

**Beiträge**

**35**

**Irmgard Schroll-Decker / Ernst Prokop (Hrsg.)**

**Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung  
in Europa**

**Symposium am Lehrstuhl Pädagogik I  
der Universität Regensburg  
26. / 27. September 1996**

**Dokumentation der 25. Jahrestagung  
des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung  
(AUE - Hochschule und Weiterbildung)**

**Regensburg 1997**



**HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG  
BIELEFELD**

---

## **AUE-Beiträge**

Herausgegeben von: Joachim Dikau, Gernot Graeßner, Ernst Prokop,  
Klaus-Dieter Pietsch, Ulrike Strate-Schneider,  
Erich Schäfer, Helmut Vogt

---

### **Impressum**

Herausgeber: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.  
Hochschule und Weiterbildung  
Postfach 100 131  
33 501 Bielefeld  
Tel.: 0521 / 106 - 45 64  
Fax.: 0521 / 106 - 29 85

Redaktion: Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg  
Dr. Irmgard Schroll-Decker, Universität Regensburg

**ISBN: 3-88272-117-0**

© Verlag: AUE e.V. - Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1997

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen und Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

**Beiträge**

**35**

**Irmgard Schroll-Decker / Ernst Prokop (Hrsg.)**

**Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung  
in Europa**

**Symposium am Lehrstuhl Pädagogik I  
der Universität Regensburg  
26. / 27. September 1996**

**Dokumentation der 25. Jahrestagung  
des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung  
(AUE - Hochschule und Weiterbildung)**

**Regensburg 1997**



**HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG  
BIELEFELD**

---



**Inhalt**

Vorwort .....	3
Begrüßung durch den Rektor der Universität Regensburg und Vizepräsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Herrn Prof. Dr. Helmut Altner .....	5
Staatssekretär Rudolf Klinger: Statement zum Symposium.....	7
<b>Wissenschaftliche Abhandlungen</b>	
Peter Jarvis Weiterbildung (Continuing Education) im United Kingdom (UK) - eine soziologische Perspektive .....	12
Paul Kellermann Wissenschaftliche Weiterbildung Ende der neunziger Jahre .....	21
Stefan Lullies Die Empfehlungen der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW) und ihre Um- setzung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland.....	32
Carmen Stadelhofer Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland und Europa für „Menschen im dritten Lebensalter - und davor“ .....	47
<b>Vorträge</b>	
Klaus Götz Zur Zukunft der Führung .....	60
Ewa Przybylska Ausgangspunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Republik Polen.....	74
Jiri Strach Das Zentrum für Lehrerweiterbildung an der Masaryk-Universität Brno.....	80
Panos Xochellis Neue Formen und Tendenzen der Lehrerfort- und -weiterbildung in Griechenland.....	85
Joachim Dikau: Zusammenfassung.....	91
AUE-Jahrestagung 1996: Programm.....	96
Presseberichte.....	98
Autorenverzeichnis .....	101



## Vorwort

Anläßlich des 25jährigen Bestehens des „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE) - Hochschule und Weiterbildung“ fand die Jahrestagung 1996 als Symposium zum Thema „Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa“ am Lehrstuhl Pädagogik I der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg statt. Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert und kommentiert den Ablauf dieser Veranstaltung und gibt die meisten Redebeiträge zu diesem Symposium wieder: Den wissenschaftlichen Abhandlungen von Peter Jarvis, Paul Kellermann, Stefan Lullies und Carmen Stadelhofer folgen die Vorträge von Klaus Götz, Ewa Przybylska, Jiri Strach und Panos Xochellis. Den Abschluß bilden die Zusammenfassung von Joachim Dikau, die Programmübersicht und die Presseberichte.

Das Symposium zum 25jährigen Bestehen des Vereins zeichnet sich gegenüber anderen Jahrestagungen durch die programmatische Unterstützung von Herrn Staatssekretär Rudolf Klingner vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst in seinem Statement aus. Sein Haus hat zudem durch Gewährung einer Zuwendung zu den entstandenen Kosten die Durchführung des Symposiums auf dem erstrebten brillanten Niveau überhaupt erst ermöglicht. Dem Rektor der Universität Regensburg, Herrn Prof. Dr. Helmut Altner, ist zu danken, daß er dem Symposium sein Haus geöffnet, Vorbereitung und Durchführung vielgestaltig unterstützt und die Teilnehmer willkommen geheißen hat.

Der Herausgabe und der Redaktion des vorliegenden Bandes hat sich Frau Dr. Irmgard Schroll-Decker mit ebenso verlässlicher Aufmerksamkeit gewidmet wie schon den zahlreichen organisatorischen Aufgaben bei der Durchführung des Symposiums. Das Korrekturlesen hat Frau Eva Albrecht, M. A. übernommen. Beiden sei für alle dabei erforderliche unvorhersehbare und absehbare Mühewaltung herzlich gedankt.

Professor Dr. Ernst Prokop



## **Begrüßung durch den Rektor der Universität Regensburg und Vizepräsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Herrn Prof. Dr. Helmut Altner**

Sehr geehrter Herr Staatssekretär, Herr Vorsitzender, meine sehr verehrten Damen, meine Herren!

Ich begrüße Sie sehr herzlich als Rektor der Universität Regensburg zur Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung.

Ihre Jahrestagung ist den Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa gewidmet. Das ist eine wichtige Aufgabe, deren Bedeutung weithin erkannt ist. Allerdings ist die Wegstrecke zwischen der Anerkennung als einer Aufgabe und ihrer erfolgreichen Bewältigung zumeist lang und es bedarf beträchtlicher Bemühungen, konkrete Ziele zu definieren und diese dann auch zu erreichen. Die Intention, die sie mit Ihrem Symposium verfolgen, geht - wenn ich Ihr Programm richtig verstehe - dahin, hinsichtlich der Zielvorgaben und der Verfahrensweisen auf der europäischen Ebene Abstimmung und Vernetzung zu fördern und zu erreichen. Ohne gut funktionierende nationale Aktivitäten läßt sich allerdings auch kein funktionsfähiges internationales Netz knüpfen. Doch zweifellos könnten logistische Effekte die Netzbildung fördern, auch dann, wenn die einzelnen Beiträge noch unvollkommen sind.

Sicher wird man die Situation in Deutschland, was die Universitäten betrifft, als noch nicht befriedigend bezeichnen müssen. Immerhin ist es so, daß sich die deutsche Hochschulrektorenkonferenz, in der die Leitungen der Universitäten und Fachhochschulen ihre Intentionen und Planungen zum Ausdruck bringen, 1993 zu dem Thema mit einer EntschlieÙung ihrer Plenarversammlung geäußert hat. Die HRK erkennt die Verpflichtung zur Weiterbildung als Aufgabe - neben Forschung und Lehre -, wie sie in § 21 des Hochschulrahmengesetzes formuliert ist, nachdrücklich an. Nach unseren Erhebungen gibt es auch zahlreiche Angebote, die sich allerdings zumeist auf Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien beziehen. Aber immerhin ein Drittel der fast 1.000 curricular strukturierten Einheiten - Stand 1993 - liegt in der Zweckbestimmung des § 21 HRG. Das reicht aber bei weitem noch nicht aus. Gleichwohl muß gesehen werden, daß durchaus Interesse vorhanden ist, aber die derzeitigen Rahmenbedingungen ein Engagement eher erschweren.

Die Überfüllung der Hochschulen ist zweifellos ein Hindernis und neuerdings beschneiden erhebliche Stellenkürzungen in einigen Bundesländern, glücklicherweise nicht in Bayern, die Basis für die Entwicklung neuer Aktivitäten. In der Bestandsaufnahme der Hochschulrektorenkonferenz wird weiter beklagt, daß, ich zitiere, „überdies den Hochschulen in der Regel nur ein Teil der eingenommenen Gebühren verbleibt, so daß eine direkt zweckgebundene Refinanzierung der verbrauchten Ressourcen nur bedingt gesichert ist“ (soweit das Zitat) und somit für die Hochschulen als Institution kaum Anreize bestehen, ihr Engagement wesentlich zu verstärken.

Das ist bedauerlich und hat in bestimmten Bereichen zur Entwicklung eines Weiterbildungsangebots außerhalb der Hochschulen geführt, das in anderen Ländern, insbesondere in den USA - ich denke an die Community Colleges - im Hochschulbereich angesiedelt ist. Die Hochschulrektorenkonferenz hat Empfehlungen formuliert, zu denen u. a. gehört, den Abbau der Ressourcen für Weiterbildung in den östlichen Bundesländern zu stoppen, denn dort gab es ein gut funktionierendes Weiterbildungssystem. Generell regt die Hochschulrektorenkonferenz an, daß die infrastrukturellen sowie die dienst- und haushaltsrechtlichen Rahmenbedingungen so gestaltet werden sollten, daß Weiterbildungsaufgaben auch innerhalb der Hochschulen angemessen wahrgenommen werden können.

Sie mögen aus meinen Worten entnehmen, daß ich selbst die Entwicklung und Verwirklichung von Weiterbildungsangeboten für wichtig erachte und mir wünsche, daß der gesetzliche Auftrag intensiver wahrgenommen wird, in einer Zeit, in der die Halbwertszeit von anwendungsbezogenen Wissensbeständen laufend sinkt. Ich freue mich daher auch sehr, daß an unserer Universität Herr Kollege Prokop das Thema Weiterbildung mit so großem Nachdruck verfolgt. Ein Zeugnis seiner intensiven Bemühungen ist der vor zwei Jahren erschienene Forschungsbericht Weiterbildungsberatung. Dieser Bericht zielt darauf, nicht-berufsmäßigen Beratern Unterlagen und Übungsmaterial an die Hand zu geben und weist darauf hin, daß der Weiterbildungsbedarf des Gemeinwesens weit über die wissenschaftliche Weiterbildung hinausgeht.

Ich wünsche Ihnen, meine Damen und Herren, besten Erfolg mit Ihrem Symposium und daß Sie sich an unserer Universität, an der ich Sie herzlich willkommen heiße, auch wohl fühlen.

Ich danke Ihnen!

Staatssekretär Rudolf Klinger

## Statement zum Symposium

In den 25 Jahren seines Bestehens hat der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung insbesondere durch Fachtagungen und Publikationen auf die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung hingewiesen. Auch die Integration der Initiativen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in den alten und neuen Ländern gehörte und gehört zu seinen Zielen. Zum Jubiläum überbringe ich die herzlichsten Glückwünsche im Namen der Bayerischen Staatsregierung. Es freut mich, daß der AUE gerade in diesem Jahr seine Jahrestagung in Bayern ausrichtet, was nur durch das Engagement von Professor Prokop, Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik I an der hiesigen Universität, und durch die Unterstützung der Universitätsleitung ermöglicht wurde. Mit großem Bedauern habe ich von der plötzlichen Erkrankung von Herrn Professor Prokop gehört. Seiner baldigen Genesung gelten meine besten Wünsche.

Die Gründung des AUE erfolgte fünf Jahre bevor der Bundesgesetzgeber das weiterbildende Studium im Jahr 1976 ausdrücklich zur eigenständigen Aufgabe der Hochschulen - neben Forschung und Lehre - erklärt hat. Die Umsetzung in Landesrecht erfolgte in Bayern im Jahr 1978.

Bereits damals hatte man das Lernen als lebensbegleitenden Orientierungsprozeß verstanden und erkannt, daß im Hinblick auf die immer kürzer werdende Halbwertszeit des Wissens die Weiterbildung neben der Erstausbildung unverzichtbar erscheint. Durch das weiterbildende Studium wird nicht nur aktuelles Know-how aus der Hochschule in die Praxis transferiert, sondern es werden auch neue Fragestellungen aus der Praxis an die Hochschulen herangetragen.

Das Kontaktstudium Management, das von der Universität Augsburg bereits seit 1974 entwickelt und erprobt wurde, blieb, wenn man von dem parallel zu einem gleichnamigen Aufbaustudium eingerichteten Kontaktstudium Afrikanologie an der Universität Bayreuth absieht, bis jetzt der einzige Weiterbildungsstudiengang an bayerischen Universitäten. Die Gründe dafür waren personeller und finanzieller Natur.

Auch der Wissenschaftsrat hatte in seinen Empfehlungen zur Weiterbildung an den Hochschulen (1983) festgestellt, daß trotz der Bedeutung der Weiterbildung „Erststudium und Forschung sowie die Bereitstellung der hierfür erforderlichen Bedingungen in den Hochschulen Priorität haben“.

Sonstige weiterbildende Studienangebote werden jedoch in mannigfacher Weise an und von den Hochschulen angeboten, wobei die Veranstaltungen der berufsbezogenen, wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber solchen der allgemeinen Weiterbildung überwiegen dürften. So finden fachbezogene Kolloquien statt, die auf reges Interesse in der Wirtschaft vor allem im

Einzugsbereich der jeweiligen Hochschule stoßen. Darüber hinaus wirken viele Hochschullehrer an Veranstaltungen außeruniversitärer Weiterbildungsträger in Nebentätigkeit mit.

Trotzdem tauchen auch in neuerer Zeit Klagen aus Wirtschaft und Politik auf, daß noch zu wenig geschehe. So hat der Bayerische Landtag die Staatsregierung durch Beschluß vom 11.07.1991 um Prüfung ersucht, in welchem Umfang sich die bayerische Wirtschaft im Rahmen ihrer Weiterbildung des Know-hows an den einzelnen bayerischen Hochschulen bedient und in welchem Umfang die bayerischen Hochschulen berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung anbieten. Darüber hinaus sollte die Staatsregierung prüfen, wie die Zusammenarbeit der Fortbildungsträger der Wirtschaft mit den bayerischen Hochschulen verstärkt und verbessert werden kann und welche Hindernisse dem entgegen stehen.

Im abschließenden Bericht an den Bayerischen Landtag vom 23.05.1995 wurden hierzu folgende ordnungspolitische Leitlinien der Staatsregierung aufgestellt:

- Der Bereich der Weiterbildung sollte weitestgehend freibleiben von gesetzlichen Reglementierungen. Ein Rechtsanspruch auf staatliche Förderung der Weiterbildung ist nicht geplant.
- Der Weiterbildungsmarkt ist ein offener Markt. Staatliche Maßnahmen dürfen den Markteintritt neuer Wettbewerber nicht behindern und bestehende Institutionen nicht in ihrer Entfaltung beeinträchtigen. Die Staatsregierung beabsichtigt nicht, bestehende Anbieter vor unliebsamem Wettbewerb zu schützen.
- Der gesetzliche Auftrag der Hochschulen zur Weiterbildung sollte auch in Zukunft sowohl in ihrer Hochschule als auch in außerhochschulischen „Gesellschaften“ zu erfüllen sein. Das heißt, staatliche Maßnahmen dürfen gewachsene und funktionierende Weiterbildungsstrukturen an und mit Hochschulen nicht behindern oder gar stören.
- Die Staatsregierung setzt auch in Zukunft auf die Wirksamkeit von finanziellen Anreizen zur Steigerung des Volumens und der Qualität des Angebots an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.

Abschließend bekundete die Staatsregierung ihre Absicht, in Abstimmung mit der Wirtschaft und den Hochschulen Organisationsmodelle für die berufsbezogene, wissenschaftliche Weiterbildung an und mit bayerischen Hochschulen zu entwickeln und diesbezügliche Empfehlungen an die Wirtschaft und die Hochschulen zu erarbeiten.

Zu diesem Zweck wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie unter Beteiligung der zukünftigen Partner (Hochschulen und Unternehmen) eine Projektgruppe von Experten aus vorhandenen Weiterbildungseinrichtungen und Vertretern der berührten Ressorts (Wirtschaft, Verkehr und Technologie sowie Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst) eingerichtet.

Die Projektgruppe empfahl, flexible, netzwerkartige Strukturen für die Erstellung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten zu wählen, die unter Beteiligung mehrerer Netzwerkteilnehmer aus unterschiedlichen Organisationen ohne hierarchische Unter-/Überordnung nur für die Dauer des jeweiligen Weiterbildungsvorhabens aktiv sind.

Dabei wird zwischen Netzwerken unterschieden, die Weiterbildung selbst durchführen (Weiterbildungsnetzwerke) und sonstige, die diese ausschließlich vermitteln (Maklernetzwerke). Beide Typen können sowohl in Reinform als auch als Mischform betrieben und ggf. um eine internationale Komponente erweitert werden.

Das internationale Netzwerk setzt im wesentlichen auf die Auflösung der bisherigen Standortgebundenheit der wissenschaftlichen Weiterbildung - ausgelöst durch die zunehmenden internationalen Verflechtungen der Märkte. Durch die Nutzung von internationalen Datennetzen (z.B. Internet) werden große räumliche Distanzen überbrückt. Eine Kombination von Präsenzseminar, Fernlehre und Selbststudium charakterisiert die Bildungslandschaft in diesem Netzwerk.

Zur Zeit versuchen zwei Mitglieder der Projektgruppe, und zwar ein außerhochschulischer Weiterbildungsträger und eine Hochschule, in zwei unterschiedlichen Modellvorhaben die Begehrbarkeit des aufgezeigten Weges zu testen. Der konkrete Projektstart ist für das erste Quartal 1997 geplant.

Fast zeitgleich mit den Bemühungen der Bayerischen Staatsregierung, Anstöße für eine Ausweitung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an und mit den Hochschulen zu geben, hat auch die Technische Universität München die Initiative ergriffen und ihrerseits beim Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung angeregt, die wissenschaftliche Weiterbildung, wie sie bei ihr praktiziert wird, zu untersuchen.

Meine Damen und Herren, es ist erfreulich, daß der AUE seine Jahrestagung 1996 in den europäischen Rahmen stellt, ist 1996 doch von der Europäischen Kommission zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ erklärt worden.

Entscheidend ist - und hier zitiere ich sinngemäß Frau Edith Cresson, Mitglied der Europäischen Kommission - die Fähigkeit Europas, die derzeitigen raschen Entwicklungen zu meistern, das heißt, die Möglichkeiten zu nutzen, die sie bieten, die Gefahren zu verringern, die sie bergen, und dabei niemanden auszugrenzen.

Europa hat durch die Nutzung seines intellektuellen Potentials eine wirtschaftliche Entwicklung und einen sozialen Fortschritt erreicht, den kein Kontinent zuvor erreicht hat. Wenn Europa weiterhin aus dieser Quelle schöpft, kann es hoffen, die Zukunft zu bestehen. Seine Vielfalt stellt eine Chance für Europa dar, wenn die nationalen und regionalen Erfahrungen weitergegeben werden.

Wie ich dem Programm Ihrer Tagung entnehmen kann, meine Damen und Herren, soll gerade diesem Erfahrungsaustausch breiterer Raum gegeben werden.

Die Kultusministerkonferenz hat das Europäische Jahr lebensbegleitenden Lernens zum Anlaß genommen, einen Diskussionsbeitrag „Lernen und Arbeiten in Europa - Welchen Beitrag kann Weiterbildung leisten?“ erarbeiten zu lassen.

Wenn dort auch die wissenschaftliche Weiterbildung nicht im Vordergrund der Überlegungen stand, so ist dieser Bereich doch auch mit erfaßt. Es wird auf die Förderung der europäischen Dimension der Weiterbildung durch bestehende Programme und Initiativen der Europäischen Union sowie weitere Aktivitäten im europäischen Rahmen hingewiesen, wobei das neue Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik - LEONARDO - besonderer Erwähnung bedarf. Ebenfalls erwähnenswert sind das gemeinschaftliche Aktionsprogramm „SOKRATES“ sowie die Entschließung des Rates zur „Qualitativen Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union“ von 1995, die beide Bezüge zum Weiterbildungsbereich haben.

Hinsichtlich künftiger Handlungsfelder für die Weiterbildung weist der Diskussionsbeitrag der KMK darauf hin, daß die Weiterbildung in ihrer Vielfalt besonders geeignet ist, europabezogene Themen in ihre zahlreichen Lehrveranstaltungen einzubeziehen. In praktisch alle Lehrangebote der unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche lassen sich Bezüge zu europäischen Fragestellungen integrieren. Auch der Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz wird große Bedeutung beigemessen.

Wie eine im Jahre 1989 vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung vorgelegte Untersuchung „Wissenschaftliche Weiterbildung in sieben westlichen Industrieländern“ zeigt, gibt es zwischen den westlichen Industrieländern sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bei den diversen Aspekten der Weiterbildungslandschaft. So galt z. B. damals bereits in den untersuchten Ländern durchgängig der Grundsatz, daß die Kosten der Weiterbildung von denen getragen werden müssen, die den Nutzen haben. Dieser Grundsatz setzt sich in Deutschland erst allmählich durch; so wurde in Bayern die Gebühren- bzw. Entgeltspflicht für das weiterbildende Studium erst zum Sommersemester 1994 eingeführt.

Interessant sind auch die Modelle der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen, wie es sie in Italien und Großbritannien in Form von Konsortien gibt, sowie die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Unternehmen, wenn für deren Arbeitnehmer Weiterbildungsangebote „nach Maß“ entwickelt und durchgeführt werden.

Weniger erforscht dürfte der osteuropäische Bereich sein. Umso mehr begrüße ich es, daß auch Vertreter osteuropäischer Universitäten hierher eingeladen wurden und dieser Einladung gefolgt sind. Weiterbildung birgt die Chance in sich, bestehende unterschiedliche Niveaus im

Bereich der Erstausbildung, insbesondere auch im wirtschaftlichen und sozialen Bereich und in der politischen Bildung auszugleichen.

Ich hoffe mit Ihnen, meine Damen und Herrn, daß sich die Erwartungen erfüllen, die der Veranstalter an dieses Symposium knüpft: daß es ihm gelingt, Sympathiewerbung für die wissenschaftliche Weiterbildung über den deutschsprachigen Raum hinaus zu verbreiten und daß es sogar zu Absprachen von gemeinschaftlichen Projekten durch die am Symposium beteiligten Personen und Institutionen kommt.

Ich bin zuversichtlich, daß der Zuschuß, den das Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Durchführung der Veranstaltung gegeben hat und der auch gleichsam eine Anerkennung des AUE für seine kontinuierlichen und konstruktiven hochschulpolitischen Aktivitäten darstellt, gut angelegt ist.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

eine Welt zu verringern, die sie nicht mehr verstehen und in der ihr Gefühl von Gefahr und Risiko ständig anwächst.

Ein Resultat abstrakter Systeme liegt darin, daß die Welt als ein unpersönlicher Ort erscheint.

Die Menschen nutzen die Systeme, ohne daß sie in großem Ausmaß mit anderen Menschen kommunizieren müssen. Deshalb tendieren die Individuen dazu, nur in den Systemen, in denen sie „Funktionäre“ sind, oder in den Gruppen oder Organisationen, deren Mitglieder sie sind, andere als Personen wahrzunehmen und selbst als solche wahrgenommen zu werden. Für einen Großteil ihrer Zeit leben sie ein anonymes und unpersönliches Leben, sogar soweit, daß sie Augenkontakt zu Fremden vermeiden, wenn sie eine enge physische Nähe mit diesen teilen, und daß sie es vorziehen, lieber alleine im Auto zu fahren als zusammen mit Fremden in öffentlichen Verkehrsmitteln. Menschen außerhalb ihres Funktionssystems oder ihrer sozialen Gruppen werden gemieden, ja selbst denen von innerhalb wird ausgewichen, wenn man sie an ungewohnten Orten trifft. Es ist fast so, als sei das Treffen von Menschen eine riskante Angelegenheit!

Baumann (1990, S. 68) bezeichnet dieses Phänomen als „universelle Fremdheit“, hebt dabei ausdrücklich und warnend hervor, daß mit dieser komplexen modernen Gesellschaft das Verschwinden des ethischen Charakters menschlicher Beziehungen beginnt. Die Menschen sind nicht länger Menschen und Beziehungen, innerhalb derer ethische Werte gedeihen, existieren nicht mehr. Glück ist ein weiteres Opfer dieses Gesellschaftstyps, auch wenn die Menschen ständig auf der Suche nach Freizeitvergnügungen sind.

Dies ist auch eine Welt, in der es auf existentielle Fragen keine einfachen Antworten gibt: Die Menschen suchen neue Antworten und finden heraus, daß es möglicherweise überhaupt keine gibt, auch wenn Gruppierungen bestehen, die Antworten mit einem Grad von Sicherheit anbieten, der nur aus einem anderen Zeitalter stammen kann. Aber solche Antworten verschaffen Sicherheit, und viele Individuen finden solche Angebote attraktiv und setzen ihren Glauben in sie.

Diese ist dann die Welt der Spät-Moderne, in welche die Menschen hineingeboren werden, in der sie leben und lernen, eine hochentwickelte Welt instrumenteller Rationalität, aber auch eine Welt, die die Menschen vor Dilemmata stellt, mit denen sie nicht immerzu konfrontiert sein mögen. Es ist auch eine Welt, in der die Menschen Mitglieder von Systemen sind und in der sie häufig als Computer-Zahlen existieren, die mit einem Druck auf die Taste entfernt werden können. Die Menschen selbst scheinen nicht mehr zu sein als Funktionsgrößen in einer Warenwelt (commoditized world). Für manche, z.B. Lyotard (1984, 1992), ist dies eine post-moderne Welt mit so zahlreichen Diskontinuitäten zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, daß der Gedanke naheliegt, das Projekt der Moderne sei gescheitert und eine neue Ära habe begonnen. Im Gegensatz dazu besagt Spät-Moderne, daß die Konsequenzen der Moderne immer noch in der Gesellschaft gelöst werden müssen, die Veränderungsrate sich aber beschleunigt hat. Vielleicht liegen die Gründe für die Paradoxien dieses Zeitalters im Westen in

der Tatsache, daß einige Länder über „High Technology“ verfügen etc., und in dem Bestreben nach ständigem Wachstum. Die Idee einer utopischen Gesellschaft, die irgendwann in der Zukunft zu erschaffen sei, scheint aber zerstört, die Zuversicht erschüttert, und während andere Länder konkurrenzfähiger werden, die Stärke der Ökonomie des Westens bedroht zu sein.

Es ist diese Welt, in der die Entwicklungen von Weiterbildung lokalisiert werden müssen; auf einige davon wird nun im zweiten Teil näher eingegangen.

## 2 Entwicklungen in der Weiterbildung

Vor 200 Jahren gehörte Britannien zu den führenden Ökonomien der Welt, war die erste industrialisierte Nation, jetzt aber wird diese Situation in Zweifel gezogen. Das Land bemüht sich, gegenüber neu entstehenden Ökonomien in einem globalen Markt zu überleben, die seine hohen Arbeitskosten unterbieten, seine abschottende Industriepolitik umgehen und manchmal effizientere Produktionsmittel einführen können. Es hat einen großen Teil seiner primären Produktion und zudem einen erheblichen Teil der verarbeitenden Industrie aufgegeben. Außerdem ist das Entstehen eines komplexen Arbeitsmarktes zu erkennen. Wie Braham (1992, S. 280) aufzeigt, „(ist) der Arbeitsmarkt (...) keine singuläre Einheit, sondern besteht aus einer ganzen Serie von Arbeitsmärkten, gekennzeichnet nicht nur durch Unterschiede zwischen Industriezweigen, sondern auch zwischen Beschäftigungsorganisationen, Fertigkeiten, Autoritätshierarchien, geographischer Lokalisierung usw.“. Dieser komplexe Arbeitsmarkt läßt sich für eine bessere Erörterung etwas differenzieren. Reich (1991) schlägt vor, daß es in Zukunft drei Typen von Arbeitern (workers) geben wird - den symbolischen Analytiker (symbolic analyst), die „in-person services“ (einfache Dienstleister) und die „routine production services“ (Routine-Produktions-Hilfsarbeiter). Es zeichnet sich eine soziale und ökonomische Differenzierung ab zwischen dem primären Sektor, in dem die Berufe (Jobs) auf Wissen und Kenntnissen basieren, erlernt und ziemlich permanent sind, und dem sekundären Sektor, in dem die Berufe nicht auf Kenntnissen und Wissen basieren, un- oder angelernt und wahrscheinlich von temporärer Dauer sind. Dies bedeutet, daß bei den Berufstätigen (workers) eine funktionale Flexibilität vorhanden sein muß, sich eher dorthin bewegen zu können, wo eine Beschäftigungsmöglichkeit besteht, als ihr ganzes Leben in einem Beruf und Zuhause zu bleiben. Außerdem gibt es immer einen Pool von Arbeitslosen, der in Zeiten der Rezession anwächst und ebenfalls in den primären Sektor einschneidet. Diese Unsicherheit wird verstärkt durch den globalen Faktor multinationaler Kooperationen, wodurch die Produktion in Länder verlagert werden kann, in denen sie billiger und effizienter ist, was zu einem kontinuierlichen Verfall der verarbeitenden Industrie in Westeuropa geführt hat. Dies ist die Welt, in der Erziehung/Bildung (education) zu funktionieren hat.

Drei weitere wichtige Faktoren müssen außerdem in Betracht gezogen werden - mit dem Niedergang in der Ökonomie ging ein Niedergang im Wohlfahrtsstaat einher. Erziehung über die Schulzeit hinaus ist eine sehr teure Ware, und die Regierung kann sich deren Finanzierung

nicht länger leisten, so daß es seit 1981 einen rapiden Rückzug bei der öffentlichen Finanzierung bzw. Bezuschussung für alle nach-obligatorische Bildung gab. Das hatte zur Folge, daß Bildung zunehmend unternehmerischer wurde, Bildung wurde zu einem Geschäft, in dem Geld gemacht werden mußte - von allen Colleges und Universitäten wird erwartet, daß sie einen Teil ihres „Arbeitskapitals“ selbst erwirtschaften. Sie haben viele ihrer Lehrgänge (courses) re-strukturiert, indem sie sie modular und somit leichter in kleinen Teilen verkaufbar machten. Und nun suchen sie ihre Lehrgänge zu vermarkten und marktgängige Gebühren zu erheben. Aber dieser Markt ist nicht länger ein lokaler, sondern ein globaler, und deshalb versuchen sowohl die britischen Colleges wie die Universitäten Studenten in ihr Land hereinzuholen sowie auch ihre Lehrgänge in vielen unterschiedlichen Regionen der Welt durchzuführen. Aber mehr als das, ihnen wird klar, daß sie, wenn sie nicht ihre Angebote speziell für diesen neuen Markt zuschneiden, keine neuen Kunden (Studenten) gewinnen werden, daß sie dann das Risiko tragen, aus dem Geschäft zu fallen, und sie erkennen, daß die Regierung ihnen nicht helfen wird, wenn sie in finanzielle Schwierigkeiten geraten.

