diesem Zeitpunkt besteht eher eine Mischung von Kohorten- und Alterseffekten; ab den 80er (Lebens-) Jahren dominiert der Alterseffekt (*Schaie 1984, 231f; Willis/Baltes 1980, 263*).

Zusammenfassend seien hier die in den empirischen Studien ziemlich übereinstimmend als wichtig bewerteten psychischen und sozialen Einflussfaktoren auf die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener genannt:

- intelligentes Verhalten, emotionale Stärke,
- Vorhandensein von oder Verfügung über *Coping-Strategien* zur Bewältigung von Krisen und krisenhaft erlebten Lebensereignissen,
- soziale Ressourcen und Netzwerke,
- die Fähigkeit zur Stressbewältigung,
- sexuelle Aktivität,
- berufliche Zufriedenheit.

Soweit einige theoretische Vorstellungen und Forschungsbefunde über die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener, also zu den Voraussetzungen zum Lernen im Alter.

6. Weiterbildung, Erwachsenensozialisation und Alterungsprozesse

Für die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung ergibt sich für die Lernsituation und die Planung von Lehrveranstaltungen für und mit Älteren in Theorie und Praxis die Frage: „Wie weit verändern sich (ältere) Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“.

Das Konzept der *Sozialisation* beschreibt die Transformation des biologischen Wesens *Mensch* in ein soziales Wesen mit spezifischen kulturellen Maßstäben, mit einer starken Betonung des Lernens und mit der Interaktion zwischen Individuen und Gruppen. Mit der Aus-

dehnung des Sozialisationskonzepts auf die gesamte Lebenszeit wird heute in den Sozialwissenschaften die Sozialisation als lebenslanger Prozess gesehen. Politiker, Presse und Meinungsmacher hinken diesen Erkenntnissen manchmal hinterher. Das bedeutet, dass sie dann älteren Erwachsenen nach ihrem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben die Lernfähigkeit faktisch bestreiten oder sich, wie vor einiger Zeit in der Zeitschrift *Focus*, über ihren Lerneifer lustig machen.

Etwa seit Mitte der achtziger Jahre ist in der deutschen Literatur zur Sozialisationsforschung in Erweiterung des Sozialisationskonzepts (Sozialisation = Jugend) eine stärkere theoretische Hinwendung auch zu Erwachsenen festzustellen: das Erwachsenenalter wird als Teil des sozial verfassten Lebenslaufs gesehen, die *Identitätsentwicklung* als ein lebenslanger aktiv gestaltender dynamischer Prozess der Anpassung und der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt auf der Grundlage einer ausgebildeter Persönlichkeitsstruktur.

Eine erste Antwort der anwendungsorientierten Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung auf die Hinwendung zum lernenden erwachsenen Subjekt war der Lebensweltbezug als Auswahlprinzip für Kursinhalte mit den Kriterien Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit, eigene Erfahrung. Damit einher ging eine Orientierung an der Lebenswelt als Gegensatz oder Gegenbegriff zu Wissenschaft, Technik und Arbeitswelt. In gewisser Weise wurde der Lebensweltbezug als Konkurrenzprinzip zum systematischen Wissenserwerb, zur Systematik des wissenschaftlichen Wissens entwickelt bzw. gesehen (*Barz/Tippelt 1994, 123*). Dewe bezweifelt für eine kritische bildungstheoretische Sichtweise der Handlungsprozesse von Erwachsenen die Dominanz des „*Lebenswelttheorems*“ als alleinigem Modell für den „*subjektiv und sinnhaft handelnden Lernenden*“ (*Dewe 1999, 58*).

Aber noch in den 90er Jahren wurden Lernen und Weiterbildung älterer Erwachsener nicht explizit thematisiert. So gab es in einem Standardwerk der Erziehungswissenschaften, im „*Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung*“ in der Ausgabe von 1991, keine sozialisationstheoretischen Überlegungen speziell zu älteren Erwachsenen. Anders war die Situation in den USA und in Großbritannien. Hier etablierte sich die Thematisierung des Lernens älterer Erwachsener mit dem von Lumsden herausgegebenen Sammelband zu historischen, methodologischen, ethischen und philosophischen Fragestellungen beim Lernen im Alter

(Lumsden 1985). So wurde hier auch die *Disengagement-Theorie* konzeptionell zurückgewiesen und empirisch als widerlegt betrachtet (Merriam/Lumsden 1985, 53f). Es entwickelte sich die *educational gerontology* als Teilgebiet der *gerontology*, verstanden als Konzept und praktische Anwendung im Feld des menschlichen Alterns (Sherron/Lumsden 1978, 1985).

Interessant ist bei Merriam/Lumsden die Differenzierung in vier Typen von älteren Lernenden (older adult learners), die unterschiedliche Lernarten bevorzugen (Merriam/Lumsden 1985, 68), die unterschiedlich anspruchsvoll sind:

- **Typ 1:** ältere Lernende, die, wie sie es gewohnt waren, formale und strukturierte Lernumgebungen bevorzugen; sie bilden die größte Gruppe unter den Lernenden und finden in der Forschung am häufigsten Beachtung;
- **Typ 2:** ältere Lernende, die projektorientiert selbständig arbeiten und dem Typ des sich selbststeuernden Lernenden zuzurechnen sind;
- **Typ 3:** ältere Lernende, die von der Mitarbeit an Projekten profitieren;
- **Typ 4:** ältere Lernende, die nur wenig (aktives) Interesse am Lernen haben.

Als Fazit der Diskussion um die Sozialisation von Erwachsenen kann am Ende der 90er Jahre festgehalten werden: Die Erwachsenensozialisation wird als ein aktiv gestaltender, dynamischer Prozess gesehen, der sich auf der Grundlage einer ausgebildeten Persönlichkeitsstruktur vollzieht. *Erwachsenensozialisation* wird als Identitätsentwicklung, *Erwachsenenbildung* als bewusst geplanter, unterstützender oder hemmender, in diesen Lebensvollzug eingreifender Bildungsprozess gesehen (z. B. Arnold/Kaltschmied 1986, 10). Dewe beschreibt *Erwachsenenbildung* in ihrer „faktischen Ausprägung“ als subjektiv gewollten Eingriff durch Personen, Institutionen, Wissensbestände oder Medien in die Berufs- und Lebenspraxis, das Wissen und die Motive der Teilnehmer (Dewe 1999, 62).

7. Die konstruktivistische Wende: von der Sozialisation zur Selbst-Sozialisation

Seit den 90er Jahren wurde nach einer Schlüsselkategorie für eine die disziplinären und chronologiebezogenen Erklärungen des Alterungsprozesses überwindende Perspektive gesucht und auch gefunden: im Konzept der *Kommunikation*. Diese Sichtweise soll die

konstruktivistische Wende in der Diskussion der Erwachsenen- und Weiterbildung genannt werden; konstruktivistische Erklärungsansätze des Lernens Erwachsener fanden Eingang in die Weiterbildungsdiskussion.

Ein gedanklich radikaler konstruktivistische Erklärungsansatz und die Diskussion um das funktionale Sozialisationskonzept nach Parsons aufnehmende und sich zugleich weit davon entfernender Ansatz ist die *autopoietische Systemtheorie* von Luhmann als Rahmenkonzept für eine Sozialisationstheorie. Autopoiesis ist ein Begriff der Systemtheorie mit der Bedeutung, dass etwas „sich selbst herstellt“, *autopoietisch* meint in der Soziologie die Tatsache, dass Menschen, soziale Systeme, Organisationen oder Betriebe sich beobachten, auf ihr eigenes Verhalten reagieren und sich insofern „selbst machen“ (Selbstkonstruktion).

Ausbildung wird nach diesem Ansatz gesehen als „Herstellung kognitiver Fähigkeiten der Erlebnisverarbeitung und instrumenteller Handlungsfähigkeiten“. Vor allem der konstruktivistische Ansatz von Luhmann hat gravierende Konsequenzen für die Sozialisationskonzepte, die unter Sozialisation einen Übertragungs- und Übernahmeprozess zwischen Gesellschaft und Individuum sehen (Schulze/Künzler 1991). Das Individuum hat immer und qua Sozialisation die Möglichkeit, sich sowohl konform als auch abweichend zu verhalten. Daraus folgt als Konsequenz: Sozialisation ist kein zweckorientierter Prozess der Gelingen oder Scheitern kann; Sozialisation findet bei jedem sozialen Kontakt statt und ist immer *Selbst-Sozialisation*. Es können nicht länger Kriterien für *erfolgreiche Sozialisation* sondern nur ein *allgemeiner Richtungssinn* des Sozialisationsprozesses angegeben werden. Die *autopoietische Sozialisationstheorie* ist letztlich eine *Anti-Sozialisationstheorie* (Schulze/Künzler 1991, 135) und vollzieht damit die radikalste Hinwendung zum Subjekt.

Nach einer *realistischen* und einer *reflexiven* Wende fand damit in der Erwachsenenbildung auch eine *konstruktivistische Wende* statt, bei der das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit eine Reformulierung und Umakzentuierung in Konzeptionen des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens erfahren hat (Arnold/Siebert 1995, 5). Es gab einen Perspektivenwechsel mit Veränderungen in den Annahmen über Individuum und Umwelt. Von der vorausgesetzten Substanz (Vergangenheit, Identität, Subjekt) wechselte die Sichtweise zu *Operationen* und *Kommunikationen*. Das

Lernen und der Lernprozess Älterer aus *konstruktivistischer* Sicht sind selbstreferentielle, biographisch geprägte und Struktur determinierte Prozesse mit einer Tendenz zur *Selbstorganisation* und zur abnehmenden *Steuerbarkeit* von außen. Konsequenzen für das Lernen: Der Lernprozess von Erwachsenen wird als „Lernen durch Differenzwahrnehmung“ gesehen, d. h. durch Wahrnehmung von Unterschieden in der Kommunikation. Die Lernenden sind aktiv und selbstständig, aber auch eigenwillig wahrnehmend und verarbeitend.

8. Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen

Bei Konzepten *selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens* geht es nicht so sehr um elementare Vermittlungsprozesse von Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung, also um Konzepte des Lernens von Erwachsenen, die den Aspekt der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Subjekts in den Vordergrund stellen.

Seit einigen Jahren vollzieht sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine stürmische Entwicklung, die etwas zeitversetzt vorher auch im Bereich der Lernens von Kindern und Jugendlichen zu beobachten war. Stichworte hierzu sind: Internet und E-Mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme wie Lernplattformen im Internet.

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten und geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbstständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter-) Bildungsprozesse verfügen.

Das Konzept des *Selbstgesteuerten Lernens* hat viele Facetten, wird unterschiedlich definiert und unterschiedlich bewertet: Selbststeuerung als

- Ziel emanzipatorischer Wünsche,
- Gegenstand von Vermutungen und Hypothesen

zum Lernprozess von Erwachsenen in der pädagogischen Psychologie, der Motivationspsychologie und der Entwicklungspsychologie oder

- Gegenstand didaktischer und bildungstheoretischer Überlegungen bei der Konzeption von Programmen zur Bildung von Erwachsenen in der Weiterbildung.

Es gibt eine große Anzahl von Begriffen, die den Konzepten *selbstgesteuertes Lernen* und *selbstorganisiertes Lernen* strukturell ähnlich sind und in ähnlichen Kontexten benutzt werden. Der Sprachgebrauch ist nicht einheitlich, insbesondere die Attribute „selbstorganisiert“ und „selbstgesteuert“ werden oft nebeneinander gesetzt oder in identischer Bedeutung benutzt. In der Regel geht es bei diesen Begriffen und Konzepten darum, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, *ob, wozu, was, und wie* gelernt werden soll, tendenziell selbst bestimmen können (Weinert 1982, 102).

Grenzen und Übergänge der Begriffe und Konzepte sind im deutschen Sprachraum fließend: es gibt *autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, autodidaktisches Lernen, Selbststudium, selbstorganisiertes Lernen, selbsttätiges Lernen, selbstinitiiertes Lernen, selbstkontrolliertes oder selbstreguliertes Lernen*. Generell wird der Prozess des selbstgesteuerten Lernens (selfdirected learning) als eine Aktivität verstanden, die vom Lernenden geplant, initiiert und bewertet wird – mit oder ohne Hilfe von anderen. Diese Definition geht auf Knowles zurück, der das selbstgesteuerte Lernen als Prozess beschrieb, in dem Individuen die Initiative ergreifen um allein oder mit Hilfe anderer für ihren Lernprozess Lernziele festzulegen, menschliche und materielle Ressourcen und Lernstrategien zu bestimmen und das Ergebnis dann selbst zu bewerten (Knowles 1975, 18).

Im anglo-amerikanischen Sprachraum lauten die entsprechenden und strukturell ähnlichen Begriffe *self-directed learning, autonomous learning, lifelong learning, self-guided learning, self-regulated learning, self-planned learning* oder *independent study*. In der US-amerikanischen Literatur, die eher dem deskriptiven Vorgehen verpflichtet ist, wird die Rolle des lernenden Individuums mit hohen Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsanteilen am Lernprozess besonders betont, wobei die dynamischen Abläufe, die Erfahrungen im Lernprozess im Mittelpunkt stehen. Es geht dabei also weniger um die *Produkte* des Lernvorgangs als vielmehr um die (erziehungswissenschaftlich/ psychologi-

sche) Verhaltensbeobachtung der selbstgesteuerten Lernprozesse zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen oder die Beobachtung der Fähigkeitsentwicklung zur Selbststeuerung.

Entsprechend dem sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschungsparadigma wird nach dem Funktionszusammenhang von *selbstorganisierten* und *selbstgesteuerten* Lernprozessen als Einflussgröße für Verhaltensänderungen gefragt: *Selbststeuerung/Selbstorganisation* als empirisch überprüfbares Konstrukt, d. h. die Beobachtung der Veränderung der Persönlichkeit in der Wirklichkeit. Hier geht es vor allem um die deskriptive Erfassung von (wahrnehmbaren) Lernprozessen und Sachverhalten, wobei in der Regel das Lernen als soziale Interaktion gesehen wird, die auf Steuerung und Umsteuerung von Verhalten angelegt ist.

Eine Durchsicht einschlägiger Veröffentlichungen zum Thema *selbstgesteuertes* oder *selbstorganisiertes Lernen* in Deutschland ergibt noch weitere Differenzierungskriterien – leider werden diese Differenzen oder Voraussetzungen selten theoretisch erläutert sondern vielfach nur gesetzt und nicht reflektiert. Sie zeigen sowohl sozialwissenschaftlich-systemtheoretisch basierte Überlegungen (Stichworte: Kommunikation, Inklusion, *Autopoiesis*) als auch systemisch-physikalische Grundüberlegungen (Stichworte: dynamisches System, Synergetik, Emergenz) und Überlegungen, die dem Konzept der humanistischen, den Subjekt-Charakter des Individuums und Selbstbestimmung betonenden psychologischen (Lewin, Bühler, Rogers) und pädagogischen (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey) Ansätzen verpflichtet sind. Einige Untersuchungen zum *selbstgesteuerten Lernen* basieren auf den teilweise eher pragmatischen, weniger theorieorientierten Konzepten der anglo-amerikanischen Diskussion um „SDL-Readiness“ (Straka/Hinz 1996).

Diese Unterschiede sind nicht nur analytisch bedeutsam, sie führen dazu, dass die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstorganisation* teilweise nicht eindeutig definiert werden oder in widersprüchlicher oder komplementärer Bedeutung verstanden und/oder benutzt werden. Stellvertretend dafür seien Erpenbeck/Heyse (Erpenbeck/Heyse 1999) einerseits und Dohmen (Dohmen 1997, 1998) andererseits genannt (was auch Erpenbeck aufgefallen ist, Erpenbeck 1999, 3). Zur begrifflichen Abgrenzung und zum Finden von Entscheidungskriterien nützlich ist also die Frage nach der analytischen Bestimmung des zugrunde liegenden Erkenntnisparadigmas:

- Wird auf der Basis von systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen zur Dynamik sozialer Systeme argumentiert

oder

- auf der Basis von humanistischen, den Subjekt-Charakter des Individuums und seine Selbstbestimmung betonenden Ansätzen argumentiert?

Die Kernannahme des *Konstruktivismus* als erkenntnistheoretische Position geht davon aus, dass Wirklichkeit immer kognitiv konstruierte Wirklichkeit sei. Danach ist die soziale Umwelt der Lernenden von den Inhalten und Vorgängen des Lernens kaum zu trennen und macht aus dem Lernen einen „*situierten Prozess*“. Die Welt wird gesehen als eine kognitive Konstruktion des Subjekts, die es durch Wahrnehmung und Handlung vornimmt. Ausgangspunkt und Ziel konstruktivistischer Modelle sind Lernende, die aktiv motiviert und eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens ihr individuelles Wissen konstruieren. Dies geschieht in Lernumgebungen, in Situationen und Kontexten, die die jeweiligen Deutungs- und Problemlösequalitäten stark beeinflussen (Konrad/Traub 1999, 65).

Wesentliche Unterschiede zwischen *konstruktivistischen* und *traditionellen* Vorstellungen zum Lernen liegen u. a. darin, dass die Lehrenden von „Wissensvermittlern“ im *traditionellen* Lernprozess zu Gestaltern von interaktiven Lehr-Lern-Umgebungen werden, in denen „*die Lernenden durch die Teilnahme an kognitiv und interaktiv anspruchsvollen Lern- und Problemlösesituationen Einsichten gewinnen und Selbststeuerungsfertigkeiten erwerben*“ (Konrad/Traub 1999, 66).

9. Resümee und Ausblick

Theorien zur Bildung und zu Sozialisationsprozessen älterer Erwachsener entwickelten sich weg von mechanistischen Vorstellungen über menschliche Alterungsprozesse und Wissensaneignungsprozesse. Menschen werden übereinstimmend seit den 90er Jahren stärker zu Handlungssubjekten. In den Sozialwissenschaften wird heute die Sozialisation als lebenslanger Prozess gesehen. Alter, Altern wird damit Teil der lebenslangen Sozialisation. Aufgabe der Sozialisationsforschung ist nach ihrem jetzigen Selbstverständnis die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben des Individuums in Lebensaltern. Alter müsste als Konsequenz der analysierten

Entwicklungslinien deutlicher als „soziale und kulturelle Konstruktion“ (Dracklé 1998, 4ff) erkennbar sein.

„Wie weit verändern sich Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“ Als Fazit der Diskussion um die Sozialisation von Erwachsenen kann festgehalten werden: *Erwachsenensozialisation* ist Identitätsentwicklung. Die intellektuelle Entwicklung im Erwachsenenalter ist variabler als in der Kindheit, Lebenserfahrung und Veränderungsprozesse in der sozialen und ökologischen Umwelt werden zu Hauptquellen der Entwicklung im Erwachsenenalter. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene wird immer niedriger. Bezogen auf die Anfangszeiten der „Seniorenbildung“ oder der Weiterbildung für Ältere, wird der Bildungsabschluss, die formale Qualifikation der Teilnehmer immer anspruchsvoller.

Viele Studien zum (Weiter-) Bildungsverhalten im höheren Erwachsenenalter ergeben international im Hinblick auf die Lernbereitschaft eine höhere Akzeptanz des Lernens bei Personen, die aufgrund längerer Schulbildung „eher gelernt haben zu lernen“ (Sharon 1971, 21). Die Nutzung von Bildungsangeboten scheint für diesen Personenkreis zu einem überdauernden Moment im Lebenslauf zu werden. Das individuelle kognitive Verhalten (Lernhabitus), das in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter erworben wurde, wird mit wenigen Veränderungen das ganze Leben über beibehalten.

Die Konzepte *selbstgesteuertes* und *selbstorganisiertes Lernen* haben, unabhängig von der zugrunde liegenden Erkenntnistheorie, eine starke „Mittelstandsorientierung“ (Brookfield 1985, Kraft 1998, 221). Deshalb werden sich bestehende Bildungsbenachteiligungen vermutlich noch verschärfen (Weber 1998, 37). Voraussetzungen, Bedingungen und Fähigkeiten für erfolgreiches *selbstgesteuertes Lernen* auf Seiten der Lernenden sind vor allem bereichsspezifisches Vorwissen, Motivation und Interesse, Autonomieerleben, Verfügung über Lernstrategien, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, emotionale Prozesse und Verfügung über Problemlösestrategien (Kraft 1998, 222). Wichtig ist auch die Rolle der Lehrenden im Lernprozess, der Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater. Eine systematische Bewertung oder Gewichtung des Konzepts für die Gruppe der älteren Lernenden steht zur Zeit (noch) aus.

Den zu Anfang beschriebenen Entwicklungslinien folgend und sie konsequent anwendend ist der Schluss zu ziehen, dass unter der Annahme nicht krankheitsbedingten Alterns („normal ageing“) lernende ältere Erwachsene in der Regel keine speziellen Lehr-/Lern-techniken und keine besonderen didaktischen Hilfen benötigen. Daher sind auch Erwachsene im höheren Lebensalter von ihrer Entwicklung und ihren Erfahrungen – also in ihren Lernmöglichkeiten – in der Lage, selbstständig und selbstgesteuert mit Lern-techniken, die komplexen Situationen und Prozessen adäquat sind, auf Herausforderungen zuzugehen und sie anzunehmen.

Verfasserin:

Dr. Magdalene Malwitz-Schütte

Universität Bielefeld

magdalene.malwitz-schuette@uni-bielefeld.de

Literatur

- Arnold, R./Kaltschmid, J. (1986): *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Einleitung und Überblick*. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*. Diesterweg, Frankfurt/M., S. 524.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Barz, H./Tippelt, R. (1994): *Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Leske + Budrich, Opladen, S. 123–146.
- Brookfield, S. (1985): *Analysing a Critical Paradigm of Self-Directed Learning: A Response*. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 36, Nr. 1, S. 60–64.
- Dewe (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Leske + Budrich, Opladen.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*. GSI, Bonn.

- Dohmen, G. (1998): *Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung*. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt, S. 64–69.
- Dracklé, D. (Hrsg.) (1998): *Alt und zahm? Alter und Älterwerden in unterschiedlichen Kulturen*. Reimer, Berlin/Hamburg.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Waxmann, Münster/ NewYork/ München/ Berlin.
- Knowles, M. (1975): *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Association Press, New York.
- Kohli, M. (1991): *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz, Weinheim/Basel, S. 303–317.
- Konrad, K./Traub, S. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. Oldenbourg, München.
- Kraft, S. (1998): *Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten und Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./ Tippelt, R. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt, S. 215–225.
- Lumsden, D. B. (Ed.) (1985): *The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology*. Hemisphere Publ. Corp., Washington/Cambridge.
- Merriam, S./Lumsden, D.B. (1985): *Educational Needs and Interests of Older Learners*. In: Lumsden D.B.: *The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology*. Hemisphere Publ. Corp., Washington/Cambridge, S. 51–71.
- Naegele, G./Tews, H.P. (1993): *Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternende Gesellschaft – Folgen für die Politik*. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Schulze, H.-J./Künzler, J. (1991): *Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz, Weinheim/Basel, S. 121–136.
- Sherron R. H./Lumsden, D. B. (Eds.) (1978, 1985): *Introduction to Educational Gerontology*. Hemisphere Publ. Corp., Washington/Cambridge
- Straka, G. A./Hinz, I. M. (1996): *The Original SDRLS (Self-Directed Learning Readiness Scale) Reconsidered*. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.): *Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer Forschung*. Waxmann, Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 185–199.
- Weber, K. (1998): *Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß?* In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./ Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt, S. 35–39.

ELLA – ein Projekt zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens in der politischen Bildung

STEFFI MEHNERT

1. Ausgangssituation: Politische Bildung im Konzert des lebensbegleitenden Lernens

Politische Bildung spielt in unserer Gesellschaft unbestritten eine wichtige Rolle und wird in Zeiten von Informationsüberflutung, struktureller Unsicherheit bzw. Perspektivlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt, Demokratieverdrossenheit und zunehmender extremistischer Einstellungen immer wichtiger. In der heutigen Zeit, in der Bildung und ständige Weiterbildung für den Beruf unerlässlich sind, verdient die politisch-gesellschaftliche Bildung mindestens ebensoviel Bedeutung. Gerade die politische Bildung muss aufgrund immer wieder neu anstehender Entscheidungen und Einflussmöglichkeiten, aber auch aufgrund der sich ergebenden gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, im Sinne einer Bildung zum mündigen Bürger kontinuierlich lebensbegleitend erfolgen. Es geht um selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen, das die Fähigkeit zum sozialen Dialog, die Orientierungs- und Urteilsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Mitverantwortung im privaten und öffentlichen Leben fördert. Eine so verstandene politische Bildung deckt einen wichtigen persönlichkeitsbildenden Bereich ab – insofern kommt ihr im Konzert des lebensbegleitenden Lernens eine große Bedeutung zu.

Doch liegt die durchschnittliche Reichweite herkömmlicher Angebote zur politischen Bildung bei nur ca. 5% und steht somit im Kanon der Bildungsbereiche – auch im Bewusstsein der Menschen – im Abseits.¹

Diese Aussage wird unterstützt durch die vom Thüringer Volkshochschulverband e.V. im Oktober 2001 durchgeführte repräsentative Befragung der Bevölkerung in Thüringen. Mehr als ein Drittel der Befragten kann mit dem Begriff „Politische Bildung“ nichts anfangen: 30% verstehen nichts darunter und 7% haben den Begriff noch nie gehört. Andererseits zeigt die Befragung auch, dass das Bedürfnis der Menschen nach

Information und Orientierung sehr groß ist. Gerade bei Ereignissen von herausragender politischer Bedeutung haben die Menschen einen erhöhten Informationsbedarf. Sie wollen Zusammenhänge verstehen, um das aktuelle Geschehen einordnen zu können – ein Bedürfnis, das durch Medienberichterstattung allein nicht befriedigt werden kann.²

Wie aber kann politische Bildung die Menschen erreichen, die zum Teil durch berufliche Fortbildung so stark beansprucht sind, dass für allgemeine Weiterbildung wenig Zeit bleibt? Hinzu kommt gerade in den neuen Bundesländern eine durch die DDR-Vergangenheit gewachsene Skepsis gegenüber politischer Bildung. So besteht neben dem Informationsbedarf auf der einen Seite zugleich auch Zurückhaltung aus Angst vor Indoktrination auf der anderen Seite. Politische Bildung bedarf deshalb einer Überprüfung ihrer Ansätze und Methoden, einer Offenheit gegenüber neuen Anstößen, gegenüber neuer Herausforderungen der Medien und neuer Technologien.

2. Projektidee: Von herkömmlichen Unterrichtsformen zu neuen Lehr- und Lernarrangements

Aus dieser Problematik heraus entstand im Jahr 2000 beim Thüringer Volkshochschulverband e.V. (TVV e.V.) eine Projektidee, welche vom Thüringer Kultusministerium unterstützt und von Juni 2000 bis Mai 2003 im Rahmen des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen“³ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Freistaat Thüringen und der Europäischen Gemeinschaft gefördert wurde. Ziel des Projektes war, den Ansatz lebenslanger politischer Bildung zu verändern: Von herkömmlichen Unterrichtsformen hin zu offeneren, bürgernahen, aktivierenden fächer- und einrichtungsübergreifenden Lernarrangements, die sich am Interesse und Alltag der Teilnehmer orientieren und

Unterstützung und Lernanreize beim eigenverantwortlichen Selbstlernen bieten.

Der Thüringer Volkshochschulverband e.V. knüpft damit in mehrfacher Hinsicht an die Tradition der Thüringer Volkshochschulen an. Denn bereits Hermann Nohl, einer der Mitbegründer der Volkshochschule Jena, formulierte 1920 einen der Leitsätze für die Volkshochschule wie folgt: „*Sie will keine Bildung von oben bringen, sondern nur immer von neuem die Mittel bereitleisten für die lebendigen Bedürfnisse der Hörer.*“ Politische Bildung zählt zu den traditionell gewachsenen Aufgaben der Volkshochschulen. Sie sind ein traditioneller Ort für offene, überparteiliche und gruppenübergreifende Diskurse, für interkulturelle und interreligiöse Verständigung, der Begegnung und Wertevermittlung. Genug Gründe für den TVV e.V., ein Forum für die politische Bildung in Thüringen zu schaffen und den gruppenübergreifenden Diskurs zur eingangs gestellten Frage zu eröffnen.

3. Projektstruktur: Selbstgesteuertes und vernetztes Lernen wird zur Projektphilosophie

Im Oktober 2000 startete der TVV e.V. eine offene Workshopreihe, die große Resonanz fand und an der sich in Folge unterschiedliche Akteure der Bildungspraxis und Wissenschaft beteiligten. Die Breite der Projektpartner reicht – neben den Thüringer Volkshochschulen – von etablierten Institutionen der politischen Bildung wie der Landeszentrale für politische Bildung in Thüringen und anerkannten, im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung vertretenen Bildungsträgern über alternative Träger wie Philosophia e.V. oder Diskurs e.V. bis hin zu überregionalen Partnern wie den Landesverbänden der Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Diese Vielfalt der Akteure im Netzwerk ermöglichte die Nutzung unterschiedlicher Ressourcen für die Realisierung der Projektidee.

Das Projektziel, die Motivation und die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen lebenslangen Lernen zu fördern, war auch Leitidee für das Projekt selbst und fand Ausdruck in seinen Arbeitsformen. Ein Zeichen wurde bei der Auftaktveranstaltung durch die gewählte Workshop-Methode „Open Space“ gesetzt. Die Methode mutete den Teilnehmern/-innen die Mitarbeit an der Veranstaltung zu, die von den Themen und dem Engagement der Beteiligten lebte. Gleichzeitig machte sie

die Freude am aktiven selbstgesteuerten Lernen unmittelbar erfahrbar. Dazu gehörten das Erfahren von Selbstverantwortung und -organisation, Mut, eigene Ideen mitzuteilen, erhöhte Kommunikationsbereitschaft, Kontakt und Gemeinschaftsgefühl. In diesem Sinne ist die Auftaktveranstaltung als programmatisch für die Arbeit im Projekt anzusehen.

Der TVV e.V. stellte durch die Etablierung von Arbeits- und Kommunikationsstrukturen die Rahmenbedingungen für die trägerübergreifende Zusammenarbeit her und bot mit dem Projekt ELLA⁴ einen Ermöglicheraum für die Umsetzung selbstgewählter Themen unter Nutzung komplementärer Ressourcen an. Die unterschiedlichen Teilprojekte und Partner verband das Motto des Projektes: „*Das Politische ist nicht alles, aber es in allem*“ (Alfred Grosser)⁵.

4. Verbindung von Theorie und Bildungspraxis: Innovationspotential für die politische Bildung

Es ist bekanntermaßen schwierig, in festen institutionellen Strukturen und unter dem Druck und der Vielfalt alltäglich zu erfüllender Aufgaben Freiräume für die Reflektion des eigenen Handelns und für kreative Lösungen zu schaffen.

Eine interne wissenschaftliche Begleitung, die in vielen Projekten diesem Zweck dienlich ist, gab es für das Projekt ELLA nicht. Es wurden deshalb eigene und neuartige Wege einer Verbindung von Theorie und Bildungspraxis gefunden.

Mit Prof. Dr. Erich Schäfer, der an der Fachhochschule Jena für das Fach „Methoden der Erwachsenenbildung“ berufen ist, haben wir nach Formen der Zusammenarbeit gesucht, die für alle Beteiligten bereichernd sind. Dazu gehört neben der kollegialen Supervision des „jungen“ Projektteams auch die Konzeption und Durchführung eines Projektbegleitseminars. Dabei handelt es sich

- um eine neue Form der Lehre an der Hochschule. Die Ausbildung künftiger im Bildungsbereich tätiger junger Menschen wird bereichert durch die Möglichkeit zur Partizipation an einem konkreten bildungspolitischen und -praktischen Projekt. Die Studierenden nehmen eine aktive Rolle bei der Auswahl und Umsetzung von Themen und dem Erwerb damit verbunde-

ner bedeutsamer Kenntnisse und Fertigkeiten ein.

- um eine neue Form der Durchführung von Projekten und stellt eine Bereicherung für die in der Praxis Tätigen dar. Innovative Ideen der Studierenden – im Übrigen nach dem Alter bewertet eine Zielgruppe, die laut Statistik kaum mit Angeboten der Politischen Bildung erreicht wird – erweitern das Blickfeld. Außerdem werden Konzepte durch wissenschaftlich fundierte Kenntnisse gesichert und durch aktuelle Theoriediskussionen angeregt.

Seit dem Sommersemester 2001 wurden zwei Projektbegleitseminare an der FH Jena durchgeführt. Die Studierenden konnten am Seminar mit unterschiedlichen Intensitätsgraden teilnehmen. Neben der regulären Beteiligung an den Seminarstunden und den Vorträgen innerhalb der Projektworkshops gab es die Möglichkeit zur Mitarbeit in den Projektarbeitsgruppen sowie zur Absolvierung von Praktika in den beteiligten Einrichtungen des Projektnetzwerkes.

5. Inhalte und Ergebnisse: Politische Bildung erfolgreich in Neuen Lernorten

Politische Bildung muss neue Lernorte aufsuchen, wenn sie ihre Adressaten erreichen will. Das war eine der wichtigsten Ausgangsthese des Projektes ELLA, die im Laufe des Projektes auch durch die repräsentative Befragung unter der Thüringer Bevölkerung bestätigt wurde.⁶ Um diese These zu prüfen, wurden unterschiedliche Konzepte erprobt, die hier nur kurz skizziert werden können.

In der ersten Projekthälfte standen vor allem der neue Lernort **Internet** im Mittelpunkt der Aktivitäten. Mit dem Kurskonzept PIN (Politische Partizipation in Neuen Lernorten) wurde den Teilnehmern/-innen ermöglicht, einerseits in der Gruppe zu selbstgewählten Themen zu lernen, andererseits aber auch selbstbestimmt und zeitlich bzw. räumlich flexibel Aufgaben zu lösen. PIN ist ein modular aufgebauter Kurs, der virtuelle Phasen mit Präsenzphasen verbindet. Die Erprobung des Kurskonzeptes fand vom März bis Juli 2002 an der Volkshochschule in Gera statt. Die selbstgestellte Aufgabe der Gruppe – die Erstellung einer Produktliste von regionalen Dienstleitern und Produzenten – wurde umgesetzt.⁷

Daneben wurden Konzepte entwickelt, mit deren Hilfe an herkömmlichen Lernorten „trockene“ **Themen lebendiger erfahrbar** werden. Denn viele Kursleiter/innen beispielsweise in Integrationskursen stehen vor der Herausforderung nicht nur Spracherwerb, Kommunikation und Verständigung zu fördern, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu Integration und Partizipation in unserer Gesellschaft zu unterstützen. Mit dem „Planspiel für Demokratie und Bürgerbeteiligung“ erhalten sie einen Methoden-Baustein für die Interkulturelle Bildung, insbesondere, aber nicht nur, für den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Damit werden sprachliche und politische Bildungsinhalte modellhaft an einem Thema aus der Erfahrungswelt der Teilnehmer aktiv erworben und angewendet. Politik mit ihren vielfältigen Facetten wird für die Teilnehmer/-innen erfahrbar. Dabei spielt die Sprache in Verbindung mit der Schrift, dem Lesen und auch der Aktion eine wichtige Rolle. Es geht dabei um die bewusste Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, da es eben nicht nur auf die *Inhalte*, sondern auch auf die *Form* eines Lehr- und Lernprozesses ankommt.⁸

Ein zweites Teilprojekt im Bereich der interkulturellen Bildung stellt die Stadt als Lernort in den Mittelpunkt. Mithilfe des Mediums Film wurde eine **wechselseitige Verständigung über die „Perspektiven“** der Menschen, die gemeinsam **in einer Stadt** leben, möglich. In dem Film erzählen die ProtagonistInnen – zum größten Teil MigrantInnen – über ihr Leben in Erfurt, über die Möglichkeiten zu arbeiten, über ihre Wohnsituation, über ihre Erfahrungen mit Gewalt, über Hoffnungen und Träume. Zur Premiere im Clubkino strömten über 80 Besucher und es liegen zahlreiche Bestellungen für den Film vor. Dieser ist als Lehrfilm im Zusammenhang mit der Frage einsetzbar, ob sich das Medium Film auf Prozess- und Produktebene für die interkulturelle Bildung eignet. Wenn der Film in Zukunft vor der interessierten Nicht-Fachöffentlichkeit eingesetzt wird, um interkulturelles Lernen anzuregen, stellt sich die Frage nach dem methodisch-didaktischen Rahmen. Eine Anleitung dazu wird notwendig sein; vor allem für den Einsatz in Schulen ist dies unverzichtbar.⁹

Im Zentrum der zweiten Projekthälfte standen Aktivitäten zur Verlagerung von politischer Bildung aus „geschlossenen“ Räumen in den sogenannten „öffentlichen Raum“. Es wurde eine Ausstellung mit Begleitprogramm zum Thema „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ an einem **quasi-politischen Ort** (der Rathausdiele Jena) veranstaltet, wo sich im Kontext der Kommunalwahlen viele Menschen aufhielten. Ergeb-

nis: Eine Ausstellung und ein attraktiver Lernort eignen sich zum Einstieg in ein Thema, z. B. für einen langen Abend zum Thema „Bewusster Leben“.¹⁰

Um eine größere Öffentlichkeit zu erreichen, muss politische Bildung aber in tatsächlich „öffentliche Räume“ gehen und auf sich aufmerksam machen. Mit zwei unterschiedlichen Arrangements wurde das im Projekt erreicht:

„Das Bildungslabyrinth“ sorgte in einer Einkaufspassage für Aufmerksamkeit. Die Idee dabei war, spielerisch und real erfahrbar machen, was oft undurchsichtig ist. Schaut man sich Biographien einmal genau an, so stellt sich schnell heraus, dass es gradlinige Karrieren nicht mehr gibt. Der idealtypische Lebenslauf ist gleichzeitig mit der Popularität der Begriffe „Flexibilität“ und „Mobilität“ verschwunden. Doch welche Bildungs- und Arbeitswege gehen heute Menschen, wenn sie die Schullaufbahn verlassen haben? Welche Chancen und Risiken bietet das Leben, und inwieweit bestimmt sich unsere Zukunft von Faktoren, die wir nicht beeinflussen können? Das Labyrinth, zusammengesetzt aus 14 Stationen des Lebens, hält für jeden Spieler eine neue Möglichkeit bereit, sein Leben in eine andere Bahn zu lenken. Ereigniskarten würfeln den Lebensweg des Spielers immer wieder durcheinander und bringen ihn an andere Stationen. Eindrucksvolle Biographien, von Regine Hildebrand bis Hermann Hesse, begleiten den Weg des Spielers und liefern so Hintergründe zu Lebensdaten und Ereignissen von Personen der Zeitgeschichte. Durch das Bildungslabyrinth wird politische wie gesellschaftlich-soziale Bildung in eine erfahrbare Synthese gebracht.¹¹

Das Spiel „Politikrummel“ zog zum Tag der Offenen Tür im Thüringer Landtag ganztägig Besucher an. Die Besucher wurden eingeladen sich einmal fernab von herkömmlichen Lernformen dem Wissen aus Politik und Gesellschaft zu nähern. Mit dem Spiel „Politikrummel“ wurden sie spielerisch an Fragen und Begriffe unter anderem aus den Bereichen Zeitgeschichte, Deutschland, Sozialstaat, Marktwirtschaft und Zukunft herangeführt. Natürlich gab es zu den Fragen auch Antworten. Aber es geht bei dem Spiel nicht darum, die einzig richtige Antwort zu finden. Vielmehr wollen wir Menschen anregen, sich mit den Themen auch auseinander zu setzen. Und viele bekamen Lust, mehr über das Thema zu erfahren, weiter darüber nachzudenken oder sich im Kreis von Familie und Bekannten darüber auszutauschen. Und viele haben sich ein Spiel für zu Hause bestellt. Mit dem Spiel „Politikrummel“ wurde

gezeigt, dass Politische Bildung Spaß macht, dass vieles sich geradezu im Vorübergehen lernen lässt.¹²

6. Schlussbetrachtung: Konsequenzen für Konzepte des selbstgesteuerten Lernens in der (politischen) Weiterbildung

„Der Mensch hat drei Wege zu lernen: Erstens durch Nachdenken, das ist der edelste; zweitens durch Nachahmen, das ist der leichteste; drittens durch Erfahrung, das ist der bitterste“ (Konfuzius)

Kehren wir zurück zum Anfang des Projektes ELLA, wo das Projektziel des selbstgesteuerten Lernens zur Projektphilosophie wird: Im vorgestellten Projekt haben wir unserer Primärzielgruppe, den Akteuren politischer Bildung, einen Ermöglichungsraum und Unterstützungsstrukturen zur Verfügung gestellt. In Arbeitsgruppen haben die Projektbeteiligten konkrete Angebote zur politischen Bildung entwickelt, die wiederum über Multiplikatorentrainings und mithilfe von Materialien weiter verbreitet werden. Nach unserer Projekterfahrung können wir diesen Weg als erfolgreich bewerten.

