



DGWF

DIE AKTUELLEN THEMENSCHWERPUNKTE

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

DIE ZIELE

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

DIE ORGANISATION

- DGWF
www.dgwf.net

SEKTIONEN

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

LANDESRUPPEN

- Landesgruppe Berlin und Brandenburg: www.dgwf.net/bb
- Landesgruppe Baden-Württemberg: www.dgwf-gruppe-bw.net
- Nord für die Länder HB, HH, MV, NI und SH sowie Nordrhein-Westfalen

Ausgabe 2 | 2009

SCHWERPUNKTTHEMA: Praxisorientierung

DGWF HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

2 | 2009
SCHWERPUNKTTHEMA
Praxisorientierung

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



DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30

22527 Hamburg

Prof. Dr. Joachim Ludwig (verantwortlich)

Dr. Martin Beyersdorf

Helmut Vogt

REDAKTION

Jörg Gensel, Hamburg

j.gensel@dgwf.net

Dr. Beate Hörr, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

hoerr@zww.uni-mainz.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam

ludwig@uni-potsdam

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 2 | 2009

ISSN 0174-5859

Dezember 2009

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

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

DGWF

DGWF/AUE AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN

Beiträge/ Titel	Preis*	ISBN
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung. Die Zukunft gestalten! Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns im E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6
Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg 2007	€ 15,50	3-88272-129-4
Nr. 46 H. Vogt, K. Weber (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Hamburg 2008	€ 16,00	3-88272-130-8
Nr. 47 M. Beyersdorf, B. Christmann (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung Hamburg 2009	€ 14,00	3-88272-131-6
Nr. 48 Prof. Dr. Felizitas Sagebiel, Jennifer Dahmen: Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen Hamburg 2009	€ 10,50	3-88272-132-4

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

A. Fischer, G. Hartmann (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau. Bielefeld 1994	€ 17,79	3-88272-097-2
M. Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift »Hochschule & Weiterbildung« Hefte 1 2001, 2 2001, 1 2002, 1 2003, 2 2003, 2 2004, 1 2005, 2 2005, 2 2006, 1 2007, 2 2007, 1 2008, 2 2008, 1 2009, 2 2009	je € 6,50	

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

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum, Akademie der Ruhr-Universität, D-44780 Bochum

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



7 EDITORIAL

- 7 Ein Wort vorab: Kann Wissenschaft praktisch sein?

9 FORUM

I. Praxisorientierte Strukturen

- 9 SANDRA WOLF, CORNELIA ZANGER
Das Image von Hochschulen als Anbieter berufsbezogener
wissenschaftlicher Weiterbildung
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Anbieterimage
alternativer Hochschultypen
- 16 HOLGER BIENZLE, WOLFGANG JÜTTE
Gestaltung von Bildungsnetzwerken. Der Umgang mit Diversität
als Managementaufgabe
- 24 BURKHARD LEHMANN
Der Master der Weiterbildung
- 29 CHRISTIAN MAERCKER, UWE HANNIG, MARKUS STOECKNER
Weiterbildung an Colleges und Universitäten in den USA
- 40 BARBARA LAMPE
Vom Schattendasein in den Blickpunkt?
Bildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

II. Praxisorientiertes didaktisches Handeln

- 45 SIGRID MATZIK
Weiterbildung interdisziplinär und praxisnah gestalten:
am Beispiel eines weiterbildenden Masterstudiengangs für Gesundheitsberufe
- 54 JOHANNA BAUMGARDT
Das Projekt Kooperative Fallstudie: ein Praxisbericht zur systemübergreifenden
Entwicklung von Lehrfallstudien
- 63 MARTIN VETTER
Prototypisch überzeugen: Wie Unternehmen und Universitäten
voneinander profitieren können
- 70 ERIK HABERZETH
Reflexive Wissensvermittlung

76 BUCHBESPRECHUNGEN

- 76 ANTZ, EVA-MARIA / FRANZ, JULIA / FRIETERS, NORBERT / SCHEUNPFLUG, ANNETTE / TOLKSDORF, MARKUS
Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung.
(Thomas Bertram)
- 77 ARNOLD, ROLF / GIESEKE, WILTRUD / ZEUNER, CHRISTINE (HG.)
Bildungsberatung im Dialog. Band I–III. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion, Band II:
13 Wortmeldungen, Band III: Referenzmodelle. (Stefanie Jütten)
- 78 BÜNGER, CARSTEN / MAYER, RALF / MESSERSCHMIDT, ASTRID / ZITZELSBERGER, OLGA (HG.)
Bildung der Kontrollgesellschaft (Martin Beyersdorf)
- 79 BUHR, REGINA / FREITAG, WALBURGA / HARTMANN, ERNST A. u. a.
Durchlässigkeit gestalten! – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung
(Peter Faulstich)
- 80 CHOI, FRAUKE
Leistungsmilieus und Bildungszugang – Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und
Verbleib im Bildungssystem (Thorben Wist)
- 81 FINCKH, HANS JÜRGEN
Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik
(Maria Kondratjuk)
- 81 FREITAG, WALBURGA (HG.)
Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflicher Kompetenzen
für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe (Christiane Brokmann-Nooren)
- 83 HERZBERG, HEIDRUN (HG.)
Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde
im Kontext der Erwachsenenbildung (Joachim Ludwig)
- 84 ISSING, LUDWIG J. / KLIMA, PAUL (HG.)
Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis (Christina Müller)
- 85 KNUST, MICHAELA / HANFT, ANKE (HG.)
Weiterbildung im Elfenbeinturm!? (Martin Beyersdorf)
- 85 SCHÜTZ, JULIA
Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit – Eine bildungsbereichsübergreifende
Studie (Maria Kondratjuk)
- 86 THILLOSEN, ANNE (HG.)
E-Learning: Eine Zwischenbilanz: Kritischer Rückblick als
Basis eines Aufbruchs (Arne Wolf Kösling)

88 NACHRICHTEN

88 JOACHIM DIKAU
Zum Gedenken an Dr. Hans Tietgens

88 WILLI BAUR
Carmen Stadelhofer mit Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet

90 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

91 TERMINE

92 CALL FOR PAPERS

93 DOKUMENTATION

93 MARTIN BEYERSDORF
DGWF-Empfehlungen zu Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung

100 Formate wissenschaftlicher Weiterbildung
Arbeitsentwurf zur Entwicklung einer DGWF-Empfehlung

105 CLAUDIA LOBE
Zur Bologna-Tiefendimension vordringen. Erfahrungsbericht zur DGWF-Jahrestagung 2009 in Berlin

107 KIRSTEN MÜLHEIMS
Zehn Jahre nach Bologna: Auflösung herkömmlicher Kategorien durch die neuen Masterstudiengänge. DGWF-Jahrestagung 2009: Erfahrungsbericht

109 SIMONE WANKEN
Erfahrungsbericht im Rahmen des Reisestipendiums zur Teilnahme an der DGWF-Jahrestagung im September 2009 in Berlin

111 REMINISZENZEN

111 PETER FAULSTICH
Gotthold Ephraim Lessing – Aufklärer als Kritiker

114 ... ZUM NACHDENKEN

114 LUDGER WINTER
World Wide Education

Ein Wort vorab: Kann Wissenschaft praktisch sein?

Liebe Leserinnen und Leser!

Sie halten das Heft mit dem Schwerpunktthema „Praxisorientierung“ in Ihren Händen und wundern sich möglicherweise über diese Frage. Andere wiederum werden sagen: „Wissenschaft“ hat mit „Praxis“ nichts zu tun – ist gerade das Gegenteil.

Für eine überwiegende Mehrheit der Akteure liegt die Antwort zur Frage nach der Praxisorientierung auf der Hand: Wissenschaftliche Weiterbildung ist praktisch und richtet sich an Praktiker. Insbesondere an professionell Handelnde, die ihre Praxis mit wissenschaftlichem Wissen untermauern und begründen. Das müssen nicht immer Akademiker sein. Die Zahl der „Wissensarbeiter“ in den Unternehmen und Betrieben nimmt stetig zu. Das sind Menschen, die auch ohne wissenschaftliche Ausbildung – aber auf der Basis umfangreicher praktischer Erfahrungen und Weiterbildungen – wissenschaftliches Wissen für ihre Arbeit nutzen. An solche „Professionellen“ werden hohe Anforderungen gestellt.

Sie sollen in nicht-standardisierbaren Situationen adäquate Problemlösungen finden, ob als Arzt, als Jurist, als Berater oder als Ingenieur, um nur einige zu nennen. Sie alle verbindet die professionelle Aufgabe, hochkomplexe Situationen auf dem aktuellen Stand des wissenschaftlichen Wissens zu analysieren/zu interpretieren und Lösungen zu entwickeln.

Sie sind im eigentlichen Sinne die Mittler zwischen Wissenschaft und alltäglicher Praxis. Sie finden auf der Basis ihres wissenschaftlichen Wissens und ihrer analytischen Kompetenz professionelle Lösungen, die der Alltagsverstand normalerweise nicht verfügbar hat. An solche Profis – ob Akademiker oder nicht-akademische Wissensarbeiter – richtet sich wissenschaftliche Weiterbildung.

Wer auf diese Weise professionell arbeitet, erwartet auch professionelle Weiterbildungsangebote. Wissenschaftliches Standardwissen „von der Stange“ oder aus



Prof. Dr. Joachim Ludwig



Dr. Beate Hörr

der „Konserve“ trifft die Erwartungen der Professionellen nicht. Wissenschaftliche Weiterbildung muss mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aufwarten und dieses Wissen lebendig mit den Handlungspraxen der Teilnehmer verbinden. Dazu gibt es eine langjährige Praxis in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Einen kleinen Teil dieser gelebten Praxisorientierung finden Sie in diesem Heft. Praxisorientierung beginnt nicht erst in der Lehrveranstaltung mit dem didaktischen Handeln, dass die konkreten Aufgaben und Problemstellungen der Teilnehmer aufgreift und daran den Ertrag des wissenschaftlichen Wissens zeigt. Praxisorientierung beginnt bereits auf der Ebene der Strukturen, des Marketings und der Curricula.

In diesem Heft sind Beiträge zur Praxisorientierung versammelt, die sich auf beide Ebenen beziehen. Auf der Ebene der praxisorientierten Strukturen finden Sie Beiträge zu praxisorientierten Marketingstrategien, Hinweise zur Bildung von Netzwerken für eine engere Kopplung mit dem regionalen Umfeld, internationale Vergleiche, Vorschläge für zukünftige Organisationsstrukturen als „School for professional Studies“ und den Stellenwert der Bildungsberatung.

Unter der Überschrift „Praxisorientiertes didaktisches Handeln“ finden sich Beispiele für Praxisorientierung auf Studiengangsebene, auf der Ebene didaktischen Handelns mit Prototypen und Fallstudien sowie ein Beitrag zur praxisorientierten Inhaltsauswahl durch die Lehrenden.

Wir wünschen Ihnen als Praktiker und Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung eine anregende Lektüre und würden uns auch über Ihre Rückmeldungen zu den beiden Papieren freuen, die die DGWF zu den Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie dem Status des Personals an Einrichtungen der Weiterbildung verfasst hat.

Herzlichst



Prof. Dr. Joachim Ludwig
Universität Potsdam



Dr. Beate Hörr
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

I. PRAXISORIENTIERTE STRUKTUREN

Das Image von Hochschulen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Anbieterimage alternativer Hochschultypen

SANDRA WOLF
CORNELIA ZANGER

Hochschulen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung spielt für Akademiker/innen insbesondere in Bezug auf den beruflichen Erfolg eine immer wichtigere Rolle (Willich/Minks, 2004: 9; Wilkens/Leber, 2003: 333). Aus diesem Grund – und begünstigt durch den Bologna-Prozess – werden die deutschen Hochschulen vermehrt als Weiterbildungsanbieter aktiv und bieten weiterbildende Studiengänge an, die berufsbegleitend absolviert werden können. Jedoch werden Hochschulen im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern nur selten nachgefragt (Kuwana et al., 2006: 283 ff.; Willich/Minks, 2004: 15). Obwohl Akademiker/innen eine der weiterbildungsaktivsten Zielgruppen im Bereich beruflicher Weiterbildung sind, nehmen sie nur zu weniger als einem Viertel Weiterbildungsangebote an Hochschulen wahr (Hanft, 2007: 49; Willich/Minks, 2004: 15). Sie präferieren traditionelle Weiterbildungsanbieter, die ebenfalls berufliche Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau anbieten. Insbesondere die etablierten privatwirtschaftlichen Akademien realisieren seit Jahren professionell berufsbegleitende Weiterbildungsangebote. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern die Akademiker/innen den Hochschulen zutrauen, berufsbegleitend studierbare und auf berufspraktische Inhalte zugeschnittene Angebote zu realisieren. Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für den folgenden Beitrag, welcher sich mit dem Image von Hochschulen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung beschäftigt.

Das Image wird dabei als „mehrdimensionale und ganzheitliche Grundlage der Einstellung“ (Trommsdorff, 2004: 168) von Akademiker/innen gegenüber dem Weiterbildungsanbietertyp „Hochschule“ verstanden. Damit stellt das betrachtete Anbieter- bzw. Hochschulimage das Gesamtbild dar, welches sich potenzielle Teilnehmer/innen von einer Hochschule machen, wobei dies eher auf einer gefühlsmäßigen Beurteilung beruht (Kroeber-Riel/Weinberg/Gröppel-Klein, 2009: 210).

Die Betrachtung des Hochschulimages kann auf Basis unterschiedlicher Spezifizierungsgrade erfolgen. So kann sich das Image auf Hochschulen im Allgemeinen, auf einzelne Hochschultypen oder auf eine konkrete Hochschule beziehen. In den folgenden Ausführungen erfolgt eine Fokussierung auf alternative Hochschultypen.

Alternative Hochschultypen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Hochschulwesen wird grundsätzlich zwischen Universitäten und Fachhochschulen als alternativen Hochschultypen differenziert. Während Universitäten in der Regel ein breites Fächerspektrum anbieten und wissenschaftsbezogene Berufsqualifikationen vermitteln, weisen Fachhochschulen einen starken Praxisbezug auf und bereiten die Studierenden durch eine anwendungsbezogene Lehre auf den Berufsalltag vor.

Die beiden genannten Hochschultypen können weiterhin nach ihrer Trägerschaft unterschieden werden. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es Hochschulen

in staatlicher, in kirchlicher und in privater Hand. Dabei setzen insbesondere private Hochschulen bereits seit Jahren berufsbegleitend absolvierbare Studienformate um und verfügen daher über Erfahrungen mit „zahlen den Kunden“. Darüber hinaus haben sie meist größere Gestaltungsmöglichkeiten als staatliche Hochschulen, weil sie Studiengebühren auch ohne kostendeckende Kalkulation erheben und fachliche Schwerpunkte weitgehend frei von staatlichen Regulierungen einführen können. Da sie weniger mit finanziellen Problemen zu kämpfen haben (Oechsler/Reichwald, 1997: 282; König, 2001: 69), können sie zumeist eine bessere Infrastruktur für eine professionellere Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung bereitstellen. Außerdem werden Privathochschulen im Bereich der Weiterbildung eine vergleichsweise stärkere Praxisorientierung und eine flexiblere Verwaltung bescheinigt (Knust, 2006: 85 ff.; Pausits, 2006: 68).

Einen weiteren bedeutenden Anbietertyp wissenschaftlicher Weiterbildung stellen ausländische Hochschulen dar, die aufgrund zunehmend neuer Rahmenbedingungen der Europäischen Union zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraums vermehrt auf den bisher eher national ausgerichteten Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung treten und ihre Weiterbildungsangebote potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterbreiten.

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen von staatlichen Universitäten und Fachhochschulen, privaten Hochschulen und ausländischen Hochschulen kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Hochschultypen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung unterschiedlich wahrgenommen werden. Im Folgenden sollen diese vier alternativen Hochschultypen bezüglich wichtiger weiterbildungsspezifischer Imagekriterien miteinander verglichen werden.

Imagekriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Imagekriterien von Hochschulen werden vorwiegend in Arbeiten zur Untersuchung der Hochschulwahl im Rahmen der akademischen Erstausbildung näher betrachtet. In diesem Rahmen werden Kriterien wie der Studienort und die Nähe zum Heimatort, Infrastruktur und Ausstattung der Hochschule, Arbeitsmarktperspektive und Berufsbezug, Wohnmöglichkeiten und Stu-

dentenleben genannt ((Meffert/Kirchgeorg, 1999: 90; Pastowski, 2004: 317). Es ist jedoch davon auszugehen, dass für Personen, die darüber nachdenken, berufsbegleitend ein wissenschaftliches Weiterbildungsstudium an einer Hochschule aufzunehmen, andere Kriterien bei der Hochschulbeurteilung relevant sind als für Personen, die sich nach dem Abitur für ein Erststudium entscheiden.

Eine Arbeit, die sich mit der Wahrnehmung und Beurteilung von Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst, stammt von Röbbken (Röbbken, 2007). Sie identifiziert Selektivität, Studiengebühren, wissenschaftliches Personal und Kooperationen als relevante Kriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Röbbken, 2007: 15 ff.). Dabei bezieht sich das Kriterium der Selektivität insbesondere auf die Beschränkung der Zugangsmöglichkeiten zu einem wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium durch Aufnahmeprüfungen, bestimmte Prüfungsergebnisse, Stellungnahmen von Gutachtern, Zertifikate bestimmter Bildungseinrichtungen oder den Nachweis von Sprachkompetenzen. Das Kriterium der Studiengebühren ergibt sich aus der Annahme, dass potenzielle Teilnehmer/innen die Gebührenehöhe zur Bewertung der Weiterbildungsqualität heranziehen. Unter dem wissenschaftlichen Personal subsumiert Röbbken Forscher und Lehrende einer Hochschule, deren Qualität insbesondere durch ihre akademische Reputation und ihre mediale Prominenz beurteilt wird (Röbbken, 2007: 16).

Während die akademische Reputation aus überdurchschnittlichen Forschungsleistungen resultiert, zielt die mediale Prominenz auf die Popularität von Wissenschaftlern in den Medien ab. Das vierte Kriterium bezieht sich auf die Kooperationen einer Hochschule mit angesehenen Unternehmen, gemeinnützigen Organisationen oder anderen Hochschulen, welche von hohem Nutzen für die Studierenden sein können.

Die genannten Kriterien finden sich unter anderem auch in den Ergebnissen einer eigenen qualitativen Untersuchung zur Exploration von Imagekriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung wieder, welche im Wintersemester 2006/2007 unter 71 Weiterbildungsstudierenden an der Technischen Universität Chemnitz und an der Fachhochschule Schmalkalden durchgeführt wurde. Auch hier wurden Zugangsvoraussetzungen, Studiengebühren, Wirtschaftskontakte, der akademische Ruf der Lehrenden und der Hochschule und die Präsenz in den Medien als wesentliche Kriterien ermittelt. Darüber

hinaus stellen jedoch auch die Praxisorientierung, das Ambiente, die Serviceorientierung und der Zugang zu den Lehrenden wichtige Urteilsindikatoren dar.

Die Praxisorientierung bezieht sich dabei auf den direkten Nutzen des vermittelten Wissens für den Beruf. Demzufolge legen die potenziellen Teilnehmer/innen insbesondere Wert auf Projekte mit Anwendungsbezug, Fallstudien und Praxisbeispiele. Das Kriterium des Ambientes zielt auf eine hochwertige Ausstattung der während der Präsenzveranstaltungen genutzten Räumlichkeiten ab, wobei auch eine moderne PC-Infrastruktur und ein gewisses Campus-Flair von Bedeutung sind. Die Serviceorientierung umfasst die persönliche Betreuung der Weiterbildungsteilnehmer/innen vor und während des Weiterbildungsstudiums sowie flexible und unbürokratische Abwicklungen individueller Angelegenheiten in Zusammenhang mit der Weiterbildung. Darüber hinaus geht es beim Zugang zu den Lehrenden um Möglichkeiten der individuellen Kontaktaufnahme zu einzelnen Lehrenden, wenn es um weiterbildungs- und/oder berufsbezogene Fragen auch außerhalb der Präsenzveranstaltungen geht.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen sind demnach folgende neun Imagekriterien relevant:

1. Zugangsvoraussetzung
2. Studiengebühren
3. Wirtschaftskooperationen
4. Medienpräsenz
5. akademischer Ruf
6. Praxisorientierung
7. Ambiente
8. Serviceorientierung
9. Zugang zu den Lehrenden

Diese Kriterien stellen den Ausgangspunkt für eine empirische Untersuchung dar, im Rahmen welcher die Images der alternativen Hochschultypen – staatliche Universitäten, staatliche Fachhochschulen, Privathochschulen und ausländische Hochschulen – voneinander unterschieden und in Bezug auf die jeweilige Idealausprägung betrachtet werden sollen.

Empirische Untersuchung der Anbieterimages alternativer Hochschultypen

Die empirische Untersuchung wurde im Wintersemester 2008/2009 per Online-Fragebogen an einer Stichprobe von 576 erwerbsfähigen Hochschulabsolvent/innen im deutschsprachigen Raum durchgeführt. Die Proband/innen wurden insbesondere über Absolventenverteiler von Hochschulen oder mittels Ankündigung in verschiedenen Alumni-Gruppen des Business-Netzwerks XING rekrutiert. Grundsätzlich wurde bei der Auswahl der einzelnen Verteiler und Gruppen darauf geachtet, dass Absolvent/innen verschiedener Hochschultypen angesprochen werden können. Als ausländische Hochschulen wurden insbesondere schweizerische und österreichische Hochschulen in die Untersuchung einbezogen.

Insgesamt setzt sich die Stichprobe zu 64,5 Prozent aus männlichen und entsprechend zu 35,5 Prozent aus weiblichen Auskunftspersonen zusammen. Gemeinsam weisen sie einen Altersdurchschnitt von 37 Jahren auf, wobei die meisten Proband/innen zu den Geburtsjahrgangsgruppen „1963–1972“ (29 Prozent) und „1973 bis 1982“ (51 Prozent) gehören. Bei den bisher erworbenen akademischen Abschlüssen dominieren mit insgesamt 73 Prozent das Fachhochschul- und das Universitätsdiplom. Die Verteilung des verbleibenden Viertels auf weitere erworbene akademische Abschlüsse kann der Abbildung 1 entnommen werden.

Der jeweilige akademische Abschluss wurde bei mehr als der Hälfte der Befragten in den Zeiträumen „2000 bis 2005“ und „nach 2006“ erworben. Weitere 27 Pro-

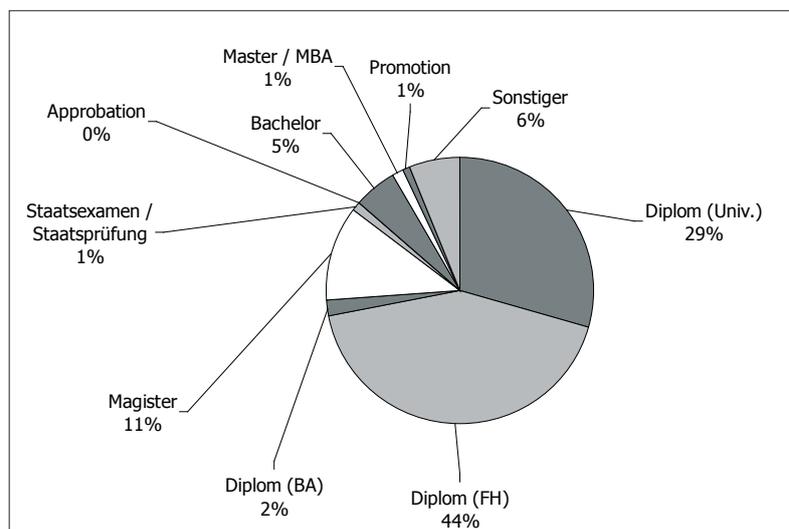


Abbildung 1: Art des letzten akademischen Abschlusses

zent gaben an, ihren letzten akademischen Abschluss im Zeitraum „1990–1999“ absolviert zu haben. Eine detaillierte Übersicht zu den einzelnen Zeiträumen liefert Abbildung 2.

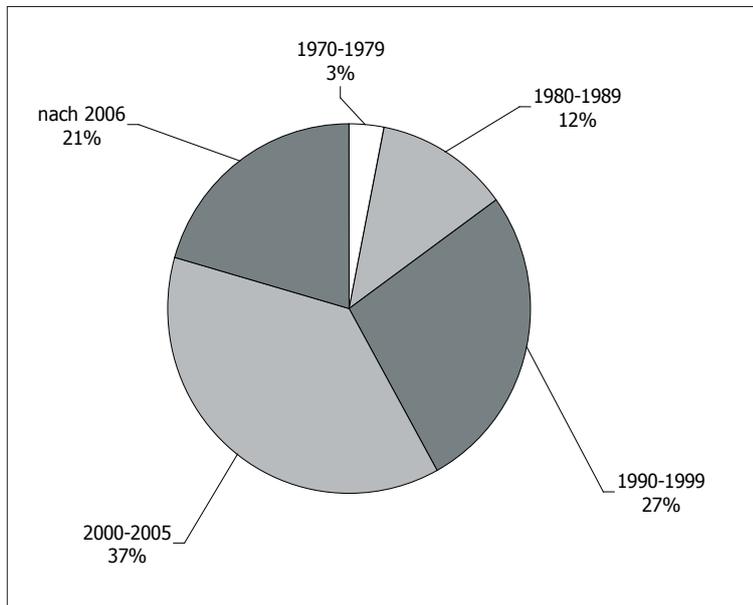


Abbildung 2: Jahr des letzten akademischen Abschlusses

Gemäß der Darstellung in Abbildung 3 befinden sich mehr als drei Viertel der befragten erwerbstätigen Akademiker/innen zum Befragungszeitpunkt in einem Vollzeit-Angestelltenverhältnis (77 Prozent). Weitere sechs Prozent sind in Teilzeit angestellt und zehn Prozent der Befragten sind selbstständig tätig.

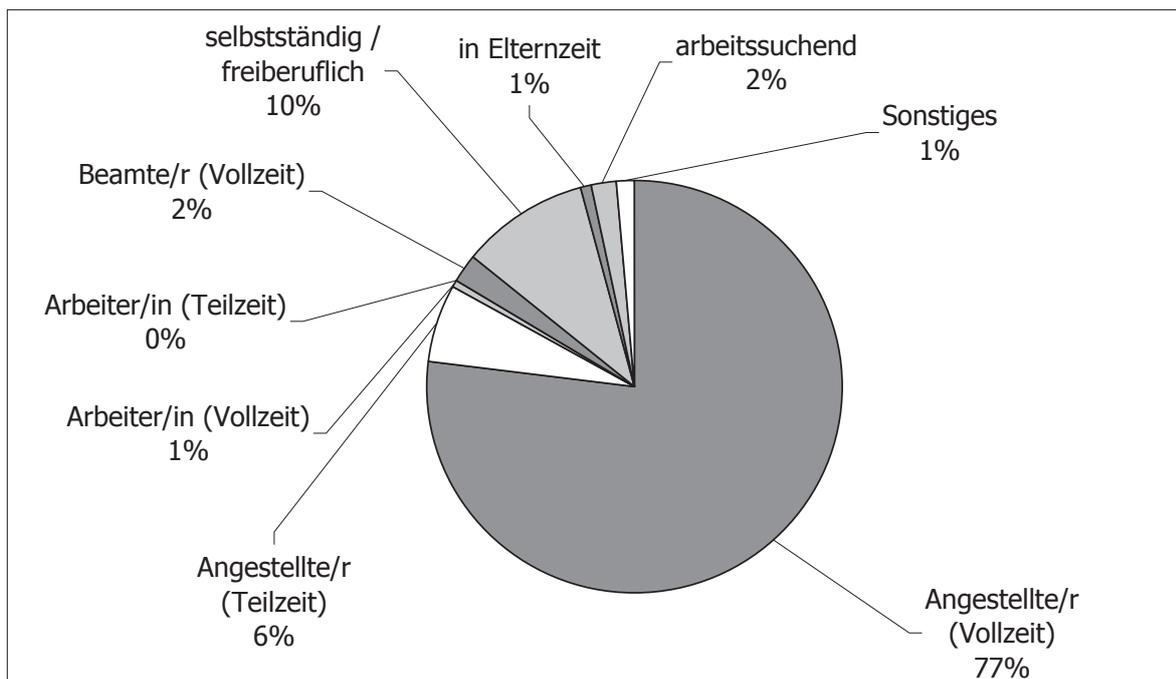


Abbildung 3: Aktueller beruflicher Status

Für die Erhebung der weiterbildungsbezogenen Anbieterimages von Hochschulen wurden die neun Imagekriterien der wissenschaftlichen Weiterbildung in Skalen mit jeweils entgegengesetzt ausgeprägten Polen umformuliert. Die Proband/innen wurden gebeten, staatliche Universitäten, staatliche Fachhochschulen, Privathochschulen bzw. ausländische Hochschulen als Anbieter weiterbildender Studiengänge hinsichtlich der einzelnen Imagekriterien zu bewerten. Darüber hinaus wurden sie gebeten, sich einen für sie idealen Hochschultyp – also ihre Wunschvorstellung einer Hochschule für ein weiterbildendes Studium – vorzustellen und diesen ebenfalls anhand dieser Kriterien zu bewerten. Die Erfassung der einzelnen Bewertungen erfolgte jeweils auf einer siebenstufigen, bipolaren Skala von -3 bis +3 (siehe nächste Seite oben).

Die Proband/innen wurden gebeten, staatliche Universitäten, staatliche Fachhochschulen, Privathochschulen bzw. ausländische Hochschulen als Anbieter weiterbildender Studiengänge hinsichtlich der einzelnen Imagekriterien zu bewerten. Darüber hinaus wurden sie gebeten, sich einen für sie idealen Hochschultyp – also ihre Wunschvorstellung einer Hochschule für ein weiterbildendes Studium – vorzustellen und diesen ebenfalls anhand dieser Kriterien zu bewerten. Die Erfassung der einzelnen Bewertungen erfolgte jeweils auf einer siebenstufigen, bipolaren Skala von -3 bis +3 (siehe nächste Seite oben).

Basierend auf Mittelwertvergleichen wurden Imageprofile zu staatlichen Universitäten, staatlichen Fachhochschulen, Privathochschulen und ausländischen Hochschulen erstellt und in Relation zur Idealhochschule gesetzt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 4 graphisch dargestellt.

Endpunkte der 7er Rating-Skalen
-3 hat sehr niedrige Zugangsvoraussetzungen / 3 hat sehr hohe Zugangsvoraussetzungen
-3 verlangt sehr geringe Studiengebühren / 3 verlangt sehr hohe Studiengebühren
-3 kooperiert überhaupt nicht mit der Wirtschaft / 3 kooperiert sehr stark mit der Wirtschaft
-3 ist nie in den Medien präsent / 3 ist sehr häufig in den Medien präsent
-3 hat einen sehr schlechten Ruf / 3 hat einen sehr guten Ruf
-3 ist überhaupt nicht praxisorientiert / 3 ist sehr praxisorientiert
-3 hat ein sehr unkomfortables Ambiente / 3 hat ein sehr komfortables Ambiente
-3 ist überhaupt nicht serviceorientiert / 3 ist sehr serviceorientiert
-3 bietet absolut keinen Zugang zu den Lehrenden / 3 bietet problemlosen Zugang zu den Lehrenden

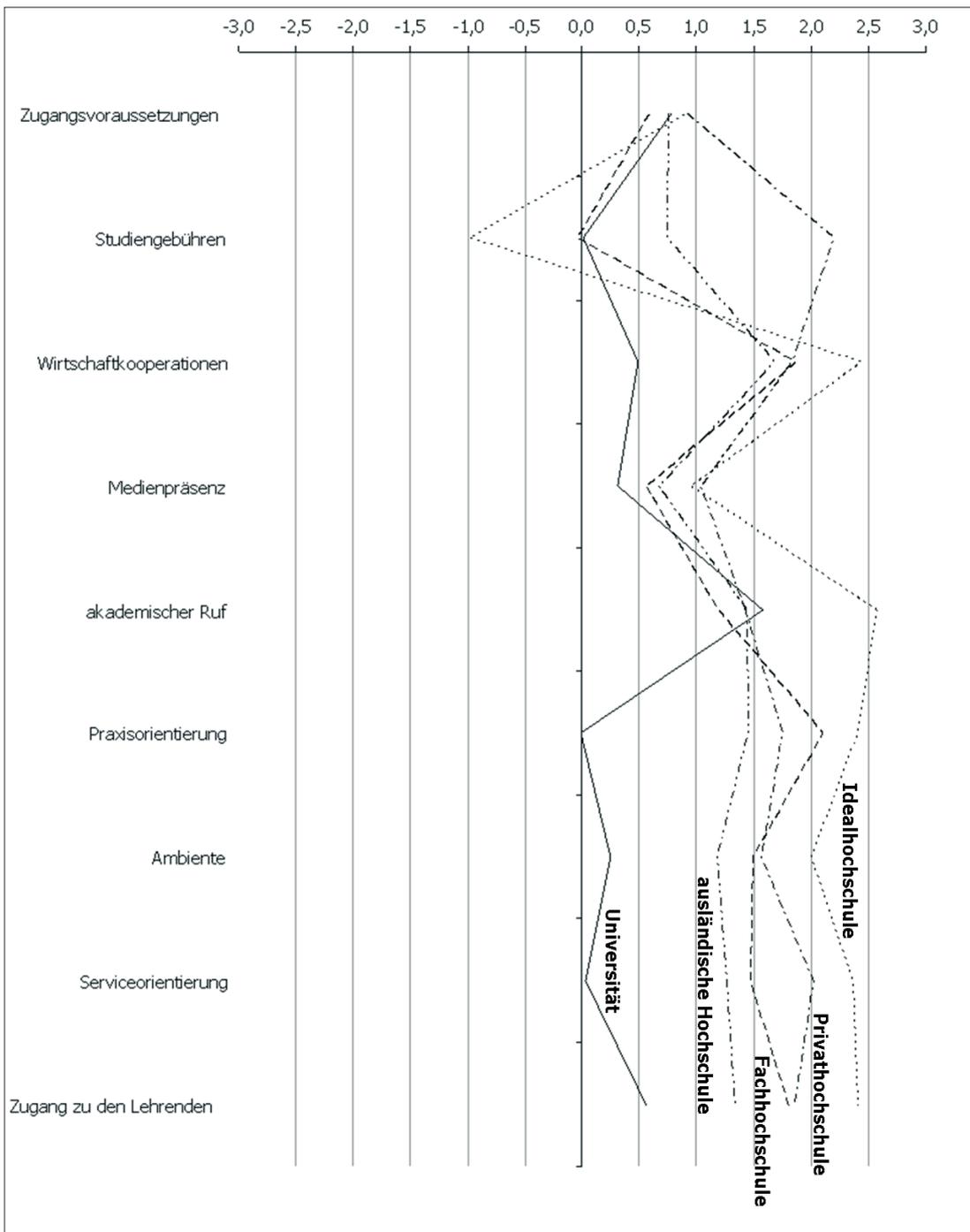


Abbildung 4: Imageprofile der einzelnen Hochschultypen im Vergleich zur Idealhochschule

In Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen werden alle vier Hochschultypen nahezu gleich bewertet und liegen darüber hinaus dicht bei der Idealausprägung dieses Kriteriums. Dagegen handelt es sich bei den Studiengebühren nachvollziehbarer Weise um ein Kriterium, welches die Proband/innen mit einer möglichst niedrigen Ausprägung (-1,0) wünschen. Davon weichen die Privathochschulen mit einem Wert von 2,2 am weitesten ab. Wirtschaftskooperationen werden dagegen mit einer Merkmalsausprägung von 2,4 möglichst zahlreich gewünscht. Dieser Wunschvorstellung kommen insbesondere die Fachhochschulen (1,8) und die Privathochschulen (1,8) nahe.