Zweitens ermöglichen die rapiden Entwicklungen in der Informationstechnologie die Entwicklung von allen möglichen Formen des Fernlehrens und -lernens (distance education) - nicht nur mittels schriftlicher Selbststudienmaterialien, sondern auch mittels CD-ROM oder world-wide-web, E-mail und cable-television. Als Folge treten in so äußerst schnellen Raten „offcampus“-Studenten und Teilzeitstudenten in Erscheinung, die in Mischformen die Lehrgänge abrufen und absolvieren.

Genauso wie Universitäten und Colleges Unternehmen werden, werden drittens Firmen und Unternehmen zu Universitäten. Viele unterschiedliche Geschäftsunternehmen suchen nach Möglichkeiten, ihre eigenen Lehrangebote weltweit zu vermarkten, und bieten ihre eigenen Qualifizierungen an. Zusätzlich wünschen die Arbeitgeber, ihr eigenes Personal zu trainieren, und traditionell hat dies keine zertifizierten Qualifikationen mit sich gebracht. Dies ändert sich momentan, die Arbeitgeber verleihen Zertifikate oder suchen um Zertifikatswürdigkeit ihrer Lehrgänge nach. Sie arbeiten mit Bildungseinrichtungen zusammen, um „joint-degree/diploma“-Lehrgänge anzubieten. Seit Zertifikate Aushängeschilder für erworbene Güter sind, ist es wichtig, daß diese „in-service“-Lehrgänge zu zertifizierten Qualifizierungen führen, so daß die Akkreditierung von Kursen und „credit-transfer“ zu wichtigen charakteristischen Merkmalen in diesem System geworden sind. Die Leute können nun ihre Bildungs-/Qualifizierungsnachweise, die sie bei einer Firma erworben haben, als einen Teil ihres Portefeuille mit sich tragen für den Fall, daß sie wieder auf den Arbeitsmarkt treten müssen, was um so wahrscheinlicher ist, seit sich die allgemeine Einschätzung durchsetzt, daß nur wenige Berufe für ein ganzes Leben garantiert werden können. Je mehr Qualifikationen die Menschen erworben haben, desto größer könnte die Chance sein, einen anderen Job zu ergattern.

Sowohl für die Regierung als auch für die Arbeitgeber werden zwei Formen von Weiterbildung notwendig - diejenige, die dem Bedarf der „symbolischen Analytiker“ entspricht, und diese ist wissensbasiert, und diejenige, die relevant ist für die „in-person services“ und die „routine pro-

duction services“, und diese ist eine Mischung von grundlegenden Berufsfertigkeiten und Erwachsenengrundausbildung (adult basic education). Im erstgenannten Bereich ist eine wissensorientierte und -basierte Weiterbildung erforderlich, d.h. daß Weiterbildung über den normalen „university first degree“ und die „professional level qualifications“ hinaus angeboten werden muß. Folglich gab es ein rapides Wachstum bei den „higher degrees“ wie „masters degrees“ und sogar „doctorates“. Die Universitäten und Colleges haben erkannt, daß hierin ein potentieller Markt für ihre Weiterbildungsaktivitäten liegt, und somit entsprechen sie diesem Bedarf mit einer Menge von Angeboten im Bereich von „higher level“. Dieser Bereich der Weiterbildung wird angezielt von allen Bereichen der „further“ und „higher education“ und den neuen kommerziellen Unternehmen, die Angebote unterbreiten, welche diejenigen Qualifikationen vermitteln, für die in diesem Sektor bei Beschäftigern und Beschäftigten Bedarf besteht.

Auf einem geringfügig niedrigerem Level von Beruf und Qualifikation, jedoch noch zum primären Arbeitsmarkt gehörend, entstehen weitere Kurse und Qualifikationen, die sicherstellen sollen, daß die auf hohem Niveau ausgebildeten Techniker beruflich gut qualifiziert bleiben, um Anschluß halten zu können mit der gegenwärtigen Wissensexplosion. Um diese Abschlüsse zu standardisieren, wird das „national vocational qualification scheme“ eingeführt.

Man hofft, daß durch diese Weiterbildung auf hohem Niveau („high level continuing education“) Britannien und der Westen generell in die Lage versetzt werden, innerhalb einer globalen Ökonomie auf der Höhe der Entwicklungen zu bleiben, wenn nicht sogar die ehemalige Führungsposition wiederzuerlangen. Zusätzlich führt dies zu einer größeren Arbeitsplatzsicherheit für Berufstätige im primären „workforce“.

Im Gegensatz dazu erfordert der andere Sektor des Arbeitsmarktes nicht so viel hochausgebildetes Personal, aber er braucht sowohl Dienstleistungspersonal und Routine-Produktions-Arbeiter. Eine Vielfalt von fertigungsbezogenen Kurstypen (skill types courses) wird für alle diese angeboten mit neuerdings standardisierten „national vocational qualifications“ als Folge. Die Notwendigkeit, Qualifikationen zu standardisieren, wird gerade dann wichtiger, wenn die Gesellschaft fragmentierter wird. Außerdem braucht die Gesellschaft eine Reservearmee von Arbeitskräften, die abgerufen werden kann, wo immer auch ein Bedarf an zusätzlicher Arbeitskraft besteht: Dies muß funktional und flexibel geschehen, selbst ein Symbol der Moderne. Folglich gibt es eine Anzahl von Entwürfen und Plänen, die Arbeitslosen zu „trainieren“, darauf vorzubereiten, ein Vorstellungsgespräch zu führen. Solche Fertigungszentren (skill centres) konzentrieren sich nicht nur auf berufliche Fertigkeiten, sondern auch auf allgemeine Fähigkeiten als Hilfestellung für die Arbeitssuche, als Training für eine effektivere Selbstpräsentation und als Vermittlung einer größeren Bandbreite beruflicher Fertigkeiten. Ist dies für manche Wissenschaftler eine Form des „social engineering“, wodurch die Arbeitslosen beschäftigt würden, anstatt sie in Ruhe zu lassen, damit die Unzufriedenheit mit ihrem Los wachsen könne, sehen andere darin einen genuinen Versuch, Bildung für Arbeitslose nutzbar zu machen, indem sie Hilfestellung gibt, Arbeit und erhöhte soziale Identität zu erlangen. Auch diese „lower level courses“ werden zertifiziert, um den Wert des „Bildungsgutes“ zu unterstreichen.

- Hall, S. (1992): *The West and the Rest: Discourse and Power*. In: S. Hall / B. Gieben (eds): *Formations of Modernity*, Cambridge: Polity Press
- Heller, A. (1984): *Everyday Life*, London: Routledge and Kegan Paul
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm
- Jarvis, P. (1992): *Paradoxes of Learning*, San Francisco: Jossey-Bass
- Lyotard, J.-F. (1984): *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester: Manchester University Press
- Lyotard, J.-F. (1992): *The Post-Modern Explained to Children*, London: Turnaround
- Reich, R. (1991): *The Work of Nations*, London: Simon and Schuster
- Sargant, N. (1991): *Learning and Leisure*, Leicester: NIACE

Nach dem englischen Manuskript bearbeitet von Albert Kommer und Irmgard Schroll-Decker.

Paul Kellermann

## Wissenschaftliche Weiterbildung Ende der neunziger Jahre

1. Über die bemerkenswert geringe Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung
2. Zur Begründung des Erfordernisses von wissenschaftlicher Weiterbildung
3. Bezeichnungen und Vorstellungen von wissenschaftlicher Weiterbildung
4. Ein Konzept zur Integration von wissenschaftlichem Erst- und Weiterstudium an Universitäten
5. Stimmt die Richtung noch?

### 1 Über die bemerkenswert geringe Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Freitag, den 22. August 1996, morgens kurz nach acht Uhr, betrat ich das seit meinem letzten Besuch vor zwei Jahren wesentlich vergrößerte Gebäude der Bibliothek der University of Northern Iowa (UNI). Draußen schien die Sonne besonders hell und es war bedeutend kühler als die letzten schwülen Tage. Am Abend zuvor hatte ich in einer Dissertation den Hinweis auf die Zeitschrift „Continuing Higher Education Review“ gefunden und war gewissermaßen elektrisiert: Darin sollte ich doch das Neueste, sozusagen *the state of the art in US-American Continuing Higher Education* für meinen Regensburger Vortrag Ende September finden! Schnell ließ sich mit Hilfe des elektronischen Suchsystems eruieren, wo ich die Zeitschrift finden sollte. Nach kurzen Blicken in lange Regale mit einer Unzahl von Zeitschriften verschiedenster Gebiete fand ich tatsächlich LC 6201, N 83, V.46. Ich wunderte mich etwas über das Erscheinungsjahr 1982, fand aber keine neuere Ausgabe. Dann schaute ich in die gebundene Fassung des gesamten Jahrgangs, sah auf der ersten Seite einen eingeklebten Zettel mit der Überschrift *Date due*, der ohne jeden Eintrag war. Das Buch selbst mit den vier Ausgaben 1981/82 wirkte sehr jungfräulich; nicht sehr viele Menschen vor mir schienen diesen Band in der Hand gehabt zu haben. Ungläubig ging ich zu verschiedenen Informationsschaltern und erfuhr: Die Zeitschrift hieß früher „Continuum“ und erscheint bereits seit 1937. Weil sich an der Universität kaum jemand für das Journal interessiert habe, sei der weitere Bezug ab 1983 eingestellt worden. Nach wie vor sollte es aber die Zeitschrift geben, die von der *National University Continuing Education Association* (NUCEA) in Washington DC herausgebracht werde. Ich beschloß, diese Vereinigung aufzusuchen, um herauszufinden, wie es in den USA derzeit um *Continuing Education* steht. - Dann las ich noch etwas in dem gefundenen Buch und fand Sätze wie: „Learning is central to a university's mission (...) not teaching, not publishing, not research, not service, and certainly not the survival of the system for its own sake (...)“; Oder: „(...) we know that within a university there is nothing so powerful as the passive resistance of a faculty“ (Continuum April 1982, 3). - Ohne weiteren Kommentar will ich zum Kontrast anfügen: Ein paar Tage später

fand ich im *strategic plan* der UNI vom Februar 1996 unter „Goal Area 1“ (1 A 4) den Leitsatz: „*Ensure high-quality continuing education offerings that meet lifelong learning needs.*“

12. September 1996, Washington DC: Heute war ich nun tatsächlich in Nr. 1 des Dupont Circle, fand die Suite 6615 der NUCEA und erfuhr: Der Leiter des Büros und sein Stellvertreter nahmen gerade an einer einschlägigen Konferenz im mexikanischen Guadalajara teil. Die Sekretärin holte mir die letzte verfügbare Ausgabe des Journals. Ich halte es für bemerkenswert, daß dies die Nr. 3, vol. 59 vom Herbst 1995 war. Das Inhaltsverzeichnis führte einen Artikel mit folgendem Titel an: *Continuing Higher Education - Some Notes Towards a Transatlantic Dialogue*. Was damit gemeint war, ließ sich schnell erkennen: nicht die Beziehung zu verschiedenen europäischen Ländern, sondern allein die zum United Kingdom. Dennoch wurde ich ohne entsprechende Anfrage darauf hingewiesen, daß die Vereinigung das erste Wort ihrer Bezeichnung, nämlich „national“, gestrichen hatte und ab 1. September 1996 heißt: *University Continuing Education Association*.

In der Absicht, mir die internationale Orientierung der Vereinigung zu zeigen, hielt mir die Sekretärin das nach Ländern geordnete Mitgliederverzeichnis hin - Deutschland und Österreich waren nicht aufgeführt. In einem Beiblatt las ich: „*The National University Continuing Education Association - NUCEA (originally The National University Extension Association - NUEA) was established in 1915 to promote excellence in and the expansion of continuing higher education.*“

Nun, ich habe diese Tagebuchnotiz hier wiedergegeben, weil ich damit als empirisch erwiesen erachte, was ich zuvor lediglich stark vermutet hatte: Erstens bemühen sich einige Leute bereits schon ziemlich lange um wissenschaftliche Weiterbildung; zweitens ist wissenschaftliche Weiterbildung bisher an den Universitäten nur sehr beschränkt institutionalisiert. - Einen weiteren, mir zur Bestätigung meiner Vermutung ausreichend erscheinenden Hinweis erhielt ich mit einem Buch, das ich nach meiner Reise auf meinem Schreibtisch vorfand. Es heißt „Weiterbildungsabstinenz“ und wurde vom Verein zur Förderung des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen Ende 1995 herausgegeben. Es berichtet von einem Forschungsprojekt, das die Diskrepanz zwischen der allgemein geforderten Weiterbildung und der geringen Weiterbildungsbeteiligung untersuchte (Bolder et al. 1995).

## 2 Zur Begründung des Erfordernisses von wissenschaftlicher Weiterbildung

Neben ihren menschliches Leid und Leben verachtenden Verfahrensweisen war die Inquisition der katholischen Kirche vom Beginn des 13. bis mindestens zum ausgehenden 16. Jahrhundert vor allem aus einem Grund gesellschaftsgeschichtlich von besonderer Bedeutung: Sie war der brutale, reaktive, letztlich vergebliche Versuch, einen der folgenreichsten Paradigmenwechsel der bisherigen Menschengeschichte zu verhindern: den Wechsel in der Abfolge von Handeln und Erfahrung - genauer: von Arbeit und Wissen.

Jahrhundertlang fiel Wissen beiläufig und als Folge von Tätigkeiten empirisch an; es wurde lebens- und generationengeschichtlich überliefert. Zu seiner Erinnerbarkeit und zur Integration in die gege-

bene Lebenswelt wurden diesem Wissen theoretische Orientierungen - also assoziative Vorstellungen von Gott und der Welt - unterlegt. Im allmählichen Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft, die durch innovative, weitergehende Arbeitsteilung innerhalb der feudal-klerikalen Ordnung immer produktiver und dadurch immer stärker wurde, spezifizierte die beginnende Neuzeit den Zusammenhang von Handeln und Erfahrung dreifach und brachte schließlich jenem folgenreichen Paradigmenwechsel den globalen Durchbruch: Zum einen ging aus Tätigkeit Forschung hervor, deren Funktion die Generierung von neuem Wissen ist; zum anderen wurde Tätigkeit immer mehr von durch Forschung gewonnenem Wissen angeleitet und zum dritten wurde dieses Wissen vor spezifischer Tätigkeit in Form von Studien vermittelt.

Wissen wurde auf diese Weise in seinem Umfang, in seiner Bedeutung und Wirkung folgenreich gesteigert: Forschung als spezielle Tätigkeit zur Gewinnung von Wissen wälzte und wälzt alle Erkenntnisbereiche grundlegend um, analysiert Vorgänge und Verhältnisse von Natur und Gesellschaft, um Prozesse und Strukturen nach zeitgeschichtlichen Überzeugungen und Interessen neu zu synthetisieren. Wissenschaftlich angeleitetes Handeln revolutionierte und revolutioniert alle Lebensbereiche: Ohne Technologie und Technik - also ohne die Verfahrenswissenschaften und ihre Anwendung, etwa des Bodendüngens, der Unternehmensorganisation oder der Informationsverarbeitung - wären derzeit etwa 5,7 Milliarden Erdenmenschen ebensowenig vorhanden wie in entsprechender Arbeitsteilung und Spezialisierung gefertigte Güter, in alle Nischen eindringende Märkte oder global vernetzte Kommunikationssysteme. Auch die Lehre des Wissens verbreitete und vertiefte sich, beginnend bei den Universitäten vor neunhundert Jahren über die allgemeine Schulpflicht einige Zeit später bis hin zur heutigen Vorschul- und Kindergartenerziehung beziehungsweise bis zum aktuellen Versuch der generellen Verschulung des Lebens bis an sein Ende - *Lifelong Learning* genannt. Ob das gewünscht oder verdammt wird: Wissen als angestrebtes Erzeugnis von Forschung wie als handlungsleitende Orientierung fordert entsprechende Kompetenzen, die durch Schulung vermittelt und als Qualifikation erworben werden.

Wird auf diese Weise gewissermaßen genuin, also sozusagen wissenschaftsimmanent, wissenschaftliches Wissen und Können auch zu deren eigenen Entwicklung unabdingbar, erzwingen die dominierenden Prinzipien unserer Gesellschaftsform gleichsam von außen den wissenschaftlichen Progreß. Von diesen Prinzipien sind, nicht nur in diesem Zusammenhang, die wichtigsten: erstens Konkurrenz, also Wettbewerb zur Sicherung oder Ausweitung der eigenen Einflußsphäre auf den Märkten und Kampfstätten von Gütern und Diensten, Waren und Verfahren; und zweitens kalkulierte Investition von Vermögen aller Art in Gewinnerwartung - von finanziellen, produktiven, politischen, kulturellen oder sonstigen Verfügungsmitteln, also auch von Wissen und Können. Wegen der Dominanz dieser beiden Prinzipien nennen wir das dynamisch und global sich entfaltende System „Konkurrenzkapitalismus“.

Bei Strafe von Rangverlust oder gar Ausschluß beteiligen sich die einzelnen Menschen als Arbeitskräfte, die politischen und wirtschaftlichen Organisationen als Administrationen beziehungsweise Unternehmen sowie die einzelnen Volkswirtschaften als allmählich bedeutungslos werdende nationale Systeme an diesem Wettbewerb und verschärfen gerade dadurch Geschwindigkeit des Wandels

und Druck der Konkurrenz aufeinander, also indirekt jeweils auch auf sich selbst. Diese Konstellation erzwingt wiederum die Expansion der Forschung, genauere Zieldefinitionen wissensgeleiteten Handelns und Ausweitung aller Art von Schulung und damit schließlich auch Aufbau und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Stimmen diese Überlegungen sowie die Argumente und Analysen, die anlässlich des Treffens „Lifelong Learning for All“ der OECD-Bildungsminister im Januar 1996 vorgebracht wurden (OECD/Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 1996), nämlich daß der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, die Globalisierung, die Verbreitung neuer Kommunikationstechnologien und die wechselnden Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt Weiterbildung zwingend erfordern, und sind andererseits die Bemühungen um Weiterbildung (gleichgültig, ob sie vor Jahrzehnten unter der Bezeichnung *Recurrent Education*, dann *Continuing Education*, und neuerdings *Lifelong Learning* firmiert) tatsächlich so wenig erfolgreich, dann drängt sich die Frage nach den Ursachen für die genannte Diskrepanz auf.

Akzentuiert wird diese Frage weiter durch einige Forschungsergebnisse, die wir an den Universitäten von Klagenfurt und Salzburg sowie der UNI gefunden haben: Die befragten Graduierten erkannten deutlich ihre Qualifikationsdefizite gegenüber den Arbeitserfordernissen und waren zu einem hohen Anteil an Weiterbildung interessiert. Nicht erwartet hatte ich, daß die Situation in den USA zwar differenzierter, aber hinsichtlich der skizzierten Diskrepanz nicht wesentlich anders als in unseren Ländern ist: An fünf US-amerikanischen Universitäten, an denen ich mich August/ September 1996 aufhielt, fand ich fünf verschiedene Auffassungen von *continuing education*. Hingegen galt überall, daß *continuing education* den *education departments* zugerechnet und nicht als Angelegenheit der gesamten Universität begriffen worden war.

### 3 Bezeichnungen und Vorstellungen von Weiterbildung

Daß auch universitäre wissenschaftliche Weiterbildung so wenig allgemein etabliert ist und allgemein hin den Erziehungswissenschaften zugeordnet wird, hängt miteinander zusammen; genauer: Ich denke, die Bezeichnung „Weiterbildung“ ist ein wesentlicher Grund für die beschränkte Institutionalisierung von Weiterbildung. Ein Hinweis aus dem bereits genannten Weiterbildungsabstinenz-Projekt mag da weiterhelfen: Eine „Verhaltensanforderung, die in ökonomischer, makrostruktureller Perspektive als objektiv sinnvoll, als rational erscheinen mag, (schlägt) sich nur dann in entsprechendem individuellen Verhalten nieder (...), wenn sie auch subjektiv rational ist, d. h. wenn sie mit den aus dem individuellen Lebenszusammenhang sich ergebenden Interessen, Ansprüchen und Erfordernissen vereinbar und vermittelbar ist“ (Kurzinformation zum zitierten Buch, S.1). Dieser Hinweis bezieht sich zwar auf den individuellen *materiellen* Lebenszusammenhang; ich möchte ihn auch auf den sozusagen *immateriellen*, den psychologischen beziehen: Der konventionelle Ausdruck „Weiterbildung“ weckt sowohl bei Lehrenden als auch bei den eigentlichen Adressaten eher negative als positive Konnotationen, nämlich die an Belehrung und Schule. In den englischen Ausdrücken *continuing* oder *recurrent education* kommt noch deutlicher hervor, was ich meine: Education

als eine Aktivität, die man Unmündigen oder Unreifen angedeihen läßt. Welcher Erwachsene will sich nach Absolvierung der Schule als Pflichtveranstaltung „weiter“ belehren, „weiterbilden“ lassen?

Der neuerdings häufig verwendete Ausdruck *Lifelong Learning* vermag keine angenehmeren Assoziationen hervorzurufen und überdies zeugt er von lerntheoretischer Naivität: Als ob man in früheren Zeiten nur einmal - als Kind, als Jugendlicher - etwas gelernt habe und dann die Erfahrung stagniert sei. Humanwissenschaftlich ist hingegen unbestreitbar, daß Menschen lernen - also sich fortbilden -, solange sie leben und handeln. Jede Handlung erfolgt vom lebensgeschichtlich erreichten Erfahrungsstatus im Fühlen, Wissen und Können aus, der durch den Handlungsablauf bestätigt, also verstärkt, oder modifiziert wird (Kellermann 1976). Was hingegen mit jenem normativen Slogan *Lifelong Learning* gemeint wird, ist etwas ganz anderes: Man müsse bereit sein, sich ein Leben lang fortwährend Schulungen zu unterziehen, die die erworbene Erfahrungsbildung nicht bloß verstärken oder modifizieren und erweitern, sondern eigentlich ersetzen sollen. Damit verlagert sich der Weiterbildungsbezug von der individuell-persönlichen Orientierung auf die eines außerpersönlichen, fremden Interesses. Daß diese Konstellation keine gute Voraussetzung zur Etablierung von Weiterbildung ist, die ja nicht nur demokratie-, sondern gerade auch bildungs- und handlungstheoretisch auf subjektive Akzeptanz angewiesen ist, scheint mir augenfällig zu sein.

Es lohnte sich also, Überlegungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur in Inhalte und Formen, sondern auch in einen neuen Begriff zu investieren, der den Hinweis auf Wissenschaft und auf Fortsetzung des Studiums im Sinne der Entfaltung oder Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen transportiert. „Wissenschaftliche Weiterqualifizierung“ oder „wissenschaftliche Studienfortsetzung“, „wissenschaftliches Weiterstudium“ gehen in diese Richtung. Derzeit halte ich „arbeitsbezogenes Weiterstudium“ für akzeptabel. Wissenschaftliche Weiterbildung müßte sowohl konzeptionell-inhaltlich als auch dementsprechend in ihrem Begriff weit stärker auf innovative wissenschaftliche Arbeit bezogen sein. „Wissenschaftswerkstatt“, „Wissenschaftslabor“ spricht den institutionellen Aspekt an, „Forschung und Entwicklung“ den Prozeß - „Arbeitsbezogenes Weiterstudium“ sollte also in „Wissenschaftswerkstätten“ stattfinden.

#### **4 Ein Konzept zur Integration von wissenschaftlichem Erst- und Weiterstudium an Universitäten**

1992 habe ich ein integriertes zweiphasiges wissenschaftliches Studium vorgeschlagen. Erste Phase: Ein auf die Aneignung grundlegender fachspezifischer Theorieansätze und Verfahrensweisen der Basisdisziplinen wie Medizin, Kultur-, Sozial- und Wirtschafts-, Sprach-, Natur-, Technik- und Formalwissenschaften sowie Kunst beschränktes kurzes Grund-Vollzeitstudium. Zweite Phase: Ein zur beruflichen Kompetenzsicherung nach aktuellem persönlichem Bedarf immer wiederkehrendes Teilzeitstudium verfeinerter fachspezifischer Theorien, Methoden und Kenntnisse der arbeitsteilig entwickelten Spezialdisziplinen, wie etwa Gynäkologie, Vergleichende Literaturwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre, Romanistik und so weiter (Kellermann 1992, 7-30). Außer öffentlicher Aner-

kennung durch einen Wiener Kollegen und einen hämischen Brief seitens des damaligen österreichischen Wissenschaftsministers habe ich bisher keine Reaktionen erhalten.

Als wir auf einer Strategiesitzung mit dem Präsidenten der UNI im August 1996 unter anderem auch unser Befragungsergebnis diskutierten, daß über 90 Prozent der Graduierten dieser Universität während ihres Studiums erwerbstätig waren, fiel mir auf: Weit mehr als sich im Bewußtsein der Hochschulforscher/innen oder gar im Allgemeinbewußtsein niedergeschlagen hat, existiert ja bereits die individuelle Kombination von Studium und Erwerbstätigkeit, wie sie immer wieder gefordert wird. Da dieses Faktum, das sich in Studienverlängerungen (falsch als Studienverzögerungen bezeichnet) und in Studienunterbrechungen, auch in Studienabbrüchen (das sind zwei verschiedene Verhaltensweisen, die immer wieder zusammengeworfen werden!) auswirkt, kaum, jedenfalls nicht angemessen beachtet wird, gibt es kein Angebot zur wissenschaftlichen Integration von Studium und jeweils aktueller Erwerbstätigkeit - das Teilzeitstudium läuft ohne konzeptionellen Bezug neben der Erwerbstätigkeit her; oder umgekehrt. Wir haben dafür den Ausdruck *parttime Hy-vee student* verwendet; *Hy-vee* ist eine große Lebensmittelhandelskette in den USA, die sehr viele Studierende zum berühmt-berüchtigten *minimum wage* beschäftigt. Auf unsere Befragung der Klagenfurter Graduierten der Jahre 1985 - 1992 gaben zwar „nur“ 30 Prozent an, ihr Studium in erster Linie durch eigene Erwerbstätigkeit finanziert zu haben, aber die Tendenz zu „amerikanischen Verhältnissen“ ist steigend. Wäre das nicht hinreichender Anlaß zur grundlegenden Reform der Beziehung von Studium und Arbeit?

Zwar haben wir unsere Graduierten nicht zum Modell eines integrierten zweiphasigen Studiums befragt, aber doch nach ihrem Interesse an Weiterbildung. Mindestens neun von zehn waren wissenschaftlicher Weiterbildung gegenüber positiv eingestellt. Bevorzugte Inhalte waren neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse, Kompetenzen im persönlichen Verhalten beziehungsweise in Führung, Fremdsprachen sowie Ökologie und Gesundheit. - Auch nach den Formen beziehungsweise Orten von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten haben wir gefragt. Ein wesentliches Ergebnis war, daß Graduierte, die außerhalb der Universitäten tätig waren, teilnehmerzentrierte Seminare, Workshops und Seminarklausuren an - und das war für uns überraschend - den Universitäten wünschten. Auf weitere Erkenntnisse hierzu sowie zu den Finanzierungsfragen kann ich an dieser Stelle nicht eingehen. (Sie sind aber nachlesbar; beispielsweise Sagmeister 1994, 260-269.)

Was ich aber, diesen Abschnitt abschließend, noch verdeutlichen will, sind die besonderen Beziehungen, die Universitäten zur wissenschaftlichen Weiterbildung beziehungsweise zum arbeitsbezogenen Weiterstudium haben, und die sie von allen anderen Anbietern oder Konkurrenten auf diesem Gebiet unterscheiden: Die vielfältige Beziehung über das Erststudium zu jeder von wissenschaftlicher Weiterbildung adressierten Person (die sich in den USA und verschiedentlich auch bei uns in den Alumni-Vereinigungen ausdrückt) sowie die für alle bedeutsamen technischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Innovationen und Professionen grundlegende Beziehung zu Forschung und Entwicklung, also zur Wissenschaft. Universitäre wissenschaftliche Weiterbildung schöpft ihren potentiellen Erfolg nicht aus, wenn sie diese zwei Bezüge außer acht läßt.

Ein Resümee: Nach meinem Verständnis haben die Universitäten objektiv - das heißt von ihrem Wissen und Wollen unabhängig - beste Voraussetzungen, um wissenschaftliche Weiterbildung in einem umfassenden neuen Verständnis von ihren Zielen und Inhalten, von ihrer Funktion und Organisation zu etablieren. Um diese Chancen wahrzunehmen, bedarf es freilich des Willens und Wissens zumindest der universitären Funktionsträger. Ich sagte „Chancen“, weil die Universitäten mit der Entwicklung eines solchen umfassenden Angebots an Weiterstudienmöglichkeiten sich des neuerlichen, immer publikumswirksamen Legitimationszweifels zumindest teilweise erfolgreich erwehren können.

## 5 Stimmt die Richtung noch?

Es gibt neben dem, was ich zur wissenschaftlichen Weiterbildung auszudrücken versuchte, noch eine Dimension, die man bisweilen eine „philosophische“ nennt; „philosophisch“ im Sinne von „spekulativ“. Spekulativ ist vielleicht der Gedanke - er mag aber auch eine neue Sichtweise, ein neues Paradigma eröffnen -, daß wissenschaftliches Weiterstudium gesellschaftlich aus existentiellen Gründen erforderlich wird oder bereits erforderlich geworden ist. „Existentiell“ nicht im mittlerweile üblichen Verständnis des Bezugs auf das finanziell alltäglich Erforderliche; „existentiell“ vielmehr in einem, so möchte ich sagen, biologisch-sozialen Sinn: unsere jüngsten Vorfahren und unsere Zeitgenossen, zum Teil sicherlich auch wir selber, haben daran gearbeitet, Natur und Gesellschaft zu analysieren und nach unserem Verständnis und Interesse neu zu synthetisieren. Dabei entstand eine Welt menschlich gemachter Rekonstruktion natürlicher und gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, die sich wesentlich von der der von Menschenhand nicht manipulierten Vorgänge und Verhältnisse unterscheidet. Sicher bemerkten einige längst, daß bisher in dieser Hinsicht keine Grenze, kein Stoppschild klar erkennbar wurde. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, daß durch die Eingriffe ungeahnte Folgen ausgelöst wurden und in den Grenzbereichen immer weitere ausgelöst werden. Diese Folgen verlangen weitere Eingriffe, um sie unter Kontrolle zu bringen; das ist sicherlich auch ein wichtiger Teilbereich, der wissenschaftliche Weiterbildung erforderlich machte und macht.