Die Projektbeteiligten sind als Multiplikatoren/-innen im Bildungsbereich tätig. Sie hatten durch die Mitarbeit im Projekt die Möglichkeit, selbstgesteuertes Lernen unmittelbar zu erfahren. Dies ist unseres Erachtens eine wichtige Voraussetzung für die Tätigkeit in einem Bereich, dessen Professionsverständnis sich wandelt – vom Lehrenden hin zum Lernhelfer/-berater/-moderator.¹³

Die Beteiligten waren motiviert, da sie die ihnen wichtigen Themen einbringen und gestalten konnten. Das Erleben von Spaß und Erfolg ist gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung für die künftige Mitarbeit in Projekten, die im Bildungsbereich auch weiterhin eine verbreitete Organisationsform sein werden.

Der Transfer der Projektergebnisse wird positiv beeinflusst, denn erstens entstanden die Konzepte aus den Bedürfnissen der Beteiligten und zweitens werden sich die beteiligten Projektpartner stärker für die Umsetzung ihrer „eigenen“ Konzepte einsetzen als für „fremde“, von ihrer Wirklichkeit ferne Konzepte.

Der Prozess der Orientierung, des Findens und Aufeinanderzugehens der am Projekt Interessierten und

die gemeinsame Ideenfindung nahm einen Zeitraum von etwa einem Jahr ein und setzte sich in den dann gebildeten Arbeitsgruppen des Projektes fort. Dieser Zeitraum für das eigentliche Entwickeln eines arbeitsfähigen Netzwerkes ist nicht zu unterschätzen. Die nicht immer einfache Moderation und die Einbindung verschiedener Bildungsträger in das Konzept und der wissenschaftlich begleitete Werkstattcharakter machten das Besondere des Projekts aus. Und so urteilen Experten der politischen Bildung, wie Karsten Rudolf: „*Derartige kreative und konzertierte Initiativen, in denen nicht nur Bildungsträger miteinander, sondern auch Wissenschaft und Bildungspraxis mit Blick auf das Machbare zusammen wirken, kann politische Bildung dringend gebrauchen!*“

Verfasserin:

Steffi Mehnert, M.A.

Thüringer Volkshochschulverband e.V.

Fachreferentin Politik, Gesellschaft, Umwelt, Sprachen und Europa

steffi.mehnert@vhs-th.de

www.vhs-th.de

¹ Vgl. Rudolf, Karsten: Bericht Politische Bildung 2002 – Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdinger/H.: Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG), 2002

² Politische Bildung im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Schriftenreihe des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V., Heft 2, September 2002.

³ Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (www.blk-lll.de)

⁴ Projekttitel ist „Entwicklung, Erprobung und Umsetzung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung“ (ELLA)

⁵ Zitat des Politikwissenschaftlers Alfred Grosser, der sich sein Leben lang für die deutsch-französische Verständigung eingesetzt hat und dafür 1975 den angesehenen Friedenspreis des deutschen Buchhandels erhielt.

⁶ Politische Bildung im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. Schrif-

ten des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V., Heft 2, September 2002.

⁷ Multiplikatorenhandreichung „PIN – Partizipation in Neuen Lernorten“, hrsg. vom Thüringer Volkshochschulverband e.V., 2003.

⁸ Multiplikatorenhandreichung „Planspiel Demokratie und Kommunalpolitik“, hrsg. vom Thüringer Volkshochschulverband e.V., 2003.

⁹ Der Film „*Perspektiven*“ kann erworben oder ausgeliehen werden über Landesfilmdienst Thüringen e.V., Brühler Str. 52, 99084 Erfurt, Tel.: 0361-2218118, E-Mail: info@landesfilmdienst-thueringen.de. Zur Zeit wird an einem Begleitheft zum Einsatz des Filmes (Kontext, methodisch-didaktische Hinweise) gearbeitet.

¹⁰ Dokumentation des Projektes „Bewusster Leben – jeden Tag eine Herausforderung“ – ein Kursangebot zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen an der VHS Jena (Herbstsemester 2002) und an der Stadt- und Schulbibliothek Landsberg in Kooperation mit der KVHS Saalkreis (ab September 2002), hrsg. vom Thüringer Volkshochschulverband e.V., 2003

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung und der Evaluationsbericht ist erhältlich beim TVV e.V. Das Bildungslabyrinth ist ausleihbar.

¹² Eine ausführliche Beschreibung des Spiels „Politikrummel“ ist erhältlich beim TVV e.V. „Politikrummel“ ist ausleihbar.

¹³ Die Akteure wurden bei der Erprobung der Konzepte regelmäßig mit der erlernten Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen an die Führungsrolle von Pädagog/innen konfrontiert. Erste Konturen zur Arbeitsweise des selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens wurden im Verlauf der Erprobung der unterschiedlichen Konzepte sichtbar. Die Persönlichkeit des Moderators spielt bei dieser Arbeitsweise eine große Rolle; es geht u. a. um einen guten Kontakt zu den Teilnehmer/innen, eine erwachsenemäßige Ansprache und Motivation sowie ein angenehmes Lernklima.

Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für die Hochschule Harz

SABINE SEGELKEN

Deutschland hat Nachholbedarf in Bildung und Weiterbildung. Nach den neuesten Zahlen des Statistischen Bundesamtes gibt es in diesem Jahr erstmals über 2 Mio. Studierende in Deutschland, 4,5% mehr als im Jahr zuvor. 36,5% der jungen Menschen besuchen eine Hochschule. Viel zu wenig, legt man die OECD-Maßstäbe an. Die Bundesregierung strebt mittelfristig 40% an, der internationale Schnitt liegt bei 46,8%, mit Spitzenreitern wie Finnland, Schweden und Polen mit 70%!

Doch selbst, wenn das deutsche Bildungssystem in diesem Bereich aufholt: bei einem einmaligen Studium kann nicht stehen geblieben werden. Experten sind sich einig, dass Lebenslanges Lernen einen immer wichtigeren Stellenwert bei allen qualifizierten Arbeitnehmern einnehmen muss und wird.

Am Beispiel der Hochschule Harz soll im Folgenden aufgezeigt werden, welche Maßnahmen selbst eine kleine Hochschule ergreifen kann, um dem Bedarf nach Lebenslangem Lernen stärker nachzukommen.

Die Hochschule Harz mit den Studienstandorten Wernigerode und Halberstadt hat in den drei Fachbereichen Automatisierung/Informatik, Verwaltungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften insgesamt etwa 3.000 Studierende. Sie stellt die einzige Neugründung in Sachsen-Anhalt nach der Wende dar und wurde 2003 mit dem Best-Practice-Preis des CHE ausgezeichnet.

Die Hochschule Harz bereitet sich mehrgleisig auf die neuen Anforderungen in Studium und Lehre vor. Hierzu gehören sowohl die Einführung von Leistungspunktsystemen und darauf aufbauend neuer Studiengänge, die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, als auch das klassische Aufbaustudium und verschiedene Formen der Weiterbildung.

Leistungspunktsysteme

Einen wichtigen Part im Rahmen der Flexibilisierung von Studienleistungen stellen Leistungspunktsysteme dar. Sie erleichtern den Wechsel zwischen Hochschulen im In- und Ausland und vereinfachen gestufte Studienleistungen, indem sie zur Modularisierung führen.

Die Hochschule Harz arbeitet seit 2001 in zwei Projekten: dem BLK-Verbundprojekt „*Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen*“ und dem Projekt „*Leistungspunkte im Fachhochschulverbund Sachsen-Anhalt*“. Darüber hinaus ist die Hochschule in drei Fachkommissionen des BLK-Projekts vertreten (E-Technik/Maschinenbau, Informatik, Wirtschaft).

Der BLK-Verbund als einer von insgesamt sechs Verbänden zum Thema Leistungspunktsysteme erarbeitet Eckpunkte für ein Leistungspunktsystem, indem er Module definiert, Kompetenzsystematiken entwickelt, Niveaustufen und Notensysteme ausarbeitet. Zum Wintersemester 2003/2004 werden an den beteiligten Hochschulen Testläufe für die Verbundempfehlungen sowohl für Bachelor-/Masterstudiengänge als auch für Diplomstudiengänge durchgeführt.

Im Rahmen der Modularisierung und Leistungspunktvergabe ist die Bemessung der Workload, als des studentischen Arbeitsaufwandes, im Unterschied zur jetzigen Bezeichnung des Lehraufwandes durch Semesterwochenstunden, eine zentrale Aufgabe. Modellhaft werden im BLK-Projekt verschiedene Methoden getestet, die Workload zu erheben. Die Hochschule Harz erhebt die Workload für ausgesuchte Studiengänge per Studententagebuch. Um valide Daten für ein ganzes Semester zu ermitteln, wird durch ausgesuchte Protagonisten eine kontinuierliche, zeitnahe Erfassung aller studiengangsbezogenen und studiengangsunabhängigen Tätigkeiten vorgenommen (Gremienarbeit, Nebenjob). Die Ergebnisse dieser Erhebung sind im Frühjahr 2004 zu erwarten.

Der Fachhochschulverbund Sachsen-Anhalt hat bereits im Juni 2002 ein Handbuch zur Umsetzung des Leistungspunktsystems (*Hochschule Anhalt, 2002*) herausgebracht, das eine praxisnahe Arbeitshilfe für alle am Umstellungsprozess von Studiengängen beteiligten KollegInnen darstellt. Darüber hinaus wurden zwei Workshops zur Modularisierung und zur Leistungspunktvergabe unter Beteiligung von Berufsverbänden durchgeführt (*Hochschule Anhalt, 2003*).

Die kontinuierliche Mitarbeit in beiden Verbänden führte zu einem konstruktiven Diskussionsprozess an der Hochschule, der die Entwicklung neuer Studiengänge unterstützt hat. Ein beiläufiges Ergebnis war die Einführung des Diploma Supplement für alle AbsolventInnen zum Sommersemester 2003.

Neue Studiengänge

Die Hochschule Harz hat im Zuge der Modularisierung neue Studiengänge entwickelt:

- Bachelor Tourismusmanagement zum Wintersemester 2003/2004
- Dieser Studiengang ist der erste gestufte Studiengang der Hochschule Harz. Das Studium des Tourismusmanagement (Bachelor) führt bereits nach sechs Semestern zu einem qualifizierten Berufsabschluss. Die vermittelten Studieninhalte orientieren sich an denen des Diplomstudiengangs Tourismuswirtschaft und werden durch die verstärkte Ausprägung von Soft Skills (persönliche Arbeitstechniken, Rhetorik, Präsentations- und Moderationstechniken) ergänzt, wodurch ein hohes Niveau praxisorientierter Ausbildung gewährleistet wird. Weitere Bachelor- und Masterstudiengänge im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften werden in den nächsten Semestern eingeführt werden.
- Fernstudiengang Kulturmarketing in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Merseburg
- Internetbasierter Verbundstudiengang „*Informatik im Netz*“ in Kooperation mit der Hochschule Anhalt und der Fachhochschule Merseburg.
- Der seit 2001 arbeitsteilig entwickelte Studiengang wendet sich an Nicht-Informatiker und will Quereinsteigern in die Informatik die Möglichkeit bieten, einen einschlägigen Abschluss zu erreichen. Lehrinhalte werden nicht nur auf CD-ROMs vergeben, sondern auch über das Internet

laufend aktualisiert. In Foren und Chats werden Lehrinhalte zwischen Lehrenden und Studierenden sowie unter den Studierenden diskutiert.

- Die ursprünglich geplante Realisierung eines typischen Studienverlaufs in zwei Modulen je Semester, also einer Gesamtstudienzeit von 4 Semestern, scheint zu knapp eingeschätzt worden zu sein. Die überwiegend berufstätigen Studierenden sehen sich nicht in der Lage, zwei Module je Semester zu realisieren.
- Im Fachbereich Automatisierung und Informatik wird gegenwärtig ein dreisemestriger Masterstudiengang „*Informatik/Mobile Systeme*“ mit dem Abschluss „*Master of Science*“ für die Akkreditierung vorbereitet. Der Start ist für das Sommersemester 2004 vorgesehen. Der Fachbereich Verwaltungswissenschaften arbeitet ebenfalls an der Einführung eines Masterstudienganges zum Wintersemester 2004/2005.

Aufbaustudium

Der berufsbegleitende Aufbaustudiengang Betriebswirtschaft wendet sich an Absolventen von Berufsakademien und führt diese in einer mindestens einjährigen Ausbildung zum Fachhochschuldiplom. Dieser Studiengang wird gemeinsam von der Hochschule Harz und der Welfenakademie in Vienenburg betrieben und besteht seit 2002.

Fern- und Präsenzstudienphasen wechseln sich ab, die Lerngeschwindigkeit kann abhängig von der beruflichen und privaten Belastung variiert werden.

Wurden im ersten Jahr 22 TeilnehmerInnen aufgenommen, überstieg das Interesse im zweiten Jahr bereits die maximale Aufnahmekapazität von 30 Studierenden.

Dieses Programm kann nur über Studiengebühren finanziert werden, die insgesamt 3.400 Euro betragen. Das Angebot der Vertiefungsrichtungen spiegelt auch bereits die Zielgruppen wider, an die sich das Aufbaustudium richtet: Bankmanagement; Business-to-Business-Management; Controlling; Marketing; Marktforschung; Personal; Prozess-, Qualitäts- und Changemanagement, Steuern und Rechnungswesen.

Weiterbildung

Weiterbildung nimmt auch aus dem Grunde einen immer stärkeren Stellenwert im Berufsleben qualifizierter Fachkräfte und insbesondere Akademiker ein, da Forschung und Anwendung sich sukzessive annähern. Forschung ist verstärkt anwendungsbezogen und Anwendung erfordert neueste wissenschaftliche Erkenntnisse.

Zentraler Anlaufpunkt in allen Weiterbildungsfragen für Unternehmen, Betriebe und andere Institutionen stellt das „Netzwerk Hochschule Harz“ dar. In diesem eingetragenen Verein haben sich die An-Institute der Hochschule Harz im Juli 2002 zusammengeschlossen. Durch das Zusammenwirken der verschiedenen Fachdisziplinen werden neue Potenziale erschlossen und Fachwissen gebündelt.

Zunächst werden Weiterbildungs-Module angeboten, die bei erfolgreichem Abschluss mit einer Zertifikatserteilung enden. Hier besteht insbesondere bei den Behörden der Region hoher Bedarf. Darüber hinaus wird das „Netzwerk“ betriebliche Schulungen zu speziell vom Auftraggeber gewünschten Themen durchführen und beratend in allen Fragen der Weiterbildung, Forschung und Entwicklung für Unternehmen, Verbände und Körperschaften des öffentlichen Rechts tätig sein.

Zukünftige Aufgaben

Die Errichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird dazu beitragen, die Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten unwichtiger erscheinen zu lassen und beide Institutionen einander anzunähern.

Dies stellt auch Johanna Witte vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) fest, die in einem Vortrag in Lüneburg am 20.11.2003 betont hat: *„In dem Maße, wie die Hochschulen ... individuelle(..) Profile und Qualitätsmerkmale ausbilden, wird die Unterscheidung in Universität und Fachhochschule ... nachrangig und damit obsolet.“*¹

Zwei Hochschulen in Niedersachsen haben hieraus bereits die Konsequenz gezogen: Die Universität Lüneburg und die Fachhochschule Nordostniedersachsen mit Hauptsitz ebenfalls in Lüneburg werden zur Stiftung Universität Lüneburg fusionieren, einer Organisation, die vom Wissenschaftsministerium in Hannover ausdrücklich als Modelluniversität für den Bologna-

Prozess bezeichnet wird. Das Studienangebot der beiden noch eigenständigen Hochschulen wird integriert und komplett auf Bachelor und Master umgestellt.

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich für eine Hochschule durch einen konsequenten Wechsel von grundständigen zu gestuften Studiengängen? Zum Einen betrifft das die Angebotsdifferenzierung, d. h. die Möglichkeit, curriculare Vielfalt zu schaffen, das Profil der Hochschule durch die Entwicklung spezieller Masterstudiengänge zu schärfen. Zum Anderen schafft eine gestufte Studienstruktur Schnittstellen zwischen der Studien- und der Berufswelt. Den BachelorabsolventInnen ist es früher als den DiplomabsolventInnen möglich, in das Berufsleben einzusteigen, sich dort zu spezialisieren oder aber nach einigen Jahren eine wissenschaftliche Vertiefung des jeweiligen Fachgebietes in einem Masterstudium zu verfolgen. Die kurze Studiendauer des Bachelor bietet den Hochschulen außerdem die Chance, ihre Abbrecherquoten zu senken und die Zahl der Absolventen anzuheben.

Schnelllebige Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt stellen hohe Anforderungen an den europäischen Hochschulraum. Der Studienabschluss ist in der Regel nicht mehr das Ende der Ausbildung, sondern der Beginn des berufs begleitenden lebenslangen Lernens. Somit ist die heutige Aufgabe der Hochschulen sehr breit angelegt. Durch eine Vielfalt an flexiblen, qualitativ hochwertigen Studienangeboten muss der Bedarf an solider Grundlagenvermittlung für den Berufseinstieg in unterschiedlichste Einsatzbereiche innerhalb der angebotenen Berufsfelder abgedeckt werden. Parallel ist entsprechend den aktuellen Anforderungen aus der Wirtschaft eine effiziente Weiterbildung für spezielle Einsatzbereiche erforderlich.

Die Hochschulreform und insbesondere die damit verbundene Modularisierung geben den Hochschulen die Chance, diese Herausforderung anzunehmen und erfolgreich umzusetzen.

Während die Modularisierung die Vielfalt der Studienangebote erhöht, ermöglicht das Leistungspunktesystem über die Anhäufung von Credits den Nutzern des europäischen Hochschulraumes ein zeitlich flexibles Studieren. Zu-, Über- und Abgänge einzelner Studienmöglichkeiten werden erleichtert.

Grundständige Studiengänge sind dabei zukünftig nur der erste berufsqualifizierende Abschluss.

Im Rahmen des lebenslangen Lernen stellt die zunehmende Nachfrage nach Weiterbildung neue Ansprüche an die Bildungsangebote der Hochschulen. Zur Aktualisierung, Vertiefung, Ergänzung oder Spezialisierung des Wissens in ihrem oder in angrenzenden Fächern ist es anzustreben, dass Interessenten eine breite Auswahl unterschiedlichster Angebote wahrnehmen können. Durch den unterschiedlichen Aufbau der Studienangebote soll es möglich sein, diese direkt im Anschluss an das grundständige Studium, während einer beruflichen Unterbrechung oder parallel zur Berufstätigkeit zu nutzen.

Weiterbildung im beschriebenen Sinn umfasst sowohl aufbauende Hochschulabschlüsse (konsekutive Studiengänge) als auch postgraduale Studiengänge, die in der Regel eine berufliche Tätigkeit nach dem ersten Abschluss vorsehen.

Weiterbildung umfasst aber auch kleinere Lerneinheiten vom Besuch einer einzelnen Lehrveranstaltung oder eines einzelnen Moduls bis hin zu Weiterbildungseinheiten mit Zertifikat über zwei Semester.

Konkret werden an der Hochschule Harz folgende Aufgaben geplant:

- Erstellen von Rahmenrichtlinien für Bachelor-/Masterstudiengänge an der Hochschule Harz, zunächst für den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
- Erstellen von an das Leistungspunktsystem angepassten Studien- und Prüfungsordnungen, in zunächst ausgewählten Studiengängen, später sukzessive Umstellung aller Studiengänge
- Umstellen der Diplomstudiengänge auf ein Leistungspunktsystem, zunächst beispielhaft am Diplomstudiengang Nonprofit-Management.
- Weiterer Ausbau der Weiterbildung im Rahmen des „Netzwerkes“

Mit diesen und den bereits umgesetzten Schritten hat die Hochschule Harz die Herausforderung „Lebenslanges Lernen“ angenommen.

Verfasserin:

Prof. Dr. Sabine Segelken

Hochschule Harz

Fachgebiet Betriebswirtschaftslehre

bis 30.9.2003 Prorektorin für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement

ssegelken@hs-harz.de

www.hs-harz.de

Literatur

Hochschule Anhalt (Hrsg.), (2002): *Handbuch Einführung eines Leistungspunktsystems im Fachhochschulverbund Sachsen-Anhalt*, Köthen

Hochschule Anhalt (Hrsg.), (2003):

„Modularisierung und Vergabe von Leistungspunkten“, Tagungsband, Workshop der Fachhochschulen des Landes Sachsen-Anhalt in Köthen am 23. Mai 2003, Köthen

¹ Vortragsmanuskript unter www.fh-nordostniedersachsen.de

Lebenslanges Lernen – Integration in die Hochschulbildung?

HANS-JÜRGEN BARGEL

Am 9. und 10. Oktober 2003 fand in Berlin ein Workshop im Rahmen des BLK-Projekts „Entwicklung eines LeistungspunktSystems in allen Fachbereichen (FH)“ statt, der sich Schnittstellen des lebenslangen Lernens mit der Hochschulbildung widmete. Der Titel: „*Entwicklung eines Konzeptes zur Integration von lebenslangem Lernen in ein Leistungspunktsystem an Hochschulen – Ansätze zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erbrachten Lernleistungen*“ war nicht nur anspruchsvoll, sondern lässt durch seine Länge die Komplexität der Probleme erahnen.

Die Brisanz der Problematik wird bereits deutlich durch die allenthalben bekannten Schwierigkeiten, an einer Hochschule formal erworbene Qualifikationen in das Anforderungsspektrum anderer Hochschulen einzubringen. Bei non-formal¹ oder gar informell erworbenen Qualifikationen ist das (bisher) schlichtweg unmöglich. Dabei spielt die Qualität einer Qualifikation gar keine Rolle. Primär und Ausschlag gebend ist letztlich einzig und allein das Papier, auf dem eine Qualifikation bestätigt wird. In diesem Zusammenhang fiel das böse, aber leider wahre Wort von der „*Arroganz der Universitäten*“.

Schwerpunkt des Workshops war natürlich die Vorstellung und Diskussion verschiedener Ansätze, wie non-formal und informell erworbene Qualifikationen den Zugang zur formalen Hochschulbildung bereiten können und/oder sogar auf deren Anforderungen anrechenbar wären. Dabei ist eine Grundtendenz erkennbar: weg von den intransparenten Einzelfallentscheidungen hin zu formalisierten und transparenten Verfahren. (Von einer Beschreibung oder Kommentierung der einzelnen Beiträge wird hier abgesehen. Die Themen sind unter <http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/veranstaltungen/programm.htm> zu finden, das Erscheinen des Tagungsbandes ist für April 2004 avisiert. Siehe hierzu auch den Beitrag von Sieglinde Machocki und Ida Stamm-Riemer im Kapitel „Forum“ ab Seite 36).

Insbesondere in den Diskussionen wurde immer wieder deutlich, dass die Definition einer Arbeitsbelastung (neudeutsch: workload) nicht ausreichend sein könne, sondern immer um qualitative Aspekte zu ergänzen ist. Bedenkt man dabei die Uneinheitlichkeit, die heute noch bei der Bewertung von Arbeitsbelastungen beim (formalen) Lernen verbreitet ist, so wird die ungleich schwierigere Definition von Qualität evident. Folgerichtig ist auch niemand in der Lage, „die Lösung“ anzubieten. Selbst Definitionen von Arbeitsbelastungen beim non-formalen oder informellen Lernen werden sicher noch viele heiße Diskussionen heraufbeschwören.

Die Diskussion förderte aber auch so manche Kritik an den Positionen von Hochschulen zu Tage, interessanterweise vornehmlich aus den Reihen der mehrheitlich anwesenden Hochschulvertreter. So sei den Hochschulen die heutige und zukünftige Bedeutung lebenslangen Lernens meist nicht bewusst. Anpassungsbildung und wissenschaftliche Weiterbildung würden oft nur leere Worthülsen in Leitbildern und Konzepten darstellen, ohne eine Umsetzung auch nur ansatzweise erkennen zu lassen. Das sei weniger ein Ausstattungsproblem als ein bildungspolitisches Akzeptanzproblem. Auch ein Ausbau der in Deutschland defizitären wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen werde den Anforderungen lebenslangen Lernens nicht genügen können. Um die europäischen Visionen lebenslangen Lernens umzusetzen, müssten an Deutschlands Hochschulen auch heilige Kühe geschlachtet werden. Die Einführung eines ECTS, das auch die Bereiche außerhalb der Hochschule erfasst, „*erfordert Mut*“.

Als Fazit bleibt dem kritischen Teilnehmer und Betrachter: Es gilt, Kreditpunkte so transparent zu definieren, dass die Übertragung von einer Hochschule zu einer anderen sich auf einen einfachen formalen Verwaltungsakt reduzieren lässt. Dabei macht es keinen Unterschied, ob man einen nationalen, europäischen oder globalen Hochschulraum als Ziel vor Augen hat. So lange es nicht gelingt, das Verfahren der individuellen

qualitativen Überprüfung, das sich bisher in vielen bilateralen und einigen multilateralen Anerkennungsvereinbarungen durchaus bewährt hat, durch Transparenz zu überwinden, so lange wird ein einheitliches und allgemein akzeptiertes ECT-System leider Utopie bleiben.

Bevor es dann zu Anrechnung von außerhalb der Hochschule erbrachten Lernleistungen kommt, ist noch eine weitere Hürde zu nehmen. Viele Hochschulen tun sich selbst dann ausgesprochen schwer, non-formal erworbene Qualifikationen auf die formale Ausbildung anzurechnen, wenn sie an der eigenen(!) Hochschule, z. B. in der wissenschaftlichen Weiterbildung, erworben wurde. Hier dem Ziel näher zu kommen, ist selbst für die Träger der wissenschaftlichen Weiterbildung ein ausgesprochen steiniger Weg. Erfolgte die Qualifizierung non-formal oder gar informell außerhalb der Hochschule, bilden diese Steine nicht einmal einen tragfähigen Untergrund, sondern werden häufig als „Pflastersteine der Arroganz“ zu Barrikaden aufgeschichtet. Man kann den BLK-Projekten nur wünschen, hier im wahrsten Sinne des Wortes „Weg bereitend“ zu sein. (hjb)

¹ Der Begriff „non-formal“ muss als noch nicht allgemein gebräuchlich angesehen werden. Lesen Sie dazu ggf. das Editorial.

Fachtagung „Lebenswelten – Arbeitswelten“ der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW)

HANS-JÜRGEN BARGEL

Wie Bildungsanbieter besser auf die Bedürfnisse ihrer Kunden eingehen können

Eine neue Qualität der Kooperationen in der Weiterbildungspolitik und einen verstärkten wechselseitigen Transfer des Forschungs- und Praxiswissens regte die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) auf ihrer diesjährigen Fachtagung „Lebenswelten – Arbeitswelten“ in Berlin an. Zentrale Rolle spielten dabei Überlegungen zu einem modernen, kundenorientierten Weiterbildungsmarketing.

Wolf-Michael Catenhusen, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, unterstrich zu Beginn eindrücklich die Bedeutung der Konzertierten Aktion Weiterbildung im Kontext von lebenslangem Lernen.

Bernd Gäbler, Leiter des Adolf Grimme Instituts, empfahl den Weiterbildungsträgern, professionelle Formen der Medien zu nutzen, um „abgefilmten Unterricht“ zu vermeiden – Aktualität, Personalisierung, Ereignisse und Bilder machten spröde Themen wie „Lernen“ und „Bildung“ für Medien und ihre Zuschauer attraktiv. „Fernsehen ist heute das Anstoßmedium zur Wissensvermittlung gerade auch für nicht klassisch bildungsbürgerliche Menschen“, betonte Gäbler. Sender seien längst keine „Einweg-Broadcaster“ mehr, sondern sollten sich vor allem im Verbund als „Speichermedien“, z. B. mit gemeinsamen Internet-Dachseiten und Hypersearchmaschinen zu komplexen Themen, begreifen.

Wie Bildungsangebote auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und deren Weiterbildungsverhalten und -interessen zugeschnitten werden können, demonstrierte Professor Rudolf Tippelt von der Ludwig Maximilians Universität in München mit den Ergebnissen seiner Studie zu sozialen und regionalen Milieus. Tippelt: „Je passgenauer Weiterbildungsträger ihre Kunden kennen, desto besser können sie ihre Angebote spezifizie-

ren. Wer mit Bildungsbarrieren wie mangelnder Kinderbetreuung und knappem Budget zu kämpfen hat, braucht andere Angebote als eine Führungskraft, für die privat finanzierte Weiterbildung selbstverständlich ist.“ (Weitere Infos zur Studie unter www.sinus-milieus.de)

Im Teil „Arbeitswelten“ beleuchtete Dr. Volker Baethge-Kinsky vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) Göttingen die Bedeutung konkreter Arbeitserfahrungen auf die Ausprägung von Lernkompetenz. Die Wissensgesellschaft habe die Industriegesellschaft mit ihrer Definition von „Bildung als Bürgerrecht“ abgelöst und erfordere das kontinuierliche „Lernen als Bürgerpflicht“. Hierbei seien Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichermaßen gefordert, Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Unternehmen als Begleitung auf dem Berufsweg anzuerkennen und zu fördern.

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung ist Ansprechpartner, Impulsgeber und Berater für Weiterbildungsinnovationen. Sie versteht sich als unabhängiges politikberatendes Forum in Fragen der allgemeinen, politischen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Die nächste Fachtagung der KAW ist für den 29. und 30. April 2004 in Berlin geplant. Themen werden Qualitätssicherung und Finanzierung sein.

Weitere Informationen zur KAW unter www.bmbf.de/252_2006.htm. (Pressemitteilung vom 01.12.2003)

Catenhusen unterstrich die strategische Bedeutung, welche die KAW für das BMBF habe. Es sieht darin ein Kompetenzzentrum um Weiterbildung zu fördern. Widerstände im sozialen Umfeld und offene Finanzierungsfragen gälte es zu überwinden bzw. zu klären.

Eine größere Offenheit gegenüber der alternden Gesellschaft (ageing society) sei unerlässlich. Dies sei eine Herausforderung nicht nur für Anbieter, auch die Arbeitgeberseite habe die Relevanz bisher nicht angemessen erkannt.

Gäbler betonte die Möglichkeiten, die Fernsehen – kostet nichts (zusätzlich) und ist bequem – vor allem dann bietet, wenn Zuschauer sich nicht nur zurücklehnen, sondern auch Gelegenheit zur aktiven Rückkopplung haben. Klagen über mangelnde Lernmotivation könne er nicht verstehen, sie stünden im Widerspruch zu den „exponentiell“ steigenden Zuschauerzahlen bei wissensorientierten Sendungen. Hier haben private eindeutig einen Vorsprung vor öffentlich-rechtlichen und einer schaffe es sogar regelmäßig bei einer sonntäglichen Wissenssendung mehr Zuschauer zu haben als eine gleichzeitig laufende Fußballsendung. Mehr Kooperation zwischen Sendern und Weiterbildungsträgern sei anzustreben, damit nicht schlechte Beispiele abgefilmten Unterrichts entstehen. Grenze der Kooperation sei aber manchmal die „Borniertheit der Sender“, obwohl sich die „Macher“ verstehen. Solche Grenzen zu überwinden, sei eine Frage des Ausgleichs, d. h. des beiderseitigen Nutzens. Den scheinbaren Bruch zwischen Fernsehen und öffentlichem Bildungsauftrag gelte es zu überwinden. Großbritannien und Finnland könnten hier für Deutschland Beispiel gebend sein. (Tipp: www.lernzeit.de)

Tippelt und Mitarbeiter/innen untersuchten den Milieueinfluss auf das Weiterbildungsverhalten, wobei 10 verschiedene Milieus betrachtet wurden. Ausgegangen wurde von den Weiterbildungsbarrieren, wobei das soziale Milieu zwar ein Faktum sei, es aber viele Ursachen für Widerstände gäbe, auch bei durchaus Weiterbildungsinteressierten. Andere Teile des Berichts spiegelten die (gruppenspezifischen) Ansätze des Marketings für Weiterbildung, damit die (gruppenspezifisch) vorhandenen Weiterbildungsinteressen nicht brachliegen. Auch sei eine „Angebotsdidaktik“ wichtig und notwendig, damit lebenslanges Lernen gefördert wird. (Ein Beitrag zu diesem Thema findet sich in „dis.kurs“, Heft 2-2003)

Baethge-Kinsky forderte Arbeit und Lernen enger zusammen zu führen, ohne die jeweilige Eigenständigkeit zu gefährden. Selbstorganisiertes Lernen sei dabei nicht nur zu fordern, sondern (seitens der Arbeitgeber) auch zu ermöglichen. Wie und wo am meisten gelernt wird, sei auch eine Frage der Lernkompetenz und man solle „keinen Mythos aus dem informellen Lernen machen“.

Eine Kompetenz zum lebenslangen Lernen erfordere unter anderem Antizipationsfähigkeit, Befähigung zum Selbststudium, Initiative und Aktivität. Diese Eigenschaften haben zwar ihre primären Ursachen in Biografie und erreichtem Ausbildungsniveau, werden aber durch positive Arbeitserfahrungen, ganzheitliche Aufgabenstellungen, Kommunikationsintensität und Partizipation an betrieblichen Entscheidungsprozessen deutlich beeinflusst. Die Organisation der Arbeit entscheide über die Ausprägung von Lernkompetenz und Selbstlerndisposition, nicht so sehr der Schulabschluss. Allerdings sei die Lernförderlichkeit der Arbeitsorganisation von der Branche abhängig. (hjb)

Besteuerung von Hochschulen

JOACHIM LOEPER

Hochschulen sind Körperschaften öffentlichen Rechts und gleichzeitig staatliche Einrichtungen.

Als Körperschaften des öffentlichen Rechts arbeiten Hochschulen im hoheitlichen Bereich (Studium zur Erlangung akademischer Grade, Grundlagenforschung, EU-Projekte, Vermögensverwaltung, Lizenzvergabe) und sie können Betriebe gewerblicher Art bilden. Betriebe gewerblicher Art (BgA) in juristischen Personen des öffentlichen Rechts sind alle Einrichtungen, die einer nachhaltigen wirtschaftlichen Tätigkeit zur Erzielung von Einnahmen dienen. Dem Charakter der Tätigkeit nach wird zivilrechtlich zwischen Dienstverträgen (keine Gegenleistung, Zuschuss, Förderung) und Werkverträgen (Gegenleistung: Geld gegen Produkt oder konkretes Ergebnis) unterschieden. Je nach Art der Tätigkeit sind also die BgA entweder steuerbegünstigte Zweckbetriebe oder steuerpflichtige BgA.

Steuerbegünstigte Zweckbetriebe können umsatzsteuerermäßigt oder gemeinnützig sein. (UstErm 7% gilt eigentlich nur für soziale Zwecke außerhalb von Hochschulen).

Die Gemeinnützigkeit ist an eine Satzung gebunden, die von der Universität erlassen und dem Finanzamt eingereicht sein muss. Danach verfolgt der gemeinnützige BgA selbst und unmittelbar satzungsgemäße Zwecke.

Für die Einschätzung des Charakters der Tätigkeit gilt die Haupt- oder überragende Tätigkeit der Einrichtung, im Zweifelsfall wird hier getrennt betrachtet.

Die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen gehört zwar zu den Aufgaben einer staatlichen Hochschule, eine steuerrechtlich hoheitliche Tätigkeit liegt aber nur dann vor, wenn sie der Hochschule vorbehalten ist (Akademische Grade gemäß staatlicher Prüfungsordnung). Bereits bei allfälligen Zertifikaten wird der hoheitliche Bereich verlassen. Es gilt daher zu überlegen, Weiterbildungsmaßnahmen durch eine eigenständige Rechtsperson durchführen zu lassen, die im Auftrag der Hochschule oder mit deren Beteiligung funktioniert.

Die private Rechtsperson (GmbH, e.V.) kann diese Tätigkeit als steuerbegünstigte gemeinnützige Tätigkeit ausüben. Dies wird umso interessanter, als neue Regelungen zu erwarten sind, über deren konkrete Umsetzung allerdings noch nichts bekannt ist.

Durch Beschluss des EuGerH besteht ab 1.1.2004 durch die Körperschaftsfreistellung der Hochschulen eine neue Situation. Damit scheint hier eine Steuerbegünstigung auf die Umsatzsteuer nicht mehr zu greifen. Wenn allerdings noch vor diesem Termin eine gemeinnützige Satzung eingereicht war, so gilt vorab der Vertrauensgrundsatz auf die Fortsetzung der steuerbegünstigten Tätigkeit. Wird Steuerpflicht erkannt, so ist beim Finanzamt Vorsteuerabzug zu beanspruchen. Der allerdings gilt nicht rückwirkend, so dass im schlimmsten Fall eine USt-Nachzahlung ohne Vorsteuerabzugsmöglichkeit in Kauf genommen werden muss.

Die weitere Verfahrensweise kann unter <http://www.taxacademy.de> (Seiten des Instituts für Betriebliche Steuerlehre der Universität Freiburg) verfolgt werden.

Für Detailfragen stelle ich gerne Kopien der umfangreichen Tagungsunterlagen „Besteuerung von Hochschulen Freiburg 2003“ zur Verfügung.