Bezüglich der Medienpräsenz liegen die vier Hochschultypen dicht beieinander, wobei die Privathochschulen als einzige die Idealausprägung von 0,9 mit einem Wert von 1,0 leicht übertreffen. Der akademische Ruf ist das Kriterium, das von den Proband/innen in der höchsten Ausprägung gewünscht wird (2,6). Die vier Hochschultypen weichen hiervon allesamt relativ weit ab, wobei die Universitäten dieser Wunschvorstellung mit einem Wert von 1,6 am nächsten kommen. Beim Kriterium der Praxisorientierung existieren die größten Unterschiede zwischen den vier Hochschultypen, wobei die Fachhochschulen mit einer Ausprägung von 2,1 der Idealvorstellung von 2,4 am ehesten entsprechen. Auch in Bezug auf das Ambiente liegen signifikante Unterschiede vor, wobei Privathochschulen mit einem Wert von 1,6 dem Idealambiente (2,0) am nächsten kommen. Ebenso verhält es sich bei der Serviceorientierung, wo die Privathochschulen mit einer Ausprägung in Höhe von 2,0 am dichtesten bei der Idealausprägung in Höhe von 2,4 liegen. Auch beim Zugang zu den Lehrenden weisen die Privathochschulen mit einem Wert von 1,8 die kleinste Distanz zur Wunschvorstellung in Höhe von 2,4 auf.

Fazit

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass Akademiker/innen die Hochschulen als professionelle Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung differenziert beurteilen. Die ermittelten Ausprägungen der relevanten Imagekriterien zeigen teilweise deutliche Abweichungen von der jeweiligen Idealausprägung auf. Darüber hinaus offenbaren die Untersuchungsergebnisse, dass eindeutige Unterschiede in Bezug auf die Wahrnehmung der alternativen Hochschultypen staatliche Universitäten, staatliche

Fachhochschulen, Privathochschulen und ausländische Hochschulen existieren. Diese sind insbesondere bei den Imagekriterien „Wirtschaftskooperationen“, „Praxisorientierung“ und „Serviceorientierung“ stark ausgeprägt.

Mit der differenzierten Betrachtung der relevanten Imagekriterien liefert die Untersuchung gleichzeitig auch Ansatzpunkte für gezielte Marketingmaßnahmen zur Beeinflussung dieser Kriterien. Dabei kann zum einen die Verringerung der wahrgenommenen Distanz zwischen der Ausprägung eines Kriteriums und der jeweiligen Idealvorstellung im Mittelpunkt stehen. Zum anderen können Maßnahmen zur Profilschärfung der alternativen Hochschultypen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit zur bewussten Abgrenzung untereinander entwickelt und umgesetzt werden.

Literatur

Hanft, A. (2007): „Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung“, in: Hanft, A./Simmel, A. (Hg.): „Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis“, Waxmann, Münster, S. 45–59

Knust, M. (2006): „Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse“, Eul-Verlag, Lohmar-Köln

König, U. (2001): „Drittmittel und sonstige Einnahmen“, in: „Forschung & Lehre“, 2, S. 66–69

Kroeber-Riel, W./Weinberg, P./Gröppel-Klein, A. (2009): „Konsumentenverhalten“, Vahlen, München

Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S. (2006): „Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland“, Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin et al.

Meffert, H./Kirchgeorg, M. (1999): Betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung an Universitäten und Business Schools – Koexistenz oder Wettbewerb?, in: Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hg.): Dienstleistungsorientierung in der Universitären Ausbildung, Stuttgart, S. 82–99

Oechsler, W./Reichwald, R. (1997): „Managementstrukturen an deutschen Universitäten“, in: „Forschung & Lehre“, 6, S. 282–285

Pastowski, S. (2004): Messung der Dienstleistungsqualität in komplexen Marktstrukturen: Perspektiven für ein Qualitätsmanagement von Hochschulen, Wiesbaden

Pausits, A. (2006): „Student Relationship Management in der akademischen Weiterbildung. Die strategische Ausgestaltung der Kundenbeziehungen an Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung des Customer Relationship Management Ansatzes“, Universität Flensburg, Dissertation

Röbken, H. (2007): „Die Rolle der Reputation in der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung“, in: Hanft, A./Simmel, A. (Hg.): „Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis“, Waxmann, Münster, S. 11–30

Trommsdorff, V. (2004): „Konsumentenverhalten“, Kohlhammer, Stuttgart

Willich, J./Minks, K.-H. (2004): „Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen, Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss“, HIS-Projektbericht, HIS GmbH, Hannover

Wilkens, I./Leber, U. (2003): „Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels“, in: „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“, 36 (3), S. 329–337

Autorinnen

Sandra Wolf
E-Mail: s.wolf@fh-sm.de

Prof. Dr. Cornelia Zanger
E-Mail: zanger@wirtschaft.tu-chemnitz.de

Gestaltung von Bildungsnetzwerken. Der Umgang mit Diversität als Managementaufgabe

HOLGER BIENZLE
WOLFGANG JÜTTE

Abstract

Ungeachtet der programmatischen Bedeutungszuschreibung von Netzwerken – gerade im Kontext Lebenslangen Lernens – können viele Bildungsnetzwerke die hohen Erwartungen nicht erfüllen. An Vernetzung im regionalen Raum für neue Lernkulturen und für eine stärkere Orientierung an den Praxisanforderungen der regionalen Akteure werden besonders hohe Erwartungen gestellt. Einer der Gründe für nichterfüllte Erwartungen liegt darin, dass Netzwerke als zeitlich begrenzte vertrauensvolle Kooperation, die sich durch besondere Beziehungs- und Koordinationsformen auszeichnet, höchst anspruchsvoll sind. In diesem Beitrag werden die besondere Kooperationsstruktur am Beispiel europäischer Bildungsnetzwerke aufgezeigt und Hinweise für die angemessene Gestaltung von Managementprozessen entwickelt. Dabei werden drei Dimensionen besonders hervorgehoben: Netzwerke als Vernetzung, als Lernen und als Gestaltung von Politik und Praxis.

Der Umgang mit Diversität wird als zentrale Gestaltungsaufgabe hervorgehoben, da es ein besonderes Kennzeichen von Netzwerken ist, dass hier Kulturen aufeinandertreffen. Heterogene und diversifizierte Netzwerke werden dabei nicht nur als besondere Herausforderung für das Managementhandeln begriffen, sondern auch das besondere Leistungspotenzial von Diversität in Netzwerken aufgezeigt.

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen basieren auf einem im Programm Sokrates/Accompanying Measures geförderten Projekt, um Hinweise zur Gestaltung von Europäischen Bildungsnetzwerken zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurde Kontakt zu Koordinator/innen und Partnern gegenwärtig geförderter Netzwerke sowie zu offiziellen Vertreter/innen der Europäischen Kommission, Programmmanager/innen der National Agencies und externen Expert/innen aufgenommen, um von ihrer Erfahrung zu lernen und zukünftigen Netzwerk-

akteuren „good practice“ weitergeben zu können. Hierzu sind neben einem Forschungsbericht als zentrales Produkt die Publikation „Die Kunst des Netzwerkes“ (Bienzle u. a. 2007) erschienen, die in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch veröffentlicht worden ist. Dieser Artikel fasst einige der zentralen Ergebnisse unter dem Aspekt des Managements von Diversität zusammen.

Netzwerke. Eine Annäherung

Bei der Organisationsform des Netzwerkes handelt es sich um eine zeitlich begrenzte vertrauensvolle Kooperation, die sich durch eine besondere Beziehungs- und Koordinationsform auszeichnet. Ungeachtet der idealtypischen Charakterisierung vom Netzwerk als wissensaustauschförderliche, personenorientierte und auf Freiwilligkeit basierende Organisationsform, lassen sich in der Praxis zahlreiche Variationen finden.

Netzwerke als neue Formen der Steuerung und Handlungskoordination gewinnen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Krise staatlicher Steuerungsfähigkeit in allen pädagogischen Handlungsfeldern an Bedeutung. Sie lösen den in den 70er-Jahren vorherrschenden Planungs- und Kooperationsgedanken ab. Vernetzung zielt auf Synergie und verbesserte Kommunikation von bisher getrennt handelnden Akteuren. Das kooperativ und aufeinander abgestimmte Vorgehen ist eine Reaktion auf die Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Die zunehmende Ausdifferenzierung auf der einen Seite verlangt auf der anderen Seite wiederum Integrationsanstrengungen, d.h. das Knüpfen von Netzen.

Zunehmend werden Netzwerkkonzepte auch als Rahmenbedingungen für Lernprozesse im Zuge der Diskussion um das lebenslange und das selbstgesteuerte Lernen diskutiert. Dafür steht die Forderung nach einer vernetzten Lernkultur. Offene Lernkonzepte verlangen die Überwindung isolierter Lernarrangements zugunsten vernetzter Lernräume. Vor allem im Rahmen der Regionalentwicklung werden Netzwerke propagiert.

Von der Etablierung lokaler und regionaler Kooperationsgeflechte werden Zugänge zu neuen Lernorten und Innovationspotenziale erwartet. Dafür stehen beispielhaft die Konzepte der „Lernenden Regionen“ und der „Learning Cities“.

Mit der zunehmenden Projektförmigkeit im pädagogischem Feld und dem allgemeinen Bedeutungszuwachs von netzwerkförmigen Arrangements, wie sie auch für die Bildungsprogramme der EU kennzeichnend sind, rücken Fragen des Managements, des Monitoring und der Evaluation von Netzwerken stärker in den Vordergrund.

Steuerungsmodus und Organisationsform von Netzwerken

Bevor die Frage nach dem Management von Netzwerken gestellt wird, ist es erforderlich, sich mit den unterschiedlichen Steuerungsmechanismen von Netzwerken aus theoretischer Sicht zu befassen. Während es sich bei Kooperation allgemein um eine Zusammenarbeit zwischen einzelnen Akteuren handelt, kann unter Koordination die Abstimmung bzw. die gezielte Ausrichtung von Akteuren verstanden werden. Das Besondere von Netzwerken ist, dass eine Menge von (autonomen) Akteuren alle miteinander verbunden sind und in ihrer

Netzwerke können auf einem Kontinuum unterschiedlicher Organisationsgrade betrachtet werden. Die dimensionale Ausprägung (geringgradig – höhergradig) ist dabei zentral. Eine Klassifikationsmöglichkeit der unterschiedlichen Ausprägung von Netzwerken wird anhand folgender zentraler Dimensionen vorgeschlagen.

Diversität als Gewinn

Bevor in einem späteren Schritt noch die Diversität in Netzwerken als professionelle Gestaltungsaufgabe beleuchtet wird, soll zunächst aus netzwerkanalytischer Sicht das Potenzial von heterogenen und diversifizierten Netzwerken aufgezeigt werden.

So wird in der Netzwerkforschung zwischen starken und schwachen Beziehungen unterschieden. Diese basale Unterscheidung geht vornehmlich auf die Analyse des britischen Sozialanthropologen Mark Granovetter zurück. Bei starken Beziehungen (strong ties) handelt es sich um dauerhafte, emotional bindende und auf Gegenseitigkeit beruhende Bindungen wie z.B. zu Freunden, die eine starke Beharrungskraft aufweisen. Sie nehmen häufig eine unterstützende Funktion ein. Schwache Beziehungen (weak ties) sind weit weniger intensiv und reziprok, wie sie z.B. eher zu Bekannten

Dimension	Organisationsgrade (Ausprägung)
Themenspezifität	gering – hoch
Moderation	gleichbleibend – wechselnd
Freiwilligkeit	gering – hoch
Hierarchie	hierarchisch – eher kollegial
Dauer	ständig – zeitweise, befristete,
Turnus der Treffen	diskontinuierlich – kontinuierlich
Größe (Mitgliederzahl)	klein – groß
Arbeitsteilung	gering – stark
Exklusivität (Ein- und Ausschlussregeln)	niedrigschwelliger Zugang – begrenzte Mitgliederzahl
Formalisierung (Einladung/Protokoll/Satzung)	hoch – gering
Heterogenität	homogen – heterogen (versammelte Akteure)
Reichweite (räumliche)	lokal – international

Abb. Kriterien organisatorischer Gestaltung von Netzwerken, Quelle: Jütte 2002, S.211

Gesamtheit ein System bilden. Idealtypisch bilden sie eine horizontale, heterarchische Struktur ohne Zentren. In der Praxis erweisen sich die Beziehungsmodi von Netzwerken allerdings als weitaus komplexer und keineswegs eindeutig. Netzförmige Kooperationsformen schließen hierarchische Steuerung nicht unbedingt aus oder ersetzen sie generell. Netzwerke werden zunehmend nach hybriden Mustern organisiert. Das bedeutet, dass verschiedene Steuerungsmuster wie Hierarchie und Heterarchie nebeneinander auftreten und sich verschränken können.

unterhalten werden, und dienen dem Informationsgewinn und der Arbeitserleichterung. Granovetter zeigt in seiner Studie zur Stellensuche (1974), dass die Mehrzahl der Stellenwechsler die Informationen, die zum neuen Arbeitsplatz führten, über schwache Beziehungen zu Bekannten und nicht über starke Beziehungen zu engen Freunden erlangten.

Diese Ergebnisse unterstreichen die These von der Stärke schwacher Beziehungen („The Strength of Weak Ties“). Es ist vor allem die Brückenfunktion, die die

Stärke schwacher Beziehungen ausmacht (s. Jansen 1999, S. 100f.). Sie verbinden Inseln und soziale Kreise; über sie fließen neue Informationen zusammen.

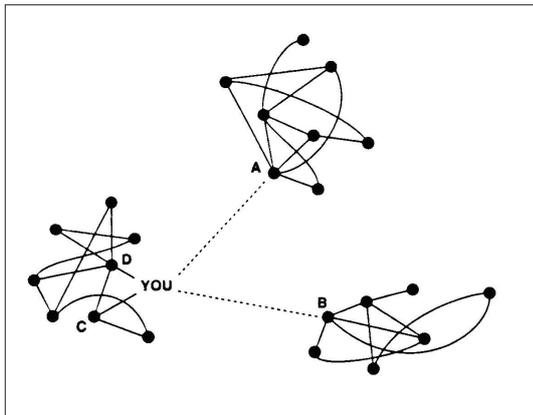


Abb. Brückenfunktion schwacher Beziehungen,
Quelle: Jansen 1999, S. 179

Starke Beziehungen sind oft redundante Beziehungen. Je stärker die Beziehung zwischen zwei Personen ist, z.B. wenn sie Freunde sind, desto wahrscheinlicher ist, dass sie gemeinsame Freunde haben. Netzwerkspezifisch gesprochen handelt es sich dabei um redundante Beziehungen. Durch redundante Beziehungen entstehen keine Informationsvorteile. Danach sind es vor allem die schwachen Beziehungen, die Teilgruppen verbinden und durch die neue und heterogene Informationen verstärkt fließen.

Der Nutzen von nichtredundanten Beziehungen resultiert aus Informationsvorteilen; sie helfen, eine zu starke Binnenorientierung zu überwinden. Demgegenüber bilden Seilschaften starke Beziehungen und verweisen auf sich selbst. In heterogenen und diversifizierten Netzwerken weiten sich Horizonte. Durch die geringe selektive Informationsverbreitung können sie offenbar eher Innovationen anregen.

Europäische Netzwerke im Bildungsbereich Aufgabe von Netzwerken in den EU-Förderprogrammen

Netzwerke spielen im wichtigsten Förderinstrument der Europäischen Union im Bildungsbereich, dem Programm für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, eine herausragende Rolle. Netzwerkprogramme sind sowohl für sämtliche sektoralen als auch in transversalen Unterprogrammen vorgesehen. Ein wichtiger Grund für die Betonung von netzwerkartigen Arrangements liegt in der Fragmentierung

der europäischen Bildungskooperation: Europäische Netzwerke können als Versuch betrachtet werden, das vorherrschende Denken und Arbeiten in isolierten Projekten zu überwinden. Dieser Mangel an Kooperation und Austausch zwischen geförderten Projekten und dem betreffenden Bildungsbereich bildet bisher eine der größten Schwächen der EU-Bildungsprogramme. Zwar entstehen innerhalb ehrgeiziger Pilotprojekte Bildungskonzepte und Lernprodukte mit hoher Qualität und innovativen Potenzial – ihre Verbreitung und Anwendung in der Praxis auf nationaler oder europäischer Ebene bleibt jedoch häufig mehr als begrenzt. Vor diesem Hintergrund wird Netzwerken eine bedeutende strategische Rolle zugewiesen, und die Erwartungen der EU-Förderprogramme an die integrierende Aufgabe von Netzwerken sind hoch. Wie die Programmausschreibungen zeigen, erwartet man von einem thematischen Netzwerk, dass es in seinem Bildungsbereich auf europäischer Ebene ein so genannter Key Player wird. Hiermit ist eine lange Aufgabenliste verbunden, die ein Netzwerk erfüllen soll:

- eine allgemeine Plattform, ein Forum oder einen Bezugspunkt bieten für Diskussion und Reflexion von Schlüsselthemen, Politik und Forschung im betreffenden Bereich. (Diskurs-Funktion)
- bei der Vernetzung von Projekten assistieren, die thematischen Bezug haben und vom betreffenden EU-Programm gefördert werden. (Unterstützungs-Funktion)
- gegenwärtig aufkommende und zukünftige Bedürfnisse von Stakeholdern identifizieren und potenzielle Bereiche europäischer Zusammenarbeit herausstellen. (Vorhersage-Funktion)
- die Implementierung innovativer Ergebnisse, Einsichten und von Best Practice fördern in den betreffenden Bereichen. (Lobby-Funktion)
- einen Überblick über den Themenbereich bieten durch vergleichende Analysen und zur Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie auf europäischer Ebene beitragen. (Forschungs-Funktion)
- Innovation und Best Practice verbreiten, die in europäischen Projekten und durch andere Initiativen generiert wurden. (Verbreitungs-Funktion)

In Anbetracht der eher fragilen organisatorischen Grundlage von Netzwerken und den begrenzten finanziellen und zeitlichen Mitteln, die die EU-Förderprogramme Netzwerken zur Verfügung stellen, scheint es kaum möglich, dass ein Netzwerk in der Lage sein wird, sämtliche sechs potenziellen Netzwerkfunktionen in gleichem Maße auszuüben.

Unsere Sicht der Aufgabe von europäischen Bildungsnetzwerken

Unsere Interpretation der Aufgaben europäischer Netzwerke (vgl. Bienzle u. a. 2007) im Bildungsbereich wurde aus drei Richtungen beeinflusst: den Einsichten der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung, den Erwartungen an EU-Förderprogramme und den Erfahrungen von Netzwerkpartnern. Aufgrund der strukturellen Einschränkungen, denen europäische Netzwerke aufgrund der Einschränkungen der Finanzierungsmechanismen und der fragilen organisatorischen Basis, auf der sie operieren, begegnen, haben wir empfohlen, dass Netzwerke in den EU-Förderprogrammen sich auf drei wesentliche Funktionen konzentrieren.

Netzwerke bedeuten Vernetzung

An erster Stelle sollte das Ziel europäischer Netzwerke darin liegen, Anwender/innen, Expert/innen und Entscheidungsträger/innen eines speziellen Bereichs zusammenzubringen und einen organisatorischen Rahmen für intensive Vernetzung zu schaffen. Dies beinhaltet die Bereitstellung eines geeigneten Rahmens, in dem sich Akteure begegnen und die bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen zum gegenseitigen Nutzen austauschen können. Planung, Organisation und Umsetzung von Maßnahmen für intensive und wirksame Vernetzung sind für sich genommen eine anspruchsvolle Aufgabe, für die ein europäisches Netzwerk beträchtliche Ressourcen zur Verfügung stellen sollte.

Netzwerke bedeuten Lernen

Zwar sollte es für eine kooperative Struktur im Bildungskontext eine selbstverständliche Priorität sein, doch wird nicht immer ausreichend betont, dass ein Netzwerk eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten für alle beteiligten Akteure bieten sollte – über die engere thematische Arbeit hinaus. Netzwerke sind so komplexe Strukturen, dass sie als unverzichtbare Grundlage für zielgerichtetes Handeln der Reflexion und Transformation bedürfen. Wir sind überzeugt, dass Netzwerke ohne Lernen keinen Erfolg haben können. Daher sollten persönliches und organisationales Lernen eine besondere Rolle auf der Tagesordnung des Netzwerks spielen.

Netzwerke bedeuten Gestaltung von Politik und Praxis

Ein Netzwerk sollte eine feststellbare Auswirkung im betreffenden Bildungsbereich haben. Dabei gilt es jedoch, hinsichtlich des Erreichbaren realistisch zu sein. Netzwerke sollten sich entweder auf Politik oder Praxis konzentrieren und sich einer oder wenigen der folgenden Aufgaben stellen:

- Innovationen und Good Practice evaluieren und für berufliche Anwender zugänglich machen;
- Studien oder vergleichende Analysen bezüglich des State of the Art im Themenbereich durchführen;
- Support für thematisch verwandte Projekte hinsichtlich Inhalt und Projektmanagement anbieten sowie als Inkubator für neue Projekte wirken;
- Empfehlungen für Entscheidungsträger auf nationaler und europäischer Ebene mit dem Ziel von Mainstreaming innovativer Praxis formulieren.

Etablierung und Management eines Netzwerks

Europäische Netzwerke können oberflächlich betrachtet transnationalen Kooperationsprojekten ähneln, da sie ähnliche Förderungserfordernisse und -mechanismen teilen. Jedoch weichen Netzwerke beträchtlich von Kooperationsprojekten hinsichtlich ihrer strukturellen und funktionalen Charakteristika ab. Diese substanziellen Unterschiede haben für die Koordination von Netzwerken sehr praktische Implikationen. Wenngleich Tools für transnationales Projektmanagement (vgl. Bienzle u. a. 2004) hilfreich sind, ist dies jedoch angesichts der netzwerkspezifischen Herausforderungen nicht ausreichend, wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt wird.

Entscheidung für einen Netzwerktypus

Um das formulierte Ziel der Gestaltung von Politik und Praxis zu erreichen, ist es wichtig zu entscheiden, worin der Schwerpunkt des betreffenden Netzwerks liegen wird, oder anders gesagt: welchen Netzwerktypus die Partner anstreben. Innerhalb europäischer Bildungsnetzwerke können idealtypisch drei Netzwerktypen identifiziert werden:

- Verbreitungsnetzwerke
- Ressourcennetzwerke
- Policy-Netzwerke

Angesichts der begrenzten Förderungsphase und der Notwendigkeit, einen beträchtlichen Anteil der verfügbaren Ressourcen in die Netzwerkstruktur selbst einfließen zu lassen, muss eine klare Priorisierung und Festlegung des Schwerpunkts in der Aufbauphase vorgenommen werden.

Verbreitungsnetzwerke

Ein Verbreitungsnetzwerk unterstützt und fördert den Austausch von Good Practice zwischen Akteuren. Ein europäisches Verbreitungsnetzwerk agiert als Plattform zum Mainstreaming und Benchmarking von Good Practice auf der Ebene der Mitgliedsstaaten. Um den Aufbau eines Verbreitungsnetzwerks erfolgreich zu gestalten, ist es wichtig, dass die beteiligten Partner über ein hohes Maß an Fähigkeiten zur Bekanntmachung und Verbreitung verfügen – und das idealerweise auf europäischer Ebene. Sie sollten ebenfalls das Praxisfeld gut kennen und zudem, um eine erfolgreichen Verbindung mit unterschiedlichen Projekten zu garantieren, hervorragende Netzwerker/innen sein.

Ressourcennetzwerke

Ein Ressourcennetzwerk trägt zur Entwicklung und zum Austausch von Forschungsergebnissen in einem spezifischen Bereich bei und wird so zu einem wichtigen Bezugspunkt auf europäischer Ebene. Aufgabe eines solchen Netzwerks ist es, das Thema auf europäischer Ebene zu verbreiten und die inhaltliche Analyse zu vertiefen. Es soll in solchem Maße ein Observatorium werden, dass es in seinem Themenbereich sowohl bei europäischen Institutionen als auch bei anderen wichtigen Akteuren und in der Öffentlichkeit als Bezugsrahmen wahrgenommen wird. Ein Ressourcennetzwerk konzentriert sich häufig auf die Antizipation von künftigen Trends, komparative Studien sowie die Entwicklung von Lehrplänen und ist in erster Linie mit der Weiterentwicklung seines Bereiches durch kontinuierliche (häufig handlungsbezogene) Forschung und Datenanalyse beschäftigt. Kernaktivitäten beinhalten Konferenzen und Veröffentlichungen, wobei auch Evaluations- und Machbarkeitsstudien Teil seines Arbeitsprogramms sein können.

Policy-Netzwerke

Ein Policy-Netzwerk konzentriert sich in erster Linie auf die Einflussnahme auf die Politikentwicklung in seinem Bereich. Seine Kernaufgabe liegt darin, zur Agenda entweder durch die Beeinflussung der Gesetzgebung und durch Interessenvertretung auf europäischer Ebene (oder auf nationaler oder regionaler Ebene) oder durch Beiträge zu Gesetzesentwürfen und Verordnungen beizutragen. Das Zentrum seiner Aktivitäten und seine gesamte Existenzberechtigung ist die Vertretung und Gestaltung von Interessen und Standpunkten in einem spezifischen Themenbereich.

Netzwerkmoderation als Umgang mit Dilemmata

Netzwerke können als Spannungsverhältnisse bzw. auch Handlungsdilemmata betrachtet werden, deren Regulierung für das Management eine besondere Herausforderung ist. So zeigt Sydow (1999) die folgenden strukturellen Spannungsverhältnisse in Vernetzungsprozessen auf. Falls sie nicht eine angemessene Regulierung im Sinne einer Balance finden, dann können Netzwerke daran scheitern.

- Vielfalt – Einheit: Wie kann eine Balance geschaffen werden zwischen der Vielfalt der beteiligten Akteure und ihrer Integration zur Einheit?
- Flexibilität – Spezifität: Wie flexibel ist das Netzwerk hinsichtlich seiner Zielsetzungen und Selbstverständnisse, wie spezifisch ausgerichtet?
- Autonomie – Abhängigkeit: Wie viel Autonomie ist möglich und worin besteht sie, wie viel Abhängigkeit ist gegeben und worin besteht sie?
- Vertrauen – Kontrolle: Wie viel Vertrauen und welches Vertrauen ist gegeben, was wird wie über Kontrollmechanismen reguliert?
- Kooperation – Wettbewerb: Welche Rolle spielen Kooperation und Wettbewerb? Wie wird das Verhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb angelegt?
- Stabilität – Fragilität: Welche Rolle spielen Stabilität und Fragilität? Wie werden sie erzeugt? Auf welche Weise und mit welchen Regulationsmechanismen?
- Formalität – Informalität: Wie wird das Verhältnis von Formalität und Informalität reguliert, welches Verhältnis gehen sie miteinander ein?

→ Ökonomie – Herrschaft: In welchem Verhältnis stehen funktionale und herrschaftliche Arrangements – auf welche Weisen werden herrschaftliche Muster hergestellt?

Diese umfassenden Ansprüche nicht nicht folgenlos für das Managementhandeln.

Baitsch/Müller (2001) empfehlen folgende Leitlinien bei der Dilemmagestaltung:

- die Balance von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit erhalten
- gemeinsame Erfahrungen und Erfolge ermöglichen
- Ordnung herstellen bei gleichzeitiger Zulassung von Unordnung
- Konflikte bearbeiten, begrenzen, aber auch initiieren
- gegenseitige Erwartungen transparent halten
- Anschlüsse nach außen erhalten.

Aufeinandertreffen von Kulturen in Netzwerken

Das hohe Ausmaß von Diversität in Gruppen und Organisationen wird im Alltag nicht bewusst wahrgenommen. In Netzwerken treffen immer auch Kulturen aufeinander (vgl. Bornhoff/Frenzer 2006,

Die angemessene Moderation der acht Spannungsverhältnisse sind u.E. zentral; sie eignen sich auch als ein Bewertungsraster für die Evaluation von Netzwerken.

Machtdistanz	Das Maß, in dem weniger einflussreiche Organisationsmitglieder akzeptieren und erwarten, dass Macht ungleich verteilt ist.
Individualismus und Kollektivismus	Das Maß, in dem Individuen in Gruppen integriert sind.
Maskulinität und Femininität	Verteilung von Rollen zwischen den Geschlechtern.
Risikobereitschaft und Unsicherheitsvermeidung	Das Maß, in dem eine Gesellschaft Ungewissheit und Unklarheit toleriert. Das Maß, sich in unstrukturierten Situationen entweder wohl oder unwohl zu fühlen.
Lang- oder kurzfristige Ausrichtung	Mit langfristigerer Ausrichtung verknüpfte Werte sind Schnelligkeit und Durchhaltevermögen, mit kurzfristiger Ausrichtung verknüpfte Werte sind Traditionsbewusstsein, die Erfüllung sozialer Verpflichtungen und die Wahrung des eigenen Gesichts

Diversität als Gestaltungsaufgabe

Tabelle: Fünf kulturelle Wertedimensionen am Arbeitsplatz nach Hofstede, Quelle:

Bei europäischen Bildungs- www.geert-hofstede.com. Quelle: Jansen 1999, S. 179 netzwerken handelt es sich im

Vergleich zu den kleineren Teams in Kooperationsprojekten um sehr große Gruppen. Es wäre jedoch irreführend, den Hauptunterschied lediglich in der Anzahl der beteiligten Akteure und Institutionen zu sehen. Die Verschiedenheit der Akteure (Diversity) stellt die größere Herausforderung dar. Das hohe Maß an Diversity resultiert aus dem im zweifachen Sinne umfassenden Charakter des Netzwerks.

S. 52ff). Dies betrifft auch die eigene Organisationskultur. „Durch die Personen hindurch wirken die augenscheinlich verborgenen Organisationsstrukturen“ (ebd., S. 54). Netzwerkmanagement bedeutet immer auch den Umgang mit Diversity in Arbeitszusammenhängen. Die unterschiedlichen Bildungssysteme, innerhalb derer Netzwerkakteure agieren, unterschiedliche Mentalitäten und vorherrschende Denkweisen bezüglich Bildung oder unterschiedliche Arbeitsweisen und Managementansätze sind einige der einflussreichsten Kontextfaktoren, innerhalb derer Netzwerkkoooperation in der EU stattfindet. Für das Management von Netzwerken in einer interkulturellen Umgebung kann es dementsprechend hilfreich sein, Geert Hofstedes fünf Dimensionen kultureller Unterschiede an Arbeitsplätzen und in Organisationen zu beachten.

- Die Förderprogramme erfordern die Anwesenheit von Akteuren aus einer großen Zahl von am Programm teilnehmenden Ländern.
- Falls möglich, sollten alle potenziellen Stakeholder auf die ein oder andere Weise mit einbezogen sein – von Basisinitiativen bis zu entscheidenden Behörden.

Wenngleich an dieser Stelle die Implikationen dieser fünf Dimensionen für die alltägliche Netzwerksteuerung nicht detailliert besprochen werden können, soll dies wenigstens beispielhaft veranschaulicht werden.

Bei Entscheidungsprozessen, Arbeitsgestaltung oder Dokumentationsstandards in einem Netzwerk können Akteure aus unterschiedlichen Managementkulturen sich sehr unterschiedlich verhalten. Kulturen, die in starkem Maße Risiken und Unsicherheit vermeiden, in denen formalisierte Strukturen und standardisierte Abläufe vorherrschen, werden detaillierte Arbeitspläne, schriftliche Vereinbarungen und umfangreiche Ablaufregeln erwartet. Andererseits können solche Maßnahmen zur Vermeidung von Unsicherheit Netzwerkakteure aus Kulturen irritieren, wo ein flexibleres und anpassungsfähigeres Organisationsmodell üblich ist und die Belegschaft gewohnt ist, eher ad hoc zu handeln.

Netzwerkmanager/innen agieren bis zu einem gewissen Grad entsprechend ihres eigenen kulturellen Hintergrunds, müssen aber darauf vorbereitet sein, dass ein und dieselbe scheinbar selbstverständliche Managementhandlung bei unterschiedlichen Netzwerkakteuren zu ziemlich unterschiedlichen Effekten führen kann. In den von uns durchgeführten Interviews betonten die Netzwerkmanager/innen relativ häufig, dass das Zurechtkommen mit solchen Unterschieden in Arbeitszusammenhängen, Ansätzen und Werten einen beträchtlichen Anteil ihrer Zeit und Energien in Anspruch nahm. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Verschiedenheit der Institutionen und die kulturelle Vielfalt, denen man innerhalb eines europäischen Netzwerks begegnet, sie zu einzigartigen Lernerlebnissen machen und als professionelle Bereicherung erfahren werden.

Das Konzept des Diversity Management stützt die Erfahrung, dass Heterogenität von Netzwerken nicht nur permanente Herausforderung, sondern auch eine potenzielle Stärke bedeutet. Wenn das Netzwerkmanagement erfolgreich individuellen Interessen und Fähigkeiten seiner Akteure und seiner Organisationen Raum gibt, kann ein großer Pool an Fähigkeiten und Wissen etabliert werden.

Unterschiedlichen Akteuren unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten einräumen

Je größer die Zahl der Netzwerkpartner, desto größer der Abstimmungsbedarf. Es steigt die Anforderung

nach klaren Absprachen, gemeinsam definierten Standards und Zuständigkeiten. Kommunikationsflüsse müssen stärker institutionalisiert und formal koordiniert werden.

