

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

2 | 2006

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

D G W F

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

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Martin Beyersdorf
Helmut Vogt
Ina Grieb
Beate Hörr
Ulrike Strate
Annette Strauß

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@dgwf.net

REDAKTION

Jörg Gensel, Hamburg
j.gensel@dgwf.net.com
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2006
Dezember 2006

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

7 EDITORIAL

- 7 Seniorenstudium: öffentliche Wissenschaft zwischen Markt, Bologna und Exzellenz
-

9 FORUM

- 9 FELICITAS SAGEBIEL
Demographischer Wandel und Bolognaprozess. Auswirkungen auf das Seniorenstudium.
Einleitung zur gleichnamigen Jahrestagung der BAG WiWA und Zukunftsperspektiven
2006.
- 20 ERICH BÖHME
Der Sinn von Bildung im Alter
- 26 ROLF REINERT
Demographischer Wandel: Auswirkungen auf das Studium älterer Erwachsener
- 33 SILVIA DABO-CRUZ
Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Forschungserfahrungen und Perspektiven zur
Integration von älteren Studierenden
- 36 CARMEN STADELHOFER
Den Potenzialen der Älteren Rechnung tragen – Wissenschaftliche Weiterbildung für
ältere Erwachsene an der Universität Ulm
- 43 STEFANIE WOLL
Kontaktstudium für ältere Erwachsene an der Universität Hamburg
- 45 OLAF FREYMARK
Demographische Entwicklung in den neuen Bundesländern und Bildung für Ältere
- 50 DANIEL MEYNEN
Wo gibt es Foren für die wissenschaftliche Intelligenz der älteren Generation?
Strukturprobleme und Entwicklungschancen des Seniorenstudiums in Deutschland
- 58 BERND STEINHOFF
Überlegungen zur Weiterentwicklung des Seniorenstudiums
- 61 HARTMUT MEYER-WOLTERS
Grundbildung fürs Alter(n)
- 67 BEATE HÖRR
Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere – eine Aufgabe der Hochschulen?
- 73 ANNE KNEBEL
Demographie und Weiterbildung – Strategische Optionen für die (universitäre)
Weiterbildung
Entwicklung eines modularen Weiterbildungskonzepts für eine Universität

- 78 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN
KinderUniversität – eine neue Aufgabe für die wissenschaftliche Weiterbildung?
-
- 81 BUCHBESPRECHUNGEN**
-
- 81 BISCHOFF, SONJA (HRSG.)
Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland
(Felicitas Sagebiel)
- 82 DAUSCHER, ULRICH
Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt (Gernot Graeßner)
- 83 GRÜNHAGE-MONETTI, MATILDE (HRSG.)
Interkulturelle Kompetenz und Zuwanderungsgesellschaft (Michael Cordes)
- 84 LEHNER, MARTIN
Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle (Martin Beyersdorf)
- 85 REPORT. ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG
2006/1: Lehr-Lernforschung (Gernot Graeßner)
- 86 REPORT. ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG
2006/2: Alter und Bildung (Martin Beyersdorf)
- 86 SIEBERT, HORST/JÄGER, CHRISTIANE
Lernmotivation und Bildungsbeteiligung (Martin Beyersdorf)
- 87 SIEBERT, HORST
Theorien für die Praxis (Gernot Graeßner)
- 88 STADELHOFER, CARMEN (HRSG.)
Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium
(Beate Hörr)
- 88 STEHLING, FRANK; STADELHOFER, CARMEN (HRSG.)
Die Europäische Union. Zentrale Aspekte ihrer Entwicklung und Perspektiven im Fokus
von Verfassungsrecht, Bildung-, Kultur-, Wirtschafts- und Umweltpolitik
(Carmen Stadelhofer)
- 89 SZEPANSKY, WOLFF-PETER
Souverän Seminare leiten. Gruppenprozesse und Leitungsrolle (Martin Beyersdorf)
- 89 ULLRICH, CARSTEN G.
Soziologie des Wohlfahrtsstaates – Eine Einführung (Peter Faulstich)
- 90 WELBERS, U./GAUS, O. (HRSG.)
The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals.
(Peter Faulstich)

91 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 91 INA GRIEB
EUCEN Study Tour nach Deutschland
- 91 HANS-JÜRGEN BARGEL
Prozessakkreditierung
- 93 PETRA MÜLLER
Öffentliche Kick-off-Veranstaltung »quality specifications for distance learning providers« – neue Qualitätsnorm für Fernunterricht, Fernlehre und E-Learning
- 94 CARMEN STADELHOFER
Frühjahrs- und Herbstakademie 2006
- 94 CARMEN STADELHOFER
Ulmer Drei-Generationen-Uni (U3GU) erfolgreich durchgeführt
- 95 RALPH SCHNEIDER
Modellprojekt Senior-Online-Redaktion erfolgreich abgeschlossen
- 95 JÖRG GENSEL
Neue Uni für Weiterbildung in Berlin
- 96 JÖRG GENSEL
WissWB-Portal 2007 bei der DGWF
- 96 JÖRG GENSEL
Organisationsveränderungen in der Erwachsenenbildung
- 96 JÖRG GENSEL
Standpunkte: Universitäten im Umbruch
- 97 JÖRG GENSEL
Studie zur Erwachsenenbildung in Europa
- 97 JÖRG GENSEL
Preis für Senioren-Uni
- 97 JÖRG GENSEL
bildungsforschung.org mit »Bildung Älterer«
- 97 JÖRG GENSEL
Bayerischer Hochschultag 2006 (fast) ohne Weiterbildung
- 97 JÖRG GENSEL
Schweizer Stiftung finanziert International University Bremen
- 98 CARMEN STADELHOFER
Erzählcafé – Der Geschichte Gesichter geben

99 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

101 TERMINE

102 INTERNET UND E-LERNEN

104 DOKUMENTATION

- 104 ANDREAS FISCHER
Welche Formate braucht die wissenschaftliche Weiterbildung?
- 108 BÄRBEL HEIDBREDER, CHRISTA ZINN
Das Format Weiterbildendes Studium: Merkmale, Praxis und bildungspolitische Einordnung
- 114 OTTO K. FERSTL, SYLVIA DERRA
Angebotsformate, Zugangswege und Abschluss im Virtuellen Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi)
- 119 CHRISTA HEINRICH, KATJA KERSTEN, ANDREAS KLOSE
Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen.
Das Projekt Arbeiten – Weiterbilden – Studieren

124 CALL FOR PAPERS

128 REMINISZENZEN

- 128 PETER FAULSTICH
Christian Thomasius: Kämpfer gegen Aberglauben und Unwissenheit

130 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

- 130 LUDGER WINTER
Studentenausweis oder Seniorenpass?

Seniorenstudium: öffentliche Wissenschaft zwischen Markt, Bologna und Exzellenz

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Ausgabe von »Hochschule & Weiterbildung« gibt es einige Neuerungen zu berichten. Nach vielen Jahren, nach noch mehr Ausgaben und noch viel mehr Arbeit hat Hans-Jürgen Bargel die Kommandobrücke von »H&W« verlassen. Damit der Kurs gehalten und die Arbeit gemacht wird, stehen nun zwei Personen bereit: zum einen ist es Jörg Gensel, der bei der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg u.a. für das WissWB-Portal beschäftigt und auch als freier Journalist tätig ist und zum anderen Martin Beyersdorf (Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Uni Hannover, ZEW) als Verantwortlicher des DGWF-Vorstands. Mit Ihrer Kritik und Ihren Anregungen, mit Wünschen und ‚frischen‘ Beiträgen wenden Sie sich bitte an Martin Beyersdorf. Für Fragen zur Umsetzung und zur Produktion ist Jörg Gensel zuständig. Bei der Übergabe der Geschäfte am Rande der DGWF-Jahrestagung in Karlsruhe haben wir noch einmal feststellen können, dürfen und müssen, was Hans-Jürgen Bargel in den letzten Jahren für und mit »H&W« geleistet hat. Auch an dieser Stelle einen ganz herzlichen Dank dafür!

Das aktuelle Heft befasst sich mit der allgemeinen Weiterbildung, die einen kleinen Teil dessen darstellt, was wir auch »Öffentliche Wissenschaft« nennen. Überwiegend am Beispiel des Seniorenstudiums werden die Motive, die Bedeutung und die Arbeitsweisen dieses Arbeitsfeldes beleuchtet, welches sich einer unmittelbaren Verwertbarkeit für Beruf, Karriere und Markt entzieht. Die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung ist gefährdet, in den Prozessen der Bolognarisierung, der Ökonomisierung (Vermarktlichung) und Profilierung (Exzellenzorientierung) weiter an den Rand der Hochschulen – und darüber hinaus – gedrängt zu werden. Die Beiträge im Forum machen gerade vor diesem Hintergrund deutlich, wie wichtig dieses Tätigkeitsfeld für die Öffnung der Hochschulen und ihre regionale Verankerung ist. Ergänzt wird das Forum durch einen Blick auf die KinderUniversität, die als allgemeinerwissenschaftliche Frühförderung gesehen werden kann.

In der Dokumentation finden Sie Beiträge der Frühjahrstagung der AG-E(inrichtungen) aus dem Mai 2006. Das – nach wie vor aktuelle – Thema lautete: »Wissenschaftliche Weiterbildung, Angebotsformate – Zugangswege – Abschlüsse«.

Partner dieser AG-E-Tagung war das Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität.

Das nächste Heft – 1|2007 – wendet sich den Differenzen, den Annäherungen und den Konvergenzen von E-Learning und Präsenzstudium zu; den »Call for Papers« am Ende dieses Heftes empfehlen wir Ihrer Aufmerksamkeit, da wir uns von Ihnen weitere Beiträge zum Thema wünschen. Das nächste Heft dokumentiert zugleich die zentralen Themen der entsprechenden Tagung an der Uni Hamburg zu den »Konvergenzen«.

Viele von Ihnen werden inzwischen erfahren haben, dass Peter Faulstich Anfang November plötzlich sehr schwer erkrankt ist. Wir hoffen, dass er bei dem Erscheinen dieses Heftes viele Schritte der Genesung vorangekommen ist. Und wir wünschen ihm und seiner Familie alles Gute, zuallererst Gesundheit und natürlich auch so viel Glück, wie es braucht!

Mit herzlichen, jahreszeitlichen Grüßen

Ihr



Martin Beyersdorf

Demographischer Wandel und Bolognaprozess. Auswirkungen auf das Seniorenstudium?

Einleitung zur gleichnamigen Jahrestagung der BAG WiWA und Zukunftsperspektiven 2006.

FELICITAS SAGEBIEL

1 Einführende Bemerkungen

Das Seniorinnen- bzw. Seniorenstudium ist in Deutschland seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts als weiterbildendes Studium in Form eines besonderen Gasthörerstudiums entstanden, und es sollte u. a. Bildungsbenachteiligungen infolge des Zweiten Weltkriegs kompensieren helfen. Die demographischen Prognosen in fast allen europäischen Staaten belegen, dass die Zahl älterer Menschen stetig ansteigt und gleichzeitig die finanziellen Ressourcen der Gesellschaft sinken. Lebenslanges Lernen Älterer kann das gesellschaftliche Potenzial durch Emanzipation älterer Menschen erhöhen und diese durch wissenschaftliche Auseinandersetzung vitaler erhalten. Institutionalisierte Formen wie Senior/innenstudien können aktuelles Wissen an Ältere vermitteln, das diese in Verbindung mit ihren Erfahrungen verarbeiten und auch in intergenerationelle Lern- und Lebenssituationen wieder einbringen können. Wissenschaftsinstitutionen, die dieser Öffentlichkeit Zugang verschaffen, können dadurch gleichzeitig gewinnen. Aber reichen diese Legitimationen des Senior/innenstudiums heute im Rahmen der stromlinienförmig veränderten Studien- und Hochschulstruktur aus? Die Antwort auf die Frage, welche neuen Legitimationen die nachrückenden studieninteressierten Älteren geltend machen können und ob diese durchschlagend genug präsentiert werden, um gegnerische Kräfte entkräften zu können, ist offen.

2 Ziel und Struktur der Tagung

Die Jahrestagung 2006 der BAG WiWA in der DGWF hatte sich zum Thema genommen, durch Erfahrungsaustausch

und Diskussion über die veränderten Situationen der Studienangebote in den Hochschulen als Mitglieder der BAG WiWA sich Klarheit über den Status quo zu verschaffen und Perspektiven zu entwickeln wie und unter welchen Bedingungen es weiter gehen kann/soll. Die Profilbildung sollte geschärft werden durch offenen Austausch über die Modelle, die vor Ort praktiziert und weiter entwickelt wurden. Als Tagungsergebnis sollte die Positionierung des Senior/innenstudiums durch die BAG WiWA stehen.

Der Tagungsablauf war so strukturiert, dass ausgehend von der Frage des Sinns der Bildung im Alter als lebensbegleitende und lebensphasenspezifische Aufgabe (Böhme, U3L) die gesellschaftlichen Konsequenzen des demographischen Wandels für Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer (Reinert, BMBF) behandelt wurden. Forschungs- und Praxiserfahrungen wurden aus Frankfurt (Dabo-Cruz, U3L), Hamburg (Woll), Ulm (Stadelhofer) und Magdeburg (Freymark) vorgestellt. Mit Zukunftsstrategien beschäftigten sich Meynen und Steinhoff (Freiburg). Mit Fragen der Entwicklung einer speziellen Alterskultur im Rahmen der Seniorstudienangebote beschäftigte sich Meyer-Wolters (Köln). Beate Hörr stellte Aspekte des Bedarfs und der Entwicklung zukünftiger Angebote der beruflichen Weiterbildung vor.

Bildung wird traditionell immer noch mit Jugend verknüpft. Doch Senioren/innen studieren an deutschen Hochschulen in wachsender Zahl aus Lust an Bildung und Lernen und stellen damit diesen Stereotyp infrage. 55 Hochschulen bieten derzeit ein Senioren/innenstudium an, wobei die Modelle und Konzepte der Angebote variieren zwischen der Öffnung von einzelnen Lehrveranstaltungen,

von eigenen an die Hochschulen angegliederten Universitäten des Dritten Lebensalters in Form von Vereinen (z.B. in Frankfurt/Main) bis zu inhaltlich strukturierten Studienangeboten mit einem Zertifikatsabschluss. Lehre mit älteren Studierenden fördert didaktisch heraus, beinhaltet aber auch einen besonderen Gewinn, der auf der Basis von Beobachtungen und Erfahrungen beschrieben wird. Der Druck auf Senioren/innenstudien in Hochschulen lässt mehrere Zukunftsszenarien aufscheinen, die zum Schluss skizziert werden.

3 Begriff des Senioren/innenstudiums

Der Begriff Senioren/innenstudium ist vielfach kritisiert worden, und die einzelnen Hochschulen, die ihr Studienangebot für Ältere geöffnet haben, haben jeweils sehr unterschiedliche Bezeichnungen gefunden, die sie bevorzugen: »Studium im Alter« (Münster), »Studium ab 50« (Bielefeld), »Universität des Dritten Lebensalters (U3L)« (Frankfurt/Main), um nur einige zu nennen. Senioren/innenstudium wie auch die entsprechenden Angebote unter anderen Überschriften enthalten die beiden Elemente: Senior/in und Studium. Senior/in verweist auf Alter, Generation und damit auf die Zielgruppe der Studienangebote; Studium verweist auf Ausbildung, Bildung, Weiterbildung. Senioren/innenstudium meint aber meist kein Regelstudium für Ältere mit entsprechendem Regelabschluss wie Diplom, Magister, Staatsexamen, neuerdings Bachelor, Master, sondern eine Studienmöglichkeit unterhalb dieser Abschlussarten. Es ist keine Aus- sondern Weiterbildung. Die Regel ist immer noch, dass normale Lehrveranstaltungen für die Zielgruppe älterer Erwachsener geöffnet werden und kaum Extraangebote eingeworben werden. Die Universitäten Frankfurt, Mainz, Hamburg und Ulm sind hier immer noch Ausnahmen. Die weit verbreitete integrierte Struktur impliziert auch die Intergenerationalität des deutschen Senioren/innenstudiums zwischen älteren Studierenden und jüngeren Regelstudierenden mit ihren besonderen Möglichkeiten. Diese ist jedoch abhängig von der Öffnung der Lehrveranstaltungen.

4 Entwicklungsphasen des Senioren/innenstudiums in Deutschland

In der Geschichte der Altenbildung (Arnold, 2000) hat das Senioren/innenstudium nur einen geringen Anteil, zieht doch das außeruniversitäre Bildungsangebot sehr viel mehr ältere Interessierte an. So hat der Alters-Survey nach

Kohli/Künemund (2000: 104) ergeben, dass nur 0,5 % der 60 bis 85-Jährigen im Senioren/innenstudium studieren. Die letzte bundesweite Erhebung, veröffentlicht im »Studienführer für Senioren« von Saup (2001), führt 50 Einrichtungen des Senioren/innenstudiums in Hochschulen an und bezieht sich auf eine damals geschätzte Anzahl von insgesamt 12.000 älteren Studierenden (S. 14).

Ein Blick zurück soll das Verständnis für die jetzige Entwicklungssituation in den Hochschulen erhellen. Sieben Phasen können in der Entwicklung des Senioren/innenstudiums unterschieden werden: 1. Entstehung, 2. Absicherung und Verstetigung, 3. Ausdifferenzierung und Auseinandersetzung um das beste Modell, 4. Veränderung durch die Wiedervereinigung, 5. Institutionalisierung in der Vielfalt, 6. Bedrohung durch umwälzende Reformprozesse und 7. ökonomische Ausrichtung in deutschen Hochschulen.

4.1 Entstehung

Die Bildungsoffensive der 1970er-Jahre richtete sich zunächst an vernachlässigte jüngere Zielgruppen. Ältere Erwachsene gerieten erst Ende der 1970er-Jahre in den Blick. Als Start für die Öffnung der Hochschulen für Ältere kann der internationale Workshop 1979 in Oldenburg angesehen werden. Hier wurde auch das erste spezielle Studienangebot für Ältere realisiert. In den 1980er-Jahren war die universitäre Weiterbildung bei den Alten angekommen.

Den fünf internationalen Workshops – 1979 in Oldenburg, 1981 und 1984 in Dortmund, 1987 in Marburg und 1990 in Frankfurt – kommt für die Entstehung, in der Ausprägung und bei der Verfestigung eine entscheidende Rolle zu (Kaiser, 1997; Saup, 2001). Es fällt auf, dass zwei der Tagungsorte gleichzeitig die Universitätsstandorte waren, an denen staatlich geförderte Modellprojekte zum Senioren/innenstudium durchgeführt wurden, denen auch konzeptionelle Außenwirkung auf die Institutionalisierung von Seniorenstudien in anderen Universitäten zukam.

4.2 Personelle Absicherung

Mit der Gründung der »Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter« (BAG WiWA) der Koordinator/innen und Organisator/innen begann 1985 ein regelmäßiger jährlicher Austausch zwischen den Vertreter/innen der unterschiedlichen Ansätze vor Ort. Mitte der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre stand im Zentrum

häufig die personelle Absicherung des Senioren/innenstudiums, aber auch die individuelle Absicherung der Personen, die das Angebot organisierten. Arbeitsbeschaffungsprogramme wurden von Hochschulen dazu benutzt, um mit Hilfe der Legitimation als ‚öffentliches Interesse‘, der sich artikulierenden Nachfrage älterer Bürger/innen nachzukommen. Da diese Programme nur einmalige Verlängerungen der Arbeitsplätze von Personen erlaubten und da nicht alle Hochschulen diese auf eigenen Stellen weiterführten, war ein zahlenmäßiger Einbruch der Studienorte zu verzeichnen. Immerhin half das ABM-System Initiativen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere zu starten und auszuprobieren.

4.3 Ausdifferenzierung und Kampf um das beste Modell

Obleich die Senioren/innenstudien sich vor Ort jeweils relativ autonom entwickelten, wurden auf den jährlichen Treffen der BAG WiWA auch häufig Rivalitäten ausgegtragen. Es ging nicht nur um die Hochschulinnovation, sondern auch um Karrieren und Konkurrenz. An den konkurrierenden Modellen, z.B. Tätigkeits- versus Persönlichkeitsbildungsbezug konnte sich die inhaltliche Auseinandersetzung entzünden. Während z.B. das Dortmunder Modell mit dem Studienziel ehrenamtlicher sozialer Arbeit in der Altenhilfe nach Ablauf der Modellzeit (1980–1985) auf Dauer institutionalisiert wurde, wurde das Marburger Modell (1985–1988) nicht fortgesetzt. Dieses hatte die allgemeine Persönlichkeitsbildung im Alter zum Ziel gehabt, ohne Beziehung auf einen späteren ehrenamtlichen Einsatz. Schon damals zeigte sich, dass instrumentellen Begründungen wie die Vorbereitung auf ein soziales Ehrenamt eine höhere Legitimität zukommt als persönlicher Weiterentwicklung von Älteren, die eher verkürzt als bloßer individueller Gewinn betrachtet wird, wobei Gesundheits- und Aktivierungs- und Emanzipationsaspekte (Sagebiel 2000; 2004c; 2005) außer Acht gelassen werden.

4.4 Veränderung durch die Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung Deutschlands brachte für Ostdeutschland einen totalen Umbruch der Gesellschaft und der Hochschulstrukturen; für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutete sie neue Optionen. Das Studienangebot für ältere Bürger/innen im Osten wurde qualitativ aufgewertet (von den Vortragsreihen Seniorenkollegs) und an vielen Hochschulstandorten ein Senioren/innenstudium neu eingerichtet. Die Entwicklung knüpfte an die Vetera-

nenkollegs der DDR an, die vor allem medizinische Vortragsreihen innerhalb der Universitäten angeboten hatten (Lischka, 1997; Olbertz/Prager, 2000; Sosna, 2000: 195 f.). Die medizinischen wurden später zu gerontologischen Schwerpunkten. Durch einen einschneidenden Personalabbau bei Akademiker/innen, musste das Angebot dieser anspruchsvollen Zielgruppe der relativ jungen freigesetzten Vorruehändler/innen gerecht werden und Inhalte anbieten, die eine selbst bestimmte Auswahl ermöglichte (z.B. Sosna, 1998; Freymark, 1998), die zu DDR-Zeiten nicht oder weniger zugänglich waren wie westeuropäische Sprachen, Kunst und Literatur. Das Senioren/innenstudium bot auch die Möglichkeit, inhaltlich an der Reflexion der eigenen Geschichte zu arbeiten und dabei auch die persönliche Ebene einzubeziehen (Sagebiel/Sosna 1996).

4.5 Institutionalisierung in der Vielfalt

Seit Mitte der 90er-Jahre war das Senioren/innenstudium vielfältig in deutschen Hochschulen institutionalisiert. In einem Überblicksartikel von 2000 unterscheidet Silvia Dabo-Cruz drei Angebotstypen: Erstens »Veranstaltungen aus dem regulären Lehrangebot der Universität, in der Regel erweitert durch zielgruppenspezifische Veranstaltungen entweder zur Studieneinführung und -begleitung oder zu bestimmten thematischen Schwerpunkten.« Zweitens gab es »strukturierte allgemein bildende Studienprogramme mit Zertifikatsabschluss« und drittens »strukturierte, für nachberufliche Tätigkeiten qualifizierende Studiengänge mit Zertifikatsabschluss« (Dabo-Cruz, 2000: 189). Solche Angebotstypen wurden in großer Vielfalt an den einzelnen Hochschulorten institutionalisiert und standen nebeneinander.

4.6 Bedrohung durch umwälzende Reformprozesse in deutschen Hochschulen (Bologna)

Die Implementation der Bologna-Beschlüsse macht die Integration der Seniorstudierenden schwieriger (Hörr, 2004; Meynen, 2004). Die Modularisierung der Studiengänge bringt starrere inhaltliche Lehrangebote mit sich, die auf der einen Seite weniger inhaltlich attraktiv für Seniorstudierende sein können. Auf der anderen Seite kann die damit einhergehende auf kurze berufsqualifizierende Abschlüsse bei gleichzeitiger Überfüllung von Lehrveranstaltungen, die strukturierte Lehre und Entfaltung fruchtbarer Kommunikationen verhindern. Die älteren Studierenden können in dieser Studienstruktur leicht als überflüssig und störend erlebt werden. Die Bereicherung der Studien- und

Universitätskultur durch engagiertes Bildungsbemühen der älteren Studierenden und durch Einbringen ihrer spezifischen Lebens- und Berufserfahrungen droht der strömungsförmigen Umgestaltung der Regelstudiengänge zum Opfer zu fallen. Besonders für Studienmodelle von Senior/innenstudien, die strukturell von der Öffnung von Lehrveranstaltungen abhängig sind, verschlechtert sich die Situation.

4.7 Herausdrängung infolge »Effizienzsteigerung durch Ökonomisierung der Hochschulen«

Parallel zur Umstellung der Studiengänge und -abschlüsse setzt sich eine zunehmende Ökonomisierung der Regelstudiengänge durch. Die Senioren/innenstudien könnten deshalb in diese Mühle geraten. Wie der Rektor einer Hochschule formuliert: »Aber die Finanzlage erlaubt es immer weniger, sie auf Steuerkosten im Hochschulsystem sozusagen unauffällig mitzunehmen« (Ronge, 2002: 3).

5 Angebote im Senior/innenstudium Modelle, Konzeptionen und Didaktik

Die Vielfalt der inhaltlichen Konzeptionen und organisatorischstrukturellen Lösungen zur Verankerung der Senior/innenstudien in den derzeitigen Hochschulen¹, sich ins Gedächtnis zu rufen, ist eine Voraussetzung dafür, vor Ort »richtige« Lösungen für die zukünftige Entwicklung zu finden. Die besonderen Erfahrungen in der Didaktik der Weiterbildung Älterer zusammen mit und ohne die gleichzeitige Lehre für die Jüngeren sind wertvolle Potenziale, die es einzubringen gilt.

5.1 Modelle und Konzeptionen

Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere in deutschen Hochschulen unterscheiden sich konzeptionell, bezogen auf den zugänglichen Fächerkanon und die Studienstrukturen. Die Studienmodelle sind vielfach dar-

gestellt worden (u.a. in Graefner/Korflür/Veelken, 1994; Stadelhofer, 1996; Malwitz-Schütte, 1998; Becker/Veelken/Wallraven, 2000; Sagebiel, 2004).

Die Zielgruppen mit ihren differenziellen Motivationen (Clennell, 1996; Krisam, 2002) und der Grad der Integration in die Regellehre sind zentrale Dimensionen der Beschreibung der Studienmodelle.

Höhn (2000) nimmt für ihre Evaluation des Mannheimer Senior/innenstudiums die Kriterien Integration versus Segregation. Unter Integration wird die Verknüpfung mit dem Regelstudium in der Weise verstanden, dass Senior/innen an den regelmäßigen Lehrveranstaltungen teilnehmen. »Der Vorteil dieses Modells ist es, dass es Chancen des Kontakts zwischen Jung und Alt bietet ... und kostenneutral ist ... Es verlangt allerdings von beiden Seiten Anpassungsleistungen und kann auch einmal zu Konflikten führen« (Höhn, 2000: 455). Im Unterschied dazu beinhaltet Segregation die Organisation einer selbständigen Institution mit eigenen Lehrveranstaltungen getrennt vom Regelstudium einer Universität. Ein Beispiel stellt die Angebotspalette in Ulm dar (Stadelhofer 2006). Die Frankfurter U3L als eingetragener Verein in Kooperation mit der Frankfurter Universität vereinte bisher in ihrer Organisation beide Formen.²

Intergenerationelles Lernen (Gösken/Pfaff/Veelken, 2000: 278–281; Steinhoff/Lehmann-Rommel, 1998) setzt die Integration in die Regellehre voraus.

Die Beteiligung an Forschung ist nur bei einigen Modellen explizit vorgesehen, so z.B. beim Wuppertaler Konzept des Senioren/innenstudiums, das die Möglichkeit der Beteiligung an Forschungsprojekten Lehrender oder die Durchführung eigener Forschungen, z.B. im Rahmen der Abschlussarbeit vorsieht (Sagebiel, 1996 b, 1998 a, 2006 b). Auch das Konzept der U3L beinhaltet einen Forschungsbezug (Arnold/Dabo-Cruz, 2006). Und in Ulm ist das ‚forschende Lernen‘ seit vielen Jahren ein zentrales Angebotselement (Stadelhofer, 1998 a, 2006).

¹ Den einzigen groben Überblick gibt immer noch Saup (2001). Eine geplante quantitative Untersuchung derzeitiger Angebotsmodelle und -strukturen wird von der DGWF als Dachverband gefördert.

² Dieses Modell ist in Gefahr, weil der Präsident der Frankfurter Universität für das Wintersemester 2005/2006 die Schließung der Lehrveranstaltungen für die Seniorstudierenden beschlossen hat, was in den Medien großes Aufsehen erregte. Die derzeitige Situation sieht integrierte Lehre zusammen mit den Regelstudierenden nur mehr im Rahmen der vom Verein U3L finanzierten Lehraufträgen vor. Die Öffnung besteht in der anderen Richtung, weil Regelstudierende zu privat finanzierten Lehrveranstaltungen der U3L dazukommen können.

Kontrovers wurde einige Zeit der Stellenwert der Gerontologie diskutiert (Dabo-Cruz, 2000: 189), der besonders in Dortmund und Frankfurt zentral ist. Gemeint war damit, inwiefern die Beschäftigung mit Alter(n)sfragen als genuiner Bestandteil des Senioren/innenstudiums angesehen werden sollte. Abgesehen von prinzipiellen Einwänden gegen eine verpflichtende Reflexion über das Alter(n) hätte das für die meisten Senioren/innenstudien, deren Hochschulen nicht über Gerontologie als Studienfach verfügen, besondere Schwierigkeiten der Organisation solcher zusätzlicher Angebote bedeutet. In Wuppertal fragt nur eine kleine Minderheit von Studierenden nach gerontologischen Inhalten von sich aus (Sagebiel 2006 a).

Die Universitäten Wuppertal, Münster (Breloer//Kaiser, 1998), Dortmund, Hannover und die Technische Universität Berlin bieten ein vergleichbar strukturiertes Studienangebot mit Abschlusszertifikat. Sie unterscheiden sich allerdings bezüglich des Ausmaßes des Leistungsbezugs. Dortmund bietet ein Praktikum mit Praktikumsarbeit, hat aber keine verpflichtende Leistungsnachweise wie Wuppertal (vgl. Karow, 2004), Hannover und Berlin. Die Universitäten Bielefeld (Malwitz-Schütte 2004) und Mainz praktizieren demgegenüber wie die Mehrzahl der übrigen Studienangebote in West- und Ostdeutschland eine offeneren Struktur, d.h. das Studium wird nicht inhaltlich und zeitlich festgelegt. Ulm bietet, u. a. bedingt durch die auf Naturwissenschaften konzentrierte Ausrichtung der Hochschule überwiegend Kompaktveranstaltungen, sog. Frühjahrs- und Herbstakademien, als Weiterbildungsmöglichkeit für interessierte Ältere an.

Die Universität des 3. Lebensalters Frankfurt (U3L) nimmt eine konzeptionelle und organisatorische Sonderstellung ein, weil sie ein Studien- und Forschungsangebot als Verein an der Universität realisiert. Ihr Konzept der Trägerschaft durch einen Verein hat in an der Universität Kiel eine Parallele gefunden. Hier wird versucht, eine für die Hochschule kostenneutrale Lösung der Institutionalisierung des Senior/innenstudiums zu finden, die den Verein die personelle Koordination finanzieren lässt unter Inanspruchnahme der Infrastruktur und des Lehrangebots der Hochschule.

Das Zeitengagement trennt die intensiveren Studien von den mehr kursorischen: Nach Saup (2001) wenden 2/3 der Studierenden nur vier Stunden wöchentlich in der Uni-

versität auf, wozu noch zwei Stunden Vor- und Nachbereitung kommen, während nur 1/3 mehr Zeit pro Woche investiert. Das Studium in Wuppertal umfasst insgesamt 56 Semesterwochenstunden in fünf Semestern und kommt damit vom Umfang her einem Weiterbildungsmaster von mindestens 60 Semesterwochenstunden nahe.

Die Konzeptionen unterscheiden sich auch nach den Funktionen. Während die verbindliche Wahrnehmung eines sozialen Ehrenamtes explizit in Dortmund vorgesehen ist, sehen die meisten Angebote diese Verpflichtung nicht vor. Das BANA-Modell in der TU Berlin sieht zwar entsprechend seinem spezifischen Studienangebot in drei Tätigkeitsschwerpunkten bestimmte Einsatzfelder vor, diese Tätigkeiten sollten jedoch bezahlt werden. Auch wenn das immer weniger gelingt (Strate-Schneider, 1998), unterscheidet sich diese Konzeption doch deutlich von dem mehr oder weniger verpflichtenden Verzicht auf Bezahlung. In Verbindung mit der Tatsache, dass überwiegend Frauen diese Angebote wahrnehmen und die älteren Generationen von Frauen häufig lebenslang unbezahlte soziale Arbeit in der Familie geleistet haben, scheint die Koppelung von Bildung mit sozialem Ehrenamt als sozio-ökonomisch ungerecht (Sagebiel, 2004 a; 2004 b).³

5.2 Didaktik im Senioren/innenstudium

Eine spezifische Didaktik im Senioren/innenstudium, sei es für die Älteren selber oder für integrierte Veranstaltungen mit Regelstudierenden, ist wenig thematisiert worden, weil das Senioren/innenstudium vielfach nur unreflektiert nebenbei betrieben wird (Dabo-Cruz, 2000). Die folgenden Überlegungen beziehen sich v.a. auf eigene langjährige Beobachtungen und Erfahrungen in Lehrveranstaltungen sowie auf Gespräche mit Kolleg/innen, die selber Erfahrungen in altersgemischten Lehrveranstaltungen gemacht haben. Heterogenität und Verknüpfung von Wissenschaft mit Erfahrungen, das sind die Herausforderungen an die Lehrenden, die sie mit gruppenspezifischer geschulter Wahrnehmung und Gesprächstechniken meistern müssen. Im Zentrum didaktischer Überlegungen steht, inwieweit es gelungen ist und weiterhin gelingt, die als Vorteil betonte intergenerationelle Zusammensetzung in Lehrveranstaltungen für den Lehr-/Lernprozess zu nutzen.

³ In Wuppertal wurde ein Passus über das Ehrenamt in der Studienordnung auf Anregung des Vereins vfa (Verein zur Förderung des Studiums im Alter) und initiiert durch eine ‚Familienfrau‘ im Vorstand bereits Anfang der 90er-Jahre abgeschafft.

Erfahrungen mit Lehren und Lernen verknüpfen

Was ist das Besondere an der Bildung und beim Lernen im Alter? Ältere Studierende suchen häufig, wenn sie sich weiterbilden, eine Verknüpfung von gelebtem Leben und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Möglichkeiten zum Ausdruck von eigenem Erleben und Gefühlem können dabei Lernprozesse verdichten. Dem muss die Hochschuldidaktik Rechnung tragen, d.h. die Dozent/innen sollten die Lernprozesse in Gruppen danach ausrichten und einen Lehrstil praktizieren, der sich auf die notwendige Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Abstraktion und konkreten Erfahrungen einlassen kann, ohne in partikularem Alltagswissen stecken zu bleiben (Sagebiel/Arnold, 1998, Sagebiel, 2004 a: 35 f.). Gleichzeitig muss eine kommunikative Studienatmosphäre geschaffen werden, die eine Verbindung von Lernen/Arbeiten und Kommunikation erlaubt.

Umgang mit Heterogenität

Um den Zielgruppen mit den unterschiedlichen Lebenserfahrungen nach Alter und Geschlecht gerecht zu werden, müssen diese als Potenzial, nicht als Störung verarbeitet werden. Beobachtungen zeigen, dass Männer und Frauen häufig unterschiedlich auf die vorgefundenen Strukturen in den Seminaren reagieren. Männer scheinen sich häufiger selbst zu produzieren (Sagebiel, 2004 c) und zeigen damit einen 'Habitus des sich selbst und die eigene Leistung Produzierens' (Steinhoff/Lehmann-Rommel, 1998: 191).

Um die unterschiedlichen Erfahrungen von Lernen im Senioren/innenstudium mit einzubeziehen, muss eine kommunikative Interaktions- und Kommunikationssituation geschaffen werden, die offenes 'sich Einbringen' ermöglicht. In der Regellehre, in die das Senior/innenstudium als weiterbildendes einbezogen ist, wird eine solche Atmosphäre eher selten entstehen, dennoch sollte sie angestrebt werden, und Ältere, insbesondere Frauen, könnten dieses Vorhaben unterstützen.

Gesprächsmethoden – Gruppendynamik

Die dominante Lehrform der Vorlesung und die damit verbundene Didaktik der einseitigen Kommunikation, u.a. Ergebnis der männlich geprägten Institutionen Universität und Wissenschaft (Sagebiel, 2004 c), hatte insbesondere in Zuge der Demokratisierung der deutschen Hochschulen

in den 1970er-Jahren, und insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften, die Legitimation an die kommunikationsfreundlicheren Seminare abgegeben. Im Rahmen dieser Lehrform war eine Beziehungsorientiertheit, die Verknüpfung der Wissensaneignung mit eigenen Lebenserfahrungen und das intergenerationelle Lernen erlaubt, eher möglich, musste aber auch dort thematisch und didaktisch 'inszeniert' werden. Im Rahmen von Vorlesungen, die im Zuge der Hochschulreformen neue Notwendigkeit werden, ist dieses Ziel nur mit hoher didaktischer Fähigkeit im Umgang mit Großgruppen zu erreichen. Die Moderation erfordert eine Kombination von aktivem Zuhören, fokussierendem Zusammenfassen und daran knüpfend verallgemeinernder theoretisch-analytischer Strukturierung. Didaktische Vorbilder sind in der außeruniversitären Weiterbildung und in feministischen Lehre innerhalb der Hochschulen zu finden (Sagebiel, 2004 b: 36f.).

6 Zukunftsszenarien des Senioren/innenstudiums

Auf der Basis dessen, welches Angebotsspektrum und welche didaktische Vielfalt sich im Rahmen des Senior/innenstudiums entwickelt hat, besteht die aktuelle und zukünftige Aufgabe darin, herauszufinden, wie diese Potenziale in welchen Konzepten überlebensfähig sind. Ökonomisierung der Universitäten – in dieser Phase der Hochschulentwicklung befinden wir uns – heißt in erster Linie Regelung über den Markt, der bestimmt ist durch Angebot, Nachfrage und Preis. Weil das Lehrangebot wegen der Verkappung öffentlicher Finanzen bei gleichzeitig zahlenmäßig steigender Nachfrage z.B. durch Lehramtsstudierende in den Fächern, die Seniorstudierende nachfragen (können), enger wird, muss nach Lösungen gesucht werden. Die im folgenden skizzierten Zukunftsszenarien können eine Folie zur organisatorischen Absicherung und Weiterentwicklung der Angebote im Senioren/innenstudium darstellen, die der jeweiligen Hochschulsituation vor Ort angepasst werden muss.

Erhaltung des Status quo bei Preissteigerung

Hierbei bleibt die Studienstruktur als Status quo erhalten, aber die Preise für die Angebote steigen entsprechend der gestiegenen Gesamtnachfrage (Anzahl aller Studierenden) für die Seniorstudierenden. Diese Situation ist an vielen Hochschulstandorten im Zuge der Einführung der Studiengebühren für Regelstudierende gegeben.

Herausdrängen aus der Universität

Seniorstudierende, deren Weiterbildung als nicht mehr ökonomisch nützlich angesehen wird, werden aus der Hochschule herausgedrängt. Sie können dann noch in ihren privaten Vereinen lernen und forschen (siehe den aktuellen Fall der U3L in Frankfurt), meistens aber unter Verzicht auf intergenerationellen Austausch.

Zur Verfügung Stellung von Infrastruktur ohne Personal

Seniorstudierende können sich durch geöffnete Lehrveranstaltungen weiterbilden, die Organisation des Angebots muss aber ehrenamtlich erfolgen oder die Personalmittel müssen durch einen Trägerverein beziehungsweise Gebühren aufgebracht werden (siehe das Kieler Modell).

Senioren/innenstudien als Drittmittelquelle

In einem dritten Szenario werden in der Hochschule eigene Lehrangebote für Ältere marktförmig, d.h. bei hoher Bezahlung nach Qualität des Lehrangebots angeboten. Das entspricht dem bereits in der Mainzer Universität (Rheinland-Pfalz) verwirklichten Modell eines Senior/innenstudiums.

Diversifikation der Angebote

In einem vierten Szenario gelingt es, ökonomische Argumente aufgreifend durch Diversifikation der Produktpalette neue zusätzliche Legitimation zu erreichen. So könnten außer den allgemeinbildenden und tätigkeitsorientierten beschäftigungsorientierte Weiterbildungsangebote für Ältere entwickelt werden, die wie der Abschlussbericht der Experten-Kommission Lebenslanges Lernen (2004) zeigt, größere Legitimität hätten. Dieser neuen Entwicklungslinie im Zusammenhang mit der Erhöhung des Anteils der älteren Beschäftigten geht Beate Hörr in der Universität Mainz nach (Hörr, ab Seite 66 in diesem Heft). Es könnten aber auch, den wissenschaftlichen Weiterbildungsbegriff erweiternd, Bildungsreisen (wie z.B. in Ulm, Bremen schon verwirklicht) unter dem Senioren/innenstudium firmieren.

»Public sponsoring/public partnership«

Oder es könnten im Sinne von public sponsoring/public partnership Produkte in Kooperation mit außeruniversitären Institutionen entwickelt werden. So versucht z.B. Bernd Steinhoff in der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit der Industrie- und Handelskammer gemeinsam Angebote zu entwickeln. Ebenfalls wären Kooperationen mit Industrieunternehmen denkbar, um spezielle Angebote für ältere Arbeitnehmer zu entwickeln. Andere Kooperationspartner könnten außeruniversitären Bildungsträger wie Volkshochschulen sein (z.B. hat Wuppertal hier partielle Kooperationen aufgenommen).

Diversity-Management als neue Legitimationsquelle

Eine andere Perspektive wäre es, Heterogenität als modernes Unternehmenskonzept ‚Diversity‘ zu lancieren. Diversity impliziert, dass Verschiedenheit des Personals ein ökonomischer Vorteil ist, weil damit der Markt besser differenziell bedient werden kann. Integrierte Senior/innenstudien in Hochschulen ermöglichen die Förderung von Diversity auf unterschiedliche Weise. Diversity wird nicht nur als Jung/Alt gelebt, sondern die Gruppen teilen sich auf nach Geschlecht, Nationalität, Alter u. ä. Die Regelstudierenden, die berufsrelevant ausgebildet werden sollen, haben die Chance, sich stärker mit Heterogenität auseinanderzusetzen, sie erleben und lernen, wie Dozent/innen das erfolgreich meistern und erwerben damit berufsrelevante ‚soft skills‘ und erleben gleichzeitig die Bedürfnisse einer größer werdenden Konsument/innenschicht und deren Sichtweisen. Allen Studierenden, die in wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen arbeiten werden, könnte diese zusätzliche Möglichkeit im Studium nützen.

7 Schluss

Die Zukunftsszenarien, die auch in den Vorträgen und Diskussionen auf der Jahrestagung immer wieder präsent waren, eröffnen verschiedene Optionen, die abhängig sind einerseits von den Modellen und der Hochschulsituation vor Ort, den Interessen und Mitteln der Hochschulleitungen, den Personalressourcen zur Organisation von Senior/innenstudien und der Artikulationskraft der Älteren, die an Weiterbildung in der Universität interessiert sind. Nicht zuletzt hängt das Überleben der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen davon ab, ob es den

jetzt alt werdenden Generationen gelingt, ihre Bildungsbedürfnisse entsprechend ihrem gewachsenen quantitativen Anteil an der Gesellschaft im Zusammenhang mit dem demographischen Wandel durchzusetzen. Dazu bedarf es gleichzeitig einer Veränderung der symbolischen Politik in Richtung der Bekämpfung von ‚Ageism‘ (Donich-Fluck, 2000: 156) und anderen Diskriminierungen auf der Basis von negativen Definitionen dessen, was sozial als ‚anders‘ definiert wird.

Der BAG WiWA in der DGWF als nationaler Vernetzung der für die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener verantwortlichen Institutionen wie Hochschulen und mit ihnen kooperierenden Einrichtungen kommt eine besondere Rolle zu bei der Auflösung des öffentlich verbreiteten Juncim »Bildung und Jugend«. Sie ist ein bundesweites Forum für Diskussionen, Erfahrungsaustausch und konzeptionelle Weiterentwicklungen. Auf ihrem Flyer steht, wofür sie Verantwortung übernimmt (<http://www.dgwf.net/bagwiwa>).

Für Interessierte an einem Senioren/innenstudium bieten Mitglieder der BAG WiWA individuelle Beratung und Unterstützung hinsichtlich der persönlichen Weiterbildungsmöglichkeiten, Organisation von Arbeitsgruppen (z.B. selbstgesteuertes und forschendes Lernen, virtuelle Lerngruppen), thematische Kompaktangebote (z.B. Akademie-Wochen, Sommeruniversitäten), abschlussorientierte Angebote (nach Fächern bzw. Tätigkeitsfeldern). Strukturell arbeitet die BAG WiWA in Richtung Öffnung der Lehrveranstaltungen des grundständigen Studiums, um intergeneratives Lernen zu ermöglichen. Gleichzeitig werden Lehrangebote für ältere Erwachsene entwickelt, wobei bei Methodik und Didaktik des wissenschaftlichen Arbeitens, auch unter Nutzung neuer Medien konzeptionell entwickelt werden.

Jahrestagungen zu Fragestellungen in Verbindung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an Hochschulen fördern Austausch und Kooperation auf nationaler und internationaler Ebene. Europäische und internationale Netzwerke wie LiLL »Netzwerk Learning in Later Life« (<http://www.uni-ulm.de/LiLL>; Stadelhofer, 1996; 2004), EFOS »Europäische Föderation älterer Studierender an den Universitäten« (www.hovoseniorenacademie.nl/efos) und AJUTA »Internationale Vereinigung der Universitäten des dritten Lebensalters« (www.aiuta.asso.fr) verfolgen das Ziel, Weiterbildung älterer Personen auf universitärer Ebene zu fördern und zur Verbesserung der Lebensqualität und zur sozialen Aufwertung älterer Menschen beizutragen.

Die BAG WiWA will neue institutionelle Formen des Studierens im Alter fördern und initiiert Forschungen und Publikationen. Zum Abschluss der Jahrestagung wurde die notwendige Öffentlichkeitsarbeit noch einmal konkretisiert in einem Brainstorming zu politischen Empfehlungen, die ausformuliert anlässlich des diesjährigen Seniorentags in Köln der BAGSO e.V. als Trägerorganisation zur Verbreitung überreicht wurden. Daneben werden zahlreiche Presseanfragen von Printmedien, Funk und Fernsehen beantwortet. Die geplante Studie zur Aktualisierung der Daten soll eine aktuelle empirische Basis für die Verbreitung des wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums im Alter vermitteln.

Literatur

Arnold, B. (2000): »Geschichte der Altenbildung«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 15–37, VS Verlag, Opladen

Arnold, B./Dabo-Cruz, S. (2006) »Forschungsbeteiligung älterer Studierender – ein Thema der Zukunft?«, in: Stadelhofer, C. (Hrsg.): »Forschendes Lernen als innovativer Weg in der Seniorenbildung«, S. 101–116, AG SPAK Bücher, Bielefeld.

Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.) (2000): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, VS Verlag, Opladen

Breloer, G./Kaiser, M.(1998): »Gesellschaftliche Relevanz des Studiums im Alter am Beispiel des Zertifikatsstudiums ‚Förderung von Sozialkompetenz‘«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 117–124, Waxmann Verlag, Münster

Clennell, S. (1996): »Bedürfnisse älterer Menschen im Wandel«, in: Stadelhofer, C. (Hrsg.): »Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter«, S. 117–122, Kleine Verlag, Bielefeld

Dabo-Cruz, S. (2000): »Lernen in Institutionen und Initiativen der Universitäten«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 188–189, VS Verlag, Opladen

- Donicht-Fluck, B. (2000): »Alter und Altenbildung in den USA – Kulturelle Konzepte im Wandel«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 153–166, VS Verlag, Opladen
- Freyemark, O. (1998): »Das wissenschaftliche Bildungsangebot für ältere Erwachsene an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene«, S. 323–332, Waxmann Verlag, Münster
- Giesecke, W. (Hrsg.) (2001): »Handbuch zur Frauenbildung«, Leske & Budrich, Opladen
- Gösken, E./Pfaff, M./Veelken, L. (1998): »Lernen im Alter – Erfahrungen und Perspektiven«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 137–148, Waxmann Verlag, Münster
- Gösken, E./Pfaff, M./Veelken, L. (2000): »Intergenerationelles Lernen«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 278–280, VS Verlag, Opladen
- Graebner, G./Korfür, E.T./Veelken, L. (Hrsg.) (1994): »Bestandsaufnahmen und Perspektiven des Seniorenstudiums. Dokumentation der Tagung an der Philipps-Universität Marburg 21.–23. März 1993«, Bielefeld
- Höhn, E. (2000): »Das Seniorenstudium an der Universität Mannheim im Urteil der Dozenten«, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 33, S. 454–463
- Hörr, B. (2004): »Modularisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel ‚Studieren 50 plus‘«, in: Christmann, B./Leuterer, V. (Hrsg.): »Beiträge 41: Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft«. Dokumentation 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung an der TU Dresden 18./19. September 2003, S. 110–119, Hamburg
- Hörr, B. (2006): »Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere – eine Aufgabe der Hochschulen?«, in: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 66–72
- Kade, S. (2001): »Frauenaltersbildung«, in: Giesecke, W. (Hrsg.): »Handbuch zur Frauenbildung«, S. 533–547, Leske & Budrich, Opladen
- Kaiser, M. (1997): »Bildung durch ein Studium im Alter. Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende«, Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin
- Karow, G. (2004): »Leistungserwartung – die besondere Herausforderung des Wuppertaler Seniorenstudiums«, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): »Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal«, S. 80–83, Kleine Verlag, Bielefeld
- Kohli, M./Künemund, H. (2000): »Alter und gesellschaftliche Partizipation als Thema der Soziologie«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 94–105, VS Verlag, Opladen
- Krisam, I. (2002): »Zum Studieren ist es nie zu spät«, Waxmann Verlag, Münster
- Ladas, H./Levermann, U. (2001): »Intergenerationelles Lernen aus der Sicht jüngerer Studierender an der Westfälischen Wilhelms-Universität. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zu intergenerationellen Kontakten und Lernprozessen«, in: Breloer, G./Evers, R./Ladas, H./Levermann, U.: »Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und jüngerer Studierender. Ergebnisse empirischer Untersuchungen«, S. 103–133, Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin
- Lischka, I. (1997): »Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an Hochschulen der neuen Bundesländer – Entwicklungen und spezifische Probleme«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (2), S. 168–176
- Malwitz-Schütte, M. (2004): »Potenziale des Lernens älterer Erwachsener«, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): »Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal«, S. 61–72, Kleine Verlag, Bielefeld
- Malwitz-Schütte, M./Werth, M. (1998): »STUDIERN AB 50 in Zahlen – Daten, Fakten, Analysen«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter«, S. 247–264, Waxmann Verlag, Münster

- Meynen, D. (2004): »Lässt sich das Seniorenstudium modularisieren? Ansätze zu einer wissenschaftsdidaktischen Theorie des Studiums im Alter«, in: Christmann, B./Leuterer, V. (Hrsg.): »Beiträge 41: Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft«. Dokumentation 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung an der TU Dresden 18./19. September 2003, Hamburg, S. 120–133
- Olbertz, J./Prager, A. (2000): »Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 125–139, VS Verlag, Opladen
- Ronge, V. (2002): »15 Jahre Seniorenstudium: ad multos annos?«, in: Kohorte 50+. Wir über uns, S. 3.
- Sagebiel, F. (1996a): »Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer«, AUE Verlag, Bielefeld
- Sagebiel, F. (1996b): »Qualitative Methoden in der empirischen Sozialforschung – am Beispiel qualitativer Interviews«, in: Stadelhofer, C. (Hrsg.): »Spuren suchen – Spuren legen«. Dokumentation in Tagung in Bad Urach 1995, Bielefeld
- Sagebiel, F. (1998a): »Ältere Studierende forschen. Erkenntnisinteresse und Alter«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, S. 77–88, Waxmann Verlag, Münster
- Sagebiel, F. (1998b): »10 Jahre Seniorenstudium in der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 333–338, Waxmann Verlag, Münster
- Sagebiel, F. (2000): »Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 311–317, VS Verlag, Opladen
- Sagebiel, F. (Hrsg.) (2004): »Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal«, Kleine Verlag, Bielefeld
- Sagebiel, F. (2004a): »Emanzipation und Lebenssinn. Alter, Bildung und Geschlecht«, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): »Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal«, S. 19–46, Kleine Verlag, Bielefeld
- Sagebiel, F. (2004b): »Life long learning und Geschlecht: Evaluation des Seniorenstudiums in Wuppertal«, in: Christmann, B./Leuterer, V. (Hrsg.): »Beiträge 41: Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft«. Dokumentation 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung an der TU Dresden 18./19. September 2003, Hamburg, S. 134–152.
- Sagebiel, F. (2004c): »Life Long Learning und Geschlecht: Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal«. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, S. 92–109.
- Sagebiel, F. (2005): »Altersgrenzenlos. Lebenslanges Lernen im Seniorenstudium«, in: Frauenrat 1, S. 30–32.
- Sagebiel, F. (2006): »Ältere Studierende forschen – Interessen und Möglichkeiten im Wuppertaler Seniorenstudium«, in: Stadelhofer, C. (Hrsg.): »Forschendes Lernen als innovativer Weg in der Seniorenbildung«, S.117–130, AG SPAK Bücher, Bielefeld.
- Sagebiel, F./Sosna, M. (1996): »Frauenspezifische Erfahrungen im Erleben und im Umgang mit biographischen Brüchen infolge der Wiedervereinigung Deutschlands als thematischer und didaktisch-methodischer Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer«, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): »Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer«, S. 33–39, Kleine Verlag, Bielefeld
- Sagebiel, F./Arnold, B. (1998): »Frauen im Seniorenstudium«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 195–223, Waxmann Verlag, Münster
- Saup, W. (2001): »Studienführer für Senioren«, BMBF, Bonn
- Sosna, M. (1998): »Seniorenbildung an der Universität Leipzig«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene«, S. 313–322, Waxmann Verlag, Münster

Sosna, M.(2000): »Lernen in Institutionen und Initiativen. Neue Bundesländer«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 195–196, VS Verlag, Opladen

Stadelhofer, C. (Hrsg.) (2006) »Forschendes Lernen als innovativer Weg in der Seniorenbildung«, AG SPAK Bücher, Bielefeld.

Stadelhofer, C. (Hrsg.) (1996): »Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter«, Kleine Verlag, Bielefeld

Stadelhofer, C. (1998a): »Forschendes Lernen« von Seniorstudierenden an der Universität Ulm. Ziele, Umsetzung und Perspektiven eines Schwerpunktes«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 227–246, Waxmann Verlag, Münster

Stadelhofer, C.(2004): »Lernen und Forschen im Internet«, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): »Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal«, S. 47–60, Kleine Verlag, Bielefeld

Steinhoff, B./Lehmann-Rommel, R. (1998): »Heterogenität und Differenzierung im Seniorenstudium. Über den Umgang mit Unterschieden in forschungsmethodischer, didaktischer und angebotsbezogener Hinsicht«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere«, S. 177–194, Waxmann Verlag, Münster

Strate-Schneider, U. (1998): »Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche – BANA«, in: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): »Lernen im Alter – wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene«, S. 293–304, Waxmann Verlag, Münster

Veelken, L. (2000): »Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 87–93, VS Verlag, Opladen

Wallraven, K.P. (2000): »Lernen in Institutionen und Initiativen. Struktur und Organisation«, in: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): »Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft«, S. 186–187, VS Verlag, Opladen

Autorin

Felizitas Sagebiel, Wissenschaftliches Sekretariat für das Seniorenstudium, Bergische Universität Wuppertal
E-Mail: sagebiel@uni-wuppertal.de

Der Sinn von Bildung im Alter

ERICH BÖHME

Wenn man eine Tagung, die sich mit dem seit einigen Jahren in Übung gekommenen Seniorenstudium, also mit einer wie immer gearteten Bildung im Alter befasst, mit einigen grundlegenden Gedanken einleiten darf, kann man es sicher nicht besser tun als mit einem Wort des Meisters aller individuellen Bildung, Johann Wolfgang von Goethe. Es findet sich in seinem letzten Brief, gerichtet an seinen Freund Wilhelm von Humboldt unter dem 17. März 1832, also eben in der Woche seines Hinscheidens geschrieben und insofern mit dem Beiklang eines Vermächtnisses versehen: »Ich habe nichts angelegentlicher zu tun als dasjenige, was an mir ist und geblieben ist, womöglich zu steigern und meine Eigentümlichkeiten zu kohibieren.« Das klingt, als würde er damit dem Auftrag der lebensklugen Mutter Catharina Elisabeth, der Frau Aja, gerecht werden wollen, die unter dem 8.7.1803 als Stammbucheintragung für die Schauspielerin Friederike Unzelmann die Lebensmaxime festgehalten hat: »Lebe um zu lernen – lerne um zu leben.« Wie die Kenner sehen, ist damit schon die moderne Devise vom Lebenslangen Lernen auf den Begriff gebracht.

»Lebe um zu lernen«

Und damit könnten denn auch schon diese einleitenden Gedanken zu ihrem Ende gekommen sein; denn was könnte man denen, die auf die Zukunft blicken und nach den Chancen des hohen Alters fragen, Eindrucksvolleres zurechnen als dieses ebenso schlichte wie zutreffende Wort, mit welchem die Mutter Goethes einer jungen Frau den Sinn des Lebens umreißt: Lebe um zu lernen – und mit welchem sie zugleich jenes Mittel ins Gedächtnis ruft, durch welches der Mensch allein ein sinnvolles und gehaltvolles Leben führen kann: Lerne um zu leben. Wer sich nicht nur am Leben, sondern im Leben erhalten will, muss lernen, er muss bis zum Lebensende – in der Sprache des Sohnes – »seine Eigentümlichkeiten kohibieren«, also verbessern.

Freilich kann damit nun doch längst noch nicht alles gesagt sein, was heute für die um Bildung Bemühten gesagt sein muss; Goethe Mutter und Sohn haben uns zum Nach-

denken gerade genug hinterlassen. Natürlich bleibt die Frage: Was muss der Mensch lernen, um zu leben? Und wie kann er wissen, was er lernen soll?

Damit verbindet sogleich die andere Frage: Wie soll das Leben sein, dem der Mensch lernend vorgreift, wie hebt der Mensch es über die animalische Stufe des bloßen Vegetierens hinaus? Und damit ist denn auch die dritte fundamentale Frage aufgeworfen, die der Mensch einer hochkomplexen und komplizierten Gegenwart sich stellt, wenn er um seines persönlichen Lebens willen sich aufgefordert sieht zu lernen: Wie entsteht aus Lernen als der mechanischen Anhäufung von Wissensstoff Bildung? Man möchte doch ausmachen, was eine sinnvolle Bildung für das Alter im 20. Jahrhundert ist.

Was ist Bildung?

Nun ist Bildung, wie bekannt, ein ebenso oft missbrauchter wie missverständener Begriff, zumal das alte Verständnis von Bildung, wie es in der Rede vom »Gebildeten« früherer Tage mitschwingt, für sich genommen nicht tauglich ist für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis. Wir haben die Sicherheit verloren zu wissen, was zur Bildung gehört.

Doch ist hier nicht der Ort, in aller notwendigen Breite über die Inhalte allgemeiner und spezieller Bildung zu diskutieren, wenn es auch reizvoll wäre, über die beklemmende Bildungsferne des »Bologna-Prozesses« zu reflektieren, die bedrückende Sorge um die Verschulung der Universität zu artikulieren und sich über sinnvolle Bildung gründlich zu verbreiten. Schließlich ist, was unter dem Namen des Bologna-Prozesses als Studienreform daher kommt, zum Schaden der jungen Generation von einer über fragwürdiges Spezialistentum hinausgehenden Bildung völlig unberührt.

Es muss genügen, das dem hier Vorgetragenen zugrunde liegende Verständnis von Bildung deutlich wie folgt auszusprechen; und zwar wird Bildung verstanden als die

Entfaltung der geistigen Potenzen des Menschen durch Aneignung von Wissen, systematisches Lernen, Erkenntnisgewinn und Entwicklung eines kritischen, auch selbstkritischen Bewusstseins. Das geht, wie leicht zu sehen, über Frau Ajas Aufforderung zum Lernen hinaus und differenziert zugleich nach Funktionen, was in einem kurzen, einprägsamen Spruch auf den einen Begriff gebracht werden muss. Zugleich ist damit etwas von dem »Sinn von Bildung« überhaupt, der mit dem »Sinn von Lernen« nicht identisch sein kann, ausgesprochen: Der tiefste Sinn von Bildung liegt in der Steigerung der Persönlichkeit. Bildung ist immer individuelle Bildung, und im Falle des Gelingens ist sie persönliche Bildung. Das kann jede alltägliche Beobachtung lehren: Wenn die Überlegenheit eines Menschen erfahren wird, kommt das nicht von seinem Faktenwissen her, sondern eben von dem schwer fassbaren geistigen Gewicht, was man noch heute nicht anders als mit dem Namen Bildung belegen kann. Man kann es auch als eine gesteigerte und in ständiger Steigerung befindliche geistige Kapazität bezeichnen: eingebettet in ein umfangreiches Wissen finden sich das Verständnis für geistige Zusammenhänge und die Fähigkeit zu tiefdringender Einsicht in die Bedingungen des Lebens, begleitet von der Güte des Herzens, die keinem redlichen Menschen die Anerkennung versagt.

Der Mensch ist nichts ohne Bildung

Damit ist man auch schon wieder, gleichsam über die Mutter hinweg, bei Goethe angelangt, der bekanntlich von Polarität und Steigerung als den beiden Triebkräften der Natur gesprochen hat, aber etwa gegenüber Rieme, seinem langjährigen Hausgenossen, ausdrücklich erklärt, dass Steigerung auch im ästhetischen und moralischen Sinne gebraucht werden kann. Und eben das versichert er wenige Tage vor seinem Tode noch einmal Wilhelm von Humboldt, wenn er erklärt, dass er immer noch die Aufgabe der Steigerung seiner selbst vor sich sehe.