Verfasser:

apl. Prof. Dr.-Ing Joachim Loeper

Universität Koblenz-Lindau

loeper@uni-koblenz.de

Selbstgesteuertes Lernen für den Arbeitsmarkt immer wichtiger

JOACHIM KLAUS /
DEBORAH LUCAS

Fernstudienzentrum der Universität Karlsruhe (TH) erprobt Praxisansätze mit EU-Förderung

In den letzten Jahren haben sich einige Lernziele und Arbeitsweisen für jeden von uns deutlich verändert: Für den Einzelnen wird es immer notwendiger, sich wechselnden Berufsanforderungen stellen zu können. Lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen spielt dabei eine Schlüsselrolle.

Vertreter aus (Berufs-) Pädagogik, Psychologie, Politik und Wirtschaft sehen hier die Lernform der Zukunft. Bei der Realisierung in der konkreten Praxis stößt man/ frau jedoch immer wieder auf Barrieren, Widerstände und Reibungspunkte.

An dieser Stelle setzt das Projekt **SELBA – Selbstgesteuertes Lernen erprobt auf dem Land und im Ballungsraum für den Arbeitsmarkt** an. Es wird für drei Jahre mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie vom Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg gefördert.

Die Umsetzung erfolgt in Karlsruhe, repräsentativ für einen städtischen Ballungsraum, und in Bad Mergentheim, stellvertretend für ländliches Gebiet. Verantwortlich für die jeweiligen Teilprojekte zeichnen das Fernstudienzentrum der Universität Karlsruhe (TH) und die kommunale Volkshochschule Bad Mergentheim. Die Gesamtkoordination liegt beim Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V.

Die oben genannten Projektpartner verfolgen dabei gemeinsam die Ziele

- Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen fördern.
- Stärken und Schwächen bei der Umsetzung den zugrunde gelegten Theorien zum selbstgesteuerten Lernen feststellen.
- Verbesserungsansätze erarbeiten.

- Beispiele und Empfehlungen für die Praxis des selbstgesteuerten Lernens geben.
- Langfristige Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der heranwachsenden und berufstätigen Bevölkerung fördern.

Dazu sollen vorliegende Theorien des selbstgesteuerten Lernens modellhaft in Praxisprojekten erprobt werden.

Die Vorhaben im städtischen Ballungsraum **Karlsruhe** konzentrieren sich einerseits auf die Umsetzung von Praxis bezogenen Projektideen (Mikroprojekte). Andererseits wird hier die technische Infrastruktur des gesamten SELBA-Projektes aufgebaut. Sie hat zum Ziel, die Kommunikation zwischen den Teil- und Mikroprojekten zu gewährleisten, eine Datenbank zur Aufnahme der Bildungsträger und -angebote zu etablieren, ein vernetztes Angebot an Informationen zum selbstgesteuerten Lernen sowie zum Wissensmanagement zu bieten.

Derzeit laufen in Karlsruhe folgende Mikroprojekte:

Schule möchte bei Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften Eltern und im weiteren schulischen Umfeld die notwendige Sensibilität für selbstständiges Lernen vergrößern und konkrete Hilfestellungen für die entsprechende Unterrichtspraxis liefern.

Interkulturelle Verständigung setzt auf die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen und Kommunikation im studentischen Umfeld. Es werden Wege auf dem Campus bereitet, sich diesen Schlüssel auch hinsichtlich des Erwerbslebens multikultureller Gesellschaften selbstständig aneignen zu können.

USUS hat das Ziel, sehgeschädigte Menschen durch Schulung von Multiplikatoren noch mehr zur selbstständigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen und für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren.

BEWEIS steht für die Förderung der selbstständigen Teilnahme von an- und ungelernten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern an beruflicher Weiterbildung. Barrieren in der betrieblichen Praxis sowie an der Schnittstelle zu Weiterbildungsanbietern sollen abgebaut werden.

Des Weiteren wird in Abstimmung mit den verschiedenen regionalen Akteuren ein **Beratungs- und Kompetenzzentrum** für Karlsruhe aufgebaut. Neben der Koordination und Beratung der SELBA-Mikroprojekte, wird Bildungsberatung Aufgabe dieser Einrichtung sein. Sie soll allen Bürgerinnen und Bürgern mit unterschiedlichsten Fragen zum selbstgesteuerten Lernen offen zur Verfügung stehen. Eine Institutionalisierung über das Projekt-Ende hinaus wird angestrebt.

Weitere Informationen:

Projektleitung: **Joachim Klaus**

Projektmanagement: **Deborah Lucas**

Projektassistenz: Christine Nemes

Fernstudienzentrum der Universität Karlsruhe (TH)

www.selba.de

VILE-NETZWERK

Ein Jahr Senioren- Netzwerk „ViLE“

Pressemitteilung zum 12.12.2003

Auf ein erfolgreiches erstes Jahr kann ViLE, das „*Virtuelle und reale Lern- und Kompetenznetzwerk für ältere Erwachsene*“, zurückblicken. Der am 12. Dezember 2002 gegründete Verein bietet bildungsinteressierten Senioren aus ganz Deutschland eine Internetplattform für gemeinsame Lernprojekte. In diesem Jahr konnten, dank des Engagements der stetig wachsenden Zahl an Mitgliedern, zahlreiche neue Lernprojekte bei ViLE in Angriff genommen werden. Neben dem Lernen kommt auch die Kommunikation miteinander nicht zu kurz. Und so lautet dann auch das Urteil einer Teilnehmerin: „*ViLE macht Spaß!*“.

In den Projekten gehen die Teilnehmer vor allem aktuellen Themen auf dem Grund. So wurden im Projekt „*Wahlbeobachtung*“ vor der Bundestagswahl die Wahlprogramme der Parteien kritisch unter die Lupe genommen. Politiker wurden in den Online-Konferenzen des Bundestags sowie per E-Mail mit bohrenden Fragen konfrontiert. Persönlichen Begegnungen der Senioren ermöglichte unter anderem das Projekt „*Hansestädte begegnen sich*“, in dem sich Gruppen in Stade und Lübeck ihre Städte mit Texten und Bildern vorstellten, um sich anschließend gegenseitig zu besuchen.

Das im Oktober 2003 gestartete Projekt „*Klimawandel – Klimarisiko*“ beschäftigt sich mit den widersprüchlichen Klimavoraussagen von Wissenschaftlern. Ein weiteres aktuelles Projekt ist „*Gemeinsam lesen*“, an dem sich literaturinteressierte Senioren aus ganz Deutschland beteiligen. Anfang 2004 wird das „*virtuelle Frauenkolleg*“ starten.

Zur Kommunikation nutzen die Teilnehmer in erster Linie das Internet. Um den sicheren Umgang mit E-Mail, Mailinglisten, Chat und Forum zu üben, gibt es spezielle Internetkurse. So werden z. B. im Kurs „*Technikgrundlagen für virtuelles Lernen – TvL*“ die wichtigsten technischen Kenntnisse zum Lernen über das Internet vermittelt. Fortgeschrittene können ihre Kenntnisse im „*Anwendungskurs virtuellen Lernens – AvL*“ vertiefen. Themen wie „*Deutschland in Europa*“

sorgen dafür, dass interessante Inhalte nicht zu kurz kommen.

Die Idee zur Gründung des ViLE-Netzwerks entstand im Rahmen des Modellprojekts „*Gemeinsam lernen übers Netz*“ im Modellversuchsprogramm „*Lebenslanges Lernen*“ der Bund-Länder-Kommission. Die Gründung des gemeinnützigen ViLE-Vereins wurde unterstützt vom Zentrum für allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm.

Weitere Informationen über ViLE gibt es auf den Internetseiten www.vile-netzwerk.de und www.gemeinsamlernen.de.

Kontaktadresse:

ViLE-Netzwerk
Carmen Stadelhofer
c/o ZAWiW, Universität Ulm
info@vile-netzwerk.de
<http://www.vile-netzwerk.de/>

Bachelor-Studiengang Physiotherapie/Ergo- therapie – ein Beispiel für die Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildung auf das Hochschulstudium

JUTTA RÄBIGER

Das Gesundheitswesen ist nicht nur die größte Wirtschafts- und Beschäftigungsbranche in Deutschland, es steht auch in besonderem Maße unter Veränderungsdruck. In jedem Jahr wird mindestens ein Gesundheitsreformgesetz verabschiedet, das von den Einrichtungen und Beschäftigten im Gesundheitswesen Anpassungen an neue Vorgaben und Richtlinien verlangt. In den letzten Jahren geht es insbesondere um Auflagen zur Erfüllung von Qualitätsstandards und damit um Anforderungen an die Qualifikation der Mitarbeiter/innen.

Es nimmt daher nicht Wunder, wenn gerade für Gesundheitsberufe immer neue Berufsfelder und -bilder entstehen, auf die staatliche wie private Bildungsträger mit immer neuen Weiterbildungs- und Studienangeboten reagieren.

Ein junges Beispiel für den Versuch, die Qualifikation von Gesundheitsberufen durch Integration – statt Addition – traditioneller und neuer Bildungswege zu erhöhen, ist die Einrichtung von Bachelor-Studiengängen für Physiotherapeuten und Ergotherapeuten. An der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin beginnt ein solcher Studiengang zum Sommersemester 2004. Der Studiengang verbindet die berufsschulische Ausbildung von Ergo- und Physiotherapeuten mit einem Hochschulstudium an der ASFH.¹ Die Verzahnung erfolgt dadurch, dass Lernleistungen, die außerhalb der Hochschule erbracht wurden, auf das Studium angerechnet werden. Durch die für 'extramural' erworbene Leistungen angerechneten Kreditpunkte verkürzt sich die Studienzeit. Bild 1 zeigt dieses integrierte Ausbildungs-Studien-System am Beispiel des Bachelor-Studiengangs an der ASFH.

Die Schüler der kooperierenden Berufsfachschulen haben die Möglichkeit, ab dem 4. Ausbildungssemester an studienbezogenen Zusatzlehrveranstaltungen teilzunehmen, die von der ASFH angeboten werden und für die 10 Credits erworben werden können. Während dieser ersten Studienphase haben die Teilnehmer (noch) nicht den Status 'Student', sie sind formalrechtlich Schüler. Den Bewerber/inne/n, die sich entschließen, anschließend an die staatliche Abschlussprüfung als Ergotherapeut/in bzw. Physiotherapeut/in das Bachelor-Studium aufzunehmen, kann die ASFH diese 10 Credits und weitere Credits für fachschulische Lernleistungen, die den Anforderungen eines Hochschulstudiums genügen, auf das Studium anrechnen. Sind 90 Kreditpunkte anrechenbar, kann der/die Bewerber/in in das 4. Studiensemester eingestuft werden. Die 90 weiteren Credits, die für den insgesamt 180 Credits umfassenden Bachelorabschluss erforderlich sind, können in der zweiten Studienphase erworben werden, die an der Fachhochschule vom 4. bis 7. Semester durchgeführt wird.

Die Vorteile dieses integrierten Studiengangmodells bestehen also insbesondere darin, dass

- die Berufsausbildung mit den berufspraktischen Ausbildungsanteilen erhalten bleibt,
- für die Fachschüler die Möglichkeit besteht, bereits im Rahmen der fachschulischen Ausbildung Kreditpunkte für ein späteres Studium zu erwerben,
- das Studium mit einer Berufstätigkeit vereinbar ist und wegen der anrechenbaren Kreditpunkte

mindestes 1 Jahr kürzer ist als bei Bachelor-Studiengängen üblich, nämlich 4 statt 6 Semester.

Für Bewerber/innen, die nicht an der ersten Studienphase teilgenommen haben, z. B. weil sie nicht Schüler/innen der Kooperationschulen waren, besteht – in gewissem Umfang und für eine begrenzte Zeit – die Möglichkeit, unmittelbar in der zweiten Phase das Studium zu beginnen. Zulassungsvoraussetzungen sind in diesem Fall eine langjährige Berufserfahrung und besondere berufsbezogene Qualifikationen, die durch Fort- und Weiterbildungszertifikate belegt sein müssen.² Kommt die Fachhochschule zu dem Schluss, dass die nachgewiesenen Qualifikationen studienadäquat sind, kann sie dafür bis zu 90 Kreditpunkte anerkennen und die Bewerber/innen in das 4. Studiensemester einstufen.

Die Konzeption für den Typus 'integrierter Studiengang' für Physio- und Ergotherapeuten entstand zu einer Zeit, als vom European-Credit-Transfer-System (ECTS) und von Life-Long-Learning (LLL) noch nicht die Rede war. Inzwischen sind die bildungspolitischen Weichen – international wie national – in eine Richtung gestellt, die dieses Studienkonzept unterstützt. Erst im November dieses Jahres haben die Bundesministerin für Bildung und Forschung, die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine gemeinsame Erklärung abgegeben, die den Hochschulen die Anrechnung beruflicher Aus- und Fortbildungsleistungen auf das Hochschulstudium empfiehlt³. In der Erklärung werden die Hochschulen ermutigt, auf der Basis von Äquivalenzprüfungen für diese extern erworbenen Lernleistungen Kreditpunkte anzurechnen, so dass die Studiendauer entsprechend verkürzt werden kann. Es kommt also – wie der HRK-Präsident, Prof. Gaethgens, hervorhob – künftig mehr auf die Inhalte der erworbenen Qualifikation an als auf die Institution, in der sie erworben wurde.⁴

Die Anstellungsträger und die Beschäftigten im Gesundheitswesen scheinen diese Entwicklung faktisch schon vorweggenommen zu haben. Die Vielzahl der z. T. einrichtungintern, z. T. von staatlichen und privaten Bildungsträgern angebotenen und von den Gesundheitsberufen in Anspruch genommenen Weiterbildungsangebote sind ein Beleg dafür, dass es den Arbeitgebern mehr um den Inhalt als die Form der Weiterqualifikation geht. Dass die Bildungspolitik jetzt nachzieht, wird von den im Gesundheitswesen Tätigen si-

cher positiv gesehen, erlaubt es ihnen doch, noch schneller und flexibler als bisher auf die Herausforderungen der gesundheitspolitischen Reformen zu reagieren, die in aller Regel mit geänderten Qualifikationsanforderungen verbunden sind, wie eben z. B. bei den Physio- und Ergotherapeut/innen.

Verfasserin:

Prof. Dr. Jutta Rübiger

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Leiterin des Bachelor-Studiengangs Physiotherapie/
Ergotherapie

raebiger@asfh-berlin.de

¹ Vergleichbare Studiengänge gibt es an den Fachhochschulen Osnabrück und Hildesheim (letztere kooperiert mit den Fachhochschulen in Göttingen und Holzmin-den)

² Eine weitere Voraussetzung ist das Bestehen einer Einstufungsprüfung, der sich die Bewerber/innen an der ASFH unterziehen.

³ Pressemitteilung des BMBF vom 4.11.2003

⁴ ebenda.

Universität und Weiterbildung – interdisziplinäre Forschungsfelder und -zugänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung

ERNST PROKOP

Expertenkonferenz der Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems,
20. bis 22.11.2003

Im November diskutierte eine internationale Expertenrunde die ersten Ergebnisse einer Erhebung zu den Entwicklungsbedarfen und Forschungsbeständen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie gelangte zu den Grundlinien für vernetztes und interdisziplinäres weiteres Vorgehen bei der Weiterbildungsforschung.

Entstanden war die Weiterbildungsforschung angeregt von den Erfahrungen um Hilfen für Lebenswenden in der neueren europäischen Sozial- und Kulturgeschichte ebenso wie von den Bemühungen um lebensbegleitende Beschulung seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Die Vergewisserungen über Akteure und Adressaten bei diesen Vorgängen erwiesen sich als Impulse für punktuelle Forschungsvorhaben. Andragogische Programmatiken und die Postulate von Chancengerechtigkeit, von Randgruppenintegration über Weiterbildungsmaßnahmen und von lebenslangem Lernen für alle hatten eine breite Themenpalette der Weiterbildungsforschung zur Folge.

Heute verfügen wir über zahlreiche, allerdings „inselartige“ Kenntnisbestände, die auf den Wegen der Forschung gewonnen wurden und zu einer Erhellung von Weiterbildungsproblemen beigetragen haben. Jedoch sind Umfelder, Rahmenbedingungen und Vernetzungen häufig ungeklärt. Die Forschungsarbeiten in den einzelnen Bereichen werden von spezifischen Erkenntnisinteressen geleitet, so dass sich Ergebnisse jeweils vor allem innerhalb eines „Stranges“ an Fragestellungen fortentwickeln lassen.

Das führt zu dem Wunsch, dass künftig Ressourcen gebündelt werden, um abgestimmte und systematische

Forschungsstrategien zur Anwendung kommen zu lassen. Umfassende Aspekte der Weiterbildungsforschung ergeben sich einerseits aus dem Zustandekommen der Forschungsthemen, andererseits bei einer Profilierung der Forschungsmethoden. Sie wurden im Arbeitsablauf der Fachtagung im Hinblick auf die weiteren Vorhaben der interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung strukturiert. Im Frühjahr 2004 wird eine Dokumentation erscheinen.

Verfasser:

Prof. Dr. Ernst Prokop

Philosophische Fakultät II der Universität
Regensburg

Visiting Professor an der Donau-Universität Krems

ernst.prokop@t-online.de

Neue Forschungsgruppe an der Universität zu Köln gegründet: Die „Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel – kfdw“ stellt sich vor

HARTMUT
MEYER-WOLTERS

Genese und Hintergrund

Seit über einem Jahr arbeitet an der Universität zu Köln eine Projektgruppe aus dem Seniorenstudium zum Thema „*Demographischer Wandel*“. Die Projektgruppe, die sich ‚IFG – InitiativForum Generationenvertrag‘ nennt, entstand im Anschluss an eine Ringvorlesung zum Thema „*Jung-Alt, Alt-Jung*“ am Ende des Sommersemesters 2002. Das erste öffentlich sichtbare Ergebnis der Projektarbeit war ein ganztägiger Kongress am 11. Oktober in der Aula der Universität zu Köln. Auf dem „*1. Kölner Kongress Neuer Generationenvertrag*“ des „IFG – InitiativForum Generationenvertrag“ haben fünf Referenten aus fünf verschiedene Fachdisziplinen und drei Fakultäten das Thema jeweils aus ihrer fachlichen Perspektive, aber unter einer vom IFG vorgegebenen gemeinsamen Fragestellung behandelt. Der Kongress war uneingeschränkt erfolgreich. Bei rund 1.500 Einladungen gab es über 1.000 Rückmeldungen, davon 700 schriftliche Zusagen und 300 begründete Absagen mit der Bitte um weitere Information. Von den 700 Angemeldeten sind über 600 tatsächlich gekommen und fast alle bis zum Schluss geblieben.

Die beiden Kölner Tageszeitungen, mehrere Werkszeitungen, Rundfunk und Fernsehen haben berichtet. Am 24.10.2003 gab es eine einstündige Sendung im Deutschlandfunk über das IFG mit zugeschalteten Hörern und Experten. Die Bertelsmann-Stiftung, die im Jahr 2003 ebenfalls ein Schwerpunktprojekt zum Demographischen Wandel gestartet hat, arbeitet bereits locker mit dem IFG zusammen. In der Universität wird das IFG großzügig unterstützt.

Informationen zur Arbeit des IFG: <http://www.ifg.uni-koeln.de/>

Gründung der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel

In der Zusammenarbeit mit dem IFG haben Kolleginnen und Kollegen der Universität zu Köln die Notwendigkeit und Möglichkeit diskutiert, das Syndrom, das unter dem Titel Demographischer Wandel gefasst wird, auch aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zu behandeln. Notwendig erschien ein kulturwissenschaftlicher Zugang, weil die derzeit dominierenden Zugriffe der Volkswirtschaftler / Sozialpolitiker sowie der klassisch psychologisch orientierten Gerontologen einige der schwierigsten Phänomene überhaupt nicht in den Blick bekommen. Um diese zu erfassen, müssen ergänzend anthropologische und bildungstheoretische, kulturgeschichtliche und interkulturelle, kultursemiotische und performative Aspekte des Demographischen Wandels untersucht werden.

In Konsequenz dieser Überlegungen ist an der Universität zu Köln die „*Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel – kfdw*“ gegründet worden, die sich als Ausgangs- und Kristallisationspunkt der kulturwissenschaftlichen Forschung zum Demographischen Wandel versteht. Inzwischen haben auch Kolleginnen und Kollegen von weiteren Universitäten aus dem In- und Ausland ihre Mitarbeit zugesagt.

Wenn Sie sich ebenfalls vorstellen können, aus Ihrem thematischen Horizont einige Aspekte des Demographischen Wandels zu behandeln, sind Sie herzlich zur Mitarbeit eingeladen.

Erste Hinweise zum Konzept der kfdw: <http://www.uni-koeln.de/zentral/senioren/kfdw/>

Anregungen, Kritik und Fragen zur Mitarbeit an:

Prof. Dr. Hartmut Meyer-Wolters

Universität zu Köln

Koordinierungsstelle für das Gasthörer- und
Seniorenstudium

hartmut.meyer-wolters@uni-koeln.de

Dr. Rudi Rohlmann gestorben.

Am 3. Januar 2004 ist unerwartet Dr. Rudolf Rohlmann gestorben. Mit Rudi Rohlmann verliert die Erwachsenenbildung in Deutschland einen ihrer wichtigsten Protagonisten.

Geboren am 15. Mai 1928 ist Rohlmann nach einer Verwaltungslehre über den Besuch der Akademie der Arbeit an der Universität Frankfurt zum Studium der Wirtschaftswissenschaften gekommen. Er hat dies 1966 mit der Prüfung zum Diplom-Handelslehrer abgeschlossen. Von 1968 bis 1981 war er Vorsitzender des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung bzw. seit 1971 des Hessischen Volkshochschulverbandes, sowie von 1969 bis 1985 und von 1987 bis 1993 Mitglied des Vorstandes des DVV (1979 bis 1985 dessen Geschäftsführender Vorsitzender).

Promoviert hat Rudi Rohlmann 1987 als „Seniorenstudent“ über *„Strukturanalyse der wirtschaftlichen Bedingungen des Bereichs der allgemeinen Weiterbildung“* (Baden-Baden 1989). Er hat während seiner gesamten Berufslaufbahn immer wieder durch Lehraufträge, Gutachten und Veröffentlichungen auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung Einfluss genommen. In einer seiner wichtigsten Aktivitäten war er als SPD-Landtagsabgeordneter der „Vater“ der Erwachsenenbildungsgesetze in Hessen. Seinen eigenen Rückblick hat er überschrieben *„Im Dienst der Volksbildung“* (Frankfurt/M. 1991).

Von 1973 bis 1999 war Rudi Rohlmann Mitglied der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung“, ab 1987 geschäftsführender Redakteur. Zu seinem 75. Geburtstag hat ihm die Redaktion ein Schwerpunktheft gewidmet. Nicht nur in den Redaktionssitzungen habe ich Rudis aufrichtiges Engagement schätzen gelernt und verliere mit ihm einen Freund.

Prof. Dr. Peter Faulstich

STEFANIE BAUMGART, HELMUT VOGT

Lifelong learning in a changing continent

Osborne, Michael / Thomas, Edward (Hrsg.)
*Lifelong learning in a changing continent –
 Continuing education in the universities of Europe*
 National Institute of Adult Continuing Education
 (NIACE)
 England und Wales, 2003, GBP 64,95 (Hardback),
 ISBN 1-86201-157-5

Das Buch kann man direkt beim Verlag unter
www.niace.org.uk oder im Buchhandel bestellen.

Die Herausgeber dieses Buches, Michael Osborn und Edward Thomas, sind beide Hochschullehrer an englischen Universitäten. Michael Osborn arbeitet als Professor an der University of Stirling am Institut für Erziehungswissenschaften. Sein Themenschwerpunkt ist die lebenslange Bildung. Der zweite Herausgeber, Edward Thomas, ist als Professor für die Wissenschaft von der Weiterbildung an der University of Bristol tätig.

Das Buch „Lifelong learning in a changing continent“ stellt einen Beitrag zum Verstehen der unterschiedlichen Kontexte dar, in denen sich universitäre und lebenslange Weiterbildung in Europa entwickelt hat. Es besteht aus 33 Kapiteln, 30 davon sind der Situation der Hochschulweiterbildung in 29 Ländern Europas gewidmet. Die Beiträge wurden von nationalen Experten geschrieben, die an Universitäten des jeweiligen Landes tätig sind und sich an dem THENUCE-Projekt beteiligt haben. THENUCE steht für Thematic Network in University Continuing Education, ist ein Sokrates-Projekt und bildet den Rahmen, in dem das Werk entstanden ist. Die Experten geben jeweils einen Einblick in die universitäre Weiterbildung ihres Landes. Den Beitrag über die Hochschulweiterbildung in Deutschland verfasste Joachim Loeper, Universität Koblenz-Landau.

In den ersten beiden Kapiteln stellen die Herausgeber dar, warum das lebenslange Lernen für die Menschen immer wichtiger wird, welche Personen sich dafür interessieren (sollten) und welche Konzepte im europäischen Hochschulraum vertreten werden. Sie blicken ebenfalls auf die historische Entwicklung zurück und definieren ein europäisches Verständnis der universitären Weiterbildung. Im letzten Kapitel fassen sie die gewonnenen Erkenntnisse aus den verschiedenen europäischen Ländern zusammen.

Durch die Vielfalt an Informationen bietet das Buch einen umfassenden Überblick über die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens in Europa und eignet sich gut für vergleichenden Analysen. Allerdings fällt sein Preis mit GBP 64,95 (entspricht 92,89 Euro am 09.09.2003) für die Hardcover-Version ziemlich stattlich aus.

MARTIN BEYERSDORF

Vernetztes Lernen.

Siebert, Horst
*Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische
 Methoden in der Bildungsarbeit.*
 Luchterhand-Verlag, München 2003, 212 S.,
 18,00 Euro, ISBN 3-472-05254-6

Auf 212 Seiten gibt es den neuen Siebert. Das Buch gliedert sich in drei Teile: Theorie, Praxis und Selbstreflexion. Bereits im Theorieteil gibt es zahlreiche praktische Hinweise und auch der Praxisteil ist nicht arm an theoretischen Bezügen. Besonders interessant erscheinen die bündelnden Ausführungen zur Selbstreflexion, zum systemisch-konstruktivistischen Denken als pädagogische Kompetenz. Nach Ausführungen zur Konstruktion des Selbst nach Roth und zum pädagogischen Verhältnis bzw. hier: System expliziert Horst Siebert die Kompetenzen Gelassenheit, Supervision, Netzwerkmanagement, Humor und Umgang mit Nichtwissen. Gerade der letzte Punkt erschließt paradoxe Perspektiven: „Nichtwissen ist ein lebenslänglicher Lernimpuls; der Weg der Wahrnehmung von Nichtwissen ist das Ziel.“ (S. 190) Die bilanzierende Botschaft zum vernetzten Lernen lautet: „1. analytisches Denken und synthetisches Denken zu verbinden und 2. nicht nur in Kausalketten, sondern auch in *Kausalnetzen* denken zu können.“ (S. 194)

Die Veröffentlichung eignet sich gut als anregender Steinbruch für didaktische und methodische Ideen und als assoziativ zu nutzendes Nachschlagewerk über die zahlreichen (Literatur-) Verweise. Der schon fast auf die Spitze getriebene modulare Aufbau mit einem reichhaltigen Mix von immer wieder unterschiedlichen Systematisierungen, von Anekdoten und Beispielen wird traditionell Lesende verschrecken – oder zumindest irritieren. Suchende und versuchend Schmökern werden angenehm überrascht sein. Zeigt sich hier ein Paradigmenwechsel hin zur einer systemisch-konstruktivistischen Schreib- und Veröffentlichungsweise?

GERNOT GRAESSNER

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Siebert, Horst

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung.

4. aktualisierte und erweiterte Auflage, Luchterhand-Verlag, München 2003, 332 S., 19,90 Euro, ISBN 3-472-05578-2

Horst Siebert hat etliche Stellen der vierten Auflage seiner „Didaktik“ dem gegenwärtigen Stand der Diskussion entsprechend aktualisiert und um zwei kurze Kapitel, nämlich Motivierung (S. 192–195) und Tagungsdidaktik (S. 265–267) ergänzt. Beide Kapitel verändern das Buch nicht entscheidend, wenn es auch Sätze wie: „Wer selber begeistert ist, vermag bei anderen Begeisterung wecken“, in sich haben. Das im Rahmen der didaktischen Theorie sicherlich sehr wichtige Thema „Autodidaktik“ findet sich nicht wie im Klappentext angekündigt als neues Kapitel, sondern lediglich als knapp erwähneter Nebenaspekt der „Vermittlungsdidaktik“. Das Buch ist mittlerweile ein didaktisches Standardwerk geworden. War die konstruktivistische Perspektive auf die Didaktik bei Erscheinen der ersten Auflage noch neu und teilweise provokant, so ist die Auseinandersetzung mit den didaktischen Konsequenzen, die Siebert aus seinen Beobachtungen nahelegt, heute ein „Muss“ für jegliche Planung und Gestaltung von Lernsituationen und Lernumgebungen – auch in Veranstaltungen wissenschaftlicher Weiterbildung.

GERNOT GRAESSNER

Selbstlernkompetenz.

Arnim Kaiser (Hrsg.)

Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung.

Luchterhand-Verlag, München 2003, 239 S., 19,90 Euro, ISBN 3-472-05579-0

Das von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft und vom BMB+F geförderte Projekt findet in diesem Bericht der von A. Kaiser geleiteten Forschungsgruppe seinen theoretischen wie empirischen Niederschlag. Selbstlernkompetenz ist ein Stichwort, welches in Zeiten selbststeuernden, lebenslangen Lernens eine hohe Signalwirkung hat, dem die in dem Buch ausgebrei-

te Empirie gut tut. Ohne hier auf Details eingehen zu können, ist deutlich, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung, die es vielfach mit Personen zu tun hat, die mit prinzipiell hoher Selbstlernkompetenz ausgestattet sind, mit den Ergebnissen und Thesen des Buches auseinandersetzen sollte. Die Theorie setzt an am Begriff der Metakognition – „Nachdenken über Denkprozesse, Denken über Denken“ (S. 18) – und entwickelt von da aus einen Forschungsansatz, der sich auf der praktischen Ebene vor allem mit den Folgerungen für das Training von Selbstlernkompetenzen und mit Fragen des Transfers beschäftigt. Das Buch berücksichtigt aber nicht nur die Perspektiven der Teilnehmenden an Lernprozessen, sondern auch die von KursleiterInnen, denen zugeschrieben wird, dass sie „nicht ohne weiteres mit wehenden Fahnen zum Konzept Metakognition über(laufen)“ (S. 218). Hier ist also noch Überzeugungsarbeit erforderlich. Ob diese aber mit den zahlreichen „Muss“-Formulierungen bei der Ergebnis-Formulierung des Bandes erreicht wird, welche dem Leser wie dem zu seiner Fortbildung neigenden Kursleiter wenig eigenen Spielraum lassen, ist fraglich.

GERNOT GRAESSNER

Informelles Lernen und Weiterbildung.

Wolfgang Wittwer / Steffen Kirchof (Hrsg.)

Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung.

Luchterhand-Verlag, München 2003. 246 S., 20,00 Euro, ISBN: 3-472-05257-0

Das Buch versammelt Beiträge, die aus Vorträgen hervorgegangen sind, gehalten im Rahmen einer spannenden und ertragreichen Ringvorlesung im WS 2002/2003 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Die von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung Berlin e.V. (AWBF) geförderte Vorlesungsreihe stand unter dem Rahmenthema „das Leben als Lehrmeister“, eine Provokation, wie die Herausgeber einleitend bemerken, „impliziert es doch, dass es weniger die ‘Schule’ sondern das Leben selbst ist, was Kompetenzen hervorbringt und eigentlich bildet“ (S. 5). Mit dieser Provokation gehen die Verfasser jeweils in der einen oder anderen Form um, wenn sie sich unter den Aspekten Subjekt und Lebenswelt (mit Beiträgen von W. Wittwer und B. Overwein), Lernform und Lernort (D. Brinkmann), pädagogische Weiten (R. Arnold, H. Pätzold, K.-H. Geißler), empirische Befunde (Chr. Schiersmann, H. Chr. Strauß) und Paradoxien (St.

Kirchof, J. Kreimeier) einer ebenso aktuellen wie problematischen Thematik widmen. Die zahlreichen Facetten, die in diesem Buch zum in der Literatur mittlerweile fast abgeschliffenen Terminus der Kompetenz zutreten, zeigen auf, dass unter theoretischen, subjektiven, institutionellen und bildungspolitischen Aspekten noch reichlich Diskussionsstoff besteht. Anregungen dazu gehen mannigfaltig aus dem Buch hervor. Für diejenigen, die an die Einbeziehung informellen Lernens in die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung interessiert sind, ein anregender Band.

PETER FAULSTICH

Wissenschaftssoziologie.

Peter Weingart

Wissenschaftssoziologie.

transcript Verlag, Bielefeld 2003, 176 S.,
13,80 Euro, ISBN: 3-933127-37-8

Seit mehr als 30 Jahren beschäftigt sich Peter Weingart mit dem Thema Wissenschaftssoziologie und hat dazu zahlreiche eigene Veröffentlichungen vorgelegt. In dem Einführungsband gibt er einen Überblick über die Diskussionen in diesem Forschungsbereich, skizziert dessen Traditionen, profiliert die Besonderheit von Wissenschaft als Kommunikationssystem und untersucht den Zusammenhang zwischen epistemischen und institutionellen Strukturen. Dargestellt werden Untersuchungen über die soziale Konstruktion des Wissens – Laborstudien, die Akteur-Netzwerk-Theorie und Experimentalsysteme.

„Der Nachweis sozialstruktureller Selektionsmechanismen in der Wissenschaftskommunikation stellt deren universalistischen Charakter infrage“ (S. 81). Damit verstärken sich Zweifel an der Autonomie wissenschaftlicher Entwicklung. Der Nachweis, dass soziale statt epistemische Argumente für die Schließung wissenschaftlicher Kontroversen verantwortlich sind, scheint „zu belegen, dass sich wissenschaftliches Wissen nicht prinzipiell von anderen Wissensformen unterscheidet und sein epistemologischer Sonderstatus nicht zu rechtfertigen sei“ (ebd.). Peter Weingart sucht deshalb nach einer Neuorientierung in der Wissenschaftssoziologie. Er geht davon aus, dass die besonderen Regeln des Kommunikationsprozesses sind, „die die für wissenschaftliches Wissen spezielle ‚Härtung‘“ erklären (S. 82). Er konstatiert eine „Irreduzibilität der

Wissensproduktion auf das Politische. ... Selbst die Produktion von Ideologien findet im Kontext und in den Formen der Wahrheitskommunikation statt“ (S. 83).

Die gesuchte Neubegründung findet er im Anschluss an Luhmann in einer zirkulären Verknüpfung gesellschaftstheoretischer und erkenntnistheoretischer Fragen. Luhmann und ihm folgend Weingart begreifen die Produktion wissenschaftlichen Wissens als ausdifferenzierte, spezifische Kommunikation von Wahrheit. Dabei gilt das Funktionssystem Wissenschaft, wie andere Funktionssysteme auch, als rekursiv geschlossen und relativ autonom. Dies bedeutet – so Weingart – keineswegs, dass es nicht Einflüsse von außen geben kann, „aber die Interventionen von außen können nicht die Strukturen des Systems im Innern bestimmen“ (S. 86). An die Stelle der Diskussion über gesellschaftliche Einflüsse auf die Erzeugung und Verwertung von Wissen tritt – so Weingart – die theoretisch ambitionierte Frage nach den „strukturellen Kopplungen“ des Wissenschaftssystems mit anderen Teilsystemen der Gesellschaft (S. 87).

Diese „strukturellen Kopplungen“ werden untersucht im Verhältnis von Wissenschaft und Politik, von Wissenschaft und Wirtschaft sowie von Wissenschaft und Medien. Dabei gibt die differenztheoretische Perspektive zunächst wichtige Einsichten auf die Besonderheiten von Wissenschaft frei. Allerdings schlägt dies um, wenn durch eine Reifizierung der Differenzen die konkreten Prozesse, die hinter der „strukturellen Kopplung“ stehen, kaum noch erklärbar sind. Die Begriffsstrategie führt dann zwangsläufig in Paradoxien.

Die verstärkt sich noch, wenn neuere Diskussionen über systemische Gemeinschaften, Wissenskulturen und die Perspektiven der „Wissensgesellschaft“ in den Blick genommen werden. Spätestens seit der Debatte über neue Formen der Wissensproduktion (Modus 2) droht eine Diffusion von Wissenschaft in die Gesellschaft, welche entweder neue Formen der strukturellen Kopplung zwischen Wissenschaftsentwicklung und Anwendung notwendig macht oder aber ein Aufgehen der Wissenschaft in politische und ökonomische Interessen befürchten lässt (S. 139).

Peter Weingart sucht nach einer erweiterten Perspektive mit dem Konzept der „gesellschaftlichen Wissensordnung“. Damit sind gesellschaftliche Arrangements der Produktion und Diffusion von Wissen gemeint, die über die Normierung und Zertifizierung die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit von Wissensbeständen regu-

lieren. „In den Wissensordnungen finden Auseinandersetzungen über die Verfügung von Wissen, über Definitionsmacht und über die Legitimität von Wissensansprüchen, kurz über die Grenzen zwischen Wissenschaften und anderen Teilbereichen in der Gesellschaft und der Wissensformen statt“ (S. 139). Eine solche Verschiebung des Analyserahmens macht es möglich, Wissenschaft als epistemologisch besonderes Wissen im Verhältnis zu anderen Wissensformen zu begreifen. Dazu allerdings ist es notwendig, die dualen Codes der Systemtheorie zu verlassen und die konkreten Prozesse genauer zu betrachten.

PETER FAULSTICH

Vom Gebrauch der Wissenschaft – für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes.

Pierre Bourdieu

Vom Gebrauch der Wissenschaft – für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes.

UVK – Universitätsverlag Konstanz, Konstanz 1998,
86 S., 11,00 Euro, ISBN: 3-879940-620-0

Der Text geht zurück auf einen Vortrag, den Pierre Bourdieu vor Forschern des INRA (Institut National de la Recherche Agronomique) gehalten hat. Angestoßen wurde er durch interne Debatten in diesem Institut, welche in eine Reorganisation und ein neues Profil einmünden sollten. Der merkwürdige Untertitel einer „Klinischen Soziologie“ ergibt sich aus der Hoffnung, eine kollektive Selbstanalyse auf den Weg zu bringen (S. 15). Bourdieu versucht, Strukturen eines selbst-regulierten Austauschs in der Wissenschaft als Form der Reflexion einzuführen.

Dabei greift er zurück auf den für ihn zentralen Begriff des Feldes, als einem relativ autonomen Mikrokosmos, in welchem Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse zwischen den Akteuren stattfinden. Solche Felder verfügen über mehr oder weniger ausgeprägte Autonomie (S. 18). Sie erhalten Grade von Unabhängigkeit je nachdem, wie weit äußere Zwänge – Herkunft und Umfang von Geldern, Verordnungen, Vertragsbestimmungen, Forschungsaufträge – durchschlagen oder aber gebrochen werden durch eine interne „Übersetzungsmacht“ (S. 19). Diese „Brechungsstärke“ (S. 19) strukturiert die Felder im sozialen Raum Wissenschaft. Festgelegt wird diese

Struktur durch die jeweilige Verteilung wissenschaftlichen Kapitals (S. 21). Es geht um Kämpfe, um Anerkennung und auch um Macht.

