

D G W F

BEITRÄGE 43

Hans-Jürgen Bargel/Martin Beyersdorf (Hrsg.)

Wandel der Hochschulkultur?

Wissenschaftliche Weiterbildung
zwischen Kultur und Kommerz

Dokumentation der 33. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
an der Universität Hannover

16./17. September 2004

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

D G W F

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

Beiträge

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

Impressum

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e.V. – DGWF
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E
22527 Hamburg
geschaeftsstelle@dgwf.net
www.dgwf.net

Vorsitzender Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@dgwf.net

Redaktion Hans-Jürgen Bargel

ISBN 3-88272-127-8

© Verlag DGWF e.V., Hamburg 2005

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

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
OSKAR NEGT Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen – Kultur, Kunst, Kommerz	siehe beiliegende CD
BAZON BROCK Ästhetik und Kulturvermittlung als Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung	siehe beiliegende CD
PETER FAULSTICH, MARTIN BEYERSDORF Weiterbildungsangebote zu Kunst und Kultur – Ergebnisse einer Befragung	5
Workshop 1: Europa und die kulturelle Weiterbildung	
FELIZITAS SAGEBIEL Kulturen in Europa – Life long learning und Geschlecht	11
CARMEN STADELHOFER Begegnung und kultureller Austausch – Seniorenbildung in Europa	13
Workshop 2: Bedarfe und Konzepte	
MARLIS ADJANOR Konzepte und Herausforderungen kultureller wissenschaftlicher Weiterbildung	25
THOMAS SCHNEEBERG ProKultur – Eine individualisierbare Weiterbildung für Kulturschaffende	31
LUTZ HIEBER Das Studienzertifikat Ästhetische Bildung und Gestaltung	39
Workshop 3: Sprechen und Literatur	
MARION BRUHN-SUHR, SANDRA VON DER REITH „Ein Spiel mit Worten“ – Mit blended learning den wissenschaftlichen Zugang zur Literatur öffnen	43
IRIS MEISSNER Sprachliche Strategien und kommunikative Prozesse im virtuellen Unterrichtsgespräch	51
Workshop 4: Neue Lernkulturen und Neue Technologien	
ANKE GROTLÜSCHEN Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen? Forschungsergebnisse zu Begründungsstrukturen erwachsener E-Learner	53
SUSAN MÜLLER-WUSTERWITZ, MICHAEL MÜLLER mLearning in der kunst- und kulturhistorischen Bildung	61

Workshop 5: Kompetenzen durch Kultur

DANIEL MEYNEN	71
Die Zwecke des Studium Generale	
OLAF FREYMARK	85
Bildung für ältere Erwachsene und Kompetenzentwicklung	
DIETER TIMMERMANN	93
Finanzierung lebenslangen Lernens	
Autorinnen und Autoren	102

Liebe Leserin,
lieber Leser,

hiermit halten Sie die Dokumentation der DGWF-Jahrestagung 2004 in den Händen. Bei dieser Jahrestagung haben wir vielfach neue Wege beschritten.

Die Veranstaltung hatte einen ungewöhnlichen Fokus: die Bandbreite der Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen wurde zentriert an den drei „K“: Kultur, Kunst und Kommerz. Kunst und Kultur waren dann auch der Mittelpunkt der Workshops des zweiten Tages, wie sie in diesem Band dokumentiert sind.

Es gab drei unterschiedliche Veranstaltungsorte, die von ihrem Ambiente her unterschiedliche Zugänge unterstützten. Das Leibnizhaus mit dem eher gediegenen Stil der 70er Jahre für die plenaren Angebote des ersten Tages, der Hermannshof in Völksen für Kunst, Kultur und Austausch am Abend sowie das ehemalige Verwaltungsgebäude der Continental Gummi-Werke für die Workshops und die Arbeitsatmosphäre am zweiten Tag.

Neue Wege auch bei der Dokumentation: sie selbst liegt nun nicht nur schriftlich vor, sondern in Teilen auch in Bild, Ton und als Datei. Die Fotostrecke finden Sie bei den Materialien auf der Homepage der DGWF (<http://www.dgwf.net/materialien.htm>). Ebenfalls unter dieser Adresse finden Sie die Power-Point-Folien von Prof. Timmermann zur Finanzierung lebenslangen Lernens. Die Vorträge von Oskar Negt und Bazon Brock waren gerade über den Vortragsstil besonders einprägsam; so haben wir uns für die Produktion von zwei Audio-CDs entschieden, die dieser Dokumentation beiliegen.

Als „örtlicher Verantwortlicher“ bedanke ich mich bei allen, die diese Jahrestagung haben so erfolgreich werden lassen, insbesondere bei den Referent/innen und den weiteren Akteur/innen sowie bei Prof. Bargel, der über die Rolle des „Verantwortlichen des DGWF-Vorstands“ hinaus viele Dinge realisiert hat!

Die neuen Wege wurden auch beschreitbar durch die Zuwendung der Rudolf-von-Bennigsen-Stiftung Hannover für die Veranstaltung auf dem Hermannshof und die Zuwendung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen der Preisverleihung für die Best-Practice-Geschäftsmodelle der Hochschulweiterbildung.

Martin Beyersdorf
ZEW der Universität Hannover

MARTIN BEYERSDORF, PETER FAULSTICH

Weiterbildende Studienangebote im Feld von Kunst und Kultur

Einführung

Eine Idee

Bisher besteht keine systematische Bestandsaufnahme von weiterbildenden Studienangeboten im Feld von Kunst und Kultur an deutschen Hochschulen. Unsere Befragung hatte einen Rücklauf von über 25 Hochschulen, die zu über 60 Angeboten nähere Ausführungen machten.

Angeschrieben wurden alle Hochschulen dem Verteiler der HRK gemäß; der e-mail-Verteiler der DGWF und der AG E (Einrichtungen) wurde genutzt. Der Rücklauf ist für eine systematische Darstellung zu gering – für eine kleine explorative Studie jedoch gut geeignet.

Gefragt wurde nach dem Träger, den Inhalten und Themen, der Dauer und der Form, Zielgruppen und Abschlüssen, Kosten und Kooperationen sowie nach der Beziehung zu grundständigen Studienangeboten.

Es wurde kein fester Begriff von Kultur vorgegeben. Insofern umfasst das Spektrum der Themen den gesamten Bereich sinnlich-praktischer Aneignung von Welt und die darauf bezogene wissenschaftlich-theoretische Reflexion.

Angebotsprofil

Viele Formen

Gemäß der Rückmeldung ergibt sich folgende Rangfolge der Angebotsprofile:

- I. Teilveranstaltungen
- II. Eigenständige Angebote mit akademischem Abschluss
- III. Eigenständige Angebote mit einem Zertifikat der Hochschule
- IV. Einzelveranstaltungen und Ergänzungsangebote

I. Teilveranstaltungen

Kultur für Gäste und Ältere

Am häufigsten werden Teilveranstaltungen in anderen Programmpaketen benannt, insbesondere im Gasthörer- und Seniorenstudium, der Open University usw., z. B.:

- **Technische Universität Berlin**
Berufliche Ausbildung für nachberufliche Tätigkeiten (BANA),
- **Universität Frankfurt**
Universität des 3. Lebensalters,
- **Universität Hamburg**
Allgemeines Vorlesungswesen, Kontaktstudium für ältere Erwachsene und Open University,
- **Universität Hannover**
Studienprogramm Kulturwissenschaften für Senior/innen und Studienprogramm Ästhetische Bildung

und Gestaltung für Gasthörernde und Regelstudierende, Programm für Förderung des ehrenamtlichen Engagements (Profile),

- **Universität Oldenburg**
Studium Generale,
- **LMU München**
Seniorenstudium.

Im Vordergrund stehen hier kultur- und kunstwissenschaftliche Themen als Hinführung und Vertiefung des Kunst- und Kulturverständnisses für alle Interessierte (allgemeine kulturelle Weiterbildung). Dabei gibt es Themen zur Kunst- und Kulturgeschichte von der Malerei über die Musik bis zur Baukunst (z. B.: „*The Sky is the Limit – Die Geschichte der Wolkenkratzer*“).

II. Eigenständige Angebote mit einem Zertifikat der Hochschule

Vom interkulturellen Management zur Tanzkultur

Diese Angebote entsprechen von Ansatz her dem Modell der Kontaktstudien und dem allgemeinen weiterbildenden Studium. Teilweise werden sie auch als Studien- oder Weiterbildungsprogramme bezeichnet. Bei entsprechender Teilnahmedauer und zugehörigen, abgeprüften Leistungen stellt die jeweilige Hochschule bzw. die Kooperationspartnerschaft als Träger ein Zertifikat aus. Die Zielgruppe sind Berufstätige, die über einen Hochschulabschluss oder ein Äquivalent verfügen. Die thematische Palette ist weitreichend, z. B.:

- **Freie Universität Berlin**
Management in Bibliotheken/Management in Archiven,
- **Universität Bern**
Tanzkultur,
- **Hochschule Bremen**
Musik- und Theatermanagement/Gestaltende Kunst,
- **Fachhochschule Dortmund**
Theaterpädagogik/Theater- und Dramatherapie,
- **Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) Hamburg**
Medienmanagement/Kultur- und Bildungsmanagement,
- **Universität Hamburg**
Referent/in für internationale Geschäftskontakte und interkulturelles Management,
- **Universität Hannover**
Kulturmanagement/Theaterpädagogische Zusatzqualifikation,
- **Universität Hildesheim**
Kunst und Kulturgeschichte des Mittelalters,
- **Fachhochschule Köln**
Marketing für Galeristen,
- **Universität Magdeburg**
Gästeführer der Stadt Magdeburg,
- **Universität Oldenburg**
ProKultur (individualisierte Fortbildung).

III. Eigenständige Angebote mit akademischem Abschluss

Chorsingen und Kulturmanagement

Aufgrund des Bologna-Prozesses gibt es hier den größten Umbruch in der Veranstaltungsform und der Angebotsart. Obwohl die Rahmenvorgaben für weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge durch den Deutschen Akkreditierungsrat noch nicht endgültig festgelegt sind, werden Angebote bereits akkreditiert. Die Universität der Künste (Berlin) hat gleich neun unterschiedliche Masterstudiengänge gemeldet, ohne dass im einzelnen nachvollziehbar ist, ob sie auch eindeutig der Weiterbildung zuzuordnen sind.

Einige Beispiele:

- **Universität der Künste Berlin**
Chordirigieren; Art in Context,
- **Technische Universität Berlin**
Zusatzstudium Bühnenbild,
- **Technische Universität Dresden und DIU**
Masterstudiengang Kultur und Management,
- **FernUniversität in Hagen**
Weiterbildender Diplomstudiengang KulturManagement.

IV. Einzelveranstaltungen und Ergänzungsangebote

Viel Verstreutes

Viele Einrichtungen für Weiterbildung und Institute bieten neben öffentlich zugänglichen Ringvorlesungen und Veranstaltungsreihen Einzelveranstaltungen zu unterschiedlichen Themen aus Kunst und Kultur an. Teilweise werden Einbindungen in ein Studium Generale oder das Gasthörerstudium versucht, teilweise sind es sporadische Initiativen von Lehrenden und/oder Studierenden aufgrund aktueller Herausforderungen und Entwicklungen. So ist der Irak-Krieg z. B. in zahlreichen Kulturveranstaltungen zum Thema geworden.

Anregend sind z. B. die Sonntags- und/oder Samstagsvorlesungen, wie sie an der Universität Lüneburg und der Universität Hannover durchgeführt werden; Kunst und Kultur stellen hier allerdings nur kleinere Teilaspekte dar.

Philosophie-Symposien und Medien-Tagungen bieten häufig Querverbindungen zu Kunst und Kultur – so z. B. die Hegelwoche der Uni Bamberg mit dem Thema „*Vom Eigensinn der Kunst*“ oder Tagung in Karlsruhe zu „*Die Medien der Kunst/Die Kunst der Medien*“.

In diese Kategorie der Veranstaltungen fallen auch die KinderUniversitäten, wie sie – teilweise mit kulturellen Themen – zunehmend an mehreren Hochschulstandorten durchgeführt werden.

Insgesamt lässt sich das Volumen dieser Angebote summarisch nicht darstellen.

Abschlüsse

Je nach Typ

Je nach Angebotstyp werden Abschlüsse vergeben. Sehr deutlich überwiegen die Zertifikate der Hochschulen, gefolgt von Diplomabschlüssen. Weiterbildende Master- und Bachelorstudiengänge tauchen fast nicht auf.

Träger und Kooperationen

Alles geht

Träger sind ausnahmslos die Hochschulen selbst. Bei den Kooperationen überwiegen die zwischen Hochschulen und die innerhalb der eigenen Hochschule. Etwa die Hälfte der Rückmeldungen benennen einen oder mehrere Partner, die in der Regel als Praxis in das Angebot einbezogen sind, z. B. örtliche Kunst- und Kulturinitiativen oder Förder- und Marketingzusammenschlüsse.

Themen und Inhalte

Zwischen Wissenschaft und Praxis

Die Bandbreite der Themen und Inhalte ist sehr groß. Folgende Bereiche lassen sich unterscheiden:

1. Aneignung praktischer künstlerischer und „kultureller“ Kompetenzen, z. B. „Dirigieren“ oder „Aktmalerei“,
2. Aneignung von feldbezogenen Managementkompetenzen, z. B. Kulturmanagement,
3. Aneignung von Verstehens- und Interpretationskompetenzen für Kunst und Kultur in Gegenwart und Geschichte, z. B. Kunst im Mittelalter.

Der erste Bereich vereinigt die wenigsten Angebote auf sich.

Gerade im Themenspektrum Kultur zeigt sich Interdisziplinarität als besonderes Kennzeichen wissenschaftlicher Weiterbildung. Es kommt zu einer Kooperation vielfältiger Fachgebiete von der Betriebswirtschaftslehre, der Kultursoziologie, über die Kunstgeschichte bis zur Sportwissenschaft. Die Spannweite reicht von der theoretischen Reflexion bis zum Erwerb praktischer Kompetenzen.

Zielgruppen

Von Managern und Senioren

Am häufigsten werden Mitarbeiter/innen der Kunst- und Kulturarbeit als Zielgruppe benannt. Darauf folgen allgemein Interessierte und Ältere (über das Gasthörerstudium).

Spezifische Berufsgruppen und Künstler/innen werden am seltensten genannt.

Dauer und Kosten

Preiswertes und Exklusives

Über die Dauer kann keine einheitliche Aussage gemacht werden. Zertifikatskurse dauern in der Regel zwischen einem halben und einem Jahr. Für die akademischen Studienabschlüsse sind mindestens zwei Jahre aufzuwenden. Die Kosten variieren der Dauer und den Zielgruppen gemäß. Die einsemestrigere Ausbildung zum Gästeführer für die Stadt Magdeburg kostet z. B. 140 Euro, ein neunmonatiges Programm zum Kulturmanagement 800 Euro und der zweijährige Nachdiplomstudiengang TanzKultur gut 8.000 Euro.

Zusammenhang zum grundständigen Studium

Lehrende als Schlüssel

Am häufigsten wird benannt, dass die Lehrenden des grundständigen Studiums zugleich die der weiterbildenden Angebote sind.

Hinzu kommen bei fast allen Angeboten Lehrende aus der Praxis. Diese Koppelung hat sich gut bewährt und unterstützt bei entsprechenden konzeptionellen Vorgaben den Theorie-Praxis-Transfer.

Nur in sehr wenigen Fällen wird bereits eine Verzahnung von Modulen des grundständigen Studiums mit Angeboten der weiterbildenden Studiums realisiert.

e-learning/blended learning

Kultur braucht Präsenz?

Neue Lern- und Vermittlungsformen auf informationstechnischer Grundlage ist keine großes Thema für die bestehenden Angebote.

Fast alle Rückmeldungen sind Präsenzangebote.

Ausblick

Was sollten wir wissen?

Die Erhebung belegt für dieses Angebotssegment ein schmales, aber faszinierendes Segment wissenschaftlicher Weiterbildung. Themen und Inhalte streuen über das breite Feld kultureller Aktivitäten. Zielgruppen sind vielfältig und die Intentionen der Angebote gehen deutlich über berufliche Verwertbarkeit hinaus. Nichtsdestoweniger drückt sich in der realisierten Nachfrage ein wachsender „Kulturbedarf“ aus. Die Hochschulen können diesen aufgreifen, und umsetzen als Teil eigener Hochschulkultur, welche ihre institutionenspezifische „Lernkultur“ trägt.

Eine breitere Dokumentation der schon bestehenden Aktivitäten sollte anregen, dieses Feld wissenschaftlicher Weiterbildung gezielt auszubauen und damit auch Impulse für Hochschulentwicklung zu geben.

Kulturen in Europa – Life long learning und Geschlecht

Frauen in den osteuropäischen Gesellschaften der neuen EU-Mitgliedsstaaten haben vor dem Hintergrund anderer Gesellschaftssysteme und Geschlechterverhältnisse andere Bildungsbedürfnisse. Kulturelle Weiterbildungsangebote in den Hochschulen müssen darauf vorbereitet sein.

Geschlechterfragen in Ost- und Westeuropa unterscheiden sich. Bildung und Frauenwahlrechte sind in den neuen EU-Ländern nicht überall seit langem selbstverständlich. Sexistischer Frauenhandel ist ein Problem in fast allen neuen Beitrittsstaaten. Gewalt gegen Frauen ist teilweise noch tabuisiert, der Situation mit Westdeutschland Anfang der 70er Jahre ähnlich. Gleichzeitig gibt es ähnliche Fragen der Vereinbarkeit Familie und Beruf, der Arbeitsbenachteiligungen, der adäquaten Präsenz in der Politik, die sich aber auch wiederum anders darstellen. Beispiele sind geringerer Verdienst und höhere Arbeitslosigkeit von Frauen bei besserer Ausbildung.

Andere Traditionen von Geschlechterverhältnissen, neue und alte Formen von Frauendiskriminierung müssen sich als Gegenstände der Reflexion in der kulturellen Weiterbildung finden als auch die Weiterbildungskulturen in den Hochschulen bestimmen. Die europäische geschlechterkritische Strategie des gender mainstreaming muss nicht nur die länderspezifische Gesetzgebung, sondern auch den Rahmen der universitären Weiterbildung im Alter bestimmen. Die institutionellen Angebote des SeniorInnenstudiums in Ostdeutschland (in den neuen Bundesländern) können dabei wegweisende Vermittlungsfunktionen zwischen West- und Osteuropa wahrnehmen.

Begegnungen und kultureller Austausch – Seniorenbildung in Europa

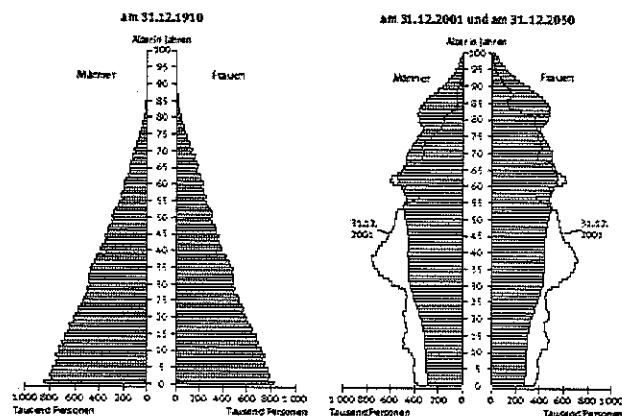
1 Vorspann

Die Hauptaufgaben des *Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (ZAWiW)* liegen in der Entwicklung neuer curricularer und methodischer Konzepte in der Erwachsenenbildung, speziell Weiterbildung älterer Menschen, und deren Erprobung im Sinne der praxisbegleitenden Forschung. In diesem Sinne führt das ZAWiW seit 1995 zahlreiche Forschungsprojekte durch, die die Förderung des selbstgesteuerten Lernens und der Zusammenarbeit älterer Menschen auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene zum Ziele haben. Schwerpunkte der Arbeit sind die Erschließung und sinnvolle Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für Menschen im dritten Lebensalter, die Weitergabe von Erfahrungswissen Älterer in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten und der Dialog Alt-Jung (www.zawiw.de).

In den verschiedenen Modellprojekten, die das ZAWiW in den letzten Jahren durchgeführt hat, spielen die Erschließung und sinnvolle Nutzung des Internets im Bereich der Seniorenbildung eine große Rolle. Im folgenden soll aufgezeigt werden, inwieweit die neuen Medien sich in den Lebensalltag und die Weiterbildung älterer Menschen integrieren lassen und dabei Begegnungen und Kontakte zwischen Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Länderherkunft fördern.

2 Demographische Entwicklungen

Immer mehr Menschen erreichen ein höheres Lebensalter, immer mehr ältere Menschen stehen immer weniger jüngeren gegenüber – man spricht von einer zunehmenden „demographischen Überalterung“ in Deutschland, aber auch in anderen Ländern Europas.¹



Quelle: Statistisches Bundesamt 2003

1989 lebten 16,1 Millionen über 60jährige im vereinten Deutschland, d. h., jeder fünfte gehörte dieser Altersgruppe an; 63 % davon waren Frauen, ab dem Alter von 75 Jahren gibt es mehr als doppelt so viele Frauen wie Männer. Im Jahr 2025 wird voraussichtlich ein Drittel der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland

¹ Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – Ergebnisse der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. Alle weiteren Angaben ebenda.

60 Jahre oder älter sein und daher am Ende der Phase der aktiven Berufs- und/oder Familienarbeit einem zunehmend längeren neuen Lebensabschnitt entgegensehen. Auch die Zahl der Hochbetagten steigt rapide an. Deutlich abnehmen wird der Anteil der BundesbürgerInnen von 20 bis 59 Jahren von 58 % im Jahr 1989 auf knapp 50 % im Jahre 2025. Das Altern der Bevölkerung ist eine Entwicklung, die in allen Industrieländern der Erde zu beobachten ist.

Diese demographischen Entwicklungen werden mannigfaltige Auswirkungen auf das gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Leben in allen Ländern Europas haben.

3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus europäischer Sicht

3.1 Alter(n) hat viele Gesichter

„Alter“ ist eine soziale Konstruktion, der Begriff „Senior“ ein relativer Begriff. Im Sport werden Menschen über 30 als SeniorInnen bezeichnet und somit der Gruppe der „Alten“ zugerechnet, in der Industrie verdient ein Senior-Consultant weit mehr als ein Junior-Consultant. Bei der Bundesanstalt für Arbeit in Deutschland werden bereits 45-jährige zu den „älteren ArbeitnehmerInnen“ gerechnet, die ab 50 als „schwervermittelbar“ gelten. Real stimmt die formelle Altersgrenze im Beruf längst nicht mehr mit dem Berufsausstieg überein. Wer arbeitslos wird, sieht bald „ganz schön alt“ aus.

In der Wirtschaft wird das „Marktsegment Senioren“ meist mit dem flotten Begriff „50+“ bezeichnet. Bemerkenswert ist, dass mit dieser Zielgruppensetzung fast 6 Jahrzehnte erfasst werden. Das sind z. Zt. in Deutschland ca. 28 Millionen Menschen, über ein Drittel der deutschen Gesamtbevölkerung.

Hinter dem flotten Begriff 50+ verbirgt sich demnach eine Vielzahl von Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen, mit einer Spannweite vom aktiven, sportlichen „Silversurfer/Silversurverin“ bis zum pflegebedürftigen älteren Mensch.

Beschränkt man sich auf die Zielgruppe „drittes Lebensalter“, d. h. die Gruppe von Menschen, die – nach Definition von Peter Laslett² – nach „dem ersten Abschnitt der Abhängigkeit im Kindesalter und dem zweiten Lebensabschnitt des Erwerbslebens oder familiärer Verantwortung“ im dritten Lebensabschnitt eine Phase weitgehender Selbstbestimmtheit lebt („Zeit persönlicher Erfüllung“) und zwar vor dem sog. „vierten Lebensalter“ als Phase der zunehmenden Abhängigkeit von anderen durch eingeschränkte physische und mentale Mobilität, ist selbst innerhalb dieser Zielgruppe eine große Heterogenität festzustellen.³ Eine Unterscheidung nach geschlechtsspezifischen Merkmalen ist ebenfalls von Bedeutung.

² Laslett, Peter: Das dritte Alter: historische Soziologie des Alterns (engl. A fresh map of life), Weinheim, 1999/3 S. 277 ff.

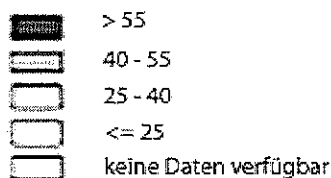
³ So unterscheidet die Infratest-Sozialforschungsstudie von 1991 zwischen den „pflichtbewusst-häuslichen Älteren“, den „resignierten Älteren“, den „sicherheits- und gemeinschaftsorientierten Älteren“ und den „aktiven neuen Alten“ (Infratest Sozialforschungsstudie 1991). Das Marktforschungsinstitut TNS Emnid in Kooperation mit dem TV-Vermarkter Seven-One-Mediastellen unterscheidet 2004 zwischen den „passiven Älteren“ vor allem in Gruppe 70+, den „kulturell Aktiven“, die v.a. in der Gruppe 60+ zu finden sind und den „erlebnisorientierten Aktiven“ zwischen 50 und 59

Diese sog. „aktiven Älteren“ unterscheiden sich in der individuellen gesundheitlichen Verfasstheit, in Bildungsvoraussetzungen, sozialer Lage, Interessen, Bedürfnissen, finanzieller Ressourcen etc. Das wirkt sich auf die Motivation für Weiterbildung und Nutzung der eigenen Potentiale im Alter enorm aus.

Weiterbildungsinteresse steht oft in Bezug zu Bildungschancen, die der/die einzelne in der Kindheit erhalten hat. Im europäischen Vergleich lässt sich feststellen, dass die Bildungsvoraussetzungen älterer Menschen in Europa zwischen den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind, aber es ist auch nicht zu vergessen, dass sie innerhalb eines Landes sehr variieren⁴. Dies betrifft ebenso die Fremdsprachenkenntnisse, sie sind bei älteren Menschen viel weniger verbreitet als bei jüngeren, auch abhängig von der Schulausbildung.⁵

Die Anzahl von Personen im Alter von 25 bis 59 Jahren, die höchstens über einen Abschluss Sekundärbereich I verfügen (ISCED 0-2) 1999 - NUTS 2

EU-15 = 38.2 %



IRL: 1997

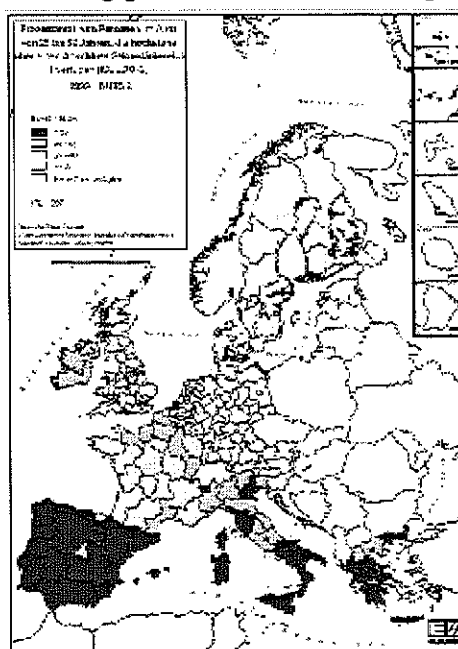


Schaubild: Zugang zu Bildung im europäischen Vergleich

Quelle: Pilos/Spyridon 2001

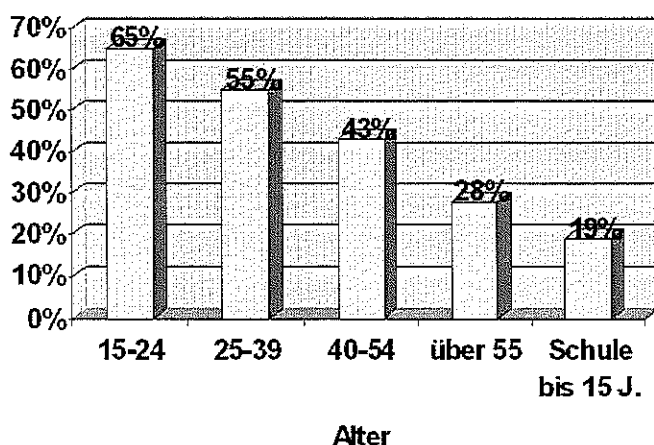


Schaubild: Anteil der Personen in Europa, die sich in einer Fremdsprache unterhalten können

Quelle: Europäische Kommission 2004

⁴ Pilos, Spyridon (2001). Bildung in den Regionen der Europäischen Union, Luxemburg: Eurostat

⁵ Quelle: Europäische Kommission, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_de.html#Foreign%20language%20skills. Aufgerufen am 16.09.04

Ein breiter Forschungsbefund in Deutschland verweist ferner darauf, dass die Bereitschaft, sich die neuen Medien im Alter technisch zu erschließen und sie interaktiv zu nutzen, sehr unterschiedlich ist,⁶ unterschiedlich sind aber auch die Voraussetzungen, überhaupt Zugang zu den neuen Medien zu bekommen.⁷

Übergreifend ist festzuhalten, dass Wohlbefinden im Alter abhängig ist von körperlichen, psychischen, sozialen und ökonomischen Determinanten und Ressourcen.⁸ Auch wenn die länderspezifischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind, haben die sog. „aktiven Älteren“ in allen Ländern ähnliche Interessen, sie sind an sportlicher Betätigung, Weiterbildung, Kultur, Reisen und sozialen Kontakten interessiert. Wenn die körperlichen Ressourcen eingeschränkt sind, können neue unterstützende Haushalts-, Bewegungs- und Kommunikationstechniken kompensatorische Leistungen erbringen, die den Betroffenen ermöglichen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

3.2 Gesellschaftlicher Wandel

Was jedoch allen älteren Menschen in Europa gemeinsam ist, sind die Herausforderungen, die der gesellschaftliche Wandel an sie als Individuen und als soziale Gruppe(n) stellt. Der rapide Wandel in Technik, Wissenschaft und Wirtschaft wirkt sich auf die Lebensformen und Lebensbedingungen aller Menschen und den Zustand der Gesamtgesellschaft in einschneidender Weise aus und verändert sie. Menschen heute und zukünftig müssen mehr Informationen verarbeiten, gesellschaftliche Entwicklungen und kritische Situationen bewältigen, mehr Entscheidungen treffen. Lebenslanges Lernen ist daher kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit.⁹

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, vor allem das Internet, wirken sich direkt und indirekt auf den Lebensalltag jedes Einzelnen wie auf die Gesamtgesellschaft aus. Alle sind davon betroffen; diejenigen, die diesen Entwicklungen folgen und sich Kompetenzen zur Handhabung der neuen Techniken aneignen ebenso wie diejenigen, die sich gegenüber diesen Entwicklungen distanzieren. Dies gilt auch für die stark wachsende Gruppe der älteren Menschen.

Zunehmend werden bereits heute Alltagsvorgänge in Beruf und Privatleben per elektronischer Post und elektronischer Kontoführung erledigt, immer mehr öffentliche Einrichtungen stellen ihr Dienstleistungsangebot

⁶ ARD/ZDF-Online Studie 2003. Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. In: *Media Perspektiven* 8/2003, S. 338–358

(N)Onliner-Atlas 2004. Deutschlands größte Studie zur Nutzung und Nicht-Nutzung des Internets. TNS Emnid. Bielefeld 2004

Stadelhofer, Carmen; Marquard, Markus: „SeniorInnen und Online-Medien“ (PDF 750KB). In: „Medien und Erziehung“, Zeitschrift für Medienpädagogik, 48. Jg. Nr. 4, August 2004, Seiten 9–17

⁷ Vgl. die Studien in dem europäischen Projekt des ZAWIW „Euconet-European Computer Network“ (www.gemeinsamlernen.de/euconet)

⁸ Perrig-Chiello, Pasqualina: *Wohlbefinden im Alter. Körperliche, psychische und soziale Determinanten und Ressourcen*. Weinheim/München 1997

⁹ Stadelhofer, Carmen: Die Bedeutung der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiären und quaternären Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive*, Festschrift aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des AUE, hrsg. von Prof. Dr. Joachim Dikau, Dr. Bruno P. Nerlich, Prof. Dr. Erich Schäfer, AUE Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1996, S. 219–244

aus Kostengründen auf Onlineangebote um. Zukunftsprognosen gehen davon aus, dass viele Unternehmen in Zukunft aufgrund intensiven Kostenwettbewerbs bestimmte Funktionen ausschließlich Online anbieten werden. Im Dienstleistungsbereich wird es immer mehr „intelligente“ Haustechniken geben. Auch der (Weiter-)Bildungsbereich wird sich durch die neuen Techniken entscheidend verändern, Informationen werden weltweit per Internet von Bibliotheken und Datenbanken bezogen und auch Weiterbildungsangebote werden durch virtuelle Hochschulen oder Volkshochschulen vermittelt werden.¹⁰

Das bedeutet, dass der Erwerb von Kenntnissen im Umgang mit dem Internet bzw. der „Erwerb von Multi-Mediakompetenz“ dabei ist, sich zu einer vierten Schlüsselqualifikation wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu entwickeln. Sicherlich wird es auch weiterhin eine Reihe von Tätigkeiten, Rollen und Lebensstilen geben, für die der Umgang mit dem Internet nicht zwangsläufig gegeben oder notwendig ist. Zieht man jedoch die oben skizzierten Entwicklungen in Betracht, ist davon auszugehen, dass diejenigen, die sich dem Zugang zu den neuen Medien verschließen bzw. denen der Zugang zu den neuen Medien nicht erschlossen wird, in vielen Bereichen zeitlich (Geschwindigkeit der Informationsgewinnung), inhaltlich (Informationsdichte) und dadurch auch teilweise finanziell benachteiligt sein werden.

3.3 Lernfelder im dritten Lebensalter

Ist auch innerhalb der Gruppe „Ältere Menschen“ in jedem Land und über die Ländergrenzen hinweg eine große Heterogenität bezüglich sozialer Lage, Bildung, Interessen, verfügbarer Zeit, Gesundheit, Mobilität, Kenntnis neuer Techniken festzustellen, ist doch allen älteren Menschen gemeinsam, dass sie sich heute einer Reihe von Herausforderungen stellen müssen, die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingt, ihre unmittelbaren Lebensumstände betreffen.

Daher lassen sich trotz aller Unterschiede gemeinsame Lernfelder herausarbeiten, die hier nur kurz skizziert werden können ...

