



DGWF

DIE AKTUELLEN THEMENSCHWERPUNKTE

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

DIE ZIELE

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

DIE ORGANISATION

- DGWF
www.dgwf.net

SEKTIONEN

- Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)
www.dgwf.net/age
- Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)
www.dgwf.net/agf
- Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)
www.dgwf.net/bagwiwa

LANDESGRUPPE

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

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

2 | 2008

SCHWERPUNKTTHEMA
ULL und PUR – hochschulische Konzepte
lebenslangen Lernens und Public Understanding
of Research

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



DGWF

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

Martin Beyersdorf (verantwortlich)

Joachim Ludwig

Helmut Vogt

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg

j.gensel@dgwf.net

Dr. Martin Beyersdorf, Leibniz Universität Hannover

m.beyersdorf@dgwf.net

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 2 | 2008

ISSN 0174-5859

Dezember 2008

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

DGWF/AUE AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN

Beiträge/ Titel

Preis*

ISBN

Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.):

€ 10,10

3-88272-123-5

Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele.
Regensburg 2002

Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.):

€ 10,10

3-88272-124-3

Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung
Die Zukunft gestalten!
Hamburg 2003

Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.):

€ 14,50

3-88272-125-1

Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen
Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft.
Hamburg 2004

Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.):

€ 10,10

3-88272-126-X

Didaktik des E-Learning. Pädagogische und
produktionstechnische Patterns im E-Learning.
Hamburg 2004

Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.):

€ 11,50

3-88272-127-8

Wandel der Hochschulkultur?
Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz.
Hamburg 2005

Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.):

€ 15,50

3-88272-128-6

Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa.
Hamburg 2006

Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.):

€ 15,50

3-88272-129-4

Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung.
Hamburg 2007

Nr. 46 H. Vogt, K. Weber (Hrsg.):

€ 16,00

3-88272-130-8

Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung
angesichts von Bologna und GATS.
Hamburg 2008

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

A. Fischer, G. Hartmann (Hrsg.):

€ 17,79

3-88272-097-2

In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung.
Festschrift für Joachim Dikau. Bielefeld 1994

M. Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.):

€ 25,00

3-88272-121-9

Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung –
Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop.
Regensburg 2002

(softcover)
€ 40,00
(hardcover)

Zeitschrift »Hochschule & Weiterbildung«

Hefte 1|2001, 2|2001, 1|2002, 1|2003, 2|2003, 2|2004, 1|2005,
2|2005, 2|2006, 1|2007, 2|2007, 1|2008, 2|2008

je € 6,50

*Zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren Veröffentlichungen im Netz: www.dgwf.net/lieferbar.htm

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum

Akademie der Ruhr-Universität

D-44780 Bochum

Fax: +49(0)234/3214255, publikation@dgwf.net

7 EDITORIAL

- 7 ULL – PUSH – PUR

9 FORUM

- 9 MATTHIAS KLUMPP
Der mündige Bildungsbürger – über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens
- 18 WOLFGANG BAIER, IRMGARD SCHROLL-DECKER
Bewusst Distanz und Irritation gesucht
- 22 HARALD FREESE
Zwischen Allgemeinbildung und universitärem Spezialwissen
Wissenschaftsvermittlung am Beispiel des „Allgemeinen Vorlesungswesens“
der Universität Hamburg
- 26 PETER FAULSTICH
Museen der Naturwissenschaft, Technik und Arbeit und die Vermittlung
von wissenschaftlichem Wissen
- 34 ERIK HABERZETH
Lernen im Museum als Übergang von sinnlicher Erfahrung zum
systematischen Begreifen von Gegenständen
- 39 JANA TRUMANN
Wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte
- 45 UWE M. BORGHOFF, JOHN G. ZABOLITZKY, NICOL MATZNER-VOGEL,
ANDREA SCHILZ, STEPHANIE LINSINGER
Vom Großrechner zum Laptop
Das Computicum an der Universität der Bundeswehr München
macht die Geschichte des Computers erlebbar

48 BUCHBESPRECHUNGEN

- 48 ARNOLD, ROLF; HOLZAPFEL, GÜNTER (HG.)
Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik
(Martin Beyersdorf)
- 48 BRAUN, BEATE; HENGST, JANINE; PETERSOHN, INGMAR
Existenzgründung in der Weiterbildung
(Ines Robbers)

- 49 BRÖDEL, RAINER; YENDELL, ALEXANDER
Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen
(Martin Beyersdorf)
- 50 DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (HG.)
Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008
(Christiane Brokmann-Nooren)
- 51 FAULSTICH, PETER
Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren
öffentlicher Wissenschaft
(Brit Arnold)
- 51 GAISER, BIRGIT; HESSE, FRIEDRICH W.; LÜTKE-ENTRUP, MONIKA (HG.)
Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen
(Martin Beyersdorf)
- 52 GIESEKE, WILTRUD
Lebenslanges Lernen und Emotionen
(Berthe Kahyat)
- 53 GROTLÜSCHEN, ANKE; BEIER, PETER (HG.)
Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens.
(Martin Beyersdorf)
- 53 HORNUNG-PRÄHAUSER, VERONIKA; LUCKMANN, MICHAELA; KALZ, MARCO (HG.)
Selbstorganisiertes Lernen im Internet
(Ines Robbers)
- 54 KNISPEL, KARL L.
Qualitätsmanagement im Bildungswesen
(Hans-Jürgen Bargel)
- 55 KORTENDIECK, GEORG; SUMMEN, FRANK (HG.)
Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung
(Maria Kondratjuk)
- 56 KUNTZ, BERNHARD
Warum kennt den jeder?
(Maria Kondratjuk)
- 57 LUDWIG, JOACHIM (HG.)
Interdisziplinarität als Chance
(Beate Hörr)

59 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 59 CAMILLO VON MÜLLER
Liegt die Zukunft betrieblicher Weiterbildung im öffentlichen Bereich?
- 61 HELMUT VOGT
Leuphana Universität Lüneburg und Otto Gruppe Hamburg bieten
MBA-Programm nur für Otto-Mitarbeiter an
- 61 OTTO VOLKER
Comenius verpflichtet: praktische Erwachsenenbildung und wissenschaftliche
Reflexion. In memoriam Werner Korhaase
- 62 MARTIN BEYERSDORF
HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung

64 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

66 TERMINE

67 INTERNET UND E-LERNEN

- 67 Projekt SeniorLearning
- 67 Daten satt

68 DOKUMENTATION

- 68 JÜRGEN OELKERS
Kann Bildung Ware sein?
- 81 MARIA KONDRATJUK
Erfahrungsbericht I: DGWF-Jahrestagung 2008
- 83 GINA MÖSKEN
Erfahrungsbericht II: DGWF-Jahrestagung 2008
- 86 THOMAS WALA, IRIS SCHIRL
Planung und Umsetzung einer internationalen Summer School.
Ein Erfahrungsbericht aus dem österreichischen Fachhochschul-Sektor
- 92 RENATE KERBST, CHRISTINA REINHARDT
Know-how und Kompetenz für Personalentwickler/innen an Hochschulen
Eine berufsbegleitende Weiterbildung

100 CALL FOR PAPERS

101 REMINISZENZEN

101 PETER FAULSTICH
Kämpfer für die Volksbildung: Johann Heinrich Campe

103 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

103 ANONYMUS
Ich habe gelernt:

ULL – PUSH – PUR

Liebe Leserin,
lieber Leser,

„es geht um die Öffnung der Hochschulen für untypische Studierende und die ‚allgemeine Bevölkerung‘, um die Erhöhung der Durchlässigkeit und die regionale Verankerung der Hochschule. Die Verwissenschaftlichung aller Lebens- und Arbeitsbereiche in der Wissensgesellschaft führt zu unterschiedlichen Formen der Durchmischung von Alltags-, Erfahrungs- und wissenschaftlichem Wissen und fordert eine neue Diskussion über die Gültigkeit (Geltungsansprüche) unterschiedlicher Wissensformen heraus.“ Mit diesen und weiteren Sätzen hatten wir uns Beiträge für den Themenschwerpunkt des aktuellen Hefts gewünscht: Und sie kamen.

Matthias Klumpp erläutert unterschiedliche Wissensformen auch in Bezug auf den mündigen Bürger, Wolfgang Baier und Irmgard Schroll-Decker mischen traditionelle Angebotsformen und Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung, Harald Freese lotet die Möglichkeiten des Hamburger Allgemeinen Vorlesungswesens aus, Peter Faulstich entwirft einen Ansatz zur Wissenschaftsvermittlung in spezifischen Museen, Erik Haberzeth beschreibt Lernen als Übergang von sinnlicher Erfahrung zum systematischen Begreifen, Jana Trumann charakterisiert wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte, und es gibt einen Ausblick auf das Computicum in München. Und das nächste Heft? Da lautet das Thema „Internationales“ – den Call for Papers am Ende dieses Heftes lege ich Ihnen besonders ans Herz, da wir wieder viele interessante Beiträge bekommen möchten.

Dieses Heft von „Hochschule & Weiterbildung“ ist das letzte, das ich in dieser redaktionellen Form begleite. Im Herbst haben wir eine neue Aufgabenverteilung im Vorstand der DGWF beschlossen. Nachdem Peter Faulstich herzlich verabschiedet wurde, bin ich nun an seine Stelle im Vorstand gerückt. Helmut Vogt ist weiterhin in bewährter Form als Geschäftsführer für die DGWF tätig, und mit Joachim Ludwig (Uni Potsdam) haben wir einen hervorragenden Vertreter der Wissenschaft von der (wissenschaftlichen) Weiterbildung, den Medien und dem lebenslangen Lernen mit dabei im geschäftsführenden Vorstand; Joachim Ludwig wird mit dem nächsten Heft meine redaktionellen Aufgaben für

„Hochschule & Weiterbildung“ übernehmen. Darüber hinaus gibt es eine weitere Neuerung: Für die Schwerpunktthemen der Hefte wird es Gastherausgebende geben – bei dem Heft „Internationales“ sind es Beate Hörr und Ina Grieb. Wenn Sie selbst Vorschläge für neue Themen oder auch Interesse an der Gastherausgeberschaft haben, dann melden Sie sich bitte bei Joachim Ludwig (ludwig@uni-potsdam.de).

Neben den Themen im Forum bleibt natürlich Platz für weitere Veröffentlichungen in der Dokumentation. Dieses Mal finden Sie dort auch noch einen Beitrag von der Jahrestagung in Bern, der es leider nicht mehr in die letzte Jahrestagungsdocumentation geschafft hatte – Jürgen Oelkers: „Kann Bildung Ware sein?“ Da wir gerade bei den Jahrestagungen sind. Nach Bern ging es in 2008 nach Bochum; von dieser Tagung finden Sie zwei Erfahrungsberichte der Stipendiatinnen, Gina Mösken und Maria Kondratjuk, in der Dokumentation.

Und 2009 geht es dann nach Berlin; und da Berlin mit Bologna allerlei zu tun hat, lautet der Arbeitstitel der Jahrestagung 2009: „Zehn Jahre Bologna-Prozess – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“ Wir werden in Berlin Bilanz ziehen und in die Zukunft schauen. Bilanz gezogen wird auch für Bochum – die Jahrestagung wurde evaluiert und es zeigt sich, wie schon in Bern, eine hohe Zufriedenheit. Details finden sich dann in der nächsten Ausgabe der „Beiträge“.

Es gibt neues empirisches Material zur massiven Unterstützung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen. Und die Aussichten, dass es in den öffentlichen und hochschulischen Diskursen entdeckt und gewürdigt wird, erscheinen recht hoch. Der Stifterverband hat gemeinsam mit MLP und Deloitte eine Untersuchung zur Weiterbildung der Hochschulen gemacht und Mitte November in einer gut besuchten Veranstaltung bei MLP in Wiesloch vorgestellt. Die neue Benennung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit „Quartäre Bildung“ erscheint nicht für alle besonders glücklich und treffend – aber die Studie ist kompakt, handfest und eben „von der Wirtschaft“. Sie wird uns helfen, die wissenschaftliche Weiterbildung noch besser und sichtbarer zu positionieren. Den Link zur Broschüre finden Sie weiter hinten im Heft.

Die Tagung selbst fand bei MLP in Wiesloch-Waldorf statt. Dr. Schröder-Wildberg vom Stifterverband und Dr. Meyer-Guckel vom Stifterverband begrüßten die gut 130 Teilnehmenden. Die Positionen des Stifterverbandes zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Erwartungen der Unternehmen – präsentiert von Deloitte (Herr Schiele) – wurden kontrastiert von den politischen Rahmenbedingungen (Dr. Lange) und den Möglichkeiten der Hochschulen (Prof. Dr. Metzner, HRK). Anregungen gab es von der EUA aus Brüssel – mehr aber noch von der Podiumsdiskussion, wo die DGWF gleich mit zwei Rollen vertreten war. Am zweiten Tag standen Arbeitsgruppen im Mittelpunkt, wo zum ersten Mal die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) mit Dr. Thelen in einem solchen Rahmen auftrat.

Und zum Schluss gibt es nach mehreren Anläufen gute Aussichten für ein Interview in Bezug auf die Entwicklung der DUW. Nach längerem Suchen wurde nun der Kanzler – hier Geschäftsführer – mit Dr. Udo Thelen gefunden. Längeres Hin und Her gab es mit dem Gründungspräsidenten ... nun ist es mit Prof. Dr. Ada Pellert eine in der wissenschaftlichen Weiterbildung wohlbekannte Person. Ada Pellert tritt ihr Amt als Gründungspräsidentin am 1. Januar 2009 an – herzlichen Glückwunsch! Sie ist zugleich Dekanin des Departments für Wirtschaft und Management. Der Interviewtermin mit Prof. Dr. Lenzen hatte sich immer wieder verschoben – vielleicht wird es nun einfacher mit den Benannten und Berufenen ins Gespräch zu kommen.

Ich grüße Sie freundlich!

Ihr



Dr. Martin Beyersdorf

Der mündige Bildungsbürger – über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens

MATTHIAS KLUMPP

1. Hintergrund

Bildung und insbesondere lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind ohne Frage ein Megathema: Bildung wird als die einzige Ressource rohstoffarmer Länder wie der Bundesrepublik Deutschland angesehen, es gibt Berichte, Empfehlungen, Räte und Konzepte in einer verwirrenden Vielzahl. Von den Empfehlungen des Aktionsrats Bildung bis zur neuen Exzellenzinitiative für die Hochschullehre des Stifterverbandes. Nunmehr fand auch am 22. Oktober 2008 der Bildungsgipfel der Bundesregierung gemeinsam mit den Ländern in Dresden statt. Alle diese Aktivitäten eint jedoch, dass sie in der Regel einer beschränkten sektoralen und/oder zeitverlaufsorientierten Betrachtung unterliegen: Entweder wird nur ein spezifischer Bereich der Bildung betrachtet (Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung, Weiterbildung) oder es wird die Kompetenzentwicklung in einer Längsschnittbetrachtung diskutiert (Bildungsbiographien von Wissenschaftlern, Karrierechancen von Akademikern, Führungsweiterbildung in der Berufsbildung, Abiturienten und Akademikerquote in einer Alterskohorte). Jedoch bleibt bis dato weitestgehend außer Acht, dass in einer integrativen Betrachtung von Bildungsprozessen als Querschnittsbetrachtung zu jedem Zeitpunkt bei einer individuellen Person interaktive Bildungs- und Lernprozesse zwischen verschiedenen Ebenen und Erfahrungsbereichen ablaufen. Hier kann in einer Übersichtsbetrachtung davon ausgegangen werden, dass es erstens theoretische Wissensbestände gibt (i. d. R. vermittelt in der allgemeinen Schul- und Hochschulbildung). Zweitens können berufspraktische Wissensbestände identifiziert werden (schwerpunktmäßig vermittelt in Berufsaus- und -weiterbildungsgängen). Drittens existiert ein stärker personen- und/oder gruppenbezogener Wissensbereich, der vorerst als „gesellschaftswirksames“ Wissen beschrieben werden kann (oftmals in den Stichworten „Schlüsselkompetenzen“

und „Persönlichkeitsentwicklung“ beschrieben und institutionalisiert bspw. in den Volkshochschulen). Dieser letzte Bereich ist noch am unschärfsten in der Abgrenzung, aber durchaus von hoher Bedeutung, da hier der „Impact“ der personenbezogenen Bildung in Form gesellschaftlichen Engagements und gesellschaftlicher Entwicklung über den reinen Qualifikationsbezug der Berufstätigkeit hinaus zu verzeichnen ist. Die drei angesprochenen Bereiche sind in Abbildung 1 skizziert.

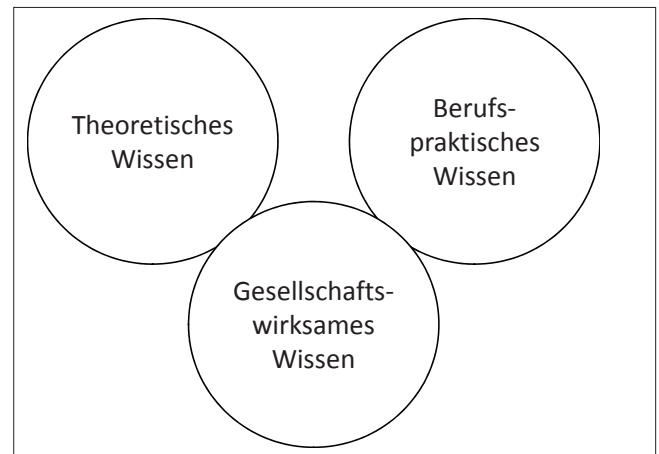


Abbildung 1: Abgrenzung theoretischer, beruflicher und gesellschaftswirksamer Bildungsbereiche. Quelle: eigene Darstellung.

2. Bildungsbereiche

2.1. Hochschulische Bildung

Für den hochschulischen Bildungsbereich beschreibt der Begriff des „Bologna-Prozesses“ die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die bis 2010 abgeschlossen sein soll.¹

¹ Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004); Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005).

Studiengänge WS 2007/08	Anzahl	Anteil
Studiengänge Gesamtsumme (grundständig und weiterführend)	12.228	100,00%
Studiengänge Bachelorabschluss *	4.447	36,37%
<i>davon akkreditiert</i>	1.561	12,77%
Studiengänge Masterabschluss	2.863	23,41%
<i>davon akkreditiert</i>	1.274	10,42%

Quelle: HRK 2007, www.hochschulkompass.de, Abruf 08.12.2007.
* Teilweise sind in der Statistik in geringer Zahl noch Bakkalaureus-Abschlüsse enthalten

Tabelle 1: Übersicht der Hochschulstudiengänge in Deutschland

Wie in der oben stehenden Tabelle zu erkennen, ist dieses Ziel zumindest in quantitativer Form für die Mehrzahl der angebotenen Studiengänge nahezu erreicht, da etwa 60 Prozent aller Studiengänge schon mit den neuen Abschlussbezeichnungen angeboten werden² – wobei davon weniger als die Hälfte akkreditiert sind, was auf die Kapazitätsengpässe und möglicherweise auch Qualitätsprobleme in diesem historisch einzigartigen Umstellungsprozess der Hochschulen hinweist.

Die nachfolgende Darstellung (Tabelle 2) der Studiendauer und damit in Zusammenhang stehenden zuzuordnenden laufenden Grundmittel für die einzelnen Studiengänge zeigt bereits eine teilweise erwartete Tendenz durch die Einführung der neuen gestuften Studiengänge auf: An den Universitäten erfolgt eine (leichte) Reduktion der Studiendauer und Budgetmittel pro Studium, an den Fachhochschulen kommt es dagegen

im Vergleich zum bisherigen Abschluss Diplom (FH) bei den Masterabschlüssen zu einer Verlängerung der Studienzeit um mehr als ein Semester sowie einer Erhöhung der Grundmittel pro Studium.

Damit kann die diskutierte Gleichstellung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule in Bezug auf die Studienabschlüsse und damit das gesamte hochschulische Bildungssystem ansatzweise begründet werden. Damit werden die einzelnen Hochschulen vor die Herausforderung der eigenständigen Profilbildung gestellt, was für die Hochschulen unter anderem neue Grundsatzentscheidungen bezüglich der basalen Ausrichtung bedeuten kann – sichtbar in vielen Hochschulen bereits in einer Diskussion bzw. Tendenzentscheidungen zu stärker forschungs- oder lehrorientierten Ausrichtungen.³

Angaben Studienjahr 2005	Universitäten	Fachhochschulen
Fachstudiendauer in Jahren		
- Diplom (U) / (FH)	5,9	4,7
- Bachelor-Abschluss	3,5	3,3
- Master-Abschluss	2,1	2,1
- Summe Bachelor- und Master-Abschluss	5,6	5,4
Laufende Grundmittel für ein Studium in 1.000 Euro *		
- Diplom (U) / (FH)	48,5	19,4
- Bachelor-Abschluss	28,6	13,8
- Master-Abschluss	17,1	8,7
- Summe Bachelor- und Master-Abschluss	45,7	22,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, destatis, Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.2, erschienen 30.09.2007.
* Eingeschränkte Vergleichbarkeit U / FH auf Grund unterschiedlicher Fächerspektren

Tabelle 2: Fachstudiendauer und Grundmittel nach Studienabschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen

2 Da die alten Studiengänge mit den Abschlussbezeichnungen Diplom und Magister noch bis zum Studienende der letzten Immatrikulationsjahrgänge fortgeführt werden müssen, ist von einem Parallelbetrieb und damit von einer vergleichbaren Quote bis mindestens 2015 auszugehen; vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002).

3 Vgl. z. B. Teichler, U./Klump, M. (2005).

2.2. Berufliche Bildung und EQF

Für die berufliche Bildung wird die Frage der Standardisierung und europäischen Integration unter dem Begriff des Brügge- bzw. Kopenhagen-Prozess gefasst. Damit ist im Wesentlichen die Fragestellung im Kontext der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens beschrieben, welche über den Weg einer Einführung des korrelierenden nationalen Qualifikationsrahmens eine Einstufung und damit Vergleichbarkeit auch der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erfordert. Die Verbindungssystematik aus individueller Einstufung im nationalen Qualifikationsrahmen sowie anschließender Einordnung nationaler Bildungsabschlussstufen in den Europäischen Qualifikationsrahmen stellt Abbildung 2 dar.

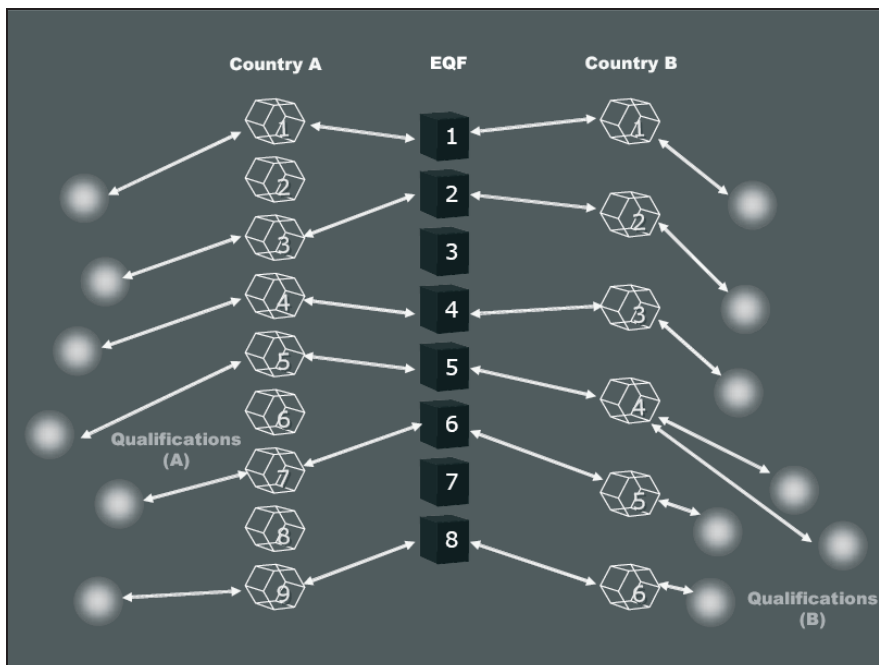


Abbildung 2: System Europäischer Qualifikationsrahmen in Verbindung mit nationalen Qualifikationsrahmen. Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), S.16.

Damit ergibt sich in diesem gestuften System direkt die vieldiskutierte Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse, da formale Bildungsabschlüsse aus bisher tendenziell getrennten Bildungssystemen nunmehr in ein einheitliches Stufen-system nach den Entwürfen des Europäischen Qualifikationsrahmens eingeordnet werden sollen.⁴

Ein Entwurf für eine solche Einordnung nach dem Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ist in Abbildung 3 (siehe Seite 12) enthalten.

Im Bereich der beruflichen Bildung ist vor diesem Hintergrund eine weitere Bedeutungsverschiebung durch die diskutierte Einführung einer zusätzlichen Abschlussbezeichnung eines „Bachelor Professional“ zu konstatieren.⁵ Durch diesen Konzeptvorschlag der beruflichen Bildungsträger und Bildungspolitikern ergibt sich auf Grund der Verwendung des Begriffsbestandteils „Bachelor“ ein weiterer Konfliktpunkt in der bereits seit langem diskutierten Frage der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit bestimmter beruflicher Weiterbildungsabschlüsse mit hochschulischen Abschlüssen.⁶ Während die Hochschuleseite gerade im

laufenden Bologna-Prozess große Verwechslungsgefahren bei einer parallelen Verwendung des Begriffs Bachelor im berufsbildenden Bereich sieht, erkennt der berufliche Bildungsbereich hier Chancen für eine international greifbare Bezeichnung der hochwertigen beruflichen Weiterbildungsabschlüsse.

4 Vgl. Hanf, G./Reuling, J. (2001); Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005).

5 Vgl. Hansalek, E. (2007).

6 Vgl. u.a. Van Damme, D./Van der Hijden, P./Campbell, C. (2004).

Qualifikationsrahmen (EQF/NQF)				
Ni- veau- stufe	Kompetenz qualitativ quantitativ		Beruflicher Bildungsgang	Framework EU Higher Education Area
	6	Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz durch die vier Merkmale Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit		
5	300		Obere berufl. Fortbildungs- ebene (Betriebswirt HWK u. IHK u.a.)	Second cycle qualification (Master)
4	bis 240 180		Mittlere berufl. Fortbildungs- ebene (Meister, Handelsfachwirt u.a.)	First cycle qualification (Bachelor)
3	120		Untere berufl. Fortbildungs- ebene (Fachwirt HWK, Fachberater u.a.)	Short cycle qual. within the first cycle
2	bis 210 120		Berufsausbildung 2 bis 3,5 Jahre	Second cycle Basic VET Area
1	bis 60		Berufsausbildung bis 1 Jahre BAV/EQJ etc.	First cycle Basic VET Area
allgemeine Schulbildung				SEK I
				Primarstufe

Abbildung 3: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im nationalen Qualifikationsrahmen.

Quelle: KWB (Hg.) (2005), S. 11.

Damit zeigt die dargestellte Diskussion auf, dass ein hoher Forschungs- und Diskussionsbedarf zur Frage der Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse besteht. Dieser muss jedoch insofern vertagt werden, als dass derzeit die bestehenden Diskussionslinien in der Regel nur einen bilateralen oder sogar unilateralen Referenzrahmen erkennen lassen: In der Regel werden auf der Basis von Curriculuminhalten normative Aussagen über die Bedeutung und Wertigkeit verschiedener Ausbildungsinhalte auf der Grundlage genau dieser Ausbildungsinhalte geführt. Im Fall einer unilateralen Referenzierung wird die Curriculumbeschreibung der allgemeinen bzw. akademischen Bildung als alleiniger Maßstab einer Bewertung von Bildungsinhalten z. B. im Rahmen der Anerkennung von beruflichen Bildungsleistungen zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium eingesetzt.

Diese Situation ist jedoch grundlegend von der basalen Annahme der generellen Gleichwertigkeit zu unterscheiden, da es hierbei um die Frage eines nach externen Maßstäben vergleichbaren Niveaus der jeweiligen erworbenen Qualifikationen gehen sollte. Dafür sind im Grund beide „internen“ Bewertungsichtweisen auf der Grundlage der jeweiligen Curriculuminhalte nicht geeignet. Daher besteht der Forschungs- und Diskussionsbedarf im gesamten Bildungsbereich darin, mögliche Bewertungskonzepte außerhalb dieser selbstreferentiellen Diskussion aufzuzeigen und für die praktische bildungspolitische Arbeit handhabbar zu machen. Dies würde insbesondere für den Ansatz des lebenslangen

Lernens und damit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung eine hohe Bedeutung aufweisen.

Für diesen Ansatz wird in der nachfolgend vorgestellten Konzeption der Berufswertigkeit die Sichtweise der Berufspraxis – also aus einem der drei postulierten Bereiche – eingenommen: Es kann davon ausgegangen werden, dass aus Sicht der beruflichen Praxis mit ihren spezifischen Anforderungen eigenständige Kriterien ableitbar sind, auf deren Basis sich der Kompetenzerwerb in den zu vergleichenden Bildungsbereichen der beruflichen und hochschulischen Bildung deutlich besser komparativ analysieren lassen.⁷ In einer ersten empirischen Erhebung mit diesem neuartigen Vergleichskonstrukt der Berufswertigkeit wurde(-n) die spezifische Situation bzw. die besonderen Anforderungen an Führungskräfte in Unternehmen herangezogen, da in diesem Bereich besonders häufig eine parallele Beschäftigung von Personen mit beruflichem und hochschulischem Bildungshintergrund angenommen werden kann und daher für beide Personengruppen und die analysierten spezifischen Curricula eine vergleichbare Anforderungssituation vorliegt.⁸

7 Vgl. Gibbons M. et. al. (1994); Pätzold, G./Walzik, S. (Hg.) (2002); Scholz, C./Stein, V. (2006).

8 Vgl. u. a. Perkin, H. (1996); Hartmann, M. (2007); Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008).

Parallel zu dieser Diskussionslinie ist eine zunehmende „Verschulung“ der beruflichen Bildung zu beobachten wie die nachfolgenden Zeitreihendaten des Berufsbildungsberichts 2008 aufzeigen. Danach nimmt (konjunkturabhängig) der Anteil der traditionellen dualen Ausbildungsverhältnisse deutlich ab und dagegen der Anteil der schulischen Ausbildungsverhältnisse zu. Dies deutet umgekehrt auf eine Gleichwertigkeit bzw. Austauschbarkeit berufspraktischer und allgemeiner (theoretischer) Bildungsinhalte hin.

note von 2,7. Der Berufswertigkeitsindex wurde schließlich als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte so, dass er einen hypothetischen Wertebereich von 0 bis 100 Prozent aufweist. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent indiziert hingegen, dass sich eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet. Je

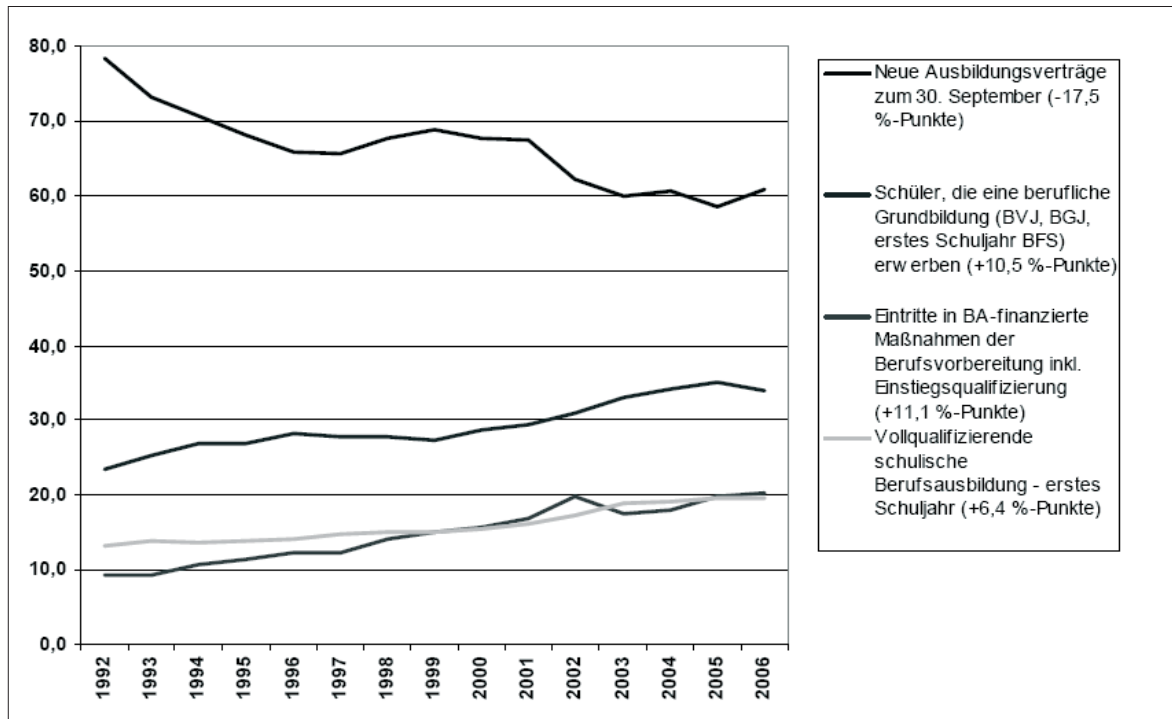


Abbildung 4: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im nationalen Qualifikationsrahmen.

Quelle: BMBF (Hg.) (2008), S. 8.

2.3. Messkonzept Berufswertigkeit

Das Messkonzept der Berufswertigkeit stellt ein einheitliches Bewertungsinstrument zur empirischen Erfassung der Anforderungen der Berufspraxis dar. Der Berufswertigkeitsindex gibt Aufschluss darüber, wie stark die bewerteten Führungskräfte den 36 Anforderungskriterien entsprechen. Jedes Kriterium wurde auf einer Schulnotenskala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= mangelhaft) bewertet. Die Abbildung 5 (siehe Seite 14) weist die durchschnittliche Bewertung der einzelnen Anforderungskriterien durch die Befragten aus.

Die beste Bewertung erzielt das Kriterium „Identifikation mit dem Unternehmen“ mit einer Durchschnittsnote von 1,3, die schlechteste Bewertung das Kriterium „Fremdsprachenkenntnisse“ mit einer Durchschnitts-

note von 2,7. Der Berufswertigkeitsindex wurde schließlich als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte so, dass er einen hypothetischen Wertebereich von 0 bis 100 Prozent aufweist. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent indiziert hingegen, dass sich eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet. Je höher der Wert des Index für eine Person/Personengruppe ausfällt, umso höher ist folglich ihre Berufswertigkeit. Berechnet wurde der Index in der hier zitierten Untersuchung für 507 Führungskräfte. Dabei wurde als Mittelwert (arithmetisches Mittel) von 74,26 erreicht, die Standardabweichung betrug 8,53. Um die statistische Güte des Index zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha als Maß für die Zuverlässigkeit (interne Konsistenz) berechnet. Es wird ein Alpha-Wert in Höhe von 0,90 erreicht, der als sehr zufrieden stellend zu bewerten ist und dafür spricht, dass die 36 Kriterien gut geeignet sind, zu einem Index zusammengefasst zu werden.⁹ Die Nutzung des Berufswertigkeitskonzeptes

⁹ Diart, M./Klump, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 124–125.

Berufswertigkeitskategorien (Kodierung als Schulnotenskala: 1=sehr gut; 5=mangelhaft)	Mittelwert
Identifikation mit dem Unternehmen	1,3
Loyalität	1,4
Selbstständigkeit und Eigeninitiative	1,6
Arbeitstugenden	1,6
Leistungsfähigkeit	1,7
Flexibilität und Anpassungsbereitschaft	1,7
Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift	1,7
Stressresistenz	1,8
Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils	1,9
Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung	1,9
Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen	1,9
konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld	1,9
Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation	2,0
Analytisches problemlösungsorientiertes Arbeiten	2,0
Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts	2,0
Förderung des verantwortlichen Handelns	2,0
Kundenorientierung	2,0
Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen/steuern -	2,1
Personalbedarfs- und -einsatzplanung/Personalentwicklung	2,1
Erstellung von Kalkulationen und Angeboten	2,1
Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten	2,1
Verhandlungsführung	2,1
Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten	2,1
Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik	2,1
Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen Arbeitsumfeld	2,2
Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse	2,2
Kommunikation und Rhetorik	2,2
Kreativität	2,2
Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)	2,3
Charismatische Ausstrahlung	2,3
Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit	2,3
Verständnis für Lösung komplexer technischer Probleme	2,4
Risikobereitschaft	2,4
Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse	2,5
Internationalität und interkulturelle Kompetenz	2,5
Fremdsprachenkenntnisse	2,7

Abbildung 5: Kriterien und spezifische Kompetenzeinstufung im Maßstab Berufswertigkeit.

Quelle: Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 123.

als Vergleichsmaßstab zeigt Abbildung 6 (Seite 15) aus der Untersuchung zur Berufswertigkeit bei Führungskräften in Nordrhein-Westfalen (n = 507), bei der die Subgruppen von Personen verschiedener Bildungsabschlüsse (Berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung) gegenübergestellt wurden.

Zur Erläuterung der Grafik soll das folgende Lesebeispiel dienen: Der größte Anteil der befragten Absolventen einer beruflichen Weiterbildung (knapp 25 %) erreicht einen Berufswertigkeitsindex (BWI) von 70 Prozent bis unter 75 Prozent. Das bedeutet etwa, dass der Großteil der Führungskräfte mit Weiterbil-

dung (ca. 25 %) wichtige Anforderungen, die die berufliche Praxis an sie stellt, nach eigener Einschätzung zu 70 Prozent bis unter 75 Prozent erfüllt. Ein bedeutender Anteil derjenigen, die ein Studium absolviert haben (etwa 22 %), erreicht einen BWI von 75 Prozent bis unter 80 Prozent. Bei der näheren Betrachtung zeigt sich, dass die berufliche Weiterbildung im Hinblick auf die befragten Führungskräfte im Bereich von 0 Prozent bis unter 70 Prozent des BW-Erfüllungsgrades unter dem Studium liegt, dagegen im Bereich von 70 Prozent bis unter 95 Prozent darüber. Schließlich wird die berufliche Weiterbildung im Bereich über 95 Prozent bis 100 Prozent des BW-Erfüllungsgrades wieder vom

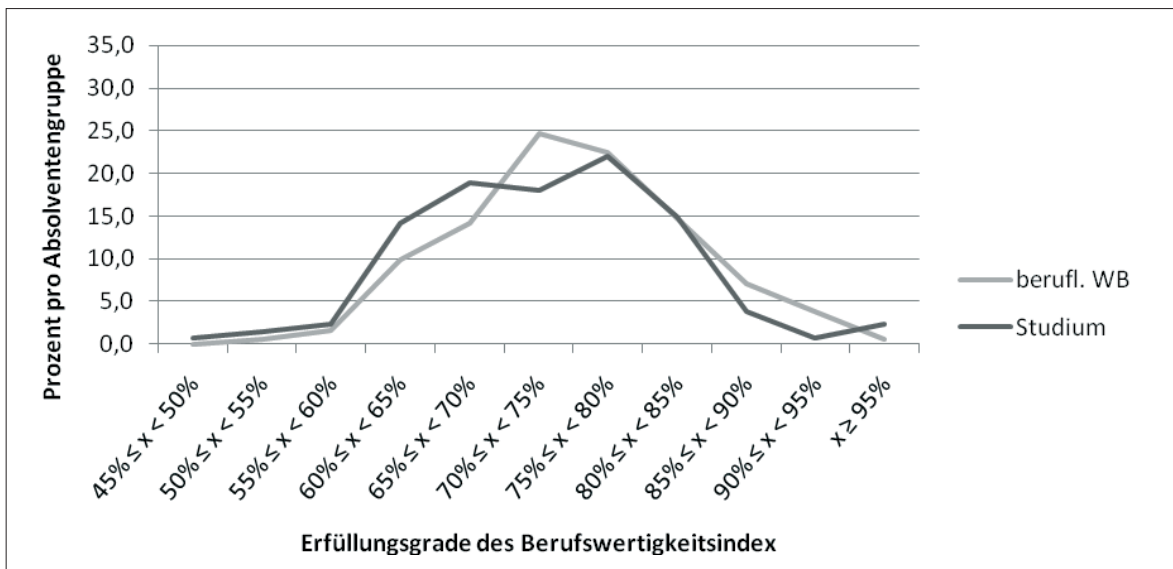


Abbildung 6: Vergleichende Betrachtung Berufswertigkeit nach berufsbildenden und Hochschulabschlüssen.

Quelle: Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 129.

Studium „überholt“. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Funktionen in weiten Teilen nahezu deckungsgleich verlaufen. Die Verläufe geben berechtigten Anlass zu der Vermutung, dass eine Bewertung von Studium und beruflicher Weiterbildung aus berufspraktischer Sicht ähnlich einzuschätzen ist.

Der realitätsnahe und umsetzbare Anschluss der beruflichen und lebenslangen Bildung an die tradierten Hochschulbildungsgänge wird zunehmend gefordert und ist im Kontext der europäischen Bildungsintegration unverzichtbar wie auch das folgende Zitat des Aktionsrates Bildung zeigt: „Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen. Von der Ausweitung dieses Modells von den eher klassischen Formen des Studiums auf andere Bereiche ist das deutsche Bildungssystem aber noch weit entfernt, ungeachtet der Tatsache, dass die Nutzung des Credit-Modells im Rahmen des ECTS-Systems in Europa weithin verfolgt wird. Vor allem flexiblere Formen des Hochschulzugangs wären erforderlich, um hier einen tatsächlichen Gewinn zu realisieren. Dabei sollte das Modell nicht nur für die Übertragbarkeit von erbrachten Studienleistungen stehen, sondern auch für eine veränderte Wahrnehmung von Prüfungen und Leistungserbringung.“¹⁰

3. Integrationsmodell der Bildungsbewertung

Aus den vorstehenden Ausführungen lässt sich ein integratives Modell der Bildungsbereiche entwerfen, welches die weitere Diskussion in der Folge und im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens begleiten und befruchten kann. Dabei ist anzunehmen, dass sich eine an der Abstraktion und Modellbildung orientierte Allgemein- und Hochschulbildung in einem produktiven Diskurs mit der beruflichen Bildung mit ihrer Orientierung an der Berufspraxis ergänzt – und in beiden institutionellen Säulen der Bildung zu unterschiedlichen Gewichtungsanteilen zu finden ist. Der dritte Bereich der individuellen Bürgerqualifikation stellt insbesondere Selbstlern-, Selbststeuerungs- und Bewertungskompetenzen einer Person in den Vordergrund und wird ebenfalls durch die beiden anderen Bereiche befruchtet. Abbildung 7 (Seite 16) zeigt diesen Zusammenhang bildhaft auf.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die gegenseitige Stärkung und Synergien zwischen den Bereichen eine Gleichberechtigung bzw. eine annähernde Gleichgewichtung impliziert wird. Damit wäre auch der Bereich eines möglichen übergreifenden Bewertungskonzeptes als Ausfluss des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens als Zusammenführung dieser drei Bildungsbereiche zu definieren – was bedeutet, dass analog zum Konzept der Berufswertigkeit jeweils Kriterien aus den beiden anderen Bildungsbereichen empirisch ermittelt und dann in einem integrierten Bewertungskonzept zusammenge-

¹⁰ Blossfeld, H.-P. et al. (2008), S. 103.

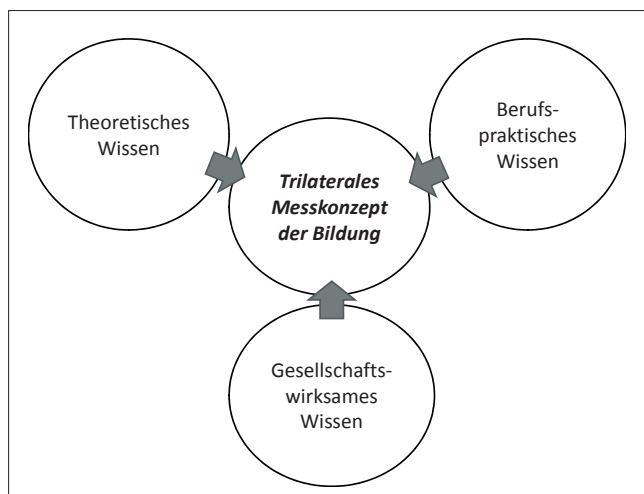


Abbildung 7: Einflussgrößen auf ein integriertes Bewertungskonzept zum Impact lebenslangen Lernens.

Quelle: eigene Darstellung.

führt werden könnten. Dieses kann nachfolgend als Vergleichsmaßstab sowohl für den individuellen Bildungserfolg („Testsystem“) als auch zum Abgleich mit den einzelnen Curricula verschiedener Bildungsgänge verwendet werden.

4. Ergebnisthesen und Ausblick

Die dargestellten Analysen führen für die Frage der Organisation von Bildung im Allgemeinen sowie der Weiterbildung an Hochschulen¹¹ im Besonderen zu folgenden Ergebnisthesen:

- Eine Diskussion um die vorgeschlagenen Bildungsbereiche und deren gegenseitige Unterstützung würde für alle Bildungsbereiche interessante Ergebnisse erhoffen lassen.
- Insbesondere vor der Herausforderung der übergreifenden Bildungsbewertung z. B. im Rahmen des EQF könnte eine auf dieser Unterscheidung aufbauende Bewertungskonzeption analog des Konzeptes der Berufswertigkeit aufschlussreiche Erkenntnisse erbringen – was eine umfangreiche Untersuchung der Anforderungskriterien in allen drei Bereich notwendig machen würde.

Literatur

- Blossfeld, H.-P. et al. (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Jahresgutachten 2008 des Aktionsrates Bildung, München.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008, Berlin/Bonn.
- Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen, Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 66, Paderborn.
- Gibbons M. et. al. (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.
- Hanf, G./Reuling, J. (2001): Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?, BWP 6 (2001), S. 49–54.
- Hansalek, E. (2007): Master und Bachelor „Professional“, in: NVwZ, 2007, Heft 8, S. 909–911.
- Hartmann, M. (2007): Soziale Selektion, Hauskarrieren und geringe Internationalisierung, in: Personalführung 1/2007, S. 54–62.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002): Steps towards a European Higher Education Area without Borders, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Hochschulkompass, www.hochschulkompass.de, Abruf 08.12.2007.
- Klumpp, M./Zelewski, S. (2007): Organisationsmodelle der Weiterbildung an den Ruhrgebietshochschulen, H & W, 02/2007, S. 40–48.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen, [DE], Brüssel.

¹¹ Klumpp, M./Zelewski, S. (2007).

Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005): Berufliche Bildung für Europa, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Juni 2005, Bonn.

Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Kopenhagen.

Pätzold, G./Walzik, S. (Hg.) (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?, Reihe Berufsbildung in der Wissensgesellschaft Nr. 20, Bielefeld.

Perkin, H. (1996): The Third Revolution, Professional Elites in the Modern World, London.

Scholz, C./Stein, V. (2006): Humankapital messen, in: Personal, Januar 2006 (58. Jahrgang), S. 8–11.

Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster.

Statistisches Bundesamt, destatis (2007): Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.2, erschienen 30.09.2007.

Teichler, U./Klumpp, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?, in: Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a. M./New York, S. 191–205.

Van Damme, D./Van der Hijden, P./Campbell, C. (2004): International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe, in: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hg.) (2004): Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge, Paris, S. 75–105.

Autor

Prof. Dr. Matthias Klumpp
matthias.klumpp@fom.de

WOLFGANG BAIER
IRMGARD SCHROLL-DECKER

Bewusst Distanz und Irritation gesucht

Im Leitbild der Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Regensburg (HS.R) ist die „praxisnahe Weiterbildung“ neben der „anwendungsorientierten Ausbildung und der angewandten Forschung“ als Aufgabe formuliert¹. „Weiterbildung“ richtet sich mit den Angeboten an die Unternehmen, an Absolventen/-innen und Berufstätige². Die Realisierung dieser Aufgaben wird an der HS.R vom Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW) bestritten³. Es erfüllt weitgehend die in den DGFW-Empfehlungen von 2005⁴ formulierten Aufgaben der Bedarfsanalyse und Entwicklung von Angeboten und Zielgruppen, des Bildungsmanagements, des Wissenstransfers zwischen Hochschule und gesellschaftlichen Akteuren sowie des Marketings⁵.