Neben dieser qualitativen läßt sich eine quantitative Dimension erkennen, die zur Sicherung der menschlichen Existenz beachtet werden muß. Es ist die zentrifugale Ausdehnung der Bereiche, in die Menschen eingriffen und die immer weitere Eingriffe erforderlich machen. - Vielleicht vermag diese Metapher zu verdeutlichen, was ich meine: Als Fünffähriger war ich in einen gefrorenen See eingebrochen. Indem ich mich auf die verbliebenen Eistränder zu stützen versuchte, brach ich immer weiteres Eis. Glücklicherweise war ich aber nicht zu weit vom Ufer entfernt, so daß ich dann doch Boden unter meine Füße bekam. Der Forschungsdrang jedoch verläuft in die andere Richtung: in die Richtung der offenen See, des offenen Horizonts, des Chaos, also des noch nicht Erkannten. Das geht - in derselben Metapher ausgedrückt - sowohl in die Tiefe als auch in die Ferne. - Eine deutliche und zugleich bedrohlich erscheinende Illustration bietet der Gedanke der *telescience*, also die Idee, für menschliches Leben gefährliche Forschungsprozesse und Fertigungsweisen außerhalb

der Erde anzusiedeln beziehungsweise durchzuführen. Dies bedeutet eine weitere Kontamination des Kosmos.

Wer diese zentrifugale Erweiterung von Wissenschaft geleiteter menschlicher Eingriffe erkannt und die damit ausgelöste existentielle Bedrohung zu empfinden gelernt hat, wird möglicherweise auf eine andere Anforderung an wissenschaftliche Weiterbildung verfallen als bloß auf die zur Aufrechterhaltung der individuellen oder nationalen Position im globalen Konkurrenzkapitalismus. Möglicherweise geht es sogar vordringlich um ein existenzsicherndes wissenschaftliches Weiterstudium zur Erforschung, Erkenntnis und Entwicklung von Verfahren, damit wir uns aus den vorwärtsdrängenden menschengemachten Entfaltungsprozessen zurückziehen können, ohne Natur und Gesellschaft sich anarchisch selbst zu überlassen. Militärisch nannte man das früher einen geordneten Rückzug. Vielleicht ist dieser Ausdruck nicht unangemessen, wenn man den Kampf um wissenschaftlichen Fortschritt als Eroberungskrieg im Geiste der Feudalzeit begreift: Eroberungen um des territorialen Machtzuwachses willen, gleichgültig, was das an menschlichem Leben und materiellen Vernichtungen kostete.

### Nachbemerkung

Mit der Behauptung, daß in den Vereinigten Staaten die wissenschaftliche Weiterbildung weitaus stärker institutionalisiert sei, ja mehr Lehre für Weiterbildung als für das Erststudium in Anspruch genommen werde, kritisierte ein Teilnehmer der Veranstaltung nach dem Vortrag meine Beobachtungen. Er meinte gar, ich sei einem „völlig subjektiven Eindruck“ erlegen und damit sei meine Schlußfolgerung, auch in den USA sei die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten nicht wirklich etabliert, „einfach falsch“. Ich gebe zu, daß mich dieser Vorwurf betroffen machte, weil ich ihn zunächst als möglicherweise berechtigt wahrnahm. Warum dieser Diskussionsredner so ungewöhnlich heftig reagierte, sagte er mir beim Frühstück am nächsten Morgen: Ich habe mit meiner Darstellung „kontraproduktiv gewirkt“. Große Anstrengungen seien unternommen worden, um die Landesregierung von der Dringlichkeit weiterer Bemühungen bei der Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu überzeugen. Hingegen habe ich zu verstehen gegeben, so dringlich sei die Sache in Wahrheit gar nicht. Ob diesen Eindruck mein Text hervorrufen kann, will ich nicht beurteilen. Ich denke aber, daß Politiker oder eine Landesregierung, die grundsätzlich von der Sinnhaftigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung überzeugt sind, zu einschlägigen Anstrengungen anders motiviert sind, wenn etwas nur noch nachvollzogen werden kann, weil andere vorgeprescht sind, als wenn man die Chance sieht, durch eigene Initiativen anderen vorangehen zu können. - Sei es wie es sei. Wichtiger war mir, die Stichhaltigkeit der Kritik zu prüfen.

Zunächst schaute ich nochmals die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Graduierten nach Hochschulabschluß durch, die ich mit Kollegen an der University of Northern Iowa/USA durchgeführt hatte. Was ich fand, ließ keinen Hinweis auf die Berechtigung des Vorwurfs erkennen. Aber vielleicht hatten wir in unserer Studie einfach nicht die Gruppe miterfaßt, die der Kritiker meinte. Danach schienen mir zwei Möglichkeiten gegeben zu sein, meine Position zu überprüfen: Zum einen

wollte ich die Altersstruktur der US-amerikanischen Studierenden in der Überlegung anschauen, daß wissenschaftliche Weiterbildung (mit Betonung auf „weiter“) wohl nur angenommen werden kann, wenn eine wissenschaftliche Erstausbildung bereits absolviert war. Dann mußte das durchschnittliche Lebensalter derer, die sich wissenschaftlich weiterbildeten, höher sein. Zum anderen wollte ich nochmals die von mir anlässlich meines letzten USA-Besuchs gesammelten einschlägigen Materialien durchsehen.

Nach längerem Suchen fiel mir wieder „The Chronicle of Higher Education“ vom September 1996 in die Hände. In einer Tabelle mit dem Titel „College Enrollment by Age of Students, Fall 1993“ fand ich, daß von allen knapp 14 Millionen Studierenden 73,3 Prozent unter 29 Jahre alt waren. Dieses Ergebnis deutete ich als einen Hinweis darauf, daß eben doch die Erstausbildung eine weitaus größere institutionalisierte Rolle spielt als die wissenschaftliche Weiterbildung. Bei der folgenden Analyse der Tabelle schien sich mein Verdacht zu erhärten, daß der Kritiker möglicherweise unter wissenschaftlicher Weiterbildung etwas ganz anderes verstanden hatte als ich, nämlich daß alle, die sich nicht voll einem wissenschaftlichen Studium widmeten, ihr Studium als „Weiterbildung“ zur Erwerbstätigkeit betreiben würden. In der Tat ist der Anteil von „part time“-Studierenden in den USA hoch; von den 4,2 Millionen Studierenden an Zwei-Jahres-Schuleinrichtungen (also den „community colleges“) waren nach Beendigung der Highschool 45,8 Prozent Teilzeitstudenten; von den 7,3 Millionen Studierenden an Vier-Jahres-Schuleinrichtungen (also den eigentlichen „universities“) 21,8 Prozent und von den 2,4 Millionen an graduate schools (für Medizin, Recht, Pharmazie etc.) 57,1 Prozent (a.a.O. S.17; eigene Berechnungen). Es stimmt also, daß ein hoher Anteil an US-amerikanischen Studierenden Teilzeitstudierende sind; diese Teilzeitstudierenden sind aber - insbesondere unter Beachtung des Alters - meiner Ansicht nach nicht mit Weiterbildungsstudierenden nach wissenschaftlicher Erstausbildung gleichzusetzen. Für diese Auffassung spricht auch, daß von den 276.798 Freshmen des Jahres 1990, die vom Survey des Cooperative Institutional Research Program erfaßt wurden, 78,7 Prozent angegeben hatten, mit Mitteln der Eltern und Familie, aber nur 2,3 Prozent aus eigener voller Erwerbstätigkeit ihr Studium finanziert zu haben (vgl. Dey/Astin/Korn 1991, 127).

Die zweite Überprüfung bezog sich auf die von mir über „continuing education“ gesammelten Materialien. Nach erneuter Durchsicht dieser Unterlagen meine ich, daß Heterogenität und Positionierung von *continuing education* an den Universitäten derzeit keineswegs berechtigen, von hoher Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an US-amerikanischen Universitäten zu sprechen. Dies möchte ich mit einigen Beispielen verdeutlichen.

An der University of Northern Iowa (UNI) gibt es neben den fünf Fakultäten eine „Division of Continuing Education and Special Programs“. Die Staatsuniversität mit etwa 14.000 Studierenden bietet hauptsächlich reguläre Studien an, die zum Bachelor Degree führen. Die Division „works cooperatively with the UNI staff in providing services to the public schools, business and industry, and other community and professional groups through a variety of programs. Included in Continuing Education and Special Programs are off-campus extension-credit work, non-credit classes, conferences and workshops“ (UNI, Catalog 1994-1996, 7). - Nach etwa insgesamt fast einjährigem

Aufenthalt an dieser Universität denke ich mich nicht zu irren, wenn ich diesem Bereich der Universität nur eine nachgeordnete Bedeutung gegenüber den Fakultäten beimesse.

An der University of Missouri-Kansas City gibt es eine „Division for Continuing Education“. Diese Staatsuniversität mit etwa 12.000 Studierenden ist eine vollausgebaute Universität mit einem Musikonservatorium und allen klassischen Studien einschließlich Humanmedizin, Zahnmedizin, Recht, Pharmazie. Besonderer Wert wird auf die Studien nach dem Bachelor Examen gelegt. Die Aktivität der Division for Continuing Education ist sehr heterogen: „Through credit courses, non-credit courses, conferences and institutes, residents of the community and state are provided the opportunity to continue their education in a manner uniquely suited to the adult mind. (...) Offerings include liberal arts lectures and seminars; professional, refresher, remedial and postgraduate courses; and educational programs designed for the analysis and study of major social and urban problems. Formal education also maybe continued through credit courses offered off-schedule, off-campus or by enrollment in correspondence courses for academic credit. Frequently, public forums concerned with vital issues of the day are organized and offered in order to increase both the number and effectiveness of people who work toward solutions to community problems.“ (UMKC, General Catalog 1995-1997, 429) Die Division unterhält an fast allen Fakultäten Kontaktstellen. Wie die UNI hat sich die UMKC dem bundesstaatlichen System „Continuing Education Unit“ angeschlossen, das 1975/76 eingeführt wurde. Sein Sinn ist, anrechenbare Kurse individuell zu registrieren und nachfragenden Beschäftigern Auskünfte über die erworbenen Qualifikationen geben zu können. - Die Bedeutung der *continuing education* an dieser Universität ist offensichtlich geringer als die der „Graduate Schools“ und der „Undergraduate Colleges“.

Die behauptete Heterogenität, die Offenheit oder Unbestimmtheit, aber damit auch die bloß relative Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung an den US-amerikanischen Universitäten kommt nicht nur aus dem Programm, das an der UMKC unter „Continuing Education“ läuft, klar zum Ausdruck, sondern auch im folgenden Zitat aus einer einschlägigen Werbeschrift der University of North Carolina at Greensboro (UNCG) (die ich ebenfalls besuchte): „Adult Continuing and Evening Students (ACES): Considering a return to College? Interested in completing a degree at night? Want to try a college course? Thinking of a career change?

If so, the UNCG Adult Continuing and Evening students (ACES) Program offers an affordable opportunity. At UNCG, we realized that not everyone finds four or more years of colleges possible, or even desirable, right after high school. Family commitments, financial problems, or a compelling need to explore other paths, cause many men and women to interrupt their formal education. You may be one of these people. Now it's a couple of years later, or perhaps many more, and lately you've been thinking about the goals you can't achieve without a college education. You may wish to widen your horizons or change direction. Perhaps the accelerating pace of change in your daily life and the growing requirements of career development are causing you to think about returning to school. Whatever the reasons for your renewed interest, ACES may help you achieve your goals.“ (UNCG, Adult Continuing & Evening Students, 3).

Da gerade in den letzten Jahren auch in den USA und an ihren Universitäten rasche Entwicklungen auf dem Gebiet wissenschaftlicher Weiterbildung zu beobachten sind, will ich überhaupt nicht ausschließen, daß schon in naher Zukunft an einigen Universitäten der relative Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung stark zunimmt beziehungsweise an einigen Universitäten bereits zugenommen hat. Mein referierter Eindruck war lediglich, daß auch in den USA wissenschaftliche Weiterbildung an den Universitäten noch nicht wirklich „institutionalisiert“ (i.S. von bereits in der typischen Organisationsstruktur klar profiliert, fest verankert und ausgebaut) ist.

### Zitierte Schriften

- Axel Bolder / Wolfgang Hendrich / Daniele Nowak / Andrea Reimer / Axel Spindler: Weiterbildungsabstinenz - 2. Kontexte des Handelns (Herausgegeben vom Verein zur Förderung des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen), Köln 1995.
- Eric L. Dey / Alexander W. Astin / William S. Korn: The American Freshman - Twenty-Five Year Trends, 1966-1990. University of California, Los Angeles 1991.
- Institut zur Erforschung sozialer Chancen: Kurzinformation (zum Buch „Weiterbildungsabstinenz“), Köln, Oktober 1995.
- Paul Kellermann: Bildung und gesellschaftliche Entwicklung, Wien/München 1976.
- Paul Kellermann: Hochschulzugang, Studienmotive und Studienreform - Empirische, theoretische und politische Anmerkungen zur Hochschulsoziologie; in: Störfaktor 20, 1992, Heft 3, Jahrgang 5, 7 - 30.
- National University Continuing Education Association (ed.): Continuum. Vol.46, April 1982.
- National University Continuing Education Association (ed.): Continuing Higher Education Review, Vol.59, Fall 1995.
- National University Continuing Education Association: Association Handbook, Washington DC, o.J.
- OECD/Organization for Economic Cooperation and Development: Lifelong Learning for all, Paris 1996.
- Gunhild Sagmeister: Wissenschaftliche Weiterbildung als didaktische Herausforderung für Universitäten; in: Paul Kellermann / Wolfgang Pöllauer / Gunhild Sagmeister / Brunhilde Scheuringer: Zum Verhältnis von Studium und Arbeit, Klagenfurt 1994, 260-269.
- UNI/University of Northern Iowa: Strategic Plan, Cedar Falls 1996.

Stefan Lullies

## **Die Empfehlungen der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) und ihre Umsetzung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland**

Zwischenbericht zu einem Projekt des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulplanung und Hochschulforschung, Stand September 1996

### **1 Ziel des Projekts**

Ende 1987 wurde vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen Möllemann, die Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW) ins Leben gerufen. Daraufhin konstituierten sich im Frühjahr 1988 sechs Arbeitskreise, von denen sich der Arbeitskreis 4 mit der wissenschaftlichen Weiterbildung (WWB) befaßte. Dieser Arbeitskreis verabschiedete in der Folgezeit bis zum Jahr 1992 eine Reihe von Empfehlungen und Stellungnahmen zu unterschiedlichen Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese Empfehlungen wurden vom damaligen BMBW an die Hochschulen in der Erwartung versandt, daß auf ihrer Grundlage die wissenschaftliche Weiterbildung neue Impulse erhalten würde.

Vor einem Jahr wurde das Staatsinstitut vom nunmehr zuständigen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) beauftragt, eine Untersuchung über den Bekanntheitsgrad und die etwaige Umsetzung der Empfehlungen an den Hochschulen durchzuführen. Im einzelnen geht es dabei um folgende Aspekte:

- Ermittlung, in welchem Umfang die Empfehlungen der KAW zur WWB an den Hochschulen diskutiert, akzeptiert und umgesetzt wurden;
- Ermittlung der Gründe, die eine Umsetzung bisher behindert oder verhindert haben;
- Beschreibung der Maßnahmen zur WWB an den Hochschulen, die durch die Empfehlungen der KAW induziert wurden;
- Darstellung unterschiedlicher Organisationsformen der WWB an den Hochschulen;
- Finanzierung der WWB und des erforderlichen Personals;
- Erhebung von Maßnahmen der WWB für bestimmte Adressatengruppen (z.B. bestimmte Berufsgruppen, Frauen ...);
- Darstellung der Kontakte und Kooperationen der Hochschulen in der WWB mit anderen Weiterbildungsträgern;
- Beschreibung gelungener Beispiele für die WWB, die auch anderen Hochschulen zur Nachahmung empfohlen werden könnten.

Die erforderlichen Informationen sollten von den Hochschulen in Deutschland erbeten und auf dem Hintergrund der KAW-Empfehlungen dargestellt und interpretiert werden.

Zu Beginn der Untersuchung waren vom Staatsinstitut drei Schritte für die Erhebung der Informationen geplant:

1. Schriftliche Befragung aller Hochschulen in Deutschland zur Erlangung eines Überblicks über die Akzeptanz der KAW-Empfehlungen sowie über die örtlichen Aktivitäten und die Organisation der WWB; Erhebungsinstrument: Standardisierter Fragebogen.
2. Zweite schriftliche, vertiefte Befragung von etwa 50 Hochschulen in den alten und neuen Bundesländern, an denen nach dem Eindruck der ersten Befragung die WWB besonders effizient organisiert und durchgeführt wird.
3. Interviews bei etwa 20 Hochschulen in den alten und neuen Bundesländern zur detaillierten Darstellung positiver Beispiele für die Akzeptanz der KAW-Empfehlungen und die Praxis der WWB, aber auch der mit ihr gegebenen Schwierigkeiten.

Die erste, an 222 Hochschulen (außer Kunsthochschulen und Phil.-Theol. Hochschulen) gerichtete schriftliche Befragung beantworteten nur 90 Hochschulen. Es erschien deshalb nicht mehr sinnvoll, aus diesem geringen Rücklauf noch eine Untergruppe für die zweite schriftliche Befragung zu bilden; sie wurde daher fallengelassen. Unter den Hochschulen, die auf die erste Befragung geantwortet hatten, wurden 21 für vertiefende Interviews ausgewählt. Aus den Fragebögen und den oft mitgeschickten Materialien zur WWB ergaben sich die Kriterien für die Auswahl: Akzeptanz und Umsetzung der KAW-Empfehlungen, Umfang und Qualität der WWB-Angebote in der WWB, beispielhafte Organisationsformen, typische Schwierigkeiten in der Realisierung der WWB.

Im folgenden gebe ich einen Bericht über die erste Fragebogenerhebung.

## 2 Versand und Rücklauf

Im Rahmen der bundesweiten Befragung wurden im Mai 1996 insgesamt 222 Hochschulen, darunter 86 Universitäten, 129 Fachhochschulen und sieben Pädagogische Hochschulen angeschrieben. Die Gruppe der Kunst-, Musik- und Theologischen Hochschulen wurde wegen der besonderen Aufgabenstellung dieser Hochschulen nicht einbezogen.

Angeschrieben wurden die Präsidenten bzw. Rektoren der Hochschulen. Wie zahlreiche telefonische Anfragen und Briefe der Hochschulen bis heute gezeigt haben, führte der Weg über das Präsidialbüro zu erheblichen Zeitverzögerungen und offensichtlichen Weiterleitungsschwierigkeiten innerhalb der Hochschulen. Der vorliegenden EDV-Auswertung liegt ein Rücklauf von insgesamt 87 Fragebögen (39 % Rücklaufquote) zugrunde; er teilt sich folgendermaßen auf:

Übersicht 1:

Angeschriebene Hochschulen	Rücklauf	
	abs.	%
86 Universitäten	40	46
129 Fachhochschulen	44	34
7 Pädagogische Hochschulen	3	43

Auf die Bundesländer verteilt sich der Rücklauf wie folgt:

Übersicht 2:

Bundesland	Anzahl der Hochschulen
Bayern	10
Baden-Württemberg	17
Berlin	6
Brandenburg	5
Bremen	2
Hamburg	3
Hessen	5
Mecklenburg-Vorpommern	1
Niedersachsen	5
Nordrhein-Westfalen	8
Rheinland-Pfalz	3
Saarland	2
Sachsen	7
Sachsen-Anhalt	2
Schleswig-Holstein	4
Thüringen	7
Summe	87

Der Anteil der an der Befragung teilnehmenden Hochschulen in den neuen Bundesländern (im folgenden NBL) beträgt 25 % (22).

### **3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der bundesweiten Befragung**

Die folgenden Ergebnisse orientieren sich in ihrer Reihenfolge an der Kapitelabfolge des Fragebogens.

#### **3.1 Bekanntheitsgrad und Umsetzung der KAW-Empfehlungen**

Von den 87 Hochschulen, die geantwortet haben, besaßen lediglich 17 % (15) kein WWB-Angebot. Dagegen bietet die überwiegende Mehrheit, d.h. insgesamt 83 % (72) wissenschaftliche Weiterbildung an ihrer Hochschule an. Rund zwei Drittel (45) dieser Hochschulen boten WWB bereits vor Gründung der KAW (Ende 1987) an. Die WWB-Angebote wurden hauptsächlich in den 70er und 80er Jahren an den Hochschulen eingerichtet.

Bezogen auf die einzelnen Empfehlungen der KAW haben zwei Drittel bis vier Fünftel der antwortenden Hochschulen die KAW-Empfehlungen der Arbeitsgruppe 4 nicht erhalten (vgl. Übersicht 3). Am häufigsten waren bei den Hochschulen die KAW-Empfehlungen Nr. 8/90 und Nr. 2/91 verfügbar. Fast identisch ist das Bild beim Bekanntheitsgrad des Inhalts der KAW-Empfehlungen. Im Durchschnitt ist an drei Vierteln der Hochschulen (74 %) der Inhalt der Empfehlungen nicht bekannt. Auch hier sind es die Empfehlungen Nr. 8/90 und Nr. 2/91 - und zusätzlich die Nr. 7/92 -, die noch am häufigsten (ca. zu einem Drittel) bekannt sind.

Übersicht 3: Verfügbarkeit und Bekanntheitsgrad der KAW-Empfehlungen zur WWB an den Hochschulen

Empfehlungen der KAW	erhalten				Inhalt bekannt			
	ja		nein		ja		nein	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
KAW Nr. 8/90: „Empfehlungen zur wiss. Weiterbildung durch Hochschulen in der Region“	29	35	55	65	34	41	49	59
KAW Nr. 2/91: „Hinweise an die Hochschulen zur Erhebung von Entgelten/Gebühren für Weiterbildungsangebote der Hochschulen“	25	31	57	69	26	32	55	68
KAW Nr. 3/91: „Empfehlung zur AFG-Förderung von Weiterbildungsmassnahmen der Hochschulen“	15	18	67	82	16	20	65	80
KAW Nr. 4/91: „Empfehlungen für zusätzliche Lehrvergütungen für in der Hochschulweiterbildung tätige Hochschul-Lehrer“	13	16	69	84	15	18	66	82
KAW Nr. 5/91: „Wissenschaftliche Weiterbildung unter überregionalen Aspekten“	22	27	60	73	21	26	61	74
KAW Nr. 6/92: „Wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen - Empfehlungen“	24	29	59	71	23	28	60	72
KAW Nr. 7/92: „Empfehlung zur Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung“	23	28	59	72	25	31	57	69
KAW Nr. 8/92: „Wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der neuen Bundesländer“	17	20	66	80	21	25	62	75
KAW Nr. 9/92: „Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern“	15	18	66	82	14	17	67	83

Vermutlich liegt hier die Ursache - genau wie beim Rücklauf des Fragebogens - darin, daß die Zusendung der KAW-Empfehlungen an die Hochschulleitungen nicht die optimale Adresse war. Diese Vermutung wird gestützt durch die zahlreichen Anfragen von Hochschulen (meist der Institute für Weiterbildung, Transferstellen u.a.) mit der Bitte um Zusendung der KAW-Empfehlungen, die in den zwei Monaten des Rücklaufs beim Staatsinstitut eintrafen. Dies zeigt, daß das Interesse in den Hochschulen an den Empfehlungen groß ist, daß aber die Weiterleitung der KAW-Empfehlungen an die in Frage kommenden Institutionen und Personen innerhalb der Hochschulen zu einem hohen Anteil nicht funktioniert hat.

Ein Vergleich der Antworten zu den Fragen nach der Umsetzung der Empfehlungen zeigt (vgl. Übersicht 4), daß diese tatsächlich von weit mehr als der Hälfte der Hochschulen (56 - 93 %) nicht umgesetzt wurden. Eine Ausnahme stellen die Hochschulen der neuen Bundesländer dar, die fast zur Hälfte (44 %) die Empfehlung Nr. 9/92 wenigstens teilweise umgesetzt haben. Die Empfehlungen Nrn. 8/90, 2/91 und 7/92 wurden von ca. einem Drittel der Hochschulen teilweise umgesetzt.

**Übersicht 4: Umsetzung der KAW-Empfehlungen von Hochschulen mit WWB-Angebot**

KAW-Empfehlungen	ja		teilweise		nein	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nr. 8/90: WWB in der Region	3	4	21	31	45	65
Nr. 2/91: Entgelte, Gebühren	4	6	16	25	43	69
Nr. 3/91: AFG	-	-	5	7	64	93
Nr. 5/91: Überregionale Aspekte	1	1	10	15	57	84
Nr. 7/92: Didaktik	4	6	22	33	41	61
Nr. 8/92: WWB in den NBL	-	-	8	12	14	88
Nr. 9/92: WWB f. Frauen in den NBL	-	-	7	44	9	56

### 3.2 Wissenschaftliche Weiterbildung durch Hochschulen in Zusammenarbeit mit der Region

Wie die folgende Übersicht 5 zeigt, haben die Hochschulen zum überwiegenden Teil **Kontakte bzw. Kooperationen zu potentiellen Abnehmern von WWB in der Region** geknüpft. Besonders häufig haben die Hochschulen Kontakte zu Betrieben/Unternehmen (85 % der Hochschulen), zu Verwaltungen (89 %) und zu Institutionen der Weiterbildung (88 %).

**Übersicht 5: Kontakt- bzw. Kooperationspartner der Hochschulen auf dem Gebiet der WWB in der Region (Mehrfachnennungen)**

Kontakt- bzw. Kooperationspartner	ja		geplant		nein	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Betriebe/Unternehmen	49	85	6	10	3	5
Verwaltungen	44	80	7	13	4	7
Kommunen	29	64	8	18	8	18
Kammern	40	78	6	12	5	10
Berufsverbände	42	74	9	16	6	10
Gewerkschaften	22	54	3	7	16	39
Kirchen	16	44	2	6	18	50
Institutionen der Weiterbildung	51	88	1	2	6	10
HRK	16	55	1	3	12	41

Dabei haben sich als **dauerhafte Formen der Kooperation** vor allem Gesprächskreise und Kooperationsstellen von Hochschule, Wirtschaft und Verbänden (49 % der Mehrfachnennungen), gemeinsame Projekte (39 %) und Beiräte (37 %) entwickelt.

Mit diesen Kooperationsformen zielen die Hochschulen vor allem darauf ab,

- Kontaktpflege zu betreiben (57 % der Mehrfachnennungen),
- die Zusammenarbeit der Hochschule mit Beteiligten der unterschiedlichen Bereiche der Weiterbildung in der Region zu aktivieren (53 %),
- den Bedarf an Weiterbildung in der Region zu ermitteln (51 %) und
- innovative Entwicklungen zu fördern (44 %).

Um ihre **Aktivitäten und Arbeitsschwerpunkte** auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung bekannt zu machen und um mit potentiellen Kooperationspartnern in Kontakt zu treten, präsentieren sich die Hochschulen vor allem auf Ausstellungen, Messen und Workshops und nutzen zudem sehr intensiv die „Kommunikationsmedien“: z.B. Info-Broschüren, Infobrief, Datenbanksysteme und Annoncen in Zeitschriften und Zeitungen.

Um die **vielfältigen internen und externen Aufgaben** der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Hochschule zu **managen**, wurden an den Hochschulen intern vor allem

- Beauftragte für WWB (39 % der Hochschulen),
  - Kontaktstellen als Serviceeinrichtung (36 % der Hochschulen) und
  - Beauftragte für Technologietransfer (37 % der Hochschulen)
- eingesetzt.

31 % der Hochschulen gaben an, einen „e.V.“ oder ähnliches an der Hochschule eingerichtet zu haben.

Für das **kooperative Management von Hochschule und Region** wurden von 29 % der Hochschulen vor allem Weiterbildungsakademien, von 26 % Fördervereine und von 22 % Kooperationsstellen „Hochschule - Wirtschaft“ eingesetzt.

Aus den Kommunikations- und Kooperationsformen hat sich ein vielfältiges WWB-Angebot entwickelt. Über eine sehr große Fächerbreite bieten die Hochschulen folgende **Formen von WWB-Angeboten** an (Mehrfachnennungen):

- |                                  |          |
|----------------------------------|----------|
| - zeitlich befristete Seminare   | 85 %,    |
| - weiterbildende Studien         | 74 %,    |
| - Auftragsweiterbildung          | 39 %,    |
| - Fernstudium                    | 33 %,    |
| - EDV gestützte Lernprogramme    | 18 % und |
| - WWB im überregionalen Netzwerk | 10 %.    |

### 3.3 Finanzierung des WWB - Angebots der Hochschule

Die Hochschulen finanzieren ihr WWB-Angebot zum überwiegenden Teil durch die **Erhebung von Entgelten und Gebühren durch die Teilnehmer**, darunter 19 % der Hochschulen ausschließlich durch Gebühren und 26 % der Hochschulen ausschließlich durch Entgelte (vgl. Übersicht 6).