Bourdieu unterscheidet zwei Sorten wissenschaftlichen Kapitals: Auf der einen Seite eine institutionelle Macht, die geknüpft ist mit der Besetzung hervorgehobener Stellen in Institutionen, mit der Leitung von Forschungseinrichtungen und Abteilungen, Mitgliedschaften, Gutachtertätigkeiten usw. (S. 31). Auf der anderen Seite gibt es „persönliches“ Prestige (S. 31), welches basiert auf der Anerkennung und Wertschätzung für die Angesehensten eines Wissenschaftsbereiches. So ergibt sich einerseits eine kleine Oligarchie von Wissenschaftsadministratoren und -politikern mit Verfügungsgewalt über Stellen, Gelder, Verträge usw., andererseits eine international angesehene, berühmte, anerkannte Forschungstheokratie der „Besten“, die aber kaum Macht besitzen (S. 36/37).

Pierre Bourdieu benutzt diese Sichtweise, um die verschiedenen Blickwinkel auf das wissenschaftliche Feld zu verstehen. „Weit davon entfernt, ..., einem Relativismus den Weg zu ebnen, ..., erlaubt es die Konstruktion des Feldes, die Wahrheit verschiedener Stellungen zu verstehen und die Grenzen der Gültigkeit unterschiedlicher Stellungnahmen aufzuzeigen“ (S. 40).

Bourdieu kennt dieses Feld bestens: „Die üblichen Orte der Auseinandersetzung und des Gruppengesprächs, die kleinen Diskussionskreise, wo Gerüchte und Klatsch die Runde machen, die Parteien, Verbände und Gewerkschaften, wo alle self deceptions kollektiver Verteidigungsstellungen wirksam werden, die Komitees und Kommissionen, wo Fehleinschätzungen und fromme Wünsche die Runde machen, wo die hölzerne Sprache der Bürokratie gebietet, lassen eine echte Erörterung wissenschaftlicher Fragen kaum zu, sondern ersetzen sie nur allzu leicht durch Denunzierung oder ‚Politisierung‘“ (S. 58). Die Warnung vor der unmittelbaren „Politisierung“ des wissenschaftlichen Feldes soll es ermöglichen, an einer „ungeschminkten, aber nicht enttäuschten Sicht der Wissenschaft“ (S. 58) festzuhalten. Bourdieu plädiert für eine „Realpolitik“, an die Strukturen, in denen sich Kommunikation erfüllt, selbst Hand anzulegen (S. 59). „Nur so lässt sich jenes Ideal verwirklichen, dass als Wirklichkeit der Kommunikation auftritt, durch ein politisches Handeln spezifischer Art, nämlich in der Lage, in spezifischen sozialen Widerständen gegen Vernunft geleitete Kommunikation, gegen einen aufgeklärten Diskurs entgegenzutreten“ (S. 59). Dies könnte als eine handlungsleitende

Maxime für alle, welche im Wissenschaftsbereich arbeiten, geltend gemacht werden.

KÜRZLICH EINGETROFFEN

Erich Schäfer, Bernd Zinkahn, Klaus-Dieter Pietsch (Hrsg.):

Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma. Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.

edition Paideia, 2003, 219 S., 18,00 Euro,
ISBN 3-934601-80-4

Aus dem Umschlagtext: „Den Gegenstandsbereich Weiterbildung, und hier insbesondere die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung, wirtschaftlich zu erschließen, bedeutet einerseits den Versuch zu unternehmen, die Entwicklung von Humankapital als Leitidee der Weiterbildung zu implementieren, die Wirkungen und Folgen von Bildungsprozessen monetär zu quantifizieren und andererseits zu buchstabieren, was es heißt, Bildung als ein Produkt bzw. eine Dienstleistung zu betrachten. Diesen Aspekten gehen die 23 Autorinnen und Autoren in 18 Beiträgen nach. Ziel der hier versammelten Artikel ist es, das Potenzial aber auch die Grenzen des ökonomischen Paradigmas auszuloten.“

Die Rezension erfolgt im nächsten Heft.

Prof. Dr. Ernst Prokop Visiting Professor

Im November 2003 wurde Prof. Dr. Ernst Prokop zum Visiting Professor der Donau-Universität Krems ernannt. Er steht dort für die Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung „als strategischer Partner ... zur Verfügung und wird die inhaltliche Entwicklung kritisch begleiten.“ (Weiterbildungsforschung – Studies in Lifelong Learning 2)

Beiträge zur Hochschulforschung 2003

(Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, www.ihf.bayern.de)

Die Artikel in **Heft 1** befassen sich vor allem mit Fragen der Qualität der Lehre. „*Evaluation von Forschung und Lehre ...*“ von Marlies Fries beschreibt Organisation, Struktur, Ziele und Aufgaben des in Bayern praktizierten Verfahrens. Die Kriterien für eine erfolgreiche Evaluation werden diskutiert und z. T. kritisch hinterfragt.

Manfred Schwaiger präsentiert ein mit vielen Zahlen untermauertes Ergebnis aus der Ludwig-Maximilians-Universität mit dem Beitrag „*Student als Kunde ...*“. Die Analyse spiegelt die „*Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium*“.

„*Quality Assessment in Germany*“ von Lydia Hartwig vergleicht unter anderem die Evaluationsmethoden in Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Nicht nur Gemeinsamkeiten, auch Spezifika der Länder werden erkennbar. Die Verfasserin betont die Notwendigkeit, dass Evaluation auch die Eigenheiten von Fachdisziplinen berücksichtigen muss. Dominik Risser beschreibt die Auswirkungen von „*Government and Funding at British Universities*“ in den letzten 15 bis 20 Jahren vor dem Hintergrund, dass er ähnliche Entwicklungen auch auf die deutschen Hochschulen zukommen sieht. Schwerpunkt liegt beim „*Funding*“. Im Beitrag bleibt leider offen, ob „*Government and Funding*“ auch Einfluss auf die Weiterbildung hatten.

Schließlich wird mit „*Balanced Scoreboard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an*

der Reykjavik University“ von Heinke Röbbken ein System vorgestellt, dessen Umsetzung auch an Deutschlands Hochschulen für durchaus denkbar gehalten wird. Wie lange das aber dauern könnte, bleibt die offene Frage.

Heft 2 widmet sich der *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Nach Ausführungen von Bund und Land (Baden-Württemberg) zu der Verantwortung für den wissenschaftlichen Nachwuchs und deren Wahrnehmung wird ausführlich auf die Problematik des Abwanderns junger Wissenschaftler/-innen ins Ausland, des „*brain-drain*“, eingegangen. Ergänzende Erfahrungsberichte von jungen Wissenschaftler/-innen zeigen unter anderem, welche negativen Auswirkungen die Einrichtung von Juniorprofessuren (auch) hat. Bei diesen grundsätzlichen Problemen sind die begrüßenswerten Aktivitäten von DFG und MPG zur Nachwuchsförderung, die anschließend beschrieben werden, leider auch nur der berühmt-berüchtigte Tropfen auf den heißen Stein. Und gut gemeinte Absichtserklärungen von Hochschulleitungen und Politikern bleiben letztlich nutzlos. Absichtserklärungen (= Sonntagsreden) haben noch nie etwas bewirkt, wenn ihnen nicht Taten folgen. (Anm.: Ich kann mir gut die Reaktion der Betroffenen vorstellen, falls sie dies hier lesen sollten: *Schuld sei nur die (aktuelle) Finanzmisere.*)

Die Beiträge in **Heft 3** lassen sich nicht einem übergreifenden Thema zuordnen. Peter Hübner und Einhard Rau analysierten „*Studienbedingungen und Studienorganisation als Determinanten der Studiendauer ...*“. Die Ergebnisse der für die „*Erziehungswissenschaft ... der Freien Universität Berlin*“ durchgeführten Erhebung überraschen nicht und lassen sich zweifelsohne größtenteils auf andere Studiengänge und Hochschulen übertragen, z. B. die zusätzliche Belastung durch Erziehung von Kindern, insbesondere bei Alleinerziehenden. Insofern ist die Forderung der Verfasser zu unterstützen, einer „*interessierten Öffentlichkeit tatsächliche Studienverhältnisse und realistische Studienbedingungen ins Bewusstsein zu rufen*“ anstatt „*Langzeitstudenten ... zu vertreiben*“.

Ebenfalls nicht neu ist der Problemkreis „*Wissenschaftliches Schreiben an der Universität. ...*“. Arwed Bonnemann und Marion Hartung berichten über ein entsprechendes „*Pilotprojekt ... an der Universität der Bundeswehr Hamburg*“. Neu ist eher die Erkenntnis, dass Defizite mehr in geistes-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern als in Ingenieurdisziplinen obsolet werden. Dass spezielle „*Schreibkurse*“ lediglich

Hilfestellung beim Vorgehen geben und Kenntnisse von Regeln vermitteln können, ist evident. Die höhere Kunst des Schreibens: Themenstellung, Literaturrecherche etc. „in einen eigenständigen und schlüssigen Text“ umzusetzen, wird aber dadurch erleichtert.

Irene Lischka vergleicht in ihrem Beitrag „*Berufsorientierung von Absolventen der Betriebswirtschaft (FH) – abhängig von den Regionen und der Lehrkultur?*“ zwei Hochschulen in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen. Befragt wurden Absolventen kurz vor Abschluss ihres Studiums. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden in Sachsen-Anhalt den erworbenen oder zu erwerbenden Kenntnissen und Fähigkeiten meist einen höheren Stellenwert beimessen als die Studierenden in Niedersachsen. Bei der Beurteilung der Lehrkultur schneidet die niedersächsische Hochschule meist besser ab, die Erwartungen an die zukünftige Berufstätigkeit lassen keine signifikanten regionalen Unterschiede erkennen. Der Einfluss auf die Etablierung im Arbeitsmarkt ist einer Folgeuntersuchung vorbehalten.

„*Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse*“. Der Beitrag von Sigrid Kristina Gensch und Götz Schindler zeigt so viele Facetten, dass eine Kommentierung hier den Rahmen sprengen würde. Die vollständige Analyse ist als pdf-Datei unter www.ihf.bayern.de verfügbar.

Heiner Minssen und Uwe Wilkesmann befassen sich in ihrem Artikel mit den „*Folgen der indikatorisierten Mittelzuweisung in nordrhein-westfälischen Hochschulen*“, wobei insbesondere die Resonanz bei den betroffenen Professoren analysiert wird. Diese werden eingeteilt in „*Ökonomen*“, die der Formel „Geld gegen Leistung“ mehr abgewinnen können, und „*Traditionalisten*“, welche die zusätzliche Berücksichtigung Humboldtscher Bildungsideale einfordern. Obwohl die neue Mittelvergabe von „*Ökonomen*“ eher positiv, von „*Traditionalisten*“ indifferent bis ablehnend gesehen wird, gibt es offenbar bei beiden Gruppen vergleichbare Anteile von Gewinnern und Verlierern. Ähnliches lässt sich wohl auch bei den verschiedenen Hochschularten erkennen. Kritisch setzen sich die Verfasser damit auseinander, dass die Indikator orientierte Mittelzuweisung einerseits überlagert wird von Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, Zielvereinbarungen, Besoldungsreform etc., andererseits durch kameralistisches Haushaltsdenken ad absurdum geführt wird. Ge-

rade bei der von den „*Traditionalisten*“ gebildeten Mehrheit wirkt dies eher kontraproduktiv.

Lothar Zechlin zeichnet in **Heft 4** mit seinem Beitrag „*Die autonomisierte Universität ...*“ den Modernisierungsprozess der österreichischen Universitäten nach. Er kommt unter anderem zu dem Schluss, dass sich hier ein weites Feld für die Hochschulforschung öffnet.

Mit der Frage „*Ist der Erfolg im Jurastudium vorher-sagbar?*“ stellt Bernd-Dieter Meier „*Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnote und Abschneiden im Ersten Juristischen Staatsexamen*“ vor. Sein Schluss: die Durchschnittsnote im Abitur sei ein besserer Indikator als die Berücksichtigung gewichteter Teilleistungen, wie sie für die Auswahl von Studienbewerbern durch die Hochschulen vorgesehen sind.

Berit Sandberg befasst sich mit den „*Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule – ein Deregulierungsinstrument?*“ und kommt zu der Auffassung, dass Zielvereinbarungen ohne gleichzeitige Deregulierungen bei z. B. Hochschulzulassung oder Studiengebühren in den Ansätzen stecken bleiben müssen. Wegen der unterschiedlichen Interessen von Aufsichtsbehörde und Hochschule sei es aber unwahrscheinlich, dass bestehende Regelungen durch Vertrauen ersetzt werden. Andererseits könne ein „*gesundes Maß an Misstrauen*“ auch förderlich sein.

Mit der Analyse von Motivation, Studienwahl, Studien- und Berufssituation von Preisträgerinnen sucht Gerdi Stewart Antwort auf die Frage: „*Wie kann man mehr junge Frauen für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge interessieren?*“. Die Ergebnisse münden in 16 Empfehlungen an Elternhaus, Kindergarten, Schule, Hochschule und Gesellschaft.

Friederike Demmel, Petra Jordan und Jutta Seiler berichten, wie sich die dezentrale Einrichtung von Studienbüros zur Unterstützung der Studienreform in Fachbereichen „*Vom Modellversuch Studienbüros zu Referentinnen für Studium und Lehre – 10 Jahre professionelle Studienreform*“ zu festen Bestandteilen der Fakultätsservicecenter der Technischen Universität Berlin entwickelten und wie sich dabei auch die Aufgabenstellung modifizierte. (hjb)

Hessische Blätter für Volksbildung 2003

(Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband,
Frankfurt/Main,

Heft 1 Schule und Erwachsenenbildung

Dieter Nittel geht in seinem Beitrag „*Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung?*“ davon aus, dass Erwachsenenbildung in zunehmendem Maße auch erzieherische Elemente enthält/enthalten wird. Erwachsenenbildung bedeutet nicht nur Förderung, sondern auch Forderung der Teilnehmer. Und so wie der nicht immer freiwillige Besuch von Programmen der Bundesanstalt für Arbeit erzieherisch wirken soll, werden Erwachsenenbildner im Allgemeinen zukünftig verstärkt „*mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihren Zielgruppen mitzuteilen, dass Lernen nicht in jedem Fall und in allen Situationen Spaß macht, sondern auch harte Arbeit bedeutet*“.

Der Artikel „*Kanon oder Standards? Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen*“ von Jürgen Oelkers behandelt nur den schulischen Prozess ausführlich. Eine Brücke zur Erwachsenenbildung wird kaum geschlagen.

„*Lebenslange Kompetenzentwicklung: Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule*“, ausgehend von der Notwendigkeit eines Kompetenzmanagements in der Wissensgesellschaft kommt Rudolf Tippelt über das Kompetenzmanagement der Individuen und der Organisationen zu dem Kompetenzmanagement kooperierender Organisationen. Letzteres bedeutet eine anspruchsvolle Herausforderung an Pädagogen und Bildungsplaner und auch an das Bildungssystem.

Vier Beiträge befassen sich schließlich mit der PISA-Studie: „*Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens*“ von Brigitte Steinert, „*Der Impuls von PISA in seiner Bedeutung für die institutionalisierte Bildung*“ von Johannes Hartkemeyer, „*Reparieren und Zertifizieren. PISA und die Herausforderungen für die Weiterbildung*“ von Ingrid Schöll und „*PISA – ein Thema für die berufliche Weiterbildung?*“ von Ursula Herdt. Trotz der unterschiedlichen Ansätze lässt sich ein gemeinsamer Nenner finden: PISA bedeutet nicht nur Herausforderung und sondern vor allem auch Chancen.(hjb)

Heft 2 Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung heute

Das Heft ist im Wesentlichen Rudi Rohlmann zum 75. Geburtstag gewidmet.¹ Die Beiträge im Einzelnen:

Volker Otto: „*Bindung und Freiheit – Strukturprobleme der Erwachsenenbildung unter dem Gebot der Öffentlichkeit*“

Klaus Meisel, Hans-Joachim Schuldt: „*Management und Finanzierung der Erwachsenenbildung unter dem Anspruch öffentlicher Verantwortung*“

Detlef Kuhlenkamp: „*Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder*“

Werner Lenz: „*Öffentliche Verantwortung – individuelle Interessen. Anspruch und Realität in der Wissensgesellschaft*“

Wilhelm Filla: „*In Österreich ein Fremdwort: Öffentliche Verantwortung in der Erwachsenenbildung*“

Ewa Przybylska: „*Staatlich organisierte und zivile Weiterbildung in Polen*“

Ursula Herdt: „*Lebenslanges Lernen – Anspruch und Realität. Konsequenzen für die Weiterbildungspolitik*“

Kurt Meissner: „*50 Jahre Deutscher Volkshochschulverband. Fünf Jahrzehnte öffentliche Erwachsenenbildung im Spiegel von Bildung und Politik*“

Heft 3 Bildung – Alter – Kultur

Die Beiträge dieses Heftes sollen als „*tabula gratulata*“ zum 80. Geburtstag von Günther Böhme verstanden werden:

Detlef Oppermann: „*Die Sophisten – eine erwachsenenbildnerische Schule in der Antike?*“

Volker Otto: „*Kontinuität im Wandel. Über die ‚Wenden‘ in der Erwachsenenbildung*“

Heinz-Elmar Tenorth: „*„Übungsplätze der Seele“ – Über die Kultur der Schule und die Weisheit der Alten*“

Klaus Prange: „*Bildung im Medienzeitalter*“

Peter Faulstich: „*Wissenschaftliche Weiterbildung und ‚Universität des 3. Lebensalters‘*“

Klaus Doderer: „*Zwei Parabeln über das Altsein*“

Kurt Meissner: „*Altern als Problem und Aufgabe. In Würde alt werden*“

Dieter Nittel: „*Pädagogisches Handeln von ‚Nichtpädagoginnen‘. Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Protagonisten der betrieblichen Bildung*“

Heft 4 Integrationsprozesse und Erwachsenenbildung

Die Beiträge behandeln schwerpunktmäßig die Bildung von Zuwanderern und Migranten:

Detlef Oppermann: „*Integration als Grundkategorie der Volkshochschularbeit. Historische Anmerkungen zu einem erwachsenenbildnerischen Konsens*“

Horst Dräger: „*Bildung integrativ*“

Ekkehard Nuissl: „*Das Problem der Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung. – Chancen, Perspektiven, Risiken –*“

Günther Dohmen: „*Eine neue Dimension der Bildungsintegration*“

Peter Müller: „*Zwischen Bereicherung und Bedrohungsängsten – Die Herausforderung der Integration und Migration in Deutschland*“

Jürgen Zöllner: „*Integration durch Weiterbildung in Rheinland-Pfalz*“

Bernd Runge: „*Finanzierungsmodelle der Integration – Ein Zwischenruf zum Gesamtsprachkonzept*“

Nicht nur der Artikel von Ekkehard Nuissl sondern fast alle Beiträge sprechen unverkennbare Probleme an und entwickeln Perspektiven und Konzepte zu deren Überwindung. Ob die Konzepte letztlich realistisch sind, muss die Zukunft zeigen. Ein Problemfeld hat die Redaktion beim (zugegeben flüchtigen) Lesen nicht gefunden: die in manchen Zielgruppen oft nicht ausreichend vorhandene Integrationsbereitschaft. (hjb)

EB – Erwachsenenbildung

Randerscheinung

Unter diesem Titel wurde zusammengestellt, was zu dem Stichwort Erwachsenenbildung an den Fachhochschulen Nord- und Mitteld Deutschlands angeboten wird. (Michael Sommer: „*Randerscheinung – Erwachsenenbildung studieren: Fachhochschulen außerhalb Süddeutschlands*“, Erwachsenenbildung 2/2003. S. 77)

E-Learning mit einfachen Mitteln

„*E-Learning setzt sich als Lernmethode immer weiter durch, zumal die Technik mittlerweile einen nutzbaren Stand erreicht hat. Dieser Beitrag sammelt und diskutiert die aktuell bestehenden Konzepte, E-Learning ohne großen finanziellen und technischen Aufwand einzusetzen.*“ Nach begrifflichen Abgrenzungen werden

verschiedene Aspekte (kurz) angesprochen, wie z. B.: wo Schwierigkeiten liegen (können), was einfache Mittel sind, wie eigene Ressourcen oder Netzwerke sinnvoll zu nutzen wären und welche Bedeutung „Train the Trainer“, Blended Learning oder selbstorganisierten Lernformen zukommt. Der Beitrag ist eher etwas für Einsteiger (hjb) (Ulrich Iberer, Ulrich Müller: „*E-Learning mit einfachen Mitteln. Didaktische Potenziale und praktische Hindernisse*“ Erwachsenenbildung 2/2003. S. 78–82)

Leitthema von Heft 3/2003 ist zwar „*Humor in der Bildungspraxis*“, aber nur ein Beitrag widmet sich dabei auch der Bildungspraxis. Weder in „*Politik ist, wenn man trotzdem lacht*“ (politische Witze) noch in „*Worüber lacht der Mensch?*“ (psychologische Sicht) wird eine begehbare Brücke zur Bildungspraxis evident. Der Artikel:

Leichter lernen mit Humor

geht auch ausführlicher auf didaktische Aspekte ein, bleibt aber leider ausschließlich bei der schulischen Bildung. Die Erwachsenenbildung wird nicht angesprochen. (hjb) (Dieter Kassner: „*Leichter lernen mit Humor. Der Einsatz von Humor in Bildungsprozessen*“ Erwachsenenbildung 3/2003. S. 112–115)

„Alle Witze-Sammlungen leiden unter krassen Qualitätsschwankungen“

Wenn Sie aber einen Witz brauchen und den Versuch unternehmen wollen, die Muschel mit der Perle zu suchen, finden Sie ein paar Hinweise bei Dietrich H. Preiser: „*Das Innerste erreichen? Ernsthafte Anleitung zur Auffindung von witzigen Texten und gräulichen Bildern im Internet*“ (Erwachsenenbildung 3/2003. S. 145)

Lernende Regionen

Die Zielsetzungen des Förderprogramms „Lernende Regionen“ werden vor allem unter dem Gesichtspunkt der Konsequenzen für die Erwachsenenbildung und für deren Institutionen betrachtet. Dabei werden auch die Schwierigkeiten benannt, die zu einer Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit führen. (hjb) (Ulrich Klemm: „*Lernende Regionen und Erwachsenenbildung. Konsequenzen und Anforderungen*“ Erwachsenenbildung 3/2003. S. 135–140)

Literaturliste zum lebenslangen Lernen

http://www.lifelonglearning.de/ebene2/veroeffentlichungen/index_veroeffentlichungen.html

Oldenburg ist Center of Excellence für e-Learning-Technologien

An der Universität Oldenburg wird in Kooperation mit dem amerikanischen Hard- und Software-Hersteller Sun Microsystems (<http://de.sun.com>) und dem Oldenburger Informatik-Institut OFFIS (<http://www.offis.de>) ein neues Center of Excellence (Kompetenzzentrum) für e-Learning-Technologien eingerichtet. Ziel des Projekts ist einerseits die Optimierung von e-Learning-Systemen, andererseits die bessere Integration in die (multimediale) Hochschullehre. (Studieren im Netz)

PISA-Studie für jedermann

PISA-Studie zum Ausprobieren und Austesten für Jugendliche und Erwachsene. www.dtp-ag.com

Probezeit – gut geplant – sichert den Ausbildungserfolg

Unter diesem Titel wurde im BIBB-Forum foraus.de ein Online-Seminar für Ausbilderinnen und Ausbilder ins Leben gerufen.

Online-Studium in der Krise?

An der Virtuellen Fachhochschule sind alle Studienplätze zum Wintersemester vergeben, das melden die Fachhochschulen Luebeck, Braunschweig/Wolfenbüttel, Brandenburg, Berlin, Emden, Bremerhaven und Wilhelmshaven. Betroffensind alle 280 neuen Fernstudienplätze in den Online-Studiengängen Medieninformatik und Wirtschaftsingenieurwesen, womit sich die Gesamtzahl der Online-Studierenden an der Virtuellen Fachhochschule auf insgesamt 600 erhöhte. www.oncampus.de (Studieren im Netz)

Neuer Fernstudiengang Sozialmanagement an der FH Lausitz

Mit Beginn des Sommersemesters 2004 bietet die Fachhochschule Lausitz am Studienort Cottbus erstmalig einen fünfsemestrigen Fernstudiengang Sozialmanagement an. Der Studiengang ist in besonderer Weise auf Berufstätige zugeschnitten und richtet sich an berufserfahrene Fachkräfte in sozialen Einrichtungen, die sich bereits in Leitungsfunktion befinden oder sich darauf vorbereiten. Bei erfolgreichem Studienabschluss wird der Grad eines „Master of Arts“ verliehen. www.fh-lau

sitz.de/fh-lausitz/fhl_de_dat_428.html (Studieren im Netz).

E-Learning ist aus der Lehre nicht mehr wegzudenken

Bereits zum dritten Mal fand jetzt an der Universität Heidelberg ein Workshop zum Thema „E-Learning“ statt. Standen anfangs die Projektbeschreibungen mit Informationen zur Umsetzung im Vordergrund, so diente die diesjährige Veranstaltung verstärkt dem Erfahrungsaustausch. Dokumentation unter www.neuemeiden.uni-hd.de

Öffnung der Hochschulen für Berufstätige

Bildungsministerin Bulmahn forderte auf dem Kongress Campus Innovation in Hamburg vom 29.9. bis 1.10.2003, die Hochschulen sollen sich mit ihren E-Learning-Projekten stärker für Weiterbildung und auch für internationale Bildungsmärkte öffnen.

„Virtuelle Hochschule“ präsentierte sich in Stuttgart

Virtuelle Lehrveranstaltungen von höchstem Niveau wurden einem Fachpublikum aus Hochschulen auf dem Abschluss Symposium zur „Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg“ präsentiert. Insgesamt 15 Projekte, zehn entstanden im Rahmen des Landesprogramms „Virtuelle Hochschule“ und fünf weitere Projekte, die zuvor von einer Jury ausgewählt worden waren, stellten sich der Bewertung durch die Veranstaltungsteilnehmer. Beurteilt werden sollte die Qualität der Wissensvermittlung und die Alltagstauglichkeit der entwickelten Programme. Am Ende des Symposiums standen die Gewinner fest. Den ersten Preis mit 10.000 Euro bekam das „Virtuelle Labor“ der FH Aalen. Demonstriert wurde, wie über das Internet Laborpraktika orts- und zeitunabhängig betrieben werden können. Die Universität Ulm bekam den zweiten Preis von 5.000 Euro für ihr Projekt „Doc´s n Drugs“. Studierendenden können damit ärztliches Denken und Handeln interaktiv am virtuellen Patienten einüben. Der dritte Preis von 3.000 Euro ging an die Universität Freiburg für die Entwicklung von Lehr-Lernmodule für die Grundausbildung in physischer Geographie. (Studieren im Netz)

Forum DistancE-Learning

Der Deutsche Fernschulverband e. V. (DFV) wird zum Forum DistancE-Learning – dem Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V. im deutschsprachigen

Raum. Die entscheidende strukturelle Veränderung: Konnten bisher nur Anbieter von staatlich zugelassenen Fernlehrgängen Mitglied im DFV werden, so steht das Forum DistanceE-Learning nun allen Unternehmen, Institutionen und Privatpersonen offen, die dem medien-gestützten und tutoriell betreuten Lernen verbunden sind – zum Beispiel Herstellern von Lernmedien, Hochschulen, E-Learning-Anbietern oder auch Dozenten, Tutoren und Fernlehrgangsteilnehmern. (Studieren im Netz)

Wenn Oldies lernen

Die besonderen Probleme, die auftauchen können, wenn immer mehr "Alte" das Lernen neu entdecken (müssen) und wie Trainer und Lernende damit umgehen können. Ina Baritsch: *"Best-Ager-Training: Wenn Oldies lernen"*, managerSeminare, Heft 67 (Juni 2003), S. 64–72.

Lernen per Brief und e-Mail

Ein Artikel, der (endlich einmal) Realitäten beim Namen nennt: *„Die e-Learning-Hype ist vorbei, Fernstudiengänge sind in ... Und das liegt nicht nur am Willen der Firmen, Kosten für Präsenzunterricht zu sparen, sondern auch am Erfahrungsbonus, den die Fernlehrinstitute mitbringen: Blended Learning – in Form einer Mischung aus Präsenzunterricht und Selbststudium – ist für sie schon lange gang und gäbe. ...“* *„Reines e-Learning ist nicht gewollt“*, denn hohe Prozentsätze von Befragten beklagten sich laut einer Cognos-Umfrage über fehlende Betreuung, Motivationsprobleme oder schlechte Lehrqualität. Auch gebe es zu wenig Unterstützung von Arbeitgebern: *„e-Learning ist am Arbeitsplatz nicht realisierbar“*! Bittere Wahrheiten, die Eingeweihte längst kennen. Mögen viele diesen Artikel lesen oder gelesen haben, damit sie von keiner weiteren e-Hype ver„blended“ werden. Auf die gesunde Mischung kommt es an. (hjb)

Axel Gloger: *„Fernlehre – Lernen per Brief und e-Mail“* managerSeminare, Heft 67 (Juni 2003), S. 44–52

Fernstudienmaterialien Geoinformatik

Mit rund 1,2 Millionen Euro fördert das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur gemeinsam mit dem Bund im Rahmen des BLK-Förderschwerpunktes „Fernstudium“ ein großes e-Learning-Vorhaben im Bereich der Geoinformatik. Das Projekt wird vom Forschungszentrum für Geoinformatik und Fern-

erkundung (FZG) der Hochschule Vechta koordiniert. www.fergi-online.de

DUZ special: Hochschuldidaktik in Deutschland

Das special von DUZ 17/2003 gibt einen Einblick in die Organisationsformen und Ziele der hochschuldidaktischen Aktivitäten an einzelnen Hochschulen. Hochschulübergreifende Ansätze der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern und ein Kurzbericht über die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V. (AHD) ergänzen die allgemein sehr knapp gehaltenen Darstellungen. Für jeden/jede, der/die wissen will, wer, was, wo macht. (hjb)

¹ Vor wenigen Tagen erreichte die DGWF die traurige Nachricht, dass Rudi Rohlmann am 03.01.2004 völlig unerwartet verstorben ist.

Schriften

Geschäftsbericht 2002 – Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Auf 190 Seiten wird das Institut und seine Arbeit im Jahr 2002 dargestellt. Den Geschäftsbericht kann man kostenlos bei dem Bundesinstitut für Berufsbildung per E-Mail unter der Bestellnummer 09.080 bestellen. vertrieb@bibb.de. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, der Generalsekretär, Bonn, Verlag: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, ISBN: 3-88555-733-9

Weiterbildungsforschung

Untertitel „Der Beitrag der Donau-Universität Krems zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung“, Heft „Studies in Lifelong Learning 2“ der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung. Im Inhalt im Wesentlichen zwei Beiträge. Ernst Prokop: „*Wissenschaftliche Weiterbildung – Zugänge zur Forschung*“ und Wolfgang Jütte: „*Lebensbegleitendes wissenschaftliches Lernen fördern – Das Forschungsprogramm der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung*“. Ergänzt wird das Heft durch „*Fünf Thesen zur Förderung der Weiterbildungsforschung*“. Hrsg.: Donau-Universität Krems, ISBN 3-9501777-2-8, www.donau-uni.ac.at/wb.

Selbstständig arbeiten als Geistes- und Sozialwissenschaftler

Geschäftsideen, Markt und Kunden, Businessplan, Existenzgründung, Finanzen und Recht, Claudia Ziehm, wbv, Bielefeld, 2003, 160 S., 14,90 Euro, ISBN 3-7639-3140-6

Studieren Down Under

Studienführer Australien/Neuseeland, DAAD (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 167 S. 14,90 Euro, ISBN 3-7639-0410-7

Strategien für die Chancengleichheit

Möglichkeiten von Weiterbildung am Beispiel weiblicher Führungskräfte, Veronika Spogis, Telos Verlag, Münster, 2003, 160 S., 14,00 Euro, ISBN 3-933060-10-9

Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?

Anke Grothueschen, Waxmann Verlag, Münster, 2003, 340 S., 29,90 Euro, ISBN: 3-83091286-2

Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für eLearning-Angebote deutscher Hochschulen

Dieter Dohmen, Lutz P. Michel, wbv, Bielefeld, 2003, 29,90 Euro, ISBN: 3-7639-3161-9

E-Learning-Services im Spannungsfeld von Paedagogik, Oekonomie und Technologie. Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft

Ulf-Daniel Ehlers, Wolfgang Gerteis, Torsten Holmer und Helmut W. Jung (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 246 S., 34,90 Euro, ISBN: 3-7639-309-8

Medienarbeit in Schule und Hochschule

Die Vorträge und Diskussionsbeiträge des Forums Bildung während der BILDUNGSMESSE 2003 in Nürnberg sind auf knapp 100 Seiten dokumentiert. Die Broschüre kann kostenlos beim VdS BILDUNGSMEDIEN, Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt am Main, Telefon: 069/703075, Fax: 069/70790169, Mail: verband@vds-bildungsmedien.de bestellt werden. Die Beiträge sind aber auch auf der Webseite www.vds-bildungsmedien.de veröffentlicht und können dort heruntergeladen werden.

E-Learning und Blended-Learning in der betrieblichen Weiterbildung: Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht von Mitarbeitern und Personalverantwortlichen in Unternehmen

Jesko Kaltenbaek, Weissensee Verlag, 169 S., 26,80 Euro, ISBN: 3934479626 (<http://www.weissensee-verlag.de/>)

Neue Medien und Organisation in Weiter- bildungseinrichtungen: Eine empirische Studie am Beispiel der Volkshochschule

Richard Stang, Rainer Broedel, Dieter Nittel (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 287 S., 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-3101-5

101 e-Learning Seminarmethoden

Hartmut Haefele, Kornelia Maier-Haefele,
ca. 380 Seiten, Managerseminare Verlag (Dezember
2003), 49,90 Euro, ISBN: 3-9360-7507-7

**Lebenslanges lernen und Benachteiligungen
in der Weiterbildung**

In einem Kurzgutachten von Gerhild Brüning werden
die Einflussfaktoren der Benachteiligung und Ziel-
gruppen mit spezifischen Benachteiligungen darge-
stellt sowie Handlungsempfehlungen formuliert.

15 S., <http://www.lifelonglearning.de/pdf/07%20Text%20Br%FCning.pdf>

Bachelor- und Masterstudiengänge

Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von
Industrie- und Handelskammern über die Akzeptanz
von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen bzw.
Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser
Studiengänge in der Wirtschaft, [http://www.dihk.de/
inhalt/download/bachelorumfrage.doc](http://www.dihk.de/inhalt/download/bachelorumfrage.doc)

CDs**Verschiedene**

Zu CDs, die an (Berliner) Hochschulen entwickelt
wurden, mit den Themen „*Internetrecht*“, „*Multime-
dia Technik*“, „*Open Economy*“, „*Statistik*“, „*Die
Erde*“ und „*Kommunikationstraining online*“ (WBT)
findet man unter www.mhsg.de nähere Informationen
und Demos.

LerntrainerEDU

Die Trainingssoftware soll der Steigerung der Lern-
leistung dienen und in zehn interaktiven Kapiteln
Schüler/innen und Studierenden helfen, Lernpro-
bleme dauerhaft zu beseitigen. 45,00 Euro,
www.lerntraineredu.de

Drogenprävention

Projektorientierte Unterrichtseinheit zum Thema
Drogenprävention vom Förderverein „*Keine Macht
den Drogen*“, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer
der Sekundarstufe I, kostenlos. Informationen:
info@kmdde.de.

Planspiel Factory

Das computergestützte Planspiel beruht auf dem
gleichnamigen Brettspiel und simuliert die wichtig-
sten Prozesse eines Produktionsunternehmens,
49,95 Euro, Bildungseinrichtungen 29,95 Euro,
www.m2studio.de/345.0.html.

The World of Microsystems

Was sind Mikrosysteme? Welche Technologien wer-
den in der Mikrosystemtechnik genutzt? Welche
Anwendungen gibt es und wo sind die Märkte? Inter-
aktive, dreisprachige CD-ROM für die Ausbildung
von Mikrosystemtechnik-Ingenieurinnen und Inge-
nieuren an Universitäten und Fachhochschulen.
www.mib.ch/microsystems/cd-mems/index.html.

Wichtiger Hinweis: Ihre Erfahrung zählt

Haben Sie eine Lernsoftware (käuflich) erworben und
eingesetzt, dann sind ihre Erfahrungen, ob gut oder
schlecht, mit Sicherheit nützlich für andere. Die Re-
daktion erwartet Ihren Bericht dazu; freut sich aber
auch auf Hinweise zu weiteren CDs, denn sie ist
nicht allwissend.

e-Lernen**Autorentool testen**

Das Autorentool „author42“ wird vom Entwickler
des Programms, bureau42, als eine zweiwöchige
kostenlose Demoversion im asp-Modus angeboten.
author42 richtet sich an Personalentwickler, Trainer
und andere Interessierte. Informationen zum Pro-
gramm unter <http://www.bureau42.de>.

Jura-comics

Das Projekt „remus“ („Rechtsfragen von Multimedia
und Internet in Schule und Hochschule“) ergänzt sein
Informationssystem um unterhaltsame online-Bilder-
geschichten für Kinder und Jugendliche zum Thema
rechtliche Fragen rund um Multimedia und Internet.
Die Comics finden sich unter der Adresse [http://
remus.jura.uni-sb.de/comics/](http://remus.jura.uni-sb.de/comics/)

Medida-Prix 2003 für E-Learning-Projekte verliehen

Europas höchstdotierter Medienpreis ging im Jahr 2003 zu gleichen Teilen an die Freie Universität Berlin und die Universität Basel. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verlieh am 18. September in Mülheim den mit 100.000 Euro dotierten Medida-Prix. Das auf konstruktivistischen Designprinzipien basierende Projekt „Statistiklabor“ der Freien Universität Berlin ist ein umfassendes Werkzeug zum Einsatz in der statistischen Grundausbildung unterschiedlicher Studiengänge. Interaktivität und situatives Lernen fördern das Verständnis und die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung der Motivation, hieß es im Jury-Text. Das Projekt „pharma² – Pharmasquare, die virtuelle Lernumgebung für Pharmazeutische Chemie“ der Universität Basel ist ein 3-D-Programm zur Visualisierung ausgewählter Wirkstoffe und Biomoleküle.

SprachChancen

Wer die Sprachen der Nachbarländer beherrscht, ist in ganz Europa zu Hause, und den Studentinnen und Studenten in Bayern wird der Weg zur Mehrsprachigkeit nach Kräften geebnet. Über den Projektverbund SprachChancen wollen die bayerischen Hochschulen ihren Studierenden Online-Sprachkurse auf hohem Niveau bieten. Das Projekt wurde am 7. November bei einer Festveranstaltung an der Ludwig-Maximilians-Universität München vorgestellt. Informationen unter <http://www.sprachchancen.de/>.