Die Konsequenzen aus der in Bologna beschlossenen Reform der Studiengänge werden vom ZWW sukzessive aufgegriffen. Neben der Durchführung von Masterstudiengängen greift das ZWW gezielt Bedarfslagen auf, die sich aus den Anforderungen des lebenslangen Lernens Berufstätiger aus den unterschiedlichen Branchen ergeben. Im Folgenden werden zwei Zertifikatskurse kurz vorgestellt, mit denen das ZWW in Kooperation mit der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften untypischen Studierenden mit je einem hochschulischen Konzept zur praxisnahen Vermittlung von Wissen und zum Erwerb von Kompetenzen begegnet.

Die vielen Facetten wissenschaftlicher Weiterbildung

Wenn organisiertes Lernen nach einer abgeschlossenen ersten Bildungsphase nach den fachlichen und didaktischen Standards einer Hochschule wieder aufgenommen oder fortgesetzt wird, handelt es sich der Bestimmung der KMK gemäß um wissenschaftliche Weiterbildung⁶. Obschon die Definition keinerlei Angaben über die Eingangsbedingungen von Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau enthält, verweisen Faulstich u. a.⁷ auf die typisch deutsche Fokussierung auf „Berufstätige mit Hochschulabschluss“. Dieser Gewichtung gemäß seien hauptsächlich weiterbildende Masterstudiengänge angeboten und andere Formate stark vernachlässigt worden. Die Ursachen seien in den Unsicherheiten mit der Umstellungsphase auf die gestuften Bildungsabschlüsse ebenso zu suchen wie in der ungeklärten Anrechnung von Vorkenntnissen und Zugangsberechtigungen, in der fehlenden Standardisierung von Formaten u. v. m.⁷.

Aus den Ergebnissen der Studie von Hanft/Knust⁸ lassen sich für die hochschulische Weiterbildung Anhaltspunkte für eine Öffnung gewinnen. Sie richtet sich auf die Adressaten und Teilnehmerkreise ebenso wie auf veränderte didaktische und organisatorische Formate. Hochschulische Weiterbildung wird stärker nachfrageorientiert stattfinden, wird dem Wettbewerb um Teilnehmer ausgesetzt werden, kann als ein profilbildendes Element genutzt werden. Faulstich u. a. beschreiben die Entwicklung als „mittlere Systematisierung“ und verstehen darunter eine wechselwirksame Beeinflussung

1 www.fh-regensburg.de/index.php-id=285.html

2 www.fh-regensburg.de/index.php-id=285.html

3 www.zww-regensburg.de

4 Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGFW): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGFW-Empfehlungen. Beschlissen am 17.09.2005 in Wien.

5 www.zww-regensburg.de/html/aufgaben.html

6 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001), S. 2

7 Faulstich / Graebner / Schäfer (2008): S. 12 ff

8 Hanft, A. / Knust, M. (Hg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, S. 13 ff (http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf) (Stand: 16.09.2008)

von Hochschul- und Weiterbildungssystem, „in welcher die Hochschulen ‚weicher‘ werden und die Weiterbildung ‚härter‘ wird.“⁹

„Wenn Wissenschaft auf Wirklichkeit trifft“

Dieser markante Untertitel einer im öffentlich-rechtlichen Fernsehen ausgestrahlten Sendung impliziert einen Vergleich, der insbesondere für die anwendungsorientierte und praxisnahe Ausrichtung von hochschulischer Weiterbildung passt. Aus der u. a. über das Praktische Studiensemester resultierenden engen Anbindung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften an die Unternehmen und Organisationen, aber auch aufgrund des Selbstverständnisses ergeben sich aktuell bereits Veränderungen im Studienangebot, aber auch im Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund der Auffassung vom lebenslangen Lernen.

Für die Konzeption des im Folgenden zu beschreibenden Weiterbildungsformats haben sich Fragen ergeben: Wie weit sind die Praktiker in ihrem Berufsalltag von Wissenschaft entfernt? Was erwarten sich zum Teil nicht hochschulisch erst-ausgebildete Berufstätige von wissenschaftlicher Weiterbildung? Wie kann eine solide Grundlage gelegt werden, dass die Teilnehmer/innen anschlussfähiges Wissen erwerben und in praktisch verwertbares und damit nachhaltig wirkendes Können transferieren können?

Die Entwicklung der Zertifikatskurse

Die beiden nachfolgend im Einzelnen beschriebenen Zertifikatskurse kamen aufgrund der Anfrage zweier Organisationen zustande, die Bildungsarbeit im Rahmen der Wohlfahrtspflege leisten. In enger Abstimmung mit den nachfragenden Akteuren entwickelte das ZWW in Kooperation mit der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften Inhalte und Lehr-Lernformen. Sie richten sich an erwachsene Verbandsmitarbeiter mit Erfahrung und ohne Hochschulzugangsberechtigung, die motiviert sind, lebensbegleitend zu lernen und sich den beruflichen Herausforderungen zu stellen.

Beide Weiterbildungskurse finden berufsbegleitend in Blockform statt. Wochenendblöcke und Blockwochen werden mit den zeitlichen Vorstellungen der Auftraggeber und der Arbeitgeber der Teilnehmer/innen abgestimmt.

Neben der Präsenzphase sind jeweils Selbstlernphasen unter Einsatz von E-Learning-Plattformen eingeplant. Grundlage der zertifizierten Weiterbildung sind Module, für die sowohl die Anwesenheit als auch der Arbeitsaufwand berechnet wurden. Die Prüfungsleistung besteht aus aktiver Mitarbeit, aus Selbstüberprüfungsaufgaben, aus einer Studienarbeit sowie einer Präsentation vor einem Prüfungsgremium. Das Zertifikat wird mit einem vereinfachten „supplement“ ergänzt und weist die erworbenen Kreditpunkte nach. Die Kooperation der Auftraggeber mit dem ZWW der HS.R wurde jeweils formal in Form eines Vertrags, welcher die jeweiligen Leistungen der Parteien festlegt, ratifiziert. Der paritätischen Beteiligung entsprechend werden Lehrende aus den beiden Institutionen mit in etwa gleichen Anteilen bestimmt.

Zertifikatslehrgang „Dozent in der Erwachsenenbildung“

Mit den sozialrechtlichen und sozialwirtschaftlichen Veränderungen gingen innerhalb der Landesverbände des Roten Kreuzes Umstrukturierungen einher, die sich auch auf die Weiterbildung ausgewirkt haben. Verbandsintern existieren genaue Vorschriften für die in der Aus- und Weiterbildung eingesetzten Personen. Es gibt gestufte Lehrgänge, die ein bestimmtes Maß an didaktischer Kompetenz im Hinblick auf den erwachsenengerechten Unterricht nachweisen. Der „Dozent in der Erwachsenenbildung“ ist die höchste pädagogische Qualifikationsstufe und berechtigt die Inhaber des Zertifikats zu bestimmten Fort- und Weiterbildungstätigkeiten. Intention des Verbands ist es, sich bewusst mit hochschulischer Weiterbildung zu verknüpfen, um das verengte Wahrnehmungsfeld, den immer gleichen Blick auf die Lehr-Lernbedingungen und die Perpetuierung des organisationellen Verständnisses zu öffnen. Die Begegnung mit anderen, mit neuen, mit ungewohnten Auffassungen wurde bewusst gefördert und gefordert – in der Hoffnung, die z.T. lähmenden Selbstbetrachtungen und -erklärungen zu überwinden.

⁹ Faulstich / Graebner / Schäfer (2008): S. 16

Zusammen mit dem regionalen Bezirksverband wurde ein Kurs konzeptioniert, der in den einschlägigen Gremien bayernweit angeboten wurde und innerhalb kürzester Zeit mit einer ausreichenden Teilnehmerzahl beginnen konnte. Der Kurs umfasst 180 Unterrichtsstunden, wovon 120 Präsenzstunden und 60 Arbeitsstunden in Eigenregie enthalten sind. Zeitlich erstreckt er sich über acht Monate. Es fanden zwei Blockwochen und drei Wochenendeinheiten statt. Der Kurs besteht aus sechs Modulen, die zum Ziel haben, das Lehr- und Lernfeld makro- und mikrodidaktisch zu analysieren, individuelle Lernvoraussetzungen, -bedingungen und Lernbiografien vor dem Hintergrund aktueller Theorien bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen, Lernstandortbestimmung und Lernberatung darauf abzustimmen und die methodischen und moderatorischen Kompetenzen zu steigern. In Folge der Auswertung des bereits abgeschlossenen Pilotkurses ergaben sich Veränderungen insbesondere in der Begleitung und Beratung während des Kurses sowie bei der Integration von E-Learning-Einheiten.

Zertifikatskurs „Sozialpädagogische Kompetenz“

Das Kolping-Bildungswerk Ostbayern¹⁰ bietet an den insgesamt 14 Standorten u. a. zahlreiche Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, zur Berufsfindung, zur Berufsvorbereitung, zur Berufsausbildungsbegleitung und zur Rehabilitation an. Diese im Auftrag der Agentur für Arbeit konzipierten, im Durchschnitt über neun bis elf Monate laufenden Sequenzen richten sich an eine Zielgruppe, die in vielfacher Hinsicht individuell oder strukturell beeinträchtigt oder benachteiligt ist. Die Lehrgangsklientel ist infolge der lernbiographischen und Sozialisationsvoraussetzungen für die Lehrenden, Begleiter und Berater eine große Herausforderung. In der Vorbereitung und Begleitung von Ausbildung sind auch Lehrpersonen eingesetzt, die kein akademisches Studium absolviert haben und nur wenig sozialpädagogisches Vorwissen mitbringen.

An sie, aber auch an Lehrgangsbetreuer und -organisatoren, richtet sich der Zertifikatslehrgang „Sozialpädagogische Kompetenz“, der in Kooperation mit dem Kolping-Bildungswerk Ostbayern entwickelt wurde und bereits mit einer ersten Gruppe begonnen hat. Das

Ziel der Maßnahme ist es deshalb, interessierte Personen mit Vorerfahrung in der Benachteiligtenförderung und Jugendsozialarbeit in sozialpädagogisch kompetentes Handeln einzuführen.

Der Kurs umfasst insgesamt 250 Unterrichtsstunden, wovon 175 Stunden Präsenzunterricht und 75 Stunden Selbstlernzeit in Form von Regional- oder Betriebsgruppen eingerechnet sind. Die Teilnehmerunterlagen und die Präsenzphasen enthalten Arbeitsaufträge bzw. Aufforderungen zum Transfer, der in den selbstgesteuerten Lerngruppen geleistet werden soll. Außerdem kann diese Zeit genutzt werden, um die Qualifikationsarbeit anzufertigen, die am Ende des Kurses präsentiert wird. Inhaltlich setzt sich der Zertifikatskurs aus sieben Modulen zusammen, mit denen insgesamt zehn Kreditpunkte erworben werden.

Sozialpädagogische Fallanalyse, Fallverstehen und multiperspektivische Fallarbeit, Faktoren individueller Beeinträchtigung und sozialer Benachteiligung, das Schaffen und Aufrechterhalten einer Arbeitsbeziehung unter Mitwirkung der Klienten, sozialpädagogische Interventionen, interkulturelle und rechtliche Aspekte sowie Möglichkeiten zur Lernstandortbestimmung, Auswertung und Evaluation sind einige Begriffe, mit denen gezeigt wird, wie sozialpädagogische Kompetenz aufgebaut werden soll. Der Kurs erstreckt sich über zehn Monate und besteht aus Blöcken von Donnerstag/Freitag bis Samstag.

Das Spezifikum des Zertifikatskurses besteht darin, dass er zeitlich parallel zu den Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und der Jugendsozialarbeit angelegt ist. Für die Zertifikatskursteilnehmer/innen bedeutet dies, dass sie sich begleitend zu einem Maßnahmezyklus selbst mit neuen Wissensinhalten bereichern können und gleichzeitig die Option haben, das neu Aufgenommene in den Berufsalltag zu integrieren, zu erproben und zu transferieren. Sollten sich bei der Umsetzung Widerstände und Hindernisse ergeben, so haben die Bildungsfachleute bei der nächsten Blockveranstaltung die Gelegenheit zur Reflexion in der Kurs- bzw. in der kollegialen Beratungsgruppe. Mit diesem zeitlichen Format ist der Wunsch verbunden, nachhaltiges Lernen zu fördern. Ferner wird das Prinzip der Exemplarik verfolgt, indem z. B. an Hand von aktuellen Merkmalen und Problemkonstellationen der Klientel bestimmte Merkmals- oder Verhaltensausrägungen behandelt werden.

¹⁰ www.kolping-ostbayern.de

Über den Tellerrand blicken

Die Entscheidung der auftraggebenden oben genannten Organisationen, eine anwendungsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung zu konzipieren, war mit der Intention verbunden, das Erfahrungs- und Berufswissen vor dem Hintergrund aktuellen Erklärungswissens neu zu überdenken und eingeschliffene Routinen und Verhaltensmuster zu hinterfragen. Deswegen wurde bewusst der Kontakt zur HS.R gesucht, um einen „externen Blick“ in die Organisation zu holen. Dieser lehrende Personenkreis ist frei von verbandsinternen Vorannahmen und tradierten Auffassungen. Mit den von Lehrinhalten ausgelösten Irritationen können die Zertifikatslehrgangsteilnehmer/innen distanzierter umgehen. Die hervorgerufenen Verunsicherungen und Ängste werden eher akzeptiert, weil sie von einem „neutralen“ Personenkreis von außen angestoßen wurden. Diese Offenheit ist eine günstige emotionale Bedingung, um den Anschluss von neuem an vorhandenes Wissen zu finden.

Die bisher vorhandenen Evaluationsergebnisse und Rückmeldungen bestätigen den Trend zu einer nachfrageorientierten Entwicklung, insbesondere was die Zeitfenster und die Dauer der Angebote anbetrifft¹¹. Die Präsenzform wird von den Teilnehmern/-innen deshalb bevorzugt, weil sie sich aus dem beruflichen Alltagsumfeld entfernen und den unmittelbaren Austausch mit Kollegen/innen aus anderen Einrichtungen pflegen können. Die begleitende Nutzung der elektronischen Medien muss vorbereitet und konsequent verfolgt werden; für die vorliegende Zielgruppe ist sie noch kein selbstverständliches Element¹². Mit den zwei Zertifikatskursen sind Schritte getan in die mit breiter Zustimmung erwartete Richtung, dass sich die erworbenen Abschlüsse unter Berufung auf die Kreditpunkte als Anschlüsse erweisen. Sie sind Modelle für die zunehmende Berufsorientierung der Weiterbildung und erweisen sich als Optionen, an beruflichen Kompetenzen anzusetzen¹³. Insofern verfolgen sie die Zielsetzung, Berufs- und Lernbiografie zu parallelisieren und somit lebensbegleitendes Lernen zu demonstrieren.

Autorinnen

Prof. Dr. Wolfgang Baier
wolfgang.baier@mikro.fh-regensburg.de

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker
Irmgard.Schroll-Decker@soz.fh-regensburg.de

11 Vgl. Graeßner, G. / Bade-Becker, U. / Gorys, B. (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen: Auszüge aus der Länderstudie Deutschland. In: Hochschule & Weiterbildung 2/2007, S. 9–18, hier S. 14f

12 Vgl. Graeßner / Bade-Becker/ Gorys (2007): S. 15

13 Vgl. Graeßner / Bade-Becker/ Gorys, (2007): S. 16

Zwischen Allgemeinbildung und universitärem Spezialwissen

Wissenschaftsvermittlung am Beispiel des „Allgemeinen Vorlesungswesens“ der Universität Hamburg

HARALD FREESE

„Räder unter die Beine“

Die „Öffnung“ der Hochschulen wurde in den 70er-Jahren viel diskutiert und verschiedentlich auch umgesetzt. Die Universität Hamburg begann damit 1975 durch das Projekt „Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung“. Nach dem Vorbild der niedersächsischen Seminarkurse machte die Kontaktstelle den Hochschullehrern „Räder unter die Beine“ und schickte sie auf Bühnen außerhalb der Hochschule. Der Erfolg der „Uni auf Rädern“ wurde durch weitere Veranstaltungsformen (Kontaktstudium, weiterbildendes Studium, Öffnung von Lehrveranstaltungen) an die Universität zurückgeholt und zu Beginn der 80er-Jahre verstetigt. 1982 besann man sich einer fast vergessenen, aber sehr erfolgreichen Vermittlungstradition von wissenschaftlichem Spezialwissen an interessierte Bürger/innen durch die Neugründung des „Allgemeinen Vorlesungswesens“ (AV).

Geschichte und Zukunft des AV

Das „Allgemeine Vorlesungswesen“ der Universität Hamburg ist älter als die Universität selbst: Der Senat gründete das AV 1895 zur Weiterbildung und zur Verbreitung der Wissenschaft. Der Lehrkörper bestand aus Gastdozenten und den Direktoren der wissenschaftlichen Anstalten Hamburgs. Eigentlich wollte man mit dem „Allgemeinen Vorlesungswesen“ Hörer aller Stände erreichen. Aber damals nutzte vor allem ein kleiner Kreis Gebildeter aus dem gehobenen Bürgertum das AV wie eine „akademische Volkshochschule“. Im Mai 1911 wurde das heutige Hauptgebäude der Universität, gestiftet vom Kaufmann Edmund Siemers, feierlich der Stadt Hamburg übergeben und als Vorlesungsgebäude genutzt. Nach Gründung der Universität Hamburg im März 1919 ruhte das „Allgemeine Vorlesungswesen“. Interessierten Bürgern sicherte man den Zugang durch die Einführung eines universitären Gasthörerstudiums.

Über 60 Jahre später, im Sommersemester 1982, wurde das „Allgemeine Vorlesungswesen“ an der Universität Hamburg vom damaligen Vizepräsidenten Prof. Dr. Klaus Glashoff neu belebt. Erstmals wurden wieder Nicht-Studierende, interessierte Bürger/innen aus der Hochschulregion Hamburg auch ohne Hochschulzugangsberechtigung bewusst in ein geregeltes Sonderprogramm einbezogen. Dieses Sonderprogramm richtete sich gleichzeitig an die Studierenden aller Hamburger Hochschulen und steht ihnen bis heute im Rahmen ihres Studiums offen.

Die koordinierenden Hochschullehrer, die Veranstaltungen für das AV melden, machen diese Tätigkeit zusätzlich im Rahmen ihrer hochschulischen Arbeit. Viele erhoffen sich von diesem Austausch einen Erkenntnisgewinn, der die eigene Forschung und Lehre befruchten kann.

Der akademische Senatsausschuss für Weiterbildung erließ die „Grundsätze für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen im Rahmen des Allgemeinen Vorlesungswesens der Universität Hamburg“ und entschied im Semesterturnus über die ordnungsgemäße Aufnahme. Von anfänglich zwei bis drei Ringvorlesungen wuchs die Zahl der Reihen schnell auf 15 bis 20. Im Wintersemester 2008/09 wurden 27 Veranstaltungsreihen mit über 260 Vorträgen angeboten. Pro Semester nehmen ca. 2000 „Studierende“ teil.

Von Anfang an ging die Universität Hamburg mit dieser Neugründung einen eigenen Weg und schuf damit eine in der deutschen Hochschullandschaft einzigartige Form des (weiterbildenden) Studierens. Das neue Konzept des AV entstand im Rahmen der Veränderungsprozesse in Hochschule und Gesellschaft in den 70er-Jahren. Die Stichworte: „Öffnung der Universitäten“, „Hochschulen raus aus dem Elfenbeinturm“, „Einheit von Wissenschaft und Gesellschaft“, „Fächerübergreifendes Studieren“, „Hochschulzugang auch ohne Ab-

itur“ bis hin zu „Öffentliche Wissenschaft“ und den Konzepten des „Lebenslangen Lernens“.

Im Lauf dieser Entwicklung hat das AV mit seinem Anspruch, eine Brücke zu schlagen zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissensvermittlung und Erfahrung, zwischen organisiertem und informellem Lernen einen festen Stellenwert erlangt. Damit ist die Idee einer neuen Schnittstelle von Theorie und Praxis in den Bereichen Forschung, Lehre und Bildung Wirklichkeit geworden. Mit dem Neustart 1982 ist es gelungen, Studierende und Nichtstudierende, Berufstätige und Nichtberufstätige im Rahmen von öffentlichen Vorträgen zusammenzubringen – ohne formale Bedingungen.

Das bekannteste öffentliche Programmangebot der Uni

Heute ist das „Allgemeine Vorlesungswesen“ innerhalb und außerhalb der Universität Hamburg wohl das bekannteste universitäre Programmangebot, das sich sowohl an Studierende als auch an ein breites öffentliches Publikum richtet. Damit dieses Angebot auch den zukünftigen Herausforderungen standhalten kann, wurde in einem ersten Schritt das AV-Programmheft einem Relaunch unterzogen. Es wurde komplett neu gestaltet, äußerlich wie redaktionell. Neben den Vortragsterminen und -themen werden nun im redaktionellen Teil mehr Informationen zu Wissenschaft, Forschung und Weiterbildungsmöglichkeiten publiziert.

Darüber hinaus hat die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg, die das Programm seit 1982 betreut, im Sommersemester 2008 in allen AV-Veranstaltungsreihen eine Fragebogenaktion durchgeführt, um auch das Wissen über und die Interessen der AV-Teilnehmenden in die Programmweiterentwicklung einbeziehen zu können.

Die Auswertung

Im Mai 2008 startete die AWW in allen Veranstaltungsreihen eine Fragebogenaktion. Insgesamt kamen 721 vollständig und korrekt ausgefüllte Fragebögen in die Auswertung.¹

Es sind vor allem drei Gruppen, die in den Vorlesungsreihen zu finden sind: Berufstätige, Studierende sowie Personen im Ruhestand (Abbildung 1).

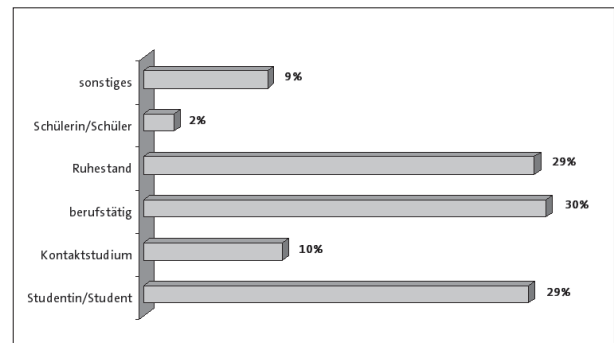


Abbildung 1: Welchen Status haben Sie zurzeit?

Von den Berufstätigen gaben 26 Prozent an, dass sie die Inhalte der Vorträge auch im Job nutzen können. Besonders gut vertreten waren Teilnehmende, die im Bereich „Bildung und Wissenschaft“ arbeiten (Abbildung 2).

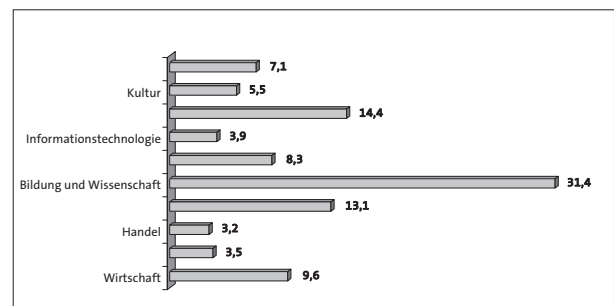


Abbildung 2: Wenn Sie berufstätig sind, in welcher Branche?

Auch wenn die Akademiker/innen mit 58 Prozent die größte Teilnehmendengruppe stellen – fast die Hälfte (über 42 %) hat kein Hochschulstudium absolviert. Viele sind „Stammhörer“: Nahezu 70 Prozent besuchen das AV seit Jahren, nicht wenige mehr als zehn Jahre. Über ein Drittel versucht, jeden Termin innerhalb einer Veranstaltungsreihe wahrzunehmen (Abbildung 3).

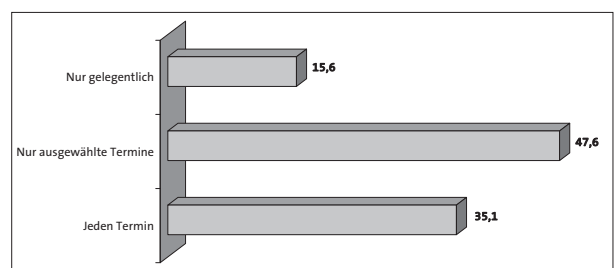


Abbildung 3: Wie oft nehmen Sie an AV-Veranstaltungen teil?

¹ siehe www.aww.uni-hamburg.de/AV_Umfrage_2008.html

Da verwundert es nicht, dass die allermeisten mit Inhalt und Didaktik zufrieden sind: So stufen fast drei Viertel der Befragten die Vorträge als „verständlich“ ein (Abbildung 4), die zeitliche Aufteilung von „Vortrag“ und „Diskussion“ gefiel 73 Prozent.

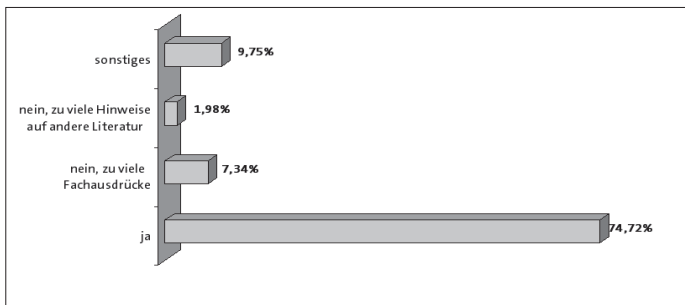


Abbildung 4: Sind die Vorträge für Sie verständlich?

Lediglich beim Thema „Medieneinsatz“ fiel die Quote nicht ganz so gut aus: 44 Prozent waren mit dem Gebotenen zufrieden, 22 Prozent wünschten sich mehr Handouts, 21 Prozent mehr Onlinetexte (Abbildung 5).

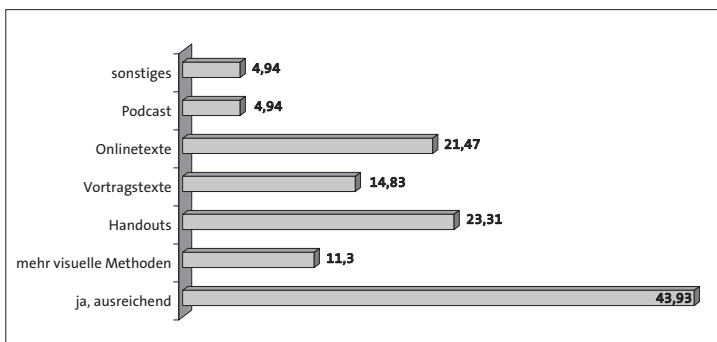


Abbildung 5: Werden Ihrer Meinung nach die Vorträge ausreichend mit zusätzlichen Medien oder anderen Darstellungsformen unterstützt?

Die Auswahl der Themen und Referentinnen und Referenten aus Wissenschaft und Praxis fanden dagegen die meisten gut gelungen (73 %).

Offenen Antwortkategorien Fehlende Themenbereiche (Frage 19)

Bei der Themenauswahl legten die Befragten in der Regel großen Wert darauf, dass Themen fach- und fakultätsübergreifend angeboten werden. Einige Reihen haben „Stammpflichte“: Geschichte, Philosophie, Politik, Umwelt, Religion, Literatur, Kultur, Gender und Naturwissenschaften. Häufig wurden vermeintlich fehlende Themen aufgeführt, obwohl diese regelmäßig angeboten werden. Wahrscheinlich möchten viele damit den Wunsch nach zusätzlichen Themen aus diesen

Bereichen ausdrücken. Es gab aber auch einige zusätzliche Anregungen: u. a. „mehr Naturwissenschaften“, Kapitalismuskritik und kritische Beiträge zur Politik, Informationen über Forschung mit Anwendung in der Wirtschaft, Trendforschung, medizinische Themen, Gesundheitsökonomie, Alter und Altern, Architektur, alternative Energiegewinnung, Ethik und Theologie. Auch ausgefallene Themen wie Getränke-technologie, Brauereiwesen und Antispeziesismus wurden genannt.

Weitere Anregungen? (Frage 20)

Obwohl moderne Medientechnik in den Hörsälen zur Verfügung steht, gab es kritische Äußerungen im Umgang mit Beamer, Laptop, Mikroport und Internet: Die Technik funktioniert nicht immer (besonders dann, wenn sie gebraucht wird), ist eher störend als unterstützend (Geräte brummen, Halleffekt zu groß, schlechte technische Qualität). Es hieß auch, Referierende „... sollten ihre mitgebrachte Technik auch vorher mal ausprobieren“. Einige Äußerungen betrafen zudem Grundsätzliches: Einige Befragte wünschten sich „freies Sprechen mit Blickkontakt und nicht nur ablesen aus vorgefertigten Texten“.

Zur weiteren AV-Entwicklung

Ein Ziel des Programm-Relaunchs ist es, mehr Teilnehmende aus der Zielgruppe „Berufstätige“ zu erreichen und diesen mehr anwendungsbezogene Themen und Inhalte anzubieten.

Obwohl die Zielgruppe „Berufstätige“ gut vertreten ist, ist zu wenig über ihre näheren beruflichen Interessen bekannt. Die neugestaltete Broschüre „Allgemeines Vorlesungswesen“ wird jedoch für eine größere Aufmerksamkeit bei dieser Zielgruppe sorgen. Das belegen vermehrte Nachfragen aus diesem Adressatenkreis. Darüber hinaus muss die Kommunikation mit dieser Gruppe weiter verbessert werden, um mehr über ihre Weiterbildungswünsche zu erfahren und diese im AV entsprechend umsetzen zu können.

Wissenschaft für alle

Die Umfrage hat gezeigt, dass das AV weniger Studierende, sondern überwiegend Bürger/innen außerhalb der Universität erreicht: Fast 60 Prozent der Teilnehmenden sind entweder berufstätig oder im Ruhestand. So tragen Wissenschaftler/innen und Wissenschaftlern der Universität Hamburg dazu bei, dass mehr Wissenschaft und Forschung einem größeren Publikum allgemeinverständlich dargeboten und die Kluft zwischen „Allgemeinbildung“ und „Spezialbildung“ verringert oder zumindest nicht vergrößert wird.

Autor

Harald Freese

h.freese@aww.uni-hamburg.de

Museen der Naturwissenschaft, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen

PETER FAULSTICH

In den Anfängen der Erwachsenenbildung galt Wissenschaftspopularisierung als eine wesentliche Aufgabe der Bildungsarbeit (vgl. z.B.: Daum 2002; Faulstich 2008). Ebenso selbstverständlich umfasste Erwachsenenbildung unterschiedlichste Lernorte wie Museen und Bibliotheken, Sternwarten, Zoos und botanische Gärten. Seither ist die Vermittlung von Wissen in formalen Lehrinstitutionen und von Erfahrung in informellen Kontexten auseinandergetreten. Zusätzlich erlebt man zwischen spezialisierter wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion einerseits und der öffentlichen Verbreitung und Aneignung von Forschungsergebnissen andererseits eine größer werdende Kluft. Hier liegt eine wesentliche Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung als Vermittler öffentlicher Wissenschaft.

Man stößt auf die Schwierigkeit, dass wissenschaftliche Resultate (immer schon) vorläufig und überholbar (fragil) sowie umstritten und widersprüchlich (konfligierend) sind. Demgegenüber stellen sich Exponate als abgeschlossen und fertig dar. Sie lösen sich von ihrer historischen Genese und ihrem sozialen Kontext ab und entziehen sich so einem umfassenden Begreifen. Es wird mit scheinbaren Selbstverständlichkeiten argumentiert: dass man durch Anschauung besser lerne oder dass die Ausstellungsgegenstände für sich sprächen (z.B. Bodenmiller 1977, S. 89). Nichts davon ist wissenschaftlich belegt. Im Gegenteil: Anschauung kann Begreifen verhindern und die Exponate bleiben stumm, wenn sie nicht gezielt befragt werden.

Museen werden, wenn es um wissenschaftliche Erkenntnis geht, multimediale Ensembles, welche für die lernenden Besucher Substitute und Supportstrategien bereitstellen müssen. Zu fragen ist also nach den Vermittlungsleistungen durch die Exponate im Spannungsfeld zwischen Erfahrung und Begreifen wissenschaftlicher Erträge. Dabei kann zurückgegriffen werden auf verschiedene Theoriekontexte:

- die Museumspädagogik im Spannungsfeld von Medien- und Kommunikationsforschung und didaktischen Modellen,
- die Besucherforschung, die sich bisher auf Besucherzusammensetzung und -verhalten konzentrierte,
- die Lernforschung, die das Verhältnis von Wahrnehmen und Begreifen bisher kaum empirisch behandelt hat.

1. Erträge der Museumspädagogik

Das Entstehen einer Museumspädagogik kennzeichnet bereits eine späte Phase der Museumsentwicklung. Im „Dreiklang“ von Sammeln, Bewahren und Ausstellen waren zunächst Dokumentations- und Archivfunktionen prioritär (Pomian 2007). Zwar wurde Zugänglichkeit für ein erweitertes Publikum angestrebt. Bildungsintentionen richteten sich jedoch vor allem an ein Expertenpublikum, das mit den kulturellen Codes des Kulturbetriebs vertraut war. Ausstellungen richteten sich in „Musentempeln“ oder mit exponierten Exemplaren natürlicher oder technischer Gegenstände vorrangig an Experten, denen knappe Beschriftungen genühten, um das Gesehene ohne weitere Vermittlung einordnen zu können.

In der DFG-Denkschrift zur Lage der Museen 1974 wurde eine Wende in der Museumspolitik eingeläutet: Öffnung der Museen für eine breitere Öffentlichkeit wurde vor dem Hintergrund der Bildungsreformdebatte als demokratischer Anspruch eingefordert. Mit der Abkehr vom sakralen Musentempel (Spickernagel/Walbe 1976) folgten Vermittlungskonzeptionen für das Museum als „Lernort“. Um Museen für interessierte Laien zu öffnen, entstanden museumspädagogische Zentren. Qualitativ neu war somit die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Bildungsaufgabe an Museen. Die gesellschaftliche Bedeutung der Museen wurde als „Bildungsstätte“ (Klausewitz 1975) pointiert. Damit

ergibt sich ein neuer „Dreiklang“ von Museumsfunktionen innerhalb der Präsentationsfunktion: Ausstellen, Erleben ermöglichen und Belehren. Den verschiedenen Positionen in diesem Spektrum ist gemeinsam, dass ein Museum, einem demokratischen Selbstverständnis folgend, seine Sammlungen für alle und nicht nur für Experten zu präsentieren habe.

Das Konzept der Besucherorientierung leitete einen Programmwechsel der Ausstellungsstrategien ein (Graf 2003). Nach wie vor handelt es sich aber meist um wissenschaftlich oder historisch strukturierte Sammlungen, die mit verschiedenen Medien und Materialien wie beispielsweise Saalblättern, Führungsprogrammen oder Audio Guides erschlossen werden sollen. Als didaktisches Konzept überwiegt Belehren, indem Wissen vom Museumsexperten zum Laienpublikum weiter- und „herunter“-gegeben wird.

Das „Erlebnismuseum“ (kritisch dazu: Vitali 1998; Bröckers 2007) gilt als – umstrittener – Leitbegriff der weiteren, gegenläufigen Entwicklung. Er entsteht auch vor dem Hintergrund einer „betriebswirtschaftlichen Wende“ der Museen, wie sie vor allem in den 1990er-Jahren aus einer dominant werdenden marktwirtschaftlichen Perspektive forciert worden ist: „Besucherorientierung“ und Erlebnischancen gelten dann explizit als Leitziele der Museumsarbeit (Graf 2003). Die damit einhergehende stärkere Reflexion der Austauschbeziehungen zwischen Museen und Adressaten rückt die Vermittlungsaufgaben in den Vordergrund. Besucher sind dann nicht nur passive Empfänger, sondern aktive Mitgestalter mit ihren Motivationen und Interessen.

Eine Charakteristik besucherorientierter Museumskonzepte ist, dass die Präsentation nicht mehr vorrangig nach wissenschaftlichen Kategorisierungssystemen, sondern erfahrungsorientiert gegliedert wird, um durch sinnliche Bezüge Erlebnisse zu ermöglichen und aufzunehmen. Exponate werden in einem problemorientierten und anschaulichen, möglichst lebensweltbezogenen Zusammenhang präsentiert (Korff 2002). Die Faszination und Einmaligkeit der Exponate, die nach wie vor Besucher motivieren, in Museen zu gehen, und zu den zentralen Erinnerungsinhalten zählen (Falk/Dierking 1992) machen gerade die Besonderheit des Museums gegenüber anderen Lernorten aus. Diese sind jedoch in ihren historisch-sozialen wissenschaftlichen Kontext zu stellen, wenn nicht einerseits Unterhaltung, die durchaus ihren berechtigten Stellenwert hat, verkommen soll zu „Besaßung“, sondern andererseits

Bildung ermöglicht und nicht nur auf abstrakte Belehrung verkürzt werden soll. Vermittlung steht dann im Spannungsfeld zwischen Präsentation konkreter Exponate und wissenschaftlicher Interpretation. Die Präsentation ist verortet in der Dimension Erfahrung versus Erkenntnis. Die museumsstrategischen Dimensionen beinhalten auch einige mögliche Fehlentwicklungen: Bei einem einseitigen Bezug auf den Pol Bildung würde das Museum weiter als elitäre Stätte für Eingeweihte fungieren; die blanke Präsentation der Exponate ohne Interpretation würde die isolierte Wahrnehmung stehen lassen; im Bezug auf Erleben, wie es oft in Freizeitparks anzutreffen ist, läge die Gefahr, marktgängige Themen aufzugreifen, um „Quote zu machen“.

Vier Entscheidungsbereiche können also den Diskussionshorizont für Museumsstrategien aufspannen, wobei diese nicht als Pole, sondern als Grade unterschiedlicher Ausprägung aufzufassen sind:

- Bildung/Unterhaltung: Die Öffnung der Museen für ein breites Publikum war – wie die Besucherzahlen zeigen – erfolgreich und stellt zugleich neue Aufgaben. Konnte man von den „Gebildeten“ oder den Spezialisten erwarten, dass sie eher an Güte und Vollständigkeit der Exponate interessiert waren, rücken für eine demokratische Öffentlichkeit andere Erwartungshaltungen in den Vordergrund: Ein Museumsbesuch kann bilden, muss aber auch ein Massenpublikum unterhalten.
- Exponate/Kontexte: Dem Vorgehen von Museen ist es inhärent, singuläre Exponate aus deren Zusammenhang zu reißen. Aufgabe der Kunstmuseen war zunächst die Würde der Werke hervorzuheben. Ziel der frühen Kunstgewerbe-Bewegung war u. a., Exponate als ideale Studienobjekte Handwerkern und Gewerbetreibenden zur Verfügung zu stellen und zu empfehlen.
- Präsentation/Interpretation: Bis heute hat sich der Sammlungsauftrag als Präsentation vollständiger systematischer Reihen erhalten. Daneben beginnt bereits Ende des 19. Jahrhunderts eine Neustrukturierung der Exponate nach kulturhistorischen Gesichtspunkten. Solche Präsentationsstrategien lassen aber die Besuchenden immer noch alleine mit unbegreifbaren Einordnungen. Man steht dauernd vor irgendwelchen Vitrinen und sieht irgendwas (Meyer 2007). Benötigt wird also einordnende Interpretation. Allerdings kann die noch so inten-

sive Lektüre von Texten das genaue Hinschauen und Wahrnehmen nicht ersetzen.

- Wahrnehmen/Begreifen: Es gilt also die Schritte vom Wahrnehmen zum Begreifen zu vermitteln. Dies gelingt – so wird unterstellt – einfacher, wenn verschiedene Sinne angesprochen werden (Hierdeis/Schratz 1992, S. 15). Allerdings bleibt der bloße Sinneseindruck bei den Wahrnehmenden selbst unverstanden. Es geht darum, fortzuschreiben vom konkreten Wahrnehmen zu systematischer Wissenschaftlichkeit.

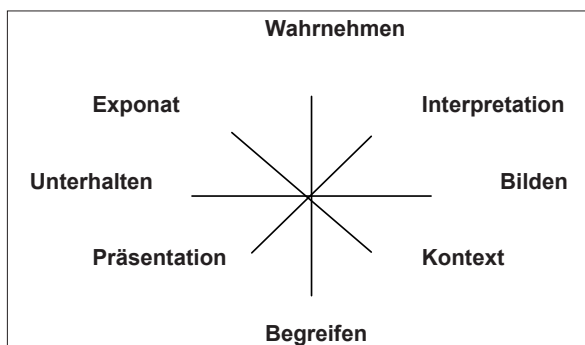


Abb. 1: Museumsstrategische Dimensionen

Die Museumspädagogik insgesamt ist immer noch stark orientiert an der Kontroverse über die gesellschaftlichen Funktionen des Museums und hebt oft vorschnell auf die Diskussion von Prinzipien und Modellen ab.

2. Erträge der Besucherforschung

Es verstärkt sich jedoch eine Tendenz, von postulativen Modellkonstrukten abzugehen und empirische Daten über Besucherstrukturen zu erheben (Überblick bei Graf 2003; Noschka-Roos 2003). Die Besucherzusammensetzung der unterschiedlichen Museumstypen divergiert erheblich. Immerhin stellt sich frühzeitig – bereits seit der Französischen Revolution – die demokratische Forderung, Museen einem Massenpublikum zu öffnen. Damit wird schon die Frage aufgeworfen, wer tatsächlich erreicht wird. Besucherforschung wird zunächst ausgerichtet auf quantitativ orientierte Erhebungen der Besucherzahlen, ihrer sozialen und altersmäßigen Zusammensetzung und der Beschreibung von Besucherverhalten wie z. B. Verweildauer (Graf 2003, S. 76–78).

Besucherstatistiken von Museen und Ausstellungen deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte der deutschen Bevölkerung erreicht wird, jedoch zählt nur etwa ein Drittel der Bevölkerung zu den regelmäßigen Museumsbesuchern (Graf 2003, S. 73).

Hinsichtlich des Bildungsstandes des Museumspublikums bestätigt sich die Annahme eines durchgängig relativ hoch gebildeten Museumspublikums nicht. So zeigt Klein (1990), dass zwar in Kunstmuseen im Vergleich zu anderen Museumsarten ein relativ höher gebildetes Publikum überrepräsentiert ist, dass aber insbesondere in Regional- und Technikmuseen der Anteil von Hauptschulabsolventen mehr als ein Viertel des Publikums beträgt. Dieser Trend wird auch in neueren Studien bestätigt, in welchen u. a. zunehmend milieutheoretische Analysen als Folie dienen (Institut für Museumsforschung 2007).

Bezogen auf lernrelevante Merkmale kann festgehalten werden, dass erwachsene Lernende keine homogene Gruppe darstellen. Sie unterscheiden sich in vielfältiger Weise, u. a. in ihrer Vorbildung und ihren (Vor-)Erfahrungen. Erwachsene Museumsbesucher besitzen akkumulierte Lebenserfahrung, die auf vorausgegangener Bildung, beruflichen Aktivitäten, familiärer Verantwortung, Herausforderungen durch Veränderungen der Lebensumstände und Neigungen beruht (Gibbs/Sani/Thompson 2006). Sie verfügen über unterschiedliche finanzielle, familiäre, berufliche und gesundheitliche Hintergründe.

Die Besucherforschung (nach Falk/Dierking 2000) konnte zeigen, dass der Erwerb von Wissen unabhängig vom Museumstyp den am häufigsten genannten Grund für Besuche darstellt. Die Erwartung von Freizeitvergnügen und Unterhaltung ist die am zweithäufigsten genannte Kategorie. Ebenso kann der Ort des Museums selbst ein Besuchsmotiv darstellen. Museumsbesuch wird zum sozialen Ereignis. Schließlich können auch aktuelle Anstöße wie z. B. schlechtes Wetter oder verfügbare Zeit Gründe für einen Museumsbesuch sein. Diese vielfältigen Motive führen zu unterschiedlichen Formen des Besucherverhaltens und des Lernens im Museum.

Museumsbesuche zeichnen sich dadurch aus, dass sich – zumindest die erwachsenen Teilnehmenden – dort freiwillig aufhalten. Sie bestimmen Dauer sowie Art und Weise der Besichtigung und entscheiden in der Regel selbst, mit welchen Exponaten sie sich intensiver aus-

einander setzen möchten. Wenn ihnen ein Lernkontext oder ein Ausstellungselement nicht gefällt, schenken sie ihm keine Beachtung. Die Besuchsgestaltung des erwachsenen Museumspublikums erfolgt weitgehend selbstbestimmt. Die Bewegungen durch die Ausstellung verlaufen nicht linear und folgen selten den vorgeschlagenen Besuchspfaden. Vielmehr lassen sich die Besucher spontan anregen und werden hauptsächlich durch Neugier weckende oder zur Erkundung und Manipulation einladende Exponate, durch Faszination oder durch soziale Interaktion gelenkt.

Insofern kann die Besucherforschung die soziodemographische Zusammensetzung der erreichten Gruppen und ihre Besuchsanlässe aufhellen. Die tatsächlichen Lernprozesse bleiben aber im Dunkeln.

3. Erträge der Lernforschung

Betrachtet man das Lernen im Museum, so kann der Lernprozess im Sinne eines kontextuellen Lernmodells weiter gefasst werden. Falk und Dierking haben ein solches Modell entwickelt, das acht Schlüsselfaktoren umfasst: Der persönliche Kontext umfasst die Aspekte (1) Motivation und Erwartungen; (2) Vorwissen, Interessen und Überzeugungen; (3) Wahl und Kontrolle. Der soziokulturelle Kontext beinhaltet die Aspekte (4) soziokulturelle Vermittlung in der (Besuchs-)Gruppe und (5) fördernde Vermittlung durch andere. Der physische Kontext schließlich setzt sich zusammen aus (6) Advanced Organizer und Orientierungshilfen, (7) Design und (8) verstärkenden Ereignissen und Erfahrungen außerhalb des Museums (Falk/Dierking 2000, S. 137). Das Modell schließt an die Theorie situierten Lernens von Lave und Wenger an (Lave/Wenger 1991).

Die intensiv geführte Debatte über „informelles“ und „formales“ Lernen (zusammenfassend Faulstich/Gnahn 2002) hat auch für die Arbeit in Museen erhebliche Ausstrahlung z.B. bei dem Konzept des „free-choice learning“ (Falk 2005).

Treinen (1981) verweist schon darauf, dass bei Museumsbesuchen andere Rahmenbedingungen des Lernens

als in institutionellen Bildungseinrichtungen gegeben sind, wie u.a. fixierte Lehrpläne, definierte Lernziele, professionelle Vermittlung, kontrollierender Lerndruck, sowie eine entsprechende didaktisch aufbereitete Themen- bzw. Exponatstruktur. Lernen im Museum ermöglicht höhere Grade von Selbstbestimmtheit und weniger Fremdbestimmtheit als z.B. in der Schule. Zahlreiche Lernprozesse finden informell statt und sind nicht institutionell organisiert. Sie sind nicht intentional mit vorgegebenen Absichten, sondern inzident. Sie werden angestoßen durch Erfahrungen, nicht durch wissenschaftliche Einordnungen. Man muss sich klar machen, dass verschiedene Lernformen unterschieden werden müssen, deren Differenz meist vernachlässigt wird.