1. **Lernfeld „Alter(n)“ lernen:** sich auf das eigene Alter(n) vorbereiten, auch auf die Zeit eingeschränkter Mobilität : Wohnen, Versorgung, Pflege, soziale Kontakte, Spiritualität
2. **Lernfeld „Gesundheit und Prävention“:** die eigene Gesundheit durch entsprechende Maßnahmen erhalten und stärken
3. **Lernfeld „Wissen“:** eigenes Wissen vertiefen und erweitern und neues Wissen aneignen (z. B. Ökologie, Medizinversorgung, neue Technologien)
4. **Lernfeld „Kompetenzweitergabe und nachberufliches Engagement“:** eigene Kompetenzen erkennen und an andere weitergeben, vorhandene Kompetenzen mit neuem Wissen verbinden,
5. **Lernfeld Generationsdialog/interkultureller Dialog:** andere Lebenswelten erfahren und verstehen, Akzeptanz, Frustrationstoleranz und Strategien zur Konfliktlösung kennen und üben
6. **Lernfeld Europa:** offen sein für Europa, sich „Europa-Wissen“ aneignen, mit den eigenen Erfahrungen integrieren, andere Lernfelder „europäisieren“
7. **Lernfeld „Neue Technologien“**
Sich Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Computer und Internet aneignen (Technikkenntnisse, Recherche, Kooperationsformen , Vernetzung)

¹⁰ vgl. Delphie-Studie von 1999, Booz, Allen & Hamilton, Studie „Digitale Spaltung in Deutschland, August 2000

Eine große und übergreifende Lernherausforderung ist das „selbstgesteuerte Lernen“ als Lernform. „Selbstgesteuertes Lernen“ wird verstanden als ein Lernen, bei dem die Lernenden ihren Lernprozess im wesentlichen selbst lenken. D. h., dass der/die Lernende weitgehend selbst bestimmt, ob, was, wann, wie und mit welchem Ziel er/sie lernt.

4 Realisierung von Bildung und Austausch im europäischen Kontext:

Gemeinsame Aktivitäten werden gestärkt durch Vereine, Organisationen, Seniorenclubs, Universitäten des dritten Lebensalters u. a.. Klassische Lernformen sind Vortrag, Seminar, Arbeitsgruppen, Diskussionsrunden, Projektarbeit, sie sind zeit- und ortsgebunden. Durch neue Lernformen, die dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens Rechnung tragen, und durch die Nutzung der neuen Medien entstehen neue, zeit- und raumungebundene kooperative Lernformen, die die Potentiale der Älteren nutzen und sie mit neuen Herausforderungen konfrontieren.¹¹ Sie tragen dazu bei, dass in der (Weiter-)Bildung älterer Menschen Lernprojekte und Lerngemeinschaften entstehen, die über den eigenen regionalen Standort hinaus durch die neuen Medien in nationalen wie auch im transnationalen Projekten und Netzwerken verankert sind.¹²

Zusammenarbeit auf nationaler Ebene zwischen Senioreneinrichtungen und den SeniorInnen selbst wird im tradierten Weg gestärkt durch internationale Konferenzen sowie Begegnungen durch Reisen. Diesen sind aber immer Grenzen gesetzt durch den finanziellen Aufwand. Die neuen Medien, speziell das Internet, ermöglichen eine schnelle gegenseitige Information, Kommunikation und vielfältige Formen der virtuellen Kooperation.

Das ZAWiW initiierte 1995 im Rahmen der Europäischen Tagung „Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter“¹³ das europäische Netzwerk „Learning in Later Life (LiLL)“ („Lernen im mittleren und höheren Lebensalter“) und eine Internetplattform „LiLL“, die die Vernetzung von Einrichtungen der Seniorenbildung von mittlerweile 21 verschiedenen Ländern fördert und SeniorInnen ermöglicht, sich in einer der vier Hauptsprachen (E,F,I,E) über Einrichtungen der Seniorenbildung in Europa und deren Arbeit zu informieren und direkt Kontakt aufzunehmen.¹⁴

Diese und andere Internet-Plattformen ermöglichen lokale Gruppen, schnell und kostengünstig im europäischen Kontext auf sich aufmerksam zu machen und Partner zu suchen für gemeinsame Projekte, sowie Informationen zu bekommen über mögliche Förderungen dieser Projekte durch nationale Mittel und Mittel der europäischen Kommission.

¹¹ Stadelhofer, Carmen: Von der Rezeption zur Aktion. Neue Aufgaben und neue Wege im Seniorenstudium. In: Handbuch Hochschullehre, 16. Ergänzungslieferung, hrsg. vom Raabe-Verlag, Stuttgart, Dezember 1997, J 2.4

Stadelhofer, Carmen: Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien als neue Wegpfeiler in der Altenbildung. In: Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus Peter Wallraven (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 1999, S. 304–310

¹² 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 Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Ein europäischer Vergleich und Austausch, mit eigenen Beiträgen, Bielefeld 1996 (336 S.)

¹³ Stadelhofer, Carmen: Das Europäische Netzwerk „Learning in Later Life“. In: Zahn, Lothar (hrsg.): Studieren im späteren Leben, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, S. 315–317

¹⁴ Stadelhofer, Carmen; Körting, Gabriela (Hrsg.): Seniorstudierende online, Mössingen-Talheim 2000, S. 235

5 Internetnutzung in der europäischen SeniorInnenbildung

5.1 Internetnutzung in Deutschland

Der Einsatz von Internet in kooperativen europäischen Lernpartnerschaften von SeniorInnen setzt auf der Ebene der Institutionen wie auf der Ebene der Beteiligten entsprechende Infrastruktur (kostenloser/-günstiger Zugang zu Computern, Online-Zugang, etc) sowie Hilfen zur technischen und inhaltlichen Einführung in die Handhabung der verschiedenen Funktionen voraus. Dies ist aber in vielen Ländern (vor allem in Ost- und Südeuropa) noch nicht der Fall, wie u. a. die Studien des europäischen Seniorenprojekts „Euconet“ (www.gemeinsamlernen.de/euconet) aufweisen. Eine weiterer Hemmschuh ist die eingeschränkte Bereitschaft vieler älterer Menschen in allen Ländern Europas, sich dieser neuen Technologie zu bedienen.

Neuere Internetnutzer-Studien in Deutschland¹⁵ zeigen, dass die Zahl der NutzerInnen insgesamt bereits bei 53,5% (gelegentliche Online-Nutzung) bzw. 51,5% (in den letzten vier Wochen, bezogen auf den Befragungszeitraum) liegt. Ca. 62% der Männer und 45% der Frauen sind derzeit online. Betrachtet man die Ergebnisse bezogen auf die verschiedenen Altersgruppen, differenziert sich das Bild, je älter die Gruppe der Befragten, umso dünner die Nutzerdichte. Die Spannweite verläuft von ca. 90% Internetnutzung bei den 14- bis 19-jährigen bis zu ca. 13% bei den Über-60-jährigen. Die 20- bis 29-jährigen kommen jeweils auf über 75% InternetnutzerInnen, bei den 30- bis 39 sind es über 70%. Die 40- bis 49-jährigen liegen mit ca. 67% immer noch deutlich über dem Schnitt, während sich bei der Gruppe der 50- bis 59-jährigen mit ca. 48 % bereits eine Nutzungsverdünnung abzeichnet, die dann bei der Gruppe 60+ (die als eine Gruppe undifferenziert zusammengefasst wird) mit ca. 13% eklatant deutlich wird. In größerem Umfang vollzog sich ein Neuzugang bei den 40-59jährigen, was auf eine Nutzungsverbreiterung bei den jüngeren Älteren schließen lässt, – und auch die im Jahr 2002 festgestellte Stagnation bei den über 60-jährigen wird mit einem Anstieg um 5,5 Prozentpunkte überwunden. Allerdings bleibt der Tatbestand, dass von den 34,4 Millionen Internet-NutzerInnen lediglich 2,5 Millionen bzw. 7% der Internetnutzer 60 Jahre und älter sind. Dies ist bei einer durchschnittlichen Lebenserwartung in Deutschland von 75 Jahren bei den Männern und 81 Jahren bei den Frauen bedenklich.

Die Ergebnisse des (N)ONLINER Atlas 2004 zeigen in Bezug auf die über 50-jährigen für das letzte Jahr besonders hohe Zuwächse. In der Altersgruppe der 50 bis 59-jährigen sind mit 50,3% erstmals mehr als die Hälfte Online. Bei den über 60-jährigen waren sogar die höchsten Zuwächse der OnlinerInnen zu verzeichnen, von 14,6% in 2003 auf 17,4% in 2004. Dennoch sind nach dieser Studie zwei Drittel der 29 Millionen Menschen über 50 Jahre noch nicht online und die Hälfte aller „Offliner“ sind älter als 63 Jahre. Für 2004 deutet sich aufgrund der rückläufigen Nutzerplanung ein zukünftig verlangsamtes Wachstum an.

Die ARD/ZDF-Online-Studie 2003 verdeutlicht auch, dass die Mediennutzung keineswegs alleine durch das Alter bestimmt wird, sondern soziale Milieus und Lebensstile weitere entscheidende Einflussfaktoren sind. In der Studie werden insgesamt neun „MedienNutzerTypen“ unterschieden. Hinsichtlich der Zielgruppe 50+ sind die folgenden vier „MedienNutzerTypen“ interessant. Unterschieden wird in die „Aufgeschlossenen“

¹⁵ ARD/ZDF-Online Studie 2003. Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. In: Media Perspektiven 8/2003, S. 338–358

(N)Onliner-Atlas 2004. Deutschlands größte Studie zur Nutzung und Nicht-Nutzung des Internets. TNS Emnid. Bielefeld 2004

Stadelhofer, Carmen; Marquard, Markus: „SeniorInnen und Online-Medien“ (PDF 750KB). In: „Medien und Erziehung“, Zeitschrift für Medienpädagogik, 48. Jg, Nr. 4, August 2004, Seiten 9 – 17

(AD bei Ende 40), die "Häuslichen" (AD bei Anfang 60), die "Klassisch Kulturorientierten" (AD bei Anfang 60) und die "Zurückgezogenen" (AD Mitte bis Ende 60).

Es erstaunt sicher nicht, dass die Gruppe der "Häuslichen" und der "Zurückgezogenen" hinsichtlich Internetnutzung stark unterrepräsentiert sind, sie sind den tradierten Medien, vor allem Radio und Fernsehen, sehr verbunden. Laut Studie zeigen sich jedoch auch gerade in der Gruppe der "Aufgeschlossenen" nur 8% der Online-NutzerInnen, und die Gruppe der "Klassisch Kulturorientierten", die "als Repräsentanten des klassischen Bildungsbürgertums" prädestiniert für ein Interesse am Internet sein sollten, nur 9% der Online-nutzer. Differenziert man diese Zahlen noch nach Geschlecht, zeigt sich, dass vor allem Frauen, die ja in den Angeboten der allgemeinen Seniorenbildung besonders häufig vertreten sind, zu der großen Gruppe der Internetdistanten bzw -verweigerInnen gehören.

Dies bestätigt auch Ergebnisse von Untersuchungen des ZAWiW, die eine Korrelation zwischen Bildung und Technikinteresse aufweisen.¹⁶ Bildungsinteressierte, aber technikdistante Menschen äußern die größten Vorbehalte gegen die neuen Techniken und sind oft nicht bereit, sich ernsthaft mit ihnen auseinander zusetzen. Werden Möglichkeiten und Wege zum selbstgesteuerten Lernen erschlossen, die an den unterschiedlichen Erfahrungshorizonten und situativen Bedürfnissen der Binnengruppen anknüpfen, kann sich die Einstellung zu dem Medium Internet ändern..

Mittlerweile gibt es auch eine Reihe guter Beispiele, wie thematische Projekte auf europäischer Ebene von SeniorInnen in weitgehend selbstgesteuerter Weise mit Unterstützung der neuen Medien durchgeführt werden können, z. B. das Projekt SoLiLL (siehe unter Punkt 6).

Die genannten Untersuchungen zeigen, dass vor allem die elektronische Post für die Kommunikation im Familienkreis, insbesondere zwischen Großeltern und (Enkel-) Kindern genutzt wird. Interessant ist auch die Feststellung, dass – oft vermittelt über seniorenspezifische Plattformen – verstärkt Kontakte zwischen älteren Menschen mit ähnlich gelagerten Interessen entstehen, die in manchen Fällen zu virtuellen und realen Freundschaften führen. Die aktive Nutzung von anderen interaktiven Kommunikationsformen übers Netz wie Foren, Chats oder Netmeeting ist den meisten hingegen nicht vertraut.

Wenn man ältere Menschen an den gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen via neuer Medien partizipieren lassen und gesellschaftlich von ihrem Erfahrungswissen profitieren möchte, ist die gezielte Förderung weiterreichender Kompetenzen im Umgang mit den neuen Medien notwendig. Die Erfahrungen in den vom ZAWiW durchgeführten Internetprojekten zeigen das Interesse, die Lernbereitschaft und das hohe Maß an Aneignung spezifischer technischer und inhaltsbezogener Kompetenzen durch weiterbildungsinteressierte ältere Erwachsene selbst, wenn ihnen die entsprechenden Rahmenbedingungen geboten werden. Dies beinhaltet auch Diskurse über rechtliche Probleme, Fragen der Datensicherheit, ethische Probleme, die Entwicklung von Beratungs-, Unterstützungs- oder Konfliktlösungsstrategien in virtuellen Zusammenhängen.

¹⁶ Stadelhofer, Carmen/Carls, Christian/Marquard, Markus/Ühlein, Astrid (1999): Abschlussbericht zum Projekt „Senior- Info- Mobil“

5.2 Beispiele für virtuelle Zusammenarbeit auf nationaler und europäischer Ebene ¹⁷

Das ZAWiW der Universität führt seit 2000 Projekte des kooperativen Lernens auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene durch. Alle Modell-Projekte des ZAWiW finden Sie auf der ZAWiW-Homepage unter: www.zawiw.de, Bereich: Projektbereiche! In der linken Rubrik finden sich Informationen über die einzelnen Projekte, das jeweilige Symbol führt durch Klicken direkt zur Projektwebsite.

1.) Projekte zur kooperativen Internetnutzung auf nationaler Ebene

Projekt: „Gemeinsam Lernen übers Netz“¹⁸

www.gemeinsamlernen.de

Modellprojekt, gefördert durch die Bund-Länder-Kommission, das bmbf und den Europäischen Sozialfond (2000 bis 2005).

Auf der Internetplattform von www.gemeinsamlernen.de kommunizieren und kooperieren ältere (und jüngere) Menschen aus ganz verschiedenen Ecken Deutschlands zu Themen ihres gemeinsamen Interesses in unterschiedlich strukturierten virtuellen Lern- und Arbeitsformen.

Dieses Projekt wird seit Anfang 2003 in enger Zusammenarbeit mit dem Verein „Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk für ältere Erwachsene“ (ViLE) e. V. durchgeführt. Dieser Verein wurde 2002 von Teilnehmern des Modellprojekts „Gemeinsam Lernen übers Netz“ gegründet. An vielen Orten Deutschlands wurden mittlerweile ViLE-Gruppen gegründet, die sich regelmäßig treffen und virtuell mit den anderen Gruppen kooperieren.. Interessierte sind herzlich sowohl bei den virtuellen Projekten von „Gemeinsam Lernen“ wie im Verein und ViLE-Netzwerk willkommen!

www.vile-netzwerk.de

Projekt: „LernCafe“

www.lerncafe.de

Erste Online-Zeitung in Deutschland für ältere Erwachsene, Modellprojekt, gefördert durch das bmbf (2000 bis 2002)

Im Rahmen dieses Projektes haben SeniorInnen im Sinne des kooperativen Lernens an der Konzeptionierung und Evaluierung mitgearbeitet.

¹⁷ Stadelhofer, Carmen: Selbstlerngruppen in Europa – Zusammenarbeit übers Netz. In: Forum Informationsgesellschaft (Hrsg.): Die silbernen Surfer: Bringt das Internet eine neue Lebensqualität im Alter? Dokumentation des offenen Workshops am 20. September 2001 im Rahmen des Internationalen Kongresses „Internet für alle – Chancengleichheit im Netz“, 20-21. September 2001, Berlin, S. 25 – 33

¹⁸ Stadelhofer, Carmen; Marquard, Markus/ Salverius-Kröckel, Ellen: „Gemeinsamlernen übers Netz“: Selbstlernmaterialien und die Lern-Community ViLE, In: Lebenslanges Lernen, Nr. 4, Hrsg: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als Programmträger des BLK-LLL-Modellversuchsprogramm, Bonn, August 2003, S. 5 – 6
Stadelhofer, Carmen; Carls, Christian: Virtuelle Selbstlerngruppen-Neue Anforderungen in der allgemeinen Weiterbildung für Ältere. In: medien praktisch, Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 101, Februar 2002, S. 19 – 22

Projekt „Senior-Online-RedakteurIn“

www.senioren-redaktion.de

Qualifizierung von SeniorInnen zu Senior-Online-RedakteurInnen, Modellprojekt des bmbf (2003 – 2005)

Mit diesem Projekt zur Qualifizierung zum/zur Senior-Online-RedakteurIn (SOR) bietet das ZAWiW der Universität Ulm interessierten Seniorinnen und Senioren eine Weiterbildung an, die es ihnen ermöglicht, Artikel zu gesellschaftlichen, kulturellen oder wissenschaftlichen Themen für das monatlich erscheinende Online-Journal LernCafe zu schreiben. Die Qualifizierung erfolgt hauptsächlich virtuell, ebenso die Zusammenarbeit der Herausgeberteams der einzelnen Ausgaben.

Projekt „Kompetenz-Netzwerk der Generationen“ – Alt und Jung

www.alt-jung-netzwerk.de

Modellprojekt, gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung (2002 bis 2005).

In diesem Projekt werden innovative Formen der Zusammenarbeit von älteren und jüngeren Menschen real und übers Netz erprobt. Derzeit wird eine Internetplattform zum Lern- und Kompetenzaustausch für Alt und Jung (Kojala) aufgebaut

2.) Projekte zur kooperativen Internetnutzung auf europäischer Ebene

Europäisches Netzwerk „Learning in Later Life“ (LiLL)

www.lill-online.net

Viersprachige Internetplattform für Verantwortliche der SeniorInnenbildung wie für SeniorInnen selbst. Das Modellprojekt, das von der Europäischen Kommission und dem bmfjsfj (1998 – 2000) gefördert wurde, wird auf ehrenamtlicher Basis weitergeführt.

„Selbst-organisierte Lerngruppen in Europa“ (SoLiLL)

www.solill.net/

Sechs SeniorInnengruppen aus sechs verschiedenen Ländern arbeiteten zwei Jahre zu gemeinsam gewählten Themen (2000 bis 2002) zusammen, Projektfinanzierung durch die Europäische Kommission, Socrates-Programm.

Themenschwerpunkte waren „Bedeutung von Brot früher und heute“ sowie „Wohnformen im Alter“.

TownStories - Persönliche Stadtgeschichte(n)“

www.gemeinsamlernen.de/townstories

Sechs SeniorInnengruppen aus fünf Ländern beteiligen sich an dem von der Europäischen Kommission von 2002 bis 2005 im Rahmen von Grundtvig II geförderten Projekt. Ziel ist, durch „persönliche Stadtgeschichten“ (biografisches Schreiben) der Teilnehmenden verschiedenen Herkunfts-Städten „Gesichter“ zu geben und durch die Übersetzung der Texte in die verschiedenen Partnersprachen (durch ehrenamtliche Übersetzungsteams) diese Texte allen zugänglich zu machen.

„Europäisches ComputerNetzwerk älterer Erwachsener“ (EuCoNet)

www.gemeinsamlernen.de/euconet

Sechs SeniorInnengruppen aus sechs Ländern beteiligten sich von 2002 bis 2004 an dem von der Europäischen Kommission im Rahmen von Grundtvig II geförderten Projekt.

Ziel war die Recherche nach guten Praktiken zur Erschließung des Internets für ältere Menschen in den verschiedenen Partnerländern und der Austausch über die Ergebnisse.

„Open Doors for Europe - Türöffner für Europa“ (ODE) ab 2004

Das „Institut für virtuelles und reales Lernen in der Erwachsenenbildung an der Universität Ulm (ILEU) e. V.“ führt in Zusammenarbeit mit dem ZAWiW und mit dem Verein ViLE die Lernpartnerschaft ODE, durch, die vom Socrates-Programm-Grundtvig II der Europäischen Kommission gefördert wird. Partner in dem Lernprojekt, das im August 2004 startete und auf drei Jahre angelegt ist, sind Universitäten des dritten Lebensalters aus Lublin und Lodz (Polen), Alicante (Spanien) und Vicenza (Italien). Weitere Organisationen werden im Projektverlauf dazu stoßen.

Weitere Informationen:

ZAWiW

Wissenschaftliches Sekretariat / Geschäftsstelle

Universität Ulm

89069 Ulm

Tel.: 0731/50-23193

Fax.: 0731/50-23197

Anrufbeantworter: 0731/50-23198

E-mail: info@zawiw.de

MARLIS ADJANOR

Kunstwissenschaftliche Weiterbildungsstudien an der Universität Hamburg – ein Erfolgsmodell?

1 Ausgangslage

Seit ca. 12 Jahren bietet die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachbereichen bzw. Instituten kunstwissenschaftliche weiterbildende Studien zu den Bereichen Bildende Kunst, Musik und Literatur an. Dieses Angebot von kunstwissenschaftlicher Weiterbildung an einer Universität ist in der bundesdeutschen Hochschullandschaft einmalig.

Ausgehend von den Seminaren zu den Funkkollegs Musikgeschichte, Moderne Kunst und Literatur (1989 – 1991) und darauf aufbauenden Folgeseminaren und als Reaktion auf die verstärkte Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung in den Kunstwissenschaften wurde im Hamburger Raum eine Bedarfsanalyse bei der Zielgruppe der Vermittler und Multiplikatoren (mit Schwerpunkt Lehrerfortbildung) durchgeführt. Als ein Ergebnis dieser Befragung und Analyse wurde festgestellt, dass es für Vermittler und Multiplikatoren keine wissenschaftliche Weiterbildung über die Entwicklung und vielfältigen Erscheinungsformen der einzelnen Künste mit ausschließlichen Schwerpunkt 20. Jahrhundert gab – an diesem Zustand hat sich bis heute nichts geändert.

Daraufhin wurden sukzessive die Curricula der nachfolgenden sechs berufsbegleitenden weiterbildenden Studien und Aufbauseminare entwickelt und seither erfolgreich und auf Grund der anhaltenden großen Nachfrage regelmäßig angeboten und weiterentwickelt.

2 Angebote, Umfang, Laufzeit

Weiterbildende Studien

1. Weiterbildendes Studium „*Neue Musik*“
2-semesterig, 160 Unterrichtsstunden (U.-Std.), bisher 3 Durchgänge, 1992 – 1996
2. Weiterbildendes Studium „*Bildende Kunst nach 1945*“
2-semesterig, 160 U.-Std., seit 1993, 11. Lauf 2004/05
3. Weiterbildendes Studium „*Literatur des 20. Jahrhunderts*“
(wechselnder inhaltlicher Schwerpunkt, z. B.: „*Autobiografisches Schreiben*“, „*Großstadtliteratur*“, „*Alte Mythen in moderner Dichtung*“)
2-semesterig, 120 U.-Std., seit 1997, 8. Lauf 2004/05

Aufbauseminare

1. Aufbauseminar „*Bildende Kunst nach 1960 – documenta*“
1-semesterig, ca. 70 U.-Std., seit 1996, 3. Lauf geplant für Sommersemester 2006
2. Aufbauseminar „*Grenzüberschreitungen – Von der Entgrenzung zur Überschneidung der Künste im 20. Jahrhundert*“
(Musik, Bildende Kunst, Video, Performance, Installationen, Klangkunst etc.)
1-semesterig, ca. 76 U.-Std., seit 1999, 4. Lauf geplant für Wintersemester 2005/06
3. Aufbauseminar „*Zeitgenössische Kunst seit 1990*“
1-semesterig, 1. Lauf: Wintersemester 2004/05

Präsenzstudienzeit:

- Pro Semester 14 – 15 wöchentliche Abendsitzungen á 4 U.-Std.
- Pro Semester 2 ganztägige Samstagsveranstaltungen
- Je nach Bedarf ein- bis dreitägige Exkursionen, national und international, z. B.: Museen/Galerien für Gegenwartskunst in Hamburg, Hannover, Bremen, Düsseldorf; Zentrum für Kunst- und Medientechnologie, Karlsruhe; documenta, Kassel; biennale für zeitgenössische Kunst, Berlin; Biennale Venedig

Selbststudienzeit:

- Ca. 3 Zeitstunden pro Woche

3 Zielgruppen, Anzahl der Teilnehmenden

Die Nachfrage nach allen Angeboten ist anhaltend groß. Pro Seminar bewerben sich durchschnittlich doppelt soviel Interessenten wie Plätze vorhanden sind. Pro Seminar stehen 28 Plätze zur Verfügung. Alle Angebote wenden sich an Vermittler und Multiplikatoren, Hauptzielgruppen sind:

- Lehrerinnen/Lehrer aller Schularten und -stufen, insbesondere der Fächer Kunst, Musik, Deutsch
- Beschäftigte in Museen (u. a. Museumspädagogik), Galerien und Ausstellungen
- Beschäftigte in Bibliotheken, Verlagen und im Buchhandel
- Beschäftigte in den Medien, freie Journalistinnen/Journalisten
- Beschäftigte in Theatern, im Kulturmanagement und bei Kunst-Agenturen
- Künstlerinnen, Künstler, Musikerinnen und Musiker
- Ein kleines Platzkontingent steht für so genannte interessierte Laien zur Verfügung (höchstens 30 % der Plätze pro Veranstaltung).

Seit 1992 haben ca. 500 Teilnehmerinnen/Teilnehmer diese Angebote belegt (Mehrfachbelegung).

4 Teilnahmebedingungen

- Teilnahmebedingung Weiterbildende Studien:
 - o Tätigkeit in einem der o. g. Berufsfelder
 - o nach Maßgabe freier Plätze und gemäß Platzkontingent für Laien wird per Los die Teilnahme ermittelt
- Teilnahmebedingung Aufbauseminare:
 - o ausschließlich für ehemalige Teilnehmende der 2-semesterigen Weiterbildenden Studien
 - o Anfertigung einer Hausarbeit im Weiterbildenden Studium
- Verpflichtend:
 - o Weiterbildende Studien:
Anfertigung eines Referates
 - o Aufbauseminare:
Anfertigung eines Unterrichtsprotokolls oder Referates

5 Ziele und Inhalte

Die wissenschaftliche Weiterbildung in den Fächern Kunstgeschichte, Musik- und Literaturwissenschaft mit ausschließlichem Schwerpunkt 20. Jh. hat folgende Ziele:

- Vermittlung von Kenntnissen
 - über wesentliche Richtungen heutiger Kunst (Bildende Kunst, Musik, Literatur), die Vielfalt ihrer Erscheinungsformen mit ihren typischen Überschreitungen der Gattungen,
 - über den Paradigmenwechsel, die Veränderungen von Grundkategorien künstlerischen Denkens, um Aufschluss über Neuerungen und Traditionsbezüge in den Künsten zu erhalten,
 - über die Bedingungen des Erzählens in der Moderne und die Veränderung der Schreibweisen als Folge veränderter Welterfahrung.
- Vermittlung von Fähigkeiten
 - zur Erstellung von Beurteilungskriterien, von Analyseinstrumenten und unterschiedlicher Mittel und Methoden, um mit den Erscheinungsformen und künstlerischen Phänomen gegenwärtigen Kunstschaffens wie auch der klassischen Moderne adäquat umgehen zu können,
 - zur Befassung mit der Vernetzung und Grenzüberschreitung von Musik, Bildenden Künsten, Performance, Videokunst, Technik und Medientechnologie,
 - zur Einbeziehung aktuellster Entwicklungen in den Künsten sowie des Kunstmarktes,
 - zur Reflexion des eigenen Verhaltens, der Seh-, Hör- und Lesegewohnheiten, der Erwartungshaltung an künstlerische Ereignisse, zum vorurteilsfreien Sicheinlassen auf Gegenwartskunst.

6 Abschluss

Folgende Abschlüsse können erworben werden:

- Weiterbildende Studien
 - „*Universitäts-Zertifikat*“, Voraussetzungen:
Anfertigung eines Referates *und* Anfertigung einer Hausarbeit (mit „erfolgreich bestanden“ schriftlich begutachtet) *und* regelmäßige Teilnahme (mindestens 75%)
 - *Teilnahmebescheinigung*:
regelmäßige Teilnahme (mindestens 75%)
- Aufbauseminare
 - „*Semester-Zertifikat*“, Voraussetzungen:
Anfertigung eines Referates oder Unterrichtsprotokolls *und* regelmäßige Teilnahme (mindestens 75%)
 - *Teilnahmebescheinigung*:
regelmäßige Teilnahme (mindestens 75%)

7 Besonderheiten des Lehr-Lern-Arrangements

- Enge Verzahnung von Theorie und Praxis: Lehre im Wechsel von Referentinnen und Referenten aus Wissenschaft und Forschung und Künstlerinnen und Künstlern, die ihre Werke vorstellen.
- Arbeit vor Originalen in der Hamburger Kunsthalle oder anderen Ausstellungen.
- Besuch von nationalen wie internationalen Ausstellungen und Konzerten mit Vor- und Nachbereitung: Hamburg, documenta Kassel, Biennale Venedig, Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) Karlsruhe, Expo 2000 Hannover, berlin-biennale für zeitgenössische Kunst u. a.
- Workshops (Künstlerportraits u. ä.) mit Künstlern, Komponisten (auch für ehemalige Teilnehmende und Gäste geöffnet)
- Gespräche mit Ausstellungsmachern, Galeristen und Museumsleuten
- Organisation und Durchführung von fachübergreifenden Veranstaltungen in der Hamburger Kulturszene, u. a. Gesprächskonzerte in der Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle in Zusammenarbeit mit dem NDR (auch für Ehemalige und Gäste)

Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzen die Möglichkeit, nacheinander an den einzelnen Angeboten mit den Schwerpunkten Musik, Bildende Kunst und Literatur teilzunehmen. Hierdurch erarbeiten sie sich sukzessive ein immer differenzierteres Gesamtbild der Erscheinungsformen der Künste im 20. Jahrhundert.

8 Strategische Partnerschaften/Kooperationsmodelle

Seit dem Sommer 2004 besteht eine Kooperation zwischen der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und dem „Verein der Freunde der Hamburger Kunsthalle e. V.“. Dieser sehr große Verein (ca. 12.000 Mitglieder) weist in seinen Publikationen auf die Angebote (Bereich Bildende Kunst) hin. Im Gegenzug wird in ausgewählten Veröffentlichungen der AWW auf die Veranstaltungen der „Freunde“ verwiesen und die Mitglieder des Vereins der Freunde erhalten 10% Ermäßigung der Gebühr für ihre Teilnahme am Weiterbildenden Studium „Bildende Kunst nach 1945“. Für Bewerberinnen und Bewerber aus der Gruppe der „Freunde“ sind 30 % der Plätze reserviert.

9 Vor- und Nachteile von Angebots-, Nachfrage- und Bedarfsorientierung

Alle oben beschriebenen weiterbildenden Studien sind angebotsorientierte Veranstaltungen. Die Vorteile dieser Angebotsstruktur sind:

- Unabhängigkeit von kommerziellen und modischen Zwängen und Trends. Dadurch emphatisch verstandene Beschäftigung mit kunstwissenschaftlichen Themen möglich.
- Einbeziehung des großen Fächerspektrums im ausbildenden Studium der Universität Hamburg auch für die Weiterbildung möglich.

Als Nachteile dieser Angebotsstruktur sind zu benennen:

- Diese Angebotsstruktur stößt an Grenzen. Sie bedarf eines großen Aufwandes an Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit, setzt ein großes Wissen über Zielgruppen und wichtige Anlaufstellen einschl. „persönlicher“ Kontakte voraus, der materielle Werbeaufwand ist sehr hoch.
- Da alle Angebote keine abschlussbezogenen Weiterbildungen („nur“ Zertifikate) sind, fehlt der Anreiz zur Teilnahme für bestimmte Berufsgruppen (z. B. Lehrer), die zur Hauptzielgruppe zählen. Die in letzter Zeit sich stark verändernde, zunehmende angespannte berufliche Situation der Lehrerschaft wird deutlich im „Schwund“ dieser Zielgruppe in den weiterbildenden Studien.
- Noch nicht ausreichend gelungene Institutionalisierung innerhalb der Hochschule (als Regelangebot der entsprechenden Fachbereiche), dadurch u. a. auch Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten Dozentinnen/Dozenten außerhalb der Universität. Die Lehre wird mehrheitlich mit freiberuflichen Lehrbeauftragten – mit der Wissenschaftlichen Beratung und Begleitung eines Hochschullehrers/einer Hochschullehrerin des zuständigen Institutes – durchgeführt.

10 Ausblick: Ziele und Ideen

- Dringend sind neue Formen der Institutionalisierung zu diskutieren und zu erproben, mit dem Ziel, eine Verstärkung als auch bessere Einbindung in das ausbildende Studium z. B. durch Anerkennung der

weiterbildenden Studien als Baustein für das ausbildende Studium (credit points) zu entwickeln und zu erreichen.

- Die Entwicklung eines modularisierten Angebotes (Verstetigung des jetzt schon quasi vorhandenen Modulsystems), welches mit einem Weiterbildungsmaster abschließt.
- Neue Zielgruppen sind zu definieren, z. B. entsteht gerade ein „neuer“ Berufsstand: Kunstagent, -berater, -vermittler, um darauf besser und schneller reagieren zu können.
- Die Entwicklung und Erprobung neuer, unkonventioneller Marketingstrategien ist vorrangig zu behandeln und in diesem Zusammenhang
- die Entwicklung weiterer Kooperationen, Partnerschaften und Netzwerke für Verbreitung und Institutionalisierung der Angebote voranzutreiben.



THOMAS SCHNEEBERG

ProKultur – Eine individualisierbare Weiterbildung für Kulturschaffende

1 Fit für den Kulturmarkt

Im Winter und Frühjahr 2001/2002 hat das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg eine Studie durchgeführt, die der „*Erkundung der Ausgangslage und des Bedarfs für ein region-bezogenes Weiterbildungsprogramm für Kulturberufler*“ diente.

Befragt wurden sowohl VertreterInnen aus Institutionen wie Kulturbehörde, Landschaftverbänden, Banken, Agenturen usw. als auch freie KünstlerInnen, MitarbeiterInnen aus kleinen und mittleren Kulturinstitutionen sowie der große Kreis an KünstlerInnen, die sowohl frei als auch angestellt tätig sind (wie z. B. als MusikerIn sowohl frei konzertierend als auch ein oder zwei Nachmittage an der Musikschule tätig).

Kurz zusammengefasst konnte man feststellen, dass allgemein ein großer Bedarf an Weiterbildung in den sog. „*kunstfernen*“ Fertigkeiten wie Marketing, allgemeiner Büroadministration, rechtliche Kenntnisse, Finanzplanung u.v.a. konstatiert wurde.

Dies ist sowohl in der Selbsteinschätzung der KünstlerInnen bzw. kulturell tätigen Personen festzustellen als auch in der Betrachtung von außen durch z. B. potentielle Sponsoren, denen es an der geschäftlichen Professionalität der ihrer Meinung nach durchaus förderungswürdigen Klientel mangelt.