**Übersicht 6: Finanzierung der WWB an Hochschulen mit WWB-Angebot in Prozent (Mehrfachnennungen)**

Finanzierung durch: (Gesamtzahl der Nennungen)	Finanzierungsanteil							
	bis zu 30 %		40 - 60 %		70 - 100 %		davon ausschließlich zu 100 %	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gebühren (insg. 36)	11	31	9	25	16	44	7	19
Entgelt (insg. 23)	6	26	4	17	13	57	6	26
Zuschüsse des Landes (insg. 18)	10	55	3	17	5	28	1	5
Zuschüsse des Bundes (insg. 8)	7	87	-	-	1	13	1	13
Zuschüsse d. reg. Wirtschaft (insg. 8)	7	87	1	13	-	-	-	-
Sonstiges (insg. 12)	6	50	4	33	2	7	-	-

Von allen Nennungen zur Frage nach der Finanzierung der WWB (Mehrfachnennungen) entfielen

- 46 % auf die Erhebung von öffentlich-rechtlichen Gebühren durch die Teilnehmer,
- 60 % auf die Erhebung von privatrechtlichen Entgelten durch die Teilnehmer,
- 35 % auf Erhebung von Gasthörerengebühren und
- 22 % auf sonstige Finanzierungsquellen (Vereine, Sponsoren usw.).

Ein Drittel der Hochschulen finanziert ihr WWB-Angebot bis zu 30 % durch Zuschüsse des Landes, des Bundes und der regionalen Wirtschaft.

### 3.4 AFG - Förderung von wissenschaftlicher Weiterbildung

28 % (9) der Hochschulen bieten in ihrem WWB-Angebot Veranstaltungen an, die für arbeitslose Akademiker einschlägig und damit nach dem AFG förderungswürdig sind. 19 % (6) der Hochschulen haben hin und wieder solche Veranstaltungen in ihrem Angebot. Allerdings waren nur 25 % (17) der Hochschulen über die vom Bundessozialgericht vorgenommene Gesetzesauslegung zum § 34 Abs. 4 AFG unterrichtet, 75 % dagegen nicht.

### 3.5 Wissenschaftliche Weiterbildung unter überregionalen Aspekten

Über überregionale Angebote von WWB informieren sich 85 % der Hochschulen mit eigenem WWB-Angebot. Dabei fließen Erfahrungen des Auslands mit der WWB hauptsächlich durch Kooperationen (37 %; n=10), Literatur (26 %; n=7) und Kontakte (22 %; n=6) in die WWB an den Hochschulen mit ein. So erachten es auch zwei Drittel der Hochschulen (69 %) für wichtig, ihr Weiterbildungsangebot auf Messen und Kongressen darzustellen und dabei gleichzeitig neue Kontakte aufzubauen. Die am häufigsten besuchten Messen sind die Industriemesse Hannover (37 %; n=27), die Cebit (26 %; n=19) und die Didacta (7 %; n=5). Schließlich bedienen sich die Hochschulen bei der Durchführung der WWB zusätzlich des Internets, des Rundfunks, der Presse und des Fernsehens.

### 3.6 Personalstruktur - Didaktik und Methodik in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die WWB wird von den meisten Hochschulen (63 %) im Umfang von 70 - 100 % von **unbefristetem wissenschaftlichen Personal** (Mittelbau und Professoren) durchgeführt; 23 % der Hochschulen bedienen sich dieses Personals ausschließlich. Wie die Übersicht 7 zeigt, ist die Gruppe des eigens engagierten wissenschaftlichen Personals nur im Umfang bis zu 30 % in der WWB tätig; dies trifft auch für die Gruppe des außeruniversitären Personals zu.

Mit dieser Personalstruktur scheint eine gute Kontinuität in der WWB an den Hochschulen gewährleistet zu sein. 77 % der Hochschulen geben an, damit „gut“ bis „sehr gut“ zurecht zu kommen und nur 12 % beklagen die Personalstruktur als mangelhaft bzw. „schlecht“ bis „sehr schlecht“.

Übersicht 7: Personalstruktur in der WWB an den Hochschulen in Prozent

Personalstruktur	Anteil in der Lehre							
	bis zu 30 %		40 - 60 %		70 - 100 %		ausschließlich zu 100 %	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
unbefristetes wiss. Personal	6	10	17	27	39	63	14	23
eigens engagiertes wiss. Personal	19	76	2	8	4	16	1	4
Personal aus dem außeruniversitären Bereich	19	59	12	38	1	3	-	-
Sonstige	5	63	2	25	1	12	-	-

In Fragen der Didaktik und Methodik wird das wissenschaftliche Personal in der Hauptsache vom zuständigen Fachbereich (31 %; n=22) und von zentralen Einrichtungen der Hochschule (32 %; n=23) beraten. Schlechter stellt sich die Situation für den wissenschaftlichen Nachwuchs dar, was die eigene Fort- und Weiterbildung in der Didaktik und Methodik betrifft. Über 60 % der Hochschulen bieten auf diesem Gebiet gar nichts an, wobei über die Hälfte der Hochschulen angaben, daß für sie die didaktischen und methodischen Fähigkeiten bei Ausschreibungen und Berufungen des wissenschaftlichen Personals eine „wichtige“ bis „sehr wichtige Rolle“ spielen. Dies zeigt sich auch darin, daß die Hochschulen es für wichtig erachten, hin und wieder (39 %; n=27) bis fast regelmäßig (43 %; n=30) die Didaktik in den WWB-Veranstaltungen durch die Teilnehmer beurteilen zu lassen.

### 3.7 Wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen

Schlecht stellt sich das Angebot für Frauen an Hochschulen in der WWB dar. 75 % (46) der Hochschulen entwickelten keine frauenspezifischen WWB-Angebote, nur 19 % (14) der Hochschulen gaben an, dies unabhängig von den KAW-Empfehlungen getan zu haben. Wie aus Übersicht 8 ersichtlich ist, bemühten sich 33 % der Hochschulen aber, ihr WWB-Angebot zeitlich flexibler zu gestalten und über die Hälfte der Hochschulen (57 %) setzten eine Frauenbeauftragte an ihrer Einrichtung ein. Die KAW-Empfehlung Nr. 6/92 fand hierbei fast gar keine Beachtung.

**Übersicht 8: Veränderungen für ein frauengerechtes WWB-Studium**

Veränderungen	aufgrund der KAW-Empfehlungen		unabhängig von KAW-Empfehlungen	
	abs.	%	abs.	%
Das WWB-Angebot wurde zeitlich flexibler gestaltet (Teilzeit, Fernstudium usw.);	1	1	23	32
Kinderbetreuung während der Veranstaltung wurde eingerichtet;	1	1	5	7
Das Angebot für Frauen wurde ausgebaut;	2	3	11	15
Spezielle Info-Broschüren etc. wurden für Frauen entwickelt;	3	4	9	12
Im WWB-Angebot ermöglicht ein Baukastensystem den flexibleren Zugriff für Frauen;	1	1	7	10
Eine Frauenbeauftragte wurde an der Hochschule eingesetzt;	2	3	39	54
Eine Kennzeichnung der frauenspezifischen WWB-Angebote im Vorlesungsverzeichnis, in Broschüren, Datenbanken etc. hat stattgefunden;	1	1	9	12
Spezielle frauenspezifische Weiterbildungsangebote und WWB-Themen wurden entwickelt;	1	1	14	19

Es gibt fast keine speziellen **Informationsveranstaltungen** für Frauen (nur 8 % der Hochschulen) und kaum spezielle **Beratungsstellen** für Frauen für WWB (nur 10 %). In der Regel wird diese Beratungstätigkeit von der zentralen Studienberatung oder den Fachbereichen mit übernommen. 51 % der Hochschulen gaben an, überhaupt keine Beratungsstelle für WWB zu besitzen.

**3.8 Wissenschaftliche Weiterbildung in den neuen Bundesländern**

An der Befragung zu diesem Thema haben 22 Hochschulen (25 %) aus den neuen Bundesländern (NBL) teilgenommen; darunter boten 17 Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung an. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf diese Gruppe.

### **WWB von Frauen in den neuen Bundesländern**

In der ehemaligen DDR bewirkten die zentralen Vorgaben einen limitierten Zugang für Frauen zu den einzelnen Studiengängen. Viele Studienbewerberinnen wurden in Studiengänge umgelenkt, die nicht ihren fachlichen Bildungswünschen entsprachen. Das WWB-Angebot für Frauen in den neuen Bundesländern scheint nun, nach Angabe der Hochschulen, eine **nachträgliche Korrektur der Bildungsentscheidungen** zu erlauben. Fast zwei Drittel der NBL-Hochschulen (60 %; n=9) bejahten ganz bzw. teilweise diese Möglichkeit. Da es sich hierbei um sehr kleine Zahlen handelt, können diese Aussagen allerdings nur Tendenzen wiedergeben.

In den Fächern Psychologie, Soziologie, Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialpädagogik, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften bieten im Schnitt weniger als ein Drittel der Hochschulen der NBL WWB-Angebote für Frauen an.

Nicht viel besser sieht es mit speziellen WWB-Angeboten für Frauen im Hinblick auf ein Bewerbungstraining für den Wiedereinstieg oder spezielle Seminare für Existenzgründerinnen aus. 88 % (14) der Hochschulen bieten hier gar nichts an.

Noch schlechter dagegen ist es für Frauen, die sich bereits zu DDR-Zeiten für den Hochschul-lehrerberuf qualifiziert haben. 94 % (15) der Hochschulen der NBL bieten diesen Frauen keine Möglichkeiten an, ihre wissenschaftlichen Qualifikationen zu ergänzen.

### **Spezielle Aspekte der WWB an den Hochschulen der neuen Bundesländer**

Fast vier Fünftel der Hochschulen der NBL (76 %; n=13) kooperieren in der WWB mit **Hochschulen in Mittel- und Osteuropa**. Bei sieben Hochschulen (41 %) entstand diese Zusammenarbeit zwischen 1945 - 1970 und bei sechs Hochschulen (35 %) in der Zeit zwischen 1990 - 1996. Weitere zwei Hochschulen planen eine Zusammenarbeit. Zu Rußland und Polen gibt es dabei die häufigsten Kontakte.

Positiv scheint sich auch die **Zusammenarbeit mit den alten Bundesländern** (im folgenden ABL) entwickelt zu haben. 82 % (14) der NBL-Hochschulen gaben eine entsprechende Zusammenarbeit an. Trotzdem bezeichneten die Hochschulen der NBL die Entwicklung dieser Zusammenarbeit in den letzten Jahren eher als „mittelmäßig“ (64 %; n=9) bis „schwach“ (21 %; n=3). Gemeinsame Projekte gingen 7 Hochschulen (50 %) der NBL mit den ABL ein.

### 3.9 Hochschulen ohne WWB - Angebot

Insgesamt 15 der 87 Hochschulen bieten nach ihren Aussagen keine WWB an ihrer Hochschule an. Die Gründe hierfür sind sehr vielfältig, jedoch beklagen 7 Hochschulen ihre mangelnde Personalausstattung als Hauptgrund gegen die Einrichtung von WWB-Angeboten. Ferner werden finanzielle Gründe (2) und interne organisatorische Probleme (2) angeführt.

Alle Hochschulen dieser Gruppe sind sich aber darin einig, daß WWB eine originäre, d.h. - wie die Erstausbildung - eine eigenständige Aufgabe der Hochschulen und ihrer Lehrpersonen ist. Deshalb planen auch 10 dieser Hochschulen, in nächster Zeit ein WWB-Angebot an ihrer Hochschule einzurichten, die Hälfte davon in den nächsten zwei Jahren schwerpunktmäßig auf folgenden Gebieten: Chemie/Umwelt, Nachrichtentechnik und Rechtswissenschaften.

## 4 Vorläufiges Resumé

1. Auch wenn der Rücklauf zur Befragung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland eher gering ist, erlaubt er doch die Folgerung, daß die Empfehlungen der KAW zwar vom damaligen BMBW an die Hochschulleitungen versandt, jedoch von vielen nicht zu einer wesentlichen Angelegenheit erklärt und deshalb auch nicht an die zuständigen Fachbereiche bzw. Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung weitergeleitet wurden. Hieraus sind mehrere Schlüsse zu ziehen:
  - Künftig müssen bei für die Hochschulen wesentlichen Informationen nicht nur die Hochschulleitungen, sondern auch diejenigen Stellen als Adressaten angeschrieben werden, die konkret von der jeweiligen Materie betroffen sind. Es reicht in diesen Fällen nicht aus, nur die Hochschulleitungen in dem Vertrauen anzuschreiben, daß diese die erforderliche Weiterleitung selber in die Hand nehmen.
  - Im Sinne eines effizienten Informationsmanagements müssen die Hochschulen künftig die Informationsprozesse an ihren Institutionen analysieren und optimieren. Hierzu gehört auch ein Controlling, das darüber Auskunft gibt, was mit wesentlichen Angelegenheiten im weiteren Verlauf an den Hochschulen geschehen ist und in welcher Weise erwartete Aktivitäten, Veränderungen und Optimierungen tatsächlich in Angriff genommen worden sind.
2. Die KAW-Empfehlungen wurden zu einer Zeit verabschiedet, als an einer Reihe von Hochschulen auf dem Gebiet der WWB bereits wesentliche Schritte unternommen waren und ein entsprechendes Know how bestand. Insofern konnten die Empfehlungen der KAW für solche Hochschulen kaum neue Gesichtspunkte enthalten. Für diejenigen Hochschulen, an denen die WWB wegen Überlast und anderer in ihren Augen vordringlicherer Aufgaben keine oder nur eine nachrangige Bedeutung hatte, stießen die Empfehlungen der KAW offensicht-

lich nur auf ein geringes oder ein sehr nachgeordnetes Interesse, so daß sie von der Hochschulleitung offensichtlich nicht zu einer wesentlichen Frage der Hochschulpolitik erklärt wurden. In diesen Fällen „versandeten“ die KAW-Empfehlungen, obwohl sie gerade für diese Hochschulen hilfreiche, systematisch sorgfältig durchdachte und erfolgversprechende Anregungen enthalten hätten.

3. Wie schon oftmals dargelegt, gibt es Hochschulen, an denen die Weiterbildung als eigene Aufgabe ernstgenommen wird und an denen entsprechende Personen sich dieser Aufgabe als einer für Hochschule und Gesellschaft wichtigen Materie auch konkret annehmen. Demgegenüber gibt es andere Hochschulen, an denen Weiterbildung zwar auch stattfindet, jedoch in der Regel an sog. An-Instituten bzw. in Vereinen, um die Vorteile solcher Konstruktionen zu nutzen und auch auf dem Gebiet der Nebentätigkeit verstärkt Einnahmen zu erzielen. Bei der zweitgenannten Gruppe ist es deshalb auch sehr schwierig, auf der Ebene der Hochschulleitung bzw. des Senats oder auch der Fachbereiche zu einer Bewußtseinsveränderung zu kommen. Offensichtlich konnten die KAW-Empfehlungen bei diesen Hochschulen nur selten zu einem Bewußtseinswandel beitragen.
4. Als Konsequenz aus den genannten Aspekten muß für die Zukunft überlegt werden, wie man ein **effizienteres Wissens- und Informationsmanagement** auf Seiten des BMBF, auf Seiten entsprechender anderer Institutionen und auf Seiten der Hochschulen installiert, um bei einem so wesentlichen Thema und einem so großen Aufwand, wie er im Rahmen der KAW betrieben wurde, künftig zu besseren Ergebnissen zu kommen. **Zu dieser Thematik sollten einige Modellversuche stattfinden, um für die Zukunft zu lernen.**

Carmen Stadelhofer

## **Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland und Europa für „Menschen im dritten Lebensalter - und davor“**

### **1 Entstehungsgeschichte der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Menschen in Europa**

Die Gründe für die Beschäftigung mit diesem Thema in den 70er Jahren in den westeuropäischen Ländern sind vielschichtig:

- Neue theoretische Erkenntnisse bezüglich des Alterungsprozesses,
- Entdeckung des Faktors „Bildung“ als positiver Beitrag zu Erhalt und Vertiefung von Wissen, Selbstwertgefühl und Reflexivität im Sinne einer präventiven Gerontologie,
- Forderung nach Demokratisierung der Gesellschaft und der Hochschulen, die in Deutschland im Bildungsbereich in der Forderung 'Bildung ist Bürgerrecht' kulminierte,
- Erstmals Proklamation der Notwendigkeit lebenslangen Lernens durch das „Unesco-Institute-for-Education“,
- Änderung des Selbstbewußtseins der Älteren, Herausbildung von Formen der Selbstorganisation älterer Menschen.

Die Debatte um die Notwendigkeit und den Bedarf wissenschaftsorientierter Weiterbildung für ältere Menschen wurde nachhaltig angeregt durch Prof. Pierre Vellas an der Universität Toulouse. Er rief 1972 zur Gründung von „Universitäten des Dritten Lebensalters“ (Universités du troisième Âge: UTAs) auf und die erste UTA wurde 1973 in Toulouse ins Leben gerufen.

Die Aufgaben der UTAs sah Vellas v. a. (vgl. Vellas, 1997)

- in der ständigen Weiterbildung älterer Menschen als Beitrag zum Erhalt und der Verbesserung der „santé publique“ („öffentliche Gesundheit“),
- in der Aus- und Fortbildung der im Gesundheitsdienst, im Sozialdienst, in öffentlichen und privaten Institutionen mit Altersfragen Beschäftigten,
- in der Erforschung medizinischer, wirtschaftlicher, juristischer, psychologischer und sozialer Probleme des Alters.

Im Anschluß daran gründeten sich schnell andere UTAs: z. B. in der Schweiz (ab 1975), in Polen (ab 1975). Im Herbst 1978 „gab es bereits etwa 100 Einrichtungen mit den Namen Universitäten des dritten Alters oder unter ähnlichen Bezeichnungen“ und in der Folge wurden zahlreiche andere in verschiedenen - v.a. romanischen - Ländern gegründet (vgl. Fülgraff, 1980, S. 347).

Viele dieser Einrichtungen tragen den Namen „Universität des dritten Lebensalters“ aufgrund ihrer Integration in eine oder Zusammenarbeit mit einer Universität bzw. weil in ihrem Angebot Universitätsangehörige als Lehrende tätig sind. Manchmal wurde der Name auch bewußt gewählt in Erinnerung und Anlehnung an die ursprüngliche Öffnung der europäischen Universitäten im 14. und 15. Jahrhundert für wißbegierige Erwachsene (vgl. Rosenmayr, 1980, S. 338; Laslett, 1995, S. 257).

Im Kontext der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen begannen Ende der 70er Jahre auch in Westdeutschland Gerontologen/-innen, Soziologen/-innen und Pädagogen/-innen an Universitäten an einer Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene zu arbeiten (vgl. Veelken, 1996). In den 80er Jahren wurden an verschiedenen Hochschulen in Westdeutschland in unterschiedlicher Weise Studienangebote für ältere Menschen entwickelt und erprobt, das Spektrum der Hochschulen erweiterte sich in den 90er Jahren (vgl. Eierdanz, 1991; Graeßner/Korflür/ Veelken, 1994). Allen Modellen gemeinsam ist die Orientierung an wissenschaftlichen Standards und die Integration der älteren Menschen in die Hochschulen im Sinne eines gemeinsamen Lernens von jüngeren und älteren Studierenden.

In der ehemaligen DDR gab es seit Ende der siebziger Jahre an den Hochschulen „Veteranenakademien“, so daß nach der Wiedervereinigung die ostdeutschen Universitäten auf dieser Tradition aufbauen konnten und heute ebenfalls Studienmöglichkeiten für Ältere mit oben genannten Zielsetzungen anbieten.

## **2 Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen in Deutschland und in Europa heute**

### **2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen in Deutschland**

In West- und Ostdeutschland haben derzeit ca. 50 Hochschulen - Universitäten und Pädagogische und Technische Fachhochschulen - ihre Pforten für ältere Erwachsene geöffnet. Die gebräuchlichste Bezeichnung für diese Angebote ist aus Gründen der sprachlichen Ökonomie 'Seniorenstudium', was aber von manchen Betroffenen als diskriminierend empfunden wird. Zudem umfaßt dieser Begriff nicht alle Erwachsenen, die tatsächlich durch diese Studienangebote angesprochen werden, viele sind jünger. „Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene“, „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“, „Studieren im Alter“ sind die eigentlichen Fachbegriffe für den neuen bildungspolitischen Tatbestand, daß ältere Menschen, aber auch Menschen im mittleren Lebensalter an Universitäten studieren.

Bei allen Unterschiedlichkeiten in der bildungspraktischen Umsetzung lassen sich die Konzeptionen derzeit fünf verschiedenen Gestaltungsformen zuordnen:

- Öffnung von regulären Lehrveranstaltungen von Hochschulen, im Sinne eines erweiterten studium generale,
- Öffnung von regulären Lehrveranstaltungen an Hochschulen mit zusätzlichen zielgruppenorientierten bzw. zielgruppenspezifischen Lehrangeboten,
- Strukturierte Studiengänge zur Vorbereitung älterer Menschen auf eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit,
- Strukturierte Studienprogramme in allgemeinbildender Absicht,
- Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Kompaktform.  
(in Erweiterung von Eierdanz, 1991, s. Stadelhofer, 1996 b, S. 223)

Die dargestellten Modelle sind Typisierungen, in einigen Institutionen werden verschiedene Angebotsformen gleichzeitig realisiert. Jede Hochschule unterliegt in ihrer spezifischen Ausgestaltung des Programms für Seniorstudierende lokalen bzw. regionalen Bedingungen und personellen und finanziellen Gegebenheiten. Und zweifelsohne ist es eine grundsätzliche hochschulpolitische Entscheidung, wieviel Aufmerksamkeit eine Hochschule der Zielgruppe „ältere Erwachsene“ zukommen lassen will.

## **2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen im europäischen Vergleich**

Wie oben schon erwähnt, unterliegen die Zielsetzungen und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Menschen bzw. „Seniorstudierende“ in Europa den jeweiligen länderspezifischen strukturellen Rahmenbedingungen und dem jeweiligen bildungstheoretischen und -politischen Verständnis von Weiterbildung für diese Zielgruppe. Daher sind die Realisierungsformen sehr unterschiedlich, ein Vergleich auf europäischer Ebene ist schwierig.

Die Europäische Fachtagung „Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter“ in Ulm im Februar 1995 (vgl. Dokumentation der Tagung: Stadelhofer, 1996) machte deutlich, daß es in allen west- und mitteleuropäischen Ländern schon seit vielen Jahren systematische und strukturierte Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene auf wissenschaftlichem Niveau bzw. mit wissenschaftsorientiertem Anspruch gibt. Die Angebote stoßen auf große Resonanz bei einer großen Zahl weiterbildungsinteressierter älterer Menschen, aber auch zunehmend bei jüngeren Älteren. Es handelt sich um eine Fülle unterschiedlich strukturierter Modelle allgemeiner wissenschaftsorientierter Weiterbildung für ältere Menschen, z.T. sind die Einrichtungen in die Universitäten integriert (z.B. in Deutschland, Österreich, Polen), z.T. in kooperativer Form an die Hochschulen angeschlossen (z.B. in Frankreich, in Slowenien), oder sie sind autonom organisiert (z.B. die UTA's in Großbritannien und Italien). Schaubild 1 soll das Spektrum der unterschiedlichen Realisierungsformen noch einmal verdeutlichen:

# Trägerschaft

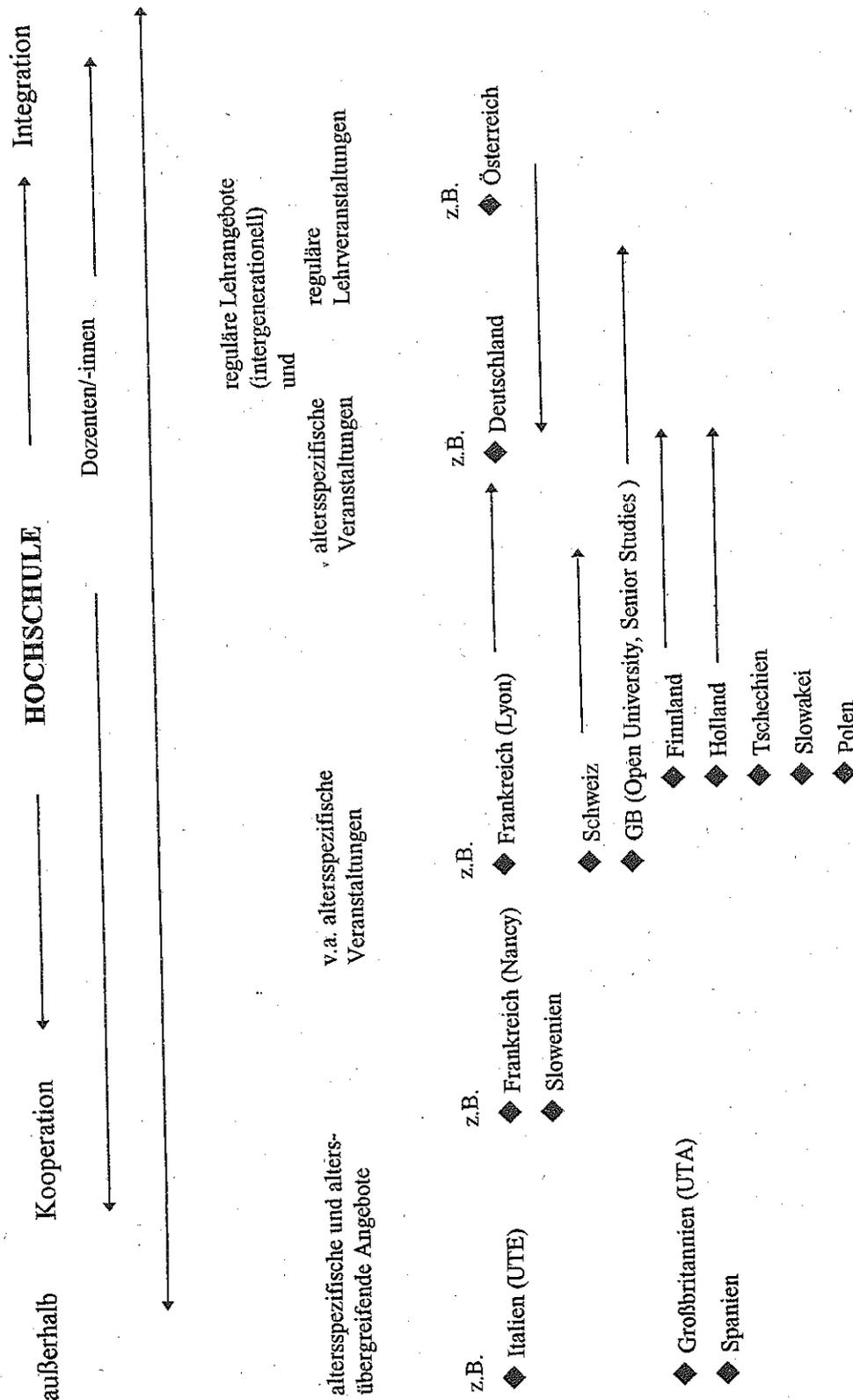


Schaubild 1: Spektrum der unterschiedlichen Realisierungsformen des Seniorenstudiums

Einzelne ältere Studierende und Gasthörer gab es schon immer. Aber das Studium im Alter wurde in dem Moment zu einer Bewegung, als immer mehr UTAs gegründet bzw. Angebote für diese Zielgruppe in den Universitäten eingerichtet wurden. Zur Unterstützung der Aufgaben in diesem Feld haben sich im Laufe der Jahre in den meisten europäischen Ländern nationale Vereinigungen der Einrichtungen für Weiterbildung älterer Menschen auf universitärer Basis und der UTAs, die lose mit Universitäten in Verbindung stehen, gegründet (z.B. 1980 die *Union Francaise des Universités Tous Ages/UFUTA*, 1981 die Vereinigung der UTAs in Polen, 1984 die Bundesarbeitsgemeinschaft „*Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene*“, heute: *BAG Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, WiWA*). Die Studienmöglichkeiten für ältere Studierende, die jeweiligen nationalen Organisationsformen und nationalen Vereinigungen der Einrichtungen wissenschaftsorientierter Weiterbildung in Europa wurden anlässlich der Europäischen Fachtagung in Ulm von Arnold/Costa erstmals vergleichend zusammengestellt (vgl. Arnold/Costa: in Stadelhofer, 1996, S.78 ff; auf dieser Basis erweitert in: Stadelhofer, 1997, S.139 ff).

### 3 Das Europaen Network *Learning in Later Life*

Die Fachtagung im Februar 1995 machte deutlich, daß alle für diesen Bereich Verantwortlichen gemeinsam vor der Frage stehen, in welcher Weise die wissenschaftliche Weiterbildung Aufklärung und Hilfestellung geben kann zur Bewältigung der Lebensführung in einer sich rasant verändernden Welt; ferner, wie sie dazu beitragen kann, die zunehmende Zahl älterer Menschen auf neue Rollen und neue Tätigkeitsfelder in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung vorzubereiten. Im Dezember 1995 wurde in Ulm von Wissenschaftler/-innen und Vertreter/-innen von Universitäten und Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere aus 15 west-, mittel- und osteuropäischen Ländern ein *European Network „Learning in Later Life“* gegründet, dem mittlerweile Einrichtungen aus 19 europäischen Ländern angehören. Im Rahmen des Netzwerkes sollen folgende Zielsetzungen umgesetzt werden:

1. Bereitstellung von Informationen über Belange und Möglichkeiten der wissenschaftsorientierten Weiterbildung älterer Menschen in Europa für Organisationen, Institutionen und Seniorstudierende selbst.
2. Kommunikation und Zusammenarbeit von Wissenschaftlern/-innen und Anbietern/-innen wissenschaftsorientierter Weiterbildung bezüglich curricularer und methodisch-didaktischer Konzepte zur Realisierung von „good practice“ („bewährte Praxisformen“) und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten für Seniorstudierende.
3. Es soll älteren Menschen Gelegenheit gegeben werden, sich über Bildungsmöglichkeiten in Europa zu informieren, die speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind und ihnen ermöglichen, daß sie untereinander Kontakt aufnehmen können, über die Grenzen hinweg.

Als erste wichtige Schritte zur Realisierung dieser Ziele wurde beschlossen:

1. Die Erstellung eines *europäischen Daten-Informationssystems* „*Learning in Later Life*“ (LiLL) im Internet;
2. Die Herausgabe eines *europäischen Bulletins* „*Learning in Later Life*“;
3. Koordinationsstelle dieses Netzwerkes ist das Zentrum für allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm.