Studieneinstieg per E-Learning

Die Studienberatung der Freien Universität Berlin hat zu Semesterbeginn neue E-Learning Module entwickelt, die den Erstsemestern den Einstieg in die Universität deutlich erleichtern. Das neue Online-Portal führt die Studierenden einfach und problemlos zu Lernvideos und interaktiven Übungen zu Themen wie „Der erste Tag an der Uni“, „Wie komme ich zu meinem Stundenplan?“ und „Prüfungen, Punkte, Scheine“ entwickelt. Erstsemester aller Fächer erfahren hier, was sie zum Studienanfang wissen und beachten müssen. Das Angebot ist unter <http://www.fu-berlin.de/studienberatung/einstieg/erreichbar>. (Studieren im Netz)

Tricksen bei Online-Prüfungen?

Ein neuer Browser der Berliner TELERAT GmbH verhindert, dass zu anderen Anwendung gewechselt, andere Browser gestartet oder eigene Internetadressen eingegeben werden. Auch ist es nicht mehr möglich, eigene Dokumente oder CD-ROMs aufzurufen. Das Programm kann nicht nur bei Tests und Prüfungen eingesetzt werden, sondern auch zum Schutz für Rechner, z.B. auf Messen und Ausstellungen oder in Showrooms. Eine Demoversion des Secure Browsers und weiterer Produkte kann bei der TELERAT GmbH (<http://www.telerat.de>) angefordert werden. (Studieren im Netz)

Neue Ausschreibung der Initiative eLearning der EU

Die Initiative eLearning Europa der Europäischen Union hat eine neue Ausschreibung ausgegeben: Gegenstand des Auftrags/der Aufträge ist die Erbringung von Dienstleistungen für die Europäische Kommission in Verbindung mit den aus Gemeinschaftsmitteln geförderten Projekten im Rahmen der Initiative (bzw. zukünftig im Rahmen des Programms). Fragen zu diesem öffentlichen Angebot an folgende E-Mail Adresse: eac-elearningtender@cec.eu.int. Informationen zur Ausschreibung unter <http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=4357&lng=2&doclng=2>. (Studieren im Netz)

Gemeinsam online lernen – Weiterbildungsanbieter plädieren für Betreuung und Kooperation der Teilnehmer

Eine gute Betreuung und auch die Kooperation der Teilnehmer werden mehr und mehr zu Erfolgsfaktoren für erfolgreiche Online-Weiterbildung. Das ist das Ergebnis einer bundesweiten Umfrage, die das Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme (IPSI) im Spätsommer diesen Jahres bei Weiterbildungsanbietern durchgeführt hat. Präsentiert wurden die Ergebnisse Ende Oktober auf einem Treffen des Arbeitskreises Mediengestütztes Lehren & Lernen (AMLL) am IPSI in Darmstadt. Eine detaillierte Ergebnisdarstellung der Marktumfrage ist unter www.ipsi.fhg.de/concert abrufbar. (Studieren im Netz)

Charité prüft ihre Studenten im Internet

Am 23. Februar 2004 werden alle Berliner Medizinstudenten die im 5. klinischen Semester obligatorische Prüfung in der Rechtsmedizin erstmals virtuell ablegen. (Studieren im Netz)

E-Learning an der Hochschule Zittau/Görlitz

Im September dieses Jahres wurde die Evaluierung des an der Hochschule Zittau/Görlitz entwickelten internetgestützten Lernsystems „Thermopr@ctice“ durch das „Media Design Center“ der Technischen Universität Dresden mit einer außerordentlich positiven Einschätzung abgeschlossen. Das an der Hochschule Zittau entwickelte Lernsystem beinhaltet eine Lernumgebung für das Berechnen von Übungsaufgaben im Fach Technische Thermodynamik unter Nutzung des Mathematikprogramms Mathcad. Die Besonderheit besteht darin, dass das Lernsystem auf alle Lehrfächer übertragbar ist, in denen die Wissensaneignung durch das Berechnen von Übungsaufgaben erfolgt, beispielsweise Mathematik, Physik, Elektrotechnik und weitere. Weitere Informationen unter <http://thermodynamik.hs-zigr.de>. (Studieren im Netz)

10. Hauptversammlung der Mitglieder der AG-F

Mitgliederversammlung der AG-F am Donnerstag, den 12. Februar 2004 um 16:30 Uhr im Fernstudienzentrum der Universität Karlsruhe, Raum Strasbourg, 1. OG.

„Didaktik des E-Learning: Pädagogische und produktionstechnische Patterns im E-Learning“

Spezialkongress am 13. Februar 2004 im Rahmen der LEARNTEC 2004 in Karlsruhe, veranstaltet von der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF).

Das Programm enthält:

Plenarveranstaltungen (vormittags)

- Gerstenmaier, J. / Mandl, H. (LMU München): „Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Medien und medialen Lernumgebungen“
- Kluge, F. (FH Trier): „*movii – moving images & interfaces*“
- Paulmann, E. (U Erlangen-Nürnberg): „Die optimale didaktische Anpassung von Lernplattformen auf die Zielgruppe“
- Beyer, K. (Uni Hamburg): „Wie lassen sich bekannte didaktische Methoden auf E-Learning-Angebote übertragen?“
- Bruder, R. (TU Darmstadt): „Ein Gütesiegelkonzept für computergestützte Lernarrangements“

Drei parallele Workshops (nachmittags)

- Schule und Lehrerfortbildung
- Wissenschaftliche Weiterbildung
- E-Learning – Studienangebote

Näheres: www.ag-fernstudium.de

Bologna und die Folgen für die Hochschule

Symposium am 27. und 28. Februar 2004 an der Universität Oldenburg. Im Rahmen einer vorbereitenden Online-Diskussion sind alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen aufgefordert, ab 23. Januar 2004 zu

Statements, die von Experten eingebracht wurden, ihre Meinungen zu äußern.

Näheres: <http://web.web.uni-oldenburg.de/symposium.html>.

Supporting the Learner in Distance Education and e-Learning

3. EDEN Research Workshop, Oldenburg, 4. bis 6. März 2004.

Plenarveranstaltungen des Programms:

- 4.3.04 13:30 Otto Peters: „*Visions about learner autonomy and knowledge building*“
- 5.3.04 09:00 Nicholas Allen (UMUC) and Alan Tait (OUJK): „*Institutional models and concepts of student support services*“
- 5.3.04 14:00 Gilly Salmon „*New roles of teachers & tutors*“ and Elsebeth Korsgaard Sorensen „*Communities of learners*“
- 6.3.04 11:30 Terry Anderson „*Practice guided by research in providing effective student support services*“

Gearbeitet wird in insgesamt 23 (parallelen) Workshops. Mehr: www.ag-fernstudium.de

Fachtagung der KAW

Die nächste Fachtagung der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) ist für den 29. und 30. April 2004 in Berlin geplant. Themen werden Qualitätssicherung und Finanzierung sein. Genaueres ist noch nicht bekannt: http://www.bmbf.de/252_2006.html

„Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Lehren lernen – Lernen lehren“

Die Donau-Universität Krems veranstaltet vom 6. bis 8. Mai 2004 die 3. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung zum Thema „*Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Lehren lernen - Lernen lehren*“.

In diesem Jahr wird die Konferenz in Kooperation mit der Universität Leipzig, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, durchgeführt.

Im Mittelpunkt der Konferenz stehen fünf Foren zu den Themen „*Methoden der Hochschuldidaktik*“, „*Beratung und Qualität des Lehrens und Lernens*“, „*Evaluation und Qualitätsentwicklung*“, „*E-Learning und Hochschuldidaktik*“ und „*Lehren und Studieren für den Lehrberuf. Die besonderen Herausforderungen für die Hochschuldidaktik*“. Neben Vorträgen werden zu jedem Thema auch Workshops angeboten.

Das detaillierte Programm kann angefordert werden unter Tel.: +43 893 2268 oder quality@donau-uni.ac.at, Näheres: www.donau-uni.ac/wb_konferenz

„Wandel der Hochschulkulturen? – Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz“

Jahrestagung 2004 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) am 16. und 17. September 2004 in Hannover. Call for Papers siehe S. ww, weitere Informationen: www.aue-net.de

„Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Rolle und Aufgaben der Einrichtungen für Weiterbildung“

Frühjahrstagung 2004 der DGFW-Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) am 17./18. Juni 2004 (Tagungsort noch nicht bekannt), siehe Call for Papers ab S. 145.
www.aue-net.de

“New Challenges and Partnerships in an Enlarged European Union”

Untertitel : „*Open, Distance and e-Learning in Support of Modernisation, Capacity Building and Regional Development*“. Mit dem Slogan: „*Eine besondere Konferenz zur rechten Zeit an einem interessanten Ort – in guter Gesellschaft*“ wirbt EDEN für die Jahreskonferenz 2004 an der Budapest University of Technology and Economics vom 16. bis 19.06.2004. Call for Papers läuft bis zum 8. März 2004. Näheres: www.eden-online.org

„Pushing the Boundaries: Provoking Papers on Technology in Education“

Im Rahmen der ED-MEDIA 2004, internationale Konferenz für multimediale Lehre, Hypermedia und Telekommunikation vom 21. bis 26. Juni 2004 in Lugano, findet ein Student Panel statt. Informationen zu den Voraussetzungen für die Einreichung eines Papers unter <http://www.aace.org/conf/edmedia/studentpanels.htm>.

www.bildungslinks.de

Bildungsportal „für professionelle Multiplikatoren und Experten in der Weiterbildung“ vom Hamburger Büro für analytische Sozialforschung. Man findet dort vier Gruppen: Sammlungen und Verweise (mit den Untergruppen: Themenlinks und Linksammlungen, Fachkataloge und Suchmaschinen, Forschungslinks), Bildungsserver und -portale (sortiert nach Ländern), Weiterbildungsdatenbanken (deutschsprachige Länder) und Bildungsnews. Unter Themenlinks und Linksammlungen gibt es die Rubrik „Universitäres – Weiterbildung“, die laut Homepage die Weiterbildung der „bundesdeutschen Hochschulen“ spiegeln soll. Die Auswahl ist sicher nicht vollständig, aber immerhin findet man dort „AUE“ und manche zweimal (aber aufpassen: „AWW“ ist nicht „aww“!). Dass Fachhochschulen auch Hochschulen sind, wird dort nicht erkennbar. Eingabe des Suchbegriffs „Fachhochschule“ bringt acht Links, deren Auswahlkriterien zunächst nicht evident werden. Schläuer wird man auch nicht, wenn man sich „Über dieses Portal“ informiert. Also hineinschauen und dem Träger einen Tipp geben, wenn man selbst nicht erscheint, aber erscheinen möchte/sollte/müsste. (hjb)

http://www.lifelonglearning.de/ebene2/veroeffentlichungen/index_veroeffentlichungen.html

Literaturliste zum lebenslangen Lernen (letzte gefundene Jahreszahl 2002) (hjb)

http://www.perine.org

Die PERINE - Datenbank , soll BildungsforscherInnen unterstützen, Informationen zu Forschungseinrichtungen, -projekten sowie zu Schwerpunktthemen im In- und Ausland zu finden. Damit will PERINE einen Beitrag zur Schaffung eines europäischen Bildungsforschungsraumes (ERA-European Research Area) leisten. Beim Klicken auf die Homepage <http://www.dipf.de/perine/start/frameset.htm> und in der linken Leiste auf ‚Database‘ und dann auf German (DE) erhält man weitere Anleitungen in deutscher Sprache. (Studieren im Netz)

www.mhsg.de

CDs mit Lernsoftware

www.dtp-ag.com

PISA für jedermann

www.emerge-project.net

Ziel des neuen Projekts eMerge ist die Entwicklung unterschiedlicher Laborexperimente mit dazu gehörigem Kursmaterial. Zudem wird eine fortschrittliche Netzwerkstruktur installiert, um die Experimente über die jeweilige Institution hinaus für europäische Studenten nutzbar zu machen. Inhaltlich beschränkt sich eMerge auf den Bereich der Mikroelektronik. (Studieren im Netz)

www.e-learning-hessen.de

Unter dem Titel „e-Learning Hessen“ stellen die Multimedia Kompetenzzentren der hessischen Universitäten in einem neuen gemeinsamen Internetportal Ihre jeweiligen Aktivitäten im Bereich e-Learning vor. (Studieren im Netz)

www.ism-info.de

Das Informationssystem Medienpädagogik (ISM) ist jetzt kostenfrei im Internet abrufbar. Das insgesamt sechs Datenbanken umfassende Portal soll der Förderung von Medienkompetenz dienen. Nutzen können es alle, die an Medien interessiert sind; insbesondere richtet es sich an Lehrer, Dozenten, Pädagogen und Wissenschaftler.

Über eine einfach zu bedienende Suchmaske kann jeder nach Fachliteratur, Lehr- und Lernmedien sowie zu Forschungsprojekten recherchieren. Die Datenbank bietet unter anderem Informationen zu Medienpädagogik und Mediendidaktik, Medienpolitik, Kinder- und Jugendfernsehen und Internet in Bildung und Ausbildung.

ISM wird von zehn Kooperationspartnern erstellt, die Gesamtedaktion liegt beim Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts

für Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Bislang war das medienpädagogische Informationssystem nur über CD-ROM erhältlich. Der Online-Auftritt ermöglicht die häufigere Aktualisierung der Daten, vorgesehen ist ein vierteljährliches Update. (Studieren im Netz)

Ursula Bade-Becker / Peter Faulstich /
Gernot Graßner

Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

Obwohl in der hochschul- und weiterbildungspolitischen Einschätzung eine Unterstellung vorherrscht, die Hochschulaktivitäten im Weiterbildungssektor seien nach wie vor eher ein Randphänomen, wird von Insidern öfters darauf hingewiesen, dass es durchaus ein beachtliches Aktivitätsniveau und -spektrum von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen gibt. Aber auch diese Behauptung ist auf Einschätzungen angewiesen: Eine hinreichende Statistik über „wissenschaftliche Weiterbildung“ besteht nach wie vor nicht. Wenn also wie im Folgenden beabsichtigt ist, wenigstens Basisdaten für den Bereich der Weiterbildung an und durch Hochschulen zusammenzustellen, stößt man auf Schwierigkeiten. Wissenschaftliche Weiterbildung ist bislang weder in im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bestehenden, noch in für den Hochschulbereich regelmäßig erhobenen statistischen Datensammlungen systematisch vertreten. Es gibt nur Partialstatistiken:

- Die Aktivitäten der Hochschulen werden z. B. im Berichtssystem Weiterbildung nur an wenigen Stellen und allenfalls pauschal erfasst. So wird im Berichtssystem VIII (*Kuwan u. a. 2003*) ausgewiesen, dass bezogen auf Trägerschaft 4% aller Teilnahmefälle an Hochschulen stattfanden.
- Auch in den vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung regelmäßig veröffentlichten „Grund- und Strukturdaten“ fehlt im Kapitel „Hochschulen“ die Ausweisung eines Abschnittes „Weiterbildung“; lediglich im Abschnitt über „Gasthörer“ finden sich einige Hinweise.
- Aber auch die Hochschulen selbst haben bislang noch kein System entwickelt, welches sie in die Lage versetzen würde, zuverlässige Aussagen über die Datenlage im Bereich ihres Weiterbildungsengagements zu treffen. Insofern wird eine Trägerstatistik „Wissenschaftliche Weiterbildung“ derzeit noch vermisst. Einige Daten insbesondere zu Studiengängen lassen sich durch die Datenbank „Weiterführendes Studium“ der Hochschulrektorenkonferenz rekonstruieren. Zur wissenschaftlichen Weiterbildung erlaubt der

„Hochschulkompass“ der HRK (www.hochschulkompass.hrk.de) einen Überblick über die curricular angelegten Angebote der Hochschulen.

- Hinweise zur Situation der Weiterbildung an Hochschulen finden sich ebenfalls in den Materialien der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ DGWF (vormals Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – AUE), aus denen sich Informationen zu den Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen, zum Fernstudium und zum Seniorenstudium ablesen lassen.
- Einige Informationen zum Seniorenstudium finden sich überdies im „Studienführer für Senioren“, herausgegeben vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Insofern ist man, um ein Mindestmaß an Informationen zu schaffen, auf ergänzende Recherchen, Schätzungen und Hochrechnungen angewiesen. Es kann also im vorliegenden Bericht nur ein erster Anlauf unternommen werden, um höhere Transparenz herzustellen¹. Demnach ist zwar immer noch die Klage berechtigt, dass die Hochschulen dieses Aktivitätsspektrum nicht hinreichend aufgenommen haben. Trotzdem ist kaum zu übersehen, dass in den letzten Jahren einiges in Gang gekommen ist.

1. Spektrum und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Vorausgeschickt werden muss, dass der Bericht eine Übergangphase erfasst. Die gegenwärtige Umbruchsituation im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ wird auch für die Weiterbildungsstruktur an den Hochschulen weitreichende Folgen haben, wenn neben die wissenschaftliche Erstausbildung im Rahmen des „konsekutiven Modells“ von BA- und MA-Abschlüssen neue Weiterbildungszertifizierungen und -graduierungen treten. Dies wird sich bis hin auf die Begriffsfassung wissenschaftlicher Weiterbildung auswirken.

Unter wissenschaftlicher Weiterbildung wird mit der KMK „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ verstanden und dann auf Hochschulen bezogen, „wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, 2). Dies umfasst verschiedene Angebotstypen:

- Ergänzungsstudien vermitteln Qualifikationen in einer zusätzlichen Fachrichtung (z. B. Betriebswirtschaftslehre für Mediziner),
- Zusatzstudien vermitteln eine Spezialisierung in einem abgeschlossenen Studium (z. B. Coaching und Moderation für Erziehungswissenschaftler),
- Aufbaustudien vermitteln in der Regel vertiefende oder erweiterte Qualifikationen auch in anderen Fachrichtungen (z. B. Weiterbildungsstudium Geragogik für Psychologen),
- „Weiterbildende Studiengänge“, „Weiterbildendes Studium“ und „Weiterbildende Programme“ richten sich an Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium oder an Personen, die durch berufliche oder andere Tätigkeit qualifiziert sind und an spezifische Zielgruppen (z. B. Personalentwicklung für Führungskräfte).

„Weiterbildende Studiengänge“ sind curricular verfasst und unterliegen einer Prüfungsordnung. Je nach Länderregelungen kann ein akademischer Grad verliehen werden. Auch ein „weiterbildendes Studium“ unterliegt in der Regel einer curricularen Ordnung und einer Prüfungsordnung, zielt jedoch auf ein spezifisches Zertifikat, ggf. verbunden mit einem von der Hochschule vergebenen Titel. Eine akademische Graduierung ist jedoch damit nicht gegeben. Ein „weiterbildendes Programm“ stellt ein Studium ohne förmliche Abschlussmöglichkeit dar, gliedert sich jedoch gewöhnlich in einzelne, aufeinander bezogene Module. Schließlich finden sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung **Einzelveranstaltungen** (Vorträge, Tagungen, Workshops), für die allenfalls die Teilnahme bescheinigt wird.

Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien können an ein grundständiges Studium direkt anschließen. Weiterbildende Studiengänge/Studien/Programme setzen nach abgeschlossenem Studium eine berufliche Tätigkeit voraus und stellen somit den Kern der Aktivitäten dar, mit denen Hochschulen auf dem „Markt der Weiterbildung“ auftreten.

Nach dem Push des „Bologna-Prozesses“, welcher bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum schaffen soll, sind „konsekutive“ Modelle von „weiterbildenden Studien“ zu unterscheiden: Im Rahmen des „konsekutiven Modells“ kann auf einen für eine akademisch ausgerichtete berufliche Tätigkeit befähigenden, grundständigen Bachelor-Abschluss (BA) ein Master-Studium für jenen Teil der Absolventen folgen, der für

ein weiteres forschungsbezogenes Studium geeignet ist und daran Interesse hat. Im Rahmen von „weiterbildenden Studien“ dagegen können die Teilnehmenden nach Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit auch zu einem späteren Zeitpunkt ein BA- oder MA-Studium („Weiterbildungs-Bachelor“ bzw. „Weiterbildungs-Master“) aufnehmen. Darüber hinaus ist es möglich, weiterbildende Programme wie bisher punktuell anzubieten. Unklar sind bislang allerdings sowohl die Durchlässigkeits- und Verzahnungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Angebote (etwa durch Anerkennungsverfahren; Erwerb von Credit points innerhalb und außerhalb der Weiterbildung an Hochschulen etc.) als auch die Zugangsmöglichkeiten von Personen, die nicht über die nach dem neuen System erforderlichen formalen Qualifikationen verfügen, aber die entsprechenden Kompetenzen anderweitig erworben haben. Diese Entwicklungen zu berücksichtigen ist wichtig, da sich in den statistischen Daten der Hochschulrektorenkonferenz wie auch den eigenen Erhebungen die gegenwärtige Übergangsphase bereits spiegelt.

2. Recherche über die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Angaben über die Nachfrageseite für „wissenschaftliche Weiterbildung“ gibt es kaum (vgl. dazu *Faulstich/Graefßner/Tippelt 2004*). Allerdings ist die Angebotsseite wenig transparent. Die Daten über wissenschaftliche Weiterbildung, soweit sie von Hochschulen angeboten wird, die nachfolgend berichtet werden, beruhen im wesentlichen auf einer Teilauswertung einer Erhebung, die im Sommer 2003 im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Bielefeld zur Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung begonnen wurde (*Bade-Becker 2003*). Die Erhebung richtet sich an alle bei der Hochschulrektorenkonferenz verzeichneten Hochschulen: Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen. Aus ihr können Ergebnisse entnommen werden, die sich beziehen auf

- Quantität der Angebote,
- Teilnehmende,
- Zugangsvoraussetzungen,
- Abschlussmöglichkeiten sowie
- Aspekte der Durchführung,
- Angebotsform der Weiterbildung,
- Träger der Angebote und
- Struktur der Lehrenden.

Zum Zeitpunkt dieses Berichtes (11/2003) hatten 80 (von insgesamt 220) Hochschulen geantwortet, davon enthielten die Antworten von 35 der angeschriebenen 117 Universitäten und 29 der 103 staatlichen Fachhochschulen (die HRK weist insgesamt 159 Fachhochschulen aus) auswertbare Ergebnisse. Dies entspricht einem Rücklauf von ca. 30% der Universitäten und ca. 29% der Fachhochschulen. In dieser Grundgesamtheit sind Hochschulen aller Bundesländer repräsentiert, allerdings mit der Ausnahme von Fachhochschulen Berlins und von Universitäten Mecklenburg-Vorpommerns und des Saarlandes. Insgesamt kann damit von einer eingeschränkten Repräsentativität der Daten ausgegangen werden. An einigen Stellen kann der Bericht an Ergebnisse anknüpfen, die in einer Untersuchung 1994/95 (Graefßner/Lischka 1996) erhoben wurden.

einen ersten Hinweis darauf, dass Hochschulen ihren Weiterbildungsauftrag quantitativ durchaus aufgegriffen haben. Eine detaillierte Einschätzung der Situation etwa nach Fachbereichen ist auf Grund der vorliegenden Zahlen nicht möglich.

Tabelle 1: Weiterführende und grundständige Studien nach Hochschultyp

	Universitäten	Fachhochschulen	gesamt
Anzahl Hochschulen	117	159	276
grundständige Studien	6.868	1.993	8.861
weiterführende Studien	1.011	491	1.502
weiterführende Studien je Hochschule	8,64	3,09	5,44
Relation weiterführende/ grundständige Studien	15%	25%	17%

Eigene Zusammenstellung; Quelle: HRK Oktober 2003

Zitat

2.1. Weiterführende Studienangebote und grundständige Studien: Überblick und Struktur

Die Hochschulrektorenkonferenz erhebt in regelmäßigen Abständen die Angaben der Hochschulen zum „Weiterführenden Studium“. Nimmt man den „Hochschulkompass“, so findet man insgesamt 1.502 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“. Im Vergleich dazu sind 8.861 grundständige Studienmöglichkeiten verzeichnet (Stand 10/2003). Unter „Weiterführenden Studium“ werden dabei Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudien ebenso verstanden wie das Weiterbildende Studium. Die HRK-Zusammenstellung schließt „Senioren-Studien“ aus, da sie diese eher persönlichen Bildungsprogrammen zuordnet.

In diesem Sinne weist der „Hochschulkompass“ der HRK 1.011 weiterführende Studienangebote an Universitäten (bei 6.868 grundständigen Studiengängen) und 491 Studienangebote an Fachhochschulen (bei 1.993 grundständigen Studiengängen) aus. Dies bedeutet, dass im Mittel Universitäten 8,64 und Fachhochschulen 3,09 weiterführende Studienangebote vorhalten; vergleicht man das Verhältnis von grundständigen Studienangeboten mit dem Angebot an weiterführenden Studien, so zeigt sich, dass dies an Universitäten ca. 15%, an Fachhochschulen ca. 25% und durchschnittlich ca. 17% beträgt (vgl. Tab. 1). Diese Zahlen geben allerdings nur

2.2. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote: Umfang und Teilnehmende

Nach dem Berichtssystem Weiterbildung VIII (*Berichtssystem Weiterbildung 2001: 227*) beträgt der Anteil der Hochschulen im Zeitraum von 1991 bis 2000 konstant 4% der repräsentativ erhobenen „Teilnahmefälle“ („Teilnahmefälle“ sind nicht gleichzusetzen mit „Teilnehmenden“, da Mehrfachbeteiligungen eingerechnet werden). Für das Jahr 2000 wird dabei von insgesamt 35,9 Millionen „Teilnahmefällen“ ausgegangen, so dass für die Hochschulen etwa 1,4 Millionen Teilnahmefälle berechnet werden können. Das Berichtssystem Weiterbildung gibt an, dass Teilnehmende durchschnittlich 1,7 Veranstaltungen besuchen. Vorausgesetzt, dass diese Annahme auch für die Teilnehmenden an Angeboten der Hochschulen zutrifft, dürften demnach etwa 850.000 Teilnehmende die Angebote der Weiterbildung an Hochschulen realisieren. Diese Zahl bezieht sich auf alle Formen weiterführender Angebote.

In der eigenen Erhebung wurden Weiterbildungsangebote im engeren Sinne ermittelt. Danach meldeten die 35 antwortenden Universitäten ein Angebot von 122 Studiengängen (mit 1.700 Teilnehmenden), 125 Weiterbildenden Studien und Programmen (mit 4.288 Teilneh-

menden) sowie 1.318 Einzelveranstaltungen (mit 25.349 Teilnehmenden) zurück. Eine Schätzung der

sich auf dieser Basis ergebenden Gesamtzahlen kann nur in sehr vorsichtiger Form vorgenommen werden. Als Maßstab kann vorläufig angenommen werden, dass ca. 68% der Universitäten Weiterbildungsangebote in diesem Sinne vorhalten (vgl. Graeßner/Lischka

1996, 59). Damit kann, mit großer Vorsicht, vermutet werden, dass ca. 70.000 Teilnehmende die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten wahrnehmen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Weiterbildungsangebote an Universitäten: Angebote und Teilnehmende

	Angebote		Teilnehmende	
	Erhebung 2003	Hochrechnung	Erhebung 2003	Hochrechnung
Weiterbildende Studiengänge	122	277	1.700	3.853
Weiterbildende Studien/Programme	125	283	4.288	9.717
Einzelveranstaltungen	1.318	2.987	25.349	57.458
Gesamt	1.565	3.547	31.337	71.031

Erhebung: 35 Universitäten, Hochrechnung: Annahme 68 % der Universitäten bieten Weiterbildung an.

Die entsprechenden Zahlen an Fachhochschulen weisen 85 Weiterbildende Studiengänge (3.927 Teilnehmende), 98 Weiterbildende Studien und Programme (1.525 Teilnehmende) und 414 Einzelveranstaltungen (11.267 Teilnehmende) aus. Unter der Annahme, dass ca. 51% der Fachhochschulen weiterbildende Angebote vorhalten, kann daher vermutet werden, dass ca. 20.522 Teilnehmende für weiterbildende Angebote an Fachhochschulen erreicht werden (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Weiterbildungsangebote an Fachhochschulen: Angebote und Teilnehmende

	Angebote		Teilnehmende	
	Erhebung 2003	Hochrechnung	Erhebung 2003	Hochrechnung
Weiterbildende Studiengänge	85	155	3.927	7.153
Weiterbildende Studien/Programme	98	179	1.525	2.778
Einzelveranstaltungen	414	754	5.815	10.592
Gesamt	597	1.087	11.267	20.522

Erhebung: 29 Fachhochschulen, Hochrechnung: Annahme 51 % der Fachhochschulen bieten Weiterbildung an.

Fachhochschulen und Universitäten insgesamt erreichen nach dieser Schätzung somit ca. 90.000 Teilnehmende im Bereich weiterbildender Angebote im engeren Sinne. Da hier keine

exakte Berechnung der noch zu addierenden Teilnehmenden-Zahlen im Bereich der Zusatz-, Ergänzungs-, und Aufbaustudien vorgenommen werden kann, bedarf es weiterer Erhebungen, um diese Schätzung zu der auf Grund des „Berichtsystems Weiterbildung“ wesentlich höheren Zahl von ca. 850.000 Teilnehmenden in Beziehung

zu setzen.

Einen Hinweis auf die Zahl der Teilnehmenden liefert auch die Gasthörer-Statistik der Hochschulen. Allerdings wird nur ein Teil der Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten von dieser Statistik erfasst, da sie nicht unterscheidet zwischen einer allgemeinen Gasthörerschaft und einer solchen, die für weiterführende Studien im Sinne der HRK bzw. für weiterbildende Studien Geltung hat. Die Gasthörerstatistik weist für 2000/2001 insgesamt 38.837 Teilnehmende aus (Grund- und Strukturdaten 2001/2002, 279).

2.3. Zugangsvoraussetzungen und Abschlussmöglichkeiten

Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich vorwiegend, aber nicht ausschließlich an Hochschulabsolventen, aber auch an Personen, die anders als durch eine akademische Graduierung für eine Teilnahme qualifiziert sind. Dieser Anspruch ist darin verankert, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine Möglichkeit der Verkoppelung unterschiedlicher, miteinander vernetzter Teilsysteme der Gesellschaft versteht und daher nicht der Wissenschaftssystematik und ihrer Disziplinarität verpflichtet ist, sondern eher der Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen, zu deren Bearbeitung sie einen Beitrag leistet. Dabei nimmt sie auch die Erwartungen ihrer institutionellen Partner insbesondere aus Wirtschaft und Verwaltung auf (vgl. Graefner 1995: 162). Die Zugänge für die Teilnahme an Weiterbildung durch Hochschulen orientieren sich demnach eher an einer faktischen Qualifizierung für eine sinnvolle Teilnahme als an formalen Nachweisen.

Dieser Ansatz spiegelt sich in den erhobenen Daten. Eine vorherrschende Rolle spielt der formale Hochschulabschluss im Rahmen derjenigen weiterbildenden Studiengängen, bei denen es um den Erwerb formaler Qualifizierung bzw. um eine Graduierung geht. An Universitäten wird bei Weiterbildenden Studiengängen ein Hochschulabschluss zu 60%, bei Fachhochschulen zu 54% vorausgesetzt. Aber auch ohne diese Formalqualifikation ist oft eine Teilnahme möglich (Universitäten und Fachhochschulen je 24%); bei weiterbildenden Studien und Programmen, die nicht dem Grunde nach auf einen akademischen Abschluss hinauslaufen, erhöht sich der Anteil anderer Qualifikationen, die in der Regel durch die berufliche Tätigkeit entstehen, auf 45% an den Universitäten und 38% an Fachhochschulen (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Wissenschaftliche Weiterbildung: Zugangsvoraussetzungen

	Zugangsvoraussetzungen					
	Hochschulabschluss		Abitur		andere Qualifikationen	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Weiterbildende Studiengänge	60%	54%	16%	22%	24%	24%
Weiterbildende Studien/ Programme	35%	41%	20%	21%	45%	38%

In der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ ist in den letzten Jahren ein Trend zur Zertifizierung erworbener Qualifikationen zu beobachten. Dieser Trend hängt nicht nur mit dem Interesse der Arbeitgeber und Arbeitnehmer nach klaren Leistungsbeschreibungen auch im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Weiterbildung zusammen, sondern auch mit der oben beschriebenen Umbruchsituation der Hochschulen.

Die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz weist für Oktober 2003 bezogen auf 1.690 mögliche Abschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen bereits 909 Master-Abschlüsse im Rahmen weiterführender Studien aus sowie 416 Diplom-, Diplom (FH)- und Magisterabschlüsse. „Sonstige Abschlüsse“, unter die im Wesentlichen (allerdings nicht trennscharf) auch spezielle Abschlüsse weiterbildender Studienangebote fallen, werden mit 365 Abschlüssen gekennzeichnet (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Weiterführende Studien: Abschlüsse (HRK)

Master	909
Diplom [incl. Diplom (FH) und Magister]	416
Sonstige	365
Gesamt:	1.690

Eigene Berechnung nach: Hochschulrektorenkonferenz, (www.hrk.de, Stand: Oktober 2003).

Unsere eigene Untersuchung der Abschlussmöglichkeiten ergibt ein differenzierteres Bild. Im Rahmen weiterbildender Studiengänge ist danach in ca. 2/3 der Fälle der Erwerb eines Hochschulabschlusses möglich (Universitäten: 63%, Fachhochschulen: 69%); ein Zertifikat mit einem in der Regel von den Hochschulen vergebenen Titel kann in 25% der Fälle an Universitäten, in 10% der Fälle an Fachhochschulen erworben werden. Auch eine Abschlussmöglichkeit ohne Titelvergabe sehen Universitäten (9%) und Fachhochschulen (14%) vor. Reine Teilnahmebescheinigungen spielen in Bezug auf weiterbildende Studien und Programme mit ca. ein Viertel der Fälle

bei Universitäten und Fachhochschulen eine weitaus größere Rolle. Bei dieser Art der Weiterbildungsangebote liegt der Schwerpunkt der Zertifizierungsmöglichkeit auf einem Nachweis ohne Titelvergabe; doch auch hier ist eine Abschlussmöglichkeit mit Titel und durchaus auch mit einem Hochschulabschluss, wenn auch in deutlich geringerem Maße, möglich (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Wissenschaftliche Weiterbildung: Abschlussmöglichkeiten (in %)

	Abschlussmöglichkeit							
	Hochschulabschluss		Zertifikat mit Titelvergabe		Zertifikat ohne Titelvergabe		Teilnahmebescheinigung	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Weiterbildende Studiengänge	63%	69%	25%	10%	9%	14%	3%	7%
Weiterbildende Studien/Programme	8%	3%	20%	30%	48%	40%	24%	27%

Die an den Hochschulen sehr unterschiedlichen Verfahren und Gepflogenheiten werden für künftige Entwicklungen eine größere Bedeutung erhalten. Die Erfahrungen mit der Modularisierung von Weiterbildungsangeboten werden sich insbesondere auf die Entwicklung neuer Weiterbildungsstudien auswirken.

2.4. Durchführungsaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Erfolg von Weiterbildung hängt u. a. von ihrer Angebotsform ab. Wissenschaftliche Weiterbildung, die sich an Zielgruppen wendet, welche wesentlich über regionale Nähe hinausweisen, profitiert dabei insbesondere von den Möglichkeiten des „distance learning“, dessen technische Komfortabilität sich in den letzten Jahren erheblich verbessert hat. Insofern ist die Frage interessant, in welchem Verhältnis „reines“ Fernstudium, verbundene Formen und das Präsenzstudium zueinander stehen. Im Ergebnis zeigt sich, dass wissenschaftliche Weiterbildung nach wie vor überwiegend in Präsenzform durchgeführt wird. Dies betrifft sowohl die weiterbildenden Studiengänge (Universität: 66%, FH: 59%) als auch die weiterbildenden Studien und Programme (Universität: 86%, FH: 91%).

Studiengänge werden zu etwa 1/3 sowohl von Universitäten als auch Fachhochschulen in kombinierter Form (Fernstudium mit Präsenzanteilen) offeriert, während das „reine“ Fernstudium eine offenbar sehr geringe Bedeutung sowohl im Bereich der Studiengänge als auch der weiterbildenden Studien und Programme besitzt (Tab. 7).

Augenscheinlich hat sich die Technik-Euphorie Ende der neunziger Jahre quantitativ im Bereich wissen-

schaftlicher Weiterbildung nicht niedergeschlagen, wenn auch in den Hochschulen insgesamt die Entwicklung neuer Medien in der Präsentation von Studienangeboten nachdrücklich gefördert wurde. Diese Beobachtung wird auch gestützt durch die Aufweisung von lediglich 87 Fernstudienangeboten von

ca. 1.700 weiterführenden Studienangebote durch die Hochschulrektorenkonferenz im Oktober 2003. Dies entspricht einem Anteil von 5%. Die Programmstatistik der Arbeitsgruppe Fernstudien (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium weist im Oktober 2003 insgesamt 99 Fernstudienangebote aus, in die allerdings auch Angebote privater Hochschulen inkludiert sind. Zum Vergleich: Die Erhebung 1996 weist 84 Fernstudien aus (Graefßner/Lischka 1996: S. 63).

Tabelle 7: Durchführungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung

	Durchführung als:					
	reines Fernstudium		Fernstudium mit Präsenzanteilen		Präsenzveranstaltung	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Weiterbildende Studiengänge	1%	3%	33%	38%	66%	59%
Weiterbildende Studien / Programme	1%	0%	13%	9%	86%	91%

Wissenschaftliche Weiterbildung wird nicht nur durch die Hochschulen selbst veranstaltet, sondern auch durch

andere Einrichtungen, die zumeist in einem engen Kooperationszusammenhang mit den Hochschulen stehen (Graefßner 1996, Graefßner 2003). Der Grund für das Zusammenspiel von Hochschulen und externen Einrichtungen (zumeist als Vereine oder GmbHs organisiert) liegt in rechtlichen Hemmnissen und auch marktmäßigen Erfordernissen bei der Realisierung von Weiterbildungsangeboten. Die Erhebung zeigt, dass der überwiegende Teil besonders der weiterbildenden Studiengänge als auch der weiterbildenden Studien und Programme von den Hochschulen selbst getragen wird. Allerdings bestehen bei weiterbildenden Studien und Programmen Kooperationsbeziehungen mit externen Trägern (Universitäten: 33%, Fachhochschulen 41%) bei der Durchführung. Dies weist darauf hin, dass im Hintergrund die wissenschaftliche Verantwortung bei den Hochschulen verortet ist, zumal demgegenüber die alleinige Trägerschaft durch externe Träger zu vernachlässigen ist (Tab. 8).

Tabelle 8: Wissenschaftliche Weiterbildung: Angebote nach Veranstaltern in %

	Trägerschaft					
	Hochschule allein		Hochschule in Kooperation mit externer Einrichtung		Externe Einrichtung	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Weiterbildende Studiengänge	82%	73%	18%	26%	0%	1%
Weiterbildende Studien/ Programme	64%	52%	33%	41%	3%	7%

Das institutionelle Bild wissenschaftlicher Weiterbildung ist demgemäß vielfältig. Allerdings kann auch von einer gewissen Konstanz ausgegangen werden. Während 1996 von ca. 130 Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung (Graefßner/Lischka 1996, 70) ausgegangen werden konnte, weist die aktuelle Liste der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium im Oktober 2003 insgesamt 123 Einrichtungen mit zentraler Zuständigkeit aus, in der allerdings auch Kooperationsverbünde aufgeführt werden, welche mehrere Hochschulen zusammenschließen.