Und das ist – weshalb allein es aus der Perspektive der interdisziplinären Wissenschaft von Altern und Alter, der Gerontologie, von Interesse ist – weit mehr als die übliche Redensart: dass man nicht auslernt im Leben, das man immer noch mehr lernen kann. Es ist, noch einmal, die Aufgabe, die zu erfüllen dem Leben des Unermüdlichen Sinn verleiht: an sich und seinen geistigen Gaben bis an das Lebensende weiter zu arbeiten und diese »womöglich zu steigern«. Da ist nun endlich eine erste Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Bildung im Alter gegeben, die nämlich: seiner Bestimmung als Mensch gerecht zu

werden und sich der Vollendung seiner Möglichkeiten unablässig anzunähern; denn der Mensch ist nichts ohne Bildung, in welchen Grenzen diese sich auch immer bewege. Da klingt denn doch auch etwas vom Spruch der Frau Aja mit: Erst wer nicht mehr leben will und nicht am Leben teilnehmen kann, hört auf zu lernen. Wer nicht mehr lernt, stagniert, fällt bald zurück, wird abhängig und buchstäblich teilnahmslos.

Der Mensch ist ein Geisteswesen

Das alles klingt großartiger als es ist; denn das alte Wort vom lebenslangen Lernen ist nicht als Devise für das einsame Genie gedacht, sondern als eine Lebensmaxime, die prinzipiell jeden Menschen ansprechen soll. Der Mensch ist, ganz und gar unabhängig von seiner gesellschaftlichen Position, seiner Ausbildung und seinem intellektuellen Niveau, von Natur her Geisteswesen. Der Mensch, der nicht verfallen will, kann gar nicht anders, als sich um die eigene geistige Entwicklung zu bemühen – und das nicht nur als Schulkind, als in der Ausbildung Befindlicher, als Berufstätiger.

Er muss die Rede vom lebenslangen, wie man heute gern sagt, vom lebensbegleitenden Lernen ernst, er muss sie wörtlich nehmen. Mit dem Leben endet auch das Lernen, und das vor aller Nötigung, die sich der Mensch vielleicht um bestimmter Lernziele und mancher Bildungsinhalte willen auferlegt. Es endet das Lernen durch das Leben, besser wohl durch die wechselnden Konstellationen des individuellen Lebens, die den Menschen in permanentes Lernen einbinden, aus dem den Aufgeschlossenen und Lernbereiten erst der Tod entlässt. Erst dann endet auch das Lernen, dem der Mensch sich um der eigenen Persönlichkeit willen hingibt. Das wussten schon die seufzenden Großeltern: Man lernt nie aus ...

Sich durch Lernen behaupten

Die Pädagogik hat sehr lange gebraucht, um das ernst zu nehmen, sicher hat sie sich auch erst durch den demographischen Wandel, durch den ganz neue Alten-Generationen auf die Bühne treten, davon in seiner ganzen gesellschaftlichen Bedeutung überzeugen lassen können. Hinter der alltäglichen Redensart, dass sich alles ändere und nichts mehr so sei, wie es früher einmal war, steckt nichts anderes als der permanente Zwang, mit den sich wandelnden Verhältnissen durch Lernen des Neuen fertig zu werden und sich darin zu behaupten. Der Sinn von Bildung im

Alter, auch im hohen Alter leuchtet auf. Man mag sich auch daran erinnern, dass früher von der Schule des Lebens, mit Vorliebe von der harten Schule des Lebens die Rede war, in welcher alle Unebenheiten und alle Übertriebenheiten »abgeschliffen« würden.

Damit wird noch keine Bildung gewonnen, wohl aber sicher ihr der Weg gewiesen. Ob tatsächlich »das Leben bildet«, wie eine vor Jahren gängige Rede noch wollte, ist zweifelhaft. Darüber kann man bei dem Altmeister der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Eduard Spranger, in seiner gleichnamigen Abhandlung das Erforderliche lesen. Es ist aber kein Zweifel, dass von dem »Leben« in seinem Fortgang durch die Zeitgeschichte prägende Wirkung ausgeht, so wie es kein Zweifel ist, dass das individuelle Leben seine wechselnde – vielleicht seine sich steigernde? – Gestalt durch Begegnungen jeglicher Art und die dem Lebensalter entsprechenden Antworten darauf erhält.

Comenius: das Leben als Schule

Schon der ehrwürdige Comenius spricht in seiner erst 1935 im Waisenhaus zu Halle aufgefundenen »Pampaedia« von dem Leben als Schule, in welcher »der Geist eines jeden Menschen – auf allen Altersstufen angenehm beschäftigt – zu einem Garten der Freude werden kann«. Wir lassen beiseite, dass dieses Meisterwerk ein Teil der Comenianischen Pansophie ist, und bemerken nur, dass in dem Garten der Freude des Comenius Erziehung verstanden wird als »Führung des Menschen zur Heiligung der Welt in Erwartung des wiederkehrenden Christus«, wie Heinrich Geißler als einer der Herausgeber formuliert.

Die Pampaedia wird daher dem atheistischen Menschen von heute zu dessen Schaden manche Schwierigkeiten machen. Sie sollten sich aber nicht abschrecken lassen, sich mit ihr zu beschäftigen. Immerhin wird man schon hier feststellen können, dass das Interesse an Theologie und den Fragen der Religion mit zunehmendem Lebensalter wächst und unter den älteren und alternden Studierenden einen herausragenden Platz behauptet. Vielleicht kommt doch Comenius den forschenden und suchenden alten Menschen entgegen.

Wie dem auch sei – die pädagogische Konzeption des Comenius selbst mit der Entfaltung der wohl ersten Theorie Lebenslangen Lernens in der eigentümlichen, aber überzeugenden Verbindung von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung verdient in jedem Fall Aufmerksamkeit. Aus dieser Konzeption ist, ohne sich in Details zu ver-

lieren, mindestens festzuhalten, dass Comenius acht Schulen gemäß den von ihm identifizierten Lebensaltern über die ganze Spanne des Lebens hinweg kennt. Die Reihe beginnt mit der Schule des vorgeburtlichen Lebens (schola geniturae) und endet mit der Schule des Todes (schola mortis), welcher die Schule des Greisenalters (schola senii) vorangeht. Das Kapitel über die Schule des Todes ist leider nur sehr fragmentarisch erhalten; es handelt von der »Kunst, gut und selig zu sterben ... (denn) ein seliges Sterben ist etwas ganz anderes als ein recht durchlebtes Greisenalter«. Nichtsdestoweniger ist es gerade die Schule des Greisenalters, die unser besonderes Interesse aus der Perspektive des Seniorenstudiums verdient. Die Gedanken des Comenius – sie stammen aus der Mitte des 17. Jahrhunderts! – sind von erstaunlicher Aktualität.

Die Schule des Greisenalters

Diese Schule nämlich, in der die Greise in die Lehre gehen und zu lernen haben, hat entsprechend ihren Aufgaben drei Klassen, und zwar: »I. Die Klasse derjenigen, die auf der Schwelle des Greisenalters stehen und ihre bereits erfüllten und noch zu erfüllenden Aufgaben bedenken. II. Die Klasse derer, die das hohe Greisenalter erreicht haben und sich beeilen, das zu vollenden, was noch zu tun ist. III. Die Klasse derer, die das Greisenalter durchlebt haben und nur noch den Tod erwarten.«

Es lohnt, den vollen Wortlaut dieser Klassifikation sich zu vergegenwärtigen, enthält er doch in der Begrifflichkeit des Comenius nicht weniger als die pädagogische Umschreibung der drei Lebensphasen, in die wir heute das sogenannte dritte Lebensalters eingeteilt sehen. Die Gerontologie spricht, wie man weiß, in zwar unfreiwilliger, aber doch erstaunlicher Annäherung an Comenius angesichts der steigenden Lebenserwartung und der erheblichen Ausdehnung des nachberuflichen und nachfamiliären Lebensalters gegenwärtig von dem älteren, dem alternden und dem alten Menschen, welche in dieser Abfolge den dritten Lebensabschnitt oder das dritte Lebensalter ausfüllen, das dem ersten von Kindheit und Jugend und dem zweiten von beruflicher Arbeit und familiären Aufgaben sich als dasjenige anschließt, in welchem der Mensch frei von fest umrissenen Verpflichtungen das Leben nach eigenen Bedürfnissen und Zielsetzungen gestaltet.

Es ist dieses dritte Lebensalter, das nicht nur durch den zur Diskussion stehenden demographischen Wandel an Volumen und Bedeutung für den einzelnen eminent zugenommen hat, sondern auch eine Neustrukturierung der

Gesellschaft mit einer völlig neuen Rollenverteilung der Generationen erzwingt. Es ist zudem eben dieses dritte Lebensalter, an welches sich das Angebot eines Studiums im Alter wendet (womit nebenbei der in Übung kommenden Rede von »50 plus« aus gerontologischer Sicht eine entschiedene Absage erteilt wird). Wir bemerken im Vorübergehen, dass auch Comenius die drei großen Lebensabschnitte im Sinn hat, wenn er unter Berufung auf Seneca sagt: »Der Jüngling soll vorbereiten, der Mann gebrauchen, und der Greis soll alles zum erfüllten Ende bringen.« Schließlich hatte schon der alte Seneca in den Briefen an Lucilius gesagt, dass es keine Zeit des Lebens gäbe, in der man nicht lernen müsse, und auch Seneca hatte bemerkt, dass entsprechend den Lebensaltern die Formen des Lernens unterschiedlich seien. So auch hat, wie wir sogleich hinzufügen, ohne uns in Einzelheiten zu verlieren, das Studium im Alter seine eigenen Gesetze.

Lernen im Alter: Reflexion

Eben das ist auch die Einsicht, zu welcher der Betrachter der gegenwärtigen Generationen gelangen muss, wobei freilich Anforderungen und Ansprüche von Erziehung und Bildung angesichts einer sich globalisierenden technisierten Welt und deren Abhängigkeit von immer diffizileren Resultaten der Wissenschaft nahezu ins Unermessliche gestiegen sind. Die Lernzumutungen nehmen permanent zu. Daneben behauptet sich jedoch der Sinn der einander folgenden Lebensphasen über lange Zeiten hinweg. Anders ausgedrückt: Der Charakter der Lebensalter und Lebensphasen hat sich nicht grundsätzlich geändert. Kindheit und Jugend, Erwachsenenalter und höheres Lebensalter haben ihren je eigenen, im Grunde schwer veränderlichen Sinn im Gang des individuellen Lebens. Und so bleibt das dritte Lebensalter eben grundsätzlich das dritte; ebenso erhält sich der Sinn der Bildung im Alter, soweit er auf das Individuum gerichtet ist. An das Wesentliche, das darüber seit einigen Jahren idealtypisch herausgearbeitet und an verschiedenen Stellen publiziert worden ist, muss nun noch kurz erinnert werden.

Der ältere Mensch durchlebt eine Rationalisierungsphase: Er ordnet nach Familie und Beruf sein Leben neu, wendet sich neuen Aufgaben zu, erfüllt sich immer wieder zurückgestellte Wünsche, lebt einen neuen Rhythmus, folgt selbst gesteckten Zielen und entwickelt eine neue Rolle in der Gesellschaft, die oft mit freiwillig übernommenen Pflichten verbunden ist. – Das ist angesichts der vorwiegenden Spannkraft des älteren Menschen von heute wesentlich mehr als das Bedenken von erfüllten oder noch zu erfül-

lenden Aufgaben, wie es Comenius definiert, der freilich auch davor warnt, sich im Alter etwa nur dem Müßiggang und der Erschlaffung hinzugeben.

Der alternde Mensch ist in eine Reflexionsphase eingetreten: Der Aktionsradius beginnt sich einzuschränken, die Altersgenossen werden an Zahl geringer, die sich permanent wandelnde Welt wird fremder, die eigene Geschichte wird dadurch provoziert und die Frage nach den Resultaten des Lebens immer vernehmlicher gestellt, die Reflexion auf Geleistetes und Versagtes drängt sich vor. Der Mensch zieht Bilanz. – Für den frommen Comenius ist es die Phase, in der die Altersweisheit gepflegt wird und die Angelegenheiten dieser Welt nicht mehr so wichtig genommen werden.

Der alte Mensch findet sich in einer Kontemplationsphase wieder: Der Mensch ist nun gleichsam ganz auf sich zurückgeworfen, Kommunikation auf das Äußerste reduziert, die unvermeidliche Abhängigkeit von anderen reicht schließlich bis in die geringsten Verrichtungen, die letzten Stunden und das unbekannte Jenseits werden dem Bewusstsein nahe gerückt und immer häufiger durchdacht, das Ende wird kontemplativ durchlebt. – Comenius spricht von der Vorbereitung auf den Übergang des Todes – eine Vorbereitung freilich, der sich die Menschen heute gar zu gern verweigern.

Die drei Lernphasen im Alter

Diesen sehr kurz skizzierten drei Phasen des dritten Lebensalters entsprechen, das ist die entscheidende These, Bildungsbedürfnisse, deren Befriedigung der Bewältigung dieser Phasen dient. Damit kommen dann auch die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens, insbesondere der Sinn von Bildung im Alter und damit auch die personale wie gesellschaftliche Bedeutung eines Seniorenstudiums in den Blick. Auch hier wird man nur idealtypisch verfahren können und die Eigenheit einer jeden Typologie nicht vergessen, dass sie nämlich von den individuellen Besonderheiten und den Abweichungen vom Typ absehen muss.

Zunächst wird in der Phase des älteren Menschen die Bildung den Sinn haben, das neue Leben und die neue Rolle rational zu gestalten, sich gewisse Kompetenzen und gesellschaftlich verwertbares Wissen zu erwerben, um in den Angelegenheiten des gesellschaftlichen Geschehens mitreden zu können, um die historische Situation, in die sich der Mensch gestellt sieht, rational zu durchdringen und bislang Nebensächliches aufzuarbeiten. Fragen der

Zeitgeschichte, der Soziologie, des philosophischen Menschenverständnisses werden vordringlich.

Sodann wird in der Phase des alternden Menschen die Vertiefung der Bildung den Sinn haben, die eigene Geschichte, die man durchlebt und in Grenzen mitgestaltet hat, kritisch zu reflektieren, das historische Bewusstsein zu stärken und zu klären, die persönliche Lebensleistung distanziert zu betrachten und zu erhellen, aber auch der wachsenden Einsamkeit durch Bereicherung mit bleibenden, im Gedächtnis haftenden Begegnungen entgegenzuwirken. Fragen der Geistesgeschichte, der philosophischen Sinnfindung, auch der Theologie verlangen nach Antwort.

Schließlich wird in der Phase des alten Menschen das religiöse Element der Kontemplation immer deutlicher und tritt neben das metaphysische Bedürfnis, das sich nun artikuliert, da die »Schule des Todes«, um den Begriff des Comenius zu gebrauchen, ihre Pforten öffnet und die Widerstrebenden zum Eintritt einlädt.

Übrigens lehrt die Erfahrung an einer Universität des 3. Lebensalters – und wird durch die Statistik eindeutig belegt, dass es neben den philosophischen, historischen und religiösen Ansprüchen ein nicht phasentypisches ästhetisches Bildungsbedürfnis gibt. Es ist weder an ein Geschlecht noch an eine Generation noch an eine Phase des 3. Lebensalters gebunden. Die Veranstaltungen zur Kunstgeschichte haben neben denen zu Philosophie und allgemeiner Geschichte konstant den stärksten Zulauf.

Die Gründe sind schwer zu ermitteln, man ist auf Vermutungen angewiesen. Von diesen soll nur die eine ausgesprochen werden, dass wahrscheinlich das ästhetische Bedürfnis von elementarer Art und dem Menschen gleichsam eingeboren ist, aber im Allgemeinen sich erst im Alter durch die Zuwendung zur Kunst artikulieren kann und so das dem Menschen innewohnende Verlangen nach Schönheit seine Befriedigung findet. Denn ein genuin kunsthistorisches, von der Wissenschaft angeregtes Interesse wird sich bei den meisten Besuchern der kunsthistorischen Veranstaltungen nicht ausmachen lassen. Damit hängt vielleicht auch zusammen, dass in der bildenden Kunst, ähnlich wie in der Musik, eine Welt gesucht wird, die konträr zur Alltagswelt steht und dadurch einen entlastenden Charakter hat. An dieser Stelle soll es aber auch schon genug mit den Vermutungen sein. Es bleibt das Fazit, dass bei der Bildung im Alter Kunst und Ästhetik neben der Philosophie und der Geschichte eine herausragende Rolle spielen und jener eine besondere Note verleihen. Vielleicht lässt sich, nimmt man diese Resultate ernst, der Sinn von

Bildung im Alter als der Zugang zu einer geistigen Welt beschreiben, in welcher das Humanum unverkürzt zur Darstellung kommt, so dass der Mensch sich in seiner Eigentümlichkeit darin wieder finden kann.

Steigerung der Persönlichkeit

Vielleicht auch macht sich darin – nicht anders als in der Beschäftigung mit Philosophie und Geschichte – ein Ansporn eigener Art geltend, der nur vom Alter oder im Alter mit dem aufdringlichen Bewusstsein der Vergänglichkeit empfunden werden kann: So wie das Leben sich unwiederbringlich vollendet, so sieht sich der alte Mensch vor die Aufgabe gestellt, sich selbst so weit wie immer möglich zur Vollendung zu bringen, wenn anders er nicht buchstäblich verkümmern will. Dabei ist völlig gleichgültig, wie viel von der noch gewonnenen Bildung in Praxis übersetzt werden kann. Entscheidend ist die Steigerung der Persönlichkeit, die von der Person als der Mitte des Menschen ausstrahlt und Wirkung auf die Mitmenschen tut. So lässt sich nun auch ein Fazit ziehen mit der mehrfachen Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Bildung im Alter.

Mit dem Begriff von Goethe, der am Anfang stand, zu reden: Inmitten des Alterns und eines wohl verstandenen Alters steht der immer wiederholte Versuch, sich selbst zu steigern durch den Aufstieg in geistige Höhen, steht das Bemühen, die Steigerung der geistigen Potenzen zu unternehmen durch einen Umgang mit schönen und mit vernünftigen Dingen, steht die Anstrengung, immer weiter vorzudringen in die Sphären des Geistes, um zugleich dem Leben Fülle zu geben. Kurz: Bildung im Alter bringt den Menschen seiner persönlichen Vollendung näher.

Lebendige Teilnahme am Leben

Man sollte aber auch die pragmatische Seite der Bildungsbemühung im Alter nicht übersehen, erweist sich doch auch darin der gesuchte Sinn von Bildung. Es handelt sich schlicht und einfach darum, dass, wer sich nicht weiterbildet, unweigerlich auf der Strecke bleibt; denn er kommt, wie es im Volksmund treffend heißt, nicht mehr mit, und bald wird er die Welt nicht mehr verstehen. Der Alte hört auf, Gesprächspartner der Jungen zu sein; denn er wird in seiner Verständnislosigkeit für das Geschehen rings um ihn sich auch nicht mehr verständlich machen können. Wer nicht auf der Höhe der Zeit ist, verliert Autorität. Kurz: Bildung im Alter ermöglicht die lebendige Teilnahme am »Leben«.

Wird man in solcher Arbeit an sich selbst schon in reichem Maße Sinn von Bildung finden und der Unentbehrlichkeit der Bildung auch im Alter auf die Spur kommen können, so erschöpft sich eben dieser Sinn doch noch nicht darin. Mit der Bildungsanstrengung der vielen einzelnen im Alter, mit der beschriebenen Steigerung der geistigen Potenzen vollzieht sich eine Niveausteigerung der Gesellschaft überhaupt. Und wenn die Deutschen sich auch nicht als Volk der Dichter und Denker missverstehen sollen, so sollten sie doch sich in der Steigerung der Bildung der Allgemeinheit nicht übertreffen lassen wollen – auch wenn die gegenwärtig modischen internationalen Vergleiche auf dem schulischen Sektor nicht eben schmeichelhaft für die Deutschen sind. Kurz: Bildung im Alter gewährleistet, dass die Menschen einer Gesellschaft sich weitgehend auf gleichem Niveau begegnen und verständigen können.

Vielleicht liegt aber der Sinn von Bildung im Alter einfach darin, der Jugend den Sinn von Bildung zu demonstrieren und ihr – in zeitgemäßer Abwandlung – den Sinngehalt des Spruches der Mutter Goethes vor Augen zu führen: Lebe um zu lernen – lerne um zu leben.

Autor

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Böhme, Vorsitzender der
Universität des 3. Lebensalters, Universität Frankfurt a.M.
E-Mail: g.boehme@em.uni-frankfurt.de

Demographischer Wandel: Auswirkungen auf das Studium älterer Erwachsener

ROLF REINERT

1 Vorbemerkung

Wenn man in die Jahre kommt, geht der Blick öfter in die Vergangenheit zurück. Auswirkungen des demographischen Wandels – das Thema hatte ich schon mal vor mehr als 20 Jahren auf dem Tisch. Die Bundesregierung hatte eine Interministerielle Arbeitsgruppe »Bevölkerungsfragen« eingesetzt, die die »Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die verschiedenen Bereiche von Staat und Gesellschaft« erkennen und beschreiben sollte. Ihr Bericht wurde im Januar 1984¹ veröffentlicht.

Neben einigen Fehleinschätzungen – nennen will ich hier vor allem die Besorgnis, dass die Bundeswehr bis zum Jahr 2000 von einem Personalmangel »geprägt« sein werde² – enthielt der Bericht eine Reihe zukunftsweisender Aussagen. So wurde u.a. festgestellt, dass bei gegenüber dem Jahr 1977 unveränderter Geburtenhäufigkeit »die Relation von Rentenbeziehern zu Beitragszahlern bei Beibehaltung des geltenden Rechts zu einer Beitragssatzerhöhung von derzeit 18,5 % auf 35 % im Jahr 2035 führen« würde. »Bei unverändertem Beitragssatz von 18,5 % müsste andernfalls das Bruttorentenniveau um etwa die Hälfte gesenkt werden«.³

Auch die Probleme der Integration von Ausländern, insbesondere von Ausländerkindern wurden deutlich angesprochen. »Ausländische Eltern nutzen häufig nicht hinreichend die Möglichkeiten des Kindergartens, des Besuchs weiterführender Schulen und einer qualifizierten Berufsausbildung«.⁴

Die damalige Reaktion der Politik zur Lösung der erkannten Probleme wird noch allen Anwesenden in Erinnerung sein ...

Bezüglich des Bildungsbereichs kam man damals zu dem Schluss, dass sich die Auswirkungen der demographischen Entwicklung in kaum einem anderen öffentlichen Aufgabenbereich so deutlich niederschlagen würden wie auf diesem Gebiet. Schließlich kannte man ja schon die Anzahl der potenziellen Auszubildenden und der Studierenden.

Speziell zur Weiterbildung wird Folgendes festgestellt: »Insgesamt wird davon auszugehen sein, dass sich die Teilnehmerzahl in den vorausliegenden Jahren erheblich erhöhen wird. Diese Auffassung wird gestützt durch die Annahme eines auch weiterhin generell zunehmenden Interesses an der allgemeinen Weiterbildung insbesondere auch bei älteren Menschen ... und durch die Notwendigkeit, in stärkerem Maße die einmal erworbenen beruflichen Qualifizierungen durch Weiterbildungsmaßnahmen zu erweitern oder zu vertiefen.

Der ständige Wandel der Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen, nicht zuletzt bedingt durch die rasche technologische Entwicklung, wird an jeden einzelnen im Laufe seines langen Berufslebens immer neue Anforderungen stellen, um sich den veränderten Bedingungen im Beschäftigungssystem anzupassen. Dies wird um so mehr erforderlich, als mit den zahlenmäßig schwächer werdenden Jahrgängen nicht mehr so viele Personen neu in das Beschäftigungssystem eintreten ...«.⁵ Fehlt nur noch

¹ Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bericht über die Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Teil: Auswirkungen auf die verschiedenen Bereiche von Staat und Gesellschaft, Bundestagsdrucksache 10/863 vom 5.1.1984

² a.a.O., S. 23

³ a.a.O., S. 13

⁴ a.a.O., S. 15, ausführlicher S. 88

⁵ a.a.O., S. 82

der Begriff Globalisierung, dann könnte der Text auch aus einer aktuellen Beschreibung der Problemlage stammen.

Das Studium älterer Erwachsener wurde im Bericht nicht vertieft. Es war damals noch ein exotisches Thema. Der erste Studiengang für Ältere wurde zwar schon im Jahr 1980 an der Universität Dortmund eingerichtet und lief zum Zeitpunkt der Abgabe des Berichts noch als Modellversuch. Er war aber noch eine Orchidee der besonderen Art im deutschen Hochschulwesen, noch nicht in seiner Bedeutung als zukunftsweisendes Projekt erkannt, aber doch Gegenstand von etlichen Zeitungsberichten, in denen das Bildungsinteresse der Älteren mit einem gewissen Staunen zur Kenntnis genommen und – keineswegs nur positiv – kommentiert wurde.

Ich bin jetzt etwas ausführlicher auf die damalige Beschäftigung mit dem Thema eingegangen, um in Erinnerung zu bringen, dass der demographische Wandel viele Facetten hat – vor allem aber auch, dass es von der Erkenntnis zum Handeln selbst in so bedeutenden, ja fast existentiellen Politikbereichen ein weiter Weg sein kann.

2 Facetten des demographischen Wandels

Wie gesagt, der demographische Wandel hat viele Facetten und wirft viele Fragen auf. Ich will hier auf sechs Punkte besonders hinweisen:

1. Die »Alterung« der Gesellschaft: die längere Lebensdauer und die geringere Zahl der nachwachsenden jungen Leute führen zu einer Erhöhung des Durchschnittsalters der Bevölkerung. Der Anteil der Personen im Alter von 60 Jahren und darüber wird bis 2050 von einem Viertel (2003) der Bevölkerung auf mehr als ein Drittel steigen (37 %)⁶. Dabei wächst der Anteil der 60- bis 79-Jährigen nur um knapp 10 %, während sich die Anzahl der Hochbetagten ab 80 Jahren fast verdreifacht (steigt von 3,4 auf 9,1 Mio.). Frage: Wie sieht es mit der »geistigen« Alterung der Gesellschaft aus, ist sie eine unvermeidliche Folge dieser Entwicklung?

2. Die zunehmende Leistungsfähigkeit Älterer ist wohl unbestritten. Wie und von wem kann und soll sie genutzt werden, gerade auch um der eben erwähnten Gefahr der »geistigen Vergreisung« der Gesellschaft entgegenzuwirken?
3. Die zunehmende kulturelle und ethnische Inhomogenität der Bevölkerung durch Migration von außen,
4. Vor allem aber durch Versäumnisse bei der Integration von Personen mit Migrationshintergrund. Wie gelingt es, von der vorherrschenden Defizitbetrachtung, ja sogar einem Bedrohungsszenario zu einer positiven Potenzialentwicklung zu gelangen?
5. Die Migration innerhalb von Deutschland zwischen verschiedenen Bundesländern und Regionen. Sollen einige ostdeutsche Länder, wie kürzlich in einer bösen Satire zu lesen war, tatsächlich mit Rentnern aufgefüllt und dann an Polen abgetreten werden, weil sie mit ihrer knappen Rente nur beim polnischen Preisniveau auskommen?
6. Auch Personen mit Migrationshintergrund kommen in die Jahre. Wird ihr Ausscheiden aus dem Erwerbsleben – wenn sie denn nicht schon arbeitslos waren – zu einer weiteren gesellschaftlichen und damit kulturellen Abkapselung führen?

3 In welchen Bereichen kann sich nun die demographische Entwicklung auf das Studium Älterer auswirken?

3.1. Zunahme von Zahl und Alter der »Älteren«

Mit der größer werdenden Zahl der Älteren steigt grundsätzlich die Zahl der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer am so genannten Seniorenstudium. (Ich weiß, dass es gegen diesen Begriff nachvollziehbare Vorbehalte gibt, als Kürzel will ich ihn aber trotzdem verwenden.)

⁶ Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, BiB-Mitteilungen 04/2005, S. 18 ff.

⁷ Winfried Saup, Studienführer für Senioren, 2001, S. 15

Aber der Anteil der im Seniorenstudium besonders aktiven Gruppe der 60- bis 64-Jährigen wird in dem Maße abnehmen⁷, wie das tatsächliche an das gesetzliche Renten- und Pensionsalter angenähert wird und die Angehörigen dieser Altersgruppe deshalb noch im Beruf stehen.

3.2 Inhomogenität der Gruppe der Älteren

Die Gruppe der Älteren stellt keine homogene Gruppe dar. Es werden z.B. die »jungen« Alten von den Hochbetagten, das dritte Lebensalter vom vierten unterschieden. Zwischen den Gruppen gibt es fließende Übergänge – die Zahl der Jahre sagt oft wenig aus, die individuellen Unterschiede sind zum Teil enorm: »In der so genannten Berliner Altersstudie lag beispielsweise die Intelligenz einer Überhundertjährigen im oberen Bereich der 70-Jährigen«, berichtete Baltes in einem Zeit-Artikel vom Mai letzten Jahres mit dem netten Titel »Oma muss ran«.⁸

Die Weiterbildungsinteressen, -bedürfnisse und -möglichkeiten von Hochbetagten und jungen Alten – ich unterscheide diese Gruppen jetzt nicht nach Jahren, sondern nach geistiger Fitness – differenzieren sich mit zunehmendem Altersunterschied nach Anspruch, Inhalt und Intensität.

3.3 Der Blick auf die Jüngeren

Es wäre natürlich falsch, bei einer Abwägung der demographischen Auswirkungen auf die Weiterbildung nur den Blick auf die zahlenmäßige Entwicklung der Älteren zu richten. Konsequenzen für das Studium Älterer ergeben sich natürlich auch aus der insgesamt geringer werdenden Zahl der Jüngeren.

Ich will hier zwei Gruppen unterscheiden: Die »Jüngeren« im Erwerbsleben und die »Jungen« in der Ausbildung.

3.3.1. Die Jüngeren im Erwerbsleben

In diesem Zusammenhang möchte ich etwas näher auf die Berufstätigkeit Älterer eingehen:

Das durchschnittliche Renteneintrittsalter steigt zwar, liegt aber immer noch deutlich unter 65 Jahren. Ältere sind in besonderem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen. Die Arbeitsmarkt-Statistik sähe noch viel schlimmer aus, wenn es nicht so viele Frühverrentungen gegeben hätte.

Ob es in den nächsten Jahren aus demographischen Gründen überhaupt zu dem befürchteten Arbeitskräftemangel kommt, der die Aktivierung der Älteren notwendig macht, ist m.E. offen. Wie kürzlich zu lesen war, ist in den letzten zehn Jahren die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplätze um 6,5 % zurückgegangen⁹. Spannende Frage: Was sinkt schneller – die Zahl der Arbeitsplätze oder die Zahl der Personen im Erwerbsalter? Zumindest für die Politik scheint die Antwort klar zu sein, sonst wäre es nicht redlich, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit zu fordern. Es spricht auch viel dafür, dass die Zahl der Erwerbsspersonen künftig nicht mehr ausreichen wird.

Aber dann muss man sich rechtzeitig mit der Frage beschäftigen, wie die Arbeit Älterer künftig zu gestalten ist, gehen doch heute viele Unternehmen davon aus, dass Arbeitnehmer schon jenseits der 50 nicht mehr leistungsfähig genug sind, und versuchen sich dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu entledigen.

Es liegt auf der Hand, dass wesentliche Unterschiede in der Möglichkeit eines späteren Renteneintrittsalters zwischen verschiedenen Berufen bestehen. Die Gefahr, dass ein 66-jähriger Dachdecker vom Dach fällt, ist wesentlich größer als das Risiko, dass ich mit 66 entkräftet von meinem Bürostuhl sinke.

Es sind deshalb »altersangepasste Karrieren« im Sinne einer dem jeweiligen Leistungsvermögen entsprechenden zeitlichen Abfolge von beruflichen Tätigkeiten zu entwickeln. Dabei ist der Begriff »Karriere« nicht so zu verstehen, dass es auf der Hierarchieleiter immer weiter aufwärts gehen muss.

Die größte Leistungsfähigkeit wird ja nicht regelmäßig erst in einem Alter jenseits der 60 erreicht. Man scheidet aber z.B. im öffentlichen Dienst (aber nicht nur dort) prinzipiell immer aus der höchsten Position aus, die man in seinem Bürokratenleben erreicht hat. Es gibt bei steigendem Alter und nachlassender Leistungsfähigkeit keine

⁸ »Die Zeit« Nr. 21 vom 19.5.2005

⁹ Ines Tetzlaff, Demografischer Wandel – eine Ausrede!, in Personal, Heft 03/2006, S. 43

planmäßige Entwicklung von größerer Verantwortung zu weniger Verantwortung, von einer höheren Funktion zu einem niedrigeren Posten. Bisher geht das nur aufgrund disziplinarrechtlicher Maßnahmen. Nicht einmal die freiwillige »Degradierung« ist vorgesehen.

Das Abgeben von Verantwortung und »Macht« müsste eingeübt, die gesellschaftliche Akzeptanz im beruflichen und familiären Umfeld erst einmal entwickelt werden.

Welches Potenzial haben körperlich hart arbeitende Handwerker, die schon lange vor dem Renteneintrittsalter durch Verschleiß von Gelenken und Bandscheiben nicht mehr in ihrem Beruf verbleiben können? Hat der Arbeitsminister da bestimmte Vorstellungen, wenn er keine Ausnahmen für Dachdecker jenseits der 65 zulassen will, um auf das jüngst in der Öffentlichkeit diskutierte Beispiel einzugehen? Ich weiß nicht, ob hierzu schon konkrete Vorstellungen entwickelt worden sind. Da auch nicht unterstellt werden kann, dass alle alten Dachdecker rentensparend vom Dach fallen sollen, erhebt sich in der Öffentlichkeit erst einmal der Verdacht, dass es in erster Linie um Rentenkürzung geht.

Diesem Verdacht gilt es entgegenzuwirken. Wenn man wirklich will, dass auch der gelernte Dachdecker noch bis 67 arbeitet, dann muss man beizeiten Umschulungsmaßnahmen anbieten, mit denen die Angehörigen solcher Berufe auf neue Tätigkeiten vorbereitet werden. Das gilt aber nicht nur für körperlich anstrengende und verschleißende Aufgaben, sondern ebenfalls für Lehrer, für Krankenschwestern und für die anderen Berufe, deren Angehörige in verstärktem Maße der Gefahr des Burn out ausgesetzt sind.

Dies alles erfordert Weiterqualifizierung der Betroffenen. Bei einem entsprechenden beruflichen Anforderungsniveau sind auch die Hochschulen als Weiterbildungsinstitutionen gefordert. Das weiterbildende Studium älterer Erwachsener wird dann in sehr viel stärkerem Maße erwerbsbezogen sein. Der Untertitel des bereits erwähnten Baltes-Artikels in der »Zeit« wird mit den Worten eingeleitet: »Mit 50 an die Uni, mit 70 einen neuen Job«.

Auf die berufliche Weiterbildung für Ältere wird morgen Vormittag noch ausführlich eingegangen.

Nur der Vollständigkeit halber eine Nachbemerkung: Wer soll das bezahlen? Es gibt bisher kein Finanzierungsinstrument für diese Art der anspruchsvollen Weiterbildung – es sei denn, der Arbeitgeber trägt die Aufwendungen der Umqualifizierung für das eigene Personal.

3.3.2 Die Studierenden im grundständigen Studium

Zunächst nimmt, wie gesagt, die im Seniorenstudium besonders aktive Altergruppe zahlenmäßig zu. Gleichzeitig ist ein deutlicher Anstieg der Studierendenzahl bis 2011/2012 oder noch darüber hinaus zu erwarten.

Mögliche Konsequenzen:

- Das Studium Älterer an den Hochschulen wird erschwert, weil das berufsvorbereitende Studium der »jungen« Studierenden Vorrang hat.
- Die Älteren werden aus den Hochschulen verdrängt – generell oder aber aus bestimmten Studiengängen. Als Folge könnten zunehmend eigene Weiterbildungseinrichtungen für Ältere entstehen – mit der weiteren Konsequenz einer altersbezogenen Segregation.

Zum Thema passt ein Urteil des Verfassungsgerichtshofes Rheinland-Pfalz vom 13.12.2004, in dem die Einführung der Gebührenpflicht für Studierende ab 60 Jahren für verfassungsgemäß erklärt wurde. Dies wurde u.a. mit dem höheren gesellschaftlichen Nutzen des Studiums Jüngerer einerseits, dem größeren Eigeninteresse der Älteren andererseits begründet.¹⁰

4 Fazit: Die Funktion der Weiterbildung älterer Erwachsener wird sich ändern, vor allem aber erweitern.

Beim heutigen Studium älterer Erwachsener möchte ich drei (nicht klar zu trennende) Motivbündel bzw. Funktionen unterscheiden:

1. Die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, geistiges Training, das Nachholen eines in der Jugend

¹⁰ Deutsches Verwaltungsblatt vom 15.4.2005, S. 502 f

nicht möglichen Studiums – das »Interesse des Einzelnen« nach dem gerade erwähnten Urteil, quasi der egoistische Aspekt.

2. Die Vorbereitung auf nachberufliche ehrenamtliche oder familienbezogenen Tätigkeiten (vom Seniorenbeirat bis zur Hausaufgabenbetreuung der Enkel) – die altruistische Funktion.
3. Der Wunsch nach Kontakten mit Gleichaltrigen und mit Angehörigen der jungen Generation – die soziale Seite.

Nach meiner Erwartung wird die demographische Entwicklung künftig zu einer funktionalen Aufteilung der Weiterbildung für Ältere führen. Idealtypisch könnte man folgende vier Gruppen bilden:

1. Es werden mehr Angebote der beruflichen Weiterbildung für Ältere eingerichtet, auch um die qualifizierte Weiterarbeit bis zum Alter von 67 zu ermöglichen.
2. Es werden wesentlich mehr Angebote für Hochbetagte erforderlich.
3. Es werden – hoffentlich – neue Gruppen kommen. Hier denke ich insbesondere an Personen mit Migrationshintergrund. Zwei Motive halte ich für wahrscheinlich: zum einen besseres Kennenlernen der deutschen Kultur (im weitesten Sinne); zum anderen Auseinandersetzung mit dem Kulturkreis der jeweiligen Herkunftsländer. Gerade das Letztere könnte sehr befruchtend für die Hochschulen sein.
4. Schließlich nicht zu vergessen – wie bisher – Angebote für die »jungen Alten«, das jetzige Seniorenstudium in der beschriebenen Differenzierung.

Noch ziemlich offen ist für mich, welcher Anteil von dieser Weiterbildung unmittelbar von den Hochschulen geleistet wird. Heute liegt ihr Anteil an der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich unter 50 %.¹¹ Werden die Hochschulen angesichts des absehbaren An-

steigens der Zahl der »jungen« Studierenden ihre berufsbezogene Weiterbildung ausbauen können und wollen? Vielleicht könnte angesichts ihrer finanziellen Probleme die Aussicht auf ergänzende Einnahmen ein Motiv sein. Allerdings gibt es erhebliche Zweifel, ob die Vollkosten deckenden Einnahmen zu erzielen wären.

Immerhin könnten ältere Erwachsene zum Erhalt von Studiengängen an Hochschulen beitragen, indem sie mit ihren Gebühren und Beiträgen so genannte Orchideenfächer mitfinanzieren, die von jungen Studierenden zu wenig frequentiert werden, die aber zum Bildungskanon der Universitäten gehören.

Nun wird die Weiterbildung vielerorts aus den Hochschulen ausgelagert; das gilt inzwischen selbst für weiterbildende Masterstudiengänge. Schon mit der »outgesourceten« Weiterbildung, um im Jargon zu bleiben, sehen viele Hochschulen ihre nach dem Gesetz bestehenden Weiterbildungsverpflichtungen als erfüllt an. Für den »Bildungsauftrag« bleibt wenig Raum, wenn man um jeden Euro kämpfen muss. Sicherlich keine gute Voraussetzung für den Ausbau des Seniorenstudiums an den Hochschulen.

Vielleicht ist es symptomatisch, dass schon heute viele Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote auf ihren Internetseiten eher »verstecken«, als dass sie dort dafür werben.

Ich will jetzt keine Schwarzmalerei betreiben. Aber es würde mich nicht überraschen, wenn das Seniorenstudium, also die nicht berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener, an vielen Hochschulen keine große Zukunft hat.

Man sollte sie aber natürlich weiter einfordern, wie das Anfang der 80er-Jahre doch recht erfolgreich geschehen ist.

Außerdem dürfte die Weiterbildung älterer Erwachsener zunehmend Gegenstand unternehmerischen Handelns werden. Es kann ja auch Vorteile haben, wenn sie nicht als Bittsteller, sondern als Kunden auftreten können. Wissenschaftliche Weiterbildung kann sicherlich wesentlich komfortabler und »ganzheitlicher« durchgeführt werden als im Normalstudium – geduldet und auf harten, engen

¹¹ Hochschul-Informations-System GmbH, Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen, 2004

Hörsaalbänken. Geschichte, Kunstgeschichte, Architektur in Blockseminaren, vor- und nachbereitet mit interaktiven Medieneinheiten, abgeschlossen mit gemeinsamen Bildungsreisen zu den Originalplätzen, Abschlussseminare in situ – das ist sehr viel ansprechender. Aber natürlich auch sehr viel teurer.

5 Vorbereitung auf die kommenden Jahre

5.1. Forschung

Zur großen Überraschung vieler, die vor 20, 25 Jahren dem Seniorenstudium sehr skeptisch gegenüber standen, haben die bisherigen Erfahrungen gezeigt, dass ältere Erwachsene zu beachtlichen Lernerfolgen fähig sind. Das Potenzial dürfte bei weitem nicht ausgeschöpft sein. Hier ist weitere Forschung über das Lernen im Alter und über Ältere im Erwerbsleben erforderlich. Dies gilt umso mehr, als aus einer »gehobenen Freizeitveranstaltung« dann zunehmend eine volkswirtschaftliche Notwendigkeit wird, wenn Arbeitskräftebedarf einerseits, demographische Entwicklung andererseits die Mobilisierung auch älterer Erwerbspersonen für den Arbeitsmarkt erforderlich machen und sich diese für neue berufliche Tätigkeiten qualifizieren müssen – und wollen.

Diese Forschung darf nicht nur lernpsychologische, sondern muss auch didaktische, und zwar spezielle andragogische und geragogische Ansätze verfolgen. Dabei werden die so genannten neuen Lern-Medien eine besondere Beachtung finden müssen. Immer mehr Beschäftigte gehen in den Ruhestand, die problemlos mit PC und Internet umgehen, sogar gerne damit arbeiten. Zweitens sparen Fern- und netzbasiertes Studium Wegezeiten. Drittens sind ältere Menschen oft räumlich nicht so mobil wie jüngere und profitieren davon, wenn Präsenzzeiten reduziert und konzentriert werden.

Ich habe eingangs die Wanderungsbewegungen zwischen verschiedenen Regionen Deutschlands angesprochen. Bei zunehmender »Ausdünnung« wird das online-gestützte Fernstudium oft die einzige Möglichkeit für eine anspruchsvolle Weiterbildung sein.

Bei der Gestaltung der Weiterbildung für ältere Erwachsene gibt es mit Sicherheit noch Optimierungsbedarf und Optimierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die adressatenbezogene Didaktik, werden doch die Zielgruppen im

Hinblick auf Alter, Vorerfahrungen, Weiterbildungsziel usw. immer heterogener.

Gegenstand der Forschung sollte auch sein, wie das Erfahrungswissen der Älteren besser nutzbar gemacht werden kann. Assessment of prior Learning ist eine der Aufgaben, die sich die europäischen Staaten bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses aufgegeben haben. »Bologna« hängt vielleicht mehr mit der demographischen Entwicklung zusammen als auf den ersten Blick zu erkennen ist: Bei abnehmenden Jahrgangsstärken kann man sich den Luxus langer Ausbildungszeiten immer weniger leisten.

5.1. Erfahrungen sammeln

Wir müssen jetzt schon weitere Erfahrungen mit dem Lernen im Alter sammeln, generell und was die berufsbezogene Weiterbildung und deren Umsetzung in einer neuen beruflichen Tätigkeit anlangt. Gerade die Zeit des Arbeitskräfteüberangebots Älterer kann zur Vorbereitung auf die Zeit des Arbeitskräftemangels genutzt werden. Hiervon würden alle an Weiterbildung interessierten Älteren profitieren.

6. Schluss

Wenn man die raschen und in vieler Hinsicht durchgreifenden Veränderungen der letzten Jahrzehnte betrachtet – Wirtschaft, Politik, Technik im Alltag, Mobilität, Moral –, dann muss man schon sehr mutig sein, wenn man künftige Lebenswelten zu antizipieren versuchte. Das Jahr 2050, auf das sich viele Projektionen im Zusammenhang mit dem demographischen Wandel beziehen, ist von 2006 genauso weit entfernt wie das Jahr 1962 – jeweils 44 Jahre.

Dazu einige eigene Erfahrungen:

Im Jahr 1962 habe ich Abitur gemacht, keine fünf Kilometer vom »Eisernen Vorhang« entfernt.

Vor meiner Einberufung zur Bundeswehr habe ich einige Wochen im VW-Werk in Wolfsburg gearbeitet – dort gab es italienische Gastarbeiter, damals noch als exotische Wesen in der deutschen Arbeitswelt empfunden.

Für meine Examensarbeit sechs, sieben Jahre später habe ich Erhebungsdaten mit einem Kartenlocher eingestanzt und von einem Computer im Rechenzentrum der Universität Hamburg einlesen und auswerten lassen. Den Compu-

ter bedienten Menschen mit der anspruchsvollen Bezeichnung »Operateur«, die in gekühlten Hallen an riesigen Maschinen geheimnisvollen Verrichtungen nachgingen. Gelegentlich kam einer von ihnen heraus mit großen Stapeln Endlos-Papier, auf denen man nach ein bis drei Tagen seine Ergebnisse erhielt.

Selbst für Soziologen war es 1972 kein Problem, nach Studienabschluss gleich eine Stelle zu finden.

Weitere zwölf Jahre später drohten nach Erkenntnis der oben erwähnten Interministerellen Arbeitsgruppe der Bundeswehr 50.000 »Mann« zu fehlen. Statt des in militärischen Kreisen damals üblichen Plurals »Mann« spricht das Verteidigungsministerium inzwischen von »Soldatinnen und Soldaten«.

Wann kamen die ersten Handys und Laptops auf den Markt? Vor zehn, zwölf Jahren vielleicht? Wer das im Jahr 1962 vorher gesagt hätte ...

Und die Zukunft?

Wenn wir die Zeitleiter aus der Vergangenheit 44 Jahre weiter nach oben in die Zukunft klettern wollen, verlieren wir uns rasch im Nebel. Das sollte uns bei allen Zukunftsüberlegungen immer bewusst bleiben.

Autor

Dr. Rolf Reinert, Bundesministerium für Bildung und
Forschung (BMBF), Bonn
E-Mail: Rolf.Reinert@bmbf.bund.de

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Forschungserfahrungen und Perspektiven zur Integration von älteren Studierenden

SILVIA DABO-CRUZ

An der Frankfurter Universität hat die Frage nach der Integration von älteren Studierenden durch eine kürzlich erfolgte neue Regelung des Zugangs von Studierenden der Universität des 3. Lebensalters (abgekürzt: U3L) zum Studienangebot der Frankfurter Universität eine besondere Brisanz erhalten. Seit dem Wintersemester 2005/2006 ist aufgrund einer Entscheidung des Präsidiums der Johann Wolfgang Goethe-Universität (abgekürzt: JWGU) die Teilnahme der U3L-Studierenden an ausgewählten Veranstaltungen der Fachbereiche nicht mehr möglich. Eine zusätzliche Anmeldung als Gasthörer ist erforderlich.

Das führt zu einer stärkeren Trennung zwischen den Studienprogrammen und Studiengruppen der U3L und der JWGU, als bisher, und gefährdet die Integrationsidee, die einen wesentlichen Bestandteil des Studiums im Alter darstellt. In meinem Vortrag nehme ich diese Entwicklung zum Anlass, um die bisherige Praxis der Lehrveranstaltungen, die von jungen und älteren Studierenden besucht wurden, im Spiegel unserer Begleitforschung vorzustellen. Dabei stütze ich mich auf die im Forschungsprojekt »Alt und Jung im Studium« gewonnenen Ergebnisse zur Begegnung der Generationen. Diese Ergebnisse lassen auf eine positive Akzeptanz alterübergreifender Studiengruppen schließen und erlauben damit auch der Integration von Seniorenstudierenden, in der ganzen Breite möglicher Formen zwischen Assimilation und der Entwicklung neuer gemeinsamer Studienkulturen, gute Chancen einzuräumen. So wird, wie ich hoffe, deutlich werden, dass eine strikt restriktive Handhabung des Zugangs von Seniorstudierenden zur Kernuniversität, einen deutlichen Kontrast zu Entwicklungsmöglichkeiten des Studiums im Alter, die sich aufgrund der Forschungsergebnisse, abzeichnen darstellt.

Seit der Gründung der Universität des 3. Lebensalters im Jahr 1982 bildete eine Auswahl von Fachbereichsveranstaltungen der Johann Wolfgang Goethe-Universität einen

Teil des U3L-Programms (zuletzt etwa 350 pro Semester). Diese Auswahl wurde jeweils von den Fachbereichen zusammengestellt. Für das Studienangebot der U3L war eine Mischform charakteristisch. Neben diesen universitären Veranstaltungen bildete ein eigenes Seminar- und Vortragsangebot den zweiten großen Bereich in der Größenordnung von etwa 65 Veranstaltungen pro Semester. Im Spektrum der BAG war die U3L Frankfurt damit eine der wenigen Einrichtungen mit umfangreichem eigenem Programm. So konnte auch nach der »Schließung« der Fachbereiche der Studienbetrieb aufrechterhalten werden. Das Programm ist weiter ausgebaut worden und umfasst nun etwa 120 Veranstaltungen. Auch ist es modifiziert worden. Darauf werde ich noch genauer eingehen.

Akzeptanz der Seniorenstudierenden

Auf dem Hintergrund dieser eigenständigen Programmgestaltung wird vielleicht verständlich, dass die Frage nach dem Grad der Integration des Seniorenstudiums und der älteren Studierenden hier in Frankfurt stets eine besondere Rolle spielte. Als Verein und damit eigenständige Einrichtung an der Universität sah sich die U3L herausgefordert, die Beziehung zur Universität zu gestalten und die Eingliederungschancen der Seniorstudierenden immer wieder auszuloten, zumal die Anzahl der älteren Studierenden steigend war und in manchen Fachbereichen auch überproportional zunahm.

Die Untersuchung »Alt und Jung im Studium« hatte die Zielsetzung, die Wahrnehmung und Akzeptanz des Seniorenstudiums und der damit zusammenhängenden Studienformen unter den Studierenden selbst, jung wie alt, zu eruieren. Damit konnten wichtige Hinweise auf das Gelingen bzw. die Gestaltung des sozialen Miteinanders gewonnen werden.

Die Untersuchungsphase im Projekt »Alt und Jung im Studium« fand als eine Vor-Ort-Befragung von Studierenden in 20 altersübergreifenden Lehrveranstaltungen statt. Es wurde ein Fragebogen zur Wahrnehmung des Alters der Studierenden eingesetzt und nach damit zusammenhängenden Beobachtung von besonderen Verhaltensweisen, spezifische Problemen und besonderen Chancen gefragt. Insgesamt konnten 1224 Fragebögen ausgewertet werden, 834 (68 %) von Studierenden der JWGU und 387 (32 %) von Studierenden der U3L.

Im Rahmen von BAG-Tagungen hatte ich schon über die erste Phase des Projektes berichtet. Inzwischen sind die Ergebnisse publiziert (Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005). Heute werde ich anhand von vier Stichworten einen kleinen Ausschnitt der Ergebnisse präsentieren, die ich in einen Bezug zur Frage der Integration stellen möchte.

1. »Normalität«

Vor allem Nachdenken über Integration scheint es wichtig festzustellen, ob und wie die Älteren überhaupt als eine Gruppe mit besonderen Merkmalen identifiziert werden. In der Untersuchung war die Frage nach der Wahrnehmung von Alter als mögliches unterscheidendes Merkmal zentral. So wurde danach gefragt, ob dem Alter in Bezug auf das Sozialverhalten eine besondere Rolle zugewiesen wird. Auf die Frage »Haben Sie Verhaltensweisen beobachtet, die mit dem unterschiedlichen Alter der Teilnehmer zusammenhängen?« antworten 39 % der Befragten mit »Nein« (45 % der JWGU-Studierenden und 31 % der U3L-Studierenden).

Die jungen Studierenden haben zwar signifikant mehr mit dem Alter zusammenhängende Verhaltensweisen beobachtet, die Antworten bleiben aber dennoch unter der 50 %- Marke. Mehr als die Hälfte der Befragten sieht das Alter gar nicht als ein verhaltensunterscheidendes Merkmal. So kann darauf geschlossen werden, dass die Teilnahme der Älteren inzwischen in vielen Bereichen eine Art »Normalität« darstellt.

2. »Vielfalt«

Eine generelle Aussage über die Einbindung von Älteren Studierenden lässt sich im Hinblick auf die 20 untersuchten Lehrveranstaltungen nicht treffen. Es gibt darunter z.B. das Seminar für »Geschichte der Erwachsenenbildung«, an dem acht junge und zwei alte Studierende

teilnehmen, wobei in der Arbeit mit textlichen Quellen die Seniorstudierenden Übersetzungsaufgaben übernehmen, weil die Jungen die alte Schrift nicht lesen können. Ein anderes Seminar in der Sozialpädagogik zum Thema »Gender-Mainstreaming in der Sozialen Arbeit«, ist geprägt ist von der positiven Neugier der Jungen auf die Alten und umgekehrt, weil durch den Austausch der verschiedenen Lebensentwürfe und -erfahrungen der Wandel von Frauen- und Männerrollen konkret greifbar werden. Weiterhin gibt es z.B. die Vorlesung in der Kunstgeschichte mit mehreren Hundert alten und jungen Studierenden, die Vorlesung in der Geschichte der Naturwissenschaft mit einem kleinen Zuhörerkreis, das Seminar zur Kriegskindergeneration. Bei dieser Aufzählung wird deutlich, dass die Einbindung von älteren Studierenden im Vorlesungsbetrieb differenziert betrachtet werden muss.

Sie können sowohl passivrezipierend studieren und dann im Grunde relativ »unauffällig« sein, wie sich aktiv in Seminarprozesse einschalten. Sie können sich vollkommen den Gepflogenheiten der Hochschule anpassen oder eigene Rollen als Seniorstudierende ausgestalten. Der Grad der Integrationsmöglichkeit oder -notwendigkeit wird dementsprechend in den Veranstaltungen auch variieren.

Die Betrachtung der quantitativen Zusammensetzung von Älteren (Definition: geschätztes Alter über 50) und Jüngeren ergibt in den untersuchten Veranstaltungen folgende Kategorien: In fünf Veranstaltungen betrug der Anteil der Älteren 1–10 % (Typ A), in sieben war der Anteil der Senioren 20–25 % (Typ B), in acht Veranstaltungen 50–65 % (Typ C). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die altersmäßige Zusammensetzung von Veranstaltung zu Veranstaltung, abhängig von Interessen, Belegungsverhalten und von verschiedenen strukturellen Bedingungen, stark wechselt. Es liegt auf der Hand, dass die Größe der Veranstaltung und die jeweilige Relation von Alt und Jung ebenfalls Auswirkungen auf das soziale Miteinander haben.

3. »Kritische Grenze«

Auf dem Hintergrund der Annahme, dass eine gelingende Integration der Gruppe der Älteren sich u.a. darin ausdrückt, dass die Jüngeren das gemeinsame Studieren positiv bewerten, zeichnet sich eine Kritische Grenze ab. In den Veranstaltungen des Typs C, wo der Anteil der Älteren über 50 % betrug, fiel die Antwort auf die Frage »Wie bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von jüngeren und älteren Studierenden insgesamt?« am negativsten aus.

4. »Akzeptanz«

Insgesamt entsteht das Bild einer hohen Akzeptanz der altersübergreifenden Veranstaltungen. Wenn das auch nicht automatisch mit gelungener Integration gleichgesetzt werden kann, so stellt es einen wichtigen Hinweis auf eine gute Basis unter den Studierenden selbst für Integrationsprozesse dar. Die Frage »Würden Sie wieder eine Veranstaltung zusammen mit älteren und jüngeren Studierenden besuchen?« Wurde nur von 6 % der Befragten, verneint. Diese 6 % kommen aus der Gruppe der JWGU-Studierenden. Dort antworten weitere 28 % mit vielleicht und 66 % mit »ja«. Die U3L-Studierenden antworten zu 98 % mit »ja« und nur zu 2 % mit »vielleicht«. Hieran kann klar abgelesen werden, welche hohe Bedeutung die Seniorstudierenden den gemeinsamen Veranstaltungen beimessen.

Zusammenfassung

Die Untersuchungsergebnisse zusammenfassend kann von einer gegenseitigen Akzeptanz von jüngeren und älteren Studierenden und einer Normalität der altersheterogenen Studiengruppen ausgegangen werden. Weiterhin wird die Vielfalt von Veranstaltungen mit je unterschiedlichen Alterszusammensetzungen deutlich, allerdings zeigt sich hier eine Grenze der positiven Aufnahme, die vermutlich auch als Grenze für gelingende Integration gelten kann. Überwiegt der Anteil der Älteren, dann sinkt die Akzeptanz unter den Jungen. Sicher wäre interessant, auf den Spuren der Frage nach Integration bzw. wie sie sich konkretisiert, weiter zu forschen und danach zu fragen, ob eine Assimilation der älteren Studierenden stattfindet, oder ob Ältere durch ihre besonderen Fragen und Bildungsbedürfnisse auch den Wissenschaftsdiskurs so beeinflussen können, dass in den altersgemischten Veranstaltungen auch eine neue Qualität der Kommunikation und Auseinandersetzung mit Wissenschaft entsteht.

Neben den geschilderten Befunden gibt es eine Reihe von positiven Erfahrungen und Berichten der Hochschullehrenden aus über 20 Jahren Arbeit der U3L. Beides stellt eine Ermutigung dar, am Integrationsgedanken festzuhalten. Der Umstrukturierungsprozess der Frankfurter Universität, der die traditionelle Öffnung für die U3L zur Disposition gestellt hat, wird gegenwärtig dazu genutzt, sich des eigenen Profils und der eigenen Stärken bewusst zu werden. Die U3L kooperiert nun erneut mit den Fachbereichen und fachübergreifenden Projekten (z.B. »Forum Alterswissenschaften und Alterspolitik«), indem sie z.B. auch als Initiatorin oder Stifterin bestimmter Lehraufträ-

ge fungiert. Einige Seminare werden von Lehrenden der JWGU bewusst als intergenerationelle Veranstaltungen geplant und deutlicher als bisher auch so angelegt. Dort ist die Teilnahme der U3L-Studierenden besonders begründet und dadurch wieder möglich. Die Entwicklung für die U3L geht dahin, die bisherige »Gast«-Rolle durch eine »Partner«-Rolle zu erweitern. Kooperationen in der Lehre, aber auch auf dem Gebiet der Forschung bieten sich zwar besonders auf Gebieten an, die durch einen Dialog von Alt und Jung befruchtet werden können. Aber auch darüber hinaus ist es aus Sicht der U3L notwendig, anstatt der bisherigen relativ ungesteuerten breiten Öffnung klare Strukturen zu entwickeln, die für die Hochschule verträglich Zugangsmöglichkeiten für ältere Studierende bereitstellen.

Literatur

Brauerhoch, F.-O./Dabo-Cruz, S. (2005): *Begegnung der Generationen. Alt und Jung im Studium*. Schulz-Kirchner-Verlag, Idste

Autorin

Silvia Dabo-Cruz, Leiterin der Geschäftsstelle der Universität des 3. Lebensalters,
Universität Frankfurt/Main
E-Mail: dabo-cruz@em.uni-frankfurt.de

Den Potenzialen der Älteren Rechnung tragen – Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an der Universität Ulm

CARMEN STADELHOFFER

1. Das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm

Die Universität Ulm gründete im März 1994 das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) und reagierte so auf die wachsende Nachfrage nach einer allgemeinen, disziplinübergreifenden Weiterbildung für Erwachsene jeden Alters, insbesondere jedoch für Menschen im dritten Lebensalter.

Die Hauptaufgaben des Zentrums liegen in der Entwicklung innovativer Bildungsprogramme für (ältere) Erwachsene, die vom ZAWiW wissenschaftlich begleitet werden. Diese Angebote setzen an den Interessen und Weiterbildungsbedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an und sollen deren Eigentätigkeit im Sinne des Forschenden Lernens stärken.

Der Entwicklung und Fortschreibung von diesbezüglichen curricularen und didaktischen Konzepten und Angeboten kommt eine zentrale Rolle zu. Ferner obliegt dem ZAWiW die Organisation und Durchführung von zweimal jährlich stattfindenden »Jahreszeitakademien«, die jeweils ein bestimmtes, gesellschaftlich relevantes Thema in den Mittelpunkt stellen.

Als Querschnittsaufgabe erarbeitet das ZAWiW seit 1997 zielgruppenbezogene Methoden der Erschließung und sinnvollen Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für Menschen im dritten Lebensalter.

2. Bestandsaufnahme

2.1. Verändertes Altenbild

Die neueren Forschungen weisen nach, dass heute 40-, 50- oder 60-jährige Arbeitnehmer/innen und Menschen in der nachberuflichen Phase und Frauen am Ende der aktiven familiären Phase nicht mehr mit Gleichaltrigen von früher vergleichbar sind, als die Lebenserwartung allgemein niedriger war, und die Abnutzung durch das Berufsleben und körperliche Belastungen ungleich größer waren.

Die älteren Menschen heute und in den nächsten Jahren bringen bessere Bildungsvoraussetzungen mit und befinden sich in besserer gesundheitlicher Verfassung. Sie verfügen über zahlreiche in Beruf, Familie und Gesellschaft erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen, die aber im Erwerbsleben oder in der Familie oft nicht mehr gefragt werden. Soziale Kompetenz, Menschen-, Sach-, Fach- wie Branchenkenntnisse, Verfügen über Organisationswissen, das Kennen der kommunikativen Infrastruktur in Betrieb und öffentlichen Organisationen etc., das sind die besonderen Stärken der Älteren. Viele verfügen über ein fundiertes, arbeitsplatzbezogenes und gesellschaftliches Wissen, eine auf Erfahrungen beruhende gute Urteilsfähigkeit und realistische Einschätzung für das Machbare.