Schaubild 2 gibt einen Überblick über die Länderherkunft der derzeit in diesem Netzwerk vertretenen Institutionen.

### Europäisches Netzwerk *Learning in Later Life*

Das ZAWiW als Koordinationsstelle hat zur Zeit Kontakte zu Einrichtungen wissenschaftsorientierter Weiterbildung für ältere Menschen in folgenden Ländern:

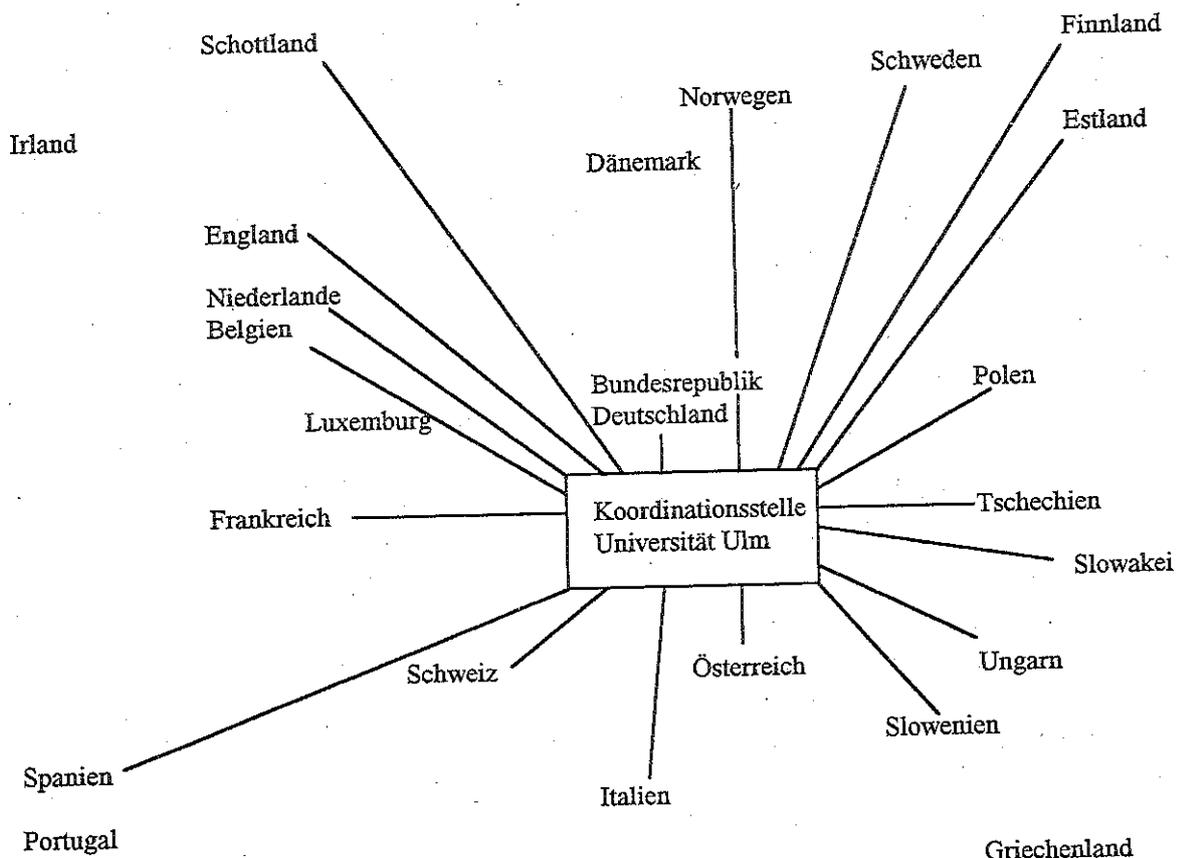


Schaubild 2: *Europäisches Netzwerk „Learning in Later Life“*

In diesem Netzwerk vertreten sind auch die bereits seit vielen Jahren bestehenden europäischen bzw. internationalen Vereinigungen der akademischen Seniorenbildung wie z.B. die *Association Internationale des Universités du Troisième Age (AIUTA)*, die Vereinigung *Third Age Learning International Studies (TALIS)*, die *European Federation of older students (EFOS)* sowie Vertretungen nationaler Vereinigungen, was eine übergreifende Informationsarbeit und Kooperation ermöglicht und neue Partnerschaften fördert.

Die Kenntnis der unterschiedlichen Institutionalisierungs- und Realisierungsformen im Angebot wissenschaftsorientierter Weiterbildung in den einzelnen Ländern ist Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit. Dabei gibt es noch viele Verständnisschwierigkeiten zu überwinden, die nicht nur sprachlich bedingt sind, sondern auch bedingt durch unterschiedliche inhaltliche Zuschreibungen beim Gebrauch gleichlautender Begriffe.

#### **4 Zukunftsperspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen: Von der Rezeption zur Aktion**

Wir leben in einer Zeit, die durch tiefgreifende demographische Veränderungen und einen rapiden Wandel in Technik, Wissenschaft und Wirtschaft geprägt ist, diese wirken sich auf die Lebensformen und Lebensbedingungen der Menschen und die Verfaßtheit der Gesamtgesellschaft in einschneidender Weise aus und verändern sie (vgl. Stadelhofer, 1996 b, S.231ff). Das Altern der Bevölkerung ist eine Entwicklung, die in allen Industriestaaten der Erde zu beobachten ist. Ein Fünftel der EG-Bevölkerung war 1991 60 Jahre und älter, nach Berechnungen des statistischen Amtes der Europäischen Gemeinschaft wird sich die Zahl der 60jährigen und älteren bis zum Jahr 2020 verdoppeln. Auch die Zahl der Hochbetagten steigt rapide an (vgl. Statistisches Bundesamt 1994). Aufgrund der verbesserten gesundheitlichen Situation im Alter und der größeren Ausnutzung kognitiver und psychosozialer Fähigkeiten können viele ältere Menschen bis ins hohe Alter ohne größere Beeinträchtigungen ihren Interessen nachgehen und sich neuen Aufgaben und Herausforderungen stellen (vgl. Lehr/Kruse, 1988).

Diese Szenarien führen zu folgenden Feststellungen:

1. „Ruhestand“ heute hat faktisch den früheren Charakter eines bloßen Anhängsels verloren und erfüllt weitgehend die Eigenschaft einer eigenständigen Lebensphase.
2. Der Anteil der aktiven und leistungsfähigen älteren Menschen steigt stark an. Dieser Personenkreis bringt zunehmend andere (Bildungs-)Voraussetzungen und Vorstellungen in den dritten Lebensabschnitt mit als dies bei vorherigen Generationen der Fall war. Es ist ein wachsendes (Selbst-)Bewußtsein der Fähigkeiten und Potentiale der älteren Menschen festzustellen.
3. Es gibt eine zunehmend wachsende Zahl von Menschen, die vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausscheiden, es gibt immer mehr „(teilzeit-)freigesetzte“ Menschen im mittleren Lebensalter.

4. Eine wachsende Zahl dieser Menschen sucht nach einer Sinnerfüllung, auch durch Weiterbildung. Weiterbildung im Alter ist ein aktiver Beitrag zur Kompetenzerhaltung.
5. Andererseits werden eine Fülle von Erwartungen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme an die Älteren herangetragen, u.a., daß sie ihre Fähigkeiten und Lebenserfahrungen den jüngeren Generationen zur Verfügung stellen.
6. Rapider Wandel in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik macht ein lebenslanges Lernen, auch der älteren Menschen, notwendig, wenn sie aktiv an den gesellschaftlichen Entwicklungen teilhaben und auf sie einwirken wollen.
7. Lebenslanges Lernen in einer sich rapide ändernden Gesellschaft bedeutet die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen und ist Voraussetzung zu kritischer Mitverantwortung und gesellschaftlicher Partizipation älterer Menschen.
8. Der gesellschaftliche Wandel erfordert ein erneuertes Verständnis von Allgemeinbildung, das Lebenserfahrung, Wissenschaftsorientierung, Kritikfähigkeit und Handlungsorientierung miteinander verbindet.
9. Zur Realisierung eines solchen Bildungsverständnisses sind Kompetenzen erforderlich und zu fördern, wie sie mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ als eine Kombination von formalen und inhaltlichen Kompetenzen zusammengefaßt werden (vgl. Stadelhofer, in Stadelhofer u.a., 1995, S. 43-50)
10. Das bedeutet auch, daß sich die Weiterbildung Älterer nicht auf Formen rezeptiver Aufnahme von Wissen beschränken darf, sondern neue Formen der sinnvollen Aktivierung und Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen älterer Menschen im Blick haben muß. Es gilt, Weitergabe von Wissen und Kompetenzen der Älteren zu verbinden mit ihrer Neugier auf Neues und gesellschaftlich relevanten Aufgaben.
11. Durch diese Entwicklungen werden an die Weiterbildungsträger neue gesellschaftliche Aufgaben herangetragen. Ziele, Inhalte und Methoden der Weiterbildungsangebote müssen neu bestimmt werden in Einklang mit den veränderten Anforderungen an eine zeitgemäße Allgemeinbildung.

Dies macht die Entwicklung neuer Konzepte der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für „Menschen im dritten Lebensalter - und davor“ notwendig unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- Konzeptionierung der Angebote in Hinblick auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden und den Bedarf im lokalen und regionalen Umfeld. Weiterbildungsinteressen und mögliche Tätigkeitsfelder der weiterbildungsinteressierten Menschen müssen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden.
- Es bedarf Weiterbildungsangebote, die sich inhaltlich an Schlüsselthemen für die Zukunft und methodisch an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen orientieren.

- Die Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Merkmale ist bedeutsam, doch auch die Heterogenität innerhalb der Zielgruppe ist zu beachten.
- Aus dieser Situation heraus ist der Bedarf an einer Vielfalt von Weiterbildungsangeboten für weiterbildungsinteressierte (ältere) Menschen als Module in einem „Baukastensystem“ offensichtlich. Es kann sich dabei sowohl um altersspezifische, altersintegrierte oder geschlechtsspezifische Angebote handeln. Wichtig dabei ist jeweils die Berücksichtigung unterschiedlicher Motivationslagen, Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen.
- Bei der Planung von Bildungsangeboten für ältere Menschen sind die Faktoren „Zeit“ (Zeitdisponibilität, -intensität) und „Mobilität“ nicht zu vernachlässigende Faktoren, da die „jungen Alten“ „noch viel vor haben“ (Hertrampf/Stadelhofer, 1991) bzw. in verschiedenen Bereichen aktiv sind, die zeitlich „unter einen Hut“ gebracht werden müssen.
- Von besonderem Interesse erscheinen Angebotsformen und Methoden, die die Ziele „Bildung“ und „Qualifizierung“ miteinander verknüpfen, da viele Menschen Weiterbildungsmöglichkeiten suchen mit dem Ziel, „etwas für sich selbst zu tun“ wie auch „für andere (jetzt oder zukünftig) etwas zu tun“ (Scheffelmeier/Stadelhofer, 1990; Trews 1993). Diese sollten sich ausrichten an den Prinzipien erwachsenengerechtes Lernens, an Interdisziplinarität, Ganzheitlichkeit, Einbezug von Lebenspraxis und Tätigkeitsorientierung.

Zum Schluß sollen noch einige Beispiele für „good practices“ in der Weiterbildung Älterer in Europa vorgestellt werden, die aus meiner Sicht verstärkt in der wissenschaftsorientierten Weiterbildung älterer Menschen realisiert werden sollten:

### **1. Weiterbildungsveranstaltungen in Kompaktform**

Veranstaltungen in Kompaktform, wie sie z.B. die Universität Ulm seit 1992 in Form von einwöchigen „Frühjahrs- und Herbstakademien“ erfolgreich durchführt, scheinen sowohl den Bedürfnissen von Menschen im dritten Lebensalter zu entsprechen, über ihre Zeit frei zu verfügen, als auch der Zeitdisponibilität weiterbildungsinteressierter Menschen im zweiten Lebensalter (z.B. Personen in Vorbereitung auf die Pensionierung, Frauen in der Familienphase) entgegenzukommen. Auch Menschen außerhalb des unmittelbaren Einzugsbereichs der Hochschulen sind durch diese Kompaktform anzusprechen. Sie ermöglicht eine gute Verbindung von Zeitökonomie, Informationsdichte und Kommunikationsbreite. Die inhaltliche Ausgestaltung der Wochen in Ulm orientiert sich an Themen von aktueller gesellschaftlicher Bedeutung, z.B. „Mensch - Gesellschaft - Technik“, „Gesellschaftlicher Wandel und Wandel in der Wissenschaft“, etc. (vgl. Beiträge in: Ulmensen, 1994; Stadelhofer, 1995/1997). Die hohe Zahl der Teilnehmenden, jeweils 500-600 Personen in den letzten sechs Akademiewochen, und die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Begleitforschung zeigen, daß es gelungen ist, ältere Menschen für diese Fragestellungen zu interessieren. Weiterbildungskompaktveranstaltungen sind eine Form, die auch an Orten im ländlichen Bereich realisiert werden kann, durch die Zusam-

menarbeit der örtlichen Weiterbildungsträger mit einer nahegelegenen Hochschule, wie es z. B. in Biberach, einer kleinen, südlich von Ulm gelegenen Stadt, praktiziert wird.

Auch auf europäischer Ebene sind solche Kompaktwochen für Ältere sinnvoll, wie die Weiterbildungskompaktwoche „Spuren suchen - Spuren legen... Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln“ (vgl. Stadelhofer, 1996 a) und die „Summer University for Older Students“, die 1996 erstmals an der University of Guildford, Surrey, Großbritannien durchgeführt wurde, zeigten.

## **2. (Weiter-) Entwicklung systematischer und strukturierter Angebotsformen in Form von Trainingsseminaren und Studiengängen**

Der Beitrag der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung wird nicht nur im Themenangebot neuer gesellschaftlich relevanter Fragestellungen gesehen, sondern auch in der Qualifizierung älterer (und jüngerer) Menschen zur Übernahme selbstbestimmter Rollen und Aufgaben in alten und neuen beruflichen, gesellschaftlichen, sozialen und politischen Tätigkeitsfeldern (vgl. dazu die Beiträge von Hart, Soulsby, Strate-Schneider, Stadelhofer, Thompson in: Stadelhofer, 1996). In Großbritannien wird vor allem die Form des „Trainings“ praktiziert. In gezielten Übungseinheiten werden interessierte ältere Menschen auf bestimmte Aufgaben vorbereitet, die an ihren Lebens- und Berufserfahrungen anknüpfen, aber ein „up-date“ thematisch oder methodisch benötigen (z.B. an der University of Strathclyde mit dem Ziel, „Ältere helfen jungen Arbeitslosen bei der Existenzgründung“ (vgl. Hart in: Stadelhofer, 1996)).

In Deutschland wurden, wie oben berichtet, an verschiedenen Universitäten (Universität Dortmund, TU Berlin, Universität Ulm in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule, vgl. die Beiträge von Pfaff, Strate-Schneider, Stadelhofer in: Stadelhofer, 1996) mehrsemestrige Studiengänge für ältere Erwachsene eingerichtet, die gleichermaßen die allgemeine (Weiter-) Bildung und die Qualifizierung der Teilnehmenden für gesellschaftliche Tätigkeitsfelder zum Ziel haben.

Entscheidend ist, daß sich Zielsetzungen und Inhalte dieser Bildungs- und Qualifizierungsprozesse nicht nur auf die tradierten Bereiche von Organisation und Beratung im Sozialbereich beschränken, wo die Kompetenzen der Älteren schon jetzt von der Gesellschaft gerne genutzt (möglicherweise auch vernutzt) werden, sondern auch für Tätigkeiten in anderen Bereichen, z.B. Wirtschaft (Nutzung von Berufswissen), Umweltfragen und Forschung wirksam werden.

## **3. Projekte „Forschendes Lernen“**

Neue Aufgaben für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung und für die älteren Menschen stellen sich auch im Bereich der Forschung, wo Ältere sich sowohl authentisch als Experten/-innen für das Alter und bestimmte Lebens- und Berufsbereiche als auch als Forscher/-innen der eigenen und gesellschaftlichen Lebenspraxis einbringen können (vgl. die Beiträge von Clennell, Neufeld, James/Davies, Sagebiel, Frenz und Hutterer in: Stadelhofer, 1996). Es

geht darum, Erfahrung, Wissen und Methodenkenntnisse in den sozialen Prozeß der Forschung einzubringen und vorhandene Fertigkeiten und Fähigkeiten der Seniorstudierenden im Wissenschaftsbetrieb zu integrieren und anzuerkennen.

An der Universität Ulm gibt es zur Zeit mehrere Projektgruppen von Seniorstudierenden, die im Sinne des „Forschenden Lernens“ selbstgewählten wissenschaftlichen Fragestellungen nachgehen, z. T. in Zusammenarbeit mit den jüngeren Studierenden oder Fachabteilungen der Universität. So untersuchen sie beispielsweise im Bereich Ökologie und Umwelt Fragen der umweltfreundlichen Energie- und Wassernutzung, im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften Themen von regionaler Bedeutung unter geschichtlichem und gesellschaftlichem Aspekt, im Bereich Medizin Fragen der Gesundheitsvorstellungen älterer Menschen oder der Humangenetik, im Bereich Informatik setzen sich Seniorstudierende mit der Frage des Nutzens und der Nutzung neuer Technologien für die älteren Menschen auseinander. Ziel ist jeweils, die erarbeiteten Ergebnisse in aufbereiteter Form einer größeren Öffentlichkeit bekannt zu machen durch Publikation, Ausstellung, Gutachten u.a.. An der „Università Adulti/Anziani“ in Vicenza, Italien recherchierten ältere Menschen über ein Jahr lang in mehreren Gruppen zum Thema „Industriekultur im Vicentino im 19.Jh.“, die Ergebnisse wurden in einer Ausstellung präsentiert, die die Einrichtung eines „museo ecologico“ im Vicentino fördern sollte.

An der Universität Genf erforschten Seniorstudierende über mehrere Semester die Situation von älteren Menschen, die verwitwet waren, und so gäbe es noch viele Beispiele zu nennen. Entsprechende Einführungskurse in Methoden des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens und andere Methodenseminare vermitteln den Seniorstudierenden erstmals diese Grundlagen oder frischen diese auf.

#### **4. Projekte zum „Umgang mit neuen Kommunikationstechnologien“**

Bedarf an Bildung und Qualifizierung durch die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich auch im Bereich „Umgang mit neuen Kommunikationstechnologien“ ab. Bei einem beträchtlichen Teil der Gesamtbevölkerung, vor allem bei älteren Menschen, fehlt, im Vergleich zu in Schule und im Arbeitsleben stehenden Personen, die Selbstverständlichkeit im Umgang mit neuen Technologien; vielmehr sind große Vorbehalte gegenüber ihrer Nutzung festzustellen. Es ist aber auch Fakt, daß es unter den älteren Menschen einige gibt, die aufgrund ihres Interesses und ihrer Lebens- und Berufserfahrungen Gestaltungskompetenzen einbringen können und wollen bei der Entwicklung von barrierefreien Zugangsweisen - z.B. zum Internet - und der Förderung interaktiver Kommunikationsformen für Ältere im Internet (Senior - Wissens - Transfer, elektronische Gesprächskreise). Bei entsprechender Ausbildung können diese Personen wichtige Schlüsselfunktionen übernehmen, wenn es darum geht, zum Umgang mit computergestützten Medien zu ermutigen und Medienkompetenz zu vermitteln. Dies ist auch von zentraler Bedeutung, weil nicht alle weiterbildungsinteressierten (älteren) Menschen im unmittelbaren Umfeld einer Universität leben. Manche (ältere) Menschen sind geistig fit, aber körperlich nicht in der Lage, sich zum Ort des Studienangebots zu begeben,

andere (vor allem Frauen) sind durch die Pflege des (Ehe-)Partners oder eines Familienangehörigen an das Haus gebunden. Für diese Zielgruppen werden beispielsweise in Kanada und in Finnland (z.B. an der UTA Helsinki und Jyväskylä) universitäre Studienangebote mit Hilfe neuer Kommunikationstechnologien zugänglich gemacht. Bei der Entwicklung von Formen des Fernstudiums und des „Teleteachings“ sollten diese Gesichtspunkte auch eine Rolle spielen.

Neue Wege in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung bedürfen der Kommunikation, des Austauschs und der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern/-innen, verantwortlichen Anbietern und Betroffenen selbst. Das *European Network „Learning in Later life“* möchte hierzu zukünftig beitragen, neue Partnerorganisationen sind willkommen.

Das Daten-Informationssystem „*Learning in Later Life*“ wird ab Mitte April 1997 im Internet zugänglich sein unter der Adresse: <http://www.uni-ulm.de/LiLL>.

Die erste Ausgabe des *European Bulletin Learning in Later Life* wird voraussichtlich im April 1997 erscheinen und ist über das ZAWiW zu beziehen.

## Literatur

- Arnold, Brunhilde / Costa, F. Jean: Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen in Europa. In: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.) 1996, S. 73-86.
- Eierdanz, Jürgen: Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Problem wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1991.
- Füllgraff, Barbara: Überblick über den gegenwärtigen Entwicklungsstand von Universitäten für die ältere Generation. In: Aktuelle Gerontologie, 10 (1980), S. 347-352.
- Graefner, Gernot / Korflür, Eduard T. / Veelken, Ludger (Hrsg.): Bestandsaufnahme und Perspektiven des Seniorenstudiums. Dokumentation der Tagung vom 21. - 23.3.1993 an der Universität Marburg, Bielefeld 1994.
- Hertramph, Herbert / Stadelhofer, Carmen: „Ich hab' noch viel vor...!“ Weiterbildungsinteressen im dritten Lebensabschnitt. Eine Studie in der Region Ulm, Ulm 1991
- Laslett, Peter: Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, Weinheim 1995.
- Lehr, Ursula / Kruse, Andreas: Psychologische Aspekte des Alterns. In: diess.: Altern als Chance und Herausforderung, Stuttgart 1988, S. 61-66.
- Rosenmayr, Leopold: Senioren an die Universität? Wege und Irrwege der „Altenbildung“, In: Aktuelle Gerontologie, 10 (1980), S. 337-346.
- Scheffelmeier, Herold / Stadelhofer, Carmen: Im Zwiespalt. Weiterbildungsbedürfnisse von Familienfrauen. Eine Studie in der Region Ulm, Ulm 1990

- Stadelhofer, Carmen / Kaschuba, Gerrit / Kühne-Vieser, Kirstin / Hutterer, Erwin: Reflexion und Einmischung. Wissenschaftsorientierte Weiterbildung von Frauen als Vorbereitung für neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder. Abschlußbericht zum Modellprojekt „Frauenakademie“. Band 9 der Reihe: „Kurspraxis. Weiterbildung mit Frauen“, hrsg. von Carmen Stadelhofer, Thalheim-Mössingen 1994.
- Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): „Frühjahrsakademie '95“ - „Herbstakademie '95“. Band 1 der Reihe „Beiträge zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung“, hrsg. v. Reinhard Rüdell und Carmen Stadelhofer, Bielefeld 1995.
- Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Vorbereitung von Menschen im dritten Lebensalter auf neue Tätigkeitsfelder und neue Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Ein europäischer Vergleich und Austausch, Band 2 der Reihe „Beiträge zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung“, Bielefeld 1996.
- Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Spuren suchen - Spuren legen. Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln. Dokumentation der Weiterbildungskompaktwoche in Bad Urach im Juli 1995, in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Bielefeld 1996 (hier 1996a).
- Stadelhofer, Carmen: Die Bedeutung der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Wege in das 21. Jahrhundert. In: Dikau, Joachim / Nerlich, Bruno P. / Schäfer, Erich (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Bielefeld 1996, S. 219-245 (hier 1996 b).
- Stadelhofer, Carmen: Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Menschen als Herausforderung an das Bildungssystem - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Globale Probleme und Komplexe Systeme, Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, Vorträge der Frühjahrs- und Herbstakademie 1996, Band 5 der Reihe „Beiträge zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung“, Bielefeld 1997, S. 120-159.
- Statistisches Bundesamt: Im Blickpunkt: Ältere Menschen in der Europäischen Gemeinschaft, Stuttgart 1994.
- Tietgens, Hans: Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffes „Schlüsselqualifikationen“. In: Erwachsenenbildung 36, 1990, Heft 4, S. 149-152.
- Ulmensien, Schriftenreihe der Universität Ulm, hrsg. vom Rektor der Universität Ulm, Band 9: Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung. Akademievorträge im ZAWiW, Ulm 1994.
- Vellas, Pierre: Leitartikel. In: European Bulletin „Learning in Later Life“, No 1, UTA Milano, Mailand / ZAWiW, Universität Ulm, Mai 1997.
- Veelken, Ludger: Seniorenstudium - Entstehung und Zukunft. In: Dikau, Joachim / Nerlich, Bruno P. / Schäfer, Erich (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Bielefeld 1996 a, S. 185-201.

Klaus Götz

## Zur Zukunft der Führung

Sie erwarten von mir, dass ich ihnen sage:  
„Was ist Kunst?“. Wenn ich es wüßte,  
würde ich es für mich behalten.

Pablo Picasso

Ich beabsichtige im Folgenden, wenn es um das Thema „Führung“ gehen wird, nicht, Ihnen auf unbeantwortbare Fragen überdauernde Lösungen zu geben. Ich will gerade hier und jetzt, unter den eher schwierigen Bedingungen des Weltmarktes vielmehr Fragen stellen, Gedanken darbieten und Ihnen Anstöße zum Weiterdenken liefern - nicht mehr, aber auch nicht weniger.

### 1 Szenarien

#### 1.1 *Focus*

In dem am 18. Dezember 1995 erschienenen Heft 51 des Magazins *Focus* werden, passend in die Vorweihnachtszeit, die Ergebnisse des Delphi-Berichts dargestellt, in dem 900 deutsche Spitzenforscher aus Wirtschaft und Wissenschaft ihre Entwicklungsprognosen darstellen. Reichlich optimistisch und offenbar einem technologischen Zukunftsoptimismus folgend, werden darin u. a. folgende Prognosen gewagt:

- 2002 Bildtelefon im Miniformat (Kombination aus Telefon, Fax, Computer)
- 2003 Durchbruch in der Krebsbekämpfung
- 2004 Abfalltonnen trennen den Müll automatisch
- 2006 Fahrzeuge werden vollautomatisch mit Bordcomputern gesteuert
- 2007 Computer übersetzen Texte in die wichtigsten Sprachen
- 2008 Computer können Bücher/Dokumente auswerten und zusammenfassen
- 2008 Die Ursachen von Krebs werden bekannt
- 2010 Elektroautos fahren mit Solarstrom aus Solartankstellen
- 2014 Magnetschwebbahnen fahren 1000 Kilometer pro Stunde
- 2016 Konsumgüter halten fünfmal so lange wie heute
- 2017 Ideenfindung läßt sich mit Präparaten künstlich anregen
- 2020 Solarkraftwerke im Weltraum versorgen uns mit Strom

Bei allem Optimismus weist allerdings der Chef der aus mehr als 3000 Wissenschaftlern bestehenden Max-Planck-Gesellschaft, Hans Zacher, darauf hin, daß die Wissenschaftler zu wenig nach einer praktischen Verwertung ihrer Ergebnisse Ausschau halten und die Wirtschaft „die innere Geschlossenheit der Innovation im Unternehmen“ bevorzuge. Die Berichterstattung von *Focus* suggeriert, daß die Technologie, verbunden mit einem entsprechenden Zukunftsoptimismus, offenbar die Lösungen parat hat, die die Menschheit so dringend braucht. „Neue Technologien setzen sich dann schnell durch, wenn die Unternehmer optimistisch in die Zukunft blicken“, so Hans Joachim Schalk vom IFO-Institut.

## 1.2 Der Spiegel

Zwei Wochen später folgt die Antwort des *Spiegel*: „Endzeit-Angst“, „Countdown zur Jahrtausendwende“, heißt es auf dem Titelblatt - „Am Rande des Abgrunds“ ist der dazugehörige Bericht überschrieben. Im *Spiegel* heißt es: „Die nahende Jahrtausendwende löst Endzeitgefühle aus.“ Kriege und Umweltängste verschaffen den Propheten des Weltuntergangs wieder Gehör, wiederholt sich nur die Fin-de-siècle-Stimmung des letzten Jahrhunderts, oder ist wirklich das „Ende der Geschichte“ angebrochen?

- „Es ziehen Konflikte herauf, die sich nicht mehr ökonomisch befrieden lassen.“ (Botho Strauß)
- „Wozu lebt man? Es gibt keine Vorstellung von Zukunft mehr. Nur noch massenhaft Szenarien von möglichen Katastrophen: ökologischen, ökonomischen, kriegerischen.“ (Heiner Müller)
- „Vor der nahenden Apokalypse schützt nur eine 'spirituelle Mutation' unseres Bewußtseins.“ (Rudolf Bahro)

Im Gegensatz zu *Focus* beschreibt der *Spiegel* eher skeptische Szenarien wie Epidemien, Anstieg der Weltmeere, Ozonloch, Waldsterben, Überbevölkerung, Kriege und Wirtschaftskrisen. Vielleicht kann man aber auch, wie Eugen Drewermann es tut, eloquentere Szenarien entwerfen und von einer schleichenden Apokalypse sprechen, die sich in unserem vernetzten System durch die Zerstörung abendländischer Werte wie Freiheit und Demokratie einstellen kann. Die Apokalypse (griech. Offenbarung) vereint aber der Wortbedeutung nach sowohl Hysterie wie Hoffnung, Heil und Unheil.<sup>1</sup>

1 Auf die Frage der *Süddeutschen Zeitung* (16. Januar 1996): „Wovor haben Sie am meisten Angst, wenn Sie an Deutschland 2000 denken?“, wurden folgende Antworten gegeben: Kriminalität (West 56%, Ost 71%), Arbeitslosigkeit (49% / 62%), Umweltzerstörung (53% / 51%), Rechtsextremismus (42% / 52%), Krieg (41% / 46%).