Wissenschaftliche Weiterbildung greift bei der Durchführung ihrer Angebote im Wesentlichen auf Personengruppen als Lehrkräfte zurück, mit deren Einsatz sie

den wissenschaftlichen Diskurs und den Austausch mit der Praxis zum Ausdruck bringen will. Dies belegen auch die erhobenen Zahlen, aus denen hervorgeht, dass Universitäten wie Fachhochschulen zu nahezu gleichen Teilen jeweils auf die Mitglieder der eigenen Hochschule (ca. 60%), Wissenschaftler anderer Hochschulen (jeweils ca. 14%) und zu ca. ein Viertel des Lehrpersonals auf wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker zurückgreifen (Tab. 9)

Tabelle 9: Zusammensetzung der Lehrenden (in %)

Lehrende sind	Uni	FH
Mitglieder der eigenen Hochschule bzw. Einrichtung	62%	58%
WissenschaftlerInnen anderer Hochschulen	14%	14%
wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker	24%	28%

Diese Kombination weist auf den Wunsch der Hochschulen hin, ein spezifisches wissenschaftliches Profil auszuweisen, zugleich aber Transfer-Prozesse zwischen Hochschulen und der relevanten Praxis hervorzuheben.

2.5. Seniorenstudien

Als besonderer Angebotsbereich werden seit ca. 20 Jahren an Hochschulen vermehrt „Seniorenstudien“ angeboten (Veelken 1996, Faulstich 2003). Winfried Saup weist auf seine Untersuchungen hin, die 35 Hochschulen für das Jahr 1994, 42

Hochschulen für 1997 und 50 Hochschulen für 2000/2001 verzeichnen. Danach bieten 42 Universitäten, sieben Fachhochschulen und eine private „Senioren-Hochschule“ wissenschaftliche Programme für Senioren an (BMBF: Studienführer für Senioren 2001, 13). Seniorenstudien bieten, abgesehen von individuellen Nutzen der Teilnehmenden, auch die Möglichkeit von Image-Gewinnen für die veranstaltenden Hochschulen, vor allem sind sie aber als eine nennenswerte Größe intergenerationellen Lernens anzusehen:

Waren es in den 1970er Jahren zunächst nur einzelne „Senioren“ an wenigen Hochschulen, stellen sie heute in manchen Vorlesungen eine Großteil der Hörer. Nach der genannten bundesweiten Erhebung studierten im WS 2000/01 fast 25.000 Menschen, die älter als 55 Jah-

re waren, als Gasthörer an ungefähr 50 wissenschaftlichen Hochschulen – Tendenz steigend (*Saup in BMBF 2001, 14*). Diese Hochrechnung wird in etwa auch durch die Gasthörerstatistik 2000/2001 bestätigt, die ca. 20.000 Gasthörer ausweist, welche älter als 50 Jahre sind, also überwiegend, allerdings nicht vollständig dem „Seniorenstudium“ zuzurechnen sind (*Grund- und Strukturdaten 2001/2002, 279*).

Geschichte – vor allem Kunstgeschichte, Literatur und Sprachen sowie soziale und psychologische Themen erfreuen sich großer Beliebtheit. Naturwissenschaften sind eher unterrepräsentiert. Eine Erhebung an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen belegt für Geschichte 13,3%, für Erziehungswissenschaft 10,9%, Europa-Sprachen 8,7%, Germanistik 7,3 %, und Philosophie 6,9 % (*Krisam 2002, 108*). Die meisten von ihnen sind auf Grund entsprechender rechtlicher Regelungen als Gasthörer an den Hochschulen zugelassen.

Auch hier hat sich also ein breites Feld von Hochschulangeboten zur Weiterbildung entwickelt, was die noch anhaltende Grundstimmung widerlegt, dass an den Hochschulen für die Weiterbildung nichts getan würde. Es könnte allerdings mehr sein.

3. Impulse für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung

Aus der Einschätzung der bildungs- und hochschulpolitischen Situation in der Bundesrepublik gibt es begründbare Impulse für eine offensive Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten und einer Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigen und weiterführenden Programmen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt ist es angesichts der Ausgangslage sinnvoll auf eine konsequente Modularisierung des Hochschulsystems zu setzen. Damit werden alte Diskussionen um die „Baustein-Hochschule“ wieder aufgenommen. Eine solche Strategie hat allerdings weitreichende Konsequenzen sowohl für die Institutionalisierung als auch für die Finanzierung der Programme. Entsprechend müssen Anforderungen an Module formuliert werden: Organisiertheit, Systematisiertheit, Zertifizierbarkeit, Kontinuität des Angebots, Profiliertheit, sowie deren Dokumentation.

Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschulsystem und Weiterbildungssystem. Die Grenzen werden zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf

an, dass institutionelle Profil der Hochschulangebote zu diskutieren und zu schärfen. Es geht darum, ein Segment in einem sich ausbreitenden Markt zu besetzen und die öffentlich verantworteten Studiensysteme zu profilieren. Eine Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen „lebenslangen Lernens“ (*Kommission 2000*) setzt eine profilorientierte Modularisierung voraus. Langfristig ist dann die Unterscheidung zwischen Erst- und Weiterbildung auch in der Hochschule inhaltlich nicht mehr begründbar, sondern Lernen verteilt sich über die gesamte Lebensspanne.

Verfasser/in:

Ursula Bade-Becker

Universität Bielefeld

Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung

ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Peter Faulstich

Universität Hamburg

Lehrstuhl für Erwachsenenbildung

faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Gernot Graeßner

Universität Bielefeld

Fakultät für Pädagogik

gernot.graessner@t-online.de

Literatur

Bade-Becker, U. (2003): *Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung*, laufendes Forschungsprojekt; Näheres: www.uni-bielefeld.de, Forschungsdatenbank

BMBF (Hrsg.) (2003): *Berichtssystem Weiterbildung VIII*, Bonn

BMBF (Hrsg.) (2001): *Studienführer für Senioren*, Bonn

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF e. V. (vormals Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – AUE): www.aue-net.de; darin enthalten: Übersichten über zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie Fernstudienprogramme

Faulstich, P. (1982): *Erwachsenenbildung und Hochschule*. Urban & Schwarzenberg, München.

Faulstich, P. (2003): *Weiterbildung*. Oldenburg Verlag, München.

Faulstich, P./Graeßner, G. (1995): *Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland*. AUE-Beiträge, Bielefeld

Faulstich, P./Graeßner, G./Tippelt, R. (2004): *Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe*, erscheinend im Rahmen des „Datenreport Erziehungswissenschaft“ Opladen. Leske + Budrich

Graeßner, G (2003): *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Krug, P./Nuissl, E (Hrsg.): *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht*. Grundwerk November 2003, München, 456–531

Graeßner, G., Lischka, I. (1996): *Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. AUE-Beiträge 33, Bielefeld

HRK (2003): *Hochschulkompass: grundständige Studien, weiterführende Studien*, www.hrk.de, Oktober 2003

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel

Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001): *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*: Beschluss der KMK vom 21.09. 2001

Krisam, I. (2002). *Zum Studieren ist es nie zu spät*. Waxmann Verlag, Münster.

Veelken, L. (1996): *Seniorenstudium – Entstehung und Zukunft*. In: Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich, Bielefeld, 185–200

¹ Der vorliegende Text verwendet einen Abschnitt aus: Faulstich, P./Graeßner, G./Tippelt, R.: *Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe*, erscheinend im Rahmen des „Datenreport Erziehungswissenschaft“ Opladen 2004 Leske + Budrich

Dietrich v. Queis

Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Internationalisierung von Studium, Lehre und Forschung

Es ist nicht zu übersehen, dass sich die Internationalisierung von Studium, Lehre und Forschung an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen in den letzten Jahren rasch entwickelt hat. Dies lässt sich daran ablesen, dass sich die Zahl der Studienanfänger in Bachelor- und Master-Studiengängen innerhalb von zwei Jahren (vom WS 00/01 auf WS 02/03) verdreifacht, die Zahl der Studenten in einem BA- oder MA-Studium sich innerhalb von drei Jahren (WS 99/00 bis WS 02/03) sogar fast verzehnfacht hat. Auffällig in den BA- und MA-Programmen ist der hohe Anteil der ausländischen Studienanfänger; er beträgt fast 31% und ist damit fast doppelt so hoch wie unter allen Studienanfängern mit 16,5% (*Statistisches Bundesamt, 2003*).

Das Bestreben der Universitäten und Fachhochschulen, sich international zu profilieren, zeigt sich weiterhin an der Zunahme ausländischer Studenten und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen. Während sich vom WS 1975/76 bis WS 1998/99 die Zahl der deutschen Studenten verdoppelt hat, hat sich die Anzahl der ausländischen Studenten in demselben Zeitraum vervierfacht. Im WS 98/99 studierten insgesamt 166.000 Ausländer an deutschen Hochschulen (gerundete Angaben nach *DAAD, 2001, S. 8f.*).

Diese verteilten sich auf die Art des Studiums folgendermaßen:

- 135.000 waren für ein Erststudium immatrikuliert;
- 16.000 befanden sich in einem weiterführendem Studium;
- 9.500 wollten ein Promotionsstudium abschließen;
- 6.000 gaben keinen Abschluss an.

Was die Herkunftsländer dieser Studenten angeht, so liegt Europa mit 105.400 Studenten an der Spitze vor Asien (33.300), Afrika (16.500) und Nord- und Südamerika (8.900); der Rest verteilt sich auf Australien

und Staatenlose. Innerhalb Europas kommen die Studenten aus folgenden Ländern:

- 23.700 aus der Türkei,
- 7.800 aus Griechenland,
- 7.000 aus Polen,
- 6.360 aus Italien,
- 6.300 aus Österreich,
- 6.100 aus Frankreich.

Von den asiatischen Ländern liegt Iran mit 7.800 Studenten an der Spitze gefolgt von China (5.300), Russland (4.900) und Süd-Korea (4.800). Von den afrikanischen Ländern stellen Marokko mit 5.200 und Kamerun mit 2.900 die meisten Studenten (DAAD, 2001, S. 12ff.).

Die beliebtesten Studienfächer der ausländischen Studenten sind die Wirtschaftswissenschaften (13,5%) knapp vor Germanistik (11,7%); es folgen die ingenieurwissenschaftlichen Fächer Maschinenbau (6,1%), Elektrotechnik (5,7%) und Informatik (5,3%); Humanmedizin studieren 4,4%, Rechtswissenschaften 4,1% und Musik 2,8% der ausländischen Studenten. Der Rest verteilt sich auf die übrigen Studienbereiche (DAAD, 2001, S. 22f.).

Die attraktivsten Universitäten für die ausländischen Studenten sind die Großstädte mit ohnehin hohen Studentenzahlen, und zwar in dieser Reihenfolge (DAAD, 2001, S. 16f.):

- | | |
|--------------------|--------|
| 1. U München mit | 5.500; |
| 2. U Köln mit | 5.400; |
| 3. TU Berlin mit | 5.400; |
| 4. Frankfurt mit | 5.400; |
| 5. FU Berlin mit | 5.000; |
| 6. RWTH Aachen mit | 4.100. |

Bei den Fachhochschulen gibt es folgende Rangfolge (DAAD, 2001, S. 18f.; ohne Berlin wegen unklarer Datenlage):

- | | |
|-------------------|--------|
| 1. Köln mit | 2.400; |
| 2. Frankfurt mit | 2.100; |
| 3. Hamburg mit | 1.800; |
| 4. München mit | 1.400; |
| 5. Düsseldorf mit | 1.100; |
| 6. Dortmund mit | 1.000. |

Insgesamt gesehen nahm Deutschland 1995 unter den zehn wichtigsten Gastländern für ausländische Studenten den vierten Platz nach USA, Großbritannien und Frankreich ein (DAAD, 2001, S. 42f.).

Blickt man auf die Gruppe der Wissenschaftler, so wurden 1998 mehr als 11.000 ausländische Wissenschaftler in Deutschland gefördert. Die regionale Verteilung entsprach der bei den Studenten: knapp 40% kamen aus Europa (die meisten aus Osteuropa), ein Viertel aus Asien, 15% aus Afrika und jeweils 10% stammten aus Nord- und Südamerika (DAAD, 2001, S. 50ff.).

Hinter diesen nüchternen Zahlen verbirgt sich mehr als nur der Import von Personen in den tertiären Bildungsbereich. Die ausländischen Studenten und Wissenschaftler, auch wenn die meisten Deutschland nach einiger Zeit wieder verlassen, bringen andere Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, andere Lern- und Denkstile, andere Studiengewohnheiten und Wissenschaftstraditionen mit sich, die nicht ohne Einfluss auf die akademische Kultur und die *scientific community* an deutschen Hochschulen bleiben.

Wie hat die wissenschaftliche Weiterbildung auf diese Entwicklung reagiert? Gibt es Kooperationen, Angebote und Projekte, die dem internationalen Profil der Universitäten auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung Rechnung tragen?

2. Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Nimmt als Maßstab für die Anstrengungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, sich stärker international zu profilieren, die Veröffentlichungen und Berichte im – vom ehemaligen AUE herausgegebenen – Informationsdienst *Hochschule und Weiterbildung* sowie die dazu gehörenden Sonderhefte, so zeigt sich folgendes Bild.

Die letzte gesamteuropäische Liste der Wissenstransferstellen in Europa stammt aus dem Jahr 1992 und dürfte heute überholt sein (AUE, 1992). 1996 fand die AUE Jahrestagung in Regensburg zum Thema „*Wissenschaftliche Weiterbildung in Europa*“ statt; die Publikation dazu (AUE, 1997) beschränkt sich auf Sachstandsberichte aus einzelnen Ländern und lässt keine darüber hinausgehenden Ansätze zu internationaler Kooperation oder zu europäischen Weiterbildungsprojekten erkennen. Eine weitere Tagung „*Internationalisierung*

DGWF 2/2003

\$175
C. J. [Signature]

wissenschaftlicher Weiterbildung“ fand 2001 an der Uni Trier statt; einen kurzen Bericht darüber sowie ergänzende Beiträge zu dieser Thematik: „*Internationale Hochschulpolitik und Lifelong Learning*“ (Grieb, 2001) und „*Beispiele für internationale Verbände und Projekte*“ (Kommer, 2001) enthält *Hochschule und Weiterbildung*, Heft 2/2001. Zu diesen explizit internationalen Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gehören ferner auch das transnationale Projekt „Lebenslanges Lernen“ unter Beteiligung von Deutschland, Frankreich, Niederlanden und Großbritannien (Kommer/Taylor, 2000) sowie die Aktivitäten des europäischen Dachverbandes „European Universities Continuing Network“ (EUCEN, 2000). Ansonsten finden sich zahlreiche Berichte über Tagungen und Konferenzen zu Fachthemen der Weiterbildung unter Beteiligung ausländischer Kollegen (zuletzt Freymark, 2003) oder Berichte über Jahrestreffen/Fachtagungen vergleichbarer ausländischer Weiterbildungsorganisationen (z. B. Jütte, 2003). Ein Weiterbildungsseminar mit internationalem Charakter „*Weiterbildung in Russland*“ aus dem Jahr 1994 beschreibt A. Hatzius (Hatzius, 1994).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus wenigen echten Kooperationen besteht; es überwiegen offensichtlich Tagungen mit Beteiligung von internationalen Gästen sowie mehr oder weniger lose Netzwerke im europäischen Verbund. Eine intensive grenzüberschreitende Vernetzung oder institutionalisierte Angebote mit internationaler Teilnehmerschaft lassen sich aus den genannten Publikationen und Dokumentationen nicht belegen.

Warum ist Internationalität in der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang wenig verbreitet bzw. dokumentiert? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, kann es hilfreich sein, den Blick auf einen verwandten Bildungssektor zu werfen, nämlich den der beruflichen Weiterbildung. Auch wenn deren Angebote vorwiegend privatwirtschaftlich organisiert sind, unter kommerziellen Interessen durchgeführt werden und auch sonst mit universitären Angeboten nicht unbedingt gleichzusetzen sind, bietet ein Vergleich möglicherweise interessante Erklärungsansätze und Hinweise.

3. Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung

Im Auftrage des BMBF wurde im Jahr 2002 eine Erhebung über Art und Umfang der Präsenz deutscher Anbieter auf internationalen Weiterbildungsmärkten durchgeführt. Eine Zufallsstichprobe von insgesamt über 4.500 deutschen Anbietern von beruflicher Weiterbildung wurde schriftlich befragt; die Rücklaufquote betrug 30,1% (BMBF, 2003, S. 20).

Danach bieten 16% der befragten Einrichtungen Weiterbildung explizit im Ausland an. Fasst man die Kategorie „Internationalität“ gröber und schließt auch Angebote im Inland mit internationalem Charakter ein, dann fallen 551 Weiterbildungsanbieter unter diese Kategorie; diese machen folgende Angebote (BMBF, 2003, S. 31f.):

- 74% bieten Maßnahmen für Ausländer in Deutschland an,
- 49% bereiten Deutsche im Inland für internationale berufliche Tätigkeiten vor,
- 32% bieten Angebote für Deutsche im Ausland,
- 20% bieten Angebote für Ausländer im Ausland an,
- 12% bieten Sonstiges an.

Die Inhalte dieser Weiterbildungsangebote (N=551) zeigen ein sehr heterogenes Bild; an erster Stelle steht mit 39% „Deutsch für Ausländer“; dann folgt „Interkulturelles Training“ mit 21%. Die Angebote „Berufsbezogene Trainings für Deutsche im Ausland“ (16%), „Trainings für ausländische Führungskräfte“ (15%) und „Fremdsprachen für Deutsche im Ausland“ (14%) liegen ziemlich dicht beieinander (BMBF, 2003, S. 33).

E-learning-Angebote kommen bei den international aktiven Anbietern doppelt so oft vor wie bei den ohne internationale Kontakte (44% zu 22%), allerdings ist der Anteil der E-learning-Angebote am Gesamtumsatz eher gering: bei 78% der international Aktiven liegt er unter 10% (BMBF, 2003, S. 44ff.).

Die regionalen Schwerpunkte der 551 Anbieter zeigen eine deutliche Konzentration auf Europa (BMBF, 2003, S. 34f.):

- 19% bieten in der nicht deutschsprachigen EU an,
- 17% bieten im nicht deutschsprachigen übrigen Europa an,

- 17% bieten im deutschsprachigen Ausland an; 8% bieten in Asien, 7% bieten in USA und Kanada, 5% in Afrika, 4% in Mittel- und Südamerika und 3% in Australien sowie Neuseeland an.

Im Rahmen ihrer internationalen Aktivitäten arbeiten die Anbieter mit sehr unterschiedlichen Partnern zusammen (*BMBF, 2003, S. 39*):

- 19% mit Partnern im Ausland,
- 17% mit Universitäten und Fachhochschulen,
- 15% mit Schulen im Ausland,
- 14% mit Betrieben,
- 12% mit staatlichen Stellen,
- 10% mit Kammern,
- 6% mit Beratern, Consultants,
- 2% mit Tarifparteien.

Um international erfolgreich zu sein, hat die „Zusammenarbeit mit deutschen Unternehmern in ausländischen Märkten“ die größte Bedeutung vor der „Unterstützung durch Institutionen im Ausland vor Ort“ und der „Unterstützung durch deutsche Kammern und Verbände“; an vierter Stelle erst folgt die „Kooperation mit ausländischen Weiterbildungspartnern“ (*BMBF, 2003, S. 40*).

Fragt man nach den Schwierigkeiten bei international ausgerichteten Weiterbildungsangeboten, so ergibt sich folgende Rangfolge der fünf wichtigsten Probleme (*BMBF, 2003, S. 48ff.*):

1. zu hoher finanzieller Aufwand im Verhältnis zum Ertrag,
2. zu geringe eigene finanzielle Kapazitäten,
3. fehlende Information über Bedarf im Ausland,
4. Schwierigkeit eigene Angebote im Ausland bekannt zu machen,
5. unklare rechtliche Rahmenbedingungen im Ausland.

Generell sehen die international tätigen Weiterbildungsanbieter das größte Hemmnis für die Internationalisierung darin, dass sie sich noch zu stark am deutschen Berufskonzept orientieren. Immerhin meinen aber fast alle (92%), dass die Internationalisierung der deutschen Weiterbildungsaktivitäten erst am Anfang steht (*BMBF, 2003, S. 52ff.*).

Die Internationalität der beruflichen Weiterbildung ist also keineswegs weiter entwickelt als die der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Fachhochschulen. Es scheint, dass in beiden Sektoren altes Denken und Festhalten an herkömmlichen Orientierungen den fälligen Schritt in die internationale Vernetzung und Kooperation verhindern und erschweren. Welche Folgerungen ergeben sich daraus für die wissenschaftliche Weiterbildung?

4. Interkulturelle Kompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Da Internationalität bereits zu einem standortpolitischen Wettbewerbsfaktor und zu einem Instrument der Profilbildung der einzelnen Hochschule geworden ist, kann diese Entwicklung nicht ohne Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten und Fachhochschulen bleiben. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung wird sich in den kommenden Jahren zum „global player“ weiterentwickeln müssen. Unter Berücksichtigung der Zunahme ausländischer Studenten und Dozenten sowie der Trends in der beruflichen Weiterbildung und nicht zuletzt angesichts der Erweiterung der EU um zehn neue Mitglieder im Mai 2004 zeichnen sich folgende sechs Handlungsfelder ab:

1. Die Teilnehmerschaft, d. h. die Zielgruppe wird internationaler werden.
2. Die Angebote werden Länder übergreifend gemacht werden müssen; dies bedeutet mehr internationale Kooperationen.
3. Qualifizierungen für Auslandsentsendungen und für Kontakte mit Ausländern im Inland werden zunehmen.
4. Die Inhalte werden verstärkt international nutzbar sein müssen; d. h. Weiterbildungen, z. B. im Management, Umweltbereich oder in der EDV, zur Verwendung im europäischen Raum. Qualifikation als Europa-Dozent.
5. Die Technisierung der Weiterbildung wird sich verstärken: blended-learning-Angebote werden selbstverständlich werden.
6. Qualifikationen und Zertifikate werden international vergleichbar sein und anerkannt werden müssen.

Internationalisierung bedeutet aber mehr als nur den Im- und Export von Personen, wissenschaftlichen Dienstleistungen sowie die administrative und forma-

le Kooperation mit Partnern aus anderen Ländern. Der diesen Handlungsfeldern übergeordnete Begriff von Internationalität und zugleich die Schlüsselqualifikation für alle internationalen Aktivitäten ist interkulturelle Kompetenz. Darunter wird verstanden „die Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit...“ (Thomas, 2003).

Kulturen unterscheiden sich in mancherlei Hinsicht voneinander und prägen dementsprechend auch andere Denkstrukturen und Verhaltensweisen. Zentrale Dimensionen sowie Unterscheidungsmerkmale von Kulturen sind (v. Queis, 2003):

1. Die Bedeutung von Zeit.
2. Die Art der Kommunikation.
3. Der Stellenwert von Individuum und Gruppe.
4. Die Rolle von Regeln und Vorschriften.
5. Die Verteilung von Macht und Autorität.
6. Die Rolle von Alter und Geschlecht.
7. Die Tabus.

Diese Dimensionen haben nicht nur Einfluss auf die Art und Weise von internationaler wissenschaftlicher Kooperation sondern auch auf Lehren und Lernen in der Weiterbildung. Ein Fallbeispiel kann dies verdeutlichen:

Internationale Weiterbildung

An einer internationalen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland nehmen mehrere Führungskräfte aus Asien, USA und Deutschland teil. Nachdem die junge Moderatorin zu Beginn das Thema und den Ablauf kurz erklärt hat, bittet sie die Teilnehmer sowohl ihre Erwartungen als auch ihre Befürchtungen für den Workshop auf Kärtchen zu notieren und diese an die Pinnwand zu heften. Während die deutschen und amerikanischen Teilnehmer sich eifrig an die Arbeit machen, rutschen die asiatischen Gäste unruhig auf ihren Stühlen hin und her und gucken sich verwundert an. Schließlich steht ein älterer Inder auf und sagt mit Nachdruck: „Ich kann Ihnen sagen, was wir zu sagen haben. Dazu brauchen wir keine Kärtchen“ (modifiziert nach Hecht-El Minshawi, 2003).

Warum verweigern sich die asiatischen Teilnehmer diesem Vorgehen?

Unter Berücksichtigung der o. g. Kulturdimensionen sind mehrere Gründe denkbar:

1. Die Asiaten haben Schwierigkeit mit einer weiblichen Moderatorin.
2. Die Asiaten haben Schwierigkeit mit einer Moderatorin, die bedeutend jünger ist als sie selbst.
3. Die Asiaten sind direkte Meinungsäußerungen nicht gewohnt.
4. Die Asiaten sind es nicht gewohnt, sich als Individuen zu äußern.
5. Für Asiaten ist es nicht selbstverständlich, sich kritisch zu äußern.
6. Die Asiaten erwarten vom Leiter klare Vorgaben und eine straffe Leitung des Workshops.
7. Die Asiaten sind durch die Teilnehmer orientierte Methode verunsichert.

In einer Weiterbildung mit internationalen Teilnehmern spielen also kulturelle Faktoren eine entscheidende Rolle:

- Wie wird kommuniziert?
- Wie ist Macht und Autorität verteilt?
- Welches Geschlecht und Alter hat der/die Moderator/In?
- Welche Lehrmethoden sind kulturell vertraut und akzeptiert?
- Welche Rollenverteilung herrscht zwischen Dozent/In und TeilnehmerInnen?

Für den Unterricht in asiatischen Kulturen gelten z. B. folgende Randbedingungen; diese können jedoch je nach Region, Person und Situation von der Norm abweichen, sich individuell unterscheiden und flexibel gehandhabt werden (v. Queis, 2001):

- Einem Dozenten wird nicht widersprochen; er wird auch nicht kritisiert.
- Der Dozent wird auch außerhalb des Unterrichts mit Respekt behandelt.
- Initiative zur Kommunikation geht vom Dozenten aus.
- Ältere Dozenten werden mehr geachtet als jüngere.

- Teilnehmer und Dozenten dürfen nie das Gesicht verlieren: Harmonie ist stets zu wahren.
- Die fachliche Leistung des Dozenten wird bewundert.
- Teilnehmer sind fest strukturierte Lernsituationen gewohnt; sie erwarten präzise Ziele, detaillierte Anweisungen und genaue Stundenplanungen.
- Dozenten müssen alle Antworten kennen.
- Für den Lernerfolg ist der Dozent verantwortlich.
- Teilnehmer wollen erst lernen, dann denken.

Das eigentliche Ziel von Weiterbildung ist, im eigenen sozialen Umfeld Ansehen zu gewinnen und in eine höhere Statusgruppe aufzusteigen.

Auch die Art und Weise von Präsentationen und Vorträgen ist abhängig von kulturellen Faktoren, und zwar von der Dimension Zeit. Nach Hall (*Hall, 1973*) nehmen monochrome Kulturen Zeit als sequentiell und linear wahr und nutzen sie dementsprechend. In polychronen Kulturen dagegen können verschiedene Aktivitäten gleichzeitig ablaufen; Zeit ist unendlich. Bennett u. a. (*Bennett u. a., 1998*) zählt zu den monochronen Zonen die skandinavischen und deutschsprachigen Länder; hier gilt:

- Zeit ist knapp und endlich,
- Pünktlichkeit ist wichtig,
- man macht möglichst nur eine Sache zur Zeit,
- Programme und Aufgaben haben Vorrang,
- Störungen sind unerwünscht und zu vermeiden,
- Planungen werden konsequent umgesetzt,
- Personen neigen zu systematischem Vorgehen.

Die mediterranen Länder dagegen haben ein eher polichrones Zeitverständnis mit diesen Merkmalen:

- Zeit ist erneuerbar und unendlich,
- Pünktlichkeit ist sehr relativ,
- man erledigt mehrere Dinge gleichzeitig,
- Menschen sind wichtiger als Pläne,

- Unterbrechungen und Störungen sind gestattet,
- Planungen werden flexibel gehandhabt,
- Personen neigen zu spontanem Vorgehen.

Für die Gestaltung von Präsentationen und Vorträgen ergeben sich daraus je nach Zielgruppe folgende Vorgaben und Kennzeichen (*Bennett, 1998; Punzo, 2000*):

monochron	polychron
direktes Vorgehen	indirekter Ansatz
kurze Einleitung	ausführliche Einleitung
auf das Wesentliche beschränkt	abschweifend und ausschmückend
detaillierte Vorbereitung und klare Struktur	Rahmengerüst, Improvisation
Orientierung an Zeitvorgabe	Anpassung an Umstände
sachorientiert, stringent	intuitiv, spontan

Diese Beschreibungen dürfen nicht als Gesetzmäßigkeiten verstanden werden sondern haben Tendenzcharakter. Nicht jeder Angehörige einer monochronen oder polychronen Kultur richtet sich nach diesen Merkmalen: Angehörige einer monochronen Kultur verhalten sich durchaus manchmal polichron wie auch Mitglieder einer polychronen Kultur sich oft monochron verhalten.

Was folgt daraus für den Erwerb von interkultureller Kompetenz? Wie kann interkulturelle Kompetenz gelernt werden?

Interkulturelle Fähigkeiten können am treffendsten mit dem Begriff des „Kulturdolmetschers“ definiert und beschrieben werden. Diese Analogie enthält folgende Kompetenzen:

- Sprache und Spielregeln der eigenen Kultur kennen,
- Ausdrucksformen und Verhaltensweisen anderer Kulturen verstehen und übersetzen können.
- Sich in Konfliktsituationen angemessen verhalten.

Entsprechend dieser Zielsetzung muss ein Training zum Erwerb interkultureller Kompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung die kognitive, affektive und handlungsleitende Ebene berücksichtigen. Ein Workshop enthält daher i. d. R. vier Bausteine, die zwar auf-

einander bezogen sind, jedoch je nach Zielsetzung und Zielgruppe variabel gestaltet und vertieft werden:

Baustein 1 dient der Sensibilisierung und Selbstreflexion, d. h. der Entwicklung von Offenheit und Interesse an fremden Kulturen sowie der Reflexion des eigenen kulturellen Skripts.

Baustein 2 vermittelt theoretische Einordnung und Wissen, d. h. Klärung von Begriffen (Kultur, Natur, Individuum); Kenntnis wichtiger Kulturtheorien; Bedeutung von Kulturdimensionen; fremde Lehr-, Lernkulturen und Weiterbildungssysteme.

Baustein 3 zielt auf Praxisanwendung, Transfer und Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires durch praktische Übungen sowie Analyse von interkulturellen Begegnungssituationen, Fallstudien und Videosequenzen.

Baustein 4 fördert die Fähigkeiten eines Kulturdolmetschers, d. h. die interkulturelle Begegnungssituation aus beiden Perspektiven zu betrachten und sowohl in die eigene wie auch in die fremde Sprache zu übersetzen (Perspektivenwechsel). Simulationen, Rollenspiele und Fallstudien tragen dazu bei, Toleranz, Konfliktfähigkeit und Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Es versteht sich von selbst, dass interkulturelle Kompetenz durch Workshops allein nicht erlernt werden kann; ergänzend bedarf es internationaler wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme. Internationalität und interkulturelle Kompetenz sind nicht voneinander zu trennen, sie sind zwei Seiten derselben Medaille. Ohne Internationalisierung bleibt interkulturelle Kompetenz abstrakt und ohne Kontext; ohne interkulturelle Kompetenz kann Internationalisierung nicht erfolgreich sein. Mit Blick auf die bereits weit fortgeschrittene Internationalisierung von Studium und Forschung an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen gehört interkulturelle Kompetenz daher zu einer unverzichtbaren Schlüsselqualifikation auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Verfasser:

Dr. Dietrich v. Queis

Universität der Bundeswehr Hamburg

dvq@unibw-hamburg.de

Literatur

- AUE (Hrsg.) (1992): Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/1992, Bielefeld
- AUE (Hrsg.) (1997): „Wissenschaftliche Weiterbildung in Europa“, Dokumentation der Jahrestagung 1996, AUE-Beiträge 35, Regensburg
- Bennett, J. u.a. (1998): „*Doing Effective Presentations in an Intercultural Setting*“, S. 108, Ueberreuter Verlag, Wien.
- BMBF (Hrsg.) (2003): „*Weiterbildung worldwide. Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten-Fallstudien-Perspektiven*“, Bonn.
- DAAD (Hrsg.) (2001): „*Wissenschaft weltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*“, S. 8f., Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- EUCEN (2000): „*European Universities Continuing Network*“ in AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2000, S. 63ff., Regensburg
- Freymark, O. (2003): „*Europäischen Vereinigung älterer Studierender an den Universitäten*“ Tagungsbericht in AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 1/2003, S. 54f., Hamburg
- Grieb, I. (2001): „*Internationale Hochschulpolitik und Lifelong Learning*“ in AUE- Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2001, Regensburg
- Hall, E. T. (1973): „*The Silent Language*“, Anchor Press, New York.
- Hatzius, A. (1994): „*Weiterbildung in Russland*“ in AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/1994, S. 28f., Bielefeld
- Hecht-EI Minshawi, B. (2003): „*Interkulturelle Managementkompetenz.*“ Bd. 1: „*Einführung in das Trainingsmaterial*“, S. 5, Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit (Hrsg.), Bremen.
- Isserstedt, W./Schnitzer, K. (2002): „*Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland*“; BMBF (Hrsg.), Bonn
- Jütte, W. (2003): „*Wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika, Tendenzen und Perspektiven*“ in AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 1/2003, S., 41–45, Hamburg
- Kommer, A. (2001): „*Beispiele für internationale Verbände und Projekte*“ in AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2001

Kommer, A./ Taylor, R. (2000): „*Making it Work. European Universities and Lifelong Learning*“ in AUE-Informationen Dienst Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2000, S. 59ff, Regensburg

Maletzke, G. (1996): „*Interkulturelle Kommunikation*“, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Punzo, R. A. (2000): „*Presenting Across Cultures*“, Princeton Training Press, Princeton

Reisch, B./Zailang, T. (o. J.): „*Know-how Transfer Asien. Zur Gestaltung deutsch-asiatischer Informations- und Weiterbildungsmaßnahmen*“, IFIM Königswinter

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): „*Hochschulstandort Deutschland 2003*“, S. 32, Wiesbaden.

Thomas, A. u. a. (Hrsg.) (2003): „*Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*“, 2 Bde., Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

v. Queis, D. (2001): „*Future Higher Education between Global Trends and National Differences: A Glance at Asia and Europe*“, Chulalongkorn Educational Review Vol.8, No.1, 2001, S. 8–17.

v. Queis, D. (2002): „*Lehren und Lernen mit fremden Kulturen*“, Das Hochschulwesen, Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 1, 2002, S. 27–31.

v. Queis, D. (2003): „*Internationale Wissenschaftskooperation. Probleme, Theorien, Perspektiven*“ in Welbers U. (Hrsg.): „*Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung*“, S. 287–300, Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 110, Bielefeld

Ralf Kohl

Wissenschaftliche Weiterbildung in Australien¹

1. Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist in einer Wissensgesellschaft von zentraler Bedeutung, wird aber in Deutschland kaum durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen und strukturelle Anpassungen gefördert. Australien hingegen baut konsequent sein Bildungssystem aus, um dieser Erkenntnis gerecht zu werden und lebensbegleitendes Lernen zu ermöglichen. Die Weiterbildung an Hochschulen erhält ein größeres Gewicht als in Deutschland und Strukturen im Bildungssystem tragen dazu bei, dass diese Entwicklung positiv unterstützt wird. Darüber hinaus sind die Grenzen zwischen beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildung fließend, so dass eine andere Positionierung im Bildungsmarkt stattfinden kann als in Deutschland.

Im Folgenden wird daher ein Überblick über das Aus- und Weiterbildung des post-sekundären Bildungsektors vorgelegt sowie Zugänge zum Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt. Daraus werden abschließend Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen entwickelt.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung in Australien

Wissenschaftliche Weiterbildung in Australien ist aufgrund des Bildungssystems nicht eindeutig abgrenzbar. Weiter gefasste Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung tragen dazu bei, dass bereits *Bachelor*-Studiengänge als Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch genommen werden können. Zum besseren Verständnis des Themenkomplexes werden zuvor drei zentrale Begriffe einer näheren Betrachtung und einem Vergleich mit Deutschland unterzogen.

2.1. Begriffsbestimmungen

Historische Entwicklungen und der soziokulturelle Hintergrund haben in Australien zu spezifischen Strukturen und korrespondierenden Begrifflichkeiten ge-

führt, die vom deutschen Sprachgebrauch abweichend sind und daher zu Missverständnissen führen können.²

Im Wesentlichen handelt es sich um drei Begriffe, die von genereller Bedeutung und in der Literatur zu finden sind: Weiterbildung, Training, Module. Das Verstehen dieser Begriffe ist für das Verständnis des Australischen Bildungssystems von Bedeutung. Während diese Begriffe im australisch-englischem Sprachgebrauch eine genaue Definition besitzen bzw. übereinstimmend verwendet werden, ist in Deutschland die Bedeutung nicht genau zu fassen und die Begriffe werden in verschiedenen Zusammenhängen verwendet.

Weiterbildung

Der Begriff Weiterbildung kennzeichnet sich vor allem durch seine Unschärfe. Eine häufig verwendete Begriffsdefinition wurde vom Deutschen Bildungsrat (1972) geprägt: „Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase bestimmt.“³ Damit wird Weiterbildung zum Oberbegriff für Erwachsenenbildung, Umschulung und Fortbildung und unterscheidet zwischen beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung ist hier eingeschlossen.

Weiterbildung wird oft als *Continuing Education* übersetzt, wie z. B. in der Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „*Basic and Structural Data 2001/2002*“ (S. 124ff) und meint Bildungsangebote, die nach einer Erstausbildung und Eintritt in das Berufsleben wahrgenommen werden können. Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung übersetzt Weiterbildung mit *Continuing Education* und definiert: „*Continuing education is the continuation or resumption of organized learning after completion of a first phase of education and after embarking on working life.*“⁴ Das National Centre for Vocational Education Research hingegen definiert *Continuing Education* als „*educational programs for adults, usually at the post-secondary level and offered as part-time or short courses in personal, academic or occupational subject areas.*“⁵ Es ist zu sehen, dass diese Definitionen voneinander abweichen. *Continuing Education* in Australien bezeichnet, im Gegensatz zur vorgelegten Definition für Deutschland, damit Angebote im Sinne der Erwachsenenbildung (*adult and community education*), die vergleichbar zu Volkshochschulkursen sind.

Eine weitere Übersetzungsmöglichkeit des Begriffes Weiterbildung ist *Further Education*. Das National Centre for Vocational Education Research definiert *Further Education* folgendermaßen: „(abbreviation *FE*) *post-secondary education, including higher education, adult education, and vocational education and training.*“⁶ Diese Variante kommt der deutschen Bedeutung am nächsten, da sowohl der Hochschulbereich als auch Training eingeschlossen ist und eine übergeordnete Definition stattfindet.