Eine Form der Verschiedenheit wird vom Netzwerkkoordinatoren häufig nur schwer akzeptiert: Netzwerkpartner sind in Bezug auf das Netzwerk in unterschiedlichem Maß engagiert. Dies mag neben unterschiedlichen finanziellen Ressourcen in deren Interessen liegen. Über diese Unterschiede kann nicht hinweggegangen werden, indem versucht wird, jeden auf die höchstmögliche Beteiligungsebene zu bringen. Im Gegenteil: Dass einige Mitglieder mehr und andere weniger tun, ist für soziale Netzwerke typisch. Die Kunst des Netzwerkmanagements liegt darin, für jeden beteiligten Akteur den richtigen Platz und die richtige Rolle zu finden:

„Alle Partner sollten ihre Kernkompetenzen identifizieren und signalisieren, welche Leistungen und Beiträge sie in die Kooperations- und Leistungsprozesse einbringen können und wollen (vgl. Baitzsch/Müller 2001, S. 15). Wissensträger/innen, Machsträger/innen, Handlungsbereite und Engagierte können ihre jeweiligen differierten Kompetenzen einbringen. Netzwerke brauchen die Kosmopoliten, die Gatekeeper/innen und die Liaisons, die es kompetent zu verknüpfen gilt.“ (Weber 2005, S. 348)

Ein Netzwerk ist keine eng definierte Partnerschaft, sondern ein System gegenseitiger Interessen und Nutzen, mit anderen Worten eine Win-win-Situation. Win-win-Situationen können nur dann geschaffen werden, wenn die Akteure des Netzwerks den gewünschten Nutzen mit dem Investitionsniveau erreichen, das sie bereit sind einzubringen (vorausgesetzt das Verhältnis zwischen beiden ist realistisch). Wenngleich der Nutzen persönlicher oder institutioneller Art sein kann, legt die Forschung jedoch nahe, dass institutionelle Win-win-Situationen auf lange Sicht für den Erfolg eines Netzwerkes bedeutsamer sind.

Gestaltung einer Netzwerkkultur

Netzwerkkoordination bezeichnet die Schaffung einer Organisationsstruktur, die nötig ist, damit alle involvierten Akteure zielgerichtet mitwirken und so die Netzwerkfunktionen erfolgreich ausgestaltet werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Netz-

werkprozesse einerseits diese übergeordnete Steuerung benötigen, andererseits aufgrund der weitgehenden organisatorischen Eigenständigkeit der Akteure nur begrenzt steuerbar sind. Netzwerkkoordinatoren sind immer auf die aktive, eigenständige Mitarbeit der einzelnen Akteure angewiesen. Innerhalb von (sozialen) Netzwerken existieren spezifische Formen und Regeln des Auftretens und Umgangs miteinander und der Kooperation, die in ihrer Gesamtheit die zum Netzwerk gehörige Netzwerkkultur prägen. An einem Netzwerk erfolgreich teilzuhaben, beinhaltet die Erfordernis, die jeweilige Netzwerkkultur mitzutragen und mitzugestalten.

Während in EU-Projekten kurzfristig häufig die „work packages“ abgearbeitet werden müssen, zahlt sich längerfristig eine „weitreichendere Strategie“ aus, die weichen Faktoren wie Vertrauen und gegenseitige Anerkennung genügend Aufmerksamkeit schenkt und Vernetzung als qualitative Grundhaltung fördert:

„Vernetztes Arbeiten ist eine qualitative Grundhaltung, bei der es nicht nur um konkrete ‚produktbezogene‘ Kooperationen geht, sondern darum, zwischen MitarbeiterInnen verschiedener Bereiche einen kommunikativen Verständigungsprozess mit langfristiger Ausstrahlung zu etablieren.“ (Jungk 1994, S. 61)

Literatur

Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München und Mering.

Bienzle, Holger/Kirtley, Ray/Ling, Sue/Purokuro, Vesa/Wiesinger, Silvia/Wilen, Eija (2004): A Survival Kit for European Project Management. Advice for Coordinators of Centralised Socrates Projects, Vienna: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/comenius/survival/survival04_en.pdf

Bienzle, Holger/Gelabert, Esther/Jütte, Wolfgang/Kolyva, Katerina/Meyer, Nick/Tilkin, Guy (2007): Kunst des Netzwerkens. Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Wien. Online unter <http://networks-in-education.eu>

Bornhoff, Joachim/Frenzer, Stephanie (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. In: Wohlfart, Ursula (Hg.): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–168.

Hagedorn, Friedrich/Jungk Sabine/Lohmann, Mechtild/Meyer, Heinz H. (Hg.): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim: Beltz, S. 61–76.

Jansen, Dorothea (1999): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen: Leske + Budrich

Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann. Online unter www.die-bonn.de/doks/juette0201.pdf

Sydow, Jörg (1999): Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung. In: Sydow, Jörg (Hg.): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“. Wiesbaden: Gabler [u. a.], S. 279–305.

Weber, Susanne Maria (2005): Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Autoren

Holger Bienzle
E-Mail h.bienzle@dieberater.com

Wolfgang Jütte
E-Mail wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Der Master der Weiterbildung

BURKHARD LEHMANN

Der Bologna-Prozess hat der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgeblich ein neues Format beschert – den „weiterbildenden Master“. Erstmals in der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung wird es damit möglich, Weiterbildungsinteressierten, d.h. Akademikern mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss und einer definierten Zeit der Berufstätigkeit, einen höherwertigen akademischen Abschluss zu verleihen. In der Vergangenheit hätte der Erwerb eines akademischen Grades Studienzeiten von mindestens vier oder fünf Jahren vorausgesetzt, was für Menschen, die einer Beschäftigung nachgehen und ihre Familie ernähren, schlicht unzumutbar ist. Die abschlussbezogene Weiterbildung konzentrierte sich daher in der Vergangenheit überwiegend auf die Vergabe von Hochschulzertifikaten für Programme mit überschaubaren Laufzeiten oder die Vergabe von Teilnahmebescheinigungen für Kurzzeitmaßnahmen im Umfang von wenigen Tagen.

In der Architektur hochschulischer Abschlüsse gehört der weiterbildende Master in die Kategorie des zweiten akademischen Grades, der auf den Bachelor folgt bzw. an diesen anschließt. Derart positioniert, ist er dem konsekutiven bzw. nicht-konsekutiven Master formal gleichgestellt. Der konsekutive Master beschreibt gewissermaßen ein Aufbau-, der nicht-konsekutive Master ein Zusatzstudium und der weiterbildende Master die Fortführung des an der Hochschule erworbenen Wissens. Allen drei Masterarten ist gemeinsam, dass sie ein oder zwei Jahre dauern und einen Umfang von 60, 90 oder 120 ECTS-Punkten haben können.¹ Auch das spricht für die formale Äquivalenz des akademischen Terzetts.

Die drei Masterarten lassen sich besser noch als postgraduale Studienangebote beschreiben. Eine derartige Nomenklatur trägt wesentlich zu einer Vereinheitlichung der Bezeichnungen bei und räumt mit der Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten auf, mit denen weiterführende Studienangebote in der Vergangenheit

belegt wurden. Da war von Kontaktstudien, Aufbaustudien, Ergänzungsprüfungen u.v.m. die Rede, was je nach Bundesland ganz Unterschiedliches bedeuten konnte. Allein die Vereinheitlichung und Vereinfachung der Begrifflichkeiten ist schon für sich genommen ein hoher Gewinn der neuen Abschlussarten, die mit Bologna Einzug in die Hochschulen gehalten haben.

Was allerdings, bei aller formalen Gleichheit und Wertigkeit, den weiterbildenden Master aus der Riege der zweiten akademischen Abschlüsse heraushebt, ist, dass er zusätzlich zum vorangegangenen Hochschulabschluss eine mindestens einjährige Berufstätigkeit als Eingangsvoraussetzung verlangt. Dieses Zusatzkriterium ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Negativ formuliert handelt es sich hier um eine Eintrittsbarriere, die den Zugang zum weiterbildenden Studium erschweren und im Extremfall sogar verhindern kann, dass jemand die Bildung erhält, die ihm neue Beschäftigungs- und Lebenschancen eröffnen kann. Das gilt vor allem für jene, die nach dem ersten akademischen Abschluss feststellen müssen, dass der Arbeitsmarkt für ihre Qualifikation keine Verwendung hat. Und das muss nun wirklich nicht daran liegen, dass jemand bei seiner Studien- und Berufswahl auf das „falsche Pferd“ gesetzt hat. Angesichts der sich rasant ändernden wirtschaftlichen Verhältnisse ist kaum vorhersagbar, wer wann für was gebraucht wird.

Die geforderte Berufstätigkeit kann also durchaus schädlich sein und Bildung verhindern, statt sie zu befördern. Andererseits ist allerdings unabweisbar, dass diejenigen, die das Berufskriterium nicht erfüllen, sich den beiden anderen Formaten zuwenden können und statt des weiterbildenden Masters einen konsekutiven oder nicht-konsekutiven anstreben. So gesehen verliert der weiterbildende Master seine Legitimation als eigenständiges und notwendiges Format, das die beiden anderen ergänzt.

Man könnte jedoch auch von der These ausgehen, dass die vorgelagerte Berufstätigkeit kein Bildungshindernis, sondern im Gegenteil eine Chance darstellt, die darin besteht, dass das Programm an die geforderte berufliche Tätigkeit thematisch anknüpft, diese vertieft bzw. reflektiert. Wer so argumentiert, verkennt allerdings die

¹ Durch den Beschluss des Akkreditierungsrates müssen die Hochschulen jedoch sicherstellen, dass Bachelor und Master gemeinsam 300 ECTS-Punkte ergeben. Insofern ist es gegenwärtig ratsam, Master mit mindestens 90 Punkten, besser noch 120 Punkten anzubieten. Die nahe Zukunft wird freilich erst entscheiden, welcher Umfang tatsächlich angemessen ist.

Kompetenz von Hochschulen und derjenigen, die in ihnen ihren Beruf ausüben. Wissenschaft produziert als selbstreferentielles System nur Wissenschaft. Als Teilsystem der Gesellschaft mit spezialisierten Aufgaben ist ihr die Welt des Berufes reichlich fremd.

Was will man von einem Angehörigen der Hochschule erwarten, der sein gesamtes Berufsleben im Elfenbeinturm der Wissenschaft zugebracht hat? Wie wollen jene, für die Wissenschaft zum Beruf geworden ist, ernsthaft an das anknüpfen, was in den zahlreichen Berufsfeldern täglich Gegenstand ist? Gelingen kann das bestenfalls dort, wo es sich um Berufe handelt, die im hohen Maße akademisiert sind und in denen forschungsbasiert gehandelt wird. Zugespißt formuliert: Die Hochschule vermag sich nicht in eine Berufsbildungsinstitution zu verwandeln. Das von ihr zu verlangen, transzendiert ihren Sinn und überfordert ihre Kompetenz.

Das Berufskriterium hält also nicht, was es verspricht: Es ist entweder eine Eintrittsbarriere oder eine Überforderung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen. Ein konkreter Sinn wird nur dann erkennbar, wenn man den dem Studium vorgelagerten Beruf als Legitimation dafür sieht, dass der weiterbildende Master aus dem Konzert der Erstausbildung künstlich herausgelöst wird (gleichwohl er in der Systematik nach dort hingehört). Die Sonderstellung, die er genießt, ist allein dem Umstand geschuldet, dass mit den Eingangsvoraussetzungen die Möglichkeit zur Vereinnahmung von Studienentgelten oder Gebühren geschaffen wurde, ohne sich in die leidige Diskussion um Studiengebührenfreiheit zu begeben.

Zugespißt formuliert liefert der vorgelagerte Beruf den Hochschulen die Lizenz, in den Geldbeutel der Studierwilligen zu greifen und dies bei gutem Gewissen, da ja Lohnbezieher zur Kasse gebeten werden und nicht Abiturienten, die von Mama und Papa oder dem Bafög-Amt ihre Studienfinanzierung erhalten. Der weiterbildende Master ist schlicht der gebührenpflichtige Master und sonst nichts. Gäbe es in der Republik eine einheitliche Regelung für die Erhebung von Studiengebühren, bräuchte man das ganze Format nicht. Mit Weiterbildung im strengen Sinne des Wortes hat der weiterbildende Master nichts zu tun. Der Begriff ist insofern eine „Mogelpackung“. Es gilt das Verdikt: Ein Masterabschluss ist ein Masterabschluss und sonst nichts – egal in welchem Format er auch immer angeboten wird. Auf dem Weg zu ihm ist stets eine akademische Erstausbildung vorzuweisen. So gesehen ist jedes

Studium, das mit dem Grad eines Masters abschließt, ein weiterbildendes Studium, da es immer um eine Fortsetzung des bereits Gelernten auf akademischem Niveau geht.²

Das neue Format des weiterbildenden Masters hat unter den Institutionen, die an Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung betreiben, zu einer Verunsicherung geführt. Es geht die Sorge um, dass das neue Format in Zukunft die bislang praktizierten Formate verdrängen oder marginalisieren könnte. Dabei geht es z.B. um Tagesveranstaltungen, Wochenendseminare, Tagungen, die Organisation des Seniorenstudiums, einzelne Zertifikatskurse, Fortbildung des wissenschaftlichen Personals oder Veranstaltungen unter dem Label „Öffentliche Wissenschaft“. Die Vorstellung, dass derartige Angebotsformen oder inhaltliche Ausrichtungen verschwinden könnten, ist völlig unbegründet. Es wird immer einen Bedarf an Weiterbildung in kleinteiligen Formaten geben. Nicht jeder Teilnehmende ist grundsätzlich an dem Erwerb eines weiteren akademischen Abschlusses interessiert, auch wenn sich beobachten lässt, dass der Trend zu höherwertigen Bildungspaten eindeutig zugenommen hat und auch in Zukunft weiter wachsen wird. Eine ganz andere Frage ist, ob Angebote wie das „Seniorenstudium“ oder „Öffentliche Wissenschaft“ zum Proprium wissenschaftlicher Weiterbildung gerechnet werden sollen, was eine Diskussion um das Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung voraussetzen würde, die hier nicht geführt werden kann.³

2 In der gegenwärtigen Diskussion scheint häufig der Begriff des „weiterbildenden Bachelors“ auf. Dieser Begriff orientiert sich ausschließlich an der Bildungsbiographie von Teilnehmenden. In der Systematik von Graden, die Hochschulen vergeben, ist er schlicht unsinnig. Er hat in dieser Systematik keinerlei Platz und trägt lediglich zu einer unnötigen Verwirrung bei. Schließlich wird man wohl auch nicht von einem weiterbildenden Abitur oder einer weiterbildenden Grundschule reden wollen, die an den Kindergarten oder die Realschule anschließt. Etwas ganz anderes ist es, Bildungsinteressenten die Möglichkeit eines berufs begleitenden Studiums einzuräumen. Dann kann es einen Bachelor geben, der neben dem Beruf absolvierbar ist. Die Vereinbarkeit eines Bachelor-Studiums mit dem Beruf ändert allerdings nichts daran, dass der Bachelor lediglich zu einem ersten hochschulischen Abschluss, einer akademischen Basisqualifizierung führt, auf den weiterbildende Studien folgen können.

3 Als Anmerkung dazu nur dies: Öffentliche Wissenschaft ist keine wissenschaftliche Weiterbildung. Es handelt sich hier um Volksbildung, die von Wissenschaftlern betrieben wird. Man kann sie auch als Aufklärung durch Wissenschaft verstehen. Das ist aber keine wissenschaftliche Weiterbildung in dem Sinne, dass hier an das wissenschaftliche Know-how angeknüpft wird. Ähnliches gilt auch für das Seniorenstudium.

Das Aussterben der „kleinteiligen“ Formate ist ganz sicher nicht in Sicht. Weitaus realer ist hingegen die Annahme, dass der weiterbildende Master, der eine Art von „Morgengabe“ für die weiterbildenden Institutionen an den Hochschulen sein könnte, ihnen nicht zum Vorteil gereicht und vermutlich ohne sie stattfinden wird. Das liegt an den Formen, in denen wissenschaftliche Weiterbildung bislang organisiert ist und den Folgen, die sich daraus zwangsläufig ergeben.

Institutionalformen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Institutionalformen, derer sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen bedient, bestehen entweder aus internen oder externen Organisationen bzw. aus wissenschaftlichen bzw. nicht-wissenschaftlichen Einrichtungen.

Form	Intern	Extern
Wissenschaftlich	X	0
Nicht-wissenschaftlich	X	X

Extern bedeutet, dass die wissenschaftliche Weiterbildung gewissermaßen outgesourced und an Vereine, An-Institute oder GmbHs⁴ übertragen wurde. Dies in dem Glauben, dass schon eine unternehmensförmige Organisation zu unternehmerischen Erfolgen führen wird. Unzweifelhafter Vorteil der externen Organisationen ist, dass sie in ökonomischer und personalpolitischer Hinsicht Freiheiten genießen, die innerhalb des öffentlichen Dienstes nicht realisierbar sind. Insbesondere im Bereich der Personaleinstellung gelten nicht die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes, die auf die Qualifizierungssituation des akademischen Personals abstellen, für Weiterbildungseinrichtungen indessen, die Daueraufgaben wahrnehmen, gänzlich unbrauchbar sind. Der offenkundige und entscheidende Nachteil

Hier dient die Hochschule vor allem Zwecken der Distinktion bürgerlicher Schichten, die den Weg in die Hochschule demjenigen in die Volkshochschule vorziehen. Wer als älterer Mensch studieren möchte, dem steht der reguläre Weg der Immatrikulation offen. Ein Seniorenstudium braucht es dafür nicht.

4. Aktuelles Beispiel in diesem Kontext ist die Gründung der „Deutschen Universität für Weiterbildung“. Offenbar hat die FU Berlin sich von der Aufgabe verabschiedet, die Weiterbildung in ihrem eigenen Haus zu organisieren. Durch die Gründung einer eigenen Hochschule wurden zugleich die Voraussetzungen dafür geschaffen, Hochschulabschlüsse zu vergeben. Die FU reduziert sich auf die Rolle eines Anteilseigners.

externer Organisationen ist jedoch, dass diese keine hoheitlichen Aufgaben wahrnehmen können. Es ist ihnen nicht erlaubt, hochschulische Grade und damit einen Masterabschluss zu verleihen. Dieses Privileg bleibt der Hochschule bzw. den zuständigen Fachbereichen vorbehalten. Eine externe Organisation kann im Verhältnis zur Hochschule daher letztlich nur eine Geschäftsbesorgung praktizieren und Angebote in ihrem Portfolio führen, die unterhalb eines akademischen Grades liegen.

Die innerhalb der Hochschulen vorfindbaren Organisationstypen sind häufig reine Verwaltungseinrichtungen, die auf unterschiedlichen Stufen der Hierarchie anzutreffen sind. Einige gehören zum Stab des Präsidiums oder Rektorates, andere sind wiederum von einem Studierendensekretariat oder der Beschaffungsabteilung kaum zu unterscheiden und haben den Charakter einer Betriebseinheit. Das Signal einer solchen organisatio-

nen Verfasstheit ist eindeutig: Die zugeordneten Aufgaben werden als administrative Aufgaben wahrgenommen und angesehen. Es gehört zu den Eigenheiten von Hochschulen, dass diese als unvermeidbares Übel zwar akzeptiert, im Renommee aber eine subalterne Rolle spielen. Ebenso wie bei den ausgelagerten Weiterbildungseinrichtungen gilt auch hier, dass sie nicht befugt sind, hoheitliche Aufgaben wahrzunehmen. Die Weiterbildung verharrt im Zustand eines Verwaltungsaktes, erschöpft sich quasi in organisierenden Tätigkeiten.

Im Ansehen und in der internen Anerkennung dagegen prominenter platziert sind die wissenschaftlichen Einrichtungen. In einigen Fällen sind diese als zentrale und damit als fachbereichsübergreifende Institution, in anderen Fällen quasi als Instrument eines einzelnen Fachbereiches implementiert. Aus der Sicht der Weiterbildung einer Hochschule ist die erste Institutionalform der anderen eindeutig vorzuziehen und zwar deshalb, weil es zweckmäßig ist, eine Organisation vorzuhalten, die nicht im Verdacht steht, die Partikularinteressen einzelner Fachbereiche und deren Vertreter zu bedienen. Weiterbildungsorganisationen müssen – wenn sie erfolgreich sein wollen – grundsätzlich unabhängig sein und ihrer am Markt orientierten Logik folgen können, die nicht zwingend mit der Logik von Fachbereichen oder Präsidialämtern konform geht.

Damit die Wissenschaftlichkeit der Institution zum Ausdruck gelangt, sehen einige Hochschulgesetze vor, dass diese Einrichtung von einem Hochschullehrenden geleitet werden soll bzw. von einem Kollegium von Hochschullehrenden. Nicht nachvollziehbar daran ist, woher die Vermutung stammt, dass ein Lehrender der Hochschule, der sich mit der Unterrichtung von Studierenden und Forschungsfragen befasst, die Kompetenz zur Leitung einer Weiterbildungsorganisation haben sollte. Einen Lehrstuhl zu verwalten ist etwas anderes als die Führung und das Management einer Bildungseinrichtung. Nachvollziehbar wäre das Professorenmodell bestenfalls dann, wenn es sich bei Weiterbildungsinstitutionen um Forschungseinrichtungen handeln würde. Dies ist jedoch definitiv nicht der Fall. Weiterbildungseinrichtungen „lassen lehren“. Sie bedienen sich gleichsam der im Forschungsbetrieb generierten Erkenntnisse, sofern diese sich als Themen der Weiterbildung eignen, und setzen diese in Bildungsmaßnahmen um.

Gegenüber den reinen Verwaltungseinrichtungen haben wissenschaftliche Weiterbildungsinstitutionen einen erkennbaren Vorteil. Konzeptionell stehen sie Fachbereichen näher als Verwaltungsorganisationen. Das bedeutet aber nicht, dass sie in eigener Regie und Verantwortung Masterprogramme des neuen Formates anbieten könnten. Ordnungspolitisch bleibt auch die wissenschaftliche Einrichtung eine Institution, die nur Bildungsangebote machen kann, die zu keinem akademischen Grad führen (Seminare, Kurse etc.).

Die Positionierung des weiterbildenden Masters in der Reihe postgradualer Studiengänge erweist sich für die Weiterbildungseinrichtungen insofern als Problem. Das neue Format spricht zwar von Weiterbildung, suggeriert eine Zuständigkeit der Weiterbildungseinrichtungen und erfüllt diese Versprechen jedoch nicht. Anders gesagt: Die Weiterbildungseinrichtungen werden sich auch in Zukunft weitgehend mit den Kleinformaten begnügen müssen. Von den Früchten der höheren Weihen werden sie bestenfalls als Dienstleister profitieren, die anderen unter die Arme greifen, wo jene nach eigenem Ermessen der Stütze bedürfen.

Die durchaus offene Frage allerdings ist, ob sich die Fachbereiche selbst in Zukunft des neuen Formates weiterbildender Master bedienen werden. Was könnte ein Motiv dafür sein? Auf der Hand liegt, dass der weiterbildende und gebührenpflichtige Master den Fachbereichen Einnahmen beschert, die schmale Budgets aufbessern helfen. Es wären Einnahmen, die dem Kollektiv

zufallen. Die kollektive Ausstattung deckt sich indessen nicht mit den Individualinteressen einzelner Lehrstühle, die für sich eine Optimierung der Ausstattung anstreben, ganz zu schweigen von den persönlichen Interessen, die vor allen anderen Interessen rangieren können. Gegen ein Engagement im Bereich neuer Finanzquellen spricht, dass Hochschullehrende ein ausgeprägtes Interesse daran haben, Studierende zu gewinnen, die als Zuträger zur eigenen Forschung agieren und damit zum Renommee beitragen. Weiterbildungsstudierende eignen sich dafür nur bedingt. Sie bringen zwar Geld ein, aber nicht unbedingt die Neigung, sich in die Annalen des wissenschaftlichen Fortschritts zu inskribieren. Trifft diese Vermutung zu, wird der weiterbildende Master eher ein Randphänomen bleiben. Das mag sich erst dann ändern, wenn die Zahl der Studierenden signifikant rückläufig ist und es im Interesse des Selbst-erhalts darum geht, neue Zielgruppen zu erschließen.

Hinzu kommt sicher, dass weiterbildende Masterangebote Berufstätigen angemessen sein müssen, damit sie die Chance einer Teilnahme erhalten. Das heißt: Ein weiterbildendes Studium als Vollzeitangebot trifft nicht die Bedürfnisse des Zielpublikums. Eine Chance hat der weiterbildende Master nur dann, wenn er im Teilzeitmodus angeboten wird. Diese *conditio sine qua non* setzt auf Seiten der Anbietenden eine hohe Flexibilität voraus und verlangt den Einsatz nach Feierabend, Wochenende und auch in den Semesterferien.

Unter den verschiedenen Varianten, die grundsätzlich denkbar sind (Abendstudium, Blockstudium etc.), ist das weiterbildende Fernstudium die Lösung, die den Teilnehmenden eine echte Kombination aus Weiterqualifizierung und Beruf ermöglicht. Erst wenn diese Lehr- und Unterrichtsorganisationsform ins Spiel kommt, ergibt sich auch für die weiterbildenden Institutionen an Hochschulen eine Mitwirkungschance. Diese liegt darin begründet, dass das Fernstudium eine eigene Organisationsform und Logistik erfordert, die von einem Fachbereich nicht einfach nebenher erledigt werden kann. Die unmittelbare Anbindung an einen Fachbereich wird aber auch damit nicht außer Kraft gesetzt. Das Gebot, dass Fachbereiche lehren und prüfen, besteht selbstverständlich weiter fort.

Geht man wie hier davon aus, dass die weiterbildenden Einrichtungen vom Weiterbildungsmaster als neuem Format nicht profitieren werden und die zuständigen Fachbereiche sich eher dem konsekutiven bzw. nicht-konsekutiven Master annehmen werden, dann stellt

sich die Frage, wie dem Format zur Geltung verholfen werden kann. Gelingen kann das nur, wenn sich diejenigen, die ein Interesse an dem Format haben, sich seiner auch bedienen können. Das sind naturgemäß die Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. In ihrer bisherigen Organisationsform sind sie dem Format jedoch nicht gewachsen. Es fehlt ihnen schlicht die rechtliche bzw. organisationspolitische Basis.

Die „School“ als neue Organisationsform

Da die hier beschriebenen Organisationsformen ganz offenkundig nicht dazu ausreichen, dem weiterbildenden Master zum Durchbruch zu verhelfen, soll hier die These vertreten werden, dass die Weiterbildungseinrichtungen sich zu einer „School for professional oder extension Studies“ weiterentwickeln müssen.

Schools dieser Art müssen mit der Befugnis ausgestattet werden, in eigener Regie und in eigener Verantwortung Bildungsprogramme anzubieten und zwar ebenso wie ein regulärer Fachbereich. Sie sind quasi Lehrinstitute, die zwar auch selbst Forschung betreiben können, aber nur dann, wenn es sich um anwendungsbezogene Forschung handelt, die der Verbesserung der eigenen Tätigkeit und des vorgehaltenen „Services“ dient. Nötig ist beispielsweise ein Wissen über den Verbleib der Absolventen, ihre Bildungsinteressen und -neigungen und deren Veränderungen im Laufe der Zeit. Die Schools benötigen selbstverständlich auch professionelles Personal und eine haushaltspolitische Eigenverantwortung, die Investitionen in Bildungsprogramme und gegebenenfalls deren Abschreibung ermöglicht. Was sie definitiv nicht benötigen ist fest angestelltes, eigenes Lehrpersonal. Denkbar ist, dass Hochschullehrende für die Laufzeit eines Programms temporär kooptiert und für ihre dortige Tätigkeit, die als Nebentätigkeit anzusehen ist, auch alimentiert werden.

Ein solches Modell entspricht dem, was in der privatwirtschaftlichen Praxis schon lange beobachtet werden kann. Einige Privathochschulen bedienen sich des staatlich alimentierten Personals, um ihre Lehre zu betreiben; eine ganze Weiterbildungsindustrie lebt davon, dass der Professor nach Feierabend sich außerhalb der Mauern seiner Hochschule engagiert. An Zeit fehlt es also nicht, wohl aber an Anreizen, das, was man für andere macht, für die „eigene Firma“ zu tun. Eine School hätte die realistische Chance, die Außen- in Innenakti-

vitäten umzukanalisieren und das Angebot, die Durchführung und die Vermarktung von Programmen denen zu überlassen, die das als ihre Profession begreifen. Die bisherigen Institutionalformen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind allesamt dafür ungeeignet, das „Bologna-Geschenk“ mit Leben zu erfüllen. Nur wenn sich die Institutionen weiterentwickeln, werden neue Formate eine neue Chance haben. Freilich bedeutet das auch ein Umdenken der weiterbildenden Institutionen an Hochschulen. Solange diese sich als Ausführungsorgane staatlich diktierter (Bildungs-)Aufträge verstehen und nicht als Bildungsunternehmer, werden auch Schools keine Chance haben.

Der so genannte Bildungsauftrag ist heute als Auftrag zum lebensbegleitenden Lernen zu verstehen, der grundsätzlich an jeden ergeht. Mit der Einlösung von Paragrafen und deren Verwaltung hat das längst nichts mehr zu tun. Zum Umdenken gehört aber auch, dass die weiterbildenden Einrichtungen hinterfragen sollten, ob sie sich auf Dauer der deutschen Erwachsenenbildung als Basis- oder Bezugswissenschaft bedienen möchten, die ihre Wurzeln in der „Erweiterung des Aktionsradius des Gemeindepfarrers“ (Harney) hat und zu einer Disziplin geworden ist, die sich darin gefällt, den Teilnehmenden an Bildungsmaßnahmen selbst zu erfinden, um sich hernach wortreich an den eigenen Konstrukten abzuarbeiten. Man kann es auch so sagen: Hochschulbildung ist keine Erwachsenenbildung, auch wenn Studierende gegenüber Schülern schon einige Tage älter sind.⁵

Ebenso gilt: Wenn sich heute Hochschulen eines professionellen Managements bedienen müssen und sollen, um den Anforderungen im Wettbewerb gewachsen zu sein, dann gilt das für die wissenschaftliche Weiterbildung erst recht. Das in der Vergangenheit an manchen Orten praktizierte Professorenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung hat seine Zukunft längst hinter sich und ist kaum besser als die Administrierung der Weiterbildung mit dem Hochschulgesetz unterm Arm.

Autor

Prof. Dr. Burkhard Lehmann
E-Mail b.lehmann@zfuw.uni-kl.de

5 Die im Kontext der Bildungsarbeit aufkommenden Fragen der Methodik und Didaktik können problemlos im Rahmen einer Hochschuldidaktik bzw. Allgemeinen Erziehungswissenschaft bearbeitet werden.

Weiterbildung an Colleges und Universitäten in den USA

CHRISTIAN MAERCKER
UWE HANNIG
MARKUS STOECKNER

Einleitung

Immer mehr Menschen streben nach einem Zugang zu höherer Bildung. Der Slogan „from elite to mass higher education“ macht sich naturgemäß insbesondere in der Weiterbildung stark bemerkbar. Entsprechend stark wächst der Weiterbildungsmarkt weltweit. In den nächsten fünf Jahren wird in den USA ein 40prozentiger Anstieg der Einschreibungszahlen bei Erwachsenen erwartet, verglichen mit sieben Prozent bei den klassischen Studiengängen.

Firmen zeigen ebenfalls ein starkes Interesse an der Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zwischen 1998 und 2000 haben die Firmen im Durchschnitt 706 Dollar pro Mitarbeiter (2 % des Gehalts jedes Mitarbeiters) für die Weiterbildung ausgegeben. Etwa 22 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten US-amerikanischer Firmen werden ausgelagert.

Auch in Deutschland steigt die Anzahl der Weiterbildungsangebote kontinuierlich an.

Die Hochschulen stellt das neben der inhaltlichen Gestaltung vor neue administrative Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund hat die Fulbright-Kommission (Charlotte Securius-Carr) das diesjährige Educational Experts Seminars „Continuing and Adult Education at U.S. Universities“ vom 4. bis 8. Mai 2009 in Buffalo und New York City organisiert. Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht von Teilnehmern an dieser Veranstaltung. Im Rahmen des Seminars wurden sechs Colleges und Universitäten besucht.

Was bedeutet der Begriff Weiterbildung an amerikanischen Colleges und Universitäten?

Die Weiterbildung an deutschen Hochschulen definiert sich meist über Module oder Studiengänge nach einem ersten Studienabschluss, beispielsweise einem Bachelor, die zu einer Spezialisierung innerhalb des Faches oder zu einem höheren akademischen Grad, z.B. MBA, füh-

ren. In den USA ist der Begriff der Weiterbildung breiter gefasst und kann, je nach Inhalten und Bildungszielen, in mehrere Kategorien gegliedert werden:

- **Lifelong Learning:** Jegliche Bildung, die bestimmte Fähigkeiten verleiht, unter anderem in den Bereichen Kultur, Kunst, Sport und Sprachen, mit oder ohne Verleihung von Zertifikaten
- **Continuing Education:** In einzelnen Abschnitten durchgeführtes Lernen von Erwachsenen, die nicht mehr zur Schule gehen. Dabei möchten sie Informationen, Wissen und Fähigkeiten erwerben, um persönliche Aufgaben und Probleme der Gesellschaft lösen zu können. Die Definition wurde 1969 durch Liveright und Haygood geprägt (Courtenay, 1990).
- **Academic and Workforce Development:** Zugang zu höherer Bildung, die zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt (vgl. UCAWD (2007)). Hier handelt es sich um eine stark praxisorientierte Ausrichtung, die z.B. seit 2007 vom University Center for Workforce Development an der University of Buffalo vertreten wird. Für Workforce Development-Programme werden zuweilen gezielt Studierende angeworben, um die Qualifikation der Arbeitnehmer und damit die Chancen der heimischen Wirtschaft zu verbessern. Die Kandidatinnen und Kandidaten werden dann beispielsweise über Individual Training Agreements (ITAs) finanziell unterstützt.
- **Professional Studies:** Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz benötigt werden. Die Studien werden normalerweise parallel zur Berufstätigkeit durchgeführt.
- **Akkreditierung:** Die Einrichtungen legen Wert darauf, sich mit möglichst anerkannten Akkreditierungen einen Namen zu machen. Beispiele sind das NCATE (National Council of Accreditation of Teacher Education) und die CAATE (Commission on Accreditation of Athletic Training Education).