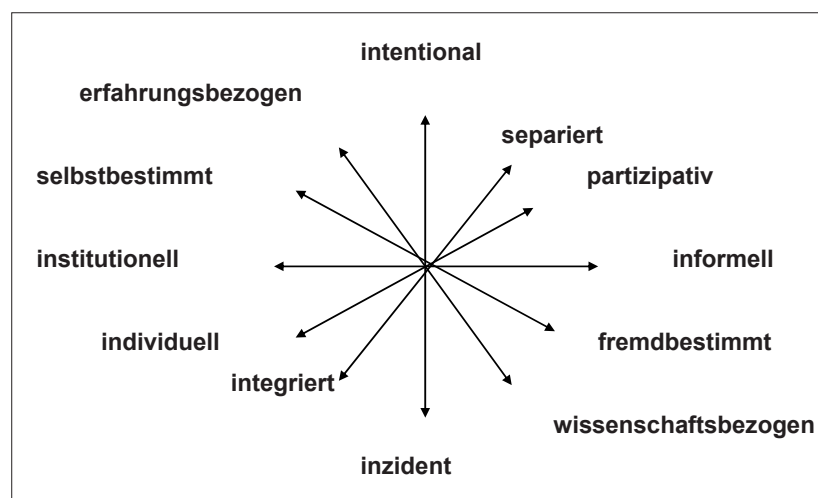


Abb. 2: Dimensionen von Lernformen

Die vorherrschenden Lerntheorien mit ihrem kognitiven Schwerpunkt erfassen die Komplexität solcher Lernprozesse nur partiell (zur Einordnung: Faulstich 2008). Sie schweben in der Gefahr, die Besonderheit der Exponate, ihre visuell, akustische und haptische Qualität zu verlieren.

Die Charakteristika des stark informell gekennzeichneten Lernfelds werden in der konstruktivistischen Wende in der Lernforschung, mit der Lernen als stärker selbstbestimmter Aneignungsprozess begründet wird (s.a. Hein 1998), ins Licht gerückt. So wird in konstruktivistischen Ansätzen das Lernen als aktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess angesehen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996). Die Besucher wählen Exponate interessenorientiert danach aus, ob sie ihnen relevant erscheinen. Lernaktivitäten verlaufen demgemäß dann erfolgreich, wenn sie an bestehende Erfahrungen und Wissensbestände anknüpfen. Dabei geht es weniger um das Erlernen von Fakten und um vorgegebene Informationen, als vielmehr um neue Ideen und

Strukturen. Das konstruktivistische Konzept stößt bei naturwissenschaftlich/technischen Museen auf besondere Schwierigkeiten. Die Funktionalität der Produkte und Systeme beseitigt konstruktivistische Beliebigkeit der Interpretation (Faulstich 2008).

4. Skizze eines lerntheoretischen Ansatzes zur Wissenschafts-vermittlung

Demgegenüber kann eine kritisch-pragmatische Lerntheorie (Faulstich 2006) die Erkenntnisinteressen und Themenbezüge, die hinter den Exponaten stehen, in ihren sozialen und historischen Kontexten begreifen. Die Bedeutung der präsentierten Ausstellungsstücke erschließt sich über den Sinn für die Betrachter und schließt an ihre Erfahrungen an. Ein solcher umfassenderer Lernbegriff hat seine Ursprünge bei John Dewey in seiner Theorie von Erfahrung und Handlung. Auch Programme zum Lernen im Museum berufen sich öfters auf Dewey (Lepenies 2003). Eine „progressive Sichtweise“ geht nach Dewey davon aus, dass es sich beim Lernen um interne Prozesse handelt, bei denen der Einzelne Erfahrungen sammelt und Kenntnisse erwirbt. Wissen dagegen, das in der „traditionalen Erziehung“ vermittelt wird, besteht aus Kenntnissen und Fertigkeiten, die von anderen in der Vergangenheit erworben wurden. Die „progressive Erziehung“ stellt statt dessen

Die Stufen des Begreifens hat Dewey schon früh in „How we think“ (1910; dt. 2002) systematisiert. Man kann diese in einem (vorläufigen) Schema darstellen (siehe Abb. 3).

An anderer Stelle führt Dewey den Begriff des „kollateralen Lernens“ ein. Er betont, dass dieses oftmals wichtigere Resultate hervorbringt als der formale Unterricht („lessons“). „Kollaterales Lernen“ darf dabei nicht als bloß beiläufiges (inzidentes) Lernen missverstanden werden. Es handelt sich um einen Lernvorgang, der an die Vorerfahrungen des Lernenden anknüpft, diesen aber zu weiterem Wissenserwerb führt. Hier grenzt sich der Ansatz Deweys ab, von dem, was später – in einer überzogenen Fassung – als „selbstbestimmtes Lernen“ (Tough 1979; kritisch dazu Faulstich/Gnahs 2002) oder „free choice learning“ (Falk 2005) bezeichnet wurde. Im Gegensatz zum beiläufigen Lernen ist bei „kollateralem Lernen“ Vermittlung mitgedacht, eine „participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process“ (Dewey 1953, 77). Damit führt Dewey seine Konzeption bis an das Konzept heran, das Klaus Holzkamp als „partizipatives Lernen“ (Holzkamp 1993) bezeichnet.

Holzkamp hat mit seiner wissenschaftstheoretischen Lehre von Bedingtheits- zum Begründungszusammenhang (Holzkamp 1993) die Grundlage für eine Sicht auf Lernen ausgehend von den Interessen der Lernenden

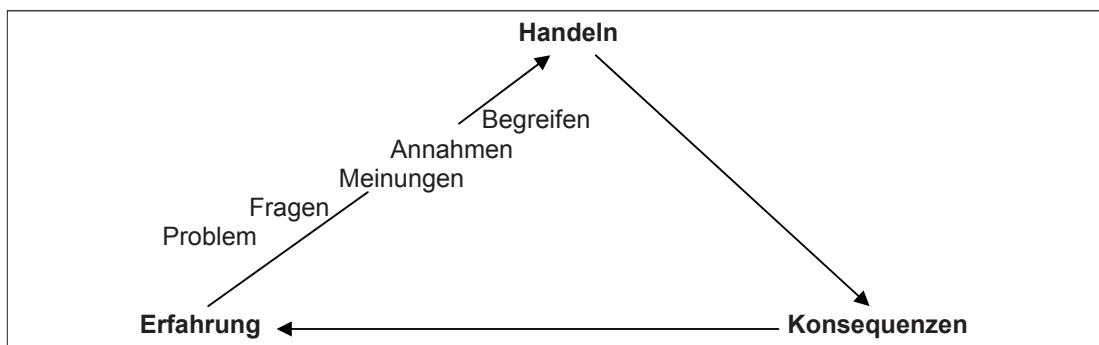


Abb. 3: Stufen der Aneignung

der Belehrung von oben die Notwendigkeit einer freien Entwicklung der Individualität des Lernenden gegenüber. An die Stelle von außen erzwungener Disziplin tritt die freie Tätigkeit („free activity“) des Lerners; an die Stelle eines Lernens von Texten tritt das Lernen durch Erfahrung. Entscheidend im Lernvorgang ist für Dewey die Qualität der Erfahrung. Sie ist kein naturwüchsiger Prozess, sie muss vielmehr organisiert werden.

gelegt. Er begreift diese als Intentionalitätszentrum, von wo aus den Thematiken Bedeutsamkeit zugewiesen wird. Lernen kann insofern „expansiv“, die Welt-sicht und -verfügung erweiternd werden, als es den Sinn, sich mit einem Gegenstand auseinander zu setzen, aufnimmt. Kritisch-pragmatistische Lerntheorie ist gekennzeichnet durch die zentrale Rolle des Erfahrungsbegriffes und die hohe Relevanz der Interessenorientierung, welche die Bedeutsamkeit für die Lernenden aufnimmt.

Insofern ist ein solcher Ansatz für die Frage nach dem Lernen im Museum und der Vermittlung von Erfahrung und Einsicht besonders geeignet. Für den Rückgriff aus Erfahrung als Anstoß wissenschaftlichen Begreifens könnten Museen wesentlich mehr einbezogen werden als bisher der Fall.

Literatur

- Bäumler, C. (2004): Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel. Münster, LIT
- Bodenmiller, A. (1977): Das Museum als Lernort für die Erwachsenenbildung. In: *Museumskunde* 42, S. 89–90
- Bröckers, H. (2007): Der Museumsbesuch als Event: Museen in der Erlebnisgesellschaft. Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung Nr. 37, Berlin
- Compania Media (Hg.) (2000): Handbuch Museumsberatung. Akteure – Kompetenzen – Leistungen, Bielefeld
- Conein, St./Schrader, J./Stadler, M. (2004) (Hg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld, wbv
- Daum, A. (2002): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München, Oldenbourg
- Dech, U. Chr. (2003): Sehen lernen im Museum. Ein Konzept zur Wahrnehmung und Präsentation von Exponaten. Bielefeld, transcript
- Dewey, John. (1938; dt. 1986): *Erziehung durch Erfahrung*. Stuttgart, Klett
- Ders.: *Wie wir denken* (1910; dt. 2002). Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich, Pestalozzianum
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.) (1974): *Denkschrift Museen: Zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)*. Boppard, Boldt
- Falk, J. H. (2005): Museums and Free-Choice Learning. In: *DASA: Lernen – Erleben – Wissen*. Dortmund 2005, S. 26–37
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (1992): *The Museum Experience*. Washington, D.C. Howells House
- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000): *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, Alta Mira Press.
- Falk, J. H. u. a. (2007): *In Principle, in Practice: Museums as Learning Institutions*. Walnut Creek, Alta Mira Press
- Faulstich, P. (2003): Bildergespräche – Vermittlung des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung. In: Ermert, K. u. a. (Hg.): *Kunst – Griffe*. Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel, S. 101–112
- Faulstich, P. (2005a): Öffentliche Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: *DASA: Lernen – Erleben – Wissen*, Dortmund 2005, S. 42–49
- Faulstich, P. (2005b): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive, In: *ZfPäd.* 51. S. 528–542
- Faulstich, P. (2006) (Hg.): *Öffentliche Wissenschaft*. Bielefeld, transcript
- Faulstich, P. (2008a): *Vermittler wissenschaftlichen Wissens*, Bielefeld, transcript
- Faulstich, P. (2008b): Lernen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek, rde. S. 33–57
- Faulstich, P./Gnahn, D. (2002): *Praxishandbuch: Selbstbestimmtes Lernen*. Weinheim, Juventa
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Juventa
- Gibbs, K/Sani, M/Thompson, J. (2006): *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*. Bologna, IBC-CLUEB
- Graf, B. (2003): *Ausstellungen als Instrument der Wissensvermittlung? Grundlagen und Bedingungen*. In: *Museumskunde* 68. H. 1. S. 73–81.
- Graf, B./Müller, A.B. (Hg.) (2005): *Sichtweisen. Zur veränderten Wahrnehmung von Objekten in Museen*. Wiesbaden

- Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1996): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft. Berlin, Argon Verlag
- Hein, G. E. (1998): Learning in the Museum. London, Routledge
- Hierdeis, H./Schratz, M. (Hg.) (1992): Mit den Sinnen begreifen. Innsbruck, Österreichischer Universitätsverlag
- Hochreiter, W. (1994): Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800–1914. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt/M., Campus
- Institut für Museumsforschung (2007): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2006. In: Materialien aus dem Institut für Museumskunde, Heft 61. Berlin, Institut für Museumskunde
- John, H./Thinesse-Demel J. (Hg.) (2004): Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung. Ein europäisches Praxishandbuch. Bielefeld, transcript Verlag
- Kerschensteiner, G. (1925): Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museums. In: Matschoss, C. (Hg.): Das Deutsche Museum: Geschichte, Aufgaben, Ziele. Berlin, München. S. 39–50
- Klausewitz, W. (Hg.) (1975): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt/Main
- Klein, H.-J. (1990): Der gläserne Besucher. Publikumsstrukturen einer Museumslandschaft. Berliner Schriften zur Museumskunde 8. Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz
- Korff, G. (2002): Museumsdinge. Deponieren – Exponieren. Köln
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Cambridge University Press
- Lepenies, A. (2003): Wissen vermitteln im Museum. Köln, Böhlau
- Lewalter, D./Geyer, C. (2005): Evaluation von Museumsbesuchen unter besonderer Berücksichtigung von Schulklassenbesuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Themenheft: Lernort Museum 51, H. 6, S. 774–785
- Lichtwark, A. (1917): Museen als Bildungsstätten. In: Lichtwark, Alfred: Eine Auswahl seiner Schriften. Berlin, Bd. 2, S. 185–195
- Meyer, C. (2007): Museale Präsentation und Vermittlung von Kunstgewerbe – am Beispiel des Kunstgewerbemuseums Berlin. Berlin. Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung Nr. 39, Berlin
- Miles, R. (1987): Museums and the communication of science. In: Evered, D./O'Connor, M. (Hg.): Communicating science to the public. New York, John Wiley, S. 114–122
- Noschka-Roos, A. (Hg.) (2003): Besucherforschung in Museen. Instrumentarien zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation. In: Public Understanding of Science: Theorie und Praxis Band 4. München, Deutsches Museum
- Noschka-Roos, A./Hagedorn-Saupe, M. (1989): Museumspädagogik in Zahlen, Erhebungsjahr 1988. In: Materialien aus dem Institut für Museumskunde. Heft 27. Berlin, Institut für Museumskunde
- Nuissl von Rhein, E. (2004). Erwachsenenbildung im Museum. In: John, H./Thinesse-Demel, J. (Hg.): Lernort Museum – neu verortet! Ein europäisches Praxishandbuch. Bielefeld, transcript, S. 44–52
- Pomian, K. (2007): Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin, Wagenbach
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996): Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. In: Computer und Unterricht 23, S. 41–44
- Schmeer-Strum, M.-J. (1987): Museumspädagogik in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 4, S. 218–221
- Schwan, S./Trischler, H./Prenzel, M. (Hg.) (2006): Lernen im Museum: Die Rolle von Medien. In: Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung 38. Berlin

Spickernagel, E./Walbe, B. (Hg.) (1976): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen, Anabas Verlag

Teichmann, J./Noschka-Roos, A. (2006): Populäre Wissenschaft in Museen und Science Centers. In: Faulstich, P. (Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld, transcript Verlag, S. 87–103

Treinen, H. (1974): Museum und Öffentlichkeit. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.): Denkschrift Museen: zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). Boppard, Boldt, S. 21–38

Treinen, H. (1981): Museumspädagogik und Besucherverhalten: eine empirische Untersuchung zur Benutzung und Wirkung von Ausstellungen. In: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium 10, S. 213–219

Treinen, H. (1991): Motivation zum Museumsbesuch. Museumstypen und Besucherprofil. In: Faulenbach, B./Jelich, F.-J. (Hg.): Besucherinteressen und Besucherverhalten in historischen Museen und Ausstellungen. Dokumentation einer Tagung, Recklinghausen, S. 37–48

Vieregg, H. u. a. (Hg.) (1994): Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum. Band I, II. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

Vitali, Ch. (1998): Kunst als Event, in: Museumskunde. 63. Heft 2, S. 21–24

Waidacher, F. (1996): Handbuch der Museologie (2. Auflage). Wien, Böhlau Verlag

Wittgens, L. (2005): Besucherorientierung und Besucherbindung in Museen. Eine empirische Untersuchung am Fallbeispiel der Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin. In: Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde 33, Berlin

Autor

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

Lernen im Museum als Übergang von sinnlicher Erfahrung zum systematischen Begreifen von Gegenständen

ERIK HABERZETH

In Museen wird wissenschaftlich begründetes Wissen produziert, bewahrt und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und vermittelt. Gegenüber anderen Lerninstitutionen unterscheiden sich Museen vor allem dadurch, dass sie ihre bildenden Wirkungen über sinnlich erfahrbare Gegenstände – Exponate – zu erreichen versuchen. Diese Gegenstände sind mit Bedeutungen versehen, die sich allerdings nicht allein über die sinnliche Erfahrung erschließen, sondern entziffert werden müssen.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst wissenschaftliche Diskussionen zum Charakter musealer Gegenstände knapp referiert, um dann einige theoretische Überlegungen zum Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen anzustellen. Diese werden dann exemplarisch angewendet, und zwar auf ein ausgewähltes Exponat des Museums der Arbeit in Hamburg: das „Dettweilersche Taschenfläschchen“. Abschließend werden Museums- bzw. Wissenschaftsgespräche als ein möglicher Vermittlungsansatz vorgestellt, um den Übergang von Erfahrung zu Begreifen didaktisch zu unterstützen.

Die Entzifferung musealer Gegenstände als bedeutungsvolle Zeichen

Wahrscheinlich ist jeder bekannte Naturgegenstand und jedes Artefakt, wie Pomian (1988) anmerkt, in irgendeinem Museum oder einer Sammlung zu finden. Entsprechend gibt es eine Vielzahl der unterschiedlichsten Museen. Hamburg etwa hat ein zoologisches Museum, ein mineralogisches Museum, ein Museum der Arbeit, ein Völkerkundemuseum, ein Museum für Kunst und Gewerbe, Kunst- und Kultur Museen, ein Museum für Kommunikation, ein Verkehrsmuseum, ein botanisches Museum, ein Schulmuseum, ein Museum für Archäologie, ein Gewürzmuseum etc. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Wissen mittels sinnlich erfahrbarer Exponate zu vermitteln versuchen: Bilder, Münzen,

Statuen, Werkzeuge, Maschinen, Steine, Pflanzen, Kostüme, Waffen, Schallplatten, Bücher, Verkehrsmittel und vieles mehr.

Hinsichtlich der Frage, was diese Exponate auszeichnet, was sie gemeinsam haben und was es rechtfertigt, ihnen ein Platz im Museum zukommen zu lassen, unterscheidet Pomian drei Kategorien von Gegenständen. Unter seine erste Kategorie der „Dinge“ fallen Gegenstände, denen ein unmittelbarer Verwendungszweck zukommt: eine Presse zum Stanzen und Prägen von Metall für die Anfertigung von Anstecknadeln. Sie sind wertvoll, weil sie nützlich sind; sie sind Produktions- und Konsumartikel. Kommen diese Gegenstände in Museen, verlieren sie ihren Verwendungszweck; sie werden zu denjenigen Gegenständen, die Pomian in einer zweiten Kategorie zusammenfasst, den „Semiophoren“ (1988: 50). Sie sind dann nicht mehr im ursprünglichen Sinne nützlich, trotzdem sind sie wertvoll und fallen also nicht unter die dritte Kategorie Abfall. Wertvoll sind sie, weil sie bedeutsam sind, weil sie etwas nicht unmittelbar Zugängliches, etwas Fremdes, Fernes oder Vergangenes repräsentieren und erfahrbar machen. Caspar David Friedrichs Gemälde „Die Lebensstufen“ von 1835 kann beispielsweise das Lebensgefühl der Romantik repräsentieren, aber auch eine bestimmte Maltechnik oder die Themen Alter und Generationen. In vergleichbarer Weise charakterisiert Parmentier die Gegenstände in den Museen als „bedeutungsvolle Zeichen“ (2001: 45). Sie sind „Dingzeichen“, die sich dadurch auszeichnen, dass sie auf etwas anderes verweisen. Ein Dolch repräsentiert die Waffe eines Kriegers, kann aber auch für die Macht eines Herrschers stehen oder für einen bestimmten Stand der handwerklichen Kunst einer Kultur.

Eine zentrale Aufgabe des Museums ist es nun, Individuen dabei zu unterstützen, Naturgegenstände oder Artefakte als bedeutungsvolle Zeichen lesen zu können (vgl. Parmentier 2001: 45). Denn die Bedeutung der Gegenstände ist nicht einfach gegeben, sondern sie muss

entziffert werden. Damit wird eine zentrale Dimension im Rahmen der Vermittlungsarbeit von Museen aufgespannt: Ausgehend von der sinnlichen Erfahrung von Gegenständen geht es darum, die Bedeutungen der Gegenstände aufzudecken und verstehbar zu machen. Den Lernenden stellt sich das Problem, einen Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen zu leisten.

Übergang von sinnlicher Erfahrung zum systematischen Begreifen

Die Publikationsaktivitäten rund um Museumsfragen sind seit einigen Jahren sehr rege. Jedoch bestehen nach wie vor sowohl lerntheoretisch als auch empirisch bezogen auf Lernwirkungen deutliche Lücken. Die meisten Beiträge bewegen sich auf einer programmatischen, die Gestaltung von Museumsarbeit betreffenden Ebene. Lernen im Museum lässt sich nur schwer von anderen Aktivitäten trennen wie Entspannung, Spiel oder Unterhaltung. Außerdem werden Lernaktivitäten zwar durch vielfältige Methoden und Medien didaktisch unterstützt, jedoch ist der Grad der Strukturierung im Vergleich zu Schule und Universität tendenziell gering. Weder gibt es vorgeschriebene Lehrpläne und klar definierte Ziele, noch einen direkten Lerndruck (vgl. Treinen 1981).

Lernwirkungen im Museum sollen vor allem auf „Erlebnissen“ beruhen, die durch die sinnliche Erfahrung realer, dreidimensionaler Gegenstände provoziert werden. Kritisch eingeschätzt wird allerdings die Vorstellung, Erlebnisse allein würden schon bildend wirken (z. B. Faulstich 2005, Noschka-Roos/Teichmann 2006, Parmentier 2001).

Faulstich (2005) versucht daher, einen angemessenen Begriff von „Erlebnis“ unter Rückgriff auf Wilhelm Dilthey einzuführen. Nach Dilthey sind Erlebnisse eine Voraussetzung des Verstehens. In ihnen treten „Eindrücke, Impressionen und Bilder“ auf (1970: 91); sie bleiben also zunächst auf die subjektive Welt des Individuums beschränkt. Erst Bemühungen des Verstehens heben diese Beschränkung auf: „Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, dass das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen“ (Dilthey 1970, 173). Das Verstehen von Erlebnissen wiederum ist „nur möglich durch die Präsenz des generellen Wissens in ihm“ (ebd. 185). Damit ist das Ausschöpfen

eines Erlebnisses an Denkleistungen des Individuums geknüpft, um daraus eine Lebenserfahrung, eine systematische Erkenntnis zu machen.

Erlebnisse eröffnen so nach Faulstich den Horizont für ein Verstehen der Bedeutsamkeit von Gegenständen. Die hermeneutische Aufgabe der Lernenden selbst ist, die Gegenstandsbedeutungen zu erschließen. Dabei setzt Verstehen immer schon ein gewisses Vorverständnis voraus, um einen Gegenstand überhaupt als einen solchen erkennen zu können. Der weitere Interpretationsprozess kann als eine spiralförmige Bewegung zwischen Vorverständnis und erweitertem Verständnis verstanden werden, wobei die Aneignung von Wissen eine zentrale Rolle spielt: Wissen über Produktionsbedingungen und den Produzenten, über verwendete Materialien, den ursprünglichen Verwendungszweck, den sozialen und politischen Kontext etc. Aufgabe der Museen ist es dabei, wissenschaftlich begründete Deutungsmöglichkeiten anzubieten.

Der Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen ist – wie sich mit Lepenies nun sagen lässt – kein „naturwüchsiger Prozess“ (2003: 60), sondern ein Prozess, der in der Regel organisiert werden muss. Nicht jede Erfahrung wirkt bildend, worauf John Dewey hinweist: „Each experience may be lively, vivid and ‘interesting’, and yet their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits“ (1958: 14). Entscheidend im Lernvorgang ist für Dewey die Qualität der Erfahrung, wofür Wissensvermittlung unverzichtbar ist.

Museum der Arbeit: Industrialisierungsaspekte am einzelnen Exponat vermitteln

Die vorangegangenen Überlegungen werden nun exemplarisch angewendet auf ein einzelnes Exponat des Museums der Arbeit in Hamburg. Das Museum der Arbeit ist ein industrie- und technikgeschichtliches Museum (vgl. zum Folgenden: Museum der Arbeit 1997). Es liegt im Stadtteil Barmbek und ist dort im ehemaligen Produktionsgebäude der New-York Hamburger Gummi-Waaren Compagnie untergebracht. Die Idee für ein solches Museum, das die Industrialisierungsgeschichte der Stadt Hamburg dokumentieren sollte, kam Ende der 1970er-Jahre auf in einer Zeit, in der in vielen westeuropäischen Ländern Museen gegründet wurden, die Arbeit, Industrie und Technik zum Thema hatten.

Anliegen des Museums ist es, Vergangenheit zu dokumentieren, aber auch „Geschichte zu nutzen, um Diskussionen zu ermöglichen und Denk-Anstöße zu geben“ für Gegenwart und Zukunft (ebd.: 10). Dazu werden unter anderem Fragen nach den industriellen Arbeitsbedingungen und Arbeitsverhältnissen, den Lebensstilen, dem Alltag und der Rolle von Männern und Frauen im Industrialisierungsprozess gestellt. Der technologische Wandel und der zunehmende Wohlstand werden mit den sozialen und ökologischen Folgen dieser Entwicklung kontrastiert. Es geht um das Thema „Arbeit“ in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Das Museum umfasst Ausstellungseinheiten, die der seinerzeit hohen Binnendifferenzierung der Arbeitnehmerschaft in Hamburg Rechnung tragen: Fabrikarbeit, Handwerk und Facharbeit, Angestelltenarbeit, Hafenarbeit, unbezahlte Arbeit, Frauen- und Männerarbeit. Im Mittelpunkt stehen Gegenstände als „materielle Hinterlassenschaften der industriellen Arbeitswelt“. Diese sollen „Aspekte der Arbeit und des Alltags in verschiedenen Phasen der Industrialisierung veranschaulichen“ (ebd.: 21). Vor allem sollen sie vom Besucher selbst mit „analytisch-detektivischem Blick“ untersucht und befragt werden. Die dazu bereitgestellten Texte werden als „Angebote zur Sehhilfe“ verstanden.

Die Ausstellungseinheit „Alltag im Industriezeitalter – Dinge und Dokumente“ führt in den thematischen Schwerpunkt des Museums ein. Gezeigt werden einzelne Exponate, die wichtige Aspekte des Industrialisierungsprozesses repräsentieren und sich von daher als bedeutungsvolle Zeichen, als Semiophoren bezeichnen lassen (zum Folgenden auch: Audioguide des Museums und Texte zu den Exponaten). Im Zuge der Industrialisierung zogen viele Menschen in die Städte, um dort Arbeit zu finden. Großstädte boten eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten, aber auch Gefahren. Das „Dettweilersche Taschenfläschchen“ repräsentiert solche Großstadtprobleme.



Spuckfläschchen (Dettweiler-Fläschchen) um 1910, Museum der Arbeit Hamburg

Das blaue Fläschchen ähnelt einem Parfumflakon, steht aber für alles andere als einen sinnlichen Genuss: Tuberkulose kann

te durch Husten und Ausspucken übertragen werden. Von daher sollten Tuberkuloseerkrankte nicht auf den Boden spucken, sondern für den infektiösen Auswurf („Sputum“) Spuckflaschen benutzen. Das Dettweiler-Fläschchen galt als praktisch, da es mit einer Hand zu öffnen war. Seine tatsächliche Verbreitung ist allerdings umstritten, auch weil es teuer war und Erkrankte für Außenstehende identifizierte. Dieser konkrete Gebrauch des Fläschchens wird durch einen Text auf der rechten Seite der Ausstellungsvitrine erläutert, in der der Gegenstand ausgestellt ist.

Ein weiterer Text auf der linken Seite der Vitrine verweist auf abstraktere Bedeutungen des Exponats. Es repräsentiert einen problematischen Aspekt der Verstädterung im Zuge der Industrialisierung. In den zum Teil dicht besiedelten Stadtvierteln der Arbeiter herrschten ungesunde Wohnverhältnisse. Dichte und Wärme boten einen optimalen Nährboden für die Ausbreitung von Tuberkulose. Dort gedieh sie besonders gut. Sie war zu dieser Zeit in Deutschland und ist heute gerade in afrikanischen Ländern und in Osteuropa eine „Krankheit der Armen“ und existiert als „Volksseuche“ weiter, obwohl sie relativ einfach und billig zu besiegen wäre.

Es wird erkennbar, dass die Bedeutungsfacetten des Dettweiler-Fläschchens vielfältig sein können:

- alltagsweltlich: Das Fläschchen ist Zeugnis für den Alltag der arbeitenden Menschen unter problematischen Bedingungen der Industrialisierung. Wie wirkten sich veränderte Arbeits- und Wohnbedingungen auf die Menschen aus? Welche Bedeutung hatte das Fläschchen für die ehemaligen Besitzer/innen?
- hygienisch: In den Arbeitervierteln lebten die Menschen zum Teil auf sehr engem Raum. Wie gestalteten sich die hygienischen Verhältnisse? Welche gesundheitlichen Gefahren bestanden?
- sozialstaatlich: Es verweist auf Maßnahmen von staatlichen Organen, Versicherungsträgern und Verbänden, um negative soziale und volkswirtschaftliche Folgen zu einzudämmen. Wie reagierte zum Beispiel der Staat auf diese Krankheit? Wie wurde generell mit den negativen Auswirkungen der Industrialisierung umgegangen?
- medizinisch: Die Entdeckung des Tuberkulosebazillus durch Robert Koch war ein wesentlicher

Schritt zur Bekämpfung der Krankheit. Wie wurde diese Krankheit wissenschaftlich erforscht?

- sozial: Da die Krankheit ansteckend war, bestand die Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn man sich als Betroffener zu erkennen gab. Wie gingen die Betroffenen mit diesem Problem um? Wie reagierten andere Menschen darauf?

Neben diesen und weiteren Bedeutungsfacetten sind vielfältige Gegenwarts- und Zukunftsbezüge ableitbar. In welchen Ländern ist die Tuberkulose nach wie vor verbreitet? Warum breitet sie sich zum Beispiel zunehmend in Osteuropa aus? Bezogen auf Arbeits- und Wohnverhältnisse: Mögen derartige Industrialisierungsprobleme in Deutschland nicht mehr so virulent sein, so sind sie doch in anderen Ländern sehr aktuell. Wie sind die Arbeits- und Wohnverhältnisse in so genannten Niedriglohnländern? Und: Welche neuartigen Probleme schafft unser Stand der wirtschaftlichen Entwicklung und wie reagieren Interessenverbände und die Betroffenen darauf?

Didaktisch betrachtet kann es darum gehen, „Kategorien“ zu vermitteln, wie sie von Wolfgang Klafki in seinem bildungstheoretischen Ansatz der „kategorialen Bildung“ (1964) beschrieben wurden. Kategorien verweisen im Besonderen auf etwas Allgemeines; an einem besonderen Sachverhalt (z. B. der Funktion, dem Gebrauch, der Rolle des „Dettweiler-Fläschchens“) lassen sich allgemeine – kategoriale – Inhalte sichtbar machen (z. B. Großstadtprobleme, sozialstaatliche Maßnahmen, wissenschaftliche Fortschritte). Dabei sind dieses Kategorien nicht nur wichtig, um Vergangenes zu begreifen. Sie können auch dazu dienen, Gegenwart zu erschließen und für zukünftige Entwicklungen bedeutsam sein.

Museums- und Wissenschaftsgespräche als Vermittlungsansatz

Abschließend stellt sich die Frage, auf welche Weise sich der Übergang von der sinnlichen Erfahrung – z. B. des Spukfläschchens – zur systematischen Erkenntnis – der verschiedenen Bedeutungen, die durch das Fläschchen repräsentiert werden – didaktisch unterstützen und bildungspraktisch umsetzen lässt.

Es wird – Argumentationen von Faulstich (2003), Parmentier (2001) und Vitali (1998) aufnehmend – zunächst darum gehen, sich intensiv einzelnen ausgewählten Exponaten zu widmen und diese sinnlich erfahrbar werden zu lassen. Die Gegenstände sollen sozusagen die Chance erhalten, „von sich aus etwas mitzuteilen“ (Parmentier 2001: 47) und nicht überlagert oder verdrängt werden von schriftlichen und mündlichen Erklärungen. Das Museum sei – so Vitali – „kein Disneyland der Oberflächenreize, sondern der Ort der intensiven Betrachtung und Auseinandersetzung (...). Dieses genaue Hinsehen ist Arbeit und Mühe, die dem Betrachter nicht abgenommen (...) werden kann“ (1998: 21). Davon ausgehend ist eine tiefer gehende systematische Auseinandersetzung mit den Bedeutungen der Exponate anzustreben. Dabei lassen sich unterschiedliche weitere Vermittlungsformen, Methoden und Medien in den Prozess einbeziehen (z. B. Seminare, Experimente, Film). Die notwendige Wissensvermittlung lässt sich vor allem von den Interessen und Informationsbedürfnissen der Lernenden inspirieren („Was wollen die Lernenden in dieser Situation von der Wissenschaft wissen?“).

Nach dem Vorbild der „Bildergespräche“ (Faulstich 2003) kann dieser Ansatz methodisch in der Form von Museums- und Wissenschaftsgesprächen umgesetzt werden. Als Leitfaden können dabei die von Faulstich in Bezug auf Bildergespräche angeführten Fragen dienen, die im Spektrum zwischen singulärem Gegenstand und Kontext angesiedelt sind wie zum Beispiel: Was sehen wir? (visuell) Was empfinden wir? (emotional) Welche Form wird gezeigt? (formal) Welche Materialien werden genutzt? (materiell) Was wissen wir über die Produktion, den sozialen Kontext, die Epoche etc.? (historisch, kontextuell) Was wissen wir aus der Wissenschaft? (theoretisch) Welche Bedeutungen lassen sich schließlich identifizieren? Und was bedeutet der Gegenstand für mich? (persönlich)

Insgesamt ist ein Austausch anzuregen, in dem es erlaubt ist, unterschiedliche Interpretationen der Gegenstände einzubringen und kritisch zu diskutieren. Damit kann das vermieden werden, was man nicht selten in Museen erleben muss: Führungen, die die Form von Vorlesungen annehmen und bei denen die Aufmerksamkeit der Besucher kaum noch den Gegenständen gilt, sondern dem gesprochenen Wort. Damit wird ein Rückbezug auf die eigene Erfahrung unterbrochen und wissenschaftliches Begreifen auf abstrakte Interpretation reduziert.

Literatur

- Dewey, J. (1958 [1938]): *Experience and Education*, MacMillan, New York
- Dilthey, W. (1970): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Faulstich, P. (2003): *Bildergespräche – Vermittlung des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung*, in: Ermert, K. u. a. (Hg.): *Kunst – Griffe. Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel*, S. 101–112
- Faulstich, P. (2005): *Öffentliche Wissenschaft und Erwachsenenbildung*, in: *DASA: Lernen – Erleben – Wissen*, Dortmund, S. 42–49
- Klafki, W. (1964): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Verlag Julius Beltz, Weinheim
- Lepenes, A. (2003): *Wissen vermitteln im Museum*, Böhlau, Köln
- Museum der Arbeit (1997): *Katalog Museum der Arbeit*, Christians, Hamburg
- Noschka-Roos, A. (Hg.) (2003): *Besuchersforschung in Museen. Instrumentarien zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation*, Deutsches Museum, München
- Parmentier, M. (2001): *Der Bildungswert der Dinge*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg., H. 1, S. 39–50
- Pomian, K. (1988): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*, Verlag Klaus Wagenbach, Berlin
- Treinen, H. (1981): *Museumspädagogik und Besucherverhalten. Eine empirische Studie zur Benutzung und Wirkung von Ausstellungen*, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium*, 10 Jg., H. 4, S. 213–218
- Vitali, C. (1998): *Kunst als Event*, in: *Museumskunde*, 63. Jg., H. 2, S. 21–24

Autor

Erik Haberzeth

Haberzeth@erzwiss.uni-hamburg.de

Wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte

JANA TRUMANN

1. Bibliotheken als Lernorte

Für die „Angebotslandschaft“ der Erwachsenenbildung kann man von einem Nebeneinander unterschiedlicher Lernorte sprechen, welche vom Einzelnen je nach Lernintention unterschiedlich genutzt werden (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). „Lernorte sind [dann] Umgebungen, die Erwachsene zum Zwecke des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen: einen Seminarraum, eine Ausstellung, eine Bibliothek“ (Siebert 2006, S. 20) und dem Einzelnen jeweils unterschiedliche Supportstrukturen (vgl. Faulstich 2002) im Rahmen seiner selbstgesteuerten Lernprojekte anbieten. Formelle und informelle Kontexte ergänzen sich dabei. Zu fragen ist vor diesem Hintergrund, welche Lernorte in der genannten „Angebotslandschaft“ zur Verfügung stehen und welchen Beitrag diese zur Gestaltung von Lernprozessen Erwachsener leisten.

Einen solchen Lernort stellen Bibliotheken dar. Grundaufgabe von Bibliotheken ist es nach Ruppelt, „Informationen als Texte, Bilder oder Daten zu sammeln, sie zu ordnen, zu erschließen und zu vermitteln [...]“ (2007, S. 167). Indem Bibliotheken Informationen frei zur Verfügung stellen, gewährleisten sie nach Artikel 5 des Grundgesetzes das Recht auf einen ungehinderten Zugang zu allgemeinen Quellen (vgl. Deutscher Bundestag 1990) und können damit als ein genuiner Ort in der o.g. Angebotslandschaft bezeichnet werden. „Bibliotheken, die Lernzentren sind, initiieren und unterstützen formelles, ermöglichen informelles Lernen und eröffnen den Nutzern Handlungsraum“ (Schultka 2005, S. 1464) – bieten also die Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und damit der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Auch von Seiten der Politik wird die Bedeutung von Bibliotheken momentan hervorgehoben. In seiner Festrede zur Wiedereröffnung der Anna-Amalia-Bibliothek in Weimar im Oktober 2007 stellte Bundespräsident Horst Köhler Bibliotheken als wichtige Lernorte neben den Schulen heraus. Bibliotheken seien die Chance zur „kulturellen“ Teilhabe jedes Einzelnen und daher in der

Bildungsinfrastruktur zu verankern.¹ Auch die im Jahr 2005 vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ hat sich mit den strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen der Bibliotheken in Deutschland befasst. Im Schlussbericht vom Dezember 2007 werden Bibliotheken als unersetzliche Bildungseinrichtungen beschrieben, welche als Orte des freien Zugangs zu Wissen, Lernen und Forschen fungieren würden (vgl. Deutscher Bundestag 2007).

Deutschland verfügt über eine sehr vielfältige Bibliothekslandschaft. Für das Jahr 2007 gibt die Deutsche Bibliotheksstatistik über 11.000 Bibliotheksstandorte in Deutschland an.² Unterschieden werden verschiedene Arten von Bibliotheken, wie wissenschaftliche Bibliotheken, Zentralbibliotheken oder öffentliche Bibliotheken, welche jeweils durch unterschiedliche Trägerschaft, Medienbestände und Zielgruppen gekennzeichnet sind (vgl. u. a. Seefeldt/Syré 2007). Sind wissenschaftliche Bibliotheken beispielsweise thematisch eher an der Forschung der Hochschulen orientiert und Zentralbibliotheken an bestimmten Fachgebieten, wie die Zentralbibliothek für Medizin in Köln, so sind öffentliche Bibliotheken (in der Regel Stadtbibliotheken) auf ein breiteres Angebot und Publikum ausgerichtet.

Alle benannten Bibliotheksformen sind als „öffentlich“ zu bezeichnen, d.h. sie stehen grundsätzlich allen Menschen in der Nutzung offen. Dieser Aspekt erscheint bisher unterbelichtet, ist aber durchaus kritisch zu sehen und soll daher Gegenstand dieses Beitrags sein. Dazu soll der Fokus auf wissenschaftlichen Bibliotheken liegen und damit ihre herausgestellte grundsätzliche „Nutzungsöffentlichkeit“ ernst genommen werden. Wie ist die Landschaft wissenschaftlicher Bibliotheken im Vergleich zu öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu beschreiben? Welche Möglichkeiten sind denkbar, um sie ebenso wie öffentliche Bibliotheken als Lernort für ein breites Publikum gezielter zugänglich zu machen?

1 Abdruck der Rede siehe unter www.bundespraesident.de

2 Siehe unter www.bibliotheksstatistik.de

2. Wissenschaftliche Bibliotheken in Deutschland

Laut Gesamtstatistik gab es im Jahr 2007 in Deutschland 791 wissenschaftliche Bibliotheken. Unter die Bezeichnung „wissenschaftliche Bibliothek“ werden hier zum einen Universitäts-, Hochschul- und Fachhochschulbibliotheken gefasst. Diese nehmen den größten Anteil wissenschaftlicher Bibliotheken in Deutschland ein und sollen daher in diesem Beitrag betrachtet werden. Dazu kommen auf der anderen Seite National-, Zentral- und Regionalbibliotheken.³ Als Vergleich stehen dem in Deutschland im Jahr 2007 10.365 öffentliche Bibliotheken gegenüber.

Ca. 2,7 Mio. Besucher nutzten im Jahr 2007 wissenschaftliche Bibliotheken in Deutschland – die tatsächliche Zahl der Nutzer muss jedoch aufgrund der gerin-

die Besucher, die innerhalb der Räumlichkeiten das jeweilige Angebot genutzt haben. Eine genauere Charakterisierung der Nutzer – Hochschulangehörige oder Nicht-Hochschulangehörige – wäre für die Diskussion hilfreich, ist aber über die deutsche Bibliotheksstatistik nicht verfügbar. Die öffentlichen Bibliotheken wurden im Jahr 2007 demgegenüber von ca. 122 Mio. Besuchern genutzt, 8,12 Mio. der Besucher nutzen die Bibliothek davon in Form von Entleihungen etc. nach der Bibliotheksstatistik „aktiv“. Die große Anzahl der Besucher öffentlicher Bibliotheken ist ein Indiz dafür, dass Bibliotheken als öffentlicher Raum – Lernraum – genutzt werden (siehe Abbildung 1).

Auffällig ist der Vergleich der aufgebrauchten Mittel für wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken in Deutschland. Insgesamt wurden im Jahr 2007 1,63 Mrd. Euro an Ausgaben für Bibliotheken ausge-

Gesamtstatistik 2007	National-/ Zentrale FachB	RegionalB	Universitäts B	Hochschul-/FachhochschulB	Summe
Zahl der gemeldeten Institutionen	5	29	80	129	243
Zahl der Bibliotheken	8	35	495	253	791
Bestand	42.757.114	20.330.876	148.105.444	15.963.411	227.156.845
Entleihungen	4.523.335	9.121.082	62.989.902	15.274.195	91.908.514
Gesamtausgaben	168.499.697	77.799.501	478.281.597	60.835.111	785.415.906
Ausgaben für Erwerbungen	41.808.500	12.259.028	186.564.641	28.287.253	268.919.422
Personalstellen	2.177	1.100	7.258	1.083	11.628
Aktive Nutzer	170.934	283.024	1.678.193	575.610	2.707.761

Abb. 1: Gesamtstatistik wissenschaftliche Bibliotheken 2007 (Quelle: www.bibliotheksstatistik.de)

gen Teilnahmequote wissenschaftlicher Bibliotheken an der deutschen Bibliotheksstatistik deutlich höher liegen.⁴ Ebenso bezieht die erfasste Nutzerzahl nur die „aktiven“ Besucher mit ein, d.h. diejenigen Nutzer die Entleihungen vorgenommen haben. Außen vor bleiben

wiesen, welche sich fast gleichermaßen auf öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken verteilen. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Anzahl der jeweiligen Standorte, so ist eine eindeutige Schiefelage hinsichtlich der finanziellen Ausstattung zwischen öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken zu konstatieren. Ursächlich dafür ist die unterschiedliche gesetzliche Verankerung öffentlicher und wissenschaftlicher Bibliotheken in Deutschland. Träger wissenschaftlicher Bibliotheken sind zum größten Teil die Länder. In ihre Zuständigkeit fallen fast alle Hochschulbibliotheken, die Staats-, Landes- und Regionalbibliotheken. Im Gegensatz zu öffentlichen Bibliotheken ist ihre Finanzierung in den Landesgesetzen rechtlich verankert. Die

3 Andere Unterscheidungen fassen ebenso Spezial- und Fachbibliotheken, wie Behördenbibliotheken, Bibliotheken von Forschungseinrichtungen, Museen, Vereinen etc. zum Kreis wissenschaftlicher Bibliotheken (vgl. u.a. Seefeldt/Syré 2007).

4 Im Jahr 2007 nahm lediglich ca. ein Drittel der wissenschaftlichen Bibliotheken an der Erfassung teil. Öffentliche Bibliotheken nehmen dagegen mit über 90 Prozent deutlich häufiger an der Bibliotheksstatistik teil (s. www.bibliotheksstatistik.de).

Nationalbibliotheken werden vom Bund, die Spezialbibliotheken in Mischfinanzierung von Bund und verschiedenen Forschungsgemeinschaften getragen. Die Bibliotheken kirchlicher Hochschulen werden von der katholischen oder evangelischen Kirche finanziert. Als weitere Träger sind Stiftungen, Firmen und Vereine zu nennen (vgl. Seefeldt/Syré 2007).

Denkt man an den im Grundgesetz verankerten Auftrag der Grundversorgung an Informationen durch Bibliotheken und dem Beitrag öffentlicher Bibliotheken, diesen flächendeckend zu gewährleisten, spricht dies vor dem Hintergrund der unterschiedlichen finanziellen Ausstattung dafür, die Öffnung wissenschaftlicher Bibliotheken zur Erweiterung der „Angebotslandschaft“ im Kontext des öffentlichen Auftrags deutlicher als bisher hervorzuheben.

3. Wissenschaftlich und öffentlich – ein Gegensatz?

Die Bibliothekslandschaft in Deutschland ist wie dargestellt durch die grobe Unterscheidung in öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken gekennzeichnet. Diese Unterteilung ist an der Charakterisierung des jeweiligen Bestandes orientiert und legt damit die Vermutung nahe, der eine Bestand sei als wissenschaftlich und der andere als eher „populärwissenschaftlich“ zu bezeichnen. „Öffentlich“ würde nach diesem Verständnis demnach populärwissenschaftlich heißen.⁵ Die Bibliotheksentwicklung in Deutschland erscheint durch diese Gegensätzlichkeit bestimmt, und dieser Sachverhalt wird in der Bibliothekarsgemeinde durchaus kontrovers diskutiert. So sieht Lux (vgl. 2002) die Möglichkeiten öffentlicher Bibliotheken in einer Kombination „wissenschaftlich/populärwissenschaftlich“ des Bestandes eher beschränkt, Umlauf (vgl. 2001) dagegen sieht die Möglichkeit, diesen Gegensatz aufzubrechen, in der Konzentration auf ein schmaleres, aber dafür differenzierteres Angebot.

Schaut man auf die Ursprünge öffentlicher Bibliotheken zurück, dann ist der Gegensatz von „wissenschaftlich“ und „öffentlich“ so zunächst nicht zu erkennen. Die

Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts als Vorläufer öffentlicher Bibliotheken waren gerade Orte der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen (vgl. Faulstich 2006). Erstmals war es hier einem breiten Publikum möglich, an wissenschaftlichen Diskursen teilzuhaben. Die Ausdifferenzierung der Lesegesellschaften in unterschiedliche Formen führte zu einer ersten Gegenüberstellung eines literarisch-wissenschaftlichen Anspruches beispielsweise in Lesekabinetten und einer eher der Unterhaltung dienenden Beschäftigung mit Literatur in Leihbibliotheken. In diesem Zusammenhang wurde von verschiedenen Seiten die mangelnde literarische Qualität, die „Verflachung“ von Wissen in öffentlichen Leihbibliotheken kritisiert (vgl. Thauer/Vodosek 1990).

Der öffentliche Zugang zu wissenschaftlichem Wissen wurde negativ bewertet und nach „schlechtem“ und „guten“ Wissen unterschieden bzw. nach „guter“ oder „schlechter“ Popularisierung (vgl. Daum 2006). Gab es in Zeiten der Entstehung von Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert „eine gemeinsame öffentliche und wissenschaftliche Praxis“ (Faulstich 2006, S. 17), so ist von diesem Zeitpunkt an eine zunehmende Distanzierung zwischen wissenschaftlicher Produktion und öffentlicher Rezeption zu beobachten.

Trotz dieser Entwicklung gab es auf Ebene der Bibliotheken immer wieder Kooperationsversuche zwischen wissenschaftlichen und öffentlichen Bibliotheken, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, als es galt, den stark dezimierten Bücherbestand wieder aufzubauen (vgl. Ruppelt 2007). Gegenstand der Bibliothekspläne von 1973 und 1993 war schließlich die Etablierung eines umfassenden Bibliotheksnetzes in Deutschland und die Zusammenarbeit der einzelnen Bibliotheken, beides hatte jedoch nur eine geringe Wirkung (ebd.). Gegenwärtig konstatiert Ruppelt (ebd.) nur eine geringe Einbindung öffentlicher Bibliotheken in überregionale Verbundsysteme. So gäbe es Verbundsysteme zwischen wissenschaftlichen Bibliotheken und zwischen öffentlichen Bibliotheken, jedoch kein gemeinsames System. Eine Weiterführung der Gegensätzlichkeit, die zwar kontrovers diskutiert, jedoch nicht aufgebrochen wird.