Training

Der angelsächsische Begriff *Training* hat als solcher Eingang in die deutsche Sprache gefunden. *Training* wird aber auch als Übersetzung für Berufsausbildung verwendet (*Vocational Training*). Auch in der australischen Fachliteratur wird der Begriff *Training* sowohl für qualifizierende Ausbildungen als auch für Weiterbildungsmaßnahmen verwendet. Auch aufgrund der systemischen Bildungsstrukturen ist dort eine Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung schwierig. Dennoch wäre – vor allem im deutschen Kontext – die ausschließliche Verwendung für den quartären Sektor im Sinne von Weiterbildungsmaßnahmen und *Apprenticeship* für die berufliche Erstausbildung präziser. Es ist anzunehmen, dass diese Trennung aufgrund der Einführung des *New Apprenticeship Systems* in Australien in Zukunft an Schärfe gewinnen kann. Anlehnend an Begriff und Bedeutung des *Vocational Training* sollte zugleich der Begriff *Academic Training* für wissenschaftliche Weiterbildung eingeführt werden.

Module

Der Begriff *Module* ist in Deutschland nicht definiert und wird entweder für einzelne Kurse oder auch ganze Einheiten mit Abschlüssen verwendet. In Australien sind damit ausschließlich Bildungsangebote (in Form von Kursen) gemeint, die nicht zu einen qualifizierenden Abschluss führen.

Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Begrifflichkeiten und deren kulturspezifischen Verwendung, ist zu folgern, dass Weiterbildung, auch unter Berücksichtigung der neuen Hochschulstrukturen (*Bachelor* und *Master*) weiterhin ein schwammiger Begriff bleiben wird. *Master*-Studiengänge können – unter Verwendung der Definition des Deutschen Bildungsrates – sowohl Weiterbildungszwecken als auch der Erstausbildung dienen. Im Folgenden wird zu sehen sein, dass, mit Einebnung der systemischen Grenzen zwischen den horizontal gegliederten Bildungssegmenten, Weiterbil-

derung in Zukunft vielfältige Facetten annehmen kann und Bildungsangebote der Hochschulen können, über das Klientel der Hochschulangehörigen hinaus, unterschiedlichsten Zwecken dienen. Die traditionelle Aufgabenverteilung im Bildungssystem muss damit neu überdacht werden. Das Australische Bildungssystem kann in dieser Hinsicht mit seinem *Australian Qualifications Framework* eine Modellfunktion einnehmen.

2.2. Das Australian Qualifications Framework

Im Bereich der beruflichen Ausbildung bietet das AQF die Abschlüsse *Certificate I bis IV*, das *Diploma* und das *Advanced Diploma*. Es bestehen also vielfältige Qualifizierungsmöglichkeiten mit anerkannten Abschlüssen auf unterschiedlichen Niveaus. Ebenso stellen dies Qualifizierungen mögliche Schnittstellen dar, die den Eintritt in weitere universitäre Ausbildungsgänge eröffnen. Aufgrund dieser Struktur des Bildungssystems ist eine genaue Abgrenzung von Erstausbildung und Weiterbildung nicht möglich. Die Übergänge sind aufgrund der Übertritts- und Verwendungsmöglichkeiten fließend. Lernen wird an verschiedenen

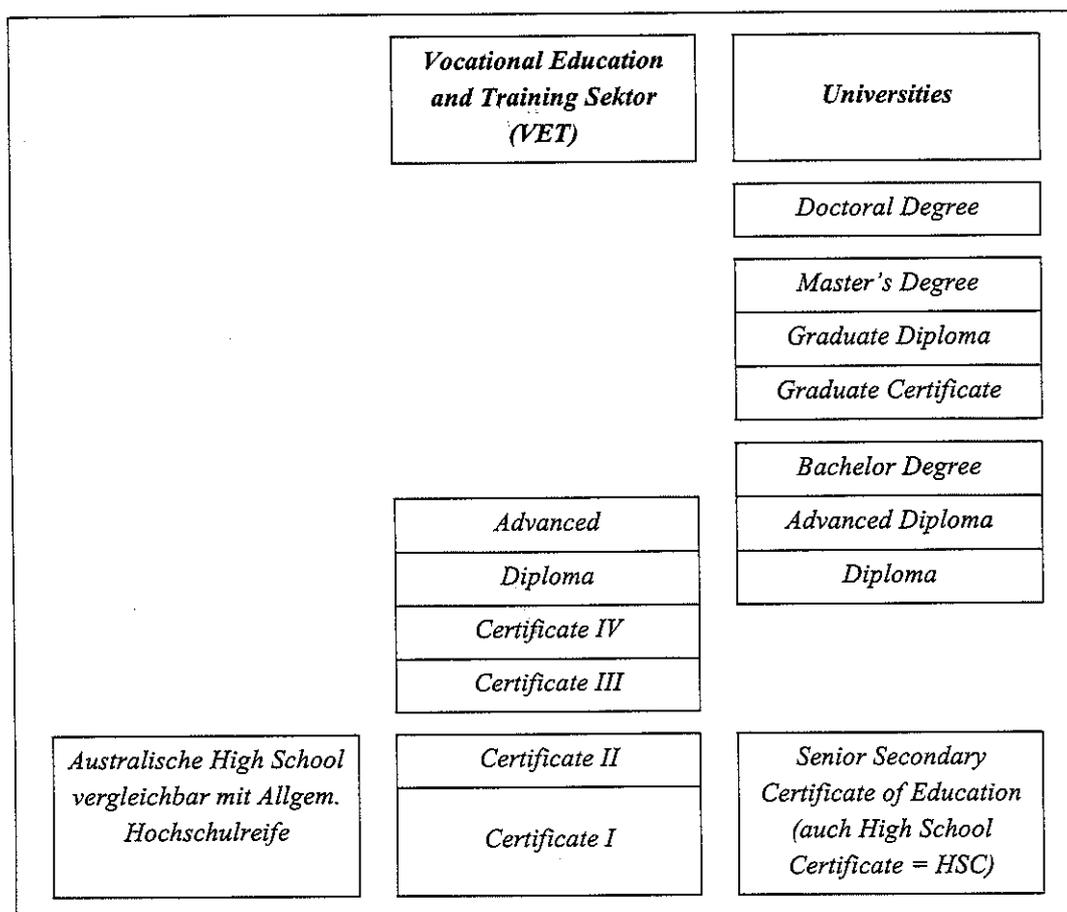


Tabelle 1: Das *Australian Qualifications Framework* ⁷

Das *Australian Qualifications Framework* (AQF), dargestellt in Tabelle 1 auf der nächsten Seite, umfasst 12 Abschlüsse vom *High School Certificate (HSC)* bis hinauf zum Doktorgrad. Bildungsangebote müssen akkreditiert werden und können erst dann auf dem Bildungsmarkt angeboten werden. Dabei wird Niveau, Qualität und die Vergleichbarkeit der verschiedenen Angebote sichergestellt.

Stationen der Lebensbiographie ermöglicht und ist nicht endgültig abgeschlossen, sondern kann den Notwendigkeiten des Berufslebens oder individueller Interessen Genüge tun. Im Folgenden ist es daher notwendig, auch die Strukturen beruflicher Aus- und Weiterbildung darzustellen, um einen allgemeinen Überblick zu ermöglichen.

Im Bereich der Hochschulen werden ebenso *Diploma* und *Advanced Diploma* angeboten. Darüber hinaus kann mit einem *Bachelor*, *Graduate Certificate*, *Graduate Diploma* oder *Master* abgeschlossen werden.

Als höchste Ausbildungsstufe kann der Doktorgrad erworben werden. Abhängig von der aufnehmenden Hochschulinstitution variieren die Zugangs- und Anerkennungsmöglichkeiten. Bachelor-Studiengänge stehen in der Regel auch Studierenden ohne formale Hochschulreife offen, wobei die Anerkennung vorab erbrachter Leistungen abhängig von der Institution ist.

2.3. Strukturen beruflicher (Weiter-)Bildung in Australien

Das australische Aus- und Weiterbildungssystem hat eine lange Tradition. Nichtsdestotrotz gab es in der Vergangenheit wesentliche Veränderungen. In den ersten 150 Jahren war das australische Aus- und Weiterbildungssystem im Wesentlichen „on-the-job“ basiert. „off-the-job“-Training (ein Tag schulische Bildung pro Woche für 3 Jahre) wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg üblich. Eine Untersuchung in den 1980er Jahren enthüllte, dass Berufsausbildungen vorwiegend von jungen Männern besucht wurden und nur in wenigen Berufszweigen verfügbar waren. Daraufhin wurden Anstrengungen unternommen, um Berufsausbildungen in einer größeren Anzahl von Berufen zu ermöglichen und einer größeren Zahl Interessierter zugänglich zu machen. In der folgenden Dekade stieg und fiel die Zahl der Berufsausbildungen. Erst seit 1994 ist ein stetiger Anstieg zu verzeichnen. Darüberhinaus wurden in den 90er Jahren weitere Veränderungen vorgenommen, wie z. B. die Einführung der, heute stark umstrittenen, Arbeitsprozess orientierten Ausbildung (*competency-based training*) und der sog. „*training packages*“. Altersbezogene Restriktionen wurden 1992 abgeschafft und seit 1994/95 werden Ausbildungsprogramme auch auf dem Niveau *Certificate III, IV* und *Diploma* angeboten. Ab 1995 wurden alle beruflichen Abschlüsse in das AQF eingegliedert. Um die nationale Mobilität zu erhöhen wurden 1997 landesweit anerkannte *training packages* eingeführt. Und schließlich wurde 1998 das *new apprenticeship system* eingeführt, das die landesweite Anerkennung der Abschlüsse sicherstellt. Es sind diese Entwicklungen, die zu der aktuellen Ausprägung der australischen Aus- und Weiterbildungslandschaft geführt haben.⁸

Trotz einer Reihe verschiedener Reformen können zwei zentrale Schlüsselreformen identifiziert werden.⁹ Zum einen war dies die Einführung nationaler Kompetenzstandards und Festlegung durch die Industrie,¹⁰ zum anderen die Einführung der landesweiten Anerkennung der Trainingsabschlüsse ab 1997. Dennoch erfuhren diese neuen Strukturen Schwierigkeiten bei ihrer Ein-

führung, da sie sehr präskriptiv sind und wenig Unterstützung durch Industrie und Bildungsanbieter erfahren.¹¹

Bis zum heutigen Stand hat Australien ein umfassendes Aus- und Weiterbildungssystem geschaffen, das berufliche Bildung und Weiterbildung in einem einzigen Bildungssystem integriert.¹² Die in diesem Ansatz angebotenen Qualifikationen orientieren sich am *Australian Qualifications Framework (AQF)* und umfassen die *Certificates I-IV, Diplomas* und *Advanced Diplomas*.¹³

Schulische Maßnahmen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung können im Voll- oder auch Teilzeitmodus wahrgenommen werden. Für das *Certificate II* würde im Vollzeitmodus ein Semester benötigt werden; für das *Certificate IV* benötigt der Teilnehmer 2 Semester. Ein *Diploma* kann innerhalb von 2 Jahren bzw. 4 Semestern abgeschlossen werden, ein *Advanced Diploma* kann in 3 Jahren bzw. 6 Semestern beendet werden.¹⁴ Üblicherweise werden jedoch on-the-job und off-the-job Maßnahmen kombiniert, so dass sich die Ausbildungszeiten entsprechend verlängern.

Diese Trainingsprogramme und Ausbildungsgänge werden von TAFE-Instituten (*Technical and Further Education*) und den *Registered Training Organisations (RTO's)* angeboten. In der Vergangenheit konnten nur die staatlichen TAFE-Institute im VET-Sektor arbeiten. Eine Änderung trat erst 1992 mit der Gründung der *Australian National Training Authority (ANTA)* ein. Erst seit diesem Zeitpunkt können auch private Bildungsanbieter im Markt auftreten. 2003 gibt es ungefähr 100 TAFE- und andere staatliche Anbieter sowie 600 Bildungszentren der Gemeinden und weitere 1500 RTO's, darunter auch einige Hochschulen.

Das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem in Australien sieht die reguläre Arbeitstätigkeit als zentrales Element; es werden auch in Ausbildungsphasen reguläre Löhne gezahlt.¹⁵ Überdies wird größtmögliche Flexibilität u. a. durch den *User-Choice-Ansatz* angestrebt: Arbeitgeber und Arbeitnehmer ‚verhandeln‘ gemeinschaftlich Inhalte, Module und Modus der schulischen Ausbildungsanteile.¹⁶

Das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem ist in Deutschland und in Australien in ähnlicher Weise in das Bildungssystem eingebunden. Aufgrund der gesetzlichen Regelung in Deutschland besteht 9 Jahre Vollzeitschulpflicht (Sekundarstufe I) und 3 Jahre Teilzeitschulpflicht (Sekundarstufe II).¹⁷ Darüber hinaus sieht

das Bildungssystem einen Weiterbildungsbereich, den sog. quartären Sektor, vor, der in Deutschland bisher wenig strukturiert ist. Auch in Australien ist das Certificate I und II im Sekundarbereich eingegliedert und das Certificate II und III sind post-sekundär. Sowohl im VET als auch im Universitätsbereich werden *Diplomas* und *Advanced Diplomas* angeboten um, trotz ihrer unterschiedlichen Ausrichtung, eine Gleichwertigkeit zu signalisieren.¹⁸ Es gibt jedoch keinen quartären Bildungssektor und zentral für das australische Bildungssystem ist, dass in dieser Struktur sowohl Aus- als auch Weiterbildungsmaßnahmen gleichermaßen bereitgestellt werden.

2.4. Strukturen der Weiterbildung an Hochschulen

Aufgrund der Transparenz und Verflechtungen der Zugangsmöglichkeiten ist es notwendig die Strukturen der beruflichen als auch wissenschaftlichen Weiterbildung darzustellen.

2.4.1. Berufliche Aus- und Weiterbildung an Hochschulen

Einige Universitäten bieten als RTO berufliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen an und haben dafür spezielle Einrichtungen gegründet.¹⁹ Es werden dann auch entsprechende Bildungspfade angeboten, die in einen Bachelorstudiengang einmünden und zu tertiären Bildungsmöglichkeiten bis hin zum Doktorgrad führen können. Eine „allgemeine Hochschulreife“ ist in diesen Fällen nicht notwendig. Angebote dieser Art werden von Teilnehmern angenommen, um frühere Bildungsdefizite auszugleichen und berufliche Ziele und Wünsche zu realisieren.

2.4.2. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Graduate Certificates, *Graduate Diplomas* oder *Master-Studiengänge* können als „klassische“ Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne einer wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden werden, da an ihnen nach

einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss, dem Bachelor, teilgenommen werden kann. Abhängig von der Hochschule und/oder dem Studienschwerpunkt werden postgraduale Studiengänge für Teilnehmer mit oder ohne Berufserfahrung, mittelbar oder unmittelbar nach dem Erststudium, in Fern- oder Präsenzstudium und in Teil- oder Vollzeitmodus angeboten. Es gibt also Variationsmöglichkeiten, die eine individuelle Anpassung an den Teilnehmer ermöglichen.

Darüber hinaus kann selbst das „Erststudium“ als Weiterbildungsmaßnahme für Berufstätige verstanden werden. Durch alternative Zugangswege zu den Bildungsangeboten wird den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen der Zugang zur Hochschule ermöglicht. Immerhin 25 % der Erststudierenden kamen 1997 aus einem rein beruflichen Bildungshintergrund (Tabelle 2).

<i>Art der Zulassung zum Hochschulstudium</i>	<i>Australien (in % aller Zulassungen)</i>
<i>Zufriedenstellende Beendigung der Schulausbildung</i>	54
<i>Vorangehende Teilnahme oder Beendigung an einer tertiären Ausbildung</i>	22
<i>Berufserfahrung, Berufsabschluss</i>	13
<i>TAFE Teilnahme</i>	7
<i>Mature Age Special Provision Entry</i>	5
<i>Zugelassene Studierende zu einem Bachelor Pass Degree</i>	100 (mit Rundungsfehler)

Tabelle 2: Arten der australischen Hochschulzulassung, 1997²⁰

2.5. Zugang zu Bildungsangeboten

Im Allgemeinen erfordern Programme mit *Certificate IV* den Abschluss des 10. Jahrganges. Einige *Certificates IV*, *Diplomas* und *Advanced Diplomas* erfordern den Abschluss der 12. Klasse, aber ohne einen *Tertiary Entry Score*, d. h. Punkteinstufung für den Hochschulzugang. Viele der Certificate I oder II Programme setzen keinen formalen Bildungsabschluss voraus.²¹ Damit erweist sich das australische System im Gegensatz zum Deutschen als relativ offen und der Bildungszugang ist nur im Bereich der *Diploma*-Abschlüsse beschränkt, vergleichbar mit den Berufsakademien.

Neben diesen relativ niedrigen Eingangsbeschränkungen bietet das Bildungssystem eine Reihe alternativer Zugangsmöglichkeiten an. So gibt es Übertrittsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen: Bildungsinstitutionen bieten den Übergang von *Cert. II* in *Cert. III* oder *IV* an und sogar der Anschluss an eine Universitätsausbildung wird ermöglicht.

Zusätzlich bietet diese Struktur verschiedene Qualifikationsstufen, die mit einem anerkannten Abschlusszeugnis abschließen, z. B. Certificate III oder IV.²² Weitere alternative Bildungspfade werden durch das *Recognition of Prior Learning (RPL)* ermöglicht. Vorangegangene Qualifikationen werden entweder mit Hilfe der formalen Zeugnisse (mit Leistungspunkten) oder in einem individuellem Prozess anerkannt.²³ Individuen können sich dabei um die Anerkennung erbrachter Leistungen an der Zielinstitution bewerben und erhalten ggf. eine Einstufung auf höherem, fortgeschrittenem Niveau, so dass das angestrebte Bildungsziel schneller (und evtl. billiger) erreicht werden kann. Diese Maßnahmen werden von der Zielinstitution durchgeführt und sind von allgemeinen Rahmenbedingungen, Vorgaben und Prozeduren flankiert.

Der Hochschulzugang wird in den meisten Situationen über zentrale Vergabestellen geregelt. Sie sind jeweils nur für einen Bundesstaat verantwortlich, so z. B. das *Queensland Tertiary Admission Centre (QTAC)* für Queensland. Besonders Schulabgänger bewerben sich über diese Stellen. Die erreichte Punktezahl in der Einstufung (*Overall Position = OP*) durch die *High School* legt fest, welche Programme an welchen Hochschulen in Frage kommen. Die Bewerbung erfolgt über die jeweils zuständige Zentralstelle.

Einige der alternativen Bewerbungsmöglichkeiten²⁴ werden direkt von der zukünftigen Hochschule verwaltet. Dabei werden Brücken- und Einstiegsprogramme angeboten oder ein Zugang ist über den hochschul-eigenen Trainingsanbieter möglich. Der *Mature Age Entry* ist für Berufstätige eine Variante direkt in *Bachelor*-Programme einzusteigen. Als weitere alternative Zugangsmöglichkeit erweist sich z. B. in Queensland der *Special Tertiary Admission Test (STAT)* für Personen, die nicht über eine formale Qualifizierung zum Hochschulstudium verfügen. Bei diesem Test wird das allgemeine Studiervermögen getestet. Er kann wiederholt werden und steigert die Bewerbungschancen über das *Queensland Tertiary Admission Centre (QTAC)*. Diese vielfältigen Zugangsmöglichkeiten ermöglichen, dass die formale Hochschulreife daher als

Zugangsvoraussetzung nicht in allen Situationen notwendig ist.

Neben diesen Erleichterungen in der Einschreibung ist ebenso die Anerkennung vorab erbrachter Leistungen und Einstufung auf einem höheren Niveau per Antrag bei der zukünftigen Hochschule in den meisten Fällen möglich (*Recognition of Prior Learning = RPL*). Falls diese Möglichkeit gewährt wird, so ist der Anteil der anerkannten Leistungspunkte meist nach oben begrenzt. Ein typischer Wert ist 50 %. D. h. 50 % der *Credit-Points* des gewählten Studienganges dürfen über den Prozess der Leistungsanerkennung erworben werden. Je nach Studiengang lassen sich hier bis ca. 2 Jahre Studienzeit und bis zu ca. 10.000 Austral. Dollar an Studiengebühren sparen (siehe auch das Beispiel der Griffith University).

Siehe hierzu Bild 1 auf der folgenden Seite.

Für Schulabgänger, die unmittelbar nach „*High School Certificate*“ eine universitäre Ausbildung anstreben, ist die Einstufung (*Overall Position = OP*) durch die *High School* von zentraler Bedeutung. Je angesehener die angestrebte Universität ist, um so höher muss die Einstufung erfolgt sein. Dafür muss eine Mindestanzahl bestimmter Fächer (*board subjects*) belegt werden, die dann gewichtet werden und die *OP* bilden. Pro Bundesstaat steht eine Zentrale Vergabestelle zur Verfügung über die die Bewerbung des Schülers abgewickelt wird. Die Verfahren variieren dabei von Bundesstaat zu Bundesstaat.

2001 wurden nur 46 % der Studenten aufgrund ihres *High School* Abschlusses und ihrer *OP* zum Studium zugelassen. Weitere 14 % hatten ein erstes Studium abgebrochen und weitere 9 % ein erstes Studium erfolgreich abgeschlossen. Eine tiefergehende detaillierte Differenzierung für 8 % *Mature Age Entry* ist aufgrund der Datenlage nicht möglich, es ist aber anzunehmen, dass dieser Prozentanteil aus Studierenden besteht, die bereits mehrfache Qualifikationen, vorwiegend im Bereich der beruflichen Bildung erworben haben, wie z. B.: Berufsausbildung, Training, Berufserfahrung, Computerkenntnisse o. ä. Weitere 7 % sind aufgrund ihrer *TAFE*-Teilnahme zum Studium zugelassen worden. Die letzten 16 % sind aufgrund alternativer Wege zum Studium zugelassen worden. Dies umfasst u. a. individuelle Bewertungen durch die aufnehmende Institution (6 %), Teilnahme an Fernstudiengängen (3 %) oder Berufserfahrung.

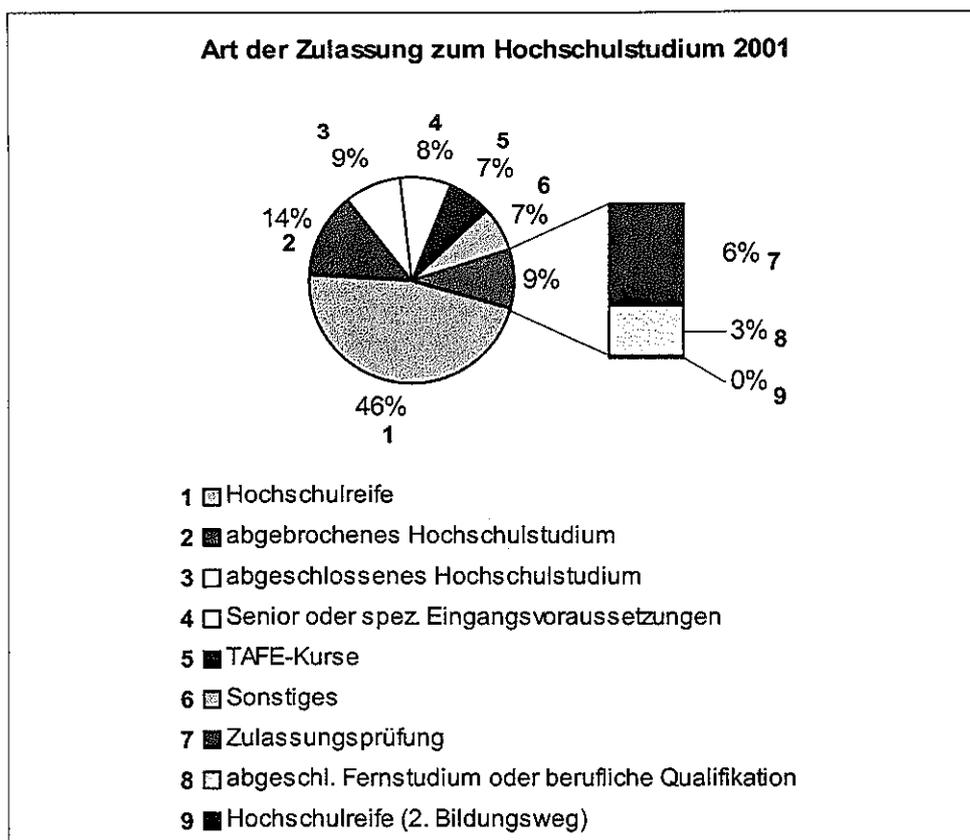


Bild 1: Arten der Hochschulzulassung im Jahr 2001²⁵
(Erläuterung im Text)

Es wird deutlich, dass der traditionelle Hochschulzugang unmittelbar nach der *High School* seine zentrale Bedeutung zunehmend verliert. Erwachsene Studierende mit Berufserfahrung machen einen wichtigen Anteil der Studentenschaft an australischen Hochschulen aus. Sie sind nach der Definition des Deutschen Bildungsrats als Teilnehmer an weiterbildenden Studien zu verstehen. Nach Bild 1 ist daher von etwa 31 % der zugelassenen Studierenden im Jahr 2001 auszugehen, die dieser Studierendengruppe zuzurechnen sind. Daneben haben 23 % der Studienanfänger bereits eine (abgebrochene) Hochschulausbildung. Somit ist das Klientel an australischen Hochschulen in drei große Gruppen zu differenzieren: die Erststudierenden (46 %), Studierende im Zweitstudium (23 %) und Weiterbildungsteilnehmer (31 %).

2001 beschreiten in Australien also nur 46 % den klassischen Bildungsweg, im Vergleich zu 1997 ein Rückgang um 8%. Leider herrscht in Deutschland immer noch die Ansicht vor, dass Studierwillige nur mit Allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife zum Studium zugelassen werden könnten. Zu bedenken gibt jedoch, dass das Bundesministerium für Bildung und

Forschung für 2000 berichtet, dass 15 % der Studienanfänger eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen, 11 % der Studienanfänger an Universitäten und 25 % der Studienanfänger an Fachhochschulen²⁶. Im selben Jahr haben nur 29,2 % der Studienberechtigten mit Hochschulreife auch tatsächlich ein Studium begonnen.²⁷ Damit erweist sich auch in Deutschland die Studentenschaft differenziert und ein beachtlicher Prozentsatz hat einen beruflichen Bildungshintergrund. Aufgrund dieser Daten ist vorstellbar, dass bei verbesserten Zugangsmöglichkeiten auch Studienanfänger mit alternativen Bildungslebensläufen an die Hochschulen zu bringen sind und damit wissenschaftliche Weiterbildung für weitere Kreise ermöglicht werden kann.

2.6. Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen

In Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung – mit sich auflösenden traditionellen Lebensläufen – hat lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen das Interesse von Wissenschaftlern in Deutschland und Australien auf sich gezogen.²⁸ Dennoch sind Maßnahmen zur Realisierung dieses Konzeptes vorwiegend in Australien im Bildungs-

wesen und in den Institutionen zu finden. Jedoch hat sich in beiden Ländern der Konsens entwickelt, dass lebensbegleitendes Lernen zentraler Bestandteil zukünftiger Bildungsanstrengungen sein muss.

Kearns (1999) konstatiert, dass lebensbegleitendes Lernen ein reiches Netzwerk an Bildungsmöglichkeiten erfordert. Zusätzlich betont er, dass der VET-Sektor das zentrale Verbindungssegment zwischen Schulbildung und der später anschließenden Berufswelt ist.

Zahlen von Robinson (2000, S. 8; 31) belegen diese Sicht: 12 % der 15- bis 64-jährigen Arbeitstätigen nehmen an staatlich finanzierten VET-Kursen teil und davon sind fast 2/3 über 25 Jahre und nur 20 % sind unter 20 Jahren. Trotz Berufserfahrung werden also Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote wahrgenommen.

Auch an australischen Hochschulen sind ältere Studierende zu entdecken, wie Tabelle 3 aufzeigt. Entsprechend ihrer Lebenssituation nutzen besonders ältere Studierende häufiger Teilzeit- und externe Angebote, um Beruf, Privatleben und Studium erfolgreich zu kombinieren.

Jahr	Vollzeit Studium		Teilzeit Studium		Externes Studium		Gesamt
	In % aller Studierender	Alter (Median)	In % aller Studierender	Alter (Median)	In % aller Studierender	Alter (Median)	Alter (Median)
1995	58,8	20	28,7	29	12,4	33	23
1996	58,7	20	27,9	29	13,4	33	23
1997	59,4	20	27,3	29	13,3	33	23

Tabelle 3: Art des Studiums und Alter der Studierenden in Australien, 1995–97²⁹

2.7. Beispiel I: Bachelor of Adult and Vocational Education

Der im Folgenden vorgestellte Studiengang „Bachelor of Adult and Vocational Education“ wird an der Griffith University, Brisbane, Australien auf dem Mt Gravatt Campus unter dem Programm Code 1065 angeboten.³⁰ Dieser Bachelorstudiengang ist speziell für Personen mit Berufserfahrung (und Berufstätigkeit) konzipiert und vermittelt anwendungsbezogene Kenntnisse in drei verschiedenen Schwerpunkten, aus denen gewählt werden muss. Über das Programm ist auf den Webseiten³¹ zu erfahren:

Griffith's adult and vocational education program has been designed to prepare educators and trainers in industry, TAFE, post-compulsory schooling, or adult and community education.

The program offers three majors:

- *Adult and Vocational Teaching*
- *Adult Literacy and Numeracy*
- *Human Resource Development*

You may exit halfway through the program with an Associate Diploma of Vocational Instruction with the prescribed set of courses. This is appropriate if you plan to work as a tutor or demonstrator, or if you are involved in training as part of your occupation.

An Honours Strand is an option for those who meet the academic criteria and who wish to pursue a research higher degree or research-related employment. Contact the Program Convenor for more details.

Zulassungsvoraussetzungen:

Applicants are required to complete a passport that determines eligibility for entry. Entry into the program

provides two years of advanced standing (160CP) towards the degree. As part of the passport, applicants are required to have a technical qualification (or equivalent), have completed an instructional skills program in preparing and delivering training, and be able to word process assignments. Work experience is taken into account in assessing entry into the degree. Graduates normally teach in the area of their entry qualification (or in a related area).

Leistungspunkt-Transfer:

Griffith University awards credit for prior learning. More details, including a Credit and Articulation Precedent Database, are available on the website located at www.griffith.edu.au/credit.

Die Anerkennung von Leistungspunkten in vorangegangenen Fällen werden als „Präzedenzfälle“ in einer Datenbank gespeichert und sind öffentlich auf den Webseiten zugänglich (Transparenz). Durch diese bestehenden Entscheidungen bzw. Richtlinien können Prozesse in zukünftigen Angelegenheiten beschleunigt werden.

Diese spezifische Ausrichtung des Programms und der Zulassungsvoraussetzungen schafft für Arbeitnehmer ein Weiterbildungsangebot auf tertiärer Ebene.

2.8. Beispiel II: Graduate Certificate in Training and Development

Der Studiengang „Graduate Certificate in Training & Development“ ist ebenfalls ein einsemestriges Angebot (bei Vollzeitmodus) der Griffith University, Mt Gravatt Campus mit dem Programm Code 3034. Dieser Studiengang kann ebenso mit einem Master-Abschluss nach vier Semestern (im Vollzeitmodus) beendet werden.³³

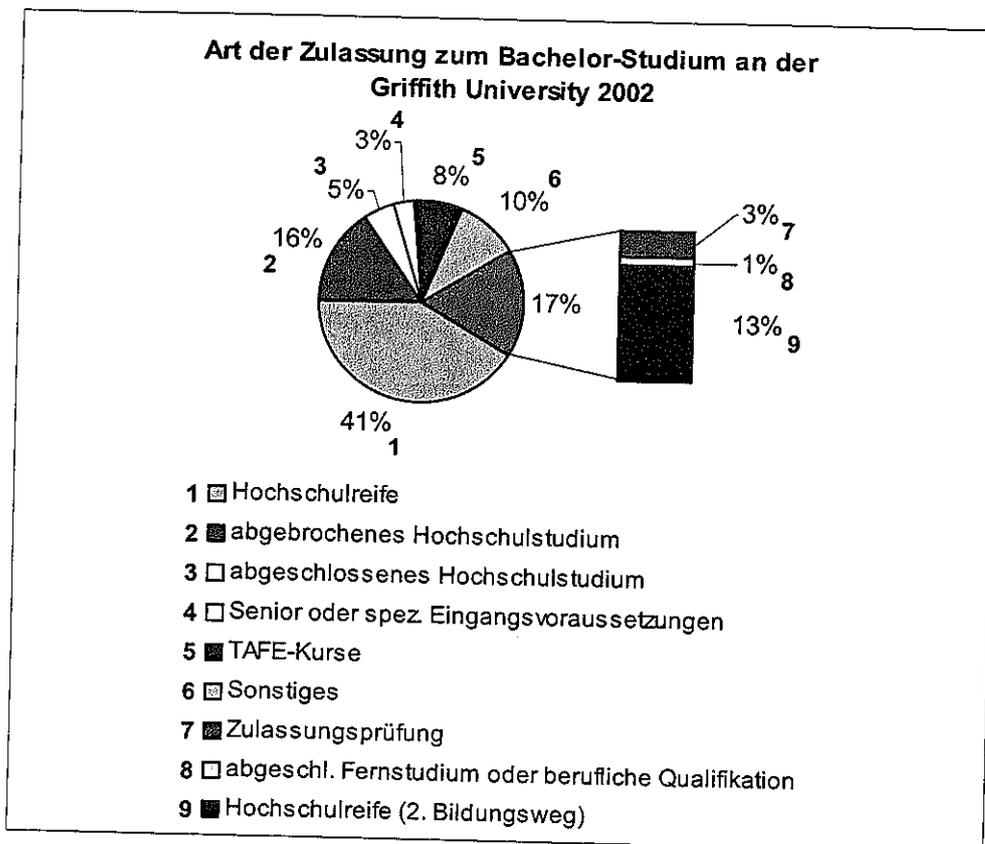


Bild 2: Art der Zulassung zum Bachelor-Studium an der Griffith University 2002³²

Bild 2 stellt die allgemeinen Zulassungsgründe zum Bachelor-Studium für 2002 dar und macht deutlich, dass, in Gegensatz zu Bild 1 mit 46 %, nur 41 % aufgrund eines High School Certificates zum Studium zugelassen werden. Dagegen sind es 38 % der Erststudierenden, die aufgrund einer anderen Qualifikation eingeschrieben wurden (Bild 1: 31 %). Nur 21 % haben eine vorhergehende Hochschulausbildung, abgeschlossen oder abgebrochen (Bild 1: 23 %). Diese Zahlen belegen auch die tendenziell praktische Ausrichtung der dargestellten Institution.

Über das Programm:

The Master of Training and Development and the Graduate Diploma of Training and Development are intended for those wishing to gain a qualification to teach in training and development, adult and vocational education or to work as human resource developers in the private and public sectors. Graduates may find employment in training roles in TAFE colleges, private providers, industry and community organisations. The programs offer flexible study programs for those who hold a bachelors degree and who wish to teach vocational programs in compulsory and post-compulsory sectors of education. Specialist areas include adult literacy and numeracy, human resource development, and adult and vocational teaching.

Subject to approval, graduates from the Master of Training and Development holding an adult literacy and numeracy or an adult and vocational teaching specialisation may be eligible for Teacher Registration in Queensland.

Zulassungsvoraussetzungen:

Applicants for the program are normally graduates, and are required to:

- *hold a bachelors degree from a recognised tertiary institution, approved for the purpose by the Faculty of Education Board; or*
- *have standing or qualifications acceptable to the Faculty of Education Board as being equivalent.*

Dieses *Graduate Certificate* ist also Teil des entsprechenden Master-Studienganges. Es kann daher mit einem *Certificate*, *Diploma*- oder *Master*-Abschluss verlassen werden. Jedoch nicht bei allen Kursangeboten der australischen Universitäten besteht die Möglichkeit mit einem *Certificate* oder *Diploma* den Studiengang frühzeitig zu beenden.

Dieser Master-Studiengang ist nun, nach deutschem Verständnis, der klassischen wissenschaftlichen Weiterbildung zuzurechnen: als Eingangsvoraussetzung wird ein Bachelor-Abschluss benötigt. Dennoch steht immer die Möglichkeiten offen, über äquivalente Qualifikationen ebenfalls die Zulassung zu erlangen (z. B. für ausländische Studierende wichtig).

3. Zusammenfassung

Es wird deutlich, dass das australische Bildungssystem andere Strukturen und Schwerpunkte aufweist und damit für gleichartige Problemstellungen zu anderen Lösungswegen gelangt. Obwohl in Deutschland und Australien Weiterbildung in einem lebensbegleitenden Lernprozess gleichermaßen als Herausforderung für die Gesellschaft anerkannt wird, so ist es doch Australien, dass einen Lösungsansatz umgesetzt hat. Durch die Einbindung von Weiterbildung und Kombination mit der Erstausbildung im formalen Bildungssystem können anerkannte und qualifizierende Weiterbildungsab-

schlüsse zu jedem Lebenszeitpunkt erworben werden. Aufgrund der erleichterten Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulsystem, kann wissenschaftliche Weiterbildung auch von Gesellschaftsgruppen ohne initiale akademische Ausbildung wahrgenommen werden: der Anteil dieser Studierenden, die Hochschulangebote als Weiterbildung wahrnehmen, liegt bei ca. 30 %. Aufgrund der Einführung von konsekutiven Studienstrukturen in Deutschland kann daher konstatiert werden, dass *Master*-Studiengänge verstärkt auch als Weiterbildungsangebot strukturiert werden sollten. Daneben wäre eine weitere Differenzierung der konsekutiven Angebote sowohl in der Erstausbildung als auch auf postgradualem Niveau wünschenswert. Nationale Bildungsstandards und transparente, vergleichbare Abschlüsse, auch mit kürzeren Ausbildungszeiten können dem Weiterbildungsangebot der Hochschulen weiteren Vorschub leisten. Es wird deutlich, dass mit Maßnahmen dieser Art das Gewicht der Weiterbildung weiter erhöht werden kann und von den Hochschulen neue Profile bereitgestellt werden können, die den Anforderungen der Arbeitswelt und der Studierenden entgegenkommen.

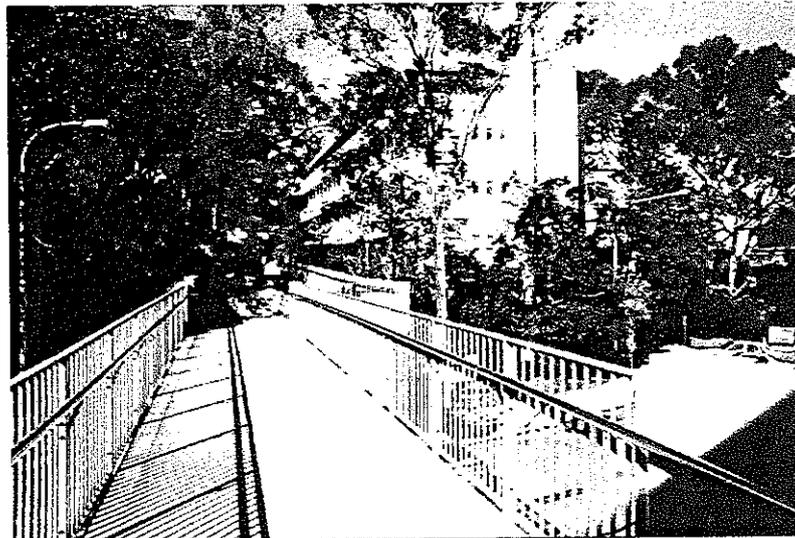


Bild 3: Mt Gravatt Campus der Griffith University

Verfasser:

Ralf Kohl, Dipl.-Päd. (Univ.)