Im Unterschied zu Deutschland können manche Colleges in den USA auch ohne High-School-Abschluss besucht werden, um einen äquivalenten Abschluss zu erwerben. Die Abschlüsse gliedern sich in viele Kategorien:

- **Non-Credit-Kurse:** beispielsweise Sprachkurse, in denen bestimmte Sprachen vermittelt werden, aber keine standardisierte Abschlussprüfung durchgeführt wird.
- **Certificate:** Zertifikatskurse sind nicht zwingend Teil eines Studiums, können aber zu Credit Points und damit zu einem qualifizierten Abschluss in einem begrenzten Lehrbereich führen.
- **GRE (Graduate Record Exam) oder GED (General Educational Development):** Diese Abschlüsse berechtigen, entsprechend dem High-School-Abschluss, zum Besuch eines Colleges. Je nach Renommee des Colleges werden unterschiedlich hohe Punktzahlen in den Examen als Zugangsberechtigung gefordert.
- **Associate:** Ein Abschluss unterhalb des Bachelors, der z.B. an Community Colleges vergeben wird. Es handelt sich um einen Berufsabschluss, kann die Kandidaten aber auch für ein Bachelor-Programm an einer Universität qualifizieren.
- **Bachelor (B.S., B.A.)**
- **Master:** Neben M.S. und M.A. gibt es die Abschlüsse Professional MBA (Master of Business Administration in Betriebswirtschaftslehre) und Executive MBA (MBA in Management), die berufsbegleitend absolviert werden, mit denen sich die Studierenden mit Berufserfahrung als Führungskräfte in ihrem Unternehmen weiterqualifizieren.
- **PhD**

Lifelong Learning: die Vermittlung von Allgemeinwissen, geprägt durch die Geschichte amerikanischer Colleges und Universitäten

Viele Inhalte der Weiterbildung in den USA sind an das angelehnt, was dort klassischerweise an den privaten „Small Liberal Arts Colleges“ gelehrt wurde. Diese wurden häufig von religiösen Siedlern gegründet („Colonial Colleges“). Neben der Vermittlung von Allgemeinwissen, wiederum oftmals geprägt durch die Religion, wurde auch ein Erziehungsauftrag wahrgenommen („In

loco parentis“). Die Colleges waren meist nur auf Jahresbasis finanziert und wurden nicht durch ein Ministerium kontrolliert. Frühe Medical Schools waren häufig so arm, dass die Studierenden jede Lehrveranstaltung separat bezahlen mussten. Praktika, in denen Wissenschaft praktisch gelehrt wurde, waren nicht üblich. Die Ausbildung war eher allgemein gehalten und zielte nicht auf ein bestimmtes Berufsbild. „Breadth“ anstelle von „Depth“ war dabei die Devise. Colleges waren anfangs nur wenig erfolgreich, da sie hauptsächlich dazu genutzt wurden, dem Landleben zu entfliehen, soziale Kontakte zu knüpfen und nicht oder wenig vorhandene Schulbildung zu ersetzen.

Im Yale Report von 1828 wurden allgemeine Aspekte des Curriculums diskutiert. Unter Kardinal Newman wurden 1852 Wahlen, akademische Abteilungen und die Vermittlung von spezifischem Wissen eingeführt. Von 1870 bis 1900 wurde eine Einteilung in Land Grant Colleges sowie technische und berufsvorbereitende Colleges vorgenommen. Durch die aufstrebende Wissenschaft und die industrielle Revolution wurde der Druck größer, die akademische Bildung als notwendig für eine soziale Gesellschaft anzuerkennen und umzusetzen, was in Spezialisierung und der Gründung der ersten Universitäten mündete (Morrill Land Grant College Act – 1862, Hatch Act – 1887, Smith Lever Act – 1914, Charles Eliot – Präsident in Harvard, 1869). Auch der Staat wurde immer mehr involviert. Es entstand eine Konkurrenz zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen.

Präsident Truman (1946) suchte nach Möglichkeiten, den Zugang zu beruflicher Bildung für junge Menschen unabhängig von Hautfarbe, Einkommen und Herkunft zu verbessern. Durch Vannevar Bush (Präsident der Carnegie Institution, 1945) wurde die Gründung von großen Forschungsorganisationen (National Science Foundation, NSF) und National Institutes of Health (NIH) angeschoben. Durch derartige neue Ressourcen entstanden Research Universities, die sich von den State Universities und Colleges abheben, die vornehmlich in der Lehre aktiv sind und die auch den weitaus überwiegenden Teil der Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen. Die klassische amerikanische Universität versucht heute, einen Ausgleich zu finden zwischen dem Humboldt'schen Ansatz aus Deutschland (Forschung in Verbindung mit akademischer und beruflicher Ausbildung), und den Idealen aus England (liberale Kultur und Bachelorausbildung) und den USA (Berufsausbildung und Service).

Continuing Education: Weiterbildungsstudiengänge zum Erwerb akademischer Abschlüsse

Diese Weiterbildungsangebote sind vielleicht am ehesten mit der Weiterbildung an deutschen Hochschulen zu vergleichen. Ziel ist es, die vorhandenen Qualifikationen zu verbessern oder neue Qualifikationen zu erlangen, um in der Hierarchie aufzusteigen oder die Chancen bei Bewerbungen bei anderen Unternehmen zu verbessern. Die Angebote werden normalerweise von Erwachsenen mit Berufserfahrung wahrgenommen. Die Weiterbildungsstudierenden sind üblicherweise älter als die Studierenden ohne Berufsausbildung und bringen Erfahrungen mit ein, die sie im Berufs- und Privatleben erworben haben. Sie haben deshalb allgemein auch ein Lernverhalten, was sich von dem junger Studierender unterscheidet. Häufig lernen sie zwar nicht so schnell, aber nach strengen Regeln, sehr fokussiert, projekt- und zielorientiert, haben meistens ein spezifisches Berufsziel vor Augen und lernen aus eigenem Antrieb.

Die Inhalte vieler Bachelorstudiengänge in den USA haben mit den Bachelorstudiengängen in Deutschland nur wenig gemein. Während in Deutschland sehr fachspezifisch ausgebildet wird – insbesondere in den Ingenieur- und Naturwissenschaften – werden in den USA häufig Inhalte vermittelt, die wir als Allgemeinbildung in Geschichte, Politik, Sprachen und allgemeinen Naturwissenschaften bezeichnen würden.

Die Forschung spielt nur an den ausgewiesenen Forschungsuniversitäten eine große Rolle. Das betrifft die Anzahl der Publikationen wie auch die eingeworbenen Drittmittel und Sponsorengelder für die Forschung. Community Colleges können nicht mit Forschungsuniversitäten konkurrieren, da die räumliche, finanzielle und personelle Ausstattung nicht ausreichend ist. Jedoch wird großer Wert darauf gelegt, dass, wo möglich, Forschungsprojekte durchgeführt und Gelder dafür eingeworben werden. Denn damit können die Studiengänge aufgewertet werden.

Aktive Forschungsleistung ist vor allem im Graduate- und Post-Graduate-Bereich wichtig, um beispielsweise anspruchsvolle Projektarbeiten, Abschluss- und Promotionsarbeiten anbieten zu können. Zudem wird für hochwertige Akkreditierungen häufig eine rege Publikationstätigkeit der Professorinnen und Professoren erwartet. Nicht zuletzt kann sich die Universität über Publikationen öffentlichkeitswirksam als forschungs-

aktive Einrichtung profilieren und damit ihre Attraktivität für Studienbewerberinnen und -bewerber erhöhen.

Professional Studies: Amerikanische Colleges und Universitäten übernehmen Aufgaben, die in Deutschland durch außeruniversitäre Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden

Der High-School-Abschluss ist in den USA der allgemeine Schulabschluss schlechthin. Berufsschulen für die duale Berufsausbildung, Berufsfachschulen sowie Abschlüsse des zweiten Bildungswegs (Fachgymnasien, Abendgymnasium) sowie Sprachenzentren und andere spezialisierte Bildungseinrichtungen sind hier unbekannt. All diese Aufgaben werden von Colleges und Universitäten übernommen. Beispielsweise kann mit dem GED (General Educational Development) ein mit dem High-School-Abschluss äquivalentes Examen absolviert werden. „English as a Second Language (ESL)“ oder Kunstkurse sind häufig mit Veranstaltungen vergleichbar, wie sie in Deutschland an Volkshochschulen angeboten werden. Viele dieser Angebote sind kostenlos oder zumindest preisgünstig für die Teilnehmer/innen. Die Subventionierung durch öffentliche Gelder ist davon abhängig, ob sie als wichtig für die Entwicklung der Region angesehen werden.

Die Abschlüsse sind auf verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet

Die Verbesserung der Chancen der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt (Employability) ist ein hochrangiges Bildungsziel. Der in der Weiterbildung erreichte Abschluss soll die Berufschancen steigern und den Zugang zu höher qualifizierten Tätigkeiten erleichtern. Die Programme werden fortwährend weiterentwickelt, und es werden Nischenmärkte identifiziert, um die Berufschancen der Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen.

4-Credit-Kurse können bei Erfolg zu einem zügigen Abschluss des Studiums führen. Neben dem Kerncurriculum gibt es häufig „Capstone Courses“ (Capstone Assignment: Letzter Punkt in einem Zeugnis BA International Business). Vor allem die privaten Hochschulen sind bemüht, eine hohe Zahl möglichst hochgradiger Abschlüsse zu verleihen (Master Degrees, Dokortitel) bzw. Postdoktoranden zu beschäftigen und das auch entsprechend als Qualitätsmerkmal zu präsentieren.

Die Abschlüsse Bachelor und vor allem Associate sowie Zertifikate im Rahmen der Berufsausbildung sind eher den öffentlich getragenen Community Colleges vorbehalten.

Die Zugangsvoraussetzungen für die Studierenden werden individuell durch die Bildungseinrichtung bestimmt

Im Vergleich zu Deutschland ist das Feld der Bewerber/innen sehr heterogen. Sie kommen mit sehr unterschiedlicher Vorbildung, teilweise – an den Community Colleges – sogar ohne High-School-Abschluss. Die Bewerber/innen müssen je nach Renommee der Einrichtung und nach Art des Studiengangs unterschiedlich hohe Anforderungen erfüllen. Neben individuellen Zulassungsverfahren versuchen die Hochschulen mit standardisierten Tests, wie z.B. SAT (Scholastic Assessment Test) oder GRE (Graduate Record Exam) bestimmte Bildungslevel nachzuweisen. Die Anerkennung vorher erbrachter Leistungen („Prior Learning Credit“) wird individuell gehandhabt. Auch hier können Richtlinien befolgt werden, wie z.B. im PLA (Prior Learning Assessment) Certificate Program durch den CAEL (Council for Adult and Experiential Learning) festgelegt.

Die Lehrenden in der Weiterbildung arbeiten meistens nebenamtlich

Sofern die Weiterbildungsprogramme nicht dem Standardcurriculum entnommen sind, wird die Lehre in der Regel nebenamtlich durchgeführt. Da die Weiterbildung grundsätzlich kostendeckend erfolgen muss, kann hier flexibel reagiert werden. Die Studiengangsleiter sind jedoch bemüht, auch hauptamtliche Lehrende einzubinden, um nachhaltig ein hohes Niveau, Kontinuität und Weiterentwicklung der Angebote garantieren zu können. Außerdem wird darauf geachtet, dass die Dozent/innen nicht nur viel Praxiserfahrung mitbringen, sondern auch unter Berufskollegen ein gewisses Ansehen genießen, was nicht nur den Studierenden zu Gute kommt, sondern auch vom College oder der Universität als Marketinginstrument eingesetzt werden kann. Die Lehrveranstaltungen werden regelmäßig durch die Studierenden, durch Absolventinnen und Absolventen sowie durch externe Gutachten evaluiert. Die Evaluationen sollen die Qualität auf möglichst hohem Niveau sichern.

Starke Serviceorientierung der Weiterbildungseinrichtungen

Die hohen Studiengebühren führen dazu, dass an den US-amerikanischen Hochschulen sehr viel Wert auf Serviceleistungen gelegt wird. Dazu gehören nicht nur die Unterstützung bei der Verwaltung des Studiums und Fachtutorien, sondern auch besondere Annehmlichkeiten auf dem Campus, mit denen sich die Hochschule von ihren Konkurrenten positiv abheben möchte, z.B. architektonisch ansprechende Gebäude, Parks sowie Sporteinrichtungen, Konzertsäle und Restaurants.

Es gibt immer mehr E-Learning- oder Blended-Learning-Angebote, die im Internet entsprechend gut aufbereitet werden. Neben dem Vorteil einer höheren Flexibilität ist der Arbeitsaufwand für die Lehrenden zwar sehr hoch, da sie beispielsweise im Vergleich zur beschränkten Präsenzzeit bei der klassischen Unterrichtsform ständig auf E-Mails antworten müssen. Für die Studierenden ergeben sich jedoch große Vorteile, soweit sie mit dieser Form des Lernens zurechtkommen. Sie sind nicht mehr an bestimmte Zeiten gebunden, was vor allem bei gleichzeitigen Aufgaben in Beruf und Familie von Bedeutung ist. Außerdem können mit E-Learning-Programmen weltweit Studierende erreicht werden, die das Angebot ansonsten nicht wahrnehmen könnten. Da diese Studierenden meist beruflich sehr stark belastet sind, legen sie auf Angebote außerhalb des Studiums (Sport, Musik, Campusveranstaltungen) nicht viel Wert, sodass die Präsenz auch gesellschaftlich keine hohe Relevanz hat.

Die Studierenden der Masterstudiengänge sind häufig Bachelorabsolventen, die berufstätig sind und ihren Arbeitsplatz während des Studiums nicht aufgeben können. Neben den finanziellen Aspekten kann der Masterabschluss auch einen beruflichen Aufstieg beim bisherigen Arbeitgeber erlauben. Diese Chance soll durch einen studiumsbedingten Ausstieg nicht verloren gehen. Deshalb werden die Veranstaltungen zahlreicher Masterstudiengänge nur in den Abendstunden angeboten. Die Veranstaltungen, die in Deutschland als berufsbegleitendes Zusatzangebot diskutiert oder bereits eingeführt werden, ersetzen in den USA also häufig gänzlich die Präsenzphasen in den Morgen- und Nachmittagsstunden.

Die Weiterbildungsaktivitäten müssen sich finanziell selbst tragen

Die Entscheidung über die Einrichtung von Programmen und deren Finanzierung trifft das Kuratorium, („Board of Trustees“), welches, je nach Träger der Einrichtung, aus Privatpersonen und/oder Mitgliedern von öffentlichen Einrichtungen oder Ministerien besteht. Die Bilanzen bzw. Ergebnisrechnungen sind öffentlich zugänglich. Die Verantwortlichen haben jederzeit Einsicht in die Budgets und Erfolgsrechnungen.

Die Aufbaustudiengänge müssen sich im Allgemeinen nicht nur vollständig selbst tragen, sondern sollen auch Gewinne einspielen. Das gilt unabhängig davon, ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen angeboten werden. Das bedeutet, dass die Studierenden die Kosten weitgehend selbst aufbringen müssen. Die Gebühren betragen etwa 3.000 bis 3.500 US-Dollar pro Jahr in den Community Colleges und etwa 15.000 bis 40.000 US-Dollar pro Jahr in den privaten Einrichtungen (Stand: 2009). Die Gebühren steigen jährlich, vor allem in den öffentlichen Universitäten, in denen die Unterstützung durch den Staat immer mehr zurückgefahren wird. Studierende, welche die Gebühren nicht privat aufbringen können, stehen Stipendien der Hochschule oder anderer Organisationen sowie staatliche Programme, wie z.B. TAP oder PELL, sowie staatlich unterstützte oder private Darlehen als Optionen zur Verfügung. Ebenfalls ist es möglich, dass die entscheidende Firma die Studiengebühren bezahlt. Einzelne, besonders talentierte Studierende können auch ganz von den Studiengebühren befreit werden.

Hochrangige Akkreditierungen, Internationalisierung und Alumni-Arbeit sind wichtige Marketinginstrumente

Marketingaktivitäten sind bei allen Colleges und Universitäten von großer Bedeutung, da sich alle Einrichtungen mehr oder weniger über die Studiengebühren finanzieren müssen. Das Branding unterscheidet sich erheblich zwischen renommierten Forschungsuniversitäten und kleinen Colleges bzw. State Universities. Die bedeutendsten Universitäten der USA, wie z.B. Harvard, sind so bekannt, dass sie ausschließlich mit ihrem Namen werben können. Trotz hoher Studiengebühren bewerben sich normalerweise so viele Studierende aus dem In- und Ausland, dass spezielle Kampagnen kaum nötig sind. Die unbekannteren Hochschulen stellen häufig ein im Verhältnis zu ihrem Gesamthaushalt hohes

Budget für Marketingmaßnahmen frei. Dazu gehören die Entwicklung von Logos, „Branded Keywords“, Werbematerial (T-Shirts etc.), Broschüren mit einer Auflistung ihrer renommiertesten Dozenten und Förderung von assoziierten Sportclubs.

Das wichtigste Medium für die Werbung ist mittlerweile das Internet. Daneben werden trotz der hohen Kosten nach wie vor Spots in Fernsehen und Radio geschaltet, um den Interessenten Stichworte zu liefern, mit denen sie im Internet recherchieren können. Auch Anzeigen in Zeitungen und Magazinen, die Verankerung in einschlägigen Organisationen, E-Mail-Kampagnen, spezifische Informationsveranstaltungen, Vortragsreihen mit prominenten Rednern (Distinguished Professor Lecture Series), Campusfeste und Tage der offenen Tür sind wichtige Werbemedien.

Möglichst hochrangige, d.h. international anerkannte Akkreditierungen und die Teilnahme an Rankings sind zwar teuer und arbeitsaufwändig, führen aber zu einer besseren Sichtbarkeit der Hochschule und damit zu einer Zunahme der Attraktivität für Interessent/innen auch aus weiter entfernten Regionen. Bei staatlichen Einrichtungen wird zusätzlich die Effizienz der Ausbildung gemessen. Es wird beispielsweise geprüft, wie viel Prozent mehr Geld im Vergleich zum Wirtschaftswachstum in den betroffenen Sektoren in die berufliche Weiterbildung in den vorangegangenen Jahren investiert wurde.

Die Internationalisierung genießt bei allen Einrichtungen eine hohe Priorität. Die Anzahl der Ingoing- und Outgoing-Studierenden sind ein Qualitätsmerkmal. Die Einrichtungen, die es sich leisten können, haben Stützpunkte im Ausland. Es wird versucht, möglichst viele Mitglieder des Lehrkörpers international zu rekrutieren. Zur Anwerbung überdurchschnittlich guter Professorinnen und Professoren sind die Hochschulen bemüht, sich im Rahmen von internationalen Forschungsprojekten zu profilieren. Die Akquise von internationalen Fakultätsmitgliedern wird durch spezialisierte Serviceabteilungen unterstützt. Die Anwerbung ausländischer Studierender ist auch in finanzieller Hinsicht attraktiv, da die Studiengebühren viel höher, mitunter doppelt so hoch wie die der einheimischen Studierenden angesetzt werden.

Die Alumni-Arbeit ist sehr arbeits- und kostenintensiv. Es wird jedoch größter Wert darauf gelegt, da erkannt wurde, dass die Alumni entscheidende Multiplikatoren

sind, die zahlreiche und gute Studierende für die Hochschule interessieren können. Neben Maßnahmen auf dem Campus, die eine möglichst hohe Identifikation der Mitglieder der Universität sicherstellen sollen (persönliche Betreuung, Studentenclubs, Wohnen auf dem Campus, Sportaktivitäten etc.) werden häufig Alumni-Büros in mehreren Ländern unterhalten, um gezielt ausländische Studierende anwerben zu können.

Beispiele aus Buffalo und New York City

University of Buffalo

Die University of Buffalo (UB) ist Teil der State University of New York (SUNY). In der Weiterbildung werden folgende Masterprogramme angeboten: Multidisciplinary Studies, Management of Adults Learning, Adult Education.

Die Programme umfassen üblicherweise 30 akademische Creditstunden. Zusätzlich gibt es zwei Zertifikatsprogramme mit je 12 Creditstunden. Es werden über 300 Studierende aufgenommen. Folgende Spezialisierungen sind in den Programmen möglich: Adult Literacy, Human Resource Development, College Student



University of Buffalo

Personnel Administration, Health and Wellness, Educational Technology, Creative Studies.

An der University of Buffalo School of Management, Center for Executive Development werden Executive und Professional MBAs angeboten, im Center for Entrepreneurial Leadership verschiedene Credit-Kurse,

z.B. Computertraining. Das Educational Opportunity Center ist eine akademische Stiftung für die Weiterbildung mit folgenden Angeboten: Literacy, ESL (English as a Second Language), Institute for College Readiness, Vocational and Technology Training (17 Certification Programme), Career Pathways in Allied Health, Career Pathways in IT, Career Pathways in the Sustainable (green) Economy, Counseling and Career Advice Services. Das Millard Fillmore College verbindet das Universitätsstudium mit einer Weiterentwicklung am Arbeitsplatz mit Angeboten, wie z.B. Human Resource Assistant, Entrepreneurial Training, Paralegal Studies, Health Care Administration, Regulatory Programs, Peer Specialist, Business and Sales Marketing, Management and Supervision, Project Management, Networking and IT Management, Career and Life Transitions Series.

Die University at Buffalo School of Engineering and Applied Sciences gliedert sich in die sechs Abteilungen: Chemical and Biological Engineering, Civil, Structural and Environmental Engineering, Computer Science and Engineering, Electrical Engineering, Industrial and Systems Engineering und Mechanical and Aerospace Engineering. Angeboten werden neben Bachelor, Master und PhD-Studiengängen berufsbegleitend zahlreiche Zertifikatskurse (z.B. Six Sigma oder Professional Engineering [PE] Licence mit 36 Unterrichtseinheiten)

und Workshops für Ingenieure und Techniker (Engineering Project Management, Reinforced Concrete Design Refresher, Steel Design Refresher, Effective Technical Writing, Engineering for Ecosystem Restoration von zwei bis fünf Tagen Dauer und 36 Creditstunden = 1 Creditstunde an der Universität).

Das Center for Industrial Effectiveness besteht aus den Bereichen Professional Development, Business Process

Reengineering sowie Research and Development. Es werden verschiedene Kurse angeboten: Certified Soft Skills Practitioner (CSSP), International Organization Standardization (ISO), Lean Enterprise Training (LET), Certified Six Sigma Belt Training (CSSBT), Data Driven Performance (DDP) (Workshop über fünf Tage).

Canisius College

Die Weiterbildung am privaten Canisius College umfasst MBA-Studiengänge (36 Credits) und kleinere Module. Für die Zulassung zu einem MBA-Programm ist ein GRE mit einem bestimmten Notendurchschnitt nötig.



Canisius College

Im Center for Professional Development in der Richard J. Wehle School of Business (Dependence in Amherst) werden die Studierenden allgemein an Managementaufgaben herangeführt. Das Women's Business Center bereitet Frauen auf ihre Aufgaben als selbstständige Unternehmerinnen vor. Es dient auch dazu, Diskussionsforen zu initiieren und Netzwerke zu bilden, welche die Studierenden später im Beruf nutzen können. Auch nach dem Studium kann eine Mitgliedschaft beibehalten werden, mit denen sich die Alumni über für sie nützliche Aktivitäten auf dem Laufenden halten und an einschlägigen Veranstaltungen teilnehmen können. Erie Community College Neben dem Hauptstudium (21 Credits) kann aus den drei Schwerpunkten Organizational Leadership, Integrated Marketing Communication, Managing Non Profit Organizations ein Wahlfach gewählt werden (je 12 Credits).

In der School of Education and Human Services (McCarthy) werden Lehrkräfte auf Bachelor- und auf Master-Niveau (für die High School) in verschiedenen

Fächern ausgebildet. Hier ist die Mehrzahl der Studierenden des Colleges eingeschrieben. Das Programm der McCarthy School ist NCATE- und CAATE-akkreditiert. Die Abendprogramme kosteten 2009 pro Creditstunde 680 US-Dollar, ein einjähriges MBA-Programm 33.750 Dollar.

Erie Community College

Das Erie Community College (ECC), Buffalo, ist eine öffentliche Einrichtung, die vom Staat New York unterstützt wird. Es steht beispielhaft für 30 Colleges dieser Art im Staat New York mit insgesamt etwa 163.000 Studierenden (Stand: 2009), die stark regional verankert sind und in der Regel Ausbildungsgänge unterhalb des Bachelors, z.B. den Abschluss Associate oder den High-School-Abschluss, bzw. entsprechende Brückenkurse sowie Berufsausbildungen anbieten.

2009 waren etwa 14.000 Studierende eingeschrieben. Etwa 4.300 Studierende sind über 25 Jahre alt. Davon studieren wiederum 2.100 in Vollzeit. Die Übergänge zwischen Vollzeitstudium und akademischer Weiterbildung im Teilzeitstudium sind oftmals fließend. Die Einschreibezahlen schwanken stark parallel zur wirtschaftlichen Lage der Region.



Die Ausbildungsprogramme werden in verschiedenen Formaten angeboten: 1. Abschluss Associate, der einen direkten Einstieg in ein Bachelor-Programm erlaubt. 2. Abschluss Associate und Zertifikat Programme, die den Einstieg in einen Beruf erlauben. 3. Workforce Development Programme, die auf Bedürfnisse der Gesellschaft reagieren und damit die Absolventen in ihrem jeweiligen Beruf weiterqualifizieren. In diesem Pro-

gramm wurden in 2008 über 59.000 Arbeitnehmer weitergebildet, die größte Zahl aller Community Colleges in New York State. 4. Programme ohne Abschlussprüfung, die für die Arbeit oder auch für Freizeitaktivitäten absolviert werden. Die Programme werden regelmäßig überarbeitet und an die Bedürfnisse der Region angepasst.

Adelphi University

Die Weiterbildung der privaten Adelphi University ist im 1974 gegründeten University College untergebracht und bot eines der ersten Undergraduate-Programme für Erwachsene über 21 Jahre in New York City an. Von den im Jahr 2008 Immatrikulierten sind etwa 80 Prozent weiblich und immerhin fast 40 Prozent über 40 Jahre alt. Es werden Associate-, Bachelor-, Graduate- und Certificate-Programme angeboten, darunter auch



Adelphi University

4-Credit Kurse und Capstone-Kurse. Daneben gibt es Non-Credit-Programme in English/Spanish Translation, Krankenpflege, Social Work, Psychologie und Erziehung.

City University of New York (Cuny)

Das College der City University of New York (CUNY) sieht sich als Einrichtung, die Erwachsenen vor Ort ein Studium ermöglicht, die ansonsten nicht die Chance hätten, eine Universität zu besuchen. Ein gutes Beispiel

ist die Division of Worker Education. Sie hatte 2008 etwa 600 Studierende, davon etwa 80 Prozent über 30 Jahre alt und 80 Prozent weiblich. Die meisten Studierenden sind lateinamerikanischer oder afroamerika-



City University of New York

nischer Herkunft. 37 Prozent der Studierenden studieren in Vollzeit.

Durch umfangreichen Service, etwa durch Fach-tutorien, soll eine möglichst hohe Erfolgsquote sichergestellt werden. Nach wie vor sind die Abbruchquoten jedoch sehr hoch. Zwischen 1999 und 2004 haben 64.000 Studierende die Universität verlassen, die hinterher nicht woanders studierten, sondern in ihren Beruf zurück gingen. Nur etwa 3.000 von ihnen haben mehr als 30 Credits erworben. Auch hier hilft ein wenig der Einsatz von neuen E-Learning-Programmen, an denen sich die Studierenden gegenüber der präsenspflichtigen Studiengängen mit erhöhter Flexibilität beteiligen können. 2009 beteiligten sich an den E-Learning-B.A.- und B.S.-Studiengängen etwa 400 Studierende, die allerdings auch häufig das Studium nicht abschlossen.

An den verschiedenen CUNY-Standorten in New York (Bronx, Brooklyn, Manhattan, Staten Island, Queens) werden etwa 4.000 Kurse in den Bereichen Professional Advancement and Skill Development, Computer Technology, Languages, Creative Expression, Health and Wellness, Kids and Teens, Arts and Culture sowie Personal Enrichment angeboten. Darunter fallen auch Testvorbereitungsprogramme für Lehrer, das Graduate Entrance Exam (GRE) und die College Eingangsexamen ACE and SAT. Für die Region gibt es spezielle Workforce Development-Programme (ACE and Sophie

Davis Biomedical School [Pharmacology Department], Duane Reade Pharmacy und New York Presbyterian Hospital).

In der Division of Worker Education gibt es die B.A.-Studiengänge Interdisciplinary Arts and Sciences, Cultural and Historical Studies, Literature, Communication, Arts, Human Services, Public Administration und Labor Studies, außerdem den B.S.-Studiengang Early Childhood Education, akkreditiert durch das NCATE. Ein Master-Programm „Study of the Americas“ ist in Vorbereitung. Zusätzlich können Seminarreihen und Zertifikatprogramme belegt werden.

New York University (NYU)

Die New York University's School of Professional and Continuing Studies (NYU SCPS) firmiert als eigener Bereich der City University of New York, der auch räumlich von den anderen Universitätsstandorten getrennt ist.

An den Bachelor- und Master-Programmen sind unter anderem hauptamtliche Professorinnen und Professoren beteiligt, die teilweise sogar über eigene Drittmittel verfügen und die Studierende mit Forschungsaufträgen zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit führen. Damit können die Lehrenden nicht nur die Finanzierung ihrer Forschung sicherstellen, sondern haben auch die Möglichkeit, die Studierenden in der Praxis an die Forschung heranzuführen. Die Studierenden können sich damit profilieren, dass sie in der Lage sind, eigenständig wissenschaftlich zu arbeiten, manchmal sogar mit eigenen Publikationen. Forschungslabors stehen den Studierenden im Weiterbildungsbereich nicht zur Verfügung. Jedoch können die Studierenden in einigen Studiengängen praktische Studiensemester durchführen. Außerdem wurden beispielsweise virtuelle Labors eingerichtet, mit deren Hilfe Operationen nahezu per-

fekt simuliert werden können. Mit Zertifikatskursen in Kultur, Kunst, Religion und 26 Sprachen wird hier ein sehr breites Spektrum abgedeckt. Der Zulauf schwankt auch hier je nach Lage auf dem Arbeitsmarkt. Im Zuge der Finanzkrise war eine starke Zunahme zu verzeichnen, vor allem durch jüngere Arbeitnehmer. In jedem Modul muss jedoch immer ein gewisses Niveau erreicht werden, um gegen die Konkurrenz von beispielsweise Museen, privaten Kunstschulen und religiösen Gemeinschaften zu konkurrieren.

Literatur

Courtenay, S. (1990): „Defining Adult and Continuing Education“, in: „Handbook of Adult and Continuing Education“, Jossey-Bass, San Francisco.

Danksagung

Die Reise der Teilnehmer/innen wurde von der Fulbright Kommission finanziert und von Charlotte Securius-Carr, Chief, German and Special Programs, Fulbright Commission, organisiert. Die Organisation und Begleitung in Buffalo und New York City wurde von Shannon Bishop, Senior Program Manager, Institute of International Education, Membership & Higher Education Services, übernommen. An der Reise haben teilgenommen: Prof. Dr. Ute Ambrosius, Vizepräsidentin Fachhochschule Ansbach; Prof. Dr. Hartmut Ernst, Vizepräsident, Fachhochschule Rosenheim, HS für Technik und Wirtschaft; Dr. Hermann Finkenzeller, Direktor Weiterbildung, Hochschule Bremen; Prof. Dr. Uwe Hannig, Vizepräsident, Fachhochschule Ludwigshafen, Hochschule für Wirtschaft; Prof. Matthias Held, Mitglied International Board, Fachhochschule Schwäbisch Gmünd – Hochschule für Gestaltung; Prof. Dr.-Ing. Michael Klausner, Vizepräsident, Fachhochschule Kiel; Prof. Dr. Michael Lederer, Prorektor, Fachhochschule Furtwangen – Hochschule für Technik und Wirtschaft; Prof. Dr. Christian Maercker, Prorektor, Hochschule Mannheim; Prof. Dr.-Ing. Markus Stöckner, Prorektor, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft; Dr. Annette Strauß, Geschäftsführerin, Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e.V.; Prof. Dr. Susanne Weissmann, Vizepräsidentin, Georg-Simon-Ohm-Hochschule, Nürnberg.



New York University

Die Sprecher/innen und Organisatoren vor Ort waren: Prof. Stephen Dunnet, Provost for International Education, State University of New York at Buffalo; Prof. William Barba, Chair, Department of Educational Leadership and Policy, Graduate School of Education, State University of New York at Buffalo; Gerri Hura, Assistant Professor, Adult Education Master's Program, Buffalo State College; Courtney Walsh, Assistant Dean for Executive Education, School of Management, State



Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Reise

University of New York at Buffalo; Robert Barnes, Associate Dean of External Affairs and Executive Director of EngiNet, State University of New York at Buffalo; Timothy Leyh, Executive Director of The Center for Industrial Effectiveness, School of Engineering and Applied Sciences, State University of New York at Buffalo; Sherryl Weems, Director of the Educational Opportunity Center, Adult and Continuing Education, State University of New York at Buffalo; Dr. Jerome L. Neuner, Associate Vice President, Academic Affairs, Canisius College, Buffalo; Maureen Millane Rusk, Associate Dean, External Business Programs, Center for Professional Development and Women's Business Center, Canisius College, Buffalo; Melinda Rath Sanderson, Executive Director, Women's Business Center, Center for Professional Development and Women's Business Center, Canisius College, Buffalo; Prof. Dr. Rosanne Hartmann, Professor of Communication Studies, Canisius College, Buffalo; Dr. Margaret McCarthy, Dean, School of Education & Human Services, School of Education and Human Services, Canisius College, Buffalo; Timothy Sawicki, Associate Professor, School of Education and Human Services, Canisius College, Buffalo; Laura McEwen, Director of Graduate Programs,

Whele School of Business Graduate Programs, Canisius College, Buffalo; Dr. Edward Holmes, Associate Vice President for Academic Affairs, Erie Community College, New York; Richard Schott, Associate Vice President for Finance, Erie Community College, New York; Richard Wolcott, Assistant Academic Dean, Erie Community College, New York; Richard Washousky, Interim Executive Vice President for Academic Affairs, Erie Community College, New York; Patrick Wiles, Associate Vice President for Academic Affairs, Health Sciences, Erie Community College, New York; Carrie Kahn, Executive Dean, Workforce Development, Erie Community College, New York; Jorge Garcia, Director, Center for International Education, Adelphi University, New York; Dr. Gayle Insler, Provost and Senior Vice President for Academic Affairs, Adelphi University, New York; Michael McLeod, Associate Treasurer and Budget Director, Controllers Office, Adelphi University, New York; Lori Duggan-Gold, Vice President for Communications, Adelphi University, New York; Astrid Palm, Director, Faculty Center for Professional

Excellence Center for Professional Excellence (FCPE), Adelphi University, New York; Shawn O'Riley, Executive Director, University College, Adelphi University, New York; Ninive Gomez, Assistant Director for Program Development, City College of New York; Olida Martinez, Director, Adult and Continuing Education, City College of New York; Dr. Juan Carlos Mercado, Dean of the Division of Worker Education (DWE), City College of New York; Prof. Tom Jennings, School of Professional Studies, City College of New York; Robert S. Lapiner, Dean, NYU School of Continuing and Professional Studies, City College of New York.