Die Vorteile eines solchen gemeinsamen Verbundsystems wären beispielsweise ein gemeinsam zu nutzender Katalog oder ein gemeinsames Ausleihsystem innerhalb einer Kommune. Der Fokus der geführten Diskussion in diesem Kontext liegt jedoch eher auf finanziellen Synergieeffekten, als auf einem er-

5 Als weiterer Bezugspunkt der Unterscheidung wäre die jeweilige Arbeitsweise denkbar – stellt die Bibliotheksarbeit öffentlicher wie wissenschaftlicher Bibliotheken sich als Wissenschaft dar oder nicht. Dieser Frage soll hier nicht nachgegangen werden.

leichteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen für breitere Bevölkerungskreise.

Die Institutionalisierung von spezifischen „Vermittlungsagenturen“ zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit erscheint als eine Möglichkeit, dem distanzierten Verhältnis beider Seiten zu begegnen (vgl. Faulstich 2006, S. 24). Bibliotheken – wissenschaftliche wie öffentliche – stellen sich als solche Vermittlungsagenturen dar. Was bedeutet diese Aufgabe für das jeweilige Selbstverständnis von Bibliotheken?

Mit Blick auf wissenschaftliche Bibliotheken sind zwei Aspekte hervorzuheben. Zum einen impliziert „Vermittlung“, dass der Prozess der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in irgendeiner Form unterstützt wird. Deutschsprachige wissenschaftliche Literatur gilt „öffentlich“ häufig als schwer verständlich und als zuwenig auf die Praxis bezogen, sodass als erster Zugang auf populärwissenschaftliche Literatur zurückgegriffen wird (vgl. Lux 2002). „Wissenschaft muss bemüht bleiben für ihre Befunde eine allgemeine Sprache zu finden und das ist immer wieder möglich. [...] Aber es wäre absurd, Forschung generell an die Auflage binden zu wollen, dass Laien sie verstehen können müssen.“ (Neidhardt 2002, S. 23). Wissenschaftliche Bibliotheken können die Teilhabe an wissenschaftlichen Diskursen ermöglichen, indem sie zum einen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellen und zum anderen Raum für eine gemeinsame Diskussion von Theorie-Praxis-Fragen bereitstellen (vgl. Faulstich 2006). Notwendig dafür ist Anerkennung der jeweiligen Erwartungen der unterschiedlichen Akteure (Hochschulangehörige – Nicht-Hochschulangehörige) an Wissenschaft. Gleiches gilt für öffentliche Bibliotheken. Damit ist auf einen zweiten Aspekt verwiesen, den der gegenseitigen Öffnung wissenschaftlicher wie öffentlicher Bibliotheken für das jeweilige Gegenüber und deren Zielgruppe. Wissenschaftliche wie öffentliche Bibliotheken verstehen sich dann als Teil einer Bibliothekslandschaft mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten und sind nicht mehr aufgefangen im Gegensatz „wissenschaftlich – öffentlich bzw. populärwissenschaftlich“. Im Mittelpunkt der Bibliotheksarbeit steht dabei jeweils der Bezug auf ein aktives Publikum und dessen Interessen (vgl. Daum 2006), welches im Rahmen seiner Lernprojekte unterschiedliche Orte innerhalb der „Angebotslandschaft“ aufsucht, die keinesfalls in Konkurrenz zu einander stehen.

Aufgenommen werden einige dieser Aspekte im Projekt

„Bibliothek 2012“, welches von der Bundesvereinigung deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände initiiert wurde und eigene „Standards“ für Hochschulbibliotheken in Deutschland formuliert hat:⁶

- „Die wichtigste Zielgruppe der Hochschulbibliothek sind die Mitglieder der eigenen Hochschule, vor allem Studierende und Wissenschaftler.“
- „Sie bieten interessierten Bürgern den Zugang zu deutschen und internationalen Forschungspublikationen der einzelnen Wissenschaftsfächer.“
- „Hochschulbibliotheken arbeiten mit Partnerinstitutionen in ihrer Stadt zusammen.“

Die formulierten „Standards“ können u. a. um den Aspekt der Finanzierung erweitert werden (vgl. Lux 2002): Die Frage der Finanzierung sollte nicht auf die jeweilige Zuständigkeit (Land, Kommune, Bund etc.) reduziert werden, sondern vor dem Kontext einer zusammenhängenden regionalen Bibliothekslandschaft je nach Bedarf entschieden werden.

4. Öffnung wissenschaftlicher Bibliotheken

Die Möglichkeiten der Überwindung der Gegensätze von „öffentlich und wissenschaftlich“ und die Öffnung wissenschaftlicher Bibliotheken für ein breiteres Publikum soll im Folgenden anhand von drei Beispielen systematisiert werden.

Interne Öffnung – öffentliche Bibliothek

In der Diskussion des Auftrages von Wissenschaft und dessen Beziehung zur Öffentlichkeit kommt Friedhelm Neidhardt zu dem Schluss, dass „die oberste Öffentlichkeitsverpflichtung von Wissenschaftlern in den Universitäten statt [findet], und die Studenten ihr erstes Publikum [sind]. Dieses Publikum wird in unserem Hochschulsystem ausgesprochen schlecht behandelt. Umso mehr Anlass, die Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaft auch der außeruniversitär platzierten Forschung, darauf zu verpflichten.“ (2002, S. 31). Dieser Gedanke lässt sich übertragen auf das Selbstverständnis von Biblio-

6 Siehe unter www.bideutschland.de (BID – Bibliothek und Information Deutschland, Bundesvereinigung dt. Bibliotheks- und Informationsverbände)

theken innerhalb der Hochschulen. Kann hier von einer Bibliothek gesprochen werden, die den Hochschulangehörigen öffentlich ist? Verstehen sich die Hochschulbibliotheken als Lernort oder lediglich als Ort der Archivierung von Informationen? Gegenüber der Nutzung der Bibliothek sind auf Seiten der Studierenden immer wieder deutliche Berührungsängste festzustellen. Sühl-Stromenger greift diese Problematik auf, indem er darauf verweist, dass „die Bibliothek – zusätzlich zu ihren klassischen Aufgaben der Erwerbung, Bereitstellung und Archivierung von Literatur – in enger Zusammenarbeit mit der Hochschullehre als Akteur bei der Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz auf [tritt]“ (2003). Er plädiert für eine feste Integration der Nutzungsmöglichkeiten einer Bibliothek in Form von Kursen in das Studium. Dazu sei allerdings eine hochschuldidaktische Fortbildung für Bibliothekare notwendig. Die Hochschulbibliothek ist in diesem Verständnis dann nicht nur an eine wissenschaftliche Organisation angegliedert, sondern Teil von Wissenschaft und löst damit den allerersten Anspruch von „Öffentlichkeit“ nach Innen ein.

Externe Öffnung – öffentliche Hochschule

Eine Möglichkeit der Darstellung von Bibliotheken in der Öffentlichkeit kann durch die Initiierung von Veranstaltungen erfolgen. Die öffentlichen Bibliotheken sind hier sehr aktiv, so boten sie laut Gesamtstatistik im Jahr 2007 über 273.000 Veranstaltungen an.⁷ Für wissenschaftliche Bibliotheken gibt es hier keine Angaben. Jedoch auch hier bietet sich für die Erhöhung der Zugänglichkeit für Nicht-Hochschulangehörige, die Durchführung von öffentlichen Veranstaltungen an. Als Beispiel dafür kann die GENIALE an der Universität Bielefeld dienen, die im Oktober 2008 zum ersten Mal stattfand.⁸ In zahlreichen Veranstaltungen an unterschiedlichen Orten stellten sich die Bielefelder Hochschulen und ihre Einrichtung zusammen mit weiteren Bielefelder Institutionen der Öffentlichkeit vor, so auch die Bibliothek der Universität. In einer Lesenacht wurden von Studierenden, Lehrenden und Gästen Passagen aus einer eigenen Lieblingslektüre vorgetragen. Anliegen der Veranstaltung war es, zu zeigen wie vielfältig Orte und Themen von Wissenschaft sein können, den Bezug des Einzelnen zu wissenschaftlichen The-

men zu ermöglichen und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Hochschulbibliothek kann so als belebter Raum und öffentlicher Lernraum kennengelernt und die Trennung zwischen öffentlich und wissenschaftlich entschärft werden.⁹

Integrierte Öffnung – Netzwerk Bibliotheken

Oben wurde bereits auf die große Anzahl von Veranstaltungen hingewiesen, die von öffentlichen Bibliotheken im Laufe eines Jahres durchgeführt werden. Als ein Beispiel für eine solche Veranstaltung kann die bundesweite Kampagne „Deutschland liest – Treffpunkt Bibliothek“, die 2008 im Oktober zum ersten Mal stattfand, dienen.¹⁰ Diese wurde in Zusammenarbeit der deutschen Bibliotheken und dem Bibliotheksverband unter Schirmherrschaft von Bundespräsident Horst Köhler initiiert und soll zukünftig jährlich stattfinden. Sie stellt eine erste gemeinsame Aktion unterschiedlicher Bibliotheksformen dar. Anliegen der Kampagne ist es,

- alle Altersgruppen, Schichten und Regionen zu erreichen,
- die Wahrnehmung der Bibliotheken und ihre Leistungen als Bildungspartner zu fördern
- und Lesen als Grundlage zur Teilhabe an Informationen zu verstehen.¹¹

Im Mittelpunkt der Aktionswoche standen zahlreiche Veranstaltungen und Aktionen wie z. B. Lesungen, Literaturwanderungen, Lesenächte, Workshops, Ausstellungen und Vorträge. An dieser Aktion nahmen auch verschiedene Hochschulbibliotheken teil. Damit wird die von verschiedenen Seiten über lange Zeit geforderte Vernetzung der unterschiedlichen Bibliotheksformen aufgegriffen. Ein Anfang, wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken als Teil einer Bibliothekslandschaft in Deutschland zu verstehen und die konstruierte Gegensätzlichkeit zu überwinden.

9 Einige Aspekte dieser Veranstaltung sind durchaus kritisch zu sehen. Die Bezeichnung „GENIALE“ beispielsweise kann die kritisierte Gegensätzlichkeit auch verstärken statt aufbrechen: Wissenschaft als „genial“ und Öffentlichkeit als „weniger genial“? Dieser Diskussionspunkt kann hier jedoch nicht vertieft werden.

7 Siehe dazu unter www.bibliotheksstatistik.de

8 Siehe dazu unter www.geniale-bielefeld.de

10 Siehe dazu unter www.bibliotheksverband.de

11 Dto.

Die vorgestellten Beispiele verdeutlichen, dass die Öffnung wissenschaftlicher Bibliotheken auf sehr unterschiedlichen Ebenen ansetzen kann und muss, will man sie zur Mitwirkung am öffentlichen Auftrag von Bibliotheken, der Zugänglichkeit von Informationen und der Ermöglichung der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen, verpflichten: eine Öffnung innerhalb der Hochschule, eine Öffnung außerhalb des universitären Kontextes allgemein und eine Öffnung gegenüber anderen Arten von Bibliotheken.

Literatur

- Daum, Andreas W. (2006): Popularisierung von Wissenschaft im 19. Jahrhundert. In: Faulstich, Peter (Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 33–50
- Deutscher Bundestag (1990): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000 vom 11.12.2007. Berlin
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld
- Faulstich, Peter (2006): Öffentliche Wissenschaft. In: Faulstich, Peter (Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 11–32
- Faulstich, Peter (2002): Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“. [Verfügbar unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf]
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
- Lux, Claudia (2002): Öffentliche und wissenschaftliche Bibliothek unter einem Dach: Quadratur des Kreises oder Glückslos für die Zukunft. In: Bibliothek 26, Nr. 3, S. 237–238
- Neidhardt, Friedhelm (2002): Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit. WZB-Vorlesungen 3, Berlin
- Ruppelt, Georg (2007): Bibliotheksgeschichte im Überblick – von den Anfängen bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. In: Ruppelt, Georg: Buch- und Bibliotheksgeschichte(n). Hildesheim, S. 167–183
- Schultka, Holger (2005): Bibliothekspädagogik. In: Bibliotheksdienst, 39. Jg., H. 11, S. 1462–1488
- Seefeldt, Jürgen; Syré, Ludger (2007): Portale zur Vergangenheit und Zukunft – Bibliotheken in Deutschland. Hildesheim
- Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2003): Hochschulbibliothek. Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. Lehren und Lernen in der Bibliothek – neue Aufgaben für Bibliothekare. In: B.I.T. online, H. 4 [Verfügbar unter: www.b-i-t-online.de/archiv/2003-04/fach1.htm]
- Thauer, Wolfgang; Vodosek, Peter (1990): Geschichte der Öffentlichen Bibliothek in Deutschland. 2. erw. Aufl., Wiesbaden
- Umlauf, Konrad (2001): Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. In: Stang, Richard/Puhl, Achim (Hg.): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen. Bielefeld, S. 35–55

Autorin

Jana Trumann

Trumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Vom Großrechner zum Laptop

Das Computicum an der Universität der Bundeswehr München macht die Geschichte des Computers erlebbar

UWE M. BORGHOFF
JOHN G. ZABOLITZKY
NICOL MATZNER-VOGEL
ANDREA SCHILZ
STEPHANIE LINSINGER

Kaum ein Arbeitsplatz ist heute ohne Computer denkbar, vielfältigste Kommunikations- und Arbeitsprozesse hängen von ihm ab. Trotz dieses hohen Verbreitungsgrades kennen nur wenige Menschen die historische Entwicklung von Rechneranlagen. Beispielsweise waren für Rechenvorgänge, die heute ein Laptop bewältigt, vor 50 Jahren raumfüllende Großrechner nötig, eine Diskette im Durchmesser von 1,5 Meter fasste damals nur die Datenmenge eines heutigen digitalen Bildes.



Bald Heimat des Computermuseums: Halle 109 auf dem Campus der Universität der Bundeswehr München

Um dieses Wissen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, entsteht an der Universität der Bundeswehr München in Kooperation mit dem Computermuseum Muenchen e.V. das Computicum, eine didaktisch-museal aufbereitete Sammlung historischer Rechneranlagen. Das Besondere am Computicum gegenüber anderen Ausstellungen ist, dass die Rechner bis auf wenige Ausnahmen funktionsfähig sind und die Sammlung alle für die evolutionäre Computerentwicklung wichtigen Geräte beinhaltet. Durch dieses Alleinstellungsmerkmal ist eine einmalige Integration des musealen Umfeldes in Forschung und Lehre sowie eine didaktische Vermittlung von Forschungsinhalten in die breite Öffentlichkeit möglich. Dies lässt sich an zwei Themenschwerpunkten sehr gut verdeutlichen.

Digitale Daten dauerhaft erhalten

Zunächst richtet sich der Blick auf ein aktuelles Softwareproblem: Zum dauerhaften Erhalt digitaler Daten stehen im Wesentlichen drei Varianten zur Wahl: a) der dauerhafte Betrieb der alten Rechner- und Abspielumgebung, b) die Emulation der alten Rechner- und Abspielumgebung und c) die immerwährende Migration in die jeweils neueste Rechner- und Abspielumgebung. Variante a) greift für viele Jahrzehnte, die Varianten b) und c) sollten – wenn möglich – gleichzeitig angewendet werden. In der Langzeitarchivierung digitaler Objekte stößt die gegenwärtige Forschung aber an ihre Grenzen. Zum einen sind die Datenvolumina zu groß und die Formatvielfalt zu heterogen, um sowohl die aufwändige Migration als auch die Emulation der Rechner- und Abspielumgebung gleichzeitig für alle möglichen Datenformate anzustoßen. Aus diesem Grund wird häufig ein Hardwaremuseum als zielführend betrachtet, denn es erlaubt den permanenten Zugriff auf die authentischen Daten. Ziel des Vorhabens ist dabei der Aufbau einer weltweiten Registry, in der alle lauffähig gehaltenen Rechner- und Abspielumgebungen festgehalten werden. Stoßen Privatleute oder Mittelständler, die nicht über große Rechenzentrumskapazitäten verfügen, auf ein „Datenzugriffsproblem“, kann ihnen im Computicum geholfen werden.

Infrastruktur für historische Rechner schaffen

Der zweite Schwerpunkt bezieht sich auf ein Hardwareproblem: Im Bereich der Hoch- und Höchstleistungsrechner ist eine Universität aus Kostengründen und wegen der in der Lehre immer noch entscheidenden Anschaulichkeit auf Computer der letzten Rechnergenerationen angewiesen. Moderne Geräte sind meist so

hoch integriert, dass wichtige Details von Studierenden, Forschern, aber auch von Besuchern des Computicum nicht mehr in Augenschein genommen werden können. Historische Rechner, an denen handwerkliche Details noch sichtbar sind, benötigen zum Dauerbetrieb eine



Rechenzentrum der Gesellschaft für historische Rechneranlagen e. V.

besondere Infrastruktur, die z. B. Klimatisierung, spezielle Stromversorgungen und hohen Platzbedarf voraussetzt. Diese Bedingungen werden im Computicum in idealer Weise geschaffen.



Visualisierung des Software-Moduls für die Ausstellung

Sechs Jahrzehnte Computergeschichte

Die aktuellen universitären Forschungs- und Lehrprojekte sind in das Ausstellungskonzept für die breite Öffentlichkeit integriert. Die Grundgedanken zur Ausstellung basieren auf einem qualitativen und einem „harten“ Ansatz: Zum einen werden über die Technikgeschichte hinaus auch sozio-kulturelle Zusammenhänge vermittelt. Zum anderen wird der Computer als Maschine mit seinen zwei Komponenten – Hard- und Software – gezeigt. Erzählt wird entlang einer lose chronologischen Leitlinie. Sie handelt von Miniaturisierung, Beschleunigung und stetiger Diffusion des Computers über sechs Jahrzehnte. Er wird immer kleiner und schneller, dringt in immer mehr Lebenswelten und -bereiche ein, bis er zum integralen Instrument unserer Zeit wird, welches ökonomisch, ästhetisch und sozial prägend wirkt.

Exponat-Schwerpunkte sind Großrechner, Mini- und Mikrocomputer, PCs und Homecomputer, Peripherie sowie Sach- und Print-Dokumente. Einzelne Themenfelder werden gezielt herausgestellt und vertieft – das Software-Modul beispielsweise umfasst Grundlagen und Geschichte, Kategorien, Anwendungen, Märkte und Entwicklungen.

Spielerische Modelle und interaktive Stationen

Die Didaktik arbeitet mit Installationen und Inszenierungen, sowohl um Zugang zu abstrakten Themen zu schaffen als auch um Historisches zu konkretisieren. Mit sinnlich erfahrbaren didaktischen Mitteln wird Aufmerksamkeit bzw. Neugier erzeugt: Guckkästen fordern zum Schauen auf und spielerisch gestaltete Modelle zum Ausprobieren. Inszenierungen zeigen Arbeitsplätze aus verschiedenen Zeitschnitten und

Bereichen. Interaktive Screens und audiovisuelle Stationen sorgen für eine ebenso unterhaltende wie nachhaltige Rezeption. Und es gibt die Möglichkeit, historische Programme und Rechner zu benutzen:

Dieses Alleinstellungsmerkmal ist zugleich Konnex zur Anlage des Computicum als Symbiose zwischen Ausstellung und Einrichtung für Forschung und Lehre.

Das Computicum wird ab 2009 für die Öffentlichkeit zugänglich sein.

Autoren/Autorinnen

Prof. Dr. Uwe M. Borghoff
uwe.borghoff@unibw.de

Dr. John G. Zabolitzky
jgz@cray-cyber.org

Dr. Nicol Matzner-Vogel
nicol.matzner@unibw.de

Andrea Schilz
andreaschilz@gmx.de

Stephanie Linsinger
Stephanie.Linsinger@unibw.de

Arnold, Rolf; Holzapfel, Günter (Hg.)

Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 52, 348 S., 22,40 Euro, ISBN 978-3834002969

17 Autorinnen und Autoren beleuchten die unterschiedlichsten Aspekte der für das Lernen und die Erwachsenenbildung wieder entdeckten Emotionen. Alte Hasen sind mit dabei und auch einige Jüngere aus der forschenden und schreibenden Zunft. Die Verabschiedung von Günter Holzapfel im Sommer 2006 war Anlass und Ausgangspunkt für diese Veröffentlichung. Diese ist klar und schlüssig gegliedert in die drei Abschnitte: Theorie, Erwachsenenpädagogik und Praxisaspekte. Vorangestellt findet sich eine Hinführung und Übersicht von den Herausgebern. Ausgehend von der stumpfen Gegenüberstellung von Verstand (Aufklärung) und z. B. Herzensbildung geht es durch die Geschichte der Bildung mit der Ausdeutung vielfältiger Bezüge. Die reformpädagogische Bewegung kommt genauso zur Sprache, wie die Ansätze der humanistischen Psychologie, der psychoanalytischen Pädagogik, des Subjektivismus, des Konstruktivismus, der Neurowissenschaften usw.

Besonders gefreut hat es mich, wieder einmal etwas von Herbert Gerl zu lesen – und dann auch noch etwas recht Gewagtes: „Selbsterfindung und Dekonstruktion. Eine Zenperspektive für lebenslanges Lernen“ (S. 103ff.). Ausgehend von eigenen Meditationserfahrungen und Quellen des „westlichen“ Zen-Weges geht es um die Genauigkeit der Wahrnehmung und das Gegenwärtigsein, um Achtsamkeit und Gewahrksam.

Eine Veröffentlichung zum Schmökern, zum sich Anregen lassen, zum Verharren und zum Nachdenken und Nachfühlen. Die Anzahl der Autorinnen und Autoren mit ihren je eigenen Ausrichtungen macht die Veröffentlichung farbenfroh und vielfältig. Damit eignet sich dieses Buch nicht für Systematiker und auch nicht als Lehrbuch – aber das soll es ja auch nicht. Ich habe bei diesem Buch ein gutes Gefühl. **Martin Beyersdorf**

Braun, Beate; Hengst, Janine; Petersohn, Ingmar

Existenzgründung in der Weiterbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 140 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3763919598

Im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen in der Weiterbildung gewinnt auch unternehmerisches Denken und Handeln zunehmend an Bedeutung. Die Neuerscheinung „Existenzgründung in der Weiterbildung“ von Beate Braun, Janine Hengst und Ingmar Petersohn aus der DIE-Reihe „Perspektive Praxis“ bietet daher eine sinnvolle Ergänzung für Weiterbildner, die sich selbstständig machen wollen oder im Rahmen ihrer Organisation angehalten sind, Bildungsangebote marktgerecht auszurichten. Der Band liefert einen schnellen Überblick über das Thema und vermittelt Einsteigerwissen in wichtigen Bereichen der Existenzgründung.

Einleitend wird der Versuch unternommen, die verschiedenen Weiterbildungsberufe zu definieren und voneinander abzugrenzen, mit dem Ziel, potenziellen Gründern bei der Profilbildung und Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt zu helfen. Bei der Auflistung der Rollen, Funktionen und Angebote von z. B. Dozent, Trainer, Teamer, Coach, Supervisor, Moderator, Bildungs- und Lernberater wird deutlich, dass es im Buch vor allem um Einzelunternehmer und die freiberufliche Selbstständigkeit geht.

Einige allgemeine Marktdaten aus der Weiterbildungsbranche, Hinweise zu rechtlichen Rahmenbedingungen, zur Beschäftigungs- und Einkommenssituation und ein grober Überblick zur Marktsituation geben dem geneigten Existenzgründer eine Vorlage zur konkreteren Erforschung der eigenen Marktnische. Dazu finden sich im Anhang hilfreiche, weiterführende Informationen.

Das dritte Kapitel liefert eine knappe, allgemeine Einführung zum Begriff der Existenzgründung, informiert über mögliche Gründungsformen und erklärt in Ansätzen die volkswirtschaftliche Bedeutung von Existenzgründungen. Anschließend wird auf Chancen und Risiken für Gründer eingegangen, wobei der spezifische Bezug zur Weiterbildungsbranche fehlt. Kompetenzprofil und Anforderungen an die Persönlichkeit von selbstständigen Weiterbildnern sind Gegenstand des folgenden Kapitels. Besonders betont werden zurecht Ausdauer, Zeitmanagement, Selbstmotivation, Eigenverantwortlichkeit und eine klare Vision des Gründers.

Das fünfte Kapitel stellt den Schwerpunkt des Buches dar und beschreibt die praktischen Schritte im Gründungsprozess. So werden die Potenzial- und Marktanalyse unter Einbezug von Zielgruppe, Konkurrenz und Standort behandelt und ein Überblick über verschiedene Rechtsformen gegeben. Hierbei fehlt die Aufführung der Genossenschaftsgründung, eine gerade nach ihrer rechtlichen Modernisierung für die Bildungsbranche nicht uninteressante Option. Der Leser erhält weiterhin einige nützliche Tipps und einen Gliederungsvorschlag zur Erstellung eines Businessplans – mittlerweile Voraussetzung für jede Form der Fremdfinanzierung.

Zum Thema Marketing hält der Band einige Anregungen zur Positionierung, Angebotserstellung, Kundenansprache und zum Unternehmensauftritt, zur Kundenpflege und -bindung sowie zum Controlling bereit. Beispiele für geeignetes Qualitätsmanagement für selbstständige Weiterbildner und Informationen zu Buchführung, Steuern und Versicherungen schließen das Kapitel ab.

Die aufgeführten Themen werden durch Checklisten, Fallbeispiele und Umsetzungstipps ergänzt und erleichtern damit den Praxistransfer.

Da in einem Buch für Weiterbildner die Weiterbildung nicht fehlen darf, werden im letzten Kapitel Entwicklungsmöglichkeiten für Selbstständige angerissen mit praktischen Tipps zur Selbstvermarktung und Auswahl von Train-the-Trainer-Angeboten.

Die weiterführenden Literaturlisten nach jedem Kapitel sind gut recherchiert und empfehlenswert für die weitere Lektüre, die bei ernsthaften unternehmerischen Absichten auf jeden Fall notwendig bleibt. **Ines Robbers**

Brödel, Rainer; Yendell, Alexander

Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 228 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763933303

Landesstudien scheinen Konjunktur zu haben. Hessen, Bremen und nun auch NRW. Und auch dieses Mal gibt es eine handfeste empirische Grundlage: rund 1100 Telefoninterviews mit 60, teilweise untergliederten Fragen. Dabei geht es nicht nur um das veranstaltungsbezogene und das informelle lebenslange Lernen, sondern auch um die realisierten Teilnehmer/innen-Ressourcen

(Geld und Zeit). Die Teilnahmequote an Weiterbildung liegt etwa auf BSW-Niveau, weiterbildungsaktiver sind Menschen in jüngeren und mittleren Lebensphasen sowie diejenigen mit höheren Schulabschlüssen. Im Schnitt wurden im Jahr 2004 ca. 680 Euro für Weiterbildung ausgegeben – bei starken Schwankungen zwischen den Teilgruppen. Teilnehmende haben 211 Stunden Zeit investiert.

Neben der kritischen Würdigung des Forschungsansatzes und seiner Weiterentwicklung selbst bilden die „Orientierungen für eine inklusionsstarke Lernkulturentwicklung“ den Abschluss der Veröffentlichung (S. 161 ff.) als „Auftragsliste“ für Politik, Verwaltung und Entscheider:

- Stärkung monetärer und motivationaler Weiterbildungsbereitschaft im Fokus inklusionsstarker Lernkulturentwicklung,
- Lebenslagenorientierung als Komponente inklusionsstarker Lernkulturentwicklung,
- Chancenfairness und Förderungspriorität für einkommens- und bildungsschwache Gruppen,
- Zielgruppenangebote, Lerndienstleistungen für ältere Erwerbstätige und intergenerativer Wissenstransfer,
- Stärkung von Beratungsaufgaben und mobile Weiterbildungsberatung in Berufsschulen.

Diese Forderungen sind auch bitter nötig, da die öffentlichen Ausgaben für die Weiterbildung sinken, die Kosten individuell privatisiert werden und die soziale Segmentierung durch (Weiter-)Bildung weiter zunimmt. Bleibt zu hoffen, dass in real-zynischen Zeiten (programmatisches Lob des lebenslangen Lernens bei gleichzeitiger Minderung der öffentlichen und betrieblichen Ressourcen dafür) die Studie nicht auch andersherum gelesen wird: Wo sind die Grenzbelastungen des individuellen Ressourceneinsatzes? Wie viel Segmentalisierung ist vertretbar?

Komplettiert wird das Buch mit der Darstellung des Fragebogens inklusive Grundauszählung und der umfangreichen Literaturliste. Es eignet sich als empirisches Manifest zur Stärkung der Argumentation ebenso wie als Steinbruch zum Auffinden bildungsdemokratischer Traditionslinien. **Martin Beyersdorf**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, DIE-spezial, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 139 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763919581

Eine Arbeitsgruppe wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hat sich unter Leitung ihres wissenschaftlichen Direktors, Ekkehard Nuissl von Rein, an die verdienstvolle Aufgabe gewagt, einen „weißen Fleck“ auf der Bildungslandkarte sichtbar zu machen und hat den forschungsbasierten Report „Trends der Weiterbildung“ vorgelegt. Hierzu werden verschiedenste empirische Daten aus der (jüngeren) Vergangenheit herangezogen, um Entwicklungslinien in der Weiterbildung zu identifizieren und zu interpretieren. Es ist den Autor/en/innen gelungen, in komprimierter Form einen Überblick über unterschiedliche Aspekte des Bildungsbereichs „Weiterbildung“ zusammenzustellen, der zu Beginn auch über Megatrends, politische Einbettungen und Rahmenbedingungen und globale Zusammenhänge informiert und nicht beim nackten Zahlenwerk stehenbleibt. Zudem ist die Analyse in einem Stil geschrieben, der auch Nicht-Empiriker/innen durchaus zu fesseln weiß.

Insgesamt 23 Trends der Weiterbildung in Deutschland haben Nuissl und seine Mitstreiter/innen identifiziert, die Entwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, des Weiterbildungsangebots, des Personals, der Einrichtungen und der Finanzierung verdeutlichen und auch auf methodische Probleme sowie Forschungslücken aufmerksam machen. Damit ist ein Grundstein an empirischen Daten und deren Interpretation gelegt, der fortan alle zwei Jahre fortgeschrieben werden soll. Die Ergebnisse der kompletten Trendanalyse lassen sich in einer Kurzrezension nicht zusammenfassen, aber es lassen sich an dieser Stelle ein paar Ausschnitte wiedergeben, die (hoffentlich) Appetit auf mehr machen. Die Trendanalyse beginnt mit der für Weiterbildungsbeteiligung wieder auf Wachstumskurs ist. Leider folgt sogleich die „Ernüchterung“, denn die Selektivität der Weiterbildungsteilnahme zu Ungunsten der gering Qualifizierten besteht fort.

Es gibt eine abnehmende Geschlechterdifferenz bei der Weiterbildungsbeteiligung: Der seit fast 20 Jahren kontinuierlich beobachtbare Beteiligungsvorsprung der Männer schrumpft. Ebenfalls positiv entwickelt sich

die Teilnahme Älterer und die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. Bezogen auf das Angebot an Weiterbildungen gibt es Anzeichen für einen Aufwärtstrend beim Volumen, die Angebotsdauer in der beruflichen Weiterbildung nimmt ab (was u. a. mit veränderten Förderbedingungen bei SGB-Maßnahmen zusammen hängt). Der Anteil der für Unternehmen angebotenen firmeninternen Angebote im Rahmen der beruflichen Bildung steigt zu Ungunsten offener, für alle zugänglicher Kurse. Gleichzeitig gewinnen individualisierte Angebotsformen (z. B. Coaching und Lernberatung) an Bedeutung.

Obwohl die Weiterbildung in den vergangenen Jahren (und das nicht nur in den Sonntagsreden der Politiker/innen ...) an Wichtigkeit und Stellenwert gewonnen hat und das lebenslange Lernen in unserer Gesellschaft nahezu überall auf Akzeptanz stößt, geht der Anteil des Weiterbildungsbudgets am Bruttoinlandsprodukt (BIP) zurück. Die Weiterbildungsfinanzierung der Öffentlichen Hand ist ebenso rückläufig, und es wird deutlich, dass die einzelnen Lerner/innen zunehmend selbst an der Weiterbildungsfinanzierung beteiligt sind. Hinzu kommt, „(...) dass sich die Individuen auch mit der Ressource Zeit in nicht unerheblichem Maße in die Finanzierung der Weiterbildung einbringen.“ (S. 106) Vor allem im Bereich der SGB-III-Förderung ist ein dramatischer Rückgang zu verzeichnen: Zwischen 1996 und 2006 sind beispielsweise die Ausgaben der BA für die berufliche Weiterbildung um mehr als 80 Prozent eingebrochen. Bei der Analyse der Gesamtfinanzierung der Weiterbildung zeigt sich das Missverhältnis zwischen der bildungspolitisch beteuerten Wichtigkeit von Weiterbildung und ihrer realen Gestaltung ganz besonders deutlich. (vgl. S.117)

In der Trendanalyse Weiterbildung sind viele Daten zusammengetragen, aufgearbeitet und analysiert worden. Was aus Sicht von Weiterbildungler/innen an Hochschulen allerdings fehlt, ist die Beschäftigung mit dem Teilaspekt „wissenschaftliche Weiterbildung“. So kommen die Hochschulen in der gesamten Analyse so gut wie gar nicht vor. Dies mag an der für den Hochschulweiterbildungsbereich noch sehr rudimentär vorhandenen Datenlage liegen. Für die Fortführung der Trendanalyse in zwei Jahren wäre daher zu wünschen, dass das Feld der Hochschulweiterbildung (Angebote, Teilnehmerstruktur, Finanzierung etc.) entsprechend seiner wachsenden Bedeutung innerhalb des Bologna-Prozesses stärker in den Blick genommen wird. **Christiane Brokmann-Nooren**

Faulstich, Peter

Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. transcript Verlag, Bielefeld 2008, 196 S., 19,80 Euro, ISBN 978-3899428780

Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen sollte nicht im Elfenbeinturm verschlossen werden. Neben dem Anspruch des Anwendungsbezuges ist in den letzten Jahren ein stärkeres Umdenken der Hochschulen hin zu öffentlichem Engagement zu beobachten. Wissenschaft öffnet sich immer mehr einem breiteren Publikum.

Peter Faulstich zeigt, dass es auch in der Vergangenheit Wissenschaftler/innen gab, die die Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft erkannten und sich für eine Überwindung dieser einsetzten. Er bezeichnet sie dennoch als „Einzelkämpfer“ bzw. „Einzelgänger im akademischen Tross“ ihrer Zeit (S. 16 f.). Der Autor stellt in einer kurzen Zeitreise beginnend im 17. Jahrhundert bis hin zum frühen 20. Jahrhundert exemplarisch neun Protagonisten vor: Anna Maria Sibylla Merian, Christian Thomasius, Dorothea Christiane Erxleben, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Alexander von Humboldt, Emil Adolf Roßmäßler, Ludo Moritz Hartmann sowie Otto Neurath. Neben Begriffsklärungen geht es ihnen um Techniken der Verbreitung von Wissen (hier vor allem durch Bildsprache) sowie die Öffnung der Wissenschaft für weitere Adressatenkreise.

Beispielhaft soll auf fünf Pioniere näher eingegangen werden. Anna Maria Sibylla Merian stellte ihre Beobachtungen der Natur und der ökologischen Zusammenhänge in Bildern dar, um diese so auch denjenigen Adressaten zugänglich zu machen, die analytische Wissenschaftssprache nicht erreichen würde. Christian Thomasius als Begründer der deutschen Aufklärung bekämpfte Hexenprozesse und setzte sich gegen jede Form des Aberglaubens sowie gegen Folter ein. Er hielt zudem die erste Vorlesung in deutscher Sprache und betonte die Bedeutung der Muttersprache zur Verbreitung von Wissen. Dorothea Christiane Erxleben, als erste Frau, die in Medizin promovierte, vertrat die Auffassung, dass Frauen das gleiche Recht auf Bildung und Studium haben wie Männer sowie den Anspruch der Vereinbarkeit von Haushalt und Beruf. Sie galt damit als Vorreiterin ihrer Zeit. Ihre Dissertation wurde in Deutsch veröffentlicht, um so ein breiteres Publikum zu erreichen. Alexander von Humboldt war unablässig

„... damit beschäftigt zu beobachten, zu messen, zu vergleichen und das alles zu sammeln und zu ordnen.“ (S. 121). Er fühlte sich zudem verpflichtet, wissenschaftliches Wissen allgemeinverständlich zu popularisieren. Ludo Moritz Hartmann initiierte und unterstützte zu seiner Zeit „volkstümliche Universitätsvorträge“, die in der Bevölkerung eine breite Resonanz fanden. Diese können als Anfänge der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung charakterisiert werden.

Dem Autor gelingt es, durch die Kombination von Kerngedanken der Protagonisten mit jeweils weiterführenden Literaturangaben, Zeittafeln sowie Quellentexten breite Leserkreise zu erreichen. Das Buch ist sowohl für „Einsteiger“ in diese Thematik als auch „vorbelastete“ Leser geeignet. Der geschichtliche Rückblick ist alles andere als eine schwermütige Darstellung komplexer Biographien, sondern vielmehr „leichtfüßig und charmant“ geschrieben. Als Leser erhält man in komprimierter Form einen Überblick über die Anfänge des Public Understanding of Research (PUR), zieht Verbindungen zur Gegenwart und entwickelt den Ehrgeiz, tiefer in die Thematik einzusteigen. **Brit Arnold**

Gaiser, Birgit; Hesse, Friedrich W.; Lütke-Entrup, Monika (Hg.)

Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. Oldenbourg Verlag, München, Wien 2007, 248 S., 49,80 Euro, ISBN 978-3486584264

Die Veröffentlichung basiert auf einem Workshop, der Anfang Dezember 2006 am Institut für Wissensmedien in Tübingen durchgeführt wurde. Im Zentrum standen die Themen Portaldesign, Qualitätssicherung, Standards und Technologien. Die Gliederung ist klar und nachvollziehbar:

- Portaldesign – Von der Idee zur Konzeption,
- Portalbausteine – Community & Personalisierung,
- Blended Concepts – Integration netzbasierter Bildungsressourcen in Supportmaßnahmen,
- Trends – Portale auf dem Weg ins Web 2.0.

17 Beiträge sind nun zusammengestellt. Benjamin Birkenhake (ZEIT online) zum Beispiel erläutert den Aufbau des ZEIT Campus Community Portals, Prof. Michael Kerres und Jörg Stratmann (Universität Duisburg-

Essen) berichten über den Aufbau eines Studienportals, und Birgit Gaiser und Benita Werner (Institut für Wissensmedien) bereiten Methoden der Qualitätssicherung am Beispiel des Informationsportals e-teaching.org auf. Portale, Wissensmanagement und Community-Building finden sich im Artikel von Stefanie Panke, Joachim Wedekind & Simone Haug (Institut für Wissensmedien).

Technisch stehen die Potenziale semantischer Technologien (u. a. Andreas Schmidt, Forschungszentrum Informatik Karlsruhe und Klaus Birkenbihl, W3C) und Fragen der Standardisierung (u. a. Jan Pawlowski, Universität Duisburg-Essen) im Vordergrund.

Für den Blick nach vorn sind die Trends von besonderer Bedeutung. Ziele der Web-2.0-Visionen sind eine Erhöhung der Partizipation bei der Inhaltserstellung, eine bessere Wiederverwendbarkeit von Inhalten sowie eine effektivere Recherche. Semantic Web und Social Software sind hier zentrale Stichworte.

Die Veröffentlichung ist etwas für „echte Profis“, die sich begrifflich schon ein wenig auskennen und sich nicht davon irritieren lassen, dass es hier natürlich nur um eine eingeschränkte Form von Bildung bei den Bildungsportalen gehen kann. Didaktisch und für das „Gewusst wie“ gibt es reichlich Anregungen und geläuterte Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Anwendungsgebieten. **Martin Beyersdorf**

Gieseke, Wiltrud

Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007, 280 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763933310

Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin. Die Lektüre ihres Buches zum Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Emotionen weckt Erinnerungen und fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie. Welche Rolle spielten hier Emotionen, Gefühle? Wann habe ich am meisten gelernt, was ließ in der eigenen Biografie Lernprozesse gelingen, was scheitern?

Die Leser/innen werden bei der Lektüre Erklärungsansätze für die eigenen, sei es positiven oder negativen, Lernerfahrungen entdecken oder auch bestätigt finden.

Wer kennt nicht Erlebnisse wie die, dass sogar das vormals ungeliebte Mathe auf einmal Freude machte, als ein Lehrer mit Engagement und Empathie für seine Schüler/innen das Fach übernahm? Oder die von Weiterbildungen, bei der das Gruppenklima so gestört war, dass nicht der Lernstoff, sondern die Konflikte im Vordergrund standen?

Emotion und Kognition

Emotionen, so hält Wiltrud Gieseke gleich in der Einleitung fest, sind ständige Begleiter im Lernprozess. Der Vernachlässigung der Rolle von Emotionen tritt die Autorin insbesondere unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung entgegen. Sie geht ausführlich auf Studien der Gehirnforschung ein, die die Wechselwirkungen zwischen Emotion und Kognition aufzeigen und der landsläufigen Auffassung, dass Emotionen und Gefühle den Denkprozessen untergeordnet sind, widersprechen. Rationale Entscheidungen, z. B. für oder gegen ein bestimmtes Bildungsangebot, sind immer eingebunden in ein individuelles, emotionales Muster.

Eine der Grundthesen dieses Bandes lautet, dass lebenslanges Lernen Fähigkeiten voraussetzt, die von Emotionen abhängig sind, wie z. B. die Offenheit, sich etwas neues anzueignen, sich umzustellen, Frustrationen zu verarbeiten etc. „Coolness-Konzepte“, die auf eine Gefühlsregulierung, ein Gefühlsmanagement setzen, haben daher nach Auffassung der Autorin in Bildungsprozessen einen eher zweifelhaften Wert, liegt hier doch die Gefahr einer Instrumentalisierung von Emotionen, z. B. für das „Funktionieren“ im Beruf.

Mögliche Forschungsfelder mit Praxisrelevanz

Die Bedeutung von Emotionen für die Förderung von Lernprozessen ist bekannt. Unbekannt bzw. noch nicht erforscht sind aber die genauen Zusammenhänge. Was z. B. verursacht Freude am Lernen? Diese Freude, bei der Lernen zum sekundären Ereignis gerät, ist – so die Autorin – nicht zu verwechseln mit „Lernspaß“. Das Gelingen von Lernprozessen ist unzweifelhaft stark von der emotionalen Qualität des Lehr-/Lernarrangements bestimmt. Was aber macht die emotionale Qualität aus? Und wie lassen sich die positiven Wirkungen von Emotionen auf das Lernen unterstützen und fördern?

Im letzten Kapitel des Buches beschreibt Wiltrud Gieseke Beispiele für eine erwachsenenpädagogische Anschlussforschung. Es könnte z. B. nach den Beziehungsformen geforscht werden, die für Lehr-/Lernkontexte und für fördernde Lernkulturen von Bedeutung sind. Ein anderes Beispiel ist ihre eigene Vorlaufstudie über die Entscheidungsfindung für Weiterbildungen. Diese Beispiele machen die unmittelbare Praxisrelevanz für Erwachsenenbildner/innen und Weiterbildungsberater/innen deutlich.

Das Buch von Wiltrud Gieseke bietet eine Fülle an interessanten Einsichten und an Möglichkeiten für die Reflexion der eigenen Praxis. Ab und zu vermisst man vor allem am Ende der Kapitel prägnante Zusammenfassungen. So ist das Buch sicher nicht einfach zu lesen, schon gar nicht schnell zu konsumieren, was seinen Inhalt aber auch nicht gerecht werden würde.

Wiltrud Giesekes Verdienst ist es, sich einer komplexen Thematik genähert und Lust auf weitergehende Untersuchungen geweckt zu haben. **Berthe Khayat**

Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 11, 253 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763933341

Eine Leseempfehlung! Die Kurzbeschreibung im Netz lautet: „Wie steht es um die Weiterbildung? Dieser Frage ist das Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen nachgegangen. Ziel der Expertise „Zukunft Lebenslangen Lernens“ war es, Indikatoren zu ermitteln, die für Praxis und Politik aussagekräftige Entwicklungen innerhalb der Weiterbildungslandschaft dokumentieren können. Als Grundlage für diese empirische Untersuchung am Beispiel Bremens dienten die Hauptindikatoren ‚Clusterbildung und Kooperation‘, ‚Brokerage und Beratung‘, ‚Modularisierung und Durchlässigkeit‘ sowie ‚Finanzierung und Sparen‘.“

17 Autorinnen und Autoren, 45 Abbildungen und eine empirisch systematische Arbeit mit einer eigenständigen umfangreichen Datenerhebung (auf den ersten 70 Seiten). Die Ergebnisse der Untersuchung werden ausführlich interpretiert und weitergedacht, es wird reflektiert und (bildungs-)politisch geschlussfolgert.

Ausgangspunkt für diese Arbeit ist für die den Auftrag gebende Arbeitnehmerkammer die sozialintegrative Stadtpolitik, die als Schlüsselbegriff (Weiter-) Bildungspolitik, Kultur-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik bündelt mit Wirtschaftsförderung und regionaler Strukturpolitik. Die vier Indikatoren werden begrifflich entwickelt, empirisch gefüllt und politisch nach vorne gedacht – auch im Vergleich zu anderen Regionen (z. B. Hessen).

Eine Veröffentlichung, die zeigt, wie man es gut machen kann – eine Arbeit, die mögliche zukünftige Entwicklungen trefflich beschreibt und Vorschläge herleitet, die dann hoffentlich auch umgesetzt werden. Mit dabei als Autoren sind auch zwei DGWF-Aktive: Peter Faulstich (Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des lebenslangen Lernens – das Beispiel Hessen) und Joachim Ludwig (Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche). Ein Dank geht an Anke Grotlüschen und an Peter Beier, ohne die diese Expertise so nicht geworden wäre. **Martin Beyersdorf**

Hornung-Prähauser, Veronika; Luckmann, Michaela; Kalz, Marco (Hg.)

Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblicke in die Landschaft der web-basierten Bildungsinnovationen. StudienVerlag, Innsbruck 2008, 324 S., 34,90 Euro, ISBN 9783706546416

„Selbstorganisiertes Lernen im Internet“ ist ein Tagungsband mit ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen zu interaktiven Lehr-Lernszenarien aus den EduMedia-Konferenzen der Jahre 2005–2008. Zur Zielgruppe zählen VHS-Lehrer/innen, Medienpädagog/innen, E-Learning-Experte/innen und Techniker/innen, mit dem Ziel, einen interdisziplinären Dialog in Gang zu setzen.

Selbstorganisiertes Lernen (SOL) zeichnet sich durch einen hohen Grad an Selbstbestimmung der Lernenden aus. Diese bestimmen, was, warum, wann und wie gelernt wird. Das Internet hält für diese Lernform verschiedene, interessante Anwendungen bereit, die im Tagungsband als Bildungsinnovationen von verschiedenen Seiten beleuchtet werden.

Der Band gliedert sich in sechs Teile:

1. Selbstorganisiertes Lernen im interaktiven Web: bietet verschiedene Ansätze zum besseren Verständnis des SOL-Ansatzes.
2. Lernergebnisse und -prozesse selbst bewerten und Kompetenzen entwickeln – E-Portfolio: stellt vielfältige Beispiele für die Nutzung und den Nutzen von E-Portfolios in Bildungsprojekten vor.
3. Mit Lernenden kommunizieren und sich vernetzen – Online Communities, Wikis, Weblogs, Tagging: hält Erfahrungsberichte zu vernetztem, kollaborativem Lehren und Lernen bereit und beschreibt die einzelnen Tools im Einsatz.
4. Offene Lernszenarien selbst gestalten – Open Educational Resources: stellt Perspektiven, Rahmenbedingungen und Projekte für freie Bildungsressourcen vor.
5. Informationen und Wissen im Web finden und kooperativ managen – WebQuest und Wissensmanagement-Tools: beschreibt Projekte und Konzepte zum Wissens- und Informationsmanagement im Internet.
6. Individuelle Lernstile und Identität entwickeln – Virtuelle Welten: greift Rolle und Möglichkeiten von virtuellen Umgebungen und digitalen Spielen für Lehr-Lernprozesse auf.