### 1.3 Daimler-Benz AG

1993 und 1996 wurde in der Daimler-Benz AG ein „Szenario für die Personal- und Bildungsarbeit für das Jahr 2003 bzw. 2006“ erstellt. Es wurde bei der Analyse in sieben Schritten vorgegangen:

- Schritt 1: Problemanalyse,
- Schritt 2: Umfeldanalyse,
- Schritt 3: Zukunftsprojektionen,
- Schritt 4: Annahmenbildung,
- Schritt 5: Auswertung (Basisszenario),
- Schritt 6: Sensitivitätsanalyse/Störereignisse,
- Schritt 7: Handlungsfelder.

In der Umfeldanalyse wird beabsichtigt, das Untersuchungsfeld hinsichtlich möglichst vieler qualitativer und quantitativer Faktoren zu analysieren, d.h. entsprechende Deskriptoren / Faktoren festzulegen. In der Untersuchung wurden von einer Projektgruppe insgesamt 21 Faktoren identifiziert und in Form von Kenngrößen, Variablen und Merkmalen spezifiziert. Diese Deskriptoren waren u. a. 1. Werte (Pluralismus / einheitliches Gefüge), 2. Gesellschaftspolitische Entwicklungen (Deregulierung / Dissens), 3. Qualifikation und Zahl möglicher Bewerber (bedarfsdeckend / diskrepant), 4. Qualifikation der Belegschaft (Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz plus / Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz minus), (...) 10. Arbeitsorganisation, 11. Arbeitszeitmodelle, 12. Innovationsdruck 13. Technologieeinsatz, 14. Unternehmensorganisation, (...) 20. Arbeitgeber-(verbände) 21. Politik der Gewerkschaften. Aufgrund der großen Datenmenge will ich auf eine zu starke inhaltliche Füllung verzichten und nur auf die beiden gezeichneten Schlußszenarien eingehen.

Hier zwei Auszüge aus den Szenarien, zunächst unter dem Aspekt „Wirtschaft im Gleichgewicht“, dann unter dem veränderten Szenario „Wirtschaftskrise“.

#### **Wirtschaft im Gleichgewicht**

*Die Bundesrepublik des Jahres 2006 ist eine plurale Gesellschaft mit einer parallelen Vielfalt unterschiedlichster, mehr oder minder gleichberechtigter Normvorstellungen und Wertgefüge ihrer Mitglieder. (...) Die Auflösung der altbekannten Rollenverteilung zwischen Frauen und Männern ist weit vorangeschritten. Familie und Beruf haben für beide Geschlechter einen annähernd gleich hohen Stellenwert erlangt. Die gewachsene Familienorientierung, die man bereits Mitte der 90er Jahre mit Zielgruppenuntersuchungen belegen konnte, findet ihre Antwort in einem großen Variantenreichtum bei Arbeitszeit-, Arbeitsorganisations- und Förderkonzepten der Wirtschaft.*

*Die Ablehnung traditionellen Rollenverhaltens, einheitlicher Wertgefüge und eines einengenden Dirigismus wird in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens deutlich. So auch in Politik und Gewerkschaften, die weit entfernt sind von klassenkämpferischen Grundmustern, sondern eher aus einer etablierten Position im Gespräch mit Arbeitgeberverbänden wirtschaftsförderliche Ziele mitverfolgen.*

*Es ist - bei der seit längerer Zeit stagnierenden Zahl der Arbeitsplätze in Deutschland - eine qualitative Verschiebung hin zu anspruchsvolleren Tätigkeiten und vermehrt zu Dienstleistungsfunktionen zu beobachten, was direkt auf die massenhafte Verlagerung einfacher Produktionstätigkeiten in Länder mit niedrigerem Lohnniveau zurückzuführen ist. Ohne diese Verlagerungen hätte ein Großteil der deutschen Industrie die Wirtschaftskrise im Jahr 2002 nicht überstanden.*

*Die ehrgeizigen Wachstumsziele der Firma „pro future“ aus der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts konnten mit einer gewaltigen Energieleistung des Gesamtunternehmens - und seiner mittlerweile zahlreichen GmbHs und in Firmenzusammenschlüssen ausgegliederter Töchter im In- und Ausland - erreicht werden.*

*Diese zum Teil erzwungene Internationalisierung kommt dem Konzern „pro future“ in seiner jetzigen Rolle als Global Player sehr zugute und wird mit einer entsprechenden Personalentwicklungspraxis weiter forciert. So ist z. B. die Besetzung einer Stelle der Ebene 2 in der seit Januar 1999 dreistufigen Führungshierarchie ohne vorherige Auslandserfahrung schlicht nicht möglich.*

*Weitreichende Beteiligungsmöglichkeiten für alle Mitarbeiter zur ständigen Verbesserung der Führungs- und Arbeitskultur wie Vorgesetzten-Feedback, Zielvereinbarung, Mitarbeiterbefragung etc. sind bei „pro future“ seit Jahren selbstverständlich. (...) Eine sich permanent ändernde Unternehmensumwelt erfordert ständige aktive und proaktive Veränderungs- und Anpassungsleistungen im Unternehmen. Damit die Mitarbeiter diese Erwartungen erfüllen, müssen sie erleben, daß „Veränderer“ unterstützt und gefördert werden. „Pro future“ hat dies erreicht, indem die Firma u. a. Bereichsentwicklung und Weiterbildung als Führungsaufgabe verankern konnte, andererseits ihre Auswahlverfahren an neuen Anforderungsprofilen orientieren konnte. (...)*

*Heute sind materielle und immaterielle Anreizsysteme, die sich flexibel an Leistungen und Bedarfen der Mitarbeiter orientieren, und centerspezifische budgetgesteuerte Freiräume eine Selbstverständlichkeit und treffen voll die Erwartungshaltung der Belegschaft.*

*Natürlich ist auch die Firma „pro future“ des Jahres 2006 nicht immun gegen konjunkturelle Schwankungen. (...) Der gravierende Unterschied zur Situation der letzten größeren Krise liegt aber darin, daß das Unternehmen inzwischen Lernprozesse durchlaufen hat und besser vorbereitet ist. Ein Ergebnis dieser Lernprozesse ist, daß die Etablierung einer Veränderungskultur bei der Mehrzahl der Führungskräfte und Mitarbeiter ein Krisenbewußtsein prä-*

sent erhält, mit dem sich die Gefahr selbstgefälliger Erfolgsorientierung in Grenzen halten läßt. Spielregeln, in denen auch die qualifikatorischen und innovatorischen „Basisleistungen“ für Krisen definiert sind, wurden vereinbart und müssen einer regelmäßigen Überprüfung standhalten. (...) Zu den erwähnten Vorbereitungsmaßnahmen gehört die Implementation von Frühwarnsystemen mit dem konsequenten Monitoring entscheidender Parameter und mit themenbezogenen Simulationen und Szenarios, aus denen zukunfts wirksame Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

### **Wirtschaftskrise**

Die wirtschaftliche Lage verschlechterte sich (...) plötzlich wieder, da durch die schlechten Konjunkturdaten in den USA, den endgültigen Zusammenbruch der Staaten der ehemaligen Sowjetunion und einer Wiedererstarkung zentraler, sozialistischer Tendenzen in China auch die deutsche Wirtschaft in einen Abstiegsstrudel kam.

Bereits 1995 begann „pro future“ - wie nahezu alle anderen Firmen auch -, zunehmend die einfachen Arbeitsplätze ins amerikanische und asiatische Ausland zu verlagern. Zurück blieben anspruchsvolle Arbeitsplätze für wenige. Während anfangs noch aus vielen Bewerbern die „Veränderer“ ausgewählt und zu Innovatoren und Veränderungsmanagern weiterentwickelt werden konnten, brach eine Absatzkrise 2001 völlig unerwartet ein und paralyisierte die Belegschaft vollständig. (...) Die Bewahrer krochen aus ihren Löchern und beschuldigten die Veränderer der frühen neunziger Jahre der kopflosen Fahrlässigkeit bei der Entrümpelung hierarchischer Strukturen und kontrollierender Systeme. (...) 2002 begannen die ersten drastischen Entlassungen. Innerhalb von einem halben Jahr reduzierte sich die Belegschaft auf ein Viertel. (...)

Im Jahr 2003 war es soweit: Während die linken Listen des Betriebsrats durch permanente Warnstreiks weitere Entlassungen verhindern wollten und damit auch noch den Verkauf des letzten erfolgreichen Produkts weiter verhinderten, griff die German-Manhattan-Bank zu und kaufte die Export-Division Amerika + Europa auf. Mit einem Zehntel der ursprünglichen Belegschaft wurde in Europa nur noch das unprofitable Mittelklasseauto „Vision-Europe“ produziert, während die Großraumlimousine „Mission“ bei der amerikanischen Firma „hire and fire“, einer Sektion der German-Manhattan-Bank, nur noch in den USA produziert wurde. Der staatliche China-Wang-Jong-Trust kaufte dann die gesamte Export-Division Asia auf und ließ den Kleinwagen „Vision-Future“ in China weiterproduzieren.

Die Politik war in Zugzwang: Arbeitsdienste wurden eingerichtet, vor öffentlichen Garküchen stauten sich täglich Hunderte von Menschen. Die verbliebenen Arbeitsplätze wurden unter hartem betrieblichen Regiment geführt (...)

Heute, im Jahr 2006, haben wir eine schwierige Situation: Anstand, Ordnung und Disziplin sind wieder gültige Tugenden, die Ordnungskräfte sind beschäftigt, die permanent wilden

*Streiks aufzulösen und Straßenkämpfe zwischen Gewerkschaftlern und der neu formierten Rechten zu verhindern. (...) Der Wahlspruch der Politik „keine Experimente“ hat auch die innerbetrieblichen Systeme und Strukturen wieder verändert: Oben wird angeschafft, unten gearbeitet - wie sich's gehört -, mal länger, mal kürzer, mal Band, mal Gruppe (...)*

*Wie wird's wohl weitergehen? Die ersten deutschen Mitarbeiter von Manhattan-German-Motors-Mercedes-Benz stellen die ersten Aussiedlungsanträge nach China: Zwar herrscht dort ein politisch-strenges Regiment, aber es gibt wenigstens noch ein paar Arbeitsplätze in der durchweg manuell durchgeführten Automobilmontage vom China-Wang-Jong-Trust. (...)*

## 2 Führung - „State of the Art“

Nachfolgend will ich die Ergebnisse einer Expertenbefragung darstellen, die 1995 in der Zeitschrift Personalführung veröffentlicht wurden. Zwölf Experten (Lange/Sattelberger - Luft-hansa; Prash - Bayerische Vereinsbank; Richter - IBM; Schulz - Henkel; Wollert - Hertie; Prof. Bleicher - St. Gallen; Prof. Müller - Basel; Prof. Neuberger - Augsburg; Prof. Reber - Linz; Prof. von Rosenstiel - München; Prof. Wunderer - St. Gallen) aus Praxis und Wissenschaft wurden in acht Leitfragen nach ihrer Meinung zur „Zukunft der Mitarbeiterführung“ befragt. Zusammenfassend kommen die Experten, auf die einzelnen Fragen bezogen, zu folgenden Ergebnissen:

### a) Was werden die charakteristischen Führungsaufgaben einer oder eines Vorgesetzten in den nächsten Jahren sein?

Die klassischen Führungsfunktionen bleiben wichtig wie Ziele vereinbaren, moderieren, Feedback geben, anerkennen. Teilweise verschieben sich aber die Gewichte. So wird die cross-funktionale Führung bzw. laterale Kooperation gegenüber der vertikalen Führungsbeziehung ebenso an Bedeutung gewinnen wie die Leitung von Projektgruppen.

Kommunizieren, Visionen vermitteln, die Organisationskultur gestalten, strategisch ausrichten und in diesem Rahmen coachen, entwickeln und moderieren werden als Schwerpunkte der Führungskraft der neunziger Jahre genannt. Schließlich werden aktuelle Umwelteinflüsse (z.B. Werteveränderung, Qualifikationsanstieg in der Bevölkerung, Globalisierung der Märkte) die Führungsaufgabe beeinflussen. Damit heißt Führen Wandel bewältigen, Beschränkungen als Chance sehen, flexibel und situativ beeinflussen und dabei die Selbststeuerung der Mitarbeiter erhöhen. Dies paßt gut zur Metapher des Regisseurs. (S. 454)

- b) Wie beurteilen Sie die These, Personalführungsaufgaben des Vorgesetzten würden zunehmend durch strukturelle Führungsmaßnahmen (vor allem Kultur, Strategie, Organisation) substituiert?**

Die Spannweite der Prognosen ist hier groß - wohl auch, weil strukturelle Führung doch mehr mit Organisation als mit Kultur und Strategie assoziiert wird. Es wird empfohlen, strukturelle Beschränkungen als Chance zu sehen und dabei zwischen widersprüchlichen Anforderungen zu vermitteln. Gleichzeitig finden sich auch mehrere Plädoyers für die persönliche, interaktionelle Führung über direkte Kommunikation. Auch die hohe Gewichtung von visions- und kulturorientierter Führung in Frage 1 zeigt Präferenzen für eine sog. weiche Strukturführung. Eine in Bürokratie mündende Organisationssteuerung wird hingegen nicht für wünschenswert gehalten. Daß Vorgesetzte mehr Einflußgrößen („Kontingenzen“) ihrer Führungsumwelt berücksichtigen sollen, kann man als vermittelnde Position interpretieren.

Auf jeden Fall soll strukturelle Führung optimale Bedingungen für Selbstorganisation schaffen. Wir interpretieren zu diesem Thema eine Entwicklung von der bürokratischen (Regeln) über eine charismatische (Persönlichkeit) zur legalen (Verfassung) Herrschaft. (S. 455)

- c) Wie würden Sie „den“ Führungsstil der 90er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland charakterisieren? In welche Richtung dürfte er sich weiterentwickeln?**

Im Vordergrund steht die Beschreibung der Ist-Situation; wenngleich sich dabei kein einheitliches Bild ergibt, wird mehrfach der Trend zur wieder autoritären Führung konstatiert. Einige Experten fordern auch hier partnerschaftliche und kooperative Führungsbeziehungen. Daneben wird die Spannung zwischen verstärktem Controlling und der Forderung nach erhöhter Eigenverantwortlichkeit herausgestellt. Führung wird zukünftig noch mehr als Aushandlung eines psychologischen Kontrakts gesehen. Soziale Kompetenz, Berechenbarkeit, Moderation gruppendynamischer Prozesse, Informations- und Teammanagement gewinnen damit an Bedeutung. Verstärkte Zielkonflikte zwischen ökonomischer Nutzung des Human-Vermögens und sozialer Ausrichtung werden vermutet. Schließlich wird der Einfluß unterschiedlicher Kulturen bzw. Zielgruppen aufgezeigt. (S. 457)

- d) Welche Führungsinstrumente (z. B. Motivation/Anreizsysteme, Beurteilung, Training, Kommunikation) werden in den nächsten Jahren besondere Bedeutung erlangen?**

Bei dieser Frage ist sich die Expertengruppe ziemlich einig. Im Vordergrund werden Anreizsysteme und die damit verbundene Leistungsbeurteilung stehen. Ebenso bedeutsam ist die Verstärkung der direkten Kommunikation. Im Bereich der Weiterbildung werden On-the-job-Maßnahmen wichtiger. Ferner müssen Substitute für die sinkenden Karrierechancen im Lean-Management geschaffen werden. Insgesamt sollen die Führungsinstrumente die Zielerreichung, die Flexibilisierung, Individualisierung und Differenzierung sowie die multikulturelle Ausrichtung der Mitarbeiter fördern sowie deren Identifikation und Selbstentfaltung erhöhen. (S. 459)

**e) Welche Einflußfaktoren und Entwicklungstendenzen in der Praxis haben die Führungsforschung und -lehre der letzten Jahre besonders beeinflusst?**

Die Veränderung von Umwelttrends steht im Vordergrund: Werte- und Technologiewandel, aber auch Globalisierung der Märkte und wirtschaftliche Krisen. Damit werden auch entsprechende Themenbereiche begünstigt wie transformationale bzw. charismatische Führung, Controlling der „weichen Faktoren“, symbolisches Management und Kulturforschung. Andererseits wird betont, daß auch viel „Wein in neue Schläuche“ gefüllt wurde, also mehr die Begriffe als die Forschungsinhalte wechselten. Auch wird auf die stärkere Bedeutung qualitativer, systemischer und konstruktivistischer Denkmuster hingewiesen. Schließlich wird hervorgehoben, daß die Wissenschaft sich zunehmend an Fragestellungen der Praxis orientiert, dabei also mehr „nach-“ als „vordenkt“. (S. 461)

**f) Worin sehen Sie die wesentliche Entwicklung in der Führungsforschung der letzten Jahre? Wo könnten sich in den nächsten Jahren neue Schwerpunkte entwickeln?**

Insgesamt werden keine wesentlichen Innovationen festgestellt. Hervorgehoben wird die Abkehr von mechanistischen Führungskonzepten, ja sogar von Rationalitätsmodellen, die noch von manchen Betriebswirten und den meisten Ökonomen liebevoll gepflegt werden. Darüber hinaus wird die Überwindung tayloristischer Denkweisen sowie die stärkere Betonung der Sozialkompetenz gegenüber der Methoden- und Fachkompetenz als Führungsanforderung hervorgehoben. Als wichtigere - weil praktisch relevante - Führungsthemen werden angesprochen: Zielgruppen (differenziert vor allem nach Geschlecht), symbolische Führung, Mikropolitik und interkulturelle Differenzierung von Führungsverhalten. Auch wird sich Führungsforschung mehr an der Ethnologie und den Kulturwissenschaften orientieren. Dies impliziert, daß Führungsprozesse vermehrt im Kontext von Gruppen- und Unternehmenskultur betrachtet werden. Ferner wird Kulturforschung im Rahmen eines Kulturmanagements mehr berücksichtigt. Daß die charismatische Führungspersönlichkeit gerade in Krisenzeiten an Bedeutung gewonnen hat, wird mehrfach angesprochen. (S. 463)

**g) Welche neueren Betrachtungsweisen, Denkansätze, Theorien (inkl. Literaturhinweisen) würden Sie der Praxis (vor allem Führungskräften) zur näheren Beschäftigung empfehlen?**

Die Empfehlungen reichen von verstärkter Beschäftigung mit alten Betrachtungsweisen bis zur Forderung, sich vor allem mit neuesten Entwicklungen (z. B. Selbstorganisation, Konstruktivismus) zu beschäftigen. Daneben werden aber auch spezielle Anregungen angesprochen: Vertrauensorganisation, virtuelle Organisation, Mikropolitik sowie Folgen von kulturellen oder Geschlechterdifferenzen. (S. 464)

**h) Wie und wodurch könnte die Zusammenarbeit zwischen Führungsforschern und Führungspraktikern intensiviert werden? Was würden Sie dabei der Wissenschaft und was der Praxis vorschlagen?**

Die Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes variiert auch hier. Einerseits wird von einer verfestigten und auch gewollten Arbeitsteilung gesprochen, die eine echte Kooperation erschwert. Andererseits sind Praktiker immer besser wissenschaftlich vor- und weitergebildet, und die Wissenschaftler haben zunehmend Praxiserfahrung. Eine fundierte Zusammenarbeit erfordert mehr Zeit und Geduld auf beiden Seiten. Der Praxis wird von den Wissenschaftlern u.a. empfohlen, stärkeren Einfluß und Förderung bei Forschungsprojekten und Diplom- bzw. Dissertationsarbeiten zu entwickeln. Die Wissenschaftler sollten mehr in die Strategieumsetzung und langfristige Beratung (inkl. Aktionsforschung) eingebunden werden. Damit könnte sich eine echte Kooperation mit Fach- und Machtpromotoren entwickeln. In der Hochschul- ausbildung sollten Praxisphasen stärker eingebaut werden. Daß dies keine Einzelmeinung darstellt, zeigt auch das jüngste Ranking der deutschen Hochschullandschaft, in dem Hochschulen mit praktischer Ausrichtung an die obersten Ränge plazierte wurden. Schließlich werden auch durchlässigere Karrieren in beiden Bereichen empfohlen, wie sie in den USA schon realisiert sind. (S. 466)

**3 Führung - „Trends and Thoughts“**

Ich will kurz darstellen, welche Anforderungen sich aus der Strategie des Daimler-Benz Konzerns (6/1995) für die Personalentwicklung ableiten lassen. In dem Strategiepapier heißt es u. a.:

- Sicherstellung der Besetzung der Führungspositionen in bestehenden Geschäftsfeldern mit qualifizierten und entwicklungsfähigen Führungskräften,
- Unterstützung und Erschließung neuer Segmente und Wachstumsmärkte (in bestehenden oder neuen Geschäftsfeldern),
- Unterstützung der Bildung ergebnisverantwortlicher Geschäftseinheiten (Trend zur Dezentralisierung und Divisionalisierung),
- Unterstützung der Internationalisierung und Globalisierung,
- Unterstützung des Know-how-Transfers und des Zusammenwachsens im Konzern.

Die daraus abgeleiteten Konsequenzen erscheinen logisch: Gezielte Identifizierung, Förderung und Qualifizierung von Führungskräften mit unternehmerischem Potential, Überprüfung der bekannten Potentiale, gezielte Rekrutierung ausländischer Führungskräfte, Erhöhung des Anteils an übergreifenden Rotationen zur Förderung des Know-how-Transfers, Besetzung mit Personen mit General-Management-Potentiale, gezielte Förderplanungen für weibliche Füh-

rungskräfte, Weiterentwicklung der Führungskräfteentwicklung (Systeme, Abläufe, Instrumente, Auftragsverteilung).

Ich will kurz aus dem bisher Dargestellten ableiten, welche Anforderungen sich aus den beschriebenen Szenarien für die Personalentwicklung und die Weiterbildung in privaten und öffentlichen Unternehmen wie z. B. Betrieben, Universitäten, Verwaltungen, Krankenhäusern, Kirche usw. ableiten lassen:

### Operative Maßnahmen der Weiterbildung

#### *Inhalte und Methoden moderner Personalentwicklung und Weiterbildung*

- Personalentwicklung in lernenden Unternehmen (Unterstützung des Know-how-Transfers und der Kulturbildung),
- Förderung von systemischem Denken und Handeln (Denken in Strukturen und Prozessen),
- Qualifizierung und neue Lernformen (Handlungs- und Reflexionslernen),
- Freiräume schaffen für Kreativität, Visionsbildung und Zukunftsszenarien,
- Gestaltung von Unternehmenskultur,
- Gezielte Frauenförderung,
- Grundlagen und Methoden der Beratung (Coaching und Supervision),
- Evaluierung und Qualitätssicherung in der PE und Weiterbildung (Controlling).

#### *Neue Managementtheorien und -konzepte*

- Management of Change (Unterstützung der Bildung ergebnisverantwortlicher Geschäftseinheiten, Trend zur Dezentralisierung und Divisionalisierung),
- Interkulturelles Management (Unterstützung der Internationalisierung und Globalisierung),
- Visionäres Management und General Management.

Rolf Wunderer von der Universität St. Gallen (1995, S. 480-486) zeigt in seinem Artikel „Führung - quo vadis? Die zentralen Entwicklungstrends in zehn Thesen“ wichtige Aspekte heraus. Ich will die Thesen Wunderers und die Aussagen der Daimler-Benz AG zur Personalentwicklung durch eigene Aspekte ergänzen und diskutieren. Wunderer geht u. a. von folgenden Überlegungen zu Führung aus: interkulturelle Ausrichtung, stärkere Selbststeuerung, weichere und indirektere Steuerungsformen, mehr Führung - weniger Management, mehr Bezug auf Wandel, organisationsspezifischere oder qualitätsorientierte Konzepte und unternehmerische Ausrichtung.

Was läßt sich daraus für uns letztlich ableiten? Wenn mechanistische Ansätze zu Ladenhütern geworden sind und esoterische und charismatische Berater sich auf ihre Inseln zurückgezogen haben, ist es vielleicht an der Zeit, andere Perspektiven in der Führung zu diskutieren. Vielleicht könnte es hier u. a. um Dinge gehen wie Charakter, Vertrauen, ökologisches Denken, Humor, Dialog, Demut, Chaos, lebenslange Lernbereitschaft, eigene Grenzen kennen, Vision, Intuition, soziale Kompetenz, Mut und Provokation, ethisches Bewußtsein und Bescheidenheit (vgl. u. a. Zehnder, 1995, S. 468-475).

Ich will fünf Beispiele nennen.

### **Führung und Kultur**

Expertenbefragungen zeigen, daß Kulturaspekten in der Führungsforschung größere Beachtung zugeschrieben werden muß. Damit in Verbindung steht eine stärkere Berücksichtigung von Fragen und Methoden der Ethnologie und anderer Kulturwissenschaften. Fragen, die uns in der Vergangenheit wichtig erschienen, haben in unseren gegenwärtigen Lebensbezügen oftmals an Wertigkeit, an Esprit, an Erotik verloren. Die Archäologen interessieren nicht mehr die verborgenen Schätze der Trojaner, Inkas und Azteken als vielmehr die Beantwortung der Fragestellung: „Was hat zum Untergang großer Reiche geführt?“ (vgl. Schliemanns Erben, 1995). Welche Hinweise haben wir über Entstehung, Funktionieren und Scheitern früher Gesellschaften?

Das dabei gezeichnete Szenario kommt einem erschreckend bekannt vor: Überbevölkerung, Brandrodung, neue Technologien, Selbstglorifizierung der Herrschenden statt aktiver Problemlösungen, daraus folgende soziale Unruhen - alles Befunde über große Kulturen, die vor Tausenden von Jahren untergingen. Welche Schlüsse können wir aber aus der Vergangenheit für die Zukunft ziehen? Bei der Beantwortung dieser Frage bedient sich die Archäologie neuer, zeitgemäßer Methoden, die, wie die Fragestellungen auch, Resultat einer veränderten Denkhaltung sind. Die verborgenen materiellen oder ideellen Schätze berührt das zwar nicht direkt, das Bild der Wirklichkeit aber sehr wohl. Die Antwort der Archäologie ist, daß eine hochkomplexe Wechselwirkung von ökologischen, sozialen, politischen und anderen Faktoren den Zusammenbruch verursacht hat. Der Wandel war schneller als das Lernen. Kultur braucht Zeit, entwickelt und entfaltet sich und kann nicht per Dekret verordnet werden. Dies bedeutet nicht, daß nicht auch Beiträge zur Kulturentwicklung zu leisten wären. „Nicht Kunst noch Wissenschaft allein, Geduld will bei dem Werke sein“ heißt es in Goethes Faust.

Können wir aber in unserer durch Beschleunigung gekennzeichneten Zeit überhaupt noch die Zeit zur Reflexion, überzeichnet gesprochen - die Zeit zur Verzögerung von Zeit - aufbringen? Es macht Sinn, Muster zu verändern und nicht dem Irrglauben zu erliegen, daß ein Mehr an 'Tat' gleichzeitig ein Mehr an 'Wertschöpfung' bedeutet. Es wäre zu prüfen, wo es nutzbringend ist, innezuhalten, zu verzögern, nachzudenken. Oftmals unterliegen wir der Illusion, durch Beschleunigung der Dinge diese besser zu machen. Welcher Projektleiter bringt aber schon den

Mut auf, ein Projekt abzubrechen, wenn dieses nicht mehr haltbar ist? Es wird eher gehandelt, wie es einer meiner Kursteilnehmer in einer Fallberatung zum Ausdruck gebracht hat: „Wissen Sie, ich bin da ja Projektleiter und da kann ich doch nicht sagen, daß die ganze Arbeit umsonst war.“ Zu Führung gehört Mut.

### **Führung und Politik**

Das „kollektive Unbewußte“ (C.G. Jung), wie z. B. Vorahnungen von Krisen, ist in Organisationen immer schon da, bedarf aber eines äußeren Anlasses, um in das Bewußtsein geholt zu werden. Individuell erscheinen uns traumatische Bilder in unseren Träumen, und diese werden erinnert oder sind am Morgen vergessen.

Die Center-Organisation schafft durch den Machtverlust zentralistischer Steuerungsorgane neue kleine Königreiche oder Fürstentümer. Dabei ist zu beobachten, daß bestimmte Entwicklungen in politischen Feldern wie z. B. der Zusammenbruch der UdSSR, der DDR oder Jugoslawiens in Wirtschaftssystemen ihre Nachahmer fanden. Es kam zum Krieg unter den Völkern (Bosnier/Serben; Russen/Tschetschenen). Aus Brüdern wurden Soldaten, aus Schwestern wurden Witwen.

Was können wir aber daraus lernen? Wie können wir verhindern, daß Dezentralisierung zum Wirtschafts-„Krieg“ unter den Völkern oder Centern führt? Vieles was in der Vergangenheit geschehen ist, taucht in der Gegenwart oder in der Zukunft wieder auf, auch das Erdichtete, das Virtuelle, das Fabelhafte - denken wir nur an Shakespeares „King Lear“ oder Kurosawas „Ran“, wo letztlich die Töchter und die Söhne Krieg gegen den eigenen Vater führen. Die Führung von Organisationen muß deshalb auf beides Bezug nehmen, die dezentrale Centerorganisation einerseits und die gemeinsamen Unternehmensziele andererseits.

### **Führung und Kunst**

Die Geschichte zeigt uns, daß fundamentaler Wandel oft über Katastrophen erfolgt ist. Systeme verschwanden und wurden durch neue ersetzt. Kein System besteht ewig. Und dennoch befinden wir uns in einer Zeit, in der Wandel oder Katastrophen globale Änderungen nach sich ziehen können. Die globalen Vernetzungen sind so weit fortgeschritten, daß auch in Zukunft der visionären Managementkompetenz hohe Bedeutung zukommen wird. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, könnte die Führungskraft dem Vor-Bild Picassos folgen: Er brach mit der realen Abbildung der Wirklichkeit. Was bei Picasso abstrakt wurde und in der Auflösung des Realen den Boden für Neues schuf, bedeutet im Management den Mut zu Experimenten, die der Anpassung an Veränderung gerecht werden. Nicht das abbildende Führen ist gefragt im Sinne des Tuns von momentan Verlangtem, sondern das visionäre Führen hinsichtlich zukünftig Erwartetem.