Autoren

Prof. Dr. Christian Maercker
E-Mail c.maercker@hs-mannheim.de

Uwe Hannig
E-Mail uwe.hannig@fh-ludwigshafen.de

Markus Stoeckner
E-Mail markus.stoeckner@hs-karlsruhe.de

Name der Universität, des Colleges	Name der Weiterbildungseinrichtung	Trägerschaft	Lehrangebote in der Weiterbildung	Zielgruppe
University of Buffalo		öffentlich	Masterprogramme in Multidisciplinary Studies, Management of Adults Learning, Adult Education	Studierende mit Bachelorabschluss und Berufserfahrung
University of Buffalo	School of Management, Center of Executive Development	öffentlich	Bachelor, Master, PhD Programme	Studierende mit Bachelorabschluss und Berufserfahrung
University of Buffalo	Center for Entrepreneurial Leadership	öffentlich	Credit Kurse in Computertraining etc.	Studierende mit Berufserfahrung
University of Buffalo	Educational Opportunity Center	akademische Stiftung	Kurse in Literatur, ESL, Vorbereitung für das College, Sprachen, Pflege, Computer, Wirtschaft, Beratung	Studierende mit Berufserfahrung
University of Buffalo	Millard Fillmore College	öffentlich	Weiterentwicklung am Arbeitsplatz mit Weiterbildung in Wirtschaft, Verwaltung, Gesundheitsmanagement, Personalwesen	Studierende mit Bachelorabschluss und Berufserfahrung
University of Buffalo	School of Engineering and Applied Sciences	öffentlich	Bachelor, Master und Promotionen in Ingenieurwissenschaften; Zertifikatskurse und Workshops für Ingenieure und Techniker	Studierende mit Berufserfahrung
University of Buffalo	Center for Industrial Effectiveness	öffentlich	Kurse in Betriebswirtschaft	Studierende mit Berufserfahrung
Canisius College		privat	MBA-Studiengänge	Studierende mit GRE
Canisius College	Richard J. Wehle School of Business	privat	Studiengänge und Kurse in Management	Studierende mit GRE und Berufserfahrung
Canisius College	School of Education and Human Services (McCarthy)	privat	Bachelor- und Master-Studiengänge für Lehrkräfte	Studierende mit GRE
Erie Community College		öffentlich	GRE, Workforce Development, Studiengänge bis zum Associate oder bis zum Bachelor	Studierende mit Berufserfahrung
Adelphi University	University College	privat	Programme, daneben Non-Credit Programme in Translation, Krankenpflege, Social Work, Psychologie, Erziehung	Studierende mit Berufserfahrung

Vom Schattendasein in den Blickpunkt?

Bildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

BARBARA LAMPE

Am Telefon einer wissenschaftlichen Einrichtung erkundigt sich eine junge Frau nach Möglichkeiten einer Anschlussqualifizierung: Sie hat ihr Hochschulstudium in sehr kurzer Zeit abgeschlossen, hat deshalb Weiterbildungspunkte „angespart“.

Ein Naturwissenschaftler mit langjähriger Berufserfahrung interessiert sich für eine Weiterbildung im Strahlenschutz, die auch in einem Fernlehrgang angeboten wird. Allerdings ist er sich nicht sicher, ob diese Form des Studiums – er ist berufstätig und alleinstehender Vater – für ihn geeignet ist.

Eine ältere Dame reiht sich in die Reihe der Wartenden ein, die zur Sprechstunde des Seniorenstudiums gekommen sind: Gasthörerstudium zusammen mit regulär studierenden jungen Menschen, 50+-Studium in altershomogenen Gruppen oder doch noch einmal ein reguläres Studium mit Abschluss? Um eine Entscheidung treffen zu können, will sie sich vorher beraten lassen.

Ein Professor plant einen Weiterbildungsmaster an seinem Lehrstuhl und bittet um einen Beratungstermin.

Beratungsalltag in einer universitären Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Eine Dienstleistung, die vor Jahren noch kaum wahrgenommen wurde, die eher als eine Aufgabe angesehen wurde, die „man nebenbei mal eben schnell erledigte“, rückt zunehmend in den Fokus der Einrichtungen, wenn es um Qualitätsentwicklung und Profilbildung geht.

Denn der wachsende Bedarf an kompetenter Beratung in einer „fluiden Gesellschaft“ (KEUPP, 2005: 4)¹

macht vor den Türen der Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung nicht halt. Im Gegenteil: Die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzten Umbrüche der Hochschulen und die – wenn auch noch immer zu zaghafte – Öffnung der universitären Weiterbildung auch für Menschen ohne ersten Hochschulabschluss oder ohne Hochschulzugangsberechtigung – führen zu einer verstärkten Beratungsanfrage gerade bei den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung, die – angesiedelt an der Nahtstelle zwischen beruflicher Praxis und Wissenschaft – oft erste Anlaufstelle sind.

Menschen, die organisiertes Lernen nach einer ersten Bildungsphase, in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit fortsetzen oder wieder aufnehmen wollen, und zwar auf einem Niveau, das dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht, suchen hier Beratung.²

Beratung auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen

Bildungsberatung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung findet auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Beratungsanlässen statt. Die vier o.g. Beispiele zeigen nur einen Ausschnitt.

Wir haben es mit einer organisations- bzw. institutionsbezogenen Beratung im Rahmen des Bildungsmanagements einer Hochschule zu tun. Die Beratung in diesem zentralen bildungswissenschaftlichen Aufgabenbereich umfasst ein weites Spektrum von Themengebieten: Es reicht von gesetzlichen Regelungen und Studienstruk-

1 Ich gehe hier nicht weiter auf die Ursachen des gesellschaftlichen Wandels, die Antwort der Strategie des Lebenslangen Lernens und Beratung als notwendige flankierende Maßnahme ein, verweise hier vor allem auf den Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebens-

begleitenden Beratung in Europa. (Rat der Europäischen Union, 2004) und die Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland der Bund-Länder-Kommission, 2004.

2 Definition wissenschaftlicher Weiterbildung in Anlehnung an den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001

turen in der Weiterbildung über organisatorische Rahmenbedingungen, Finanzierungsmöglichkeiten, Besteuerungsfragen, Kooperationsmöglichkeiten und Marketingstrategien bis hin zu Fragen der didaktisch-methodischen Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen oder die Frage des Einsatzes von E-Learning³. Die Beratung in diesem Bereich ist auf der Ebene der Leitung einer Einrichtung angesiedelt. Bildungsberatung für Organisationen wird aber auch immer häufiger von regionalen nicht-universitären Weiterbildungseinrichtungen, Ministerien und Gremien angefragt, die sich im Rahmen von Veränderungsprozessen und/oder Kooperationsprojekten an die Hochschulen wenden.

Beraterisch tätig werden zudem das pädagogische Personal, die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und das Sekretariat. Dabei geht es auf der Ebene des Sekretariats um Informationsberatung („Welcher Kurs/Studiengang wird angeboten? Mit welchen Voraussetzungen? Zu welchen finanziellen Bedingungen?), auf der Ebene des pädagogischen Personals um eine erste Orientierungsberatung (Ich möchte gerne ein Hochschulweiterbildung absolvieren, bin mir aber noch nicht darüber im Klaren, was das Richtige in meiner Situation ist), manchmal auch um eine vertiefende Kompetenzermittlung mit einhergehender Laufbahnberatung.

Lernberatung in den meisten Fällen das Feld der Dozierenden, die Unterstützung geben bei Fragen zu Inhalt und Methodik eines Kurses oder bei Lernschwierigkeiten. Sie setzt im konkreten Lernprozess des/der Einzelnen oder einer Gruppe an. Dozentinnen und Dozenten unterstützen die Teilnehmenden dabei, ihren Lernprozess zu reflektieren, Lernstrategien zu entwickeln oder Lernblockaden zu lösen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt Lernberatung immer mehr an Bedeutung besonders im Hinblick auf Teilnehmende, die lange Zeit keine Weiterbildung in Anspruch genommen haben oder ohne Abitur sind. Sie können ihre Lernfähigkeit schneller wieder gewinnen, wenn sie durch eine professionalisierte Lernberatung in diesem Prozess unterstützt werden.

Schließlich gehört zu den Formen der Beratung in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen auch die kollegiale Beratung. Das Pädagogische Personal bzw. die Arbeitsbereichsverantwortlichen stehen den Do-

zenten und Dozentinnen anlassbezogen zur kollegialen Beratung zur Verfügung. Besonders vor der Seminarplanung (konzeptionelle und inhaltliche Fragen), aber auch während (Problemfälle, Störungen und Konflikte) und nach einem Seminar (Reflexion und Weiterentwicklung) kann dies der Fall sein.

Nicht immer werden Beratungen im persönlichen Gespräch geführt. Telefon, Mail oder Online-Beratung ersetzen – vor allem wenn es um Informationsberatung geht – häufig das Vier-Augen-Gespräch.

Es liegt auf der Hand, dass diese heterogenen Beratungsformen ein ausdifferenziertes Beratungskonzept der Einrichtungen erfordern, das kompatibel sein muss zum Profil derselben. In Mainz etwa wurde ein Beratungskonzept im Zuge des Qualitätsentwicklungsprozesses LQW⁴ entwickelt. Erst durch die Beschreibung der vielfältigen Beratungsformen und der dazugehörigen Prozesse wurde deutlich, welcher hohen Anteil das „Beratungsgeschäft“ im Berufsalltag jeder einzelnen Mitarbeiterin/jedes einzelnen Mitarbeiters hat.

Dabei wurde nicht nur das direkte Beratungsgespräch in den Blick genommen, sondern auch die Beratungssituation. So sollte etwa ein Beratungsgespräch zwischen ständigem Läuten des Telefons und bei Anwesenheit einer Kollegin ausgeschlossen sein. Und bei terminierten Gesprächen sollte die nötige Vorbereitungszeit und – nach jeder Beratung – die erforderliche Aufbereitung einkalkuliert werden.

Beratung wurde als ein Schlüsselprozess identifiziert, der Schnittstellen zu allen organisatorischen Prozessen und Arbeitsfeldern hat und in den verschiedenen Hierarchieebenen und Aufgabenbereichen der Institution in unterschiedlichen Gewichtungen Raum findet.⁵ Dieses Konzept sollte neben den unterschiedlichen Beratungsformen, -anlässen, Verantwortlichkeiten, den nötigen Kompetenzen und Schnittstellen vordringlich das Beratungsverständnis der Einrichtung klären.

3 Vgl. hierzu auch die Empfehlungen der DGWF zu Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Wien 2005

4 Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung LQW 3 ist ein bundesweit anerkanntes Qualitätsverfahren, dem sich auch Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung unterziehen können.

5 Im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 heißt es: „Bildungsberatung ist ein Strukturelement des Bildungswesens“ (Deutscher Bildungsrat, 1970: 91); Knoll spricht von beraterischem Handeln als einer „Begleitdimension“ in Bildungsinstitutionen (Knoll, 2008: 14).

Zwar ist im Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung die Diskussion um ein einheitliches Verständnis von Bildungsberatung noch nicht abgeschlossen; Konsens besteht aber bei allen Akteuren darüber, dass Bildungsberatung weder ein Verkaufsgespräch noch eine reine Informationsweitergabe ist, und am allerwenigsten etwas zu tun hat mit einem „Rat-Schlag“ (Machen Sie diesen Master, der wird stark nachgefragt!).

Es geht bei der personenbezogenen Bildungsberatung vielmehr um ein „Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist“, Menschen dabei „zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen“. Dieses Angebot hilft Menschen, sich „über ihre Zielvorstellungen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten klar zu werden.“ (OECD, 2004: 19) Im Fall der organisationsbezogenen Beratung bezieht sich die Beratung auf die Unterstützung in Veränderungsprozessen.

Auch wenn Beratung innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht explizit trägerübergreifend arbeitet wie etwa in einer kommunalen Bildungsberatungsstelle, sondern trägergebunden, angebunden an die Hochschule, so sollte diese Dienstleistung doch dem oben formulierten Grundsatz verpflichtet sein, dass dem/der Ratsuchenden umfassende Unterstützung bei der Suche nach der für ihn oder sie geeigneten Weiterbildung zu Teil werden soll. Das ist nicht immer einfach in Zeiten der Ökonomisierung der Hochschulen. Schnell kann das Interesse der Ratsuchenden – z.B. die persönliche Situation oder die individuellen Bedürfnisse – hinter das Interesse der Institution zurücktreten. Der Druck wegen eines kurzfristigen wirtschaftlichen Gewinns zu der eigenen Weiterbildung zu „raten“ – und damit Teilnehmer/-innen zu rekrutieren – mag in manchen Situationen groß sein. (vgl. Greulich, 2008: 1) Hier sollte allerdings das o.g. Interesse der Ratsuchenden und der öffentliche Auftrag der Hochschulen die Richtschnur sein.

Zudem ist gerade aus wirtschaftlichen Überlegungen eine Beratung, die nur das eigene Angebot im Blick hat, längerfristig kontraproduktiv: Weiterbildungsinteressierte stellen heute hohe Anforderung an eine Beratung, da sie es sich nicht leisten können, Zeit- und Geldressourcen für einen „falschen“ Kurs zu verschwenden. Schließlich kann von dieser Entscheidung das berufliche Fortkommen ganz wesentlich abhängen. Dies gilt

besonders für die wissenschaftliche Weiterbildung, bei der es in der Regel nicht um eintägige Weiterbildungen handelt.

Das oben umrissene sehr weit gehende Verständnis von Bildungsberatung erfordert folgerichtig verantwortungsvolles und professionelles beraterisches Handeln von Personen, die über entsprechende Kompetenzen verfügen müssen.

Auch hier ist die bildungs- und ordnungspolitische Diskussion über das Kompetenzprofil einer „Bildungsberaterin/eines Bildungsberaters“ in Deutschland erst in einem – wenn auch engagierten – Anfangsstadium. Deswegen sind wir auch noch weit von einheitlichen Leitlinien und/oder Qualitätsstandards entfernt. Trotzdem lassen sich Eckpunkte erkennen:

In einem von Schiersmann (Schiersmann, Bachmann, Dauner, Weber, 2008) entwickelten Rahmenentwurf wird deutlich, wie wichtig die Kompetenzen in Bezug auf den Beratungsprozess und die ratsuchenden Personen sind: Die Beraterin/der Berater muss in der Lage sein, Beratungsanlässe zu identifizieren und Beziehungen in einem angemessenen Beratungssetting aufzubauen, er/sie muss mit unterschiedlichen Interventionstechniken Klärungen zusammen mit dem Ratsuchenden herbeiführen und Perspektiven zur Problembewältigung erarbeiten können. Sie müssen in der Lage sein, mit unterschiedlichsten Zielgruppen zu arbeiten, deren Biografien und beruflichen Entwicklungsprozesse mit in den Beratungsprozess einzubeziehen, und den Beratungsprozess incl. der eigenen Rolle zu reflektieren. Dies gilt – in unterschiedlichen Abstufungen – für die Leiterin einer Einrichtung, die einen Fachbereich berät, genauso wie für die Mitarbeiterin, die im Sekretariat zu unterschiedlichen Kursangeboten angefragt wird.

In diesen Beratungsprozess hinein wirkt der organisationale und gesellschaftliche Kontext. In einer Basisqualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“, die das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung in Mainz im Verbund mit acht bundesweiten Partnern (Regionale Qualifizierungszentren) über fünf Module und einem Abschlusskolloquium anbietet, verbindet das Curriculum sehr bewusst den Beratungsprozess mit gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmbedingungen (u. a. Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Fördermöglichkeiten, berufliche Entwicklungsprozesse). Wie bedeutsam dies Feldkompetenzen sind, zeigt der sprunghafte Anstieg der bundes- und landesweiten

Förderinstrumente (z.B. Bildungsprämie, Qualischeck, Bildungsscheck, Qualifizierungsscheck), die immer häufiger auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Rolle spielen.

Notwendige Konsequenzen

Natürlich können die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf die gesteigerte Beratungsanfrage reagieren. Dazu gehört neben einem ausformulierten und kommunizierten Beratungskonzept, auch die Qualifizierung des beratenden Personals. Dazu gehört ein Informationsmanagement, mit dessen Hilfe Beraterinnen und Berater nicht nur auf eigene Datenbanken, sondern auch auf bundesweite Plattformen zugreifen können. Dazu gehören unterstützende Angebote im Vorfeld (Checklisten oder Online-Tests) und im Nachgang zu einer Beratung.

Es muss aber auch hochschulweit viel deutlicher als dies bisher geschieht anerkannt werden, dass Beratung kein „Abfallprodukt“ wissenschaftlicher Weiterbildung ist, sondern in seinen Ausdifferenzierungen eine wesentliche Aufgabe: Dazu müssen – in der Konsequenz – personelle, zeitliche und auch räumliche Ressourcen bereitgestellt werden.

Derzeit wird zusammen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ein Koordinierungsprozess zu Qualität und Professionalität in der Bildungsberatung in Gang gesetzt. Eingeladen sind die in diesem Bereich handelnden Akteure. Es ist meiner Meinung nach unbedingt nötig, dass die Besonderheiten der Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit in den Prozess einfließen.

Während das Thema „Bildungsberatung“ in den vergangenen Jahren eher ein Schattendasein sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Forschung spielte, steht es derzeit (wieder) auf der Agenda.⁶ Die Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung spielt in den jüngsten Studien nur eine nebengeordnete Rolle. Hier besteht Forschungsbedarf im Hinblick auf die spezielle Situation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

So brauchen wir, um nur Beispiele zu nennen, empirisch fundierte Aussagen zum Anteil von Beratungsleistungen am gesamten Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Auswirkungen auf strategische, personelle und inhaltliche Konzepte, zu praktizierten Beratungskonzepten, eingesetzten Beratungsformen und -instrumenten.⁷ Es fehlen auch Studien zur Wirkung von Beratung auf die unterschiedlichen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung und den Einfluss auf deren Weiterbildungsentscheidungen. Schließlich sollte untersucht werden, welche Lerneffekte sich durch Beratung in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen ergeben nicht nur bezogen auf Kursteilnehmende, sondern auch – Blick auf Methodik, Didaktik und Programmplanung – im Bereich der kollegialen und institutionsbezogenen Beratung.

Literatur

Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner/C. (Hg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog I – III. Baltmannsweiler

Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 115. Bonn 2004. Zugriff: www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (Stand: 13.10.2009)

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Beschlossen am 17.9.2005 in Wien (www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf) Zugriff: 13.10.2009

Greulich, H. (2008): Einführung in die Bildungsberatung – Annäherung an ein komplexes Phänomen, in: Reader zur Qualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“, Mainz 2008

6 Arnold/Gieseke/Zeuner, 2009 Knoll, 2008; Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber, 2008

7 Derzeit arbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) an einem Forschungsprojekt „Personenbezogene (Weiter-)bildungsberatung im Fernlernen“, das die wissenschaftliche Weiterbildung mit einbezieht (Mirbach, H./ Brandenburg, P./ Fogolin, A.; 2008).

Keupp, H. (2005): Beratungsziel: Fitness für den Markt oder Selbstsorge in der Zivilgesellschaft? Menschenbilddoptionen der Beratung in der globalisierten Welt. Vortrag bei der Ringvorlesung „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ an der Technischen Universität Dresden am 22. Juni 2005

Knoll, J.(2008): Lern- und Bildungsberatung. Bielefeld

Kultusministerkonferenz(2001):Sachstands-undProblembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf) Zugriff: 13.10.2009

Mirbach, H./Brandenburg, P./Fogolin, A. (2008): Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen. Projektbeschreibung. www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf, Zugriff: 14.10.2009

OECD (Hg.) (2004): Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap, in: Rat der Europäischen Union: Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel 2004, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf, Zugriff: 25.04.2008

Schiersmann, C: (2007): Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, S. 150–160, Münster

Schiersmann, C./Bachmann,M./Dauner, A./Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in der Bildungsberatung, Bielefeld

Autorin

Barbara Lampe

E-Mail lampe@zww.uni-mainz.de

II. PRAXISORIENTIERTES DIDAKTISCHES HANDELN

Weiterbildung interdisziplinär und praxisnah gestalten: am Beispiel eines weiterbildenden Masterstudiengangs für Gesundheitsberufe

SIGRID MATZIK

1. Einführung

Berufstätige sind verstärkt an einer weiteren Qualifizierung und persönlichen Lernentwicklung interessiert und nutzen zunehmend die Möglichkeit der Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Bade-Becker/Faulstich/Graebner 2003; Graebner 2006). Insbesondere für die verschiedenen Gesundheitsberufe ist Weiterbildung aufgrund der dynamischen Entwicklungen im Gesundheitssystem und den damit einhergehenden veränderten beruflichen Anforderungen zunehmend bedeutsam geworden (Bollinger/Gerlach/Pfadenhauer 2005). Die hohe Teilnahme an gesundheitsbezogenen Weiterbildungsangeboten und die zahlreichen Studienangebote zum Thema Gesundheit belegen die Nachfrage und den Qualifizierungsbedarf (Quaas 2003; Kälble 2008). Mittlerweile besteht ein umfangreiches Angebot an Weiterbildung, das an die berufs- und bildungsstrukturellen Veränderungen im Bereich der Gesundheitsberufe anknüpft und Prozesse der Qualifizierung, Akademisierung und damit auch der Professionalisierung unterstützt (vgl. Matzick 2008).

Ob und inwieweit die in den letzten Jahren entstandenen Studienangebote auf die neuen Anforderungen in der Berufswelt der Gesundheitsberufe bezogen und auf den konkreten Qualifizierungsbedarf ausgerichtet sind, ist vor dem Hintergrund der umfangreichen Personal- und Organisationsentwicklungen im Gesundheitssystem und den damit einhergehenden berufsstrukturellen Veränderungen bislang kaum untersucht worden. Wenn die Beschäftigungsrelevanz und Arbeitsmarktchancen erhöht, die Angebotsplanung und Programmgestaltung der weiterbildenden Studienangebote bedarfsorientiert ausgerichtet werden soll (vgl. Wissenschaftsrat 2006), ist jedoch zu klären, wie sie am Bedarf ori-

entiert werden können, wie die erforderlichen Kompetenzen vermittelt und der notwendige Bezug zur Praxis hergestellt werden kann.

Ausgehend von diesen Fragen wird in diesem Beitrag am Beispiel eines interdisziplinären Weiterbildungskonzeptes verdeutlicht, wie Praxisorientierung in der Weiterbildung berücksichtigt werden kann. Die Konzeption des weiterbildenden Masterstudiengangs „Master of Health Administration“ ist in der Angebotsgestaltung auf Praxisnähe bzw. auf den Anwendungsbezug der Lerninhalte ausgerichtet. Wie diese in der Durchführung umgesetzt und von den Studierenden evaluiert worden ist, wird exemplarisch unter Berücksichtigung ausgewählter Befragungsergebnisse des ersten Studienjahrgangs dargestellt. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse werden abschließend einige bildungs- und forschungsrelevante Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen formuliert.

2. Praxisorientierung – ein elementarer Bestandteil von Weiterbildung!

Weiterbildung umfasst verschiedene Studienangebote, die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss und einer ersten Phase beruflicher Tätigkeit die Fortsetzung organisierten Lernens ermöglichen (vgl. BDA/HRK/DIHK 2003). Berufstätigen wird auf dem Wege der Weiterbildung ermöglicht, sich berufsbegleitend zu qualifizieren und aktuelle Kenntnisse aus der Wissenschaft für die Berufspraxis zu erwerben. Praxisorientierung ist somit als ein elementarer Bestandteil von Weiterbildung zu verstehen.

Grundsätzlich ist zunächst davon auszugehen, dass weiterbildende Studienangebote so zu gestalten sind, dass sie die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Freizeit gewährleisten. Die zeitliche Organisation des Studiums wie auch Umfang und Art der Studien- und Prüfungsleistungen sind darauf abzustimmen, um die Studierbarkeit zu gewährleisten.

Praxisorientierung von Weiterbildung beinhaltet, dass zusätzlich zur Vermittlung von Fachwissen auch berufliche Handlungskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wie Methoden- und Sozialkompetenzen, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen im Lehrangebot gefördert werden. Lehr- und Lernkonzepte wie auch die Methoden zur didaktischen Gestaltung sind dabei so zu gestalten, dass sie die berufsübergreifende Kompetenzentwicklung zur Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Anforderungen der beruflichen Praxis unterstützen (vgl. hierzu Strittmatter-Haubold 2008).

Ein wesentliches Merkmal von Weiterbildung an Hochschulen ist der Wissenschaft-Praxis-Transfer, so dass die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens für die Anwendung in der Berufspraxis einerseits und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten und berufspraktisch bedeutsamen Frage- und Problemstellungen andererseits ein konstitutiver Bestandteil der weiterbildenden Studienangebote darstellt. Hochschulweiterbildung kann einen Beitrag zur systematischen Erweiterung, Vertiefung und Spezialisierung des vorhandenen Wissens leisten, für eine Anpassung an den aktuellen Qualifizierungsbedarf sorgen und auf künftige, erwartbare Herausforderungen in der Berufspraxis vorbereiten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Hochschulen sich nachfrageorientiert auch auf den bestehenden Qualifizierungsbedarf einstellen und demzufolge wissen, welche Kenntnisse und Kompetenzen in der Berufspraxis benötigt werden.

Insbesondere weiterbildende Masterstudiengänge bieten akademischen Berufen die Möglichkeit, mit einer weiteren Akademisierung nicht nur den Wissensstand zu aktualisieren, sondern auch den beruflichen Werdegang und die individuelle Karriereplanung zu fördern. Da sie eine besondere Relevanz für den Erhalt des Arbeitsplatzes, den Wechsel des Berufsfeldes und den beruflichen Aufstieg haben, wird auf den beruflichen oder karriereorientierten Nutzen bei der Nachfrage sehr geachtet (vgl. hierzu Hüner/Langer 2006, S. 18).

Hochschulen verfügen einerseits über ein hohes Maß an Autonomie bei der Angebotsplanung und können unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen ihre Weiterbildungsprogramme relativ unabhängig gestalten und disponieren. Andererseits besteht keine „Abnahmegarantie“, sondern weiterbildende Studienangebote müssen sich auf dem expandierenden Weiterbildungsmarkt bewähren (vgl. hierzu Hüner/Langer 2006). Aus diesem Grund ist bei der inhaltlichen Gestaltung der Programme der aktuelle und auch prospektive Qualifizierungsbedarf zu berücksichtigen, um die erforderliche Nachfrage und Auslastung erreichen und dauerhaft auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen zu können (vgl. Bodenhöfer 2002; Graebner 2006).

Wie das Prinzip Praxisorientierung inhaltlich, didaktisch und methodisch umgesetzt werden kann, wird am Beispiel der Konzeption des weiterbildenden Studiengangs „Master of Health Administration“ an der Universität Bielefeld dargestellt.

3. Konzeption des Masterstudiengangs „Health Administration“

Der Weiterbildende Studiengang „Master of Health Administration“ wird seit 2007 von der Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, für verschiedene akademische Gesundheitsberufe angeboten. Der erste Jahrgang hat Ende März 2009 den zweijährigen Masterstudiengang erfolgreich abgeschlossen. Bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung des Studiengangs sind die langjährigen Erfahrungen mit dem Fernstudium „Angewandte Gesundheitswissenschaften“, das seit 1997 angeboten wird und mittlerweile über 1000 Absolventen für das Gesundheitsmanagement qualifiziert hat, berücksichtigt worden.

Praxisnähe und Anwendungsbezug sind konzeptionell bei den Studienzielen und -inhalten, der Lehrorganisation, der Interdisziplinarität, der didaktischen Gestaltung und den Leistungsanforderungen vorgesehen.

Studienziele und -inhalte

Ziel des Studienangebotes ist die Vermittlung von gesundheitswissenschaftlichen und -ökonomischen Grundlagen und berufsübergreifenden Handlungskompetenzen für die Anwendung in der beruflichen Praxis. Der weiterbildende Masterstudiengang qualifiziert mit

seinen praxisbezogenen Themen und Problemstellungen für leitende Tätigkeiten auf der mittleren und höheren Managementebene. Die berufserfahrenen Studierenden erhalten interdisziplinäre und professionsübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen, die für die Steuerung und das Management von Organisations- und Entscheidungsprozessen in den verschiedenen Einrichtungen des Gesundheitssystems erforderlich sind.

Aktuelle Ergebnisse aus der Gesundheitsforschung und Gesundheitssystemforschung werden in insgesamt sechs Studienmodulen für die Umsetzung in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern aufbereitet. Vermittelt werden theoretische und methodische Grundlagen der Gesundheitswissenschaften, der Gesundheitsökonomie und -politik, Kenntnisse und Kompetenzen zum Management in der Gesundheitsversorgung, Gesundheitsförderung und Prävention, zur Organisationsentwicklung, zum Projekt- und Qualitätsmanagement. Um den Wissenschaft-Praxis-Transfer zu fördern und den angestrebten Politik- und Praxisbezug der Gesundheitswissenschaften bzw. von Public Health zu realisieren (vgl. Maschewski-Schneider 2005), werden Impulse für die Systemgestaltung und das Management von Reformentwicklungen im Gesundheits- und Sozialwesen gegeben.

Interdisziplinarität

Die praxisbezogene Ausrichtung des Studiengangs wird durch das Prinzip der Interdisziplinarität unterstützt, das ein wesentliches Merkmal der Multidisziplin Gesundheitswissenschaften in Forschung, Lehre und Weiterbildung darstellt (vgl. Hurrelmann/Laaser/Razum 2006). Lehrveranstaltungen werden von Wissenschaftlern der eigenen Fakultät und Hochschule wie auch anderer Hochschulen und wissenschaftlicher Einrichtungen durchgeführt. Zusätzlich involviert sind ausgewiesene Experten aus der Praxis, die ebenfalls aus unterschiedlichen Disziplinen und Praxisfeldern kommen und ihre Lehrveranstaltungen an gesundheitswissenschaftlichen und praxisrelevanten Frage- und Problemstellungen ausrichten, aber auch aktuelle Entwicklungen, Erfahrungen und Anforderungen aus der Praxis einbringen. Mittlerweile besteht ein umfangreiches Netzwerk mit Experten aus Wissenschaft und Praxis, die die (Weiter-) Entwicklung der Studientexte und Lernmaterialien wie auch die Durchführung der Lehrveranstaltungen übernehmen.

Die interdisziplinäre Lehrorganisation wird darüber hinaus durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Studiengruppe unterstützt. In der Zusammenarbeit wird ermöglicht, dass ein gegenseitiger Informations- und Erfahrungsaustausch, das Kennlernen unterschiedlicher Berufserfahrungen und -perspektiven, die Auseinandersetzung mit berufsspezifisch geprägten Wahrnehmungs- und Denkweisen und die Reflexion über die eigene Berufspraxis stattfindet. Da die Studiengruppen interdisziplinär zusammengesetzt sind und aus unterschiedlichen Einrichtungen und Tätigkeitsfeldern kommen, werden dadurch professionsspezifische und -übergreifende Themen und Fragen bearbeitet.

Lehrorganisation

Die Verbindung verschiedener Lernformen und -methoden, die unter dem Stichwort „Blended Learning“ zusammengefasst werden können, beinhaltet eine inhaltliche und methodische Verzahnung von

- Präsenzveranstaltungen, die an der Universität durchgeführt werden, und
- Fernstudienphasen, in denen zu Hause verschiedene Studientexte bearbeitet werden,
- mit den Möglichkeiten des Telelearning.

Mit einer eigens für die Weiterbildung entwickelten, internetbasierten Telelearning-Plattform werden die bisherigen traditionellen Lehr- und Lernformen durch zeit- und ortsunabhängige Kommunikationsmöglichkeiten erweitert und gleichzeitig effektiver gestaltet. Sie fördert nicht nur die Kommunikation der Studierenden untereinander, die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern ermöglicht auch den Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis in verschiedenen Arbeitsforen. Dozenten werden über aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen in der Berufspraxis informiert, Praktiker erhalten aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive wissenschaftliche Einschätzungen zu aktuellen Entwicklungen und Lösungsansätzen in der Praxis.

Didaktische Gestaltung

Die heterogene Zusammensetzung der Studiengruppe ermöglicht das Kennenlernen berufsspezifischer und -übergreifender Wahrnehmungs- und Denkweisen. Darüber hinaus wird in der Zusammenarbeit die Fähigkeit

und Sicherheit in der Kommunikation mit anderen, auch hierarchisch unterschiedlich positionierten Berufstätigen im Gesundheitswesen, gefördert. Auf diesem Wege profitieren die Studierenden auch von ihren unterschiedlichen Berufserfahrungen und -kenntnissen und werden durch entsprechende Übungen auf die in der Praxis notwendige Kooperation und Zusammenarbeit in Teams vorbereitet.

Der Praxisbezug des Studiums wird des Weiteren durch die anwendungsorientierte Ausrichtung gewährleistet, die in jedem Modul durch die Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Frage- und Problemstellungen, durch die Bearbeitung von problemorientierten Fallstudien und -beispielen und durch die Einübung verschiedener Skills in ausgewiesenen Kompetenztrainings (z.B. Team Management, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Gesprächsführung, Verhandlungsführung) umgesetzt wird. Die Studierenden entwickeln am Beispiel von Modellaufgaben, die reale Abläufe und Anforderungen aus der Praxis widerspiegeln, mögliche Verhaltensweisen und Strategien, die sie später auf ihre Berufspraxis übertragen können. Die Übernahme bestimmter Rollen und Funktionen beinhaltet das Einüben neuer und ungewohnter Denk- und Verhaltensweisen, ermöglicht Strategieentwicklung und die Ausbildung von Verhandlungsgeschick und erweitert damit das bisherige, in der Berufspraxis routinierte Verhaltensrepertoire.

Leistungsanforderungen

Darüber hinaus werden auch in den studienbegleitenden Modulprüfungen, die aus Klausuren und Hausarbeiten bestehen, problem- und praxisorientierte Fragestellungen bearbeitet. Die Fähigkeit zur Anwendung und Reflexion des erworbenen Wissens wird dadurch gefördert und überprüft. Zusätzlich entwickeln die Studierenden im Rahmen einer Modulprüfung eigenständig Projektentwürfe, die sich auf zentrale Themen und Anwendungsbereiche der Gesundheitswissenschaften beziehen und den bestehenden Handlungsbedarf in verschiedenen Praxisfeldern aufzeigen. Das Projektvorhaben wird für die Durchführung in der Praxis ausgearbeitet und verbindet grundlegende fachliche wie methodische Kenntnisse mit anwendungs- und umsetzungsorientiertem Wissen. Damit sollen die Studierenden einen Beitrag zum Wissenschaft-Praxis-Transfer leisten, indem sie ausgehend von dem jeweiligen Forschungsstand einen Entwicklungsbedarf aufzeigen und Lösungen für die Umsetzung in der Praxis im Rahmen

eines Projektvorhabens vorschlagen. Für die Ausarbeitung eines Praxisprojektes ist eine Anleitung entwickelt worden, in der die Verbindung anwendungsbezogener und wissenschaftliche Kenntnisse mit empirischen Ergebnissen vorgesehen ist.