Aufgrund der Studie wurde ein Förderantrag beim Europäischen Sozialfonds (ESF) gestellt, der im Wesentlichen folgende Argumentation verfolgte:

Durch ein Qualifizierungsprogramm zum Bereich Kulturmanagement wird direkt und indirekt ein positiver Aspekt für den Arbeitsmarkt erzielt. Dieser ist im Bereich Kultur als „*schwer fassbar*“ zu bezeichnen, da die meisten Arbeitsverhältnisse eher lose sind, d. h. freie Mitarbeit, Zeitverträge und (schein-) selbstständige Mitarbeit sind der Normalfall.

Durch die Qualifizierung wird eine Stabilisierung der bestehenden (Arbeits-) Verhältnisse erzielt. Ggf. werden neue Stellen im Bereich Kulturmarketing geschaffen, zumindest aber stabilisiert, da bei einer nachweislich höheren Qualifizierung der beteiligten MitarbeiterInnen auch das Vertrauen in die sachgerechte Verwendung der zur Verfügung gestellten Mittel größer ist.

2 Zielgruppen

Als Zielgruppen wurden genannt:

Zielgruppe 1

- Kulturschaffende in Kultureinrichtungen mit unsicherer Beschäftigungsperspektive
- MitarbeiterInnen von öffentlichen und freien Kultureinrichtungen wie Museen, Musikschulen, Kulturvereinen, Theatern
- MitarbeiterInnen in kulturellen Einrichtungen auf der Basis von BSHG §19- und ABM-Verträgen
- Freie Mitarbeiter in kulturellen Einrichtungen

Zielgruppe 2

- Nicht etablierte selbständige Künstler und Kulturschaffende
- ExistenzgründerInnen aus unterschiedlichen künstlerischen Sparten und Freiberufler ohne feste Engagements
- LeiterInnen von kleineren Galerien und kunsthandwerklichen Betrieben, die noch nicht zur „etablierten“ Kulturszene gehören

Zielgruppe 3

- MigrantInnen, die im Bereich Kunst und Kultur tätig sind

Zielgruppe 4

- MitarbeiterInnen von Betrieben und Verbänden des regionalen Tourismus, die in der Verbindung von Kultur und Tourismus neue (wirtschaftliche) Perspektiven für ihre Region entwickeln möchten.

3 Struktur der Weiterbildung

Die Form der Weiterbildung gestaltete sich in der Planungs- bzw. Antragsphase wie folgt:

1. Eingangsberatung
2. Weiterbildungsmodule
3. Beratungsleistungen

3.1 Eingangsberatung

Im Rahmen der durch Fachpersonal der Universität (ProfessorInnen und weitere Lehrkräfte der Fachbereiche) sowie externer Fachkräfte stattfindenden Eingangsberatung wird mit jedem Teilnehmenden ein individuelles Weiterbildungsprofil erstellt. Dazu werden zunächst die Interessen und Bedürfnisse des Teilnehmenden, aber auch die Stärken und Schwächen in Bezug auf den Arbeitsmarkt im Kulturbereich festgestellt.

Im Rahmen eines darauf hin abzuschließenden „*Weiterbungsvertrages*“ werden die Module, Netzwerk- und Beratungsleistungen bestimmt, die die Teilnehmenden besuchen, sowie das Engagement das dort eingebracht wird. Bestandteil des Vertrages sind darüber hinaus Zielvereinbarungen mit den Teilnehmenden, was diese zu Ende des Programms für sich erreicht haben werden.

3.2 Weiterbildungsmodule

3.2.1 *Basis-Module*

Die Basis-Module beschäftigen sich mit Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen in den Bereichen Management und Marketing. Die Vermittlung soll einen Umfang von jeweils 80 Unterrichtseinheiten haben. Als Seminarform bieten sich Blockseminare und Wochenendseminare an.

Die Inhalte orientieren sich an den Ergebnissen der Befragung von Kulturschaffenden und Kulturexperten im Rahmen Machbarkeitsstudie. Hier äußerten die Kulturanbieter, dass ihnen in erheblichem Umfang Kulturmanagementkompetenzen fehlen. Die Experten hingegen bemängelten das Erscheinungsbild und das öffentliche Auftreten der Kultureinrichtungen ebenso wie den Umgang mit Sponsoring und die allgemeine Kommunikationsarbeit. Die befragten Kulturschaffenden wollen daher vor allem ihre Kenntnisse über Kulturförderung

und Kulturfinanzierung, Fundraising und Sponsoring verbessern. Dagegen interessiert die Einführung in betriebswirtschaftliches Basiswissen, in Mitarbeiterführung, in Rechtsgrundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik deutlich weniger. Gewünscht wird allgemein auch ein deutlicher Bezug zur regionalen Situation.

Insgesamt sollen acht Basis-Module angeboten werden, aus denen vier nach den individuellen Zielsetzungen des jeweiligen Teilnehmenden ausgewählt werden.

Kompetenzen, die im Rahmen der Basis-Module vermittelt werden, könnten z. B. sein:

- Wirtschaft und Finanzen
- Projektmanagement
- Recht
- Praxis der Kulturpolitik
- Marketing – Kulturmarktforschung, Kulturkommunikation
- Existenzgründung
- Kulturtourismus – Angebote – Strategien – Kooperationen

3.2.2 *Plus-Module*

Bei den Plus-Modulen handelt es sich um eintägige Seminare, in denen jeweils ein Thema, das aktuell Bedeutung für die Kulturszene besitzt, intensiv vorgestellt und bearbeitet wird. Diese Module sollen von namhaften Referenten betreut werden.

Insgesamt sollen sechs Plus-Module angeboten werden, aus denen zwei nach den individuellen Zielsetzungen des jeweiligen Teilnehmenden ausgewählt werden. Themen, die im Rahmen der Plus-Module bearbeitet werden, könnten z. B. sein:

- Fundraising und Kultursponsoring
- Verbindung von Kultur und Tagestourismus
- Gewinnung neuer Zielgruppen für Kulturangebote

3.3 Beratungsleistungen

Die Beratungsleistungen stellen eine Einzelfall orientierte Ergänzung zu den Basis-Modulen dar. Das Angebot der Basis-Module soll mit den Beratungsleistungen verzahnt werden. Die Beratungsleistungen selbst sollen über sog. „Beratungsgutscheine“ abgerufen werden können. Voraussetzung für den Erhalt der Beratungsgutscheine ist, dass im Rahmen eines Basis-Moduls die Grundlagen für eine Beratung geschaffen wurden (z. B. Entwurf eines Finanzierungsplans als Grundlage für eine Einzelberatung zu Wirtschaft und Finanzen). Entsprechend sollen Beratungsangebote zu allen Basis-Modulen geschaffen werden.

Jeder Teilnehmende soll insgesamt zwei Beratungsgutscheine im Rahmen des Besuchs der Basis-Module erwerben können.

Soweit die Planung. Ende 2003 wurde der Antrag durch den ESF genehmigt und Anfang 2004 eine Stelle ausgeschrieben, besetzt und Mitte Februar angetreten.

4 Umsetzung

Bei der Umsetzung des Projektes stellte sich zuerst die Frage, wie aktuell die drei Jahre zuvor erhobenen Daten und daraus gezogenen Schlussfolgerungen sind. In dieser relativ kurzen, aber für den Kulturmarkt einschneidenden Zeit ist das Klima sehr viel rauer geworden, haben die Mittelkürzungen Ausmaße erreicht, die so nicht vorstellbar waren.

Weiterhin ist der Markt im Bereich „Weiterbildung Kultur“ enger geworden, nach mehreren Landesverbänden (z. B. für Kunst oder Musik), die im Wesentlichen ihre spezielle Klientel bedienen, haben inzwischen u. a. viele Volkshochschulen und auch kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen auf teilweise durchaus professionellem Niveau Angebote in diesem Bereich.

Aufgabe von ProKultur soll es nicht sein, bisher noch nicht professionell tätige KünstlerInnen in den Kulturmarkt zu „locken“, es geht darum, den bereits dort tätigen Menschen eine höhere Qualifikation zu ermöglichen und so Hilfestellungen zum möglichen „Überleben“ auf dem Kulturmarkt zu geben. Dieses Angebot richtet sich natürlich auch an Absolventen der Universität sowie speziell an Studienabbrecher, die zwar künstlerisch hochwertige, aber formal nicht anerkannte Arbeit leisten.

Die ursprünglich angedachte Form der Veranstaltungen hat sich als nicht praktikabel herausgestellt. Gerade in einer wirtschaftlichen Situation, in der bei kulturell Tätigen das Gefühl vorherrscht, permanent präsent sein zu müssen, ist eine 80-stündige Fortbildung – also „*Marktabwesenheit*“ – nicht machbar bzw. realistisch. Ebenso wird in der momentanen Situation kaum eine ArbeitgeberIn die MitarbeiterInnen für so aufwändige Fortbildungen abstellen.

Um den potentiellen TeilnehmerInnen Berührungsängste zu nehmen, wurde eine sehr offene Form gewählt:

„ProKultur – eine individualisierbare Weiterbildung für Kulturschaffende“

mit der Möglichkeit, sich eine dem eigenen Bedarf angepasste Weiterbildung auf den Leib zu schneiden: von einer einzelnen Veranstaltung bis hin zu einem zwei Jahre dauernden „Komplettpaket“ ist jede Form möglich. Es wird kein langfristiger Vertrag geschlossen, sondern für jedes Seminar erfolgt eine gesonderte Anmeldung.

Nachdem die Struktur – eintägige Veranstaltungen zu vorerst ca. 20 verschiedenen Themen sowie einige Spezialworkshops über zwei Tage – stand, wurden Werbematerialien erstellt und verbreitet (10.000 Miniflyer im doppelten Visitenkartenformat sowie vorerst 2.000 Flyer in DIN lang mit Leporellofaltung). Obwohl die Werbung in den Sommerferien stattfand, waren die ersten fünf Veranstaltungen in 2004 innerhalb kurzer Zeit sehr gut gebucht, inzwischen sind alle bereits terminierten Seminare ausgebucht, es existieren Wartelisten, die mindestens eine Wiederholung garantieren.

Die jetzt geplanten Veranstaltungen haben folgende Themen/Themenblöcke:

- Marketing
- Öffentlichkeitsarbeit
- Praxis der Neuen Medien (Internet, Video, DVD u. a.)
- Eventmarketing
- Veranstaltungsmanagement/ -produktion

- Qualitätsmanagement: Leitbild & Zielformulierungen
 - Projektanträge, Projektplanung (inhaltlich)
 - Zeitmanagement
 - Kommunikation, Rhetorik, Präsentation (Schwerpunkt EinzelkünstlerInnen)
 - Kommunikation, Rhetorik, MitarbeiterInnen (Schwerpunkt LeiterInnen Institutionen)
 - Schnittstellenmanagement, Kooperationen, Netzwerke
 - Kulturpolitische Strategien, gesellschaftliche Zusammenhänge
-
- Rechtsformen, Arbeitsrecht, Steuern & Abgaben, Versicherungen u. a.
 - Urheberrecht
 - Sponsoring, Fundraising
 - Fördermöglichkeiten im regionalen, nationalen und europäischen Rahmen
-
- Kulturtourismus
 - Existenzgründung
 - Flankierende Veranstaltungsreihe „Für wen machen wir Kultur?“ mit namhaften ReferentInnen

Stellt sich während der Laufzeit heraus, dass mehrere TeilnehmerInnen Interesse an einem bis dahin nicht angebotenen Thema haben, wird dies in das Programm aufgenommen. Dies gilt auch für sehr spezielle Themen wie z. B. „Wie schreibe ich eine Chronik unseres Dorfes“, hier wird dann – über ProKultur organisiert – eine Einzelberatung durch unseren Kooperationspartner Oldenburgische Landschaft stattfinden.

Pro Veranstaltung gibt es eine Teilnahmebescheinigung, nach Besuch mehrerer Seminare aus jedem Block ein ausführliches Zertifikat.

Eine wesentliche Voraussetzung für den „Voraberfolg“ der Buchungen waren laut Aussagen der TeilnehmerInnen die Beratungsgespräche, in denen die Situation der TeilnehmerInnen detailliert besprochen und analysiert und der Weiterbildungsbedarf ermittelt wurde.

Hinzu kommt sicherlich, dass durch die extrem geringen Gebühren – es handelt sich mit 12.- Euro für förderfähige TeilnehmerInnen und 45.- Euro für nicht förderfähige TeilnehmerInnen eher um eine Art „Schutzgebühr“ – die Hemmschwelle als nicht vorhanden bezeichnet werden kann. Allerdings sind die TeilnehmerInnen in der überwiegenden Anzahl auch im sehr einkommensschwachen Bereich anzusiedeln.

Die Erwartungen der TeilnehmerInnen bezüglich der Weiterbildungsangebote waren durchgängig auf praktische Kenntnisse gerichtet:

- wie gestalte ich eine Werbebroschüre?
- wie bekomme ich „meine“ Meldung in die Zeitung?
- was ist für einen potentiellen Sponsor interessant?
- wie plane ich eine Veranstaltung?
- rechtliche Fragen (Verträge, Urheberrecht, Arbeitsrecht)

Die Erwartungen der TeilnehmerInnen bezüglich der ReferentInnen bezogen sich in der Hauptsache auf Praxisnähe. Es wurde durchgängig bemängelt, dass bei in der Vergangenheit besuchten Veranstaltungen viel

Theorie und wenig Praxis vorkam, die „ReferentInnen das selber noch nie“ oder „lange nicht mehr gemacht haben“.

Die ReferentInnen werden größtenteils auf dem freien Markt engagiert, großer Wert wird auf Praxis gelegt. So wird z. B. das Seminar „Urheberrecht“ von einem Berliner Anwalt durchgeführt, dessen tägliches Brot genau diese Tätigkeit in der Film- und Musikbranche ist. Das Seminar Öffentlichkeitsarbeit hielt die frühere Leiterin des Presseamtes und spätere Leiterin des Kulturamtes der Stadt Oldenburg, die jetzt als Kulturberaterin auf dem freien Markt tätig ist und somit alle in Frage kommenden Seiten der Materie kennt.

Als wichtig für die TeilnehmerInnen stellte sich heraus, das sie sich nicht für einen definierten Zeitraum fest binden müssen, sondern je nach Verfügbarkeit der Plätze ihren Weiterbildungsbedarf an ihre momentane berufliche, aber auch private Situation anpassen können. So haben z. B. schwangere Künstlerinnen jetzt einige Seminare gebucht, um dann im kommenden Frühjahr nach einer Pause weiter zu machen – da sie wissen, dass die in der Zwischenzeit stattfindenden Seminare binnen einer Frist von einigen Monaten wiederholt werden. Dies war für sie ein Grund, hier die Seminare zu buchen.

Die in räumlicher Nähe gelegenen anderen Weiterbildungsangebote waren den TeilnehmerInnen

- zu speziell (z. B. nur für Museumspädagogen),
- zu langfristig (z. B. zwei Jahre mit Verpflichtung),
- zu aufwändig (Vollzeit oder Fernstudium mit häufiger Präsenzpflcht am Wochenende und zusätzlich für mindestens eine Woche pro Semester) und letztlich auch
- zu teuer.

Die Frage nach Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten ist offensichtlich nur für den Kreis der TeilnehmerInnen interessant, die in Institutionen arbeiten oder dies vorhaben („Anlage zur Bewerbung“). Für die bisher größte Gruppe, die der freien KünstlerInnen, ist dies zweitrangig.

Nach den ersten Veranstaltungen kann ein vorläufiges kleines Resumée gezogen werden: Die Veranstaltungen wurde von TeilnehmerInnen, ReferentInnen und Veranstalter als Erfolg angesehen, jeweils direkt im Anschluss erfolgten sehr viele weitere Buchungen. Keine der TeilnehmerInnen hätte eine mehrwöchige (80 Stunden-) Veranstaltung buchen wollen, (fast) alle werden aber viele weitere Veranstaltungen besuchen und so letztlich – aber nach eigenem Timing – auch auf eine ähnliche Stundenzahl kommen. Vor allem wird vermieden, dass die TeilnehmerInnen Veranstaltungen besuchen müssen, bei denen der Bezug zu ihrer Tätigkeit nicht gegeben ist. Für viele TeilnehmerInnen ist der günstige Preis nach den ersten Veranstaltungen nur noch ein nachrangiges Argument, da neben der Qualität der Seminare vor allem der anderswo vermisste starke Praxisbezug gelobt wurde.

5 Effekte für die Universität

Neben der Verpflichtung, auch Personengruppen an den Kompetenzen der Institution Universität teilhaben zu lassen, die sonst – auch aus finanziellen Gründen – eher nicht zur eigenen Klientel zählen, gibt es auch einen weiteren, wichtigen Effekt: Für die Umstellung vieler Studiengänge auf Bachelor und Master sollen die Erfahrungen unserer Weiterbildung in die Entwicklung des Professionalisierungsmoduls der Bachelorangebote im Fachbereich Musik/Kunst/Kultur einfließen.

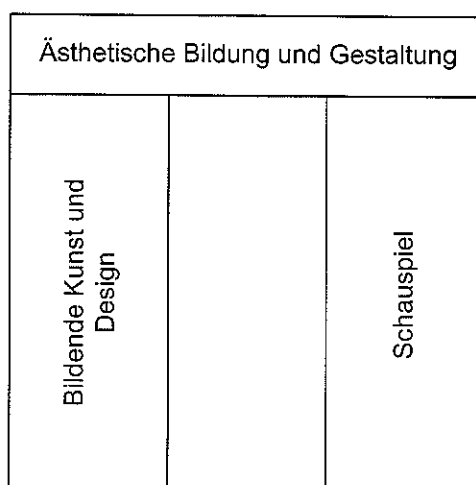
Sowohl das Buchungsverhalten als auch die Reaktionen der TeilnehmerInnen lassen den Schluss zu, dass dieses Angebot in der Region gefehlt hat. Insofern wird sich – davon ausgehend, dass sich der Anfangserfolg verstetigt – zeigen, ob das Angebot „*ProKultur*“ auch nach dem voraussichtlichen Ende der ESF-Förderung Mitte 2006 weiterbestehen und aus anderen Töpfen sowie „*realistischeren*“ Beiträgen der TeilnehmerInnen finanziert werden kann. Erreicht werden soll eine nachhaltige Förderung der Zielgruppen sowie eine intensivere Vernetzung der Beteiligten aus Universität, kooperierenden Partnern und einzelnen KünstlerInnen in der Region.

Das Studienzertifikat „Ästhetische Bildung und Gestaltung“

Das Studienzertifikat „*Ästhetische Bildung und Gestaltung*“ (ÄBuG) ist ein inneruniversitäres Weiterbildungsangebot an der Universität Hannover, sofern es sich an Studierende aller Fachrichtungen richtet. Aber auch Gasthörerinnen und Gasthörer können es erwerben. Zu den Gasthörenden zählen auch die Seniorenstudierenden, die sich an der Universität Hannover auch ohne Hochschulreife immatrikulieren können; die von ihnen zu entrichtende Studiengebühr beträgt 120 Euro pro Semester. Die regulär Studierenden brauchen keine zusätzliche Teilnahmegebühr zu entrichten.

1 Lehre und Organisation

Das Studienzertifikat ÄBuG ruht auf zwei Säulen. Die eine umfasst den Bereich *bildende Kunst und Design*, die andere den Bereich des *Schauspiels*. In beiden Bereichen besteht das Angebot aus theoretischen und aus praktischen Lehrveranstaltungen. Beteiligt ist der *Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaften* (der den Bereich Schauspiel abdeckt), die Fachbereiche *Architektur* und *Erziehungswissenschaften* (wo Kunst-Professuren Grundlagen künstlerischer Praxis vermitteln) sowie der Fachbereich *Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften* (wo Lehrveranstaltungen zur ästhetische Theorie angeboten werden).



Das Studium, das dem Erwerb des Zertifikats ÄBuG dient, ist als Zusatzqualifikation neben dem Fachstudium bzw. als besonderes Angebot für Seniorenstudierende, auf nur zwei Semester angelegt. Geeignete Lehrveranstaltungen werden in jedem Semester durch ein spezielles Verzeichnis vorgestellt, das eine Auswahl aus den Lehrveranstaltungen der beteiligten Fachbereiche darstellt. Alle angebotenen Themen werden durch Kommentare erläutert. Für die Teilnehmer werden keine gesonderten Seminare angeboten, sie werden in das vorhandene Lehrangebot einbezogen. Das ÄBuG-Veranstaltungsverzeichnis wird von der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover publiziert.

2 Struktur des Angebots

Der Erwerb des Zertifikats setzt, wie die *Prüfungsordnung* vorschreibt, Lehrveranstaltungen im Umfang von zwei Semesterwochenstunden in ästhetischer Theorie, von zwei Semesterwochenstunden in ästhetischer

Praxis, sowie von vier Semesterwochenstunden der Teilnahme an ästhetischen Projekten voraus. In diesen Lehrveranstaltungen sind Leistungsnachweise zu erwerben. Dazu kommt dann noch der Besuch von Veranstaltungen im Umfang von vier weiteren Semesterwochenstunden, die aus dem Angebot des speziellen Veranstaltungsverzeichnisses frei gewählt werden können und nicht der Pflicht des Erwerbs eines Leistungsnachweises unterliegen. Außerdem ist das Ableisten eines mindestens vierwöchigen Praktikums in einer kulturellen Institution vorgeschrieben.

Am Ende dieses Weiterbildungsstudiums, das ästhetische Zusatzqualifikationen vermitteln soll, findet eine *Prüfung* statt. Sie besteht aus erstens einer *Präsentation* und zweitens einer auf diese bezogenen *Diskussion* mit einer Dozentin oder einem Dozenten. Die Präsentation stellt ein eigenes Produkt der Studentin oder des Studenten entweder aus der ästhetischen Praxis oder aus der ästhetischen Theorie vor.

Ästhetische Bildung und Gestaltung scheint zunächst mit einer bildungsbürgerlichen Konnotation verbunden zu sein, also auf eine Beschäftigung mit autonomer Kunst zu zielen. Zwar haben die Avantgardisten des frühen 20. Jahrhunderts von zwei Seiten her diesen Kunstbegriff vehement kritisiert. Auf der einen verlangten die Dadaisten und die Surrealisten eine Veränderung der Lebenspraxis von der Kunst aus (George Grosz, John Heartfield), während auf der anderen der Jugendstil und später das Bauhaus das Tätigkeitsfeld von Künstlern auf die Gestaltung von Alltagsgegenständen ausweitete. Leider schlugen ihre Bemühungen in der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit keine Wurzeln. Dagegen veränderte die Avantgarde die Kunstwelt der USA, weil viele Avantgardisten durch Nazi-Diktatur und Krieg dorthin vertrieben wurden und dort Schülerinnen und Schüler fanden. Die Aufgeschlossenheit der kulturellen Zentren Los Angeles an der Westküste und New York an der Ostküste eröffnete ihnen jene umfangreichen Betätigungsfelder, von denen sie in Mitteleuropa stets nur träumen konnten. Das Museum of Modern Art in New York übernahm beispielsweise bereits um 1940 den radikal erweiterten Kunstbegriff des Bauhauses, und seither beherbergt es Abteilungen für Architektur, Plakate, Bücherdesign, Möbeldesign, Fotografie, Film sowie selbstverständlich auch für Malerei, Druckgrafik und Plastik.

Unser Studienangebot ÄBuG trägt diesen Fortschritten der *Erweiterung des Kunstbegriffs* Rechnung. Denn für viele Berufsbereiche ist der Erwerb ästhetischer Qualifikationen von praktischem Nutzen. So können sie beispielsweise einem Studenten der Rechtswissenschaften oder einer Lehramts-Studentin nützen. Einem Anwalt, der vor Gericht ein Plädoyer hält, sind oft *schauspielerische Fähigkeiten* nützlich. Das selbe trifft auch für eine Lehrerin zu, die vor einer Schulklasse steht. Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich der *bildenden Künste* können in vielen Berufsbereichen gleichfalls von Vorteil sein. So kann es etwa für eine Biologin, die eine Homepage gestalten möchte, von beträchtlichem Nutzen sein, sich in einer kunsttheoretischen Lehrveranstaltung mit Kandinskys „*Punkt und Linie zu Fläche*“ beschäftigt zu haben und diese Kenntnisse in einer Lehrveranstaltung für experimentelles Zeichnen im praktischen Prozess erprobt zu haben. Genauso hilfreich kann der Erwerb solcher Fähigkeiten für einen Ingenieur sein, der eine Powerpoint-Präsentation gestalten möchte.

Als *Beispiel* einer Präsentation möchte ich die Gestaltung eines *Organizers* durch eine Studentin vorstellen, die Rechtswissenschaften studierte. Sie entwickelte für ihr Vorhaben die Marke INTIM, deren Bezeichnung sie aus den Anfangsilben von INdividualizing TIMEplaners ableitete. Das von ihr gestaltete *Muster* besteht aus einem, mit weichem schwarzem Stoff überzogenen Ringbuch, dessen Inhalt durch kleine Trennblätter des Formats 120 x 81 mm in verschiedene Bereiche aufgeteilt ist. Außen ist der Organizer mit dem Namen des Besitzers und dem für INTIM entwickelten Logo versehen. Seine fünf Kapitel umfassen:

1. persönliche Angaben (zum Besitzer, Organspendeausweis, Adressen o. ä.)

2. Kalender (Kalendarium und Terminplaner)
3. Uni-Informationen (Stundenplan, Uni-Kino, Finanzübersicht, Projekte, Sprüche etc.)
4. Info (z. B. Straßenbahn-Linienplan, Messen und Ausstellungen, Ferienplan) sowie
5. Allgemeines (mit Fotos, Spiegelchen, Taschenrechner, Visitenkarten, Briefmarken)

Einzelne Seiten, die von anderswo übernommen sind oder selbst zu gestalten sind, können nach Belieben eingehftet werden. An ein Lesezeichen, das ebenfalls mit Lochung für Ringheftung versehen ist, hat sie ebenso gedacht wie an einen Kugelschreiber, der ebenfalls mit dem Aufdruck INTIM versehen ist. Eine Auswahl an Schmuckblättern, die mitgeliefert werden, dient als Anregung zur individuellen Gestaltung dieses Gebrauchsgegenstandes.

Die Studentin, die diesen Organizer entworfen hat, strebt seine Vermarktung an. Leider blieb sie ihrem ursprünglich gewählten Studiengang nicht treu, weil sie durch Teilnahme an ÄBuG mit sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen in Kontakt kam, daran Geschmack fand und schließlich nach einem 8-semesterigen Studium der Rechtswissenschaften in den Studiengang Diplom-Sozialwissenschaften wechselte.

3 Erfahrungen

Das Studienzertifikat ÄBuG wurde durch Bekanntgabe der Prüfungsordnung im Verordnungsblatt der Universität Hannover vor knapp zwei Jahren eingerichtet. Nach einem recht zögerlichen Anlaufen dieses Weiterbildungsangebots zeigen unsere Erfahrungen, dass die Studierenden vorwiegend aus den Fachbereichen kommen, aus denen auch die Dozentinnen und Dozenten stammen. Daneben beteiligen sich jedoch auch viele bildungsorientierte Senior-Studierende. Studentinnen und Studenten aus anderen Fachbereichen nahmen bislang nur selten teil. Deshalb wird mit dem kommenden Semester vor allem in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen sowie in den wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Fachbereichen eine Plakat-Aktion anlaufen, um besser über den Erwerb dieser Zusatzqualifikation und ihren Zweck zu informieren.

Die Einführung konsekutiver Studiengänge B.A. und M.A. wird wohl die Möglichkeit eröffnen, das bisher Erprobte in neuem Rahmen umzusetzen. Denn diese Studiengänge müssen notwendig Module mit studienbegleitenden berufsrelevanten Angeboten enthalten, die auch *Soft Skills* umfassen. Gegenwärtig prüft eine Arbeitsgruppe, ob Elemente des Weiterbildungsangebots zur ästhetischen Bildung und Gestaltung hier eingebaut werden können.

Zum *Studienverhalten* lässt sich sagen, dass sich die Studentinnen und Studenten meist mehr als die vorgesehenen zwei Semester Zeit lassen. Vielfach beginnen sie nach der Teilnahme an ersten Lehrveranstaltungen, an sich zu hohe Ansprüche zu stellen und eine tiefere ästhetische Bildung anzustreben. Die Praktika, die in den in Hannover zahlreich vorhandenen kulturellen Institutionen abgeleistet werden, führen ebenfalls oft zum Wunsch einer weitergehenden Beschäftigung mit dem Themenbereich. Darin zeigt sich eine Ambivalenz. Einerseits kann die Teilnahme an diesem Studienangebot durchaus den individuellen Bildungsgang bereichern, andererseits können solche Bestrebungen einem schlicht funktionalen Einbauen des Angebots in die gewählte fachwissenschaftliche Ausbildung insofern zuwider laufen, als sie besonderes Interesse auf sich ziehen. Zugleich jedoch kann die Beschäftigung mit ästhetischen Themen auch den beruflichen Werdegang beeinflussen und mit Ideen und beruflichen Möglichkeiten in Verbindung bringen, die sich aus einem ursprünglich gewählten Studiengang nicht unmittelbar ergeben und insofern eine Bereicherung darstellen.

MARION BRUHN-SUHR, SANDRA VON DER REITH

„Ein Spiel mit Worten“

Mit blended learning den wissenschaftlichen Zugang zur Literatur öffnen

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wollen wir zweierlei: Ein Kursprojekt und seine Idee vorstellen und anhand der bislang mit diesem Projekt gesammelten Erfahrungen darstellen, inwiefern die dem Kurs neu hinzugefügte E-Learning Komponente den Kurs verändert hat und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um das Potenzial adäquat nutzen zu können. Dabei wird sich zeigen, ob und inwiefern die E-Learning Komponente dem Kursziel einen Zugewinn beschert hat.

1 Idee und Zielsetzung des Kurses

„Approaching Literature, an introduction for advanced speakers of English“

Bei diesem Kurs handelt es sich um ein Schnupperkurs- bzw. Studienvorbereitungsangebot der Universität Hamburg, das auf Materialien („Study Pack“ der Open University, The Arts Good Study Guide, Audiokassette) der britischen Fernuniversität the Open University beruht.

Die Idee zur Entwicklung dieses englischsprachigen Kurses basiert auf

- der seit 1996 bestehenden Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der Open University (OU),
- der Nachfrage von Seiten potentieller Open University Studierenden, die sich Klarheit darüber verschaffen möchten, ob sie den Anforderungen eines englischsprachigen Fernstudiums an der OU insgesamt gewachsen sind (Sprache, Zeit,...),
- der Erweiterung des Angebotsspektrums der AWW um englischsprachige Kursangebote,
- den aktuellen E-Learning Erfahrungen und dabei erlangten Kompetenzen aus dem E-Learning Projekt OLIM¹.

Approaching Literature wird seit 2002 angeboten, seit 2004 erstmalig mit einer E-Learning Komponente. Das folgende Konzept liegt dem Kurs zugrunde:

Ausgehend von eigenen Ideen und Eindrücken, werden die Studierenden dazu angeleitet, diese zu abstrahieren und zu systematisieren, um so mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise an literarische Texte vertraut zu werden.

So werden beispielsweise zum Beginn Karten mit Begriffen aus der Literaturwissenschaft verteilt, die die Studierenden innerhalb von Arbeitsgruppen definieren oder zumindest erklären sollen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe beruht auf dem Umstand, dass alle Termini auch umgangssprachlich belegt sind und somit die Problematik der Literaturwissenschaft generell widerspiegeln, dass diese auch im Bereich ihrer Fachtermini immer auf ihren Untersuchungsgegenstand – die Sprache – zurückgreifen muss und auf diese Weise Unschärfen entstehen können.

¹ OLIM steht für „Online Perspektiven im weiterbildenden Studium“, BLK Projekt, 1. April 2002 – 30. September 2004

Gemäß dem generellen Ansatz steht im Mittelpunkt des Kurses der aktive Umgang mit literarischen Texten, die analysiert und interpretiert werden sollen. Die Studierenden sollen dabei im Verlauf des Kurses immer mehr zu einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise gelangen, indem sie mit Strategien zur Texterschließung vertraut werden und so auch erste, unreflektierte Eindrücke wissenschaftlich nutzbar machen können.

Es soll dabei nicht ausschließlich textimmanent gearbeitet werden, sondern im weiteren Kursverlauf auch das kulturelle Umfeld der Literatur mit einbezogen werden. So erhalten die Studierenden einen ersten Einblick in die englische Literaturgeschichte, der es ermöglicht, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Epochen und den Textformen, die sie hervorbringen, zu erkennen.

Da es sich bei *Approaching Literature* um ein Angebot in englischer Sprache handelt, ist ein weiteres Ziel die Sprachkompetenz der Teilnehmenden, sozusagen en passant, zu verbessern. (vgl. auch Abschnitt 4)

2 Zielgruppe des Kursangebots "Approaching Literature"

Grundlage einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung im diesem Kurs sind fundierte Englischkenntnisse.

Unter dieser Voraussetzung wendet der Kurs sich, wie aus dem oben vorgestellten Konzept ersichtlich, an folgende Personengruppen:

- interessierte Laien, also Personen, die gerne lesen und sich nun intensiver mit englischer Literatur auseinandersetzen wollen,
- Personen, die sich auf ein Studium der Anglistik vorbereiten möchten und
- Personen, die sich auf ein Fernstudium der britischen Open University vorbereiten möchten
(die letzten beiden Punkte spiegeln in besonderem Maße das Konzept des Schnupperkurses wider)

Es hat sich im bisherigen Verlauf des Projekts immer wieder gezeigt, dass der Kurs über diese Gruppen hinaus gerade auch für Lehrer interessant und hilfreich ist. Sie sind zwar mit der wissenschaftlichen Herangehensweise an Texte vertraut, wollen sich aber das Kurskonzept für ihren Unterricht nutzbar machen, um so Schüler wissenschaftlich an literarische Texte heran zuführen, ohne deren spontane Lust und die damit verbundenen Ideen zu zerstören. Gerade für eine aktive Unterrichtsgestaltung gibt der Kurs sinnvolle Anregungen, da die Teilnehmer selbst zunächst Ideen verbalisieren müssen, ehe diese dann in der Diskussion systematisiert werden.

3 Kursaufbau

„*Approaching Literature*“ wurde zunächst in Form eines traditionellen Fernstudiums mit Präsenzterminen angeboten und wird nun um eine E-Learning Komponente ergänzt, die einen Teil des Gesamtkurses in die Lernplattform verlegt.

Um die Unterschiede zwischen diesen beiden Varianten stärker herauszustreichen und so Ergebnisse eines Vergleichs deutlicher hervortreten zu lassen, wird von nun an bei den folgenden Unterpunkten unterschieden, ob sie sich auf den Kurs ohne oder mit E-Learning- Komponente beziehen.