Zu diesem Ergebnis kommt die Expertenkommission zum Fünften Altenbericht der Bundesregierung 2005. Sie wirft die Frage auf, wie angesichts des tiefgreifenden demografischen Wandels »die Gesellschaft mit dem Humanvermögen des Alters (hier verstanden als die Gesamtheit des theoretischen und praktischen Wissens, der Erfahrungen,

¹ Nähere Informationen: www.zawiw.de

der materiellen Ressourcen, des Hilfe- und Unterstützungspotenzials älterer Menschen) umgeht« (Prof. Kruse im Fünften Altenbericht). Nach Auffassung der Kommission wird dieses humane Potenzial »zu wenig erkannt, anerkannt, sozial und kulturell genutzt«².

2.2. Binnendifferenzierung

Der Begriff »ältere Menschen« selbst ist im gesellschaftlichen Umbruch. Er kennzeichnet heute weniger das biologische Alter als Lebensumstände und soziale Rollenzuschreibungen. Die OECD etwa bezeichnet Personen als »Ältere«, die in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens stehen, aber das Pensionsalter noch nicht erreicht haben. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit sieht bei den »älteren Arbeitnehmer/innen« eine fließende Grenze von 45–55 Jahren.

Menschen, die ihre aktive Berufs- oder Lebensphase verlassen haben, werden in der Altersforschung als »Menschen im dritten Lebensalter« bezeichnet. In der Zielgruppe 50+ sind mehrere Generationen vertreten, die unterschiedliche Bedürfnisse und Bildungsinteressen haben. Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt besteht in den Individualisierungstendenzen in unserer heutigen Gesellschaft. Die damit verbundene Ausdifferenzierung in verschiedene »soziale Milieus« erreicht in zunehmendem Maße auch das Alter.

Insbesondere in Hinblick auf die Bildungsorientierung und die Bereitschaft, sich mit den neuen Kommunikationstechnologien auseinander zu setzen, spielt die Zugehörigkeit zu »sozialen Milieus« eine nicht unerhebliche Rolle. Das bedeutet, dass Binnendifferenzierungen, auch über die Frage der Berufstätigkeit hinaus, innerhalb der Tätigkeits- und Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe 50+ berücksichtigt werden müssen.

2.3 Kompetenzerhalt, lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Partizipation

Aufgrund der demografischen Entwicklung kann unsere Gesellschaft es sich nicht mehr erlauben, auf die Kompetenzen und Erfahrungen älterer Menschen zu verzichten.

Ohne entsprechende Weiterbildungsangebote liegen diese Kompetenzen aber meist brach, denn Engagement erfordert eine entsprechende Qualifikation – dies gilt im beruflichen Kontext und bei nachberuflichen Tätigkeitsfeldern.

Weiterbildung und gesellschaftliche Partizipation sind zudem ein wesentlicher Faktor zur Erhaltung der Vitalität und Selbständigkeit bis ins hohe Alter. Weiterbildung im dritten Lebensalter ist daher in gesellschaftlicher Hinsicht kein Luxus, sondern eine Lebensnotwendigkeit. Gesellschaftliche Partizipation und verantwortlicher Umgang mit Wissen auf individueller und kollektiver Ebene (Stichwort: »Bürgergesellschaft«) setzt Information, Verstehen und Sich-Positionieren als Grundelemente eines neuen Bildungsverständnisses voraus und betrifft alle Lebensalter. Allgemeinbildende Weiterbildung kann zum Bindeglied zwischen beruflichem Know-How, neu gewonnener Frei-Zeit und gesellschaftlichem Engagement für Menschen im dritten Lebensalter werden, sie kann auch eine wichtige Brückenfunktion einnehmen für Menschen, die aus Arbeitsmarktgründen für eine gewisse Zeitdauer aus dem aktiven Erwerbsleben ausscheiden.

Studien zeigen, dass eine enge Korrelation zwischen dem Weiterbildungsinteresse und der Weiterbildungsbereitschaft älterer Menschen und der Bereitschaft zur Übernahme von Tätigkeiten im Sinne des bürgerschaftlichen Engagements besteht³.

In diesem Zusammenhang übernimmt Weiterbildung die Funktion der Stärkung von Selbstreflexion und Selbsttätigkeit und ermöglicht Handlungsorientierung. Teilnahme an Bildungsprozessen sind zu verstehen als Teil einer aktiven Lebensbewältigung, die sich positiv auf kognitive Funktionen, Identitätserhalt und Fähigkeit zur sozialen Bindung im Alter auswirken. Die Weitergabe von Kompetenzen, die durch entsprechende Weiterbildungsmodule entwicklungs- und situationsbezogen »angepasst« sind, sind ein Beitrag zur Ausgestaltung neuer Tätigkeitsfelder und Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung.

Neu zu definierende Aufgabenfelder (z. B. im Bereich neue Medien, im Bereich Alt-Jung, im Bereich interkulturelles Lernen) können auch neue Gruppen von Senior/innen erschließen, die bisher für das freiwillige bürgerschaftliche Engagement nicht zur Verfügung standen.

² Fünfter Altenbericht der Bundesregierung. Dokumentation der Fachtagung (2005)

³ Clennel (1990), Kolland (2002/2005), 58–62,

2.4 Herausforderungen an eine zielgruppenangemessene Didaktik

Berufliche und nachberufliche Bildungsangebote für die Zielgruppe 50+ müssen in besonderem Maße auf die Interessen und Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden abgestimmt sein. An den Erfahrungen der Teilnehmenden muss angeknüpft und deren Kompetenzen und Fertigkeiten in den Lernprozess eingebunden werden. Informelles und formelles Lernen verschränken sich bei dieser Zielgruppe zunehmend. Gerade selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen erfordert entsprechende Lernberatung und Lernsupervision, damit die unterschiedlichen Lerntypen die jeweils auf sich passenden Lernformen finden können. Daher müssen Inhalte und Lernangebote für entsprechende Nutzer/innengruppen entwickelt werden, die sich an deren Bedürfnissen orientieren. Dazu werden mehr Pädagog/innen benötigt – nicht nur an den Schulen. Einher gehen damit muss eine individuelle Beratung der Älteren.

3. Innovative Methoden in der Seniorenbildung

Nimmt man den Begriff »lebenslanges Lernen« ernst, muss auch seitens der Institutionen in die (Weiter-) Bildung investiert werden. Dazu gehören entsprechende Rahmenbedingungen und Mittel zur Erprobung neuer aktivierender Methoden unter Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Universität Ulm stellt sich seit 1994 dieser Aufgabe. Hier seien einige Beispiele für neue Lernwege in der Seniorenbildung benannt und aufgezeigt, wie sie am Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung praktiziert werden.

3.1. Kompakte Weiterbildungsmodule

Älteren Erwachsenen stehen heute viele Möglichkeiten offen, ihre dritte Lebensphase zu gestalten, es bedarf eines guten Zeitmanagements, um allen selbstformulierten Interessen und selbstgewählten wie angetragenen Verpflichtungen »unter einen Hut« zu bekommen. Kompakte Weiterbildungsangebote lassen sich gezielt in den Jahresverlauf einplanen. Dazu ermöglicht die Kompaktform ein Wechselspiel von wissenschaftlichem Impuls durch Vorträge und aktivierenden Lernens in Kleingruppen, wo

BEISPIEL 1 Jahreszeitakademien in Ulm

Die »Frühjahrs- und Herbstakademien« sind Kompaktweiterbildungswochen an der Universität Ulm für »Menschen im dritten Lebensalter – und davor«. Sie beinhalten ein Programm aus Vorträgen plus Diskussion zu einem aktuellen gesellschaftlichen Thema aus verschiedenen Forschungsperspektiven, thematischen Arbeitsgruppen sowie Führungen an der Universität und anderen relevanten Bildungseinrichtungen.⁴

vorhandene Kompetenzen eingebracht und neues Wissen erworben werden können. Durch die räumliche Nähe in einem längerem Zeitfenster entstehen neue soziale Beziehungen, die im Alter besonders wichtig sind.

3.2. Forschendes Lernen als neue Lernform im Alter

Der Ansatz des »Forschenden Lernens« in Lerngruppen, wie er in den 70er-Jahren an einigen deutschen Hochschulen und Modellschulen erprobt wurde, scheint besonders geeignet, den Brückenschlag zwischen Erfahrungswissen und Lernbedarf zu schaffen. Die Methode des »Forschenden Lernens« ermöglicht, dass ältere Menschen brachliegende, in Vergessenheit geratene, unbearbeitete oder querliegende Forschungsthemen aufgreifen und bearbeiten. Dabei stoßen sie auch auf bisher unerforschte Tatbestände. Mitberücksichtigt werden bei den Forschungsfragen und der Entwicklung des Forschungsdesigns immer die Sicht- und Erfahrungsweisen der älteren Erwachsenen.

Kennzeichnend für die Methode des Forschenden Lernens sind folgende Merkmale:

- die selbständige Wahl des Themas durch den/die Forschenden,
- die selbständige »Strategie«, besonders die Entscheidung in der Auswahl möglicher Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen, usw.,
- das entsprechende unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für die Zufalls-

⁴ Stadelhofer, C. (1998), S. 10–23 und www.uni-ulm.de/fak/zawiw/akademie

- funde, »fruchtbare Momente«, unerwartete Nebenergebnisse andererseits,
- die Notwendigkeit, dem Anspruch der Wissenschaft zu genügen.

Die Methode des »Forschenden Lernens« trägt den Einzelinteressen des Individuums ebenso Rechnung wie dem Bedürfnis nach Kommunikation und Kooperation in der Lerngruppe.

BEISPIEL 2 Forschendes Lernen von Seniorengruppen

Seit 1995 initiiert und begleitet das ZAWiW Arbeitskreise »Forschendes Lernen«, in denen Seniorstudierende selbst gewählte Fragestellungen (z.B. im Bereich Solarenergie, Geschichte, Zeitgeschichte, Botanik, Wirtschaft oder Medizin) über einen längeren Zeitraum hinweg mit wissenschaftlichen Methoden systematisch bearbeiten und die Ergebnisse in Form von Publikationen und Ausstellungen an eine größere Öffentlichkeit weitergeben⁵.

3.3. Qualifizierung für neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder

Modular und aufgabenorientiert angelegte Qualifizierungsangebote zur Vertiefung und Erweiterung vorhandener

BEISPIEL 3 Senior-Internet-Helfer/in« als Ehrenamt

Im Rahmen des Modellprojekts »Senioren-Internet-Helfer/innen für den ländlichen Raum« des ZAWiW werden interneterfahrene Senior/innen auf eine neue Form des bürgerschaftlichen Engagements vorbereitet. Ältere Menschen unterstützen als ehrenamtliche Multiplikator/innen und Berater/innen andere ältere Erwachsene sowie Gruppen beim Einstieg ins Internet und dessen sinnvoller Nutzung.⁶

Kenntnisse Älterer sind zu entwickeln. Ziel ist die Vorbereitung älterer Erwachsener für die Übernahme neuer Aufgaben und Tätigkeitsfelder (als Berater/innen, Tutor/innen, Multiplikator/innen). Dieses können neue Aufgaben in tradierten Bereichen sein oder neue gesellschaftliche Tätigkeitsfelder, z.B. Senior-Internet-Helfer/in, Senior-Online-Redakteur/in, Senior-Consultant für ausländische Studierende und vieles mehr.

3.4. Beratung im Lern- und Kompetenzfeld »Generationendialog«

Der Generationendialog und die Weitergabe von Wissen von Alt zu Jung ist eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Hier geht es darum, dass Ältere die Lebenswelt der Jüngeren kennen und verstehen lernen, alterssensible Methoden der Kompetenzweitergabe anwenden, über Strategien der Akzeptanz, Frustrationstoleranz und Konfliktlösung verfügen.

BEISPIEL 4 Neue Wege des Dialogs

Seit 1997 führt das ZAWiW innovative Alt-Jung-Projekte durch⁷. Daraus entsteht derzeit das »Ulmer Lernnetzwerks KOJALA«, eine »Kompetenzbörse für Jung und Alt im Internet und real«⁸. Ältere und jüngere Menschen machen in der Lernbörse Angebote, die andere abrufen können und suchen selbst Partner/innen für Themen und Vorhaben, bei denen sie Unterstützung brauchen. Sie haben Lust, auf neuen Lernwegen an realen Lernorten (Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, etc.) oder auch über einen virtuellen Lern-Austausch im Internet ihr Wissen zu erweitern.⁹

Die Weitergabe von Erfahrungswissen kann auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Aktionsfeldern erfolgen: Ältere stützen Jüngere beim Einstieg ins Berufsleben oder zeigen Lösungen von Problemen in bestimmten Bereichen auf (z.B. Umwelt), oder sie übernehmen Patenschaften, um Kinder/Jugendliche bei ihrer Berufs- und

⁵ Stadelhofer, C. (2006) und www.uni-ulm.de/fak/zawiw/forschendes_lernen/de

⁶ <http://www.senioren-internet-initiativen.de>

⁷ Schabacker-Bock, M./Marquard, M. (2001) und Schabacker-Bock, M./Marquard, M. (2005)

⁸ Marquard, M. (2004), S. 8–9

⁹ www.kojala.de

Lebensorientierung zu stützen. In der Zeitzeugenarbeit können Ältere der Geschichte »Gesichter« geben. Ältere können auch von Jüngeren lernen, z.B. den Umgang mit Handy und Computer. Ein Austausch entsteht, wenn Ältere und Jüngere gemeinsam etwas tun und beide Seiten ihre Lebenserfahrungen und Kompetenzen einbringen. Generationen übergreifender Dialog funktioniert jedoch nur, wenn die Kommunikation »auf gleicher Augenhöhe« erfolgt und alle Beteiligte Gewinne aus dem gemeinschaftlichen Tun ziehen können. Die Qualifizierung zum generationsübergreifenden Dialog und zu Methoden generationsübergreifender Zusammenarbeit sind neue Herausforderungen an die Seniorenbildung.

3.5. Kooperatives Lernen über das Netz

Der kompetente Umgang mit den neuen Medien wird als das Kulturwerkzeug des 21. Jahrhunderts bezeichnet, Computer und Internet halten in fast allen Lebensbereichen Einzug. In diesem gesellschaftlich neuen Lernfeld geht es darum, dass auch Ältere sich Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Handy, Computer und Internet aneignen (Technikkenntnisse, Recherche, Kooperationsformen und Vergemeinschaftung übers Netz).

Mit öffentlichen Kampagnen und Projekten wurde und wird versucht, ältere Erwachsene an das Internet heranzuführen (z.B. mit der Kampagne »Senior-Info-Mobil« des VSfW und dem BMWi, 1998–2000, der bundesweiten Kampagne »Online-Kompetenz für die Generation 50 plus« des BMFSFJ, etc.). Wichtig ist dabei, die sinnvollen Nutzungsmöglichkeiten der neuen Techniken für den eigenen Lebensalltag zu entdecken. Handy, Computer und Internet sind Arbeitsmittel, die in allen Lebens- und Lernfeldern sinnvoll eingesetzt werden können.

Die neuen Techniken können den Erhalt der Selbständigkeit noch bis ins hohe Alter unterstützen und stärken. Für weiterbildungsinteressierte Erwachsene generell und Ältere mit eingeschränkter Mobilität oder im ländlichen Raum wohnend insbesondere bietet das Internet große Vorteile beim Lernen und der Kompetenzweitergabe.

BEISPIEL 5

»Gemeinsam lernen übers Netz«

Diskussion über Bücher von gemeinsamem Interesse oder über politische Themen, Kurse zum Erlernen von Internettechniken, zum Autobiographischen Schreiben oder Globalisierung – in dem vom ZAWiW initiierten bundesweiten Verein »Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener (ViLE) e.V.« (www.vile-netzwerk.de) werden virtuelle und reale Lernformen in ihrer Kombination erprobt und Einzellernende, Lerngruppen und Weiterbildungseinrichtungen aus ganz Deutschland vernetzt.

Selbstverantwortlich gestalten mittlerweile Senior-Online-Redakteur/innen das »LernCafé«, die erste Senior-Online-Zeitung (www.lerncafe.de). Sie erscheint regelmäßig und bietet eine Vielzahl von Informationen zu ausgewählten Themenschwerpunkten. Im Kontext des ViLE-Netzwerks entsteht eine lebendige »Lerngemeinschaft«, in der Menschen unabhängig von Alter und Wohnort an Fragestellungen des persönlichen Interesses zusammen arbeiten. Diese Aktivitäten sind aus Modellprojekten des ZAWiW hervorgegangen.¹⁰

Die Lebensbedingungen der älteren Menschen in Europa sind sehr unterschiedlich. Es gibt keine gemeinsame Sprache, jedoch viele geschichtlich und kulturell bedingte Unterschiede und viele leidvolle Erfahrungen durch die Folgen des Zweiten Weltkrieges und des Naziregimes. Umso wichtiger ist es, dass Ältere sich heute als Botschafter/innen verstehen, die über die Landesgrenzen hinweg und im intergenerationellen Dialog an einem gemeinsamen »Haus Europa« bauen. Im internationalen Kontext gibt es gute Möglichkeiten, mit Unterstützung von EU-Programmen Seniorengruppen zu Lerngemeinschaften zusammen zu führen. Durch reale Begegnungen und virtuelle Kooperation gelingt es, politische, geschichtliche und kulturelle Hintergründe und Zusammenhänge zu verstehen, gegenseitige Vorurteile abzubauen und neue gesellschaftliche und persönliche Perspektiven zu entwickeln.¹¹

¹⁰ Stadelhofer, C./Marquard, M. (2006)

¹¹ Stadelhofer, C. (2006), S.218–227; Beispiele für gelungene Ansätze in der europäischen Seniorenbildung sind die Lernprojekte des ZAWiW: »TownStories – Persönliche Stadtgeschichte(n)« (www.gemeinsamlernen.de/townstories) und »Open Doors for Europe« (ODE; www.gemeinsamlernen.de/ode)

4. Schlussfolgerungen

Die Potenziale Älterer bilden für unsere Zivilgesellschaft eine wichtige gesellschaftliche Ressource. Ohne entsprechende Anlässe und Ermöglichungsräume liegen diese Kompetenzen aber meist brach, und: Qualifiziertes Engagement erfordert eine entsprechende Qualifikation.

»Für sich selbst etwas tun, mit anderen, zu einem gesellschaftlichen Nutzen« ist eine sinnvolle Form der Lebensgestaltung im dritten Lebensalter, denn sie beinhaltet gleichermaßen Selbstaktivierung als Beitrag zur eigenen Gesundheitserhaltung sowie Übernahme von Verantwortung für ausgewählte gesellschaftliche Tätigkeitsbereiche. Ältere Erwachsene haben die Freiheit, auf der Basis vielfältiger Lebenserfahrungen weitgehend selbstbestimmt mit neuen Lerninhalten und Lernformen zu experimentieren und dabei die Freude an der eigenen Lebendigkeit zu spüren. Sie brauchen Anregung, Beratung und Qualifizierung, wie sie sich personen- und sachadäquat in neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder einbringen können.

Die Kombination von Eigenerprobung neuer Lernwege und Einbringen von Kompetenzen mit individueller Beratung und Qualifizierung durch die Weiterbildungsorganisationen schaffen Anreize für Ältere, sich neuen Aufgaben hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation zu stellen. Gerade die wissenschaftsfundierte Weiterbildung für ältere Erwachsene ist aufgerufen, diesem Tatbestand Rechnung zu tragen und diesen Prozess durch innovative Formate, Inhalte, Methoden und Beratung zu unterstützen.

Es bedarf jedoch gleichermaßen einer finanziell und personell besseren Ausstattung der wissenschaftlichen Einrichtungen zur Förderung der allgemeinen Weiterbildung/Seniorenbildung zur Durchführung dieser Aufgaben. In Zeiten zunehmend versiegender finanzieller Ressourcen muss das Thema nicht nur politisch aufgegriffen, sondern durch Schaffung adäquater Rahmenbedingungen auch tatsächlich politisch gewollt und Mittel, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzepte erlauben, in angemessenem Umfang zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

Fünfter Altenbericht der Bundesregierung (2005): *Dokumentation der Fachtagung «Vorstellung und Diskussion zentraler Positionen des Fünften Altenberichts der Bundesregierung mit Senioren, Seniorenverbänden und Seniorenorganisationen»* am 02.05.2005 in Berlin, veröffentlicht durch das BMFSFJ

Clennel, S. (Hrsg.) (1990): *Older Students in Europe: A Survey of Older Students in Four European Countries by the European Older Students Research Group*

Kolland, F. (2002): *Lernen wozu? Begründungen und Wirkungen von Lernprozessen. In: Erwachsenenbildung, 48/2, 2002, S. 58–62*

Kolland, F. (2005): *Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben*, Wien

Marquard, M. (2004): *Alte und Junge lernen gemeinsam. Das Kompetenznetzwerk der Generationen*, in: Aktiver Ruhestand – Eine Veröffentlichung der GEW, Nr. 3/2004, S. 8–9

Schabacker-Bock, M./Marquard, M. (2005): *Von der Schule in den Beruf – Trainingsmaterial zur Berufsvorbereitung von Hauptschüler/innen*, Neu-Ulm

Schabacker-Bock, M./Marquard, M. (2001): *Projektgruppe »Alt hilft Jung« und das Projekt »Jobliner«* in: Dokumentation des BAG-Workshops »Innovative Wege der Begleitung von Jugendlichen zwischen Schule und Beruf« der Freudenbergstiftung, Weinheim

Stadelhofer, C. (2006): »TownStories – Persönliche Stadtgeschichte(n)« – aktivierende Methoden in der Erwachsenenbildung am Beispiel eines europäischen Projektes, in: Stehling, F./Stadelhofer, C. (Hrsg.): *Die Europäische Union: Zentrale Aspekte ihrer Entwicklung und Perspektiven im Fokus von Verfassungsrecht, Bildungs-, Kultur-, Wirtschafts- und Umweltpolitik*, Bielefeld, S. 218–227

Stadelhofer, C. (Hrsg.) (2006): *Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium*, Neu-Ulm

Stadelhofer, C. (1998): *»Wie ein Stein im Wasser Kreise zieht ...«* – Frühjahrs- und Herbstakademien als Möglich-

keit der Weiterbildung älterer Menschen, in: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Kommunikation und zum Mensch-Technik-Verhältnis*, Bielefeld, S. 10–23

Stadelhofer, C./Marquard, M. (2006): *Internet als Chance für die Weiterbildung von Senior/-innen in einem vereinten Europa*, in: Stehling, F./Stadelhofer, C. (Hrsg.): *Europa – woher? wohin? warum?* Beiträge der Frühjahrs- und Herbstakademie 2005 und der europäischen Fachtagung des ZAWiW im Nov. 2005, Band 11 der Reihe »Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung« des ZAWiW, Bielefeld

Autorin

Carmen Stadelhofer, Akademische Direktorin und Geschäftsführerin ZAWiW, Universität Ulm
E-Mail: info@zawiw.de

Kontaktstudium für ältere Erwachsene an der Universität Hamburg

STEFANIE WOLL

Das Kontaktstudium für ältere Erwachsene (KSE) der Universität Hamburg besteht seit dem WS 1993/94 und stellt ein Angebot zur wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Damit wendet sich die Universität Hamburg an interessierte Bürgerinnen und Bürger, die sich nach einer beruflichen oder familiären Tätigkeit mit allgemeinen wissenschaftlichen Fragen beschäftigen oder ihr Wissen in einzelnen Gebieten vertiefen möchten. Das Kontaktstudium bietet zum einen die Möglichkeit, an Vorlesungen und Seminaren des ausbildenden Studiums, gemeinsam mit jungen Studierenden, teilzunehmen. Diese Veranstaltungen der Fakultäten (ca. 300 pro Semester) sind aus der Sicht der Lehrenden auch zum Zwecke der Weiterbildung geeignet und werden ausdrücklich für Kontaktstudierende geöffnet.

Ergänzt werden diese Lehrveranstaltungen durch Angebote, die von der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) speziell für die Teilnehmenden des Kontaktstudiums konzipiert und bereitgestellt werden. Diese Veranstaltungen (ca. 40–50 pro Semester) werden mit dem Ziel angeboten, das Wissen und die Erfahrungen der älteren Erwachsenen sowie ihre Studienbedürfnisse und -interessen stärker zu berücksichtigen. Hierbei handelt es sich zum einen um Veranstaltungen zu wechselnden Themenschwerpunkten bzw. Veranstaltungen zu aktuellen und besonders nachgefragten Themen; zum anderen um studieneinführende und das Studium unterstützende Seminare und Übungen, wie Sprachlehrveranstaltungen, Einführungen in wissenschaftliches Arbeiten, Führungen, EDV- und auch Sportkurse.

Die Teilnehmerzahlen sind seit dem ersten Semester kontinuierlich gestiegen; derzeit gibt es pro Sommersemester ca. 1500, pro Wintersemester ca. 2000 Kontaktstudierende.

Folgen des Bolognaprozesses

Im Zuge des Bolognaprozesses haben sich für das Kontaktstudium an der Universität Hamburg sowohl inhaltliche als auch strukturelle Konsequenzen ergeben, die eine

Anpassung des Studienangebotes für ältere Erwachsene erforderlich machen.

1. Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgte in den Fakultäten eine Straffung der Curricula und damit einhergehend eine Umstrukturierung des Lehrangebotes. An die Stelle der großen Vorlesungen treten vermehrt Seminare und Übungen, die weniger Kapazitäten für Kontaktstudierende bieten. Auch vor dieser Umstellung gab es bereits für viele Veranstaltungen eine Teilnehmerbegrenzung, um die teils rege Nachfrage durch Kontaktstudierende zu regulieren. Inzwischen werden auch ganze Veranstaltungsgruppen pauschal gesperrt (z.B. Proseminare), da das Lehrangebot selbst den Erfordernissen des ausbildenden Studiums kaum gerecht wird und keine zusätzlichen Studierenden aufgenommen werden können. Bis jetzt gelten solche Ausschlussregelungen nur für vereinzelte Institute/Departments.
2. Durch die kapazitären Einschränkungen bei den Fakultätsangeboten ergibt sich verstärkt die Notwendigkeit zum Ausbau des AWW-Zusatzangebotes für Kontaktstudierende. Dies wurde zwar bereits von Anfang an kontinuierlich vorangetrieben, als Konsequenz des Bologna-Prozesses aber weiter intensiviert. Das Zusatzangebot wurde nicht nur quantitativ erweitert, sondern z.T. auch inhaltlich ausgebaut, z. B. durch die Einführung eines thematischen »Semesterschwerpunktes«, zu dem pro Semester bis zu 15 Zusatzveranstaltungen konzipiert werden. Auch die Zahl studienbegleitender Veranstaltungen (z. B. Führungen, »Uni-Schnuppertag«, Infoveranstaltungen) wurde erweitert.
3. Um den Ausbau des Zusatzangebotes zu finanzieren, wurde eine Anpassung des Semesterentgeltes auf 100 € vorgenommen. Außerdem wurde ein nach Teilnehmerzahlen gestaffeltes Abgabemodell entwickelt, mit dem die Fakultäten an den Einnahmen beteiligt werden sollen. Damit soll ein zusätzlicher Anreiz

sowohl zur Öffnung von Fakultätsveranstaltungen für Kontaktstudierende als auch zum Controlling (Eindämmung von Schwarzhörern) geschaffen werden. Auch vorher gab es schon finanzielle Unterstützung für die Fachbereiche (in Form von durch die AWW finanzierten Lehraufträgen, Tutorien, Sachmitteln etc.), aber keine systematische Verteilung der Mittel.

4. Zum WS 2006/07 startete ein zusätzliches strukturiertes Studienangebot speziell für Kontaktstudierende, das »Kontaktstudium Kunstgeschichte: Wege in die Moderne«. Das Angebot ist modular aufgebaut und schließt nach vier Semestern mit einem Universitätszertifikat ab. Damit wurde der großen Nachfrage im Bereich Kunstgeschichte Rechnung getragen, wo die Angebote für Kontaktstudierende aus dem ausbildenden Studium bei weitem nicht ausreichend waren. Trotz hoher Arbeitsintensität und trotz zusätzlicher Kosten in Höhe von rund 130 € pro Modul wurde das Angebot sehr gut angenommen. Für das SS 2007 ist die doppelte Anzahl Veranstaltungen geplant.

5. Neben dem Ausbau des Studienangebotes gab es auch die Bestrebung, Status und Stellung der Kontaktstudierenden an der Hochschule aufzuwerten (Aufnahme in die Grundordnung als Universitätsangehörige) und ihre Interessenvertretung (»Sprechergremium«/»KSE-Forum«) zu stärken. Unterstützt durch die AWW betreibt das Sprechergremium u. a. mehrere Arbeitsgruppen, die sich universitätsinterner sowie externer PR in Sachen Kontaktstudium widmen, Vorschläge zur Programmgestaltung machen und sich an Beratung und Infoveranstaltungen für Erstsemester beteiligen.

Mit den oben beschriebenen Maßnahmen konnten die Folgen des Bolognaprozesses an der Universität Hamburg für Kontaktstudierende bisher so weit kompensiert werden, dass eine kontinuierliche Weiterführung des Angebotes ohne qualitative oder quantitative Einbußen gewährleistet wurde. Auch darüber hinaus sind potenzielle Ausbaumöglichkeiten denkbar oder bereits in Planung, z. B. eine Erweiterung des strukturierten Studienangebotes, die Einführung differenzierter Entgelte oder die Zusammenführung von KSE und Gasthörerstudium.

Das lebenslange Lernen ist im Leitbild der Universität Hamburg verankert, und eine kürzlich durchgeführte Umfrage bei den Lehrenden zeigte, dass trotz universitärer Strukturreform eine hohe Akzeptanz für Kontaktstudierende vorhanden ist (bei rund zwei Dritteln der Hochschul-

lehrer, die das Angebot kannten bzw. sich bereits daran beteiligt haben). Die Beteiligung der Kontaktstudierenden an regulären Lehrveranstaltungen wurde sogar häufig als Bereicherung und für das Studienklima förderlich bewertet. Es bleibt zu hoffen, dass die Anpassung des KSE-Studienangebotes an die universitären Verhältnisse im Zuge der Umsetzung des Bolognaprozesses künftig ebenso erfolgreich verlaufen wird wie bisher.

Autorin

Stefanie Woll, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg

E-Mail: s.woll@aww.uni-hamburg.de

Demographische Entwicklung in den neuen Bundesländern und Bildung für Ältere

OLAF FREYMARK

1. Anmerkungen über die Bevölkerungsentwicklung in den neuen Bundesländern

Die demographische Grundstruktur und -prozesse sind folgendermaßen in den neuen Bundesländern in den nächsten Jahrzehnten gesetzt:

Gegenüber dem deutschlandweiten Trend wird es in den fünf neuen Bundesländern eine verstärkte Tendenz der voraus gesehenen Prognosen geben. Das betrifft sowohl die Geburtenentwicklung und die Verschiebungen in den Alterstrukturen, aber auch die Entwicklung in der Lebenserwartung.¹

Konkret das Beispiel der Bevölkerungsentwicklung in der Landeshauptstadt Magdeburg

- Der Zuzug in die Stadt Magdeburg erhöhte sich. 2004 = 10.000 Personen
- Die Wegzüge waren ebenso so hoch. Besonders die Jugendlichen ziehen aus dem Bundesland weg. 1998 zogen 6500 weg, 2004 waren es 3200, davon 1900 in die alten Bundesländer.
- 1994 betrug die Einwohnerzahl 266.115 Einwohner; 2005 lebten in Magdeburg 228.610 Einwohner.²

Die Situation bezogen auf die Bevölkerungsentwicklung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR zeigt folgende dramatische Situation. 1989 lebten in der DDR 15,9 Millionen Menschen. 15 Jahre später sind es nur noch 13,5 Millionen. Nur noch 16,4 % ist der Anteil der Bevölkerung in Deutschland. 1989 waren es noch 18,7 %.³

Tendenzen

Die Entwicklung in den neuen Bundesländern ist von folgenden Tendenzen bestimmt:

- Kontinuierlicher Rückgang der Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen
- Schneller Rückgang der Bevölkerung in Sachsen-Anhalt um 15 % gegenüber 1989.
- Mäßiger Rückgang und jetzt Anstieg in Brandenburg
- Wanderungsgewinne durch Ausländer
- Starker Geburtenrückgang

Prognose

- Der Rückgang der Bevölkerung in den neuen Bundesländern setzt sich fort. 2020 werden 10–20 % weniger Menschen in den neuen Bundesländern wohnen.
- Nur Brandenburg-Berlin wird eine positive Entwicklung zu verzeichnen haben.
- In Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern verringert sich das Tempo des Rückgangs. In Sachsen-Anhalt werden weiter Leute verstärkt auswandern.
- Nach 2020 wird sich der Rückgang der Bevölkerung weiter verstärken. Die neuen Länder werden weniger als 10 Millionen Einwohner haben. Da muss aber die geplante Geburtenrate von 1,4 Kinder stimmen.
- Altersstruktur: Der Anteil der Jugendlichen wird sich um mehr als ein Drittel verringern. Der Anteil der Kinder wird bei 11 bis 12 % verbleiben.
- 25 % der Bevölkerung sind zwischen 50–65 Jahre alt. Die 60–65-Jährigen werden eine größere Bedeutung bei der Einbindung in das Erwerbsleben haben.

¹ Haupt, H./Liebscher, R. (2005)

² Magdeburger Statistische Monatsberichte (2006)

³ vgl.: Haupt, H./Liebscher, R. (2005)

- Der Anteil der Alten (sprich über 80 Jahre) wird sich verdreifachen.
- Auch der Anteil der Studierenden wird sich verringern. 2030 werden in den neuen Bundesländern bis zu 40 % weniger Studenten erwartet als heute.⁴

2. Modelle der Bildung im Alter an den Universitäten und Hochschulen

Im Mittelpunkt der Bildung für Ältere steht die Frage: Was ist der Mehrwert des Studiums für ältere Erwachsene?

Generell lässt sich feststellen, dass die bisherigen Modelle sicher auch weiterhin bei der Organisation der Bildung für Ältere eine Rolle spielen werden. Das selbständige Studieren entspricht dem Interesse der Älteren, ohne Druck und nach ihren Wünschen das Studium zu gestalten. Kernpunkt wird weiterhin der Besuch von Vorlesungen und Seminaren im Direktstudium bleiben. Das entspricht ja auch unserem Anliegen der Bildung für ältere Erwachsene, dass unser Motto lautet: »Jung und Alt studieren gemeinsam«.

Wir müssen uns die Frage stellen, welche Bildung wollen wir?

Der Bildungsbegriff umfasst die Aneignung von mehr Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Eigeninitiative, zielt auf die Herausbildung einer eigenständig und verantwortlich handelnden Persönlichkeit, fördert Selbstkompetenz durch gesellschaftliche Teilhabe.⁵

Soziales Lernen ist Gegenstand des Lebenslangen Lernens.

- Die Vermittlung von theoretischen und praktischen neuen Wissenskenntnissen in den Fachgebieten. Hier hat die Hochschule gegenüber den anderen Bildungseinrichtungen ein uneingeschränktes Monopol. Warum sollen wir Älteren den Zugang zu diesem Wissen verwehren?
- Bildung, die sich auf Alltagsrelevanz bezieht.
- Möglichkeiten aufzeigen, das Wissen anzuwenden. Ein Methodenwissen ist zu vermitteln.
- Kognitive Strategien und Verhaltenskompetenz ergründen und durch Bildung zur Anwendung bringen.

Es ist darüber nachzudenken, wie Unterforderungen verhindert werden können.

- Bildung ist als ein Wert zu vermitteln. Dazu sind Fragen zu klären: Wie erreiche ich die Älteren mit Bildungsinhalten? Wie motiviere ich die Menschen für die Teilnahme an Bildungsinhalten?
- Kompetenzerwerb ist ein kaum untersuchtes Forschungsfeld. Es ist zu klären, welche Bedingungen in der Lerngruppe, welche Anregungen und Herausforderungen im sozialen Umfeld, welche Methoden und Inhalte der Bildung führen zu einem erfolgreichen Aufbau von Kompetenz und wie wirken sich diese Kompetenzen aus?⁶

3. Modelle der Bildung für ältere Erwachsene in Magdeburg:

Modell »Erfahrung Leben« SIFE – Students in Free Enterprise

»SIFE – Students in Free Enterprise« ist ein Projekt der Studierenden der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft der Universität. Ziel ist es hierbei, vor dem Hintergrund des demographischen Wandels älteren Bürgern die Möglichkeit einer zweiten Karriere vor Augen zu führen und so ihre Erfahrung und ihr Wissen nutzbar zu machen. Es wird eine regionale Anlaufstelle für kulturelle Aktivitäten und Weiterbildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene geschaffen.

Modell Bürgeruniversität

Ziel dieses Projekts ist es, Lern- und Bildungsmöglichkeiten in der Stadt Magdeburg in einen gemeinsamen Auskunftssystem nach Themen, Angebotsformen, Zeiten und Stadtteilen gegliedert zusammen zu stellen und über das Internet zugänglich zu machen.

In einem zweiten Schritt werden Erweiterungen durch eine offene »Lernbörse« vor allem für alltagsnahe Schlüsselqualifikationen in den Stadtteilen geplant. Beispiele hierfür sind: Sprachen lernen, Umgang mit PC-Technik, Rechtsfragen, Gesundheitsförderung, Musizieren, Stadtgeschichte u. a.

⁴ Haupt, H./Liebscher, R. (2005)

⁵ vgl.: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (2001)

⁶ vgl.: Schobel, K. (2003)

Im Sinne einer »Lernbörse« werden freie Lehr- und Vermittlungsangebote von erfahrenen und kompetenten Personen aufgenommen und neue praxisorientierte Lern- und Austauschmöglichkeiten in öffentlichen Einrichtungen in den Stadtteilen entwickelt.

In einem dritten Schritt wird die »Bürgeruniversität« zu einer sich selbsttragenden und selbststeuernden lernenden Organisation entwickelt, die in öffentlichen Interaktionen Nachfragen und Lerninteressen sowie Angebote und Vermittlungsinteressen abstimmt.

Die Idee

- Modernisierung der Weiterbildung. D.h. Zugang zu Informationen und Wissen schaffen.
- Vermittlung von Medienkompetenzen.
- Neue und alte Medien verknüpfen.
- Selbstgesteuertes Lernen. Bedingungen für das Lernen in der eigenen Organisation schaffen.
- Vernetzung und Konzentration der Ressourcen.

Modell Stadtführer der Stadt Magdeburg

Ein Modell des selbstgesteuerten Lernens ist die Fortbildung der Stadtführer. Nach den Kriterien des Bundesverbandes der Stadtführer organisieren die Stadtführer der Stadt Magdeburg ihre Fortbildungen und achten darauf, dass die Qualitätskriterien eingehalten werden. Inhaltlich werden Themen zur Vertiefung der Geschichtskennntnisse, Kirchenarchitektur, Kommunikationstraining und psychologische Schulungen angeboten. Ein ehrgeiziges Projekt, wo die Beteiligten sich immer wieder gegenseitig anspornen und sich selbst kontrollieren, ob sie den Ansprüchen einer gelungenen Führung gerecht werden. Ein Ziel besteht weiter dahin, dass der Nachwuchs gefördert wird. Es entstehen Partnerschaften, um auch jüngere Menschen für die Arbeit als Stadtführer zu begeistern.

Modell Europäische Förderung Älterer Studierender – Lernpartnerschaften

Die EFOS hat sich die folgenden Ziele gesetzt:

- Förderung des Studiums älterer Personen,
- Schaffung von Gemeinschaftsprojekten für ältere Studierende in ganz Europa,
- Sicherung des Zugangs zu höherer Bildung auch bei fehlender Qualifikation,
- Vertretung bildungspolitischer Anliegen in der Öffentlichkeit,
- Einsetzen von Fähigkeiten und Erkenntnissen älterer

Studierender zum Nutzen der Gemeinschaft und

- Zusammenarbeit mit anderen Europäischen Organisationen, die sich mit Bildung im Alter beschäftigen.

4. Resümee

- Die Zahl der Interessenten im Alter an Bildung wird weiter steigen. In den nächsten Jahren werden Altersjahrgänge in einer hohen Zahl aus dem Berufsleben aussteigen. Diese Personen sind gut ausgebildet. Damit beginnt ein neuer Lebensrhythmus: Prioritäten werden gesetzt und Bedürfnisse neu benannt. Die Adressaten planen jetzt sehr bewusst ihren Lebensabschnitt, denn es geht weiterhin um eine hohe Lebensqualität und Lebenszufriedenheit. D.h. aber auch, dass die Milieus unterschiedlich sind, da ist zu erforschen, welche Milieufornen denn zu uns kommen und welche Interessen vorherrschen.
- Im Bereich der Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften sind neue Modelle erforderlich, um die Wissensgesellschaft und die Beziehungen der Menschen zu verstehen und die Probleme dieser neuen Gesellschaft gemeinsam zu bewältigen.
- Es wird in den neuen Bundesländern einen hohen Anteil derjenigen geben, die kein Interesse an Bildung haben. Ursache ist vielfach lange Arbeitslosigkeit, Frust und Krankheiten, Abbau der Beziehungsfähigkeit mit der Umwelt. Darüber müssen wir uns auch bewusst sein.
- Die Suche und das Entdecken neuer Erkenntnisse werden von den Hochschulen wesentlich befördert werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Dienstleistung der Hochschulen.
- Die Wertediskussion wird an Bedeutung zunehmen.
- Emotionale Intelligenz wird bei der Lebensstrategie eine Rolle spielen: Selbsteinschätzung; Erkennen und Verstehen der eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Motive und Ziele; Selbstmanagement; Fähigkeiten, andere zu verstehen; soziale Kompetenz zu entwickeln, werden im Mittelpunkt der Bildung stehen.
- Wir müssen in unseren Überlegungen einbeziehen: Kontrolle der eigenen Gefühle und Stimmungen entwickeln; Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Situationen; Fähigkeit, Initiative zu ergreifen; Fähigkeit, sich selbst zu motivieren.

- Es ist zu erkennen, dass Lernen auf allen gesellschaftlichen Ebenen stattfindet. Effizient wird es erst durch das Zusammenwirken der Menschen bei der Bewältigung der gemeinsamen aktuellen Herausforderungen.

Das verändert die Anforderungen an die im Weiterbildungsbereich Tätigen. Gefragt sind Fähigkeiten und Fertigkeiten wie:

- Kulturelle Kompetenz
- Pädagogische Kompetenz
- Beratungskompetenz
- Fachwissenschaftliche Kompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Berufspraktische Kompetenz
- Lehrender ist Lernender zugleich

Die Rolle der Hochschulen:

Einerseits erleben wir das immer wieder beschriebene Szenario: hohe Deputatsauslastung, hohe Studentenzahl, keine Zeit für Weiterbildung.

Andererseits: Als Stätten der Lehre und Forschung stehen die Hochschulen selbst mitten im Prozess der Entwicklungen einer wissenschaftlich geprägten »Lernkultur«. Das erfordert von den Hochschulen ein neues Nachdenken über das Selbstverständnis, die Methoden und Inhalte der Lehre und Forschung und Weiterbildung.

Das verlangt die Entwicklung eines neuen Weiterbildungsmarketings.

Was heißt das konkret?

- Die Institution muss ihre Aufgaben, ihr »Kerngeschäft« in der Weiterbildung kontinuierlich neu definieren und weiterentwickeln.
- Die Weiterbildungseinrichtung einer Hochschule ist als ein Hilfsinstrument zur Lebensgestaltung zu entwickeln.
- Die Pluralisierung der Lernformen ist eine unvermeidliche Folge der Ausdifferenzierungs-, Spezialisierungs- und Individualisierungstendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft. Die erfordert den Übergang von traditionellen Lehrkulturen zu neuen Lernkulturen. Dazu gehören: »Lernen im Prozess

der Arbeit«, »Lernen im sozialen Umfeld«, »Lernen in Einrichtungen« und »Lernen im Netz«. Sie sind Erfordernisse der Praxis.

- Die Weiterbildungseinrichtung wird zu einem Lerndienstleister. Wir müssen uns auf die Infrastrukturen des neuen, lebensbegleitenden Lernens einstellen, die uns von außen aufgezeigt werden. Das Verhältnis Akteur (Seniorenstudent) und Lernformen ist zu klären.
- Wir müssen ein Programm anbieten nach der Verpflichtung: Kernprodukt der Wissensarbeit ist die Herstellung, Verarbeitung und Verbreitung von Wissen. Das Produkt ist Wissen. Nicht angebotsorientiert, sondern nachfrageorientiert ist das Produkt zu entwickeln.
- Professionalisierung im Handeln und Konzepten. Klärung des Verhältnisses zwischen Zielen, Umsetzung und Praxisreflexion. Angebote sind zu evaluieren.
- Wissensgesellschaft und soziale Zusammenarbeit: Ziel ist es, zum Verständnis der Faktoren rund um das Wissen und der die Wissensgesellschaft betreffenden Phänomene beizutragen. Dabei sind wirtschaftliche, politische, soziale, kulturelle und kognitive Aspekte des Wissens zu berücksichtigen, die Dynamik und den Inhalt des Wissens und die wissenschaftlichen und technologischen Wechselwirkungen. Besonderes Augenmerk gilt der Regionalentwicklung.

Was heisst das in Zukunft konkret für das Konzept »Studium im Alter«?

- Eine Bedarfsanalyse ist erforderlich.
- Das Angebot ist nachfrageorientiert zu entwickeln.
- Die Organisation und Durchführung sind unter dem Aspekt der Professionalisierung zu betrachten.
- Reflexion und Überprüfung des Modells hinsichtlich Inhalten und zu erfüllenden Zweck, um Offenheit und Sensibilität für neue Wege beizubehalten.

Literatur

Haupt, H./Liebscher, R. (2005): *Sozialreport 50+ 2005, Daten und Fakten zur sozialen Lage 50- bis unter 65-Jähriger in den neuen Bundesländern*, Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut Berlin-Brandenburg e.V., trafo verlag

Magdeburger Statistische Monatsberichte (2006): Landeshauptstadt Magdeburg, Amt für Statistik, 17. Jahrgang, Januar 2006

Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (2000): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Klinkhardt Verlag

Schobel, K. (2003): *Akademische Ausbildung und Lebenslanges Lernen: Anmerkungen zur Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft*, In: Hochschule und Weiterbildung 2/2003

Autor

Olaf Freymark, Institut für Erziehungswissenschaft,
Lehrstuhl Medienforschung/ Erwachsen- und Weiterbildung, Arbeitsbereich Studieren ab 50, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
E-Mail: olaf.freymark@gse-w.uni-magdeburg.de

Wo gibt es Foren für die wissenschaftliche Intelligenz der älteren Generation?

Strukturprobleme und Entwicklungschancen des Seniorenstudiums in Deutschland

DANIEL MEYNEN

Auf keinem der Deutschen Seniorentage ist der Erfahrung und dem Wissen älterer Menschen soviel Wert beigemessen worden wie 2006 auf dem achten in Köln¹. Die dort vorgetragenen Argumente lassen sich in zwei Sätzen zusammenfassen:

- Ältere Menschen interessieren sich keineswegs nur für die Belange ihrer eigenen Generation, sondern ebenso für die Fragen, vor denen heute ihre Kinder und morgen ihre Enkel stehen werden.
- Keine Gesellschaft, die große, drängende Probleme vor sich sieht, kann sich leisten, auf die Intelligenz, den Sachverstand und die Einsichten älterer Menschen bei der Lösung dieser Probleme zu verzichten.

Wer, von diesen Erkenntnissen motiviert, über den Seniorentag ging und nach Vereinen oder Verbänden suchte, die die wissenschaftlichen Interessen der älteren Generationen vertreten, sah sich indessen enttäuscht. In der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO), die den Deutschen Seniorentag trägt, finden sich zwar Organisationen der politischen, nicht aber der wissenschaftlichen Intelligenz der Älteren.²

Viele Ältere, die heute berentet sind, waren in wissenschaftlichen Berufen etwa als Forscher, Hochschullehrer, Autoren, Lektoren oder Redakteure tätig. Wo sind Vereinigungen von emeritierten Professoren, wo sind die Gesellschaften der älteren Forscher und Entwickler, wo die wissenschaftlichen Räte, wo die in den Methoden wissenschaftlicher Problemlösung erfahrenen Älteren, die sich auf einem Seniorentag zu Wort melden könnten, die in der Lage wären, den wissenschaftlichen Einsichten und Problemlösungsfähigkeiten der dritten und vierten Generation öffentlich Ausdruck zu geben? Viele der öffentlichen Zukunftsfragen sind wissenschaftlicher Natur.

Wo gibt es wissenschaftliche Institutionen oder Foren der Älteren, auf denen sich die Intelligenz der älteren Generationen formieren könnte? Wo könnten sich die aus dem aktiven Erwerbsleben, aus den Geschäftsführungen und Leitungsgremien Ausgeschiedenen, mit einer eigenen Stimme an der öffentlichen Formulierung der zu lösenden Probleme beteiligen? Wo werden sie beteiligt? Wo gibt es einen nennenswerten Einfluss der älteren Generationen auf die so wichtigen Fragen der Prioritätenskala der zu lösenden öffentlichen Probleme, also auf die Forschungspolitik?³ Bleibt die BAGSO nicht ein Torso, wenn ihr Organi-

¹ Ein zusammenfassender Bericht des 8. Deutschen Seniorentages ist zu finden unter: www.bagso.de/dst06.html

² Cf.: BAGSO: »Lobby der Älteren«, www.bagso.de. Die sechs Organisationen, die im August 2006 im Verzeichnis der BAGSO-Mitgliederorganisationen unter »Erfahrung und Wissen« firmieren, können nicht beanspruchen, für die Weite und Tiefe der Sach- und Problemkenntnisse zu stehen, die unter den älteren Menschen vorhanden sind. Auch der Senioren-Experten-Service (SES) kann diese Kenntnisse nicht vertreten, sofern er seinem Ansatz gemäß nur Senioren in der unmittelbaren nachberuflichen Zeit vermittelt, die für 70- und 80-Jährigen typischen Kenntnisse und Erfahrungen aber nicht einbezieht. Die BAG WiWA wird unter den Mitgliedverbänden bisher nicht geführt.

³ Hier wird nicht gefragt nach dem unbezweifelbaren Einfluss von Emeriti, die sich oft zum Leidwesen ihrer Nachfolger von Lehrstuhl, Institut oder beruflichen Positionen nicht trennen können, sondern nach denjenigen, die sich gerade aus ihrem Abstand zu ihrer Berufstätigkeit und dennoch als Wissenschaftler öffentlich zu Wort melden.

sationen, die genau diese wissenschaftliche Intelligenz der Älteren verkörpern könnten, fehlen?

Es gibt zwar eine nennenswerte Zahl von so genannten Seniorenuniversitäten, aber als Einrichtungen für Studiengäste der Universitäten haben sie keine durch ihre Mitglieder legitimierten Repräsentanten, ihre Leiter gehören der jüngeren Generation an und ihre Fördervereine haben keine gemeinsame Stimme. Wie wichtig die Wissenschaften für die Seniorenorganisationen sein können, lässt sich jedoch am Gewicht ablesen, das die BAGSO den älteren Gerontologen beimisst. Ohne den Wert gerontologischer Erkenntnisse in Frage zu stellen, darf doch betont werden, dass das Feld der zu lösenden Fragen unvergleichlich größer ist als dieser schmale gerontologische Ausschnitt. Gerontologie spielt nur eine untergeordnete Rolle im wissenschaftlichen Problembewusstsein der Älteren. Wäre es nicht wünschenswert, dass den politischen Seniorenräten, die auf der kommunalen, Landes- und Bundesebene fest installiert sind, wissenschaftliche (und nicht nur gerontologische) Gremien von Älteren entsprächen, die den Senioren eine oder (angesichts der Heterogenität der Älteren) mehrere unterschiedliche wissenschaftliche Stimmen im öffentlichen Diskurs geben könnten? Wird die politische Intelligenz der Senioren nicht auf Dauer blind, wenn sie von ihrer wissenschaftlichen nicht begleitet wird?

Die Stimme der Älteren fehlt

Mein Anliegen ist, das Fehlen der wissenschaftlichen Stimme der Älteren im öffentlichen Diskurs ins Bewusstsein zu bringen. Dabei geht es nicht einfach darum, wie die schnell veraltenden Kenntnisse und Erfahrungen von Älteren größeres Gewicht erhalten können, sondern

- wie die Problemlösungsfähigkeiten der aus dem Berufsleben ausgeschiedenen Älteren als ihr eigentliches intellektuelles Kapital in den öffentlichen Problemlösungsprozess einbezogen werden können,
- wie die für die Wissenschaften (selbst für die Gerontologie) typische und unvermeidbare Verdrängung der

älteren Wissenschaftler durch die wissenschaftliche Nachwuchsgeneration für alle genutzt werden kann,

- welche öffentliche Rolle der dritten Generation, diesem anthropologisch neuartigen Phänomen der geistig-körperlich fitten und relativ gesicherten Älteren, und speziell ihrer wissenschaftlichen Intelligenz zukommen soll.

Die Universitäten, mit anderen Aufgaben überlastet, erweisen sich gegenwärtig als unfähig, sich diesen Fragen zu stellen. Und die so genannten Seniorenuniversitäten oder Seniorenstudien stehen, wie sie sich heute zeigen, unter einem dreifachen Dilemma:

- Einmal sind sie als Einrichtungen der Universitäten für Studiengäste in den kommenden 10–15 Jahren⁴ dem enormen Verdrängungsdruck ausgesetzt, den die sprunghaft steigenden Zahlen der Erststudierenden mit sich bringen,
- sodann hat die mit dem Stichwort Bologna verbundene Studienstrukturreform⁵ die Interessen der Älteren völlig aus den Augen verloren. Sie kommen darin nicht vor.
- Und drittens betrachtet eine breite Mehrheit der emeritierten Wissenschaftler, die ohne Zweifel zur älteren Generation gehören, die Einrichtungen des Seniorenstudiums nur in Ausnahmefällen als ihr Forum.

Vor diesem Hintergrund versuche ich im Folgenden die Entwicklungschancen der so genannten Senioren-Universitäten zu beleuchten. Unter welchen Rahmenbedingungen arbeiten sie gegenwärtig? Welche Perspektiven öffnen sich ihnen in der Zukunft?⁶

Rückblick

Seit den Startversuchen des Seniorenstudiums in Deutschland⁷ in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre hat sich an fast allen Hochschulen ein Gast- und Seniorenstudium

⁴ Die Universitäten werden in den kommenden acht Jahren vor der Aufgabe stehen, für die Erststudierenden pro Jahr ca. 50.000 zusätzliche Studienplätze schaffen zu müssen. Cf. KMK (2005).

⁵ Cf.: BLK (2002) und KMK (2004).

⁶ Cf. Hierzu auch: Meynen (2005)

⁷ Cf. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung Oldenburg (1980). Ein knapper Überblick über die Phasen der Entwicklung des Seniorenstudiums findet sich bei Sagebiel (2006)

etabliert, das von immer zahlreicher werdenden älteren Studierenden nachgefragt⁸ wird. Doch zugleich haben sich die allgemeinen Rahmenbedingungen an den Universitäten gewandelt, so dass sich die heutigen Seniorstudierenden in einem gänzlich veränderten Milieu zurechtfinden müssen. Die zunehmenden Schwierigkeiten, denen die Seniorenhochschulen heute in Deutschland ausgesetzt sind, zeigen, dass sie an einem kritischen Punkt ihrer Entwicklung stehen.

Ich erinnere mich gut an das Jahr 1978, als ich für den damaligen AUE⁹ erstmalig ein Gutachten¹⁰ über die möglichen wissenschaftlichen Funktionen von Älteren verfassen sollte. Die Frage war damals, welche wissenschaftlichen Tätigkeiten Ältere ausüben können: einige, alle, welche besonderen? Der Gedanke, Senioren einen Platz in den Wissenschaften zu geben, fasste in diesen Anfangsjahren an mehreren Universitäten fast gleichzeitig Fuß und verbreitete sich mit erstaunlicher Geschwindigkeit. Es folgte ein euphorisches Jahrzehnt. Die deutschen Universitäten öffneten älteren Menschen bereitwillig ihre Tore, die Zeitungen schrieben ausgiebig über die studierenden Grauköpfe und es bildete sich 1984 ein überregionaler Arbeitskreis von jüngeren Organisatoren und ideellen Förderern an den Hochschulen: die BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere). Bis heute wächst die Zahl der an den Studien interessierten Älteren kontinuierlich und es lässt sich leicht voraussehen, dass ihre Zahl umso schneller weiter wachsen wird, je größer der Bevölkerungsanteil der Älteren wird und je besser sie vorgebildet sind, aber – und das ist der Besorgnis erregende Punkt – die Aufnahmebereitschaft der Universitäten ist an ihre Grenze gekommen.

Zu den gegenwärtigen Rahmenbedingungen

Für den gegenwärtigen Zustand ist die Situation älterer Gaststudenten kennzeichnend, die in Hamburg Germanistik oder Literaturwissenschaft studieren wollen und auf eine Verwaltungsanordnung stoßen, die ihnen die Seminartüren verschließt. Wer in Köln als Älterer Philo-

sophie studieren will, muss viel Glück haben, um zu den wenigen zu gehören, die der Numerus clausus zulässt. Die Kapazitätsprobleme der deutschen Universitäten sind so groß geworden, dass viele Universitätsverwaltungen die früher gern gesehenen älteren Gäste heute als lästig empfinden und sie lieber wieder los würden. Wenn auch nur annähernd zutreffen sollte, was Statistiker errechnet haben, dass in den von den Senioren bevorzugt belegten Geisteswissenschaften zurzeit jeder Lehrstuhlinhaber durchschnittlich 93 Erststudierende betreuen muss, wie soll er da noch zusätzliche Zeit für Seniorstudierende finden? Wenn, so eine andere Statistik, in Berlin gegenwärtig drei von vier jüngeren Studienplatzbewerbern abgewiesen werden müssen, weil die Haushaltsnöte des Landes Berlin so groß geworden sind, wieso sollten da Investitionsmittel für die Weiterentwicklung der Seniorenhochschulen vorhanden sein? Da nicht nur die Zahl der Erst-, sondern gleichzeitig auch die der Seniorstudierenden wächst, verschärft sich das Problem.

Eine Reihe zusätzlicher Faktoren reduziert die Entwicklungschancen des Seniorenstudiums: Die 1999 in Bologna von den europäischen Wissenschaftsministern vereinbarte Studienstrukturreform¹¹, ausgerichtet an den Zwecken: Internationalisierung, Modularisierung, Graduierung und Quantifizierung des Studiums, nimmt keinerlei Bezug auf die Studieninteressen von Senioren. Das Gaststudium, das den Älteren die Teilnahme am Ausbildungstudium der Jüngeren erlaubt, berücksichtigt in seinen Problemstellungen und Methoden nur in Ausnahmefällen die speziellen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen der älteren Studierenden.

Die wenigsten Studieneinrichtungen für Senioren in den Hochschulen haben einen eigenständigen Status. In der Regel haben sie keine eigenen Entscheidungsgremien. Die meisten Einrichtungen sind von universitären Gremien abhängig, in denen sie ungenügend vertreten sind und für deren Repräsentanten das Seniorenstudium in aller Regel ein »fünftes Rad am Wagen« ist, d.h. regelmäßig zu kurz kommt.

⁸ Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006).

⁹ Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, die heutige Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF).

¹⁰ AUE-Projekt W 0175.00: Meynen, D.: »Kriterien und Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung im gerontologischen Bereich«. 1979.

¹¹ BLK (2002) und HRK (2004).

Der einzigen bildungspolitischen Interessenvertretung des Seniorenstudiums, die ich zur Zeit sehe, der BAG WiWA, gehören geschäftsordnungsgemäß keine Senioren an. Sie ist eine Organisation nicht von Senioren, sondern für Senioren. Als einer »Vereinigung von Einrichtungen in Hochschulen sowie von hochschulnahen und hochschulähnlichen Institutionen, die sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung von Älteren befassen« ist die Mitgliedschaft in ihr »an eine hauptberufliche Tätigkeit«¹² gebunden. Ohne Zweifel hat diese Vereinigung große Verdienste um das Seniorenstudium, aber zugleich eine so schwache öffentliche Stimme, dass die politische Erklärung, die sie z.B. zum Deutschen Seniorentag 2006 herausgab, um auf die bestehende kritische Situation aufmerksam zu machen, von keiner einzigen deutschen Presse-Agentur gemeldet wurde und meines Wissens in keiner größeren Universitätszeitung zu lesen war.

Die privaten Fördervereine für das Seniorenstudium, die es an vielen Universitätsstandorten gibt, haben es bisher noch nicht zu einer gemeinsamen Plattform gebracht. Sie wissen kaum voneinander und haben daher auch keine gemeinsame Stimme.

Die für die Senioren und für die Wissenschaft zuständigen Landes- und Bundesministerien sind sich uneinig, ob die Familien- oder die Wissenschafts- bzw. Kultusministerien für das Seniorenstudium zuständig sein sollen. Infolgedessen kommt von keinem eine Initiative.

Fazit: Die Situation ist bedrohlich

Fazit: Die Situation ist für die Weiterentwicklung des Seniorenstudiums bedrohlich. Als Gaststudium wird es zunehmend an den Rand gedrängt, und die Universitäten verschließen sich dem Aufbau eines ernsthaften nachberuflichen Studiums, das Konzeption, Strukturplanung, Personalplanung und Organisationsplanung voraussetzen würde. Wenn es dennoch Entwicklungschancen haben soll, dann scheint die dafür erforderliche Dynamik weniger von einem entgegenkommenden Angebot der Universitäten,

als viel eher von der Initiative und dem wissenschaftlichen Potenzial der Älteren selber zu erwarten zu sein.¹³

Es ist darum erforderlich, sich Gedanken über die Voraussetzungen zu machen, unter denen sich die Älteren selber im erweiterten Rahmen oder im Umfeld der Universitäten eigene Plattformen für ihre wissenschaftlichen Interessen schaffen können. Was sind die notwendigen Bedingungen des Seniorenstudiums? Unter welchen Voraussetzungen hat es Entwicklungschancen?

Tragfähige Grundgegebenheiten

Ich umreiße zunächst das Fundament von tragfähigen Gegebenheiten und Tendenzen, von denen wir ausgehen können und auf denen sich eine entwicklungsfähige Universität des Dritten Lebensalters (U3L) gründen lässt.