Angesichts der zahlreichen Reformversuche und gesundheitspolitischen Neuorientierungen, aber auch aufgrund der gestiegenen Anzahl gesundheitsbezogener Weiterbildungsangebote sind die inhaltliche Programmgestaltung und Organisation des Studienangebotes permanent den Entwicklungen anzupassen. Auch die Erwartungen der Studierenden erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Optimierung des Fernstudiums, so dass zu überprüfen ist, ob die angestrebten Ziele erreicht werden. Insbesondere die Frage, ob im Rahmen des Studiums die erforderliche Praxisorientierung erreicht wird, ist dabei zu klären.

4. Ergebnisse zur Praxisorientierung des weiterbildenden Masterstudiengangs

Um die Entwicklung und Optimierung des Lehr- und Lernprozesses und die Qualität der Weiterbildung sicherstellen zu können, wird eine formative Evaluation durchgeführt. Sie ist einerseits prozessbegleitend angelegt und darauf ausgerichtet, dass die Ergebnisse der regelmäßigen Fragebogenerhebungen zu jeder Präsenzphase und zu jedem Studientext für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung des Studienangebotes eingesetzt werden. Andererseits erfolgt am Ende des Studiums eine abschließende, summative Evaluation anhand eines umfangreichen, standardisierten Fragebogens. Die empirische Erhebung am Ende des Studiums beinhaltet auch Fragen zur Praxisorientierung des Studienangebotes, die im Folgenden vorgestellt werden.

Die folgende Auswahl der Ergebnisse zur Bewertung der Praxisorientierung bezieht sich auf Daten zur interdisziplinären Zusammensetzung der Studiengruppe, zur Studienmotivation, zur Lehr- und Lernorganisation, zur Bewältigung der Studienanforderungen und zur Zufriedenheit mit dem Studium. Von den insgesamt 48 Studierenden haben 39 am Ende des Studiums den Fragebogen zur abschließenden Evaluation ausgefüllt, so dass Ergebnisse von 82 Prozent des ersten Studienjahrgangs vorliegen. Davon sind 66 Prozent weiblich und im Mittel 38 Jahre alt. 75 Prozent sind zum Zeit-

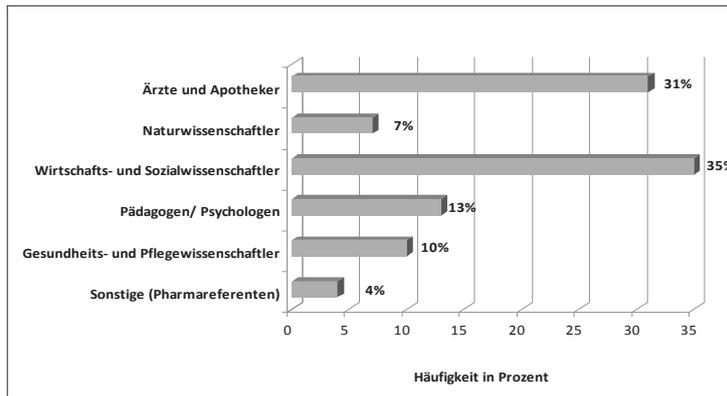


Abb. 1: Berufsbezeichnungen, Quelle: Eigene Erhebung

punkt der Erhebung in Vollzeit berufstätig, 15 Prozent sind teilzeitbeschäftigt, 5 Prozent sind arbeitssuchend und ebenfalls 5 Prozent sind aus persönlichen Gründen (z.B. Elternzeit) nicht berufstätig.

Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Studiengruppe zeigt sich an den unterschiedlichen Berufsausbildungen und -bezeichnungen:

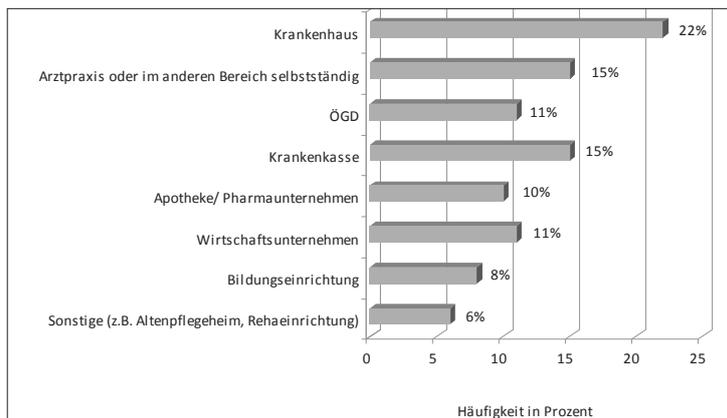


Abb. 2: Beschäftigungsträger, Quelle: Eigene Erhebung

Das weiterbildende Studienangebot richtet sich an Berufstätige in den verschiedenen Einrichtungen des Gesundheitssystems und ist insofern auch institutionen- und sektorübergreifend angelegt. Die Zusammensetzung der Studierenden nach Beschäftigungsträgern zeigt, dass erwartungsgemäß die Berufstätigen aus dem breiten Spektrum der stationären und ambulanten Versorgungseinrichtungen (Krankenhaus, Arztpraxis) am stärksten vertreten sind.

Die Studienmotivation resultiert aus verschiedenen Gründen, wobei anhand vorgegebener Antwortkategorien insbesondere die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen, die Inhalte des Studiums, der Erwerb neuen Wissens und interdisziplinärer Kenntnisse genannt

werden. Gesundheitswissenschaftliche Kenntnisse erwerben und sich mit anderen Berufsgruppen auszutauschen, waren weitere wesentliche Gründe für die Teilnahme am Studium (siehe Abb. 3, Seite 50).

Die Studierenden sind danach gefragt worden, wie sie insgesamt und rückblickend verschiedene Aspekte des Studiums bewerten. Festzustellen ist bei einem Vergleich der Mittelwerte, dass dabei insbesondere die Aktualität der Studieninhalte, die Interdisziplinarität und die Studienorganisation äußerst positiv evaluiert worden sind (Abb. 4, S. 50).

Weniger gut beurteilt wird jedoch die Zusammenarbeit der Berufsgruppen in den Präsenzphasen. Die Bearbeitung und Vertiefung gesundheitswissenschaftlicher Themen und Problemstellungen in Kleingruppen führt offensichtlich nicht zu einer zufriedenstellenden, professionsübergreifenden Zusammenarbeit, so dass in dieser Hinsicht ein wesentlicher Handlungsbedarf festzustellen ist. Aus didaktischen Gründen ist eine intensive Gruppenarbeit zu bevorzugen, aber es stellt sich dabei auch die Frage, ob diese grundsätzlich von den Studierenden erwünscht wird.

Bei der Frage, wie viel Raum verschiedene Lehr- und Lernformen in den Präsenzphasen einnehmen sollten, konnte anhand vorgegebener Antwortkategorien angekreuzt werden. In Abbildung 5 werden ausgewählte Ergebnisse, die einen

Bezug zur Praxis-orientierung des Studiums aufweisen, dargestellt (Abb. 5, S. 51).

Die Befragungsergebnisse verdeutlichen, dass Gruppenarbeiten wie auch Präsentationen der Studierenden weniger bevorzugt werden, dagegen aber insbesondere die Bearbeitung von Praxisbeispielen, die Auseinandersetzung mit beruflichen Problemen und auch die Entwicklung von Kompetenzen stärker als bisher gefördert werden sollten. Das bisherige Lehrkonzept ist in diese Hinsicht aus Perspektive der Studierenden zu verändern.

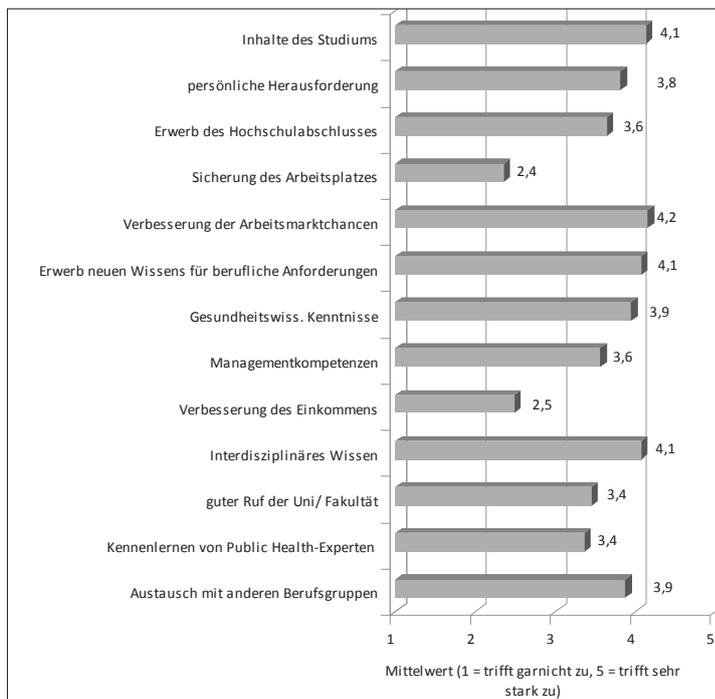


Abb. 3: Gründe für die Teilnahme am weiterbildenden Masterstudiengang, erworben.

Quelle: Eigene Erhebung (Mehrfachnennungen)

Inhaltlich und organisatorisch sind Studienangebote so zu konzipieren, dass sie berufsbegleitend absolviert werden können und die Programmplanung die Studierbarkeit ermöglicht. Insofern stellt sich die Frage, wie die Studien- und Leistungsanforderungen bewältigt worden sind. Die Antworten in Abbildung 6 bestätigen die Studierbarkeit des Masterstudiengangs bei den überwiegend in Vollzeit tätigen Beschäftigten (Abb. 6, S. 51):

Insgesamt wird die Studierbarkeit positiv beurteilt, wie auch die Befragungsergebnisse zur Zufriedenheit belegen (Abb. 7, S. 51).

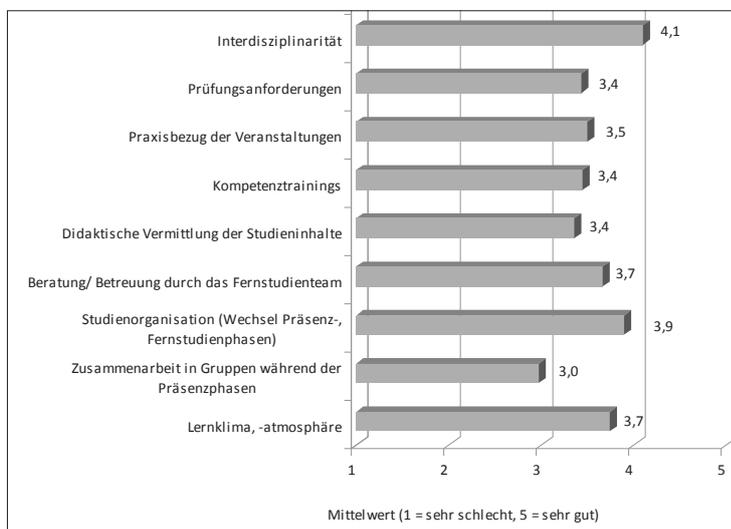


Abb. 4: Bewertung des Studiums, Quelle: Eigene Erhebung

Für die Angebotsplanung ist nicht zuletzt relevant, ob auch der berufliche Nutzen der Studieninhalte und vermittelten Kompetenzen für die Berufspraxis erkennbar ist. Auf die Frage, ob die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen bereits am Ende des Studiums genutzt werden können, verteilen sich die Antworten wie in Abbildung 8 zu sehen (Abb. 8, S. 52).

Auch die hohe Absolventenquote belegt die Studierbarkeit und Zufriedenheit mit dem Studium, die vermutlich nicht so hoch wäre, wenn aktuelle Qualifizierungsinteressen nicht berücksichtigt worden wären und der berufliche Nutzen nicht erkennbar gewesen wäre. So haben im Jahr 2009 insgesamt 84 Prozent (47) von den insgesamt 56 Studienanfängern den Masterabschluss

5. Fazit

Das Studienangebot wird insgesamt recht positiv beurteilt, wie die hier ausgewählten Befragungsergebnisse belegen. Relevante gesundheitswissenschaftliche Studieninhalte werden vermittelt und der Nutzen für die berufliche Praxis ist vorhanden. Interdisziplinarität ist ein wesentlicher Grund für die Teilnahme am Studium gewesen und bei der Vermittlung der Inhalte offensichtlich auch umgesetzt worden. Auch wenn insgesamt eine Praxisorientierung vorhanden ist, wie den Befragungsergebnissen der Endevaluation entnommen werden kann, besteht doch in dieser Hinsicht ein wesentlicher Handlungsbedarf bei der Programmplanung.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen berufsspezifischen und disziplinären Vorkenntnisse und der heterogenen Berufserfahrungen sind die berufstätigen Studierenden stärker als bisher dazu anzuleiten, im Rahmen des Studiums die Möglichkeiten einer interprofessionellen und interdisziplinären Zusammenarbeit zu nutzen. Um dem starken Bedürfnis der Teilnehmer/innen nach praxisrelevanten Inhalten entsprechen zu können, sind Übungsaufgaben und Fallbeispiele entwickelt worden, die die Anwen-

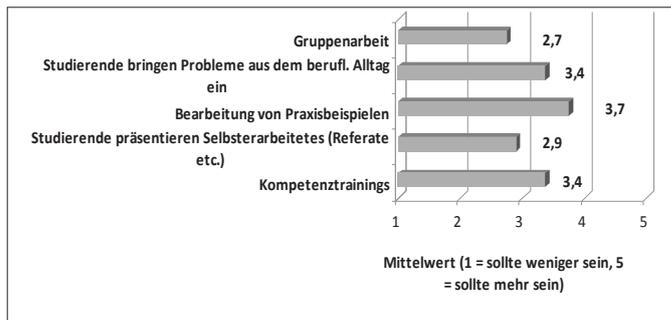


Abb. 5: Lehr- und Lernformen des Studiums,
Quelle: Eigene Erhebung

derung des erworbenen Wissens und die Vertiefung der Kenntnisse ermöglichen, aber auch Kompetenzen für kreative und innovative Lösungen vermitteln. Künftig wird zu klären sein, mit welchen weiteren didaktischen Vorgehensweisen der Lernprozess nachhaltiger zu organisieren ist, um selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen und die Selbstorganisation des Wissens zu ermöglichen. Herkömmliche Gruppenarbeiten, auch wenn Sie fallbezogen und problemorientiert ausgerichtet sind, entsprechen dabei offensichtlich nicht unbe-

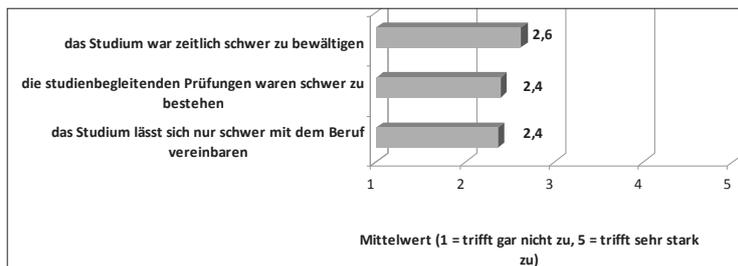


Abb. 6: Bewältigung der Studienanforderungen, Quelle: Eigene Erhebung

dingt den Präferenzen der Studierenden. Insofern ist die interdisziplinäre und interprofessionelle Zusammenarbeit stärker als bisher durch alternative Lernformen und -arrangements vorzubereiten und zu fördern.

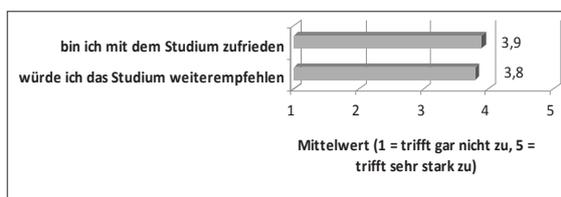


Abb. 7: Zufriedenheit mit dem Studium,
Quelle: Eigene Erhebung

6. Herausforderungen

Wissenschaftliche Weiterbildung hat eine wichtige Bedeutung für die berufsübergreifende Qualifizierung und kann Berufspraktiker auf erwartbare Aufgaben, neue Herausforderungen und innovative Gestaltungsaufgaben vorbereiten. Gleichzeitig eröffnet die Zusammenarbeit mit Berufstätigen die Möglichkeit, einen Zugang zu praxisrelevanten Fragen und Problemen zu erhalten und wissenschaftlich bedeutsame Forschungsaufgaben und -felder zu identifizieren (vgl. Schäfer 2008). Diese Erkenntnis wird leider bislang noch zu wenig an Hochschulen wahrgenommen. Insbesondere „die zunehmende Vernetzung der hochschulinternen Akteure und der Akteure außerhalb der Hochschule, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung angesprochen werden sollen, muss gestärkt werden, um eine kundenorientierte wissenschaftliche Weiterbildung zu schaffen. Dies beinhaltet auch neue Verfahren und Prozesse der Bedarfsermittlung und der Produktentwicklung“ (Schiersmann/Weber 2006, S. 176). Für die weitere Entwicklung und Stärkung der Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung und die Umsetzung einer stärkeren Praxisorientierung sind Kooperationen mit Praxiseinrichtungen unverzichtbar. Darüber hinaus besteht zur Förderung der Praxisnähe wissenschaftlicher Weiterbildung insgesamt ein dringender Forschungs- und Handlungsbedarf, der hier nur kurz skizziert werden kann.

Grundsätzlich ist es erforderlich, beschäftigungsrelevante Arbeitsmarktentwicklungen und technologischen Wandel im Gesundheitssystem zu beobachten und systematisch zu analysieren. Dabei kann, wie auch bei der Entwicklung des hier beschriebenen Masterstudiengangs geschehen, auf bestehende Untersuchungen und Veröffentlichungen zurückgegriffen werden. Dennoch wäre grundsätzlich zu klären, welche Instrumente zur Marktbeobachtung und -analyse geeignet sind, um beruflichen Wandel erfassen und die damit verbundenen aktuellen und prospektiven Qualifizierungsanforderungen in der Wissensgesellschaft identifizieren zu können.

Wie weiterbildende Studienangebote inhaltlich und organisatorisch gestaltet sein müssen, um dem Bedarf und Qualifizierungswandel unterschiedlicher Zielgruppen



Abb. 8: Beruflicher Nutzen des Studiums

Quelle: Eigene Erhebung

unter besonderer Berücksichtigung veränderter Bildungs- und Berufsbiografien und verschiedener Phasen lebenslangen Lernens entsprechen zu können, kennzeichnet einen weiteren Bereich der Weiterbildungsforschung. Dabei sind nicht nur die Interessen verschiedener Berufs- und Bevölkerungsgruppen, sondern auch die der Beschäftigungsträger zu berücksichtigen.

Zusätzlich zu Berufsfeld- und Arbeitsmarktanalysen sind weitere Erkenntnisse aus Studierendenbefragungen wie auch aus Absolventen- und Verbleibsforschungen zu gewinnen und für den Ausbau und die Optimierung der weiterbildenden Studienangebote stärker als bisher zu nutzen. Über Befragungen von Studierenden bzw. Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung können wesentliche Erkenntnisse über aktuelle Qualifizierungsinteressen festgestellt werden, die jedoch künftig noch intensiver zu erforschen sind. Befragungen der Studierenden und Absolventen ermöglichen die Auseinandersetzung mit Fragen, wie Studium und Beruf miteinander vereinbart werden, inwieweit die vermittelten Studieninhalte und Kompetenzen im Berufsalltag relevant sind und wie das erworbene Wissen genutzt werden kann (vgl. Teichler 2009). Grundsätzlich ist es erforderlich, dass Hochschulen sich stärker als bisher der Aufgabe annehmen, die berufliche Relevanz und Praxisorientierung ihrer Studienangebote zu überprüfen und evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

Literatur

Bade-Becker, U./Faulstich, P./Graessner, G. (2003): Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung 2-2003, S. 117–125.

BDA/HRK/DIHK (2003): Weiterbildung durch Hochschulen – Gemeinsame Empfehlungen von BDA, HRK und DIHK. Eingesehen am 15.8.2006 unter www.bda-online.de

Bodenhöfer, H.-J. (2002): Universitäten am Markt für Weiterbildung. In: Knapp, G. (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven. Klagenfurt, Laibach, Wien: Hermagoras, S. 11–25.

Bollinger, H./Gerlach, A./Pfadenhauer, M. (Hg.) (2006): Gesundheitsberufe im Wandel. Soziologische Beobachtungen und Interpretationen. Frankfurt: Mabuse Verlag.

Faulstich, P. (2005): Risiko als Chance. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als Hochschul-aufgabe im Kontext von Modularisierungs- und Akkreditierungsprozessen. In: Jütte, W./Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 199–213.

Graebner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. Aspekte, Megatrends, Szenarien. In: Erwachsenenbildung 1990–2022, Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. München und Weinheim: Juventa Verlag, S. 133–148.

Hüning, L./Langer, M. (2006): Der Master-Markt nach Bologna – Den Markt für Master-Programme verstehen. CHE Arbeitspapier Nr. 81, Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/Mastermarkt_AP81.pdf

Hurrelmann, K./Laaser, U. (2006): Entwicklung und Perspektiven der Gesundheitswissenschaften. In: Hurrelmann, K./Laaser, U./Razum, O.: Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 17–45.

Kälble, K. (2005): Modernisierung durch wissenschaftsorientierte Ausbildung an Hochschulen. In: Bollinger, H./Gerlach, A./Pfadenhauer, M. (Hg.): Gesundheitsberufe im Wandel. Soziologische Beobachtungen und Interpretationen. Frankfurt: Mabuse Verlag, S. 31–53.

Kälble, K. (2008): Akademisierung der Gesundheitsfachberufe. In: Public Health Forum 16, Heft 58, S. 4–6.

Maschewski-Schneider, U. (2005): Zur Situation von Public Health in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 10/2005, S. 1138–1144. Berlin: Springer Medizin Verlag.

Matzick, S. (Hg.) (2008): Qualifizierung in den Gesundheitsberufen. Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Schäfer, E. (2008): Die Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Bologna-Kontext. In: DGWF (Hg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS, S. 38–56.

Schiersmann, C./Weber, P. (2007): Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung – von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 163–179.

Strittmatter-Haubold, V. (2008): Kulturverständnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung. In: DGWF (Hg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS, S. 276–287.

Teichler, U. (2009): Die Reformdynamik des Hochschulsystems im Kontext des Bologna-Prozesses und der Beschäftigungsentwicklung. URL: www.hochges.de/tagung2009/referat1_prof.teichler.pdf

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Drucksache 7083-06 vom 27. Januar 2006, Berlin.

Autorin

Sigrid Matzick

E-Mail sigrid.matzick@uni-bielefeld.de

Das Projekt Kooperative Fallstudie: ein Praxisbericht zur system- übergreifenden Entwicklung von Lehrfallstudien

JOHANNA BAUMGARDT

Abstract

Die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt eine besondere Anforderung an die Entwicklung von Lehrmaterialien und -methoden dar, in der gleichzeitig die Wahrung wissenschaftlicher Standards gewährleistet sein muss. In diesem Zusammenhang hat sich an zahlreichen anglo-amerikanischen Universitäten die Methodik der Lehrfallstudie bewährt, weshalb sie dort v.a. in der Management- und Betriebswirtschaftslehre bereits seit langem ein konstitutives Element sind (Garvin, 2003). Lehrfallstudien werden verwendet, um ein anwendungsbezogenes Verständnis von Theorien und Modellen zu vermitteln und stellen eine sinnvolle Ergänzung zu konventionellen Vorlesungen dar (Belz, 2001). Während sich die Studierenden bei der Bearbeitung einer Fallstudie in die Position eines Entscheidungsträgers hineinversetzen, erproben sie eine höchst arbeitsrealitätsnahe Anwendung ihres theoretischen Wissens. Da Lehrfallstudien in der Aus- und Weiterbildung in Europa erst allmählich an Bedeutung gewonnen haben, bedürfen sie in hier der weiteren Erprobung und Verbreitung (Belz, 2001).

Im Rahmen des Pilotprojekts Kooperative Fallstudie der Leuphana Professional School wird dies gegenwärtig in besonderer Form erprobt: In Zusammenarbeit mit zwei Erwachsenenbildungsträgern der Region Lüneburg/Celle werden Lehrfallstudien zu den Themen „Innovative Arbeitsorganisationsmodelle“ und „Europäische Arbeitsbeziehungen“ erstellt. Um einen hohen Praxisbezug der Fallstudien zu gewährleisten und die Vernetzung der drei Bildungsträger mit Akteuren der Wirtschaft zu fördern, werden die Fallstudien in Kooperation mit regionalen Unternehmen und Organisationen erarbeitet. Die hohe Praxisnähe und Authentizität der dortigen Problemstellungen ermöglicht den Bildungsteilnehmern einen unmittelbaren Einblick in regionale unternehmensspezifische Problemstellungen und bereitet sie optimal auf ihre weitere Arbeitsrealität vor.

1. Einleitung

Eine hohe Praxisorientierung ist ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Weiterbildung, ist ihr Kennzeichen. Um den Studierenden ein praxisbezogenes Lernen zu ermöglichen, erfordert bereits die Ausgestaltung der Lehrmaterialien schon zum Zeitpunkt der Bedarfsentwicklung und Programmplanung hohe Aufmerksamkeit und didaktisches Geschick. Um Ausgangspunkte für die angestrebte Verbindung von Wissenschaft und Praxis herzustellen, wird daher im Rahmen des Projekts Offene Hochschule (Remdich, 2009) neben den Handlungsfeldern Öffnung und Durchlässigkeit in der quartären Bildung ein Fokus auf eine verstärkte Vernetzung gelegt. Dabei werden zum einen Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung stärker miteinander verzahnt; zum anderen wird eine intensivere Zusammenarbeit mit Organisationen und Unternehmen der Region angestrebt. Beide Initiativen sollen die Praxisnähe der wissenschaftlichen Weiterbildung fördern und den Transfer des Erlernten in die Arbeitswelt steigern. In Kooperation mit externen Praxispartnern werden deshalb im Rahmen des Projekts Kooperative Fallstudie Lehrfallstudien mit einem hohen Praxisbezug erstellt. Diese Methodik ermöglicht einen hohen Lerntransfer und eine starke Praxisorientierung in der Lehre (Belz, 2001), was u. a. Buchkremer (2006) in einer Erörterung über den Einsatz von Lehrfallstudien belegt.

Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über das Projekt und seine Hintergründe. Zu Beginn wird ein kurzer Einblick in die Idee und die historische Entwicklung der Fallstudie als Lehrmethode gegeben. Im Anschluss daran werden Möglichkeiten der Anwendung, Ausgestaltung und Akquise von Fallstudien aufgezeigt. Dem folgt ein ausführlicher Überblick über das Pilotprojekt Kooperative Fallstudie. Dabei werden sowohl Zielsetzungen, kooperierende Erwachsenenbildungsträger und Finanzierungsmodalitäten als auch bis dato die realisierte Öffentlichkeitsarbeit des Projekts näher

erläutert. Um zu verdeutlichen, wie im Projekt die Verbindung von Wissenschaft und Praxis erzeugt wird, gibt es nach einer Beschreibung der thematischen Schwerpunkte der Lehrfallstudien eine Erläuterung der einzelnen Arbeitsschritte, die zu deren Erstellung im Rahmen des Projekts vollzogen werden. Im Anschluss daran werden Anwendungsmöglichkeiten sowie gegenwärtige Kooperationspartner genannt und näher beschrieben. Dem folgt eine Projektreflexion, welche die subjektive Einschätzung der Verfasser zum gegenwärtigen Stand des Projekts widerspiegelt. Abschließend wird ein Resümee bzgl. der Bedeutung des Projekts für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Leuphana Professional School und den Beitrag zum Praxisorientiertem Lernen gegeben.

2. Fallstudien in der universitären Lehre

Lehrfallstudien werden definiert als Darstellung einer authentischen Situation, die eine Herausforderung oder ein Problem für eine Person in einer Organisation darstellt (Belz, 2001). An zahlreichen anglo-amerikanischen Universitäten sind sie v.a. in der Management- und Betriebswirtschaftslehre bereits seit langem ein konstitutives Element: „A surprisingly wide range of professional schools, including Harvard’s law, business, and medical schools, have concluded that the best way to teach these skills is by the case method“ (Garvin, 2003). Dabei steht bei der Anwendung von Fallstudien i.d.R. nicht das Erlernen von konkreten Problemlösungsschritten im Vordergrund, sondern die Aneignung der zu Grunde liegenden Fähigkeiten: „... it’s not about learning to solve today’s problems, but developing the skills and disciplines which are timeless.“ (Gloeckler, 2008). Hierunter werden bspw. Aspekte wie Diagnose-, Analyse-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten verstanden.

2.1. Historische Entwicklung

Nach einer langen Zeit „of lecture and drill“ suchte Christopher Columbus Langdell, Dozent an der Harvard Law School, im Jahr 1870 nach neuen Methoden der Wissensvermittlung. In Anlehnung an das Prinzip der Sokratischen Methode und der Erkenntnis, dass eine Realisierung von Sokrates’ Forderungen nur im dialogischen Philosophieren möglich ist, entwickelte er aus realen juristischen Fällen Lehrfallstudien. Die-

se erfreuten sich nicht nur großer Beliebtheit unter den Studierenden, sondern erzielten darüber hinaus hohe Lernerfolge. Seit 1920 werden Fallstudien daher auch in der Harvard Business School und seit 1985 auch in Harvard Medical School verwendet (Garvin, 2003). Lehrfallstudien stellen seither eine sinnvolle Ergänzung zu konventionellen Vorlesungen dar (Belz, 2001).

Da Lehrfallstudien in der Aus- und Weiterbildung in Europa erst allmählich an Bedeutung gewonnen haben, bedürfen sie hier der weiteren Erprobung, Erforschung und Verbreitung (Belz, 2001; Copeland, 1954).

2.2. Anwendung und Ausgestaltung

Lehrfallstudien werden i.d.R. verwendet, um ein umfassendes und anwendungsbezogenes Verständnis von Theorien, Modellen, Konzepten und Instrumenten zu vermitteln (Garvin, 2003). Dabei folgen sie dem Prinzip der Transdisziplinarität und ermöglichen es, organisationale Problemstellungen in ihrer Komplexität zu erfassen und abzubilden (Belz, 2001). Fallstudien haben einen sehr hohen Realitätsbezug, da sie zahlreiche Daten und Hintergrundinformationen enthalten, die zum Zeitpunkt der jeweiligen Entscheidung für eine Person verfügbar und wichtig waren. Dabei spielt die Mehrperspektivität der Fallstudie eine zentrale Rolle, die zwingend notwendig ist, um der Komplexität unternehmerischer Problemstellungen Rechnung zu tragen.

Während sich die Studierenden im Prozess der Bearbeitung einer Fallstudie in die Position eines Entscheidungsträgers in einer authentischen Problematik hineinversetzen, erproben sie die Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis. Abhängig vom Typ und Schwierigkeitsgrad einer Fallstudie vertiefen die Studierenden bspw. ihre Fähigkeiten, Problemstellungen und -situationen zu analysieren, Alternativen zu generieren, diese zu beurteilen und bzw. oder Entscheidungen zu treffen. Folgende methodische Varianten gelten als die wichtigsten Formen von Lehrfallstudien: Problemfindungsfallstudie, Problemlösungsfallstudie, Untersuchungsfallstudie, Beurteilungsfallstudie (Kaiser, 1983). Der Schwierigkeitsgrad einer Fallstudie wird anhand von drei Dimensionen bestimmt, die jeweils in drei Ausprägungen haben: analytische Dimension, theoretisch-konzeptionelle Dimension und darstellende Dimension (Leenders, Maufette-Leenders & Erskine, 2001).

2.3. Akquise von Lehrfallstudien

Gegenwärtig gibt es drei Institutionen zur Veröffentlichung und Distribution von englischsprachigen Lehrfallstudien: Harvard Business Publishing, Ivey Publishing und European Case Clearing House. Von daher stellt sich die Frage, ob Fallstudien zur Nutzung in der wissenschaftlichen Lehre von den Universitäten selber entwickelt oder dort eingekauft werden sollen. Für eine eigene Fallstudienherstellung ist die Sprache ein zentrales Argument: Da ein Großteil der verfügbaren Fallstudien lediglich in der englischen Sprache erhältlich ist, besteht die Gefahr, dass Sprachbarrieren die inhaltliche Arbeit und Diskussion beeinträchtigen (Belz, 2001). Weiterhin stammen selbstentwickelte Fallstudien in der Regel aus dem eigenen Land bzw. der jeweiligen Region, was ein höheres Identifikationspotenzial der Studierenden mit den jeweiligen Organisationen und Problemstellungen beinhaltet. Ein weiterer Vorteil der Eigenentwicklung von Fallstudien besteht darin, dass Inhalt und Schwierigkeitsgrad des Lehrmaterials auf die jeweilige Zielgruppe und Veranstaltung abgestimmt werden können (ebenda). Ein anderer, jedoch dennoch gewichtiger Vorteil, besteht in der Einsparung der Gebühren, die für eine Mitgliedschaft in oben genannten Organisationen sowie beim Ankauf von Fallstudien zu entrichten sind.

An der Leuphana Universität Lüneburg werden daher gegenwärtig im Rahmen des Pilotprojekts Kooperative Fallstudie eigenständig Lehrfallstudien entwickelt.

3. Das Projekt Kooperative Fallstudie

Im Pilotprojekt Kooperative Fallstudie kooperiert die Leuphana Universität Lüneburg mit zwei Erwachsenenbildungsträgern der Region Lüneburg/Uelzen: dem Bildungszentrum Heimvolkshochschule (HVHS) Hustedt e.V. und der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte gGmbH. Diese aktuell sehr erfolgreiche Initiative wird gefördert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) und ist auf drei Jahre angelegt. In diesem Zeitraum werden von den drei Bildungsträgern gemeinsam Lehrfallstudien zu wirtschaftswissenschaftlichen Themen entwickelt. Um einen hohen Praxisbezug der Fallstudien zu gewährleisten, werden die Lehrmaterialien in Zusammenarbeit mit regional ansässigen Unternehmen und Organisationen erarbeitet.

3.1. Zielsetzungen

Ein zentrales Anliegen des Projekts Kooperative Fallstudie ist die Erstellung von praxisnahen Lehrmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Erwachsenenbildung. Durch die Aufbereitung von realen, aktuellen betrieblichen Problemstellungen wird eine höchstmögliche Praxisorientierung angestrebt. Der regionale Bezug optimiert dabei die Authentizität und das Identifikationspotenzial der Lehrfallstudien. Die Weiterbildungsteilnehmenden können so während der Bearbeitung der Fallstudien ihr theoretisch erworbenes Wissen umgehend anwenden und werden optimal auf die Arbeitsrealität vorbereitet.