3.1 Kursaufbau ohne E-Learning-Komponente

Ohne E-Learning Komponente umfasst der Schnupperkurs ca. zehn Wochen mit insgesamt ca. 70 Stunden Studien-/Arbeitszeit. Integriert sind in diese zehn Wochen fünf Präsenztermine, die insgesamt einen Umfang von 20 Unterrichtsstunden haben.

Wie oben bereits erwähnt, handelt es sich bei dem Kursangebot um ein traditionelles Fernstudium mit Präsenzterminen. Die Studierenden bekommen in den Präsenzterminen unterschiedliche Aspekte der englischen Literaturwissenschaft vorgestellt, die dann mit Hilfe der Arbeitsmaterialien anhand weiterer Textbeispiele nachbereitet werden können.

Um das neu Erlernte zu verfestigen und eine Leistungskontrolle zu gewährleisten, werden für das Erlangen des Zertifikats folgende Kriterien herangezogen, die jeweils unterschiedliche neu erworbene oder verbesserte Kompetenzen der Studierenden reflektieren sollen:

1. **Regelmäßige aktive Teilnahme**

Dieses Kriterium bezieht sich sowohl auf die aktive Teilnahme an den Diskussionen im Plenum als auch auf das Selbststudium, um Strategien zur Texterschließung zu verfestigen.

2. **Das Verfassen eines Essays**

Den Studierenden werden dafür zwei Romananfänge vorgegeben, von denen sie einen für eine textimmanente Interpretation auswählen sollen. Im Sinne der Kursidee sollen sie selbst, ohne Zuhilfenahme von Sekundärquellen, entscheiden, worauf sie fokussieren wollen, und dann versuchen, den Leser durch ihre Argumentation zu leiten.

Diese Aufgabe soll die Studierenden dazu anregen, ihre eigenen Ideen zu kanalisieren und diese Ideen in schriftlicher Form nachvollziehbar darzulegen.

3. **Die Erstellung einer Präsentation**

Für die Präsentation bilden die Studierenden Gruppen, um dann aus einer Sammlung von zehn Gedichten aus unterschiedlichen Epochen eines auszuwählen, das sie, diesmal unter Einbeziehung von Sekundärquellen und des kulturellen Hintergrundes des Textes, interpretieren. Für diese Gruppenarbeit wird den Studierenden ein Zeitraum von drei bis vier Wochen eingeräumt, bevor sie dann in der abschließenden Präsenzsitzung dem Plenum ihre Ergebnisse präsentieren.

Hier soll sowohl die Recherchekompetenz erhöht werden als auch die Fähigkeit, Zusammenhänge mündlich so darzustellen, dass ein Zuhörer gut – und im Idealfall auch mit Freude – folgen kann.

3.2 Kursaufbau mit E-Learning-Komponente

Die Gesamtlänge des Kurses ändert sich durch das Einfügen der E-Learning Komponente nicht, ebenso wenig wie der Umfang des traditionellen Fernstudiums; allerdings wird einer der vormals fünf Präsenztermine gänzlich durch das neue Medium ersetzt. Dabei werden aber der Inhalt und die Stoffmenge des Kurses nicht verändert, sie werden lediglich dem neuen Medium angepasst.

Zur Umsetzung der E-Learning-Komponente arbeitet der Kurs mit einer Lernplattform, die den Hamburger Hochschulen zu Verfügung stehen. Durch die E-Learning-Komponente erweitert und verändert sich die Bandbreite für die Grundlage der Zertifikatsvergabe. Das bedeutet, die Möglichkeiten der Lernkontrolle vergrößern sich:

Es kommen neue Aufgaben hinzu, während sich manche der bereits zuvor gestellten durch die Umstellung auf ein blended learning verändern. Unverändert bleibt allein der Essay.

Die regelmäßige Teilnahme wird um zwei zusätzliche Faktoren im virtuellen Raum ergänzt:

1. Die Teilnahme an Diskussionsforen

Hierzu werden zwei aufeinander aufbauende Fragestellungen zu Texten, die auf der Lernplattform zur Verfügung stehen, gegeben. Die Teilnehmer sollen zu den Texten Stellung nehmen, und sich dabei auf die Beiträge der anderen Studierenden beziehen.

Zunächst soll Lyrik interpretiert, und die Ansätze und Probleme dabei diskutiert werden. Da es sich bei dem vorgegebenen Text um ein Gedicht handelt, das textimmanent nicht gänzlich zu erschließen ist, wird zeitversetzt ein Dokument mit Informationen zu dessen kulturellem Hintergrund freigeschaltet, auf dessen Basis dann die Diskussion erneut aufgenommen wird. Auf diese Weise sollen die Grenzen der textimmanenten Interpretation aufgezeigt werden.

2. Die Teilnahme an einem Chat

Der Chat wird vorbereitet durchgeführt: Texte und Fragestellungen werden im Vorfeld auf der Plattform zur Verfügung gestellt, damit die Studierenden vorab Ideen sammeln und sich im anschließenden Chat auf die Diskussion konzentrieren können.

Auch die abschließende Präsentation verändert sich durch die Einführung der E-Learning Komponente: Zwar wird das Ergebnis immer noch im Plenum vorgestellt, der Weg dahin aber wird in den virtuellen Raum verlagert: in den in der Plattform zur Verfügung stehenden Gruppenräumen tauschen die Studierenden Dokumente aus und bearbeiten sie gemeinsam. Der Gruppenraum ist somit ein Kommunikationszentrum, das zusätzlich eine Email-Funktion bietet. Allein die Studierenden, die der Gruppe angehören, und der Moderator haben Zugriff auf die jeweiligen Gruppenräume, so dass die Ergebnisse dem Plenum erst bei den mündlichen Präsentationen bekannt werden.

4 Vergrößerung des Lernwertes durch die E-Learning-Komponente anhand des Beispiels Sprachkompetenz

Eine solche Umgestaltung eines Fernstudienangebots bietet im Lernwert Vorteile, weist aber auch gewisse Schwierigkeiten auf. Beides soll nun näher beleuchtet werden.

Zunächst soll aufgezeigt werden, worin die Vorteile bestehen. Und zwar nicht anhand des Gesamtkonzept des Kurses, sondern zur stärkeren Veranschaulichung an einem Teilaspekt: der Erweiterung der Sprachkompetenz, auf die bereits eingangs des Artikels verwiesen wurde.

Wie kann ein Literaturkurs generell die Sprachkompetenz von Studierenden erweitern, im besonderen, da es sich bei einem solchen Kurs um ein Angebot handelt, das von Beginn an fundierte Sprachkenntnisse voraussetzen muss, um das eigentliche Lernziel erreichen zu können?

1. Förderung des Textverständnisses durch das Lesen englischer Texte aus unterschiedlichen Epochen

Durch das Lesen einer großen Bandbreite unterschiedlicher literarischer Texte zuzüglich wissenschaftlicher Sekundärtexte können die Studierenden ihren passiven Wortschatz vergrößern, und sich in Textverständnis jenseits des Alltagswortschatzes üben.

2. Das Verfassen von Essays

Das Verfassen von Essays zwingt die Studierenden zur kritischen Reflexion des eigenen Ausdrucks. Sie können überprüfen, ob ihre schriftliche Ausdrucksweise den Aussagegegenstand widerspiegelt, oder ob sie noch verstärkt an Kohäsion und Kohärenz ihres schriftlichen Ausdrucks arbeiten müssen.

3. **Vorbereitetes Sprechen**

Bei der mündlichen Abschlusspräsentation können die Studierenden die Fähigkeiten, die sie beim Essay in schriftlicher Form überprüft und verbessert haben, auch in der gesprochenen Sprache überarbeiten. Besonders hilfreich ist dabei die schnelle Rückmeldung des Plenums, die verdeutlicht, wo Ausdruck und Inhalt auseinander klaffen.

4. **Freies und unvorbereitetes Sprechen und Zuhören in den Präsenzsitzungen**

Spontanes Hörverstehen und Agieren in der Fremdsprache wird in den Diskussionen der Präsenztermine trainiert, wobei die Studierenden ein weiteres Mal überprüfen können, ob sie ihre Gedanken klar verständlich in der Fremdsprache artikulieren können.

Zuzüglich zu diesen Möglichkeiten der Vergrößerung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache kommen durch das Einsetzen der Lernplattform weitere hinzu:

5. **Vorbereitetes Schreiben im Forum**

Wie beim Essay werden die Studierenden auch hier dazu angeregt, kritisch ihren eigenen Ausdruck zu reflektieren. Allerdings obliegt die Rückmeldung nicht allein dem Dozenten/Moderator, sondern auch den Mitstudierenden, die die Beiträge lesen und auf sie reagieren. Das Schreiben im Forum ist informeller als im Essay, so dass auch eine andere Form des Wortschatzes eingeübt wird.

6. **Spontanes Agieren und Reagieren im Chat**

Das spontane Schreiben im Chat entspricht im Schriftlichen der mündlichen Diskussion im Plenum, da es im Gegensatz zum Forum ohne zeitliche Verzögerung vor sich geht. Da allerdings keine Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation wie im face-to-face-Gespräch möglich sind, verlangt es im besonderen Maße eine akkurate Ausdrucksweise unter Zeitdruck und trainiert somit Fähigkeiten, die über das Präsenzstudium hinausgehen.

Es kommen durch die E-Learning Komponente aber nicht nur neue Teilaspekte der Sprachkompetenzerweiterung hinzu, sondern es ergibt sich, und das halten wir für entscheidend, durch die zusätzliche kursbegleitende Arbeit mit der Plattform eine größere Kontinuität in der fremdsprachlichen Kommunikation, die bewirkt, dass die Studierenden vertieft in die Sprache einsteigen und in der wissenschaftlichen Arbeit in der Fremdsprache mehr Routine erlangen.

5 **Herausforderungen des blended learning im Kurs Approaching Literature**

Diese Vorteile des blended learning können nur nutzbar gemacht werden, wenn man sich auch der Unwägbarkeiten bewusst ist, die eine virtuelle Komponente mit sich bringen kann.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit dem Projekt „Approaching Literature“ lassen sich besondere Herausforderungen ablesen, die sich aus der Struktur der Teilnehmergruppe und dem fremdsprachlichen Ansatz ergeben.

5.1 **Struktur der Teilnehmergruppe**

Mithilfe anonymer Umfragebogen zum jeweiligen Abschluss der Kursdurchgänge konnten wir Erwartungen, Zufriedenheit und Problematiken untersuchen, und so abgleichen, wie sich die E-Learning Komponente auf den Verlauf des Kurses und die Reaktion der Studierenden auswirkt.

Generell lässt sich feststellen, dass sich die Altersstruktur durch die E-Learning-Komponente etwas nach unten verschiebt, was daraufhin deuten könnte, dass jüngere Teilnehmer eher angesprochen werden und sich leichter auf die Arbeit im virtuellen Raum einlassen, möglicherweise, weil sie schon über mehr Erfahrung in diesem Bereich verfügen.

Die Erwartungen der Studierenden gehen größtenteils in Richtung auf eine Auseinandersetzung mit der englischen Literatur und eine Verbesserung ihres Sprachniveaus. Viele wollen sich auch einen Einblick in ein Fernstudium der britischen Open University verschaffen.

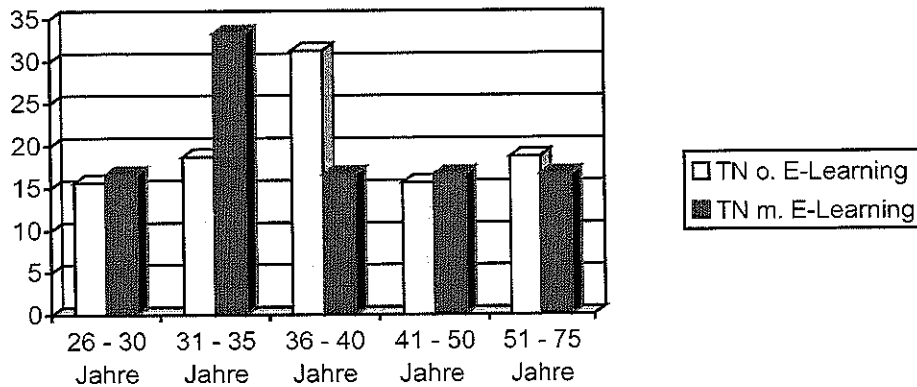


Bild 1: Altersstruktur der Studierenden im Vergleich

Die E-Learning-Komponente wird von den Studierenden nicht als Lernziel, sondern als Medium begriffen – ein Medium, das einige Studierende verunsichert.

Gerade im literaturwissenschaftlichen Bereich ist die Arbeit mit den neuen Medien noch nicht etabliert und es gibt viele technikferne Studierende, die erst behutsam an den Umgang mit einer Lernplattform herangeführt werden müssen, um die anfängliche Scheu nicht in Ablehnung umkippen zu lassen.

Um eine solche Einführung zu gewährleisten, müssen wiederum die Dozenten trainiert werden, die ebenfalls häufig nicht vertraut im Umgang mit E-Learning sind. Da E-Learning andere Formen der Kommunikation und Motivation erfordert als Präsenzunterricht ist eine Schulung unbedingt zu empfehlen, gerade bei einer technikfernen Lerngruppe, die besonders stark motiviert werden muss.

5.2 Fremdsprachlicher Ansatz

Da es sich bei dem Kurs „Approaching Literature“ um ein fremdsprachliches Projekt handelt, ergibt sich eine weitere Hürde, die überwunden werden will: Die Schwellenangst bei fremdsprachlichen Äußerungen. Diese muss auch bei einem herkömmlichen Fernstudium mit Präsenzanteil berücksichtigt werden, stellt aber im virtuellen Raum zusätzliche Herausforderungen an den Moderator.

Bei Präsenzveranstaltungen ist durch die face-to-face-Kommunikation eine Unterstützung der Verständigung gegeben; durch direkten Augenkontakt lassen sich erfahrungsgemäß auch stille, unsichere Teilnehmer dazu auffordern, sich zu beteiligen. Gerade die Gruppenarbeit fordert stille Studierende zur aktiven Beteiligung auf, da von jedem einzelnen verlangt wird, ein Teil der Gesamtergebnisse im Plenum vorzustellen.

Beim Verfassen des Essays haben die Teilnehmer mehr Muße, ihre Ausdrucksweise zu reflektieren, als in der face-to-face-Diskussion, und da sie die Ergebnisse beim Dozenten einreichen, und nicht den Mitstudenten vorlegen müssen, verringert sich die Versagensangst.

Die E-Learning Komponente des Kurses Approaching Literature fordert weitere kommunikative Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen Chat und Forum (siehe Abschnitt 3.2).

Die Erfahrungen in diesen beiden Bereichen fallen sehr unterschiedlich aus: Die Studierenden nehmen die Herausforderung der synchronen Kommunikation des Chat schneller und einfacher an als die der asynchronen Kommunikationsform des Forums.

Durch die Vorbereitung des Chat werden sie von den fachlichen Herausforderungen nicht überrascht, und können sich auf die schnelle Kommunikation in der Fremdsprache einlassen. Die Studierenden sind sich bewusst, dass der Chat, ähnlich wie die verbale face-to-face-Kommunikation kleinere Fehler toleriert, die auf die synchrone Form zurückzuführen sind.

Völlig anders verhält es sich mit der Forumdiskussion. Hier setzen sich die Studierenden weitaus stärker unter Druck, sprachlich formal perfekte Äußerungen zu produzieren. Das behindert sie darin, inhaltlich frei zu diskutieren und auf Äußerungen von Mitstudierenden zu reagieren. Die asynchrone Form des Forums scheint ihnen zu suggerieren, es handele sich um eine Kommunikationsform ähnlich dem Verfassen eines Essays, obwohl diese Form von der Idee her dem Chat näher verwandt ist, d. h. sie soll einen fachlichen Austausch zwischen den Studierenden zu einer bestimmten Problematik ermöglichen.

An dieser Stelle ist der Moderator gefordert, die Studierenden zu motivieren das Forum als Diskussionsmedium zu akzeptieren.

6 Bewertung der E-Learning-Komponente

Durch die Umfragebögen ließ sich ermitteln, dass die Studierenden generell mit dem Kurs und auch seiner E-Learning-Komponente sehr zufrieden waren. Auf die Frage, welche Kursbestandteile verstärkt werden sollten, wurden folgende Punkte genannt:

- Gedicht- und Prosainterpretationen
- Weitere Leistungskontrollen
- Weitere optionale Texte
- Mehr kultureller Hintergrund
- Mehr Gruppenarbeit

Da es sich um einen Kurs mit sehr begrenztem Zeitrahmen handelt, der einen realistischen Einblick in die Studienkonzeption der Open University vermitteln und Interesse an weiterführenden Auseinandersetzungen mit Literatur wecken soll, bewerten wir diese Wünsche positiv. Der Kurs hat seinen Zweck dahingehend erfüllt, Interesse an wissenschaftlicher Arbeit mit Literatur zu initiieren.

Wie nun kann die E-Learning Komponente abschließend bewertet werden?

Positiv ist festzustellen, dass die neu integrierte E-Learning Komponente zwei grundsätzliche Forderungen der Studierenden unterstützt: weitere Leistungskontrolle und mehr Gruppenarbeit.

Auch wird die Sprachkompetenz nachhaltiger gestärkt, da eine höhere Kontinuität fremdsprachlicher Äußerungen gewährleistet ist. (siehe Abschnitt 4).

Die Möglichkeiten des Feedback, das die Studierenden sehr schätzen, erweitern sich, da zwischen den Präsenzveranstaltungen die Kommunikation unter den Teilnehmern, aber auch mit Dozenten/Moderatoren intensiviert wird.

Zusätzlich zu den bisher genannten Vorteilen wird die Medienkompetenz der Studierenden erweitert, was sich positiv auf ihre weiteren Studienvorhaben auswirken kann.

Möglich sind diese Erweiterungen des Lernwertes aber nur, wenn man einen gewissen Mehraufwand in Kauf nimmt: So müssen einerseits die Moderatoren ausgebildet und andererseits die Studierenden mit der Lernplattform vertraut gemacht und während der Dauer des Kurses stärker betreut werden.

Ein Mehraufwand, der sich, gerade an der Schwelle zur Neustrukturierung des Lernens allemal lohnt.

Literatur

Beyer, K./Bruhn-Suhr, M./Hamadeh, J. (2004): „*Ein Weiterbildungsprojekt als Promotor von Hochschulentwicklung – Realität oder Größenwahn*“, in: Christmann, B./Leuterer, V. (Hrsg.): „*Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft*“, Beiträge 41, S. 54 – 61, DGWF, Hamburg

Beyer, K./Hamadeh, J. (2003): „*It's Not Only The ,e' That Is New, But Also The ,Teaching' . How to enable traditional professors and lecturers to become ,didactically correct' e-teachers. Insights into a guided process*“, Online-Educa, Berlin

Burger, L. (2003): „*Stoff verpacken*“, DUZ 1 – 2/2003, S. 22.

Chambers, E./Northedge, A., (1998): „*The Arts Good Study Guide*“, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes.

Kandzia, P.-T. (2002): „*E-Learning an Hochschulen – Von Innovation und Frustration*“, in: G. Bachmann/O. Haefeli/M. Kindt (Hrsg.): „*Campus 2002*“, S. 50 – 58, Waxmann, Münster u. a.,

Kerres, M. (2001): „*Neue Medien in der Lehre – Von der Projektförderung zur systematischen Integration*“, in: Bathke, G.-W., u. a. (Hrsg.): „*Das Hochschulwesen HSW 2*“, S. 38 – 45, wbv, Bielefeld

Mathy, G. (2001): „*Die Corporate University auf dem Weg zur virtuellen Akademie: Erwartungen – Hindernisse – Visionen*“, in: U. Beck/W. Sommer (Hrsg.): „*Learntec 2001*“, Tagungsband, S. 619 – 622, Karlsruhe

IRIS MEISSNER

Sprachliche Strategien und kommunikative Prozesse im virtuellen Unterrichtsgespräch

Hintergrund

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit im Bereich der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik habe ich in den vergangenen zwei Jahren zwei E-Learning-Projekte entwickelt und betreut:

1. das studienbegleitende Online-Forum des Germanistischen Instituts (860 User)
2. das virtuelle Grammatikpropädeutikum „Grammatikbär“ (WebCt-Kurs)

Beide Lehrangebote haben eine Umstrukturierung der Einführungsveranstaltungen der Germanistik begleitet und zu sichtbaren Veränderungen in der Lern- und Lehrkultur innerhalb des Grundstudiums geführt.

Inhalt

Neue elektronisch gestützte Unterrichtsabläufe, wie der Einsatz von Lernplattformen und Diskussionsforen, legen für das Lehr- und Unterrichtsgespräch Rahmenbedingungen fest, die sich von denen einer Präsenzveranstaltung deutlich unterscheiden. Das betrifft vor allem die Dispersität der Gesprächsgruppe (Zerstreuung im räumlichen und ideellen Sinn), die Transparenz und zeitliche Stabilität aller Äußerungen u. V. m.

Sprachliche Routinen der Lehrenden und Lernenden, die sich durch sprachliche Sozialisation in traditionellen Lehrsituationen entwickelt haben, lassen sich nicht einfach auf das neue Kommunikationsmedium übertragen. So reichen beispielsweise gängige stilistische Register für mündliche Äußerungen oder schriftliche Textsorten nicht aus, um eine Sicherheit beim Formulieren eines Forums-Beitrages zu empfinden. Solche Unsicherheiten führen unweigerlich in die Schweigsamkeit – sie sind die größte Bedrohung für jedes interaktive Lernangebot.

Die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in virtuellen Gesprächssituationen ist aber auch jenseits der hochschuldidaktischen Überlegungen ein wichtiges, berufsnahes Ausbildungsziel.

Anhand einiger Beispiele aus einem studienbegleitenden Diskussions- und Lernforum soll erläutert werden, welche Strategien nützlich sind um ein virtuelles Unterrichtsgespräch erfolgreich zu moderieren.

ANKE GROTLÜSCHEN

Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen?

Handlungslogiken bei E-Mail, Chat- und Forenkommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden.

E-Learning ist heute zumeist aus der Konzeptionsphase hinausgewachsen. Es gibt daher inzwischen Erfahrungen und Forschungsergebnisse, aus denen hier berichtet wird. Um es vorweg zu nehmen: E-Learning kann vermutlich als Brennglas betrachtet werden, unter dem Chancen und Grenzen des Lernens in klassischen Arrangements wie unter einer Lupe vergrößert erkennbar werden. Besonders hohes Lernerengagement fällt ebenso auf wie die kognitive Abwesenheit einiger Lerner, die Bewertung und Rückmeldung fällt verschärft aus, die Moderationsqualitäten und das Engagement der Lehrenden hinsichtlich einer Binnendifferenzierung nach Lerninteressen werden deutlicher sichtbar. Diese Brennglas-Vermutung wird im folgenden Artikel genauer begründet. Die Brennglas-These wurde im vergangenen Jahr in gemeinsamer Diskussion einer Arbeitsgruppe innerhalb der Sektionstagung Erwachsenenbildung entwickelt und seitdem in vielen Veranstaltungen überdacht¹.

Es wird dabei zunächst darum gehen, über die zugrundeliegende Studie „*Widerständiges Lernen im Web*“ einen Überblick zu gewinnen. Weiterhin wird die grammatische Struktur und die inhaltliche Bedeutung von ‚*zentralen Begründungsmustern*‘ erläutert, denn diese Struktur stellt die Eigenart der Ergebnisse als logische Rekonstruktion von Lernhandlungen dar. Anschließend erfolgt eine Zuspitzung auf den Teilbereich virtueller Interaktion, denn dieser Bereich hält derzeit noch für viele Beteiligte neue und teilweise ganz ungewöhnliche Erfahrungen bereit. Hierzu wird neben der – ernüchternden – empirischen Ergebnislage auch die – ermutigende – Praxiserfahrung aus vier Semestern E-Learning mit Studierenden der Universität Hamburg herangezogen. Dabei greife ich auf die zugehörige Website mit dem Titel LernSite² zurück.

1 Widerständiges Lernen im Web

Zunächst gebe ich einen kurzen Überblick über die Studie „*Widerständiges Lernen im Web*“ (Grotlüschen, 2003). Sie bezieht ihr Thema aus dem marktgängigen Postulat, E-Learning sei eine Effizienzgarantie für Lernen. Dieses Postulat ist als Marktargumentation legitim und sinnvoll, den es korrespondiert mit den Wünschen von Personalentscheidern in Unternehmen (Schüle, 2001). Es ist aber derzeit weder theoretisch noch empirisch belegt, dass E-Learning als Lehr-Lernmethode die Effizienz des Lernens garantieren könnte (Strittmatter/ Niegemann, 2000; Kerres, 2003). Zugleich ist belegbar, dass heute jeder Sektor der Erwachsenenbildung E-Learning-Aktivitäten zu vermelden hat, wobei der kommerzielle Bereich eine schmerzhaft Marktberreinigung erlebt. Weitere zentrale Themen sind die Diskussion um Lern-Plattformen, um geeignete E-Learning-Themen und um Möglichkeiten der Kostensenkung durch Content Recycling. Dabei bleibt das Spektrum der Anbieter stark in Bewegung. Diese Intransparenz ist dem normalen Weiterbildungsmarkt mit über 30.000 Anbietern ähnlich (Faulstich, 2001).

¹ Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE, Flensburg 2003 und Tübingen 2004. Wesentliche Elemente des vorliegenden Aufsatzes sind zuerst erschienen im Report 1/2004, S. 68-75.

² Als Portal dient www.LernSite.net. Die Dateien der LernSite befinden sich auf dem Server der Universität Hamburg.

Wie entscheidet sich dann, welches Angebot hochwertig und welches problematisch ist? Für diese Fragestellung scheint es unumgänglich, entsprechende theoretische Grundlagen heranzuziehen. Die aktuelle Debatte um Lerntheorien diskutiert konstruktivistische Didaktik, Situiertes Lernen sowie Subjektwissenschaftliche Ansätze. In aller Vorsicht lässt sich sagen, dass erst mit konsequent gedachter Begründungslogik ein Paradigmenwechsel zum Standpunkt des Lerners gelingt. Dazu ist es notwendig, jedes Subjekt immer wieder neu als „für sich vernünftig handelnde Person“ zu denken und im forschenden Nachvollzug die jeweiligen Handlungsgründe zu suchen. Diese Gründe erlauben dann Verallgemeinerungen auf andere Lernsituationen und andere Lernende – jedoch nur in ihrer Handlungslogik, nicht im Ergebnis³. Ein entsprechendes Begriffssystem findet sich in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1993). Mit diesem Theorie-Instrumentarium lassen sich bisherige Befunde über telematisches Lernen durchsehen und ordnen. Dabei wird erkennbar, dass vielerlei Einzelergebnisse nebeneinander stehen und auf eine diffuse Weise unerklärt bleiben, wobei auch widersprüchliche Ergebnisse parallel existieren⁴. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die lerntheoretischen Grundlagen, insbesondere die Begriffe ‚expansives‘ und ‚defensives‘ Lernen (Holzkamp, 1993) nicht als Dichotomie in der Praxis oder Forschung vorkommen.

Mit diesem ersten Ergebnis, dass nämlich die Angebotslage unübersichtlich, die Befundlage widersprüchlich und die Theoriebegrifflichkeit weniger dichotomisch zu denken ist, steht ein angemessenes Forschungsdesign zur Debatte, welches an anderer Stelle in seinem iterativen Prozess ausgeführt ist. Für diesen Einstieg mag genügen, dass es sich um ein der Grounded Theory angelehntes Verfahren der Auswertung qualitativer Interviews handelt, dem sich eine Konfrontation mit lerntheoretischen Kategorien anschließt. Die Ergebnisse der Interviews, gegliedert in individuelle, interaktive und institutionelle Ebene, sind durchweg als Begründungsmuster aufgeschlüsselt. Es handelt sich dabei um eine Rekonstruktion subjektiver Logik, aus der sich schließlich Hinweise auf eine „Lehre ohne Kurzschluss“ entwickeln lassen.

2 Begründungen des Lernens im virtuellen Feld

Nach diesem Überblick sei nochmals herausgegriffen, auf welche Lernbegrifflichkeit ich mich stütze, nämlich das bereits erwähnte Begriffspaar ‚expansives‘ und ‚defensives‘ Lernen. Expansive Lerngründe zielen auf eine Verfügungserweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp, 1993, S. 183). Genauer heißt das, expansives Lernen ist begründet aus einem Interesse am erweiterten Weltaufschluss. ‚Ich‘ möchte ‚meine‘ Welt besser beherrschen, besser kennen oder mich besser in ihr zurechtfinden. Demgegenüber dienen defensives Lernen der Bedrohungsabwehr (Holzkamp, 1993, S. 193). Es bezieht sich auf eine Verteidigung meines bisherigen Verfügungsraumes: ‚Ich‘ möchte verhindern, dass ‚meine‘ materiellen und ideellen Möglichkeiten eingeschränkt werden. Weiterhin ist zum Verständnis der empirischen Ergebnisse zu sagen, dass aus der Auswertung der qualitativen Interviews ein Kategoriensystem entstanden ist, welches die drei Ebenen erneut aufgreift (siehe Bild 1). Die Ebenen lassen sich in verschiedene Unterkategorien aufgliedern, aus denen regelmäßig Begründungsmuster abgeleitet werden, die einer bestimmten grammatischen Struktur folgen: „Wenn ..., dann handle ich *vernünftigerweise* ...“ Diese Struktur gewährleistet, dass konsequent aus

³ Ein Beispiel eines Begründungsmusters: „Wenn ich vom Tutor nicht erwarte, dass er mir mit meinem Wunsch-Thema helfen kann, stelle ich vernünftigerweise keine Frage“. Hier ist erkennbar, dass das Ergebnis (keine Fragen) nicht verallgemeinerbar ist, jedoch die Logik (Fragen stehen in subjektiv vernünftiger Beziehung zur antizipierten Kompetenz des Tutors) übertragbar ist auf andere Lernsituationen.

⁴ Durchgesehen wurden siebzehn Studien und Berichte (Grotluschen, 2003, S. 80)

der Sicht des lernenden Subjekts gedacht und rekonstruiert wird. Die Struktur ist nur für *handelnde Lebewesen* sinnvoll und überwindet hier eine verengende kausale Logik. Jedoch ist sie für naturwissenschaftliche Vorgänge gänzlich ungeeignet, wie ein Beispiel zeigt: Geht es um die Schwerkraft, welche frei von jeglichen Absichten lebender Wesen wirkt, wird die grammatische Struktur sinnlos: „Wenn ich den Apfel fallen lasse, fällt er vernünftigerweise zu Boden?“

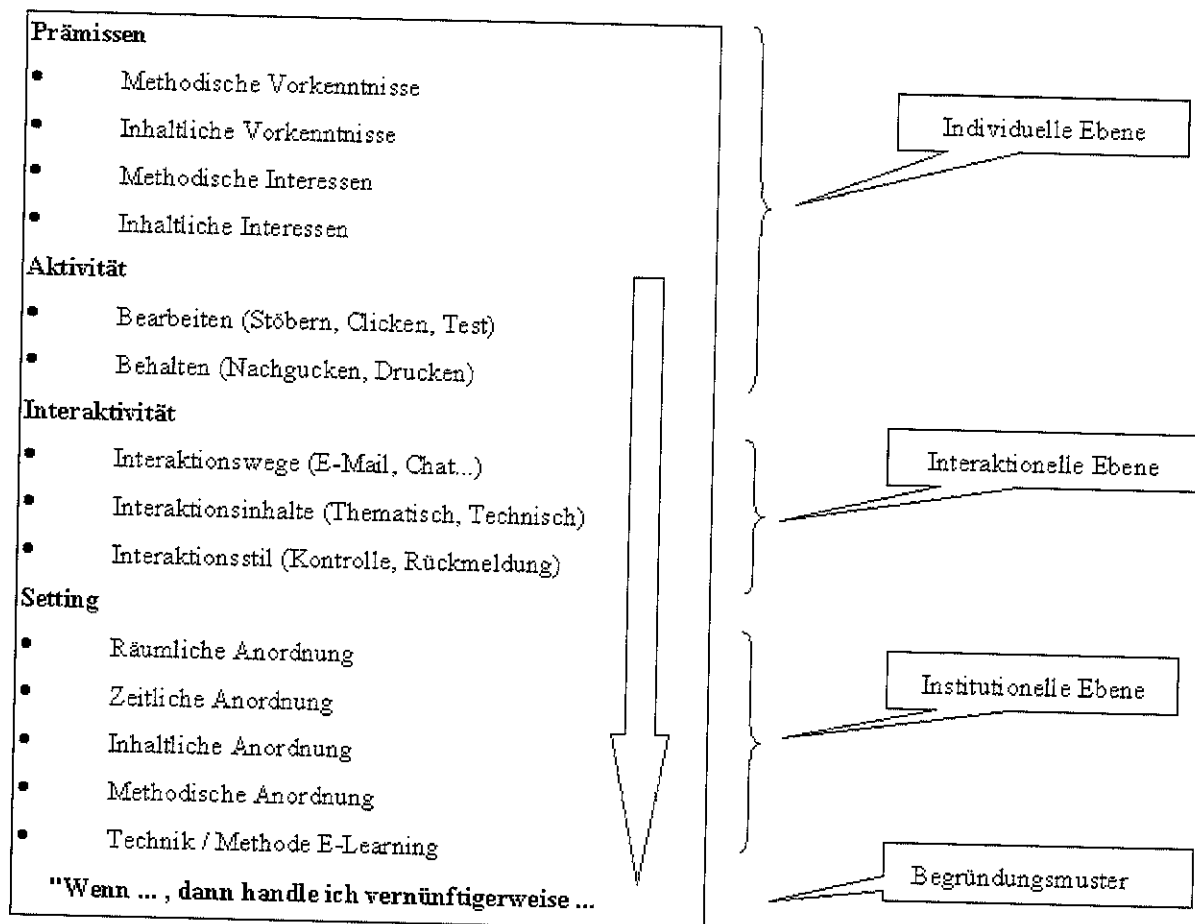


Bild 1: Kategorienbaum

Der abgebildete Kategorienbaum (Bild 1) stellt die Systematik der Ergebnisse aus der zugrunde gelegten Studie dar. Zentral ist hier, dass die empirisch gewonnenen Kategorien immer zu subjektiven Begründungsmustern ausformuliert werden, welche die Logik der Lernhandlungen verdeutlichen. Aus dem Kategorienschema wird nun speziell der Bereich *Interaktivität* beleuchtet. Es handelt sich dabei um die Interaktionswege (E-Mail, Chat, Forum, Online-Übungen), sowie die Interaktionsinhalte (thematisch, technisch) und nicht zuletzt den Interaktionsstil (Kontrolle, Rückmeldung). Die weiteren Aspekte dieses Kategorienbaums sind beschrieben in der Studie ‚*Widerständiges Lernen*‘ und werden hier nicht betrachtet.