- Die Zahl der gut gebildeten und wissenschaftlich Interessierten Älteren nimmt im Verlauf des demographischen Wandels ständig zu. Das wissenschaftliche Potenzial der Älteren wächst spürbar.¹⁴
- Die heutigen gesellschaftlichen Probleme sind zu komplex, als dass die mittlere Generation sie alleine für alle übrigen Generationen lösen könnte. Ein beträchtlicher Teil dieser Probleme ist aus der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse hervorgegangen und lässt sich nicht mehr ohne den wissenschaftlichen Sachverstand aller Generationen lösen. Um nur einige wenige typische zu nennen: demographische Entwicklung, Ressourcenverbrauch, Umweltverschmutzung, Risikotechnologien, Armut, Jugendarbeitslosigkeit, friedliches Zusammenleben der Kulturen und Religionen, Kriegsgefahren.
- Je mehr Ältere wissenschaftlich tätig waren und je besser die wissenschaftlich interessierten Älteren gebildet sind, desto weniger genügt ihnen, Adressat der Diffusion von fertigen Forschungsergebnissen zu sein. Eine wachsende Zahl sucht die aktive Teilhabe

¹² So die Präambel ihrer Geschäftsordnung und §5.2., zu finden unter www.dgwf.net/bagwiwa

¹³ Beispiele für ausbaufähige Eigeninitiativen bilden die Studienwochen der »Stiftung Forum für Verantwortung« an der Europa-Akademie in Otzenhausen, der einzigen mir bekannten Stiftung für wissenschaftliche und nachberufliche Bildung, sowie der bundesweit organisierte Verein »Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener« – ViLE e.V., der »an Weiterbildung interessierten Seniorinnen und Senioren ermöglichen (will), gemeinsam auf den verschiedensten Interessensgebieten zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und ihre Kompetenzen anderen zur Verfügung zu stellen.« Cf.: www.vile-netzwerk.de.

¹⁴ BMFSFJ (1997), (2005) und Statistisches Bundesamt (2006).

- am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, d.h. am Kreislauf des ständigen Klärens der Problemstellungen, des methodischen Forschens, des Bildens von Theorien und des Überleitens der Ergebnisse in die praktische Anwendung.
- Bestimmte intellektuelle Aufgaben können von niemandem besser gelöst werden als von wissenschaftlich gebildeten Älteren, vor allem solche, deren Lösung längere Erfahrung, breiteren Überblick, verfügbare freie Zeit, Abwesenheit von äußeren Zwängen und ein gehöriges Maß an Reflexion voraussetzt.
 - Um sich mit den gemeinsamen öffentlichen Fragen auseinandersetzen zu können, brauchen die wissenschaftlich interessierten Älteren einen gemeinsamen Ort. Kein Ort erscheint geeigneter als die Universität.
 - Zur wissenschaftlichen Intelligenz des Dritten Lebensalters gehören sowohl die pensionierten oder emeritierten Wissenschaftler wie die älteren Studierenden. Das ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. De facto aber gibt es zwischen den älteren Studierenden und den aus den Leitungsgremien der Fakultäten und Universitäten ausgeschiedenen Emeritierten bisher nur spärliche Kontakte. Geht es jedoch um die Erfahrungen, das Wissen und die Problemlösungsfähigkeiten der älteren Generation, dann sind ältere Studierende und emeritierte Wissenschaftler nicht voneinander zu trennen. Nur zusammen bilden sie die Intelligenz der älteren Generation.
 - Wenn das aktive Erwerbsleben hinter ihnen liegt, suchen Ältere die Erkenntnis nicht mehr aus Gründen des mittelbaren oder unmittelbaren beruflichen Fortkommens, sondern um ihrer selbst willen. Erkenntnis wird für sie zu einem Wert an sich. Sie sind damit im Einklang mit der Humboldtschen Universitätsidee. – Für die Jüngeren steht dagegen die berufliche Verwendbarkeit des Wissens im Vordergrund oder ist zumindest immer mit im Spiel.
 - Wer 30 Jahre im engeren oder weiteren Rahmen einer Fachrichtung gearbeitet hat, sucht nach Abschluss des Berufslebens Wege, auf denen sich die Grenzen des Faches überschreiten lassen. Fast überall ist zu beobachten, dass Ältere in besonderem Maß an einem die Disziplingrenzen überschreitenden Zusammenhangwissen interessiert sind. Sie suchen eine Art Studium Generale, in dem die spezialwissenschaftlichen Einzelkenntnisse der Forschung in die Gesamtheit der Wissenschaften integriert werden und zwar nicht als populäre Synthese neben den Wissenschaften, sondern als innerwissenschaftliche Gegenmaßnahme gegen die Spezialisierung. Die Jüngeren, die sich erst in ein Fachgebiet einarbeiten wollen, suchen dagegen fachliche Spezialkenntnisse. Für sie hat das Fach- und Spezialstudium den Vorrang.
 - Ältere Studierende bilden aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Lebensverläufe und Berufserfahrungen eine inhomogene Gruppe, deren Mitglieder aber einander suchen, um über ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Erfahrungswelten zu kommunizieren. – Die jüngeren Studierenden sind dagegen beim Studienantritt nach ihrem staatlich standardisierten Abitur viel homogener, streben aber dann entsprechend ihren unterschiedlichen fachlichen und beruflichen Ausbildungsrichtungen auseinander, erlernen ihre jeweiligen Fachsprachen, werden in ihren speziellen Fachkulturen und Fachwelten sozialisiert und differenzieren und entfernen sich mit zunehmendem Spezialistentum je länger desto mehr voneinander.
 - Älteren sind die großen allgemeinen Probleme der westlichen Gesellschaften, die oben aufgelistet wurden, mit gutem oder schlechtem Gewissen ins Bewusstsein gebrannt. Die Frage, wie wir zusammenleben wollen, geht alle Generationen an. Aber sie braucht eine Kraft, die sich ihrer annimmt, deren Stimme sie ständig im öffentlichen Bewusstsein wach hält. Die im beruflichen Sinn nutzlos gewordene dritte Generation, die ihre gesellschaftlichen Funktionen

Die Ausbildungsuniversität

Damit sich im Inneren der Universität ein Teilbereich Senioreneniversität ausdifferenzieren kann, sind Unterscheidungsmerkmale zur Ausbildungsuniversität zu markieren.

- Menschen im dritten oder vierten Lebensalter, die durch das Miterleben derselben historischen Ereignisse und Veränderungen geprägt sind und die auf 30 oder 40 Jahre Berufs- und/oder Familienleben zurückblicken, stellen sich andere wissenschaftliche Fragen als die Jüngeren, die später in den historischen Ereignisstrom eingestiegen sind und die Berufserfahrung noch vor sich haben. Das gilt auch für emeritierte Wissenschaftler. Sie sehen die öffentlichen Probleme aus einer anderen Perspektive und verfügen über andere Potenziale, diese Probleme anzugehen.

heutzutage erst noch finden muss, könnte diese Rolle übernehmen, den Geronten der Antike vergleichbar. Dazu aber sind in einer Welt, in der das ganze Leben verwissenschaftlicht ist, wissenschaftliche Hochschulen, in denen sich die älteren Generationen in den alle betreffenden Fragen weiterbilden können, geradezu lebens- und überlebensnotwendig.

Entwicklungschancen – Thesen

Wenn das skizzierte Fundament tragfähig ist und die Unterscheidungsmerkmale zutreffen, dann lassen sich darauf einige Thesen bezüglich der Entwicklungschancen künftiger Universitäten des Dritten (und Vierten) Lebensalters aufstellen:

1. Seniorenhochschulen haben langfristig nur dann Entwicklungschancen, wenn sie sich als Foren der wissenschaftlichen Intelligenz der Älteren unserer Gesellschaft verstehen, als Institutionen, an denen sich die wissenschaftlichen Problemlösungsfähigkeiten der aus dem Erwerbsleben ausgeschiedenen Älteren zusammenfinden, um sich an der öffentlichen Diskussion der zentralen Lebensfragen unserer Zeit mit eigener Stimme zu beteiligen. Diese öffentliche Funktion ist wie in jeder Universität ihr primärer, die individuelle Weiterbildung der Älteren ihr sekundärer Zweck. An welchem anderen Ort sollte sich der wissenschaftliche Geist, das reflektierende Problembewusstsein der Dritten Generation zusammenfinden können, wenn nicht an einer Universität, eben einer Universität des Dritten Lebensalters? Die Seniorenuniversität wäre dann das wissenschaftliche Forum für langfristiges gesellschaftliches Denken, der Träger eines kontinuierlich laufenden Kolloquiums, das nicht die Vielfalt der alltäglichen Praxis, sondern deren wenige Leitideen auf den Prüfstand stellt, ein Kolloquium der dritten Generation, an dem die zweite Generation selbstverständlich teilnehmen könnte, aber nicht tonangebend wäre.
2. Zur Intelligenz der dritten Generation gehören darum ebenso notwendig wie die älteren Studierenden die emeritierten Forscher und Hochschullehrer. Seniorenuniversitäten gewinnen nur dann wissenschaftliches Profil und Substanz, wenn sich emeritierte Forscher, Hochschullehrer und ältere Studierende zu Studiengemeinschaften zusammenfinden, um das skizzierte Kolloquium miteinander zu führen. Diese sind als ein spezifischer Sektor der »scientific community« zu verstehen und nicht als wissenschaftsexterne Adressaten des »public understanding of science«¹⁵.
3. Seniorenhochschulen haben nur dann Entwicklungschancen, wenn sie männliche und weibliche Teilnehmer in gleicher Weise ansprechen. Wenn, wie zurzeit vielfach zu beobachten, die Zahl der weiblichen Teilnehmer in hohen Prozentanteilen über längere Zeit überwiegt, liegt der Verdacht eines Strukturfehlers nahe: Verschulung, einseitige Schwerpunktwahl, oder Fehlen von Forschungsmöglichkeiten, die männliche Teilnehmer stärker anziehen.
4. Seniorenuniversitäten haben nur dann Entwicklungschancen, wenn sie aus der Initiative der Senioren selber hervorgehen und sich an deren Erkenntnisinteressen orientieren. Was Senioren wollen, müssen sie selber formulieren und äußern. Die Formulierung ihres eigenen Willens dürfen sie nicht den nachfolgenden Generationen überlassen. Was sie an der Universität suchen, müssen sie selber wissenschaftlich und öffentlich verständlich machen. Ihre Zwecke und Strukturen richten sich notwendigerweise nach den Problemstellungen und Sichtweisen der älteren Generationen. Das heißt nicht, dass sie nicht in vielen gemeinsamen Fragen der Kooperation, Koordination und der Organisation der Unterstützung durch die Jüngeren bedürfen.
5. Seniorenuniversitäten haben nur dann eine Chance, von der übrigen Gesellschaft und den Ausbildungsuniversitäten anerkannt zu werden, wenn sie sich nicht ausschließlich den Problemen der älteren Generationen zuwenden, sondern zur Lösung der großen Zeitfragen beitragen. Seniorenuniversitäten, die nur der wissenschaftlichen Weiterbildung und Kommunikation von Älteren untereinander dienen, ohne einen öffentlichen Erkenntnisgewinn zu erbringen, haben auf Dauer keine Chance. Nach dem Ausscheiden aus

¹⁵ Eine so verstandene Seniorenuniversität unterscheidet sich darum von den Institutionen der Öffentlichen Wissenschaft, wie sie Peter Faulstich u.a. zeichnen, weil die darin tätigen Älteren, auch nach ihrem Ausscheiden aus der wissenschaftlichen Berufstätigkeit, Subjekte des Wissenschaftsprozesses und Produzenten von neuem Wissen bleiben und nicht nur Adressaten von Ergebnissen sind. Cf. Faulstich (2006).

dem beruflichen Alltagsgeschäft besitzen die Älteren genau das, was den Jüngeren fehlt: Zeit zum Denken, für das Beraten und Bereden. Zwingt der Berufsalltag die zweite Generation zum ständigen Reagieren auf den unaufhaltsamen Ereignisstrom, so erlaubt der Abstand von Beruf und Geschäftsführung den Älteren, die sinnvolle Gewichtung der Themen und Probleme, das Entwickeln von Zukunftsbildern und langfristigen Perspektiven. Kein Sparzwang, kein Renditedenken und kein Entscheidungsdruck hindert sie, anstrebenswerte Visionen zu entwickeln.

6. Seniorenuniversitäten haben nur dann Entwicklungschancen, wenn sie die unterschiedlichen Hauptkenntnisinteressen der Älteren mit einer ausreichenden thematischen Vielfalt aufgreifen: ihre Interessen an den Grundlagen der Wissenschaften, an interdisziplinären Problemkreisen, an der soziokulturellen und historischen Vielfalt und an den Philosophien. Ihre Veranstaltungen, konzipiert von den überwiegend fachübergreifenden Interessen der Älteren her, sollten keinen geschlossenen Charakter haben und interessierten Jüngeren offen stehen.
7. Das Seniorenstudium könnte sich von seinen gerontologischen Fesseln und aus seiner bisherigen marginalen Situation auf die Weise befreien, dass es sich mit dem mancherorts praktizierten Studium Generale viel enger als bisher verzahnt. Die Bezeichnung Studium Generale sollte dabei nicht als Veranstaltung allgemeinbildender Art missverstanden werden. Es geht weniger um Allgemeinbildung und Allgemeinwissen als um die Beschäftigung mit den allgemeinen öffentlichen Problemen, die sich den heutigen Gesellschaften stellen und die überhaupt erst ins wissenschaftliche Bewusstsein eindringen und formuliert werden müssen, bevor sie interdisziplinär behandelt werden können.
8. Seniorenuniversitäten haben nur dann Entwicklungschancen, wenn ihre Erkenntnisproduktion inneruniversitär als wissenschaftlicher Gewinn betrachtet wird. Nur wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn wird ihre Existenz langfristig sichern. Definieren wir das Seniorenstudium ohne Altersbezug, so ist es im Wesentlichen ein fächerübergreifendes Studium, das um seiner selbst willen betrieben wird und damit im Prinzip unabschließbar ist. Sein innerwissenschaftlicher Gewinn besteht in der methodisch angestrebten Integration der einzelnen Spezialfächer in den immer neu zu leistenden Gesamtzusammenhang des wissenschaftlichen Bewusstseins und in der Stärkung der ursprünglichen Erkenntnismotivation der zweckfreien Suche nach Problemlösungen. Das Seniorenstudium steht, so betrachtet, für einen substantiellen Strang europäischer Universitätstradition, der die heutigen Universitäten mit ihren Wurzeln verbindet. Hatte die zweckfreie Erkenntnis in der Universität bisher einen geschützten Ort, so ist dieser Ort in größte Gefahr geraten, seitdem die Verwendbarkeit des Wissens dort die erste Rolle spielt. Die inneruniversitäre Ausdifferenzierung einer Institution, die vornehmlich der zweckfreien Erkenntnis diene, wäre eine entsprechende Antwort auf diese Gefahr.
9. Unter den bestehenden Bedingungen der unterfinanzierten und überbelegten Universitäten haben Seniorenhochschulen nur dann Entwicklungschancen, wenn sie sich weitgehend selbst organisieren und (über Fördervereine oder Stiftungen) selbst finanzieren.
10. Das nach wie vor gültige Leitbild von der Einheit der Wissenschaft verlangt jedoch, dass dies im Rahmen der Universität geschieht. Eigenständige Seniorenhochschulen haben keine Entwicklungschancen, wenn sie sich aus dem institutionellen Zusammenhang mit den Universitäten entfernen.

Literatur

BAGSO (Hrsg.) (2005): »Fakten und Felder der freien Seniorenarbeit. Ältere Menschen in Deutschland«, Bonn.

Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2002): »Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Modellversuchsprogramm »Modularisierung«« (Heft 101 der BLK für Bildungsforschung und Forschungsförderung). Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend (Hrsg.) (2005): »5. Altenbericht«. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend (Hrsg.) (1997): »Datenreport Alter«, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): »Studienführer für Senioren«, Bonn.

Hochschul-Rektoren-Konferenz (Hrsg.): »Stellungnahme der HRK zum EU-Memorandum über lebenslanges Ler-

nen«. 03.07.2001, http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_130.php

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): »*Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*«, Bielefeld, darin: Faulstich, P.: »*Öffentliche Wissenschaft*«, S. 11–32.

Kultus-Minister-Konferenz (Hrsg.) (2005): »*Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020*«, Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 176 –22.09.05. cf.:<http://www.kmk.org/statist/hochschulprognose.htm>

Kultus-Minister-Konferenz (Hrsg.) (2004): »*Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*«, Fassung vom 22.10.04. http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_041022_Leistungspunktsysteme.pdf

Mayer, K. U./Baltes P. B. (1996) »*Die Berliner Alterstudie*«, Berlin.

Meynen, D. (2005) »*Der Sternenhimmel des Studium Generale in der Nacht der Sparmaßnahmen über der Welt der Studienstrukturreform*«, in: Bargel, H.-J./Beyersdorf, M. (Hrsg.) »*Beiträge 43: Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Dokumentation der 33. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Hannover. 16./17. September 2004*«, Hamburg, S.71–84.

Sagebiel, F. (2006): »*SeniorInnenstudium*«, in: Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): »*Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*«, Bielefeld, S.189–210.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): »*Pressemitteilung vom 14.06.2006. »Gaststudium bei Senioren immer beliebter*«, <http://www.presseecho.de/wirtschaft/NA3730835402.htm>

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.) (1980): *Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung 14, »Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene*«. I. Internationaler Workshop an der Universität Oldenburg, 5.–7. Dezember 1979, Oldenburg.

Autor

Dr. Daniel Meynen, Sulzburg

E-Mail: daniel.meynen@t-online.de

Überlegungen zur Weiterentwicklung des Seniorenstudiums

BERND STEINHOFF

These 1

Auf dem Hintergrund des Altersstrukturwandels und der gleichzeitigen schnellen Veränderungen zur Lern- und Wissensgesellschaft gewinnt das Seniorenstudium an Stellenwert und steht vor einer neuen Herausforderung.

Das Problem der Innovationsfähigkeit alternder Gesellschaften und die Forderungen nach lebenslangem Lernen führen dazu, dass sich die Hochschulen verstärkt der Weiterbildung zuwenden. Sie werden zukünftig zu Orten, an denen Menschen verschiedenster Berufe und aller Lebensphasen lernen und ihr Wissen auf den neuesten Stand bringen. Besonders steigt der Bedarf an qualifizierter Weiterbildung hinsichtlich einer eigenständigen Dritten Lebensphase.

Es fragt sich, wie wir morgen älter werden wollen, und insbesondere, wie wir morgen im Alter lernen wollen. Die Hochschulen haben die Aufgabe, passende Studiengänge zu entwickeln und zur Entwicklung der – historisch gesehen – noch ganz jungen Alters- und Lernkultur beizutragen. Auch die Älteren selber sind hier gefragt und in zunehmendem Maße gewillt, das nachberufliche Leben aktiv zu gestalten. Daraus erwächst den inzwischen etablierten Einrichtungen des Seniorenstudiums mit ihren engagierten und kompetenten Seniorstudierenden ein neues Potenzial und eine neue partizipative Herausforderung.

These 2

Um diese Herausforderung anzunehmen, bedarf das Seniorenstudium in seiner herkömmlichen Form einer Neuausrichtung bzw. Erweiterung.

Im Diskurs der BAG über die Orientierung des Seniorenstudiums spielten Allgemeinbildung vs. Qualifizierung als polarisierende Gegensätze eine gewichtige und nicht immer

produktive Rolle. Nachdem Fragen der Produktivität des Alters in den gesellschaftlichen Fokus gerückt sind, wäre nun darüber nachzudenken, inwiefern sich die Gegensätze in ein Ergänzungsverhältnis bringen lassen. Ohne dies hier bildungstheoretisch erörtern zu wollen, sei anerkannt, dass die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortungsrollen bzw. die Befähigung dazu in einem Studium erhebliche Bildungspotenziale in sich birgt. Andererseits werden wir eine ökonomisch motivierte Qualifizierungsoffensive nach dem Muster der Zweiten Lebensphase ablehnen, so dringlich die Krise der Sozialsysteme auch erscheinen mag.

Konsensfähig erscheint ein weit gefasster Lernbegriff, der im Kontext der persönlichen Entwicklung steht und spezifischen Situationen/Aufgaben des Alterns zwischen Aktivitäts- und Kontemplationsbedürfnissen gerecht wird. Programmatisch ginge es darum, die wissenschaftliche Allgemeinbildung mit Studiengängen zu ergänzen, die zu qualifizierten nachberuflichen Tätigkeiten befähigen und die besonderen, vielfach brachliegenden Kompetenzen Älterer ins Spiel bringen. In Dortmund, Berlin (BANA) und zuletzt Hannover ist man hier voraus gegangen. In Freiburg sind wir mit unserem »Forum Jung & Alt im Unternehmen« und einem Projektseminar zur »Beschäftigungsfähigkeit in der Dritten Lebensphase – Entwicklung eines Studienganges für nachberufliche Tätigkeiten« ebenfalls auf dem Weg.

These 3

Für intergenerationelles Lernen ergeben sich neue Möglichkeiten und Einschränkungen. Das Gesamtangebot sollte durch Seniorenseminare ergänzt werden.

Eine Verzahnung von wissenschaftlicher Erstausbildung und einer Weiterbildung für nachberufliche Tätigkeiten eröffnete neue Möglichkeiten für einen der konzeptionellen Kernpunkte des Seniorenstudiums in Deutschland: für das intergenerationelle Lernen. Im Ansatz einer »Diversity-

Education« können die unterschiedlichen Perspektiven und besonderen Fähigkeiten der Generationen für wechselseitige Lernprozesse fruchtbar werden. Das gilt insbesondere etwa für die Erwachsenen- und Altersbildung, wo in Person der Älteren (als Experten in eigener Sache) die Zielgruppe gleich mit am Tisch sitzt.

Andererseits ist zu konstatieren, dass mit dem »Bologna-prozess« und der Modularisierung eine Einschränkung der intergenerationellen Lernmöglichkeiten einhergeht. Überhaupt werden die Möglichkeiten beschnitten, sich kritisch mit wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen auseinanderzusetzen. Da dieses an die Substanz wissenschaftlicher Bildung geht, sind zusätzliche Seminarangebote zu überlegen, die sich ausschließlich an die Älteren richten. Die alten Segregationsvorbehalte gehen m. E. an der Sache vorbei. In Freiburg haben wir neben ca. 80 regulären, für Ältere geöffneten Lehrveranstaltungen ungefähr 25 »Seniorenseminare« pro Semester und zehn Kompaktseminare im Rahmen unserer Frühjahrsstudien. Diese Veranstaltungen werden von Lehrbeauftragten durchgeführt und mit Teilnehmerentgelten finanziert. Solange die Hochschulen noch mit steigenden Zahlen junger Studierender zu kämpfen haben, bilden diese (übrigens alles andere als altershomogenen!) Seminare ein willkommenes Ventil und werden von den Seniorstudierenden sehr gut angenommen.

These 4

Um den partizipativen Herausforderungen gerecht werden zu können, sollten die klassischen akademischen Angebots- bzw. Arbeitsformen um Projektarbeit, forschendes Lernen und selbst organisierte Arbeitskreise erweitert werden.

In Überlegungen zur didaktischen Begründung des Studierens im Alter wird dem Erfahrungsschatz der Älteren und seiner Kommunikation etwa als Zeitzeugen großes Gewicht beigemessen. Wir sollten demgegenüber darauf achten, den Horizont der Erwartungen und Wünsche von Älteren nicht auszublenden, wenn wir die Älteren in Innovationsprozesse einbeziehen und für Pionierarbeit gewinnen wollen. In Anlehnung an die Gerontologin und Gründerin der Frankfurter U3L, Anitra Karsten, möchte ich so sagen: Im Dialog mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen soll aus Erfahrungswissen ein Orientierungs- bzw. Veränderungswissen werden, das sich nicht auf die Bestätigung des Vergangenen richtet, sondern auf seine Klärung im Lichte der Gegenwart und auf den Entwurf von Zukünftigem.

Für solch ein exploratives Unterfangen erscheinen die herkömmlichen, stofforientierten Lehr-Lernaktivitäten wenig geeignet. Zu suchen wäre nach offenen Arbeitsformen, die für Prozesse des »Umlernens« förderlich sind – mit denen neue Lernerfahrungen gesammelt und reflektiert und die klassischen Rollenverteilungen anders interpretiert werden können.

Geeignet erscheint in dieser Hinsicht das Lernen in gemeinsamer Projektarbeit. Es kann gewährleistet, dass die vielfältige Expertise der Seniorstudierenden geklärt wird, zum Tragen kommt und weiterentwickelt werden kann, sowohl bei der Suche nach gesellschaftlich relevanten Fragestellungen/Aufgaben, als auch hinsichtlich der Entwicklung von Konzepten und gemeinsamen Aktivitäten.

Auf Anregung eines Seniorstudierenden und ehemaligen Mitarbeiters beim Herder-Verlag haben wir uns beispielsweise dem Thema »Lesen im Alter« zugewandt. Dazu wurden eine Ringvorlesung mit Begleitseminar und im Anschluss daran ein Projektseminar zur »Leseförderung im Alter – Weiterbildung zur Initiierung und Moderation von Lesekreisen Älterer« durchgeführt und dokumentiert. Einige der initiierten Kreise laufen nach Jahren immer noch, einer in den Räumen der Stadtbibliothek. Ein weiteres Projekt setzte an der (Weichen stellenden, aber gleichwohl gesellschaftlich unterdeterminierten) Veränderungssituation des Alters per se an – Gegenstand war die Entwicklung und Durchführung eines Bildungsangebotes, das den Übergang vom Beruf in die nachberufliche Zeit so begleiten sollte, dass die Dritte Lebensphase im Sinne einer kreativen Lebensführung angegangen werden könnte.

Als Verantwortliche für das Seniorenstudium wissen wir alle nur zu gut, wie begrenzt unsere zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten sind. Leider sind Projekte aber relativ aufwändig. Was liegt näher, als unser Improvisationstalent weiter zu entwickeln und die Seniorstudierenden zu eigenen Aktivitäten zu ermuntern. In der Tradition der Open University bieten sich etwa selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaften an. In Bielefeld sind solche Gruppen bereits in großer Zahl entstanden. Auch in Freiburg laufen inzwischen einige Initiativen, z.B. eine AG Regionalgeschichte in Zusammenarbeit mit dem Breisgauer Geschichtsverein, oder auch zwei PC-AGen, in denen Seniorstudierende ihre zuvor erworbene Medienkompetenz weitergeben bzw. in einem eigenen Internetportal gemeinsam entwickeln. Wir haben, um ein weiteres Beispiel zu nennen, den Aufbau eines Lernradios der jungen Studierenden genutzt, um eine Radioredaktionsgruppe des Seniorenstudiums zu initiieren. Inzwischen geht »Radio Rost-

frei« im hochschuleigenen Studio mit ihren komplett in Eigenregie erstellten Beiträgen auf Sendung und überlässt die Konstruktion des Altersbildes nicht der Politik oder den Versicherungen. Im Projekt werden spezielle medienpädagogische Fortbildungen besucht, die in jedem Semester für beide Altersgruppen angeboten werden. Es bedurfte einer qualifizierten Anstoßmoderation und der zeitweiligen Begleitung durch eine Radioredakteurin. Zudem steht den Älteren ein junger Tutor vom Juniorenradio zur Seite und es ist vorgesehen, auch einen der älteren Teilnehmer mit einem Tutorenvertrag auszustatten.

These 5

Wenn die Aufgaben des Seniorenstudiums in der angesprochenen Weise wahrgenommen werden sollen, so ist ein Rückgriff auf Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung in unseren Einrichtungen zu überlegen.

Als in der Weiterbildung Tätige wird uns der Anspruch, ständig zu lernen und die Abläufe zu optimieren, nicht schrecken. Unter dem Druck wachsender Anforderungen und knapper Kapazitäten werden wir ohnehin eine Art intuitive Organisationsentwicklung betreiben. Nach meinem Eindruck geschieht dies aber sporadisch im Sinne eines unsystematischen step by step, so wie es der Alltag gerade zulässt. Mit der gebotenen Neugier und Skepsis gegenüber der Welt der Wirtschaft wäre zu fragen, ob wir nicht auf Elemente von Managementkonzepten zurückzugreifen sollten, wie das etwa in Hamburg bereits geschieht.

Dabei denke ich zum Beispiel an die Entwicklung eines griffigen, erziehungswissenschaftlich bzw. geragogisch fundierten Leitbildes. Es wird in der Außendarstellung (in Hochschule und Öffentlichkeit) hilfreich sein. Es kann zielführende Aktivitäten befördern und die Suche nach einem Konzept für den eingeschlagenen Weg einer 'Bildungsmarktforschung mit potentiellen Adressaten' unterstützen.

In guter Bildungstradition können wir etwa auch unser Selbstverständnis als Leiterinnen und Leiter bzw. unsere wissenschaftliche Leitungstätigkeit klären – passen sie für partizipative Impulse und Arbeitsteilung? Schöpfen wir die gegebenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit aus, sei es mit Seniorstudierenden, mit Hochschulakteuren, oder mit externen Initiativen, Einrichtungen und Stellen, die der Hochschule zunächst noch fern stehen mögen? In einem insgesamt verständiger werdenden Umfeld schlummern

Ressourcen und Bedarfe, die darauf warten, geweckt und in Verbindung gebracht zu werden – im individuellen und gesellschaftlichen Interesse an einer neuen und lebendigen Alterskultur, die unter unseren Augen entsteht. Es ist, das sei abschließend gesagt, eine Freude, daran mitarbeiten zu dürfen.

Autor

Bernd Steinhoff, Zentrum für Weiterbildung und Hochschuldidaktik/Seniorenstudium PH Freiburg,
E-Mail: steinhoff@ph-freiburg.de

HARTMUT MEYER-WOLTERS

Grundbildung fürs Alter(n)

Zusammenfassung

Im Beitrag »Grundbildung fürs Alter(n)« wird versucht, ein Recht auf Bildung im Alter dadurch zu begründen, dass Alter als Rollenfach interpretiert wird, das eigens gelernt werden muss. Daraus wird abgeleitet, dass es unter dieser Voraussetzung hilfreich und legitim ist, auf die Erfahrung, die Kenntnisse und Fertigkeiten von Menschen zurückzugreifen, die das Rollenfach Alter bereits durchlebt oder durchlitten haben, die es überblicken und deshalb den nachwachsenden Alten ihre Erfahrungen weitergeben können.

1. Demographischer Wandel als Herausforderung

1.1. Deutschland altert, schrumpft, wird bunter. Viele Fakten – kein Gesamtbild

Die Sozialstatistik/Bevölkerungsstatistik zeigt, dass der demographische Wandel zu einer insgesamt geschrumpften und ‚ergrauten‘ Gesellschaft führen wird, weil sich das Zahlenverhältnis zwischen den Angehörigen der jüngeren und der älteren Generation dramatisch verschieben wird.

Die gerontologische Forschung legt nahe, dass die gängige Vorstellung eines Zusammenlebens von drei Generationen durch die realitätsnähere Vorstellung eines Zusammenlebens von fünf oder sechs Generationen ersetzt werden müsste.

Die Geriatrie zeigt ebenfalls, dass die landläufige Auffassung, alle Alten gehörten einer Generation an und erlitten das gleiche Schicksal eines mehr oder weniger schnellen körperlichen und geistigen Verfalls der Kräfte und dies Schicksal werde von ihnen auch noch in gleicher Weise verarbeitet, heute erst auf die Angehörigen der fünften Generation zutrifft – wenn sie denn überhaupt noch zutrifft.

Die Soziologie erhebt, dass die gesellschaftliche Vorstellung von Rolle, Funktion, Rechten, Ansprüchen, Würde der Alten sich weiterhin an drei Generationen orientiert und deshalb uneinheitlich und insgesamt diffus ist, dass das Verhältnis zwischen den Generationen innerhalb und außerhalb der Familien nicht einheitlich und meist anders als gemeinhin erwartet ist.

Die Wirtschaftswissenschaften analysieren Probleme bisheriger Altersversorgungssysteme vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.

In Wirtschaft, Politik und medialer Öffentlichkeit wird vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Aussagen darüber diskutiert, ob der demographische Wandel eher als Bedrohung oder eher als Chance und Quelle von Innovationen zu verstehen ist.

Die Alten selbst sind entweder an traditionellen Vorstellungen vom Alter orientiert oder sie formulieren neue Altersbilder individuell eklektisch und / oder verstreut in zahllosen Ein-Punkt-Initiativen und Diskussionszirkeln.

Dass sich bisher kein konsistentes Bild des Alter(n)s abzeichnet, wird nicht zuletzt durch Aussagen von verschiedenen Vertretern der Altersforschung unterstrichen, die darauf hinweisen, dass die Analyse des Ist-Zustandes nicht ausreicht: Es gehe darum, visionär »das zu denken, was prinzipiell möglich sein könnte, und nicht nur das, was wirklich im Sinne der gegenwärtigen Realität ist«¹ bzw. den Musilschen »Wirklichkeitssinn« mit dem »Möglichkeitssinn«, den »Sinn für das, was gegeben ist, ebenso wie für das, was sich daraus entfalten kann«² zu vereinen.

Resümiert man den Forschungsstand, so kann heute begründet davon gesprochen werden,

- dass jeder Mensch anders altert,
- dass dieser Individualisierungsprozess den Gedanken

¹ Baltes, P. (2003)

² Kohli, M./Künemund, H. (2003)

- der Generationensolidarität zunehmend aushebelt,
- dass das individuelle Altern in unserer heutigen Gesellschaft trotzdem noch immer gelingt,
- weil halbwegs intakte Familienstrukturen im Hintergrund zur Verfügung stehen, die im Notfall Hilfe und Unterstützung geben,
- weil wir parallel dazu ein vergleichsweise umfassendes von Verwandtschaft unabhängiges System solidarischer Risikoabsicherung aufgebaut haben.

Beide Voraussetzungen individueller Lebensgestaltung werden zunehmend brüchig: Einerseits durch das Schrumpfen und das Altern der Bevölkerung, andererseits durch Rationalisierungseffekte im Produktionsprozess, die zu einer Aushöhlung der Sozialsysteme führen.

Das naheliegende Fazit ist beunruhigend: Wir können nicht einfach weiterleben wie bisher, aber wir haben keine stimmige und resonanzfähige Vorstellung davon, wie wir anders leben sollen.

1.2. Individuelle (Not-)Lösungen für das Leben in einem ergrauten Land

Ohne Gesamtbild gibt es auch keinen verlässlichen Bezugspunkt für individuelles Altsein und Altwerden, dem man sich anschließen oder den man sich verweigern kann.

Es gibt aber ältere und jüngere Menschen, die ihr Verhältnis explizit und implizit in vielen einzelnen, nur zum Teil zusammenpassenden Bruchstücken pragmatisch zum Ausdruck bringen: Explizit in gesetzlichen und vertraglichen Regelungen, politischen Zusicherungen etc. und implizit in performativen Praktiken, standardisierten Verhaltensweisen, Modalitäten des Umgangs in Arbeit und Freizeit, Bau- und Wohnformen, Lebensanschauungen, wechselseitigen Erwartungen, Konstruktionen und Wahrnehmungen, das Mit- und Gegeneinander ordnenden Grenzziehungen, aber auch der unterschiedlichen Zugänglichkeit von Medien, Orten des Konsums, Bildungseinrichtungen, Arbeitsfeldern, Verdienstmöglichkeiten etc.

Neben pragmatischen mehr oder weniger stimmigen ad hoc Interpretationen des Alter(n)s werden konsistente Vorstellungen vom Alter(n) insgesamt oder in Teilaspekten individuell angewählt, die subkulturell akkreditiert sind oder aus früheren Epochen stammen oder aus anderen Kulturen stammen.

Die Amalgamierung der Bruchstücke zu einem Bild des Alter(n)s bleibt aber wiederum den Einzelnen überlassen. Sie erfolgt privat und ist häufig nur partiell orientiert. In vielen Fällen bleibt es bei der Formulierung von mehr oder weniger kruden Eigentümlichkeiten. In einigen Fällen überschreiten neue Altersvorstellungen aber bereits den privaten Kontext und werden konventionalisiert.

1.3. Neue Formen des Seniorenstudiums – Szenarien für die Universität zu Köln

Es gibt derzeit drei Bezugspunkte für Überlegungen, den demographischen Wandel als Innovationsquelle für das Angebot der Universität zu Köln zu interpretieren:

- Die deutsche Bevölkerung wird strukturell stetig älter, weil die Geburtenhäufigkeit auf niedrigem Niveau verharrt und die Lebenserwartung weiter ansteigt.
- Die Gruppe der Bevölkerung im Erwerbsalter schrumpft. Zuwanderung aus dem Ausland kann die Entwicklung zeitlich strecken, aber nicht stoppen oder gar umkehren.
- Die Potenziale der Älteren finden als Triebkräfte der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung verstärkte Aufmerksamkeit.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen werden in Köln für die Hochschulen fünf mögliche Innovationsfelder diskutiert:

1. Lehrangebote, die auf die Erstqualifikation des Nachwuchses ausgerichtet sind, werden durch Fort- und Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige ergänzt werden, die andere zeitliche und didaktisch-methodische Rahmungen brauchen als Angebote der Erstausbildung.

Begründung: Die demographisch bedingte Verringerung von jungen Hochschulabsolventen führt absehbar zu einer verstärkten Nachfrage nach Leistungen in der Fort- und Weiterbildung von Berufstätigen, um angesichts verlängerter Lebensarbeitszeiten das Qualifikationsniveau insgesamt zu erhalten. Berufsbegleitende und teilweise »privat« zu absolvierende Lernformen gewinnen an Bedeutung.

2. Das Thema demographischer Wandel wird in jeweils spezifischer Brechung in das Studienangebot vieler Fächer integriert werden müssen.

Begründung: Hochschulabsolventen werden sich in ihren beruflichen Handlungsfeldern künftig ausdrücklich und differenziert den Herausforderungen des demographischen Wandels stellen müssen, um die darin liegenden Möglichkeiten erkennen und nutzen zu können – und dies nicht nur, weil die Mitarbeiter zu einem höheren Prozentsatz ältere Menschen sein werden. Auch die nationalen und internationalen Absatzmärkte müssen mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenso altersmäßig diversifiziert werden wie die Entwicklung neuer Technologien, Produkte und Dienstleistungen die Bedarfe und Bedürfnisse älterer Abnehmer fokussieren muss.

3. Das Thema des demographischen Wandels wird zum Zentrum eigener Studiengängen werden, die bestimmte Aspekte des demographischen Wandels ausdrücklich zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen.

Begründung: Bei der Herausbildung von Rehabilitationswissenschaften im Schnittfeld von Medizin, Technik, Ökonomie, Recht und neuen Ausbildungsangeboten für Demographieberater ist dies bereits deutlich sichtbar.³

4. Die Hochschulen werden Modelle entwickeln müssen, die eine Weiterarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ermöglichen, die die Altergrenze erreicht haben.

Begründung: Zum einen lässt sich die heute praktizierte umfangreiche, aber unregelmäßige Weiterarbeit von Hochschullehrern, die die Altergrenze erreicht haben, unter den Bedingungen eines sehr viel stärker curricularisierten Studiums im Gefolge der BA-/MA-Studiengänge nicht durchhalten. Zum anderen zwingt die sich bereits abzeichnende Konkurrenz um exzellente Studienbewerber und Studierende die Hochschulen, die Betreuungsrelationen deutlich zu verbessern. Dies legt bei unveränderten finanziellen Rahmenbedingungen Überlegungen nahe, eine Weiterarbeit nicht nur ermöglichen, sondern attraktiv auszugestalten.

5. Nicht zuletzt wird es zu einer verstärkten Nachfrage nach verschiedenen Formen des Seniorenstudiums kommen.

Begründung: Zwischen dem Ende der Erwerbstätigkeit und die beginnenden Einschränkungen, die mit der Hochaltrigkeit verbunden sind, schiebt sich eine weitgehend selbstbestimmte aktive Lebensphase, die von einer – bereits in den vergangenen Jahren – kontinuierlich wachsenden Gruppe älterer Menschen auch für ein Studium genutzt wird.

2. Grundbildung fürs Alter(n)

2.1. Das Konzept der Grundbildung fürs Alter(n)

Unter dem Titel »Grundbildung fürs Alter« möchte ich diskutieren, ob Alter nicht ähnlich wie Kindheit, Jugend und mündiges Erwachsenenalter und wie in anderer Weise die Geschlechtszugehörigkeit je eigene Rechte und Pflichten begründet. Die juristische Diskussion eines Altenrechts analog zum Jugendrecht ist bereits fortgeschritten. Auch die politische und bildungspolitische Diskussion hat das Thema entdeckt: Deklarationen zur Seniorenbildung werden auf Landes-, Bundes- und Europaebene vorbereitet.

Die bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen stehen dagegen noch am Anfang. Ich möchte trotzdem versuchen, die Zielrichtung der bildungstheoretischen Überlegungen durch einen heuristischen Vergleich zwischen dem Übergang ins Erwachsenenalter und dem Übergang ins Alter sowie eine Neuinterpretation der Alterskurve zu verdeutlichen, und motivationale Anknüpfungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund des Seniorenstudiums zu benennen.

Vor dem Hintergrund dieser teils bevölkerungsstatistischen, teils entwicklungspsychologischen, teils bildungstheoretischen, teils gesellschaftspolitischen Überlegungen möchte ich abschließend eine Grundbildung fürs Alter(n) skizzieren und diskutieren, die aus zwei Teilen besteht.

³ So meldet die RWTH am 3.3.2006 im IDW folgendes:

»Bei dem Projekt »rebequa – Regionale Beratung und Qualifizierung NRW« haben sich die healthpro GmbH, die Landes-Gewerbeförderstelle des nordrheinwestfälischen Handwerks, beide aus Düsseldorf, und das Institut für Arbeitswissenschaft an der RWTH Aachen zusammen getan, um kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) konkrete Hilfestellung beim Umgang mit demographischen Fragen zu liefern. Dazu werden landesweit 100 Berater ausgebildet. Speziell geschult sollen diese beispielsweise Handwerksunternehmen helfen, ihre Personalentwicklung, das Weiterbildungsangebot, den Gesundheitsschutz oder die Arbeitszeitgestaltung auf eine älter werdende Belegschaft einzustellen. Gleichzeitig bietet eine wachsende Generation 50+ neue Märkte, auf die sich Dienstleister, Handwerker und produzierendes Gewerbe möglichst frühzeitig einstellen sollten.« Vgl. <http://idw-online.de/pages/de/news149418>

2.2. Heuristischer Vergleich: Übergang ins Erwachsenenalter – Übergang ins Alter

Der Lebensabschnitt des Erwachsenenalters dauert hier und heute 40–50 Jahre. Kindheit, Jugend und frühes Erwachsenenalter – alles in allem 15 bis 25 Jahre – dienen u. a. auch der Vorbereitung auf den Lebensabschnitt des Erwachsenenalters. Damit wird ein Drittel bis die Hälfte des Erwachsenenalters auch in seine Vorbereitung investiert.

Die Gesamtlebenserwartung wird für Deutschland heute mit durchschnittlich 86,85 Jahre angegeben (Männer 83,3 Frauen 90,4 Jahre), d. h. 60-jährige Menschen haben fast 27 Jahre zu gestalten – Tendenz steigend.⁴ Dabei ist noch nicht einmal berücksichtigt, dass die fernere Lebenserwartung von 60-jährigen Menschen über der durchschnittlichen Lebenserwartung der Gesamtpopulation liegt, weil die Summe aus bereits erreichtem Alter und fernerer Lebenserwartung mit zunehmendem Alter steigt, da immer mehr Risiken, früh zu sterben, bereits überlebt worden sind.

Die Chance, mehr als Zweidrittel (= fast 20 Jahre) dieser 27 Jahre mit nur geringen (Leistungs)-Einschränkungen zu leben, ist groß; deutlich einschränkende Morbidität erst im letzten Drittel wahrscheinlich. Würde man nun das am Beginn des Lebens veranschlagte Mindestmaß an Vorbereitung auch hier zugestehen, so müsste man als Vorbereitung auf sehr zurückhaltend prognostiziert nur 15 Jahre Alter eine Vorbereitungszeit von drei bis vier Jahren anbieten.

Derzeit gibt es nur wenige optionale Angebote zur Vorbereitung auf die fernere Lebenserwartung der 60-Jährigen. Diese 23,3 (m) bis 30,4 (w) Jahre sind auch durch gesellschaftliche Erwartungen wenig vorstrukturiert. Die Gestaltung eines Lebensabschnitts von durchschnittlich 27 Jahren Dauer wird damit derzeit in das Belieben des Einzelnen gestellt.

Individuelle Entscheidungen über die Gestaltung der Ruhestandsphase sind zwangsläufig zufällig, weil sie auf lebensgeschichtlichen Erfahrungen basieren und individuellen Heuristiken folgen. Nicht zufällige, abgewogene und bewusste Entscheidungen setzen Wahlmöglichkeiten

voraus, weil die eigenen Erfahrungen und Heuristiken ohne die Kenntnis von Alternativen nicht reflektiert und beurteilt werden können. D. h. wählen kann man nur, wenn Alternativen vorhanden und bekannt sind. Im Idealfall sollten sogar die historisch und kulturell vorhandenen Möglichkeiten allseitig und proportionierlich entfaltet in die Entscheidung über das fernere eigene Leben eingehen. Die Verwirklichung der eigenen Entscheidung setzt zudem in vielen Fällen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen voraus, die erst noch erworben werden müssen.

2.3. Plädoyer für eine neue Sicht der Alterskurve

Die Adoleszenz-Maximum-Hypothese gilt in der alterswissenschaftlichen Diskussion seit Jahren als überholt. Die Kombination von Drei-Generationen-Modell und Alterskurve/Alterstreppe suggeriert aber weiterhin die Verfallsthese, weil bereits die auf- und absteigende Treppe oder Kurve zusammen mit der Drei-Generationenvorstellung, die das Alltagsverständnis nach wie vor dominiert, fast unausweichlich als auf- und abstiegsbetonte Dreigenerationen-Alter(n)skurve gesehen wird.

Eine alternative Interpretation der Alterskurve/Alterstreppe, die die jeweiligen Fußpunkte betont, führt zu völlig anderen Konsequenzen. Bei Betonung der beiden Fußpunkte wird nämlich auch dem Alltagsblick sofort deutlich, dass der Mensch zwar am Anfang und am Ende seines Lebens auf Hilfe angewiesen ist, aber die meiste Zeit seines Lebens lernfähig, leistungsfähig, selbständig und auch, aber nur partiell und vorübergehend, auf Hilfe angewiesen ist.

Mit dieser Neuinterpretation ist zwar noch nicht die Einsicht verbunden, dass der Aufbau und Abbau von Leistungsfähigkeit auf verschiedenen Feldern ebenso unterschiedlich (intraindividuelle Varianz) erfolgen wie bei verschiedenen Individuen (interindividuelle Varianz). Auch die weiterführende Einsicht, dass interindividuelle und intraindividuelle Varianz beide nur wenig mit dem kalendarischen Lebensalter, aber viel mit Bildung und Qualifikation und anregenden Umgebungsbedingungen zu tun haben, erschließt sich durch die Betonung der Fußpunkte

⁴ Vgl. Pressemitteilung der Universität zu Köln vom 12. Oktober 2006. Japanische Frauen erreichen Spitzenalter. In der PM wird auch berichtet, dass die durchschnittliche Lebenserwartung in Japan bereits 94,9 Jahre (Männer 90,4, Frauen 99 Jahre) beträgt. 60-Jährige haben dort bereits 34 Jahre zu gestalten.

² Kohli, M./Künemund, H. (2003)

nicht unmittelbar. Es ist aber ein entscheidender Schritt in Richtung auf eine Veränderung des Alltagsverständnisses getan.

2.4. Motivationale Anknüpfungsmöglichkeiten einer Grundbildung fürs Alter(n)

Für die Aufnahme eines Seniorenstudiums können in Köln neun Motive recht deutlich unterschieden werden. Von diesen neun Motiven sind sieben Motive eher individuell: Man möchte etwa, einen höheren Abschluss – zumeist die Promotion – in einem bereits früher studierten Fach erlangen; im Alter das eigentliche Neigungsfach studieren, das früher hinter beruflichen Erwägungen zurückstehen musste; ein Studium nachholen, das man in der Jugend aus den verschiedensten Gründen nicht aufnehmen konnte; ein beruflich oder privat erworbenes Spezialwissen vertiefen und erweitern; etwas tun, das Spaß macht, sich in gewisser Weise auf eine disziplinierte und kultivierte Art unterhalten; das Studium als Herausforderung der eigenen Leistungsfähigkeit mit einer ‚sportlichen‘ Grundeinstellung betreiben oder seine geistigen Kräfte spielerisch zweckfrei zu betätigen.

Zwei weitere Motive sind geeignet, in ein Konzept »Grundbildung fürs Alter(n)« aufgenommen und profiliert zu werden: Studium als Besinnung auf übergreifende Sinn- und Sachzusammenhänge zur Bilanzierung des bisherigen Lebens und zur Entwicklung und Prüfung eines in die Zukunft gerichteten Lebensentwurfs und Studium als Vorbereitung auf eine nachberufliche Tätigkeit.

2.5. Die Doppel-Struktur einer Grundbildung fürs Alter(n)

Eine Grundbildung fürs Alter(n) sollte m. E. mit einer bildungsorientierten Phase der Bilanzierung des bisherigen Lebens beginnen, die in eine Neuorientierung vor dem Hintergrund möglichst vieler Möglichkeiten, alt zu sein und alt zu werden, einmündet. Die erste Phase sollte (falls gewünscht und notwendig) durch eine qualifizierungsorientierte Phase des Erwerbs und Trainings von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen für die bewusst gewählte Lebensform im Alter ergänzt werden.

Die bildungsorientierte Phase sollte – so mein Vorschlag – auf einer Zusammenstellung von alternativen Vorstellungen, alt zu werden und alt zu sein basieren. Sie würde dann – und dies sei ausdrücklich betont – mit den verschiedenen

Vorstellungen als Möglichkeiten (nicht als Notwendigkeiten) bekannt machen und so die Selbstreflexion im Dialog anregen. Ziel des Dialogs sind bewusste und gut begründete eigenständige Entscheidungen über die Gestaltung des eigenen Alters. Die in diesem Zusammenhang oft zu beobachtende Engführung auf gesellschaftlich »nützliche« Leistung soll dabei ausdrücklich vermieden werden. Bewusste Entscheidung für mein Alter heißt nicht Entscheidung für eine bestimmte Form, alt zu sein und alt zu werden. Mein bewusst gewähltes Alter kann ebenso ganz egoistisch »mein Alter« sein wie »mein Alter mit anderen« wie »mein Alter für andere« wie »mein Alter mit anderen für andere«. Außerdem sollte jede einmal getroffene Entscheidung revidierbar bleiben.

Die qualifikationsorientierte Phase ist inhaltlich und methodisch abhängig von »subjektiven« Bedürfnissen und »objektiven« Defiziten. Sie ist deshalb vorab nicht näher zu bestimmen, wird aber als Qualifikationsangebot weniger in den Gegenständen, die vermittelt werden, als in den Formen, in denen die Vermittlung geschieht, alterspezifisch sein. In vielen Fällen wird eine Praxisphase und / oder eine anfängliche Begleitung bei der Aufnahme der neuen Tätigkeit zweckmäßig sein.

2.6. Return of Invest einer Grundbildung fürs Alter(n)

Die skizzierte Grundbildung fürs Alter(n) ist offensichtlich nicht kostenlos zu haben. Würde man sie gar ubiquitär anbieten, so würden sogar erhebliche Kosten entstehen. Deshalb sei abschließend auch die unvermeidliche Frage nach dem ‚Return of Invest‘ gestellt. Wenn man die Faktoren Gesundheit und damit länger mögliche Selbstsorge hier nicht berücksichtigt, hat der Return of Invest zwei Voraussetzungen:

1. müsste die Ruhestandsphase gesellschaftlich neu interpretiert werden als Lebensabschnitt, in dem man das tun kann (aber auch soll), wozu man besondere Neigung und Talent hat, in dem also ein Tätigsein selbstverständlich ist, das nicht davon bestimmt ist, dass man ein Einkommen erwirtschaften muss,
2. müsste die anthropologische Annahme zutreffen, dass Menschen eher dazu neigen, tätig als untätig zu sein und dass die individuell nach Talent und Neigung ausgewählten Tätigkeiten zudem überwiegend auch mit einem direkten oder indirekten »Nutzen« für andere Menschen verbunden sind.

ad 1: Ein erster, aber wichtiger Schritt hin zu einer Neuinterpretation der Ruhestandsphase wäre bereits das ubiquitäre Angebot einer Zwischen-Phase der Bilanzierung und Orientierung und Qualifizierung.

ad 2: Die anthropologische Annahme, dass Menschen auch dann etwas tun, was auch anderen nutzt, wenn ihr Lebensunterhalt unabhängig von ihrer nützlichen Tätigkeit gesichert ist, wäre in der neu interpretierten Ruhestandsphase zwar erst nachgängig, dafür aber mit geringem Risiko in einem Großexperiment zu überprüfen.⁵

2.6. Orte der Grundbildung fürs Alter(n)

Die vorgeschlagene Grundbildung fürs Alter(n) ist m. E. weder informell im alltäglichen Lebensvollzug noch in den Formen der Geselligkeit zu realisieren, auf die das klassische Bildungsdenken für die Bildung von Erwachsenen vorrangig gesetzt hat.

Ein formalisiertes Setting, das die Möglichkeit bietet, sich mit einem Tableau von Möglichkeiten, alt zu sein und alt zu werden, reflexiv auseinander zu setzen und vor dem Hintergrund bewusst gefällter Entscheidung über das eigene Alter im Bedarfsfall fehlende Qualifikationen zu ergänzen, kann in vielen Zusammenhängen organisiert werden. Auch die Hochschulen sind ein möglicher Ort. Zweckmäßig wird es wahrscheinlich sein, die Bildungsangebote zunächst in einem Verbund aller Bildungseinrichtungen zu organisieren, die sich heute schon an Erwachsene wenden, um dann in einem zweiten Schritt das Konzept des lebenslangen Lernens generationsübergreifend als wechselseitiges lehrendes Lernen und forschendes Lernen neu zu füllen und zu verorten sowie dem Gedanken der Bildung wieder anzunähern.

Literatur

Baltes, P. (2003). »Wiedergeburt am Arbeitsplatz. Mit 65 von vorn beginnen?« *Die Vergreisung Deutschlands erfordert neue Bildungs- und Karrierekonzepte*. In: Die Zeit, Nr. 27, 26.06.2003

Kohli, M./Künemund, H. (2003): *Der Alters-Survey. Die zweite Lebenshälfte im Spiegel repräsentativer Daten*. In: Das Parlament, 20/2003

Autor

Prof. Dr. Hartmut Meyer-Wolters, Koordinierungsstelle für das Gasthörer- und Seniorenstudium, Universität Köln
E-Mail: hartmut.meyer-wolters@uni-koeln.de

⁵ Die anthropologische Annahme, dass Menschen auch dann »arbeiten« wollen, wenn ihr Lebensunterhalt unabhängig von ihrer Arbeit gesichert ist, ist heute in den Diskussionen um ein arbeitsunabhängiges Grundeinkommen strittig und unentschieden.

»Ein Grundeinkommen würde allen eine enorme Sicherheit geben und dadurch kreative Kräfte entfalten. Wenn Sie sicher sein könnten, dass Sie von der Wiege bis zur Bahre über ein kalkulierbares Grundeinkommen verfügen, dann hätten Sie auch gar nicht mehr so die Veranlassung für Ihr Alter vorzusorgen. Junge Menschen würden auch ihre Berufswahl ganz anders treffen. Heute: Wo kann ich was verdienen, wie sicher ist der Job? Morgen: Wo liegen meine Intentionen? ... Das kann ja nicht der Sinn des Lebens sein, dass man irgendwie beschäftigt wird. Wenn man das sagt, dass man angewiesen ist auf einen Arbeitsplatz, dann hat man keinen Arbeits-, sondern einen Einkommensplatz. Ich glaube, dass die Menschen mehr arbeiten würden, wenn sie frei nach ihren eigenen Gesichtspunkten arbeiten könnten. Das wäre eine ganz andere Effizienz, ein ganz anderes soziales Klima, wenn die Menschen arbeiteten, weil sie wollen und nicht, weil sie müssen.« Götz Werner (dm-Chef): Ein Grundeinkommen für alle, in: KStA Nr. 48, 25./26.02.2006, S. 15.

Bezogen auf die neu interpretierte Ruhestandsphase wäre die anthropologische Annahme von Götz Werner evidenzbasiert zu überprüfen, ohne dass neben den Bildungskosten weitere Kosten entstünden, weil die Rente in gewisser Weise das Grundeinkommen vertritt.

Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere – eine Aufgabe der Hochschulen?

BEATE HÖRR

Um die allgemeine Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere einordnen zu können, ist zunächst ein Blick auf die Statistik nötig:

Der Anteil der 60-jährigen und älteren Menschen wird von heute 23 % auf ca. 40 % in 2050 steigen. Die Weiterbildungsnachfrage Älterer wird ebenfalls steigen: bis 2015 werden zusätzlich ca. 2 Millionen Menschen entsprechende Angebote nachfragen. Derzeit beschäftigen 60 % der Betriebe und Unternehmen keinen Menschen über das 50. Lebensjahr hinaus.

Diese Tatsache wird in der Forschung unter dem Stichwort der »Jugendzentrierung« beschrieben. In Deutschland gibt es einen fatalen Trend zur Frühverrentung: Die Deutschen arbeiten insbesondere im internationalen Vergleich eine ungewöhnlich kurze Spanne ihres Lebens: Nur 39 % der Deutschen im Alter zwischen 55 und 64 Jahren sind derzeit erwerbstätig. Zum Vergleich: In Finnland sind es über 50 %, in Schweden sogar fast 70 %.¹

Die Politik müsste die Lösung des demographischen Problems durch eine Strukturreform der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik anstreben, wie sie im letzten Altenbericht gefordert wurde. Die Kommission wies in ihrem Bericht mehrfach darauf hin, dass die Potenziale der Älteren »zu wenig erkannt, anerkannt, sozial und kulturell genutzt« würden.²

Bislang nehmen innerhalb der Zielgruppe Älterer vor allem diejenigen an der wissenschaftlichen Weiterbildung teil, die das Berufsleben bereits abgeschlossen haben und

sich nun ihren privaten Interessen widmen wollen. Stellvertretend für diese Tatsache kann der BLK-Bericht zur »Finanzierung des lebenslangen Lernens« (2004) stehen³, in dem sich kein Wort von wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere, die noch im Erwerbsleben stehen, findet. Die nahe Zukunft wird jedoch anders aussehen (müssen): Die Teilnahme an berufsorientierter Weiterbildung wird bald Pflicht sein.

Die politische Forderung nach Erhöhung der Lebensarbeitszeit und deren Umsetzung muss flankiert werden von entsprechenden Maßnahmen auf der Angebotsseite. Das Ziel von Wirtschaft und Politik, nämlich der möglichst lange Erhalt und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (»employability«), nutzt für sich alleine betrachtet nichts. Begleitet werden muss diese Forderung von entsprechenden Angeboten bzw. zunächst der Schaffung eines entsprechenden Bewusstseins auf Seiten der Unternehmen und Betriebe.

Immerhin: Die Regelung, dass Betriebe mit bis zu 100 Beschäftigten staatlich finanzierte Zuschüsse zu Weiterbildungskosten erhalten, soll im Rahmen der »Initiative 50plus« des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales auf Betriebe mit bis zu 200–250 Beschäftigten heraufgesetzt werden, um so den Anreiz zur Inanspruchnahme von Weiterbildung zu erhöhen.⁴

Will man aber den oben genannten Erfordernissen in geeigneter Weise Rechnung tragen, so müssten folgende Maßnahmen ergriffen werden:

¹ Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): vgl. ebd. S. 37 ff.

² Vgl. ebd. S. 3.

³ Zu finden unter http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

⁴ Vgl. Interview mit Minister Müntefering am 17.07.2006 (www.bmas.bund.de)

1. Implementierung einer Strategie der altersübergreifenden Qualifizierung, was die Integration von Qualifizierungsprozessen in die Arbeitsorganisation über lernförderliche Arbeitsmittel / Lernen am Arbeitsplatz / regelmäßige Integration von Weiterbildungs-Phasen während der gesamten Erwerbstätigkeit etwa durch geeignete Arbeitszeitmodelle bedeutet.
2. Bereithaltung bedarfs- und beteiligungsorientierter Weiterbildung, die mehrdimensional, d.h. auf den Erwerb möglichst übergeordneter Kompetenzen, wie etwa Soft Skills ausgelegt ist.
3. Abschied von einer »Ältere Arbeitnehmer-Politik« hin zu einer lebenslaufbezogenen Politik der Förderung der Beschäftigung Älterer.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Handlungsfelder, die nicht voneinander isoliert betrachtet werden dürfen:

- Präventive Gesundheitsförderung und Gesundheitsschutz
- Berufliche und medizinische Rehabilitation
- Personalplanung und -entwicklung
- Arbeitsorganisation und -gestaltung
- Neuorganisation von Lebensarbeitszeit und Work-Life-Balance
- Berufliche Qualifizierung und Lernen in der Arbeit
- Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens
- Erhöhung der individuellen Qualifizierungsfähigkeit und -bereitschaft
- Schaffung einer »demographiesensiblen« Unternehmenskultur⁵

Welchen Beitrag können in diesem beschriebenen Zusammenhang die Hochschulen leisten?

Derzeit gibt es im Wesentlichen drei Angebotsformen für wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, die unter dem Titel »Seniorenstudium« bzw. »Gasthörerstudium« firmieren: Die Teilnahme am regulären Angebot im Rahmen eines ordentlichen Studiums (Erststudium/Zweitstudium); die Teilnahme an strukturierten Zertifikatsangeboten (Kontaktstudium); die Qualifizierung zur nachberuflichen ehrenamtlichen Tätigkeit. Alle diese Angebote gehören zur allgemeinen Weiterbildung. Was fehlt, sind Angebote der Hochschulen im Bereich der beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere als zielgruppenspezifische Maßnahme. Dabei ließen sich zahlreiche der bereits vor-

handenen berufsorientierten Angebote auch auf diese Zielgruppe zuschneiden.

Allerdings dürften solche Angebote nicht am Reißbrett entworfen werden, sondern müssten in enger Absprache mit Multiplikatoren (Tarifvertragsparteien, Personalverantwortliche in Betrieben, Wirtschaftsvertreter etc.) und nach Bedarfsanalyse auf dem Markt konzipiert werden.