Ein anderes Ziel des Projekts ist die Stärkung der Vernetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung als zwei Akteure der quartären Bildung. Die gemeinsame Projektplanung, -durchführung und -evaluation bietet optimale Gelegenheit, die jeweils anderen Institutionen in ihren unterschiedlichsten Funktionsbereichen kennen zu lernen. So ergeben sich bspw. im Zuge der gemeinsamen Akquise von kooperierenden Organisationen und Unternehmen, Projektdurchführung vor Ort oder während der Erstellung der Fallstudien Synergieeffekte, die von allen Kooperationspartnern positiv genutzt werden können.

Die praxisnahe und lösungsorientierte Qualifizierung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern ist ein weiteres Anliegen des Projekts: In den unterschiedlichen Phasen des Projektverlaufs (siehe Abb. 2) sollen die beteiligten Arbeitnehmer und Arbeitgeber in ihren Fähigkeiten, organisationsinterne Probleme zu erkennen, zu benennen und zu lösen gestärkt und gefördert werden. Das Projektteam nimmt dabei eine moderierende Funktion ein.

3.2. Kooperationspartner: Erwachsenenbildungsträger

Das Bildungszentrum HVHS Hustedt ist eine gemeinnützige und langjährig-etablierte Einrichtung der politischen und gesellschaftlichen Jugend- und Erwachsenenbildung (Bildungszentrum HVHS Hustedt, 2008) und offizieller Träger des Projekts Kooperative Fallstudie. Neben einem breiten Spektrum an Seminaren und Veranstaltungen für Arbeitnehmer, gibt es zahlreiche Bildungsangebote für Schüler, Auszubildende, Studenten, Migranten und Senioren mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Entlang von The-

men gesellschaftlicher und politischer Bildung sollen sowohl verantwortungsbewusstes gesellschaftliches Handeln als auch eine Grundhaltung für lebensbegleitende und -gestaltende Lernprozesse gefördert werden (Strasser, 2009). So werden bspw. wirtschaftliche und soziale Veränderungen in Seminarkonzeptionen berücksichtigt, ohne die grundsätzliche Orientierung an der politischen Bildung aufzugeben (ebenda). Zahlreiche Bildungseinheiten werden hierbei in enger Zusammenarbeit mit gewerkschaftlichen Kooperationspartnern und Bildungsanbietern aus dem In- und Ausland entwickelt und durchgeführt.

Die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte gGmbH ist eine langjährige und etablierte Bildungseinrichtung niedersächsischer Gewerkschaften und Volkshochschulen (Arbeit und Leben Niedersachsen, 2009). Während in den 60er-Jahren die politische (Weiter-)Bildung im Fokus des Bildungsträgers stand, stehen heute Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen auf dem Programm (ebenda). Dennoch stellt die Realisierung politischer Seminare und Bildungsurlaube mit den Themenschwerpunkten Ökologie, Ökonomie, Politik und betriebliche Mitbestimmung auch aktuell die Kernaufgabe der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen dar (Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte, 2008). Einen weiteren Arbeitsschwerpunkt bilden Schulabschluss- und Vorbereitungskurse für junge Erwachsene und Arbeitnehmer, die ein Hochschulstudium aufnehmen wollen (ebenda). Im Rahmen der Zusammenarbeit übernimmt der Bildungsträger v.a. die methodisch-didaktische Ausgestaltung und Durchführung der einzelnen Projektphasen.

Beide Bildungsträger arbeiten erstmalig mit der Leuphana Universität Lüneburg zusammen, was den Erkundungs-/Explorationscharakter des Projekts Kooperative Fallstudie zusätzlich stärkt.

3.3. Finanzierung

Das Kooperationsprojekt wird finanziert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) 2007–2013 gemäß Förderbereich „Förderung von Innovation und wissensbasierter Gesellschaft durch Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Berufsakademien und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Ziel 1-Konvergenz“ (Europäisches Parlament und Rat, 1999). Die Förderrichtlinie ist im Jahr 2000 in Kraft ge-

treten und stellt eine europäische Initiative zur Stärkung einer nachhaltigen Entwicklung und zur Schaffung von dauerhaften Arbeitsplätzen in strukturschwachen Regionen dar (ebenda).

3.4. Öffentlichkeitsarbeit

Interessierte Arbeitnehmer und Arbeitgeber können sich auf unterschiedlichen Wegen über das Projekt informieren. So gab es bspw. im Herbst 2008 eine Projektvorstellung im Rahmen eines Treffens der Celler Betriebsräte, die Ausgangspunkt für erste Kontakte mit



dem Produktions- und Dienstleistungsgewerbe war. Im Rahmen eines Kooperationstreffens des Modellvorhabens Offene Hochschule der Leuphana Universität im April 2009 wurde das Projekt Kooperative Fallstudie den Mitgliedern des Niedersächsischen Bunds für freie Erwachsenenbildung e.V. vorgestellt. Über das Niedersächsische Forschungsnetzwerk für Gesundheits- und Pflegewissenschaften, eine Initiative zur Vernetzung der unterschiedlichen Akteure, konnten im Juni 2009 Kontakte zu Organisationen im Gesundheitswesen geknüpft werden. Des Weiteren fördert die parallele Erstellung und kontinuierliche Verteilung von Informationsmaterial den Bekanntheits- und Wirkungsgrad des Projekts. Darüber hinaus wurde das Projekt im Rahmen des Vortrags „Wissenschaftliche Weiterbildung an der

Leuphana Universität Lüneburg vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses“ bei der DGWF-Jahrestagung im September 2009 vorgestellt, wodurch u. a. ein Beitrag zur bildungspolitischen Debatte um die Förderung des lebenslangen Lernens erbracht werden konnte.

3.5. Verbindung von Wissenschaft und Praxis

In den Lehrfallstudien werden die Themen „Innovative Arbeitsorganisationsmodelle“ und „Europäische Arbeitsbeziehungen“ abgebildet, da diese ganz besonders aktuelle Problemlagen von Unternehmen und Organisationen der Region subsumieren. Dabei obliegt es den jeweiligen Kooperationspartnern zu entscheiden, welchen Themenbereich sie bearbeiten möchten und welchen inhaltlichen Themenschwerpunkt sie setzen wollen. Eine Lehrfallstudie beinhaltet jeweils einen Problembereich.

Innovative Arbeitsorganisationsmodelle

Der Themenkomplex „Innovative Arbeitsorganisationsmodelle“ beinhaltet Fragen zur Organisationsentwicklung, zur Förderung der Mitbestimmung, zur Arbeitszeitgestaltung und altersgerechten Arbeitsplatzumgestaltung, zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zum Arbeits- und Gesundheitsschutz oder der (Um-)Gestaltung von ganzen Arbeitsbereichen. Abhängig von der Situation der jeweiligen Organisation können auch andere innerbetriebliche Problemstellungen bearbeitet werden, bspw. die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation am Arbeitsplatz, der Mitarbeiterzufriedenheit u. a.

Europäische Arbeitsbeziehungen

Im Rahmen des Themas „Europäische Arbeitsbeziehungen“ können bspw. Aspekte wie Chancen und Risiken der europäischen Märkte, sozialverträgliche Möglichkeiten der Öffnung, die Vernetzung und Kooperation von Unternehmen oder neue Formen der Mitbestimmung in europäischen Betriebsräten erörtert werden. Da diese Thematik sowohl von Unternehmen in strukturschwachen Regionen als auch von Erwachsenenbildungsträgern häufig noch nicht bearbeitet wurde, bietet sie besonderes Entwicklungspotenzial für alle Beteiligten.

Die hohe Praxisnähe und Authentizität der Problemstellungen ermöglicht den Bildungsteilnehmern einen unmittelbaren Einblick in regionale unternehmensspezifische Problemstellungen und bereitet sie optimal auf ihre weitere Arbeitsrealität vor. Darüber hinaus lernen sie bei der Bearbeitung der Fallstudien, das zuvor theoretisch erworbene Fachwissen auf konkrete Situationen anzuwenden, was u. a. den Transfer des im Rahmen der Weiterbildung Gelernten in die Arbeitspraxis stark fördert.

3.6. Projektverlauf

Das Gesamtprojekt Kooperative Fallstudie setzt sich aus mehreren Teilprojekten zusammen, die jeweils nach demselben Schema verlaufen. Im Folgenden wird exemplarisch ein solcher Projektverlauf skizziert.

1. Betriebliche Problemstellung

Das Vorhandensein einer innerbetrieblichen Problemstellung und der Wunsch, diese zu bearbeiten, ist die Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt. Nachdem eine Organisation bzw. ein Unternehmen Interesse am Projekt geäußert hat, werden im Rahmen einer ca. 20minütigen Präsentation dem Arbeitgeber und der Interessenvertretung Projektziele, -inhalte und -ablauf vorgestellt. Wenn möglich, kann es in einem anschließenden Gespräch bereits hierbei zur Herausarbeitung des Themenbereichs kommen, das im Projekt bearbeitet werden kann und soll. Signalisieren beide Kooperationspartner Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit, gibt es eine zweite Projektvorstellung, an der interessierte Arbeitnehmer der jeweiligen Institution teilnehmen. Diese dient der allgemeinen Information und einer weiteren Konkretisierung der betrieblichen Problemstellung. Je spezifischer diese artikuliert wird, desto pointierter kann die Datenerhebung sein.

2. Datenerhebung

Die Instrumente zur Erhebung der fallstudienrelevanten Daten werden auf Grundlage der gefassten Problemstellung entwickelt. Anhand der Befragungen werden die Problemwahrnehmung von Beschäftigten der unterschiedlichen Arbeitsbereiche und weitere betriebspezifische Daten erhoben. Alle beteiligten Arbeitnehmer und Arbeitgeber werden von daher gebeten, an einer Fragebogen-Umfrage teilzunehmen, die speziell auf

die jeweilige Problematik der Institution abgestimmt ist. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Umfrage wird in einer zweiten Erhebung mit jeweils ein bis zwei Mitarbeitern aus jedem Arbeitsbereich ein leitfadengestütztes Interview durchgeführt, in dem die individuelle Problemwahrnehmung in der Tiefe erfasst werden soll. Die Ergebnisse beider Befragungen bilden die inhaltliche Grundlage der ersten Fallbeschreibung.

3. Erarbeitung einer Fallbeschreibung

Alle Informationen über die Organisation und die jeweilige Problematik, die dem Projektteam bis zu dem Zeitpunkt zugänglich waren, werden anonymisiert und in einer Beschreibung des „Falls“ zusammengeführt. Abhängig vom jeweiligen Themenschwerpunkt wird diese Fallbeschreibung ggfs. mit einem Fachwissenschaftler diskutiert, um eine objektive „Expertenmeinung“ zur vorhandenen Problematik einzuholen, bspw. zu deren Lösungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse dieser Aufarbeitung bilden die Grundlage der nächsten Projektphase.

4. Aufarbeitung des Falls

Die zuvor erarbeitete Fallbeschreibung wird den Mitarbeitern, die zuvor an der Interviewbefragung teilgenommen haben, in einem zweitägigen Workshop vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Im Zuge des gegenseitigen Austauschs über die unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Gegebenheiten, die diese bedingen, werden gemeinsam einvernehmliche Lösungsmöglichkeiten entwickelt. Die Ergebnisse des Workshops dienen der Konkretisierung und Weiterentwicklung der Fallbeschreibung; sie fließen unmittelbar in die anschließend zu erstellende Fallstudie ein.

5. Erstellung der Fallstudie

Abschließend werden alle in den unterschiedlichen Projektphasen zusammengetragenen Informationen didaktisch und zielgruppenspezifisch in Form einer Lehrfallstudie aufbereitet. Entwickelte und ggfs. umgesetzte Lösungsmöglichkeiten werden in einem gesonderten Papier aufbereitet und der Fallstudie beigelegt. Vor der endgültigen Freigabe wird die Fallstudie dem Kooperationspartner noch einmal vorgelegt, um dessen Einverständnis zu deren Veröffentlichung einzuholen und eine vollständige Anonymisierung abzusichern.



3.7. Anwendungsmöglichkeiten

Die stark praxisbezogenen Lehrfallstudien werden im Bereich der überfachlichen Module der Bachelor- und Masterstudiengänge der Leuphana Professional School eingesetzt. Darüber hinaus werden sie im außeruniversitären Kontext im Bildungszentrum HVHS Hustedt e.V. und in der Bildungsvereinigung Arbeit & Leben Lüneburg Anwendung finden, bspw. in Seminaren für Arbeitnehmer, Interessensvertreter oder Betriebsräten. Des Weiteren planen die drei Weiterbildungsanbieter die gemeinsame Entwicklung und Durchführung fallstudienbasierter Lehr- und Lernangebote, die u. a. eine außeruniversitäre Möglichkeit zum Erwerbs von Credit Points sind, die bei Aufnahme eines Studiums an der Leuphana Professional School angerechnet werden können. Je nach Bedarf können die Fallstudien im Zuge der internen Weiterbildung in den Unternehmen und Organisationen eingesetzt werden. Bei Interesse können die Kooperationspartner hierfür auch andere Fallstudien des Projektes nutzen.

Um den Praxisbezug der wissenschaftlichen Weiterbildung auch anderweitig zu erhöhen, erhalten die Kooperationspartner das Angebot, ihr Praxiswissen in ausgewählte Bildungsangebote der drei Weiterbildungsträger als externer Experte einzubringen, bspw. in Form eines Team-Teaching oder als Gastdozent.

3.8. Kooperationspartner: Organisationen und Unternehmen

Aktuelle Kooperationspartner sind ein Allgemeines Krankenhaus und zwei Altenpflegezentren der Region Celle/Uelzen.

Allgemeines Krankenhaus

Der erste Kooperationspartner im Projekt Kooperative Fallstudie ist die Klinik für Kinder- und Jugendmedizin eines Allgemeinen Krankenhauses. Nach zahlreichen Vorgesprächen hat sich als Hauptthema der Zusammenarbeit eine Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in der Klinik und in Bezug auf die anderen Kliniken des Krankenhauses herauskristallisiert. Nach einer Fragebogenerhebung mit allen Klinikmitarbeitern (n = 100; Rücklauf 57 %), wurden mit einzelnen Mitarbeitern aus allen Funktionsbereichen (n = 10) leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Aus allen bis dahin akquirierten Daten wurde eine erste Fallbeschreibung entwickelt. Gegenwärtig befindet sich das Projektteam in der Vorbereitung des Workshops zur gemeinsamen Überarbeitung und Weiterentwicklung der Fallbeschreibung.

Altenpflegezentrum A

Nach einem ersten Vorgespräch mit der Geschäftsleitung und der Qualitätsbeauftragten eines stationären Altenpflegezentrums hat dort eine öffentliche Projektvorstellung stattgefunden, an der Mitarbeiter (n = 11) aus allen Funktionsbereichen teilgenommen haben. In einem anschließenden Gespräch wurden die Themen Mitarbeiterzufriedenheit und Schnittstellenkommunikation identifiziert. Gegenwärtig wird an Hand der besprochenen Aspekte vom Projektteam ein Fragebogen konzipiert, der im September 2009 an alle Mitarbeiter des Altenpflegezentrums (n = 74) verschickt wurde.

Da sich die Institution bereits seit mehreren Jahren in der Insolvenz befindet, bietet diese Kooperation die Möglichkeit, einen Einblick in eine ganz besondere Arbeitsrealität zu bekommen.

Altenpflegezentrum B

In einem ambulanten Altenpflegezentrum gab es bis dato eine Vorbesprechung mit Geschäftsleitung und Qualitätsbeauftragter, in der die Eckpunkte eine Zusammenarbeit besprochen wurden. Hierbei zeichnete sich die Problemstellung Mitarbeiterbindung und -akquise ab, da im Altenpflegebereich gegenwärtig ein sehr starker Fachkräftemangel zu verzeichnen ist. Für Ende September war eine Projektvorstellung mit interessierten Mitarbeitern aus allen Funktionsbereichen geplant.

Weitere Interessenten

Im März 2009 gab es mehrere Vorgespräche mit dem Betriebsrat und der Geschäftsleitung des Chemie-fabrikanten Dow Chemical. Diese wurden auf Grund firmeninterner Probleme, die durch die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise bedingt sind, jedoch vorerst eingestellt. Des Weiteren bestehen Kontakte zu Unternehmen der Nahrungsmittel- und der Automobilindustrie, die gegenwärtig bzgl. Kooperationsmöglichkeiten beleuchtet werden.

3.9. Projektreflexion

Allgemein kann gesagt werden, dass das Projekt Kooperative Fallstudie bislang sehr erfolgreich verläuft. Ein Grund hierfür ist die sehr gute Zusammenarbeit der drei Bildungsträger, die als konstruktiv, wertschätzend und harmonisch bezeichnet werden kann. Des Weiteren trifft das Projekt auf hohes Interesse bei Organisationen und Unternehmen der Region, v.a. mittelgroße Organisationen im Gesundheitssektor sind sehr interessiert an einer Kooperation. Die enge Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Funktionsbereichen der kooperierenden Unternehmen und Organisationen bietet einen unmittelbaren Einblick in die betriebliche Realität. In einer solchen Mehrperspektivität ist dies sowohl Außenstehenden als auch den Mitarbeitern selber häufig nicht möglich. Dieser hohe Praxisbezug ist sehr hilfreich für die Erarbeitung der Lehrfallstudien und ermöglicht die Herstellung eines höchstmöglichen Realitätsbezugs.

Als schwierig erwiesen hat sich z.T. die Begleitung des Problemlösungsprozesses in der vierten Projektphase, wenn bspw. die Institutsleitung keinen konkreten Veränderungsbedarf artikuliert hat bzw. nicht deutlich ist, in wie weit diese überhaupt an Veränderungen interes-

siert ist. Ist dies der Fall, muss die Erwartungshaltung an das Projekt Kooperative Fallstudie bzgl. interner Verbesserungen frühzeitig den tatsächlichen Einflussmöglichkeiten angepasst werden.

Wie bereits angedeutet, erschwert die globale Finanz- und Wirtschaftskrise die Projektarbeit bzw. die Etablierung von Kooperationen mit Unternehmen aus dem produzierenden Sektor. Aus diesem Grund wurde der Themenschwerpunkt des Projekts vorerst auf den Gesundheitssektor gelegt.

Des Weiteren kann gesagt werden, dass der Prozess der Lehrfallstudienherstellung sehr zeit- und arbeitsintensiv ist. Das vom Projektteam gewählte Vorgehen intensiviert das Prozedere dahingehend, dass sie dem Anspruch gerecht werden will, den kooperierenden Organisationen und Unternehmen eine „Gegenleistung“ für ihre Zusammenarbeit in Form einer gemeinsamen Problembearbeitung entgegenzubringen. Da dieses Angebot sehr ressourcenintensiv ist und häufig als „Unternehmensberatung“ missverstanden wird, wäre es sinnvoll, hier andere Formen des „Ausgleichs“ zu überlegen.

4. Fazit und Ausblick

Dem oben Beschriebenen folgend leistet das Projekt Kooperative Fallstudie einen maßgeblichen Beitrag zum praxisorientierten Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Leuphana Universität Lüneburg. Die hohe Authentizität der erstellten Lehrfallstudien ermöglicht eine optimale Vorbereitung auf aktuelle betriebliche Problemstellungen, was vor allem von Seiten der Studierenden gewünscht ist. Darüber hinaus hat das Projekt eine hohe Bedeutung, da die Methodik der Fallstudie maßgeblicher Bestandteil der weiteren Lehre der Leuphana Professional School wird. Auf Grund der hohen Nachfrage bezüglich des Einsatzes von Fallstudien in den berufsbegleitenden Studiengängen werden gegenwärtig weitere Initiativen zu deren Erstellung getätigt. So werden bspw. zur Gewinnung von weiteren Praxispartnern im Rahmen des Projekts Offene Hochschule bestehende Kontakte zu anderen Organisationen vertieft und neue aufgebaut. Darüber hinaus wird die Lehrfallstudienherstellung bspw. im Rahmen der Innovations-Inkubator-Förderung der EU-Kommission, welche die Leuphana Universität Lüneburg kürzlich erhalten hat, angesiedelt sein.

Die Erstellung von Lehrfallstudien stellt jedoch nur eine „Säule“ einer höheren Praxisorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Eine weitere Initiative zur Stärkung der praxisorientierten Lehre ist die Schaffung bzw. Nutzung externer Lernorte, bspw. im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Kunsthalle Hamburg. Dort halten Dozierende der Leuphana Professional School ausgewählte Seminare ab und machen sich museumspädagogische und -didaktische Konzepte zu Nutze, um den Studierenden die praktische Relevanz und Anwendung der gelehrten Theorien zu vermitteln. Des Weiteren erarbeitet die Leuphana Professional School in Zusammenarbeit mit kleinen mittelständischen Unternehmen der Region Lüneburg/Hamburg gegenwärtig einen berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang, der optimal auf die Bedürfnisse der Wirtschaft angepasst ist. Auch hierdurch wird eine hohe Praxisorientierung der Lehre gewährleistet, die sowohl den Unternehmen als auch den Studierenden zu Gute kommt. Ein berufsbegleitender Bachelor-Studiengang für Erzieherinnen wird nach einem ähnlichen Prozedere in Zusammenarbeit mit der Arbeiterwohlfahrt geschaffen.

Abschließend kann gesagt werden, dass Aktivitäten zur Erhöhung der Praxisorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung stetig steigen, da sie eine optimale Vorbereitung auf die weitere Arbeitsrealität ermöglichen und die Attraktivität der Lehre maßgeblich steigern. Somit wird perspektivisch eine noch stärkere Einbeziehung arbeitspraktischer Elemente in berufsbegleitende Studiengänge der Leuphana Professional School realisiert.

Literatur

Arbeit und Leben Niedersachsen (2009): Leitbild. www.arbeitundleben-nds.de/typ/html/leitbild.0.html

Belz, F.-M. (2001): Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. In Euler, D./Metzger, Dr. Ch., (Hg.), Hochschuldidaktische Schriften, Band 2, Universität St. Gallen.

Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte (Hg.) (2008): Auf einen Blick: Weiter bilden – mit uns! Dresden: Druckhaus.

Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt (Hg.) (2008): Kompetenz und Orientierung – 60 Jahre Heimvolkshochschule Hustedt. Salzgitter: SZST.

- Böcker, F. (1988): Lehre mit Fallstudien und traditionelle Lehre im Effizienzvergleich. In: Beiträge zur theoretischen Betriebswirtschaftslehre, 1, S. 79–91.
- Buchkremer, R. (2006): Die „Harvard Business School Case Study“-Methode am Beispiel „Modernisierung einer Bibliothek in Singapur“, In: Pfäffli, B. K./Herren, D., (Hg.): Praxisbezogenes lernen an Hochschulen. Beispiele und Anregungen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Copeland, M. T. (1954): The Genesis of the Case Method in Business Instruction. In: M. P. McNair (Hg.): The Case Method at Harvard Business School, S. 25–33, New York: Mc Graw-Hill.
- Ellet, W. (2007): Case Study Handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases. Boston: Harvard Business School Press.
- Europäisches Parlament und Rat (1999): Verordnung (EG) Nr. 1783/1999 vom 12.07.1999 über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L 213/1.
- Garvin, D. A. (2003): Making the case. Professional education of the world of practice. In Harvard Magazine, September–October 2003, Volumen 106, Number 1.
- Gräsel, C./Prenzel, M./Mandl, H. (1993): Konstruktionsprozesse beim Bearbeiten eines fallbasierten Computerlernprogramms. In Tarnai, C. (Hg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung, S. 55–66, Münster: Waxmann.
- Kaiser, F. J. (Hg.) (1983): Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leender, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A. (2001): Writing cases (4. Aufl.). London: Ivey Publishing.
- Leender, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A. (1997): Learning with cases (2. Aufl.). London: Ivey Publishing.
- Remdisch, S. (2009): Handlungsfelder für das Projekt Offene Hochschule, www.leuphana.de/professional-school/projekte/modellprojekt-offene-hochschule/handlungsfelder-fuer-das-modellprojekt-offene-hochschule.html, Zugriff: 08.09.2009.
- Strasser, P. (2009): Kooperative Fallstudie – Case Studies als Möglichkeit der Verzahnung von Erwachsenenbildung und universitärer Weiterbildung. Unveröffentlichter Beitrag zum Weiterbildungs-Innovationspreis 2010, Hustedt.
- Yin, R. K. (2009): Case Study Research. Design and Methods (4. Aufl.). London: Sage.

Autorin

Johanna Baumgardt

E-Mail johanna.baumgardt@uni.leuphana.de

Prototypisch überzeugen: Wie Unternehmen und Universitäten voneinander profitieren können

MARTIN VETTER

Der heutige Bildungshorizont ist gekennzeichnet durch seine Unendlichkeit. Forderungen wie die des „Life Long Learning“ dominieren unser (Weiter-)Bildungsverständnis. Das führt auch zu einer Rückbesinnung berufstätiger Akademiker/innen auf ihre Alma Mater. Universitäten, die sich einst nur durch Berufsqualifizierung auszeichneten, manövrieren zunehmend in den Markt der beruflichen Weiterbildung und qualifizieren mehr und mehr auch berufsbegleitend. Zeugnisse solcher Bestrebungen sind die sich derzeit stark herausbildenden „Professional Schools“ an deutschen Universitäten, die sich genau dem Ziel der professionellen Weiterbildung verschreiben und mit privaten Anbietern um die Gunst der Kundschaft buhlen. Neben der eigentlichen organisatorischen Notwendigkeit, solche Angebote auch berufsbegleitend, in Teilzeit, zu einem Abschluss führen zu können, entsteht damit jedoch auch die Anforderung, den – bspw. im Vergleich zu Fachhochschulen – a priori sehr stark theoretisch geprägten Diskurs an eine nunmehr praxisgeprägte Zielgruppe anzupassen und dieser zugänglich zu machen.

An der Stelle könnte die Frage gestellt werden, ob eine solche Umorientierung überhaupt sinnvoll ist und die berufliche Weiterbildung grundsätzlich eine Aufgabe der Universitäten darstellt. Oder ob Universitäten sich nicht gerade dadurch auszeichnen, dass sie ein theoretisches Gegengewicht zu anderen praxisorientierten Einrichtungen bilden. In Anbetracht der breiten Angebote, die zumeist auf enge thematische Nischen oder auf den klaren Anwendungsnutzen konzentriert sind, können die Fragen jedoch dahingehend zurückgewiesen werden, als dass Universitäten eben nicht jenen ganz und gar anwendungsorientierten Weiterbildungsmehrwert offerieren bzw. offerieren sollten, sondern die Stärken vielmehr genau in der bewussten und gewollten „Offenheit“ liegen sollten. Universitäten befassen sich mit Grundlagenforschung, mit radikalen innovativen Ideen und mit Visionen. Und mit der kritischen, losgelösten Reflexion und Dekonstruktion von Bestehendem. Zudem differenzieren sich die Univer-

sitäten von anderen Bildungseinrichtungen durch die starke Betonung des Transfergedankens. Es geht nicht um die spiegelbildliche Übertragung, sondern um den eröffnenden Gedanken oder gar um die Selbstreflexion des eigenen Standpunkts, der dann wiederum weitere gedankliche Mutationen nach sich zieht. In seiner anfänglichen Unbestimmtheit und Objektivität bietet der Transfergedanke jedoch das größte Potenzial, bestehende und eingefahrene Denkmuster, Denkstrukturen und mentale Standorte aufzubrechen. Und eben das kann ebenso ein entscheidendes Ziel betrieblicher Weiterbildung sein, nämlich „schwere Kreuzer“ wieder zu „wendigen, flexiblen Schnellboten“ zu machen. Die wissenschaftliche Fundierung, z.B. im Sinne neuer Erkenntnisse der Grundlagenforschung, dient dabei nur als Ausgangsbasis für die selbstständigen und an die individuellen Bedürfnisse angepassten Mutationen und konstruktiven Transformationen. Die Verbindung zwischen Universität und beruflicher Weiterbildung ist demzufolge nicht zu verneinen, aber bzgl. der Ausgestaltung zu überdenken.

Bejaht man grundsätzlich das Engagement von Universitäten in der beruflichen Weiterbildung, könnte das die Forderung aufwerfen, die universitäre Ausbildung von Anfang an auf die Bedürfnisse der beruflichen Praxis auszurichten. Stimmt man einer solchen Orientierung zu, darf diese jedoch nicht der zentralen Intention der Hochschulausbildung zuwider laufen. Es muss ein Format gefunden werden, das die bisherigen Stärken der universitären Ausbildung mit einer grundsätzlichen Praxisorientierung vereint. Das dekonstruktive als auch reflexive Moment sowie der Transfergedanke müssen auf reale Herausforderungen stoßen. Nur so kann sich die Universität, auch im Hinblick auf spätere Engagements in der beruflichen Weiterbildung, gegenüber anderen, von Haus aus stärker praxisorientierten, Einrichtungen differenzieren und an Profil gewinnen. Die Ausbildungsziele dürfen nicht verschimmen, müssen jedoch an reale Begebenheiten und sich verändernde Kontexte angepasst werden. Neue Wege bedürfen dabei

ebenfalls neuer Formate, die eine solche Gratwanderung zwischen theoretischem Diskurs und praktischer Anwendung ermöglichen. Ein mögliches Beispiel für ein solches Format ist das „Prototypenseminar“, ein Kooperationsprojekt der Bauhaus-Universität Weimar und der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Seit dem Jahr 2007 bietet die „Gründerwerkstatt neudeli“ der Bauhaus-Universität Weimar in Kooperation mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena das im Curriculum verankerte, regelmäßig stattfindende Prototypenseminar an. Die einsemestrige Veranstaltung, die bewusst an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Wirtschaft angesiedelt ist, erfreut sich sowohl bei den teilnehmenden Unternehmen als auch bei den Studierenden großer Beliebtheit und legt damit den Grundstein für eine nachhaltige, objektorientierte und unternehmerische Ausbildung in Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartnern.

Ausgangslage

Die Bauhaus-Universität mit den vier Fakultäten Architektur, Gestaltung, Medien und Bauingenieurwesen birgt ein hohes kreatives Potenzial. Gerade vor dem Hintergrund der permanent wachsenden wirtschaftlichen Bedeutung der „Kreativwirtschaft“ gewinnt die Bauhaus-Universität Weimar damit permanent an Profil. Dies verstärkt zusätzlich die bewusste Organisation des Studiums als Projektstudium, d.h. Studierende suchen bzw. konzipieren selbstständig Projekte und führen diese eigen- und ergebnisverantwortlich durch. Beide Punkte sind auch ursächlich dafür, dass sich, in Relation zur Größe der Universität, eine überproportional große Anzahl von Studierenden und Absolventen selbstständig macht oder ihr eigenes Unternehmen gründet. Um die Symbiose von kreativen und wirtschaftlichen Potenzialen weiter zu stärken und Studierende früh für wirtschaftliche und unternehmerische Fragestellungen zu sensibilisieren, wird in Kooperation mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) das jährlich stattfindende Prototypenseminar angeboten. Die FSU ergänzt durch ihr breites Fächerspektrum und durch die wirtschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fakultäten das mögliche Spektrum involvierter Fachdisziplinen. Das Seminar trägt bei den Studentinnen und Studenten dazu bei, wirtschaftliche Kenntnisse praxisorientiert zu vermitteln, den Unternehmergeist zu fördern und für das spannende Thema

„Entrepreneurship“ zu werben. Doch auch wenn keine selbstständige Existenz angestrebt wird, sind unternehmerische Fähigkeiten und eine eigenverantwortliche Arbeitsweise für ein späteres Angestelltendasein von großem Vorteil. Gerade das unternehmerische Denken und Handeln als ganzheitliches, situatives und zielorientiertes Streben ist eine sich mehr und mehr etablierende Anforderung, die sich in Form des „Intrapreneurship“ ihren Weg in das Qualifizierungsprofil wirtschaftlicher Unternehmen bahnt. Unternehmerisch agierende Mitarbeiter, „Unternehmer im Unternehmen“, dienen als Garant für nachhaltigen Erfolg.

Ansatzpunkt

Das neue Veranstaltungsformat führt etablierte Unternehmen sowie Start-Up-Unternehmen und ausgewählte, hochqualifizierte Studierende der Bauhaus-Universität Weimar und der Friedrich-Schiller-Universität Jena für einen Zeitraum von einem Semester zusammen.

Die Studierenden bearbeiten in dieser Zeit, durch Professoren unterschiedlichster Fachrichtungen als Mentoren individuell betreut, in interdisziplinären Teams konkrete Problemstellungen in innovativen Feldern. Diese Themenfelder stammen aus der Praxis und geben Unternehmen die Möglichkeiten, in einem zeitlich komprimierten Format erste Ideen, Konzepte und Innovationen zu entwickeln, diese zu materialisieren, zu konkretisieren und auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen zu lassen. Im Gegensatz zu anderen Veranstaltungsformaten steht dabei das Innovationsobjekt „Prototyp“ im Mittelpunkt. Den Abschluss des Seminars bildet eine Präsentation vor den beteiligten Unternehmen, in denen die Studierenden prototypische Lösungsansätze den Auftraggebern präsentieren. Erklärtes Ziel ist also die Erstellung von realen Prototypen und damit von handfesten Lösungsansätzen, die die Grundlage weiterer Kommunikations-, Feedback- und Entscheidungsprozesse bilden sollen. Im Gegensatz zu weit verbreiteten Businessplan-Seminaren wird dadurch konkretes, objektorientiertes Denken gefordert und gefördert. Die Prototypen sollen realen Marktanforderungen gerecht werden und erfordern sowohl konzeptionelles Denken als auch eine Umsetzungskompetenz und somit ein ganzheitliches Vorgehen der Studierenden.