3 Logik des Schweigens: ungefragte Fragen

Stellvertretend für die Interviewpartner beschreibt hier ein Teilnehmer sein Interaktionsverhalten: „*Per E-Mail hab’ ich, glaube ich, gar nichts gefragt, weil ich gar keine Fragen hatte. (...) Ich hab’ da gar nicht gemailt. Ich hab’ da keine Veranlassung zu gehabt, konkret im Programm.*“ Diese Aussage einer Führungskraft, die sich

per E-Learning in einem achtwöchigen Kurs mit dem Thema Internet auseinandergesetzt hat, zeigt, dass kein inhaltlicher Grund für Interaktionen gegeben war. Ist es insofern konsequent, dass die genannte Führungskraft keine Fragen stellt? Ich werde im nachfolgenden Abschnitt aufzeigen, welche Begründungen für solches virtuelles Schweigen zur Debatte stehen. Dabei muss als empirische Lage bedacht werden, dass von insgesamt zehn Personen, die interviewt wurden, keine einzige aus eigener Initiative inhaltliche Fragen an die Lehrenden gestellt hat. Ebenso wenig wurde im Diskussionsforum inhaltlich diskutiert und nur mit viel Engagement kamen im Chat inhaltliche Debatten zustande. Jedoch wurden sehr wohl aus eigener Initiative technische oder organisatorische Fragen gestellt. Nun könnte man annehmen, dass die Befragten einfach keine *inhaltlichen Interessen* hätten oder mit eher mangelnden Interessen in die betrachteten E-Learning-Kurse gekommen wären. Dem steht entgegen, dass alle interviewten Personen auf konkrete Nachfrage ihre inhaltlichen Interessen benennen können. Es handelt sich dabei um Interessen zu E-Commerce, zu Statussymbolen im Vorstellungsgespräch, zu vertieften Recherchemöglichkeiten im Internet und anderem. Mit anderen Worten, Interessen liegen vor, gefragt wird jedoch nicht. Das widerspricht sich mit Ergebnissen anderer Studien (Arnold, 2003), sowie der Evaluation der virtuellen Fachhochschule (Arnold/ Kilian/ Thillosen, 2002), welche beide darauf hinweisen, dass ausgesprochen intensiv virtuell kommuniziert wird. Auch die praktische Erfahrung mit der LernSite zeigt, dass lebhaft virtuelle Interaktion durchaus möglich ist. Mir geht es somit darum, die Logik aufzuzeigen, welche in einem Fall zu virtuellem Schweigen, im anderen Fall zu virtueller Interaktion führt. Dazu bediene ich mich der Begründungsmuster, welche für beide verschiedenen Situationen greifen.

Begründungsmuster sind, wie oben genannt, zunächst grammatische Hilfen, die die systematische Einnahme des Subjektstandpunktes unterstützen. Die folgenden Begründungsmuster sind empirisch rekonstruiert. Ich beginne jeweils mit den verschiedenen Satzteilen, die *vor* der subjektiv vernünftigen Konsequenz für die einzelnen Handelnden stehen:

- Wenn mein Thema nicht zum Kurs passt ...
- Wenn ich mit den Themen keine Handlungsproblematik verbinde ...
- Wenn ich die Anderen nicht kenne ...
- Wenn mich weder der Tutor noch die Anderen auffordern ...
- Wenn ich dem Tutor keine Kompetenz in Randbereichen und Sonderthemen zutraue...
- Wenn im Forum nur Web-Hinweise und Termine stehen ...
- Wenn ich mit Fragen meine Unkenntnis zeige ...

... dann kommen von ‚*mir*‘ vernünftigerweise

- keine inhaltlichen Fragen – das Thema ist scheinbar nicht so wichtig
- keine inhaltlichen Forumsbeiträge, jedoch neugieriges Lesen anderer Beiträge (Lurking)
- kaum inhaltliche Chatbeiträge (jedoch gewünscht)
- keine Interaktionen mit anderen Lernenden
- keine ausgefüllten Online-Übungen
- aber: Mails mit einer ausgefüllten Einsende-Übung, von der ‚*ich*‘ mir eine Rückmeldung meines kompetenten Tutors verspreche.

Ein Teil der Begründungsmuster zielt auf fehlende *thematische Interessen*, ein anderer Teil auf *strukturelle Eigenarten* virtueller Beiträge im Forum und Chat: Wenn außer Hinweisen und netten Schwätzereien keine diskutierbaren Themen zur Sprache gebracht werden, dann kommt es vernünftigerweise auch zu keiner Diskussion. Wenn im Chat die Neulinge aufgrund ihrer Unkenntnis bloßgestellt werden, ziehen sie sich vernünftigerweise zurück. Diesen strukturellen Eigenarten steht das hohe *gegenseitige Fachinteresse* entgegen,

welches üblicherweise Lehr-Lernveranstaltungen, Tagungen und Foren vorliegt. 71% der Befragten in einer nordrhein-westfälischen Studie halten den direkten Austausch mit anderen TeilnehmerInnen für wichtig, die unmittelbare persönliche Betreuung bringt es auf 52% (MMB/PSEPHOS, 2002). Es handelt sich nicht um ein diffus-romantisches Interesse an privaten Sozialkontakten, wie in der zugrunde gelegten Erhebung deutlich wird: hier dominiert der Wunsch nach Fachgesprächen – dies wurde in der vor allem hinsichtlich der entnernden ‚*Banalität des Chats*‘ zur Sprache gebracht. Mit anderen Worten: Um mit fremden FachkollegInnen ins Gespräch zu kommen, wird vernünftigerweise ein thematischer Chat einem Plauderchat vorgezogen. Ebenso ist ein diskutierbares Foren-Statement hilfreicher als ein Hinweis auf eine interessante Website. Diese Hintergründe könnten die häufige Leere in Foren und Pausen-Chaträumen erklären.

4 Formen der Bewertung und Rückmeldung

Die Fragen nach inhaltlichem Interesse und *gegenseitigem Fachinteresse* genügen jedoch nicht allein, um das virtuelle Schweigen beziehungsweise in anderen Settings die virtuelle Interaktion zu erklären. Hier ist – quasi verdeckt hinter den strukturellen Eigenheiten – zusätzlich ein *Interaktionsschema* wirksam, welches bereits 1979 auf den Begriff gebracht wurde. Das zentrale Schema, welches erklärend für diese Situation ist, wurde in der Studie „*Learning Lessons*“ (Mehan, 1979) herausgearbeitet. Es handelt sich um das Schema: „*Frage – Antwort – Bewertung*“. Dieses Schema stellt eine typische Interaktionssequenz zwischen Lehrenden und Lernenden dar und ist auch nur in Lehr-Lern-Szenarien zulässig. Es beginnt mit einer Initiative der Lehrenden, das kann eine Frage oder eine Aufforderung sein. Es folgt eine Antwort oder Reaktion der Lernenden. Abgeschlossen wird die Sequenz mit einer *Bewertung* oder Evaluation der Lehrenden. Diese Struktur wird sehr deutlich, wenn man sie durch ein Beispiel karikiert. Fragt man: „*Wie spät ist es?*“, erhält die Antwort „*17 Uhr*“ und bewertet diese Antwort mit „*Richtig, Dankeschön*“, dann wird deutlich, dass eine solche Interaktionssequenz außerhalb der Schule bzw. einer Lehr-Lernsituation nicht zulässig ist. Es handelt sich um eine *vorauswissende Frage* (known-information-question) zum Zwecke der Bewertung des Schülerwissens. Die konsequente Reaktion ist Schweigen. Es erweist sich als subjektiv vernünftig, sich solchen Fragen zu entziehen, es sei denn, man kann mit seinem Wissen gute Bewertungen einspielen.

Diese Interaktionsstruktur hat mehrere Konsequenzen. Erstens wird erwartet, dass die Initiative zu einem Dialog von der Lehrperson ausgeht. Zweitens wird die Antwort eben dieser Lehrperson gegeben, nicht etwa den Mitlernenden. Drittens wird eine Bewertung erwartet und befürchtet. Viertens hat die Lehrperson die implizite Macht, Personen auch gegen ihren Willen „*dran zu nehmen*“ und fünftens handelt es sich bei Fragen der Lehrperson um die bereits benannte vorauswissende Frage. Kommt die Initiative dennoch von den Lernenden, etwa mit einer inhaltlichen, wissenssuchenden Frage, läuft die fragende Person Gefahr, umgehend bewertet zu werden:

- Das Thema wurde schon besprochen, es ist somit blamabel, sich nicht auszukennen.
- Das Thema ist noch nicht dran, es ist somit ungeduldig, dem geordneten Unterricht nicht zu folgen, sondern vorzugreifen, dementsprechend wird vertröstet.
- Das Thema ist zu abwegig, wird in diesem Unterrichtsfach somit nicht behandelt.

Diese zugegebenermaßen sehr überspitzt dargestellten Gefahren sind in mehr oder weniger expliziter Weise auch heute, auch in der Erwachsenenbildung, Teil der Realität. Der Versuch, die „*Bewertungstotalität*“ solcher Szenarien zu überwinden, führt zur Idee, die Bewertung zu unterlassen. Die Sequenz hieße dann: „*Frage – Antwort*“. Die Bewertung, der die lernenden Personen vernünftigerweise entgehen wollen, ist somit unterbunden. Ist dies eine Lösung? Ein Blick auf die Empirie bezeugt das Gegenteil: In Online-Übungen mit

frei zu beantwortenden Fragen fand keine Bewertung statt, es gab lediglich eine Musterlösung zur Selbstkontrolle. Die Lernenden haben diese Übungen ignoriert. Die Begründung ist einleuchtend: Wenn ich nicht erfahre, wie gut oder schlecht mein Übungsversuch geraten ist, kann ich die Übung vernünftigerweise auch sein lassen. Gewünscht ist also doch eine Bewertung? Ja, jedoch eine bestimmte Art von Bewertung. Es geht hier darum, dass

- die Übungsergebnisse nicht selbst kontrolliert werden können, weil sie zu komplex sind.
- die bewertende Person als kompetent eingeschätzt wird.
- die Bewertung in Form von Tipps oder Hinweisen geschieht, nicht als abschließende ‚Wahrheit‘.

Erst unter Berücksichtigung dieser Faktoren wird deutlich, wie die Frage-Antwort-Bewertungssequenz überwunden werden kann: Einerseits geht es um reale, nicht etwa vorauswissende Fragen. Andererseits ist die Bewertung nicht per se überlegen, sondern aus Fachautorität gespeist und behält Angebotscharakter. Die Hoheit über das Übungs-/Arbeitsergebnis bleibt somit bei den Lernenden. Erst so werden Beiträge, Interaktionen, Übungen im virtuellen Raum lebendig und weiterführend: die ebenfalls untersuchte Einsende-Übung mit Rückmeldung wurde hochgradig positiv eingeschätzt und von den Lernenden auch gern angenommen. Virtuelle Interaktion lebt somit von einem fairen pädagogischen Verhältnis jenseits der Frage-Antwort-Bewertungssequenz. Karikiert wird diese Forderung nach bewusstem, selbstbestimmtem Lernen beim E-Learning durch die Aussage einer Führungskraft, von der wir schon gehört hatten. Auf die Frage, wie das E-Learning denn vonstatten gegangen sei, äußert er: „*Das lief so: Es kam, man klickte.*“

Die Passivität ist frappierend – es ist daher an der Zeit, die Potenziale virtuellen Lernens in ergiebigeren Bahnen zu lenken. Die Hintergründe virtuellen Schweigens erlauben eine gezielte Korrektur zu virtueller Interaktion auf Basis inhaltlicher Interessen, unter Einbezug gegenseitigen Fachinteresses und mit überwundenen Frage-Antwort-Bewertungsstrukturen.

Literatur

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. (2002): „*‘So lonely!?’ – Online-Betreuung als kritische Erfolgsbedingung beim telematischen Studieren*“, Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Mentoren in der Virtuellen Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH), in: Bachmann, G.; Haefeli, O.; Kindt, M. (Hrsg.): „*Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*“, S. 334-344, Waxmann, Münster u. a.

Arnold, P. (2003): „*Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium*“, Waxmann, Münster u. a.

Faulstich, P. (2001): „*Staatsaufgaben im Weiterbildungssektor*“, in: Herzberg, G.; Kunkel-Weber, I., Timmermann, R. u. a. (Hrsg.): „*Bildung schafft Zukunft. Über die Perspektiven von Bildung, Beruf und Beschäftigung*“, S. 141-144, Hamburg

Grotlüschen, A. (2003): „*Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*“, Waxmann, Münster u. a.

Holzcamp, K. (1993): „*Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*“, Frankfurt a. M., New York

- Kerres, M. (2003): „*Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*“, in: Keil-Slawik, R.; Kerres, M. (Hrsg.): „*Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*“, S. 31-44, Waxmann, Münster u. a...
- Mehan, H. (1979): „*Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*“, Cambridge, London
- MMB, PSEPHOS (2001): „*eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung – Eine Bestandsaufnahme zum eLearning in deutschen Großunternehmen*“, www.mmb-michel.de/New_Learning_Zusammenfassung.pdf
- Schüle, H. (2001): „*eLearning und Wissensmanagement in deutschen Grossunternehmen. Ergebnisse einer Befragung der Top-350 Unternehmen der deutschen Wirtschaft*“, Göttingen Unicmind?
- Strittmatter, P., Niegemann, H. (2000): „*Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*“, Darmstadt

SUSAN MÜLLER-WUSTERWITZ, MICHAEL MÜLLER

Vom eLearning zum mLearning

Neue Wege in der kunsthistorischen Ausbildung

1 Der Einzug digitaler Medien in die Kunstgeschichte

Auch für die kunsthistorische Ausbildung stehen in wachsendem Maße die Neuen Medien und die mit ihnen verbundenen modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Verfügung.¹ In einer Disziplin, die sich mit visuell wahrnehmbaren Artefakten, wie Gemälden, Skulpturen, Architekturen, aber auch mit Computerkunst und technischen Bildern beschäftigt, und deren forschende und lehrende Arbeit sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auf fotografische Reproduktionen dieser Gegenstände stützt,² werden in Zukunft digitale Bildmedien eine zentrale Rolle spielen.³

In Deutschland entstehen seit den 1980er Jahren digitale Bildarchive, die der Wissenschaft via Internet verbesserte Recherchemöglichkeiten in überregional verteilten Materialbeständen⁴ bieten.⁵ Der entscheidende Zugewinn gegenüber den analogen Bildsammlungen aber liegt im direkten Zugriff auf die Materialien: Texte, Bilder, Filme und Videos können in hochwertiger Qualität in eine virtuelle Arbeitsmappe oder auf den persönlichen Computer heruntergeladen und direkt für Forschung und Lehre genutzt werden.

Neben überregional ausgerichteten Großprojekten wächst die Zahl derjenigen kunstgeschichtlichen Institute, die ihre analogen Diatheken in digitale Bildarchive umwandeln, um die Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Bildmedien in der Präsenzlehre zu schaffen. Diese Entwicklung wird durch die Einrichtung ‚Prometheus – das verteilte digitale Bildarchiv für Lehre und Forschung‘⁶ vorangetrieben, welche über das Internet einen zentralen Zugang zu den Datenbanken kooperierender Institutionen (Hochschulen, Archive, Museen, Forschungseinrichtungen u. a.) eröffnet. Prometheus bietet zugleich ein Präsentationsinstrument, mit dem die

¹ Der Begriff ‚Neue Medien‘ umfasst hier digitale Medien wie das World Wide Web (www), File Transfer Protokoll (FTP) und E-Mail, die über Computernetzwerke (Internet bzw. Intranet) auf Daten in digitaler Form zugreifen. Zugleich sind darunter digitalisierte Materialien (Text, Bild, Ton, Multimedia) zusammengefasst, die rechnergestützt gespeichert, geordnet und wiedergegeben werden, sowie Medien der elektronischen Information und Kommunikation (vgl. Artikel ‚Neue Medien‘, in: Wikipedia, online unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Neue_Medien> (21.10.2004)).

² Zur Bedeutung der fotografischen Reproduktion und Geschichte der kunsthistorischen Lichtbildprojektion s. Dilly 1995.

³ Der Einzug der Neuen Medien zeichnet sich auch anhand neuer Studienangebote ab. So kündigt das Institut für Kunstgeschichte der Ludwig-Maximilians-Universität München erstmalig für das Sommersemester 2005 das Promotionsstudium ‚Digitale Kunstgeschichte‘ an.

⁴ Waren die analog archivierte Bestände von Foto Marburg lange Zeit nur über umständlich zu handhabende und schwer lesbare Mikrofiches des ‚Marburger Index‘ zugänglich, so bietet heute der web-basierte Bildindex Foto Marburg via Internet gezielte Suche nach digitalen Fotografien von Kunstwerken. Zur Zeit werden täglich durchschnittlich 2.400 Bilder vom Internet-Server Foto Marburgs heruntergeladen (Kohle, 2003).

⁵ Das Nationale Bildarchiv der abendländischen Kunst und Architektur Foto Marburg stellt gegenwärtig ca. 1,5 Millionen digitalisierte Reproduktionen von Kunstwerken zur Verfügung, online unter URL: <<http://www.bildindex.de>> (18.10.2004).

⁶ Prometheus e. V. online unter URL: <<http://www.prometheus-bildarchiv.de>>.

in virtuellen Mappen abgespeicherten Bilder – ähnlich wie in herkömmlichen Diagemagazinen – sortiert und mittels Beamer im Unterricht projiziert werden können.

Obwohl also das Angebot an hochwertigem digitalisiertem Bildmaterial innerhalb Deutschlands und weltweit beständig wächst und didaktisch ausgefeilte Instrumente für die Bildpräsentation zur Verfügung stehen, hat sich der Gebrauch des digitalisierten Bildes in der Präsenzlehre der Kunstgeschichte noch nicht an allen Instituten durchgesetzt. Ganz am Anfang stehen auch die Versuche, digitale Materialien, geschriebene und gesprochene Texte mit Bildern zu multimedialen Lernmaterialien zu verweben und über das Internet anzubieten.

2 Lernen im Netz: Die Schule des Sehens

Das im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegten Förderprogramms *„Neue Medien in der Bildung“*⁷ aufgenommene Verbundprojekt *„Schule des Sehens – Neue Medien der Kunstgeschichte“*⁸ gehört zu den ersten hochschulübergreifenden Projekten, welche die neuen Medien und das Internet für die kunstgeschichtliche Lehre erschließen sollten. Die in der Schule des Sehens kooperierenden kunsthistorischen Institute stellten sich die Aufgabe, den Wissenstransfer im Fach Kunstgeschichte durch die Entwicklung internetgestützter Lernangebote mit spezifisch kunsthistorischem Profil neu zu gestalten.⁹ In den Jahren 2001-2003 wurden zwölf Online-Kurse mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen entwickelt und erprobt, die sowohl dem grundständigen Studium als auch der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung stehen. Neben Angeboten für das selbständige Lernen wurden Formen des Blended Learning sowie vollständig im Internet abgehaltene Seminare über mehrere Semester hinweg im Lehrbetrieb getestet und systematisch evaluiert.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der Evaluierung der Online-Kurse, die durch den Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München in Befragungen erhoben und ausgewertet wurden (Mandl/Zabel, 2004). Die Studierenden schätzen an dem Angebot besonders, dass sich das orts- und zeitunabhängige Arbeiten im Internet an die individuelle Lebenssituation anpassen lässt. Die Reichhaltigkeit und Qualität des angebotenen Studienmaterials sowie die ständige Verfügbarkeit aller im Kurs erarbeiteten Ergebnisse werden als besonders positiv und förderlich für den Lernprozess bewertet. Der im Kurs erzielte Lernerfolg sei gleich bzw. höher im Vergleich zu einem herkömmlichen Seminar; jedoch empfinden die meisten die isolierte Lernsituation und den fehlenden persönlichen Austausch als nachteilig.

Diesem positiven Ergebnis stehen jedoch Probleme auf der finanziellen, personellen und methodischen Ebene gegenüber: Die aufwändige Produktion multimedial gestalteter Lernmaterialien lässt sich außerhalb von Drittmittelprojekten kaum realisieren. Darüber hinaus sind Kunsthistoriker mit der Konzeption anspruchsvoller Online-Kurse wegen fehlender technischer und mediengestalterischer Fähigkeiten in der Regel über-

⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Förderprogramm Neue Medien in der Bildung, Lehr- und Lernsoftware [September 2000], online unter URL: <<http://www.pt-dlr.de/PT-DLR/nmb>> (15.10.2004).

⁸ Nähere Informationen unter dem Internet-Portal Schule des Sehens, online unter URL: <<http://online-media.uni-marburg.de/kunstgeschichte/sds/>> (18.10.2004).

⁹ Vgl. Müller-Wusterwitz (2001). An der Schule des Sehens waren die kunsthistorischen Institute und Seminare der Universitäten Berlin (FU), Dresden (TU), Hamburg, Marburg, München sowie das Kunstgeschichtliche Institut der Universität Bern mit dem Projekt artcampus beteiligt.

fordert.¹⁰ Zudem verlangen web-basierte Seminare, deren Diskussionen in virtuellen Foren stattfinden, vom Lehrenden spezielle Kenntnisse hinsichtlich der Moderation und Motivation des Lernprozesses. Die im Fach weit verbreitete Skepsis gegenüber der computergestützten Lehre gründet aber vor allem darin, dass für viele der Sinn des in der Schule des Sehens betriebenen Medieneinsatzes nicht recht deutlich geworden ist. Die meisten der hier erprobten web-basierten Methoden, so die Kritiker, lassen sich mit geringerem Aufwand auch im herkömmlichen Präsenzunterricht realisieren. Tatsächlich kranken die bislang entwickelten eLearning-Konzepte daran, sich noch zu stark am konventionellen Unterricht zu orientieren, statt die spezifischen Stärken von Computer und Internet herauszuarbeiten und diese gezielt zur Verbesserung der Lehre zu nutzen.¹¹

3 Vom eLearning zum mLearning

Weder die Präsenzlehre noch die bislang entwickelten Formen computergestützter Lehre bieten eine Lösung für ein grundsätzliches Problem der universitären Ausbildung: Die Kunstgeschichte beschäftigt sich mit Gegenständen, die in der Universität als wichtigstem Ort der Unterweisung zunächst nicht zur Verfügung stehen. Um dennoch angesichts der Studienobjekte lehren zu können, greift die Disziplin auf zwei seit langem bewährte komplementäre Verfahren zurück: die Diaprojektion und die Exkursion.¹²

Der Einsatz von Lichtbildern in Vorlesungen und Seminaren ist heute alltäglich, so dass die damit verbundenen methodischen Probleme leicht in Vergessenheit geraten: Die Abbildung reduziert das Kunstwerk als Gegenstand der Erkenntnis um Wesentliches. Wirkungsästhetisch entscheidende Faktoren wie Größe oder Oberflächenbeschaffenheit können durch das Lichtbild ebenso wenig angemessen vermittelt werden, wie die funktionsgeschichtlich wichtigen Parameter Anbringungsort und Sichtbarkeit. Zwar werden Exkursionen bzw. Übungen vor Originalen der ‚Abbildungslastigkeit‘ der kunsthistorischen Ausbildung entgegengesetzt. Jedoch machen diese Veranstaltungstypen in der Praxis nur einen relativ geringen Teil des Lehrangebotes aus. Die daraus resultierenden Ausbildungsdefizite werden vor allem in den klassischen Tätigkeitsfeldern des Kunsthistorikers, dem Museum, dem Kunsthandel und dem Denkmalschutz sichtbar. Hier werden Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit den Originalen verlangt, welche das universitäre Studium in seiner heutigen Form nicht vermittelt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass sich Studierende selbständig mit möglichst vielen Originalen vertraut machen und zugleich bewährte Methoden des Faches, die Objektbeschreibung und die Objektanalyse, einüben. Zur Unterstützung und Steuerung des selbständigen Lernens bieten sich multimediale Lernarrangements an, die mit Hilfe kleiner tragbarer Computer direkt vor den Kunstwerken verfügbar gemacht werden.

¹⁰ In Zukunft werden leistungsfähige Redaktionssysteme und die Zusammenarbeit mit den an vielen Universitäten eingerichteten Medienzentren hier Abhilfe schaffen.

¹¹ Hier trifft zu, was Michael Kerres zum computergestützten Sprachunterricht feststellte: *“Es wird genauer zu erforschen sein, wann und wie das Potenzial dieses Szenarios tatsächlich genutzt werden kann. Sicher ist jedenfalls, dass es anderer didaktischer Konzepte bedarf, um die spezifischen Potenzial dieses Szenarios zu nutzen. [...] Die potenziellen Nutzer müssen in einem neuen Angebot deutliche Vorzüge wahrnehmen. [...] Der Vorzug muss in der mediendidaktischen Konzeption sichtbar werden.”* (Kerres, 2000).

¹² Heinrich Dilly weist darauf hin, *„dass mit der Einführung der Projektion auch die kunstgeschichtliche Exkursion in die Lehrplanung aufgenommen wurde.“* (Dilly, 1995, S. 43).

4 Überall und jederzeit. Konzepte mobiler Lernszenarien

Das ortsungebundene Lehren und Lernen via Internet und mobilen Endgeräten ist noch eine relativ junge Form der Wissensvermittlung. Während sich der Einsatz mobiler Lernmedien in den USA immer mehr durchzusetzen scheint, zählt das ortsungebundene Lernen (mLearning) im europäischen Raum noch nicht zu den etablierten Modellen. Ein Blick auf mLearning-Projekte im deutschsprachigen Raum lässt gleichwohl Modelle erkennen, die für die Kunstgeschichte von Interesse sind.

Im mLearning werden tragbare Terminals (z.B. Notebooks, Tablet-PCs, PDAs und Smartphones) eingesetzt, die über die technologische Infrastruktur der Telefonie bzw. des mobilen Internet (GPRS, WLAN oder UMTS)¹³ Zugang zu speziell aufbereiteten Lernmaterialien haben. Die meisten Konzepte mobilen Lernens beziehen synchrone bzw. asynchrone Kommunikationsmedien ein, um den Austausch zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen zu ermöglichen. Hinsichtlich der eingesetzten Technologien stellt das mLearning eine Erweiterung des eLearning um die Komponente des mobilen internetfähigen Endgeräts dar, welche – bei entsprechenden technischen Voraussetzungen – den ortsungebundenen Zugriff auf Lernmaterialien oder Lernplattformen erlauben. Dennoch können die im eLearning gefundenen Lösungen nicht einfach übernommen werden; vielmehr gilt es, spezielle Konzepte zu entwickeln, in denen die Eigenschaften ‚mobil‘ und ‚vernetzt‘ für den Wissenserwerb genutzt werden.

In den letzten Jahren wurden hauptsächlich drei Ansätze des mLearning verfolgt, zwischen denen sich Schnittmengen ergeben:

- **ubiquitäres mLearning**, bei dem der drahtlose Zugriff auf Lernmaterial und Kommunikationsmedien im Vordergrund steht (*„anytime everywhere“*),
- **kollaboratives mLearning**, das sich auf die Unterstützung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander und die gemeinsame Konstruktion von Wissen konzentriert, und
- **kontextbezogenes mLearning**, in dem der Lernprozess in realistische Situationen eingebettet wird.

Ausgangspunkt des **ubiquitären mLearning** ist die Idee, dass elektronisch gestütztes Lernen nicht nur in der Universität oder am heimischen Schreibtisch, sondern immer und überall möglich sein soll. In der einfachsten Form des zeit- und ortsunabhängigen computergestützten Lernens wird der Lernstoff, in Form eines eBooks aufbereitet, via Internet auf tragbare Terminals geladen und individuell durchgearbeitet. Aufgrund der hier meist zum Einsatz kommenden kleinformigen Geräte wie PDAs oder Smartphones mit begrenzten Eingabemöglichkeiten beschränkt sich die Interaktion mit dem Material auf das Durchlesen der Texte sowie die Bearbeitung von einfachen Aufgaben in Form von Lückentexten oder Multiple-Choice-Tests. In weiterentwickelten didaktischen Szenarien werden integrierte Kommunikationsmedien hinzugenommen, um Kontakt mit

¹³ Es handelt sich um verschiedene Netzwerkinfrastrukturen, die den drahtlosen Datenaustausch ermöglichen: Der Standard General Packet Radio Service (GPRS) wird hauptsächlich in der Mobiltelefonie genutzt; Universal Mobile Telecommunications System (UMTS) bezeichnet ein gerade im Aufbau befindliches Mobilfunksystem, das mit hohen Datenraten erweiterte multimediale Dienste ermöglicht; Wireless Lokal Area Network (WLAN), das als drahtloses Funknetzwerk die Datenübertragung über so genannte Access Points oder auch direkte Peer-to-Peer-Verbindungen unterstützt. Der WLAN-Standard bietet momentan die günstigsten Voraussetzungen für mobile Lehrformen, da hier ein hoher Datendurchsatz bei ausreichenden Reichweiten und relativ niedrigen Transferkosten erreicht wird.

anderen Kursteilnehmern oder dem Tutor aufzunehmen und Aufgabenlösungen an die Kursleitung zu senden bzw. ein Feedback zu empfangen.¹⁴

Im **kollaborativen mLearning** liegt der Schwerpunkt im Wissenserwerb in Teams, deren Mitglieder räumlich voneinander getrennt und an wechselnden Orten tätig sind. Die verschiedenen Ansätze beruhen auf der lerntheoretischen Erkenntnis, dass „*ein großer Teil unseres Wissens in und für die Anwendung in sozialen Situationen erworben wird*“ (Schwabe/Valerius, 2001, S. 2). Das in der Gruppe verteilte Wissen soll durch den Wissensaustausch zu gemeinsamem Wissen werden, und die elektronischen Kommunikationstechnologien bieten gute Voraussetzungen, um diesen Prozess zu unterstützen. Da die Produktion und der Transfer von Materialien in der Lerngruppe eine wichtige Rolle spielen, kommen in Szenarien des kollaborativen mLearning meistens Endgeräte mit komfortableren Eingabemöglichkeiten und höheren Rechnerkapazitäten, wie Notebooks oder Tablet-PCs zum Zuge.¹⁵ Andere Ansätze zielen darauf, durch den Einsatz von vernetzten Endgeräten im Hörsaal die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu verbessern.¹⁶

Modelle des **kontextbezogenen mLearning** basieren auf der Theorie des situierten Lernens, nach der „*Gelerntes nicht vom Akt des Lernens und von der Situation getrennt werden kann, in der gelernt wird*“ (Schwabe/Valerius, 2001, S. 4). Weil Wissen stark kontextgebunden ist, soll der Wissenstransfer durch möglichst realitätsbezogene Lern- und Anwendungssituationen unterstützt werden. Konzepte für kontextbezogenes mLearning werden beispielsweise in der medizinischen Ausbildung umgesetzt, bei der die Lernorte in Labors bzw. in Kliniken verteilt liegen.¹⁷ Hier bietet der Einsatz von mobilen Endgeräten die Möglichkeit, die in einer

¹⁴ Ein Beispiel dieses Typs gibt der für WAP-fähige Mobiltelefone ausgelegte Fernstudienkurs zum Thema ‚*Einführung in die deskriptive Statistik*‘, der in den Jahren 2001 – 2002 durch das Zentrale Institut für Fernstudienforschung (ZIFF) der FernUniversität in Hagen im Rahmen eines EU-Verbundprojekts entwickelt und angeboten wurden. Projektseite online unter URL: <<http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/mlearn.htm>> (21.10.2004). Ergebnisse der Evaluation wurden von Ströhlein und Fritsch (2003) online publiziert unter URL: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ZP_120.pdf> .

¹⁵ Einen Überblick über aktuelle Projekte bietet Scheuermann (2004)

¹⁶ Das Projekt ‚eClassroom‘ bzw. ‚eClass‘ des Georgia Institute of Technology, Atlanta, erforscht den Einfluss des mobile computing auf das Lehr- und Lernverhalten von Professoren und Studenten. Im ‚intelligenten Hörsaal‘ werden Materialien (z. B. interaktive Folien oder MindMaps) für alle sichtbar auf einem interaktiven Whiteboard angezeigt; Studenten können diesen Materialien über vernetzte mobile Endgeräte elektronische Notizen hinzufügen, bzw. mit dem Lehrenden in Kontakt treten (Abowd, 1996).

Aus Deutschland sei hier das Beispiel ‚mLab‘ des Instituts für Wissensmedien an der Universität Koblenz-Landau genannt, in dem sowohl PDAs als auch Tablet-PCs im kollaborativen mLearning eingesetzt werden. Nähere Informationen online unter URL: <http://iwm.uni-koblenz.de/M-Lab_Flyer.pdf> (24.10.2004).

Das Konzept ‚Mixed-Reality-Klassenzimmer‘ geht in der Mobilität der Akteure noch darüber hinaus: Lehrende und Lernende arbeiten zu einer bestimmten Zeit online und onsite kollaborativ, aber nicht alle müssen am gleichen Ort sein (Fleischmann/Strauss, 2003).

¹⁷ Beispielhaft kann hier der am Institut für Neuroanatomie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Rahmen des BMBF-Förderprogramms ‚Notebook-University‘ ausgebaute Einsatz mobiler Geräte genannt werden. Die Endgeräte sind drahtlos mit einer web-basierten Plattform verbunden, von der Studierende während des Präparierkurses Ergebnisse der anatomischen Untersuchung mit den im Computertomografen und im Magnetresonanztomografen gewonnenen Querschnittsbildern korrelieren sowie auf Wissensmodule zurückgreifen können.

authentischen Arbeitssituation gewonnenen Erkenntnisse vor Ort zu dokumentieren, ihre Richtigkeit anhand von Vergleichsmaterial zu überprüfen und in einen größeren Wissenszusammenhang einzuordnen.

Für die Ergänzung kunstgeschichtlichen Lehrens und Lernens bietet sich vor allem der kontextbezogene Ansatz an, der den Bedingungen (räumlich verteilte Lernobjekte) und Anforderungen des Fachs entgegenkommt, während die kollaborative Lernform wegen der größeren Endgeräte zunächst nicht in Frage kommt.

5 mLearning in der Kunstgeschichte: Mobiler Exkursions-Assistent (MEA)

Vor diesem Hintergrund geht die Projektgruppe Mobile Informationssysteme (ProMIS)¹⁸ einen neuen Weg, um digitale Medien im Verbund mit Internettechnologie für die kunstgeschichtliche Lehre fruchtbar zu machen und einen konkreten Beitrag zur Verbesserung der kunsthistorischen Ausbildung zu leisten. Ziel ist es, die aus dem eLearning bekannten Vorteile digitaler Lernarrangements, nämlich hohe Flexibilität, Anschaulichkeit und Verfügbarkeit des Materials, in Kombination mit geeigneten mobilen Endgeräten zu nutzen. Dabei fließen die von uns im Rahmen des Projekts Schule des Sehens gesammelten Erkenntnisse mit Erfahrungen aus dem Bereich der Museumskommunikation zusammen, wo mobile Informationsmedien eine immer größere Rolle in der Wissensvermittlung spielen. Multimedial aufbereitete Materialien, die den Lernprozess initiieren und fachlich begleiten, werden mit leistungsstarken Kleincomputern, auch als Personal Digital Assistants (PDAs) bezeichnet, am Ort der Kunstwerke, etwa im Museum, im Kirchen- oder Stadtraum zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise sollen Studierende zu einer selbständigen kritischen Auseinandersetzung mit den Studienobjekten angeregt und angeleitet werden.