Hochschulen sind insbesondere deshalb qualifiziert, solche Angebote zu entwickeln, da sie in der Regel bereits Erfahrungen mit dieser Zielgruppe haben, etwa im Rahmen des Gasthörerstudiums oder des Seniorenstudiums. Außerdem sind sie mit den Grundsätzen der Erwachsenenbildung methodisch und didaktisch bestens vertraut – oder sollten es wenigstens sein! Die Volluniversitäten können darüber hinaus alle Fächer und Themenbereiche abdecken, aber auch Zusatzkompetenzen wie Neue Informationstechnologien, Schlüsselkompetenzen, Neue Verfahren etc. anbieten. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Hochschulen als öffentliche Einrichtungen »neutrale« und anerkannte Bildungsträger sind. Was insbesondere jedoch den Universitäten, etwa im Gegensatz zu den Fachhochschulen, in der Regel fehlt, ist der enge Kontakt zur Wirtschaft. Dort müsste aber der Bedarf erfragt und in enger Absprache entsprechende arbeitsmarktfähige Konzepte entwickelt werden. Ein weiteres Problem ist die Konkurrenz zu den Kammern und Verbänden: die Angebote der Hochschulen sollten klar zu diesen abgegrenzt sein, im Sinne eines Angebots der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat sich dieses Themas zunächst im Rahmen eines regionalen Projekts angenommen, das vom Bund gefördert wird (Lernende Regionen: Nachfolgeprojekt).

Mainzer Projekt »Bildungssituation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Region: Modelle und Perspektiven«

Als Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels in der Region Mainz/Mainz-Bingen soll im Rahmen einer Studie eine Situations- und Bedarfsanalyse zur Weiterbildung von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Aufschluss über vorhandene Angebote sowie Anregungen für eine Erweiterung des Angebots geben.

⁵ Vgl. Schlussbericht der Kommission (5. Altenbericht), S. 116 ff. »Handlungsempfehlungen«.

Umfangreiches Wissen über altersgerechte Betriebspolitik und Angebote zur Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer hat die Mehrzahl der Unternehmen bisher nicht erreicht, so unsere Vermutung. Personalverantwortliche, gerade in kleinen und mittelständischen Unternehmen, haben meist vielfältige Aufgaben im Betrieb, die Ressourcen zur Erarbeitung von Weiterbildungsstrategien für ältere Kolleginnen und Kollegen sind begrenzt.⁶

Ziele

Die erhobenen Daten über die bestehenden Angebote, die Verbreitung der Informationen darüber und die tatsächlichen Bedarfe älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (sowie Personalverantwortlicher) geben Aufschluss darüber, welche Angebote in der Region ergänzt werden müssen. Die Erkenntnisse aus der Bedarfsanalyse fließen direkt in die Entwicklung von Beratungs- und Weiterbildungsangeboten für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, z.B. Personalverantwortlichen in Unternehmen, um die Weiterbildungssituation von Älteren Beschäftigten in der Region Mainz/Mainz-Bingen nachhaltig zu verbessern.

Die Studie

Eine vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Mainz in Auftrag gegebene Studie dient als Grundlage für die Entwicklung eines entsprechenden Weiterbildungsangebots. Sie muss einerseits einen Überblick über die Weiterbildungssituation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Region Mainz/Mainz-Bingen bieten, andererseits müssen für Anbieter Konsequenzen für geeignete Weiterbildungsformate daraus ableitbar sein. Dabei geht es explizit nicht um die Vermittlung, Aktualisierung oder Vertiefung von Fachwissen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sondern um den Bereich der »Soft Skills«, welche diese in die Lage versetzen sollen, den Anforderungen einer modernisierten Arbeitswelt gerecht zu werden (etwa: Team- und Projektarbeit, Wechsel in der Betriebsleitung, neue Kommunikationsformen und -medien etc.).

Inhalte der Studie sind u.a.:

- Befragung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bzgl. ihres aktuellen Weiterbildungsverhaltens
- Befragung bzgl. ihrer zukünftigen Wünsche zu berufsorientierten Weiterbildungsangeboten in diesem Themenbereich
- Befragung hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildungsstrategie und des aktuellen Weiterbildungsangebots
- Befragung bzgl. der eigenen Erwerbsbiografie
- Befragung Personalverantwortlicher hinsichtlich einer Weiterbildungsstrategie und -praxis

Aus dem Ergebnis der Befragung sollten für den Auftraggeber der Studie Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung ableitbar sein. Geplant ist, aufbauend auf den Ergebnissen der Studie eine entsprechende Weiterbildungsreihe zu entwickeln, die als Pilotprojekt ausprobiert und ggf. auch auf andere Regionen und Hochschulen übertragbar sein soll. Näheres dazu wird auf der nächsten Jahrestagung der BAG WiWA berichtet werden können.

Literatur

Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): *»Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen«*. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=78114.html>

Autorin

Dr. Beate Hörr, Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

E-Mail: beate.hoerr@verwaltung.uni-mainz.de

⁶ In Bezug auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung nimmt Deutschland international nur einen mittleren Rang ein. Mit einer Weiterbildungsquote in Betrieben (36 %) wird nur Platz 16 von 25 erreicht. (vgl. Abschlussbericht des Sachverständigenrates Weiterbildung, Rheinland-Pfalz 2005)

Seniorenstudium der Universität Dortmund im Urteil junger Studenten

MONIKA SAWICKI

Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und des demografischen Wandels rücken Ältere zunehmend in den Fokus der Bildungsinstitutionen. Im Bereich der Hochschulen gehören inzwischen spezifische Angebote für Senior/innen an vielen Universitäten zu einem festen Bestandteil. 1985 wurde der erste Modellversuch zum Seniorenstudium abgeschlossen und dessen Konzept als »Weiterbildendes Studium für Senioren« an der Universität Dortmund institutionalisiert.¹ Das Seniorenstudium soll auf eine nachberufliche Tätigkeit vorbereiten und ist als ein Integrationsmodell konzipiert, d.h. die Senior/innen besuchen zusammen mit Regelstudent/innen ausgewählte Lehrveranstaltungen der Hochschule. Das intergenerationale Lernen bietet Chancen des Kontakts zwischen Jung und Alt. Zudem können Ältere durch das Einbringen ihrer Berufs- und Lebenserfahrungen die Theorie-Praxis-Diskussion anregen (vgl. Kolland, 1998: S. 82f.).

Es besteht die Gefahr, dass das Zusammentreffen der Generationen in den Seminaren sporadisch bleibt und nicht unbedingt die Kommunikation zwischen den beiden Altersgruppen fördern muss (vgl. Kaiser, 1998: S. 99). Hieran schließen sich meine Erfahrungen an. Ich habe immer wieder beobachtet, dass sich z.B. die Teilnehmer nach Altersgruppen im Raum separieren und wenig kommunizieren. Diese Eindrücke haben mich veranlasst, systematisch die Sicht der Regel- auf die Seniorenstudierenden zu untersuchen.² So war das Hauptanliegen meiner Untersuchung, die ich im Rahmen eines Forschungspraktikums durchgeführt habe, herauszufinden, was junge Student/innen überhaupt über den Seniorenstudiengang wissen, welche Studienmotive sie bei den Senior/innen vermuten, wie sie die gemeinsame Lernsituation und den Kontakt beurteilen.

Methodisches Vorhegen

Um diese Fragen systematisch beantworten zu können, wurden Hypothesen aus meinen quasi explorativen Beobachtungen gebildet und mittels eines halbstandardisierten Fragebogens getestet. Der Fragebogen umfasst 19 Items und setzt sich aus soziodemografischen, Einstellungs- und Überzeugungsfragen zusammen.

Im Sommersemester 2005 wurden insgesamt 37 Regelstudierende der Universität Dortmund aus den unterschiedlichen Fachrichtungen (Diplom Pädagogik, Diplom Rehabilitationspädagogik, Lehramt), die gemeinsam mit Senior/innen Seminare besuchten, befragt.

Ausgewählte Ergebnisse Merkmale der Stichprobe

Das Durchschnittsalter liegt im Mittelwert bei 24 Jahren, wobei der jüngste Befragte 21 und der Älteste 29 Jahre alt ist. Dementsprechend verteilt sich die Semesterzahl vom 2. bis zum 12. (im Mittelwert 6. Semester).

1. Die Zielsetzung des Seniorenstudiengangs ist den Regelstudent/innen unbekannt

78 % der Befragten kennen die Zielsetzung des Seniorenstudiums nicht. In der Rangfolge der vermuteten Motive wird die Kategorie »geistig rege bleiben« (30 Nennungen) am häufigsten genannt, gefolgt von »Freizeit sinnvoll nutzen« (21). Ebenso finden die beiden Statements »sich

¹ Damit wurde bundesweit zum ersten Mal ein solches Studienangebot für Ältere fest eingerichtet.

² Zudem gibt es bisher kaum Studien (Brunner 1998), die die Sicht der jungen Studierenden auf ein Seniorenstudium untersuchten. Vielmehr richteten sich Befragungen bisher entweder ausschließlich an Seniorenstudierende (vgl. Kolland 1999) oder an Dozenten (vgl. Höhn 2000).

Fachwissen aneignen« (18) und »sich ihren Jugendtraum erfüllen« (16) hohe Zustimmung, wobei die Kategorie »an Prestige gewinnen« mit nur zwei Nennungen am seltensten genannt wird.

2. Das Integrationsmodell wird befürwortet

Nur 16 % der Befragten wünschen sich ein Segregationsmodell (gesonderte Lehrveranstaltungen für Senior/innen). Die große Mehrheit befürwortet das bestehende Integrationsmodell (51 %) oder wünscht sich zumindest ein Mischmodell (d.h. sowohl integrative als auch separate nur für Senior/innen zugängliche Lehrveranstaltungen; 33 %).

3. Ambivalente Ergebnisse hinsichtlich der Beurteilung der Lernsituation

Auf die Frage ob das Niveau der Seminare durch die Senior/innen beeinflusst wird, antworten 27, dass es gleich bleibt und 9 sind der Ansicht, dass es gesenkt wird. Auffallend erscheint, dass nur einer die Teilnahme der Senior/innen als das Niveau steigernd einstuft.

Die Seniorenstudent/innen werden in den Lehrveranstaltungen häufig als pünktlich (23 Nennungen) und engagiert (23), aber auch als abschweifend (15) und wenig kontaktfreudig mit nur acht Nennungen wahrgenommen. So wird die gemeinsame Lernsituation mit Älteren mehrheitlich (18) als distanziert charakterisiert. Insgesamt werden dennoch die positiv besetzten Urteile häufiger als die kritischen angekreuzt.

4. Gelegentlicher Kontakt im Umfeld der Lehrveranstaltung

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (32) geben an, generell Kontakt zur älteren Generation (in Freizeit oder Familie) zu haben und bewerten diese Kontakte überwiegend als positiv (21). Befragt nach ihrem Kontakten zu den Seniorenstudent/innen geben sechs an gar nicht, neun selten, 19 gelegentlich und drei häufig mit den Senior/innen zu kommunizieren. Der Großteil (24) der Kontakte findet im räumlichen und zeitlichen Umfeld der Lehrveranstaltung statt. Diesen folgen Gespräche nach und vor den Lehrveranstaltungen (14). Kontakte außerhalb der Seminare kommen bis auf eine Ausnahme gar nicht zustande.

Fazit

Die hier dargestellte Untersuchung kann natürlich nicht den Anspruch der Repräsentativität haben, dennoch lassen sich aus diesen Ergebnissen erste Prämissen ableiten, um die Möglichkeiten eines integrativen Seniorstudiums besser auszuschöpfen. Es wird deutlich, dass die Regelstudierenden über das Seniorenstudium informiert werden müssen, um die Akzeptanz der Senior/innen in den Lehrveranstaltungen zu steigern. Denkbar wäre eine Veranstaltungen für Jung und Alt zu Beginn ihres Studiums, die sie über die Studien- und Prüfungsordnungen und somit über die Zielsetzungen des Studiums der jeweils anderen Altersgruppe informiert. Beiden Gruppen wird im Idealfall bewusst, welche Leistungen jeweils der andere zu erbringen hat. Auf diese Art und Weise könnte mehr Toleranz und Verständnis für einander entstehen.

Für den Erfolg der konkreten Seminare erscheinen die methodisch-didaktischen Konzepte bzw. Kompetenzen der Lehrenden entscheidend. Die Untersuchung zeigt, dass die Regelstudent/innen zwar grundsätzlich das Integrationsmodell befürworten, aber dennoch wenig mit den Seniorenstudent/innen kommunizieren, obwohl die Mehrheit generell Kontakt zu Ältern pflegt. Um die bestehende Bereitschaft zum intergenerativen Lernen zu fördern und Raum für mehr Kontakte zwischen Alt und Jung zu schaffen, sollten die Seminare verstärkt auf Gespräche und Diskussionen ausgerichtet werden. Zudem würde z.B. die Bearbeitung von Fragestellung über das Semester in einer altersgemischten Gruppen (Projektseminare) den informellen Austausch fördern. Hierdurch könnten die altersheterogenen Seminare vielleicht eher als eine Bereicherung empfunden werden.

Der Kritikpunkt, dass die Senioren als »abschweifend« empfunden werden, zeigt auf, dass der Moderation in altersgemischten Seminaren eine große Bedeutung zukommt. Die subjektiv gewonnenen Erfahrungen der Älteren müssen mit wissenschaftlich begründeten Erkenntnissen konfrontiert werden, wobei die Älteren nicht nur die Vergangenheitsperspektive festgelegt werden dürfen (vgl. Steinhoff (1998): S. 109). Abschließend würde ich die Einrichtung eines »Kummerkasten« vorschlagen, der Beschwerden über die jeweils andere Generation oder Probleme miteinander in schriftlicher Form erlaubt. Die Lehrenden könnten die Problematiken dann in ihren Lehrveranstaltungen kurz ansprechen und evtl. den Studierenden Raum geben, diese auszudiskutieren.

Literatur

Brunner, T. (1998): *Zum Verhältnis von Jung- und Seniorstudierenden an der Philipps-Universität Marburg* – Ergebnisse einer Umfrage. In: Keil, S./Brunner, T.: *Intergenerationelles Lernen: Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*. Grafschaft

Höhn, E. (2000): *Das Seniorenstudium an der Universität Mannheim im Urteil der Dozenten*. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Band 33, Heft 6. o.O.

Kaiser, M. (1997): *Bildung durch ein Studium im Alter: Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemein bildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende*, Münster [u.a.]

Kolland, F. (1998): *Intergenerationelles Lernen – zwischen Nähe und Distanz*. Ergebnisse einer Untersuchung in Österreich. In: Keil, S./Brunner, T.: *Intergenerationelles Lernen: Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*. Grafschaft

Steinhoff, B. (1998): *Empirische Befunde und Thesen zum altersgemischtem Studium*. In: Keil, S./Brunner, T.: *Intergenerationelles Lernen: Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*, Grafschaft

Autorin

Monika Sawicki, Diplomandin Universität Dortmund,
Lehrgebiet Erwachsenenbildung
E-Mail: Monika.Sawicki@FernUni-Hagen.de

Demographie und Weiterbildung – Strategische Optionen für die (universitäre) Weiterbildung

Entwicklung eines modularen Weiterbildungskonzepts für eine Universität

ANNE KNEBEL

Demographie-Entwicklung

Technologische Entwicklung, Globalisierung und die Bevölkerungsentwicklung sind Motoren des gesellschaftlichen Wandels. Die demographische Entwicklung und die Folgen der Verschiebung in der Altersstruktur der Bevölkerung haben auf viele Gesellschaftsfelder Auswirkungen.¹ Die Alterung der Gesellschaft wird in den nächsten Jahrzehnten erste Effekte auf den Arbeitsmarkt und insbesondere auf die Praxis von kleinen und mittelständischen Unternehmen haben. Eine Folge ist es, dass Unternehmen mit einem Fachkräftemangel und einer Verschiebung der Altersstruktur in Richtung einer älteren Belegschaft im Unternehmen konfrontiert werden. Um ihre Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit auf Dauer zu sichern, müssen Unternehmen unter anderem durch eine an den Alterungsprozess angepasste Arbeits- und Personalpolitik sowie eine geeignete Beschäftigungsförderung dafür sorgen, dass alle Mitarbeiter/innen qualifiziert werden und so möglichst lange effektiv arbeiten können.

Situation: Arbeit, Weiterbildung und Alter

Die Zahlen sprechen derzeit noch eine andere Sprache: Entsprechend den Angaben der OECD entlässt Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern seine Arbeiter zu früh aus dem Arbeitsleben. Nur zwei von fünf Menschen im Alter von 55–64 Jahren (39 %) sind erwerbstätig, die

ser Wert liegt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (51 %) (OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) 2006). Auch das IAB-Betriebspanel zeigt, dass zu wenige Betriebe (vor allem die kleineren) Maßnahmen praktizieren. Es bestehen erhebliche Defizite bei der alter(n)sgerechten Arbeitsgestaltung (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.) 2006). Die an einer gesunden Altersmischung orientierten Personalarbeit findet häufig eher naturwüchsig und nicht planmäßig statt (Köchling et al. 2005, S. 4). Konzepte der »differenziellen Personalpolitik« und »Altersübergreifende Qualifizierung« haben in der Praxis bisher wenig Resonanz erfahren (Knopf 1999, S. 22).

Mangelnde Weiterbildung und vor allem die fehlende Wahrnehmung der Bedeutung von Weiterbildungen und Qualifikation für ältere Mitarbeiter/innen lassen Beschäftigungsrisiken, Leistungsverluste und Dequalifizierung aber erst auftreten.

Eine Antwort auf die Herausforderung

Die demographische Entwicklung und ihre Folgen sollen als Herausforderung für die (universitäre) Weiterbildung verstanden werden. Anne Knebel, Absolventin des Studienganges KWL: Cultural Engineering² an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hat mit ihrer Bachelorarbeit »Demographie und Weiterbildung – Strat-

¹ Die Vorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes bezüglich der demographischen Entwicklung zeigen, dass Deutschland aufgrund der Geburtenrückgänge einen Bevölkerungsrückgang erleben wird. Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen jüngeren und älteren Menschen wird sich erheblich verändern, die älteren Bevölkerungsschichten wachsen stark an.

egische Optionen für die (universitäre) Weiterbildung« ein Weiterbildungskonzept entwickelt, das es einer Universität erlaubt, ein an aktuellen Herausforderungen orientiertes Weiterbildungskonzept anzubieten.

Teilnehmer der Weiterbildung, also Führungskräfte, Personaler, leitende Angestellte und engagierte Mitarbeiter/innen verschiedener Organisationen sollen in interdisziplinären Modulen Handwerkszeug vermittelt bekommen, das es ihnen erlaubt, die Praxis der Personalarbeit ihres Unternehmens zu verändern und so den Folgen der demographischen Entwicklung gezielt entgegenzuwirken bzw. diese als Chance zu nutzen. Die Umsetzung des Gelernten ermöglicht es den Teilnehmern, ihre Personalarbeit bzw. die in ihrem Unternehmen den Aufgaben entsprechend zu gestalten oder einen Beitrag zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit und sinnvollen Beschäftigung bis zum Berufsaustritt für alle Mitarbeiter/innen zu gewährleisten.

Die Zielgruppe

Teilnehmer der Weiterbildung sowie auch die in erster Linie in den Betrieben direkt betroffene Personengruppe sind ältere Erwachsene. Bei der Zielgruppe der »Älteren« handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe von Menschen, der zudem unterschiedlichste Eigenschaften und Alterstufen zugeschrieben werden. Für das modulare Weiterbildungskonzept sind Erwachsene ab einem Alter von ca. 45 Jahren vorgesehen. Je nach Betriebszugehörigkeit, eventuellem Engagement über den Ruhestand hinaus oder besonderer Dringlichkeit der Behandlung des Themas Alterung in der Belegschaft in dem Unternehmen kann diese »Grenze« verschoben werden.

Es sollen in erster Linie Personen bzw. Organisationen aus wissensintensiven Arbeitsbereichen und Branchen angesprochen werden. Auch die Betriebsgröße bestimmt den Teilnehmerkreis. So richtet sich das Konzept in erster Linie an klein- und mittelständische Unternehmen (bis ca. 250 Mitarbeiter/innen), da diese vermehrt mit problematische Folgen der demographischen Entwicklung zu erwarten haben.

Das Weiterbildungskonzept

Vor über 25 Jahren haben das Hochschulrahmengesetz und die nachfolgenden Hochschulgesetze der Länder die Beteiligung an Weiterbildung neben den traditionellen Aufgaben Lehre und Forschung zur Aufgabe einer Universität gemacht. Damit hat die Hochschule die Möglichkeit, nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln und diese dann auf dem Weiterbildungsmarkt zu platzieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2006).

Die Universität als Lernort bildet den Rahmen des entwickelten Weiterbildungskonzeptes, soll aber kein alleiniger Akteur sein. Zu Beginn sollten vorhandene Kooperationen genutzt werden, um die Weiterbildung praxisorientiert und vielseitig gestalten zu können. Mit zunehmender Durchführungszahl soll die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, mit Ämtern oder Stiftungen, anderen Institutionen sowie Partnern aus der Wirtschaft die Weiterbildung bereichern.

Ganz praktisch gesehen soll die Umsetzung des Konzeptes bzw. die Implementierung durch einen Projektgruppe geleistet werden. Vorarbeiten (Marketing, Partnerakquise, Zeitplanung, inhaltliche Ausgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung) sowie die Nachbearbeitung können so aus einer Hand geleistet werden. Es handelt es sich bei der Weiterbildung um eine berufsbegleitende Maßnahme, welche in einem Zeitraum von vier bis sechs Monaten in Blockseminaren absolviert wird. Pro Seminar werden je nach Schwerpunkt ein Teil, das ganze Modul oder zwei Module behandelt.

Die Module

Kern der Weiterbildung sind die acht (bzw. zehn) Module. Es geht in erster Linie darum die in den Unternehmen gängige Praxis beispielsweise der Weiterbildung, Arbeitsorganisation und Unternehmensführung zu analysieren, um daraufhin gemeinsam in den Seminaren Ideen und Maßnahmen abzuleiten, die konkret im Unternehmen angewendet werden können. Es gibt zudem Module in denen theoretische Themen wie das Lernen Erwachsener oder Grundlagen über das Wissens (Wissensformen etc.) behandelt werden. Es geht nicht um eine reine Wissens-

² Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik .

vermittlung sondern mehr um die Übertragung in die Arbeitswelt und die Anwendung. Großer Wert wird in jedem Modul auf generationenübergreifendes Lernen und dessen Anwendung in der betrieblichen Realität gelegt.

Den Beginn bildet ein klassisches Einführungsmodul mit Vorstellungsrunde, Erwartungsabfrage und Erfahrungsberichten. Inhaltlich sollte das erste Modul auf die demographische Entwicklung eingehen. Neben den bekannten Stimmen und statistischen Berechnungen sollten auch kritische Diskussionen geführt werden. Durch eine gezielte Moderation endet das Modul damit, eine Aufgabenstellung bzw. Zielformulierung für die Weiterbildung sowie speziell für jeden Teilnehmer die Unternehmen zu formulieren.

Das Modul »Generation Learning als Methode« hat große Bedeutung, da Organisationen mitunter die letzten Mehrgenerationengefüge darstellen. Wie in der Familie hat der Generationenkonflikt und die Distanz zwischen den Generationen auch am Arbeitsplatz bzw. im Betrieb Tradition. Mit diesen (und anderen) fast in jedem Unternehmen vorhandenen Konfliktpotenzialen kann konstruktiv umgegangen werden. Der Generationendialog kann in der Weiterbildung erzeugt bzw. begünstigt werden. Eine altershomogene Weiterbildung oder gar Ausklammerung bestimmter Altersgruppen bei einer (betrieblichen) Weiterbildung ist nicht der richtige Weg. Wissen und Erfolg müssen geteilt werden, nach Innovationen kann und sollte gemeinsam gesucht werden. Im Ergebnis sollen die Teilnehmer befähigt sein, altersgemischtes Arbeiten im Unternehmen einzuführen und sinnvoll zu nutzen. Praktische Umsetzungshinweise werden in der Arbeit gegeben, sollen an dieser Stelle aber nicht näher erläutert werden.

Das Theoriemodul »Wissen« erhält seine Legitimation in der steigenden Bedeutung von Wissen. Wissen und Wissensformen spielen auch dann eine Rolle, wenn es darum geht, das Wissen älterer Mitarbeiter/innen nutzbar zu machen. Vor allem das Erfahrungswissen und die speziellen Kompetenzen Älterer (Kompromissfähigkeit, Erfahrung, Geduld, Selbstständigkeit, soziale Fähigkeiten, Kompetenz bezogen auf betriebliche Abläufe...). Wissen ist zu einer wichtigen Ressource von Organisationen geworden. Durch ein geeignetes Wissensmanagement soll ein Unternehmen in der Lage sein, noch nicht genutztes Wissen zu gewinnen und zu institutionalisieren. In dem Modul werden theoretische Grundlagen erarbeitet um anschließend konkrete Ideen und Maßnahmen zu entwickeln, Wissen zu externalisieren und zu nutzen. Im Ergebnis sollen die Teilnehmer/innen in der Lage sein, in ihrem Unternehmen mit Wissen allgemein und speziell mit dem

Wissen und den Kompetenzen der Älteren besser umzugehen und dieses zu nutzen.

Das Modul »Betriebliche Weiterbildung« beschäftigt sich nicht mit der jeweils spezifischen fachlichen Qualifikation sondern mit der Analyse und Reflexion der im Unternehmen gängigen Weiterbildungspraxis. Regelmäßigkeit, Innovationsgrad und allgemeine Gültigkeit (bezogen auf die Teilnehmer) sind nur einige Parameter die es zu beachten gilt. Ein Ergebnis des Moduls kann die Erarbeitung einer Methode zur Analyse der Weiterbildungspraxis in den Unternehmen der Teilnehmer in Form einer Checkliste oder eines Fragenkatalogs sein. Durch die gemeinsame Erarbeitung von Praxisbeispielen, ergänzt mit eigenen Berichten und Ideen, können die Teilnehmer der Weiterbildung Maßnahmen bzw. Maßnahmenpläne oder Handlungsanweisungen entwickeln, die in ihrem Unternehmen umsetzbar sind. Vor allem dem Aspekt der alters- und altersgerechten Personalarbeit sowie dem des Generation Learning soll in der betrieblichen Weiterbildung Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Das Modul »überfachliche Kompetenzen« widmet sich den so genannten Schlüsselqualifikationen, welche neben fachlichem Know-how einen zentralen Bereich der Personalentwicklung darstellen. Ältere Menschen haben oft ausgeprägte Sozialkompetenzen, die es zu erkennen und zu nutzen gilt. Inhaltlich kann das Modul durch Kommunikationstheorien (z.B. Vier-Ohren-Modell, Sender-Empfänger-Modell) bzw. ein Kommunikationstraining mitgestaltet werden. Neben theoretischen Fakten (Input zu Bedeutung der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen) kann gemeinsam ein Werkzeug (Abfragemethode, Gesprächsleitfaden für Mitarbeitergespräch) entwickelt werden, was es dem Personalverantwortlichen erleichtert, überfachliche Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter/innen zu erkennen und individuell zu fördern. Eine weitere Möglichkeit dieses Modul in der Weiterbildung umzusetzen, wäre es, ein individuelles Coaching (z.B. fremdorganisiert) mit den Teilnehmern durchzuführen. Das Generation Learning kann hier die Möglichkeit bieten, jüngere und ältere Personen (gern aus den teilnehmenden Unternehmen) mit ihren individuell entwickelten Schlüsselqualifikationen gemeinsam zu qualifizieren.

Das Modul »Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur« soll sich nicht in Begrifflichkeiten oder theoretischen Diskussionen erschöpfen. Es geht vielmehr um einen reflexiven Umgang mit der im Unternehmen gängigen Praxis der Arbeitsorganisation sowie der Unternehmenskultur, wobei die Aufmerksamkeit auf eine alters- und

alternsgerechte Personalarbeit gerichtet wird. Neben alternativen Arbeitszeitmodellen gibt es auch zahlreiche Möglichkeiten der Umgestaltung der Arbeitsorganisation (Tandems, Teamwork, Projektarbeit), die eine Umstellung der gängigen Praxis erlauben und dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit Älterer entgegenkommen. Diese werden in der Arbeit beispielhaft erläutert und können als Anregungen für tatsächliche Maßnahmen verstanden werden. Die Führungskräfte und Personalarbeiter sollen in diesem Modul reflektieren, inwiefern generationsübergreifende Praktiken und alters- und alternsgerechte Gestaltung der Arbeitsorganisation in Praxis und Unternehmenskultur eingebunden sind. Ergebnisse sind auch hier Maßnahmepakete oder Checklisten, die dazu beitragen, den Anforderungen entsprechend Änderungen zu vollziehen bzw. eine Sensibilisierung für diese zu erzeugen.

Das optionale Modul »Gesundheit« beschäftigt sich mit dem betrieblichen Gesundheitsmanagement und auch dem Arbeitsschutz im Unternehmen. Je nach Arbeitshintergrund und Tätigkeit der Teilnehmer werden diese mehr oder weniger über betriebliches Gesundheitsmanagement informiert sein. In jedem Betrieb werden Maßnahmen auf diesem Gebiet angewendet, so dass hier die größte Vorbildung zu erwarten ist. Es geht darum, zu prüfen, inwiefern die Gesundheitspolitik im Unternehmen auf den Prozess des Alterns und das Alter von Mitarbeitern eingeht und dieses in die Arbeit integriert.

Ein weiteres Modul ist das »Lernen Erwachsener«. Von Bedeutung ist es, da die wenigsten Menschen über pädagogisches Grundwissen oder die Besonderheiten des Lernens Erwachsener informiert sind. Das Defizitmodell wird in der Gerontologie schon lange durch das Kompetenzmodell³ ersetzt, in dem Kompetenz und Aktivität als vorrangige Entwicklungsziele für ein erfolgreiches Altern gelten (Schachtner 1994, S. 89). Bildungsstand, Interessen, Lebensstil, Gesundheitszustand, Umgebung und (berufliches) Training bewirken mehr als das kalendarische Altern (Hirsch 1999; Schachtner 1994). Lernhabitus (und nicht chronologisches Alter) ist ein weiterer dominierende Einflussfaktor für Lernerfolg (Malwitz-Schütte 1998). Lernen ist unter bestimmten Bedingungen in jedem Lebensalter möglich. Die Vermittlung von Wissen über die Zielgruppe der Älteren steht in diesem Modul neben einem

moderierten Erfahrungsaustausch im Mittelpunkt. Durch Information und die Schärfung des Bewusstseins über das tatsächliche Leistungsvermögen älterer Arbeitnehmer/innen sowie die Betonung der positiven Folgen einer gemischten Altersstruktur kann dies geleistet werden.

Das zweite optionale Modul ist das Modul »Qualitätsmanagement«. Neben der Tatsache, dass ein Qualitätssystem den gesamten Entwicklungs- und Durchführungszeitraum begleiten muss, kann auch die Weiterbildung selbst durch so ein Modul bereichert werden.⁴ Es soll geprüft werden, inwiefern in einem möglicherweise bestehenden Qualitätssystem die Kenntnisse und Ergebnisse aus dem Weiterbildungsprogramm eingebracht werden können, bzw. ob ein neues Element, welches sich speziell mit dem Thema »Alterung der Belegschaft« (o.ä.) beschäftigt, implementiert werden soll.

Den Abschluss bildet ein klassisches Abschlussmodul. Es soll die Ergebnisse zusammenfassen und einem ersten Feedback der Teilnehmer Raum geben. Dies kann beispielsweise durch Projektpräsentationen oder eine Rückschau geschehen. Gemeinsam soll Bilanz gezogen und erste Beurteilungen gegeben werden. Transferpotenzial, der Erfüllungsgrad der Erwartungen und allgemeine Zufriedenheit können Gegenstand einer moderierten Feedbackrunde sein. Die Teilnehmer haben so die Möglichkeit, Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge sowie konstruktive Kritik und Lob direkt zu kommunizieren.

Um die praktische Umsetzung verständlich zu machen und erste Anregungen zu geben, wird ein »Werkzeugkasten« zur Verfügung gestellt. Dieser zeigt beispielhaft und kurz in einer Tabelle zusammen gefasst Ziele mit möglichen Tools für die Umsetzung. Außerdem wird auf die Idee einer Fragenbörse, nähere Informationen zu den in den Modulbeschreibungen erwähnten Checklisten und bekannte Verfahren hingewiesen, die der Analyse, Bewertung und Gestaltung von Arbeitstätigkeiten dienlich sind.

Das Weiterbildungskonzept wurde mit dem Hintergrund entwickelt, dass es von einer Universität, speziell der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, genutzt wird. Eine Nutzung außerhalb einer Universität ist trotzdem möglich. Die Klammer im Titel der Arbeit findet ihre Rechtfertigung

³ Das Kompetenzmodell enthält zusammengefasst die Aussage, dass Kompetenzen verloren gehen und hinzukommen, sie müssen erkannt und stabilisiert werden.

⁴ Ausführliche Hinweise hierzu finden sich in der Arbeit.

darin, dass ein Konzept dieser Art auch in einem anderen Rahmen umgesetzt werden kann. Eine Universität bietet womöglich bessere Bedingungen, da in ihr verschiedene Fakultäten und somit auch Kompetenzen zur Verfügung stehen. Es könnten Einnahmepotenziale und/oder Reputationsgewinn erzeugt werden. Es wäre möglich, dass Wissenschaft und Praxis der Universität dadurch Anregungen für neue Forschungsbereiche bekommen. Freie Weiterbildungsanbieter können aber in der Regel ebenfalls auf einen Pool an qualifiziertem Lehrpersonal und Kooperationen zurückgreifen, so dass auch diese eine Weiterbildung dieser Art anbieten könnten.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Weiterbildung an Hochschulen. <http://www.bmbf.de/de/349.php> (Zugriff: 19.02.2006)

Hirsch, R. D. (1999): *Lernen ist immer möglich. Verhaltenstherapie mit Älteren*. Ernst Reinhardt Verlag. München, Basel. 2. aktualisierte Auflage

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.) (2006): IAB-Betriebspanel. <http://betriebspanel.iab.de/> (Zugriff: 18.01.2006)

Knopf, D. (1999): *Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand*. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Köchling, A./Weber, U./Reindl, J./Weber, B./Schletz, A. (2005): *Demographischer Wandel – (k)ein Problem*. Werkzeuge für die betriebliche Personalarbeit. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin

Malwitz-Schütte, M. (1998): *Weiterbildung für ältere Erwachsene im Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen von Alterungsprozessen*. In: M. Malwitz-Schütte (Hrsg.): *Lernen im Alter: wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene*. Waxmann Verlag. Münster, New York, München, Berlin. S. 89–103

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2006): OECD urges Germany to help older people to remain active. http://www.oecd.org/document/44/0,2340,en_2649_201185_35699227_1_1_1_1,1,00.html (Zugriff: 10.01.2006)

Schachtner, C. (1994): *Vom Verschwinden des Alters*. In: S. Kade (Hrsg.): *Individualisierung und Älterwerden*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 85–94

Autorin

Anne Knebel, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,

KinderUniversität – eine neue Aufgabe für die wissenschaftliche Weiterbildung?

CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN

Seit geraumer Zeit tut sich was im Wissenschaftsbereich: Die Universitäten haben die Kinder entdeckt! Mit dem Start der ersten »Kinder-Uni« im Juni 2002 hat die Eberhard Karls Universität Tübingen eine Lawine losgetreten, die sich seitdem großflächig über das gesamte Bundesgebiet ausgebreitet hat.

Zwischen Kiel und München, Köln und Dresden finden an weit über 50 Standorten KinderUni-Veranstaltungen statt. Auch im benachbarten Ausland (z.B. in Wien und Rom) ist die Idee der Tübinger Universität mittlerweile aufgegriffen worden, so dass auch dort Kinder in den Genuss kommen, eigens für sie konzipierte Universitätsvorlesungen, Seminare, Workshops und Projekte besuchen zu können.



Auch an der Oldenburger Carl von Ossietzky Universität wurden nach Tübinger Vorbild im Februar 2004 erstmals Vorlesungen für Kinder im Rahmen der ersten Oldenburger KinderUniversität angeboten. Mit der Stabsstelle »Presse & Kommunikation« erhielt das »Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung« (ZWW) im Frühjahr 2003 den Auftrag, eine KinderUniversität für Oldenburg zu konzipieren und durchzuführen. Damit war, unseren Recherchen zufolge, erstmals eine zentrale Weiterbildungseinrichtung als Mitorganisator einer KinderUni beauftragt.

Für den Arbeitsbereich »Öffnung der Hochschule« im ZWW war diese neue Aufgabe eine große Herausforderung hinsichtlich der neuen Zielgruppe, nicht aber hinsichtlich der Zielsetzung, Wissenschaft öffentlich zu machen. Im Bereich Gasthörstudium und Studium generale verfolgen wir dieses Ziel bereits seit mehr als 20 Jahren und auch die zahlreichen und langjährigen Erfahrungen mit den Universitätsseminarkursen zielen ja in eine ähnliche Richtung: public understanding of sciences and humanities.

Die erste Oldenburger KinderUni öffnete im Februar 2004 ihre Pforten – seitdem ist der Run auf die begehrten Karten für die Kinder-Vorlesungen ungebrochen. Im ersten KinderUni-Jahr wurden in der Zeit von Februar bis Dezember insgesamt neun Vorlesungen durchgeführt, die alle vor ausverkauftem Haus (inklusive Großbildschirmplätze) stattfanden. Der Schwerpunkt der Vorlesungen lag im naturwissenschaftlichen Bereich, weil gerade in den Naturwissenschaften durch veranschaulichende Experimente und Versuchsanordnungen (»da brummt's und knallt's auch mal ordentlich ...«) die »Welt der Wissenschaft und Forschung« sehr gut vorgestellt und verdeutlicht werden kann.

Es wurde Auskunft gegeben darüber, »Warum brauchen Astronauten Raumanzüge?«, »Wo ist oben und wo ist unten im Weltall?«, »Was lässt den Kuchenteig aufgehen und warum sprudelt die Limo?«, »Warum brauchen Häuser einen Mantel?«, »Wer rast durch die Stromkabel?«, eine Mathematikprofessorin zeigte, »Wie man Botschaften verschlüsselt und Zahlencodes knackt« und zwei Juniorprofessor/innen der Informatik erklärten »Wie Dinos wieder laufen lernen und andere Geheimnisse im Computer«.

Mit diesen spannenden Wissenschaftsfragen und ihren Antworten wurde das Interesse der jungen Studierenden scheinbar bestens getroffen: Sowohl die für eine so große Kinderzahl zumeist ungewöhnlich ruhige Atmosphäre während der Vorlesungen als auch die Fragen, die während der Fragerunden oder nach den Vorlesungen von den »Jungwissenschaftler/innen« gestellt wurden, zeigen deut-

lich, mit welcher Neugierde den unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten begegnet wurde und wie intensiv sich die Kinder auf die vermittelten Inhalte einlassen konnten.

Dass es gelungen ist, das Interesse der Kinder während der Vorlesungen derart zu fesseln, hat sicherlich nicht nur mit dem Inhalt, sondern auch mit der Form der Übermittlung zu tun. Während der Vorlesungen wird ja nicht 45 Minuten »vorgelesen« – das würden die jungen Zuhörer/innen gar nicht zulassen.¹

Der Stoff muss schon dramaturgisch spannend rübergebracht werden, damit der Lärmpegel im Hörsaal nicht zu



hoch steigt. Dafür gibt es dann aber auch Zwischenapplaus und Zugabe-Rufe, wenn ein Versuchsaufbau und -ablauf besonders beeindruckend ist: Die Kinder reagieren sofort – sowohl auf Positives, als auch auf Negatives ...

Nach den Erfolgen des ersten Oldenburger KinderUni-Jahres wurde eine Fortsetzung natürlich nicht infrage gestellt, zudem die Sponsoren, die diese Großveranstaltung ja erst möglich gemacht hatten, auch für die Folgejahre ihre großzügige Unterstützung angekündigt hatten. So konnten seit Beginn bisher über 20.000 Kinder an den Vorlesungen teilnehmen, und die Nachfrage ist nach wie vor ungebrochen.

»Öffnung der Hochschule« auch für Kinder – ein lohnendes Engagement für zentrale Weiterbildungseinrichtungen?

Wenn wissenschaftliche Weiterbildung auch dazu beitragen soll, dass eine Brücke zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Elfenbeinturm und Alltag geschlagen werden soll, dann kann man eigentlich gar nicht früh genug damit anfangen und dann sind gerade auch Kinder durchaus Zielgruppe der Weiterbildungsbemühungen. Wenn Kinder schon früh erfahren, dass Hochschulen auch ein Ort der »Verständlichmachung von Welt« sind, dass es

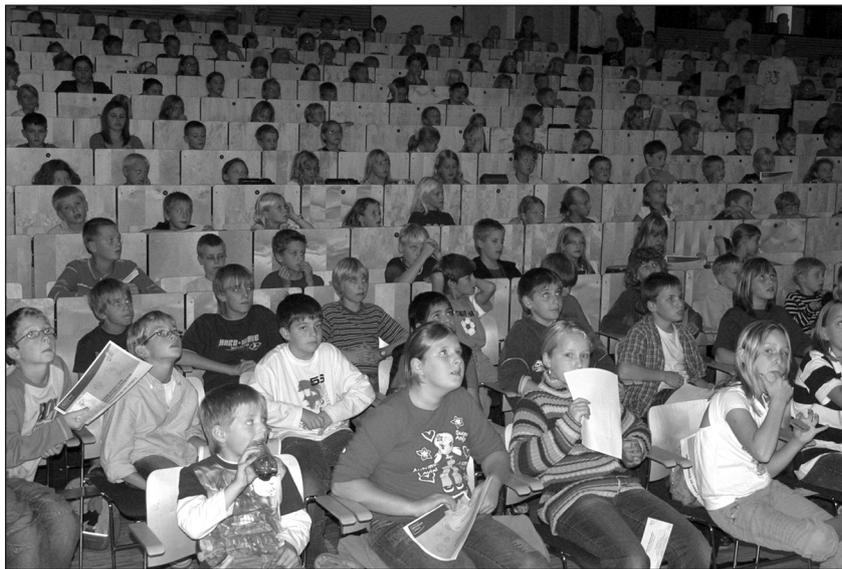
dort spannende Dinge zu entdecken und zu erfahren gibt, dann hat das mit Sicherheit auch Einfluss auf das spätere Lern- und Weiterbildungsverhalten. Somit sind KinderUni-Veranstaltungen, in denen die Kinder positive Erfahrungen mit der Institution Hochschule machen, ein guter Werbeträger für spätere Kund/innen – nicht nur für ein eventuelles Studium, sondern auch für die eigene Weiterbildung.

Mit den KinderUni-Vorlesungen wurde ein Aspekt der Hochschulweiterbildung erneut gestärkt,

der im Selbstverständnis vieler Weiterbildungseinrichtungen beim »Wettlauf am Markt« in den letzten Jahren leider immer weiter in den Hintergrund getreten ist: der Bildungsaspekt. Dieser wird immer häufiger vom reinen Qualifizierungsgedanken verdeckt, überholt oder gar verdrängt. Im Aufgabenfeld »Öffnung der Hochschule« kann hier gegengesteuert werden, indem die Hochschule das in ihrem Umfeld produzierte Wissen allgemeinverständlich an die Bevölkerung weitergibt. Wenn dies im Rahmen der KinderUni-Vorlesungen durch den Event-Charakter, den diese Großveranstaltungen zugegebenermaßen auch haben, ermöglicht wird, so ist dies eine gute Möglichkeit, Hochschule als moderne Institution zu präsentieren. Dass Wissenschaft nicht in verstaubten Gelehrtenstuben stattfindet und von daher »grottenlangweilig« ist, dass haben

¹ Unseren Erfahrungen zufolge muss ca. alle drei Minuten »etwas passieren«, was den Redebeitrag unterbricht, verdeutlicht, illustriert. Comics, Videoclips, Rollenspiele, szenische Einlagen, kleinere Experimente, bei denen ein paar Kinder auf der Bühne mitmachen können und natürlich größere Versuche bringen Abwechslung und fangen die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder ein.

die jungen Besucher/innen der KinderUni längst begriffen. Und es gibt immer häufiger Anfragen von Erwachsenen, ob man derartige Veranstaltungen nicht auch mal für sie



anbieten könne. Auch sie würden sich für das, was an der Hochschule geschieht, interessieren, und wenn das dann so verständlich und spannend wie in den KinderUni-Vorlesungen präsentiert werden würde, dann hätten sie vielleicht auch endlich mal die Chance, bestimmte Zusammenhänge zu verstehen oder bis dato ungeliebte (oft naturwissenschaftliche) Fächer besser kennen zu lernen.

Die Hochschule hat durch die KinderUnis auch vielen Erwachsenen (zumeist begleitenden Eltern, Großeltern, die die Vorlesungen z.B. auf der Großbildwand verfolgen konnten) Appetit gemacht, sich mit Wissenschaftsfragen auseinander zu setzen. Fragen wie »Wie finden die Vögel den Weg nach Afrika« oder »Wie kommt das Geld in den Geldautomaten«² sind durchaus solche, deren Beantwortung auch Erwachsene interessiert.

Unseren positiven Erfahrungen zufolge ist das Engagement der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bereich der KinderUniversität ein durchaus lohnendes. Es kann bei der Konzeption, Planung, Organisation und Durchführung derartiger Aktivitäten auf viel Erfahrung zurückgegriffen werden, die auch für KinderUniversitäten eingesetzt werden können. Die Mitarbeiter/innen der Weiterbildungseinrichtungen haben zumeist gute Kontakte zu Wissenschaftler/innen verschiedenster Fakultäten, so dass ein breites und alle Wissenschaftsdisziplinen umfassendes

Programm zusammengestellt werden kann. Wissenschaftler/innen, die durch ihr Engagement in Weiterbildungsveranstaltungen bereits gewohnt sind, mit anderen Zielgruppen als Studierenden zu arbeiten und damit auch über umfassende Erfahrungen verfügen, wenn Theorie und Praxis aufeinander treffen, können sich zumeist auch sehr schnell und gekonnt auf die neue Zielgruppe Kinder einstellen. Somit können die Weiterbildungseinrichtungen die KinderUni positiv unterstützen.

Durch die planerischen Arbeiten bei der KinderUniversität können zudem auch neue Kontakte geknüpft werden zu oftmals jungen (Junior)Professor/innen, die in der Weiterbildung bisher kaum oder wenige

Erfahrungen haben. Wer sich mit viel Engagement und Herzblut in die intensive Vorbereitung und Durchführung einer KinderUni-Vorlesung stürzt, der oder die ist auch für die Weiterbildungsarbeit mit Sicherheit eine geeignete und engagierte Kandidatin bzw. ein Kandidat ...

Autorin

Dr. Christiane Brokmann-Nooren, Universität Oldenburg,
E-Mail: christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

² Beides Vorlesungsthemen des zweiten Veranstaltungsjahres der Oldenburger KinderUni

Bischoff, Sonja (Hrsg.)

Wer führt in (die) Zukunft?

Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland. Die 4. Studie. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005. 335 S., 39 Euro, ISBN 3-7639-3266-6, .Reihe: Schriftenreihe / Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. – Band 77.

Sonja Bischoff stellt eine Studie über Männer und Frauen in Führungspositionen vor. Eine vergleichbare Untersuchung hatte bereits 1986 festgestellt, dass 18 % der Frauen, die über Karrierehindernisse berichteten, »Vorurteile gegenüber Frausein an sich« (S.15) nannten und nicht die mangelnde Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Insgesamt beantworteten 17,24 %, d.h. 191 Frauen und 143 Männer von 2000 repräsentativ ausgewählten Personen, einen Fragebogen, der im Anhang des Buches abgedruckt ist.

Ergebnisse

Der Frauenanteil in Führungspositionen der untersuchten Unternehmen beträgt durchschnittlich 13 %. Die meisten Führungskräfte sind in Dienstleistungs- und Industrieunternehmen tätig, wobei höhere Frauenanteile in Führungspositionen in Unternehmen mit niedrigeren Umsätzen arbeiten und umgekehrt. Je höher die Hierarchieebene, desto höher ist der Anteil der Männer; die meisten männlichen Führungskräfte sind über 50 Jahre alt, die weiblichen unter 40.

Der größte Teil der Führungskräfte ist in der Geschäftsleitung, Finanzen und Vertrieb/Verkauf beschäftigt, in den Bereichen Marketing, Personalwesen, Finanzen und Werbung ist der Frauenanteil höher. Ein Bruttojahresgehalt von über 75 T € beziehen 34 % Männer im Vergleich zu 20 % Frauen. Nur 27 % der Männer haben ein Bruttojahresgehalt unter 50 T €, während dies für 56 % der Frauen gilt. In allen Führungsebenen ist die unterste Einkommenskategorie von den Frauen stärker besetzt als von Männern. In allen Aufgabenbereichen hat sich der Männeranteil mit höchsten Gehältern seit 1998 verringert, während der Frauenanteil teilweise gewachsen ist. Mit höheren Frauenanteilen in Führungspositionen von Unternehmen sinkt jedoch das Einkommen im Führungskräftebereich, und zwar auch das der Männer.

56 % der Frauen im Top Management haben keine weiblichen Rollenvorbilder in Gestalt einer hoch qualifizierten berufstätigen Mutter im Unterschied zu den Männern,

von denen sich 53 % an dem Status der Väter orientieren konnten. Frauen in Führungspositionen sind heute genauso häufig verheiratet oder fest an einen Partner gebunden wie Männer. Allerdings leben 37 % der Männer mit einer Hausfrau zusammen, während nur 1 % der Frauen ihren Partner als Hausmann bezeichnen. 59 % der Frauen in Führungspositionen haben Kinder im Vergleich zu 80 % der Männer. Somit scheinen Kinder kein Karrierehindernis zu sein. Nur wenige Frauen sehen ein Problem in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Kinderbegünstigende Arbeitsplätze gibt es häufiger in kleineren Unternehmen. Reduzierung der Arbeitszeiten und Unterbrechung der Karriere aus familiären Gründen führen dazu, dass 83 % der Frauen der untersten Einkommenskategorie angehören (Bruttojahresgehalt < 40 T €). Die Autorin meint aber, dass allein durch diese Kriterien der Einkommensnachteil der Frauen nicht zu erklären sei.

Erfolgsfaktoren und Hindernisse auf dem Weg nach oben sind geschlechtlich differenziert. Männer nennen häufiger Probleme mit Vorgesetzten und Kollegen und »betriebliche und überbetriebliche Gründe« als Hindernis, Frauen hingegen nennen als Hindernisse Vorurteile wegen ihres Frauseins, Konkurrenz mit Männern, Diskriminierungserfahrungen und Mobbing. Frauenförderungsmaßnahmen, die es in 49 % der untersuchten Unternehmen gibt, werden kaum als hilfreich zur Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen angesehen. Als Frauenfördermaßnahmen wurden an erster Stelle die Wiedereinstiegszusage nach einer Familienpause (40 %) genannt; mit großem Abstand folgen Gleichstellungsbeauftragte (7 %), frauenspezifische Personalentwicklung (7 %), Teilzeitmodelle für Mütter (2 %), Cross-Mentoring (1 %), Teleworking (1 %) und die Frauenquote (0,3 %).

Zufrieden mit ihrer Arbeitssituation und dem Verlauf ihrer Karriere sind ca. 2/3 der Männer und 1/2 der Frauen im Mittelmanagement. Die höchste Zufriedenheit ist in der ersten Führungsebene mit Gehältern um 100 T € im Jahr anzutreffen. Gründe für Unzufriedenheit liegen am häufigsten in der Qualität der vorgesetzten Führungsebene und dem als zu niedrig erachteten Gehalt. Männer sind zufriedener, wenn sie einen über 50 % Anteil an weiblichen Mitarbeitern haben, Frauen ziehen männliche Mitarbeiter zu 90 % vor. Etwa 40 % der Männer und 30 % der Frauen streben weiteren Aufstieg an. Besonders hoch ist der Aufstiegswunsch bei Frauen mit Kindern (75 %).

Doppelt so viele Frauen wie Männer haben schon einmal ernsthaft an einen Ausstieg gedacht. Werden die Erwartungen enttäuscht, so überlegen Männer wie Frauen sich

selbständig zu machen. Zu hohe Risiken und die finanzielle Unsicherheit sind die häufigsten Gründe dafür, es doch nicht zu tun.

Karriere ist insbesondere in größeren Unternehmen nur mit überdurchschnittlich langen Wochenarbeitszeiten zu machen. 87 % der Männer und 60 % der Frauen meinen, dass die Aufgaben in ihrer Position nicht durch eine Teilzeitführungskraft bewältigt werden könnten und lehnen deshalb oft die Möglichkeit der Teilzeitarbeit ab. 77 % der Männer und 47 % der Frauen wollen ihre Arbeitszeit nicht verkürzen und begründen das mit der Freude an der Arbeit und der finanziellen Situation. Dennoch wollen etwa 50 % der Frauen Karriere in Verbindung mit Teilzeitarbeit machen, während nur eine Minderheit von Männern denselben Wunsch hat.

Generell beurteilen 67 % der Männer und 60 % der Frauen in Führungspositionen die Zusammenarbeit mit männlichen und weiblichen Führungskräften gleich. Allerdings finden mehr Frauen als Männer (26 % im Vergleich zu 13 %) eine weibliche Vorgesetzte schlechter als einen Mann als Chef.

Einschätzung der zukünftigen Entwicklung

Nach Einschätzung der Befragten werden auch in Zukunft Unternehmensleitungen eher männlich dominiert sein. Frauen streben seltener als Männer weiteren Aufstieg an, sind weniger mobil, wollen nicht so lange Arbeitszeiten wie Männer haben und ihr Machtbewusstsein ist nicht so deutlich ausgeprägt.

Der Anteil der kooperativ führenden Männer und Frauen ist gegenüber 1998 gesunken, der der situationsabhängig autoritär führenden Personen ist gestiegen. Die zukünftige Führungskraft soll »beispielgebendes Vorbild« sein und über soziale Kompetenz verfügen. Eine stärkere Erfolgsorientierung der Führungskräfte bezüglich des Unternehmens im Unterschied zur Konzentration auf die eigene Karriere wird erwartet. Karrierehindernisse für Frauen werden nach wie vor in Vorurteilen gegenüber Frauen, wie zum Beispiel mangelnde Anerkennung der Leistung, Mobbing, Geschlechterkonkurrenz und geschlechtsbedingte Diskriminierung gesehen.

Empfehlungen

Mit Maßnahmen zur Ausschöpfung des »Talentpools« der Frauen für Führungspositionen endet das Buch. Frauen in den Führungsebenen sollten als selbstverständlich akzeptiert werden und ihnen sollte vorurteilsfrei begegnet werden. Für Frauen, die Teilzeit arbeiten wollen, sollten

erfolgs- und/oder leistungsabhängige variable Gehaltsbestandteile gezahlt werden. Die Anerkennung der Leistung der weiblichen Führungskräfte in Form monetärer Gratifikation sei das beste »Frauenförderprogramm«, weil damit die finanziellen Möglichkeiten der Kinderbetreuung auf individueller Ebene verbessert werden und die Neigung der Frauen zur Übernahme von Aufgaben in höheren hierarchischen Ebenen gefördert würde.

Bewertung

Diese quantitative Studie beeindruckt durch die Differenziertheit der Ergebnisse und ihrer Analyse der Karriere in Führungspositionen, den Erfahrungen und den Einstellungen in Abhängigkeit vom Geschlecht. Sie zeigt die großen Chancen von Frauen Karriere zu machen und damit materiell unabhängig zu werden. Sie zeigt aber auch die nach wie vor bestehende Diskriminierung durch Vorurteile und mangelnde Anerkennung der Leistung von Frauen. In diesem Prozess scheinen sie teilweise mitzuwirken indem sie andere Frauen, insbesondere als Vorgesetzte und Mitarbeiterinnen weniger Wert schätzen und damit sich daran beteiligen, den gesellschaftlichen Status quo fortzuschreiben.

Felicitas Sagebiel

Dauscher, Ulrich

Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt

3. Auflage, ZIEL-Verlag, Augsburg 2006, 254 S., 24,90 Euro, ISBN 3-937 210-52-0 sowie planeasy. Die Software für Moderation und Training (www.plaeasy.de), 79,90 Euro (Einzelplatzlizenz)

Ulrich Dauschers einige Zeit vergriffenes Buch »Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt« – eines der wenigen fundierten Bücher zur Moderation – erschien in seiner dritten Auflage nunmehr im Ziel-Verlag, Augsburg, der die »gelbe Reihe« übernommen hat, die – früher bei Luchterhand verlegt – bekanntlich zahlreiche für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung wichtige Publikationen vereint.

Die dritte Auflage ist in ihrer Struktur unverändert geblieben und bietet nach wie vor eine gute Grundlage insbesondere für »Einsteiger« in die Moderation. Die Zukunftswerkstatt ist eine Veranstaltungsform, in der Moderationsmethoden mit großem Erfolg angewendet werden. Der Band wurde außerdem ergänzt durch einen Beitrag von Carol Maleh, die eine kurze Einführung in vier Großgrup-

penkonferenzen gibt (Appreciative Inquiry, Zukunftskonferenz, Real Time Strategic Change, Open Space) – ebenfalls Anwendungsfelder für Moderation.

Dieser Band ist durchaus in Zusammenhang mit einem auf einer CD enthaltenen Tool für die Planung von Moderationen zu sehen. Planeasy erlaubt es, nach einer recht kurzen Einarbeitungszeit ohne Schulungsbedarf Konzeptionen für Moderationen aller Art zu erstellen. Eine Besonderheit: Das Planungstool kann mit einer Methodendatenbank und einer Informationsverwaltung verknüpft werden. Informationen können durch die Verbindung mit e-books (bisher: Moderationsmethode, Open Space, Spiele & Aktionen, RTCS, Zukunftskonferenz, Zukunftswerkstatt) hergestellt werden, teilweise werden dadurch nützliche Methoden integriert. Auf diese Weise können Musterabläufe entstehen, die so schnell auch an neue Gegebenheiten (Zeitvorgaben, Inhalte, methodische Varianten) angepasst werden können.

Sehr empfehlenswert ist planeasy vor allem für professionell tätige Moderatoren und Trainer, die sich ein effektives Instrument für ihre Veranstaltungsplanung wünschen. Auf eine erste Methodendatenbank kann zurückgegriffen werden, sie kann jedoch nach »Geschmack« verändert und erweitert werden. Es ist also ein Tool, welches auf »Zuwachs« angelegt ist, der Individualität jedes Nutzers entgegenkommt. Es ist kein Instrument, von dem man sich eine optimale Planung nur per Mausklick erwarten sollte. Was der Moderator wann und wie einsetzt, muss er selbst und schon vorher wissen. Aber wenn ein Moderator ein klares Ziel vor Augen hat und kompetent in seiner Methodik ist, kann planeasy dazu beitragen, sein Wissen zu speichern und einer punktgenauen, effektiven Planung zugänglich machen. *Gernot Graefner*

Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft

Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 112 S. + CD-Rom, 16,90 Euro, ISBN 3-7639-1920-1

Die Relevanz interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation hat sich in den letzten Jahren immer stärker und in immer mehr Berufsfeldern gezeigt. Auslands-

entsendungen von Fach- und Führungskräften der Global Player, das Leiten von und Arbeiten in multikulturellen Teams oder internationale Kunden- und Geschäftskontakte illustrieren dies. Die Weiterbildungsbranche reagiert: Der Markt der angebotenen Trainings, Coachings, Publikationen oder Fachkongresse zu diesem Thema wächst, ist damit leider aber auch intransparenter denn je. Während vor allem Zielgruppen aus dem Managementbereich der freien Wirtschaft bereits weitgehend von Bildungsdienstleistern erschlossen sind, besteht für andere Ebenen wie z.B. für die öffentliche Verwaltung nach wie vor Handlungsbedarf. Hier setzt der vorliegende Band an, indem Schwierigkeiten im Integrationsprozess an der Schnittstelle zwischen Migranten und Behörden aufgegriffen werden und ein Fortbildungskonzept für Verwaltungsmitarbeiter und Mitglieder von Migrantenorganisationen vorgestellt wird.

Die Publikation verfolgt den Zweck, »Erwachsenenbildner/innen und ihren Institutionen begründete Konzepte und Instrumente zur Verfügung (zu stellen), die auf eine systematische Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Beschäftigten in kommunalen Verwaltungen und Prozesse der interkulturellen Öffnung zielen.« (S. 5). Sehen wir uns also an, was der Band uns diesbezüglich zu bieten hat:

Das Buch besteht nach einem Einführungskapitel aus zwei Teilen mit jeweils vier Beiträgen unterschiedlicher Autorinnen. Umrahmt wird das Ganze durch einen Prolog und einen Epilog, in denen anhand von Fallbeispielen bzw. Hospitationseindrücken ein unmittelbarer Zugang zum Berufsalltag in der kommunalen Verwaltung vermittelt wird. Im ersten Teil (»Hintergründe«) werden nacheinander Teile des wissenschaftlichen Diskurses zum Kulturbegriff skizziert, eine definitorische Ausgangsbasis erarbeitet, interkulturelle Öffnung als Aufgabe kommunaler Verwaltung gefordert und diesbezügliche Ansätze dargestellt. Diese erste Hälfte ist in sich logisch strukturiert, vermag durchaus erforderliche theoretische Wissensgrundlagen herauszustellen, holt gleichwohl aber in Anbetracht der Absicht, für Bildungspraktiker Handlungsorientierung zu schaffen und Handwerkszeug zu vermitteln, recht weit aus und wirkt damit umständlich. Ein einzelnes kompaktes Kapitel wäre für die Zielgruppe an dieser Stelle möglicherweise zielführender gewesen.

Im zweiten Teil (»Die EICP-Fortbildungen«) wird der Leser dann zunächst in zwei Kapiteln mit dem Fortbildungskonzept vertraut gemacht, bevor in den letzten beiden Kapiteln erste Erfahrungen beschrieben werden. Das Fortbildungskonzept wurde im Rahmen des Grundtvig-Projektes European Intercultural Competence Programme

(EICP) entwickelt und erprobt. Es handelt sich bei diesem Konzept um insgesamt drei Weiterbildungsangebote: erstens eine etwa 120 Unterrichtseinheiten umfassende Fortbildungsreihe, die sich an die Zielgruppen Verwaltungsmitarbeiter und Migrantenorganisationen richtet und die durch eine Einführungsveranstaltung für Führungskräfte flankiert wird, zweitens eine rund 40-stündige Seminarreihe für Migrantenorganisationen und Ausländerbeiräte zu den Themen Vereinsentwicklung, Projektmanagement und Öffentlichkeitsarbeit und drittens ein etwa 90 Unterrichtsstunden dauerndes Fortbildungsangebot für interkulturelle Trainer.

Zusätzlich beinhaltet die Publikation eine CD-Rom mit weiterführenden Materialien, u.a. den Curricula der Fortbildungsreihe.