Bedeutet die Forderung nach mehr Selbstorganisation und konsequenter Entscheidungsdelegation die „Entzauberung der Führung“? Wurde Führung damit ihres unmittelbaren Zwecks beraubt? Muß die entführte schöne Helena schleunigst wieder zurückgeholt werden? Ich glaube *nein*, Führung geschieht nur anders und wahrscheinlich wird sie damit wettbewerbsfähiger.

In der Musik geschieht ein aktives Aus-Sich-Herausgehen durch den unmittelbaren Zugang zu Bereichen, die über verbal-abstrakte Kommunikation nicht unmittelbar erschlossen werden können. Der ursprünglichste Ausdruck war das 'Singen', das nur des Menschen ohne eines Instruments bedarf. Im Management geschieht persönliche Führung durch die direkte Kommunikation. Ideen wurden in der Musik über Lieder als Impulse übertragen. Wie während der Reformationszeit (ab 1525), in der Renaissance, bei den Jesuiten und bei Bach, war Musik ein Mittel zum Transport von Gedanken, Gefühlen und Ideen. Breiten Bevölkerungsteilen wurden über die Musik Glaubensinhalte zugänglich gemacht. Wer den Musikgeschmack seiner Zeit und deren Zeitgenossen traf, konnte damit seine Botschaften herüberbringen. In der Führung geschieht das Gleiche - Botschaften können umso besser übermittelt werden, je persönlicher der Bote den Empfänger anspricht.

### **Führung und Geburt, Entwicklung und Tod**

Jede Organisation und jeder Organismus wurde gezeugt, geboren, entwickelt sich und stirbt. Es gibt keinen Organismus und keine Organisation, der/die ewig besteht. Entwicklung, sei es Personal- oder Organisationsentwicklung setzt voraus, daß das zu Entwickelnde gezeugt und geboren wurde und daß es stirbt. Der Mensch und die Organisation muß mit diesem Bruch leben und es liegt vielleicht in der Natur dieses Lebens, daß der Tod sowohl vom Menschen als auch der Organisation verdrängt wird. Existenzbedrohendes wird nur symptomatisch aufgenommen, beim Organismus als Ermüdung, Streß und Herzinfarkt, bei der Organisation als Krise, „aktive Personalmaßnahmen“ oder Bankrott.

Vielleicht haben wir in der Medizin zuviel kurativ gehandelt und vielleicht könnte es ein Ratsschlag an die Führung sein, mehr präventiv zu handeln. Unser Management braucht die Kompetenz, Frühwarnanlagen zur Ermittlung von Krisen und Veränderungen zu etablieren und das Management muß sich daran, als Kriterium der eigenen Führungskompetenz, messen lassen. Ganzheitliche Betrachtungsweisen zeigen Erfolge, und es kommt nicht nur darauf an, nach isolierten Ursachen zu forschen, sondern auf komplexe Wechselwirkungen zu achten. Management muß auf dem Hintergrund eines gesunden Lebenswandels betrieben werden, „Persönlichkeit“ ist gefragt. Die Unterschiede und die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsentwicklung einerseits und Personalentwicklung andererseits, sind herauszustellen. Wenn der Organismus oder die Organisation krank oder anfällig ist, bedarf es eines Wandels, einer Veränderung der Lebensumstände. Es bedarf einer anderen Lebens-Führung oder Organisations-Führung.

## **Führung und Begegnung**

Führung geschieht da, wo sich Menschen und Systeme begegnen. Damit ist Führung auf den Dialog, die Auseinandersetzung angewiesen. Aus dieser Begegnung werden, systemisch gesprochen, Wirklichkeiten über andere Menschen oder andere Systeme konstruiert. Um der autopoietischen Geschlossenheit des eigenen Sinnsystems zu entfliehen, um Impulse, Ideen und Anregungen zu erhalten, ist es notwendig, Begegnung zu ermöglichen - nicht nur im Suchen, manchmal auch im Finden. Alle Dezentralisierung und alle Centerorganisation steht dem nicht entgegen. Führung bedarf, wie es uns die Diskussion um die lernende Organisation zeigt, der Vernetzung. Vielleicht braucht Führung sogar eine Spur Chaos, denn „man muß Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern zu gebären“, wie Nietzsche sagt.

## **Zum Schluß**

„Das dualistische Prinzip der Apokalypse - nach dem Schrecken folgt immer die Erlösung - hat den Menschen über Jahrtausende hinweg die Furcht vor der Zukunft erträglich gemacht“, so der *Spiegel*.

Wir tragen Verantwortung für unseren Stern, den in Stuttgart und anderswo - und - den im Weltall - dieser Verantwortung sollten wir vor unseren Kindern und unseren Kunden sowie unseren Enkeln und den Kunden des 21. Jahrhunderts durch unser persönliches Vorbild gerecht werden.

Der Redebeitrag erscheint demnächst ergänzt um hier ausgelassene wissenschaftliche Nachweise und Abbildungen in: Klaus Götz: Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. (Reihe: „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, hrsg. von R. Arnold, Band 9). Hohengehren: Schneider.

Ewa Przybylska

## Ausgangspunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Republik Polen

Die traditionsreiche polnische Erwachsenenbildung läßt sich am besten an der Krakauer Universität nachweisen. Den Anstoß gaben die Reformen der „Kommission für nationale Edukation“. Ihre Initiatoren waren nach Auflösung des Ordens 1773 ehemalige Jesuiten. Schon 1776 begannen an dieser Universität die ersten Vorbereitungen, um Handwerkern der Region populärwissenschaftliche Vortragsreihen und Seminare anzubieten. Bereits 1780 verfügte der Lehrstuhl für Mechanik über einen gesonderten Etat zur Finanzierung dieser Veranstaltungen. Zwei Jahre darauf wurde ein Lehrstuhl unter der Bezeichnung „Praktische Mechanik“ für Hörer außerhalb der Studentenschaft eingerichtet. Die Themen beschäftigten sich mit dem Bau von Häusern, Hütten, Papierfabriken, Sägewerken und handwerklichen Betrieben. Vorrangig ging es um die Aktualisierung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Programme orientierten sich an Modellen, Zeichnungen und Erfahrungen aus Holland und Frankreich; der Unterricht fand sonntags statt. An ihm nahmen nicht nur die Krakauer Handwerker, sondern auch interessierte Studenten und Gymnasiasten teil. Wie notwendig diese Initiative war, wurde durch ihre 1833 erfolgte Aufnahme in die Statuten der Universität als gesonderte Aufgabe bestätigt. Zur gleichen Zeit wurden vom Lehrstuhl für Landwirtschaft vergleichbare Aktivitäten unternommen. Bemerkenswert ist, daß hier der Kartoffelanbau eine wesentliche Rolle spielte.

Neben Krakau entwickelten auch die Universitäten Warschau und Wilna ähnliche populärwissenschaftliche Vortragsreihen. In Warschau z.B. hielt seit 1779 der Pfarrer Józef Osinski, Professor des Collegium Nobilium, Vorträge aus der Physik; diese fanden in den Sommermonaten dreimal wöchentlich und in der Regel nachmittags statt. Teilnehmer waren allgemein Interessierte.

Umfangreicher war das Angebot der Wilnaer Universität. Zweimal im Jahr wurden Vortragszyklen aus den Bereichen Naturwissenschaft, Medizin, Mathematik, Philologie, Kunst und Geschichte veranstaltet. Daneben veröffentlichte die Universität populärwissenschaftliche Vorträge in der Wilnaer Tageszeitung.

Die besonderen Leistungen der Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik, das heißt in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, bestanden in der Gründung einer Vielzahl zentraler Einrichtungen und Institute.

Unmittelbar nach Erlangung der nationalen Unabhängigkeit Polens wurde das Institut für Bildung und Kultur „Stanislaw Staszic“ (Instytut Oswiaty i Kultury im. Stanislaw Staszica) ins Leben gerufen. Dieses Institut koordinierte die Bildungsaktivitäten und veranstaltete Fortbildungskurse für Erwachsenenbildner. 1935 wurden diese Aufgaben vom Studium für gesellschaftliche Bildungsarbeit (Studium Pracy Społeczno-Oswiatowej) in der Trägerschaft der

Freien Polnischen Hochschule (Wolna Wszechnica Polska) übernommen und intensiviert. Die Arbeitsfelder waren Fortbildungsmaßnahmen für Erwachsenenbildner, Bibliothekare, Kulturanimateure und insbesondere für Mitarbeiter von Volkshochschulen.

1919 entstand die Zentralstelle für Weiterbildungskurse (Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych), die sich 1928 zum Institut für Erwachsenenbildung (Instytut Oswiaty Dorosłych) umbenannte. Das Institut übernahm erweiterte Aufgaben auf den Gebieten des Verlagswesens, der Herausgabe von Zeitschriften, der Erstellung von didaktischen Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern für Volkshochschulen, der Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Erwachsenenbildner und der methodisch-didaktischen Beratung.

Das besondere Verdienst des Instituts bestand in seiner vermittelnden Funktion zwischen Theorie und Praxis. Das Institut analysierte u.a. die Arbeit von Volksuniversitäten und Volkshochschulen im Hinblick auf ihre Effektivität. Zu seinen interessanten Veröffentlichungen gehört beispielsweise der 1933 erschienene Forschungsbericht von Zofia Mierzwinska unter der Überschrift „Der erzieherische Einfluß einer Heimvolkshochschule“. Die Arbeit sollte die Frage beantworten, welchen Einfluß das Bildungsangebot der Heimvolkshochschule in ihrer Funktion als gesellschaftlicher Multiplikator auf die Persönlichkeit des Teilnehmers hat. Auf der Grundlage einer empirischen Analyse des aus Beobachtungen und Befragungen bestehenden Forschungsmaterials kam die Autorin zu dem Ergebnis, daß die Heimvolkshochschule ihr Ziel vollends erreicht und Menschen bildet, die befähigt sind, als Vorbilder in ihrem ländlichen Umfeld zu wirken.

Man nahm sich auch der Problematik der Volkshochschulen an. Um die Notwendigkeit spezieller Arbeitsmethoden für die Erwachsenenbildung an der Volkshochschule deutlich zu machen, untersuchte 1936 Wladyslaw Okinski die Bildungsarbeit mit Erwachsenen, indem er die Fragen zu beantworten suchte: Was sind Volkshochschulen? Wer sind ihre Hörer? Welchen Wert im Bewußtsein der Hörer haben Volkshochschulen?

Untersucht wurden acht Volkshochschulen. Die Forschungsergebnisse sind in der Veröffentlichung „Die gesellschaftlichen Probleme der Volkshochschulen in Polen“, Warschau 1938, erschienen. Der Autor unterstrich die positive Rolle der Volkshochschule in der Gesellschaft, besonders in Bezug auf die geistige Entwicklung des Individuums sowie die Befähigung zum Selbstlernen. Darüber hinaus stellte er fest, daß Absolventen von Volkshochschulen, im Gegensatz zu den Hörern und Hörerinnen von Heimvolkshochschulen, keine Vorbildfunktion in der Arbeiterschaft übernehmen und die Volkshochschule selbst keine Einrichtung der Werktätigen ist, sondern individuell persönlichkeitsprägend wirkt.

Die große Tradition der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung an der Jagiellonen-Universität Krakau wurde durch die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule auch nach 1945 fortgesetzt. An dieser Krakauer Universität wurde der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung eingerichtet. Hier wurden die wichtigsten Forschungen betrieben und ihre Ergebnisse veröffentlicht.

Als zweite Hochschule, die sich wissenschaftlich mit der Erwachsenenbildung beschäftigte, ist die Universität in Lodz zu nennen. Hier lehrten so bekannte Erwachsenenbildner wie Helena Radlinska und Aleksander Kaminski. Helena Radlinska hat den soziologischen Aspekt der Erwachsenenbildung wissenschaftlich erforscht und wies auf die gesellschaftlichen Bedingungen hin, die den Erwachsenen in seinem Streben nach Selbstverwirklichung fördern bzw. behindern. Aleksander Kaminski war ein Schüler von Helena Radlinska und gilt als Begründer der Freizeitpädagogik und der Altenbildung.

Relativ spät, nämlich erst 1960, begann die wissenschaftliche Forschung an der Warschauer Universität. Zu den wichtigsten Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung gehören darüber hinaus die Universitäten in Poznan, Wroclaw, Torun und Lublin.

In der Zeit des Sozialismus war der Stellenwert der Erwachsenenbildung gering, denn die Erforschung des Individuums entsprach nicht den gesellschaftspolitischen Zielen. Die Forschung beschäftigte sich mit der Alphabetisierung, dem theoretischen Überbau, den Schulen für Erwachsene und außerschulischen Formen der Erwachsenenbildung, der Methodik und Didaktik sowie dem Selbstlernen der Erwachsenen, der Geschichte und der vergleichenden Erwachsenenbildung.

Während nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges in anderen Ländern neue akademische Formen der Erwachsenenbildung entstanden, wie zum Beispiel die Studienrichtung Erwachsenenbildung im deutschen Diplomstudiengang für Pädagogen, sowie offene Hochschulen und Fernuniversitäten, wurden in Polen jegliche Bestrebungen, eine offene Universität zu gründen, erschwert. Desweiteren war die Zahl der Fernstudenten um 100.000 gesunken.

Nicht nur, daß keine weiteren Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt wurden, vielmehr wurden auch populärwissenschaftliche Vorträge unterdrückt. Es wurden keine Erwachsenenbildner ausgebildet, Vorlesungen, Forschungen und Publikationen wurden eingeschränkt.

Alle diese Restriktionen führten dazu, daß nicht nur die vor dem Krieg gut organisierte wissenschaftliche Weiterbildung, sondern auch die Allgemeinbildung dem Verfall und der Liquidierung preisgegeben wurden, indem für die Erwachsenenbildner nichts getan wurde, keine neuzeitlichen theoretischen und didaktischen Materialien erschienen und internationale Kontakte ausblieben.

Erst 1989 hat die universitäre Erwachsenenbildung an Bedeutung gewonnen. Die Forschung wandte sich neuen Themen zu. Im Vordergrund stehen die Problematik der gesellschaftlichen Transformation und die mit ihr verbundenen Konsequenzen für den einzelnen. Diskutiert werden Fragen des Gesellschaftssystems, notwendige Veränderungen sowie der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Überwindung seiner negativen Folgen. Als wichtig erweisen sich in diesem Kontext auch die Fragen der Animation in den Bereichen der Ökonomie, der regionalen Kultur und der Demokratisierungsprozesse.

Einen breiten Raum nimmt ebenfalls die Auseinandersetzung mit dem polnischen Bildungssystem ein, wobei die Notwendigkeit der außerschulischen Angebote neu hervorgehoben wird. Neue Begriffe werden kreiert, Aufgaben der Volksuniversität, Kursprogramme und Inhalte zum Beispiel neu definiert.

Es gibt eine Neubesinnung auf die polnische Tradition: auf die Tradition der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen und die der kurzen Epoche der Nachkriegszeit vor dem Totalitarismus.

Ein weiterer Themenkreis läßt sich mit dem Terminus Professionalisierung umschreiben. Die Entwicklung geht heute deutlich in Richtung der akademischen Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern, der Durchsetzung des Prinzips der Wissenschaftlichkeit durch die Erarbeitung wissenschaftlicher Konzeptionen, der Ausbildung von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen.

In diesem Zusammenhang wird auch ein neues Verständnis von Rolle und Persönlichkeit des Erwachsenenbildners reflektiert und eine dynamische Stabilisierung des Weiterbildungssystems, insbesondere der Fortbildung von Erwachsenenbildnern, gefordert.

Eine immer größere Aufmerksamkeit wird der internationalen Erwachsenenbildung gewidmet. Ein besonderes Interesse gilt hierbei den unterschiedlichen Bildungssystemen und ihrer Umsetzung in den europäischen Ländern, spezifischen, zielgruppenausgerichteten Bildungsformen bzw. -konzeptionen (z. B. die Frauenbildung in der Bundesrepublik Deutschland).

Es ist nicht zu übersehen, daß das Interesse der wissenschaftlichen Weiterbildung an neuen Themen steigt. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, daß die Arbeiten zu Gesundheit und Ökologie zunehmen, die Themen Altenbildung und Zielgruppenforschung weiter ausgebaut werden.

Es entstehen viele wissenschaftliche Publikationen, die das Reflexionsniveau der Andragogik markieren. Es gibt keinerlei staatliche Eingriffe mehr, dafür aber auch keine öffentlichen Aufträge.

Notwendig wäre Forschung in den Bereichen: der lokale Arbeitsmarkt und der sich daraus ableitende Bildungsbedarf, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Modelle zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenenbildnern, außerschulische Bildung. Notwendig wäre aber auch, neue, gesellschaftlich relevante Forschungsgebiete in Betracht zu ziehen, wie zum Beispiel Gesundheitsbildung, neue Technologien, Eltern- und Familienbildung.

Einen nicht unwesentlichen Beitrag bei der Neuorientierung in der Erwachsenenbildung leistet die 1993 gegründete Akademische Gesellschaft für Andragogik (Akademickie Towarzystwo Andragogiczne). In ihr sind Andragogikwissenschaftler aber auch in der Erwachsenenbildung Tätige vertreten.

Ihre Ziele sind: Institutionalisierung akademischer Formen der Andragogik, Aus- und Fortbildung der Erwachsenenbildner, Weiterentwicklung der Theorie der Erwachsenenbildung durch

Forschung und Lehre, Popularisierung durch Veröffentlichungen und Veranstaltungen, Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie internationalen Organisationen, Interessenvertretung in der Öffentlichkeit.

Die Gesellschaft führt jährlich Seminare durch und gibt die Vierteljahresschrift „Erwachsenenbildung“ (Edukacja Doroslych), und - in der Reihe „Bibliothek der Erwachsenenbildung“ - Konferenzberichte sowie wissenschaftliche Arbeiten heraus. Seit 1994 betreut sie auch das einjährige postgraduale Studium der Erwachsenenbildung an der Universität Torun.

Leider haben wir in Polen noch keine zentralen Einrichtungen und Forschungsinstitute, die sich mit der komplexen Problematik der Erwachsenenbildung auseinandersetzen.

Die Analyse der polnischen Wirklichkeit sowie die Erfahrungen in anderen europäischen Ländern offenbaren die Notwendigkeit einer Forschungstätigkeit auf folgenden Gebieten:

1. Die lokalen Arbeitsmärkte und der sich daraus ableitende Bildungsbedarf, z.B. in den Bereichen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Animation, um die örtlichen Kräfte dazu anzuregen, Arbeitsplätze zu schaffen, eigene Existenzen zu gründen, die Tradition der Region und der darin verborgenen Ressourcen zu nutzen.
2. Die Zielgruppenspezifika und - sich daraus ableitend - Bildungsbedarf und -möglichkeiten, z.B. von Alters- und Invalidenrentnern, Frauen, Armeeingehörigen, Mitarbeitern von Kliniken, Krankenhäusern, Heimen usw.. Dies sind potentielle Bildungsteilnehmer, die oftmals von der Welt abgeschlossen leben und für die Bildung eine Art Therapie darstellt, die zunächst individuell und künftig auch gesellschaftlich nützlich sein könnte.
3. Neue Bildungsinteressen aufgrund neuer gesellschaftlicher Trends, wie z.B. die eigene Gesundheit und das eigene Leben, die Familie und Beziehungen in der Familie, Religionen, neue Technologien und ihre Bedeutung für den Alltag, die Sexualität, Natur und Umwelt u. a. m.
4. Das Funktionieren der Erwachsenenbildung in staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere in den Schulen und massenhaft entstehenden Kursen unter dem Aspekt ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit, der Erfüllung didaktischer Grundsätze, der Einhaltung des Rechts u. a. (besonders wichtig erscheint hier auch die Erarbeitung von organisatorisch-rechtlich-pädagogischen Grundsätzen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen).
5. Außerschulische Formen der Erwachsenenbildung, die mit der Tätigkeit in Kultur, Gewerkschaft, Politik, Kirche, Gesellschaft, Sport, Touristikbranche u. a. m. verbunden sind. Dies sind bei uns Bereiche, die wissenschaftlich sehr dürftig erschlossen, aber ein interessantes und umfangreiches Betätigungsfeld vieler Menschen sind.

6. Bildung und Weiterbildung von Fachleuten für die Erwachsenenbildung, verbunden mit der Erarbeitung von Qualifikationsmodellen für Erwachsenenbildner, Bildungsanimateure, Bildungsorganisatoren sowie mit der Vorbereitung von Bildungsprogrammen und mit der beruflichen Weiterbildung dieser Fachleute im Arbeitsprozeß.
7. Die Bildungsmethoden in der Erwachsenenbildung, ihre Vielfalt, ihre Möglichkeiten didaktischer Effektivität; Faktoren, die den Prozeß des Selbststudiums, der Selbstkontrolle und der Bildungskorrektur in Gang setzen.
8. Die Bedeutung der Information in der Erwachsenenbildung, die Anforderungen bezüglich ihrer Organisierung, der Weiterentwicklung ihrer Nutzungsmöglichkeiten, damit die Erwachsenenbildung die Aufgabe des Initiators und Organisors übernimmt; effektive Muster, auch Innovationsmuster in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie die polnische und die internationale Erwachsenenbildungstheorie bekanntmachen.
9. Die Abhängigkeit und die Berührungspunkte zwischen der Wissenschaft und der Praxis auf den verschiedenen Ebenen der Erwachsenenbildung, die Bedeutung der Universitäts- und Hochschuleinrichtungen sowie anderer wissenschaftlicher Zentren in der Arbeit der Erwachsenenbildner, Zusammenarbeit mit diesen Einrichtungen, gemeinsame Forschungstätigkeit, Unterstützung bei methodischen und organisatorischen Vorhaben, Diagnostik u. a. m.
10. Die Entwicklung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in anderen, insbesondere den führenden Staaten Europas und der Welt, das Kennenlernen dieser Entwicklung und ihre Nutzung für die polnische Wissenschaft, Bekanntmachung bei den Entscheidungsträgern und praktizierenden Erwachsenenbildnern.

Die aufgeführten Forschungsgebiete der Erwachsenenbildung in unserem Lande zeigen den großen Bedarf, diese Forschung fortzuführen, wenn wir nicht wollen, daß der Abstand unseres Landes zu den anderen Staaten unseres Kontinents noch weiter zunimmt. Dabei sind auch die Fragen der Organisation und der Finanzierung, der Anpassung an die aktuellen Bedürfnisse der einzelnen Bedarfsträger und der Schaffung interdisziplinärer Forscherteams zu klären.

Jiri Strach

## **Das Zentrum für Lehrerweiterbildung an der Masaryk-Universität Brno**

Das Zentrum für die Lehrerweiterbildung (ZLWMU) ist eine Abteilung der Masaryk-Universität, die eine besondere Position im Tschechischen Schulwesen hatte und als solche zum Pilotprojekt der Lehrerweiterbildung bestimmt war. Was das Ministerium für Schulwesen als Projekt der Lehrerweiterbildung realisiert hat, ist in manchen Richtungen von unseren Ideen abgewichen. Die Gründe für diese Änderungen kann man in der politischen Situation in unserer Republik finden. Ich werde sie jetzt zuerst mit dem Modell der Weiterbildung der Lehrer bekannt machen, und dann mit den Anregungen, die wir zusammen mit anderen Universitäten erarbeitet haben.

Bei der Gründung des Zentrums hat uns das TEMPUS Projekt JEP 1477 „Developing Schools for Democracy in Europe“ (DSDE) sehr geholfen, das mit den Universitäten Oxford, Leuven und Krakow realisiert wurde. Das Projekt soll Wege zu einer Transformation der Lehrerbildung und der Lehrerweiterbildung (new approaches to teacher training and development) finden. Es hat die Universitäten, Schulen und Schulverwaltungen zu einer gemeinsamen Arbeit gebracht. Bei der Lösung hat man sich an der kontinuierlichen professionellen Entwicklung der Lehrer in ganz Europa orientiert. Resultate des DSDE-Projektes waren konkrete Programme der Lehrerweiterbildung, Publikationen und Lehrbücher.

Nach der demokratischen Wende in unserer Republik war es sehr wichtig, bei der Einsetzung einer Lehrerweiterbildungseinrichtung die demokratischen Erfahrungen unserer Partner im TEMPUS Projekt auszunutzen. Die Gründer des Projektes hatten sich als Ziel die kontinuierliche Entwicklung der professionellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrer gestellt. Dieser Prozeß soll eine Korrelation zwischen den individuellen Bedürfnissen der Lehrer, dem Bedarf der Regionen und der organisatorischen „Gesundheit“ der tschechischen Schule erbringen. Es hatte sich gezeigt, daß die Verbesserung der Qualität des Schulwesens nur innerhalb eines breiten Universitätskontextes möglich ist. Die Universität kann ein Projekt der zukünftigen lebenslangen Weiterbildung entwickeln, das auf der Verbindung des jetzigen Zustandes und künftiger Entwicklungstendenzen der Wissenschaften gründet. Die Weiterbildung soll als Universitätsqualifikation konzipiert werden und damit auch eine Leistung im europäischen Kontext erbringen.

### **Die Rolle der Universität**

Die Universität als Zentrum von unabhängigem Denken kann durch ihre Forschungstätigkeiten konstruktive Modelle der Lehrerweiterbildung entwickeln. Dank ihrer Reputation und Autorität muß sie sich nicht an verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Interessen orientieren, sondern kann ihre Konzeption aus der Sicht der Gegenwart und Wissenschaft vorbereiten.

Es hat sich gezeigt, daß gerade die Verbindung von verschiedenen Fakultäten mit ZLWMU ein Gleichgewicht zwischen Theorie, die an der Universität gepflegt wird, und Praxis des Lehrlebens schaffen kann.

Die Universitätsforschung findet namentlich auf dem Gebiet der Pädagogik und Fachmethodik bei der Zusammenarbeit mit ZLWMU sehr wichtige Anregungen und Erfahrungen für ihre weitere Entwicklung. Diese Tatsache führt zur Erhöhung der Authentizität der pädagogischen Forschung.

### **Das ZLWMU als ein Verbindungselement zwischen den Fakultäten**

Die verschiedenen Fakultäten (Pädagogische, Philosophische, Naturwissenschaftliche) bilden Lehrer für denselben Typ der Schule aus. ZLWMU gibt den Hochschullehrern die Möglichkeit einer gemeinsamen pädagogischen und methodischen Plattform, wo diese Probleme diskutiert werden können.

Weil unser Projekt an der Demokratisierung des pädagogischen Prozesses orientiert war, haben wir am Anfang des Projektes mehrere Schwerpunkte unserer gemeinsamen Arbeit festgelegt. Die Mitglieder der Forschungsgruppe kommen aus unterschiedlichen kulturellen und politischen Bedingungen. Es war sehr kompliziert, eine gemeinsame Plattform für Forschungsfragen wie die folgenden zu finden:

1. Welche Rolle spielt die Schule bei der Sensibilisierung der Schüler für Menschenrechte und Pluralismus?
2. Woran kann sich die Schule als eine Institution mit sozialen Differenzen ausrichten ?
3. Unter welchen Voraussetzungen kann man die Schule als einen „Lernort“ für personale und soziale Entwicklung ansehen ?
4. Welche moralische Rolle kommt dem Lehrer zu?

Antworten auf diese Fragen waren gerade im internationalen Kontext sehr schwer greifbar.

In Rahmen des ZLWMU hatten wir Kurse für Lehrer sowie für Direktoren und Inspektoren im Schulwesen vorbereitet. Die Kurse waren von einer internationalen Gruppe der Lektoren geführt und in Diskussionen zwischen den Mitgliedern der Schulung und Lektoren versuchten wir, die Forschungsfragen zu beantworten.

Die Erfahrungen, die wir im Projekt gesammelt haben, haben uns die Grundlagen für die Fortentwicklung der Lehrerweiterbildungsinstitution gegeben.

## Die Typen der Weiterbildung der Lehrer

### Studium zur Erhöhung der Qualifikation

- |    |   |  |
|----|---|--|
| 1. | Die Ergänzung der pädagogischen Qualifikation für Absolventen des Universitätsstudiums von nicht pädagogischen Richtungen | <i>Universitäten</i>                       |
| 2. | Das Funktionsstudium für Führungskräfte   | <i>Universitäten, Pädagogische Zentren</i> |
| 3. | Fachorientiertes Studium für Lehrer, die ihre Fachkenntnisse erhöhen möchten (z. B. Anwendungen in der Informatik usw.)   | <i>Universitäten, Pädagogische Zentren</i> |
| 4. | Studium für die pädagogischen Mitarbeiter der Pädagogischen Zentren   | <i>Universitäten</i>                       |

### Studium zur Vervollkommnung der Lehrertätigkeit

- |    |   |  |
|----|---|--|
| 1. | Die Anpassungsweiterbildung für die Anfangslehrer   | <i>Universitäten, Pädagogische Zentren</i> |
| 2. | Aktualisierende Weiterbildung für Lehrer, die eine Pause in ihrer Berufslaufbahn eingelegt haben (z.B. Mütter usw.) | <i>Universitäten, Pädagogische Zentren</i> |

## Die neue Konzeption der Lehrerbildung und Weiterbildung in der Tschechischen Republik

<p><b>Die Vorbereitung des Lehrers zur Erreichung seiner Lehrertätigkeit:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Das Universitätsstudium, das akkreditiert ist für die Lehrerbildung</i></li> <li>2. <i>Die einjährige Praxis</i></li> <li>3. <i>Die Auswertung der Praxis von einer Kommission</i></li> </ol>	<p>Studium</p>
<p><b>Bescheinigung des ersten Grades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mindestens dreijährige Lehrertätigkeit</i></li> <li>2. <i>Die Teilnahme an der Lehrerweiterbildung (der Umfang wird vom Ministerium festgesetzt)</i></li> <li>3. <i>Das Bescheinigungsverfahren vor einer Kommission</i></li> </ol>	<p>Weiterbildung</p>
<p><b>Bescheinigung des zweiten Grades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mindestens fünfzehnjährige Lehrertätigkeit</i></li> <li>2. <i>Bescheinigung des ersten Grades</i></li> <li>3. <i>Die Teilnahme an der Lehrerweiterbildung (der Umfang wird vom Ministerium festgesetzt)</i></li> <li>4. <i>Das Bescheinigungsverfahren vor einer Kommission</i></li> </ol>	<p>Weiterbildung</p>

**Kindergartenlehrer  
Bakalaureatsstudium  
Hochschulinstiute**

**Grundschullehrer  
Universitäts-Magisterstudium  
Pädagogische Fakultäten**

**Oberschul- und Gymnasiallehrer  
von der 5. bis 9. Klasse  
Universitäts-Magisterstudium  
Pädagogische Fakultäten**

**Die Orientierung der Weiterbildung:**

*Didaktik und Methodik der ausgewählten  
Fächer der Grundschule*

*Fachlich orientierte didaktische  
Kenntnisse des Lehrers - Spezialisierung*

**Gymnasiallehrer von der 9. bis 12. Klasse  
Universitäts-, oder Magisterstudium  
Naturwissenschaftliche, philosophische  
und pädagogische Fakultäten**

**Fachlehrer für Fachschulen und Berufs-  
schulen  
Universitäts-, Magister- oder  
Ingenieurstudium  
Universitäten und Technische Universitäten**

Fachliche Kenntnis  
des Lehrers

Spezialisierung

Panos Xochellis

## Neue Formen und Tendenzen der Lehrerfort- und -weiterbildung in Griechenland

Zum besseren Verständnis meiner Ausführungen möchte ich eine kurze Vorbemerkung über die Ausbildung der griechischen Lehrer/-innen vorausschicken.