Um zu einer integrativen und zugleich ausbaufähigen Lösung zu kommen, müssen die Vor- und Nachteile des Einsatzes mobiler Geräte in computertechnischer und didaktischer Hinsicht sorgfältig abgewogen werden, wobei technische und didaktische Aspekte eng miteinander verzahnt sind. So hängt die Wahl der Medien vom geplanten Lernszenarium ab, wie auch die Überlegung, welche Erkenntnisse die Lernenden auf welchem Weg und an welchem Ort gewinnen sollen, nicht ohne Berücksichtigung der technischen Möglichkeiten auskommt. Darüber hinaus muss sich der Lernstoff für eine mediale Vermittlung eignen, er muss sich mediengerecht aufbereiten und gestalten lassen.¹⁹ Zugleich müssen die digitalen Lernmaterialien technisch einfach herzustellen, leicht zu pflegen und die Medien einfach zu bedienen sein.

Die Projektgruppe Mobile Informationssysteme entwickelt zur Zeit den Prototypen eines Mobilen Exkursions-Assistenten (MEA), ein PDA-basiertes digitales System zur Unterstützung von kunsthistorischen Exkursionen. Im Folgenden wird eine erste Studie mobilen Lernens anhand des MEA-Moduls ‚Beschreibungstrainer‘ vorgestellt.

Ausgangspunkt ist ein für kunsthistorische Exkursionen typisches Szenario: Ein Seminar zur mittelalterlichen Sakralarchitektur des Ostharrzes besucht den Halberstädter Dom. Das Lernziel besteht darin, den Baukörper systematisch zu analysieren und anschließend die dabei gewonnenen Erkenntnisse der gesamten Gruppe zu

¹⁸ ProMIS wurde im Februar 2004 als offene interdisziplinäre Arbeitsgruppe gegründet und widmet sich der Planung und Durchführung von Pilotprojekten im Bereich der mobilen Museumskommunikation und des ubiquitären Lernens. Weitere Informationen zu Projekten von ProMIS online unter URL: <<http://www.promis-kultur.de>>.

¹⁹ Da der Entwicklungsaufwand für multimedial aufbereitete Lernmaterialien hoch ist, sollte es sich um Stoffe handeln, die wiederholt und möglichst oft eingesetzt werden können.

vermitteln. Nach einer Einführung durch die Dozentin oder den Dozenten erhalten die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen jeweils einen Abschnitt des Kirchenbaus (Grundriss, Westfassade, Langhaus, Chor, Empore usw.) zu bearbeiten. MEA unterstützt diesen Prozess, indem das System

- Teile des Baus anhand von Schemazeichnungen identifiziert und benennt,
- die identifizierten Bauteile durch Audiotexte fachgerecht und systematisch beschreibt,
- ein Glossar zur Verfügung stellt, in dem wichtige Begriffe erläutert werden,
- weiteres Bildmaterial anbietet, um das vergleichende Sehen zu schulen.

Die in kurze Einheiten gegliederten Bild-Text Informationen lenken die Aufmerksamkeit auf die relevanten Bauelemente und stimulieren zugleich die rezeptiven Fähigkeiten der Studierenden. Durch die Verschränkung von auditiven und visuellen Informationen kann der gesprochene Text das Auge des Lernenden orientieren, während das Auge dem Lernenden dabei hilft, das Gehörte visuell nachzuvollziehen und sich einzuprägen.²⁰

Die Navigation ist so gestaltet, dass die Lernenden jederzeit die Möglichkeit haben, nicht verstandene Texte zeitnah zu wiederholen, bei erklärungsbedürftigen Begriffen das Glossar zu konsultieren und Pausen einzulegen, um Probleme untereinander zu diskutieren. Am Ende der Übung, bei einem gemeinsamen Rundgang aller Exkursionsteilnehmer durch den Kirchbau, präsentiert jeweils ein Mitglied der Kleingruppen den gemeinsam bearbeiteten Bauabschnitt ohne Unterstützung durch den Mobilien Exkursions-Assistenten.

Der Mobile Exkursions-Assistent ist als ein Werkzeug gedacht, das die Lernenden zu einer intensiven und eigenständigen Beschäftigung mit den Lernobjekten anregt. Die digital bereitgehaltenen Informationen sollen nicht passiv rezipiert, sondern durch ein aktives, vergleichendes und identifizierendes Betrachten der Kunstwerke selbst angeeignet werden.

6 Organisatorische und technische Umsetzung

Als mobile Terminals kommen handelsübliche PDAs der gehobenen Leistungsklasse zum Einsatz, die den Studierenden zur Verfügung gestellt werden.

Die digitalen Inhalte können über eine funktional gestaltete Benutzeroberfläche von den Speichermedien (Compact Flash- oder Secure Digital-Karten) abgerufen werden.²¹ Die Inhalte werden mit Hilfe eines web-basierten Redaktionssystems, das verschiedene Templates für die Anordnung von Texten und Bildern anbietet, für die Darstellung auf dem Bildschirm des PDAs konfiguriert. Die Textpassagen werden durch ein Sprachsyntheseprogramm, das dem Redaktionssystem angeschlossen ist, in Sprechtexte umgesetzt.²²

²⁰ Diese Form des ‚Wahrnehmungslernens‘ beschreibt Steffen-Peter Ballstaedt: „Aber das [die visuelle Durchmusterung eines Betrachtungsgegenstandes] ist für eine tiefere Verarbeitung notwendig. Aus Untersuchungen ist bekannt, dass nur die Bildareale verarbeitet werden, die man auch fixiert hat. Nur während der Fixationen werden visuellen Informationen begrifflich erfasst und teilweise verbalisiert“ (Ballstaedt, 2004, S. 7).

²¹ Der Betrieb der Geräte erfolgt offline; eine Kommunikation von Gerät zu Gerät sowie der Zugriff einen Server via Internet ist technisch zwar möglich, hier aber zunächst nicht vorgesehen.

²² Diese synthetisch erzeugten Sprechtexte sind etwas gewöhnungsbedürftig, beeinträchtigen aber nach unseren ersten praktischen Erfahrungen die Funktionalität des Systems nicht wesentlich. Eine Aufnahme der gesprochenen Texte durch professionelle Sprecher wäre dagegen zu aufwendig und gegenüber kurzfristigen Änderungen und Ergänzungen der Texte zu unflexibel.

7 Ausblick

Die Projektgruppe Mobile Informationssysteme wird in Kooperation mit dem kunstgeschichtlichen Seminar der Universität Hamburg das beschriebene prototypische Modul in der Praxis erproben und evaluieren. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse planen wir, die Weiterentwicklung des ortsungebundenen Lernens im Rahmen eines interdisziplinären Verbundprojekts voranzutreiben.

Die Konzeption und Umsetzung eines praxistauglichen Mobilen Exkursions-Assistenten stellt eine erste Teilaufgabe dar. Neben dem hier exemplarisch vorgestellten Modul ‚*Beschreibungstrainer*‘ sollen weitere Bausteine erarbeitet werden, die spezifisch kunstgeschichtliche Lern- und Arbeitsprozesse unterstützen. Denkbar sind Glossar- oder Quiz-Module, die einen höheren Grad an Interaktivität aufweisen. Andere Einheiten könnten stärker an den pragmatischen Bedürfnissen einer Exkursion orientiert sein, etwa eine mobile digitale Bildermappe, über die auf Vergleichsabbildungen (z. B. Grundrisse) zugegriffen werden kann, oder eine Sammlung von Referenztexten (z. B. Bibelstellen), die bei der Erschließung sakraler Kunstwerke hilfreich ist. Erweitert man das Szenario um eine Digitalkamera, wäre ein ‚*Exkursionstagebuch*‘ möglich, das die an verschiedenen Stationen gesammelten fotografischen Aufnahmen speichert und für einen Vergleich mit den jeweils aufgesuchten Kunstwerken bereithält.

Die Nutzung mobiler digitaler Medien bietet die Chance, die kunsthistorische Ausbildung in Studium und Weiterbildung effizienter und praxishäufiger zu gestalten und die Lehre wieder stärker dorthin zu verlagern, wo sich die originalen Kunstwerke befinden. Mit dieser Entwicklung ist zugleich die Herausforderung verbunden, medial unterstützte Lernangebote zu entwickeln, die den spezifischen Anforderungen kunst- und kulturhistorischer Wissensvermittlung angepasst sind, und die sich nahtlos in die konventionellen Formen der Lehre integrieren lassen.

Literatur

- Abowd, G.D. et al. (1996): „*Teaching and learning as multimedia authoring: The classroom 2000 project*“, Proceedings of the fourth ACM international conference on Multimedia, New York.
- Ballstaedt, S. (2004): „*Wahrnehmung und Kognition in der Informations- und Wissensgesellschaft*“, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Medienpädagogik „*Wissensgesellschaft*“ (im Druck), online unter URL: <<http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf>> (20.10.2004).
- Dilly, H. (1995): „*Die Bildwerfer. 121 Jahre kunstwissenschaftliche Dia-Projektion*“, in: Rundbrief Fotografie, Sonderheft 2, online unter URL: <<http://www.foto.unibas.ch/~rundbrief/sh211.pdf>> (30.09.2004).
- Fleischmann, M./Strauss, W. (2003): „*netzspannung.org: Kollektiver Wissensraum und Online-Archiv*“, in: zeitenblicke 2, Nr. 1 [08.05.2003], online unter URL: <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/fleischmann/index.html>> (24.10.2004).
- Kerres, M. (2000): „*Potenziale des Lernens im Internet: Fiktion oder Wirklichkeit?*“, in: Hoffmann, H. (Hrsg.): „*Deutsch global? Neue Medien, eine Herausforderung für die deutsche Sprache*“, S. 8 u. 14, Köln, online unter URL: <<http://www.edumedia.uni-duisburg.de/articles/Potentiale-Internet.pdf>> (18.10.2004).

- Kohle, H. (2003): „*Interview mit Lutz Heusinger*“, in: *zeitenblicke* 2, Nr. 1 [08.05.2003], online unter URL: <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/interview/index.html>> (18.10.2004).
- Langemeyer, G./Schleier, R. (Hrsg.) (1976): „*Bilder nach Bildern: Druckgrafik und die Vermittlung von Kunst*“, Ausst.-Kat. Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte Münster. Münster.
- Mandl, H./Zabel, M. (2004): „*Sachbericht des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie über das Projekt ‚Schule des Sehens – Neue Medien der Kunstgeschichte‘*“, 25.5.2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Müller-Wusterwitz, S. (2003): „*Problemorientiertes Lernen am Beispiel des Online-Kurses ‚Von heiligen Leibern – Reliquienwesen im Mittelalter‘*“, Vortrag anlässlich der Tagung Campus Innovation Hamburg, in: Campus Innovation 2003, online unter URL: <http://campus2003.campus-innovation.de/program/de/html/new/BP_Geisteswiss_MuellerWusterwitz.pdf> (18.09.2004).
- Scheuermann, B. (2004): „*Einsatzmöglichkeiten von Mobile Devices in Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der Kollaboration*“, online unter URL: <http://www.informatik.uni-mannheim.de/pi4/lectures/ws0304/cscl_seminar/Mobile_Devices.pdf> (24.10.2004).
- Schwabe, G./Valerius, M. (2001): „*Grundlagen des kollaborativen Lernens mit neuen Medien*“, in: „*WISU – das Wirtschaftsstudium*“ 30/10, S. 2, online unter URL: <http://www.ifi.unizh.ch/im/imgt/fileadmin/publications/CollMedien.pdf> (18.10.2004).
- Ströhlein, G./Fritsch, H. (2003): „*Test and Evaluation of a Course Designed for Mobile Learning*“, in: Fern-Universität Hagen (Hrsg.): ZIFF Papiere 120 (März 2003), online unter URL: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ZP_120.pdf> (18.10.2004).
- Trondsen, E. (2003): „*Mobile Learning in Denmark’s Rail Industry*“, in: „*Learning on Demand*“ (November 2003) Volume 21, online unter URL: <<http://www.sric-bi.com/LoD/news/2003-11mLearnDenmark.shtml>> (22.09.2004).
- Trotter, A. (2001): „*Handheld computing: New Best Tool or Just a Fad?*“, in: Education Week (September 2001), Volume 21, Issue 4, S. 8, online unter URL: <<http://www.edweek.org/ew/articles/2001/09/26/04palm.h21.html?querystring=fad&print=1>> (18.10.2004).

Der Sternenhimmel des Studium Generale in der Nacht der Sparmaßnahmen über der Welt der Studienstrukturreform

In der jüngeren Universitätsgeschichte gab es nach dem 2. Weltkrieg eine Zeit, in der die Veranstaltungen des Studium Generale (SG) als leuchtende Gestirne am Himmel jeder (west)deutschen Universität strahlten, die auf sich hielt. Von den Ringvorlesungen und politischen Kolloquien gingen starke Anziehungskräfte auf Dozierende, Studierende und das universitäre Umfeld aus. Lang, lang ist's her. Nachdem ihr Licht in den 60er Jahren verblasst war, haben sich die Glanzzeiten zu Beginn der 90er Jahre noch einmal an den Technischen Universitäten wiederholt, als im Gefolge einer die fachübergreifende Ausbildung fordernden Denkschrift des VDI viele TUs und Fachhochschulen Institute des Studium Generale einrichteten, so beispielsweise die FH Hannover und die TUs in Sachsen. Heute scheint die Tagesordnung dagegen zu verlangen, diese Institute wieder zu schließen, so im März 2004 an der FH Hannover, oder sie per Mittelentzug zu lähmen, wie in Cottbus. Die Sparmaßnahmen der Universitätsverwaltungen haben vielerorts die letzten Sterne vom Himmel geholt. Sie fanden im SG zwar keine fette, aber eine greifbare Beute.

Im Folgenden werde ich eine Lanze für das SG brechen, – was nicht heißen soll, dass ich die vielerorts kon-
turlos gewordenen Programme des heutigen SG zu verteidigen gedenke. Meine Absicht ist, Zwecke und Sinn
des SG im veränderten Horizont von Studienstrukturreform und modularisierten Studiengänge zu erkunden.
Aus diesem Grund werde ich

1. die Anlässe benennen, warum sich das Thema des SG heute stellt,
2. die großen Veranstaltungsfelder des SG vor Augen stellen und
3. die Kompetenzen verdeutlichen, die im Rahmen des SG vermittelt werden können.
4. die Frage klären, welche Kompetenzen im Erststudium, welche in der beruflichen Weiterbildung und welche im nachberuflichen Studium gesucht werden.

Meine Absicht ist nicht, diese Kompetenzen empirisch zu beschreiben, sondern sie in Bezug auf das SG, das bisher gewöhnlich mit Orientierungswissen und nicht mit Befähigungen in Verbindung gebracht wurde, überhaupt erst denk- und beschreibbar zu machen. Denn empirisch beschreiben lässt sich nur, was sich mit zutreffenden Begriffen fassen lässt. Unter einem Studium Generale verstehe ich dabei die Gesamtheit der die Grenzen der Fachwissenschaften überschreitenden Veranstaltungen der Universitäten und Hochschulen.

1 Die Anlässe

1.1 Der Ruf der Studienstrukturreform nach Flexibilität und Vernetzung der Studiengänge

Die ganze Studienreform des so genannten Bolognaprozesses steht unter der Forderung nach Flexibilität und Mobilität der Studiengänge und diese soll erreicht werden durch eine stärkere Ausrichtung der Studienangebote auf die zu vermittelnden Kompetenzen und eine interdisziplinäre wie internationale Vernetzung der Studiengänge. Das ist das Credo des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der BLK. Das Streben nach Vernetzung ist dabei erklärtermaßen nicht über eine immer detailreichere Spezialisierung, sondern im Gegenteil über eine Ausweitung im Sinne häufiger Überschreitungen der Fachgrenzen zu erreichen. Ich gehe davon aus, dass es einen allgemeinen Konsens darüber gibt, dass jedes Fachstudium der Ergänzung durch fachgrenzenübergreifende Studien bedarf. Die Begründung ist trivial: Jedes Feld befindet sich in einem Um-

feld und jedes Fach wird von einem Rahmen umgriffen. Ohne sein Umfeld ist das Fach sowenig zu haben wie das Ausweisfach in der Handtasche ohne die Handtasche. Ohne Berücksichtigung des Allgemeinen kommt man nirgendwo an das Besondere heran. Es scheint darum unumgänglich, dass sowohl spezialisierende wie generalisierende Veranstaltungen in ein Studienmodul bzw. einen Studiengang gehören.

1.2 Der Kampf um die Organisationsform, wie generalisierende und spezialisierende Studienanteile zu vermitteln sind.

Strittig ist die Art und Weise, wie Fachstudium- und fächerübergreifendes Studium zu verbinden sind. Die einen treten für separate Studienformen ein, die dann auch separate Lehrstühle und separate Lehrveranstaltungen für das SG verlangen. So war es häufig in der Vergangenheit. Als Modelle hierfür nenne ich die Universität Mainz und die TU Dresden. Für die anderen hat sich die Separierung von Fach-Studium und SG durch die Modularisierung der Studiengänge überholt. Für die Vertreter dieser Ansicht lassen sich entweder in jedes Modul fächerübergreifende Veranstaltungen einbauen oder es lassen sich den spezialisierenden Modulen im Rahmen eines Studienganges generalisierende an die Seite stellen.

Diese Kontroverse hat ihre Wurzel in dem unausweichlichen Spannungsverhältnis zwischen spezialisierender und generalisierender Studienausrichtung. Es ist der Widerstreit des immer Spezielleren mit dem immer Generelleren, der Teile mit dem Ganzen, der Weite mit der Tiefe. Durch die gegenwärtige Studienstrukturreform und die damit verbundenen Modularisierungs-Anstrengungen wird der Widerstreit jedoch verschärft. Wenn der fachliche Wissensstoff und die verfügbare Studienzeit im Rahmen eines Moduls auf genau das Maß begrenzt werden sollen, das erforderlich ist, um eine klar definierte Kompetenz zu vermitteln, deren Erwerb überprüfbar und die beruflich verwertbar ist, dann wird der Modularisierungsprozess begleitet von einem doppelten Kampf der Fachrichtungen nach innen gegen die eigene Stofffülle und nach außen gegen die Stoffe der anderen Fächer um möglichst hohe Anteile am begrenzten Zeitetat der Studierenden. Bei dieser doppelten Anstrengung der Fächer wird das Studium Generale als ein unerwünschtes Drittes wahrgenommen, das es auszuschalten gilt.

In diesem Widerstreit zieht das SG gegenwärtig aus mehreren Gründen den Kürzeren: weil es ihm fehlt

- o an klar definierten Zwecksetzungen: Welche Kompetenzen sollen durch das SG erworben werden?
- o an didaktischen Methoden: Mit welchen Verfahren sind diese Kompetenzen zu vermitteln und ihr Erwerb zu überprüfen?
- o und an festen institutionellen Stützpunkten in der Universitätsorganisation: Wie kann die schwache Organisation des SG im Kampf gegen die Übermacht der Fächer gestützt werden?

Die offenkundige Benachteiligung, die das SG heute erfährt, hat, wie gesagt zur Folge, dass mancherorts die Einrichtungen des SG entweder geschlossen oder ihre ohnehin bescheidenen Mittel reduziert werden. Darum läutet der *Arbeitskreis Studium Generale Sachsen* die Alarmglocke und ruft zu einer Tagung für April 2005 in Freiberg ein, auf der Rettungsmaßnahmen für das SG diskutiert werden sollen.

Das entscheidende Kriterium, das dem Spannungsverhältnis zwischen Fachstudium und SG und der Kontroverse darüber eine produktive Richtung geben kann, ist der Begriff der „zu vermittelnden Kompetenz“, d. h. die Antwort auf die Frage: „Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozesse sein?“ (BLK, 2002, S. 4). Dieses Kriterium hat der Stifterverband der deutschen Wissenschaft 2000 als die Output-Orientierung der gesamten Strukturreform bezeichnet und es ist zugleich das erste Konstruktionsprinzip aller

Studienmodule. Um den Kompetenzbegriffes abzugrenzen, bediene ich mich einer Definition Leopold Rosenmayrs: Kompetenz besteht nach ihm darin, „*ein Insgesamt an Fähigkeiten, real handelnd auf einen Horizont von Zielen und Aufgaben so abgewogen zu beziehen, dass diese Ziele erreicht und die gestellten Aufgaben im wesentlichen erfüllt werden können.*“

Der Streit um die zweckentsprechende Organisationsform kann in diesem Tagungsreferat nicht entschieden werden. Hier geht es nur darum, den Zwecken des SG, also den *überfachlichen Kompetenzen*, einen kohärenten Begriff zu geben.

1.3 Die Differenz der Zwecke im Erststudium, im beruflichen Weiterbildungsstudium und im sogenannten Seniorenstudium

Die Veranstalter des Studium Generale sehen sich unterschiedlichen Studierendengruppen mit unterschiedlichen Studieninteressen gegenüber: den Erststudenten, den beruflich und den nachberuflich sich Weiterbildenden, unter denen die letzteren, die so genannten Seniorstudierenden zur Zeit das dankbarste Publikum des SG zu sein scheinen. Das Problem, das sich dabei den didaktischen Planern stellt, ist nicht, wie die Bezeichnung Seniorenstudium nahelegt, ein Problem des chronologischen Lebensalters. Denn für welche wissenschaftliche Fragestellung wäre deren Lösung und für welche Theorie wäre deren Einsichtigkeit vom Erreichen eines bestimmten Lebensalters abhängig? Der Planer muss sich viel eher an den unterschiedlichen Vorkenntnisstufen und an den Studienzwecken orientieren. Die Vorkenntnisse unterscheiden sich nach Fachrichtungen, Spezialisierungs- und Verallgemeinerungsgrad, die Studienzwecke nach beruflicher oder persönlichkeitsbildender Nutzung des Wissens. Die Frage ist also, wie sich ein Studienaufbau einrichten lässt, indem ein und dieselbe SG-Veranstaltung einer bestimmten Fachrichtung mit einem bestimmten Spezialisierungs- und Verallgemeinerungsgrad Erststudierende, beruflich und nachberuflich Studierende ansprechen kann. (Beispiel: Eine naturgeschichtliche Vorlesung, die zugleich Erststudierende der Molekularbiologie, Fortgeschrittene der Romanistik, berufstätige Juristen und nicht mehr berufstätige Volkswirte interessiert.) In welchem Verhältnis stehen die fachübergreifenden Kompetenzen, die die Älteren nachberuflich suchen, zu denen, die den Jüngeren angeboten werden? Können die älteren Gäste in Zukunft noch vom modularisierten Erststudium profitieren?

1.4 Die bedrohte Universitätskultur

Schließlich stellt sich die Frage, ob mit der Vernachlässigung des SG nicht die ganze Universitätskultur bedroht ist. Überschaut man die Veranstaltungen, die im Rahmen des SG angeboten werden, so begegnet man nur allzu häufig dem Prinzip der Beliebigkeit. Alles was nicht zum Pflichtstudium gehört, wandert in den Bereich des SG: die Ringvorlesung, der Hochschulchor, die Segelflugschule, die Fotoentwicklung in der Dunkelkammer, Tai-chi, die Fußmassage und die Einführung in die spanischen Weine. Es scheint kein ausschließendes Kriterium zu geben. An der Universität Freiburg, dessen Programmheft ich diese Beispiele entnehme, handelt es sich um einen wild wuchernden Garten, dem man den kritischen Blick des Qualitätsprüfers wünscht. Was heißt hier noch Studium, was noch Studium Generale?

Die Frage lautet mit den Worten Ludwig Hubers „*Genügen unverbindliche Reihen von Vorlesungen, die im günstigsten Fall auf ein gemeinsames Problem konzentriert sind, wirklich den Aufgaben, die sich für die Wahrung oder vielmehr die Wiedergewinnung einer ‚Hochschulkultur‘ stellen? Entsprechen sie den viel*

weiter gehenden Forderungen nach Ermöglichung interdisziplinären Lernens....? Werden sie den enormen Anforderungen gerecht, die aus der Erkenntnis der Risiken moderner Wissenschaft und Technik für eine Berücksichtigung der Technologie-Folgen auch in der Lehre folgen?“ Verlangt das Selbstverständnis der Universität als maßgeblicher Erkenntnisinstitution der Gesellschaft nicht eine Veranstaltungsform, in der sie sich in der Gesamtheit ihrer Disziplinen, den wenigen großen, alle Wissenschaften betreffenden Erkenntnisfragen einer Epoche stellt? Und wäre die Art, wie sich die Einzeluniversität dieser Aufgabe stellt, nicht eines der wesentlichen Profilkriterien, an denen sich Universitäten voneinander unterscheiden? Das Bewusstsein für diese zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Universität droht verloren zu gehen und darum plädiere ich für eine gründliche Reflexion der Zwecke des SG.

2 Die großen Felder des Studium Generale

Überblickt man die Angebote, die gegenwärtig in Deutschland unter dem Titel Studium Generale firmieren, so stößt man auf ein höchst unterschiedliches Verständnis des SG und seiner Inhaltsbereiche.

Die TUs verstehen bemerkenswerterweise unter SG vorrangig das Angebot mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse, und nur sekundär geisteswissenschaftliche Ergänzungen. Die Betonung liegt bei ihnen auf der Fundierung und der Erweiterung der Basiskenntnisse. Und darum richten sich ihre SG-Angebote vornehmlich an Erststudierende.

Die normalen Voll-Universitäten legen seit Schelskys und Mikats Programmentwürfen für die Universität Bielefeld das Gewicht auf die interdisziplinäre Vernetzung der einzelnen Fächer und Fachbereiche. Die Betonung liegt dabei auf der Interdisziplinarität. Diese SG-Angebote richten sich eher an die höheren Semester.

Viele Universitäten suchen zusätzlich den Kontakt mit den Künsten, dem Sport, der Wirtschaft und Unternehmen, der Politik und den Behörden oder den Religionsgemeinschaften als Alternativen zur Wissenschaft und ihrer Rationalität und beziehen sie in ihr SG-Programm ein.

Einige der Universitäten, die das SG bereits unmittelbar nach dem Krieg aufnahmen, stellen ihr Angebot bewusst in die Tradition der klassischen humanistischen Bildung. Sie betreiben das SG als wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung. (Man sollte nicht vergessen, dass der Terminus SG nicht aus dem Mittelalter in unsere heutige Universitätssprache eingedrungen ist, sondern als Übersetzung des amerikanischen „*general education*“ und sehr viel mit den re-education-Bestrebungen der Amerikaner in der Nachkriegszeit und dem Nachholbedarf von Kriegsteilnehmern mit nicht abgeschlossener Gymnasialzeit zu tun hatte.) Hier dominieren häufig die historische, literarische und die politische Bildung.

Neuerdings werden die Veranstaltungen der Zentren für Schlüsselqualifikationen in das SG einbezogen. Dabei handelt es sich wohlgerne nicht um *wissenschaftliche* Schlüsselqualifikationen, sondern um berufliche Fähigkeiten allgemeiner Art, die als Türöffner zu den großen Behörden und Unternehmen, die Arbeitsplätze zu vergeben haben, dienen (Dieter Merten).

Fast alle Universitäten öffnen sich in Richtung auf ihr städtisches oder ländliches-Umfeld und bieten Veranstaltungen für wissenschaftliche Laien an, früher sprach man von Popularisierung oder Universitätsausdehnung. Göttingen war diesbezüglich stilbildend. Die DGWF hat hier eine ihrer Wurzeln.

All das wirkt in seiner bunten Mischung reichlich beliebig, form-, struktur- und methodenlos und hat dem SG den Ruf des Nebulösen eingebracht. Versucht man diese unterschiedlichen Inhalte des SG einigermaßen überschaubar zu gruppieren, so bietet es sich an, a) von der Fachwissenschaft auszugehen und b) nach deren unterschiedlichen Grenzfeldern zu ordnen.

2.1 Die vier Grenzen der Fachwissenschaft als Strukturmuster des SG

Studiert wird immer eine Fachwissenschaft, das heißt eine Wissenschaft von einem bestimmten abgrenzbaren Objektbereich, aus einer bestimmten dominanten Perspektive zu einem bestimmten Zweck. Fachwissenschaften haben jedoch wie jedes System das Bestreben, sich nach innen zu differenzieren und sich nach außen abzugrenzen. Bei dieser Abgrenzung nach außen lassen sich vier Typen von Abgrenzungen unterscheiden:

- o die Abgrenzung von den Grundlagen des Faches,
- o die Abgrenzung von anderen Fachwissenschaften,
- o die Abgrenzung der Fachwissenschaft als einem Kulturbereich von anderen Kultur- und Zivilisationsbereichen,
- o die Abgrenzung der Fachwissenschaft von übergeordneten, metatheoretischen Reflexionen und Philosophien.

Versteht man das SG als die Gesamtheit der fachgrenzenüberschreitenden Studien, so bilden diese vier Grenztypen das Strukturmuster des SG.

2.2 Überschreitung der Fachgrenzen in viererlei Richtungen

Unter der Voraussetzung, dass die Vernetzung mit anderen Fächern und die Kooperationsfähigkeit mit ihren Vertretern im Rahmen der Hochschulausbildung gefördert und die typische Fachblindheit vermieden werden soll, verlangen diese vier Grenzen der Fachwissenschaft viererlei Grenzüberschreitungen, zu deren Zweck das SG nach meinem Verständnis auch viererlei Veranstaltungstypen anbieten sollte. Diese vier Grenzüberschreitungen, werde ich hier etwas ausführlicher darstellen, weil sich mit ihrer Hilfe die für die Grenzüberschreitung erforderlichen Fähigkeiten auf geeignete Weise benennen lassen.

2.2.1 *Überschreitung der Fachgrenzen in Richtung auf die Grundlagen des Faches*

Jede Fachwissenschaft hat ihre spezifischen Voraussetzungen, die von den Fachvertretern anerkannt und im Fach selber nicht in Frage gestellt werden und deren Kenntnis als Vorbedingung des Fachstudiums gelten.

Im Mittelalter, als es nur die drei akademischen Berufe des Geistlichen, des Juristen und des Arztes gab, wurden in der akademischen Berufsausbildung die Kenntnisse der Artes liberales: des Triviums mit Grammatik, Rhetorik, Dialektik, und des Quadriviums mit Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik zur Bedingung gemacht. Jeder Student hatte die artes liberales als Vorstufe seiner Fachwissenschaft zu absolvieren. Sie bildeten die gemeinsamen Grundlagen der drei mittelalterlichen Fächer. Im Fachstudium selbst galten sie als trivial.

Unter den Reformideen Wilhelm von Humboldts wurde im 19. Jhdt. der Erwerb des Triviums in die gymnasiale Unterstufe und des Quadriviums in die Oberstufe verlegt. Das Gymnasium übernahm damit die Funktion

der allgemeinbildenden Vorbereitung der angehenden Studenten auf das wissenschaftliche Universitätsstudium. Heute sprechen wir statt von *artes liberales* von den logisch-mathematischen, den naturwissenschaftlichen und den sprach- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundkenntnissen oder von den Grundkenntnissen der historischen Wurzeln der europäischen Traditionen, die am Gymnasium erworben und im Fachstudium vorausgesetzt werden.

Dass diese Kenntnisse im Fach vorausgesetzt werden, heißt bekanntermaßen aber nicht, dass sie ein unveränderliches Fundament böten und dass die Grundlagenwissenschaften, die das Grundwissen produzieren, keiner inneren Dynamik und Entwicklung unterlägen. Folglich ist die Bildung in diesen Grundlagenfächern nicht mit der Gymnasialzeit abgetan. Nicht nur dass sich die Grundlagenfächer weiter entwickeln, vielmehr bedarf auch der Zugang zu ihnen einer ständigen Übung. Die Fachwissenschaften schweben also nicht im luftleeren Raum, sie fußen in den systematischen und historischen Denkansätzen der Wissenschaften. Ihre Grundbegriffe, ihre Ansätze, ihre inneren Bezüge verdanken sie diesen Traditionen. Fachwissenschaften ohne den lebendigen Zugang zu diesen Überlieferungen verlieren ihre inneren und äußeren Zusammenhänge. Gravierende Veränderungen in den Grundlagenfächern (z. B. Entwicklung der Logik zur Logistik oder der Mathematik zu den Strukturdisziplinen) führen notwendig zu Veränderungen in den Fachwissenschaften. Infolgedessen sind laufende Grenzüberschreitungen zwischen Fach und Grundlagenfach unumgänglich.

2.2.2 *Überschreitung der Fachgrenzen in Richtung auf andere Fächer*

Eine andere Grenze errichten die Disziplinen gegenüber den anderen Disziplinen. Je höher diese Grenzen, desto mehr interdisziplinäre Anstrengungen sind erforderlich, um diese Grenzen zu überwinden. Dabei unterscheiden sich die Fachgrenzen überschreitenden Studien danach,

- o ob sich die anderen Disziplinen auf einen anderen Gegenstandsbereich beziehen,
- o ob sie aus einer anderen Perspektive auf denselben Objektbereich blicken
- o oder ob sich die Disziplinen sowohl auf einen anderen Gegenstandsbereich richten als auch eine andere Perspektive einnehmen, aus der die Untersuchungen vorgenommen werden.

Es gibt also grundsätzlich dreierlei Interdisziplinarität: Empirische Wissenschaften wie Atomphysik, Molekularbiologie, Botanik, Zoologie, Anthropologie unterscheiden sich nach ihren Objektbereichen. Interdisziplinarität unter diesen Disziplinen bedeutet: neben dem Objektbereich der eigenen Disziplin auch die Gegenstandsbereiche der anderen Disziplinen zu kennen.

Die historisch-hermeneutischen Geisteswissenschaften: Geschichts-, Literatur-, Gesellschafts-, Wirtschafts-, Rechtswissenschaft etc. unterscheiden sich dagegen nach den Perspektiven, aus denen sie auf ihren gemeinsamen Gegenstand: das menschliche Zusammenleben blicken. Die Perspektive der Regierung ist eine andere als die der freien Wirtschaft, der Standpunkt eines Autors ein anderer als der eines Verwaltungsjuristen, die Interessenrichtung des Journalisten eine andere als die des Historikers. Interdisziplinarität bedeutet unter diesen Wissenschaften also: die Zwischenräume zwischen den verschiedenen Perspektiven, aus denen auf denselben Objektbereich geblickt wird, zu überschreiten und den Perspektivwechsel zu vollziehen.