Die im Buch beschriebenen Ansätze zeugen von einer ungewohnt differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema. So werden in den verschiedenen Beiträgen richtungweisende Vorgaben gesetzt, z.B. wenn

- ... ein subjektorientierter Kulturbegriff zugrunde gelegt wird,
- ... interkulturelle Orientierung nicht allein aus der Sicht individueller Kompetenzentwicklung, sondern auch als institutionelle Leitidee verstanden wird, so gesehen zu einem Aspekt lernender Organisation wird,
- ... die Einbindung von Migrantenorganisationen als Zielgruppe oder Volkshochschulen als Veranstalter den Netzwerkgedanken in den Vordergrund stellt oder schließlich
- ... kulturheterogenes Lernen und Arbeiten propagiert wird – sei es durch gemischtkulturelle Weiterbildungsgruppen und Trainerteams oder sei es durch den Appell, Migranten in der öffentlichen Verwaltung nicht nur als Kunden zu sehen, sondern auch Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst für diese Gruppe stärker zu öffnen.

Es mögen beim Blick auf das Curriculum im Detail vielleicht Zweifel angebracht sein, ob z.B. das sehr breite Thema Öffentlichkeitsarbeit mit nur einem Tag ausreichend behandelt werden kann. Andererseits lässt die in dem Band bereitgestellte Dokumentationslage erkennen, dass das von den Autorinnen beschriebene Konzept wesentlich auf Aspekte wie Rolle der Teilnehmer, Kontextbedingungen der Zielgruppe, didaktische Gestaltung der Lernprozesse und Transfersicherung fußt und sich nicht einseitig aus den Lerninhalten heraus definiert.

Insgesamt erweist sich die Präsentation des Fortbildungskonzeptes auf den ersten Blick als etwas unübersichtlich, ist damit nichts zum »Querlesen«. Der Spagat zwischen wissenschaftlicher Konzeptbasis und praktischer Umsetzung ist zu weit angesetzt, als dass er angesichts der Kürze der Publikation in allen Belangen hinreichend gelingen könnte. Dass aber eine enge Theorie-Praxis-Vernetzung vorliegt, wird deutlich. Die zur Verfügung gestellten Informationen sind umfassend, müssen sich vom Leser aber an einigen Stellen erst erarbeitet werden (so erfordert z.B. die Suche nach den Kosten für die Weiterbildungen einen gewissen Aufwand). Wer dies aber tut, der wird sicherlich zahlreiche und wichtige Impulse hinsichtlich interkultureller Kompetenzentwicklung erhalten. *Michael Cordes*

Lehner, Martin

Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle.

Bern, Stuttgart, Wien 2006, Haupt Verlag, 165 S., 45 Abbildungen, 24,90 Euro, ISBN 3-258-07077-3

Lehrende in der Schule, in der Hochschule und in der Weiterbildung kennen das Problem: zu viel Stoff und zu wenig Zeit. Gesucht werden dann Abkürzungen und frontale Lehrmethoden, erhellende Beispiele und phantasievolle Exemplarik.

Erster Zugriff – Klappentext: »Martin Lehner weist praktische Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Die Leserinnen und Leser erfahren beispielsweise, wie sie zwischen Vollständigkeit und Gründlichkeit unterscheiden, mit den ‚Sieben der Reduktion‘ Inhalte und Zeitbudgets abstimmen und mit der ‚Extremreduktion‘ Wissen konzentrieren.«

Zweiter Zugriff – Anhang: Angenehm überraschend sind neun Beispiele, in denen die didaktische Reduktion und anregende Präsentation – für unterschiedliche Zielgruppen – gut gelungen ist: von »Sofies Welt« als Hörbuch über Rauchhaupts »Wittgensteins Klarinette« bis zur »Bildung« von Schwanzitz. Das Personenregister und die Literatur zeigen, dass viele relevante Autor/innen überwiegend aus dem deutschsprachigen Raum, auftreten. Vollständigkeit ist nicht erwünscht – dazu später. Ein Sachregister und die Anmerkungen runden den Anhang ab. Das Sachregister hilft den Suchenden, die Anmerkungen begrenzen den laufenden Text (auch eine Reduktionsmöglichkeit).

Dritter Zugriff – das Inhaltsverzeichnis: Fünf Kapitel gliedern den Text. Den Anfang machen die Lehrenden als lehrende Expert/innen, dann folgt die Vollständigkeitsfalle. Kapitel drei und vier konzentrieren sich noch stärker auf die Vorgehensweise zur Reduktion von Mengen und ihrer Präsentation in Lernarrangements: »Stoffmengen reduzieren« und »Impulse aus Lernmethodik und Hirnforschung«. Das letzte Kapitel »Jenseits der konkreten Inhalte« dient dem Ausblick (Wissensgesellschaft, Schlüsselqualifikationen und Bildung zwischen Theorie und Praxis). Alles das liest sich flüssig und anschaulich, wird in Abbildungen visualisiert und zusammengefasst, enthält praxisnahe Anregungen und Arbeitsaufgaben zur Einübung und Vertiefung.

Für wen? Natürlich erst einmal für diejenigen, die tatsächlich große Stoffmengen zu vermitteln haben, die im kognitiven Feld, im deklarativen Wissen liegen. Dann generell für Lehrende, die sich noch nicht sehr intensiv mit Didaktisierung, Lernmethodik und Präsentationstechniken befasst haben. Und schließlich für alle ‚fortgeschrittenen‘ Lehrenden, die fix schauen wollen, ob es neue Anregungen für die in der Lehre immer wieder auftauchenden Fragen gibt. Ich bin fündig geworden. *Martin Beyersdorf*

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – 2006/1

Lehr-Lernforschung

Nuissl von Rein, E.; Schiersmann, C., Siebert, H. (Hrsg), 29. Jahrgang 1/2006, Bielefeld 2006, Bertelsmann, 96 S., 12,90 Euro (Einzelheft), ISBN 3-7639-1921-X

Fast 30 Jahre existiert der REPORT, von Johannes Weinberg und Horst Siebert als »Literatur- und Forschungsreport« als Medium des wissenschaftlichen Diskurses erfunden und nach wie vor von Siebert in einem Herausgebergremium zusammen mit Ekkehard Nuissl herausgegeben, seit kurzem aber als »Zeitschrift für Weiterbildungsforschung«. Auf diesen kleinen, aber wichtigen Unterschied machen die Herausgeber in ihrem Vorwort zu diesem Band aufmerksam, denn jedes Manuskript, das aufgenommen wird, durchläuft in einem »double blind«-Verfahren die Begutachtung durch kompetente Peers. Das dazu gehörende Verfahren ist transparent und hebt die Reputation der Zeitschrift auf einen internationalen Standard, wenn auch faktisch die hohe Qualität der Beiträge, die ohnehin im REPORT repräsentiert ist, keine Veränderung erfahren hat.

Eingangs des Bandes stellt Siebert fest, dass bereits Cicero auf drei Faktoren aufmerksam gemacht hat, »die das Lernen positiv beeinflussen: die Motivation, die Praxisrelevanz der Lerninhalte und die Übung« (S. 11). Wenn diese drei Faktoren also solche sind, auf die sich Lehr/Lernforschung hauptsächlich auch heute noch beziehen, so bezeichnet er das Lernen dennoch als unübersichtliches Feld. Die Forschung versucht, Lehr-Lernsituationen zu rekonstruieren, wobei Siebert in einem Rückblick zur Lernforschung unterschiedliche Studien seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Breite der Thematik von der Beschäftigung mit Deutungsmustern (BUVEP-Studie, 1979) bis zur Erforschung außerschulischer pädagogischer Kommunikation (Kade, Seitter 2005) kommentiert.

Dieser Band nun lenkt den Blick auf aktuelle Thematiken. G.A. Straka betrachtet Lernvermitteln unter kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekten. G. Wolf widmet sich der Beziehung zwischen »Dozenten« und Teilnehmenden, welche im Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen neu definiert werden. R. Arnold und C. Gomez richten ihren Blick auf die bislang sehr vernachlässigte und empirisch noch kaum erforschte Dimension der Emotion. F. Müller greift die schon sehr lange diskutierte Frage des Interesses in Lernprozessen auf und schließlich stellen M. Kil und S. Wagner ein bereits erprobtes Instrument vor, mit dem die Erwartungen an Lehre und Lernen erfasst werden können. Wie die Herausgeber sagen, beleuchten die Beiträge Kernbegriffe aktueller erwachsenenpädagogischer Forschung. Ihnen ist zuzustimmen, wenn sie konstatieren, dass die detaillierte Beschäftigung mit diesen Beiträgen noch unbeantwortete Fragen aufwerfen und gerade deshalb einen Beitrag zum fachwissenschaftlichen Diskurs darstellen.

Der REPORT ist allerdings nicht nur interessant für die einschlägigen Forschungszirkel: Vielmehr bietet er zahlreiche Anregungen für Organisatoren und Lehrende z.B. im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung welchen Fachgebietes auch immer, die daran interessiert sind, ihre Arbeit zu reflektieren. *Gernot Graefner*

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – 2006/3

Alter und Bildung

Nuissl von Rein, E.; Schiersmann, C., Siebert, H. (Hrsg),
29. Jahrgang 3/2006, Bielefeld 2006, Bertelsmann, 100 S.,
12,90 Euro (Einzelheft), ISBN 3-7639-1923-6

Mit der aktuellen Demographie-Diskussion werden Alter und Altern wieder neu entdeckt. In unterschiedlichen Szenarien werden Bedrohungen des bundesrepublikanischen Wohlstandes genauso ausgemalt wie erhebende und tröstende Kompetenzen älterer Menschen. Der aktuelle Report polarisiert wenig, überzeichnet nicht und bleibt wissenschaftlich neutral in der Ausdeutung möglicher Zukünfte für unsere alternde Gesellschaft. Das ausdauernde Lob für die Jugend: »Wer die Jugend hat, hat die Zukunft« ist ebenso verhält, wie die immer wieder fälschlich propagierte Adoleszenz-Maximum-Hypothese.

Für den Report ist nahe liegend, nicht nur die unterschiedlichen Aspekte des Alterns und des Alters forschungsorientiert auszudeuten, sondern sie auf das Konzept des lebenslangen Lernens zu beziehen; Lebenslanges Lernen kann nur dann gelingen, wenn die Entwicklung der Biographien – eben das Altern – grundlegend und konzeptionell für die Lernarrangements aufgegriffen wird. Eine Gesellschaft ist schlecht beraten, wenn sie die Ressourcen Älterer, ihre Lebens- und Berufserfahrungen nicht produktiv nutzt. Der Report kann aufgrund seines Volumens nur eine begrenzte Anzahl der damit verbundenen Aspekte aufnehmen:

- Der Direktor des Instituts für Gerontologie der Uni Heidelberg, Andreas Kruse, macht den Anfang mit »Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung«. Es geht um ‚Gewinne‘ und ‚Verluste‘ physiologisch-biologischen, psychologischen und sozialen Entwicklungsprozessen. Zur Stärkung des ‚gesellschaftlichen Humanvermögens‘ braucht es eine – auch kreative – Kultur des Alterns.
- Rolf Arnold stellt einen stark verdrängten Aspekt in den Mittelpunkt. »Abschiedliche Bildung« umfasst zahlreiche anregende Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes.
- Den betrieblichen Kontext beleuchten Lutz Bellmann und Jens Stegmaier. Mit der »Betriebliche(n) Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen« analysieren sie den Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen.

- Unterschiedlichste Weiterbildungsprogramme haben sich dem Thema der institutionalisierten Altenpflege bereits praktisch angenommen. Katharina Gröning greift ein neues Feld heraus: »Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung«.
- Auch die Volkshochschulen müssen ihren produktiven Umgang mit der demographischen Entwicklung finden. Gertrud Völkening bearbeitet diesen Wandel »... als Herausforderung für kommunale Bildungseinrichtungen«.

Im Zentrum des Forums stehen zwei Beiträge. Clemens Geißler, jetzt (u.a.) aktiv in der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Forschung im Alter (DGFFA), gibt den Hochschulen Anregungen, die zu bearbeiten sind, wenn sie in der Gesellschaft des Lebenslangen Lernens einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit leisten wollen. Empfohlen für die Hochschulen selbst werden nicht nur Angebote wie das Seniorenstudium, sondern auch neue Formen der Zusammenarbeit der Generationen in Forschung und Lehre (»z.B. »Senior-Gastprofessur«).

Rainer Brödel diskutiert in seinem Beitrag, wie Erwachsenenbildung Lernprozesse, die in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen stattfinden, unterstützen, begleiten oder initiieren kann. Anhand einer eigenen empirischen Untersuchung werden Lernerfahrungen und Lernerträge dargestellt unter besonderer Berücksichtigung bürgerschaftlichen Engagements Älterer.

Wie immer passend zum jeweiligen Thema des Reports ausgesucht, ist auch dieses Mal das »Buch in der Diskussion«: Christiane Schiersmann, Profile lebenslangen Lernens.
Martin Beyersdorf

Siebert, Horst/Jäger, Christiane

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld 2006, W. Bertelsmann Verlag; DIE, Studentexte für Erwachsenenbildung, 164 S., 19,90 Euro, ISBN 3-7639-1931-7

Es ist wieder ein Studentext geworden; so, wie Studentexte eben sind. Gut lesbar, strukturiert, mit Schemata, Schaubildern und Begriffs(er)klärungen, mit Theoriever-

satzstücken, Anschlusswissen und abschließenden Reflexionsaufgaben für jedes Kapitel. Der Text eignet sich wieder für die Mitarbeiter/innen-Fortbildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung genauso wie für die Einführungsveranstaltungen des Erwachsenenbildungsstudiums.

Wie wirbt die Veröffentlichung für sich selbst? »Ein Muss für Wissenschaftler der Erwachsenenbildung ebenso wie für Lehrende und Veranstalter: Sie müssen wissen, warum welche Erwachsene wie lernen – oder manchmal eben nicht lernen. Horst Siebert stellt Motivationstheorien und empirische Forschungsergebnisse zur Lernbereitschaft von Erwachsenen vor. Er bietet damit die theoretische Grundlage für die Entwicklung erfolgreicher Bildungsangebote und -konzepte für Erwachsene.«

Horst Siebert stellt die Frage in den Mittelpunkt: Was motiviert Erwachsene zu lernen und an Bildungsseminaren teilzunehmen? Die Antwort ist eng verbunden mit dem subjektiven Lebenskonzept. Siebert bringt es auf die Formel: »Lernmotivation ist Lebensmotivation«. Und das gilt sich auch in umgekehrter Reihenfolge.

Der Studententext stellt Motivationstheorien und empirische Forschungsergebnisse zur Lernbereitschaft vor. Er gliedert sich in acht thematische Abschnitte:

- Homo discens – der lernende Mensch,
- Das Programm lebenslanges Lernen,
- Weiterbildungsbeteiligung,
- Lernmotivation – theoretische Zugänge,
- Kognition – Emotion – Aktion,
- Empirische Motivationsforschung,
- Lernwiderstände und Lernbarrieren,
- Perspektiven: Lernmotivation und Engagement.

In vielen Passagen wird deutlich, dass es deutliche Defizite in der systematischen Theoriebildung wie auch in der Empirie gibt. Dies ist den Schreibenden nicht anzulasten, führt aber leicht zum Eindruck einer assoziativen und bruchstückhaften Argumentation. Getragen und gerundet wird die Veröffentlichung von einem emphatischen Lernbegriff: »Lernmotivation verweist auf Interesse an der Welt. Lernmotivationsverlust hat auf Dauer einen Weltverlust zur Folge. ... Der Mensch als ‚homo discens‘ ist nicht nur in der Welt beheimatet, er ist auch für diese Welt verantwortlich.« (S. 148)

Über 150 wohl sortierte Literaturangaben, annotierte Literatur und ein umfangreiches Stichwortverzeichnis schlie-

ßen die Veröffentlichung ab. Auch das Glossar fehlt nicht zur Sicherung der »Abschlussfähigkeit: Lerninhalte, die mit Vorwissen, Erfahrungen oder Verwendungssituationen verknüpft werden können. A. verweist auf die Struktur determiniertheit des Lernens.« (S. 149) *Martin Beyersdorf*

Siebert, Horst

Theorien für die Praxis

Bertelsmann, Bielefeld 2006, 2. Auflage, 126 S., 18,90 Euro, ISBN 3-7639-1928-7

Siebert versucht seit 1970, in die Theorie-Landschaft der Erwachsenenbildung eine gewisse Ordnung zu bringen. Diese schreibt er in einem DIE-Studententext, der erstmals 1993 erschien, fort, ohne sein inzwischen »bewährtes« Strukturierungskonzept zu verlassen. Die Publikation soll, wie er eingangs schreibt, »eine Brücke zwischen diesen beiden Systemen Theorie und Praxis bauen und gleichzeitig einer voreiligen Verschmelzung von Theorie und Praxis widersprechen« (S.7). Und warum er dieses so meint, erklärt er sogleich im nächsten Satz: »Eine erwachsenpädagogische Theorie hat keinen Sinn ohne die Bildungspraxis, die Bildungspraxis braucht theoretische Grundlagen mindestens ebenso wie staatliche Zuschüsse« (ebenda).

Dass dieser Studententext so erfolgreich ist, liegt vermutlich an genau diesem Ansatz: Siebert diskutiert nicht die wissenschaftstheoretischen Tiefen, sondern verschafft einen Überblick über wichtige und aktuelle Perspektiven, mit denen Erwachsenenbildung beobachtet werden kann. Dies sind, wie schon in der vorhergehenden Auflage die technologische, die identitätstheoretische, die integrative, die sozialökologische Perspektive und – neu in diesem Band: die Gender-Perspektive und die konstruktivistische Perspektive. Diese Ansätze werden jeweils sachlich dargestellt, am Schluss jeden Kapitels stehen einige Fragen, die die Lesenden zur Vergewisserung des Gelesenen und zur weiterführenden Reflexion anregen.

Für Erwachsenenbildung in Studium und in der Praxis ist dieses Buch allemal orientierend, aber auch für Dozenten, Referenten, Trainer etc. im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, die nicht unbedingt erwachsenpädagogische Vorbildung mitbringen. So verhilft der Band verschiedenen Gruppen von Rezipienten zur Vertiefung und Erweiterung ihrer Professionalität. Denn, so Siebert, von einem »Profi« wird erwartet, »dass er/sie begründen kann,

warum so und nicht anders gehandelt und entschieden ... wird« (S. 104). Und für Handlungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Erwachsenenbildung, sei es in der Planung oder in Lehr-/Lernsituationen, bietet der Band nicht nur die notwendige Orientierung, sondern genügend Anregungen, die Professionalität weiterzuentwickeln.

Gernot Graeßner

Stadelhofer, Carmen (Hrsg.)

Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium

AG SPAK Bücher, Neu Ulm 2006, 479 S., 22 Euro, ISBN 3-930830-75-2

Ein ambitioniertes Projekt: ein ganzer Sammelband, der sich ausschließlich mit der Frage einer didaktischen Methode auseinandersetzt und das auf 479 Seiten! Unverdaulich? Von wegen! Der titelgebende Leitaufsatz der Herausgeberin ist alles andere als trockene Materie. Er führt kurz, verständlich und präzise in die komplexe Frage ein, was denn unter dem Begriff »Forschendes Lernen« zu verstehen sei, nämlich lernen zu forschen, beim Forschen lernen bzw. Lernprozesse zu erforschen (vgl. S. 46). Vorangestellt sind diesem Kapitel in einem ersten Teil »Lebenslanges Lernen« zwei bildungstheoretisch orientierte Aufsätze (Günther Dohmen, Raf Chanterie).

Dieser Beitrag leitet das zweite Kapitel ein, in dem sich weitere Autorinnen und Autoren mit dem Begriff des Forschens im Hinblick auf die Zielgruppe Älterer auseinandersetzen. Allen ist es ein Anliegen, die bislang zu wenig beachteten Fähigkeiten und Potenziale Älterer auf dem Gebiet der Forschung herauszustellen. Wurde bis vor wenigen Jahren immer gegen das Vorurteil angeschrieben, dass Ältere langsamer lernen, steht nun die Frage nach den besonderen Bedingungen, die das Forschen Älterer charakterisiert, im Mittelpunkt. Die Zahlen, die diesbezüglich von Arnold/Dabo Cruz – leider aus dem Jahr 1995 – vorgestellt werden, zeigen, dass die von Älteren betriebene Forschung noch großes Wachstumspotenzial birgt. Auch die von Saggiel beschriebenen Chancen des intergenerationellen Forschens zeigen, dass dies ein selbstverständlicher Baustein im Bildungsprozess Älterer sein sollte. Mit der Nutzung des Internets im Modellprojekt »Gemeinsam lernen übers Netz« (Stadelhofer et al.) werden die Möglichkeiten des Forschenden Lernens im vollen Umfang deutlich.

Die letzten drei Kapitel widmen sich der Praxis: Thematische Arbeitskreise werden von Lehrenden, vor allem aber von den Senior-Forschenden selbst dargestellt. Hier lässt sich am konkreten Beispiel eindrucksvoll nachvollziehen, was im vorigen Kapitel didaktisch und methodisch reflektiert wurde. Den Abschluss bildet eine Erhebung der Universität Ulm (Loyal), die den Ansatz des »Forschenden Lernens« wiederum aus Sicht der Älteren selbst reflektiert.

Der Band ist ein wichtiger Beitrag zum bisher kaum beachteten Thema »Methodik und Didaktik im Seniorenstudium«. Aus den Beiträgen insbesondere der Älteren springt einem förmlich die Lust am Forschen entgegen – und allein das lohnt die Lektüre!

Beate Hörr

Stehling, Frank; Stadelhofer, Carmen (Hrsg.)

Die Europäische Union. Zentrale Aspekte ihrer Entwicklung und Perspektiven im Fokus von Verfassungsrecht, Bildungs-, Kultur-, Wirtschafts- und Umweltpolitik

Band 11 »Beiträge zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung«, Kleine-Verlag, Bielefeld 2006, 232 S., 22 Euro, ISBN 3-8937-0416-7

In den letzten zehn Jahren hat sich die Europäische Union rasant weiterentwickelt: Sie ist durch Aufnahme von zehn neuen Mitgliedstaaten im Osten und Südosten Europas räumlich bedeutend erweitert worden; elf Mitgliedstaaten bilden seit 2002 eine Währungsunion. Die EU bestimmt mit ihren Richtlinien und Verordnungen einen immer größeren Teil der jeweils nationalen Gesetzgebung; außenpolitisch versucht die EU zunehmend Gewicht zu erlangen, nicht zuletzt bei der Schlichtung schwieriger internationaler Konflikte. In der Umweltpolitik hat die EU unter den Industrienationen mit den Selbstverpflichtungen im Rahmen des Kyoto-Protokolls eine (wenn auch bescheidene) internationale Vorreiterrolle übernommen und im Bereich der Bildung und der Kultur laufen zahlreiche Initiativen und Projekte in der Absicht, den Integrationsprozess zu vertiefen und zu beschleunigen.

Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zu diesem umfassenden Integrationsprozess und dokumentiert die Beiträge der »Frühjahrs- und Herbstakademie« 2005 zum Thema »Die Europäische Union – Woher? Wohin?

– Warum?« sowie die zentralen Vorträge der europäischen Fachtagung des ZAWiW im November 2005 anlässlich des 10-jährigen Bestehens des europäischen Netzwerks »Learning in Later Life (LiLL)«. Die Beiträge der Akademiewochen behandeln verfassungsrechtliche, historische, entwicklungspolitische, wirtschaftspolitische, kulturelle und umweltpolitische Aspekte, während sich Beiträge aus der Fachkonferenz mit erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Fragestellungen befassen. In Fortsetzung der Bände 3 und 4 dieser Buchreihe, die ebenfalls der Entwicklung der Europäischen Union gewidmet sind, verfolgt das ZAWiW das Ziel, den Leserinnen und Lesern aktuelles Wissen über den langwierigen und teilweise beschwerlichen europäischen Integrationsprozess zu vermitteln, sich eine fundierte Meinung über seinen Verlauf, aktuellen Stand und seine zukünftige Entwicklung zu bilden und sie damit zu befähigen, an dem Prozess aktiv teilzunehmen und ihn – im jeweiligen Einflussbereich – mitzugestalten. *Carmen Stadelhofer*

Szepansky, Wolff-Peter

Souverän Seminare leiten. Gruppenprozesse und Leitungsrolle

W. Bertelsmann Verlag; DIE, Reihe Perspektive Praxis, Bielefeld 2006, 108 S., 12,90 Euro, ISBN 3-7639-1935-x

So liest sich der Klappentext: »Seminare leiten macht Spaß. Aber oft genug bergen Lerngruppen Konfliktstoff. Solche für Dozenten pikanten Seminarsituationen rückt das vorliegende Buch ins Blickfeld. Anhand von fünf Praxisbeispielen werden Handlungsalternativen abgewogen und Hilfen zum souveränen Agieren gegeben.« Und mit wem schauen wir ‚hinter‘ die Gruppenprozesse? Wolf-Peter Szepansky hat eine jahrzehntelange Praxis in der praktischen Arbeit mit Gruppen. Er ist in zahlreichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und an Hochschulen tätig und er hat ein eigenes Weiterbildungsunternehmen. Seine Philosophie basiert auf dem ethischen Fundament vom Bild eines Menschen, der sein persönliches Wachstum aus eigener Kraft gestalten kann und für den Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung passende Ziele sind. Selbstverantwortung und das Streben nach Autonomie verweisen auf die Mitverantwortung für die Gemeinschaft und die Gestaltung der Welt. Seine Arbeit hängt er auf zwischen den drei Eckpunkten: Führen und Leiten, Rhetorik und Präsentation, Prozessbegleitung und Beratung. Damit ist seine ‚gruppentheoretische‘ Heimat beleuchtet.

Die Veröffentlichung gliedert sich in sieben große Abschnitte:

- Den Anfang strukturieren und für unerwartete Überraschungen gewappnet sein,
- Konstruktiver Umgang mit Herausforderungen,
- Neue Teilnehmende in eine bestehende Gruppe integrieren,
- Dilemma-Situationen konstruktiv auflösen,
- Den Vielredner sanft, aber entschlossen zur Ruhe bringen,
- Widerstand als Signal verstehen,
- Den Schluss gestalten.

Jeder Abschnitt ist in sich klar gegliedert und folgt den Anforderungen in den Gruppenprozessen; theoretische oder konzeptionelle Ausflüge finden sich selten. Dabei belehrt der Autor nicht, sondern bietet Beispiele aus seiner Praxis an, um daran neue Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Dies gelingt gut aufgrund einer präzisen und zugleich einfühlsamen Sprachwahl. Am Ende eines jeden Kapitels findet sich das Wichtigste in Kürze.

Und so endet der Klappentext: »Das Buch ist aufgrund seiner erfrischend entlarvenden Ehrlichkeit auch für erfahrene Erwachsenenbildner anregend.« Stimmt.

Martin Beyersdorf

Ullrich, Carsten G.

Soziologie des Wohlfahrtsstaates – Eine Einführung.

Frankfurt/New York. Campus-Verlag 2005, 262 S., 17,90 Euro, ISBN 3-593-37893-0

Die Diskussion um die Zukunft des Wohlfahrtsstaates ist über die Legislaturperioden hinweg das Thema gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Zunehmend werden auch Bildung und Weiterbildung als Aspekte von Wohlfahrt bzw. Armut in diese Perspektive einbezogen, Weiterbildungsarmut (vgl. Faulstich, P.: Sozialstaatserosion: Weiterbildungsarmut. In: Forschungsinstitut für Arbeit Bildung Partizipation(Hrsg.): Von der Stattsicherung zur Eigenverantwortung? Das deutsche Sozialstaatsmodell im gesellschaftlichen Umbruch. Recklinghausen 2006. 191–202) ist ein zunehmend wichtiger werdender Problemaspekt drohender Prekarität. Angesichts der wirt-

schaftlichen und politischen Folgen der »Wohlfahrtsstaatlichkeit« ist es nicht verwunderlich, dass sowohl die Leistungen als auch die dabei entstehenden Belastungen immer wieder neu in Frage gestellt werden und der Aus-, Ab- oder Umbau der Sozialpolitik angesichts knapper Haushalte brisant wird. Einen grundlegenden Überblick über die dahinterstehenden Probleme gibt Carsten G. Ullrich in seiner Einführung.

Entwicklungen, Formen und Erklärungsansätze von Sozialpolitik im Sinne staatlicher Eingriffe in die Lebensverhältnisse werden zusammenhängend dargelegt. »Man kann Sozialpolitik als Schnittstelle von Politik und Gesellschaft auffassen und in ihr das Instrument des politischen Systems zur Regulierung des gesellschaftlichen Subsystems sehen« (16). Der Aufstieg des »Wohlfahrtsstaates« steht im Zusammenhang mit der Auflösung traditionaler Sicherungsformen und der zunehmenden Bedeutung von Erwerbsarbeit (10). Sozialpolitik stellt also eine spezifische Form kollektiven Daseinsvor- und -fürsorge dar.

Es können vier grundlegende Paradigmen als Erklärungsversuche unterschieden werden: funktionalistische, interessen- und konflikttheoretische, institutionentheoretische sowie wohlfahrtskulturelle Ansätze (Kapitel 2.2). Die historische Entwicklung hat zu einer Pluralität der Wohlfahrtsstaatlichkeit geführt, die in drei Typen übersichtlich gemacht werden können.

Im Anschluss an Esping-Andersen wird die Aufgabenteilung zwischen Staat, Markt und Familie in den zum Beispiel OECD-Ländern differenzierten Wohlfahrtsstaatsregimen gekennzeichnet. Entsprechend können ein liberaler, ein konservativer und ein sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaatstyp unterschieden werden. Die Strukturmerkmale des deutschen Wohlfahrtsstaates (Kapitel 2.3.2) sind die Zentralität der Sozialversicherungen, die Lohnarbeitszentrierung sowie der Bezug zum Subsidiaritätsprinzip.

Mit dieser Systematik hat Ullrich die Voraussetzung gelegt, um sich den einzelnen Aufgabenfeldern (Soziale Sicherheit (Kapitel 3); Armut und Armutsbekämpfung (Kapitel 4) und Gleichheit (Kapitel 5)) zuzuwenden. Die Auseinandersetzung in diesen Problembereichen führt hin zu der Frage, inwieweit die wirtschaftlichen und politischen Fragen der Wohlfahrtsstaatlichkeit in die Kontroverse um Problembewältigung oder Problemerzeugung geraten. Daraus resultieren zukünftige Herausforderungen, wobei sich Ullrich darauf beschränkt, Fragen zu stellen.

Während ein guter Überblick über wohlfahrtsstaatliche Probleme in den traditionellen Sozialversicherungsbereichen gegeben wird, bleiben die Bezüge zu Bildung und Weiterbildung eher marginal. Dies erscheint als Defizit, da bezogen auf die Armutsproblematik eine »Bildungsarmut« bzw. »Weiterbildungsarmut« immer deutlicher zum diskriminierenden beziehungsweise selektierenden Schranke wird. Insofern käme es darauf an, die sozialpolitische Diskussion stärker mit der Bildungsfrage zu verbinden. Nach wie vor ist zu konstatieren, dass es hier zwei verschiedene Diskussionsarenen gibt, welche sich gegenseitig kaum zur Kenntnis nehmen.

Peter Faulstich

Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.)

The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals

Reihe »Blickpunkt Hochschuldidaktik«, Bielefeld 2005, 392 S., 29,90 Euro, ISBN 3-7639-3310-7

In der Reihe »Blickpunkt Hochschuldidaktik« ist für Johannes Wild zum 60. Geburtstag ein Band erschienen, der den aktuellen Stand hochschuldidaktischer Diskussionen widerspiegelt. Die gesamte Palette im Spektrum zwischen Lehren und Lernen wird ausgemalt vom »Übergang Schule–Hochschule (Asdonk) bis zum Mediatonal Learning (Winteler/Grauss). Gleichzeitig umfasst der Band die historische Entwicklung hochschulpolitischer Ansätze vom Projektstudium bis zum E-Learning. Die Aktivisten hochschuldidaktischer Projekte, Initiativen und Institutionen sind vertreten, so dass man das Autorinnen- und Autorenverzeichnis wie ein »Who is Who?« der Community lesen kann. Außerdem ist es möglich, zu fragen, »What is that?« und damit eine Einführung in die gegenwärtigen Ansätze zu finden.

Allerdings zeigen sich dabei auch die Schwächen einer Debatte, die relativ kurzatmig auf jeweils vorhandene Moden aufspringt, und nun einen modernistischen »Shift from Teaching to Learning« vollzieht. Vielleicht wäre es angemessener, den Dreischritt, den Gerd Koch vorschlägt (Lernen lernen – Lehren lernen – Lehren lehren) weiter als einen umfassenderen Ausgangsansatz zu nehmen und gleichzeitig die hochschuldidaktische Diskussion entschiedener zu verbinden mit Forschung über Lehren und Lernen an Hochschulen.

Peter Faulstich

EUCEN Study Tour nach Deutschland

Vom 25. bis 27. Oktober 2006 fand am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg die dritte »European Continuing Education Network (EUCEN) Study Tour« statt. Innerhalb von EUCEN gibt es eine Arbeitsgruppe, die aus Vertreter/innen nationaler Netzwerke analog der DGWF besteht. Seit drei Jahren plant diese Arbeitsgruppe Study Tours in unterschiedliche europäische Länder. Die erste dieser Veranstaltungen fand in Helsinki statt. Ziel war es, das allseits gelobte finnische LLL-Konzept an Hochschulen kennen zu lernen. Die zweite Study Tour wurde vom französischen Netzwerk angeboten unter der Leitung von Jean-Marie Filloque, der gleichzeitig Vorsitzender des französischen Netzwerks ist und innerhalb EUCEN zuständig für die Kooperation der nationalen Netzwerke. Thema in Frankreich war die Entwicklung der »Validation des Acquis de l'Expérience« zur Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrungen, in Deutschland eher unter dem Begriff »Recognition of Prior Learning« (RPL) bekannt.

Die Arbeitsgruppe Netzwerke trug die Bitte an das deutsche Netzwerk DGWF heran, um Informationen über das deutsche Bildungssystem zur erhalten und natürlich zum genuinen Thema LLL an Hochschulen auf den neuesten Stand gebracht zu werden.

Die Teilnehmer/innen an der Study Tour kamen aus Hochschulen in Tschechien, Dänemark, Belgien, Frankreich, Kamerun, Spanien und Südafrika. Entsprechend lebhaft und vielseitig gestaltete sich die Diskussion um die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte.

So bestand ein großes Interesse an einer Einführung in das deutsche Bildungssystem und hier insbesondere an dem dualen Berufsbildungssystem, dargestellt von Stefan Bunting, IHK Oldenburg, und den neu errichteten Berufsakademien – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Nicht zuletzt durch die Beschreibung des Instruments RPL, sowohl aus der Sicht der Universität als auch aus der der beruflichen Bildung, sollten die Perspektiven der Übergänge von beruflicher Bildung in die Hochschule dargestellt werden.

Wolfgang Müskens berichtete über die Erfahrungen in dem Qualifikationsverbund Nord-West in der BMBF-Förderinitiative ANKOM, die auf die Zertifizierung informell

oder früher erworbener Kenntnisse auf Hochschulstudiengänge fokussiert sind. Sabine Seidel, IES Hannover, und Markus Bretschneider, DIE Bonn, stellten den Profipass vor. Sie stießen insbesondere auf großes Interesse mit dem Profipass für Jugendliche.

Ein Teil des Programms war der Besuch des Technologie- und Gründerzentrums (TGO) der Universität unter Berücksichtigung konkreter Gründungsinitiativen und Beispiele von good practice von Weiterbildungsangeboten, zum Beispiel im Bereich der Windenergie.

Die Tagung begann mit der Darstellung des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens von Prof. Gehmlich, Fachhochschule Osnabrück, und endete mit einem Bericht über die internationale Studie zum Thema Struktur und Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen durch Prof. Heinke Rübken, Universität Oldenburg. Diese beiden Beiträge rundeten den Überblick über das Tagungsthema ab und wurden von den Teilnehmenden mit großem Interesse aufgenommen.

Das Resümee der Study Tour: Das deutsche Bildungssystem inklusive der Hochschulen ist äußerst komplex und forderte ein großes Interesse seitens der Teilnehmer dieses wirklich zu verstehen. Auch die Diskussion über RPL und die damit verbundenen politischen Implikationen der Zusammenarbeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen zeigten deutlich, dass es noch ein langer Weg in Deutschland ist, die Situation des Übergangs zu verbessern.

Die Vertreter des französischen Netzwerks, Jean-Marie Filloque, und des deutschen, Ina Grieb, nutzten gleichzeitig die Veranstaltung zur Information über die Arbeit der nationalen als auch über das europäische Netzwerk EUCEN.

Ina Grieb

Prozessakkreditierung

Über Ergebnisse des im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung der HRK durchgeführten Pilotprojekts »Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung« wurde auf einer ausgebuchten(!) Tagung am 18. und 19. Oktober in Berlin abschließend berichtet. Das Projekt, das von den Universitäten Bayreuth und Bremen sowie den Fachhochschulen Erfurt und Münster in den letzten

Jahren unter Beteiligung der Akkreditierungsagentur AC-QUIN verfolgt wurde, hatte das Ziel, mithilfe von Prozessakkreditierungen einen Ausweg aus dem gegenwärtigen Verfahren der Programmakkreditierungen zu suchen. Letzteres wird nämlich zunehmend – und wer weiß das nicht, der involviert ist – wegen seines Aufwandes als wenig effizient und sinnvoll angesehen. In dem heutigen System von Programmakkreditierungen mit Akkreditierung und Reakkreditierungen wird nämlich zunehmend auch eine Überforderung von Peers gesehen.

Ein weiterer, nicht unerheblicher Aspekt ist dabei, dass auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2007 in London das Thema Qualität auf der Agenda stehen wird. Auch wenn die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge 2010 weitgehend abgeschlossen sein sollte, wird die Frage der Qualität von Studiengängen Daueraufgabe bleiben.

Kriterien, die für die Prozessakkreditierung entwickelt werden, müssen umgesetzt werden, wobei das Verhältnis von Aufwand und Ertrag stimmen muss. Die Hoffnung, dass sich durch eine Prozessakkreditierung eine Verringerung des Aufwandes ergeben könnte, hat sich allerdings als trügerisch erwiesen. Im Gegenteil, eine Prozessakkreditierung erfordert – zumindest beim ersten Mal – einen höheren Aufwand als eine Programmakkreditierung. Das »erste Mal« ist aber der entscheidende Hinweis. Voraussetzung für eine Prozessakkreditierung ist nämlich ein etabliertes Qualitätsmanagementsystem in der Hochschule. Hat die Hochschule den Nachweis erbracht, dass dieses Qualitätsmanagementsystem auch »gelebt« wird und damit eine Prozessakkreditierung erfolgreich bestanden, so hat sie damit hoffentlich auch bewiesen, dass sie in der Lage ist, qualitativ hochwertige Studiengänge zu entwickeln und anzubieten. (Ein Ziel, welches letztlich die Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der DGWF mit ihren im letzten Jahr veröffentlichten »Praktischen Regeln für gute Fernlehre« in gleicher Weise verfolgt.)

Fazit: Eine Prozessakkreditierung ist nicht billiger, aber ein eingeführtes Qualitätsmanagementsystem lohnt sich auf Dauer.

Die Vorstellungen der Projektpartner gehen übereinstimmend dahin, durch eine Prozessakkreditierung eine Ergänzung zu den Programmakkreditierungen zu schaffen, ohne letztere völlig obsolet zu machen. Da die Erfahrung zeigt, dass Programmakkreditierungen in Hochschulen oft wenig bewirkt haben, weil die gleichen Fehler an einer Hochschule immer wieder auftraten und immer wieder zu gleichartigen Auflagen führten, werden stichprobenmäßige

Programmakkreditierungen als weiterhin notwendig erachtet. Peers werden also weiterhin erforderlich sein, um Stimmigkeit von Konzept und Durchführung zu beurteilen.

Eine Überforderung von Peers ergab sich aber bei der Prozessakkreditierung auch auf einer anderen Ebene. Die (Fach-)Kompetenz von Peers wird in der Regel als nicht hinreichend erachtet, um die Prozesse beurteilen können. Peers müssen zusätzlich durch entsprechende »Experten« unterstützt werden. Diese auf der Tagung gemachte Aussage ist nur zu unterstützen, nicht zuletzt, wenn man auch die »Prozesse« Weiterbildung und/oder Fernstudium einbezieht, wie eigene Beobachtungen bestätigen. Allerdings tauchte der Begriff Weiterbildung auf der Tagung nur ein einziges Mal so ganz nebenbei auf, der Begriff Fernstudium gar nicht.

Kritische Anmerkungen: Auch wenn in manchen Ausführungen der innovative Aspekt der Projektergebnisse beschworen wurde, kann sich ein vorbelasteter Zuhörer nicht des Eindrucks erwehren, dass wieder einmal das Rad mehrfach neu erfunden wurde. Zum Beispiel sind die vorgestellten Kriterien in ihrer Formulierung so allgemein gehalten, dass man den besonderen Bezug zur Hochschule schmerzlich vermisst. So können sie schließlich in fast jedem einschlägigen Werk über die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in leicht veränderter Terminologie nachgelesen werden. Auch ist die Erkenntnis nicht neu, dass eine Prozessakkreditierung letztlich nicht zwangsläufig qualitativ hochwertige Programme gewährleistet. Die Wirtschaft weiß seit langem – mindestens seit 10 bis 15 Jahren –, dass ein zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem nicht gleichbedeutend mit Produktqualität ist. Über letztere entscheidet aber im Allgemeinen nicht eine Zertifizierungsorganisation, für die Zertifizierungen immer in erster Linie eine »Gelddruckvariante« sind (ist es bei Akkreditierungsagenturen anders?), sondern die Kunden. Und letztere sind für die Hochschulen die Studierenden einerseits sowie die Abnehmer der Absolventen andererseits. Vor diesem Hintergrund sind auch die nicht unkritischen Anmerkungen von Studierenden während der Tagung zu sehen.

Enttäuschend war auch das Auftreten einiger Personen auf dem Podium. Wenn ein Vertreter einer Hochschule seine Folien, die man mit einem Blick erfassen konnte, mit dem Rücken zum Auditorium Wort für Wort abliest, lässt das Rückschlüsse auf die Qualität der Lehre zu. In solchen Fällen helfen weder Prozess- noch Programmakkreditierungen.

Wenn in einer anderen Präsentation über Qualität geredet wird und der Zuhörer bei jedem zweiten Satz den Eindruck hat, dass der/die Vortragende über etwas redet, was er/sie selbst noch nicht verinnerlicht hat, so ist man noch weit entfernt von einer Prozessqualität. Es drängt sich einem dabei die Frage auf, nach welchen Qualitätsgesichtspunkten eigentlich die Kriterien bisheriger Akkreditierungen aufgestellt wurden. Hier gibt es also offenbar noch viel zu tun.

Positiv hervorzuheben sind dagegen die beiden Beiträge aus der Sicht der Gutachter, die das Pilotprojekt begleiteten. Auch wenn deren Erkenntnisse nicht alle neu waren, so ist doch zu begrüßen, dass auch unbequeme Wahrheiten coram publico ausgesprochen wurden – vielleicht zum wiederholten Mal? Es bleibt zu hoffen, dass diese sich in den Ohren derjenigen, die es angeht, festsetzen und zu Folgerungen führen.

Die Präsentationen der Konferenz findet man unter www.projekt-q.de/hrk_auf_einen_blick/121_3336.php

Hans-Jürgen Bargel

Öffentliche Kick-off-Veranstaltung »quality specifications for distance learning providers« – neue Qualitätsnorm für Fernunterricht, Fernlehre und E-Learning

Der Fachverband Forum DistanE-Learning und die RKW Berlin GmbH, Rationalisierungs- und Innovationszentrum haben eine neue Qualitätsnorm für Fernunterricht, Fernlehre und E-Learning entwickelt und am 7. November 2006 in Berlin vorgestellt. Damit soll der erste branchenspezifische Standard für Qualitätsmanagementsysteme von DistanE- und E-Learning-Anbietern etabliert werden.

Um die nationale und internationale Anerkennung der entwickelten Spezifikation zu gewährleisten, wurde die »PAS 1037:2004« angepasst. In der »PAS 1037:2004« hat das Deutsche Institut für Normung (DIN) bereits die Anforderungen an Qualitätsmanagementsysteme von Organisationen der wirtschaftsorientierten Aus- und Weiterbildung definiert. Damit wurde 2004 eine branchenspezifische niveaugestufte Umsetzung der bekannteren »ISO 9001« verfasst und zugleich FQM-Grundlagen integriert. Die nun mit der »quality specifications for distance learning providers« vorgelegte weitere Abwandlung soll den Anbietern

von Fernlehre und E-Learning die Möglichkeit eröffnen, ein Managementsystem für die Qualitätsentwicklung aufzubauen, welches genau ihren Anforderungen entspricht.

Sieben Fernschulen führen in einer Pilotphase bis Mai 2007 das neue Qualitätsmanagementsystem nach den Regeln dieser »Spezifikation der Spezifikation« ein und wollen sich danach zertifizieren lassen. Dieser Prozess wird von den Entwicklern durch gemeinsame Workshops begleitet und schließt die erforderliche Qualifikation anerkannter Zertifizierungsstellen ein. Zu den sieben Fernlernanbietern zählen u.a. kleinere Anbieter wie Impulse e.V. – Schule für freie Gesundheitsberufe, als auch Branchenriesen wie die Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD).

Um das Verfahren zu unterstützen, werden Interessenten im Wesentlichen zwei Hilfen zur Verfügung gestellt: Zum einen wurde ein Handbuch mit dem Titel »Kompendium II« geschrieben – welches den Mitgliedern des Forum DistanE-Learning kostenlos zur Verfügung steht. Zum anderen wurde unter <http://www.qm-online-forum.de/distance-learning> eine interaktive Plattform als Hilfestellung für den Prozess der Qualitätsentwicklung und anschließenden Zertifizierung entwickelt.

Mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) werden Gespräche geführt, das bislang aufwändige Zulassungsverfahren von Fernlehrgängen in der Folge für jene Institutionen zu »verschlinken«, die nach der neuen Qualitätsnorm zertifiziert sind, so dass sich für diese perspektivisch ein weiterer nicht zu unterschätzender Vorteil ergeben kann.

Des Weiteren gibt es Bemühungen, den in der Spezifikation definierten Standard als Richtschnur für Akkreditierungsverfahren von Fernstudienanbietern und deren Angeboten zu etablieren.

In die Qualitätsnorm flossen die gemeinsam von der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AGF) und dem Forum DistanE-Learning (FDL) formulierten »Praktischen Regeln für gute Fernlehre« vom 10. Juni 2005 ein.

Die 54 entwickelten Kriterien wurden während der Veranstaltung von den Machern nicht genauer vorgestellt. Nachzulesen sind diese in der entsprechenden Veröffentlichung »Anhang zur PAS 1037:2004 quality specifications for distance learning providers«, die bei der RKW Berlin GmbH für 25 Euro bestellt werden kann.

Petra Müller

Frühjahrs- und Herbstakademie 2006

Beide Akademiewochen im Jahr 2006 standen unter dem Motto »Lernen – vergessen« und waren ein voller Erfolg. Bei der Frühjahrsakademie, die von 27. bis 31. März 2006 stattfand, konnten erstmals über 1000 Teilnehmende aus der Region Ulm, nicht wenige aber auch über darüber hinaus, begrüßt werden.

Vom 25. bis 29. September fanden dann bei der übrigens zum 30. Mal statt findenden Akademiewoche an der Universität Ulm rund 750 Weiterbildungsinteressierte den Weg auf den Campus am Oberen Eselsberg. Bei beiden Veranstaltungen gab es jeweils fünf Vorträge namhafter Wissenschaftler/innen zum o.g. Thema. Prominente Referent/innen waren u.a. der Neurologe Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer von der Universität Ulm, die Psychotherapeutin Frau Dr. Margarethe Mitscherlich aus Frankfurt und der Physikdidaktiker Prof. Peter Fauser von der Universität Jena, um nur einige zu nennen, die auf ein höchst interessantes und diskussionsfreudiges Auditorium trafen.

An den Nachmittagen fanden jeweils insgesamt ca. 50 Arbeitsgruppen statt, in denen Neues und Interessantes aus vielen verschiedenen Bereichen der Wissenschaft – von Natur-, Wirtschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften bis zur Kunst reichte das Spektrum der Angebote – in Kleingruppen erörtert wurde. Außerhalb der festen Arbeitszeiten war die Universität Ulm während dieser Akademiewoche wieder ein »Marktplatz« für Information, Kompetenz- und Erfahrungsaustausch, und es wurden wieder viele Kontakte geknüpft und Beziehungen vertieft.

Beide Akademiewochen im Jahr 2007 werden unter dem Motto »Globalisierung und Nachhaltigkeit« stehen und bereits jetzt rechnen die Veranstalter damit, bei der Frühjahrsakademie wieder die 1000er-Marke bei den Teilnehmenden zu überschreiten.

Informationen und Programmhefte können beim ZAWiW angefordert werden. Weitere Informationen zu den Akademiewochen unter: www.zawiw.de, Rubrik »Akademiewochen«.

Carmen Stadelhofer

Ulmer Drei-Generationen-Uni (U3GU) erfolgreich durchgeführt

An der Universität Ulm soll eine »Ulmer 3-Generationen-Universität« – kurz: »U3GU – Natur und Technik entdecken« etabliert werden. Sie wird vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) koordiniert in Zusammenarbeit mit vielen anderen Abteilungen der Universität Ulm. Kinder im Alter von etwa zehn bis zwölf Jahren sollen dabei mit altersgemäßen Methoden an Fragen der Natur und Technik herangeführt werden. Besonders Mädchen sollen motiviert werden, diese Bereiche für sich zu entdecken. Dabei geben Fachwissenschaftler/innen und Lehramtsstudierende der Universität Ulm fachliche Inputs in Form von Vorlesungen und Workshops. Diese Aktivitäten sind ein Beitrag der Universität Ulm zum »Ulmer Lernnetzwerk KOJALA«.(siehe S. 39)

Unter dem Motto »Kinder erforschen Natur und Technik« hatten im Rahmen eines Summer-Science-Camp zwei Dutzend Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse in ihren Ferien Anfang August zum ersten Mal die Gelegenheit zum entdeckenden Lernen an der Universität Ulm. Begleitet haben sie dabei 18 engagierte und zuvor gezielt ausgebildete Seniorstudierende am ZAWiW.

Die mittlere Generation repräsentierten Lehramtsstudierende und Wissenschaftler/innen der Universität Ulm. Sie führten Regie bei verschiedenen Experimenten in Labors der Chemie und Physik. Auch sie waren zuvor pädagogisch auf die Methode des entdeckenden Lernens vorbereitet worden, insbesondere von der Stuttgarter Studienleiterin Elisabeth Frank, einer anerkannten Expertin für diesen Bereich.

Damit wurde das Pilotprojekt für die geplante U3GU ein voller Erfolg, wie von allen Beteiligten bestätigt wurde. »Es war ein Super-Camp, nur viel zu kurz«, schrieb tags darauf die elfjährige Hanna an das Organisationsteam.

Was ist das besondere am SSC?: »Der theoretische Stoff sollte den Kindern so vermittelt werden, dass sie durch eigenes Experimentieren selbst zu Erkenntnissen kommen können«, so Physikprofessor Othmar Marti, einer der Mitinitiatoren. Und aus Sicht der Verantwortlichen nicht minder wichtig: Der Alt-Jung-Dialog und seine Wirkung auf die Beteiligten. »Den Kindern Sicherheit bieten sowie Neugier und Entdeckerlust wecken« war die Aufgabe der Seniorstudierenden. Dafür haben sie auf der Wissens- wie sozialen Ebene selbst eine Menge profitiert! In allen vier

Alt-Jung-Teams entstand schon am ersten Tag »ein echtes Gruppengefühl«, das sich bis zum Ende der Woche noch verstärkt habe, waren sich alle Beobachter einig.

Bemerkenswert ferner: Zur Abschlussveranstaltung, zu denen die Familien der Kinder eingeladen waren, sind fast 100 Leute angerückt! Vor Eltern, Großeltern und Geschwistern führten die Kinder stolz die von ihnen ausgewählten Experimente vor und erklärten sie den Gästen.

Gerne würde das ZAWiW das Projekt ausbauen und auf Dauer etablieren. »Das Pilotprojekt zeigt, das wir auf dem richtigen Weg sind« sagen die Verantwortlichen und bemühen sich um eine Finanzierung, damit es weitergehen kann – Sponsoren werden gesucht! Dass auch die Seniorinnen und Senioren und die Schülerinnen und Schüler das so wollen, zeigt sich nicht nur in den vielen positiven Rückmeldungen, sondern auch in der Tatsache, dass nach dem Camp bereits ein gemeinsamer Ausflug der Beteiligten nach München ins Deutsche Museum stattgefunden hat.

Weitere Informationen: www.dreigenerationenuni.de

Carmen Stadelhofer

Modellprojekt Senior-Online-Redaktion erfolgreich abgeschlossen

»LernCafé« heißt das Online-Journal für weiterbildungsinteressierte ältere Erwachsene. Nach dem Motto »von Senioren für Senioren« wird es von ihnen selbst gestaltet und nun auch weitergeführt. Dies war ein Kernziel des Modellprojekts »Senior-Online-Redaktion« (SOR) das Ende August 2006 abgeschlossen wurde. Durchgeführt wurde es vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Innerhalb von drei Jahren wurden Seniorinnen und Senioren in mehreren Ausbildungsrunden vor allem virtuell für die Tätigkeit innerhalb einer ehrenamtlichen Online-Redaktion qualifiziert. Dabei wurden unterschiedliche Themen behandelt: von Redaktionsabläufen über das Schreiben fürs Web bis hin zur technischen Umsetzung. Auch der Kompetenztransfer an neu Interessierte wurde vermittelt. Auf einer Fachtagung Anfang August 2006 in Bonn, zu der Expertinnen und Experten von Seniorenverbänden und einschlägigen Institutionen eingeladen waren, wurde das Modellprojekt positiv bewertet: Es weist den Weg zu einem sinnvollen nachberuflichen Engagement. Darüber

hinaus liegt ein besonderer Wert in der gesellschaftlichen Partizipation über die Nutzung der neuen Medien. Daher ist das Modellprojekt SOR zur Nachahmung empfohlen. Der Verein »Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener e.V. (ViLE)« bietet den Redakteurinnen und Redakteuren aus dem Modellprojekt ein neues institutionelles Dach, neue Ausgaben des »LernCafé« sind bereits in der Planung (siehe auch S. 39).

Nähere Informationen zum Modellprojekt und zum ZAWiW gibt es über die Websites www.senioren-redaktion.de und www.zawiw.de. Das »LernCafé« findet sich unter www.lerncafe.de, das Webangebot des Vereins ViLE über www.vile-netzwerk.de.

Ralph Schneider

Neue Uni für Weiterbildung in Berlin

Berlin wird schon bald eine fünfte Universität erhalten. Im Herbst nächsten Jahres soll die »Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) – Berlin University for Professional Studies« in der Hauptstadt ihren Betrieb aufnehmen, teilen die Freie Universität (FU) und die Stuttgarter Klett Gruppe im September mit. Die beiden Partner wollen die Hochschule künftig gemeinsam betreiben. An der DUW werde der Schwerpunkt auf wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Soziales und Bildung liegen, hieß es. Gründungsdirektor ist Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Sozialwissenschaftler an der Universität Bielefeld.

Die DUW wird ausschließlich weiterbildende Masterstudiengänge und Zertifikatskurse anbieten und sich über monatlich 400 bis 700 Euro Studiengebühren finanzieren. Innerhalb von fünf Jahren will die DUW auf 13 Studiengänge aufstocken. Die künftigen Studierenden müssen schon einen Hochschulabschluss mitbringen. Für den Unterricht werden Elemente des herkömmlichen Präsenzstudiums mit solchen des Fernstudiums unter Einsatz elektronisch vermittelter Lernphasen kombiniert.

Kommt damit noch mehr Bewegung in den Weiterbildungsmarkt an den deutschen Hochschulen? Bislang hatte die Donau-Universität Krems in Österreich als reine Weiterbildungs-Universität ein Alleinstellungsmerkmal im Hochschulsektor. *Jörg Gensel*

WissWB-Portal 2007 bei der DGWF

Im neuen Jahr wird das WissWB-Portal – Deutschlands einzige Bundesländer übergreifende Datenbank nur für Weiterbildungsangebote von öffentlichen und privaten Fachhochschulen und Universitäten – unter der Ägide der DGWF weitergeführt.

Bis Ende 2006 wurde die Datenbank aus Mitteln aus dem Verbundprojekt im Programm »Wissenschaftliche Weiterbildung« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und Ländermitteln gefördert. Nun wird sich die Datenbank aus dem Jahresbeiträgen der Hochschulen finanzieren sowie einem Zuschuss der DGWF.

Derzeit sind in der Datenbank, die in 2006 gute Besucherzuwächse aufweisen konnte und etwa 40.000 Mal genutzt wurde, fast 30 Anbieter aus acht Bundesländern vertreten.

Betrieben wird das WissWB-Portal weiterhin von der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg.

Kontakt: info@wisswb-portal.de, Tel. 040/42883-2487, www.wisswb-portal.de

Organisationsveränderungen in der Erwachsenenbildung

Dieses Thema, das auch für die Weiterbildner/innen an den Hochschulen von einiger Aktualität ist, haben sich die »Hessischen Blätter für Volksbildung« in ihrer Ausgabe 3/2006 zum Schwerpunkt genommen. In fünf Beiträgen widmen sich die Autor/innen v.a. den Ansprüchen der Berufspraxis. Besonders interessant: Im Eröffnungsbeitrag beschreibt Klaus Meisel, was passiert, wenn Organisationen in eine Beschleunigungsdynamik geraten und wie sie hinterlassen werden, wenn sie ständig neu und teilweise unabgeschlossen ein permanentes Flexibilitätsszenario erleben (müssen). »Scheindemokratische Organisationsentwicklungsprozesse werden ebenso scheitern wie unreflektierter Veränderungsaktionismus« (S. 202).

Ingrid Schöll beschäftigt sich dagegen mit den Rahmenbedingungen, die die Weiterbildungsträger in Zukunft auf struktureller Ebene zu erwarten haben. Ihre These: In den nächsten Jahren werden sich die einzelnen Regionen in

Deutschland stark auseinander entwickeln – und damit auch die endogenen Entwicklungspotenziale der Einrichtungen. »Regionen mit relativ guten Arbeitsmarktprognosen haben andere Qualifizierungsbedarfe als solche, in denen Beschäftigungspolitik dazu dient, gesellschaftliche Risiken abzufedern« (S. 226).

Die weiteren Themen: Steffi Sobak: Modernes Management, Weiterbildung und organisatorischer Wandel; Klaus Harney; Dörthe Herbrechter; Sascha Koch: Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis. Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs; Claudia Dellori: Entstehung neuer Lernorte als Ausdruck organisationalen Wandels; Dieter Nittel: Das »Haus des lebenslangen Lernens in Dreieck«. Eine innovative Organisation des Bildungswesens?

Standpunkte: Universitäten im Umbruch

In der Ausgabe 2/2006 der »Beiträge zur Hochschulbildung« geht es im Schwerpunkt um die tiefgreifenden Veränderungen der deutschen Hochschulszene. Im Heft zu finden ist auch die erweiterte Fassung des Festvortrags zum 70. Geburtstag des Gründungspräsidenten der Universität Bayreuth Dr. Dr. h.c. Klaus Dieter Wolf, den Dr. Josef Lange, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, am 1. Juli 2005 in Bayreuth gehalten hat. Darin beschäftigt sich Lange auch (kurz) mit der wissenschaftlichen Weiterbildung:

»Wissenschaftliche Weiterbildung – eine Aufgabe, die zwar inzwischen in den meisten Hochschulgesetzen der Länder enthalten ist, aber als Aufgabe von den Hochschulen nach meiner Wahrnehmung noch unzureichend wahrgenommen wird, denn der Markt für Weiterbildung in Deutschland wird vom Statistischen Bundesamt mit einer Summe beziffert, die den Gesamtausgaben der Hochschulen einschließlich Hochschulklinika entspricht. Wenn es richtig ist, dass wir zunehmend in einer wissenschaftsbasierten, d.h. wissenschaftsbasierten Gesellschaft leben, dann nimmt die Herausforderung für Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen zu, weil immer mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen in die Hochschulen zurückkommen werden, um ihr Wissen aufzufrischen.« (S. 118)

Studie zur Erwachsenenbildung in Europa

Im Auftrag der EU-Kommission hat der Europäische Verband für Erwachsenenbildung EAEA (European Association for the Education of Adults) eine Studie erstellt mit dem Titel »Adult education trends and issues in Europe«.

Die EAEA-Studie analysiert den aktuellen Stand der allgemeinen Erwachsenenbildung, beschreibt die wichtigsten Trends und formuliert Schlussfolgerungen sowie Empfehlungen für die Zukunft.

Der Volltext der Studie findet sich (in englischer Sprache) auf der EAEA-Webseite zum Download: <http://www.eaea.org/index.php?k=10263>

Preis für Senioren-Uni

Das Bielefelder Zentrum für Innovation in der Gesundheitswirtschaft (ZIG) ist Mitte November für die Einrichtung einer Senioren-Uni mit dem »Otto-Mühlschlegel-Preis – Zukunft Alter« der Robert Bosch Stiftung ausgezeichnet worden.

Die Studiengänge starteten Ende 2005 und sind in Trimester gegliedert. Auch Fernstudienelemente sind eingebaut. Das Studienkonzept beinhaltet drei Module:

- Senior Consultant: Erfahrene Mitarbeiter werden qualifiziert, nach der Berufstätigkeit neue Aufgaben in ihrer Organisation zu übernehmen.
- Bürgerschaftliches Engagement: Der Lehrgang schult für die kompetente Gestaltung ehrenamtlicher Arbeit in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen;
- Studium Generale: Es ermöglicht die intensive Auseinandersetzung mit sozial- und geisteswissenschaftlichen Themen und Methoden.

Weitere Preisträger: Senioren-Akademie Alfeld e.V., Dresdner Seniorenakademie Wissenschaft und Kunst

bildungsforschung.org mit »Bildung Älterer«

Die Dezember-Ausgabe der interdisziplinären Online-Zeitschrift bildungsforschung.org widmet sich dem Schwerpunkt »Bildung Älterer« (hrsg. von Bernhard Schmidt). Sie umfasst neben einem Editorial acht Beiträge zum Schwerpunkt, zudem zwei Praxisberichte und einen weiteren Einzelbeitrag außerhalb des Schwerpunkts.

Webadresse: www.bildungsforschung.org

Bayerischer Hochschultag 2006 (fast) ohne Weiterbildung

Die Ausgabe 3/2006 der »Beiträge zur Hochschulforschung« dokumentiert mit sechs Beiträgen den 32. Bayerischen Hochschultag der Evangelischen Akademie Tutzing. Das Thema der Tagung Ende Januar 2006 lautete: »Hochschullandschaft Bayern 2010«.