Unter den Beiträgen finden sich kritische Reflexionen und theoretische Auseinandersetzungen mit web-basierten, interaktiven Lehr-Lernmethoden und -werkzeugen, Ergebnisse empirischer Studien zur Effektivität und Nutzung der neuen Lernmöglichkeiten im Web 2.0, pädagogische Konzeptionen und Herangehensweisen sowie praktische Erfahrungsberichte aus Lernprojekten im Internet.

Die Artikel variieren stark in ihrem Umfang und Informationsgehalt, in manchen Fällen fällt der Nachvollzug aufgrund fehlender Kontextinformationen schwer. Weiterführende Links und Literatur nach jedem Text erleichtern jedoch die Vertiefung des jeweiligen Themas. Alle Autoren/innen haben zudem ihre E-Mail-Adresse veröffentlicht, so dass der interessierte Leser leicht Kontakt aufnehmen kann.

Der Tagungsband eignet sich gut für einen Über- und Einblick in die sich ständig weiterentwickelnde Bildungs-Community im Web 2.0 und gibt einige Anregungen für die eigene Bildungsarbeit mit neuen web-basierten Lehr-Lernanwendungen. **Ines Robbers**

Knispel, Karl L.

Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Waxmann Verlag GmbH, Münster 2008, 245 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3830919940

Das Buch ist als Handbuch für die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems gedacht und soll Antworten auf die vom Autor eingangs gestellten Fragen geben:

→ „Was bedeutet Qualität in der Bildung?“

→ Was bedeutet Qualitätsmanagement im Bildungswesen?

Welche Rolle kommt einer Messung und Steuerung eines solch diffusen Konstrukts wie „Qualität“ zu?

→ Und was bedeutet es, dieses Konstrukt in komplexen Lehr-/Lernarrangements wie z. B. E-Learning-Szenarien, Blended-Learning- oder Online-Bildungsangeboten zu transferieren?

→ Welche bewährten Ansätze des Qualitätsmanagements und welche praktischen Umsetzungshilfen gibt es in diesem Bereich?“ (S. 5)

→ „Welches Qualitätssicherungssystem ist das richtige für einen E-Learning-Anbieter?“

→ Welches Konzept eignet sich am besten für eine Adaption auf die organisationsinternen Bedürfnisse?

→ Welche Methoden sollte eine Bildungsorganisation in welcher Form als Ergänzung zu bereits bestehenden Qualitätssicherungsmaßnahmen einsetzen?

→ Wie kann ich als Online-Tutor/in die Qualität meines Blended Learning-Seminars sicherstellen?“ (S. 11/12)

Die Antworten sollen durch einen Vergleich öffentlicher Systeme die notwendige Transparenz schaffen, mit deren Hilfe eine Adaption an eigene Belange möglich wird.

Die unterschiedlichen Möglichkeiten, Qualität je nach Anforderungen und Sichtweise zu definieren, werden im ersten Kapitel jeweils beispielhaft auf Bildungsfragen projiziert. Damit ergibt sich durchaus eine Basis für individuelle Adoptionsansätze.

Beim Qualitätsmanagementsystem und den Methoden (Kapitel 2 und erster Teil von Kapitel 3) bleibt der

Autor hingegen so im Allgemeinen, dass man meint, eine grundlegende Einführung in das Qualitätswesen vor sich zu haben. Die Ausführungen zur DIN EN ISO 9001, zu TQM und EFQM bleiben an der Oberfläche. Wer sich mit diesen Systemen nicht schon beschäftigt hat, kommt nicht umhin, sich damit intensiver auseinander zu setzen, um die Feinheiten zu erkennen, die letztlich zwischen den Zeilen stehen. Der Bezug zum Bildungsbereich bleibt marginal, so dass eine/die Übertragbarkeit zunächst nicht zu erkennen ist. Dass in den Anlagen am Ende des Buches als Ergänzung ein ausführliches Beispiel (S. 220 ff.) steht, wird erst dort realisiert, denn der Hinweis auf „Zertifizierte Seminare“ (S. 79) wurde bei der angestrebten Fokussierung auf E- und Blended-Learning einfach überlesen.

Diese Fokussierung vermisst man auch im zweiten Teil von Kapitel 3, in dem Balanced Scorecards, LQW sowie die Vorschriften von AZWV und ZFU behandelt werden. Dabei beschränkt sich der Autor überwiegend auf grundsätzliche Beschreibungen der Systeme und die Auflistung von Kriterien. Ergänzt werden diese durch (z.T. vergleichende) Bewertungen.

Mit speziellen Aspekten des E-Learning befasst sich das Buch in den beiden letzten Kapiteln. Die Struktur von Kapitel 4 ähnelt dann der von Kapitel 3: Es werden die Aktivitäten der TU Darmstadt, einzelne PAS-Normen, weitergehende Qualitätsinitiativen sowie nationale und internationale E-Qualitätspreise beschrieben. Die Leser/innen finden einen groben Überblick und jeweils die Link-Hinweise, die weitergehende Informationen bieten (können).

Bei der ausführlichen Darstellung zur Qualifizierung von Online-Tutoren im letzten Kapitel merkt man den Erfahrungshintergrund des Autors. Hier hat das Buch noch am ehesten den angestrebten Handbuch-Charakter. Das Fazit, dass „Betreuung ... das entscheidende Qualitätskriterium darstellt“ (S. 195) reizt aber zum Widerspruch. „Ein entscheidendes Qualitätskriterium“ wäre richtig, denn die Qualität des Lernmaterials ist auch bei „E-“ und „Blended“ genau so wichtig. Das Statement: „Ein gutes Online-Tutoring kann auch bei schlechtem E-Learning-Content eine äußerst erfolgreiche Maßnahme gewährleisten.“ (S. 195) zeugt von Negativ-Erfahrungen mit schlechten E-Lernmaterialien und ist letztlich ein Armutszeugnis für E-Protagonisten. Vielleicht sollten diese (und auch der Autor) häufiger über den Zaun zum Nachbarn Fernlehre schauen, denn auch „E-“ und „Blended“ ist letztlich nichts anderes

als Fernlehre mit anderen (Kommunikations-)Medien. Diese werden übrigens auch in der traditionellen und (scheinbar) konventionellen Fernlehre erfolgreich genutzt. Der Zaun ist also nicht allzu hoch.

Vielleicht finden sich bei den dortigen Aktivitäten zum Qualitätsmanagement, die zum Teil schon mehr als 15 Jahre zurückreichen, auch Antworten auf die anderen eingangs gestellten Fragen. Das Buch bleibt sie nämlich (mit einer Ausnahme) letztlich schuldig. Leser/innen müssten sich durch intensivere Beschäftigung mit dem Vorgestellten die notwendige Transparenz selbst erarbeiten. Auch zur „fehlende(n) didaktisch-pädagogische(n) Qualitätssicherung“ (S. 15) könnte man dabei durchaus fündig werden, nicht zuletzt auch zum Thema E-Learning.

Bleibt zum Schluss die vom Autor gestellte Frage: „Noch ein Buch zu diesem Thema, muss das denn sein?“ (S. 11) Die Antwort darauf bleibt dem/der geeigneten Leser/in überlassen. **Hans-Jürgen Bargel**

Kortendieck, Georg; Summen, Frank (Hg.)

Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, Reihe: EB-Buch Band 27; 392 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763936526

Diese Publikation basiert auf den Ergebnissen des dreijährigen bundesweiten Modellprojektes „Betriebswirtschaftliche Kompetenz für pädagogische Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung“, welches von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt und vom BMBF gefördert wurde. Im Rahmen des Projektes wurde ein Trainingskonzept zur Aneignung und Förderung betriebswirtschaftlicher Kompetenz entwickelt, welches sich an der beruflichen Realität der einzelnen Teilnehmer orientiert, in einem Lehrgang umgesetzt wurde und letztlich mit dieser Publikation der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird.

Nachdem im ersten Kapitel das Projekt mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden vorgestellt wird, führen die Autoren im zweiten Kapitel über das Verhältnis von Betriebswirtschaft und Erwachsenenbildung ein. Hier wird aufgezeigt, welchen Erkenntnisgewinn betriebswirtschaftliche Kennziffern in ihrer Anwendung haben.

Weiterhin werden Aspekte der Wirtschaftlichkeit beleuchtet, insbesondere im Kontext der Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen. In Bezug auf ökonomisches Denken wird der Frage nachgegangen, inwiefern betriebswirtschaftliches Denken in die erwachsenenpädagogische Praxis vermittelt werden kann. In einer persönlichen Einschätzung wird die Relevanz der Betriebswirtschaft für Bildungseinrichtungen herausgearbeitet.

In dem Abschnitt über ökonomische Grundlagen werden dem Leser neben Aspekten des wirtschaftlichen Handelns eine Einführung in den Markt und seine Funktionen, den Wettbewerb sowie das Modell der freien Marktwirtschaft erläutert.

Die vier folgenden Kapitel bilden das Kernstück der Publikation. So erhält der Leser umfangreiche Informationen zu:

- Marketing in der Erwachsenenbildung,
- strategischem Management in der Erwachsenenbildung,
- externem und internem Rechnungswesen und
- Controlling und Kostenmanagement.

Jedes der vier Kapitel ist thematisch sehr gut aufgearbeitet, hat einen enorm hohen exemplarischen Charakter durch die praktischen Beispiele und ist zudem durch die Darstellung von Analysen, Checklisten und Erläuterungen sehr lehrreich. In gewisser Weise nehmen die Kapitel die Funktion eines Nachschlagewerkes ein.

Im letzten Abschnitt des Buches ist der Abschlussbericht des Projektes enthalten. Hier werden neben Idee und Verlauf detaillierte Ergebnisse präsentiert.

Die Publikation gibt konkrete Hinweise und Anleitungen zur Aneignung betriebswirtschaftlicher Kompetenz im Kontext der Erwachsenenbildung. Dies gelingt den Autoren anhand zahlreicher und veranschaulichter Praxisbeispiele. Mit dem Werk wird ein Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung geleistet. **Maria Kondratjuk**

Kuntz, Bernhard

Warum kennt den jeder? Wie Sie als Berater durch Pressearbeit Ihre Bekanntheit steigern und leichter lukrative Aufträge an Land ziehen. managerSeminare Verlags GmbH, Bonn 2008, 264 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3936075755

Kuntz beschreibt in dieser Publikation, wie Berater, Coaches und Trainer Pressearbeit in ihr Marketingkonzept integrieren können und welche Ziele sie damit erreichen bzw. nicht erreichen können. Der Autor selbst bezeichnet sein Werk nicht als wissenschaftliches Lehrbuch, vielmehr soll es Wissen vermitteln, welches im Arbeitsalltag benötigt wird und angewendet werden kann. Es zeigt auf, dass Pressearbeit mit einer Investition von Zeit und Geld in die eigene Marke verbunden ist. „Wie Sie das Instrument Pressearbeit für Ihren Marketing- und Vertriebs Erfolg nutzen können, darum geht es in diesem Buch“ (Kuntz 2008, S. 10).

Im ersten Kapitel wird sehr anschaulich der Frage nachgegangen „Warum kennt den jeder?“ Der Autor weist darauf hin, dass Bildung und Beratung immaterielle Dienstleistungen sind, die vom Kunden vorher nicht geprüft werden können und das der Bildungs- und Beratungsmarkt eine sehr intransparente Struktur aufweist. Demnach verkaufen die Akteure ihre eigene Kompetenz und man tut gut daran, sich eine eigene Strategie der Vermarktung seiner Kompetenz zu entwickeln, in die das Instrument Pressearbeit integriert ist.

Strategische Überlegungen zur Implementation von Pressearbeit als Konstrukt sind Inhalt des zweiten Kapitels. Der Autor beschreibt, welche Chancen und Möglichkeiten beim Einsatz von Pressearbeit bestehen, aber auch, welche Grenzen existieren. So wird dem Leser z.B. aufgezeigt, welche Folgearbeiten auf einen zukommen und wie Kosten und Nutzen von Pressearbeit im Verhältnis zueinander stehen. Im letzten Abschnitt des Kapitels geht es um das Verhältnis zum Redakteur. Kern des Abschnitts ist, wie der „Kunde“ Redakteur als „Freund“ gewonnen werden kann. Aspekte wie Zuverlässigkeit, Mut zur Wissenspreisgabe und die attraktive Gestaltung von Informationen werden hier aufgegriffen.

Thema des dritten Kapitels ist das PR-Konzept. Schritt für Schritt werden mit dem Leser zunächst Ziele identifiziert und dann definiert, die Wahl der Medien spezi-

fiziert, darauf eingegangen, wie neue und interessante Themen produziert werden können sowie konkrete Maßnahmen angesprochen, die ein PR-Konzept umfassen.

Im vierten Kapitel wird sehr umfangreich das PR-Handwerkszeug vorgestellt. So wird zunächst auf den Journalismus in Abgrenzung zur Werbung eingegangen sowie Regelwerk und Struktur journalistischen Schreibens definiert. Folgend werden sämtliche PR-Instrumente vorgestellt; von Pressemitteilungen über Fachartikel, Projektberichte, Seminarreportagen und Interviews bis hin zu Befragungen, Pressekonferenzen und Fernsehbeiträgen. Zudem wird durch den Autor darauf hingewiesen, wie wichtig ergänzende Materialien wie Bilder, Fotos, Grafiken und Tabellen als Illustrationsmaterial sein können.

Der letzte Abschnitt widmet sich der Planung und Durchführung von PR-Aktionen. Es wird Fragen nachgegangen wie: „Wann trete ich mit Redakteuren in Kontakt?“, „Wie komme ich an die richtigen Adressen?“, „Was mache ich mit den erschienenen Artikeln?“ uvm.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der entscheidenden Frage, was man in Bezug auf Pressearbeit selber macht und wann man sich professionelle Hilfe sucht. Dem Leser wird kurz erläutert, worauf er bei der Zusammenarbeit mit PR-Agenturen achten muss und welche anderen Dienstleister z. B. beim Versenden von Pressemitteilungen in Frage kommen und was Clipping-, Ausschnitt- und Materndienste sind.

Im letzten Kapitel wird noch ein anderes, verwandtes Thema kurz angesprochen: das Bücherschreiben. Ein Buch zu schreiben, ist eine enorme Investition und sollte dann in Angriff genommen werden, wenn andere Aktivitäten wie das Schreiben von Artikeln schon erfolgreich absolviert wurden. Der Autor schließt die Publikation mit 12 Tipps für potenzielle Buchautoren.

Das Buch von Bernhard Kuntz ist eine umfangreiche und sehr anschauliche Darstellung des Instrumentes Pressearbeit. **Maria Kondratjuk**

Ludwig, Joachim (Hg.)

Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang, Reihe: Wissenschaft und Praxis/DIALOG Weiterbildung, wbv Verlag 2008, Bielefeld, 350 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763934157

Der Herausgeber ist in der Weiterbildungsszene kein Unbekannter, insbesondere bei praxisbezogenen Themen der Erwachsenenbildung ist der Name Ludwig immer mit dabei.

Der Band stellt die Ergebnisse des Projekts „Lernender Forschungszusammenhang“ dar. Der Fokus in diesem Projekt liegt auf der Arbeitsforschung und deren Praxisbezug. Zwei von fünf Beispielen aus der Praxis werden vorgestellt, nämlich ein Fall aus der betrieblichen Praxis der AUTO AG (Realisation I) sowie ein Fall aus der betrieblichen Praxis des Chemiewerkes (Realisation II).

Im ersten Fall, einem Automobilwerk, wurde Teamarbeit in der Kfz-Fertigung eingeführt, im zweiten Fall, einem Chemiewerk, wurde die betriebliche Forschungs- und Entwicklungsabteilung umstrukturiert. Die Vorgehensweise war jeweils identisch: Die jeweiligen Forschungszugänge bzw. -ergebnisse wurden auf die Praxis angewendet, diese wieder reflektiert, wobei die Ergebnisse wieder in die Beratungsarbeit einfließen. Thema war dabei auch, wie die betrieblichen Akteure mit dieser Beratung umgegangen sind.

Außerdem wurde untersucht, inwieweit die fünf Forschungsprojekte bzw. die daran Beteiligten in der Lage sind, sich in einer lernenden Haltung aufeinander zu beziehen. Ein eigenes, abschließendes Kapitel widmet sich der wissenschaftlichen Reflexion interdisziplinären Forschungshandelns unter lerntheoretischen Gesichtspunkten.

In zwei einleitenden Kapiteln erläutert der Herausgeber die Zusammenhänge: Er beschreibt zunächst den Kontext des Projekts, dessen Ziele und Fragestellungen sowie den Mehrwert der Ergebnisse für die Arbeitsforschung. Dann geht er auf die Konzeptbegründungen und Ergebnisse des Projekts genauer ein. Hier wird auch begrifflich genau der Rahmen abgesteckt, in dem die Leser/innen sich bewegen.

Zwei Aspekte des Bandes sind innovativ, ja geradezu revolutionär für ein Forschungsprojekt: Das ist einer-

seits der klare Praxisbezug, der integraler Bestandteil des Projekts ist, der auch konsequent verfolgt wird und verwertbare Ergebnisse hervorbringt. Das zweite ist die von Ludwig eingezogene Metaebene, in der die Forschenden Lernen als Modus für Forschung und Beratung reflektieren und projektbegleitend ihre eigenen „Lernfortschritte“ kritisch reflektieren. Die von Ludwig angewandte Methode sei kurz dargestellt: Das Projekt besteht aus zwei Prozessen: dem der Forschung (beratungsorientiert) und dem der Beratung (forschungsorientiert). Durch diese Verschränkung ist von der methodischen Analoge des Projekts der Transfer von Anfang an gewährleistet. Das Forschungsverfahren selbst besteht aus drei „Werkstätten“: Der Problemdefinitionswerkstatt (auf Initiative des Betriebs), der interdisziplinären Interpretationswerkstatt (Überführung des Datenmaterials aus der Problemdefinitionswerkstatt, Reflexion/Ableitung) und der Transfer- und Beratungswerkstatt (Konsequenzen aus der Interpretationswerkstatt für den Betrieb münden in Beratungsszenarien (Workshops, Seminare, Coaching etc.).

In den beiden Fallbeispielen wird dieses Forschungsszenario mit Leben gefüllt: Praxisbezogen, d.h. ganz konkret auf die jeweiligen betrieblichen Bedingungen abgestimmt, wird beschrieben, wie sich die Projektarbeit im Einzelnen gestaltet. Hier lässt der Herausgeber die jeweils beteiligten Forscher/innen selbst zu Wort kommen.

Im letzten Kapitel geht es um die Frage, wie sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Interpretationswerkstätten gestaltete. Erfrischend selbstkritisch gehen dabei die Forscher/innen mit dieser Frage um. Denn mitnichten wird hier das hohe Lied auf die fruchtbare und gelungene Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen gesungen. Da menschelt es sehr und das Fach „komplexe, differenzierte BWL“ tritt mit den „unterkomplexen, undifferenzierten Geisteswissenschaften“ in den Ring (vgl. S. 300). Überzeugend ist, dass rückblickend eingestanden wird, dass „der lernende Forschungszusammenhang ein nur schwer aufrecht zu erhaltendes Kooperationsverhältnis war“ (vgl. 345).

Insgesamt ein absolut lesenswertes Buch, das das spannende Verhältnis von Theorie und Praxis anschaulich darstellt, aber auch Mut macht, den Schritt auf die Praxis hin zu wagen. **Beate Hörr**

Liegt die Zukunft betrieblicher Weiterbildung im öffentlichen Bereich?

Das Pilotprojekt zwischen Leuphana Universität Lüneburg und Otto Group Hamburg

Die Harvard Universität macht es. Die Yale Universität macht es. Warum sollte es nicht auch eine öffentliche Universität in Deutschland machen? Diese Frage zur betrieblichen Weiterbildung stellten vor etwas mehr als eineinhalb Jahren der Präsident der Leuphana Universität Lüneburg, Sascha Spoun, sowie deren Kanzler und Vizepräsident, Holm Keller.

Im Dezember 2008 startet in Lüneburg, als Antwort auf die damals gestellte Frage, der erste firmenspezifische Weiterbildungsstudiengang an einer öffentlichen Hochschule in Deutschland. Kooperationspartner der Universität ist die Hamburger Otto Group, deren Führungspersonal durch den Studiengang gefördert werden soll: Jährlich sollen 20 Mitarbeiter des Handelskonzerns das berufsbegleitende Curriculum in englischer Sprache durchlaufen und ihr Studium nach zwei Jahren mit einem Master of Business Administration (MBA) abschließen können. Mehrjährige Berufserfahrung, ein entsprechend qualifizierender Studienabschluss und sehr gute Englischkenntnisse sind Voraussetzungen für eine Aufnahme in das Programm.

Leuphana und Otto Group schließen eine Lücke auf dem Weiterbildungsmarkt

Als von einer öffentlich-rechtlichen Universität für ein privates Unternehmen konzipiertes Programm schließt der Studiengang eine bestehende Lücke auf dem Weiterbildungsmarkt. Auf dem Stundenplan stehen sowohl Themen des „General Management“ sowie auf den Konzern abgestimmte Lerninhalte. Nach dem Ansatz des „Blended Learning“ beruht die den Studiengang tragende Didaktik auf einer Verbindung von Präsenzveranstaltungen, E-Learning und Eigenstudium. Das Studium wird mit einer Master-Thesis abgeschlossen, deren Inhalt im Idealfall im direkten Zusammenhang mit dem beruflichen Aufgabengebiet der Absolventen steht. Erklärtes Ziel der Universität ist es, mit dieser Didaktik gezielt auf die fachlichen Erfordernisse der Otto Group eingehen zu können. Denn im Gegensatz zu allgemein zugänglichen MBA-Studiengängen können

im Rahmen des für den Konzern eingerichteten Studiengangs auch firmeninterne Inhalte fachlich aufbereitet und reflektiert werden. Dies ist aufgrund des geschlossenen Charakters des MBA möglich und kann einen besonderen Mehrwert für das Unternehmen bieten. Die angestrebte Verzahnung von theoretischer Fundierung und unternehmensspezifischer Zuschneidung erhöht nicht nur die allgemein für MBA-Studiengänge so wichtige Praxisrelevanz curricularer Inhalte. Sie bietet den Mitarbeitern der Otto Group gleichzeitig die Möglichkeit, berufliches Wissen unmittelbar und firmenbezogen in einem akademischen Umfeld zu reflektieren und zu erweitern.

Die Qualitätsgarantien eines öffentlich rechtlichen Abschlusses sind für Unternehmen interessant

Als öffentlich-rechtliche Universität bietet die Leuphana außerdem ein inhaltliches Gütesiegel für den Studiengang und dessen Teilnehmer/innen, welches bei privatrechtlich organisierten Weiterbildungsmaßnahmen nicht zu erwerben ist. Zur Sicherstellung universitärer Qualität setzt die Leuphana bei der Entwicklung und Durchführung des Programms deshalb nicht nur die Vorgaben des Hochschulrechts, sondern auch die Erfordernisse allgemein anerkannter Akkreditierungsagenturen um. Ein zentraler Bestandteil der formalen Ausgestaltung der Kooperation ist deshalb die Regelung, dass die Zulassung der Teilnehmer/innen und die Überprüfung ihrer Leistungen in rechtlicher wie personeller Alleinverantwortung der Universität liegen. Die Entscheidungen der Universität haben dabei keinerlei Einfluss auf die zunächst für fünf Jahre zugesicherte Vollkostenfinanzierung des Studienprogramms durch die Otto Group. Dies gewährleistet die notwendige Unabhängigkeit der Institution „öffentliche Universität“.

Aus Sicht der Universität bietet die Kooperation unterschiedlichen Mehrwert

Für die Leuphana ist das Projekt in vielfacher Hinsicht interessant. Auf Empfehlung einer von der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen eingerichteten unabhängigen Expertenkommission baut die Universität gegenwärtig die Forschung und Lehre im Bereich Management und Unternehmerisches Handeln aus. Der in Zusammenarbeit mit der Otto Group entwickelte MBA stellt vor diesem Hintergrund ein wich-

tiges Element in der universitären Schwerpunktbildung dar. Denn die Kooperation mit der Otto Group soll den Austausch zwischen den Professoren im eigenen Hause und einem führenden Wirtschaftsunternehmen fördern und damit zusätzliches Potential für Forschungsvorhaben und praxisrelevante Lehre auch in anderen Studiengängen schaffen. Mit der Grundsatzentscheidung zur Kooperation tritt die Leuphana Universität zudem in den firmenspezifischen Weiterbildungsmarkt ein, der in Deutschland bislang von privaten Hochschulen dominiert wurde. Aus Sicht der Universität stellt der MBA-Studiengang gerade auch in Zusammenhang mit dem Thema des lebenslangen Lernens ein interessantes und auf andere Bereiche der Universität übertragbares Modell dar. Dem Vorhaben kommt somit auch der Charakter eines Pilotprojekts zu. Für die Zusammenarbeit zwischen Universität und Unternehmen ist dabei von Vorteil, dass die Otto Group bereits mit einem Stipendienprogramm für Bachelor-Studierende an der Leuphana aktiv gewesen ist, bevor es zur Vertragsvereinbarung in Bezug auf die Einrichtung des MBA-Studiengangs kam.

Im Rahmen des Finanzierungskonzepts wurden auch versteckte Kosten beachtet

Dass die Universität mit der Entscheidung, einen Unternehmensstudiengang einzurichten, letztendlich auch ihrem gesellschaftlichen Auftrag nachkommt, macht Vizepräsident Holm Keller mit dem Hinweis deutlich, dass „exzellente maßgeschneiderte Weiterbildung für Unternehmen ein wesentliches Instrument wissenschaftlicher Standortpolitik“ ist. Zu dieser Politik gehört auch, dass der Studiengang für die Universität als zusätzliche Einnahmequelle von Drittmitteln fungiert und die Otto Group mehr bezahlen soll als der Studiengang die Universität kosten wird. Um zusätzliche Belastungen des Haushalts von vornherein auszuschließen, werden Lehraufträge nur nebenamtlich vergeben, haben also keinen Einfluss auf an der Universität vorhandene Kapazitäten und Deputate. Zudem trägt die Otto Group nicht nur die unmittelbaren Personalkosten aus dem Studiengang. Auch die Nutzung universitärer Infrastrukturen und Administration wurden bereits in der Planungs- und Anschubsphase des Studiengangs dem Unternehmen in Rechnung gestellt. Die Koordination des Projekts oblag bereits zu diesem Zeitpunkt einer extra hierfür geschaffenen Stelle eines Projektmanagers.

Die Universität profitiert von einer durch die Otto Group finanzierten Professur

Im Rahmen des MBA-Programms finanziert die Otto Group der Universität zudem einen Lehrstuhl für Strategisches Management. Die von einer an der Leuphana eingerichteten unabhängigen Kommission zu berufende Inhaberin beziehungsweise der zu berufende Inhaber des Lehrstuhls werden nur zum Teil im Rahmen des für die Otto Group eingerichteten MBA-Studiengangs tätig sein. Somit entsteht für die ganze Universität ein zusätzlicher Nutzen. Dieser wird sich nicht allein auf ergänzende Lehrleistung in Graduate School und College beziehen. Auch wissenschaftliche Beiträge werden von dem Inhaber bzw. der Inhaberin des Lehrstuhls erwartet, wobei der unmittelbare Unternehmenskontakt gerade für empirische Projekte im Forschungsrahmen des internationalen Handels interessant sein kann. Die Ausschreibung der Professur war explizit auch an englischsprachige Bewerber/innen gerichtet, um den überregionalen Charakter des Projekts und der erwarteten Forschungsleistung herauszustellen. Ähnlich wie der MBA-Studiengang ist die Professur – unabhängig von den am Lehrstuhl erzielten Ergebnissen der Forschung und Lehre – zunächst auf einen Zeitraum von fünf Jahren eingerichtet.

Die öffentliche Hand soll nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden

Mit dem innovativen Projekt erhofft sich die Leuphana Universität mehr als nur eine kurzfristige Aufmerksamkeit der Presse, wie sie in Beiträgen unterschiedlicher Medien¹ in Erscheinung trat. Da der staatliche Zuschuss pro Studierendem an der Leuphana immer noch weit unter dem deutschen Durchschnitt liegt, will die Universität mit innovativen Projekten wie dem für die Otto Group eingerichteten MBA nicht nur private Kooperationspartner und Drittmittelgeber gewinnen. Auch für Investitionen aus der öffentlichen Hand gilt es, durch neuartige und erfolgsversprechende Konzepte und deren Umsetzung noch attraktiver zu werden. Die öffentliche Hand soll also keineswegs aus ihrer Verantwortung entlassen, sondern vielmehr motiviert werden,

1 U. a. erschienen Beiträge in der Financial Times Deutschland vom 02.07.2008, der Bild Zeitung vom 03. Juli 2008, im Deutschlandfunk (Campus und Karriere) vom 10. Juli 2008, in der Süddeutschen Zeitung vom 04./05. Oktober 2008, in Die, Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/2008.

die Universität stärker zu finanzieren. Gerade in dieser Hinsicht besteht aus Sicht der Leuphana ein spezifischer Unterschied zu den eingangs zitierten amerikanischen Universitäten, die schon seit Jahrzehnten auf dem privaten Bildungsmarkt agieren. **Camillo von Müller** (*Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Präsidium der Leuphana Universität Lüneburg, cmueller@leuphana.de*)

Leuphana Universität Lüneburg und Otto Gruppe Hamburg bieten MBA-Programm nur für Otto-Mitarbeiter an

Am 26. Juni 2008 veranstalteten die Leuphana Universität Lüneburg und die Otto Gruppe Hamburg in der Berliner Vertretung des Landes Niedersachsen eine Pressekonferenz, in der verkündet wurde, dass man einen „zukunftsweisenden“ Vertrag abgeschlossen habe. Die Zusammenarbeit zwischen Otto und Leuphana, so konnte man in der Pressemitteilung der Universität vom 2. Juli lesen, umfasse die Einrichtung einer Professur für Strategisches Management und den Aufbau eines neuen MBA-Studiengangs, der sich ausschließlich an Nachwuchskräfte im Führungsbereich der Otto Gruppe wende. In dem Beitrag von Camillo von Müller unter dem Titel „Liegt die Zukunft betrieblicher Weiterbildung im öffentlichen Bereich?“² wird das Pilotprojekt näher beschrieben.

Ist diese Form der Zusammenarbeit einer staatlichen Universität mit einer privaten Unternehmensgruppe bei dem berufsbegleitenden MBA-Programm ein Teil der Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland oder wird das Ende der Freiheit von Forschung und Lehre eingeleitet? Meine Antwort lautet: weder ... noch! Ich halte den Weg für eine durchaus interessante Perspektive und eine sinnvolle Ergänzung der Realisierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung in unserem Land. Er ist aber nicht der allein seligmachende Weg und darf es auch nicht werden. Auch andere Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung haben ihre Existenzberechtigung und ein Existenzrecht, was übrigens von der Leuphana auch nicht in Frage gestellt wird.

Was die Kosten und die Finanzierung des Studiengangs anbetrifft, so möge man Folgendes nicht verkennen: Selbst wenn die Otto Gruppe, wie von Müller betont,

mehr bezahlen soll, als der Studiengang die Universität kostet, wird es dabei immer nur um die aktuellen Kosten gehen. Aber sowohl das Lehrpersonal als auch die Infrastruktur der Universität, soweit sie genutzt wird, hatten Gestehungskosten, die wahrscheinlich weitgehend aus Steuermitteln finanziert worden sind. Insofern findet hier wohl zumindest indirekt eine Subventionierung der Unternehmensgruppe statt.

Ob die Freiheit von Forschung und Lehre in Frage gestellt wird, lässt sich von außen kaum beurteilen. Dazu bedürfte es eigentlich mindestens der teilnehmenden Beobachtung. Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass von Müller die Alleinverantwortung der Lüneburger Universität für die Zulassung der Studierenden und die Überprüfung ihrer Leistungen betont. Ein Hinweis auf die grundgesetzlich verankerte Freiheit von Forschung und Lehre fehlt. Vielleicht hält von Müller ihn wegen der Grundlegung in der Verfassung für überflüssig. Entscheidend ist, dass der Ansatz der kritischen und analysierenden Distanz den Phänomenen der Welt gegenüber, der die Universitäten auszeichnet, gewahrt bleibt. Das schließt auch eine Kritik der Otto Gruppe ein, wenn Anlass dazu besteht. Nicht der Satz „Wes Brot ich ess, des Lied ich pfeif!“, sondern die nie endende Suche nach der Wahrheit muss auch in diesem Zusammenhang oberste Richtschnur des Handelns bleiben. **Helmut Vogt**, *Leiter Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg, h.vogt@aww.uni-hamburg.de*

Comenius verpflichtet: praktische Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Reflexion. In memoriam Werner Korthaase

Im 72. Lebensjahr ist am 6. Mai 2008 Werner Korthaase in Berlin verstorben. Der langjährige Direktor der Volkshochschule Neukölln hat in ungewöhnlich intensiver und fruchtbarer Arbeit Leben und Werk des Geistlichen und großen Pädagogen Johann Amos Comenius erforscht und damit dessen Bedeutung für die Erwachsenenbildung erschlossen. Als Ehrenvorsitzender der Deutschen Comeniusgesellschaft, zu deren Neugründungsgliedern Werner Korthaase gehörte, hat er wie kaum ein anderer pädagogisches Engagement und praktische Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule mit wissenschaftlichem Interesse für das Werk von Johann Amos Comenius verbunden. Nahezu dreißig Jahre war er in Berlin als Volkshochschuldi-

² s. S. 59–61 dieser Ausgabe

rektor tätig, arbeitete im Pädagogischen Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) mit und setzte sich im letzten Lebensabschnitt für eine Wiederbelebung des Vermächtnisses von Comenius ein. Um dessen Leben und Werk zu erforschen, beschäftigte er sich mit seinen lateinisch verfassten Schriften und erlernte im Alter die tschechische Sprache.

Werner Korthaase war 1992 maßgeblich an der Neugründung der 1891 gegründeten und 1934 von den Nationalsozialisten verbotenen Deutschen Comeniusgesellschaft beteiligt. Er veröffentlichte zahlreiche Bücher, Vorträge, Aufsätze, Bibliographien und Rezensionen und fand u. a. durch das von ihm herausgegebene Comenius-Jahrbuch internationale Beachtung. Durch Kongresse und Tagungen trug er zur Erforschung, Reflexion und Interpretation von Comenius bei. Weit über Deutschland hinaus befruchtete er die Comenius-Forschung und förderte nachhaltig die Rezeption seines Werkes.

Werner Korthaase hat das Diktum lebenslangen Lernens in seinem historischen Gehalt auf die Schriften des Johann Amos Comenius (1592-1670) zurückgeführt und zugleich in besonderer Weise zur Maxime seines eigenen Lebens erhoben. Er hat uns bewusst gemacht, dass Comenius als einer der Begründer der Erwachsenenpädagogik und des lebenslangen Lernens gelten kann, indem dieser in seiner „Pampaedia“ von 1657 den Anspruch verkündete, Bildung als Allerziehung zu begreifen, die alle Bereiche des Lebens durchdringe und alle Altersstufen des Menschen umfasse. Lehrstätten der Volkshochschule Berlin-Neukölln erinnern an beide Persönlichkeiten – das Comenius-Haus und das Werner Korthaase-Haus. Die Wissenschaft verlieh dem Dipl.-Pol. Werner Korthaase die Würde des Dr. phil. (Prag) und des Dr. h.c. (Drohobyce).

Wir erinnern uns dankbar eines Kollegen, dessen praktische Arbeit und wissenschaftliches Interesse dem Erbe von Comenius galt. Er hat dessen Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung herausgestellt. Gemeinsam mit deutschen und ausländischen, besonders tschechischen Fachkolleginnen und -Kollegen hat er Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches in „Comenius und unsere Zeit“ – so der Titel einer Veröffentlichung, die er mit Reinhard Golz und Erich Schäfer 1996 herausgegeben hat – zusammengestellt und ihn als großen europäischen Denker gewürdigt. Erich Schäfer hat darin die Quellen der Erwachsenenbildung in der Pampaedia des J. A. Comeni-

us verortet. Dem Verständnis von Erwachsenenbildung wurde damit eine europäische Dimension erschlossen.

Literatur

Comenius, Johann Amos (2001): Pampaedia – Allerziehung. In deutscher Übersetzung, Klaus Schaller (Hg.), Sankt Augustin 1991, 3. Aufl. 2001

Golz, Reinhard; Korthaase, Werner; Schäfer, Erich (Hg.) (1996): Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches, Hohengehren

Korthaase, Werner (1993): Die Berliner internationale Comenius-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft und Volkserziehung (1891–1934), Berlin

Otto, Volker (2003): Erwachsenenpädagogik im Werk von Johann Amos Comenius. In: Spurensuche, 14. Jg. (2003), H. 1–4, S. 85–88 **Prof. Dr. Otto Volker**

HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) empfiehlt – anknüpfend an ihre früheren Beschlüsse – der Politik, die Rahmenbedingungen für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen zu schaffen. Überdies sollten die Länder die Grundfinanzierung für die Lehre erhöhen und den Hochschulen Instrumente für Lehrdeputatsanrechnung, Zulagen und Nebentätigkeiten zur Verfügung stellen. Der Bund soll mit Förder- und Wettbewerbsprogrammen Impulse setzen.

Ausgangspunkt der Argumentation sind kürzere Innovationszyklen, die demographische Entwicklung und die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur. Ursachen für die an manchen Orten noch verhaltene Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung werden gesehen in:

- Hindernissen und Unklarheiten in den Rahmenbedingungen
- fehlenden Anreizen für Hochschulen und wissenschaftliches Personal sowie
- niedriger Priorität gegenüber Reformvorhaben in Lehre und Forschung.

In Bezug auf die Balance zwischen zentralen Mitteln und Teilnahmeentgelten wird vorgeschlagen: „So wie aber in vielen Ländern inzwischen von den Studierenden ein finanzieller Beitrag für das Erststudium erwartet wird, so ist umgekehrt von den Ländern auch ein finanzielles Commitment im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erforderlich. Wollen Hochschulen nicht nur personen- oder fakultätsspezifische Veranstaltungen in der Weiterbildung anbieten, sondern sich als Hochschule insgesamt des Themas annehmen, auch Studiengänge anbieten und ein längerfristig angelegtes Gesamtprogramm entwickeln, so muss ihre Grundfinanzierung Mittel für eine entsprechende Infrastruktur umfassen. Für Programmentwicklung, Marketing, Organisation und Finanzabwicklung ist dann eine zentrale Serviceeinrichtung erforderlich. Ziel- und Leistungsvereinbarungen können die Finanzierung sicherstellen.“ (S. 6)

Und die Empfehlungen an die Hochschulen lauten kompakt: „Bei einem klaren auch finanziellen Commitment des Landes kann eine Hochschule wissenschaftliche Weiterbildung vorantreiben durch

- die Schaffung von Anreizen,
- Qualitätssicherung,
- die Entwicklung einer Strategie für wissenschaftliche Weiterbildung und
- die Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule“ (S. 7).

Die vollständige Empfehlung (PDF-Dokument, 10 S., 2008) steht online zur Verfügung unter www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Positionspapier_zur_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf. **Martin Beyersdorf**

- Ballauff, Theodor; Schweikert, Thomas (2008): Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Schneider-Verlag, Hohengehren, 163 S., 18 Euro, ISBN 978-3834003775
- Blötz, Ulrich (Hg.) (2008): Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Planspielkatalog 2008 (Fachbuch mit CD-ROM). 5. überarbeitete Auflage, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 44,90 Euro (inkl. CD-ROM), ISBN 978-3-7639-1114-1
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2008): Bildung als Privileg. 3. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 440 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3531342597
- Bittkau-Schmidt, Susan (2008): Wissen und Handeln in virtuellen sozialen Welten: Neue berufliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume von PädagogInnen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 318 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531161860
- Dehn, Claudia (Hg.) (2008): Raum + Lernen – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Expressum-Verlag, Hannover, 177 S., 20 Euro, ISBN 978-3890690179
- Dollinger, Bernd (Hg.) (2008): Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 378 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531161716
- Dollhausen, Karin (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 120 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763919604
- Egger, Rudolf; Mikula, Regina; Haring, Sol; Felbinger, Andrea; Pilch-Ortega, Angela (Hg.) (2008): Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 207 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531161709
- Konrad, Klaus (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 245 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3781515840
- Hessischer Volkshochschulverband (Hg.) (2008): Institutionelle Zertifizierung. 58. Jg., Nr. 3, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 98 S., 9,90 Euro, ISSN 0018-103 X
- Herzberg, Heidrun (Hg.) (2008): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Lang, Frankfurt/Main, 191 S., 39 Euro, ISBN 978-3631559826
- Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin; Ziegele, Frank (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Edition Stifterverband, Essen, 146 S., ISBN 978-3922275268, auch als kostenloser Download: www.stifterverband.de/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf (3 MB)
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hg.) (2008): Blended-Learning-Didaktik. özbf – Beiträge zur Begabungs- und Begabtenförderung, Band 2. StudienVerlag, Innsbruck, 136 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3706545501
- Pallasch, Waldemar; Hameyer, Uwe; Flittiger, Peter (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Juventa, Weinheim, 196 S., 16,50 Euro, ISBN 978-3779921363
- Pellert, Ada; Widmann, Andrea (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Waxmann, Münster, 169 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3830917991
- Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 602 S., 49,90 Euro, ISBN 978-3531150161
- Stoecker, Daniela; Mohr, Barbara (2008): Neue Weiterbildungskonzepte im Betrieb: Moderne Lernformen individuell kombinieren und arbeitsplatznah einsetzen. Leitfaden für die Bildungspraxis, 29. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 52 S., 17,90 Euro, ISBN 978-3763936564
- Tödt, Katia (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB). Grundlegung von Modell und Methode. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 225 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763936250

Trepte, Sabine; Burkhardt, Steffen; Weidner, Wiebke (2008): Wissenschaft in den Medien präsentieren. Ein Ratgeber für die Scientific Community. Campus Verlag, Frankfurt/Main, 217 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3593387703

Vorstand IG Metall und Vorstand ver.di (Hg.) (2008): Berufs-Bildungs-Perspektiven. Berlin/Frankfurt am Main, 56 S., kostenloser Download: http://berufsbildungspolitik.verdi.de/publikationen/gewerkschaftseigene/data/bbp_08_berufsbildpersp.pdf

Wolf, Frieder (2008): Bildungsfinanzierung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 142 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531160559

Wörner, Alexander (2008): Lehren an der Hochschule: Eine praxisbezogene Anleitung. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 132 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3531163635

zeitschrift für e-learning (2008): Adaptivität in hypermedialen Lernsystemen. Heft 3/08. StudienVerlag, Innsbruck, 52 S., 15,80 Euro

Zirfas, Jörg; Liebau, Eckart (Hg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Budrich, Opladen, 220 S., 22,90 Euro, ISBN 978-3866491564

10. bis 14. Februar 2009

didacta – die Bildungsmesse, Hannover
 Hochschul-Tag: 11. Februar 2009
 Weitere Informationen:
www.didacta-hannover.de

27. Februar 2009

Fachkongress vom Forum DistanceE-Learning, Berlin:
 „Bildung und Qualität“
 Weitere Informationen:
www.forum-distance-learning.de

4. bis 6. März 2009

Frühjahrstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft
 Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG
 WiWA) an der Universität Köln: „Alter forscht!
 Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium“
 Weitere Informationen:
www.dgwf.net/bagwiwa/jahrestagungen.htm

12. und 13. März 2009

AG Organisationspädagogik in der Sektion Erwach-
 senenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erzie-
 hungswissenschaft (DGfE), Marburg: „Organisation
 und Beratung“
 Weitere Informationen:
www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/Tagung2008/index_html

26. bis 28. März 2009

37. EUCEN Conference in Leuven und Louvain-
 la-Neuve, Belgien: „Transforming Universities into
 Lifelong Learning Universities“
 Weitere Informationen:
www.eucen.org/leuven-louvain2009

7. und 8. Mai 2009

Die Frühjahrstagung 2009 der Arbeitsgruppe der Ein-
 richtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)
 in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche
 Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) wird in
 Basel stattfinden; Thema: „Erfolgreiche Modelle der
 Vernetzung von Einrichtungen hochschulischer Weiter-
 bildung“ (Arbeitstitel).
 Weitere Informationen:
www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age

19. Juni 2009

4. Fachtagung des Hochschulverbandes Distance Lear-
 ning (HDL) an der FH Brandenburg a. d. Havel.
 Weitere Informationen:
www.hdl-fachtagung.de

16. bis 18. September 2009

DGWF-Jahrestagung 2009 an der Technischen Univer-
 sität Berlin: „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn
 Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen
 oder Paradigmenwechsel?“
 Weitere Informationen: www.dgwf.net/tagung.htm

Projekt SeniorLearning

Am Projekt „SeniorLearning“ waren Partner aus fünf europäischen Ländern beteiligt, darunter das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (ZAWiW). Unter dem Projekttitel „Adapting e-learning techniques for integrating senior citizens in the new digital world“ entwickelten die Partner eine auf Moodle basierende Lernplattform, die ältere Erwachsene mit dem Internet, seinen wichtigsten Anwendungen und seinem praktischen Nutzen vertraut machen soll. Diese Lernplattform kann mitsamt den entwickelten Kursen heruntergeladen werden. Sie ist dazu unter die „Creative Commons License“ gestellt worden (Bedingungen: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.de>). Die Kurse können unter Einhaltung der Bedingungen vervielfältigt, verbreitet und öffentlich zugänglich gemacht werden, z. B. auf einer eigenen Moodle-Plattform. Dabei können sie auch bearbeitet werden.

Weitere Informationen, Lernmodule:
www.seniorlearning.eu/site/index.html

Daten satt

Im Web steht umfangreiches Zahlen- und Datenmaterial zu Bildung und Weiterbildung bereit: Ende August 2008 hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zum fünften Mal die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ veröffentlicht. Dort werden Daten aus fünf großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung zusammengefasst. Das kommentierte Tabellenwerk enthält umfassende Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen und steht kostenlos auf www.die-bonn.de/doks/weiland0801.pdf zur Verfügung.

Seit September stehen zur wissenschaftlichen Auswertung auch aktuelle Einzeldaten der amtlichen Statistik zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen zur Verfügung. Die Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder haben dazu die Einzeldaten der Dritten Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 3, „Third Continuing Vocational Training Survey“) von 2006 anonymisiert. Der als „Scientific-Use-File“ bezeichnete Datensatz enthält Angaben von 2857 deutschen Unternehmen. Mit den Daten zur beruflichen Weiterbildung aus dem Jahr

2000 (CVTS2) und aus dem Jahr 2006 (CVTS3) sind somit erste Vergleiche des Weiterbildungsverhaltens in Deutschland im Zeitverlauf möglich.

Die Daten werden zum Preis von 95 Euro zur Verfügung gestellt. Weitere Auskünfte geben die Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Das „Portal für Grund- und Strukturdaten“ bietet Grund- und Strukturdaten des deutschen Bildungswesens mit Definitionen sowie Tabellen mit Zahlenmaterial zu Bildung. Das Nachschlagewerk enthält Statistiken über Schulen, Hochschulen, BAföG und Weiterbildung. Private und öffentliche Ausgaben in Wissenschaft und Forschung werden dargestellt und in einen internationalen Vergleich gesetzt.

Die Veröffentlichung „Grund- und Strukturdaten“ ist mit der neuesten Ausgabe als PDF zum Herunterladen erhältlich, sowie als Online-Version für die gezielte Suche nach einzelnen Tabellen: <http://gus.his.de>.

JÜRGEN OELKERS

Kann Bildung Ware sein?