Die Grundausbildung aller griechischen Lehrer/-innen (Erzieher für den Vorschulbereich sowie Lehrer des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Schulwesens) erfolgt auf Universitätsstufe, ist einphasig und dauert mindestens acht Semester. Die Ausbildung der Kindergärtner/-innen für den Vorschulbereich und der Lehrer/-innen der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr) besteht aus einem fachwissenschaftlichen, einem erziehungswissenschaftlichen und einem fachdidaktisch-schulpraktischen Teil. Hingegen ist die Ausbildung der Lehrer/-innen für den allgemeinbildenden Sekundarbereich (7. bis 12. Schuljahr) in der Regel ausschließlich fachwissenschaftlich orientiert, nur die Ausbildung der Lehrer/-innen der berufsbildenden Sekundarstufe enthält auch einen pädagogisch-didaktischen Teil.

### 1 Die Lehrerfortbildung

Die *Lehrerfortbildung* in Griechenland kennzeichneten bis Ende der 80er Jahre folgende Merkmale: sie war von langer Dauer (ein- bis zweijährig) und begrenztem Radius (was die Zahl der erfaßten Lehrer/-innen betrifft), getrennt nach Schulstufen, traditionell in den Arbeitsformen und zentralistisch sowie schulmäßig in der Organisations- und Verwaltungsstruktur.

Seit 1988 bemühte sich jedoch vielfach das Unterrichtsministerium um ein neues Konzept der Lehrerfortbildung: durch die Veranstaltung einer einschlägigen europäischen Konferenz - in jenem Jahr hatte Griechenland den Vorsitz im damaligen Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft (EG) -, durch die Einladung von zwei UNESCO-Experten, die einen entsprechenden Vorschlag unterbreiteten, sowie und vor allem durch den Einsatz von drei aus Wissenschaftlern, Lehrerergewerkschaftsvertretern und Ministerialbeamten bestehenden und zeitlich aufeinanderfolgenden Arbeitsgruppen unter meinem Vorsitz. Im Frühjahr 1994 wurde das erwartete neue Konzept offiziell vorgelegt, das im wesentlichen folgende Punkte vorsah:

1) *Die Lehrerfortbildung soll einen Prozeß darstellen, der die Lehrer/-innen in ihrer gesamten Laufbahn - von der Ersteinstellung bis zum Dienstaustritt - erfaßt und begleitet.* Denn die berufliche Identität des Lehrers bildet sich allmählich in mehreren Phasen (Grundausbildung, Dienst Eintritt, Berufstätigkeit, berufsbegleitende Fortbildung) heraus und die Fortbildung stellt ein selbstverständliches und unverzichtbares Element in der persönlichen und beruflichen Entwicklung des Lehrers dar. In diesem langjährigen Prozeß können sowohl wissenschaftliche und technische Entwicklungen als auch soziale und pädagogische Veränderungen berücksichtigt

werden, über die die Lehrer/-innen grundsätzlich informiert sein sollen. Es handelt sich dabei um ein sowohl individuelles als auch gesellschaftliches Geschehen; so wichtig und notwendig die Selbstfortbildung sein mag, kann sie die Fortbildungsbedürfnisse und -interessen des Lehrers nicht abdecken. Daher muß die Gesellschaft bzw. der Staat durch entsprechende Maßnahmen und Einrichtungen einspringen.

2) Die *Lehrerfortbildung* soll im Grundsatz einheitlich für die Lehrer/-innen aller Schulstufen, -arten und -typen sein, jedoch die notwendigen Differenzierungen aufweisen. Sie soll ferner so dezentralisiert sein, daß sie lokalen und regionalen Verhältnissen sowie individuellen Belangen gerecht werden kann; dennoch ist ein allgemeiner Rahmen notwendig, der die nationalen Prioritäten und die Erziehungs- und Unterrichtsbedingungen des Landes berücksichtigt.

3) Die Fortbildung soll darüber hinaus *kurz in der Dauer* und daher mehrmals in der beruflichen Laufbahn des Lehrers wiederholbar sein; somit wird sie einen breiten Radius aufweisen, sowohl was die Zahl der fortzubildenden Lehrer/-innen betrifft als auch die Unterschiedlichkeit von Formen und Zielsetzungen.

4) Die „*Eingangsfortbildung*“ ist als eine Maßnahme gedacht, um der langen Wartezeit der Lehrer/-innen auf Anstellung sowie ihrer unzureichenden bzw. gänzlich fehlenden pädagogischen und unterrichtspraktischen Ausbildung (betrifft besonders die Lehrer/-innen der allgemeinbildenden Sekundarstufe als Folge ihrer mangelhaften Grundausbildung) zu begegnen. Die „*Ad-hoc-Fortbildungsprogramme*“ verfolgen das Ziel, die Lehrer/-innen über neue Reformmaßnahmen organisatorischer, curricularer oder unterrichtsmethodischer Art im Schulwesen zu informieren. Die „*Periodische Fortbildung*“ (etwa alle sieben bis acht Jahre wiederholbar) soll der laufenden Information und Kenntniserforschung der sich im Dienst befindenden Lehrer/-innen dienen. Die „*Schulinterne Lehrerfortbildung*“ zielt auf die Berücksichtigung von schulbezogenen Fortbildungsbedürfnissen und -interessen ab und die „*Fortbildung auf Distanz*“ schließlich soll der geographischen Lage des Landes (z. B. auf den vielen kleinen und isolierten Inseln) Genüge leisten und die neuen Technologien ausnutzen. Die ersten zwei Formen der Fortbildung sind obligatorisch, die übrigen sind freiwillig und finden in der Freizeit der Lehrer/-innen statt.

5) Die Veranstaltung von Fortbildungskursen sollen in erster Linie die sog. „*Regionalen Lehrerfortbildungszentren*“ (RFZ) übernehmen; es gibt zur Zeit sechzehn solche Institutionen im Lande. Fortbildungskurse können aber auch von Universitäten und Fachhochschulen, dem Pädagogischen Institut (dem Planungs- und Beratungsorgan des Unterrichtsministeriums) sowie von wissenschaftlichen Organisationen und gewerkschaftlichen Verbänden - in Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen bzw. mit dem Pädagogischen Institut - angeboten werden.

6) Die Konstruktion der *Fortbildungsprogramme* setzt die Ermittlung der Fortbildungsbedürfnisse und -interessen der Lehrer/-innen voraus. Sie müssen auch einer laufenden Evaluation

unterliegen; auf diese Weise werden die jeweiligen Erziehungs- und Unterrichtsbelange berücksichtigt und es findet ein ständiger Rückmeldeprozeß statt, in dem die Unterrichtsforschung eine wichtige Rolle zu spielen haben wird. Die Fortbildungsprogramme, die nicht mehr zentral und auf bürokratischem Wege wie bisher entworfen und vorgeschrieben, sondern von den Fortbildungsinstitutionen entwickelt werden, sollen vor allem folgenden *vier Kriterien genügen*:

- Klarheit in der Intention, d. h. inwieweit sie auf einfache Information oder auf Weckung des Problembewußtseins oder auf Erzeugung von neuen Kenntnissen abzielen;
- Genauigkeit in der Thematik und Methodologie;
- Nützlichkeit im Hinblick auf die Erfordernisse der Schulwirklichkeit;
- Pluralität, was die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit von Theorien und Auffassungen in den verschiedenen Wissenschaftsgebieten anbelangt.

7) Es gibt folgende *Typen von Fortbildungsprogrammen*:

- Zur fachwissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer/-innen, d. h. in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände in der Schule;
- Zur Fortbildung in unterrichtsmethodischen Fragen;
- Fortbildungsprogramme, welche die Lehrer-Schüler-Kommunikation sowie die Rolle von Schule und Lehrern/-innen in den Mittelpunkt stellen;
- Programme mit kultureller Thematik zur Vollendung der persönlichen Entwicklung der fortzubildenden Lehrer/-innen.

All diese Fortbildungsprogramme unterliegen der Genehmigung durch das jeweils zuständige Regionale Lehrerfortbildungszentrum, ehe sie Gegenstand der Fortbildungskurse werden.

## 2 Erprobung und Evaluation

Das Unterrichtsministerium akzeptierte im Herbst 1994 das beschriebene Konzept - mit einigen kleinen Änderungen - und beauftragte eine neue Arbeitsgruppe - „Zentrale Fortbildungskommission“ genannt - mit ähnlicher Zusammensetzung wie bisher und ebenfalls unter meiner Leitung, es zu erproben und eine evaluative Begleituntersuchung in zwei Phasen, einer stichprobenartigen und einer allgemeinen, durchzuführen.

Die erste Phase der Erprobung und Evaluation fand im Frühjahr 1995 in den Großstädten Athen und Thessaloniki, Patras und Jannina sowie in kleineren Orten wie Kosani, Kilkis, Tripolis und Mytilini statt, und verlief nach folgendem Schema:

- a) Es wurde eine Stichprobe von 300 Lehrern aus den oben genannten Gebieten ausgewählt.
- b) Durch einen Fragebogen wurden die Fortbildungsbedürfnisse und -interessen dieser Lehrer/-innen ermittelt, aufgrund deren die Fortbildungsprogramme konstruiert und die Fortbildungskurse organisiert wurden.
- c) Es wurden verschiedene Formen der Fortbildung erprobt, wie z. B. die periodische Fortbildung, die schulinterne Fortbildung und „Ad-hoc“-Fortbildungsprogramme.
- d) Nach der Durchführung der Fortbildungskurse wurde durch die Austeilung von Fragebögen an fortgebildete Lehrer, an Dozenten und an Leiter der regionalen Lehrerfortbildungszentren eine Evaluation vorgenommen.

In der zweiten allgemeinen Phase, die im Schuljahr 1995/96 stattfand, wurden Fortbildungskurse im ganzen Land (d. h. in den bestehenden sechzehn regionalen Lehrerfortbildungszentren) nach obigem Muster durchgeführt.

Die Evaluationsstudien in beiden Phasen haben ergeben, daß Lehrer und Dozenten die neuen Fortbildungsformen im Großen und Ganzen positiv beurteilen. Es hat sich im einzelnen herausgestellt, daß dieses Konzept vor allem zwei unbestreitbare Vorteile hat: Einmal wurden in so kurzer Zeit etwa 3.000 Fortbildungskurse organisiert und ca. 50.000 Lehrer/-innen fortgebildet, während sich die Zahl der fortgebildeten Lehrer/-innen in dem Zeitraum 1978 bis 1994 nur insgesamt auf ca. 15.000 belief. Außerdem ist eine bemerkenswerte Nachfrage erwähnenswert. Von Lehrern wurden nahezu 100.000 Anträge auf Fortbildung gestellt. In der Primarstufe war die Nachfrage besonders groß. Zum anderen hat sich erwiesen, daß dieses Konzept dennoch weniger kostspielig ist als das vorherige.

Allerdings wurden auch einige Nachteile und Schwächen in der Durchführung des Konzepts festgestellt; so z. B. unscharfe Zielformulierungen in den Fortbildungsprogrammen, unbefriedigende Qualität mancher Fortbildner, unzureichende Berücksichtigung der didaktisch-praktischen Fortbildung, zu große Fortbildungsgruppen und schließlich einige Mängel in der Ausstattung der Regionalen Lehrerfortbildungszentren.

Aufgrund der erwähnten Ermittlungen und Erfahrungen hat die Zentrale Fortbildungskommission im Juli 1996 ihren Schlußbericht dem Minister vorgelegt, worin generell festgestellt wurde, daß dieses neue Konzept der Lehrerfortbildung als gelungen angesehen werden kann. Gleichzeitig wurde dringend empfohlen, daß umgehend die notwendigen gesetzlichen Maßnahmen ergriffen werden sollen, damit ab 1. 9. 1996 das neue Konzept der Lehrerfortbildung verbindlich wird.

### 3 Das Gesetz über die Lehrerweiterbildung

Die *Lehrerweiterbildung* in Griechenland hat eine Tradition, die bis in das erste Jahrzehnt unseres Jahrhunderts reicht. Sie erfolgte entweder auf Universitätsebene oder vor allem in besonderen dafür geschaffenen Institutionen. Im Juli 1995 ist ein neues Gesetz in Kraft getreten, dessen folgende wichtige Bestimmungen seit dem Schuljahr 1995/96 in Geltung sind:

- a) Das bisherige jahrzehntelang bestehende Lehrerweiterbildungsinstitut von Athen ist in den Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich für Primarlehrerausbildung der Universität Athen eingegliedert worden; eine ähnliche Einrichtung ist inzwischen auch an der Universität Thessaloniki geschaffen worden. Es wurden zwei weitere Studiengänge für Kindergärtner/-innen an den Universitäten Athen und Thessaloniki eingerichtet. Das Gesetz sieht auch vor, daß weitere solche Einrichtungen an anderen Universitäten des Landes geschaffen werden können.
- b) Die Weiterbildung zielt darauf ab:
  - Die Entwicklungen im Bereich der Erziehungswissenschaft zu verfolgen;
  - Die Forschung und die Wissensvermittlung zu fördern, die zur Entwicklung des Schulwesens beitragen;
  - Die notwendigen zusätzlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, welche die freie wissenschaftliche und berufliche Laufbahn der Lehrer/-innen garantieren.
- c) Die Auswahl der weiterzubildenden Lehrer/-innen erfolgt durch schriftliche Prüfungen; teilnahmeberechtigt sind Lehrer/-innen der Primarstufe, die mindestens über fünf und höchstens über fünfundzwanzig Dienstjahre verfügen. Sie werden während ihrer Weiterbildung mit vollen Dienstbezügen beurlaubt und erhalten außerdem eine kleine Gehaltszulage.

Für das laufende Schuljahr 1996/97 wurden insgesamt etwa 300 Lehrer/-innen und Kindergärtner/-innen ausgewählt und zur Weiterbildung zugelassen.

Für die Sekundarstufenlehrer ist keine Weiterbildung vorgesehen. Sie können auf begründeten Antrag für Aufbaustudien an den Universitäten des Landes beurlaubt werden; das gilt natürlich auch für Primarschullehrer.

#### 4 Würdigung

Daraus ergibt sich nach meiner Auffassung, daß das neue Konzept der Lehrerfortbildung in Griechenland wissenschaftlichen Anforderungen durchaus standhalten kann und in bildungspolitischer Hinsicht realistisch zu sein scheint, das Fortbildungskonzept hat jedenfalls wesentliche Vorteile und wird von den betroffenen Lehrern/-innen positiv beurteilt. Über die Weiterbildung ist keine Untersuchung vorhanden und es steht fest, daß sie partiell ist, d. h. auf die Lehrer/-innen der Primarstufe und die Mitarbeiter der Kindergärten beschränkt bleibt.

Eine wichtige Frage ist natürlich, ob der griechische Staat an der Durchführung des dargestellten Konzepts der Lehrerfortbildung konsequent festhält und vor allem die dafür notwendigen Mittel aufbringt; es sind jedenfalls auch Mittel von der Europäischen Union beantragt und teilweise bereits genehmigt worden. Diese Bemerkung ist insofern berechtigt, da inzwischen bekannt ist, daß infolge unzureichender Finanzierung der ursprünglich vorgesehene Termin für die gesetzliche Verankerung des neuen Konzepts der Lehrerfortbildung (1. 9. 1996) um einige Monate verschoben worden ist. Über die Finanzierungsschwierigkeiten hinaus ist allerdings dieser Prozeß auch durch die vorzeitigen Parlamentswahlen vom 22. September 1996 in Verzögerung geraten. Unabhängig davon sind aber solche Verzögerungen und Inkonsequenzen in der griechischen Bildungsgeschichte keine Seltenheit.

Joachim Dikau

## **Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa**

### **Zusammenfassung der AUE-Jahrestagung 1996 in Regensburg**

„Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa“ - ein Thema der AUE-Jahrestagung, dessen Aktualität unbestritten, das aber angesichts seiner Aspektvielfalt schwer in seinen verschiedenen Nuancen zu bewältigen ist! Die Aufeinanderfolge von Einzelvorträgen, die unter lerntheoretischen und didaktischen Gesichtspunkten immer problematisch ist, mag dabei jene Kolleg/inn/en nicht zufriedengestellt haben, die selber aus ihren Arbeitszusammenhängen heraus durch ihre praktischen Erfahrungen einen Beitrag zum Thema hätten bringen können. Die Chance aber, den ansehnlichen Referentenpool und die durch ihn repräsentierten Kompetenzen optimal zu nutzen, konnten sich die Veranstalter nicht entgehen lassen. Das forderte von allen, denen damit die Rolle als Hörer/in zufiel, Geduld und Toleranz; aber vielleicht hat es sich für aufmerksame Teilnehmer/innen dennoch gelohnt!

Was aber ist bei dieser Folge von Referaten - mit relativ kurzen Diskussionsphasen - wirklich herausgekommen? Sicherlich vor allem Informationen und Denkanstöße, zusammenzufassen auf fünf Ebenen: (1) Analysen, (2) Schwierigkeiten und Probleme, (3) praktische Erfahrungen und Lösungen, (4) Visionen und Perspektiven, (5) offene Fragen und Forderungen, allerdings in den meisten Fällen alles bunt durchmischt.

#### **1 Analysen**

Wie ist es heute mit der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Staaten Europas bestellt? Die Referate und Diskussionsbeiträge zeigten nicht nur die Unterschiede zwischen den Staaten, sondern auch zwischen den Hochschulen und Hochschulregionen innerhalb der einzelnen Länder: verschiedenartige Traditionen und historische Entwicklungen, die das Aufgabenverständnis, die Strukturen und die Stellung der Hochschulen im Gesamtgefüge der Gesellschaft bestimmen. Die Beschreibungen der Situation in England, Rußland, Tschechien, Polen und auch Österreich verwiesen nicht nur auf die Verschiedenartigkeit der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern auch auf die Unklarheit der Begrifflichkeit selbst: Kellermann macht es deutlich an dem humanistischen Anspruch des Bildungsbegriffs einerseits und seiner funktionalistischen Verwendung in der bildungspolitischen Alltagsdiskussion andererseits. Doch weiter: Was steckt hinter „continuing“ education, was hinter „higher“ level, was hinter Maßnahmen z.B. für die „3. Lebensphase“ (Stadelhofer)?

Dennoch - es gibt auch Übereinstimmungen, selbst in den (teilweise durchaus bedenklichen) Zielvorstellungen: den Trend zum offenen Markt mit freier Konkurrenz (unter den Hochschulen wie auch zwischen ihnen und den außeruniversitären Anbietern); den Trend zur „Ökonomisierung“ (was die Orientierung der Inhalte wie der Zielgruppenwahl an Maßstäben

des kapitalistischen Wettbewerbs meint); die Hemmnisse einer Weiterentwicklung dieses Bereichs angesichts der Überlast von Studierenden und der durchgreifenden Haushaltsrestriktionen; und schließlich die Gefahr, daß Hochschulen sich - statt sich auch in der Weiterbildung als wissenschaftliche Einrichtungen mit deutlicher Schwerpunktsetzung zu profilieren - für alles hergeben, was irgendwie der Existenzsicherung im offenen Markt dienen könnte. Ein Lichtblick: Ansätze der Vernetzung, wie sie insbesondere durch EUCEN in Angriff genommen sind und auch durch die europäischen Behörden (Wirtschafts- und Sozialausschuß) sowie durch flexible Projektgruppen (vgl. Klinger) angestrebt werden.

## 2 Schwierigkeiten und Probleme

Nach wie vor gilt in vielen Ländern, Regionen und Hochschulen die Weiterbildung noch nicht als selbstverständliche Hochschulaufgabe. Eine Ursache könnte bereits im Begriff „Weiterbildung“ liegen, der auch in der angelsächsischen Verbindung mit „education“ dem Mündigkeitsanspruch erwachsener Lernender entgegenstehen könnte (Kellermann). Aber auch die unterschiedlichen Traditionen im Selbstverständnis der Universitäten als Wissenschaftseinrichtungen sind ein wesentliches Hemmnis: Teilweise als unwissenschaftlich diskriminiert, genießt Weiterbildung noch nicht den gleichwertigen Rang wie andere Bereiche von Forschung und Lehre, vor allem dort, wo sie ihren Qualitätsanspruch nicht deutlich definiert. Unklarheiten in den Standards wirken sich hier gleichermaßen aus wie die schon genannte Unklarheit der Begriffe. Der damit herausgeforderte Zwang zum Umdenken stellt wiederum liebgewordene Bequemlichkeiten in Frage, auch in den Hochschulen selbst.

Denn „Weiterbildung“ und „life-long learning“ lassen sich nur schwerlich mit den herkömmlichen Universitätsstrukturen vereinbaren. Selbst in England mit seiner ausgeprägten Weiterbildungstradition reichen die bisherigen Strukturen dafür nicht aus (vgl. Jarvis): Einerseits gilt es auch dort, die Hochschulen in weit größerem Maße für die Kooperation mit der Wirtschaft zu öffnen, andererseits bedarf die Aufrechterhaltung universitärer Standards verstärkt der staatlichen Kontrolle. Starre, bürokratische Regelungen stehen der Weiterentwicklung im Wege; die Schwerfälligkeit des Tankers Universität, die auch in der nur geringen Transparenz der Informationswege zum Ausdruck kommt (vgl. die Ausführungen von Lullies zur Resonanz auf die KAW-Empfehlungen), versperrt den Weg zur Gesamtverantwortung der Hochschule für die Weiterbildung, die allenfalls als Sache einzelner Initiativen von Hochschullehrern und Instituten angesehen wird. Hier liegt das größte Hemmnis, das nur durch ein radikales Umdenken, orientiert an den Herausforderungen der Spät-Moderne (Jarvis) bewältigt werden kann.

## 3 Erfahrungen und Lösungen

Wie ist aus diesem Dilemma herauszukommen? Einige Wege wurden aufgezeigt. Mit drei Zielbegriffen läßt es sich auf den Punkt bringen: Innovation, Transfer, Kooperation. Was darunter praktisch zu verstehen ist, zeigten Beispiele aus verschiedenen Ländern: Neue Strukturen sind

aufzubauen; durch sie sind die legitimen Interessen der Drittmittelgeber mit denen der Hochschulen selbst zu verbinden; durch diese Konfrontation ist die Basis für „ständige Aushandlungsakte“ zu schaffen. So kann es auch beim Dialog mit den Nachbarstaaten nicht um eine unkritische Übernahme von Systemen, sondern allenfalls um einen „distanzierten Vergleich“ gehen, bei dem auch die „Kehrseite der Medaille“ der vielgerühmten neoliberalen Politik deutlich werden muß. Hierzu haben auch die Entscheidungen auf europäischer Ebene beizutragen - aber im wesentlichen dort, wo die Probleme national nicht lösbar sind.

Voraussetzung dafür ist ein europäisches Netzwerk, das die Vielfalt der Kulturen und Sprachen berücksichtigt und sich auf die Initiativen der bildungspolitischen Basis stützt. Dazu ist ein neues Verständnis des Verhältnisses von Arbeit, Lernen und Bildung notwendig: Da mit einer Verringerung der Arbeitslosigkeit auch langfristig kaum zu rechnen ist, gewinnt die Veränderung der Organisationsstrukturen im Arbeitsprozeß auch für die Weiterbildung an Bedeutung, wie sie durch Stichworte wie Gruppenarbeit, Flexibilität, lean production gekennzeichnet ist. Daß dazu auch der „soziale Dialog“ gehört, ist unbestritten. Erfahrungen hierzu lassen sich auch aus dem gesellschaftlichen Wandlungsprozeß in osteuropäischen Ländern gewinnen (hierzu Beiträge aus Tschechien und Polen).

Es geht ebenso um die Realisierung des politisch Machbaren, jeweils vor Ort, wie um die Orientierung an einer langfristigen Strategie, die grundsätzliches Umdenken erfordert und selbst auf Umdenken gerichtet ist. Methodische Experimente zum Lehren und Lernen mit Erwachsenen (vgl. Przybylska über Erfahrungen in Polen) leisten dazu ebenso einen Beitrag wie die Ausschöpfung der Möglichkeiten, die durch europäische Förderungsprogramme geboten sind (vgl. Strach über Erfahrungen mit dem TEMPUS-Programm bei der Lehrerweiterbildung in Brno). Erst auf diesem Wege, durch allmähliches Herantasten an neue Denkformen, sind auch durch die Hochschulen verlässliche Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln, um die sich - etwa durch neue Formen der Menschenführung im industriellen Arbeitsprozeß - die betriebliche Weiterbildung unter ihren spezifischen Bedingungen seit langem bemüht (vgl. Götz).

#### 4 Visionen und Perspektiven

Damit aber sind bereits langfristige Prozesse des generellen Umdenkens angedeutet, auf die insbesondere auch Jarvis in seinem globalen Aufriß eingegangen ist. Stellt man diese in den Zusammenhang mit den Überlegungen von Kellermann und Götz, dann lassen sich drei Lebensbereiche erkennen, in denen ein Umdenken in langfristigen Lernprozessen unerlässlich ist:

- Wandel in den Universitäten: Sie sind für neue Gruppen von Studierenden zu öffnen, die auch als Adressaten für Weiterbildungsangebote anzusehen sind. Wenn an vielen englischen Universitäten heute bereits die Teilzeit-Studenten die große Mehrzahl der Studierenden ausmachen (vgl. Jarvis), ist hier eine Perspektive zur Verbindung von Hochschulstudium und Berufsarbeit eröffnet, die ihren Niederschlag auch in neuen Studiengängen und -formen sowie in neuen „part-time degrees or diplomas“ (so das Konzept der University Continuing

## **AUE-Jahrestagung 1996**

### **Symposium über Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa**

**26./27. 09. 1996**

**am Lehrstuhl Pädagogik I**

**der Universität Regensburg**

#### **Tagesprogramm am Donnerstag, den 26. 09. 1996**

Hörsaal 4 der Universität Regensburg

15.30 Uhr Eröffnung

- Willkommensgruß zur Jahrestagung durch den AUE-Vorstand  
Akad. Direktor Dr. Gernot Graebner
- Begrüßung durch den Rektor für die Universität Regensburg  
Prof. Dr. Helmut Altner
- Grußworte von Herrn Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens, Lehrstuhl Pädagogik III  
der Universität Regensburg
- Staatssekretär Rudolf Klinger, MdL, Bayerisches Staatsministerium für  
Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst  
Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

16.00 Uhr Wissenschaftliche Weiterbildung Ende der 90er Jahre  
Prof. Dr. Paul Kellermann, Universität Klagenfurt

17.00 Uhr Projekte allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung  
Dr. Carmen Stadelhofer, Universität Ulm

18.00 Uhr Globale Kontakte in der wissenschaftlichen Weiterbildung  
Gerd Köhler, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/Main

18.30 Uhr EUCEN - ein Weiterbildungsnetzwerk europäischer Universitäten  
Prof. Dr. Peter von Mitschke-Collande, Universität Hannover

20.00 Uhr Bustransfer zum Gästehaus der Universität Regensburg, Hinter der Grieb  
„25 Jahre AUE e.V.“ mit Bayerischer Brotzeit

## AUE-Jahrestagung 1996

### Tagesprogramm am Freitag, den 27. 09. 1996

Hörsaal 4 der Universität Regensburg

9.15 Uhr Continuing Academic Education in British Universities  
Prof. Dr. Peter Jarvis, University of Surrey

10.15 Uhr Wissenschaftliche Weiterbildung für Kommunikationsbereiche und Management in  
Rußland  
Dr. Evgueni Mironov, Technische Universität St. Petersburg

Kaffeepause

11.30 Uhr Impulse aus dem Tempus-Programm der Europäischen Gemeinschaft -  
Innovationen bei der Weiterbildung für Lehrer in der Tschechischen Republik  
Doz. Ing. Jiri Strach, Masaryk-Universität Brno

12.00 Uhr Ausgangspunkte wissenschaftlicher Weiterbildung in der Republik Polen  
Dr. Ewa Przybylska, Pädagogische Hochschule Zielona Gora

Gelegenheit zum Mittagessen in der Mensa (bis 13.30 Uhr geöffnet)

14.15 Uhr Die Zukunft der Führung - wissenschaftliche Weiterbildung in Kooperation mit  
Hochschulen  
Privatdozent Dr. Klaus Götz, Daimler-Benz AG Stuttgart

15.15 Uhr Kaffeepause

15.30 Uhr Empfehlungen der Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW) zur wissen-  
schaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen  
Dr. Stefan Lullies, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und  
Hochschulplanung

16.30 Uhr Zusammenfassung, Prof. Dr. Joachim Dikau, AUE  
Schlußwort Akad. Direktor Dr. Gernot Graeßner

Fahrmöglichkeiten mit der Linie 6 oder 11 (Richtung Innenstadt) zum Alten Rathaus

18.00 Uhr Empfang der Referenten und Teilnehmer durch Frau Bürgermeisterin Hildegard  
Anke im Kurfürstenzimmer des Alten Rathauses