Die wissenschaftliche Weiterbildung scheint im Jahr 2010 kaum stattzufinden – im Heft taucht sie jedenfalls nur einmal auf: Lediglich Jürgen Mittelstraß erwähnt sie in seinem Beitrag »Wissenschaftsland Bayern 2020 – Über Prinzipien einer förderlichen Universitätsentwicklung und die Empfehlungen einer bayerischen Expertenkommission«: »Das Leistungsspektrum einer Universität bemisst sich ... nach der Qualität der universitären Forschung, der Qualität der universitären Lehre und der Qualität der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in Zukunft zunehmend – unter dem Gesichtspunkt notwendigen ständigen Lernens und Umlernens – auch der wissenschaftlichen Weiterbildung.« (S. 8)

Schweizer Stiftung finanziert International University Bremen

Die weltweit in der Bildung und Jugendentwicklung tätige Schweizer Jacobs Foundation investiert 200 Millionen Euro in die private International University Bremen (IUB). Mit jährlich 15 Millionen Euro werden in den nächsten fünf Jahren Forschung und Lehre der Campus-Universität mitfinanziert. Nach erfolgreicher Profilierung wird die Foundation im Jahr 2011 zusätzlich 125 Millionen

Euro bereitstellen, um ein wettbewerbsfähiges Ausbildungs- und Forschungsniveau dauerhaft zu gewährleisten. Und das ist nicht das erste finanzielle Engagement der Schweizer: Bereits seit 2003 unterstützt die Jacobs Foundation die IUB, indem sie mit einer Zuwendung von über 6,4 Millionen Euro die Einrichtung des Jacobs Center for Lifelong Learning and Institutional Development ermöglichte. Die Einrichtung, die für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständig ist, bildet neben der School of Engineering and Science und der School of Humanities and Social Sciences das dritte Standbein der IUB.

Heute studieren an der 2001 eröffneten IUB über 1000 Menschen aus mehr als 85 Nationen.

Erzählcafé – der Geschichte Gesichter geben

Im »Erzählcafé« treffen sich ältere Menschen mit gleichaltrigen und jüngeren, um zu vorab festgelegten Themen zu erzählen. Unter dem Motto »der Geschichte Gesichter geben« werden Erinnerungen, Erfahrungen und Lebensperspektiven zu den jeweils ausgewählten Themenschwerpunkten miteinander verwoben. Zeitgeschichte wird dadurch lebendig und anschaulich. Aber auch die Gegenwart wird vor allem durch Erzählungen der Jüngeren beleuchtet und fassbar.

Diese CD enthält:

- Was ist ein »Erzählcafé« – Ziele und Nutzen
- Wie geht's – Vorbereitung und Durchführung
- Orte
- Zahlreiche Beispiele und Verlaufsprotokolle aus den Themenbereichen Politik, Heimat & Fremde, Schule, Soziale Beziehungen u.a.
- Anleitung zur Moderation
- Materialien – Poster, Literatur, Links
- Hintergrundinformationen

Erhältlich beim ZAWiW der Universität Ulm, 8 Euro zuzügl. 1,50 Euro Versandkosten.

- Baum, D. (2006): Elternschaft als Bildungsthema: eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich, Linz, Trauner, 416 S., Sozialwissenschaftliche Materialien 41, 34,90 Euro, ISBN 3-85487-983-0
- Cendon, E./Marth. D./Vogt, H. (Hrsg) (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa, Hamburg, DGWF-Verlag, 15,50 Euro, ISBN 3-88272-128-6
- Erpenbeck, J. (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, Berlin, Arbeitsgemeinschaft QUEM (QUEM-Report 95), Teil 1: 208 S., Teil 2: 151 S., ISSN 0944-4092, als PDF zum Download: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil1.pdf> und <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil2.pdf>
- Fischer, E. P. (2006): Die Bildung des Menschen: was die Naturwissenschaften über uns wissen, Frankfurt/M.: Ullstein, 480 S. 8,95 Euro, ISBN 3-548-36806-9
- Geldermann, B./Geldermann, R. (2006): Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen: neue Aufgaben für Bildungsdienstleister, Bielefeld, Bertelsmann, 48 S., Leitfaden für die Bildungspraxis 10, 12,90 Euro, ISBN 3-7639-3227-5
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Opladen, Budrich, 261 S. Einführungstexte Erziehungswissenschaft 9, 14,90 Euro, ISBN 3-86649-993-0
- Kappler, E. (2006): Controlling: eine Einführung für Bildungseinrichtungen und andere Dienstleistungsorganisationen, Münster [u.a.]: Waxmann, 202 S. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 5, 29,90 Euro, ISBN 3-8309-1647-7
- Kempter, K. (Hrsg.) (2006): Bildung und Wissensgesellschaft, Berlin [u.a.]: Springer, 406 S., Heidelberger Jahrbücher 49, 34,90 Euro, ISBN 3-540-29516-X
- Mayer, H. (Hrsg.) (2006): Selbstorganisiertes Lernen. Geliebte Konzepte zur aktiven Herstellung von Wissen, Wien, 134 S., Facultas-Universitäts-Verlag, 15,50 Euro, ISBN 3-85076-755-8
- Meier-Gantenbein, K. F./Späth, T. (2006): Handbuch Bildung, Training und Beratung: zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung, Weinheim [u.a.]: Beltz, 318 S., 39,90 Euro, ISBN 3-407-36441-5
- Michel, P. L. (Hrsg.) (2006): Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte. Ein Reader zum E-Learning. 364 S., Books on Demand GmbH, 24,90 Euro, ISBN 3-83346-142-X
- Neidhardt, H. (2006): Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen »Bildungspflicht« für Erwachsene. Der 20-seitige Text ist als Online-Publikation des DIE in der Reihe *texte.online* erschienen: <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=3392>
- Platte, A. (2006): Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn/OBB, Klinkhardt, 239 S., 19 Euro, ISBN 3-7815-1450-1
- Schiersmann, Ch. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, wbv, Bielefeld, 106 S., 34,90 Euro, ISBN 3-7639-1918-X
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung, Münster [u.a.]: Waxmann, 148 S., Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 4, 24,90 Euro, ISBN 3-8309-1646-9
- Simonis, G. (Hrsg.) (2006): LernOrt Universität: Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 331 S., 28,90 Euro, ISBN 3-8100-3985-3
- Staemmler, D. (2006): Individuelle Differenzen beim Lernen mit interaktiven Hypermediasystemen. Die Bedeutung kognitiver Lernstile. 251 S., Deutscher Universitätsverlag, 49,90 Euro, ISBN 3-83500-363-1
- upgrade – Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems (2006): Generationen in Konflikt (Ausgabe 4/Dezember), 48 S., Donau-Universität Krems, ISSN 182-4154, Bestelladresse: Monika Weisch, E-Mail: monika.weisch@donau-uni.ac.at. Das Magazin erscheint viermal im Jahr.
- zeitschrift für e-learning – lernkultur und Bildungstechnologie (2006): Virtuelle Kommunikation. 68 S., StudienVerlag, Innsbruck, 15 Euro (Einzelheft)

13.–15. Februar 2007 in Karlsruhe**Learntec 2007**

Neben der Ausstellung steht der Fachkongress »Wissen was kommt« mit den Themenbereichen:

1. Geschäftsprozesse und Lernen (Business)

Bildungsmanagement im Unternehmen, Lernarchitekturen für mittelständische Unternehmen

2. Technologie: Trends und Anwendungen

Zukunftstechnologien für Lernen, Konvergenz der Medien und Konsequenzen für Informieren und Lernen, Social Software, Web 2.0

3. Didaktik

Innovative Lernszenarien, Ergebnisse der Hirnforschung und Konsequenzen für das Lernen, Aging Workforce, Lernen 50plus

4. Wissensmanagement

Konvergenz von E-Learning und Wissensmanagement, Wissen akquirieren, strukturieren, suchen und finden

5. Spezielle Anwendungsfelder und Branchen

Versicherungen, Automotive, IT-Training und Talentmanagement, Europäisches Planspielforum

Der Learntec-Monitor »Ageing Workforce« beleuchtet in diesem Jahr Widersprüche deutscher Manager im Umgang mit dem demografischen Wandel.

19.–21. März 2007 in Münster**Studium im Alter – Eine Investition in Zukunft?!**

Wissenschaftlicher Kongress und Jahrestagung der BAG WiWA an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Trotz der Proklamation lebenslangen Lernens, trotz derzeitiger demographischer Entwicklungen, die eine Zunahme bildungsinteressierter älterer Menschen mit gestiegenem Bildungsniveau prognostizieren, stehen nicht-berufsqualifizierende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene angesichts aktueller hochschulpolitischer Entwicklungen und Rahmenbedingungen (wieder einmal) unter hohem Legitimationsdruck.

Auf dem Kongress soll daher die Frage diskutiert werden, ob, inwiefern und unter welchen Bedingungen ein Studium im Alter eine Investition in die Zukunft der Studierenden, der Gesellschaft und der Hochschule darstellen kann. Und umgekehrt: was denn Studierende, Gesellschaft und Hochschule ihrerseits investieren müssen, damit ein Studium im Alter zukunftsträchtig ist.

Das Programm beginnt am Montag, 19.3.2007 um 14 Uhr mit Vorträgen zur Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung für die persönliche (Prof. Dr. Ludger Veelken) und gesellschaftliche (Prof. Dr. Thomas Druyen) Zukunftsgestaltung. Am Dienstag, 20.3.2007, folgen Vorträge zum gesellschaftlichen Ertrag von Studiengängen zur Qualifizierung für bürgerschaftliches Engagement (Dr. Thomas Gensicke), zum hochschulinternen Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Ältere (Dr. Christian Berthold) und zur Rolle von studentischen Interessenvertretungen/Vereinen Älterer (Ingrid Dummer). Am Nachmittag werden die verschiedenen Aspekte des Kongressthemas in parallel stattfindenden Arbeitsgruppen vertiefend diskutiert.

Eine Arbeitsgruppe zum Thema »Entwicklung und Sicherung von Studienangeboten für Ältere im Kontext aktueller Hochschulreformen« (Dr. Felizitas Sagebiel) ist ausschließlich für Mitglieder der BAG WiWA vorgesehen.

Am Mittwochmorgen, 21.3.2007 folgt die Präsentation der Arbeitsgruppen-Ergebnisse, bevor der Kongress mit einer Podiumsdiskussion mit Studierenden und Vertreter/innen aus Hochschule und Politik abschließt. Neben der wissenschaftlichen Diskussion bietet ein kulturelles Rahmenprogramm Gelegenheit, ins Gespräch zu kommen und die »lebenswerteste« Stadt Münster kennen zu lernen.

Eingeladen sind professionell in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer Tätige, Vertreter/innen studentischer Interessengruppen und Vereine, interessierte Studierende und Personen aus Wissenschaft und Politik.

Im Rahmen des Kongresses findet am Dienstag, 20.3.2007 um 19 Uhr die Mitgliederversammlung der BAG WiWA statt.

Ein ausführliches Programm mit Anmeldeunterlagen ist ab Anfang Dezember erhältlich.

Kontakt:

Dr. Mechthild Kaiser, Universität Münster, Kontaktstelle Studium im Alter, Bispingof 9–14, 48143 Münster, Tel. 0251/83-24241, E-Mail: studia@uni-muenster.de

16.–18. April 2007 in Düsseldorf

6. Konferenz für Fremdsprachen & Business Kommunikation in der internationalen Wirtschaft

10. und 11. Mai 2007 in Cottbus

Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

11. und 12. Mai 2007 in Berlin

StudyWorld 2007 – 2. internationale Messe für Studium, Praktikum und akademische Weiterbildung

5. und 6. Juni 2007 in Krems/Österreich

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium (AG-F)

19.-21. September in Bern/Schweiz

DGWF-Jahrestagung mit dem Thema: »Wa(h)re Bildung – Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GAT«

Open University: OpenLearn-Plattform ist online

Die Britische Open University hat Ende Oktober im Rahmen einer »Open Content Initiative« fast 100 komplette multimediale Lernmodule frei zugänglich ins Internet gestellt. Die digitalisierten Lernwerke können von jedem Studieninteressierten auch ohne Registrierung genutzt werden. In den englischsprachigen digitalisierten Lerneinheiten finden Interessierte unter <http://openlearn.open.ac.uk> eine Fülle von Einzelthemen aus 170 Fachbereichen der Open University.

Bewusst überschaubar und benutzerfreundlich aufbereitet präsentieren sich die Lerngebiete unter anderem aus Betriebswirtschaft, Informationstechnologie, Kunst, Mathematik, Gesellschafts- und Naturwissenschaften.

Ermöglicht wurde die OpenLearn-Initiative von der William-und-Flora-Hewlett-Stiftung durch eine großzügige Unterstützung von etwa 9 Mio. Euro. Nach und nach werden weitere Inhalte eingepflegt. Wer alle Features und auch die Kommunikationsplattform nutzen möchte, sollte sich kostenlos registrieren lassen. Dann besteht die Möglichkeit zum Austausch untereinander beispielsweise im <http://labspace.open.ac.uk>.

NEU: »zeitschrift für e-learning«

»Alle, die E-Learning weiterentwickeln oder nutzen wollen, finden hier vielfältige Ideen und Informationen«, verspricht der StudienVerlag aus Innsbruck in seiner Presseinformation zur »zeitschrift für e-learning«. Viermal im Jahr wollen Redaktion und Herausgeber (Andrea Back, Peter Baumgartner, Gabi Reinmann und Rolf Schulmeister) Einblicke in den wissenschaftlichen Diskurs geben und viele praxisorientierte Anregungen. Heft Nr. 1, das im August erschienen ist, widmet sich dem Thema »Virtuelle Kommunikation«. Die Themen der nächsten Ausgaben: E-Learning im Vertrieb, E-Learning und Wissensmanagement, Didaktik und E-Learning-Standards.

Die »zeitschrift für e-learning« kostet im Abo 36 Euro im Jahr, das Einzelheft 15 Euro. StudienVerlag, Erlangerstraße 10, A-6020 Innsbruck, www.studienverlag.at

»Innovationsportal« im Deutschen Bildungsserver

Die Qualität im Bildungssystem weiter zu entwickeln, ist eine Aufgabe, der sich vielfältige von Bund und Ländern, aber auch von freien Trägern finanzierte Projekte, Programme und Modellversuche widmen. Diese systematisch zu erfassen und an zentraler Stelle zugänglich zu machen, ist Auftrag des »Innovationsportals«, das Mitte Oktober 2006 freigeschaltet wurde. Die Informationsplattform bietet der interessierten Fachöffentlichkeit einen schnellen Zugriff auf Informationen zu Reformmaßnahmen im Bereich des Bildungswesens. Sie ist zu erreichen über den Deutschen Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal>.

Im Zentrum des Webauftritts steht die Datenbank »Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems« (<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/blk.html>); sie ermöglicht eine Recherche u. a. nach Innovationsbereichen, Projekttypen, Bundesländern sowie nach verschiedenen Bildungsbereichen – angefangen beim Elementarbereich bis hin zur beruflichen und universitären Bildung. Die Datenbank ist eingebunden in einen umfassenden Kontext weiterer themenspezifischer Informationen zu Institutionen, Veranstaltungen und Neuigkeiten; sie wird kontinuierlich ausgebaut und laufend aktualisiert.

Das gemeinsame Portal von Bund und Ländern wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert, ein Steuerungsgremium aus Vertretern des Bundes und der Länder begleitet seine Entwicklungen und Aktivitäten.

Herausgegeben und redaktionell betreut wird das »Innovationsportal« vom Informationszentrum (IZ) Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Wissensmanagement erfolgreich umsetzen

Fallbeispiele zum Wissensmanagement finden sich in der Publikation »Wissen wirkt« der Donau-Universität Krems.

Die Fähigkeit von Organisationen, aus Informationen anwendbares und handlungsorientiertes Wissen zu gene-

rieren, ist ein entscheidender Erfolgsfaktor strategischen Managements. Mit einer Publikation zum Status Quo der konkreten Umsetzung von Wissensmanagement in kleinen, mittleren und großen Organisationen veröffentlicht das Department für Wissens- und Kommunikationsmanagement der Donau-Universität Krems Fallbeispiele abgewickelter Projekte und ihre Ergebnisse.

Die Case-Studies definieren prägnant Erfolgsfaktoren wie auch Hindernisse der unterschiedlichen Instrumente des Wissensmanagements und skizzieren deren Einbettung in den komplexen Unternehmenskontext. Die Publikation richtet sich an Manager/innen unabhängig von Größe und Branche der Organisation sowie an Personen, die sich generell für wissensorientiertes Management interessieren.

Die Fallbeispiele beleuchten jeweils ein spezifisches Instrument bzw. einen Schwerpunktbereich des Wissensmanagements. Aufgrund von Kriterien wie strategische Zielsetzung für Wissensmanagement, Branche, Unternehmensgröße etc. können die Leser/innen gezielt Fallbeispiele, die für sie von höchster Priorität sind, auswählen.

Kurzinfo und (kostenlose) Bestellmöglichkeit: <http://www.donau-uni.ac.at/de/department/wissenskommunikation/forschung/projekte/id/06728/index.php?#>

Selbstbestimmung im Blick

»Sind bildungsferne Erwachsene für E-Learning erreichbar?«, fragt Anke Grotluschen, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Bremen in ihrem Beitrag in der Zeitschrift »Weiterbildung« 5/2006 unter der Überschrift »Die Selbstbestimmung im Blick«. Ihr Ergebnis nach Befragung von 110 »bildungsfernen« Erwachsenen in Bremen: » ... die generelle Behauptung, bildungsferne Personen seien aufgrund ihres Können oder Wollens für E-Learning nicht zugänglich, (ist) so nicht haltbar« (S. 18). Es komme auch sehr auf das Setting an: In Bremen wurden alle Lernenden von einer Lehrkraft unterstützt; zudem wurde zu festgelegten Orten und festgelegten Zeiten gelernt. Die eingesetzte Lernsoftware enthielt zudem einen geringen Textanteil, jedoch viel Video- bzw. Audiomaterial. Und schließlich wurden die Übungsergebnisse gemeinsam besprochen. »Diese didaktischen Hinweise zeigen, in welchen Arrangements Benachteiligte für E-Learning erreichbar sind.« (S. 18)

Welche Formate braucht die wissenschaftliche Weiterbildung?¹

ANDREAS FISCHER

Wir stehen – angestoßen durch die Bologna-Deklaration – auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung mitten in einem Systemumbau. Weil in diesem ganzen Prozess der Weiterbildung keine Priorität zugewiesen wird, befinden wir uns zurzeit in einer relativ weichen Phase. Dass vieles noch nicht verfestigt ist, lässt sich durchaus als Chance nutzen. Dies gilt auch für die Angebotssystematisierung, die Gliederung der Weiterbildungsangebote in verschiedene Formate und Abschlüsse.

Zwar ist nun in der Schweiz von der Universitätsrektorenkonferenz ein System mit vier Formaten vorgegeben, das übrigens durch die universitären Weiterbildungsstellen² stark mitgestaltet werden konnte. Ob es aber auch gelebt wird, hängt allein davon ab, wie sich die einzelnen Universitäten zu diesen Formaten stellen und wie sich die Nachfrage verhalten wird.

Dabei ist heute interessanterweise gerade dasjenige Format am meisten in Frage gestellt, das bisher bei den Studiengängen dominierend war: das so genannte NDS (Nachdiplomstudium) mit Diplomabschluss. Die Bedeutung dieses Formats werde ich heute gerne mit Ihnen diskutieren, vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung in ein drei- oder vierstufiges System.

Dazu starte ich mit ein paar grundlegenden Bemerkungen zur Systematisierung, Standardisierung und Differenzierung der Angebotsformate, zeige deren Ausgestaltung und Bedeutung in der Weiterbildung der Schweizer Universitäten auf und schließe mit Thesen für eine anschließende Diskussion.

Format

Das Wort Format bezeichnet allgemein eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur einer Sache, welche meistens formal standardisiert ist³. Für die Weiterbildungsangebote werden über das Format charakterisiert:

- Form: Vollzeit- oder berufsbegleitendes Studium, Präsenz – Fernstudium – blended learning
- Größe: Umfang in ECTS-Punkten (bzw. Arbeitsstunden), oder auch Dauer in Monaten/Jahren
- Struktur: innere Organisation (modular, kompakt) sowie äußere Zusammenhänge (Stellung im übergeordneten System, Anschlussfähigkeit)

Für die Charakterisierung eines Studienganges ist das Format nur ein Aspekt unter vielen. Es ist eng gekoppelt mit einem Abschlusstyp, der ein bestimmtes Format zur Voraussetzung hat. Diese enge Koppelung mit dem Abschluss wirkt für das Format standardisierend. Das heisst, dass wir auf dem Weiterbildungsmarkt nicht ein Kontinuum an Formaten antreffen, sondern Typen. Diese Systematisierung wirkt ordnend, schränkt andererseits den pädagogischen Handlungsspielraum ein.

Eine Systematisierung der Angebote ist sowohl aus der Sicht der anbietenden Institutionen (Bezug zum akademischen System, Qualitätssicherung) als auch aus Kundensicht (Transparenz, Verwertbarkeit der Abschlüsse) wünschenswert.

Der enge Zusammenhang zwischen Format und Abschluss führt dazu, dass die Formate sehr oft nach den mit ihnen verbundenen Abschlüssen bezeichnet werden: z. B. Zertifikat, Diplom, MAS.

¹ Bei diesem und den folgenden drei Artikeln handelt es sich um überarbeitete Beiträge für die Tagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) am 16./17. Mai 2006 an der Ruhr-Universität Bochum.

² organisiert in Swissuni – Verein universitäre Weiterbildung Schweiz (www.swissuni.ch)

³ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Format> (Zugriff: 9.5.2006).

Differenzierung

Wie stark soll denn nun dieses System der Weiterbildungsformate ausdifferenziert sein? Davon ausgehend, dass in der universitären Ausbildung soeben von einem zweistufigen auf das dreistufige Bologna-System gewechselt wird, lässt sich schon fragen, warum in der Weiterbildung bis vier Formate unterschieden werden sollen.

Der Weiterbildungsbedarf ist extrem mannigfaltig, neben kurzfristig erreichbaren Zielen stehen solche, für die längere Studiengänge erforderlich sind. Unterschiedliche Formate sind ein konstitutives Merkmal des Weiterbildungsmarktes, gerade auch außerhalb der Hochschulen. Einer zu starken Ausdifferenzierung wird der Riegel vor allem durch die Sorge vor einem Wildwuchs von Abschlüssen geschoben, die von der Arbeitswelt nicht verstanden und unterschieden werden könnten. Was ist schon im Alltagsverständnis beispielsweise der Unterschied zwischen einem Zertifikat und einem Diplom?

nahmebescheinigungen, Zertifikatslehrgänge (mind. 10 ECTS-Punkte), Studiengänge mit Abschluss (Weiterbildungs-)Diplom (mind. 30 ECTS-Punkte) und Master of Advanced Studies MAS (mind. 60 ECTS-Punkte).

Die Empfehlungen der Rektorenkonferenz waren noch eine Mischung zwischen altem System, das mit Kontaktstunden rechnete und dem neuen ECTS-System. Swissuni hat 2004 für die Stufen 2 und 3 den Mindestumfang in ECTS definiert. An diesen Werten orientieren sich seit anfang des Jahres auch die Fachhochschulen⁵.

Wie unterscheiden sich nun die Formate? »Studiengänge« unterscheiden sich von »Kursen« vor allem dadurch, dass sie definierte Abschlüsse ermöglichen.

Aus der Sicht der anbietenden Universitäten unterscheiden sich innerhalb der Studiengänge die drei Formate in erster Linie durch die Dauer, die Anforderungen, den Aufwand an Zeit und Geld und den »Wert« des Abschlusses (nur MAS sind akademische Grade)⁶.

b) Jedes universitäre Weiterbildungsangebot ist einem der folgenden vier Typen zugeordnet:

- **Stufe 1 – Weiterbildungs- bzw. Fortbildungskurse:** nur einzelne Tage, relativ offene Zulassung, ev. Teilnahmebestätigung;
- **Stufe 2 – Zertifikatslehrgänge:** mindestens 150 Kontaktstunden, ev. schriftliche Arbeit.
- **Stufe 3 – Diplomlehrgänge:** mindestens 300 Kontaktstunden, ev. schriftliche Arbeit;
- **Stufe 4 – Masterprogramme:** mindestens 60 Kreditpunkte inkl. schriftliche Arbeit und ev. Praktikum;

c) Für alle **Masterabschlüsse der universitären Weiterbildung** wird einheitlich die Benennung "**Master of Advanced Studies (MAS) in ...**" festgelegt.

Nur für bereits seit langem eingeführte Weiterbildungsabschlüsse, die eindeutig als solche identifizierbar sind ("**MBA**", "**Executive Master**", "**MPH**" usw.), kann ausnahmsweise und mit Zustimmung der Universitätsleitung die bisherige Benennung beibehalten werden.

Zertifikatskurse umfassen 10 ECTS-Punkte/150 Kontaktstunden, verlangen Leistungsnachweise verschiedener Art und können sowohl der Vertiefung wie der Funktionserweiterung dienen. Sie sind bisweilen integriert in andere Studiengänge und auch denkbar als Markttest mit späterer Entwicklung zu längeren Studiengängen. Für bestimmte Zielgruppen können sie auch als Einstieg in die universitäre Weiterbildung dienen.

Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 6./11.2003

Charakterisierung der vier Angebotsformate in der Schweiz

In der Schweiz wurden die vielfältigen Angebotsformen der universitären Weiterbildung 2003/04 in einem vierstufigen System harmonisiert⁴: Einzelkurse mit Teil-

Studiengänge mit Diplomabschluss umfassen 30 ECTS-Punkte, verlangen Diplom-/Projektarbeiten und Prüfungen und dienen tendenziell eher der Vorbereitung auf neue Funktionen.

⁴ vgl. CRUS-Protokoll vom 6./7.11.03; Swissuni – Verein universitäre Weiterbildung Schweiz, Beschluss vom 25.3.2004

⁵ vgl. KFH-Empfehlungen: Weiterbildung an den Fachhochschulen (27.1.2006)

⁶ Umfrage bei den Weiterbildungsstellen der 12 universitären Hochschulen der Schweiz im April 2006 durch A. Fischer (Rücklauf 5), nicht publiziert

MAS-Studiengänge umfassen 60 ECTS-Punkte, verlangen Masterarbeiten und Prüfungen und können neben der Spezialisierung auch der Erschließung neuer Berufsfelder dienen.

Verteilung der Angebote

Von 218 Studiengänge der Schweizer universitären Hochschulen schließen 102 (47 %) mit einem Zertifikat, 35 (16 %) mit einem Weiterbildungsdiplom und 81 (37 %) mit einem MAS ab⁷. Damit wird das einstmalige Flaggschiff der universitären Weiterbildung, das NDS mit Diplomabschluss von oben durch den MAS und von unten durch das Zertifikat verdrängt. Wird es schliesslich verschwinden? Zurzeit halten die meisten Universitäten noch daran fest, darunter auch die Universität Bern.

Der hohe Verbreitungsgrad der Zertifikate wird stark durch die Universität Genf geprägt, die allein fast die Hälfte aller Zertifikatskurse anbietet. Von den zwölf universitären Hochschulen bieten neun (die größeren) alle drei Studiengangformate an. Bei der Beurteilung der Formate sind sich die Universitäten bezüglich der MAS einig. Ihre aktuelle wie auch die zukünftige Bedeutung werden als hoch eingeschätzt. Sie gelten als Prestigeträger, sind aber auch eher der Konkurrenz ausgesetzt (z. B. exMBA) als die Diplomstudiengänge. Sie sind dort, wo die Zulassungsbedingungen nicht allzu restriktiv sind, attraktiv um zu einem anerkannten Universitätsabschluss zu kommen, allerdings auch finanziell und zeitlich aufwändig. Den Diplomstudiengängen wird eine eher geringe aktuelle Be-

deutung mit Entwicklungspotenzial zugewiesen, während die Bedeutung der Zertifikatskurse sowohl aktuell wie zukünftig mehrheitlich als hoch eingeschätzt wird.

Da, wie die Zahlen und Beurteilungen zeigen, das Format Diplom unter Druck zu kommen scheint, lohnt es sich, dieses näher anzuschauen und nach seinen Stärken und Schwächen zu fragen.

Beurteilung der Stärken und Schwächen des Formats Weiterbildungsdiplom⁹

Für das Format Weiterbildungsdiplom sprechen:

- Es ist geeignet für eine vertiefte Einführung in neue Funktionen und für die Erschließung neuer Berufsfelder, was ein Zertifikatskurs nicht leisten könnte.
- Es ist finanziell auch für mittlere Kader und Arbeitnehmer/innen in KMU und öffentlicher Verwaltung verkraftbar (besser als MAS).
- Es ist zeitlich auch für obere Kader und stark belastete Mitarbeiter/innen leistbar (besser als MAS).
- Es ermöglicht flexiblere Zulassungsbedingungen als bei MAS, z. B. sur-dossier-Zulassung für Nichthochschulabsolvent/innen.
- Für komplexere Kompetenzanforderungen kann ein Curriculum aus einem Guss konzipiert werden (statt Akkumulation von Zertifikaten).
- Es sind zeitlich aufwändigere Projektarbeiten möglich als bei Zertifikaten.
- Bestehende, gut etablierte Abschlüsse können weitergeführt werden.

Eher dagegen sprechen:

- Ein 30-ECTS-Punkte-Studiengang verlangt einen großen Aufwand für einen nicht-akademischen Abschluss.
- Das Diplom steht im Schatten des prestigeträchtigeren MAS, was zu einer unsicheren mittelfristige Nachfrageent-

	Zertifikat	Diplom	MAS
Form	mindestens berufsbegleitend		
Größe	mind. 10 ECTS-Pt. 0,5–2 Jahre 1.500–7000 Euro	mind. 30 ECTS-Pt. 1–4 Jahre 3.500–15.000 Euro	mind. 60 ECTS-Pt. 2–4 Jahre 1.700–55.000 Euro
Struktur	Interne Organisation: mehrheitlich modular, aber auch geschlossene Studiengänge. Äußere Zusammenhänge: Innerhalb der gleichen Programme anschlussfähig, z.B. Zertifikat wird für Diplom anerkannt. Im System der universitären Weiterbildung keine generelle Anerkennung, aber ECTS/Diploma Supplement		

⁷ Internetrecherche www.swissuni.ch, 13.4.2006

⁸ vgl. Fußnote 5

⁹ Die folgenden Aussagen beruhen nicht auf der Umfrage

wicklung führt. Auch ist der zukünftige »Wert« des Abschlusses in der Arbeitswelt ungewiss.

- Ein dreistufiges Angebotssystem ohne Diplom ist in der Bildungspolitik und in der Arbeitswelt besser kommunizierbar als ein vierstufiges.
- Mit dem Aneinanderreihen von kürzeren Kursen (Zertifikaten) kann den individuellen Bedürfnissen unter Umständen besser entsprochen werden.

Welche Formate braucht nun die wissenschaftliche Weiterbildung?

Für die universitäre Weiterbildung ist es eine Chance, vier Formate zur Verfügung zu haben. Damit lässt sich ein differenziertes und doch geordnetes Angebot sowohl auf dem Weiterbildungsmarkt platzieren wie inneruniversitär absichern.

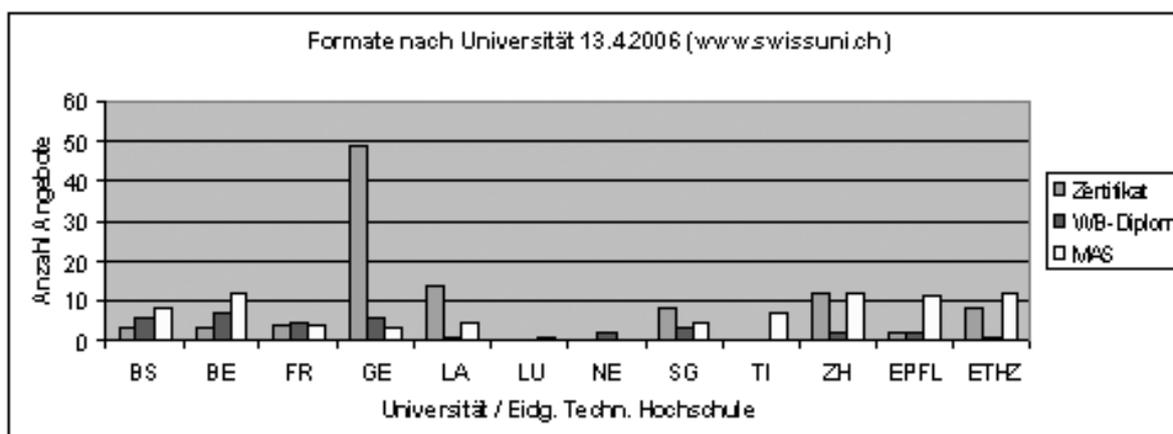
Literatur

(Download unter <http://kwb.unibe.net/study/content.php?gid=50&mid=135&css=003>)

CRUS – Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten: *Auszug aus dem Protokoll der Plenarversammlung vom 6. und 7. November 2003*, Punkt 8 Universitäre Weiterbildung, Dokument CRUS 03 436

KFH – Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: *Weiterbildung an den Fachhochschulen, Empfehlungen*, Bern 27.1.2006

Swissuni – Verein universitäre Weiterbildung Schweiz: *Abschlüsse der universitären Weiterbildung, Empfehlungen*, Fribourg 25.3.2004



Dazu ist es wichtig, diese Formate und ihre Unterschiede in der Öffentlichkeit besser bekannt zu machen. Das 30-ECTS-Format »Weiterbildungsdiplom« sollte auch in Zukunft gepflegt werden, entweder als alleinstehendes Studienangebot oder als Teil eines Gesamtprogramms zusammen mit Zertifikats- und MAS-Abschlüssen im gleichen Themenbereich. Für die zukünftige Angebotsgestaltung ist es wichtig, diese Fragen erstens unter den Anbietern zu diskutieren (wozu diese Tagung ein guter Anlass ist) und als zweiten Schritt die Bedeutung der Formate und Abschlüsse auf der Nachfrageseite zu sondieren, insbesondere auf der Seite der Arbeitgeber.

Autor

Dr. Andreas Fischer, Stellvertretender Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

E-Mail: andreas.fischer@kwb.unibe.ch

Das Format Weiterbildendes Studium: Merkmale, Praxis und bildungspolitische Einordnung

BÄRBEL HEIDBREDER,
CHRISTA ZINN

1. Einleitung

Dieser Beitrag behandelt das Konzept und die Erfahrungen mit dem Format Weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss, das an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) seit mehreren Jahren angeboten wird, darüber hinaus wird die bundesweite Praxis dieses Formats skizziert mit Blick auf die bildungspolitischen Auswirkungen unter den Aspekten von Öffnung des Zugangs zu wissenschaftlicher Weiterbildung und Durchlässigkeit zwischen beruflichen und akademischen Bildungsverläufen.

Zur Erläuterung wird zunächst der Entwicklungszusammenhang an der RUB vorangestellt. Im Zuge der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse hat die RUB die Reform der Studienstruktur vorangetrieben, so dass weitgehend gestufte Studiengänge eingeführt sind. Anknüpfend an diesen Strukturreformprozess wurde das Weiterbildende Studium entwickelt als eine längerfristig angelegte weiterbildende Studienmöglichkeit mit einem Abschluss, der die Studienleistung ausweist, allerdings keinen berufsqualifizierenden Abschluss vermittelt. Dieses Format wurde in die novellierte Fassung des Hochschulgesetzes NRW 2005 übernommen und neben dem Weiterbildenden Masterstudiengang als berufscompatibles Format für die wissenschaftliche Weiterbildung festgelegt.

2. Gesetzlicher Rahmen und konzeptionelle Konsequenzen

Die gesetzliche Regelung sieht als Ziel des Weiterbildenden Studiums die wissenschaftliche Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen vor und realisiert damit die inhaltliche Eingrenzung auf berufliche Bezüge. Voraussetzungen für den Zugang sind Hochschulabschluss und einschlägige Berufserfahrung oder als Äquivalenzregelung der Erwerb der erforderlichen Eignung über die Qualifizierung im Beruf. Zur Struktur enthält das Gesetz keine

Vorgaben, Leistungsnachweise zum Studienabschluss werden in einem Zertifikat ausgewiesen. Hinsichtlich der Durchlässigkeit besteht die Möglichkeit der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen für einen thematisch vergleichbaren Weiterbildenden Masterstudiengang. Es besteht keine Verpflichtung zur Akkreditierung.

Dieser Rahmen fasst die Äquivalenzregelung sowie den Begriff der einschlägigen Berufserfahrung nicht genauer und eröffnet damit den Universitäten die Möglichkeit der Umsetzung orientiert an best-practice-Beispielen.

An der RUB bietet die Studienstrukturreform den Impuls für die Entwicklung anschlussfähiger Weiterbildungsprogramme in der Perspektive der Einpassung in ein System Lebensbegleitenden Lernens. Dabei geht es um die Überwindung der traditionellen Auffassung von berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung als gesondertem Handlungsfeld hin zu einem integrativen Verständnis der inhaltlichen und strukturellen Verzahnung von grundständigen und weiterbildenden Studien. Indem Erstausbildung und Weiterbildung aufeinander bezogen werden, kann den Studierenden ein flexibles, an individuellen Lebensverläufen orientiertes Studienangebot gemacht werden. Außerdem wird damit ein Beitrag geleistet zur Verortung der Universität im Prozess des lebenslangen Lernens. Voraussetzung sind Übergangs- und Erweiterungsoptionen in den Studienverläufen sowie die Klärung des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Die Zielvorstellung bei der Konzipierung des Modells Weiterbildendes Studium knüpft an diese bildungspolitischen Überlegungen an, indem die berufsbegleitende Studierbarkeit, die Berücksichtigung von beruflicher Bildung beim Hochschulzugang sowie die Anrechenbarkeit von Studien- und Prüfungsleistungen auf weiterführende Studienprogramme gewährleistet wird.

3. Charakterisierung und Begründung der Weiterbildenden Studien an der Ruhr-Universität Bochum

Während die Übergänge zwischen Schule und Studium bzw. Studium und Beruf als gestaltete Prozesse stattfinden und von eigens geschaffenen Einrichtungen wie z.B. Career-Center bearbeitet werden, fehlt diese Praxis für den Schritt vom Beruf in die universitäre Weiterbildung. Zwar wird eine Studienberatung angeboten, eine systematische Erfassung der Bedürfnisse berufstätiger Lernender und die Umsetzung in geeignete institutionelle Arrangements für den Übergang in eine weitere Lernphase findet seitens der Universität wenig Beachtung. Hier ist eine professionelle Prozessgestaltung dringend geboten, um eine Realisierung der bildungspolitischen Zielvorstellung der Neuverteilung von Lernzeiten im Lebenslauf im Wechsel bzw. parallel zu Arbeitsphasen voranzutreiben. Insgesamt muss wissenschaftliche Weiterbildung, wenn sie in der Perspektive von lebenslangem Lernen betrachtet wird, eine inhaltliche und strukturelle Neubestimmung vornehmen. Damit würden die Universitäten ihre Rolle über den Bologna-Prozess hinaus bildungspolitisch neu gestalten und die gewünschte Verkürzung der Studienzeiten mit einem anschlussfähigen Weiterbildungskonzept überzeugend unterstützen.

Mit der gesetzlichen Verankerung von Weiterbildenden Masterstudiengängen haben die Universitäten formal den Anschluss an den Strukturreformprozess erreicht. Es bleibt die Frage nach dem Stellenwert des Formats Weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss, z.B. als Weiterbildungsangebot für Berufstätige mit Bachelor-Abschluss auch mit der Option des Durchstiegs in einen affinen Weiterbildenden Masterstudiengang, oder aber als wissenschaftliches Qualifizierungsangebot für Berufstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung.

Diese Anforderungen flossen ein in die Entwicklung von Weiterbildenden Studien, die im folgenden kurz charakterisiert und begründet werden.

3.1 Zielsetzung

Aufbau bzw. Erweiterung von Handlungskompetenz orientiert an einem Thema oder einem (neueren) Teilberufsfeld, auch gesehen im Zusammenhang mit dem Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit. Zugrunde liegt die Ermittlung von Weiterbildungsbedarf prospektiv anknüpfend an den ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss. Das Studienprogramm ist meist interdisziplinär angelegt.

3.2 Durchlässigkeit

Hier greift zwar neben dem traditionellen Zugang eine Äquivalenzregelung, damit ist dieses Studienangebot auch für Berufstätige ohne Hochschulzugang/Hochschulabschluss geöffnet. Die Durchlässigkeit in Form der Option des Durchstiegs in einen Weiterbildenden Masterstudiengang ist aber nicht gegeben, so dass diese Studierenden keine weiterführende Graduierung erreichen kann. Dieser Weg ist nur vorgesehen für Studierende mit Hochschulabschluss, die das Weiterbildende Studium quasi als Einstieg in ihren Weiterbildungsprozess betrachten, diesen aber eher langfristig und mit mehreren Optionen des Ausstiegs anlegen möchten. Erforderlich ist eine inhaltliche Definition der Zugangskriterien Berufserfahrung und Qualifizierung in einem einschlägigen Berufsfeld, um Standards zu entwickeln, damit dieser Zugang einer beliebigen Handhabung entzogen wird zugunsten einer legitimatorischen Bedeutung mit Blick auf die Anerkennung vorgängiger Lernleistungen in beruflichen Zusammenhängen.

3.3 Beratung

Anknüpfend an o.g. Forderungen zur Gestaltung des Übergangs wird eine Weiterbildungsberatung, eine Studieneingangsberatung sowie zu Beginn des Studiums eine Lernberatung angeboten. Das Ziel dieses vielfältigen Beratungsangebots ist es, den Wiedereinstieg in einen formalen Lernprozess zu unterstützen. Berücksichtigt werden dabei sowohl die Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung als auch die Hilfen zur Orientierung am Lernort Universität, denn berufstätige Studierende haben kaum Campus-Präsenz.

3.4 Lehr-Lernarrangement

Zugrunde liegen die didaktisch-methodischen Gestaltungsprinzipien der Erwachsenenbildung. Ein besonderes Augenmerk gilt dem Praxistransfer. Hier schafft eine studienbegleitende Projektarbeit die Möglichkeit der Umsetzung in die berufliche Praxis einschließlich der Reflexion auf wissenschaftlichem Niveau. Zu den Durchführungsstandards gehören Studienbegleitmaterialien und die Einbindung von blended Learning-Elementen. Um den externen Studierenden die inhaltliche Kontinuität angesichts einer interdisziplinären Gestaltung zu gewährleisten, wurden Modelle entwickelt, die den »roten« Studienfaden transparent machen.

Während des Studiums unterstützen Begleitseminare zur Lern- und Arbeitsmethodik die Studierenden. Die Praxis zeigt, dass damit auch ein Beitrag zur Senkung der Abbrecherrate geleistet wird, für Weiterbildungsinteressierte ist diese Betreuung ein Qualitätsmerkmal und verschafft außerdem einen Wettbewerbsvorteil im Vergleich zu anderen Anbietern.

3.5 Studienstruktur

Weiterbildende Studien sind curricular strukturiert in der Form von Präsenzphasen im Wechsel mit Selbstlernphasen, die auch webbasiert sein können. Zwischengeschaltet sind Beratungstage zur Unterstützung der Projektarbeit sowie die kollegiale Beratung innerhalb der Studierendengruppe. Einzelne Themenblöcke sind nach vorheriger interner Regelung anrechenbar auf einen vergleichbaren Weiterbildenden Masterstudiengang.

3.6 Leistungsnachweis

Studienleistungen werden nachgewiesen über die projektgebundene Studienarbeit sowie deren Präsentation in einem Abschlusskolloquium.

3.7 Flankierende Maßnahmen

Auf der Grundlage der Evaluation werden die Weiterbildenden Studien weiterentwickelt, mit der studienbegleitenden Veröffentlichung der Ergebnisse können sich Studierende auch einen Überblick und eine Mitwirkungsmöglichkeit bei der Durchführung der Studien schaffen. Diese Mitwirkung hat sich in der Praxis als gern genutzte Prozesssteuerung erwiesen. Falls es in Berufsfeldern erforderlich ist, so erfolgt eine Abstimmung mit Berufsverbänden. Etabliert hat sich eine studienübergreifende Alumniarbeit, die sowohl die Durchführung von Verbleibstudien der Absolvent/innen umfasst, um den Ertrag der Studien zu ermitteln, als auch der weiteren »Kundenbindung« dient.

4. Recherche zur bundesweiten Weiterbildungspraxis

Ausgehend von dem Stellenwert, den das Format Weiterbildendes Studium im WBZ der RUB inzwischen hat, wollten wir uns einen Überblick über die bundesweite Praxis verschaffen. Das Ziel war dabei, den praktizierten

Ist-Zustand von Weiterbildenden Studien bzw. ähnlichen Formaten zu ermitteln, um daraus Erfahrungen und Anregungen im Sinne von best-practice zu schöpfen.

4.1 Rahmenbedingungen der Recherche

Orientiert an dem Ziel eines Überblicks und unseren kapazitären Möglichkeiten haben wir uns für eine Internetrecherche entschieden.

Diese Internetrecherche an den 32 Einrichtungen für Weiterbildung an Hoch- und Fachhochschulen in Deutschland, die die DGFW aufgelistet hat, ergab 118 Einträge zu längerfristig angelegten Weiterbildungsangeboten, die unterhalb eines akademischen Grades überwiegend mit einem Zertifikat abschließen. Die Informationen zu den Internetpräsentationen der recherchierten Weiterbildungsangebote sind naturgemäß uneinheitlich. Um diese Informationslücken zu schließen, wurde – orientiert an der Recherche – an alle 32 Weiterbildungseinrichtungen ein Fragebogen verschickt.

Die vorgestellten Ergebnisse beruhen zu 76 % auf ausschließlichen Internetrecherchen und zu 24 % auf Recherchen, die durch die Informationen der Fragebogenrückläufe ergänzt werden konnten.

4.2 Ergebnisse und Interpretation

Mit den Rechercheergebnissen lassen sich im wesentlichen Aussagen zu den Aspekten Durchlässigkeit innerhalb eines Bildungssystems und Berufskompatibilität im Sinne von Studierbarkeit für Berufstätige der Weiterbildungsangebote machen. Grundsätzlich muss allerdings eingeschränkt werden, dass alle Ergebnisse mit mehr oder weniger großen Ungenauigkeiten behaftet sind und damit nur Tendenzen beschrieben werden können.

4.2.1 Durchlässigkeit und Abschluss

Die Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung sind neben Hochschul- und Fachhochschulabsolventen auch Personen, die durch einschlägige Berufserfahrung zur Teilnahme qualifiziert sind.

Die Durchlässigkeit eines Angebotes für Teilnehmer/innen, die keinen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss haben, lässt sich sowohl an der Öffnung über entsprechend

definierte Zugangsvoraussetzungen festmachen, als auch an der Anschlussfähigkeit an weiterführende Studien.

Die Recherche hat ergeben, dass 47 % der Weiterbildungsangebote über eine Äquivalenzregelung in Form einer ein- oder mehrjährigen Berufserfahrung für Teilnehmer/innen ohne Hochschul- oder Fachhochschulabschluss geöffnet sind (Tab. 1).

Dabei wird in den meisten Fällen eine qualifizierte Berufserfahrung in einem thematisch vergleichbaren Bereich als Zugangsvoraussetzung gemacht.

Kategorien	Anzahl der Wb. St. ¹	Anzahl in %
HS/FS	27	23
HS/FS und BE/BA	20	17
HS/FS oder BE/BA	56	47
Keine Angaben	15	13
Gesamt	118	100

Die Einbindung in gestufte Studiengänge und damit die Anschlussfähigkeit an weiterführende Studien scheint bisher wenig ausgeprägt zu sein. Die Tatsache, dass hierzu nur wenige Einrichtungen Angaben machen, muss wahrscheinlich in diesem Sinne interpretiert werden. Das korrespondiert auch mit der Feststellung, dass bisher nur

Kategorien	Anzahl der Wb. St. ¹	Anzahl in %
Prüfung (mündl. Prüfung, Klausur, Test)	39	25
Studienarbeit/Abschlussarbeit	31	20
Abschlusskolloquium/Präsentation	24	15
Fallbearbeitung/Projekt	28	18
Keine Angaben	35	22
Gesamt	157	100

für ganz wenige dieser Weiterbildungen (8 %) Leistungspunkte (credit points) vergeben werden.

Überprüfbare Leistungsnachweise in Form von Prüfungen, Studienarbeiten, Fallbearbeitungen etc. werden dagegen in den allermeisten Fällen im Rahmen der Weiterbildungen erbracht, so dass eine Grundlage für die Vergabe von Leistungspunkten durchaus gegeben ist (Tab. 2)

Abgeschlossen werden die recherchierten Weiterbildungsangebote fast ausschließlich mit einem Zertifikat (91 %). Dieser festzustellende Trend zur Zertifizierung weist darauf hin, dass zertifizierte Leistungsnachweise unterhalb einer Graduierung von einer Hoch- oder Fachhochschule durchaus einen eigenen Stellenwert in den jeweiligen Berufsfeldern eingenommen haben.

Die in der bildungspolitischen Diskussion vertretene Forderung, dass Bildungseinrichtungen die Durchlässigkeit von Bildungswegen durch vielfältige Ein- und Ausgänge ohne Sackgassen fördern sollten, lässt sich auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung anwenden. Beim Zugang könnte dies die Anerkennung von prior learning durch »Verrechnung« von Lernleistungen aus vorherigen Lernkontexten sein, bei der Anschlussfähigkeit an weiterführende Studien könnten Leistungspunkte der Verrechnungsmodus in einem kumulativen Prozess der Höherqualifizierung sein (vgl. Wolter, 2005).

Erste Ansätze zur Durchlässigkeit werden in einigen weiterbildenden Studiengängen gemacht, das Potenzial ist aber noch lange nicht ausgeschöpft.

4.2.2 Berufskompatibilität

Die Berufskompatibilität von Weiterbildungsangeboten lässt sich u.a. an der Struktur und Frequenz der Präsenzphasen und dem Gesamtumfang, aber auch dem Vorhandensein von Onlinephasen beurteilen.

Der Tabelle 3 lässt sich entnehmen, dass die dominante Angebotsform zwei- bis dreitägige Module sind, die v.a. auch an

Samstagen und Sonntagen stattfinden. Die Frequenz ist dabei unterschiedlich. Schwerpunktmäßig liegt sie zwischen zweimal im Monat bis einmal in zwei Monaten.

Der Gesamtumfang weist eine breite Streuung auf (Tab. 4), eine Bündelung ist zwischen 90 und 300 Stunden auszumachen. Die Angaben enthalten allerdings große Ungenauigkeiten, da nicht immer festgestellt werden konnte, ob die Angaben sich auf Zeit- oder Unterrichtsstunden bezogen.

¹ Wb. St. = Weiterbildendes Studium

Onlinephasen scheinen in den recherchierten Angeboten bisher kaum in die Struktur integriert zu sein. Die Tatsache, dass nur in 3 % der Studienangebote der Einsatz von Onlinephasen erwähnt wird, in 80 % keine Angaben dazu gemacht wurden, lässt allerdings keine begründete Aussage darüber zu.

Allerdings existiert nach diesen Autor/innen durch das Fehlen einer ausformulierten wissenschaftlichen Beratungstheorie im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Weiterbildung in den seltensten Fällen ein ausdifferenziertes Beratungskonzept (S.73).

Kategorien	Anzahl der Wb. St. ¹	Anzahl in %
(ganztäg.) Module à 2–4 Tage, incl. Sa/So	64	55
(ganztäg.) Module à 2–5 Tage, ohne Sa/So	4	11
Abendveranstaltung	3	3
Vollzeit	1	1
Sonstiges	4	3
Keine Angaben	33	28
Gesamt	118	100

Eine modulare Präsenzphasenstruktur hat sich offenbar bundesweit bewährt und durchgesetzt, um Weiterbildende Studien oder ähnliche Formate berufsbegleitend studierbar zu machen. Allerdings scheinen die Onlinephasen bisher einen ihren potentiellen Möglichkeiten entsprechenden unterbewerteten Stellenwert zu haben.

4.2.3 Studienberatung

(U.)-Stunden	Anzahl der Wb. St. ¹	Anzahl in %
90 – 300	60	51
301 – 800	33	28
801 – 2000	7	6
Keine Angaben	18	15
Gesamt	118	100

Im Rahmen der Recherche konnte ein Hinweis auf die Handhabung von Studieneingangsberatung erhoben werden.

Das Angebot an Studieneingangsberatungen, sowohl individuelle als auch kollektive ist weit verbreitet, aber weitgehend nicht obligatorisch.

Vor welchem konzeptionellen Hintergrund eine solche Studienberatung angeboten wird, konnte den Angaben nicht entnommen werden. Einer bundesweiten empirischen Bestandaufnahme von Schiersmann/Remmele 2004 zur Weiterbildungsberatung ist zu entnehmen, dass ein weit verbreiteter Typus die personenbezogene informative Beratung ist.

5. Weiterführende Überlegungen

Unter bildungspolitischem Aspekt des lebenslangen Lernens betrachtet bieten die Weiterbildenden Studien folgendes:

- Berufstätige können eine qualitativ hochwertige Weiterbildungsleistung in Anspruch nehmen, dies gilt auch für Absolvent/innen des Dualen Systems ohne Hochschulzugangsberechtigung.
- Eine Durchlässigkeit zum Weiterbildenden Masterstudiengang besteht nur für Studierende mit Hochschulabschluss. Hier werden Lernleistungen aus dem Weiterbildenden Studium angerechnet auf dem Weg zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss. Für Studierende mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung ist das Weiterbildende Studium bislang noch eine Sackgasse bezogen auf den Erwerb einer Graduierung. In Einzelfällen ist die Anrechnung einer Lernleistung auf einen affinen Bachelor-Studiengang möglich. Voraussetzung bleibt aber eine formale Hochschulzugangsberechtigung, die auch über eine Eignungsprüfung erworben werden kann.

Es ist und bleibt notwendig, die Kompetenzen, die in beruflichen Zusammenhängen erworben wurden, auf akademische Bildungsgänge anzurechnen, um so berufsintegrierte Weiterbildungsstudien einzurichten. Entsprechende Konzepte sind in der Erprobung (vgl. DGWF 1/2006). Mit der Überwindung der Abgrenzung von beruflicher und akademischer Bildung kann eine Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems im Sinne des lebenslangen Lernens erreicht werden.

Literatur

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF), Hochschule und Weiterbildung Heft 1/2006

Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): *Beratungsfelder in der Weiterbildung – Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 38, Baltmannsweiler

Wolter, A. (2005): *Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess*, in: Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung*, HIS Kurzinformation, Hannover

Autorinnen

Bärbel Heidbreder und Christa Zinn, Ruhr-Universität Bochum, Weiterbildungszentrum

E-Mail: Baerbel.Heidbreder@rub.de

Christa.Zinn@rub.de

Angebotsformate, Zugangswege und Abschluss im Virtuellen Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi)

OTTO K. FERSTL,
SYLVIA DERRA

Das Schlagwort vom »Lebenslangen Lernen« ist seit einigen Jahren in aller Munde und wird als Begründung und Ergebnis vielfältiger Wandlungsprozesse in der Bildungslandschaft herangezogen. Was bedeutet die Forderung nach »Lebenslangem Lernen« konkret? Welche Auswirkungen hat der zu konstatierende Bewusstseinswandel für den Einzelnen, aber auch für Bildungsanbieter und Wirtschaftsunternehmen? Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi), der an den Universitäten Bamberg und Duisburg-Essen angeboten wird, gibt durch die im Folgenden vorgestellte Konzeption eine Antwort auf diese neuen Anforderungen im Bildungsbereich.

Aus- und Weiterbildung im Wandel

Das Verhältnis von Erstausbildung zu nachfolgenden Weiterbildungsphasen befindet sich bereits seit einigen Jahren in beträchtlichem Wandel. Aufgrund der ständig sinkenden Halbwertszeiten von Anwendungs-, Methoden- und Theoriewissen gewinnt permanente Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Die Annahme, ein Leben lang im erlernten Ausbildungsberuf tätig sein zu können, spiegelt schon lange nicht mehr die Realität wider. Die Normalkarriere wird zur Ausnahme, Patchwork-Laufbahnen sind die Regel. Immer mehr Arbeitnehmer werden im Berufsleben einmal oder mehrfach, aus freier Entscheidung oder gezwungenermaßen, zu Quereinsteigern in einem neuen Fachbereich, oft mit der Notwendigkeit einer nachträglichen Qualifizierung. Der erste berufsqualifizierende Abschluss stellt nunmehr lediglich ein Sprungbrett für den Berufseinstieg dar, die nachfolgenden individuellen Entwicklungen sind zu diesem Zeitpunkt weitgehend offen und frei gestaltbar.

Diese neue Realität wird auch durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses stattfindende Umstellung auf gestufte

Hochschulabschlüsse reflektiert. Die Einführung von Bachelor und Master als Regelabschlüsse entspricht dabei dem Bedarf nach flexibleren Qualifizierungsmöglichkeiten, wobei die Erstausbildung nun einen kürzeren Lebensabschnitt einnimmt als bisher. Zugleich ermöglicht und erfordert der durch den Bachelor-Abschluss früher stattfindende Berufseintritt mehr Weiterbildungszeit für Qualifizierungen nach der Erstausbildung. Die Abschlüsse, die im Anschluss daran denkbar sind, können sowohl konsekutiv als auch nicht-konsekutiv, also auch auf Fachfremde abzielend, gestaltet sein. Die eigene (Hochschul-)Ausbildung wird hierdurch weitgehend modularisiert und ist nicht länger im frühen Erwachsenenalter abgeschlossen.

Das Schlagwort vom »Lebenslangen Lernen« bezeichnet somit zum einen den Bedarf nach permanenter Wissensaktualisierung und zielt zum anderen auf ein neues Verständnis von integriert stattfindender Aus- und Weiterbildung ab. Diese korrespondiert nicht mehr mit den herkömmlichen Phasen von Ausbildung und nachfolgender Berufstätigkeit in der erlernten Profession, sondern erstreckt sich auf unterschiedlichste Lebenssituationen und ist kontinuierlich und begleitend zur beruflichen Tätigkeit durchzuführen (vgl. Ferstl, 2005). Die Segmente, die dabei durch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an Hochschulen abgedeckt werden müssen, sind vorzugsweise Theorie- und Methodenwissen; die Vermittlung von Anwendungswissen erfolgt dagegen eher im Berufsumfeld.

Der internetbasierte Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) mit seinem berufsbegleitend erzielbaren Abschluss Master of Science stellt in diesem Kontext einen passgenauen Baustein für akademisch gebildete Weiterbildungsinteressenten dar. Das Konzept und die im Betrieb gewonnenen Erfahrungen dieses etablierten Weiterbildungsstudienganges werden im Folgenden vorgestellt und geben eine mögliche Antwort auf die skizzierten

neuen Anforderungen im Bildungsbereich. Hierbei sollen die Zugangswege, die Angebotsform wie auch der erzielbare Abschluss in einen Begründungszusammenhang mit oben genannten Rahmenbedingungen gestellt und auf ihre Tauglichkeit in der Anwendung überprüft werden.

Rahmendaten des VAWi-Masterstudiengangs

Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) wurde als Verbundprojekt der Fakultät für Wirtschaftsinformatik und Angewandte Informatik der Universität Bamberg und des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Essen in Kooperation mit dem Institut FIM – Neues Lernen der Universität Erlangen-Nürnberg und dem DIN-Institut Berlin entwickelt. Das Projekt wurde im Rahmen des BMBF-Förderprogramms »Neue Medien in der Bildung« durchgeführt. Nach einer Entwicklungsphase von nur sechs Monaten konnte bereits zum Wintersemester 2001/02 der Studienbetrieb mit 52 Studierenden aufgenommen werden. Der internetbasierte Masterstudiengang wird seitdem an der Universität Bamberg unter Leitung von Professor Dr. Otto K. Ferstl und an der Universität Duisburg-Essen unter Leitung von Professor Dr. Heimo H. Adelsberger durchgeführt und betreut. Nach Abschluss der dreijährigen Förderphase ging der Studiengang im Jahr 2004 in den regulären Hochschulbetrieb über.

Innerhalb eines dreisemestrigen Vollzeitstudiums oder aber berufsbegleitend in Teilzeit können Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen mit VAWi einen akkreditierten Masterabschluss in Wirtschaftsinformatik erwerben. Das Studium beruht auf einer Kombination aus multimedialen, tutoriell unterstützten Fernlernphasen und kurzen Präsenzphasen zu Beginn und am Ende eines jeden Semesters. Neben ausgewählten Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Informatik und Wirtschaftsinformatik in den Pflichtmodulen vermittelt das VAWi-Studium im Wahlpflichtbereich strategisch-managementorientiertes und technisch-operatives Wissen. Das praxisorientierte Angebot richtet sich an Universitäts- und Fachhochschulabsolventen aller Fachrichtungen, die bereits über Berufserfahrung verfügen.

VAWi-Studierende können sich ein weitgehend an individuellen Bedürfnissen sowie an den jeweiligen beruflichen Anforderungen ausgerichtetes Studienprogramm zusammenstellen. Ein Studienbeginn ist jeweils zum Sommer- oder Wintersemester möglich. VAWi passt sich damit auf

verschiedenen Ebenen zielgruppenorientiert in die sich neu formierende Bildungslandschaft im deutschen Hochschulbereich ein.

Bewährte Zugangswege

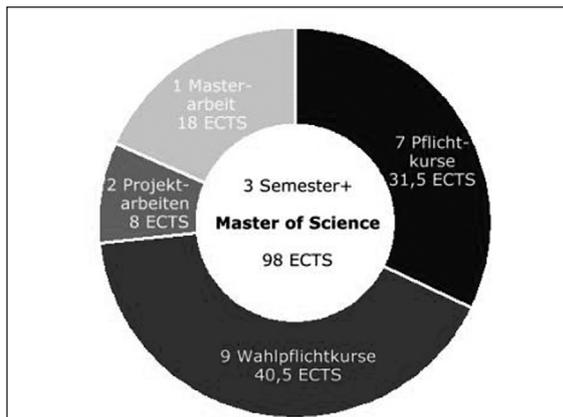
Im Konzept des Studiengangs VAWi haben die im Rahmen des Bayerischen Hochschulgesetzes in Verbindung mit der Qualifikationsverordnung vorgesehenen eng definierten Zugangswege für weiterbildende Studiengänge ihren Niederschlag gefunden. Hier wird definiert, dass Weiterbildungsstudiengänge notwendigerweise auf ein erstes Hochschulstudium aufsetzen und sich an Personen mit mindestens zwei Jahren Berufserfahrung nach Ende des Studiums, also nur an eine begrenzte Zielgruppe, richten. Die formalen Zulassungsvoraussetzungen für den Virtuellen Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik sind:

- ein mit mindestens 3,0 bewerteter Abschluss eines berufsqualifizierenden Studiums an einer Universität oder einer Fachhochschule oder an einer gleichgestellten Hochschule
- im Regelfall eine mindestens zweijährige IT-Berufserfahrung nach Abschluss des Studiums und
- einschlägige Kenntnisse in den Gebieten der Wirtschaftsinformatik, der Wirtschaftswissenschaften oder der Informatik aus dem Erststudium oder aus der beruflichen Tätigkeit.