Die Frage meines Vortrages¹ ist leicht zu beantworten und verlangt eigentlich keine längeren Ausführungen: Selbstverständlich kann Bildung Ware sein und ist es längst. Versteht man unter Ware ein zum Verkauf angebotenes Produkt, dann wird Bildung ständig zur Ware. Große Teile der Weiterbildung werden von spezialisierten Unternehmen angeboten, private Lernstudios sorgen dafür, dass Abschlussprüfungen wie die Schweizerische Maturität bestanden werden, und man kann die Planung der Bildungskarrieren seiner Kinder bei Consultingfirmen in Auftrag geben. In diesem Sinne ist die Kommerzialisierung der Bildung Alltag. Was also treibt mich an, einen Vortrag zu halten, wenn die Spannung fehlt?

Die Rhetorik hinter der Frage bezieht sich auf den traditionellen deutschen Begriff der „Bildung“, der immer noch die Diskussion bestimmt, ohne von seinem Entstehungskontext her verstanden zu werden (Horlacher, 2004). Der Begriff sollte das antike Bildungsideal des 18. Jahrhunderts mit dem protestantischen Geist versöhnen und dies sicher außerhalb der Ökonomie. Der idealistische Bildungsbegriff konnte sich nur halten, weil der Staat im 19. Jahrhundert ein Bildungsmonopol schuf, das sich den Marktkräften entziehen konnte. Verstaatlichung und Idealisierung der Bildung gingen Hand in Hand, was leicht übersehen wird, wenn heute erneut ein zweckfreier Begriff der Bildung ins Spiel kommt (Krautz, 2007).

Mitte des 19. Jahrhunderts bestand in allen größeren Städten im deutschen Sprachraum de facto ein Bildungsmarkt. Von Zürich bis Berlin kauften Eltern und Gemeinden Produkte von privaten Anbietern, ohne dabei an einen zweckfreien Begriff der Bildung zu denken. 1844 besuchten in Kiel fast ein Drittel aller Kinder Privatschulen, ein Fünftel waren Freischüler und ein gutes Viertel besuchte überhaupt keine Schule (Droyesen, 1847). In Berlin erhielten von den rund 44.000 schulpflichtigen Kindern etwa 32.500 öffentlichen Unterricht, die anderen wurden privat unterrichtet. 12.500 Kinder erhielten Armenunterricht, der keine ausgebaute Schule voraussetzte, sondern oft nur in Kursen erteilt wurde. Diese Kurse fanden auf Kosten der Kommunen

statt, nur aus diesem Grund zählte der Armenunterricht auch zum öffentlichen Unterricht (Bericht, 1842).

In Hamburg gab es gemäß Schulstatistik noch im Februar 1872 lediglich 20 Staatsschulen, darunter die beiden höheren Schulen.²

- 19 Schulen der Stadt waren Kirchenschulen und 202 waren Privatschulen, darunter 24 Kurse für den Armenunterricht.
- Von den 27.693 Schülern der Stadt gingen 1531 in Privatschulen,
- nur 6135 besuchten öffentliche Volksschulen und einzig 635 waren Schüler an staatlichen höheren Schulen (Blickmann, 1930, S. 82/83)

Der Staat investierte erst nach einem Volksschulgesetz massiv in das Bildungswesen. Innerhalb von fünf Jahren, nämlich zwischen 1872 und 1877, verdoppelten sich die Ausgaben für das Volksschulwesen, während die Kosten für das Höhere Bildungswesen wesentlich rascher anstiegen (ebd., S. 89), ein Phänomen, das sich bis heute beobachten lässt.

Private Unternehmen sind im Bildungsbereich keine neue Erscheinung, nur dass heute offenbar das im 19. Jahrhundert entstandene Monopol zunehmend auf Kritik stößt und leichter als früher abgewählt wird. In Deutschland steigt die Zahl der Privatschulen.

- Im Schuljahr 2005/2006 gab es 4637 private allgemeinbildende und berufliche Schulen, das sind 43,5 Prozent mehr als im Jahr 1992.
- Die Zahl der Schüler wuchs im gleichen Zeitraum um 52 Prozent.
- Auf die Schulformen verteilt, sind große Unterschiede zu erkennen: Zwei Prozent der Schüler besuchten private Grundschulen,³ elf Prozent private Gymnasien und 15 Prozent private Sonderschulen.⁴

2 Darunter das 1529 gegründete Johanneum. Eine Höhere Mädchenschule wurde erst 1872 gegründet.

3 Die Zuwachsrate verglichen mit 1995 beträgt hier 61 Prozent.

4 Angaben: Statistisches Bundesamt Wiesbaden.

1 Beitrag zur DGWF-Jahrestagung 2007 in Bern.

Die weitaus meisten Privatschulen sind in kirchlicher Trägerschaft. Sie werden offenbar gewählt, weil die staatlichen Schulen an Attraktivität verloren haben oder das falsche Produkt anbieten.

Was heute vor allem in Deutschland als neoliberale Ökonomisierung der Bildung angeprangert wird, hat zunächst nur mit der Wahl zwischen Alternativen zu tun. Im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen ist mit der Änderung des Schulgesetzes vom 27. Juni 2006 die Schulkreisbindung der Grundschulen gefallen, sodass für die Eltern Freiheit der Schulwahl besteht. Eine solche Freiheit gibt es für die weiterführenden Schulen längst. Die Eltern und nicht der Staat entscheiden über den Besuch des Gymnasiums, und zwar prüfungsfrei. Zum Vergleich: In der Schweiz muss eine Aufnahmeprüfung bestanden werden, gibt es in vielen Kantonen nach dem Bestehen der Prüfung noch eine Probezeit und können in jedem Jahrgang die Versetzungen definitiv oder vorläufig sein. Hier ist die freiheitliche Schweiz also nicht sehr liberal. Der Grund dafür ist einfach. Die vierjährigen Maturitätslehrgänge liegen außerhalb der obligatorischen Schulzeit, die neun Jahre beträgt und mit dem vollendeten 15. Lebensjahr abgeschlossen ist. In Deutschland dauert die Schulpflicht drei Jahre länger. Aber muss diese Zeit mit einem Monopol des Staates organisiert werden?

Bildung lässt sich als öffentliches Gut verstehen (Labaree, 2006), das im Rahmen der Schulpflicht zur Verfügung steht und aus dem allgemeinen Steueraufkommen bezahlt wird. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass nur staatliche Anbieter zum Zuge kommen dürfen. In den weitaus meisten OECD-Ländern gibt es einen großen Sektor von Privatschulen, die staatlich finanziert werden und zur Wahl stehen. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Schweiz, wo sich die Privatschulen fast vollständig selbst finanzieren müssen.

Spannung erhält mein Thema erst dann, wenn aus dem geordneten Nebeneinander von zumeist kirchlichen Privatschulen und Staatsschulen eine offene Konkurrenz wird. Hier kommt der Neoliberalismus ins Spiel, und damit werde ich beginnen.

Bildung als Ware setzt die Wahl von Konsumenten voraus. Dafür steht die Idee der Bildungsgutscheine, die heute in aller Munde, keineswegs aber eine Erfolgsgeschichte ist (1). Die Idee ist eine Sache, die Praxis eine andere. In einem zweiten Teil gehe ich auf ein Fallbeispiel ein, das zeigt, was passiert, wenn man

einen Bildungsmarkt einrichtet, der sich selbst steuern soll (2). Abschließend komme ich auf eine weniger rabiante Variante zu sprechen, die von der Freiheit der Schulwahl handelt, nicht jedoch vom Warencharakter der Bildung (3).

Das Konzept der Bildungsgutscheine

Das theoretische Konzept der „Bildungsgutscheine“ wird in aller Regel mit Milton Friedmans Aufsatz „The Role of Government in Education“ aus dem Jahr 1955⁵ in Verbindung gebracht (Friedman, 1982). Genau definiert werden Vouchers hier nicht, es wird nur ihre Funktion beschrieben. Die Idee selbst ist älter und hat vor allem in der amerikanischen Diskussion der Bildungsfinanzierung längst vor Friedman eine Rolle gespielt. Im 19. Jahrhundert sind immer wieder Vorschläge ausprobiert worden, keine direkte, sondern nur eine subsidiäre Finanzierung der Schulen vorzunehmen (Sears, 1875).⁶ Oft waren damit einfache Stipendien verbunden. Erst die stabile Gliederung der amerikanischen Bundesstaaten in Schuldistrikte hat zu einer fest geregelten Budgetierung der Schule durch Erhebung von lokalen Steuern geführt.

Milton Friedman ging 1955 nur am Rande auf die Geschichte des amerikanischen Bildungswesens ein (Friedman 1982, S. 96f.).⁷ Sein Aufsatz machte primär einen Vorschlag zur andersartigen Verteilung der Steuermittel:

“Government could require a minimum level of schooling financed by giving parents vouchers redeemable for a specified maximum sum per child per year if spent

5 Der Aufsatz „The Role of Government in Education“ wurde zuerst in dem Sammelband von Solo (1955) veröffentlicht. Eine revidierte Version erschien als Kapitel VI in Friedmans Buch „Capitalism and Freedom“, veröffentlicht 1962.

6 Der Theologe und Baptistenprediger Barnas Sears (1802 bis 1880) war von 1855–1867 Präsident der Brown University. Er war außerdem von 1867–1880 Generalagent des Peabody Education Fund, mit dem öffentliche Schulen in den Südstaaten unterstützt wurden. Sein Buch von 1875 fasst die zeitgenössischen Argumente für und gegen die Einrichtung öffentlicher Schulen zusammen, mit denen immer auch Steuerelemente verbunden waren.

7 Friedman sieht die Aufgabe der öffentlichen Schule im 19. und frühen 20. Jahrhundert in der Schaffung von gemeinsamen Werten für eine stabile Gesellschaft, Mitte des 20. Jahrhunderts komme es darauf an, Diversität zu erhöhen (Friedman, 1982, S. 97), ohne zugleich die Bürokratie zu stärken. Außerdem sei die frühere Direktzahlung von cash grants an Individuen in Misskredit geraten (ebd.).

on ‘approved’ educational services. Parents would then be free to spend this sum and any additional sum they themselves provided on purchasing educational services from an ‘approved’ institution of their own choice.” (Friedman 1982, S. 89)

Die einfache Grundidee von Friedman geht dahin, die öffentlichen Schulen nicht mehr direkt zu finanzieren, sondern die vorhandenen Steuermittel so einzusetzen, dass sie mit einem mehr oder weniger starken Element der Wahl verbunden sind. Die Eltern werden als Macht entdeckt (ebd., S. 91) und als Kunden der Schule betrachtet. Sie sollen aus den öffentlichen Mitteln eine bestimmte Summe erhalten, die sie einsetzen, um die Schule ihrer Wahl zu finanzieren. Die Summe kann von den Eltern mit eigenen Mitteln erhöht werden.

Gewählt werden können nur „approved schools“, also solche, die sich einem Verfahren der Überprüfung oder der Evaluation unterzogen haben. Die Wahl kann alle Schulen betreffen, also auch private (ebd., S. 91/92).

“Parents who choose to send their children to private schools would be paid a sum equal to the estimated cost of educating a child in a public school, provided that at least this sum was spent on education in an approved school.” (ebd., S. 93)

Wettbewerb würde Flexibilität in die Schulen bringen und ihre Vielfalt fördern (ebd., S. 93). Die Eltern hätten auch mehr Einfluss darauf, wie die Steuermittel ausgegeben werden, während sie heute neben den Schulsteuern zahlreiche außerschulische Lernaktivitäten ihrer Kinder finanzieren, ohne dieses Geld der Schule zukommen lassen zu können (ebd., S. 94f.).

Was Vouchers genau sind oder sein sollen, wird nur angedeutet. Es können theoretisch einfach Zuschüsse sein, die eine bedürftige Familie erhält. Unter einem Bildungsgutschein kann aber auch eine Vollfinanzierung verstanden werden oder eine Finanzierung gemäß den durchschnittlichen Kosten eines Schülers pro Jahr und Schultyp. Es können weiterhin anteilmäßige Zuwendungen zu den durchschnittlichen Kosten sein oder bestimmte Zuschüsse, deren Höhe durch den Zustand der staatlichen Haushalte begrenzt wird. Vielfach sind Bildungsgutscheine einfach nur Stipendien, die nach unterschiedlichen Kriterien vergeben und eingesetzt werden. Dieses Verfahren ist seit der frühen Neuzeit bekannt.

Die Aufregung verursacht die Zielsetzung hinter Friedmans Vorschlägen. Genannt werden zwei wesentliche Ziele, nämlich Wettbewerb und effizientere Nutzung der Ressourcen:

“The adoption of such arrangements would make for more effective competition among various types of schools and for a more efficient utilization of their resources” (ebd.).

Heute wird oft übersehen, dass auf diese Vorschläge zeitgenössisch kaum jemand reagiert hat.⁸ Sie gingen zunächst unter, und Milton Friedman selbst verweist fast beleidigt darauf, dass auch sein „Capitalism and Freedom“ bei Erscheinen im Jahr 1962 von den großen amerikanischen Medien nicht beachtet wurde (ebd., S. VI).⁹ Das hat Gründe, die mit der Ausrichtung der amerikanischen Bildungspolitik zu tun haben. Zu Beginn der 60er-Jahre war das zentrale Thema die soziale und ethnische Segregation. Veröffentlicht wurde Friedmans Aufsatz ein Jahr nach dem bahnbrechenden Urteil des obersten Gerichtshofes in Sachen „Brown v. Board of Education“. In diesem Urteil, das am 17. Mai 1954 einstimmig beschlossen wurde, geht es um die Aufhebung der Rassentrennung in den öffentlichen Schulen, also ein Thema demokratischer Rechte und nicht der liberalen Bildungsökonomie.

Die Bürgerrechtsbewegung der 50er- und 60er-Jahre schloss an dieses Urteil an, getragen von linken und liberalen Gruppierungen, denen es vor allem um einen freien Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu den staatlichen Schulen ging (Lau, 2004). Ökonomische Themen wurden dabei nur insofern berührt, als mehr Geld für die Schulen gefordert wurde. Die staatliche Alimentierung der öffentlichen Schulen wurde nicht in Frage gestellt, vielmehr sollte sie massiv ausgebaut werden, weil sie als der einzige Garant erschien, überhaupt mehr Gleichheit im Bildungswesen herstellen zu

8 Sidney Weintraub etwa glaubte in seiner Rezension nicht, dass Friedmans Beitrag „a lastin impression“ haben werde (Weintraub, 1955). Es sei überraschend, dass man in dem Beitrag lesen könne, Bildung sei eine nationalisierte Industrie. Friedman arbeite zudem den falschen Kräften entgegen. „Though he properly abhors racial segregation, the same anxiety for freedom, this time of those who choose segregated schools, enables Friedman to see a saving grave in the plans of some Southern states to abolish the public school system” (ebd., S. 667).

9 Vorwort zur Neuauflage 1982. Der Ökonom Friedman stellt auch fest, dass sich das Buch in den nächsten 18 Jahren in mehr als 400.000 Exemplaren verkauft hat.

können. Der Weg war die staatliche Zuweisung von Chancen, nicht freie Wahl unter verschiedenen Möglichkeiten.

Das änderte sich, als Ronald Reagan amerikanischer Präsident wurde und Milton Friedman zu einem einflussreichen Berater aufstieg. Legendar ist seine zehnteilige Fernsehsendung „Free to Choose“, die von Januar 1980 an vom öffentlich-rechtlichen Sender Public Broadcasting Service in Washington ausgestrahlt wurde.

Daraus entstand das gleichnamige Buch, das endlich zu einem nationalen Bestseller wurde. Der Nobelpreisträger Friedman wurde zu einer politischen Figur, die Freiheit und Markt predigte, ohne Gegenevidenzen zuzulassen. Man könnte auch sagen, Friedman wurde zum Ideologen des Marktprinzips, der jede Entwicklung nur vom Grundsätzlichen her betrachtete.

Das berühmte 6. Kapitel des Buches ist mit „What’s Wrong with Our Schools“ überschrieben (Friedman/Friedman 1990, S. 150–188). Etwas besser historisch abgesichert als 1955 werden hier die zentralen Argumente wiederholt und ausgedehnt, die für die Einführung eines Bildungsmarktes sprechen. Der Markt soll sich an Konsumenten orientieren, denen die Freiheit der Wahl überlassen wird, die Staatsgelder im Sinne ihrer Bedürfnisse einzusetzen (ebd., S. 156f.). Die Einführung von Vouchers wird mit dem pädagogischen Erfolg von zwei New Yorker Privatschulen¹⁰ begründet, der sich bei näherem Hinsehen als außerordentlich

konstruiert und nur günstig für das eigene Argument erweist (ebd., S. 159ff.).

Nach 1980 sind in den Vereinigten Staaten unter der Bezeichnung „vouchers“ vor allem Schulwahlen begünstigt worden, die sich auf private Schulen beziehen. Größere Versuche gab es in drei großen innerstädtischen Schuldistrikten, nämlich in Milwaukee, Cleveland und Washington DC, alles Städte mit einem hohen Anteil an „urban poor“. Hier werden von Eltern aus armen Minderheiten überwiegend religiöse Schulen gewählt, wobei es einigermaßen ironisch ist, dass Milton Friedmans Bildungsgutscheine zur staatlichen Sozialpolitik eingesetzt werden. Sie dienen zur Armenförderung und nicht zur Freisetzung von Marktkräften. Der wesentliche Effekt ist die staatliche Förderung religiöser Privatschulen.

Der öffentliche Bereich ist dadurch keineswegs unter Wettbewerbsdruck gesetzt worden, und die historische Schulorganisation hat sich als außerordentlich robust erwiesen. Das gilt auch für die Bildungsfinanzierung. Sehr viele echte Voucher-Projekte sind bislang nicht entstanden. Die Grundidee der freien, staatlich finanzierten und lokal organisierten Schule ist nach wie vor maßgebend. Zwischen verschiedenen dieser Schulen wählen zu können, trifft allerdings heute vermehrt auf die Zustimmung der Eltern wie der Politik.

Was zu Hause nicht geht, kann vielleicht im Ausland ausprobiert werden. Es ist wenig bekannt, dass Friedmans Ideen flächendeckend ausprobiert worden sind. Ich spreche von Chile nach dem Putsch der Militärs unter Augusto Pinochet am 11. September 1973, als mit amerikanischer Hilfe die aus freien Wahlen hervorgegangene sozialistische Regierung Allende gestürzt wurde (Benitez, 2006). Bekannt sind die daran anschließenden Wirtschaftsreformen des Regimes, weniger bekannt ist, dass sie auch die Bildung betrafen.

Die chilenische Bildungsmarkt und seine Entwicklung

In Chile wurde eine neoliberale Reform des Bildungswesens eingeleitet, die 1975 begann und auf Beratungen der chilenischen Junta durch Milton Friedman zurückzuführen ist. Etwa 25 chilenische Ökonomen¹¹

10 Erwähnt werden die katholische St. John Chrysostom’s School in der Bronx und die Harlem Preparatory School in Harlem. Die zweite Schule wird als extrem erfolgreich in einem hoch ungünstigen Umfeld beschrieben, so lange, bis die Bürokratie ihre Unabhängigkeit beschneidet und sie vom New Yorker Board of Education übernommen wurde (Friedman/Friedman 1990, S. 159f.).

Die hohe Qualität der Harlem Prep bestätigen Evaluationsberichte aus den 1970er-Jahren. Friedman erwähnt nicht, dass die alternative Schule für „Drop-outs“ Teil eines Street Academy Program in Harlem war, das von verschiedenen New Yorker Unternehmen finanziert wurde. Die Harlem Prep übernahm die Absolventen des Programms und bereitete sie aufs College auf. Die Vorbereitung dauerte so lange, bis die Studenten eingeschrieben waren, was in der amerikanischen Universitätsgeschichte einmalig ist. 637 der insgesamt 1100 Schülerinnen und Schüler machten diesen Abschluss. Gründer der Schule war der Zivilrechtler und Pastor Eugene Callander.

Neben der Harlem Prep wurde 1967 noch die Newark Prep gegründet. Organisiert wurde das gesamte Programm von der New York Urban’s League. Als unabhängige Schule wurde die Harlem Prep Ende September 1973 geschlossen. Der Grund war Geldmangel. Die zeitweise über 50 Sponsoren hatten das Interesse verloren oder investierten in andere Programme (Time Magazin, Monday, October 1, 1973). Vgl. auch (Levine, 1975).

11 Das Zentrum war die Universidad Catolica de Chile.

hatten zwischen 1955 und 1963 unter der Leitung von Friedman und Arnold Harberger¹² an der Universität von Chicago studiert. Sie hießen in Chile die „Chicago Boys“ und besetzten nach 1973 hohe Positionen in den Ministerien und Planungszentren (Valdes, 1995). Im März 1975 kam Friedman zu Vorträgen nach Santiago. Er traf mit dem Chef der Junta, General Augusto Pinochet, zusammen und nahm ihn ein für eine radikale Politik der Entstaatlichung. Mehr Effizienz in der Bildung gehörte zu den Versprechungen der Junta, die bis zu den freien Wahlen von 1989 regierte.¹³ 1982 sprach Friedman mit Blick auf die Ökonomie vom „Miracle of Chile“, das dem Wirtschaftswunder von Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg gleichkomme.¹⁴

Im Bildungsbereich wurden Friedmans Ideen sehr weitgehend realisiert. Vor der radikalen Reform war das chilenische Bildungssystem zentralistisch, gesteuert durch ein nationales Ministerium, das für Finanzierung und Management der Schulen allein zuständig war. Mit den Reformen wurde die Verwaltung in die Hand der Kommunen gelegt und das Top-Down-Management eliminiert. Die Schüler erhielten Bildungsgutscheine, wenn ihre Eltern private Schulen wählten. Das Budget der öffentlichen Schulen wurde abhängig von der Zahl der Einschreibungen. Die Bildungsgutscheine konnten auch für religiöse Schulen genutzt werden, und wenn Familien über genügend eigene Mittel verfügten, konnten sie aus dem gesamten System ausscheren und elitäre Privatschulen besuchen. Diese Schulen legten das Schulgeld gemäß der Nachfrage und unabhängig von der Höhe der Bildungsgutscheine fest.

Es sollte ein freier Markt entstehen, auf dem öffentliche und private Schulen in Wettbewerb um die Schüler und die Wahl der Eltern stehen sollten. Ein Schlüsselement dabei war die Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse bei den Lehrkräften. Aus Beamten im öffentlichen Dienst wurden Angestellte der einzelnen Schule, die jeweils selbst die Löhne festlegen konnte. Die Lohnklassen wurden aufgehoben, die Lehrgewerkschaften waren fortan nicht mehr Partner von Tarifverhandlungen und wurden aufgelöst. Von 1983

an konnten selbst die öffentlichen Schulen in den Gemeinden Lehrkräfte anstellen oder entlassen, ohne auf Tarifverträge oder Festanstellungen Rücksicht nehmen zu müssen. Auch in der Gestaltung ihres Angebots waren die Schulen weitgehend selbstständig. Das vorher strikt geregelte nationale Curriculum wurde aufgelöst und durch einen locker gefassten Rahmen ersetzt.

In der Folge fiel die Einschreibquote in den öffentlichen Schulen von etwa 80 Prozent in den 70er-Jahren auf unter 60 Prozent in den 90ern. Privatschulen erzeugten auf dem so entstehenden Bildungsmarkt eine steigende Nachfrage, ihre Zahl stieg zwischen 1982 und 1995 um 30 Prozent. Im Schuljahr 2006/2007 besuchten 47 Prozent der chilenischen Schülerinnen und Schüler Privatschulen. Die Ausgaben des Staates sanken rapide, nachdem sie zunächst aufgrund der Kompensationszahlungen für die Auflösung der Verträge mit den Lehrkräften gestiegen waren. 1985 betrug der Anteil des Bundesstaates an den Bildungsausgaben 80 Prozent – das entspricht einem Anteil von 5,3 Prozent am Bruttonationaleinkommen (GNP). 1990 sank der Bundesanteil auf 68 Prozent oder auf 3,7 Prozent vom GNP.

Demgegenüber stiegen die privaten Investitionen an, konnten jedoch den Ausfall der staatlichen Beiträge nicht ersetzen. Die Zahlungen des Bundes gingen vor allem im Sekundarbereich und bei den Universitäten zurück, hier sollte und soll privat investiert werden. Die staatlich unterstützten Privatschulen werden vor allem von Familien mit mittleren und höheren Einkommen nachgefragt. Oft verlangen diese Schulen zusätzliches Schulgeld zum Bildungsgutschein, und sie suchen sich die Schüler gezielt aus. In der höchsten Einkommensgruppe besuchten im Jahr 1990 25 Prozent der Kinder und Jugendlichen öffentliche Schulen und 46 Prozent elitäre Privatschulen. Die ohnehin schon große Segregation wurde nochmals gesteigert.

Durch alle diese Maßnahmen wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht besser. In Chile gibt es seit langem Leistungstests nach amerikanischem Vorbild. Katholische Privatschulen erzielen in diesen Tests leicht höhere Ergebnisse als die anderen Schulen, aber sie kosten auch mehr. Staatlich finanzierte Privatschulen sind insgesamt höchstens so gut wie öffentliche, und oft sind sie im Blick auf die Leistungen auch schlechter, obwohl sie, anders als die öffentlichen, Schüler auch abweisen können. Nicht-religiöse Privatschulen haben schlechtere Leistungsergebnisse, aber sie sind auch um etwa 15 Prozent billiger als staatliche Schulen. Privat-

12 Arnold Harberger war von 1954–1982 als „full professor“ an der Universität von Chicago tätig.

13 Bereits 1988 hatte sich in einer Volksabstimmung eine Mehrheit gegen eine weitere Amtsdauer von Pinochet als Staatspräsident ausgesprochen.

14 „Newsweek“, January 1982.

schulen haben zu geringe Anreize, weil einkommensschwache Eltern keinen zusätzlichen Beitrag zum Bildungsgutschein zahlen. In den Leistungstests für Spanisch und Mathematik sind Schüler aus einkommensschwachen Familien besser, die öffentliche Schulen besuchen. Für die Schüler aus einkommensstärkeren Familien gilt das mehr für die privaten Schulen.

Es gibt noch weitere Befunde: Mit dem Anstieg der Privatschulen hat die Repetitionsrate zugenommen. Trotz der sinkenden Einschreibungen sind kaum öffentliche Schulen geschlossen worden. Privatschulen erhöhen die Produktivität nicht, sondern konkurrieren um die besten Schüler und betreiben „cream-skimming“. In den internationalen Vergleichen sind die Leistungen der chilenischen Schüler schlechter als vor 30 Jahren (McEwan/Carnoy 1998, 2000; Hseih/Urquiola, 2002; McEwan 2003, 2004). Im PISA-Test 2003 rangierte Chile unter 43 teilnehmenden Ländern auf dem 38. Platz. Das Ergebnis trifft gleichermaßen auf öffentliche wie auf private Schulen zu.

Es gibt natürlich auch hier Gegenevidenzen, die sich darauf beziehen, dass der chilenische Fall in Wahrheit gar kein „textbook-case“ war, wie in der neoliberalen Literatur oft angenommen wird. Ein Fall aus dem Lehrbuch würde voraussetzen, dass öffentliche und private Schulen nach den gleichen Regeln und um das gleiche Budget in Wettbewerb treten, was für Chile nicht gilt. Öffentliche Schulen müssen sich inzwischen wieder an die Statuten der Beschäftigung der Lehrkräfte halten, private nicht. Öffentliche Schulen arbeiten unter eher schwachen Auflagen ihrer Haushalte, sodass sich die Konkurrenz mit den Privatschulen kaum auswirkt. Die Gehälter der Lehrkräfte sind garantiert, und öffentliche Schulen, die Schüler an private verlieren, erhalten Kompensationen.

Unter Umständen lohnt sich also der Weggang von Schülern, weil die Lehrkräfte erhalten bleiben und die Klassen kleiner werden. Die öffentliche Schule wird so attraktiver und ist nicht durch Verluste bedroht. Die Wahl ist nicht, die Qualität der Schule zu verbessern oder geschlossen zu werden, sondern größere oder kleinere Klassen zu haben (Sapelli, 2003). Private Schulen werden im Übrigen nicht dadurch effizienter als öffentliche, wenn sie größere Klassen einrichten und den Lehrkräften niedrigere Gehälter zahlen. Die öffentlichen Schulen erhalten Vorteile, weil sie attraktive Lehrergehälter zahlen und ihre Klassen klein halten. Anders könnten sie den Leistungsstand nicht halten,

während die Privatschulen angesichts der Herkunft und Auswahl ihrer Schüler geringeren Aufwand betreiben können.

2006 betrug der Durchschnittslohn in Chile etwa 350.000 Pesos im Monat, das sind umgerechnet rund 660 US-Dollar. Die Eliteschulen verlangen an monatlicher Gebühr für jeden Schüler mehr als 150.000 Pesos. Vom Lohn muss in Chile auch die Krankenversicherung bezahlt werden, es gibt keinen Arbeitgeberanteil. Daher verwundert nicht, dass nur acht Prozent der Schüler eine Eliteschule besuchen. Die öffentlichen Schulen, die etwa 50 Prozent der Schüler unterrichten, müssen mit monatlich 30.000 Pesos pro Schüler und weniger auskommen, wobei das Geld nur ausgezahlt wird, wenn die Schüler anwesend sind. Studieren kann auch nur, wer die hohen Studiengebühren der chilenischen Universitäten bezahlen kann.¹⁵

Die Schulwahl selbst ist im Großraum Santiago verhältnismäßig ausgeglichen, wie eine neue Studie zeigt, die den Wohnort der Schüler, den Standort der Schule in der Region und das Einkommen der Eltern untersucht. Schüler aus einkommensschwachen und einkommensstarken Gemeinden haben in etwa den gleichen Zugang zu den verschiedenen Typen der öffentlich finanzierten Schulen. Dagegen korreliert der Zugang zu den leistungsstarken Schulen mit der sozioökonomischen Herkunft der Schüler. Die Unterschiede können mit dem Voucher-System ausgeglichen werden, „the voucher system provides education of equal quality to students in all municipalities“ (Ladewski, 2005, S. 41). Die theoretische Vermutung, dass Bildungsgutscheine die Kosten senken, weil die Investitionen pro Kopf und Jahr nicht mehr abhängig sind vom steigenden Wohlstand eines Bezirks, bestätigte sich in dieser Studie nicht (ebd., S. 42).

Interessant ist das Rollback der Reform nach 1990. Der demokratisch gewählte Präsident Patricio Aylwin trat im März 1990 sein Amt an. Von da an wurde versucht, den Bildungsbereich zu re-zentralisieren. In den Reformen der Ära Pinochet hatte die Regierung nichts unternommen, die Qualität des Curriculums und so des Unterrichts zu beeinflussen. Steigende Qualität wurde vom Wettbewerb erwartet, der sich nie so entwickelte,

¹⁵ Die Gebühren sind dem ökonomischen Rang der Fächer entsprechend gestaffelt. Das Minimum beträgt rund 180.000 Pesos, für Fächer wie Medizin oder Pharmazie sind dagegen Gebühren bis zu 2.500.000 Pesos vorgesehen.

wie das in der Theorie vorausgesagt wurde. In den armen Gemeinden fehlten die Ressourcen, weil die Eltern keinen eigenen Beitrag leisten konnten, in den reicheren Gemeinden lernten die öffentliche Schulen, wie sie sich zu ihrem Vorteil dem Wettbewerb entziehen können.

- Um dieser Entwicklung zunehmender Qualitätsminderung entgegen zu arbeiten, wurde ein neues nationales Curriculum eingeführt (Valverde, 2004), entstanden die Gewerkschaften neu und wurden auch wieder Lohnverhandlungen mit der Zentralregierung eingeführt.
- 1992 erhöhte die Regierung Aylwin die Bildungsausgaben und übernahm nationale Verantwortung für die Qualität der Bildung. Zwischen 1991 und 2003 stieg der Anteil der Bildungsausgaben am Gesamthaushalt von zehn auf 19 Prozent.
- Im Zuge der damit verbundenen Maßnahmen wurde das alte Lohnklassensystem für die Lehrkräfte wieder eingeführt, allerdings wurde der Anstieg des Lohns mehr als vor 1973 an Leistungen wie individuelle Fortbildungstätigkeit oder Anerkennung für den Erfolg des Unterrichts gebunden.
- Die Lehrkräfte erhielten für ihre Anstellungsbedingungen und den Verlauf ihrer Karriere nationale Statuten, wengleich unter Aylwin die lokale Verwaltung der Schule erhalten blieb.

Die Regierung unternahm auch erhebliche Anstrengungen in der finanziellen und curricularen Unterstützung der ärmeren Bezirke und Regionen. Zudem setzte sie eigene Ressourcen für die Berufsausbildung der Jugendlichen mit staatlichen Programmen ein. In der Ära Pinochet war die Berufsbildung vollständig ausgelagert und privatisiert worden, mit der Folge, dass staatliche Mittel dort hinflossen, wo sie gar nicht nötig waren und keinen Anreiz darstellten.¹⁶ Von diesem Effekt profitierten große Firmen, die ohnehin ausbildeten, sowie die höher Qualifizierten, also die bereits privilegierte Leistungselite (Espinoza, 1994). Auch hier war also eine starke Gegensteuerung durch den Staat notwendig.

16 Die neuen Regeln sind 1976 mit dem Gesetz Estatuto de Capacitacion y Empleo verabschiedet worden.

Das Programm der „36 Maßnahmen“ während der ersten hundert Tage der Regierung von Präsidentin Michelle Bachelet, die am 11. März 2006 inauguriert wurde, erhöht den staatlichen Schutz vor sozialer Ungleichheit. Dazu zählen die Reform des unter Pinochet eingeführten Wahlsystems,¹⁷ die Veränderung der Gesundheitspflege,¹⁸ die Entwicklung des Systems der Altersvorsorge,¹⁹ die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch Förderung von kleinen und mittelständischen Unternehmen sowie die Anhebung der Bildungsqualität, wobei vor allem an den Vorschulbereich und die Hochschulpolitik gedacht war. Allerdings vermied die Präsidentin in ihrer Regierungserklärung vom 21. Mai 2006 jede konkrete Aussage zur Bildungspolitik.

Eine solche Aussage war als dringliches Anliegen erwartet worden, weil eine der zentralen Forderungen im Wahlkampf die Beseitigung des Dreiklassensystems der Schulbildung gewesen war. In der Folge gingen die Schüler und Studenten auf die Straße, zum ersten Mal seit mehr als 30 Jahren. Aus dem Protest, der als „Revolucion de los Pinguinos“²⁰ bekannt wurde, entwickelte sich ein Nationalstreik, der die Regierung unter Druck setzte, nachdem auch viele Schulen in den Ausstand getreten waren und die Lehrkräfte die Arbeit eingestellt hatten. Nach heftigen Auseinandersetzungen mit der Polizei in Santiago wurde der Streik beendet. Präsidentin Bachelet berief ein nationales Komitee, in dem auch die Schüler und Studenten Sitz und Stimme hatten.

Das Ergebnis der Beratungen war ein Bericht, der im Dezember 2006 vorlag, wobei eine Minderheit des Rates den Vorschlägen nicht zustimmte. Aus dem Bericht ging ein neues allgemeines Schulgesetz hervor. Das alte Ge-

17 Das unter Pinochet eingeführte „binominale“ Wahlsystem ist weltweit einmalig. Die Wählerinnen und Wähler schreiben sich freiwillig in das Wahlregister ein, danach herrscht Wahlpflicht. Nur zwei Kandidaten ziehen ins Parlament ein, der Erstplatzierte der Siegerliste und der Erstplatzierte der zweitstärksten Liste. Eine Liste kann nur dann zwei Kandidaten entsenden, wenn sie in einem Wahlkreis doppelt so viele Stimmen erhält wie die nächst stärkste Liste.

18 Darunter eine kostenfreie Behandlung in staatlichen Krankenhäusern für Personen, die 60 Jahre und älter sind.

19 Nur 64 Prozent aller Beschäftigten sind Mitglied einer Rentenkasse, 40 Prozent der Mitglieder erfüllen nicht die Mindestbedingungen für den Erhalt einer Rente. Gelöst werden soll das Problem durch öffentliche Unterstützungsfonds.

20 Die chilenischen Schülerinnen und Schüler werden aufgrund ihrer Schuluniformen und ihres Gruppenverhaltens „Pinguine“ genannt.

setz ist noch in den letzten Tagen der Pinochet-Regierung verabschiedet worden.²¹ Das neue Gesetz hebt die schulische Selektion bis zur neunten Klasse auf. Der Higher Education Council, den die Junta geschaffen hatte, wird abgelöst durch einen National Council for Education. Profitorientierte Anbieter werden in Zukunft ausgeschlossen, nur noch Non-Profit-Unternehmen und die Gemeinden können in Zukunft Schulen unterhalten. Die Schulen müssen staatliche Standards erreichen und sind im Hinblick auf ihre Finanzierung zur Rechenschaft verpflichtet.²²

Was passiert, wenn man den umgekehrten Weg geht, also nicht zuerst privatisiert und dann staatliche Standards setzt, sondern von klaren staatlichen Vorgaben ausgeht und dann erst freie Wahlen zulässt? Beispiele dafür gibt es in Skandinavien, und diese Beispiele werden mich abschließend beschäftigen. Es ist wenig bekannt, dass im gelobten Land der Gesamtschule, also Finnland, inzwischen die Freiheit der Schulwahl besteht, und noch weniger bekannt ist, dass in Schweden damit seit Beginn der 90er-Jahre offenbar ganz andere Entwicklungen eingeleitet wurden als in Chile oder anderen südamerikanischen Ländern. Allerdings gibt es zwischen den skandinavischen Ländern erhebliche Unterschiede.

Freie Schulwahl in Skandinavien

In **Dänemark** gab es seit der ersten demokratischen Verfassung von 1849 für die Eltern immer das Recht der freien Schulwahl. Die Schulpflicht ist bis heute nicht gleichbedeutend mit der Pflicht, eine bestimmte Schule besuchen zu müssen.²³ Das Recht der Eltern wurde in der nachfolgenden Gesetzgebung nicht beschnitten, sondern im Gegenteil ausgebaut. Die Eltern wählen heute entweder Gemeindeschulen oder Privatschulen; Homeschooling ist gesetzlich möglich, aber selten (Private Schooling in the European Union 2000, S. 58). Jede private Organisation oder jede Gruppe von Eltern kann Schulen eröffnen, sofern bestimmte staatliche Bedingungen – vor allem des Lehrplans – erfüllt sind.

Heute haben alle Kinder, unabhängig vom Einkommen der Eltern, potenziell Zugang zu staatlich finanzierten Privatschulen. Der Staat übernimmt zwischen 80 und 85 Prozent der Kosten,²⁴ den Rest – durchschnittlich umgerechnet jährlich etwa 1500 Dollar – müssen die Eltern tragen. Schulgeld erheben auch die staatlichen Schulen, die aber nie eine Monopolstellung hatten. Eltern, die mit der „folkeskole“ nicht zufrieden sind, haben also eine relativ kostengünstige Alternative oder können neue Schulen gründen (Gauri/Vawda, 2004). Die privaten Schulen erhalten jährlich einen Zuschuss, der auch besondere Leistungen über das Curriculum hinaus umfassen kann. Im Rahmen der staatlichen Zwecksetzung können die Schulen selbst Ausgabeprioritäten festlegen.

Das Gesetz schließt Profit-Unternehmen aus, die Privatschulen in Dänemark arbeiten nicht gewinnorientiert. Derzeit besuchen rund 13 Prozent der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen die rund 500 unabhängigen Schulen in Dänemark.²⁵ Die Zahl ist seit dem Schuljahr 1982/1983 ständig gestiegen. Das gilt bei einem abnehmenden Bestand der Gesamtschülerschaft.

Die Mischung im Privatschulbereich ist groß. Es gibt:

- kleine unabhängige Schulen auf dem Lande, die nach der Grundtvig-Pädagogik arbeiten,
- reformpädagogische Schulen,
- akademisch orientierte Sekundarschulen,
- religiöse Schulen,
- Schulen der deutschen Minderheit
- oder auch Immigrantenschulen.

Im dänischen Parlament besteht politischer Konsens, die Privatschulen zu fördern. Eine dänische Besonderheit ist, dass die privaten Schulen von den Eltern beaufsichtigt werden. Der Staat hat nur dann eine indirekte Form der Qualitätskontrolle, wenn die Schulen an den Prüfungen der staatlichen Schulen teilnehmen, was sie können, aber nicht müssen (Private Schools in Denmark, O.J.).

21 Das Gesetz Nr. 18.962 ist als L.O.C.E. (Ley Organica Constitucional de Ensenanza) bekannt geworden. Es wurde am 7. März 1990 verkündet und drei Tage später in Kraft gesetzt. Pinochet regierte bis zum 11. März.

22 „The Santiago Times“, April 13, 2007.

23 Artikel 76 der dänischen Verfassung.

24 Der genaue Betrag berechnet sich nach der Größe der Schule, der Altersverteilung der Schüler und dem Alter der Lehrkräfte, von dem die Lohnsumme abhängt.

25 Im Jahr 2005 gab es in Dänemark genau 492 Privatschulen (Statistical Yearbook, 2007, Tabelle 61).

In **Finnland** ist die Situation sehr unterschiedlich. Zwar sieht die finnische Verfassung von 1990 das Recht vor, korrespondierend zu den staatlichen Dienstleistungen der Erziehung private einzurichten und in Anspruch zu nehmen.²⁶ Bei einer etwa gleich großen Einwohnerzahl wie in Dänemark gibt es in ganz Finnland jedoch kaum mehr als 60 Privatschulen im Bereich der Vor- und der obligatorischen Schulen.²⁷ Privatschulen müssen durch den Staatsrat genehmigt werden. Sie werden dann voll finanziert, dürfen aber nur in Ausnahmefällen zusätzlich Schulgeld erheben. Alle Leistungen der staatlichen Schulen müssen angeboten werden. Keine private Schule darf auf einer Profitbasis operieren. Eine Finanzierung durch Bildungsgutscheine gibt es in Finnland nicht, während die Wahl der Schule, die besucht werden soll, seit einigen Jahren freigestellt ist.

In **Schweden**, anders als in Dänemark, gab es historisch keine freie Schulwahl. Das Bildungssystem ist von Stockholm aus zentral gesteuert worden. Bis 1991 lag die Aufsicht bei der obersten Schulbehörde, die landesweit 24 Bezirke verwaltete. Die Behörde erließ Lehrpläne, verteilte die Ressourcen, gab detaillierte Vorschriften heraus und erreichte die örtliche Ebene dennoch nicht. 1991 wurde diese Behörde durch die nationale Erziehungsagentur Skolverket ersetzt. Die Agentur gibt Bildungsziele vor und kontrolliert die Effekte. Die eigentliche Verantwortung liegt bei den schwedischen Gemeinden, die öffentliche Schulen führen.²⁸ Die Gemeinden unterhalten Behörden, die die Schulen finanzieren und die lokale Aufsicht führen. Das Management der Schulen liegt in den Händen der Schulleitung.

Mit dem Antritt der bürgerlichen Regierung von Carl Bildt²⁹ im Jahr 1991 ist eine grundsätzliche Wende in der Bildungspolitik eingeleitet worden, die trotz wechselnder Regierungen bis heute anhält. Die konservative Regierung Bildt beendete die seit 1945 fast ununterbrochene Monopolstellung der schwedischen

Sozialdemokratie,³⁰ die allerdings bereits in den 80er-Jahren selbst Maßnahmen zur Deregulierung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes eingeleitet hatte.

Ein Meilenstein war im Jahr 1992 die Einführung von „skolpengs“. Das sind staatliche Bildungsgutscheine, die die Finanzierung der Schulen auf eine neue Grundlage stellten. Mit Bildungsgutscheinen können die Eltern unabhängige Schulen wählen, die von da an eine echte Marktchance hatten. Vorher bestand im zentralistischen Schweden ein kaum wahrnehmbarer Privatschul Sektor, der durch die Eltern voll finanziert werden musste. Nach Einführung der Bildungsgutscheine entstand eine neue Situation, die dazu führte, dass der nicht-staatliche Bereich ein starkes Wachstum erlebte. Das unterscheidet Schweden etwa von Norwegen, wo es bis heute nur sehr wenige Privatschulen gibt.

Die unabhängigen Schulen in Schweden erhalten ihr Budget durch Einzahlungen nach Wahl der Eltern, was einen Vergleich von Angebot und Qualität voraussetzt. Dafür sind zwei Bedingungen zentral: Verschiedene Schulen müssen zur Wahl stehen und die gewählte Schule muss erreichbar sein.

- Bildungsgutscheine sind virtuelle Größen.
- Sie stellen den Gegenwert der durchschnittlichen Kosten dar, die ein Kind in der staatlichen Schule verursacht.
- Diesen Wert können die Eltern bei der Wahl ihrer Schulen einsetzen.

Anders als in Dänemark wird in Schweden der volle Wert finanziert, es gibt keine anteilige Elternfinanzierung.³¹ Der Wert der Gutscheine kann nicht erhöht werden, Privatschulen dürfen keine höheren Preise für besondere Qualität verlangen, und die Auswahl der Schüler erfolgt nach keinem anderen Prinzip als dem der Reihenfolge bei der Anmeldung.

Diese Bildungspolitik soll die Monopolstellung des Staates im Schulwesen abschwächen, den Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen fördern und den Eltern eine freie Schulwahl ermöglichen. Das Ziel ist,

26 Artikel 123 der Verfassung. Freie und kostenlose Erziehung ist in Finnland ein Grundrecht, wie der Artikel 16 der Verfassung regelt.

27 Im Schuljahr 1997/1998 gab es Finnland neun private Vorschulen und 52 private Gesamtschulen (Private Education in the European Union, 2000, S. 124).

28 Die Zahl gilt für das Schuljahr 2005/2006 (Descriptive Data, 2006, S. 39).

29 Carl Bildt (geb. 1949) war von 1991–1994 schwedischer Premierminister.

30 Nur von 1976–1982 regierten bürgerliche Koalitionen.

31 Zunächst wurden 85 Prozent der Kosten staatlich finanziert. Der Beitrag sank sogar auf 75 Prozent, bevor im Jahr 1997 die Vollfinanzierung sichergestellt wurde (Hepburn/Merrifield, 2006, S. 6).

die Qualität im Schulsystem zu verbessern und die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen. Außerhalb des staatlichen Systems können sich selbstständige Anbieter entwickeln, die der staatlichen Schule Konkurrenz machen, über das System der Bildungsgutscheine jedoch voll vom Staat finanziert werden. Das nutzen nicht nur die Waldorf-Schulen. Inzwischen gibt es private Schulunternehmen,³² die mit Bildungsprodukten Profit machen, wohlgerne zu staatlichen Preisen. 30 Prozent der unabhängigen Schulen werden von Bildungsunternehmen betrieben.³³

1991 besuchte knapp ein Prozent der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen gerade einmal 66 unabhängige Schulen, 2002 waren es bereits 5,7 Prozent, heute sind es 7,4 Prozent. Im Schuljahr 2005/2006 waren über 74.000 Schülerinnen und Schüler in 585 unabhängigen Schulen im obligatorischen Bereich eingeschrieben (Descriptive Data 2006, S. 38/39, 41).³⁴ Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Gesamtschulen der Gemeinden betrug im gleichen Schuljahr 919.174. Diese Zahl sinkt rapide, fünf Jahre zuvor betrug sie noch 1.006.173 (ebd., S. 39). Der Grund ist der demografische Wandel, der die unabhängigen Schulen bislang nicht berührte (Bergstrom/Blank, 2005). Allerdings ist der Effekt je nach Gemeinde verschieden und insgesamt ein Urbanisierungsphänomen. Auf dem Land gibt es in Schweden so gut wie keine unabhängigen Schulen und so auch keine Wahlmöglichkeit. In der Region Stockholm beträgt die Zahl mehr als 20 Prozent.³⁵

Bereits 1993 haben in einer Umfrage der nationalen Erziehungsgagentur 85 Prozent der Schwedinnen und Schweden das Prinzip der freien Schulwahl unterstützt. Interessant ist, dass auch die Lehrgewerkschaften

sich nicht gegen dieses Prinzip wenden. Sie haben dazu auch keinen Grund, weil keine zusätzlichen Gebühren erhoben werden, die Privatschulen von sich aus keine soziale Selektion betreiben können und nur Lehrkräfte anstellen dürfen, die über eine staatliche Ausbildung verfügen. Damit wird Lohndumping ebenso verhindert wie ein Abschöpfen allein der begabten Kinder. In der Öffentlichkeit gilt die freie Schulwahl als demokratisches Recht, nicht als Reichenprivileg.