GradCertTrainDev (Griffith University, Australien)

Regensburg

ralf.kohl@deutsch-australische-forschung.de

Literatur

- ANTA – Australian National Training Authority (1998a): *Annual National Report*. Brisbane: ANTA.
- ANTA – Australian National Training Authority (1998b): *A bridge to the future: Australia's National Strategy for Vocational Education and Training 1998–2003*. Brisbane: ANTA.
- ASTD – American Society for Training and Development (1992): *Modular Training Systems and Strategies: An International Meeting* (Washington, D.C., May 11–12, 1992). Alexandria, VA.: American Society for Training and Development.
- AVCC (2002): *AVCC Key Statistics on Higher Education – STUDENTS*. Excel Tabelle auf Website „Access – Statistics – Australia's Universities – The Australian Vice-Chancellors' Committee“. Link: Access November 2002. Download der Tabelle von http://.avcc.edu.au/australias_unis/statistics/access/index.htm am 25.09.2003.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a): *Grund- und Strukturdaten 2001/2002*. Bonn: BMBF.
- BMBF (2002b): *Basic and Structural Data 2001/2002*. Bonn: BMBF.
- BMBF (2002c): *Vom Azubi zum Master*. Bonn: BMBF.
- BMBF (2002d): *IT-Weiterbildung mit System*. Bonn: BMBF.
- Burke, G. and Reuling, J. (eds.) (2002): *Vocational training and lifelong learning in Australia and Germany*. Adelaide: NCVER.
- Cornford, I. R. (1997): Competency-Based Training: An Assessment of Its Strengths and Weaknesses by New South Wales Vocational Teachers. In: *Australia and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. Vol. 5, No. 1 May 1997, pp. 53–76.
- Deakin University (ed.) (1994): *A Collection of Readings Related to Competency-Based Training*. Geelong, Vic.: Deakin Univ. (Adult and Workplace Education, Faculty of Education).
- DEET – Department of Employment, Education and Training (1992): *Country Education Profiles. Germany. A Comparative Study*. Canberra: Australian Government Publishing Services.
- DEETYA – Department of Education, Employment, Training and Youth Affairs (2000). *Higher Education Report for the 2000 to 2002 Triennium*. Online-Publikation, Abruf am 15. Juni 2000 unter www.detya.gov.au Canberra: DEETYA.
- DEST – Department of Education, Science and Training (2002). *Students 2002. Selected Higher Education Student Statistics*. Page 32. Download des pdf bei www.dest.gov.au am 18.09.2003.
- Detya – Department of Education, Training and Youth Affairs (1998a). *Higher Education Students. Time Series Tables*. Online-Publikation, Abruf am 15. Juni 2000 unter www.detya.gov.au. Canberra: DETYA.
- Detya (1998b): *The Characteristics and Performance of Higher Education Institutions*. Online-Publikation, Abruf am 20. August 2000 unter www.detya.gov.au. Canberra: DETYA.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Strukturplan des Bildungswesens*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung*. München u.a.: Oldenburg-Verlag.
- Foley, A.-J. and Smith, P. J. (2002): Implementing Training Packages in a TAFE Institute: Perceptions and Concerns of Staff. In: *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. Vol. 10, No. 1, pp. 1–22.
- Griffith University (2003). *Academic Programs and Courses*. Download unter http://.gu.edu.au/academic_programsandcourses/ am 18.09.2003.
- Grimshaw, W. (1998). The Value of Qualifications. In: Robinson, C. and Kenyon, R. (Eds.). *The Market for Vocational Education and Training*. Adelaide. NCVER.
- Kearns, P. (1999): *Lifelong Learning: Implications for VET*. Adelaide. NCVER.
- Kohl, R. (2002). *Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen. Ein Vergleich der Hochschulsysteme in Deutschland und Australien*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Meyers, D. and Blom, K. (2001): Training Package Implementation: Innovative and Flexible Approaches. In: AVETRA: *Research to Reality: Putting VET Research To Work*. (Proceedings of the 4th Australian Vocational Education and Training Research Association Conference, March 28–30, 2001). Adelaide: AVETRA.
- Misko, J. (1999): *Competency-Based Training. Review of Research*. Edited by National Centre for Vocational Education Research, Leabrook (Australia). Leabrook: NCVER.

NCVER (2000): *A glossary of Australian vocational education and training terms*. Compiled by Anne Knight and Marianne Nestor. Leabrook: NCVER.

NCVER (2001): *Facts, fiction and future*. Adelaide: NCVER.

NOOSR – National Office of Overseas Skills Recognition. Department of Education, Training and Youth Affairs (2000). *Country Education Profiles. Australia*. 3rd Edition. Canberra: National Office of Overseas Skills Recognition.

Robinson, C. (2000): *Developments in Australia's Vocational Education and Training System*. Workshop presented to the Central Institute of Vocational Technical Education. Beijing, PR China, August 2000. Edited by NCVER. Leabrook: NCVER.

VEETAC – Vocational Education, Employment and Training Advisory Board (1993). *Arrangements for the Recognition of Prior Learning in Australia*. VEETAC.

Wilson, J. and Lilly, M. (1996). *Recognition of Prior Learning*. Adelaide: NCVER.

¹⁴ Vgl. NOOSR 2000, S. 49.

¹⁵ Vgl. NCVER 2001.

¹⁶ Vgl. NCVER 2001, S. 27 und NOOSR 2000, S. 49.

¹⁷ Vgl. DEET 1992, S. 10.

¹⁸ Vgl. Kohl 2002, S. 30, 34.

¹⁹ Vgl. NOOSR 2000, S. 50.

²⁰ Datenquelle: DETYA 1998b, S. S14.

²¹ Vgl. NOOSR 2000, S. 48.

²² Vgl. NOOSR 2000, S. 48.

²³ Vgl. VEETAC 1993 und Wilson / Lilly 1996.

²⁴ In Deutschland gibt es ebenfalls erste alternative Bildungsstrukturen in der beruflichen Weiterbildung im IT-Sektor. Vgl. dazu BMBF 2002c und BMBF 2002d.

²⁵ Datenquelle: AVCC (2002).

²⁶ BMBF 2002a, S. 191.

²⁷ BMBF 2002a, S. 187.

²⁸ Vgl. z.B. Kearns 1999; Burke/Reuling 2002, Faulstich 2003.

²⁹ Datenquelle: Detya 1998a, S. 1 und Detya 1998b, S. 102–104.

³⁰ Vgl. Griffith University 2003.

³¹ Vgl. Griffith University 2003.

³² Datenquelle: DEST 2002, S. 32.

³³ Vgl. Griffith University 2003.

¹ Die Forschungen zu diesem Artikel sind vor Ort Dank der Unterstützung durch den DAAD in Form eines Forschungsstipendiums ermöglicht worden. Der Forschungsaufenthalt fand an der Griffith University, Brisbane, Australien in 2003 statt.

² Vgl. beispielhaft Robinson 2000, NCVER 2000 oder BMBF 2003.

³ Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197.

⁴ BMBF 2002, S. 124.

⁵ NCVER 2000, S. 12.

⁶ NCVER 2000, S. 19.

⁷ vgl. Deetya 2000, S. 4; ANTA 1998a, S. 24 und weiterführend ANTA 1998b.

⁸ Vgl. NCVER 2001, Misko 1999, Robinson 2000.

⁹ Vgl. Misko 1999.

¹⁰ Vgl. ASTD 1992.

¹¹ Vgl. Misko 1999, Deakin University 1994, Meyers/Bloom 2001, Cornford 1997 und Foley/Smith 2002.

¹² Vgl. NCVER 2001, S. 27.

¹³ Vgl. Robinson 2000 and Grimshaw 1998.

DGFW – Arbeitsgruppe der Einrichtungen
für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

Frühjahrstagung 2004 – Call for Papers

Die spezifische Aufgabe der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für Zielgruppen außerhalb der Hochschule macht die (zentrale) Einrichtung für Weiterbildung zu einer „intermediären Einrichtung“ zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Verwaltung und Instituten usw. Dies erfordert immer schon einen sensiblen und vorausschauenden Umgang mit Veränderungen und Entwicklungen, sowohl bezogen auf die Voraussetzungen und Anforderungen der Angebotsentwicklung als auch auf die allgemeineren Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit und Institution.

Diese Rahmenbedingungen sind derzeit erheblichen Änderungen unterworfen und setzen auch neue Standards für die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten.

Zu nennen sind hier:

- die veränderten Studienstrukturen (Modularisierung und Kreditierung / Bachelor- und Masterabschlüsse) sowie die Einführung so genannter Weiterbildungs-Masterstudiengängen in Verantwortung der Fakultäten;
- die flächendeckende Einführung von Qualitätssicherung der Lehre durch Evaluation und Akkreditierung;
- die weiterhin rückläufige Finanzierung der Hochschulen und die damit in Verbindung stehende Forderung nach marktgerechter Preispolitik / Gebühren für die Weiterbildung sowie die zu erwartende Besteuerung von Weiterbildungsangeboten;
- die Deklaration von wissenschaftlicher Weiterbildung als Teil des Hauptamtes von ProfessorInnen, was bezahlte Lehraufträge oder Deputatsanrechnung ermöglicht;

Zum Thema

***Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch –
Rolle und Aufgaben der Einrichtungen für
Weiterbildung***

veranstaltet die AG-E am 17./18 Juni 2004 an der Johannes Gutenberg Universität Mainz ihre Frühjahrstagung. Partner der AG-E ist das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung.

Behandelt werden die Auswirkungen der veränderten Rahmenbedingungen auf die Aufgabenbereiche, Rolle, Funktion und Institutionalisierung der Einrichtungen für Weiterbildung. Hierbei stellen sich u.a. folgende Fragen:

- Mit welchem **spezifischen Profil** können die (zentralen) Einrichtungen für Weiterbildung sich in ihrer Hochschule behaupten und weiterentwickeln?
- Welche (neuen) **Aufgabenfelder / Dienstleistungen** bearbeiten die Einrichtungen für Weiterbildung in diesem Kontext?
- Welche **Geschäftsmodelle** für die Entwicklung und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung greifen angesichts dieser Veränderungen?
- Welche internen **Steuerungsmodelle und Anreizsysteme** sind zu schaffen / weiter zu entwickeln, um den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fördern
- Aus welchen Quellen sind die **Finanzierung** der Einrichtung und die Honorierung der Lehrenden zu gewährleisten?
- Wie ist für die Einrichtung für Weiterbildung eine dauerhafte **Verankerung in der Hochschulstruktur** zu erreichen / zu gewährleisten?
- Welche **Bündnispartner und Kooperationen** innerhalb und außerhalb der Hochschule sind bei der Weiterentwicklung und Absicherung der Einrichtung für Weiterbildung (strategische) einzubinden?
- Mit welchen **weiterbildungsaffinen Bereichen** innerhalb der Hochschule (Hochschuldidaktik, Technologietransfer, Alumnivereine) könnte / sollte eine engere Zusammenarbeit aufgebaut werden ?

Vorgesehen sind Impulsreferate, die in exemplarischer oder allgemeiner Form zu diesen Themenbereichen Stellung beziehen. Hierdurch sollen Diskussion und Erfahrungsaustausch angeregt werden.

Vorschläge für Impulsreferate senden Sie bitte an:

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
44780 Bochum
Tel.: 0234 / 32 26028
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Die Vorschläge sollen enthalten

- Name des Autors / der Autorin
- Organisation mit vollständiger Adresse, Telefon- und Faxnummer und E-Mail-Adresse
- Thema und Zusammenfassung
(maximal ¼ Seite)

Vorschläge bitte bis spätestens **20.02.2004** als Datei im Word- oder RTF-Format per Diskette oder als Anhang zur E-Mail.

Der Sprecherrat der AG-E entscheidet bis zum 05.03.2004 über die Aufnahme von Beiträgen.

Für den Sprecherrat der AG-E
Bernhard Christmann

Hochschule und Weiterbildung 1 | 2004

Das Forum der nächsten Ausgabe von **Hochschule und Weiterbildung** wird den Themenkomplex

Qualität – Akkreditierung – Zertifizierung

behandeln. Themen, mit denen sich auch die Hochschulen in den letzten Jahren intensiv auseinander setzen mussten und weiterhin müssen. Dabei werden zukünftig auch die Bereiche Weiterbildung und Fernstudium Schwerpunkte von Akkreditierung und Zertifizierung sein. Die Beiträge im Forum sollen einerseits realisierte Beispiele und vorliegende Erfahrungen spiegeln sowie andererseits Verfahrensvorschläge, Thesen oder gar Wunschvorstellungen formulieren. Bitte beachten Sie den ausführlichen

Call for Papers

in DGWF-intern bzw. unter www.aue-net.de.
Redaktionsschluss ist der **31. Mai 2004**.

PETER FAULSTICH

**Johann Gottlieb Fichte (1762–1814):
Über die Bestimmung des Gelehrten***

Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft ist Zentralproblem wissenschaftlicher Weiterbildung. Obwohl scheinbar neu, geht es um sehr alte Fragen, die in verschiedenen historischen Konstellationen sehr unterschiedlich beantwortet worden sind. Im Nachdenken über solche Positionen kann man sich selbst in der aktuellen Aktivität verorten. Wir wollen dazu durch eine Folge von „Reminiszenzen“ anstoßen.

Ab 23. Mai 1794 hielt Johann Gottlieb Fichte in Jena fünf öffentliche Vorlesungen „Über die Bestimmung des Gelehrten“. Diese waren so stark besucht, dass das größte Auditorium zu klein, die Hörer den Flur und den Hof füllten und auf Tischen und Bänken gedrängt standen. Nicht nur die Sprache macht heute den Zugang schwierig. Das emphatische Verständnis von Wissenschaft und des „Gelehrten“, orientiert an der idealistischen Idee der „Veredelung des ganzen Menschen“, stößt auf grundlegende Skepsis. Aber vielleicht ist es zu schnell, dies alles als überholt zu erklären und in Zynismus zu flüchten. Merkwürdigerweise tauchen Begriffe wie „Vertrauen“ und „Redlichkeit“ in der jüngsten wissenschaftssoziologischen und wissenschaftsethischen Diskussion wieder auf.

„Seine für die Gesellschaft erworbene Kenntnis soll er nun wirklich zum Nutzen der Gesellschaft anwenden; er soll die Menschen zum Gefühl ihrer wahren Bedürfnisse bringen und sie mit den Mitteln ihrer Befriedigung bekannt machen. Das heißt nun aber nicht, er soll sich mit ihnen in die tiefen Untersuchungen einlassen, die er selbst unternehmen musste, um etwas Gewisses und Sicheres zu finden. Dann ginge er darauf aus, alle Menschen zu so großen Gelehrten zu machen, als er etwa selbst sein mag; und das ist unmöglich und zweckwidrig. ... Wie kann und soll er denn aber seine Kenntnisse verbreiten? Die Gesellschaft könnte ohne Zutrauen auf die Redlichkeit und Geschicklichkeit anderer nicht bestehen, und dieses Zutrauen ist demnach tief in unser Herz geprägt; und wir haben es durch eine besondere Wohltat der Natur nie in einem höhern Grade als da, wo wir der Redlichkeit und Geschicklichkeit des andern am dringendsten bedürfen. Er darf auf dieses Vertrauen zu seiner Redlichkeit und Geschicklichkeit rechnen, wenn er es sich erworben hat, wie er soll. – Ferner ist in allen Menschen ein Gefühl des Wahren, welches freilich allein nicht hinreicht, sondern entwik-

kelt, geprüft, geläutert werden muss; und das eben ist die Aufgabe des Gelehrten. Es würde dem Ungelehrten nicht hinreichen, um ihn auf alle Wahrheiten zu führen, deren er bedürfte; aber wenn es nur sonst – und das geschieht oft gerade durch Leute, die sich zu den Gelehrten zählen – wenn es nur sonst nicht etwa künstlich verfälscht worden ist, wird es immer hinreichen, dass er die Wahrheit, wenn ein anderer ihn darauf hinführt, auch ohne tiefe Gründe für Wahrheit anerkenne. Auf dieses Wahrheitsgefühl darf der Gelehrte gleichfalls rechnen. – Also der Gelehrte ist, insoweit wir ;den Begriff desselben bis jetzt entwickelt haben, seiner Bestimmung nach der Lehrer des Menschengeschlechts.

Der letzte Zweck jedes einzelnen Menschen sowohl als der ganzen Gesellschaft, mithin auch aller Arbeiten des Gelehrten an der Gesellschaft, ist sittliche Veredelung des ganzen Menschen. Es ist die Pflicht des Gelehrten, diesen letzten Zweck immer aufzustellen und ihn bei allem, was er in der Gesellschaft tut, vor Augen zu haben. Niemand aber kann mit Glück an sittlicher Veredelung arbeiten, der nicht selbst ein guter Mensch ist. Wir lehren nicht bloß durch Worte; wir lehren auch weit eindringender durch unser Beispiel; und jeder, der in der Gesellschaft lebt, ist ihr ein gutes Beispiel schuldig, weil die Kraft des Beispiels erst durch unser Leben in der Gesellschaft entsteht. Wie viel mehr ist der Gelehrte dies schuldig, der in allen Stücken der Kultur den übrigen Ständen zuvor sein soll! ... – Also der Gelehrte, in der letzten Rücksicht betrachtet, soll der sittlichste Mensch seines Zeitalters sein: er soll die höchste Stufe der bis auf ihn möglichen sittlichen Ausbildung in sich darstellen.“

* Fichte, Johann Gottlieb: Über die Bestimmung des Gelehrten. Jena 1794, Nachdruck Stuttgart 1959, S. 50–53 gekürzt

Lebenslanges Lernen oder PISA für alle!

BURKHARD LEHMANN

Nun soll der Bildungs-TÜV auch auf die ausgedehnt werden, die mit mehr oder weniger großem Erfolg das Schulleben hinter sich gelassen haben und die sich durch das Berufsleben schlagen – sofern sie denn noch eines haben. In die Messapparaturen eingespannt werden soll, was der Normalbürger in seinem Leben lernt. Anders gesagt: Man will erheben, wie es um die Früchte des „lebensbegleitenden Lernens“ bestellt ist, die von allen Seiten angemahnt und eingefordert werden.

Dass es Menschen gibt, für die die Messbarkeit der unbedingte Ausdruck wissenschaftlicher Dignität ist, wissen wir spätestens seit Galilei, dem die Aussage zugeschrieben wird: „Alles was messbar ist, muss gemessen werden, was nicht messbar ist, soll messbar gemacht werden und was nicht messbar gemacht werden kann, muss eliminiert werden“. Offenbar haben wir es gegenwärtig mit einer Renaissance dieser Haltung zu tun, die – wie viele gleichartige Bewegungen dieser Art – nur von kurzer Dauer sein wird, bis man erneut erkennt, dass der Triumph der Zahlen nicht das Nachdenken und die Vernunft ersetzt.

Die viel grundsätzlichere Frage aber ist, was eigentlich gemessen werden soll. Was soll Gegenstand der Untersuchung sein, was in den Blick genommen werden? Oder: Wovon reden wir eigentlich, wenn wir die Formel vom lebensbegleitenden Lernen im Munde führen?

Um eine Idee davon zu bekommen ist es hilfreich, eine rückwärtige Orientierung einzunehmen und den Blick auf ein gelebtes Leben zu werfen, das als Versuch beschrieben werden kann, sich unter den wechselnden Lebensumständen und -ereignissen, vor die jeder Mensch gestellt wird, selbst zu behaupten.

Eine exemplarische Biografie

Erzählt werden soll die Geschichte eines Mannes, der von 1900 bis 1995 gelebt hat. Geboren wurde er in einem kleinen Dorf in der Nähe von Landsberg an der Warthe, einem Landstrich, der zum Warthebruch gehört und der heute auf polnischen Staatsgebiet liegt. Das

Warthebruch war einstmals Sumpfland in dem der Volksstamm der „Wenden“ lebte. Es wurde unter „Friedrich dem Großen“ urbar gemacht, d. h. trocken gelegt. Der Geburtsort war einer kleiner Bauernhof, er das einzige Kind der Familie, die es aus unbekanntem Gründen in dieses Land verschlagen hatte. Die männlichen Vorfahren, so schien es, waren Pferdehändler, mit Landwirtschaft hatten sie eigentlich nichts im Sinn. Im Geburtsjahr regierte fernab im großen Berlin Kaiser „Friedrich der II“. Deutschland war also noch Monarchie, die Währung bestand in der Goldmark als Zahlungsmittel. Kurz zuvor war das „Bürgerliche Gesetzbuch“ in Kraft getreten.

Der junge Sprössling der Kleinbauernfamilie wuchs heran, verbrachte seine Zeit mit Spielen zwischen Hof und Deich, erlebte wie jeweils im Frühjahr der Fluss über die Ufer trat und das Ackerland überschwemmte. Dafür türmten sich im Winter riesige Eisschollen auf, die sich mit knirschendem Geräusch stromabwärts schoben.

Der frühe Tod der leiblichen Mutter bescherte dem Kind eine Stiefmutter und mit derselben eine Tante, die an der geistigen Erweckung des Jungen Gefallen fand. Sie schenkte ihm, als er das Lesen gelernt hatte, Bücher und öffnete seinen Sinn für die Werke von „Felix Dahn“, „Gustav Freytag“, „Schiller“, „Goethe“ und auch vom plattdeutschen Dichter „Fritz Reuter“. In der Schule herrschte stets ein strenges Regiment. Gelehrt wurde hauptsächlich preußische Geschichte, die den Kindern mit Androhung und Vollzug der Prügelstrafe beigebracht wurde. Wenn der Rohrstock auf die kleinen Delinquenten herniederging, weil sie nicht aufgepasst oder ihre Schularbeiten nicht ordentlich erledigt hatten, so geschah dies nicht selten mit der zynischen Bemerkungen des Schulvollstreckers: „*Vater, lass' genug sein, dies grausame Spiel*“.

Eines Tages steckte die Tante ihn, den Bauersohn, in einen neu erworbenen Matrosenanzug, bestieg einen der Dampf getriebenen Züge, um mit ihm gemeinsam in Berlin eine große „Industrie“-Ausstellung anzusehen. Die neue und aufregende Welt, das bunte Treiben in den

Gassen und auf den Ständen reduzierte sich für ihn als bald auf ein Ereignis: Zu sehen gab es die Kuh, die die meiste Milch auf der ganzen Welt produziert hatte. Das Rindvieh hatte es ihm angetan und so erzählte er noch lange von dem für ihn einschneidenden Erlebnis.

Elektrischen Strom gab es im Dorf nicht. In den Abendstunden und im Winter, wenn die Sonne nur für kurze Zeit die Nacht verkürzte, erhellten Petroleumlampen die Stube, in der gegessen und auch geschlafen wurde und in der auch der Onkel sein Auskommen fand. Als schließlich die Elektrifizierung des Dorfes stattgefunden hatte, feierte man nicht nur ein großes Fest, sondern nahm sogleich den ersten Elektromotor in Betrieb, der die Dreschmaschine bediente, deren Arbeit zuvor Pferde verrichtet hatten. Im Sommer halfen Wanderarbeiter beim Ernteeinsatz aus. Da es für sie keine eigenen Wohnungen gab, schliefen sie zumeist in den Pferdeställen. Sonntags, wenn die Arbeit ruhte, konnte man sie auf der Deichkrone flanieren sehen.

Im Alter von knapp 18 Jahren wurde er zum Militärdienst gerufen. Der erste Weltkrieg tobte schon seit Jahren. Der Bauernsohn rückte altersgemäß in die Kaserne ein und sollte auf den Einsatz in einem sinnlosen Krieg vorbereitet werden. Unter den Rekruten herrschte Hunger aufgrund der allgemein schlechten Versorgungslage, der zusätzlich zum militärischen Drill die für das Schlachtfeld Auserwählten quälte. Den Marschbefehl zur Front bereits in den Händen, geschah dann das für ihn Unglaubliche. Der Krieg, für den er mit seinem Leben hätte eintreten sollen, war zu Ende. So kehrte er auf seinen Hof zurück, zog wieder in das Haus in unmittelbarer Nähe des großen Flusses.

Die politischen Ereignisse nahmen währenddessen ihren Lauf. Der Kaiser dankte ab, ging ins holländische Exil und der Monarchie folgte die Weimarer Republik. Nichts war mehr so, wie es vorher war. Die politische Ordnung geriet ins Wanken und auch die Werte, auf die die Schule mit ihrem Preußentum vorbereitet hatte. Der „Schwarze Freitag“, der Tag des „New Yorker Börsenkrachs“ machte ihn über Nacht zum mittellosen Mann. Alles Bargeld war entwertet. Übrig blieb nur der materielle Besitz, der Hof und das Ackerland sowie die eigene Arbeitskraft und der Wille, unter diesen Umständen wieder von vorne anzufangen. Es dauerte nicht lange bis braune Horden mit ihren Lederstiefeln das Straßenpflaster bevölkerten, und unter ihren Sohlen die ersten Keime der jungen Demokratie zertraten. Nach nur 21 Jahren war es mit dem Frieden erneut vorbei: Hitlers Wehrmacht marschierte nach Polen und im Tross der

Krieger fand sich gezwungenermaßen auch der Sohn von der Warthe ein. Der Überfall auf Polen, so hatte man ihm erzählt, hätte auch den Sinn, im Osten neues Land zu erschließen, d. h. Siedlungsgebiete, in denen sich besser Landwirtschaft betreiben lässt. Ohne dass sich auch nur ein Schuss aus seinem Gewehr gelöst hatte, kehrte er wieder heim. Da er zum „Reichsernährungsstand“ gehörte, sollte er gewissermaßen an der Heimatfront dienen und zur Versorgung der Bevölkerung sowie des Heeres beitragen, das mit dem Polenfeldzug den zweiten Weltkrieg eingeläutet hatte. Der Heimatdienst währte nicht lange. Als erkennbar wurde, dass Hitlers Generale den von ihnen geführten Krieg nicht gewinnen konnten, holte man ihn erneut. Wieder musste er seinen Hof verlassen und auch seine inzwischen gegründete Familie, ohne zu wissen, ob er je wieder zurückkehren würde. Was er im Krieg erlebte war: Von der Truppe versprengt zu sein, über Brücken mit Pferd und Wagen zu fahren, die zur Sprengung vorbereitet waren, Mord und Zerstörung auf allen Seiten. Noch bevor der Krieg sein offizielles Ende nahm, geriet er in Kriegsgefangenschaft und wurde in einem Lager interniert, aus dem man ihn alsbald wieder als freien Mann entließ.

Er hatte das Kriegsende glücklich, d. h. unversehrt und lebend überstanden. Mit 45 Jahren jedoch seine Heimat verloren, seinen Hof, das Ackerland, die Gegend in der er aufgewachsen war. Durch Zufall fand er heraus, dass seine Familie, die flüchten musste und auf der Flucht nur das Notwendigste hatte mitnehmen können, ebenfalls noch am Leben war und in der „Mark Brandenburg“ Zuflucht gefunden hatte. Dort traf er sie wieder. Mittellos und diesmal – schlimmer noch als nach der Inflation – restlos enteignet. Was blieb war lediglich Lohnarbeit, die er zuerst in einer Munitionsfabrik der russischen Armee, dann im Straßenbau verrichtete. Die Arbeit war körperlich anstrengend, das Einkommen gering. Es reichte gerade, um die Familie durchzubringen. Gleichzeitig verspürte er, dass sich die wirtschaftlichen Verhältnisse in der „Sowjetzone“ beinahe täglich verschlechterten, was in ihm den Entschluss reifen ließ, in den „Westen“ zu gehen. Noch bevor die Mauer, den „sozialistischen Staat“ zum Gefängnis machte, schmuggelte er auf abenteuerlich Weise das Hab und Gut, das ihm geblieben war, in die „Westzone“ und landete schließlich mit fast allen Köpfen der Familie in einem der vielen Flüchtlingslager. Auch hier war für ihn kein Bleiben. Wie ein Nomade zog es ihn quer durch die Republik. Von Nord nach Süd, von Süd nach Nord. Wechselnde Arbeitsstellen als Land- oder Lohnarbeiter machten seinen Berufsalltag aus, d. h. für ihn, der er

selbständiger Landwirt gewesen war, gewohnt sein Handeln selbst zu bestimmen. Sein Nomadenleben endete erst mit Eintritt in das Rentenalter.

Das Leben hatte ihn zu einem äußerst sparsamen Menschen gemacht. Die Barschaft hatte er durch Inflation verloren, Flucht und Vertreibung beraubten ihn des materiellen Besitzstandes und die Währungsreform hatte ihr Übriges getan. Die Goldmark hatte er längst gegen die D-Mark eingetauscht.

Inzwischen gab es das Fernsehen. Schon 1935 waren die ersten Versuchssendungen ausgestrahlt worden. Gesendet wurde in Schwarz-Weiss und mit nur einem Sendekanal. Dass er nach solchen Lebenserfahrungen selbst ein solches Gerät angeschafft hätte, kam ihm zunächst nicht in den Sinn. Um an der technischen Erregung teilzuhaben, besuchte er mit seiner Familie Bekannte, die sich diesen Luxus geleistet hatten. Dort im Halbkreis um die „Flimmerkiste“ versammelt, konnte er am Schirm mitverfolgen, wie „Chruschtschow“ seine Schiffe vor Cuba auf Druck „Kennedys“ zurückbeordnete, er erlebte auch die Schüsse von Dallas gebannt am Fernsehschirm, denen der amerikanische Präsident zum Opfer fiel. Selbst die Landung auf dem Mond konnte er mitvollziehen, er, der die Elektrifizierung seines Dorfes stürmisch gefeiert hatte. Als schon überall in den Wohnungen Telefone klingelten, machte er aus seiner Abneigung gegen dieses technische Gerät keinen Hehl und plädierte eifrig für das persönliche Gespräch. Schließlich holte auch ihn die technische Zivilisation ein. Fernsehen, Radio und auch Telefon wurden wie überall Bestandteil seiner Wohnungsausstattung und das Pferdewerk war längst gegen den PKW eingetauscht. Den Siegeszug des PC hat er selbst auch noch erlebt und eine Idee von seinem Gebrauch entwickelt. Eine Verwendung dafür hatte er jedoch in seinem nun schon fortgeschrittenen Alter nicht. Die Abdankung des Kaisers, ein Intermezzo von Demokratie, Aufstieg und Fall des Faschismus, die Gründung der Bundesrepublik, der Mauerbau, das folgende Wirtschaftswunder der BRD, der Studentenprotest und „Deutschland im Herbst“ waren in sein Leben getreten und es ist schon eine geschichtliche Ironie, dass er die Wiedervereinigung Deutschlands noch am Fernsehgerät miterleben konnte. Im gleichen Jahr, in dem „Christo“ den Berliner Reichstag verhüllte – gerade so, als wäre es ein Symbol für den entwurzelten Bauernsohn – signalisiert das auf dem Nachttisch liegende Handy Gesprächsbereitschaft – ein letztes, ein allerletztes Mal.

Was heißt: „Lebenslanges Lernen“ eigentlich?

Menschen haben, das zeigt diese Geschichte eines Lebens nur zu deutlich, immer schon ein Leben lang gelernt; sie haben sich auf Umstände, neue Situationen und Herausforderungen eingestellt und einstellen müssen. Einer deklamatorischen Aufforderung dazu brauchte es nicht. Die Lebensumstände waren und sind stets Aufforderung genug. Wenn wir es gleichwohl für erforderlich halten, immer wieder auf die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens hinzuweisen, dann geschieht dies sicher nicht in der Anerkennung der permanenten und ganz selbstverständlich von Menschen vollzogenen Lebensleistung. Im Gegenteil: Die von Menschen im Laufe ihres Lebens erbrachten Lernleistungen werden mit der deklamatorischen Aufforderung zum lebensbegleitenden Lernen dementiert und die historischen Umstände, die oftmals die Anlässe lieferten, vollständig ignoriert. Dieses Dementi und die damit einhergehende Ignoranz hat viele Ursachen:

- Ein Grund ist, dass die Vorstellung von der prinzipiellen Unfertigkeit des Menschen ins Spiel gebracht wird. Lebenslang lernen zu müssen, heißt der Idee einer Perfektion zu folgen, die nie einlösbar ist. Früher hätte man noch klar zwischen einer Phase der Erziehung und der des Erwachsenenendaseins zu unterscheiden gewusst und sagen können, dass jemand ausgebildet hat und seinen Beruf antritt, auf den er sich vorbereitet hat. Unter dem Titel des lebensbegleitenden Lernens wird diese Differenz zwischen Kind und Erwachsenen aufgehoben und das Kindsein quasi auf Dauer gestellt. Der Erwachsene erfährt eine Infantilisierung – er ist das ewige, nie fertig ausgebildete/erzogene Kind. Das ist das konzeptionell Neue, der Nährboden aus dem das lebensbegleitende Lernen seine suggestive Kraft schöpft. Der Mann, dessen Lebensgeschichte berichtet wurde, hat indessen als Erwachsener gelernt – sowohl in der Mitte als auch am Ende seines Lebens. Die Kindheit lag schon lange hinter ihm.
- Die ständige Wiederholung der Formel vom lebensbegleitenden Lernen unterstellt aber auch, dass wir es heute mit ganz neuen Herausforderungen zu tun haben, die sich von denen vergangener Tage radikal unterscheiden. Wir glauben in einer Wissensgesellschaft zu leben und vermaßen, dass die Gültigkeit dessen, was wir

wissen, in Halbwertzeiten gemessen werden muss, weil sich unserer Wissen geradezu explosionsartig vermehrt und immer neue Erkenntnisse ans Tageslicht gebracht werden, die unsere bisherige Einsichten auf eine neue Grundlage stellen. Ob im Lichte des zurückliegenden Jahrhunderts eine solche Selbstbeschreibung aufrechterhalten werden kann, ist mehr als fragwürdig. Einigermäßen sonderbar ist aber auch, dass diese Wissens- oder Informationsgesellschaft glaubt, ihre Fundamente auf der permanenten Erosion gründen zu wollen.

Wissensflut – ein Trugschluss?

Die Intonierung des Vergänglichen gelingt vermutlich auch nur deshalb, weil der Bestand dessen, was wir einigermäßen gesichert wissen, weitaus größer ist als das, was uns als neue Erkenntnis von den Auguren des neuen Zeitalters vorgegaukelt wird. Problematisch daran ist nur, dass die überaus fragwürdige Selbstbeschreibungen der Gesellschaft bruchlos Eingang in eine Bildungspolitik findet, die den Bürger zum lebensbegleitenden Lernen verpflichten will. Weil das Wissen so schnell veraltet, so die Denkweise, muss jeder sich ein Leben lang weiterbilden. Nur so kann er weiterhin ein Mitglied der Wissensgesellschaft und nicht ein Außenseiter sein. Indessen scheint es so, dass viele der gegenwärtigen Bildungsprobleme weniger dem Umstand geschuldet sind, dass man mit den jüngsten Entwicklungen nicht Schritt hält. Der beklagte Mangel an Bildung besteht wohl eher darin, dass jenes Wissen, das von einer beachtlichen Beständigkeit ist, nicht gewusst oder angeeignet wird.

Die Idee, dass das Wissen ständig auf einen aktuellen Stand gebracht werden muss, ist wenig glaubwürdig und entbehrt eines empirisch überzeugenden Beweises. Nicht alles, was als neu ausgegeben wird, ist auch tatsächlich neu; nicht jedes Buch oder jeder Artikel, der erscheint, ist Ausdruck einer neuen oder revidierten Erkenntnis. Selbst das, was neu sein sollte, hat oft nur eine sehr eingeschränkte Relevanz für die Mitglieder der so genannten Wissensgesellschaft. Manche neue Erkenntnisse sind für den Mann und die Frau auf der Straße schlicht irrelevant, weil sie lediglich einen kleinen Zirkel von Experten betreffen. Von einer allgemeinen Notwendigkeit eines lebensbegleitenden Lernens aufgrund einer Wissensexplosion kann daher wohl kaum die Rede sein. Jedenfalls gibt es dafür keinen stringent nachvollziehbaren Grund.

Der Sinn von LLL und PISA

Einen erkennbaren Sinn erhält die Formel nur, wenn man sie vor dem Hintergrund arbeitsmarktpolitischer Überlegungen deutet. In diesem Kontext bekommt die Formel des lebensbegleitenden Lernens eine ganz neue Qualität: Den rund sieben Millionen Menschen, die von der Erwerbstätigkeit zwangsweise ausgeschlossen sind und die in naher Zukunft zum Klientel der Sozialhilfe gemacht werden, soll eingeredet werden, dass ihr Versagen in der mangelnden Bereitschaft zur Weiterbildung besteht. Die ökonomischen Probleme werden auf diese Weise radikal individualisiert und zu Bildungsproblemen umgedeutet. Zynisch ausgedrückt bedeutet dies: „*Wer sich nicht weiterbildet, soll von Sozialhilfe leben, er hat den Anspruch auf Arbeit verwirkt*“. Dies – so scheint es – ist der eigentlich Sinn, wenn vom lebensbegleitenden Lernen gesprochen wird.

Was also wollen wir mit PISA eigentlich messen und vergleichen? Wollen wir erheben, was Menschen jenseits aller offiziellen Zumutungen im Laufe ihres Lebens ganz selbstverständlich leisten und wie sie sich unter ihren Lebensumständen einrichten oder eingerichtet haben? Um das festzustellen bedürfte es einer biografischen und historisch ausgerichteten Forschung. Oder wollen wir in Erfahrung bringen, wie erfolgreich bisher die Strategie war, die wirtschaftlichen Schwierigkeiten als individuelles Bildungsversagen oder gar als Lernwiderstände auszugeben? Man darf auf die ausstehende Antwort mehr als gespannt sein.

Verfasser:

Dr. Burkhard Lehmann

Universität Kaiserslautern

Zentrum für Fernstudium und Universitäre Weiterbildung

lehmann@rhrk.uni-kl.de

www.zfuw.de

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.

Hochschule und Weiterbildung

- Mittler zwischen Hochschule und Weiterbildung
- Clearingstelle für Erfahrungen
- Initiator für neue Entwicklungen
- Beratungsinstanz für wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung

Eine Aufgabe für die Hochschule –
eine Chance zur Kooperation

DGWF-Homepage

www.aue-net.de

DGWF-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

www.wtb.tu-berlin.de

(über diese Maske zu Veranstaltungen, Weiterbildung,
Wissenschaftliche Weiterbildung, Landesgruppe des DGWF)

AG-F-Homepage

www.ag-fernstudium.de