Die gesetzlichen Vorgaben wurden im Studiengang VAWi zum einen durch die genannten Zulassungsvoraussetzungen konkretisiert, zum anderen werden sie durch die Ausrichtung der Studieninhalte auf berufstätige Graduierte berücksichtigt, was auch die Anlage des Studiengangs als E-Learning-Angebot bedingt.

Bezüglich der Art und Fachrichtung des für eine Zulassung notwendigen Erststudiums existieren – trotz der genannten formalen Zugangshürden – hohe Freiheitsgrade. Eine Einschränkung auf bestimmte Erststudiengänge ist nicht vorgesehen und hat sich auch als nicht nötig erwiesen. Die gemeinsame Basis aller Studienanfänger wird bei VAWi über die erforderliche einschlägige Berufserfahrung hergestellt. Auf diese Weise lässt sich trotz aller Unterschiede in der fachlichen Herkunft der Teilnehmer eine gewisse Einheitlichkeit bezüglich der berufspraktischen Erfahrungen erzielen, welche sich auch bei der konkreten Gestaltung der Kursinhalte nutzbringend einsetzen lassen.

Durch die Aufteilung der Studieninhalte in Pflicht- und Wahlpflichtmodule wird gewährleistet, dass in den wirtschaftsinformatischen Basisdisziplinen ein belastbares Niveau aller Studierenden erreicht wird. Die Inhalte aus den Pflichtmodulen werden für die späteren Wahlpflichtkurse als bekannt vorausgesetzt. Aufgrund der heterogenen Vorkenntnisse der Teilnehmer sind in den Modulen Organisation & Management, Basistechnologien und Systementwicklung ausgewählte Grundlagen aus betriebswirtschaftlichen, informatiknahen beziehungsweise wirtschaftsinformatikorientierten Fächern integriert. Schlüsselqualifikationen bilden einen weiteren wichtigen Baustein im Pflichtbereich von VAWi. Dabei haben die Studierenden die Wahl zwischen sieben aus neun angebotenen Pflichtkursen. Aus dem Studium oder der beruflichen Praxis bekannte Inhalte können zugunsten anderer Module ersetzt werden. In den Wahlpflichtkursen werden verschiedene Schwerpunkte gewählt, die es ermöglichen, einen individuellen Studienverlauf ganz nach beruflichen Bedürfnissen oder persönlichen Interessen zu erstellen. Dabei werden insbesondere Theorie- und Methodenkompetenz vermittelt.



Dieses Studienkonzept stellt das Qualitätsniveau des Studiengangs sicher und schafft gleichzeitig umfangreiche Wahlmöglichkeiten, die den persönlichen Anforderungen der Teilnehmer bestmöglich entsprechen. Anschlussfähigkeit an die unterschiedlichen Erst-Studiengänge der Teilnehmenden ist so gewährleistet. Die Möglichkeit zur Aktualisierung der Kenntnisse auf dem Gebiet der Wirtschaftsinformatik ist dabei besonders für Quereinsteiger interessant. Mit Hilfe des VAWi-Masterabschlusses wird eine Zertifizierung erreicht, die eine attraktive Höherqualifizierung im Berufsumfeld darstellt.

Innovative Angebotsform

Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang VAWi ist als E-Learning-Angebot konzipiert. Unter Trägerschaft der bei-

den größten Wirtschaftsinformatik-Anbieter im deutschsprachigen Raum bilden 21 renommierte Dozenten von 14 Universitätsstandorten die virtuelle VAWi-Fakultät. Durch die Bündelung der Kompetenzen ausgewiesener Experten in ihrem jeweiligen Fachgebiet wird gewährleistet, dass Studieninhalte auf höchstmöglichem Niveau angeboten werden können. Zusätzlich stehen für die persönliche Betreuung der Studierenden über 50 qualifizierte Tutoren zur Verfügung.

Dabei ist es für den Austausch der Studierenden untereinander keinesfalls hinderlich, dass das Studium virtuell durchgeführt wird. Der Grad an Interaktion zwischen den Studierenden, aber v.a. auch mit Tutoren und Dozenten ist teils sogar beträchtlich höher als in einem regulären Studium. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass alle Studiengangsteilnehmer in einem ähnlichen Berufsumfeld tätig sind, ergeben sich interessante Anknüpfungs- und Diskussionspunkte auch über die Kursinhalte hinaus, was für die fachliche und berufliche Weiterentwicklung des Einzelnen sehr gewinnbringend sein kann. Dem Community-Gedanken wird auch durch die semesterlich stattfindenden Präsenzveranstaltungen Rechnung getragen, an denen durch persönliches Kennenlernen die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit während des Semesters gelegt wird. Während der eintägigen Präsenzveranstaltungen werden Gruppenbildungsprozesse gefördert, die kollaboratives Lernen in den Fernstudiumsphasen erleichtern. Zusätzlich unterstützt die eingesetzte Lernplattform die Zusammenarbeit virtueller Gruppen wie auch die Lernprozesse des Einzelnen. Neben der Bereitstellung der Lernmaterialien werden eine Vielzahl verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten (E-Mail, Forum, Chat) für die Studierenden und deren Betreuer angeboten, was für ein erfolgreiches Studium unabdingbar ist. Die Lernenden sollen für ihre eigenen Lernprozesse sensibilisiert werden, um sie auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens vorzubereiten.

Der Austausch der Teilnehmer untereinander findet dabei natürlich zu Kursinhalten, aber auch zu beruflichen Fragestellungen statt, die sich branchen- und fachübergreifend im Dialog mit Kommilitonen aus anderen Arbeitskontexten klären lassen. Der berufspraktische Bezug wird somit zum einen durch die fast durchgängige Berufstätigkeit der Teilnehmer erzielt, zum anderen aber auch durch Projektarbeiten oder praxisbezogene Übungsaufgaben und Fallstudien. Die Themen der im Rahmen des Studiums anzufertigenden Projektarbeiten und der Masterarbeit bauen in den meisten Fällen auf Fragestellungen auf, die direkt der alltäglichen Berufspraxis der Studierenden entnommen sind,

und orientieren sich an den als Schwerpunkt gewählten Wahlpflichtmodulen. Die Teilnehmer setzen – einzeln oder in interdisziplinären Teams – ihre erworbenen Kenntnisse über Strukturen, Prozesse und Methoden im gewählten Wissensgebiet in die Praxis um und erarbeiten unter realen Bedingungen adäquate Lösungen. Die Konzentration der Studieninhalte auf Theorie- und Methodenwissen ergänzt hervorragend das im Beruf erworbene Anwendungswissen der Teilnehmer. Auf diese Weise werden praktische und theoretische Studieneinheiten mit hohen Synergieeffekten miteinander verwoben.

Durch den Einsatz multimedial aufbereiteter Lehrmaterialien und die intensive virtuelle Betreuung ist die Durchführung dieses Studiums auch in Teilzeit und berufsbegleitend überhaupt möglich. Erst die Virtualität gestattet es Berufstätigen, ein derart lang angelegtes Weiterbildungsprojekt in Angriff zu nehmen. Bis auf ein Präsenztreffen zu Semesterbeginn und die Prüfungen am Semesterende erfolgen Information und Kommunikation während der Fernlernphasen rein virtuell. Gelernt wird an einem beliebigen PC-Arbeitsplatz mit Internetanschluss, so dass die Anwesenheit an der Universität nicht notwendig ist. Auf unterschiedliche Lebenssituationen (wie z.B. »Babypause«) kann Rücksicht genommen werden, Frei-Zeiten werden sinnvoll genutzt.

Das studienbegleitende Prüfungssystem, bei dem in jeder Einzelveranstaltung Credit Points gemäß dem European Credit Transfer System (ECTS) erworben werden, trägt zusätzlich zur Berufsverträglichkeit des Studiums bei. Die Anzahl der erzielbaren Credit-Points pro Kurs gibt den zeitlichen Lernaufwand der Studierenden wieder. Für ein geschätztes Arbeitspensum von 30 Zeitstunden wird ein Credit Point angerechnet. Im Rahmen von VAWi sind 98 Credit Points zu erbringen, was einem theoretischen Arbeitspensum von 2.940 Stunden für das gesamte Studium entspricht. Indem die VAWi-Studierenden jeden einzelnen Kurs am Ende des jeweiligen Semesters mit einer Präsenzprüfung abschließen, sammeln sie schon während des Studiums die für den Masterabschluss nötigen Credit Points. Alle genannten Elemente des Studienkonzepts tragen in ihrer Gesamtheit dazu bei, dass das virtuelle Masterstudium von der angesprochenen Zielgruppe tatsächlich auch mit Erfolg angenommen werden kann.

International anerkannter Abschluss

In Deutschland, aber auch international zählen ‚handfeste‘ Abschlüsse wie der Master nach wie vor mehr als Ein-

zelzertifikate unterschiedlicher Institutionen. Mit VAWi wird ein akkreditierter Universitätsabschluss erworben; der verliehene Grad »Master of Science« ist international anerkannt und verschafft deutschen Arbeitnehmern auch im Ausland eine erhöhte Konkurrenzfähigkeit. Zudem können, auch mit Hilfe des ausgestellten Diploma Supplements, neu erworbene oder vertiefte Fachkenntnisse formal nachgewiesen und auf dem Arbeitsmarkt gewinnbringend eingesetzt werden.

Die Akkreditierung des Angebots spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle, da diese auf dem immer unübersichtlicher werdenden Markt der Weiterbildungsanbieter Qualitätseinhaltung nachweist. VAWi ist seit Juni 2004 durch die ASIIN akkreditiert und entspricht somit internationalen Qualitätsstandards. Weiterbildungsinteressenten erhalten auf diese Weise die Gewähr, dass ein mit viel Aufwand erworbener Abschluss tatsächlich etwas ‚wert‘ ist. Aus Sicht des Studiengangsanbieters ist die erfolgte Akkreditierung des Universitätsstudiengangs eine wichtige Möglichkeit, auf dem potenziell unübersichtlichen Markt der Weiterbildungsanbieter als geprüfte Qualität wahrgenommen zu werden.

Marktgerechte Lösung

Gerade der Bereich Wirtschaftsinformatik stellt für viele Beschäftigte im IT-Bereich eine interessante Weiterbildungsrichtung dar, da sich in dieser Schnittstellendisziplin Inhalte der Informatik mit denen der Wirtschaftswissenschaften ideal verknüpfen lassen. Die zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeit und ein Nachweis von erst im Berufsleben erworbenen Kenntnissen sind besonders für Quereinsteiger relevant. So finden sich unter den Studierenden viele BWL-Fachkräfte und Informatiker, aber auch Pädagogen, Chemiker oder Theologen, die alle ihren Weg in den IT-Bereich gefunden haben und nun die in der beruflichen Praxis gewonnenen Kenntnisse auch theoretisch durchdringen möchten.

Die zunächst restriktiv erscheinende Einschränkung der Zielgruppe auf graduierte Berufstätige im IT-Umfeld hat sich als sinnvoll und zukunftsfruchtig erwiesen. Das vorgestellte Studienkonzept kommt den Bedürfnissen berufstätiger Teilnehmer nach möglichst großer zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Flexibilität entgegen. Die Konzeption von VAWi als Master-Studiengang ist ebenso tragfähig: kurze Studienzeiten und Interdisziplinarität erlauben eine arbeitsmarktnahe Weiterbildung, die mit dem derzeit stark nachgefragten Master-Grad abgeschlossen werden kann.

Als Weiterbildungsstudiengang ist VAWi gebührenpflichtig. Die Berechnung und Bezahlung der anfallenden Gebühren erfolgt in jedem Semester entsprechend der Anzahl der individuell belegten Kurse. Der Preis für das gesamte Studium (16 Kurse, 2 Projektarbeiten, Masterarbeit) beläuft sich zurzeit auf insgesamt 7.600 Euro. Die moderate Preisgestaltung wahrt den Anspruch auf Kostendeckung, gewährleistet gleichzeitig aber auch die Wettbewerbsfähigkeit des Angebots.

Der Weiterbildungsstudiengang VAWi positioniert sich damit klar in der veränderten Landschaft universitärer Lehrangebote, die immer mehr ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung einschließen wird.

Literatur

Ferstl, O. K. (2005): »*Lebenslanges Lernen und virtuelle Lehre: globale und lokale Verbesserungspotenziale*«. In: Kerres, M.; Keil-Slawik, R. (Hrsg.): *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel*. Reihe education quality forum 2004, Bd. 2. Münster, New York, München, Berlin, S. 247–263.

Ferstl, O. K. (2003): »*Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) – Konzepte und Erfahrungen*«. Vortrag im Rahmen der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung an der TU Dresden, Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Christmann, B./Leuterer, V. (Hrsg.), DGWF-Beiträge 41, Hannover, S. 162.

Autoren

Prof. Dr. Otto K. Ferstl, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, insbes. Industrielle Anwendungssysteme,
Universität Bamberg
E-Mail: otto.ferstl@wiai.uni-bamberg.de

Sylvia Derra, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Virtueller Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik, Universität Bamberg
E-Mail: sylvia.derra@wiai.uni-bamberg.de

CHRISTA HEINRICH
KATJA KERSTEN
ANDREAS KLOSE

Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen. Das Projekt Arbeiten – Weiterbilden – Studieren

1. Das Modellvorhaben

Die Fachhochschulen Brandenburg a. d. Havel und Potsdam haben sich im Rahmen des BLK-Förderprogramms »Verbundprojekte: Wissenschaftliche Weiterbildung« Anfang des Jahres 2004 zu einem Kompetenz- und Ressourcenverbund zusammen geschlossen und das Modellvorhaben »Entwicklung eines einheitlichen Systems in der Leistungserfassung in der wissenschaftlichen Weiterbildung« konzipiert. Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass es sinnvoll und notwendig ist, besser als bisher gesehen, eine Verzahnung von wissenschaftlicher Weiterbildung und (Erst-) Studium zu ermöglichen. Hintergrund dafür war/ist die Erfahrung, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung im allgemeinen Verständnis bisher eher als Zusammenstellung unterschiedlicher einzelner und/oder Block-Veranstaltungen an Hochschulen präsentiert, die mit einem Zertifikat der jeweiligen Hochschule abschließen. Eine inhaltliche und strukturelle Verzahnung mit bestehenden Studiengängen findet jedoch nur selten statt. Hier bietet die derzeitige Umsteuerung des Hochschulwesens im Rahmen des Bologna-Prozesses insbesondere mit der Modularisierung von Lerninhalten, der Einführung von ECTS und der Einrichtung neuer Studienabschlüsse (Bachelor und Master) u. E. Möglichkeiten, die wissenschaftliche Weiterbildung effektiver als bisher mit Lehre und Studium zu verzahnen.

In diesem Sinne war und ist es das Ziel der beteiligten Hochschulen, eine innovative Strukturkonzeption für die hochschulgetragene wissenschaftliche Weiterbildung zu entwickeln und zu erproben, die eine stärkere Durchlässigkeit zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Studium/Lehre – zwei Kernaufgaben der Hochschulen – öffnet. Dies wird getragen von dem Leitgedanken, Berufstätigen den Zugang zu einem akademischen Abschluss über den Weg der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erleichtern

und ihnen zugleich die Möglichkeit zu bieten, zusätzliche praxis- und anwendungsbezogene Qualifikationen auf Hochschulniveau zu erwerben. Es geht den Verbundhochschulen darum, eine neue Form der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen zu ermöglichen, um eine Gesamtkonzeption zu entwickeln, die eine strukturelle Verknüpfung von Berufspraxis und Wissenschaft abbildet.

2. Das Strukturmodell

Die Einführung der Modularisierung und des Systems der Leistungserfassung analog dem ECTS für die wissenschaftliche Weiterbildung bilden den Kern des entwickelten Strukturmodells. Unter Berücksichtigung der Qualitätskriterien und -standards, die für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge gelten, werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erbrachte Leistungen auf diese Weise quantitativ vergleichbar mit Studienleistungen. Damit ist eine strukturelle Grundlage geschaffen, den Teilnehmenden von wissenschaftlichen Weiterbildungen die Chance zu eröffnen, neben der Berufsarbeit in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auch ECTS-Punkte zu erlangen, die ihnen bei Bedarf als studienadäquate Leistung für einen Studiengang anerkannt werden können.

Um quantitative Vergleichbarkeiten qualitativ untersetzen zu können, ist eine enge Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit den jeweiligen Studiengängen/Fachbereichen notwendig. Nur in einer verdichteten Kooperation kann gewährleistet werden, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung studienadäquate Leistungen von den Teilnehmenden verlangt und diese vom Fachbereich bei einem Einstieg ins Studium als bereits erbrachte Leistung individuell anerkannt werden.

In Abgrenzung zu berufsbegleitenden Studiengängen bietet diese skizzierte Konzeption den Teilnehmenden den Vorteil, dass ihnen – wie in jeder klassischen Weiterbildung – Kenntnisse und Kompetenzen zur Bewältigung ihrer aktuellen beruflichen Anforderungen vermittelt werden. Zugleich ist es ihnen möglich, für das Studium anererkennungsfähige Leistungspunkte nach ECTS zu erlangen, diese zu akkumulieren und somit über den Weg der wissenschaftlichen Weiterbildung im Baukastensystem einen erleichterten Zugang zu einem akademischen Abschluss zu erreichen.

Die Teilnehmenden können ihre Qualifikationen damit in dem beabsichtigten doppelten Sinne erweitern: An der Berufspraxis der Teilnehmer/innen orientierte und entsprechend zugeschnittene Weiterbildungsinhalte führen zu einer direkten Anwendbarkeit im Berufsalltag. Zugleich bietet die wissenschaftliche Fundierung der Angebote und ihre fachliche und strukturelle Anbindung an Studiengänge der jeweiligen Trägerhochschule die Option, anrechenbare Leistungspunkte zu erwerben. Eine Verbindung, die die Chance eröffnet, berufspraktisch orientierte Weiterbildungsinteressen der Teilnehmer/innen mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und einer wissenschaftlichen Hochschulausbildung zusammen zu führen. Die Teilnehmenden vertiefen und erweitern ihre beruflichen Qualifikationen auf Hochschulniveau und können zugleich – je nach individueller Berufs- und Lebensplanung – einen Schritt in Richtung Studienabschluss gehen. Die Einheit von »Arbeiten – Weiterbilden – Studieren« beschreibt die Philosophie der Gesamtkonzeption. In diesem Kontext erfährt die wissenschaftliche Weiterbildung eine deutliche Aufwertung und die grundständige Lehre kann Impulse aus der Berufspraxis nutzen.

Die konzeptionelle Grundstruktur beinhaltet ein offenes Modulsystem, welches weiterbildungsspezifisch aufbereitet ist und fachlich-inhaltlich an den/die jeweiligen Studiengang/Studiengänge anknüpft, für den/die anererkennungsfähige ECTS erworben werden können. Entsprechend sind die Module nach vier wesentlichen Gesichtspunkten konzipiert:

- Abbildung von relevanten Studienschwerpunkten
- Wissenschaftliche Fundierung: theoretisches Wissen, wissenschaftliche Methoden und Instrumente auf Hochschulniveau
- Aktuelle Anforderungen der Berufspraxis/nachfrageorientierte Themen
- Methodisch-didaktische Orientierung an den Bedürfnissen von berufs- und lebenserfahrenen Menschen.

An den wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen teilnehmen können Interessent/innen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium sowie diejenigen, »die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben« (§ 16 Brandenburgisches Hochschulgesetz). Ferner werden fachrichtungsbezogene Berufserfahrungen vorausgesetzt.

Zur engeren Zielgruppe gehören diejenigen Fach- und Führungskräfte, die sich zunächst in einem überschaubaren zeitlichen und inhaltlichen Rahmen qualifiziert weiterbilden möchten/müssen, jedoch perspektivisch (noch) keinen akademischen Abschluss anstreben bzw. diejenigen, die den »doppelten Nutzen« wahrnehmen möchten, in dem sie eine qualifizierte Weiterbildung absolvieren und sich die Option für einen akademischen Abschluss offen halten. Die Konzeption lässt ein flexibles System von gestuften Abschlüssen zu. So haben die Teilnehmer/innen die Möglichkeit – je nach individueller Perspektive, Zugangsvoraussetzung und erbrachtem Leistungsnachweis – die Weiterbildung mit einer Teilnahmebescheinigung, einem Hochschulzertifikat oder mit Leistungspunkten nach ECTS (gemäß Hochschulstandard) abzuschließen.

Die Frage der Qualitätssicherung von wissenschaftlicher Weiterbildung (und Hochschulstudium) stellt sich als eine besondere Anforderung an dieses Modellprojekt. Sie wurde in den Fachgremien der beteiligten Hochschulen intensiv diskutiert. Einigkeit besteht darin, dass die für die BA-Studiengänge der Verbundhochschulen gültigen fachlichen Standards auf die Weiterbildungsvorhaben übertragen werden. Dies betrifft sowohl die Vorgaben für die Modulkonzeption als auch die Grundlagen für die Berechnung der Leistungspunkte nach ECTS. Besondere Berücksichtigung fand die Festlegung der Modalitäten für die Vergabe von Leistungspunkten, da diese den Maßstab für die Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen bilden und damit auch die Basis der Verbindung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Studium. Das Thema »Qualitätssicherung« wird in der nachfolgenden Darstellung des bisherigen Umsetzungsprojekts »Kita-Management« wieder aufgegriffen.

2. Das Umsetzungsmodell: Weiterbildung »Kita-Management«

Das von den Verbundhochschulen entwickelte Strukturkonzept wird zurzeit erfolgreich in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung »Kita-Management« erprobt. Die Weiterbildung ist im Fachbereich Sozialwesen

der FH Potsdam unter der wissenschaftlichen Leitung des Dekans angesiedelt. Den Anstoß für diesen inhaltlichen Weiterbildungsbereich bildeten konkrete Anfragen von Kita-Leiter/innen aus der Region Berlin-Brandenburg. Sie hatten die Vorbereitungen für den neuen Bachelor-Studiengangs »Bildung und Erziehung in der Kindheit« der FH Potsdam zum Anlass genommen, um auf konkrete Weiterbildungsbedarfe aus diesem Berufsfeld hin zu weisen. Diese resultieren vor allem aus den Veränderungen in der Trägerlandschaft, den aktuellen Diskussionen um Bildung im Vorschulalter und den Forderungen nach erweiterter Qualifizierung für Erzieher/innen. Die Verbundhochschulen griffen die Praxisbedarfe auf und verknüpften sie fachlich und strukturell mit dem Bachelor-Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit«.

Das fachlich-inhaltliche Konzept und die zeitliche Organisation der Kita-Weiterbildung entwickelten Lehrende des Bachelor-Studiengangs »Bildung und Erziehung in der Kindheit« der FH Potsdam in Zusammenarbeit mit Lehrenden des Studiengangs »Betriebswirtschaftslehre« der FH Brandenburg, den Weiterbildungsverantwortlichen der FH Brandenburg sowie der Zentralen Einrichtung Weiterbildung der FH Potsdam. Als Berufsvertreterinnen wurden Leiterinnen von Kindertagesstätten in der Region beratend hinzugezogen. Das erarbeitete inhaltliche Konzept umfasst insgesamt 13 Module mit einer interdisziplinären Ausrichtung, die Themenschwerpunkte wie Recht, BWL, Leitungskompetenz, Marketing/Fundraising, Qualitätsentwicklung, Neue Anforderungen an die Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Kindliche Entwicklung und Handlungskompetenz sowie Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner einschließt. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Weiterbildung korrespondieren mit dem Rahmencurriculum des Bachelor-Studiengangs »Bildung und Erziehung in der Kindheit«.

Die Weiterbildungsmodule knüpfen in ihrer Gesamtheit zwar an das Curriculum des Studiengangs an, jedoch sind die einzelnen Module nicht identisch mit den Studienmodulen. Vielmehr sind sie, und dies ist als Besonderheit dieses Durchlässigkeitsmodells hervorzuheben, anwendungsbezogen für die Zielgruppe der Kita-Leiter/innen und Erzieher/innen zugeschnitten und fachlich-didaktisch für berufs- und lebenserfahrene Teilnehmer/innen aufbereitet. Erst dieses Konzept bietet den Teilnehmenden einen doppelten Nutzen: Ihnen werden bedarfsgerecht aufbereitete berufsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen auf wissenschaftlichem Hochschulniveau mit einem hohen Anwendungsbezug vermittelt. Zugleich können Teilnehmende, wenn es ihrer individuellen Perspektiv- und Le-

bensplanung entspricht, Leistungspunkte (ECTS) erwerben und sich Richtung Studienabschluss orientieren. Dies unterscheidet die von den Verbundhochschulen entwickelte Gesamtkonzeption von anderen praktizierten Durchlässigkeitsmodellen, in denen vielfach vorhandene Studienmodule für Weiterbildungsinteressent/innen geöffnet werden. Allerdings stellt die Weiterbildungsspezifität und die Teilnehmerorientierung dieses Modells komplexe Anforderungen an das Prüfungssystem, vor allem hinsichtlich der Kompatibilität der Weiterbildung mit dem Bachelor-Studiengang und des Transfers der in der Weiterbildung erlangten Leistungspunkte auf das Studium so wie der vorzunehmenden Semestereinstufung.

Das Konzept der Belegungs- und Abschlussmöglichkeiten der modularisierten Weiterbildung »Kita-Management« ist flexibel und teilnehmerorientiert angelegt. Die Teilnehmenden können sich je nach persönlichem Bedarf und Zeitbudget für unterschiedliche Qualifizierungswege entscheiden:

- Teilnahmebescheinigung: regelmäßige Teilnahme – auch an Einzelmodulen – ohne Leistungsnachweis.
- Hochschulzertifikat: regelmäßige Teilnahme an 10 Pflichtmodulen (360 Std. Präsenzunterricht), individueller Leistungsnachweis pro Modul (z.B. Klausur oder Hausarbeit oder mündliches Prüfungsgespräch). Das Zertifikat bestätigt die erworbene Kompetenz zur Leitung einer Kindertagesstätte.
- ECTS: Zusätzliche Prüfungen, die den Anforderungen der Modulprüfungen im Studium »Bildung und Erziehung in der Kindheit« entsprechen. Die Prüfungsvorbereitung erfolgt im Selbststudium, betreut von den modulverantwortlichen Dozent/innen der Verbundhochschulen. Die Zulassung zur ECTS-Prüfung setzt eine Hochschulzugangsberechtigung voraus, die auch auf dem Weg der Eignungsprüfung im Fachbereich Sozialwesen der FH Potsdam erlangt werden kann.

Für die Teilnehmer/innen, die sich einen Zugang zum Studienabschluss erschließen wollen, besteht die Möglichkeit, bis 25 % der im sechssemestrigen Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit« erforderlichen Leistungspunkte in der wissenschaftlichen Weiterbildung »Kita-Management« zu erarbeiten. Überdies gilt der Zertifikatsabschluss als Nachweis der Studierfähigkeit für diejenigen, die einen Studienabschluss anstreben. Üblicherweise müssen Studienbewerber/innen im Fachbereich Sozialwesen ihre Studieneignung in Aufnahmeprüfungen nachweisen.

2.1 Qualitätssicherung

Die Diskussion zur Sicherung der Qualität dieses »Durchlässigkeitsmodells« war und ist eine ständige Begleiterin in allen bisherigen Projektphasen. Besonders während der Arbeit an der Strukturkonzeption wurden Befürchtungen geäußert, dieses Modell könne einem ‚Studium light‘ Vor-schub leisten. Diese Bedenken sind jedoch zwischenzeitlich in den Hintergrund getreten, nachdem äußerst zufrieden stellende Leistungsnachweise bereits für vier Module (Zertifikatsabschluss) vorliegen.

Im Folgenden werden die wesentlichen qualitätssichernden Maßnahmen skizziert. Besonders hingewiesen sei auf das Konzept der Modulverantwortlichen.

- Das Gesamtvorhaben wurde mit direkter Unterstützung der Hochschulleitungen der Verbundhochschulen entwickelt und umgesetzt (Präsident der FH Brandenburg, Prorektor für Studium, Lehre und Weiterbildung der FH Potsdam)
- Die Weiterbildung »Kita-Management« ist fachlich-inhaltlich an den Bachelor-Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit« des Fachbereichs Sozialwesen der FH Potsdam angebunden. Die wissenschaftl. Leitung liegt beim Dekan des Fachbereichs.
- Konzept der Modulverantwortlichen: Jedes Weiterbildungsmodul wird von einer/einem Lehrenden der Verbundhochschulen konzipiert, wissenschaftlich geleitet und verantwortet. Die Modulverantwortlichen verfügen über Lehrerfähigkeiten auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie sichern die Qualität der Durchführung, stimmen sich mit dem wissenschaftlichen Leiter der Gesamtweiterbildung ab, koordinieren die Gastdozent/innen, lehren selbst, nehmen Prüfungen ab und stehen den Teilnehmenden für deren Anliegen als Ansprechpartner/innen und Lernberater/innen zur Verfügung. Die Modulverantwortlichen betreuen die Teilnehmer/innen während ihrer Selbstlernphasen zur Vorbereitung auf die ECTS-Prüfungen.
- Gastdozent/innen sind ausgewiesene Praxiserpert/innen mit nachgewiesenen Lehrerfähigkeiten.
- Die Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS ist ausschließlich den Verbundhochschulen vorbehalten. Die Prüfungshoheit liegt bei den Verbundhochschulen.
- Die Zulassung zur ECTS-Prüfung setzt eine Hochschulzugangsberechtigung voraus.
- Die ECTS-Prüfungen entsprechen den Anforderungen vergleichbarer Modulprüfungen im Studium. 1 Leistungspunkt entspricht 30 Arbeitsstunden.
- Evaluation: Jede Veranstaltung schließt mit einer Feedback-Runde ab und wird ferner teilnehmerorientiert anhand eines Fragebogens evaluiert. Auswertungsergebnisse werden im Anschluss mit den jeweiligen Modulverantwortlichen – bei Bedarf mit dem wissenschaftlichen Leiter des Gesamtprojekts – analysiert, gegebenenfalls erfolgen konzeptionelle oder didaktische Überarbeitungen.

Das Konzept der Modulverantwortlichen hat sich als besonders wirkungsvoll heraus gestellt. Es ermöglicht auch, ein besonderes Augenmerk auf die kontinuierliche Betreuung und Begleitung der Teilnehmer/innen zu richten. Sie werden insbesondere von den Modulverantwortlichen darin unterstützt, einen größtmöglichen Lernerfolg zu erzielen und ihre Abschlussziele zu erreichen. Das Konzept der Modulverantwortlichen wirkt – so zeigen bisherige Erfahrungen – positiv auf die Lernatmosphäre.

Perspektivisch muss in Betracht gezogen werden, dass über die vereinbarten qualitätssichernden Maßnahmen hinaus, weitere Instrumente der Qualitätssicherung zu prüfen sind. Diskutiert werden die Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung dieser ausgewiesenen wissenschaftlichen Weiterbildung – hier konkret der Kita-Weiterbildung – in die studiengangsbezogene Evaluation als auch die Einbeziehung des Angebots in Akkreditierungs- bzw. Re-Akkreditierungsverfahren der jeweiligen Studiengänge.

2.2 Die Teilnehmenden

Die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung »Kita-Management« bilden Leiter/innen von Kindertagesstätten, Fachberater/innen sowie Erzieher/innen, die eine Leitungsfunktion anstreben. An der Weiterbildung nehmen insgesamt 33 Frauen und ein Mann teil, 18 Teilnehmende (davon 13 Leiter/innen) bereiten sich auf den Zertifikatsabschluss vor, unter ihnen 6 Teilnehmende, die sich für ECTS-Prüfungen angemeldet haben und sich in Richtung Studienabschluss orientieren. 15 Teilnehmende belegen lediglich Einzelmodule (insgesamt 31 Einzelmodulbuchungen). Die Altersgruppe von 40 bis 50 Jahren ist überrepräsentiert.

Die hohen fachlichen Anforderungen in dieser Form der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordern ein beträchtliches Zeitvolumen (im Fall der Weiterbildung Kita-Management von November 2005 bis Mai 2007) und große zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden. Berufsarbeit,

Privatleben, Weiterbildung und Prüfungstermine miteinander in Einklang zu bringen, setzt eine dementsprechend hohe Motivation der Teilnehmer/innen voraus.

3. Bedenken aus dem Hochschulalltag und Gründe für die Prüfung der Übertragbarkeit

Eine Vielzahl von kritischen Diskussionen an den beteiligten Hochschulen begleitete die Entwicklung und Umsetzung der ersten Modellphase. Sie trugen zu einem wesentlichen Maße zur qualitativen Entwicklung und zur erfolgreichen Implementierung des bisherigen Umsetzungsmodells bei. Die wesentlichen Bedenken lassen sich in Stichworten zusammenfassen.

- Das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm darf kein Einstieg in ein Studium »light« sein und somit zu einer Entwertung des »traditionellen« Studiweges führen. Es darf zudem kein Einstieg in einen von den Teilnehmenden direkt zu bezahlenden wissenschaftlichen Erstabschluss über den Umweg der wissenschaftlichen Weiterbildung werden.
- Die Vergleichbarkeit von Leistungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Studium muss gegeben sein. Die umfangreichen Zusatzaufgaben durch die Entwicklung und Prüfung der »extern« erbrachten Leistungen darf nicht unterschätzt werden.
- Der Unterschied zwischen Weiterbildung und Studium muss heraus gearbeitet werden, um den doppelten Nutzen für die Teilnehmenden zu gewährleisten.
- Die begrenzten Ressourcen und Lehrkapazitäten der Fachbereiche gilt es zu beachten. Es darf nicht zu einer Minderung der Qualität des »traditionellen« Studium zu Gunsten der wissenschaftlichen Weiterbildung führen.
- Die finanziellen Risiken sind von der Hochschule bzw. vom Fachbereich abzuwägen. Diese Form der wissenschaftlichen Weiterbildung muss sich im Sinne von Vollkostenrechnungen selbst finanzieren, die finanziellen Ressourcen der Fachbereiche lassen keine zusätzliche Finanzierung aus dem Regelhaushalt zu.
- Eine hohe Akzeptanz dieser Form wissenschaftlicher Weiterbildung führt ggf. zu einer beträchtlichen Anzahl zusätzlicher Studierender in den jeweiligen Jahrgängen mit Auswirkungen u.a. auf Lehrplanungen und Lehrangebote. Die Integration der »Quereinsteiger/innen« aus der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Studienablauf muss in den Fachbereichen konzeptionell vorbereitet werden.

Die ersten erfolgreichen Ergebnisse in der Umsetzung der Modellkonzeption verstärken die Vermutung, dass der eingeschlagene Weg der wissenschaftlichen Weiterbildung auch für andere Studiengänge und Hochschulen interessant sein könnte. Es gilt jedoch ausdrücklich darauf zu verweisen, dass dieses Modell nur einen Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung abdeckt, es quasi additiv zu bestehenden inhaltlichen Konzeptionen und Strukturen zu verstehen ist. Zusammengefasst lässt sich resümieren, dass die entwickelte Konzeption

- die Kernaufgaben der Hochschulen mit Lehre und Weiterbildung (und Forschung) verbindet,
- die wissenschaftliche Weiterbildung strukturell mit dem (Erst-)Studium verzahnt,
- eine konsequente Reaktion der Hochschulen auf veränderte Lern- und Lebenswelten (Stichwort: life long learning) abbildet,
- auf den demographischen Wandel reagiert und neue Zielgruppen für die Hochschulen erschließt,
- eine Antwort auf den absehbaren Fachkräftemangel in bestimmten Berufsfeldern ist, die der Hochschule Standortvorteile in der Region sichern kann,
- die Abgrenzung zum unübersichtlichen Markt privater Anbieter fördert und den Interessent/innen die Auswahl qualitativ hochwertiger Angebote in Abwägung individueller Berufswegplanungen erleichtert.

Das Modellprojekt endet mit Ablauf des Jahres 2006. Erfahrungen und Umsetzungsvorschläge werden im Abschlussbericht festgehalten. Informationen zum Modellprojekt und zu Verstetigungsvorhaben sind über die Zentraleinrichtung Weiterbildung (ZEW) der Fachhochschule Potsdam erhältlich.

Autor/innen

Christa Heinrich, Fachhochschule Potsdam,
Leiterin der Zentralen Einrichtung Weiterbildung
E-Mail: heinrich@fh-potsdam.de

Katja Kersten, Fachhochschule Brandenburg,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
E-Mail: kersten@fh-brandenburg.de

Andreas Klose, Fachhochschule Potsdam,
Fachbereich Sozialwesen,
Prorektor für Lehre, Studium und Weiterbildung,
E-Mail: klose@fh-potsdam.de

Hochschule und Weiterbildung 1 | 2007

Das Forum der nächsten Ausgabe von Hochschule und Weiterbildung soll das Thema

Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt

aufgreifen.

Nicht nur die E-Learning-Entwicklungen der letzten Jahre haben an den deutschen Hochschulen, in Großbritannien, ganz Europa und weltweit dazu geführt, dass die bisher parallel verlaufenen Entwicklungen im Präsenz- und im Fernstudium sich annähern. Es ist zu wünschen, dass die besonderen Kompetenzen und Erfahrungen beider Vermittlungsformen zusammengeführt werden, um Synergieeffekte zu nutzen und weitere Potenziale zu eröffnen.

Der Begriff des »Diversity Management«, übertragen auf ein Studium, beinhaltet auch, bisher nicht besonders angesprochene Personengruppen zu integrieren und ihnen den Zugang zur universitären (Weiter-) Bildung zu ebnet. Die Vielfalt in der Studierendenschaft stellt eine Herausforderung dar, der wir uns stellen müssen, sie ist zugleich eine Errungenschaft, die wir bewusst einsetzen und nutzen sollten.

Folgende Fragestellung stehen im Mittelpunkt:

1. Präsenz- und/oder Fernstudium im Wandel der Zeiten

Welche Entwicklungen haben – insbesondere vor dem Hintergrund der E-Learning-Aktivitäten und der Bedeutung der neuen Medien für den Hochschulunterricht – in den letzten Jahren an Hochschulen stattgefunden. Wie können Präsenzhochschulen von den Kompetenzen der Fernstudienentwickler und umgekehrt profitieren. Welche Rolle spielen dabei Fernlehre und E-Learning?

2. Hürden abbauen – den Zugang öffnen

Welche Veränderungen sind notwendig, machbar und sinnvoll, um wissenschaftliche (Weiter-)Bildung einem noch größeren Kreis zugänglich zu machen. Welche neuen Ansätze gibt es? Gibt es positive Erfahrungen? Wie können entsprechende Zulassungsverfahren gestaltet werden? Wie werden Qualität und Standards sichergestellt?

3. Studierende unterstützen und betreuen

Welche Unterstützung können und sollten wir den Bildungsinteressierten im Sinne des lebenslangen Lernens bieten? Wie kann sie gestaltet werden? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einem offenen Zugang? Inwieweit decken die bisher formulierten Qualitätskriterien den Bereich der Studierendenbetreuung ab. Welche Kriterien, Konzepte und Evaluationsmethoden zur Sicherung und Optimierung von Studierendenbetreuung gibt es bereits?

Aus Anlass der zehnjährigen Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der britischen Open University veranstalteten die beiden Universitäten zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium am 23./24. März 2006 eine Konferenz zu den genannten Themen in Hamburg.

Das Forum in Heft 1/2007 soll den Aspekt der Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in den verschiedenen Facetten und Entwicklungen beleuchten. Ein weiteres Hauptaugenmerk liegt auf dem offenen Zugang, der insbesondere vom Vice-Chancellor der Open University, Brenda Gourley, in ihrem Eröffnungsvortrag unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten betrachtet wurde.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von »Hochschule und Weiterbildung« erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an j.gensel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformalien (u.a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung.

Redaktionsschluss ist der 15. April 2007.

Die DGWF veranstaltet ihre Jahrestagung 2007 vom 19. bis 21.09.2007 an der Universität Bern zu dem Thema:

Wa(h)re Bildung! Gegenwart und Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS

Wissenschaftliche Weiterbildung wird gegenwärtig mit zwei großen Herausforderungen konfrontiert: Sie soll marktmäßig organisiert werden und gleichzeitig den Anschluss an den Bologna-Prozess sicherstellen.

Zum einen verbreitet sich in Politik und Wirtschaft sowie bei den Hochschulleitungen die Vorstellung, wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich am besten, am effizientesten und am effektivsten über den Markt organisieren. Zwar befindet sich die wissenschaftliche Weiterbildung seit jeher in einem Spannungsfeld, das durch die beiden Pole Aufklärung/Kritik versus Nutzen/Verwertbarkeit konstituiert wird. Aber dass sich die Praxis – mit Unterschieden zwischen den Ländern, Hochschultypen und Angeboten – in letzter Zeit mehr zum Pol Nützlichkeit hin bewegt, ist nicht zu übersehen. Der wichtigste Indikator dafür ist die sich ausbreitende Überzeugung, dass wissenschaftliche Weiterbildung durch die Nachfrage zu steuern und zu finanzieren sei.

Angesichts der Tendenz zur Ökonomisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es wenig überraschend, dass ausländische Bildungsanbieter auch auf den deutschsprachigen Markt drängen. Sie beziehen die Legitimation für ihr Tun u.a. aus dem GATS¹, dem »Allgemeinen Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen« der Welthandelsorganisation (WTO), wonach Bildung, auch wissenschaftliche Weiterbildung, eine handelbare Ware ist. Internationalisierung der Hochschulweiterbildung kann ebenso die Folge sein wie Arbeitsteilung und Konkurrenz unter öffentlichen und zwischen öffentlichen und privaten Anbietern auf den nationalen Märkten.

Zum anderen ist es offensichtlich, dass der Bologna-Prozess nicht ohne Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung bleibt. Die abschlussbezogenen Formen der Weiterbildung werden Teil eines Gesamtangebotes, das vom Bachelor über den Master, auch den Weiterbildungsmaster, bis zum Doktorat reicht. Dabei gewinnt insbeson-

dere die Frage der Übergänge zwischen den Abschlüssen an Bedeutung. Für Programme, die nicht auf einen formalen Abschluss ausgerichtet sind, bieten sich neue Chancen der Verwertbarkeit durch Leistungspunkte und Modularisierung. Ergebnisse vorgängiger Lernprozesse und selbst durch informelles Lernen erworbene Kompetenzen können bewertet (recognition of prior learning) und in weiterführende Bildungswege einbezogen werden.

Insgesamt wird also die Handlungssituation, in der sich die Verantwortlichen der wissenschaftlichen Weiterbildung befinden, zunehmend komplexer. Es gilt auf Reformimpulse, die aus unterschiedlichen Kontexten stammen und einer unterschiedlichen Logik folgen, so zu reagieren, dass der Status der Weiterbildung im System nicht destabilisiert wird. Die Jahrestagung bietet die einzigartige Möglichkeit, Einsichten, Ansätze und Erfahrungen in diesem Handlungsfeld auszutauschen und aus dem grenzüberschreitenden Gespräch einen Nutzen zu ziehen.

Aus dem oben skizzierten Feld sind Beiträge erwünscht, die sich mindestens einem der folgenden Themenschwerpunkte zuordnen lassen und zugleich einen deutlichen Bezug zum Tagungsthema haben:

1. Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Angebot und Nachfrage

Ansätze, Rollen und Formen in der nachfrage- und angebotsorientierten Hochschulweiterbildung; Stellenwert der verschiedenen Wissensformen in der Weiterbildung; Programmviefalt und Profiltreue; Bedarfe und Zielgruppen

2. Finanzierung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Gesetzlicher Auftrag und An-Institutionen, Finanzierungsmodelle (Mischfinanzierung, Vollkostendeckung, Drittmittel), Vielfalt und Intransparenz versus »System«

3. Nachfragesteuerung wissenschaftlicher Weiterbildung

Auswirkungen der Finanzierung auf Profil, Qualität, Zugang sowie Standards und Ubiquität; Wirkung der Nachfragefinanzierung auf Nutzung hochschulinterner Ressourcen und Integration der Weiterbildung ins System; ergebnisbezogene Steuerung

¹ General Agreement on Trade in Services

4. Wissenschaftliche Weiterbildung als Ware

Inhalte; Konkurrenz und Kooperation; Europäisierung und Internationalisierung; Werbung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit; Umgang mit den Teilnehmenden

5. Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung als Teil eines Gesamtsystems lebenslangen Lernens; nicht abschlussbezogene Angebote; Leistungspunkte, Akkreditierung und Qualitätssicherung; Modularisierung

6. Neben dem Hauptstrom ...

PUSH² und öffentliche Wissenschaft, didaktische und methodische Innovation, neue und alte Zielgruppen, Öffnung der Hochschulen

Wir freuen uns über Ihre Beiträge zu einem der oben genannten Themen. Gewünscht werden Referate im Umfang von max. 20 Minuten und/oder Posterpräsentationen, die innovative Ansätze, modellhafte Entwicklungen (auch im Planungsstadium) oder reflektierte Praxis widerspiegeln.

Anmeldeschluss ist der 31. März 2007.

Ein Netzformular zur Einsendung Ihrer Bewerbung finden Sie unter www.dgwf.net/tagung. Andere Formen der Einreichung bedürfen der Rücksprache.

Über die Aufnahme der Beiträge entscheidet die Programmkommission bis Mitte Mai 2007. Alle angenommenen Beiträge werden in Kurzfassung den Tagungsunterlagen beigelegt. Die Referentinnen und Referenten müssen deshalb gewährleisten können, dass eine Kurzfassung (abstract) ihres Beitrages im Umfang von zwei Seiten bis sechs Wochen vor Tagungsbeginn vorliegt. Darüber hinaus ist beabsichtigt, einen Tagungsband herauszugeben. Termin für Abgabe der ausgearbeiteten Fassung ist der 31. Oktober 2007.

Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Helmut Vogt
Tagungskordinator des Vorstandes
E-Mail h.vogt@dgwf.net
Tel.: + 49 (0)4042883-2475

oder

Prof. Dr. Karl Weber
Lokaler Tagungskordinator
karl.weber@kwb.unibe.ch
Tel.: +41 (0)316313929

Der Call for Papers ist auch unter www.dgwf.net/tagung zu finden.

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Zur Förderung der Teilnahme von Nachwuchswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern lobt die DGWF wiederum drei Reisestipendien im Umfang von je € 250 aus. Die Stipendiaten werden außerdem von der Tagungsgebühr befreit. Die Teilnahmebedingungen finden Sie unter www.dgwf.net/tagung.

Für Fragen zu den Reisestipendien wenden Sie sich bitte an den Tagungskordinator des Vorstandes (s. o.).

² Public Understanding of Sciences and Humanities

Wissenschaftliche Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium in der DGWF e.V.

3.–5. Juni 2007 an der Donau-Universität Krems

Fernstudium – Die Studienform der Zukunft Alles eine Frage der Qualität

In Zeiten der endgültigen Umsetzung des Bologna-Prozesses müssen sich die Hochschulen auf völlig veränderte Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Studiengängen einstellen. Während die Bachelorstudiengänge noch direkt und in Präsenz studierbar sind, bieten sich für die Masterstudiengänge völlig andere Perspektiven. Die Interessenten der Masterstudiengänge befinden sich im Berufsleben und wären bei der gegenwärtigen Arbeitsmarktlage schlecht beraten, den Arbeitsplatz für ein weiterqualifizierendes Studium aufzugeben. Sie fragen nach berufsbegleitenden Weiterbildungen, die sich an ihren Bedürfnissen orientieren. Das betrifft neben den Masterstudiengängen auch fachspezifische Angebote der Weiterbildung.

Die Studieninteressenten werden wesentlich intensiver in den Angeboten recherchieren, um bedarfsgerechte Weiterbildungsprogramme wahrnehmen zu können als bisher. Hierbei werden sie auch das Kosten-Nutzen-Verhältnis entsprechend abwägen.

Der Schritt zur Kunden- und Marktorientierung ist für die Hochschulen eine neue Herausforderung, der sie sich stellen müssen, um ihren Platz auf dem Weiterbildungsmarkt zu behaupten. Dieser Weiterbildungsmarkt wird rasend schnell wachsen und einen sehr hohen Anteil des bisherigen grundständigen Studienbetriebes übernehmen.

Kosten-Nutzen-Erwägungen bedeuten die erlaubte Fragestellung: »Bekomme ich für mein Geld die erforderliche Qualität?«. Was aber ist Qualität? Wie definiert sich Qualität in der Hochschulbildung? Wer wacht darüber?

Anlässlich der bisherigen Erfahrungen mit der Akkreditierung von Studiengängen wurde immer deutlicher, dass beliebige Prüf- und Kontrollverfahren, die über Studienangebote verhängt werden, nur dann wirklich nutzbringend sind, wenn sie auf festgeschriebenen und allen bekannten Kriterien und Regeln basieren. Während die AG-F sich in den vergangenen Jahren der Ausgestaltung inhaltlicher und organisatorischer Kriterien gewidmet hat, soll sich diese Tagung mit den Problemen der Qualität des Service-, Beratungs-, Kundenmanagements, des Beschwerde-, Stör-

fall-, Konfliktmanagements und des After-Sales-Service beschäftigen. Gesucht werden Beiträge aus der Praxis, die von den Erfahrungen der Institutionen und der beteiligten Personen in diesem Bereich berichten, auch wenn sie möglicherweise in die falsche Richtung gelaufen sind. Aus Fehlern lernt man bekanntlich am meisten.

Wir bitten um Beiträge für unsere wissenschaftliche Tagung zu den Themengebieten: Servicemanagement, Kundenmanagement, Beschwerde-, Störfall-, Konfliktmanagement, After-Sales Service (u.a. Alumniarbeit).

Bitte senden Sie eine kurze präzise Inhaltsangabe der Beiträge (max. ½ A4 Seite) **bis zum 31.01.2007** an die folgende Adresse:

Dr. Christiane Fischer
Zentrum für Management und Qualität im
Gesundheitswesen
Donau-Universität Krems
Dr. Karl Dorrek Str. 30
A-3500 Krems
E-Mail: christiane.fischer@donau-uni.ac.at
Tel.: 0043/2732-8932816, Fax 0043/2732-8934602

Im Rahmen dieser Tagung wird ein Workshop für in der Beratung und Betreuung tätige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen angeboten. Um den Bedarf vorher abzuklären, bitten wir um Interessenbekundungen zu diesem Workshop.

Zusätzlich zur Tagung ist im Anschluss ein touristisches Programm geplant.

Christian Thomasius: Kämpfer gegen Aberglauben und Unwissenheit

PETER FAULSTICH

Christian Thomasius (1655–1728) wird benannt als einer der Begründer der deutschen Aufklärung. Er ist eine Schlüsselfigur des Umbruchs zwischen Tradition und Moderne, der sich von London bis St. Petersburg über ganz Europa erstreckte. Bekannt ist er heute nur noch wenigen – wenn überhaupt, dann durch die Tatsache, dass er die erste Vorlesung in Deutsch gehalten habe. Ansonsten ist, obwohl er vieles veröffentlicht hat, sein Werk weitgehend unbekannt. Die Neuauflage umfasst 24 Bände, die aber über vielfältige Gebiete streuen und in vielen Fällen zeitbehaftet sind. Er ist nicht durch ein zentrales Werk, das die Geschichte der Philosophie mitbestimmt hätte, hervorgetreten, sondern durch die Vielfalt seiner oft praktischen Schlussfolgerungen, welche vom Eherecht bis zur Hexenverfolgung reichten. Er vertritt einen Gelehrtentyp, der die Konsequenzen des eigenen Denkens mitberücksichtigt. Diese Haltung gilt für sein Wirken als Philosoph, als Jurist und als Publizist.

Geboren wurde Thomasius am 1.1.1655 in Leipzig als Sohn des Professors Jakob Thomasius, der unter anderem Lehrer von Leibniz war. Ein besonderer Vorzug für Professorenkinder war, dass sie bereits als Säugling immatrikuliert wurden. Sein Studium begann er tatsächlich schon mit 14 Jahren: 1669 als Student der Rechte. Bereits 1672 erwarb er den akademischen Magistergrad und promovierte 1679 zum Doktor der Rechte an der Universität Frankfurt/Oder.

Gegen religiösen Dogmatismus

Zurückgekehrt nach Leipzig ließ er sich als Konsulent nieder und hielt an der Universität Privatvorlesungen über das Naturrecht Hugo Grotius. Schnell geriet er in wissenschaftliche und theologische Konflikte mit Benedikt Crapzov und Valentin Alberti als Vertretern der protestantischen Scholastik.

Die Kursächsische Universität Leipzig war in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts eine Hochburg protestantischer Scholastik. Sein unvoreingenommenes Eintreten gegen

den religiösen Dogmatismus Leipziger Prägung führte zu heftigen Kontroversen und am 10. März 1690 wurde Thomasius mit Vorlesungs- und Schreibverbot belegt.

Beigetragen dazu hatte seine vielfältige Aufmüpfigkeit. 1685 las er über »De crimine bigamiae«. Obwohl er die Bigamie als dem positiven Recht widersprechend charakterisierte, hielt er sie nach dem Naturrecht für zulässig. Statt im Talar dozierte er in einem farbigen Modeanzug mit Kavaliersdegen. Heute noch bekannt ist seine Ankündigung am Schwarzen Brett der Universität, in der er am 31. Oktober 1687 eine Vorlesung in Deutsch ankündigte: »Welcher Gesalt man denen Frantzosen in gemeinem Leben und Wandel nachahmnen solle?«.

Dies war Kennzeichen einer Kritik an der scholastischen Universitätstradition, die sich erschöpfte in Exegese vor allem der aristotelischen Schriften. Gegen diese Tradition setzt Thomasius einen Begriff von Wahrheit, der sich nicht erschöpft in Interpretation von Texten, sondern der das Neue zulässt. In seiner Schrift: »Einleitung zu der Vernunft – Lehre, worinnen, durch eine leichte, und allen vernünftigen Menschen, wasserley Standes oder Geschlechts sie seyen, verständige Manier der Weg gezeiget wird, ohne die Sylogistica das Wahre, Wahrscheinliche und Falsche voneinander zu entscheiden, und neue Wahrheiten zu erfassen« (Halle: Saalfeld 1691), setzt er einen Begriff von Wahrheit, der nicht auf Glauben, sondern auf Vernunft beruhen soll:

»Denn die Wahrheit ist nichts anderes als eine Übereinstimmung der menschlichen Gedanken, und die Beschaffenheit der Dinge außer den Gedanken.« (zit. Hinske/Specht, 128).

Über die Wahrheit entscheidet die Vernunft, deshalb auch, weil »Harmonie« zwischen den äußeren Dingen und den Gedanken besteht:

»Denn die Dinge sind so beschaffen, dass die von den Menschen begriffen werden können, und der Verstand ist so beschaffen, dass er die äußerlichen Dinge begreifen kann.« (ebd. 129)

Der Ausgang vom Menschen und die Rolle der Vernunft sind Merkmale des Denkens des Thomasius. Es geht ihm auch darum, das Neue zuzulassen, wie es in den Syllogismen des Aristoteles unzugänglich bleibt. Er ironisiert die scholastische Exegese: »*Ja ich habe ganze volumina de methodo gelesen, und bin doch noch so klug als zuvor.*« (ebd. 133)

Dieser Begriff von Wahrheit macht es möglich, sich der Wirklichkeit zu stellen und handelnd einzugreifen.

Dies verfolgt Thomasius auch durch einen weiteren Strang von Aktivitäten: Die Herausgabe der Zeitschrift »Teutsche Monate« ab 1688. Dabei griff er die Heuchelei der Rechtsgläubigen, den scholastischen und überalterten Universitätsbetrieb und die orthodoxe Geistlichkeit an.

»Ungnädigstes Missfallen«

Am 10. März 1690 wurde Thomasius mit Vorlesungs- und Schreibverbot belegt, was nicht nur seine intellektuelle Freiheit bedrohte, sondern auch seine wirtschaftliche Existenz gefährdete. Am 10. März erging vom Dresdener Hof der Befehl an die Universität Leipzig, Thomasius vorzuladen, ihm das »Ungnädigste Missfallen Seiner Kurfürstlichen Durchlaucht« zu eröffnen und ihm unter Androhung einer Strafe von 200 Reichstalern zu befehlen »sich allen Profitierens, Lesens und Disputierens, es geschehe public oder privatim oder was Art und Weise es wolle« ebenso zu enthalten, »wie aller Edirung von Schriften« (zit. Schmidt 1995, 88).

Allerdings hatte die Kritik an kursächsischen Zuständen ihm gleichzeitig die Unterstützung kurbrandenburgischer Politik gebracht. Thomasius wechselte nach Halle zunächst an die Ritterakademie und war dann einer der tragenden Personen der in Halle gegründeten neuen Universität.

Die von Thomasius verfolgte Denkrichtung basierte vor allen Dingen auf der Lehre des Naturrechts, das die Menschen zur Glückseligkeit führen sollte. Unmittelbar praktische Konsequenzen auf rechtlichem Gebiet hatte die Lehre des Thomasius auf die Abschaffung der Folter und der Bekämpfung des Hexenwahns. Er stellte den Glauben an den Teufel infrage und entzog den Hexenverfolgungen ihre Legitimation. Ihm steht das Verdienst zu, dem Hexenwahn und der Folter in Deutschland ein Ende bereitet zu haben. Insofern ist Christian Thomasius eine herausragende Figur des Kampfes der Aufklärung gegen Aberglauben und Unwissenheit.

Literatur

Bloch, Ernst (1961): Christian Thomasius, ein deutscher Gelehrter ohne Misere, Frankfurt/M.

Hinske, N./Specht, R. (Hrsg.) (1990): Die Philosophie der deutschen Aufklärung, Stuttgart

Schmidt, W. (1996): Ein vergessener Rebell, München

Schröder, P. (1999): Christian Thomasius zur Einführung, Hamburg

LUDGER WINTER

Studentenausweis oder Seniorenpass?

Wenn der graue Panter sich in seine schwarze Lederjacke wirft, das lichte Haar in Reih' und Glied legt und die Gammelhose aus dem Schrank zerrt, kann das Vieles bedeuten. Kann sein, dass er noch mal wie damals wirken möchte, als er mit Marx und Murx aus der Straßenbahn rausgeflogen ist, weil er dem Schaffner den dezidierten Klassenstandpunkt erklären wollte, von dem der, schon bevor die Agitation begann, die Nase voll hatte.

Es kann aber auch sein, dass er zu einer Studi-Revival-Tour aufbricht, einer intellektuellen Frischzellenkur, auf harten Bänken noch mal sitzen, schlecht schließende Türen durchschreiten, kreidegetränkte Wandtafeln bestaunen und um auch mal einen Blick auf die »ppts« zu werfen, die die öde Magie jedes Vortrages ausmachen. Vielleicht liegt es ja auch nur an der Mensa, die man so lange vermisst hat. Schlange stehen, dröge Pommes auf den Teller laden und das Papier zur Seite schieben, das die Mensatische zumüllt. Oder: Mal wieder 'ne richtige Wissensmast abholen, auf Vorrat lernen, sich richtig belehren lassen und das Gefühl eingepflegt bekommen, dass man ohnehin zu doof für ein Studium ist.

Und die Profs erleben. Ja, das wäre doch was! Am besten zur Veranstaltung bei einem Juniorprof rein, der doziert was das Zeug hält – bis das Siebziger-Jahre-Ambiente sich in den schillerndsten Farben zeigt. Diese Typen haben zwar keine Habil, aber eine unschlagbare Fantasie. Und noch mal so eine Klausur mitschreiben, Pfuschzettel generieren, den Angstschweiß der Nachbarn riechen und die trostlosen Blicke derjenigen streifen, die auch diesmal wieder durchfallen werden.

Alles wie damals. Eingepfercht zwischen Studierenden sitzen, die schon die eigenen Enkel sein könnten. Blass um die Nase sind sie, den Bachelor vor Augen, d. h. die Akademiker-Karriere-Light. Und im Nacken der Druck der Studiengebühr. Mit 50+ ist das kein Thema. Geld spielt kaum eine Rolle, dafür hat man sich genug krumm gelegt. Während die anderen Oldies sich über ihr Handicap unterhalten und über die Kunst, alles in »one hole« zu machen, sitzt man hier im Getto Akademikus, in dem der Nebel des Zeitgeistes wabert:

Häufig mehr Transpiration als Inspiration. Mit der Enkeltochter andächtig in Reih und Glied sitzen. Das ist Seniorenstudium – was denn sonst?

Wo will man denn sonst mit den Alten und dem Alter hin. Nicht jedem/jeder kann geholfen werden und die VHS ist ohnehin nur für das gemeine Volk – also für jedermann und jede Frau. Wer die Partygespräche über Autos, Urlaubsreisen und Greens leid ist, der sucht den ultimativen Kick, die Zerstreung im Vorlesungssaal.

Das Abenteuer ist der Geist und natürlich glauben wir an das »life long learning«. Jetzt, wo man mit der Freizeit nicht mehr wohin weiß, ist die Uni eine nette Warmhalte-stube. Vor allem aber weiß man Bescheid. Das Leben hat einen manches gelehrt, was in universitären Etagen unbekannt ist.

Grau, ja wirklich grau ist alle Theorie. Was wollen die Buchgelehrten, vom Leben völlig unbeleckt, einem schon vormachen? Schließlich war man selbst erfolgreich, hat sich durch den Beruf, seine Höhen und Tiefen geschlagen und kann nun getrost die Füße unter die Bank schieben. Einen Arbeitsplatz nimmt man auch keinem mehr weg. Von wegen Erstsemester-Party, Careerservice und so ein Kram. Ach was: Vor dem Altenheim zieh' ich mir noch mal die Uni rein. Das bisschen Studium kann doch wirklich noch nicht alles gewesen sein.

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge Titel	Preis ¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
---	--	---------------

Zeitschrift »Hochschule und Weiterbildung«

Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004, 1/2005, 2/2005 1/2006	je € 6,50 € 10,00
Sonderheft 2002	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Akademie der Ruhr-Universität
44780 Bochum
Fax: 0234/3214255
publikation@dgwf.net

Die Ziele

- Förderung von Forschung und Lehre
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Beratung von Hochschule und Politik
- Unterstützung der Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themen- schwerpunkte

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.dgwf.net/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.dgwf.net/bb