Bis 2007 sind in Schweden verschiedene Aspekte dieses Prozesses untersucht worden. Eine große landesweite Befragung von Eltern und Gemeinden, die im Herbst 2000 sowie im Frühjahr 2001 durchgeführt wurde,³⁶ zeigte, dass in Gemeinden mit einem größeren Angebot von Wahlmöglichkeiten 67 Prozent der Eltern aktive Schulwahlen treffen. In Gemeinden mit einem geringeren Angebot waren dies 34 Prozent. Insgesamt weitet sich das Angebot aus. Die Wahl wird vor allem vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst. Je höher der Bildungsstatus ist, desto eher werden Wahlen getroffen. 50 Prozent der Eltern geben an, sie seien nicht ausreichend über die Schulwahl informiert, die Zahl sinkt mit der Bildungshöhe.

- 90 Prozent der befragten Eltern unterstützen die freie Schulwahl, und die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage zu, dass es gut für die Schulen sei, wenn sie untereinander in Wettbewerb treten.
- In dieser Gruppe waren Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen und aus urbanen Regionen überrepräsentiert.
- Zugleich glauben 70 Prozent der Eltern, dass die vermehrte Freisetzung der Schulwahl die Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen erhöhen wird.
- Die Schulzufriedenheit in Schweden ist insgesamt hoch, höher jedoch bei Eltern mit Kindern in unabhängigen Schulen.
- Wenn Eltern Schulen abwählen, so hat das vor allem drei Gründe: Die abgewählte ist eine Problemschule, der Unterricht ist ungenügend und die Schule hat generell einen schlechten Ruf (The Swedish National Agency for Education, 2003).

32 Ein Beispiel ist die Kunskaapsskolan Company in Stockholm, die 1999 gegründet wurde und bis 2004 22 Schulen eröffnete. Gründer der Schule und Aufsichtsratsvorsitzender ist Peje Emilsson. Er gilt als Architekt der schwedischen Voucher-Bewegung, die sich auf Milton Friedman beruft.

33 25 Prozent der Schulen sind Montessori-Schulen und 15 Prozent Steiner-Schulen. Daneben existieren konfessionelle und ethnische Schulen (je 15 Prozent). Am schnellsten wachsen Schulen, die von schulkritischen Eltern und Lehrern gegründet wurden (Hepburn/Merrifield, 2006, S. 7).

34 Die Statistik unterscheidet Gesamtschulen der Gemeinden, unabhängige Schule, Sami-Schulen, die die Regierung finanziert, internationale Schulen und nationale Internatsschulen (Descriptive Data 2006, S. 38). Größere Zahlen weisen nur die beiden ersten Kategorien auf.

35 Die höchste Zahl von Schülern in unabhängigen Schulen findet sich im Stockholmer Vorort Täby (22,2 %).

36 Befragt wurden 4700 Eltern von Schülern der zweiten, fünften und neunten Klasse.

Die freie Schulwahl hat Segregationseffekte, weil sie überwiegend von Eltern mit höherem formalen Bildungsstatus genutzt wird und zu einer größeren Homogenität der gewählten Schule führt. „Homogenität“ bezieht sich auf die Leistungen und die ethnische Zusammensetzung der Schulen. Einige andere Studien beschreiben höhere Effizienz und Leistungssteigerungen in den Tests, was auch für Dänemark gilt. Neuere Studien bestätigen Leistungssteigerungen durch Wettbewerb zwischen den Schulen, stellen daneben aber steigende Kosten fest und liefern Evidenzen für sozioökonomische und ethnische Selektionsprozesse (Böhlmark/Lindahl, 2007). Daneben gibt es Daten aus der Region Stockholm, mit denen sich bestreiten lässt, dass die Schulleistungen auf der Sekundarstufe II mit Freisetzung der Wahl besser geworden sind (Söderström, 2006). Der Grund ist eine Veränderung der Zulassungsregeln. Vorher konnten die Schülerinnen und Schüler nur das Programm der Oberstufe wählen, nach 2000 auch die Schule.³⁷

Die durchschnittlichen Testleistungen der Schülerinnen und Schüler sind in Schweden seit Mitte der 90er-Jahre gestiegen, es ist auch bestätigt, dass die Leistungsanforderungen der unabhängigen Schulen höher sind, und offenbar ist die Konkurrenz zwischen den staatlichen und den privaten Schulen im obligatorischen Bereich insgesamt leistungsfördernd (Sandström/Bergström, 2005). Eine weitere Studie bestätigt eine Leistungsverbesserung durch Wettbewerb zwischen Schulen in Mathematik, nicht jedoch in Englisch, was mit dem gestiegenen Wert des Faches Mathematik in einer Wettbewerbssituation zu tun haben kann (Ahlin, 2005, S. 24). In Lesetests sind die Resultate der unabhängigen Schulen besser als die der staatlichen, ein Grund dafür sind die Vorteile der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (Myrberg/Rosen, 2006).

Schüler aus bestimmten Immigrantenfamilien gewinnen mehr als andere aus der Wettbewerbssituation, das gilt auch für Schüler in sonderschulischen Programmen. Gegenteilige Effekte sind für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien für die Leistungen in Englisch und Schwedisch festzustellen (Ahlin, 2005, S. 23). Eine Stockholmer Dissertation aus dem Jahr 2007 bestä-

tigt die positiven Wettbewerbseffekte im Leistungsreich, aber auch die Effekte mit Blick auf zunehmende Segregation und steigende Kosten (Böhlmark, 2007). Allerdings scheinen die großen Leistungssteigerungen, die in frühen schwedischen Studien herausgefunden wurden, auch mit dem untersuchten Jahrgang und so mit dem Pionierstatus der unabhängigen Schulen nach 1991 zu tun zu haben (Böhlmark/Hsieh/Lindahl, 2006).

Noch in den 90er-Jahren wurde Schweden als das Musterland der Egalität angesehen (Eriksson/Jonsson, 1996), was durch die Freisetzung von Schulwahlen so nicht mehr gelten kann. Die staatlichen Schulen müssen grundsätzlich damit rechnen, dass sie von bestimmten Eltern abgewählt werden, wenn ihre Qualität nicht überzeugt und Alternativen vorhanden sind. Der Mittelklassen-Effekt der Reform ist früh gesehen worden (Lidström, 1999). Offenbar fördert das die Schulentwicklung, aber vergrößert auch die Segregation. Ein Grund ergibt sich aus der Anlage des Projekts, in dem es nicht um Stipendien für Bedürftige geht. Es gibt keine spezielle Zielgruppe, die gefördert werden soll, sondern alle Eltern können wählen, sofern die Möglichkeit gegeben ist. Dabei entstehen notwendigerweise andere Schülerpopulationen.

Bildung, so lautet mein Schluss, darf in bestimmter Hinsicht nicht als Ware verstanden werden, die sich jeder nach Bedürfnis kaufen kann. Das ist dort der Fall, wo die staatliche Grundversorgung gewährleistet sein muss. Sie ist für ein demokratisches Gemeinwesen unentbehrlich, aber daraus kann nicht geschlossen werden, dass jegliche Form von Wettbewerb vermieden werden muss. Der Staat muss die Regeln bestimmen. Es müssen faire Chancen vorhanden sein, Leistungen zu erbringen und Ziele zu erreichen. Es muss die Gewähr bestehen, dass im Falle von Rückständen gezielt gefördert wird, und jegliche Diskriminierung ausgeschlossen sein. In diesem Rahmen kann sehr wohl Wettbewerb stattfinden, ohne dass Bildung gleich zur Ware wird. Mit dem neoliberalen Traum ist es wie mit jeder Utopie: Sie wird abgeschliffen.

37 Die Auswahl durch die privaten Schulen erfolgte nicht mehr nach dem „närhetsprincipen“, also der Nachbarschaft, sondern nach dem Leistungsprofil am Ende der „grundskola“. Die staatlichen Schulen auf der Sekundarstufe II verwenden eine Mischung aus Lotterie und Noten (Söderström/Uusitalo 2005, S. 6f.).

Literatur

- Ahlin, A. (2005): Does School Competition Matter? Effects of a Large-Scale School Choice Reform on Student Performance, Uppsala University, Department of Economics, Uppsala.
- Benitez, H. (2006): Las muertes de Salvador Allende: una investigacion critica de las principales versiones de sus ultimos momentos, RIL editores, Santiago de Chile.
- Bergstrom, F./Blank, M. (2005): A Survey on the Development of Independent Schools in Sweden, The Swedish Research Institute of Trade, Stockholm.
- Bericht über die Verwaltung der Stadt Berlin (1842), Berlin.
- Blickmann, Th. (1930): Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Paul Hartung Verlag, Hamburg.
- Böhlmark, A. (2007): School Reform, Educational Achievement and Lifetime Income: Essays in Empirical Labour Economics. Doctoral thesis, University of Stockholm. Faculty of Social Sciences, Department of Economics, Stockholm.
- Böhlmark, A./Hsieh, C.-T./Lindahl, M. (2006): Did School Choice in Sweden Improve Academic Achievement? Unpubl. Ms., University of Stockholm SOFI, Stockholm.
- Böhlmark, A./Lindahl, M. (2007): The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs, Swedish Evidence, IZA Discussion Papers No. 2786, Institute for the Study of Labour IZA, Bonn.
- Descriptive Data on Pre-School Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education in Sweden (2006), Skolveret, Stockholm.
- Droysen, J.G. (1847): Denkschrift das Schulwesen der Stadt Kiel betreffend, Carl Schröder und Comp., Kiel.
- Eriksson, R./Jonsson, J. (1996): Can Education Be Equalized?, Westview Press, Boulder, Col.
- Espinoza, E. M. (1994): Vocational Training in Chile: A Decentralized and Market Oriented System, Training Policy and Programme Development Branch International Labour Office (Training Policy Study, No. 8), Geneva.
- Friedman, M. (1982): Capitalism and Freedom, with the Assistance of R. D. Friedman, with a New Preface by the Author", The University of Chicago Press, Chicago/London.
- Friedman, M./Friedman, R. (1990): Free to Choose. A Personal Statement., Harcourt Inc., Orlando, FL.
- Gauri, V./Vawda, A. (2004): Vouchers for Basic Education in Developing Economies: An Accountability Perspective, in: The World Bank Research Observer, Vol. 19, No. 2, S. 259–280.
- Hepburn, C./Merrifield, J. (2006): School Choice in Sweden: Lessons for Canada, in: Studies in Education Policy, November 2006, S. 3–14.
- Horlacher, R. (2004): Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und in der Schweiz im 18. Jahrhundert, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Hsieh, C./Urquiola, M. (2002): When Schools Compete, How Do They Compete?, unpublished Ms. Princeton, University Press, Princeton, N. J.
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung, Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen.
- Labaree, D. (2006): Education, Markets and the Public Good. Selected Works, Routledge, New York.
- Ladewski, K. (2005): Distributional Equity and School Location in the Chilean Voucher System, unpublished Ms., Stanford University, Stanford CA.
- Lau, P.F. (Ed.) (2004): From the Grassroots to the Supreme Courts: Brown V. Board of Education and American Democracy, Duke University Press, Durham, North Carolina.
- Levine, D.U. (1975): Educating Alienated Inner-City Youth: Lessons from Street Academies, in: The Journal of Negro Education, Vol. 44, No. 2, S. 139–148.

- Lidström, A. (1999): Local School Choice Policies in Sweden, in: *Scandinavian Political Studies*, Vol. 22, No. 2, S. 137–156.
- McEwan, P. (2003): Peer Effects on Student Achievement: Evidence from Chile, in: *Economics of Education Review*, No. 2, S. 131–141.
- McEwan, P. (2004): The Impact of Vouchers, in: *Peabody Journal of Education*, Vol. 79, No. 3, S. 57–80.
- McEwan, P.J./Carnoy, M. (2000): The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System, in: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, S. 213–239.
- Myrberg, E./Rosén, M. (2006): Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001, in: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, S. 185–205.
- Private Education in the European Union. Organisation, Administration and the Public Authorities' Role. Brussels: Eurydice Network 2000. Private Schools in Denmark. O. J. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/012EN/009_chap6_012EN.pdf
- Sandstrom, F.M./Bergstrom, F. (2005): School Vouchers in Practice: Competition Will Not Hurt You, in: *Journal of Public Economics*, Vol. 89, Nos. 2–3, S. 351–380.
- Sapelli, C. (2003): The Chilean Voucher-System: Some New Results and Research Challenges, in: *Cuadernos de Economia*, Año 40, Nr. 121, S. 530–538.
- Sears, B. (1875): *Objections to Public Schools Considered: Remarks at the Annual Meeting of the Trustees of the Peabody Education Fund*, Press of J. Wilson and Son, New York, Boston.
- Söderström, M. (2006): School Choice and Student Achievement: New Evidence in Open-Enrolment, Working Paper (2006:16), Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala.
- Söderström, M./Uusitalo, R. (2005): School Choice and Segregation: Evidence from an Admission School Reform, Working Paper (2005:7), Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala.
- Solo, R.A. (1955): *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Statistical Yearbook 2007, Statistics Denmark, Copenhagen.
- The Swedish National Agency for Education (2003): *School Choice and its Effects in Sweden*, Offprint of Report 230. A Summary, Fritzes Kundservice, Stockholm.
- Valdes, J.G. (1995): *Pinochet's Economists: The Chicago School in Chile*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Valvedere, G.A. (2004): Curriculum Convergence in Chile: The Global and the Local Context of Reforms in Curriculum Policy, in: *Comparative Education Review*, Vol. 48, S. 174–201.
- Weintraub, S. (1955): Review of: *Economics and the Public Interest* by Robert A. Solo, in: *The American Economic Review*, Vol. 45, No. 4, S. 665–667.

Autor

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
oelkers@paed.unizh.ch

Erfahrungsbericht I: DGWF-Jahrestagung 2008

MARIA KONDRATJUK

Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF e. V.) fand im Jahr 2008 an der Ruhr-Universität Bochum statt. Die Tagung widmete sich dem Thema: „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“.

Meine Intention zur Teilnahme an der Jahrestagung resultiert aus meinem fachlichen Interesse, das ich als Projektmitarbeiterin eines neu initiierten Transferzentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung (WiWA) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg habe. Da ich parallel zu meiner Tätigkeit zum Thema: „Wissenschaftliche Weiterbildung und deren Profile an Hochschuleinrichtungen unter Berücksichtigung von Professionalitätsaspekten“ promoviere, motivieren mich zudem persönliche Interessen.

Vorseminare, Arbeitsgruppen und Vorträge

Als sehr anregend empfand ich die Idee der Vorseminare, die sich thematisch dem Tagungsthema annäherten und eine gewisse Funktion des „warm-up's“ auf die Tagung einnahmen. Insgesamt wurden drei Vorseminare angeboten. Helmut Vogt aus Hamburg vertrat das Vorseminar 1 mit dem Thema „Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums“, welches insbesondere für Einsteiger in die wissenschaftliche Weiterbildung geeignet war. Vorseminar 2 („EU-Aktionsprogramm zum lebenslangen Lernen. Verschiedene Möglichkeiten der Projekt- und Individualförderung im Bereich Erwachsenen-/ Seniorenbildung auf europäischer Ebene“) wurde von Carmen Stadelhofer aus Ulm vorgetragen. „Second Life: Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung“ waren Thema des Vorseminars 3 und wurden von Dr. Markus Walbern und Dr. Gernot Graßner aus Bielefeld vorgestellt.

Neben den zwei sehr interessanten Vorträgen von Prof. Dr. Friedmann Hengsbach aus Frankfurt über die Zukunft der Arbeit und zur Subjektivierung von Arbeit

von Prof. Dr. Joachim Ludwig aus Potsdam am Vormittag, hatte jeder Teilnehmer die Möglichkeit, eine der vier thematisch unterschiedlichen Arbeitsgruppen zu besuchen. Dies jeweils am frühen und am späten Nachmittag, so dass jeder Teilnehmer zwei Schwerpunkte belegen konnte. Die vielfältigen Themen bereiteten mir im Vorfeld die Schwierigkeit, mich für eine Arbeitsgruppe zu entscheiden.

Jede Arbeitsgruppe strukturierte sich in zwei Vorträge mit anschließender Diskussion. Im ersten Arbeitsgruppenblock besuchte ich den Themenschwerpunkt 1a: Wissensökonomie, lebenslanges Lernen und die wissenschaftliche Weiterbildung. Leider fiel der Beitrag von Kerstin Hooß aus Darmstadt aus, jedoch blieb der Arbeitsgruppe an dieser Stelle mehr Raum für Diskussionen. Die Frage nach der „perfekten“ Organisationsform für die wissenschaftliche Weiterbildung intensivierte sich nach dem Beitrag von Prof. Dr. Uwe Wilkesmann aus Dortmund. Diese Frage beschäftigt viele Kollegen und ist ein hochaktuelles Thema, dem meiner Ansicht nach noch mehr Beachtung zu schenken ist. Im Arbeitsgruppenblock am späten Nachmittag war ich neben Prof. Dr. Matthias Klumpp aus Essen mit meinem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung als Intervention in KMU: gestaltungsoffene und anpassungsfähige Angebote für KMU“ im Themenschwerpunkt 2a: „Berufswertigkeit und Intervention“, vertreten. Im Anschluss daran ergaben sich interessante Gespräche und Impulse für meine weitere Tätigkeit. Der Erfahrungsaustausch stellt meiner Meinung nach einen wichtigen Aspekt auf Fachtagungen dar.

Den Abschluss der Jahrestagung bildeten die Vorträge von Prof. Dr. Dieter Gnahn vom DIE über regionale Bildungsnetzwerke und von Prof. Dr. Beate Rennell-Allhoff als Vertreterin der HRK zum HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die anschließende Podiumsdiskussion mit namhaften Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft und Verbänden.

Interessant waren die mitunter gegensätzlichen Ansichten, wenn auch das Ziel, die Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, gleichermaßen verfolgt wird.

Organisation, Tagungsort und Rahmenprogramm

Die gesamte Tagung wurde im Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt. Der zeitliche Ablauf, das Rahmenprogramm sowie die Gesamtorganisation waren sehr gelungen. Die Räumlichkeiten des Veranstaltungszentrums boten ausreichend Platz und eine angenehme Tagungsatmosphäre. Die Teilnehmer wurden während der gesamten Tagung hervorragend gepflegt. So ist die ausgezeichnete Pausenverpflegung hervorzuheben.

Als positiv empfand ich die Moderatorenrolle. Die strikte Einhaltung der Anweisungen zur Zeiteinhaltung durch Helmut Vogt ließen die Arbeitsgruppe wie geplant ablaufen. Auch konnten die Fragen und Anregungen zur Diskussion besser strukturiert und gebündelt werden.

Die Dinner Speech am ersten Abend durch Jürgen Fischer, den Verantwortlichen der Programmkoordination RUHR.2010 (Kulturhauptstadt Europas), war eine willkommene Abwechslung zum wissenschaftlichen Diskurs und konnte den einen oder anderen Teilnehmer durchaus für das Ruhrgebiet begeistern und gleichzeitig für einen Besuch überzeugen. Das daran anschließende gemeinsame Abendessen stellte ein kulinarisches Highlight dar und bot ausreichend Zeit für Gespräche.

Am Donnerstagabend bot das Rahmenprogramm neben dem Empfang der Stadt Bochum durch die Oberbürgermeisterin Dr. Ottilie Scholz im Rathaus einen Besuch in der Zeche Zollern in Dortmund mit anschließendem Essen auf dem Gelände der Zeche. Eine Busfahrt von Bochum nach Dortmund und wieder Retour wurden organisiert.

Anmerkungen

Meiner Ansicht nach könnte durch die wissenschaftliche Programmkommission noch etwas intensiver darauf hingewiesen werden, dass die Beiträge in die ausgeschriebenen Schwerpunkte einzuordnen sind. Einige Abstracts versprachen mehr Inhalt in den Beiträgen als letztendlich vorgetragen wurde.

Aus Gesprächen mit Kollegen kann ich empfehlen, die Praxisrelevanz im jeweiligen Schwerpunkt stärker herauszuarbeiten und zu fokussieren. Dies kann durch

mehr Spielraum für Diskussionen realisiert werden. Diese kamen in den Arbeitsgruppen meiner Meinung nach etwas zu kurz. Leider fand das Tagungsthema „Strukturwandel der Arbeit“ zu wenig Betrachtung. Gerade in den Arbeitsgruppen hätte der Bezug zur Arbeit intensiver herausgearbeitet werden können und thematisiert werden müssen.

Alles in allem war die Jahrestagung 2008 der DGWF eine sehr gelungene Veranstaltung. Durch die vielfältigen und interessanten Gespräche ergaben sich anregende und spannende Fragestellungen und Impulse sowie viele neue Kontakte. Des Weiteren konnte der Austausch mit Kollegen weiter intensiviert werden.

Autorin

Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@ovgu.de

Erfahrungsbericht II: DGWF-Jahrestagung 2008

GINA MÖSKEN

Als Novizin sowohl auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch im Kreis der DGWF kam ich in Bochum zur Jahrestagung der DGWF an. Rückblickend habe ich vor allem in Bezug auf Struktur, Organisation und aktuelle Transformationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung einiges gelernt.

Aber beginnen wir von vorn. Nachdem die Anmeldung im schönen Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum erledigt war, ging es direkt zum ersten Vorseminar. Hier konnte Helmut Vogt in einem knappen und informativen Vortrag die wichtigsten Fragen zu wissenschaftlicher Weiterbildung und der Arbeit der DGWF klären. Bereits diese allgemeine Einführung führte im Plenum zu Fragen, welche im Laufe der Tagung immer wieder eine Rolle spielen sollten: Wie soll sich wissenschaftliche Weiterbildung heute und in Zukunft an Hochschulen verorten und wie soll mit dem so genannten Weiterbildungsbachelor umgegangen werden?

Es folgte die offizielle Eröffnung der Tagung durch Prof. Dr. Peter Faulstich, welcher den amüsanten und geistreichen Versuch unternahm, über den Bindestrich im Motto der Tagung zu philosophieren. Seine Worte bildeten einen gelungenen Auftakt der Tagung.

Der erste Tagungstag schloss mit einer Rede von Jürgen Fischer zum Projekt „Ruhr 2010“. Das Ruhrgebiet als Kulturhauptstadt Europas im Jahr 2010 – das wirkte zunächst irritierend. Doch Fischer fand die richtigen Worte und war in der Lage, Vorurteilen zum Ruhrgebiet und Fragen wie: Kann ein Gebiet überhaupt Kulturhauptstadt werden? routiniert und souverän zu begegnen. 2010 ist ein Besuch im Ruhrgebiet sicherlich mehr als ein Geheimtipp. Über die großartige Werbung für die Region hinaus konnte Fischer noch einen Effekt erzielen: die Erinnerung daran, was man alles schaffen kann, wenn man sich mit voller Kraft und Überzeugung für etwas einsetzt.

Zu Beginn des zweiten Tages war es erneut an Prof. Dr. Peter Faulstich, passende Worte zur Einleitung zu finden, was er dann in Form von sechs Geboten der Weiterbildungsdebatte auch tat. Ich versuche die

Gebote sinngemäß und inklusive Faulstichs Anmerkungen zu skizzieren:

1. Weiterbildung soll bedarfsgerecht oder sogar passgenau sein, aber ist das überhaupt sinnvoll, läuft man dann am Ende gar der Zeit hinterher?
2. Weiterbildung orientiert sich an Nachfrage, aber wäre es nicht sinnvoll zu fragen, ob das, was nachgefragt wird auch dem tatsächlichen Bedarf entspricht?
3. Weiterbildung soll eine neue Lernkultur begründen, aber ist alles Alte schlecht?
4. Das „Selbst“ hat in der Weiterbildung einen hohen Stellenwert (Selbstlernen, Selbstorganisation, usw.), aber brauchen wir nicht eher „Wir“ statt „Selbst“?
5. Weiterbildung soll in Kompetenzentwicklung überführt werden, aber die vorgeschlagenen Instrumente und Vorgehensweisen sind unzureichend.
6. Weiterbildung muss weg von den alten Formaten der Qualifizierung, aber was kommt nun?

So schließt Faulstich seine Ausführungen mit der Frage, ob wir es hier nicht eher mit Luftblasen der Weiterbildungsdebatte anstatt mit Geboten zu tun hätten.

Die anschließende Hauptrede von Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach „Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsrepublik – ein Paradigmenwechsel?“ gab eindrucksvoll umfassend und doch präzise Einblick in die gegenwärtige Diskussion um das Ende der Arbeitsgesellschaft. Hengsbach vertritt die These, dass durchaus kein Ende der Arbeitsgesellschaft in Sicht sei, vielmehr sieht er die Zukunft der Arbeit als „Arbeit an den Menschen“, womit Bildung von Humanvermögen, personennahe Dienstleistungen, Qualitätsmaßstäbe und Grundrechte gemeint sind. „Postdemokratisches Regieren gegen das Volk“ unterstellt Hengsbach dem modernen Staat. Anstatt sich analytischen, finanzkapitalistischen, marktradikalen und Zwängen des schlanken Staats zu

unterwerfen, sollte das subjektiv denkende, erfahrende, erlebende und fühlende Individuum sowie die kommunikative Dimension des menschlichen Miteinanders ins Zentrum staatlichen Interesses rücken. Nicht Arbeit um jeden Preis, sondern eine Bildungsoffensive („!!!“) ist die Antwort auf gegenwärtige Defizite.

Auch die folgende Hauptrede von Prof. Dr. Joachim Ludwig sollte Arbeit und Bildung unter dem Titel „Subjektivierung der Arbeit – Standardisierung der Bildung?“ in Zusammenhang bringen. Der Beitrag konnte die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der subjektiven Arbeitssituation für die Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung begründen. Die Antwort der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen beratungsorientierte Angebote sein, offen blieb jedoch die Frage, wie der individuelle Arbeitszusammenhang von Personen erfasst werden soll und wie beratungsorientierte Angebote von Seiten der Hochschulen in Zukunft aussehen könnten und sollten.

Im Anschluss an die Hauptreden bestand die Möglichkeit, an zwei von acht Arbeitsgruppen teilzunehmen. Ich entschied mich für die Arbeitsgruppen 1d „Entgrenzung, Flexibilisierung und Angebotsformat“ und 2a „Berufswertigkeit und Intervention“. Ohne an dieser Stelle im Einzelnen auf die Inhalte der Vorträge in den Arbeitsgruppen einzugehen (nachzulesen im Tagungsband), möchte ich in Form von Blitzlichtern darstellen, was mich hat aufhorchen lassen. Sandra Smykalla erwähnte im Zusammenhang mit der Entgrenzung von Arbeits- und Lebensverhältnissen den Begriff „Life-Balance“ als eine überdachte Version des bekannten „Work-Life-Balance“. Diese Reformulierung scheint passend, da es eben keine klare Trennung zwischen Arbeit auf der einen und Leben auf der anderen Seite gibt.

Als Vertreterin der Fernfachhochschule Schweiz präsentierte Iris Maier ihr „Erfolgsrezept“, wobei interessant war, dass dieses Konzept in einem hohen Maß von „extrem hoher Motivation“ der Studierenden abhängig ist. Offen blieb, woher eine solch hohe Motivation kommt und was die Hochschulen zu eben jener beitragen können.

Im Rahmen der Arbeitsgruppe 2a wurde von Prof. Dr. Matthias Klumpp das Messinstrument „Berufswertigkeitsindex“ vorgestellt. Es wurden Führungskräfte mit und ohne Hochschulabschluss mittels Selbsteinschätzung zu ihren Kompetenzen befragt, dabei blieben je-

doch wichtige Fragen offen, etwa ob die Ausbildung oder die jahrelange Berufserfahrung letztendlich für bestimmte Kompetenzen ursächlich sei.

Eine neue Zielgruppe für wissenschaftliche Weiterbildung wurde von Maria Kondratjuk in den Mittelpunkt gestellt: KMU. Interessant war die Formulierung des Anspruches, eine Vertrauenskultur zwischen Hochschule und Betrieb herzustellen und damit den Mehrwert von Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildungsangebote in Hochschulen im Unterschied zu kurzfristigen Angeboten privater Weiterbildungsanbieter hervorzuheben.

Der Ansatz der Tagungsverantwortlichen, die Anzahl der Vorträge zu reduzieren, um mehr Diskussion zu ermöglichen, ist nachvollziehbar, aber dennoch nicht ausreichend geglückt. Leider war die Zeit für Beiträge und Fragen aus dem Plenum noch zu kurz, die Vorträge hätten sicher auch mit geringerem Zeitrahmen nicht an Qualität verloren.

Der arbeitsreiche zweite Tagungstag klang mit einem Empfang im Rathaus der Stadt Bochum durch die Oberbürgermeisterin Dr. Ottilie Scholz aus und endete mit einem geselligen Abend im Gasthaus der Zeche Zollern in Dortmund.

Am dritten und letzten Tagungstag kam zunächst Prof. Dr. Dieter Gnahn zu Wort. Der Titel dieser Hauptrede „Grenzen und Möglichkeiten von regionalen Bildungsnetzen – auf dem Wege zu einer Kommunalisierung der Bildungspolitik?“ verweist bereits auf eine seiner wesentlichen Thesen: Regionalisierung in Form von „lernenden, vernetzten Regionen“ kann als Antwort auf Globalisierung verstanden werden.

Bei der anschließenden Posterpräsentation war ich aktiv beteiligt mit dem Poster „Freiwilliges Engagement in Sachsen-Anhalt: Wie erleben und bewerten freigeinnützig Tätige verschiedene Arbeitstätigkeiten?“. Insgesamt war die Anzahl der ausgestellten Poster überschaubar, inhaltlich waren sie zumeist auf Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung bezogen.

Ich konnte feststellen, dass die dann folgenden Ausführungen zum HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Prof. Dr. Beate Rennen-Allhoff auf reges Interesse im Plenum stießen. Zwei wesentliche Punkte aus dem Positionspapier seien erwähnt: Zum einen wurde die Relevanz wissenschaft-

licher Weiterbildung durch die HRK deutlich unterstrichen, jedoch wurde auch festgestellt, dass es derzeit kein strategisch geplantes, umfassendes und flächendeckendes Angebot gibt.

In der anschließenden Podiumsdiskussion wurden diese und andere Punkte durch die Diskutanten aufgegriffen. Insbesondere das Spannungsfeld zwischen Angeboten der Hochschulen auf der einen Seite und Bedarfen der Unternehmen auf der anderen Seite wurde vielfach angesprochen.

Als besonders ansprechend empfand ich schließlich die Schlußworte zur Tagung durch Prof. Dr. Peter Faulstich, welche ich sinngemäß wiedergeben möchte: Menschen sind Subjekte ihrer Arbeit, und vor allem ein Thema sollte wieder ins Zentrum des Interesses rücken: gute Arbeit. Für diese Worte war ich dankbar, ich hätte mir mehr Beiträge zu diesem Thema im Rahmen der Tagung und nicht nur im Rahmen der Schlussrede gewünscht.

Bevor es nun endgültig wieder gen Heimat ging, waren auch noch ein paar persönliche Worte zu hören, denn Ina Grieb und Peter Faulstich wurden durch Helmut Vogt und Dr. Martin Beyersdorf herzlich aus dem aktiven Kreis der DGWF verabschiedet.

Autorin

Gina Mösken
gina.moesken@gmx.de

Planung und Umsetzung einer internationalen Summer School

Ein Erfahrungsbericht aus dem österreichischen Fachhochschul-Sektor

THOMAS WALA
IRIS SCHIRL

1. Einleitung

Im Zuge der 3. Ausschreibung auf Basis der Fachhochschul-Förderrichtlinie 2005 der Stadt Wien, MA 27 für Wirtschaftsentwicklung und EU-Strategie, wurden Wiener Fachhochschulen dazu aufgerufen, Projektanträge zur Stärkung der Internationalisierung von Lehre und Forschung einzureichen.

In dem von der Stadt Wien verlautbarten Kriterienkatalog wurde u. a. darauf hingewiesen, dass das zu fördernde Projekt jedenfalls auch eine Kooperation mit ausländischen Partnerhochschulen aus der CENTROPE Region beinhalten sollte.

In einem von der Geschäftsführung der Fachhochschule des bfi Wien (FH des bfi Wien) organisierten Brainstorming-Workshops wurden zahlreiche Vorschläge für entsprechende Projektanträge an die Stadt Wien entwickelt. Nach einer anschließenden Bewertung der in die engere Wahl einbezogenen Projektideen wurde der Entschluss gefasst, die Durchführung einer internationalen Summer School mit dem Titel „CESAP“ – CENTROPE Summer Academy for Part Time Students“ zu beantragen.

2. Ziele

Inhaltlich sollte die beantragte Summer School vor allem auf ein besseres Verständnis der teilnehmenden Studierenden für den sich dynamisch entwickelnden Wirtschaftsraum CENTROPE abzielen.

Ein besonderes Anliegen war der FH des bfi Wien darüber hinaus auch die Förderung von berufstätigen Studierenden. Da für diese auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit ein Auslandssemester kaum in Frage kommt, sollte die Summer School im Sinne einer „Internationalisation at Home“ speziell dieser Studierendengruppe eine alternative Möglichkeit bieten, um ihre fremd-

sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Aus diesem Grund wurden im Projektantrag u. a. folgende Punkte festgehalten:

- Internationalisierung der Lehrinhalte: Bei den im Rahmen der Summer School vorgetragenen Lehrinhalten handelt es sich um internationale Themen (z. B. „Interkulturelles Management“, „Internationales Marketing“, „Internationale Politik“ etc.), deren Bedeutung auf Grund der Zunahme grenzüberschreitender wirtschaftlicher Betätigungen immer wichtiger wird. Dabei sollte stets ein Schwerpunkt auf die für die österreichische (Export-)Wirtschaft immer wichtiger werdende CENTROPE Region gelegt werden.
- Förderung der Fremdsprachenausbildung: Alle im Rahmen der Summer School abgehaltenen Module sollten ausnahmslos in englischer Sprache abgehalten werden.
- Incoming Studierende: Abgesehen von einer Verbesserung der Englischkenntnisse der Studierenden soll es durch die Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache auch möglich werden, die Summer School für Studierende zweier osteuropäischer Partnerhochschulen zu öffnen. Die daraus resultierende Zusammenarbeit österreichischer Studierender mit Kollegen/innen aus dem Ausland fördert zweifellos die interkulturellen Kompetenzen sowohl der Incoming Studierenden als auch jene der österreichischen Studierenden.
- Ausländische Vortragende: Im Rahmen der Summer School sollten auch ausländische Vortragende mit der Abhaltung von Modulen betraut werden.
- Auslandsexkursionen: Auch Auslandsexkursionen können zur Internationalisierung des berufs begleitenden Studiums beitragen. Aus diesem Grund wurden auch zwei eintägige Exkursionen in Wirt-

schaftszentren der CENTROPE Region (Brno, Győr) in das Summer School Programm aufgenommen.

Eine dritte Zielsetzung betraf schließlich den durch die Summer School ermöglichten Workload Transfer insbesondere für berufsbegleitend Studierende. Diese klagen oft über eine aus der Kumulierung von Berufstätigkeit und (Abend-)Studium sehr hohe Arbeitsbelastung während des Semesters, während in den studienfreien Sommermonaten nicht nur keine Lehrveranstaltungen stattfinden, sondern auch das berufliche Arbeitspensum zumeist geringer ausfällt. Aus diesem Grund sollten die im Zuge der Summer School absolvierten Module in einem künftigen Semester zu einer Anrechnung einer ähnlichen Lehrveranstaltung laut Studienplan führen, um auf diese Weise einen Beitrag zur Optimierung des studentischen Zeitmanagements leisten zu können.

3. Programm

Aus den im vorigen Abschnitt präsentierten Zielsetzungen wurde schließlich ein detailliertes Programm für die als zweijähriges Projekt geplante Summer School formuliert und im Projektantrag festgehalten. Die wesentlichen Eckpunkte des Programms werden in der Folge kurz dargestellt.

Die Summer School soll am Ende der Sommerferien stattfinden und insgesamt zwei Wochen dauern. In jeder der beiden Wochen werden an drei Tagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) parallel sieben Abendkurse (von 17.30 bis 21.30 Uhr) angeboten. Die Studierenden haben die Möglichkeit, einen Kurs der ersten und/oder einen Kurs der zweiten Woche zu belegen. Begleitend wird v.a. für die ausländischen Teilnehmer/innen in jeder der beiden Wochen ein kulturelles Rahmenprogramm (Sightseeing Tour, Konzertbesuch, Studenten/innenparty) angeboten. Einmal pro Woche, jeweils am Dienstag, stehen ganztägige Exkursionen nach Brno und Győr auf dem Programm.

Teilnahmeberechtigt an der Summer School sind neben den Studierenden der FH des bfi Wien auch Studierende folgender vier Partnerhochschulen:

- Fachhochschule Technikum Wien
- Mendel University of Agriculture and Forestry
- Széchenyi István Universität Győr

→ Fachhochschule Nordwestschweiz (vormals: Fachhochschule beider Basel)

Von jeder dieser vier Partnerhochschulen sollte auch zumindest ein Lektor im Rahmen der Summer School lehren.

Um einen effizienten Kleingruppenunterricht zu gewährleisten, werden zu jedem Kurs maximal 20 Studierende zugelassen. In- und ausländische Studierende, die an der Summer School teilnehmen möchten, müssen zum Zeitpunkt der Bewerbung bereits mindestens 30 ECTS-Punkte mittels Transcript of Records nachweisen können. Außerdem muss sichergestellt werden, dass auch die ausländischen Studierenden über ausreichende Englisch-Kenntnisse verfügen, was durch eine entsprechende Bestätigung des International Office der jeweiligen ausländischen Partnerhochschule auf dem Bewerbungsformular nachzuweisen ist. Neben den bisherigen Studienleistungen sollte für die Zuteilung der Summer-School-Plätze auch die Qualität eines in englischer Sprache verfassten Motivationsschreibens ausschlaggebend sein.

Studierende, die sich auf einem dafür vorgesehen Formular bis zum Ende der Anmeldefrist um einen Summer-School-Platz bewerben und diesen auch erhalten, müssen in weiterer Folge mit ihrem/r Studiengangsleiter/in ein Learning Agreement abschließen, um die Anrechenbarkeit des gewählten Kurses im weiteren Studienverlauf sicherzustellen. Jedem Kurs werden zwei ECTS-Punkte zugeteilt, ein weiterer ECTS Punkt wird für die Teilnahme an einer Exkursion vergeben. Einem/r Student/in, der/die einen Summer School Kurs positiv absolviert und auch an einer Exkursion teilnimmt, sollen somit künftig Lehrveranstaltungen im Ausmaß von drei ECTS Punkten angerechnet werden können.

Alle Kurse und Social Events im Rahmen der Summer School sollen abschließend von den Studierenden evaluiert werden, um aus den Rückmeldungen entsprechende Verbesserungsmaßnahmen für zukünftige Summer Schools ableiten zu können. Auch die Lektoren/innen sollen nach ihren Eindrücken und nach Verbesserungsvorschlägen für die Zukunft befragt werden.

Am Ende einer jeden Woche (Samstag) finden zwecks Leistungsbeurteilung die 90-minütigen MC-Prüfungen für alle Kurse statt. Daran anschließend werden den Studenten/innen im Rahmen einer feierlichen Ab-

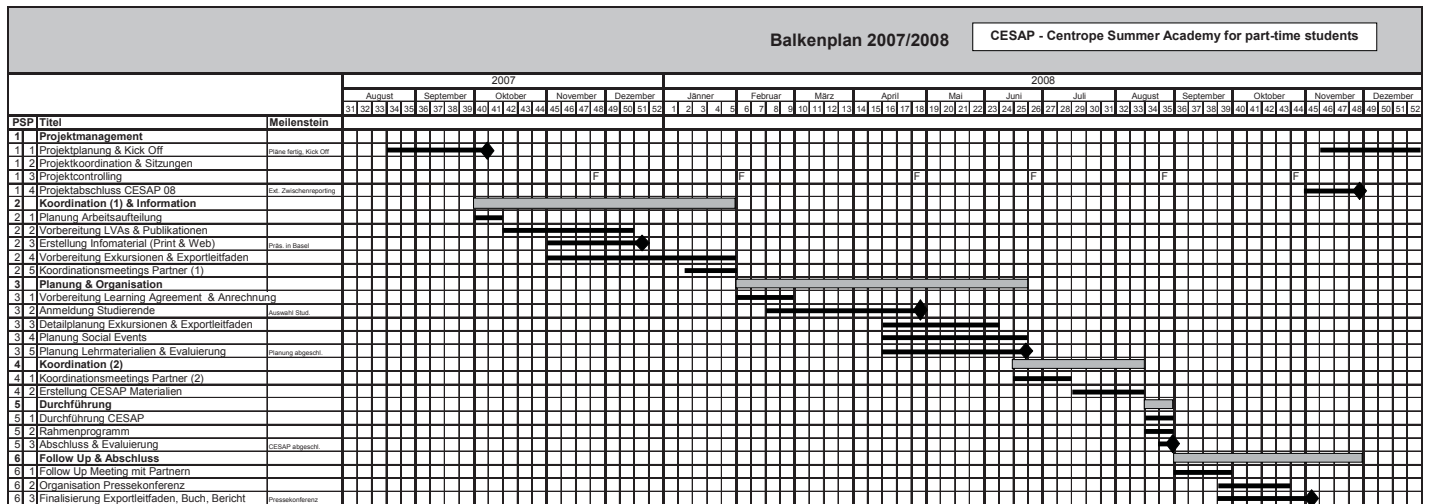


Abbildung 1: Balkenplan der CESAP 2008

schlussveranstaltung die Teilnahmebestätigungen (Kursbesuch und Exkursionsteilnahme) überreicht. Im Zuge dieser Veranstaltung sollen auch ein renommierter Wissenschaftler einen Gastvortrag zum Thema „Investieren in der CENTROPE Region“ halten sowie eine Umfeldevaluierung durchgeführt werden, um die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit der Organisation, Infrastruktur sowie der Qualität der Exkursionen und Social Events zu erheben. Die Zeugnisse über die im Zuge der MC-Prüfungen erzielten Leistungen (inklusive ECTS Grades) werden den Teilnehmern/innen nach maschineller Auswertung postalisch zugeschickt.

Schließlich sieht der Projektantrag auch noch vor, dass alle im Projekt tätigen Personen einen Beitrag für ein zu veröffentlichendes Buch zum Thema „Internationalisierung an berufsbegleitenden Fachhochschul-Studiengängen“ verfassen. Durch diese Publikation sollen insbesondere auch die im Zuge der Planung und Durchführung der Summer School gewonnenen Erfahrungen anderen hochschulischen Einrichtungen, die ebenfalls eine Summer School anbieten möchten, zur Verfügung gestellt werden.

4. Vorbereitung

Nach Erhalt des Zuschlags vom Fördergeber wurde im Oktober 2007 ein neunköpfiges Projektteam zusammengestellt, welches mit der Planung und Durchführung der Summer School gemäß den Ausführungen im Projektantrag betraut wurde. Jenen Projektmitarbeitern/innen, die vornehmlich in der Lehre der FH des bfi Wien engagiert sind (Lektoren/innen), wurde seitens der Geschäftsführung der FH des bfi Wien für die Mitarbeit

im Projekt eine Verminderung ihrer Lehrverpflichtung bewilligt (40 Projektstunden = Verminderung der Lehrverpflichtung im Ausmaß von 20 Präsenzeinheiten). Die zu erledigenden Aufgaben wurden in Arbeitspakete unterteilt und unter den Projektmitgliedern verteilt. Weiters wurde ein detaillierter Zeitplan (siehe Abbildung 1) für die Erledigung der verschiedenen Arbeitspakete erstellt. In Abständen von jeweils zwei Monaten wurden durch die beiden Projektleiter Fortschrittsberichte an die Geschäftsführung der FH des bfi Wien als Projektauftraggeber vorgelegt.

Die Bewerbung der Summer School bei den Studierenden erfolgte im Zeitraum Februar bis April 2008 in Form von Plakaten, aufgelegten Informationsbroschüren sowie E-Mail-Aussendungen. Außerdem besuchten Mitarbeiter des Projektteams alle drei ausländischen Partnerhochschulen, um die Summer School bei den dortigen Studierenden zu bewerben sowie allfällige Fragen zu beantworten. Zum Anmeldeschluss (30. April 2008) hatten sich insgesamt 210 Studierende zu mindestens einem Summer-School-Kurs ordnungsgemäß angemeldet. Um möglichst allen Studierenden eine Teilnahme an der Summer School zu ermöglichen, wurde in einigen Kursen die maximale Teilnehmerzahl angehoben. Außerdem wurden jene Kurse, die kaum nachgefragt wurden, gestrichen, während hingegen in jenen Kursen, die stark überbucht waren, eine zweite Gruppe angeboten wurde. Bei den insgesamt 210 Studierenden handelte es sich um 186 österreichische und 24 ausländische Studierende. 44 Prozent der Studierenden waren weiblich.

Nachdem die im Rahmen der Summer School eingesetzten Lektoren/innen feststanden, wurden diese gebeten,

Materialien für ein vorbereitendes Selbststudium zur Verfügung zu stellen. Diese Materialien wurden den teilnehmenden Studierenden über eine eigens für diesen Zweck erstellte Homepage per Download zur Verfügung gestellt. Im Zuge der Vorbereitungsarbeiten mussten auch zahlreiche Dokumente (Kursunterlagen in Skriptenform, MC-Prüfungsangaben, Teilnahmebestätigungen, Zeugnisse, Evaluierungsbögen etc.) erstellt und in der benötigten Anzahl vervielfältigt werden. Weiters mussten die erforderlichen Hörsaalressourcen an der FH des bfi Wien reserviert werden.

Die ausländischen Studierenden konnten in einem nahe der FH des bfi Wien gelegenen Wohnheim für Studierende untergebracht werden. Die ausländischen Lektoren/innen wohnten während der Summer School entweder ebenfalls in diesem Wohnheim oder aber in einem von der FH des bfi Wien empfohlenen Hotel.

5. Durchführung

Im Zuge der Durchführung der Summer School ergaben sich auf Grund der detaillierten Planung und vorher festgelegten Aufgabenverteilung keine großen Probleme. Alle Studierenden und Lektor/innen erschienen wie geplant zu den Kursen. Vereinzelt aufgetretene krankheits- oder berufsbedingte Absenzen von Studierenden wurden akzeptiert, sofern die Abwesenheit maximal einen Tag umfasste und eine Bestätigung eines Arztes bzw. des Arbeitgebers vorgelegt werden konnte.

Alle ausländischen Lektor/innen wurden eine halbe Stunde vor Beginn ihres Kurses von einem/er Projektmitarbeiter/in in Empfang genommen, in den Hörsaal geleitet und in die dortige Infrastruktur eingewiesen. In jedem Hörsaal wurden vor Beginn der ersten Kurseinheit die ausgedruckten Kursunterlagen in Skriptenform aufgelegt sowie Mineralwasser für den/die Lektor/in bereitgestellt.

Einzig bei den nicht verpflichtenden Social Events zeigte sich, dass bei weitem nicht alle der angemeldeten Studierenden teilnahmen. Dabei handelte es sich v.a. um berufsbegleitend Studierende der FH des bfi Wien, deren Beteiligung an den tagsüber angebotenen Kulturaktivitäten auf Kosten ihrer Arbeitszeit gegangen wäre. Zudem können diese Studierenden das Kulturangebot Wiens auch außerhalb der Summer School in ihrer Freizeit in Anspruch nehmen. Die ausländischen Studenten/innen beteiligten sich jedoch mit großem Interesse an den verschiedenen Social Events.

Kleinere Probleme konnten von den Projektmitgliedern rasch gelöst werden. So ergab sich etwa im Zuge einer Exkursion das Problem, dass in einem der besuchten Unternehmen nicht wie zuvor zugesichert ein englischsprachiger Guide zur Verfügung stand. Die Exkursionsleiter/innen sprangen kurzfristig als Übersetzer/innen ein.