Wenn Natur- und Geisteswissenschaften (z. B. ein Biochemiker und ein Jurist) miteinander kommunizieren, haben wir es in der Regel mit dem dritten Typ von interdisziplinärem Austausch zu tun: sowohl über die Objekt- wie über die Perspektivgrenzen hinweg. Er zeichnet sich gewöhnlich durch seine Orientierung an einem außerwissenschaftlich vorgegebenen Problem aus. Probleme der Lebenswelt haben es jedoch an sich, Objekte

und Perspektiven auf oft undurchsichtige und diffuse Weise zu verschachteln, so dass die Kooperationspartner ständig objektive Gegebenheiten und subjektive Perspektiven wechseln bzw. berücksichtigen müssen.

2.2.3 *Überschreitung der Fachgrenzen in Richtung auf die nichtwissenschaftlichen Kulturbereiche*

Die Fachwissenschaft grenzt sich als eine problemlösende und theorienbildende rationale Aktivität des Menschen von seinen anderen kulturellen Tätigkeiten ab. Wissenschaft kann sich zwar auf die Gegenstände der Kunst, der Wirtschaft der Politik, des Rechtes oder der Religion richten, indem sie deren Probleme und Anschauungen untersucht, aber sie ist nicht selbst Kunst, Wirtschaft, Politik oder Religion. Andererseits bedient sie sich ständig der spezifischen Aktivitäten anderer Kulturbereiche. Sie nimmt wahr und gestaltet wie die Künste, sie schafft Normen und Ordnungen wie das Recht, sie bilanziert wie die Wirtschaft. So grenzt sie sich zwar wissenschaftsextern als Institution *sui generis* von allen anderen Bereichen der menschlichen Kultur ab, bedient sich aber gleichwohl wissenschaftsintern der anderen kulturellen Aktivitäten und Verfahren. Um diese anderen Aktivitäten der Humankultur schulen und weiterbilden zu können, bedarf es der Grenzüberschreitung von der Wissenschaft in die anderen Kulturbereiche.

Jede Wissenschaft erhält Inspirationen aus den *Künsten*: der bildenden Kunst, der Musik, der Literatur und sie gibt den Künstlern Stoffe. Was Wissenschaften und Künste verbindet ist das Wahrnehmen von äußeren Phänomenen und das äußere Gestalten von inneren Vorstellungen. Keine Wissenschaft existiert ohne ihre eigenen Wahrnehmungsphänomene, ohne die ihr eigene Wahrnehmungsschulung. Keine wissenschaftliche Praxis kann auf die Gestaltung ihrer Erkenntnisse verzichten. Die Doppelhelix wäre nicht ohne den ästhetischen Blick ihrer Entdecker gefunden worden und ihr Modell hätte nicht die enorme Breitenwirkung erreicht, wenn ihm Watson und Crick nicht von der ersten Veröffentlichung an die schöne Form der schwebenden Doppelspirale gegeben hätten.

Sodann sind alle Fachwissenschaften als Erkenntnisssysteme auf *Handlungssysteme* bezogen. Ihre Funktion ist es, den in praktischen Lebenszusammenhängen Handelnden und Entscheidenden Orientierungen und Regelungsalternativen anzubieten. Infolgedessen gibt es ständig Grenzüberschreitungen zwischen den Fachwissenschaften und den großen Handlungssystemen der menschlichen Kultur: der Wirtschaft und den Unternehmen, der Technik, der Politik und ganz allgemein der Berufswelt und ihren unterschiedlichen Sparten. Die Wissenschaftler importieren Handlungsmuster der anderen Kulturbereiche in die Fachwissenschaft und exportieren Denk- und Deutungsmuster aus der Wissenschaft in die übrigen kulturellen Bereiche.

An den neu entstandenen Zentren für die so genannten Schlüsselqualifikationen wird die Grenzüberschreitung in Richtung auf breite Sparten der *Berufswelt* eingeübt und zwar in Bezug auf Management- und Kommunikationssysteme, die diversen Typen der öffentlichen Medien, der EDV und der Sprachen.

Eine weitere bedeutsame Grenzüberschreitung, über die man unter Fachgelehrten in früheren Zeiten häufig die Nase gerümpft hat, die aber heute ständig an Bedeutung gewinnt, ist die aus dem wissenschaftlichen Bewusstsein in das *allgemeine öffentliche*. Wenn Abgeordnete über Wissenschaftsetats abstimmen, die Steuerzahler wissen sollen, was an den Universitäten für ihr gutes Steuergeld gemacht wird, dann müssen die wissenschaftlichen Probleme, Methoden und Erkenntnisse in den öffentlichen Verstehenshorizont übersetzt werden. Das Schlagwort der Amerikaner hierfür heißt „*public understanding of science*“. Es ist die Grenzüberschreitung von der Wissenschaft in den gemeinsamen Alltagsverstand.

2.2.4 *Überschreitung der Fachgrenzen in Richtung auf übergeordnete Erkenntnisssysteme*

Schließlich grenzt sich die Fachwissenschaft von den Philosophien ab. Sie richtet ihre fachliche Aufmerksamkeit primär auf ihren Objektbereich und nicht auf das ihn untersuchende Subjekt oder das Verhältnis zwischen beiden. Obwohl jeder Naturwissenschaftler inzwischen weiß, dass er mit seinen Instrumenten wie seinem Denkansatz das Ergebnis seines Forschens vorwegbestimmt, wird er nicht der These zustimmen, dass der erste Gegenstand seiner Forschungen er selber sei. Von der Reflexion über das forschende Subjekt fühlt sich der Fachwissenschaftler – der Geisteswissenschaftlicher nicht anders als der Naturwissenschaftler – bei der Untersuchung seines Objektes in der Regel gestört und er sucht darum diese Reflexionen auszuschließen. Fachwissenschaft ist nicht Wissenschaftstheorie.

Andererseits ist sie, wenn ihre Tätigkeit ins Stocken gerät, auf Unterstützung durch eine übergeordnete Reflexion und damit auf die Grenzüberschreitung zu den Philosophien angewiesen und zwar nicht nur in Richtung auf die nahe liegende Wissenschaftstheorie oder die facheigene Philosophie (der Physik, der Biologie etc.), von der aus sich das einzelwissenschaftliche Fachwissen kritisch betrachten oder eine fachspezifische Ethik entwickeln lässt, sondern auch in Richtung auf diejenige Philosophie, die Kant (KrV. B 866/67) als dem *Weltbegriffe* nach bezeichnet hat.

Während nach Kant die **Philosophie im Schulbegriff** „die logische Vollkommenheit der Erkenntnis zum Zwecke“ hat, richtet sich die **Philosophie im Weltbegriff** „auf die wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft“. Und in diesem Sinn umfasst die Philosophie alles, „was jedermann interessiert“, d. h. sie ist gerichtet auf die anstehenden Gegenwartsprobleme, mit denen es die Gesamtheit der Fachwissenschaften und alle Bereiche der menschlichen Kultur zu tun haben. Die Grenzen des Faches werden immer dann philosophisch überschritten, wenn es auf die wesentlichen Gegenwartsfragen bezogen wird, also etwa auf die Fragen: Krieg, Frieden, Terrorismus, Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichstellung der Frauen, Arbeitsplatzsicherung, Bekämpfung globaler Seuchen, Bewahrung der natürlichen Umwelt, irreversible genetische Experimente, die demographische Entwicklung u. ä. Der Gewinn, der aus dieser Grenzüberschreitung resultiert, ist die Stärkung der Urteilskraft für die unterschiedliche Gewichtung von Problemen, die Einnahme eines archimedischen Punktes, von dem aus sich komplexe Grenzfragen des eigenen Faches wie der ganzen wissenschaftlichen Welt überblicken lassen.

Dieser unvermeidlicherweise sehr allgemeine Überblick über die Grenzfelder jeder Fachwissenschaft gibt eine Vorstellung von den möglichen Typen der Fachgrenzen-Überschreitung, die Fachwissenschaftler vollziehen müssen, wenn sie ihr Fach im wissenschaftlichen und kulturellen Umfeld vernetzen, bzw. wenn sie in ihrem Studium die Fähigkeit zum Vernetzen erwerben wollen. Sollen die Studiengänge entsprechend den Vorgaben der Studienstrukturreform nicht mehr nur Fachwissen, sondern Kompetenzen vermitteln, aber keineswegs allein fachspezifische, sondern das Fach und die Wissenschaft übergreifende, dann besteht der Sinn und die Aufgabe eines generalisierenden Studiums darin, Studierende zu derartigen Grenzüberschreitungen zu befähigen. Dabei fordert jeder Typ von Fachgrenze andere Fähigkeiten zur Grenzüberschreitung. Um die vier Felder des fachgrenzenüberschreitenden Studiums mit plakativen Bezeichnungen benennen zu können, spreche ich von einem *fundamentalen*, einem *interdisziplinären*, einem *kulturellen* und einem *sapientialen* SG. Und um die verschiedenen hier zu erwerbenden bzw. zu vermittelnden Kompetenzen zu charakterisieren, bietet es sich an, von diesen vier Sparten des SG auszugehen.

3 Die im Studium Generale zu vermittelnden fachübergreifenden Kompetenzen

Einen Studiengang vernetzen soll also heißen, Wege über die verschiedenen Fachgrenzen zu den intellektuellen Grundlagen des Faches, zu den anderen Disziplinen, zu den anderen Bereichen der Kultur und zu den übergeordneten Philosophien zu bahnen und die Kompetenz zu vermitteln, diese Wege selbständig zu gehen. Ein SG, das dieser Vernetzung dienen soll, müsste also genau die überfachlichen Kompetenzen vermitteln, die im Fachunterricht selber normalerweise nicht vermittelt werden können. Die Studienstrukturreform, die an die Stelle der Strukturierung des Studiums durch Fächer, die durch Module setzt, sieht vor, dass spezialisierende und generalisierende Veranstaltungen im Modul zusammengeführt werden, bzw. dass neben die spezialisierenden generalisierende Module treten, so dass der Studienabsolvent sowohl über die fachlichen wie die überfachlichen Kompetenzen verfügt. Ich werde im Rahmen dieser Überlegungen die im SG zu vermittelnden Fähigkeiten nur typisieren, nicht ausführen können.

3.1 Die im fundamentalen SG zu vermittelnden Grundlagenkompetenzen

- Die allgemeine wissenschaftliche Studierfähigkeit
- Die fachspezifische Studierfähigkeit

3.1.1 Die allgemeine wissenschaftliche Studierfähigkeit

Zur *allgemeinen Studierfähigkeit* zähle ich die folgenden fünf Grundfähigkeiten:

- Wissen in Frage stellen zu können d. h. Fragestellungen formulieren, erarbeiten zu können (die Fähigkeit zu *problematisieren*),
- Wissen nach *methodischen* Regeln suchen zu können d. h. Hypothesen aufstellen, sie im Experiment erproben, sie beweisen oder widerlegen zu können,
- Wissen nach syntaktischen Regeln systematisieren und *Theorien* darstellen zu können,
- Wissen in wissenschaftsfremden Feldern des alltäglichen gesellschaftlichen Lebens *anwenden* d. h. praktizieren zu können.
- Die zeitliche Verschiebung von *Entwicklungen des* Problem-, Methoden-, Theorien- und Anwendungszusammenhangs erfassen zu können, d. h. ein Geschichts- und Zukunftsbewusstsein für wissenschaftliche Fragen entwickeln.

Diese fünf Basiskompetenzen werden häufig als wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit bezeichnet. Ich benutze hierfür die Abkürzung *Pro-me-the-a-e* (= Problem, Methode, Theorie, Anwendung, Entwicklung). Sie bilden die Grundlagen jeder wissenschaftlichen Kompetenz und die allgemeine Grundkompetenz für jedes spezielle Fachstudium, weil ohne sie Wissenschaft schlechthin nicht betrieben werden kann. Sie eröffnen den Zugang zum wissenschaftlichen Denken und bewahren den Studierenden vor geisttötender Fakten-Paukerie. Man schult sich darin durch Überschreiten der engen Fachgrenzen. Ihr universitärer Ort sind die allgemeinen Einführungsveranstaltungen.

3.1.2 Die fachspezifische Studierfähigkeit

Zur *speziellen Studierfähigkeit* rechne ich die Fähigkeit, sich der im eigenen Fach nicht mehr in Frage gestellten, weil ständig vorausgesetzten *Prometheae* der Grundlagenfächer bedienen zu können. So gehören die Fähigkeiten, mit Statistiken umgehen zu können, zur Psychologie und zur Sozialwissenschaft, ohne dass die

statistischen Methoden selber von der Psychologie oder Sozialwissenschaft untersucht werden. Das ist Sache der Mathematik. Statistik für Psychologen oder für Sozialwissenschaftler sind übliche Grenzüberschreitungen zu einem Grundlagenfach.

Hierher gehören ferner die allgemeinen naturwissenschaftlichen Kompetenzen des empirischen Beschreibens und kausalen Erklärens von Naturerscheinungen, des Aufstellens und Anwendens methodischer Regeln, des Verifizierens und Falsifizierens von Hypothesen. Ebenso gehören hierher die historisch/hermeneutischen Kompetenzen des Erscheinungen Deutens, des Text Verstehens und Interpretierens, die in ihrem Kern in der gymnasialen Oberstufe erworben werden.

Weiter rechne ich die humanistische Grundbildung, sich in den großen europäischen Traditionswurzeln: der griechisch/römischen Tradition, der jüdisch/christlichen Tradition und der Tradition des englischen Empirismus, des französischen Rationalismus und des deutschen Idealismus orientieren und bewegen zu können, hierher.

Man kann diese Kompetenzen unter dem Stichwort Allgemeinbildung zusammenfassen, muss sich dabei aber im Klaren bleiben, dass Allgemeinbildung kein fester Besitz, sondern ein ständig zu erneuerndes Gut an Fähigkeiten ist.

3.2 Die im interdisziplinären SG zu vermittelnden Kompetenzen

Fachwissenschaften unterscheiden sich nach den Objektbereichen, die sie untersuchen und nach den Perspektiven und Interessen, aus denen ihre Vertreter auf ihr Objekt blicken. Es kommt also im interdisziplinären Studium zuerst darauf an, sich auf die Objektbereiche der anderen Wissenschaften einstellen, ihre dominante Perspektive einnehmen und die *Prometheae* dieser Wissenschaften erfassen und mitvollziehen zu können:

Womit befassen sie sich?

Worin bestehen ihre großen Leitprobleme, die alle Detailfragen strukturieren?

Nach welchen Hauptmethoden wird in der Forschung vorgegangen?

Welche Rahmen-Theorien gelten gegenwärtig als akzeptiert?

In welchen wissenschaftsexternen Lebensbereichen finden ihre Ergebnisse vorwiegend ihre Anwendung?

Wie verschieben sich ihre Paradigmen?

Erst wer die leitenden Probleme, die wesentlichen Suchmethoden, die akzeptierten Theorien, die wichtigsten Anwendungsfelder und Entwicklungsverschiebungen einer anderen Wissenschaft kennt, ist zur Interdisziplinarität fähig. Das heißt nicht, dass er in der anderen Wissenschaft forschen oder lehren können sollte, wohl aber, dass er die Fähigkeit besitzen sollte, die wissenschaftliche Tätigkeit seiner Kollegen vom anderen Fach passiv mitvollziehen und ihre Ergebnisse in der Praxis anwenden zu können.

Wer den wissenschaftlichen Blick auf andere Gegenstandsbereiche geübt hat, ist allerdings erst zur halben Interdisziplinarität fähig. Die andere Hälfte besteht in der Fähigkeit, die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen auf den Objektbereich der Fachwissenschaft geblickt werden kann, wechseln zu können. Wer sich als Naturwissenschaftler mit Rechts-, Politik- oder Geschichtswissenschaft usw. befassen will, muss die Fähigkeit erwerben, nicht nur seinen Objektbereich, sondern auch seinen Blickpunkt wechseln zu können. Für die Grenzüberschreitung von den Geisteswissenschaften zu den empirischen Wissenschaften gilt dasselbe nur mit

umgekehrter Gewichtung: nicht nur die Perspektive, sondern auch den Objektbereich wechseln zu können. In beiden Richtungen geht es um den Erwerb der Fähigkeit, andere Sehmuster, Denkschemata, Vorstellungs- und Darstellungs-Kategorien, die das Mitvollziehen anderer Perspektiven ermöglichen, anwenden zu können.

Für Studierende der Technik- und Naturwissenschaften ist es darum wesentlich, im SG, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Kommunikation mit den Spezialisten dieser Sehweisen zu erwerben, also etwa auf dem Feld der Genforschung zwischen der biochemischen, der ökonomischen, juristischen und politischen Betrachtungsweise wechseln zu können, um sich für die Teilnahme am öffentlichen Diskurs darüber zu befähigen.

Für Studierende der Geisteswissenschaften kommt es darauf an, die Augen für andere als die gewohnten Objektbereiche zu öffnen, sich in ihnen orientieren, die Konsequenzen der wissenschaftlichen Experimente, etwa ihre Reversibilität oder Irreversibilität einschätzen und mit den Spezialisten dieser Objektbereiche kooperieren zu können.

Die drei Fähigkeiten zur Interdisziplinarität (zum Objektwechsel, zum Perspektivwechsel, zum verbundenen Objekt- und Perspektivwechsel) ermöglichen dem Fachwissenschaftler, die Erkenntnisse des eigenen Fachs in der wissenschaftlichen Welt zu verorten und sich über seine Grenzen hinweg frei in den beiden wissenschaftlichen Großkulturen, die man mit Snow unterscheidet, zu bewegen.

3.3 Die im kulturellen SG zu vermittelnden Kompetenzen

Bei den im SG zu vermittelnden kulturellen Kompetenzen geht es darum, sich aus den Gleisen des analytischen und hypothetischen Fachdenkens lösen und andere kulturellen Tätigkeiten, die das schmale fachliche Aktionsspektrum weiten, ausüben zu können. Um nicht missverstanden zu werden: es geht in diesem Zweig des SG nicht darum, das analytische, rationale Denken aufzugeben oder zu verlernen, sondern es um die Bandbreite anderer geistiger und kultureller Aktivitäten zu ergänzen. Einige Beispiele sollen dieses Spektrum von Kompetenzen verdeutlichen.

Im Überschreiten der Grenzen zur bildenden Kunst, zur Musik, zum Theater, zur Literatur werden Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten ausgebildet oder verstärkt.

Im Grenzbereich mit dem Handwerk werden die manipulativen Fertigkeiten im Umgang mit den verschiedenen Materialien und technischen Geräten erworben, die zur technischen Durchführung wissenschaftlicher Operationen gehören.

Auf dem Grenzgebiet zwischen Wissenschaft und Berufswelt werden die Qualifikationen erworben, die den Schlüssel zum Arbeits- und Stellenmarkt bilden d.h. die Befähigung zum Umgang mit den Management-, Kommunikations- und Medientechniken, Präsentationstechniken, Schreib- und Sprechfertigkeiten, die Beherrschung der EDV und der Fremdsprachen. Erworben werden hier allgemeine Anwendungskompetenzen, vorwiegend Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten, die es dem Studierenden erlauben, Ergebnisse des Wissenschaftsprozesses in die berufliche Alltagswelt zu übertragen und den praktischen Erkenntnisbedarf der Berufswelt in die Wissenschaft.

Auf dem Grenzfeld zwischen Wissenschaft und Politik werden Urteilsfähigkeiten für die Einschätzung von Machtverhältnissen erworben. Wer sich auf dieses Grenzfeld begibt, müsste lernen, wie er sich als politischer

Mensch organisiert, woran er sich orientiert, welcher Art wissenschaftliche Unterstützung der Politik wertvoll sein kann, wo Wissenschaft von der Politik pervertiert wird, wann sie käuflich wird usw. Es geht um die Ausbildung der eigenen politischen Beurteilungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten.

Bei der Grenzüberschreitung zur Wirtschaft geht es primär um die Fähigkeit zur Haushaltsführung, d. h. zum ständigen Input-Output-Ausgleich, um die Fähigkeit zur Unternehmungsführung und zur Führung öffentlicher Haushalte.

Bei der Grenzüberschreitung zum Recht steht die Befähigung im Vordergrund, rechtsrelevante Tatbestände erfassen zu lernen, Rechtsordnungen praktizieren zu können, an der Regelung öffentlicher Bereiche teilnehmen, sich mit anderen Rechtsauffassungen auseinandersetzen, Rechtsstreitigkeiten austragen zu können.

3.4 Die im sapientialen SG zu vermittelnden Kompetenzen

Kompetenzen, die auf dem Grenzbereich zur Metawissenschaft und zu den Philosophien zu vermitteln oder zu erwerben sind, bestehen vor allem darin, Alternativen zum faktisch Gegebenen denken und entwickeln zu können. Genau darauf zielt die philosophische Arbeit mit Ideen. Sie braucht jeder naturwissenschaftliche Forscher, der große Datenmengen ordnet, systematisiert oder Deutungshypothesen entwickelt. Sie braucht jeder der wissenschaftliche Texte schreibt.

Dabei ist es hilfreich, sich die beiden genannten Typen der Philosophie, die Kant unterschieden hat, in die Erinnerung zu rufen: *Philosophie im Schulbegriff* und *Philosophie im Weltbegriff*.

Unter *Philosophie dem Schulbegriff* nach ist heute vor allem die Wissenschaftstheorie zu verstehen. Mit ihrer Hilfe erwirbt man die Fähigkeit, das eigene Fach aus der Perspektive seiner Prinzipien und Axiome zu sehen und es auf diese Weise aus den Angeln zu heben. Man erwirbt die Fähigkeit, die Kategorien, mit denen das Fach arbeitet, einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Die andere *Philosophie dem Weltbegriffe* nach vermittelt die Fähigkeit, das eigene Fach oder die eigene Profession in Relation „zu den wesentlichen Zwecken der menschlichen Vernunft“ und des menschlichen Daseins zu setzen oder wie Kant in einer Anmerkung dazu sagt, die eigene Fachwissenschaft danach zu betrachten, „was daran jedermann notwendig interessiert“, das heißt, das eigene Fach in ein Verhältnis zu den anstehenden großen Gegenwartsproblemen zu setzen. Das ist eine Einstellung, die in der Kleinarbeit des wissenschaftlichen Alltagsbetriebes unterzugehen droht. Letztlich sind es diese wesentlichen, alle erfassenden Probleme, die den Wissenschaften den inneren Zusammenhalt und den Wissenschaftlern das Kooperieren ermöglichen. Aus diesen Problemen erhält der globale Wissenschaftsbetrieb in seiner Gesamtheit seine Energien und ganze Generationen von Wissenschaftlern ihre tiefsten Motivationen.

4 Das Studium Generale für Erststudierende, beruflich und nachberuflich Weiterstudierende

Bis zu diesem Punkt haben wir die Perspektive des universitären Veranstalters eingenommen, der die volle Weite des SG-Angebotes überblickt. Dieser Perspektive korrespondiert der potentielle Bedarf nicht des einzelnen Studierenden, sondern ihrer Gesamtheit. Der einzelne Studierende trifft aus dem Angebot jeweils seine persönliche Auswahl. Er stößt sich nicht an allen Grenzen seines Faches gleichzeitig, sondern gewöhnlich

nur an einer oder zweien. Er versucht darum auch nicht alle Grenzen gleichzeitig zu überschreiten, sondern nur diejenige, an der er jeweils sich am meisten stört. Das ist von Student zu Student verschieden und es lässt sich hierfür keine Regel festlegen. Dennoch können begründete Vermutungen über die Präferenzen der drei großen Studierendengruppen: der Erststudierenden, der beruflich Weiterstudierenden und der nachberuflich Weiterstudierenden aufgestellt werden.

Der *Erststudierende* bemüht sich zunächst immer um die fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Er begibt sich auf den Standpunkt der Fachvertreter und erlernt deren Sehweise auf den Gegenstandsbereich des Faches. Er lernt die fachinterne Differenzierung seines Objektbereiches und die Abschottung des Faches gegen andere Fächer. Am ehesten wird er die Grenzen des Faches zu den Grundlagenfächern spüren. Da gibt es zu viele Voraussetzungen, die im Fach zwar als akzeptiert gelten, dem Erststudierenden aber nicht einleuchten, Fähigkeiten deren Beherrschung erwartet werden, ohne dass er sie in genügendem Maß mitbringt. Also wird er das SG vorrangig zur Festigung seiner Grundkompetenzen suchen.

Wer dagegen solide Fachkenntnisse auf soliden Grundkenntnissen aufbauend erworben hat, neigt eher dazu, seine Fachkenntnisse auf die Objektbereiche anderer Wissenschaften auszudehnen und sucht im SG entweder interdisziplinäre Kompetenzen oder eine Ausweitung seiner Kompetenzen auf andere kulturelle Bereiche. Dabei sind den Möglichkeiten der interdisziplinären Erweiterung des Faches nur wenige Schranken gesetzt. Je mehr Fächer an einer Universität vertreten sind, desto mehr interdisziplinäre Austauschmöglichkeiten bestehen. Die Wahl der bevorzugten Kombinationen wird weniger von der Universität als vom Umfeld, insbesondere natürlich vom Beschäftigungsmarkt bestimmt. Und schon immer suchten Studenten einen Ausgleich zur Studienrationalität in anderen Kulturbereichen wie dem Universitätstheater oder dem universitären Sportverein oder den der Universität angeschlossenen Werkstätten.

Im *beruflichen Weiterstudium* wird in der Regel bevorzugt einerseits die vertiefte Weiterspezialisierung im eigenen Fach und andererseits die interdisziplinäre Ausweitung der Fachkenntnisse in andere Disziplinen gesucht. Hinzukommt die Ergänzung der rationalen Kompetenzen durch andere Kulturkompetenzen.

Wer die berufliche Tätigkeit aufgegeben hat, verfügt als *nachberuflich Studierender* über die Freiheit, das SG in allen seinen vier Sparten aufnehmen zu können und das geschieht auch vielfach. Jeder fühlt sich durch die bisherige berufliche Beanspruchung jeweils sozusagen anders „*borniert*“ und sucht seinen aufgestauten Wissensdurst anders zu stillen. Ist aber in einer ersten Studienphase der fachliche, interdisziplinäre und kulturelle Nachholbedarf und das Streben nach Horizonterweiterung gedeckt, wächst in einer zweiten Phase das Interesse an der Reduktion auf die wenigen großen übergeordneten Fragen, „*die alle angehen*“ und ihrer philosophischen Reflexion, d. h. an der sapientialen Seite des SG.

Fazit

Begreifen wir das Studium Generale als die Gesamtheit der fachgrenzenüberschreitenden Studienveranstaltungen und differenzieren wir diese Studien nach fundamentalen, interdisziplinären, kulturellen und sapientialen Studienbereichen, so gibt es keinen Hinderungsgrund, ein sorgfältig differenziertes Programm für generalisierende Studienteile zusammenzustellen, dessen Veranstaltungen sich in die modularisierten Studiengänge einfügen oder mit ihnen harmonisieren lassen. Aus diesem Gesamtprogramm lassen sich dann diejenigen Veranstaltungen herausfiltern, die sich in besonderer Weise für die berufliche oder nachberufliche Weiterbildung eignen, ohne dass es eigener Veranstaltungen für bestimmte Lebensalter bedürfte. Doch entscheidend sollte

fürs Erste sein, sich über die didaktische Bestimmung von überfachlichen Kompetenzen und die Vernetzung von spezialisierenden und generalisierenden Studienanteilen zu verständigen.

Literatur:

BLK (2002): „*Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Modellversuchsprogramm ‚Modularisierung‘*“, Heft 101 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.

Brandl, M. (1996): „*Interdisziplinarität. Eine ausgewählte Bibliographie zu Interdisziplinarität, Studium Generale, Einheit der Wissenschaften und Allgemeinbildung*“, Mainz

Mikat, P., Schelsky, H. (1966): „*Grundzüge einer neuen Universität*“, Gütersloh.

Papenkort, U. (Hrsg.) (1995): „*Idee und Wirklichkeit des Studium generale. Fachübergreifende Hochschulbildung*“, Regensburg

Rüegg, W. (1954): „*Humanismus, Studium Generale und Studia Humanitatis in Deutschland*“, Genf.

Bildung für ältere Erwachsene und Kompetenzentwicklung

1 Stellung der älteren Menschen in der Gesellschaft

Jeder weiß, dass sich die Altersstruktur seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zugunsten der älteren Generation verschiebt, eine Entwicklung, die sich noch weiter beschleunigen wird. Laut Berechnung vom Statistischem Bundesamt wird die Bevölkerung in Deutschland bis 2050 auf 65 bis 70 Mill. Einwohner abnehmen. Zugleich wird sich die zahlenmäßige Gewichtung der verschiedenen Altersgruppen zueinander weiter erheblich verändern. So wird sich der Anteil der Jüngeren, unter 20-Jährigen von rund 21 % auf rd. 16 % verringern, und dagegen der Anteil der 60 Jahre und älteren Frauen und Männer von rd. 22 % auf 36 % spürbar erhöhen (BMFSFJ, 2001).

In der Öffentlichkeit ist die demographische Entwicklung verstärkt zu thematisieren, damit sich alle Altersgruppen auf die Veränderungen frühzeitig einstellen können. Ein neues Altersbild wird zur Selbstverständlichkeit, welches den älteren Menschen nicht als ein den Sozialstaat belastendes und von der Entwicklung der Gesellschaft ausgegrenztes, sondern als ein die Gesellschaft förderndes Mitglied betrachtet.

Die Struktur des Alterns verändert sich und das Alter selbst unterliegt einem Bedeutungswandel. Der so genannte Ruhestand ist eine eigenständige Lebensphase, auf die der erwachsene Mensch sich einstellen muss und die er gestalten sollte. Die Voraussetzungen dafür haben sich wesentlich verbessert. Die heute Älteren verfügen über eine bessere gesundheitliche Verfassung, eine höhere Qualifikation und eine bessere materielle Absicherung als frühere Altersgruppen.

Mehr und mehr setzt sich so eine differenzierte Sichtweise des Alters und des Alterns durch, die sowohl die Verschiedenartigkeit der individuellen Altersformen anerkennt als auch die Gleichzeitigkeit von „Stärken“ und „Schwächen“ im individuellen Altersprozess zulässt und berücksichtigt (BMFSFJ, 2001).

Die andere Seite ist, dass die Älteren fühlen, sie werden gebraucht, die Gesellschaft nutzt ihre Potenziale. Das führt zu einer persönlichen Zufriedenheit im Alter.

Die besonderen Stärken der Älteren liegen in den Lebenserfahrungen und im Lebenswissen, in der Art des Umgangs mit praktischen Lebensanforderungen, in der Einschätzung eigener Möglichkeiten und Grenzen und in der Fähigkeit, trotz bestehender Grenzen eine positive Lebenseinstellung zu bewahren (Baltes, 1990).

2 Definition: Kompetenz:

In der Literatur finden wir hierzu verschiedene Definitionen. Der Begriff bezeichnet die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen zur Aufrechterhaltung eines selbständigen, aufgabenbezogenen und sinnerfüllten Lebens in einer anregenden, unterstützenden, die aktive und bewusste Auseinandersetzung mit Aufgaben und Belastungen fördernden Umwelt (Kruse, 1999). Kompetenz drückt die vorhandene Selbstorganisation des Individuums aus (Kirchhöfer, 1998).

Welche Kompetenzen sind heute erforderlich? Es zeichnen sich drei Felder von Kompetenzentwicklung ab:

Kognitive Kompetenzen: Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit, schlussfolgerndes Denken, Abstraktionsfähigkeit, Strukturverständnis, Lösung neuer Aufgaben, Planungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit.

Soziale Kompetenzen: Moralische Urteilskompetenz, Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen: Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, Fähigkeit zur Selbstkritik, Identitätswahrung, Motivationsmanagement.

Der Erwerb der Kompetenzen erfordert wiederum eine erhebliche Fach- und Methodenkompetenz (Erpenbeck, 1999).

3 Welche Herausforderungen ergeben sich an das Bildungssystem?

Problemdarstellung

Das „Lebenslange Lernen aller“ wird zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft.

Alle Menschen lernen ein Leben lang – bewusst und unbewusst.

Lernen ist eine unumgängliche Lebens- und Überlebenssituation. Ohne die Auseinandersetzung mit dem, was aus der Umwelt, der Arbeits- und Lebenswelt, immer an Eindrücken und Anforderungen auf sie zukommt, können Menschen nicht als Person mit eigenem Denken und persönlicher Verantwortung überleben.

Es geht heute in der Gesellschaft nicht um mehr Bildung in traditionellen Bildungseinrichtungen. Es geht vielmehr darum: „Jeder einzelne muss befähigt werden, sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpften Welt anpassen zu können“ (Delor-Kommission, 1996).

Um diese Aufgaben erfüllen zu können, postuliert die Delor-Kommission die Ausrichtung an vier Arten des Lernens:

- „Lernen, Wissen zu erwerben, d. h. die Möglichkeiten erlernen, verstehen zu können.“
- „Lernen zu handeln, um in der Lage zu sein, im eigenen Umfeld kreativ arbeiten zu können.“
- „Lernen, um an allen menschlichen Aktivitäten partizipieren und mit anderen zusammenleben zu können.“
- „Lernen für das Leben bedeutet, die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, größerem Urteilsvermögen und wachsenden Verantwortungsbewusstsein handeln zu können.“

Begabungen und Kompetenzen finden weniger Beachtung und Anerkennung als sie verdienen. Deshalb ist die Förderung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse ein entscheidender Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Entschärfung der „neuen sozialen Frage“.

Informelles Lernen heißt: In Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen zu lernen, in denen speziell für Ältere die lernende Verarbeitung von Eindrücken, Informationen, Begegnungen und Situationen notwendig und sinnvoll ist, weil sie ihnen hilft, sich in ihrer Umwelt besser zurechtzufinden.

4 Konsequenzen für das Verständnis der Bildung

Welche Konsequenzen ergeben sich für das Verständnis der Bildung im Alter sowie für die Entwicklung von Bildungsangeboten?

Bildung im Alter bedeutet die Weiterentwicklung bestehender und der Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen. Dazu gehören sowohl Wissen und kognitive Strategien als auch lebenspraktisches Wissen und Techniken zur Bewältigung der lebenspraktischen Anforderungen im Alltag.

Diese Aktivitäten umfassen Tätigkeiten des täglichen Lebens. Wichtig ist weiterhin die Fähigkeit, sich mit Krisen und Verlusten bewusst auseinander zu setzen und auch neue Perspektiven aufzubauen.

Welche Bildung ist denn gefragt?