Ein anderes Problem resultierte aus nicht den Vorgaben an die Kursleiter/innen entsprechenden Prüfungsfragen. So war bei einer schriftlichen Prüfung pro Frage nicht

Modultitel	Anzahl Studierende	ECTS Grades							Durchschnittsnote*
		A	B	C	D	E	Fx	F	
Business Game	12	2	3	4	3	0	0	0	3,1
Case Studies in International Management	27	7	2	7	5	2	0	0	2,3
Corporate Finance	26	8	0	8	9	1	0	0	2
European Business Law	23	4	3	15	0	1	0	0	2,4
Economics of the European Union	27	14	0	10	0	3	0	0	1,2
Export Management	28	7	11	0	8	2	0	0	1,8
Intercultural Management I	24	3	9	6	5	1	0	0	2,4
Intercultural Management II	21	2	11	0	6	2	0	0	1,5
International Marketing I	30	8	11	0	8	3	0	0	2,1
International Marketing II	33	2	19	0	7	4	0	1	2,5
International Politics	30	3	12	6	4	4	0	1	2,6
International Project Management	38	20	0	12	6	0	0	0	1,2
Project Simulation	14	12	0	0	1	1	0	0	1,1
Software Project Management	9	9	0	0	0	0	0	0	1
Mittelwerte	24								1,9

Abbildung 2: ECTS Notenverteilung mit österreichischen Durchschnittsnoten. * Österreichische Notenverteilung: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend

wie vorgesehen nur eine einzige von insgesamt vier Antwortmöglichkeiten richtig, sondern es gab mehrere richtige Antworten. Auch dieser Schwierigkeit konnte durch eine angepasste Auswertung der Fragen Rechnung getragen werden. Weitere identifizierte Verbesserungspotenziale für die zukünftige Durchführung der Summer School werden unter Punkt 6 diskutiert.

Die Auswertung der MC-Tests zeigte in fast allen Kursen eine schöne Normalverteilung der erzielten Prüfungsergebnisse. Erfreulicherweise erhielten nur sehr wenige Studenten/innen eine negative Beurteilung, so dass der durch die Summer School angestrebte Workload Transfer in Form von Anrechnungen voll zur Geltung kommen kann (siehe Abbildung 2).

6. Kontrolle

Wie bereits weiter oben erwähnt, wurden im Zuge der Projektdurchführung mehrere Evaluierungsmaßnahmen (Kursevaluierung durch Studierende, Umfeldevaluierung durch Studierende und Lektoren/innen) gesetzt, um aus etwaigen Fehlern Verbesserungsmaßnahmen für die Zukunft ableiten zu können.

Die Evaluierung der Summer School durch die Studierenden fiel insgesamt sehr positiv aus. Die Abbildung 3 zeigt die durchschnittliche Gesamtzufriedenheit der teilnehmenden Studierenden mit dem belegten Kurs.

Titel des Kurses	Zufriedenheit (1 bis 4)*
Business Game	1,17
Corporate Finance	1,30
Case Studies in Int. Management	1,09
European Business Law	2,09
Economics of the European Union	2,32
Export Management	1,56
Intercultural Management I	2,67
Intercultural Management II	1,52
International Marketing I	1,27
International Marketing II	1,54
International Politics	1,37
International Project Management	2,42
Project Simulation	1,07
Software Project Management	1,33

Abbildung 3: Durchschnittliche Gesamtzufriedenheit mit Kursen. * 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = ausreichend, 4 = schlecht

Auch die Social Events wurden von den (ausländischen) Studierenden sehr positiv aufgenommen und erhielten Durchschnittsnoten von 1,4 bis 1,7 (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = ausreichend, 4 = schlecht). Mit den zur Verfügung gestellten Informationen (Informationsbroschüren, Informationsveranstaltungen, Homepage etc.) zeigten sich die Studierenden ebenfalls zufrieden (Durchschnittsnoten von 1,6 bis 1,8).

Die Exkursionen wurden von den Studierenden unterschiedlich bewertet: Győr wurde mit einem Mittelwert von 1,9 ein gutes Zeugnis hinsichtlich Exkursionsorganisation und Auswahl des besuchten Unternehmens ausgestellt, während die Exkursion nach Brno mit einem Mittelwert von 2,9 nur mäßig bewertet wurde. Dies lag wie bereits erwähnt vor allem daran, dass im besuchten Unternehmen trotz anderslautender Vereinbarung keine englischsprachige Führung angeboten wurde.

Auf die Frage nach den beiden besten Aspekten der Summer School wurden von Studierendenseite v.a. folgende Punkte mehrfach genannt: Internationale Durchmischung der Studierenden, Workload Transfer durch Anrechnungen, Networking, Englisch als Unterrichtssprache, Unterricht am Abend, kompetente Lektoren/innen, Wien als attraktiver Studienort. Auf die Frage nach den beiden schlechtesten Aspekten der Summer School wurden folgende Punkte angesprochen: zu viel E-Mail-Aussendungen im Vorfeld der Summer School („Information Overload“), teilweise schwaches Englisch der Vortragenden, zu wenige Studierende von ausländischen Partnerhochschulen, Unterricht teilweise zu wenig aufgelockert.

Die Vortragenden sprachen der Projektorganisation grundsätzlich ein großes Lob aus, lieferten aber auch wertvolle Verbesserungsvorschläge (siehe Abbildung 4), welche im kommenden Projektjahr umgesetzt werden sollen.

Mittels Stimmungsbarometer konnte eine enorme Steigerung der Stimmung im Projektteam ausgehend von einem Mittelwert von 4,0 zu Projektbeginn auf den Wert 1,2 festgestellt werden (1 = sehr gut, ..., 10 = sehr schlecht). Vor allem die genaue Definition und Aufteilung der verschiedenen

Arbeitspakete sowie das in den regelmäßig stat-

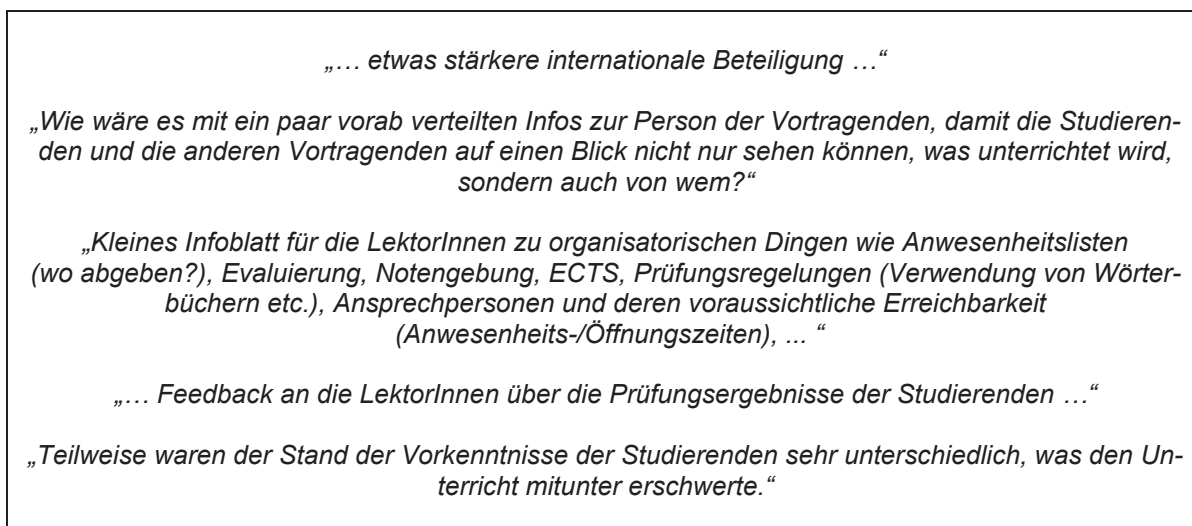


Abbildung 4: Beispiele für das Feedback durch Lektoren/innen

findenden Projektmeetings seitens der Projektleitung gegebene Feedback wirkten motivationssteigernd und trugen zu einem hohen Verantwortungsbewusstsein der Projektmitarbeiter/innen bei.

z. B. auch über das Erasmus-Programm der Europäischen Union (insb. Intensive Programme oder Jean Monnet Lehrmodule) zumindest teilweise finanzierbar.

7. Fazit

In einer gesamthaften Betrachtung kann aus Sicht der FH des bfi Wien die erstmalige Durchführung der CESAP Summer School im Jahr 2008 als überaus sinnvoller und erfolgreich abgewickelter Beitrag zu einer „Internationalisation at Home“ bezeichnet werden.

Insbesondere die wertvollen Verbesserungsvorschläge der Studierenden und Lektoren/innen sowie die gesammelten Erfahrungen des Projektteams sollen herangezogen werden, um auch im zweiten Projektjahr 2009 einen ähnlich reibungslosen Ablauf bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung zu erreichen.

Abschließend ist der Stadt Wien für die finanzielle Förderung dieses Summer-School-Projekts und die gute Zusammenarbeit zu danken. Ohne diese Unterstützung wären insbesondere die für die erfolgreiche Durchführung der Summer School erforderlichen Personalressourcen – insgesamt wurde gemäß den Zeitaufzeichnungen der Projektmitarbeiter/innen mehr als 1.600 Stunden am Projekt gearbeitet – wohl kaum aufzubringen gewesen.

Neben der MA 27 der Stadt Wien als potenzieller Fördergeber der Wiener Fachhochschulen könnten auch andere Finanzierungsmöglichkeiten zum Tragen kommen. So wäre ein solches Summer-School-Programm

Autor/Autorin

Prof. (FH) Dr. Thomas Wala

thomas.wala@fh-vie.ac.at

Mag.a Iris Schirl

iris.schirl@fh-vie.ac.at

Know-how und Kompetenz für Personalentwickler/innen an Hochschulen

RENATE KERBST
CHRISTINA REINHARDT

Eine berufsbegleitende Weiterbildung

1. Personalentwicklung an Hochschulen – Ziele und Inhalte der Weiterbildung Ausgangslage

Die Hochschullandschaft ist in Bewegung: Bolognaprozess, Elitewettbewerb, mehr Autonomie – diese Auswirkungen spüren nicht nur die Studierenden, sondern auch die Beschäftigten. Die Anforderungen an sie und vor allem an die Führungskräfte haben sich verändert: Ergebnisorientierung und Eigenverantwortung steigen, betriebswirtschaftliche Kompetenzen werden bedeutender. Flexibilität und Kundenorientierung als Haltung bekommen eine zentrale Bedeutung. Immer mehr Hochschulen reagieren in den letzten Jahren darauf mit der Institutionalisierung von Personalentwicklung. In diesem Zusammenhang etabliert sich momentan ein neues Berufsfeld, für dessen Aufgaben es bisher keine spezifische Aus- oder Weiterbildung gibt.

Diese Lücke schließt ein berufsbegleitendes Weiterbildendes Studium für Personalentwickler/innen an Hochschulen, das seit Februar 2008 von der Akademie der Ruhr-Universität Bochum angeboten wird und mit einem Zertifikat der Akademie abschließt.

Wir, die Autorinnen dieses Beitrages, haben diese berufsbegleitende Weiterbildung „Personalentwicklung an Hochschulen“, die insgesamt neun Tage umfasst, gemeinsam konzipiert. Wir haben dabei auf unsere mehrjährige Erfahrung mit Personalentwicklung an Hochschulen zurückgegriffen und unsere unterschiedlichen Perspektiven auf dieses Feld – als interne, für die Personalentwicklung an einer Hochschule Verantwortliche, und als externe Beraterin – miteinander verknüpft. Zurzeit begleiten wir die erste Gruppe von Personalentwickler/innen durch diese Weiterbildung und wollen in diesem Artikel die zentralen Inhalte und unsere Erfahrungen mit dem Konzept beschreiben.

Dafür erläutern wir zunächst die inhaltlichen Schwerpunkte und die Arbeitsweise der Weiterbildung. Im Mittelpunkt stehen die praxisnahe Verknüpfung von Fachwissen und die Kompetenzentwicklung. Wir werden anhand eines Themas, der Führungskräfteentwicklung, konkret verdeutlichen, wie wir diesen Anspruch im Rahmen der Weiterbildung umsetzen. Unsere zentrale These ist, dass den Aspekten der Beratung und Vernetzung eine besondere Bedeutung innerhalb einer Weiterbildung für Personalentwickler/innen zukommen muss. Diese These werden wir in einem eigenen Kapitel vertiefen. Zum Abschluss ziehen wir ein Fazit unserer bisherigen Erfahrungen und geben einen Ausblick auf den nächsten Durchlauf.

Kompetenzen für Personalentwickler/innen

Im Mittelpunkt der Weiterbildung „Personalentwicklung an Hochschulen“ steht neben der Vermittlung von Fachwissen die Entwicklung von Kompetenz im Bereich Personalentwicklung und deren Implementierung in der Organisation Hochschule. Die Weiterbildung hat auch die Ziele,

- die Klarheit in der Rolle als Personalentwickler/in,
- die beraterische Kompetenz
- und die persönliche Durchsetzungsfähigkeit der Teilnehmer/innen zu entwickeln.

Dies drückt sich in der Arbeitsweise und dem Charakter der Fortbildung aus: Sie ist geprägt von einem guten Mischungsverhältnis von kurzen theoretischen Inputs, Praxis und Praxisreflexionen, von Beratung und Erfahrungsaustausch.

Know-How für Personalentwickler/innen

Wie baut sich die Weiterbildung inhaltlich auf?

<p>Modul 1</p> <p>Dauer: 3 Tage</p>	<p>Im ersten Modul werden zunächst allgemeine Grundlagen der Personalentwicklung vorgestellt und bearbeitet. Die Teilnehmenden können auf dieser Grundlage die konkrete Situation an ihrer Hochschule analysieren und erste strategische Perspektiven entwickeln. Im Vordergrund steht die Beschäftigung mit den Erfolgsfaktoren bei der Einführung von Personalentwicklung.</p> <p>Ziel des ersten Moduls ist es auch, die eigene Rolle als Personalentwickler/in zu reflektieren und zu stärken. Das Modell der kollegialen Beratung wird eingeführt. Das erste Modul ist auf drei Tage angelegt.</p>
<p>Modul 2</p> <p>Dauer: 2 Tage</p>	<p>Im zweiten Modul geht es darum, sich in Theorie und Praxis mit einigen wesentlichen Personalentwicklungsinstrumenten zu beschäftigen. Im Fokus stehen dabei Instrumente der Führungskräfteentwicklung wie Fortbildung, Coaching und Teamentwicklung, die Begleitung von Veränderungsprozessen, da dies eine der Hauptaufgaben von Personalentwickler/innen vor allem an der Schnittstelle mit der Organisationsentwicklung ist.</p>
<p>Modul 3</p> <p>Dauer: 2 Tage</p>	<p>Das dritte Modul widmet sich zielgruppenspezifischen Herangehensweisen und Instrumenten. Hochschulen zeichnen sich durch eine enorme Heterogenität ihrer Beschäftigten aus – dies gilt sowohl für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche und Kulturen in Verwaltung und Wissenschaft, als auch für die Unterschiede zwischen den einzelnen Fachkulturen im Wissenschaftsbereich. Soll Personalentwicklung erfolgreich eingeführt werden und einen Nutzen für die Beschäftigten und die Organisation haben, müssen diese Unterschiede berücksichtigt werden. Das dritte Modul lässt Raum für die Themen und Anliegen der Teilnehmer/innen, die sich im Laufe der ersten beiden Module und vor dem Hintergrund der konkreten Projekte in deren Arbeitsfeldern vor Ort ergeben haben. Konkret sind dies im ersten Durchlauf die Einführung des TVL und die Professionalisierung von Berufungsverfahren.</p>
<p>Modul 4</p> <p>Dauer: 2 Tage</p>	<p>Im vierten Modul geht es darum, das eigene PE-Konzept zu formulieren, sich damit strategisch als Personalentwickler/in zu positionieren und die eigenen Projekte für die nächsten zwei Jahre zu entwickeln. Diese Konzepte werden kollegial und professionell beraten. So kann jede/r Teilnehmer/in am Ende der Fortbildung eine konkrete, beratene Strategie für ihren Arbeitsbereich mitnehmen.</p>

2. Eine typische Arbeitseinheit: Entwicklung eines eigenen Vorhabens zur Führungskräfte- entwicklung

Die Entwicklung von Führungskräften ist das zentrale Instrument für die Personalentwicklung – ohne kompetente Führungskräfte, die auch ihre Aufgabe als Personalentwickler/innen ernst nehmen, kann Personalent-

wicklung nur begrenzt wirken. Daher haben wir, nachdem im ersten Modul die Klärung der eigenen Rolle und die Implementierung von PE an Hochschulen im Mittelpunkt standen, das Thema Führungskräfteentwicklung zum Schwerpunkt des zweiten Moduls gemacht. Wir wollen beschreiben, wie wir das Thema in der Weiterbildung behandelt haben, um unsere Arbeitsweise anschaulich zu machen.

Schritt 1: Vor der Präsenzphase

Die Teilnehmenden bekommen vier Wochen vor dem Termin für das zweite Modul drei Texte zugeschickt, damit sie sich theoretisch auf das Thema Führung einstimmen können. Die Artikel sind so ausgewählt, dass sie sowohl auf die Reflexion des Themas „Führen und Leiten“ ausgerichtet sind, als auch zeigen, inwiefern das Verständnis von Führung sich auf die Konzipierung von Fortbildungsmaßnahmen für Führungskräfte auswirkt.

Schritt 2: Einstieg vor Ort

Bevor wir fachlich in das Thema einsteigen, bitten wir die Teilnehmenden, ihr eigenes Verhältnis zum Thema Führen zu reflektieren. Wir greifen dabei auf die Methode der „4-Ecken“ zurück, d.h. den vier Ecken im Raum werden unterschiedliche Aussagen über Führung zugeordnet:

- „Ich bin gern Führungskraft oder möchte gerne eine sein“
- „Ich fühle mich schlecht geführt“
- „Ich fühle mich gut geführt“
- „Ich bevorzuge flache Hierarchien“

Die Teilnehmer/innen positionieren sich in einer der vier Ecken, kommen dort mit den anderen ins Gespräch und werden anschließend von den Leiter/innen zu ihrer Position interviewt. Dieser Schritt ist uns wichtig, weil er das eigene Verhältnis zu Führung klärt. Es geht uns dabei nicht darum, das „richtige“ Verhältnis zu haben, sondern sich über seine eigene Haltung klar zu sein und die weiteren Vorhaben vor diesem Hintergrund bewusst gestalten zu können.

Schritt 3: Fachlicher Input

Der nächste Schritt besteht in einem Fachvortrag rund um den Themenkreis Führung und Führungskräfteentwicklung. Dieser umfasst auf der einen Seite allgemeine Aussagen darüber, was unter Führung verstanden wird und wie Führungsverständnisse dem Wandel unterliegen. Dies spiegelt sich auch in den Maßnahmen wieder, die Organisationen für ihre Führungskräfte auflegen. Es gibt einen ersten Überblick über diese Maßnahmen und ihre Einsatzmöglichkeiten. Darauf folgen zwei konkrete Beispiele, wie an der Hochschule – zum

einen innerhalb der Hochschulverwaltung, zum anderen im Wissenschaftsbereich, also für Professor/innen – Führungskräfteentwicklung konzipiert und umgesetzt werden kann. Dabei ist es uns wichtig, diese Beispiele konkret zu beschreiben – von der Situation der Auftragsklärung bis hin zur Finanzierung und Evaluation.

Schritt 4: Konzipierung eines eigenen Vorhabens zur Führungskräfteentwicklung

Die Teilnehmer/innen, die alle in ihrer Berufspraxis bereits als Personalentwickler/innen tätig sind oder gerade damit beauftragt werden, haben die Möglichkeit, im Rahmen der Präsenzphase an einem eigenen Projekt „Führungskräfteentwicklung“ zu arbeiten. Dazu bekommen sie zunächst die Aufgabe, in Einzelarbeit einige konzeptionelle Vorüberlegungen zu einem solchen Projekt zu machen. Anhand von Leitfragen wie die nach dem Ziel, der Zielgruppe, dem Auftraggeber und dem Fokus der Maßnahme entwickeln und visualisieren sie eine erste Strategie für ein solches Projekt.

Schritt 5: Einzelberatung der erarbeiteten Strategie

Anschließend kann jeder Teilnehmer/in ihre/seine Vorüberlegungen professionell von einer der Leiter/innen und vor der Halbgruppe beraten zu lassen. Hier kann überprüft werden, ob die Richtung stimmt und ob die Überlegungen realistisch und in sich konsistent sind. Durch die aktive Beratung auch der anderen Teilnehmer/innen bekommen sie gleichzeitig einen bunten Strauß an weiteren Ideen für Projekte und eine Einschätzung der Qualität unterschiedlicher Strategien.

Schritt 6: Projektplanung

Nach den Beratungen und gegebenenfalls Modifizierungen gehen die Teilnehmer/innen wieder in die Einzelarbeit und konkretisieren ihre Entwürfe. Mit Hilfe eines Projektplans identifizieren sie erste Schritte, Beteiligte, Meilensteine und Kosten. Der Projektplan wird so gestaltet, dass er gleichzeitig als Vorlage für den Auftraggeber bzw. den Vorgesetzten oder die Hochschulleitung verwendet werden kann.

Schritt 7: Kollegiale Beratung

Anschließend treffen sich die kollegialen Beratungsgruppen, und jeweils zwei „Protagonisten“ haben Gelegenheit, ihre Projektpläne der Gruppe vorzustellen und sich ein Feedback dazu zu holen.

Schritt 8: Schlussreflexion

Zum Abschluss trifft sich die gesamte Gruppe im Plenum. Hier stehen die Berichte aus den kollegialen Beratungsgruppen im Vordergrund: Wie zufrieden sind wir mit unseren Vorhaben? Welche Fragen bleiben offen, und was benötigen wir noch an Hilfestellung? Eine Reflexion der Erfahrung mit der methodischen Vorgehensweise und den beraterischen Aspekten ist ebenfalls wichtiger Teil der Schlussreflexion. Dabei geht es uns auch immer darum, alle diese methodischen Elemente – einschließlich der Schlussreflexionen – als mögliche und auch wichtige Interventionen im Alltag der Personalentwickler/innen kenntlich zu machen.

Die beschriebene Sequenz zur Führungskräfteentwicklung nimmt insgesamt einen Tag in Anspruch. Wir komplettieren diese Sequenz mit einem weiteren, allerdings Input-orientierten Element, in dem es um die Zusammenarbeit mit externen Trainer/inne/n geht. Das erscheint uns insofern als passend, als dass gerade in der Führungskräfteentwicklung viel mit Externen zusammengearbeitet wird. Erfahrungsgemäß besteht viel Unsicherheit, was die Auswahl, das Honorar und die Evaluation von Externen angeht. Hier wollen wir den Teilnehmer/inne/n konkretes Rüstzeug für ihren Arbeitalltag mitgeben und sie sicherer machen in der Zusammenarbeit mit Externen – zumal ihr Erfolg als Personalentwickler/in in hohem Maße abhängig ist von der Qualität und der guten Zusammenarbeit mit professionellen Berater/inne/n.

Die Beschreibung unserer Arbeitsweise zeigt drei Dinge:

- Erstens legen wir großen Wert auf Praxisnähe und Anwendbarkeit. Unserer Erfahrung nach macht es wenig Sinn, die Inhalte theoretisch oder an konstruierten Beispielen zu bearbeiten. Vielmehr kommt es darauf an, dass die Teilnehmer/innen an ihren konkreten Vorhaben arbeiten, diese in der Weiterbildung diskutieren und reflektieren und

diese Erkenntnisse unmittelbar in ihrem Arbeitsalltag umsetzen können. Daher ist es übrigens eine Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Fortbildung, bereits „on-the-job“ zu sein und damit konkrete Projekte einbringen zu können.

- Zweitens nutzen und fördern wir bewusst die Möglichkeit des kollegialen Austausches. Die vorgestellten Projekte können so aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und diskutiert werden und gewinnen so in der Regel an konzeptioneller Tiefe und an strategischer Qualität.
- Drittens setzen wir auf exemplarisches Arbeiten – da Beratung zu den Kernaufgaben von Personalentwickler/innen zählt, setzen wir in der Weiterbildung immer wieder sowohl professionelle als auch kollegiale Beratung ein. Das hat nicht nur den Vorteil, dass die Projekte selbst konzeptionell vorangetrieben werden, sondern dieses Vorgehen ermöglicht zugleich vielfältige Erfahrungen mit Beratung: Die Teilnehmer/innen erleben Beratung als Auftraggeber/in, als Berater/in und als Beobachter/in von Beratung und erweitern somit gleichzeitig ihre eigene Beratungskompetenz.

3. Wer das Personal unserer Hochschulen entwickelt und was die Teilnehmenden repräsentieren

Die Bedeutung der institutionalisierten Personalentwicklung an Hochschulen wächst zurzeit schnell, dementsprechend vielfältig ist aktuell die Szenerie der Personalentwicklung. Grob geschätzt haben ca. ein Drittel der Hochschulen in Deutschland Stellen für Personalentwicklung eingerichtet. Die Aufgaben der Personalentwickler/innen sind sehr unterschiedlich:

Während die meisten den Auftrag haben, Personalentwicklung für Verwaltung und Technik zu machen, gibt es mittlerweile auch – vor allem an den „Elite-Universitäten“ – Stäbe und Teams, die Personalentwicklung im Wissenschaftsbereich implementieren sollen, u. a. auch unter dem Aspekt Gender and Diversity.

Überwiegend ist Personalentwicklung strukturell in der Verwaltung eingebunden: als Abteilung im Personaldezernat, als Stab beim Rektorat, im Rahmen einer eigenen Personal- und Organisationsentwicklungsabteilung.

Aber auch die Integration in eine Betriebseinheit oder Fachbereich ist eine, wenn auch seltene, Konstellation.

Ebenso variiert die Ausstattung enorm: Es gibt Personalentwickler/innen, die mit einer minimalen Ausstattung arbeiten und große Teams, die viele verschiedene Aspekte von Personalentwicklung für die gesamte Hochschule mit entsprechendem Budget verantworten.

Bisher arbeiten Personalentwickler/innen noch überwiegend im Verwaltungsbereich. Dort geht es thematisch meist um Führungskräfteentwicklung, Einführung von Mitarbeiter/innengesprächen, Entwicklung von Führungsnachwuchs und die Umsetzung der leistungsorientierten Vergütung. Bei den wenigen Personalentwickler/innen, die im Wissenschaftsbereich aktiv sind, geht es in erster Linie um die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei der Karriereentwicklung und der wissenschaftlichen Führungskräfte bei der Wahrnehmung von Führungs- und Managementaufgaben. Jedoch rücken Themen wie die Entwicklung von Lehrkompetenz, die Entwicklung von Maßnahmen zur Gleichstellung und die Gestaltung von Berufungsverfahren mehr und mehr in den Fokus.

Entsprechend heterogen sind die Qualifikationen und berufliche Sozialisation der Personalentwickler/innen: Verwaltungsfachwirtinnen, Quereinsteiger aus dem Wissenschaftsbereich, ehemalige Gleichstellungsbeauftragte und Personalerinnen aus der Industrie sind an den Hochschulen zu finden.

Die Gruppe unserer Weiterbildungsteilnehmenden scheint einen Durchschnitt des augenblicklichen Stands zu repräsentieren – sie gibt uns daher die Möglichkeit zu einigen Hypothesen:

- Die Teilnehmenden sind zu 90 Prozent Teilnehmerinnen – die Personalentwicklung an Hochschulen ist weiblich.
- Viele von ihnen sind „Eigengewächse“ der Hochschulen und haben vorher bereits im Wissenschaftsmanagement oder in Gender-Projekten gearbeitet. Einige verantworten den Bereich Personalentwicklung zusätzlich oder in ihrer Funktion als Führungskraft in der Verwaltung, z. B. als Personaldezernent/in oder Verwaltungsleiter/in. Nur eine Teilnehmerin kommt aus einer Personalentwicklungsabteilung der Wirtschaft – die Personalentwicklung an Hochschulen ist eher „hausge-

macht“ und bedient sich in geringerem Rahmen auch aus externen Quellen.

- Alle Teilnehmer/innen haben einen Hochschulabschluss, ca. ein Drittel hat eine Verwaltungsausbildung z. B. an einer Fachhochschule abgeschlossen und kommt aus dem eher klassischen Verwaltungsbereich der Hochschule – wobei dies eher für die Fachhochschulen gilt – die Personalentwicklung an Hochschulen ist akademisch.
- Die allermeisten haben die Aufgabe der Personalentwicklung erst seit kurzer Zeit inne, eine entsprechende Aus- oder Fortbildung für Personalentwicklung ist bei den Teilnehmer/innen nicht vorhanden. Das liegt wahrscheinlich auch an dem bisher fehlenden Angebot und der geringen Anzahl an Personalentwickler/innen, die eine entsprechende Ausbildung zwar haben, aber nicht aus der Hochschule kommen. Diese Lücke wird mit unserer berufsbegleitenden Weiterbildung geschlossen.

Wir hatten als Voraussetzung für die Teilnahme gesetzt, dass man tatsächlich schon als Personalentwicklerin an einer Hochschule arbeitet. Dies vor allem, weil unser beratungs- und trainingsorientierter Ansatz mit den Realfällen der Teilnehmenden arbeitet. Die Nachfrage zeigte allerdings, dass auch ein vorbereitende Aus- bzw. Weiterbildung große Resonanz haben würde.

Unsere Weiterbildungsgruppe stellte uns vor die Aufgabe, Menschen mit unterschiedlichen Berufsbiografien und -erfahrungen, Berufsanfänger/innen und „alte Hasen“, Verwaltungsexpert/inn/en und Wissenschaftler/innen in eine Gruppe zu integrieren und die Unterschiedlichkeit zur Ressource zu machen. Das benötigt bisweilen Geduld (aller Beteiligten), „Übersetzung“ und Zeit. Eine anfängliche Überlegung, die Teilnahme an der Weiterbildung an weitere Voraussetzungen zu knüpfen, haben wir jedoch verworfen, weil diese Art von Heterogenität genau die Realität an den Hochschulen spiegelt und wir davon ausgehen, dass die Teilnehmer/innen gerade von der Vielfalt profitieren.

4. Vier zentrale didaktische Elemente

Fachwissen über Personalentwicklung an Hochschulen bekommen

Im Vordergrund der Weiterbildung steht die trainings- und beratungsorientierte Arbeitsweise. Dennoch gehört zu der Fortbildung natürlich die Vermittlung von Fachwissen durch Texte und Vorträge. Fachwissen dient zunächst als Grundlage und als Orientierungshilfe, seine Bedeutung gewinnt es erst in der Anwendung auf konkrete Vorhaben der PE. Für die Teilnehmenden, die eine klassische input-geprägte Weiterbildung im Sinne eines theoretischen „Studiums“ erwartet hatten, war unsere praxisorientierte Arbeitsweise zunächst irritierend. Sie konnten jedoch schnell die Vorteile des Arbeitens an konkreten Projekten erfahren und sich dann auch auf die ungewohnte Arbeitsweise einlassen.

An der eigenen Erfahrung lernen

Wie entwickeln die Teilnehmenden in einer Weiterbildung Kompetenz? Wie kann eine Weiterbildung so gestaltet sein, dass sie Situationen schafft, die sehr nah am Alltag der Teilnehmenden sind, und wie werden Transfer und nachhaltige Wirkung ermöglicht? Unser Arbeitsprinzip ist, die Fortbildung selbst als Erfahrungsraum für Personal- und Organisationsentwicklung anzulegen.

Das bedeutet, dass wir prozessorientiertes Arbeiten als gleichwertig mit curricular-orientiertem Arbeiten sehen. Prozesse reflektieren, verstehen und steuern zu können, gehört zu den zentralen Kompetenzen von Personalentwickler/innen/n. Daher sprechen wir in der Weiterbildung nicht nur über Personalentwicklungsmaßnahmen, sondern sie werden von den Teilnehmer/innen konkret entwickelt. So haben sie die Möglichkeit, den Arbeitsfortschritt am eigenen Arbeitsplatz in der kollegialen Gruppe und im folgenden Modul vorzustellen und zu reflektieren.

Die Weiterbildung dient als Beispiel, wie Lernen und Entwicklung funktioniert, so dass diese Erkenntnisse auch auf die Personalentwicklungsprozesse übertragen werden können.

Beraten und beraten werden

Ein weiteres durchgehendes Arbeitsprinzip ist die Beratungsorientierung. Es gibt im Rahmen der vier Module sowohl professionelle Beratung durch die beiden Leiterinnen als auch kollegiale Beratung der Teilnehmenden untereinander.

Beratung ist ein zentrales Element, das den Transfer von einer allgemeinen Empfehlung auf den sehr konkreten und eigenen Arbeitsbereich der Protagonistin ermöglicht. Zugleich gehört es zu den Kernkompetenzen einer Personalentwicklerin, selbst beraten zu können, sie hat in ihrer Organisation immer auch die Funktion einer internen Beraterin – gegenüber der Hochschulleitung und gegenüber Führungskräften. Und schließlich ist Beratung ein wesentliches Element und Instrument von Personalentwicklung, sei es im Rahmen von Coaching und Teamentwicklung oder auch Rahmen von Führungskräfte trainings.

Beratung geschieht auch in der Weiterbildung immer auf Anfrage einer Teilnehmerin. Sie ist die Protagonistin und benennt ihr Beratungsanliegen und ihr Ziel. Das können Anliegen sein, die sich auf Themen des Moduls beziehen, aber auch Anliegen aus ihrem aktuellen Arbeitsalltag. Mit dem Beratungsergebnis hat sie eine nur auf sie und ihre Situation zugeschnittene Orientierung, die sie unmittelbar umsetzen kann. Auch die Teilnehmenden, die nicht selbst beraten werden, lernen aus jeder dieser Beratungen: Sie lernen etwas darüber, wie Beratung funktioniert, und sie nehmen inhaltliche Anregungen für ihre eigenen Projekte mit.

Das zweite Beratungselement ist die kollegiale Beratung. Sie geschieht nach einem erprobten Schema, das gut und effizient nach einer Einführung von allen angewendet werden kann. Kollegiale Beratung beginnt sich als Instrument der Personalentwicklung an Hochschulen insbesondere bei Führungskräften durchzusetzen. Daher hat die Einführung kollegialer Beratung in der Fortbildung einen vierfachen Nutzen: kollegiale Beratung zu bekommen, selber Beratung zu trainieren, das Instrument gut kennen zu lernen und sich in der kollegialen Beratungsgruppe zu vernetzen.

Sich mit anderen Personalentwicklern vernetzen

In diesem sich gerade erst entwickelnden Berufsfeld der Personalentwicklung an Hochschulen ist das Kennen und Lernen von anderen Personalentwickler/inne/n an Hochschulen extrem wichtig. Für die meisten Teilnehmenden war das auch ein wichtiges Motiv für die Teilnahme. Stabile, vertrauensvolle Kontakte zu Kollegen/innen sind gerade in der Implementierungsphase, in der sich viele Personalentwickler/innen befinden, ausgesprochen wichtig.

Wir fördern diese Vernetzung durch die Einrichtung der kollegialen Beratungsgruppen. Während und zwischen den Modulen treffen sich die Teilnehmenden in regionalen Beratungsgruppen und beraten sich gegenseitig kollegial. Die Treffen finden wechselnd an den Hochschulen der Teilnehmenden statt und reichern so das durch die individuelle Beratung gewonnene Bild der Arbeitssituation weiter an. Durch die Beratungsgruppen werden über die Fortbildung hinaus regionale Netzwerke gefördert – dies hat auf die Nachhaltigkeit des Gelernten einen positiven Einfluss.

5. Fazit und Ausblick

Nach den Erfahrungen mit dem ersten Durchlauf der berufsbegleitenden Weiterbildung zeichnen sich folgende Erkenntnisse ab: Die von uns ausgewählten Themen und die beschriebene Arbeitsweise sind angenommen worden und haben sich bewährt. Es ist sinnvoll, nicht auf reine Wissensvermittlung gesetzt zu haben, sondern auf prozessorientierte, beraterische und praxisorientierte Arbeit.

Die fortschreitende thematische Anreicherung und die zunehmende Bedeutung von Personalentwicklung an Hochschulen legen die Gedanken nahe, die Weiterbildung vom Umfang her und thematisch auszubauen und eventuell auch nach Adressatengruppen zu differenzieren. Aktuelle Stichworte für den Bedeutungszuwachs von Personalentwicklung an Hochschulen sind:

- Die Ausweitung von Personalentwicklung auf den wissenschaftlichen Bereich
- Die Konsequenzen der und die Vorbereitung auf die nächste Exzellenzinitiative – hierdurch bekommen Themen wie Gender & Diversity und Internationalisierung neues Gewicht und werden

zu strategischen Ausgangspunkten für die Personalentwicklung an Hochschulen

- Die anstehende Verknüpfung zu den Anstrengungen der Hochschulen, die Qualität der Lehre systematisch zu verbessern und die damit einhergehende Integration der Entwicklung von Lehrkompetenz in die Personalentwicklung.

Ob sich auch ein differenziertes Angebot am Markt durchsetzen kann, hängt u. a. von der Bereitschaft der Verantwortlichen an Hochschulen ab, Personalentwicklung einen hohen Stellenwert für die Entwicklung ihrer Hochschule zu geben. Momentan deuten alle Zeichen auf eine weitere Professionalisierung des Wissensmanagements im Allgemeinen und der Personalentwicklung im Besonderen hin.

Autorinnen

Renate Kerbst
 Renate.Kerbst@ConsultContor.de

Dr. Christina Reinhardt
 christina.reinhardt@rub.de

Hochschule & Weiterbildung 1 | 2009

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

Internationales

Nicht nur für die grundständige Lehre, sondern auch für die wissenschaftliche Weiterbildung werden an den Hochschulen Konzepte der Internationalisierung diskutiert und schrittweise umgesetzt.

Ina Grieb und Beate Hörr sind im Gesamtvorstand der DGWF für Internationales zuständig; sie sind auch die zuständigen Personen für das Forum der nächsten Ausgabe von „Hochschule & Weiterbildung“.

Wir wünschen uns

- Praxisberichte im Rahmen internationaler/ transnationaler Arbeit im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Schwerpunkt sollte auf der internationalen Zusammenarbeit liegen,
- Evaluationsergebnisse inklusive der Darstellung der Methoden transnationaler Zusammenarbeit,
- Ausarbeitungen zu internationalen Netzwerkerfahrungen: Wo und wie waren Netzwerke unterstützend, initiiierend (z. B. EUCEN) oder haben sich Netzwerke (auch inhaltlicher Art) aus den internationalen Projekten entwickelt,
- Erfahrungen aus internationaler Zusammenarbeit auf außereuropäischer Ebene (z. B. Dritte Welt, USA).

Direkt angefragt werden Berichte aus den Arbeitsgruppen und von den Mitgliedern der DGWF. Hinzu sollen Berichte aus den Netzwerken in Frankreich, GB und Finnland kommen – so wie natürlich von EUCEN und möglicherweise auch aus Brüssel (insbesondere das LLL Programm).

Thematische Abstimmungen erfolgen bitte mit Ina Grieb (ina.grieb@uni-oldenburg.de) und Beate Hörr (hoerr@uni-mainz.de).

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von „Hochschule & Weiterbildung“ erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an j.gensel@dgwf.net.

Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformalinen (u. a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformalinen finden Sie auch online unter: www.dgwf.net/infodienst.htm.

Redaktionsschluss für das Heft 1|2009 ist der 15.04.2009.

Kämpfer für die Volksbildung: Johann Heinrich Campe

PETER FAULSTICH

Die Aufklärung war besonders in Deutschland durchdrungen von pädagogischen Impulsen. Sie setzte sich zunächst ab gegenüber politischen Aktivitäten. Die Obrigkeit galt als Garant der Ordnung. So kam es darauf an, durch evolutionäre Pädagogik eine politische Revolution zu verhindern. Die Entwicklung von Mündigkeit sollte gestützt werden durch eine aufgeklärte Obrigkeit.

Bei kaum einem der deutschen Aufklärer ist diese Ausgangslage als Spannungsverhältnis so deutlich wie bei Johann Heinrich Campe. Bestandteil dieser Haltung war eine eindeutige Kritik kommunaler, politischer, sozialer und gesellschaftlicher Zustände und der damit einhergehende Wille zu einer besseren Gestaltung der kritisierten Wirklichkeit bei gleichzeitiger Ablehnung revolutionärer Tendenzen.

Geboren wurde Campe am 29.6.1746 in dem Dorf Deensen bei Holzminden/Weser. Sein Vater war ein ortsansässiger Adliger, hatte jedoch auf seinen Titel verzichtet, als er eine bürgerliche Frau heiratete. Er bewirtschaftete einen Hof und betrieb gleichzeitig einen Handel mit Garn und Leinen. Johann Heinrich war das fünfte Kind von insgesamt acht Geschwistern.

Finanzielle Probleme schränkten die Entfaltungsmöglichkeit im Rahmen der Familie ein. Nichtsdestoweniger wurde Johann Heinrich, besonders auf Drängen seiner Mutter Anna Margaretha, ein Studium ermöglicht. 14-jährig wurde er als Schüler auf das pietistische Gymnasium in Holzminden geschickt und wechselte 1765 zum Studium der evangelischen Theologie nach Helmstedt und weiter nach Halle. Während seiner Studienzeit setzte er sich mit dem Gedankengut der Aufklärungsepoche auseinander und wurde zu einem ihrer bedeutendsten Protagonisten und Kämpfer des aufgeklärten Bürgertums für Volksbildung.

Von 1769 bis 1776 war Campe Hauslehrer der Familie von Humboldt und übernahm die Erziehung von Alexander und Wilhelm. Er geriet in das Umfeld der Berliner Aufklärung und wurde zum Prediger an der Potsdamer Heiligen Geist Kirche. 1776 folgte er einem Ruf an das Philantropin in Dessau als Lehrer und Lei-

ter in der Nachfolge Basedows. Allerdings kündigte er nach kurzer Zeit auch dort und ging nach Hamburg.

Mitte Oktober 1776 finden wir Campe als pädagogischen Bestsellerautor in der Handels- und Hafenstadt Hamburg. Er knüpfte Kontakte zu den angesehenen und einflussreichen Hamburger Zirkeln der Aufklärungsgesellschaft. Mit seinem Bestseller „Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung der Kinder“ wurde er zum europaweit bekannten Jugendschriftsteller. Er gründete einen Selbstverlag, der die ökonomische Basis für einen erheblichen Reichtum legte.

Im Frühjahr 1783 bezog Campe ein Landhaus 20 Kilometer vor Hamburg. Dort entwickelte er den Plan einer „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, der zwischen 1785 und 1792 erschien. Damit bekam er eine Schlüsselstellung in der spätaufklärerischen Erziehungsbewegung. Auf Einladung des Herzogs Karl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig erhielt er den Auftrag, das theoretische Fundament für die Reform des Schulwesens im Herzogtum zu entwickeln.

Es wuchs allerdings der Widerstand der orthodoxen Geistlichkeit und der feudalen Stände. Durch seine Reise ins revolutionäre Paris zusammen mit Wilhelm von Humboldt und die auf großen Anklang stoßenden „Briefe aus Paris“ wurde er zur Zielscheibe konservativer Kreise. 1786 verfasste er die pädagogisch-politische Streitschrift „Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes“. Diese Schrift enthielt eine umfassende Konzeption der Veränderung der Bildungswirklichkeit im Sinne der Aufklärung.

Er legte ein ganzes Strategiebündel vor, das von der Verwandlung der Volksschulen in Industrieschulen bis zur Erziehung der Töchter reichte.

→ Erstes Mittel: Verwandlung der Volksschulen in Industrieschulen

- Zweites Mittel: Eine zweckmässige Vorbereitung derer, welche bestimmt sind, Landprediger zu werden.
- Drittes Mittel: Vollkommene und allgemeine Duldung.
- Viertes Mittel: Kenntniß des menschlichen Herzens und Zuziehung solcher Personen, welche sich diese Kenntniß durch Philosophie und Menschenbeobachtung vorzüglich eigen gemacht haben.
- Fünftes Mittel: Errichtung einer sich durchs ganze Land verbreitenden patriotischen Gesellschaft.
- Sechstes Mittel: größere Sorgfalt von Seiten des Staats für die Erziehung der Töchter.

(Quelle: Campe, J. H.: Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel. Zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstands, Wolfenbüttel 1786)

Die Bildungsbemühungen Campes endeten zunächst in einer Niederlage. Er war der Bitte des Herzogs gefolgt und hatte die Leitung des Schuldirektoriums übernommen. Schon nach einem Jahr musste er diese Tätigkeit niederlegen, und am 6. April 1790 erfolgte die Aufhebung des Schuldirektoriums.

Gleichzeitig wuchs sein europaweiter Ruhm. Zusammen mit Klopstock, Schiller, George Washington und Pestalozzi wurde Campe 1792 zum Ehrenbürger der französischen Republik ernannt. Nach dem Scheitern auch in politischer Mission zog sich Campe auf seinen Landsitz nahe Braunschweig zurück, wo er am 22.10.1818 starb.

Autor

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

ANONYMUS

Ich habe gelernt:

Dass man sich nur einmal verbeugen muss – und zwar vor seinem Schöpfergott und danach nie wieder.

Dass Unmündigkeit selbstverschuldet ist, wenn man seinen Verstand nicht braucht.

Dass $E = mc^2$ ist.

Dass Mädchen nicht als Frauen geboren werden.

Dass, worüber man nicht reden kann, man schweigen muss.

Dass der Mensch nicht Herr im eigenen Haus ist.

Dass Kalkutta am Ganges und Paris an der Seine liegt.

Dass Aufklärung in ihr Gegenteil sich verkehrt.

Dass die Systemimperative in die Lebenswelt eindringen.

Dass die Welt Gegenstand der Philosophie ist und sonst nichts, Ihr Esel!

Dass PISA mehr als ein Stadt mit schiefem Turm ist.

Dass wir vom Affen und nicht vom lieben Gott abstammen.

Dass es immer noch unentdeckte Völker gibt.

Dass auch Organisationen vorgeblich etwas lernen – und nicht nur ich.

Dass Deutschland einen Herbst und nicht bloß ein Wintermärchen hatte.

Dass die Wahrheit angeblich die Erfindung eines Lügners ist.

Dass der Schoß noch fruchtbar ist aus dem der kroch.

Dass die SBZ jetzt zu uns gehört.

Dass wir jetzt Papst sind.

Dass man Geld nicht essen kann.

Dass der Hund tatsächlich vom Wolf abstammt.

Dass Kunst nicht von Können kommt.

Dass es Schurkenstaaten gibt, erfunden von dem größten Schurken.

Dass der 15. August den Mitternachtskindern gehört.

Dass jeden Tag eine Tierart ausstirbt.

Dass Xing keine Chinesische Dynastie ist.

Dass jede Sekunde 1,4 Millionen Suchanfragen im Internet gestartet werden.

Dass Mynheer Pepperkorn eigentlich Gerhart Hauptmann heißt.

Dass wir die Zeit mit Hilfe des Raumes messen.

Dass eine Mark mal gerade 50 Cent sind.

Dass im rechtwinkligen Dreieck die Summe der Kathetenquadrate gleich dem Hypotenusenquadrat ist.

Dass es Steinefischer gibt.

Dass Tonio Kröger blauäugig war und nicht nur das.

Dass Dinkelacker schöne Schuhe macht.

Dass es immer etwas gibt, was uns hindert.

Und dass sie ist, was sie ist.

Dass man von Hartz IV gut leben, vor allem aber speisen kann.

Dass Oskar eigentlich der freundliche Polizist ist.

Dass freundliche Igel Miki heißen.

Dass man über sieben Brücken gehen muss.

Dass man nicht nicht kommunizieren kann.

Und noch viel mehr ...

Jede Sekunde werden 2,5 neue Menschen geboren, die alles das und noch viel mehr lernen können – oder auch nicht. Sie haben ja Zeit, ein Leben lang. Ich hingegen beschließe, dass ich nichts mehr lernen will, jedenfalls nicht mehr, als ich gegen das Leben brauche – und das ist nun wirklich nicht viel.