- Die Vermittlung von theoretischen und praktischen neuen Wissenskenntnissen in den Fachgebieten. Hier hat die Hochschule gegenüber den anderen Bildungseinrichtungen ein uneingeschränktes Monopol. Warum sollen wir Älteren den Zugang zu diesem Wissen verwehren?
- Bildung, die sich auf Alltagsrelevanz bezieht.
- Möglichkeiten aufzeigen, das Wissen anzuwenden. Ein Methodenwissen ist zu vermitteln.
- Kognitive Strategien und Verhaltenskompetenz ergründen und durch Bildung zur Anwendung bringen. Es ist darüber nachzudenken, wie Unterforderungen verhindert werden können.
- Bildung ist als ein Wert zu vermitteln. Dazu sind Fragen zu klären: Wie erreiche ich die Älteren mit Bildungsinhalten? Wie motiviere ich die Menschen für die Teilnahme an Bildungsinhalten?
- Kompetenzerwerb ist ein kaum untersuchtes Forschungsfeld. Es ist zu klären, welche Bedingungen in der Lerngruppe, welche Anregungen und Herausforderungen im sozialen Umfeld, welche Methoden und Inhalte der Bildung führen zu einem erfolgreichen Aufbau von Kompetenz und wie wirken sich diese Kompetenzen aus? (BLK, 2004)

Warum nun gerade wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an den Hochschulen?

Wir stellten fest, dass einmal erlerntes Wissen nicht mehr ausreichend ist, um sich in der zukunftsorientierten Welt zurecht zu finden. Erfahrungswissen reicht nicht aus, um die Veränderungen in ihrer Bedeutung für das persönliche und gesellschaftliche Leben zu begreifen und zu reflektieren.

Nun kann eine Universität keine Antworten auf alle Fragen geben, doch sie kann helfen, für bestimmte Ereignisse eine Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Information und Wissen gehören zusammen.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann befähigen, Kompetenzen des Einzelnen zu entwickeln. Eine weitere Legitimation für Bildungsangebote im Alter stellt der wissenschaftliche Nachweis der Lernfähigkeit im höheren Alter dar. Studien haben bewiesen, dass geistige Tätigkeit bis in das hohe Alter mit zur Gesundheitsförderung beiträgt. Eigentlich muss sich die Forschung noch tiefer mit diesen Fragen beschäftigen, wie die Flexibilität älterer Menschen erhalten und gefördert werden kann. Dabei ist das pädagogische Ziel die Herausforderung des Intellekts.

Wie kann Lernen fruchtbar gemacht werden?

Wir müssen Lernen als eine allgemeine Lebensfunktion verstehen, die wir in allen gesellschaftlichen Bereichen praktizieren.

Wir müssen uns darauf einstellen, dass Lernen nicht vorwiegend eine Reaktion auf Belehrung und nicht einfach ein Aufnehmen von fertigem Wissen, ein Sammeln von Wissensvorräten für spätere Anwendungen ist, sondern ein Verarbeiten von Erfahrungen und Informationen.

Die Lernanregungen und Lernhilfen müssen jeweils unmittelbar auf ihre Funktion für die personale Bildung, für die soziale Teilhabe am politischen, kulturellen, gesellschaftlichen Leben und für die Entwicklung persönlicher Sinnperspektiven bezogen und dafür fruchtbar werden.

Die Hochschule hat menschliches Lernen in allen Formen und an allen Lernorten beratend und motivierend zu unterstützen. Die Hochschule muss sich zu einem umfassenden Dienstleistungszentrum weiterentwickeln.

Es geht um eine Optimierung der traditionellen Form der Wissensvermittlung. Der Bildner wird mehr zum „Anreger“ und „Ratgeber“. Der Lehrende hat die Parameter für die Steuerung und Organisation des Lernens so festzulegen, dass eine Form gefunden wird, die für die Erfordernisse, Ansprüche, Voraussetzungen und Bedingungen des jeweiligen Lernens von Individuen und Gruppen adäquat sind. Der Lehrende wird zum Berater, Mentor und Vermittler. Er muss Kompetenzen vermitteln können.

Für die Lehrkraft wird Lehren zur Dienstleistung, die vom Teilnehmer mehr oder weniger nachgefragt wird. Er muss sich im Lernprozess auf den Lernenden einlassen und mit ihm gemeinsam Ideen entwickeln.

Man muss die konkreten Anforderungen genau analysieren und daraufhin prüfen, welchen Anteil sie an der Realisierung der allgemeinen Ziele und welche Potenzen zur Kompetenzentwicklung sie außerdem haben.

Konkret: Welche Zielsetzungen und Studienrichtungen verfolgen Seniorenstudierende?

Ich möchte zunächst auf ein Problem aufmerksam machen, was in regelmäßigen Abständen in der Öffentlichkeit zu hören ist. So schreibt der Spiegel in seiner Ausgabe 28/ 04, dass die Älteren den Jüngeren die Studienplätze wegnehmen. Auch in Gesprächen mit Kollegen gibt es zwei Meinungen.

Die einen sagen: *„Ich finde es toll, dass die Älteren noch aktiv sind und freue mich, sie in meinen Lehrveranstaltungen zu sehen“.*

Andere wiederum: *„Was sollen diese Menschen jetzt noch mit dem Besuch von Vorlesungen? Sie können doch damit nichts anfangen und stören nur.“*

Das käme der Frage gleich: Wann beginnt Bildung? Wann hört sie auf?

Lebenslanges Lernen hört doch nicht mit dem Eintritt in den Ruhestand auf. Bildung im Alter heißt doch nicht nur nehmen. Das hat auch mit geben zu tun. Mit dem Besuch der Lehrveranstaltungen wird den Älteren die Möglichkeit gegeben, Erfahrungen und Wissen weiterzugeben. Das Studium nach dem Prinzip „Jung und Alt studieren gemeinsam“ lässt einen Austausch der Generationen zu, auf der Grundlage dessen, was gelernt wurde. Es geht dabei nicht nur um Wissensaneignung, es geht um das gegenseitige Kennenlernen und Verstehen der Lebensauffassungen, der Werteentwicklung früher und heute, das Begreifen, dass sich unsere Gesellschaft nur im gemeinsamen Miteinander entwickeln kann.

Die Motive für die Teilnahme am Seniorenstudium liegen bei vielen Älteren oft in der Suche nach Kompetenzerweiterung. So sagte eine Seniorenstudentin aus Wuppertal: „Ich wünschte für mich mehr Fähigkeiten, Sachverstand und Zuständigkeit für meinen eigenen, individuellen Alterungsprozess. Es ging mir bei Kompetenzerweiterung im Umgang mit der Gesellschaft und mir selbst um folgende relevante Fragestellungen:

Wie könnte ich meine Identität weiterentwickeln und bewahren lernen? War es mir möglich, eine kritische Distanz zu mir selbst zu gewinnen? Konnte ich neue Perspektiven entwickeln und umsetzen lernen? Hatte ich im Alter die Möglichkeit, neue Wertehierarchien aufzubauen, jedoch auch die bestehenden kritisch zu hinterfragen?“

5 Beispiele für den Zusammenhang der Bildung für Ältere und Kompetenzerwerb

Allgemeine Modelle in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an den Hochschulen in Deutschland sind: Besuch von Seminaren und Vorlesungen im Direktstudium, Veranstaltungen speziell für Ältere, Projekte, Sprachkurse, Bildungsreisen, Mediengestützte Veranstaltungen, Selbstorganisierte Kurse für Seniorenstudierende, Bürgerliches Engagement, Kulturwissenschaften, Kontaktstudium, Seniorenkolleg.

Anhand von Beispielen aus Magdeburg wird aufgezeigt, wie in der Studienform „Studieren ab 50“ eine Kompetenzvermittlung erfolgt:

Bereich der Gesundheitsbildung

Es geht dabei zunehmend um eine „Selbsterfahrung“ und des „Körperbewusstseins“, überhaupt der Pflege der Leiblichkeit und der Subjektivität.

Es werden Bildungsangebote angenommen, die der unmittelbaren Stabilisierung und der Sensibilisierung für das eigene Wollen und Erleben dienen (Beispiel: Feldenkrais-Methode).

Weiterbildungsveranstaltungen werden auch zur sozialen Kommunikation besucht.

Der Besuch dient dazu, um die unmittelbare Verständigung mit Gleichgesinnten zu nutzen. Der Weiterbildungsinteressierte möchte sich ausprobieren, selbst Neues dazu kennen lernen. Es geht hierbei um das Erlebnis des Selbstkompetenzzuwachses, um eine sinnvolle Arbeit und die kommunikative Öffentlichkeit mit anderen. Weiterbildung bietet mit seinen verschiedenen Arbeits- und Veranstaltungsformen den Interessenten die Möglichkeit, sich Arbeitsziele zu stellen und an einem Gegenstand zu arbeiten.

Bereich Rechtsfragen

Seit 2000 werden sehr intensiv Seminare in Fragen des Rechts im Alter besucht. Themen sind: Erbrecht, Testament und Patientenverfügung. Anfang der 90er Jahre waren diese Themen noch nicht gefragt. Hier ist anzumerken, dass die Älteren die Anforderungen der Gesellschaft erkannt haben und sich mit den gesetzlichen Vorgaben auseinandersetzen.

Stadtführer

1995 begannen wir im Auftrag der Stadt mit der Ausbildung der Gästeführer. Im ersten Fortbildungskurs wurden Inhalte vermittelt, die sich auf die Tätigkeit des Gästeführers bezogen.

Nach diesem Kurs wurde von den ausgebildeten Gästeführern der Wunsch geäußert, die Inhalte aus dem ersten Kurs zu vertiefen. Gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde über eine inhaltliche Gestaltung des neuen Kurses nachgedacht. Da etliche Gästeführer sich sehr intensiv mit der Stadtgeschichte beschäftigen, kam der Vorschlag selbst Inhalte in der Ausbildung zu vermitteln. Nun wurde ein Kurs konzipiert, wo Lehrkräfte aus der Universität und Gästeführer die Ausbildung gestalteten. Dabei war zu beobachten, dass sich die Gästeführer sehr genau auf ihre Inhalte vorbereiteten. Es kam zur Bildung von Arbeitsgruppen, die sich im Vorfeld der Seminare über zu vermittelnde Inhalte und methodische Fragen austauschten.

Im Zuge dieser Entwicklung wurde der Stadtführerverband gegründet. Fortan wurden selbst Fortbildungsangebote entwickelt und angeboten. Interessant, wie sich hier Kompetenzen im fachlich- methodischen und sozialen Bereich entwickelten. Dieser Prozess vollzog sich in der Auseinandersetzung mit der Thematik. Motive sind: Inhalte gut kennen; Zusammenhänge erkennen, Führungen ansprechend und interessant zu gestalten, beweisen, dass die Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen auch Spaß machen kann.

Mittlerweile ist eine weitere Initiative entstanden, in der die Gästeführer an der wissenschaftlichen Arbeit mitwirken. So arbeiten sie z. B. an einem Lexikon „*Persönlichkeiten in Sachsen-Anhalt*“ mit.

Es hat sich hier im Prozess der Arbeit mit dem Thema eine Lernkultur konstituiert, die ihrerseits Beziehungen und Netzwerke stiften. In der Fachliteratur spricht man auch vom Lernen im sozialen Umfeld.

Ältere Erwachsene unterstützen soziale Bereiche und die Wirtschaft.

Es gibt Ältere Studierende, die ihr Wissen für berufliche Zwecke zur Verfügung stellen. Ehemalige Lehrkräfte aus dem Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften arbeiten als Honorarkraft in den Fakultäten. Andere Diplomingenieure geben ihr Wissen an Unternehmen weiter. So arbeiten Ingenieure an Gutachten im Schweißtechnikbereich mit.

Ehrenamtliche Tätigkeiten werden in der Krankenbetreuung ausgeführt. Es gibt in Magdeburg eine Initiative „Grüner Kittel“. Ältere helfen erkrankte Menschen bei der Organisation ihrer Angelegenheiten, sind sozusagen ein Ratgeber, Berater und sozialer Ansprechpartner.

Nun kann man davon ausgehen, dass diese Studierende bereits über entsprechende Kompetenzen aus ihrem Leben verfügen. Die Vorlesungen und Seminare werden besucht, um die vorhandenen Kompetenzen zu „vertiefen“, sei es im fachlichen, sozialen oder psychologischen Bereich.

Welche Studienformen werden meiner Meinung nach weiter angeboten?

Die Grundidee, Lehrveranstaltungen des Direktstudiums zu öffnen, wird beibehalten. „Jung und Alt studieren zusammen“. Dieses Motto ist schon von der Aussage her spannend. Die Möglichkeit, dass Jung und Alt sich gemeinsam beschäftigen, ergibt sich so leicht in anderen Bereichen des Lebens nicht. Das gemeinsame Lernen lässt unterschiedliche Werte und Normen aufgrund der Sozialisation erkennen, baut Vorurteile ab, lässt nach Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung genauer überprüfen und bietet die Chance über die Zukunftsgestaltung unseres Lebens gemeinsam nachzudenken.

Veranstaltungen der Wissenschaften wie z. B. Geschichte, Philosophie, Psychologie, Germanistik etc. werden auch in Zukunft das Interesse der älteren Erwachsenen treffen. Sie werden aber die Inhalte nicht nur konsumieren, sondern aktiv an den Vorlesungen und Seminaren teilnehmen. Die Vorkenntnisse und der Bildungsstand werden genutzt, um Zusammenhänge neu zu erkennen. Die eigene Lust an Forschung wird zunehmen.

Es werden Projekte initiiert, die Lebensbiographien und Fragen der Lebensgestaltung für Ältere zum Inhalt haben. Die Biographieforschung wird in den nächsten Jahren enorm zunehmen. Zeitzeugengeschichte muss bewahrt werden sonst geht vieles verloren. Eigene Geschichte muss aufgeschrieben werden, um Verklärungen durch unsere Nachgeneration zu verhindern. Geschieht das nicht, wissen unsere Nachfahren nichts über unser Leben. Ebenso werden Fragen einer sinnvollen Lebensgestaltung im Alter eine Rolle spielen.

Studium für ältere Erwachsene ist in Zukunft stärker in den Forschungszusammenhang der Universität zu integrieren. Es geht darum, Erfahrung, Wissen und Methodenkenntnis in die sozialen Prozesse der Forschung einzubringen und den erworbenen Fähigkeiten in Forschungsvorhaben Geltung zu verschaffen.

Wichtiger wird künftig die Vernetzung von Personen und Institutionen im überregionalen und internationalen Bereich sein. Die Globalisierung bringt einen erheblichen Informationsbedarf mit sich.

6 Schlussbemerkungen

In der dritten Lebensphase kristallisiert sich eine neue Verpflichtung für den einzelnen heraus, nämlich die Verpflichtung, die eigene Existenz so gut wie möglich zur Vollendung zu führen. Es geht um eine Aufwertung des Älterwerdens in der Gesellschaft. Denn eine Beachtung und Förderung dieses Lebensabschnittes kommt sowohl dem Individuum als auch der Gesellschaft zugute.

Die Entwicklung von Kompetenzen verlangt neue bildungspolitische Prioritäten. Die traditionellen Formen schul- oder lehrgangsförmig organisierter Weiterbildung zur Vermittlung von Wissen und Können müssen ergänzt werden durch Prozesse der Kompetenzentwicklung, um die im sozialen Umfeld erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Normen und Werte in seinen Lebensbereich zu transferieren.

Hauptakteur in der Wissensgesellschaft ist der Mensch. Die Generierung von neuem Wissen erfordert kooperative, teamfähige und sozial kompetente Menschen, die im Sinne eines Wissensmanagements oder kooperativen Lernprozesses Innovationen schaffen (Schobel, 2003).

Um diese Aufgaben erfüllen zu können, müssen die Hochschulen sich selbst ändern. Sie müssen anerkennen, dass die zukünftige Studentenschaft aus jüngeren und älteren Leuten bestehen wird, dass ältere Erwachsene nicht aufhören zu lernen, weil sie alt werden. Dieser Transformationsprozess in den Hochschulen wird die Qualität der Einrichtung mit beeinflussen.

An die akademische Ausbildung stellt sich damit die Anforderung, bei den Älteren die Lernkompetenzen, Selbststeuerungskompetenzen, Kooperations- und Medienkompetenzen zu fördern. Hierzu bieten sich integrative, indirekte Lernarrangements an, wie sie zum Beispiel durch die teilnehmeraktivierenden Lehr- und Lernformen des Lernen durch Lehr, Lernteamcoaching, Projektstudium, Selbstgesteuertes Lernen etc. gefördert werden (Schobel, 2003).

Literatur

- Baltes, P. (1990): „*Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*“, Theoretische Leitsätze, S. 1-24
- BLK (2004): „*Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*“, Heft 115, Bonn
- BMFSFJ (2001): „*Alter und Gesellschaft*“, Dritter Altenbericht, Stellungnahme der Bundesregierung, Bericht der Sachverständigenkommission, Berlin
- Delor-Kommission (1996): „*Lernfähigkeit*“, Bericht der Kommission, Brüssel
- Erpenbeck, V. (1999): „*Die Kompetenzbiographie*“, QUEM Band 10, New York, Münster, Berlin, München
- Kirchhöfer, D. (1998): „*Begriffliche Grundlagen des Programms ‚Lernen im sozialen Umfeld‘*“, QUEM-Report, Heft 56, S. 5 f, Berlin.
- Kruse, A. (1999): „*Bildung im höheren Alter*“, In: „*Handbuch der Erwachsenenbildung*“, S. 581 – 584, Leske und Budrich, Opladen,
- Schobel, K. (2003): „*Akademische Ausbildung und Lebenslanges Lernen: Anmerkungen zur Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft*“, Hochschule und Weiterbildung, Heft 2|2003, S. 30 – 33, DGWF, Hamburg

DIETER TIMMERMANN

Finanzierung lebenslangen Lernens

Die Ergebnisse der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens

Anmerkung der Redaktion: Herr Prof. Dr. Timmermann hat den Vortrag frei gehalten. Die nachfolgend auszugsweise wiedergegebenen Powerpoint-Folien, für deren Überlassung wir uns hier ausdrücklich bedanken, können nur Schlagworte und Kernsätze vermitteln. Bezüglich der Details verweisen wir die Leserinnen und Leser auf den ausführlichen Bericht der Kommission: „*Der Weg in die Zukunft*“, Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens vom 28. Juli 2004, als Download unter http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

Struktur des Vortrags



- 1 Auftrag und Ziele der Kommission
- 2 Warum brauchen wir mehr Lernen nach der Erstausbildung?
- 3 Finanzierungsinstrumente im Überblick
- 4 Architektur der Empfehlungen

Expertenkommission
Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

Struktur des Vortrags



- 1 Auftrag und Ziele der Kommission
- 2 Warum brauchen wir mehr Lernen nach der Erstausbildung?
- 3 Finanzierungsinstrumente im Überblick
- 4 Architektur der Empfehlungen

Expertenkommission
Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

1.1 Der Auftrag



Europäische Union
Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

- ➔ Neue Finanzierungsstrategien
- ➔ Tragfähiges Gesamtkonzept
- ➔ Realisierbare Modelle
- ➔ Berücksichtigung betrieblicher und gesellschaftlicher Erfordernisse
- ➔ Berücksichtigung von Verteilungs- und Umverteilungsspielräumen
- ➔ Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie Eigenverantwortung der Individuen
- ➔ Förderung des beruflichen und des allgemeinen, politischen und kulturellen Lernens
- ➔ Berücksichtigung der Chancen bildungsferner und benachteiligter Gruppen
- ➔ Schwerpunkt: Erwachsenenbildung

1.3 Das Zielbündel der Kommission



Europäische Union
Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

- Förderung des Wirtschaftswachstums durch
 - Lerninduzierte Innovationen
 - Stärkung des LLL in den Betrieben (insbesondere in KMU's)
- Beschäftigungsfähigkeit der Individuen
- Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements
- Stärkung der sozialen Kohäsion
- Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie der Eigenverantwortung der Individuen durch Wahl-, Entscheidungs- und Marktcompetenz der Individuen

1.4 Das Zielbündel der Kommission



Europäische Union
Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

- Ausgewogenheit der Bildungsteilhabe und der Finanzierungsbelastungen
- Nachhaltigkeit der Wirkungen der Finanzierungsempfehlungen
- effiziente Bereitstellung vielfältiger effektiver Angebote
- Herstellung von Anbieter- Programm-, Pfad, Zertifikats- und Qualitätstransparenz

Fazit: Finanzierung LLL nicht ausschließlich zur Wirtschaftsförderung, aber auch nicht ausschließlich für Benachteiligte

2.1 Warum mehr LLL?

Keine weit reichenden Argumente



- Frontlastigkeit des Bildungssystems
- Halbwertszeit von Bildung nimmt ab
- Mehrfacher Berufswechsel notwendig

Lebenslanges Lernen
Finanzierung
Lebenslanger
Lernens

2.2 Warum mehr LLL?

Die wichtigsten Argumente:



- Wachstumsförderung
- Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit
 - Alterung der Gesellschaft
 - Zuwanderung
 - Differenzierte Entwicklungswege und Biografien
- Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten

Lebenslanges Lernen
Finanzierung
Lebenslanger
Lernens

2.3 Warum mehr LLL ?

Wachstumsförderung (I)



- Wachstumsraten des BIP deutlich unter dem Durchschnitt vergleichbarer Länder, u.a. bildungsbedingte Innovations- und Wachstumsschwäche
- Seit 20 Jahren unterdurchschnittliches Produktivitätswachstum, auch in den Branchen der Hochtechnologie (im intern. Vergleich)
- Seit 1986 (2,15%) insgesamt sinkender Anteil der öffentlichen und privaten Weiterbildungsausgaben am BIP (1999 = 1,62%)
- Im internationalen Vergleich unterproportionale Bildungsausgaben (Anteil BIP und öffentlicher Haushalt), auch bei Berücksichtigung des Privatsektors
- Investitionen in das Humankapital und in Forschung und Entwicklung stagnieren in ihrer relativen Bedeutung seit 1989
- Investitionen in Bildung fallen hinter Investitionen in Sachkapital zurück

Lebenslanges Lernen
Finanzierung
Lebenslanger
Lernens

2.4 Warum mehr LLL?

Wachstumsförderung (II)



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- ➔ Seit 1992 (bis 2001) leicht sinkende öffentliche und private Arbeitgeberausgaben für Weiterbildung (absolut und relativ).
- ➔ Starke Defizite bei KMU's (fast 80% abstinert)
- ➔ Weit unter EU Durchschnitt liegende betriebliche Ausgaben für WB je Beschäftigten, unterdurchschnittlicher Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe (CVTS II)
- ➔ Fokussierung betrieblichen Lernens auf informelles und kurzfristiges Anpassungs-lernen hemmt Innovationen

2.5 Warum mehr LLL?

Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit (I)



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- ➔ Beschäftigung hängt zunehmend von der Qualifikation ab
- ➔ Zwischen 70 und 90 % der Teilnehmer/innen an beruflicher Weiterbildung sehen ihre Teilnahme als vorteilhaft
- ➔ Ökonomische Renditen von Weiterbildung:
 - ✦ Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisiko für 20 bis 44jährige (West – 2%, Ost – 5%)
 - ✦ Erhöhung des Bruttomonatseinkommens um 4,5% für 20 bis 44jährige (Westdeutschland) Jahre, in Ostdeutschland um 7-8% auch für 20 bis 64jährige
 - ✦ Individuelle Karrieresprünge nur für Vollzeit beschäftigte Männer in Westdeutschland (+2%)

2.7 Warum mehr LLL?

Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit (III)

Signifikant unterdurchschnittliche Teilnahmewahrscheinlichkeit am LLL von:



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- ☐ Personen mit geringer oder ohne formale berufliche Qualifikation und in wissensarmen sowie obsoleszenz-trächtigen Tätigkeiten
- ☐ Personen in traditioneller Arbeitsorganisation
- ☐ Personen ohne Erwerbsstatus bzw. mit prekärem Erwerbsstatus
- ☐ Arbeitnehmer/ innen in Kleinbetrieben
- ☐ Frauen mit Kindern (Weiterbildungsabstinentz wächst mit der Kinderzahl)
- ☐ Einkommensschwache Personen
- ☐ Ausländer

Überraschend:
Alter kein eigenständiger Erklärungsfaktor für Teilnahme

2.11 Warum mehr LLL?

Differenzierte Entwicklungswege und Biografien



- 9,6% der Schüler verlassen die Schule ohne Hauptschulabschluss (2000/2001) – Tendenz leicht steigend
- Jeder vierte Ausbildungsvertrag wird aufgelöst (1984 14%) – 62% verbleiben im Bildungssystem – Rest fällt heraus
- 30% der Studierenden brechen Studium ab (wechseln zum Teil in Jobs, zum Teil in andere Ausbildung)
- Hohe Anteile gering Qualifizierter bei Zuwanderern und Zuwanderung oft verbunden mit Brüchen in der Bildungs- und Erwerbsbiographie

Experte Klausurfragen
Finanzierung
Lebenslängen
Lernen

**Fazit: Hoher Bedarf für
eine zweite Chance**

2.12 Warum mehr LLL?



- Deutsche Bildungseinrichtungen schöpfen das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Lerner bislang unvollkommen aus.
- Deutsche Unternehmen schöpfen das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Belegschaften im europäischen Ländervergleich bislang nicht ausreichend aus.
- In den kommenden Jahrzehnten wird die deutsche Erwerbsbevölkerung schrumpfen und das Wachstumstempo der Wirtschaft dämpfen.
- Die Erwerbsbevölkerung altert. Das Durchschnittsalter der in den Unternehmen Beschäftigten wird steigen, die Innovationsfähigkeit hängt immer mehr von älteren Beschäftigten ab.
- Das akkumulierte Wissen droht zu veralten, der Zufluss neuen Wissens sich zu verlangsamen.
- Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der neuesten Erkenntnisse der auf Erwachsene bezogenen Lernforschung ist ein Umdenken nötig. Es gilt anzuerkennen, dass Ältere weiterlernen und produktiv bleiben können.

Experte Klausurfragen
Finanzierung
Lebenslängen
Lernen

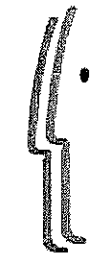
3.1 Finanzierungsinstrumente im Überblick



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- **Selbstfinanzierung durch die Lerner**
 - ⇒ Aus laufendem Einkommen
 - ⇒ Bildungssparen (staatlich u./o. durch Arbeitgeber gefördert)
 - ⇒ Darlehen (Bank, Staat, Arbeitgeber)
- **Einzelbetriebliche (Arbeitgeber-) Finanzierung**
aus Erlösen, Umsätzen, Einnahmen
- **Betriebliche Abgabe-, Umlage- und parafiskalische Fondslösungen**

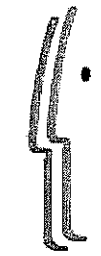
3.2 Finanzierungsinstrumente im Überblick



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- **Staatliche Finanzierung**
 - ⇒ Institutionelle Förderung
 - ⇒ Direkte Geldtransfers
 - ⇒ Darlehen
 - ⇒ Zinszuschüsse für Darlehensnehmer
 - ⇒ Tilgungssubvention an Darlehensnehmer
 - ⇒ Gutscheine
 - ⇒ Sparprämien
 - ⇒ Steuerliche Entlastung (Sonderausgaben, Werbungskosten, Steuerschuldabzüge)
 - ⇒ Zuschüsse zu LLL-Kosten

3.3 Finanzierungsinstrumente im Überblick



Finanzierung
Lebenslangen
Lernens

- **Befunde**
 - Vielzahl gemischter Finanzierungsmodalitäten
 - Institutionelle, angebotsorientierte Finanzierung dominierend
 - Der betriebliche Anteil am gesamten Finanzierungsvolumen überschätzt, der des Staates und der Individuen unterschätzt
 - Ein erheblicher Teil der individuellen und betrieblichen Aufwendungen für LLL staatlich refinanziert

3.4 Finanzierungsinstrumente im Überblick

■ Befunde



Finanzierung
Lebenslanges
Lernens

- ⇒ Spar- und Investitionsfähigkeit privater Haushalte korreliert stark mit Nettoeinkommen, Geldvermögen, Alter und formaler Qualifikation, untere 20% der Haushalte nicht sparfähig
- ⇒ Konkurrenz zwischen Bildungs- und Rentensparen
- ⇒ Ab Mitte 30 fast nur noch steuerrechtliche Regelungen förderwirksam - mit Ausnahme Meisterbafög und BA-Förderung
- ⇒ öffentliche Bildungstransfers konzentrieren sich zu über 50% auf Lernende zwischen dem 18. und 26. Lebensjahr und überwiegend auf allgemeine Bildung
- ⇒ Für Personen ohne formale Qualifikationen und mit früher Aufnahme der Erwerbstätigkeit kaum reale Chancen auf bildungsbedingte Transfers (Ausnahme: Arbeitslosigkeit und Bedrohung durch Arbeitslosigkeit)

3.5 Finanzierungsinstrumente im Überblick



Finanzierung
Lebenslanges
Lernens

■ Institutionelle Regelungen sind oft der Treiber für Bildungsentscheidungen

- ⇒ Produkthaftungsnormen
- ⇒ Qualitätsstandards und Qualitätssicherung
- ⇒ Unfalls- und Gesundheitsschutz
- ⇒ Kündigungsschutz
- ⇒ Lernförderliche und innovative Arbeitsumgebung

4.1 Die Architektur der Empfehlungen

■ Ausgangsüberlegungen (I)



Finanzierung
Lebenslanges
Lernens

- ⇒ Lernen im Erwachsenenalter verursacht höhere Kosten als im Jugendalter
- ⇒ Die Eigenverantwortung für Lebenslanges Lernen steigt im Erwachsenenalter, ist aber selbst erst Folge gelungener Bildungsprozesse
- ⇒ Die Individuen sind angemessen an der Finanzierung von Bildung zu beteiligen
- ⇒ Die Unternehmen tragen die Verantwortung für die betrieblichen Bildungsinvestitionen

4.2 Die Architektur der Empfehlungen

■ Ausgangsüberlegungen (II)



Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

- ⇒ Die öffentliche Verantwortung lässt sich nicht allein aus ökonomischer Sachlogik ableiten - muss politisch begründet werden
- ⇒ Die öffentliche Verantwortung für Lebenslanges Lernen steigt in der Wissensgesellschaft – Auch Verantwortung für Allgemein- und Berufsbildung im Erwachsenenalter
- ⇒ Der Staat hat Wahlfreiheit bei den Instrumenten
- ⇒ Unterinvestition in Lebenslanges Lernen kann durch eine entsprechende Kofinanzierung vermieden werden
- ⇒ Lebenslanges Lernen erfordert eine Bündelung von Instrumenten

4.3 Die Architektur der Empfehlungen

Vorschläge (I)



Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

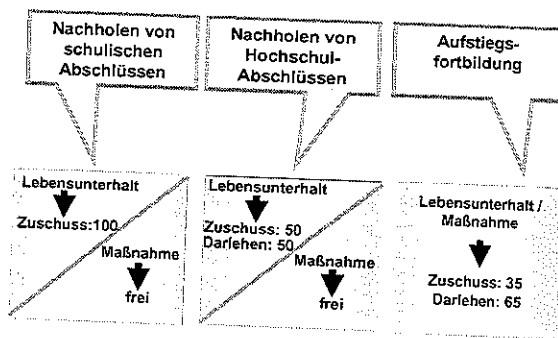
- Öffentliche Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung, sofern im öffentlichen Interesse (z.B. politische Bildung, kompensatorische Grundbildung, abschlussbezogene Allgemeinbildung)
- Förderung von Bildungssparen privater Haushalte zum LLL und zinsverbilligte Bildungskredite
- Ausbau der Förderung allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener mit geringem Einkommen und Vermögen zu einem kohärenten System des LLL (Vorbild Schweden)

4.5 Die Architektur der Empfehlungen

Staffelung der Förderung nach öffentlichem und privatem Interesse



Finanzierung
Lebenslanges
Lernen



4.6 Die Architektur der Empfehlungen

Vorschläge (II)



- **Förderung der Weiterbildung in Unternehmen**
(Insolvenzschutz von W-Konten, Besondere Regelungen für Leiharbeitnehmer, Freistellung, Gutscheine für KMU's)
- **Weiterbildungsförderung nach SGB III**
(flexible Handhabung der Eingliederungsquoten für Zielgruppen, flexible Förderung von An- und Ungelernten, Ruhen von ALG-Ansprüchen bei WB)
- **Instrumente für Zuwanderer, Aussiedler und jugendliche Flüchtlinge**
(Integrationskurse, Zugang zur beruflichen Ausbildung)

Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

4.8 Die Architektur der Empfehlungen

Vorschläge (III)



- **Bundeseinheitliche Regelung institutioneller Rahmenbedingungen**
(z.B. Akkreditierung, Bildungsprofiling, Qualitätssicherung)
- **Kontingentierung von staatlich gewährten Lernzeiten als Prüfauftrag**
- **Ausbau der Forschung zu LLL**
- **Lernförderliche Regelungen in Arbeits- und Produktmärkten**

Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

4.7 Die Architektur der Empfehlungen

FAZIT



- ➔ **Instrumente kombinierbar**
- ➔ **Notwendig lernförderliches gesellschaftliches Klima**
- ➔ **Vorschläge nach Haushaltslage schrittweise umsetzbar**

Finanzierung
Lebenslanges
Lernen

Autorinnen und Autoren

- Marlis Adjanor** Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
m.adjanor@aww.uni-hamburg.de
- Dr. Martin Beyersdorf** Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de
- Prof. Dr. Bazon Brock** Bergische Universität Wuppertal, Lehrstuhl für Ästhetik und Kulturvermittlung
brock@uni-wuppertal.de
- Dr. Marion Bruhn-Suhr** Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
m.bruhn-suhr@aww.uni-hamburg.de
- Prof. Dr. Peter Faulstich** Universität Hamburg, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de
- Olaf Freymark** Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaften
olaf.freymark@qse-w.uni-magdeburg.de
- Dr. Anke Grotlüschen** Universität Hamburg, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik
grotlueschen@lernsite.net
- Prof. Dr. Lutz Hieber** Universität Hannover, Institut für Soziologie und Sozialpsychologie
hieber@ish.uni-hannover.de
- Dr. Iris Meißner** Universität Koblenz-Landau, Institut für Germanistik
meissner@uni-koblenz.de
- Dr. Daniel Meynen** Sulzburg
daniel.meynen@t-online.de
- Dr. Susan Müller-Wusterwitz** Projektgruppe Mobile Informationssysteme
s.mueller-wusterwitz@promis-kultur.de
- Dr. Michael Müller** Projektgruppe Mobile Informationssysteme
m.mueller@promis-kultur.de
- Prof. Dr. Oskar Negt** Universität Hannover

Sandra von der Reith

Universität Hamburg, Institut für Anglistik und
Amerikanistik
vonderreith485@t-online.de

Dr. Felizitas Sagebiel

Bergische Universität Wuppertal,
Fachbereich Bildungswissenschaften
sagebiel@uni-wuppertal.de

Thomas Schneeberg

Universität Oldenburg, Zentrum für
wissenschaftliche Weiterbildung
thomas.schneeberg@uni-oldenburg.de

Carmen Stadelhofer

Universität Ulm, Zentrum für Allgemeine
Wissenschaftliche Weiterbildung
carmen.stadelhofer@zawiw.uni-ulm.de

Prof. Dr. Dieter Timmermann

Universität Bielefeld, Vorsitzender der Expertenkommission
„Finanzierung Lebenslangen Lernens“
dieter.timmermann@uni-bielefeld.de