Mit diesem prototypengetriebenen Innovationsmanagement kehrt die Bauhaus-Universität in ihrem Jubiläumsjahr zurück zu ihren Ursprüngen. Neben der elementaren Grundausbildung, wie z.B. der Farblehre, standen vor allem die exemplarische und experimentelle Ausrichtung und Vorgehensweise im Mittelpunkt

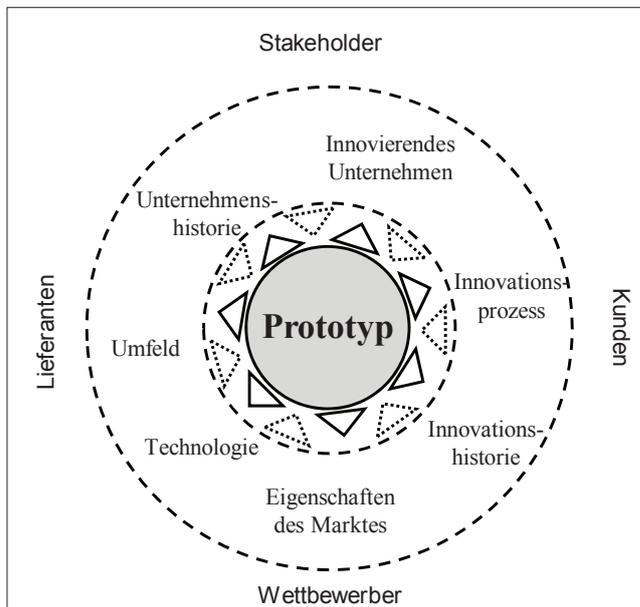


Abbildung 1: Prototypengetriebenes Innovationsmanagement

der akademischen Ausbildungskonzeption. Diese Orientierung zeigt sich auch in den Grundgedanken Walter Gropius', die den Entwurfs- und Versuchsplatz in den Mittelpunkt der Ausbildung stellten (Gropius, 1923: 4). Der anwendungsorientierten und entdeckenden Denkschule wird das Prototypenseminar gerecht, in dem es sich von einer reinen Vermittlung elementarer Bestandteile des Innovationsmanagements zu einem objektorientierten, konstruktiven Ansatz bewegt. Die ursprüngliche Problemstellung, erste Ideen und prototypische Lösungsansätze werden innerhalb dieses Versuchs- und Entwurfsplatzes konstant kritisch hinterfragt, reflektiert, dekonstruiert und neu konstruiert. Dabei spielen die verschiedenen Sichtweisen und Diskurse der beteiligten Studierenden sowie deren Selbstverständnis eine wichtige Rolle. Aufgrund der Vielfalt an Disziplinen und der unterschiedlichen „Draufsichten“ auf das Objekt ergeben sich im Zusammenspiel immer wieder neue Perspektiven für das Innovationsobjekt. Als gemeinsame Basis fungiert dabei der parallel dazu stattfindende theoretische Diskurs, der sich mit unterschiedlichen Ding- und Objektkategorien und mit verschiedenen Praktiken des Prototyping befasst. In diesem Zusammenhang wird im Gegensatz zum etablierten Ansatz des Innovationsmanagements auf andere

Disziplinen und Einsichten zurückgegriffen, um die, teilweise eingefahrene, Auseinandersetzung im Bereich der Innovationswissenschaft zu fördern.

So rückt bspw. im Forschungsfeld der Techniksoziologie (vgl. Schulz-Schaefer, 2002: 232ff) in den letzten Jahren das Objekt in den Vordergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und relativiert eine vormals stark am Subjekt orientierte Herangehensweise. Im Feld der Science Studies um den französischen Soziologen Bruno Latour und der Actor-Network-Theorie (vgl. u. a. Callon, 2006; Latour, 1999; Law, 2006;) stehen Subjekte und Objekte in direkter Wechselwirkung zueinander, wobei Dingen und Objekten dabei eine eindeutige eigene Handlungsmacht, die Macht der Dinge, zugesprochen wird. Diese Sichtweise dient als Grundlage, die wirtschaftswissenschaftliche Literatur und die Forschungsfelder zum Innovationsmanagement um eine neue Perspektive zu bereichern.

Mit Hilfe der erwähnten soziotechnologischen Perspektive soll der Diskurs zum Innovationsmanagement dahingehend gestützt werden, dass das Innovationsobjekt selbst in den Mittelpunkt der unternehmerischen Bestrebungen rückt und sich darin eine Art objektgesteuertes Innovationsmanagement artikuliert. Damit kehrt das Projekt einer bisher stark am Innovationsprozess und dabei involvierten Personen und Institutionen ausgerichteten Betrachtung (vgl. u. a. Rothwell, 1994; Verworn/Herstatt, 2000) den Rücken. Stattdessen wird ein objekt- und prototypengetriebenes Innovationsmanagement postuliert, bei dem zum einen die Handlungsmacht desselben ausdrücklich bejaht wird und zum anderen im Prototyp inhärente Praktiken entschieden gefördert werden, um bei der Bewältigung der Probleme aktiver Revolutionäre zu unterstützen. Es geht um epistemische Dinge (vgl. Rheinberger, 2001), Quasi-Objekte (vgl. Serres, 1981) und Grenzobjekte (vgl. Star/Griesemer, 1989) sowie um taktische, rhetorische und ästhetische Praktiken.

Die diskurstheoretische Analyse von eben solchen epistemischen Dingen, Quasi-Objekten und Grenzobjekten (vgl. auch Roßler, 2008) bildet somit die Grundlage für eine Auseinandersetzung im Grenzgebiet verschiedener Kontexte und Disziplinen und eröffnet Spielräume für unterschiedliche Praktiken im Handlungsraum des Prototypen innerhalb des Innovationsmanagements. Die

Praktiken sind Ausdruck einer allgemeinen innovationsobjektgebundenen Argumentation in verschiedenen Situationen. Der Prototyp kommt dabei sowohl zu Beginn des Innovationsprozesses in der entdeckenden und experimentellen Phase der Exploration zum Einsatz als auch in der auf die Umsetzung und Kommerzialisierung der Idee zielenden Phase der Exploitation. Damit wird der Prototyp selbst zum instrumentalisier-ten Werkzeug und explorativen sowie exploitativen Medium im Innovationsprozess.

Ablauf des Seminars

Zu Beginn des Projekts stellen die Auftragsunternehmen ihre Problemstellungen und Erwartungen den Studierenden und Mentoren vor. Im Anschluss an die Auftaktveranstaltung wird den Studierenden in einem Theorieblock ein prototypengetriebenes, anwendungsorientiertes Verständnis des Innovationsmanagements vermittelt. An diesen Block, der den Studierenden einen zielgerichteten Einstieg in das Projekt vermitteln soll, schließt sich die praktische Bearbeitung der Problemstellungen in Teams unterschiedlicher Fachrichtungen an. Die ersten Einfälle, Überlegungen und Ideen der Teams werden in einem professionell geführten Kreativitätsworkshop verfeinert und zusätzliche Lösungsvorschläge werden kreiert. Mit Unterstützung der beteiligten Mentoren werden diese Lösungsansätze dann in Teamarbeit weiter konkretisiert. Dabei steht immer die prototypische Umsetzung im Mittelpunkt, die als zentrales Austauschobjekt die weitere Vorgehensweise steuert. Zur Qualitätssicherung dient eine interne Präsentation der bis dahin erzielten Zwischenergebnisse vor dem Plenum aus Studierenden und Mentoren. Flankierend erfolgt die Vermittlung von Kenntnissen zum Projektmanagement und Kreativitäts- und Präsentationstechniken. Das Projekt mündet schließlich in der Darstellung der finalen Ergebnisse bzw. prototypischer Lösungsansätze im Rahmen einer Endpräsentation vor den Auftraggebern.

Motivation der Beteiligten

Das Seminar ist fest im Curriculum verankert, wodurch die Studierenden Credit Points/anerkannte Studienleistungen für ihren Abschluss erwerben. Die ausgewählten Studierenden profitieren von der Chance, theoretisches Wissen an konkreten Problemstellungen anzuwenden, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu setzen und un-

ternehmerisch denken und handeln zu lernen. Dabei steht eine selbstständige Arbeitsweise im Vordergrund. Den Mentoren kommt nur eine flankierend beratende Rolle zu. Verschiedene Workshops vermitteln darüber hinaus zusätzliche Qualifikationen durch ausgewiesene Experten. Durch den interdisziplinären Charakter und intensive Phasen der Gruppenarbeit wird der spätere Arbeitsalltag simuliert und damit auch spielerisch Soft Skills wie Teamführung, Konfliktmanagement u. a. vermittelt. Aus der Arbeit in Teams ergeben sich auch Kontakte zu Studierenden anderer Fachrichtungen und ein Verständnis für die Herangehens- sowie Denkweisen anderer Studiengänge. Diese Kontakte können auch Grundlage neuer Projekte sein. Aus vergangenen Seminaren haben sich beispielsweise Studierende für eine geplante Unternehmensgründung zusammen geschlossen.

Durch den Praxisbezug werden durch die Wirtschaftspartner Marktanforderungen simuliert, die helfen, berufliche Herausforderungen einschätzen und sich auf diese vorbereiten zu können. Durch die verschiedenen Auftraggeber und Problemstellungen eröffnet sich auch ein Einblick in unterschiedliche Branchen und Themenbereiche. Schließlich können sich engagierte Studierende bei den beteiligten Unternehmen für Folgeprojekte empfehlen. So haben sich aus den vergangenen Projekten bereits Werkverträge und Werkstudententätigkeiten zwischen Unternehmen und Studierenden ergeben, um die aufgezeigten Ansätze fortzuführen.

Für die beteiligten Unternehmen stellt das Seminar einen direkten Zugang zum Know-how der Universitäten dar. Dies umfasst auch den im Seminar vermittelten neuen, objektorientierten Zugang zum Innovationsmanagement. Etablierte und gewachsene Denkmuster und Denkstrukturen werden um neue Perspektiven bereichert. Innovationsbarrieren können durch eine „frische“, externe Sicht- und Herangehensweise sowie durch neue Impulse überwunden werden. Binnen kürzester Zeit erarbeiten motivierte Teams verschiedenster Fachrichtungen maßgeschneiderte Lösungen und erste prototypische Umsetzungen und liefern damit konkrete Ansatzpunkte für weiterführende Maßnahmen zur Realisierung. Darüber hinaus tragen die Unternehmen mit ihrem Engagement zu einer praxisorientierten Ausbildung bei, und es eröffnet sich die Möglichkeit, qualifizierte Nachwuchskräfte direkt und persönlich kennen zu lernen.

Rückblick auf bisherige Erfolge

In den letzten Jahren konnte eine Vielzahl unterschiedlichster Problemstellungen bearbeitet werden. Bemerkenswert ist, dass auch komplexe Themenbereiche von den Studierenden unterschiedlicher Disziplinen trotz zum Teil fehlender Vorkenntnisse in den jeweiligen Bereichen zur Zufriedenheit der Auftraggeber bearbeitet wurden. In diesem Kontext wird besonders die Unvoreingenommenheit der beteiligten Studentinnen und Studenten lobend hervorgehoben.

Beispiele für Themenstellungen vergangener Projekte sind das Re-engineering von Dialyseplattensets für die Biotechnologie/Medizinlabortechnik, die Gestaltung einer Social Commerce Plattform, die Konzeption eines revolutionären Direktvertriebssystems, Anwendungsmöglichkeiten und Kommunikationsstrategien für 2D-Codes/Data-Matrizen, der Entwurf von Marketinginstrumenten und die Weiterentwicklung eines Steuergerätes zur intuitiven Bedienung dreidimensionaler Computeranwendungen mit bis zu sechs Freiheitsgraden. Die Beispiele verdeutlichen eindrucksvoll das Spektrum an Bereichen, die von den Studierenden in den unterschiedlichen Projekten bearbeitet wurden.

Die Studierendenteams setzten sich, in Abhängigkeit vom jeweiligen Projekt, aus folgenden Disziplinen zusammen: Betriebswirtschaftslehre, Informatik, Mediengestaltung, Medieninformatik, Medienkultur, Produktgestaltung, Visuelle Kommunikation, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftspädagogik. Zu den bisherigen Auftraggebern zählten u. a. die KAHLA/Thüringen Porzellan GmbH, die T-Systems Multimedia Solutions GmbH und die Scienova GmbH.

Das Veranstaltungskonzept ist jedoch keineswegs nur für kleine und mittlere Unternehmen ausgelegt. Gerade bei großen Unternehmen, die seit Jahren am Markt etabliert sind, geht mit der zunehmend dominierenden Stellung im Marktgefüge oftmals auch eine gewisse Selbstsicherheit einher. Eine solche kann im Zeitverlauf aber auch zu einem Nachteil gereichen, sofern das Unternehmen sich nicht selbst und ständig reflektiert sowie hinterfragt. Gerade für solche Fälle erscheint das Prototypenseminar aufgrund der Unvoreingenommenheit und mentalen Flexibilität der Studierenden geradezu prädestiniert, um bestehende Konventionen ins Wanken zu bringen und eingefahrene Denkmuster zu überwinden. Die dargestellten prototypischen Lösungsansätze dienen dann bewusst dazu, den innova-

tiven Gedanken objektgebunden mit Hilfe der am Seminar beteiligten Mitarbeiter in das Unternehmen zu transferieren. Idealerweise schließt sich an einen solchen Transfer die unternehmensinterne Überprüfung an, in der der Prototyp hinsichtlich des strategischen Rahmens überprüft und selbstkritisch hinterfragt, gegebenenfalls modifiziert wird.

Damit wird ein solches Format dem reflexiven, dekonstruierenden Anspruch einer universitären Ausbildung gerecht und positioniert sich deutlich divers zu anderen, spezifischeren Weiterbildungsangeboten. Der Unterschied ist die Offenheit, aber auch die geforderte und geförderte bewusste Auseinandersetzung. Eine solche Auseinandersetzung beinhaltet ebenso die notwendige Adaption auf die spezifischen Verhältnisse und die damit einhergehenden Überlegungen. Nicht die pauschalisierte Lösung steht im Mittelpunkt, sondern der Zugang und der Weg zu einer individuellen und damit erfolgreichen Lösung.

Somit kann das Prototypenseminar auch den Ansprüchen der beruflichen Weiterbildung gerecht werden, als dass es eine neue Blickrichtung und eine neue Denkweise in die beteiligten Unternehmen bringt. Die prototypischen Lösungsansätze helfen dabei, diese Denkweise gegenüber Kritikern zu fundieren und zu legitimieren. Der Prototyp fungiert als Legitimationsobjekt und gleichermaßen als Stein des Anstoßes, der weitere Interaktions- und Modifikations- sowie Adaptionprozesse initiiert und reflexives, dekonstruktives Denken fordert.

Ausblick

Das Prototypenseminar begreift sich selbstreferentiell als gewissermaßen prototypisches Format, das selbst einer ständigen Weiterentwicklung und Anpassung ganz getreu des eingangs erwähnten „Life Long Learning“ bedarf. Neben dem regelmäßig stattfindenden Seminar sollen darüber hinaus weitere Formate etabliert werden. Dazu zählen zwei- bis dreitägige Kreativitätsworkshops, die in einer zeitlich verdichteten Form prototypische Lösungsansätze hervorbringen und auch als Mittel der betrieblichen Weiterbildung dienen sollen. Die Intention hierbei ist, gezielt Unternehmensvertreter und deren spezifische Sichtweise mit der freien Herangehensweise von interdisziplinären Studierendenteams zu vereinen und damit gegenseitige Lernprozesse zu etablieren. Daraus können vielfältige Interakti-

onen entstehen. Unterschiedliche Sichtweisen ergänzen sich und werden modifiziert. Eine wechselseitige „Win-Win-Situation“ entsteht. Frische studentische Sichtweisen bereichern jahrelang gewachsene spezifische Expertise, und konkrete Anforderungen aus der beruflichen Praxis erweitern wiederum den theoretisch geprägten Horizont der Studierenden.

Darüber hinaus ist eine „Prototypenwerkstatt“ denkbar, bei der in den vorhandenen Werkstätten der Bauhaus-Universität Weimar die im Seminar präsentierten Lösungsansätze weiter verfeinert und konkretisiert werden. Auch ein solches Format bietet sich für die betriebliche Weiterbildung an, indem es Einblicke in die Universitätspraxis und aktuelle Forschungsthemen gewährt. Denkbar ist eine fokussierte Auseinandersetzung mit für das Unternehmen relevanten Universitätsprojekten und Forschungstrends. Die Universität wird zur gläsernen Innovationswerkstatt, die die beteiligten Unternehmen persönlich und am konkreten Objekt erleben können. Im Unterschied zu Fachkonferenzen begeben sich die Beteiligten in die Arbeitsatmosphäre, hinein in das universitäre Experimentalsystem und befassen sich mit epistemischen, mit im Werden begriffenen Dingen.

Schließlich wäre eine Veranstaltung zur „Prototypenmontage“ denkbar, in der die Teilnehmenden beim Kunden, also „on-site“, zur inhaltlichen und ideellen Verankerung der Lösungsvorschläge beitragen und damit auch unternehmensinterne Akzeptanzschwierigkeiten lindern helfen. Ideelle Weiterbildung überschreitet universitäre Grenzen und begibt sich selbst in die unternehmerische Welt. Auch in einem solchen Format sollten der unvoreingenommene Diskurs, die Interaktion und die bewusste Auseinandersetzung im Mittelpunkt stehen.

Faktoren des Erfolgs

Will man die oft gestellte Frage nach den Erfolgsfaktoren für das Prototypenseminar beantworten, so muss zuerst der grundsätzliche offene Charakter des Veranstaltungsformats genannt werden. Die Offenheit der Veranstaltung schafft sowohl Platz für Reflexion und Dekonstruktion als auch Raum für Ideen und deren barrierefreie Entfaltung. Den Nährboden für die Ideen bereiten die Interdisziplinarität und die verschiedenen, diskursabhängigen Sicht- und Herangehensweisen und sich zwischen den einzelnen Disziplinen ergebende Wechselwirkungen. Unterstützend wirkt das Mentoren-

Konzept, welches den interdisziplinären Charakter auch auf der Dozentenebene widerspiegelt und als qualitätssichernder Faktor erachtet werden kann. Das Innovationsobjekt, manifestiert im Prototyp, dient als einendes Element und unterstützt ein objektorientiertes Vorgehen. Einen wichtigen Beitrag liefert der theoretische Diskurs, der eine intensive und facettenreiche Auseinandersetzung mit dem Innovationsobjekt fordert. Prototypen erfüllen ebenso, wie erwähnt, eine Legitimationsfunktion, wenn es darum geht, Erkenntnisse und Ergebnisse in das Unternehmen zu übertragen. Dem Prototyp kann demnach eine Botschafterfunktion zukommen, in dem er als „Hülle“ Offenheit und neuartige Zugänge in das Unternehmen hinein transportiert und propagiert.

Plädoyer für eine prototypische Umsetzung

Das Prototypenseminar differenziert sich deutlich von etablierten Weiterbildungsformaten. Obwohl es sich im Kern an Studierende richtet, kann es für die beteiligten Unternehmensvertreter neue Einblicke gewähren und zu einem neuen unternehmerischen Selbstverständnis beitragen. Die Offenheit des Formats ist dessen Stärke. Die Veranstaltungskonzeption wird sowohl den theoretischen Ansprüchen einer Universität als auch den praktischen Herausforderungen der Unternehmenswelt gerecht. Der offene Charakter hat schlussendlich selbst eine gewisse instrumentalisierende Funktion, indem er zum Transfer einlädt und zur prototypischen Erprobung und zur dynamischen Weiterentwicklung auffordert. Der Horizont der beruflichen Weiterbildung wird demnach nicht eingeschränkt, sondern bleibt weit und offen.

Literatur

- Callon, M. (2006): „Akteur-Netzwerk-Theorie: Der Markttest“, in: Belliger, A./Krieger, D. (Hg.): „ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie“, S. 545–560, transcript, Bielefeld
- Gropius, W. (1923): „Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses“, Bauhausverlag, München
- Latour, B. (1999): „On Recalling ANT“, in: Law, J./Hassard, J./Latour, B. (Hg.): „Actor Network Theory: and After“, S. 15–25, Blackwell, Oxford

Law, J. (2006): „Technik und heterogenes Engineering: Der Fall der portugiesischen Expansion“, in: Belliger, A./Krieger, D. (Hg.): „ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie“, S. 213–236, transcript, Bielefeld

Rheinberger, H.-J. (2001): „Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas“, Wallstein, Göttingen

Roßler, G. (2008): „Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge“, in: Kneer, G./Schroer, M./Schüttelpelz, E. (Hg.): „Bruno Latours Kollektive“, S. 76–107, Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Rothwell, R. (1994): „Towards the Fifth-generation Innovation Process“, in: „International Marketing Review“, Vol. 11, Nr. 1, S. 7–31

Schulz-Schaeffer, I. (2002): „Innovation durch Konzeptübertragung. Der Rückgriff auf Bekanntes bei der Erzeugung technischer Neuerungen am Beispiel der Multiagentensystem-Forschung“, in: „Zeitschrift für Soziologie“, Vol. 31, Nr. 3, S. 232–251

Star, S./Griesemer, J. (1989): „Institutional Ecology, ‚Translations‘ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39“, in: „Social Studies of Science“, Vol. 19, S. 387–420

Verworn, B./Herstatt, C. (2000): „Modelle des Innovationsprozesses“, Arbeitspapier Nr. 6, elektronisch veröffentlicht: URL: www.tu-harburg.de/tim/downloads/arbeitspapiere/Arbeitspapier_6.pdf [Zugriff 30.09.2009]

Autor

Martin Vetter

E-Mail vetter@neudeli.net

Reflexive Wissensvermittlung

Umgangsstrategien mit wissenschaftlichem Wissen in der Seminarplanung und -durchführung

ERIK HABERZETH

Die Orientierung der Lernangebote an der beruflichen Praxis ihrer Adressaten, d.h. an deren Handlungsproblemen, Erfahrungen, Erwartungen und Interessen, ist ein Leitprinzip wissenschaftlicher Weiterbildung. Auf der Ebene der Seminarplanung und -durchführung stellt sich die Frage, welche didaktischen Ansätze geeignet sind, um wissenschaftliches Wissen und die berufspraktischen Erfahrungen der Adressaten zu vermitteln. Dieses Vermittlungsproblem wird in der didaktischen Diskussion der Weiterbildung meist als ein methodisches und mediales Problem behandelt. Im Mittelpunkt stehen Fragen zum Beispiel nach dem Einsatz von lernerorientierten Methoden (z.B. Projekte, Rollenspiele, Portfolios) und nach der medialen Unterstützung des Lernens (z.B. Lernplattformen, E-Learning, Powerpoint).

In diesem Beitrag wird das Vermittlungsproblem hingegen als ein vor allem inhaltliches Problem diskutiert. Im Fokus steht dabei die Planungsphase von Lernangeboten. In dieser Phase müssen die Veranstaltungsinhalte von den Lehrenden in Lehrgegenstände umgesetzt werden. Es gibt zwar möglicherweise inhaltliche Vorgaben (Curriculum), dennoch bedürfen diese Inhalte in einem Auslegungsprozess erst noch der didaktischen Umsetzung in Lehrgegenstände. Auf der Grundlage von Ergebnissen einer empirischen Studie (vgl. Habertzeth, 2010) wird die Frage diskutiert, wie Lehrende vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Praxisorientierung mit dieser Aufgabe angemessen umgehen können und welche Reflexionskategorien dabei genutzt werden können. Vorgeschlagen wird der Ansatz einer reflexiven Wissensvermittlung. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Spannungsverhältnisse, die den Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Planung beeinflussen, von den Lehrenden bewusst reflektiert werden. Es handelt sich dabei um die Verhältnisse einer reflexiven vs. instrumentellen, individuellen vs. strukturellen, sachbezogenen vs. methodenbezogenen sowie wissenschaftsbezogenen vs. erfahrungsbezogenen Thematisierung von Wissen.

1. Das Vermittlungsproblem in der didaktischen Diskussion: Inhaltsvernachlässigung

Das Problem der Vermittlung wird in der didaktischen Diskussion der Weiterbildung kaum als ein inhaltliches Problem thematisiert (vgl. REPORT, 2005). Vernachlässigt werden damit didaktisch entscheidende Fragen nach einer sachgerechten, bildungs- oder lerntheoretisch begründeten Auswahl, Strukturierung und Darstellung von Wissen. Dieses Defizit wurde bereits vor über 30 Jahren von Hans Tietgens beklagt, der die deutsche Erwachsenenbildung nach 1945 maßgeblich beeinflusst hat. „Das Etwas, was zwischen Lernenden und Lehrenden verhandelt wird“ (Tietgens, 1975: 8), werde nicht reflektiert und komme von daher „allzu oft in unkontrollierter Weise“ (ebd., 10) zu Geltung. Dabei liege der Kern des Problems in einem „Transformationsprozess“, der sich weitgehend in Form von Reduktionen vollziehe. Aus der Fülle des Wissensbestandes könne nur ein geringer Teil vermittelt werden. Diese Reduktion werde aber zumeist unbedacht vollzogen und dem Zufall oder der Routine überlassen. Vor allem würden die Entscheidungskriterien dieser Reduktion kaum reflektiert.

Tietgens fokussiert dieses Problem vor allem auf die Frage nach dem Umgang mit wissenschaftlichem Wissen. Er sorgt sich um eine unzulässige Verkürzung, Verzerrung und Verfälschung wissenschaftlichen Wissens. Bei der Auswahl von Wissen sei zu vermeiden, dass „allein Situation und Erfahrungshorizont der Adressaten als Bestimmungsgrund der Reduktion gelten“ (ebd., 16). „Bei aller Rücksicht auf psychologische Momente“ gebe es eine „Eigengesetzlichkeit der Inhalte“, eine „Sachstruktur“, die nicht verzerrt werden dürfe. Diese Gefahr bestehe gerade deshalb, weil die Eigengesetzlichkeit in einem Spannungsverhältnis zur „Perspektivität des Lerninteresses“ (ebd.) stehen könne. Tietgens fordert vor diesem Hintergrund einen bewussten und sachgerechten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen bei dessen Einbringen in Lehr-Lernkontexte. Er deutet dabei ein Vermittlungsproblem an, das aus einer mög-

lichen Differenz zwischen der Struktur wissenschaftlichen Wissens einerseits und den berufs- und lebenspraktischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen der Adressaten andererseits resultiert.

An der Situation einer Inhaltsvernachlässigung und einer mangelnden Reflexion des Auswahl- und Reduktionsprozesses von Inhalten hat sich bis heute wenig geändert. Nolda (2001) etwa stellt fest, dass das Wissen aus dem Weiterbildungsdiskurs verschwunden sei und es kaum als didaktische Vermittlungsaufgabe thematisiert werde. Vielmehr drehe sich die Diskussion vor allem um didaktische Konzepte des selbstgesteuerten Lernens, der Teilnehmer- oder der Lebensweltorientierung, welche die Ausrichtung an den lebensweltlichen Erfahrungen der Adressaten postulierten. Dabei werde der Lerngegenstand kaum in den Blick genommen. Das alltägliche berufs- und lebenspraktische Wissen habe sich in den Vordergrund geschoben und das mehr oder weniger curricularisierte Wissen der Bildungsangebote zurückgedrängt. Solche Tendenzen der „Ignoranz gegenüber Fragen der Bestimmung, Strukturierung und Darlegung von Wissensinhalten“ (Nolda, 2001: 116/117) könnten dazu führen, dass das Thema Wissen als „heimlicher Lehrplan“ der Reflexion entzogen werde. Dabei stehe die Weiterbildung in der Gefahr, zu „einer – dazu noch dilettantischen – Therapie zu werden“ (ebd.: 107), bei der es vor allem auf die Vorerfahrungen der Teilnehmer und die Stimmigkeit in der Situation der Weiterbildung ankomme.

Wie Tietgens problematisiert auch Nolda eine Inhaltsvernachlässigung in der didaktischen Diskussion der Weiterbildung. Gefordert wird von daher, den Umgang mit Wissen wieder zu einem Fokus sowohl der Weiterbildungsforschung als auch der praktischen Bildungsarbeit im beruflichen Handlungsfeld der Weiterbildung zu machen. Das Vermittlungsproblem darf von Lehrenden nicht nur als ein methodisches und mediales Problem behandelt werden. Sie müssen sich vielmehr auch der Frage stellen, wie sie mit der Anforderung, wissenschaftliches Wissen in Lehrgegenstände umsetzen zu müssen, angemessen umgehen können. Gewarnt wird davor, die Inhaltlichkeit von Lehre allein auf der Grundlage der Vorerfahrungen der Adressaten zu bestimmen und nur auf die Stimmigkeit des Wissens in der Situation der Weiterbildung zu setzen. Denn damit wird eine Auseinandersetzung der Adressaten mit wissenschaftlichem Wissen verhindert, wodurch aber gerade eingeschliffene berufliche Deutungsmuster pro-

blematisiert und Alternativen aufgezeigt werden könnten (vgl. Wittpoth, 1997). Es stellt sich dann die Frage, welche Reflexionskategorien genutzt werden können, um einen angemessenen Umgang mit diesem Thematisierungsproblem von Wissen zu unterstützen.

2. Reflexionskategorien für den Umgang mit wissenschaftlichem Wissen

In Hinblick auf diese Aufgabe können Lehrende kaum auf ausgearbeitete didaktische Ansätze zurückgreifen. Dieses Problem liegt auch in der skizzierten Vernachlässigung von Inhaltsfragen begründet, von der die didaktische Diskussion der Weiterbildung durchsetzt ist. Möglich ist es aber, aus der Diskussion Reflexionskategorien zu gewinnen, die bei dieser Aufgabe genutzt werden können. Es lassen sich zumindest vier solcher Kategorien entwickeln, die jeweils ein Spannungsverhältnis darstellen, in dem sich der didaktische Umgang mit Wissen von Lehrenden vollzieht (vgl. Haberzeth, 2010). Es handelt sich dabei um die Spannungsverhältnisse

- reflexiv vs. instrumentell,
- individuell vs. strukturell,
- sachbezogen vs. methodenbezogen sowie
- wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen.

Ein erstes Spannungsverhältnis wird durch die beiden Pole eines reflexiven und eines instrumentellen Umgangs mit Wissen gebildet (vgl. auch Bachmayer/Faulstich, 2002; Kuper/Hartung, 2007). Ein reflexiver Umgang mit Wissen von Lehrenden zeichnet sich tendenziell durch einen kritischen Zugriff aus, d.h. durch eine skeptische Einstellung gegenüber der Erklärungskraft des genutzten Wissens. Es besteht eine Offenheit gegenüber alternativen Interpretationen, wodurch ein Spektrum möglicher Erklärungsansätze geöffnet wird. Der Zugriff auf Wissensbestände erfolgt in der Absicht, sich gemeinsam mit den Lernenden über die möglicherweise vielfältigen Aspekte des Themas zu vergewissern. Demgegenüber ist ein instrumenteller Umgang tendenziell durch einen affirmativen Zugriff geprägt, d.h. es besteht ein hohes Vertrauen in den Wahrheitsgehalt des Wissens. Es dominieren lineare Ableitungen von Schlussfolgerungen aus dem Wissen in Form von Techniken und Instrumenten. Damit werden bruchlose

Kausalitäten zwischen Wissen und praktischem Handeln suggeriert.

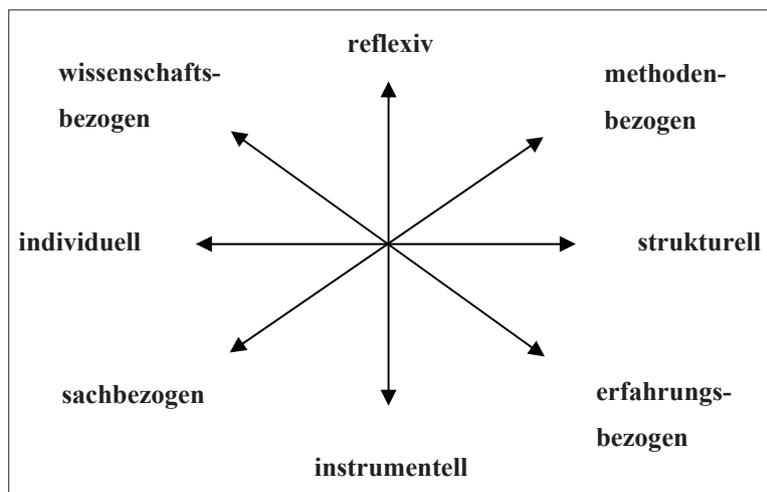
Die beiden Pole Reflexivität vs. Instrumentalität – wie auch die Pole der weiteren Spannungsverhältnisse – schließen sich nicht aus, sie bilden also nicht notwendigerweise einen Gegensatz. Sie können aber in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen: So kann etwa ein reflexives Begreifen vielfältiger Aspekte des Themas wirkungslos bleiben, wenn die konkreten beruflichen Handlungsprobleme der Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung nicht erreicht werden. Ein instrumenteller Ansatz auf der anderen Seite kann konkrete Möglichkeiten eines geordneteren Umgangs mit den beruflichen Handlungsproblemen aufzeigen, steht aber in der Gefahr, eng geführte Ansätze in Form von Techniken und Instrumenten zu tradieren, die vielfältige relevante Aspekte aussparen. Dadurch können Möglichkeiten vertan werden, den Umgang mit den Handlungsproblemen auch als anders möglich zu denken und andere Umgangsweisen zu eröffnen.

Ein zweites Spannungsverhältnis wird durch die beiden Pole eines individuellen und eines strukturellen Umgangs mit Wissen aufgespannt. In einem individualisierenden Umgang wird der Seminargegenstand vor allem als ein individuelles Problem thematisiert. Zum Beispiel kann es in einem Seminar zum Thema „Zeit“ darum gehen (vgl. Bachmayer/Faulstich, 2002), Instrumente zu trainieren, um effizienter mit Zeit umgehen zu können (z.B. ALPEN-Methode, Pareto-Prinzip). Der Einzelne soll den Umgang mit seiner Zeit optimieren. Strukturelle Ansätze hingegen fokussieren stärker die das Individuum rahmenden gesellschaftlichen Strukturen. Bezogen auf das Thema „Zeit“ könnte versucht werden, das Zeitproblem in seinen philosophischen, historischen und kulturellen Dimensionen zu begreifen oder auch Konzepte der Zeitpolitik (z.B. Arbeitszeitverkürzung) zu diskutieren.

Ein drittes Spannungsverhältnis wird durch die beiden Pole sachbezogen und methodenbezogen aufgespannt. In einer Sachorientierung wird das Problem didaktischer Planung in erster Linie als ein inhaltliches Problem bestimmt. Es geht um die Auswahl, Strukturierung und Vermittlung von Inhalten. Gefragt wird allgemein nach

dem Bildungsgehalt der Lehrgegenstände (vgl. Klafki, 1964), spezieller zum Beispiel nach ihrer Struktur und ihren Regeln, der wissenschaftlichen Fundierung sowie nach ihrer möglichen Zukunftsbedeutung für die Adressaten. In einer Methodenorientierung werden verstärkt Methoden Aspekte fokussiert. Im Mittelpunkt stehen Fragen beispielsweise nach der medialen Unterstützung des Lernens, nach dem Einsatz von Methoden, nach der sozialen Interaktion im Lehr-Lerngeschehen oder nach Möglichkeiten der Überprüfung des Lernerfolgs.

Ein viertes Spannungsverhältnis wird durch die beiden Pole eines wissenschaftsbezogenen und eines erfahrungsbezogenen Umgangs konstituiert. Ein wissenschaftsbezogener Umgang zeichnet sich durch einen Zugriff auf kodifiziertes Wissen aus. Thematisiert wird systematisiertes, meist wissenschaftliches und möglicherweise auch curricularisiertes Wissen hinsichtlich des Lehrinhalts. Zwischen diesem „objektiven“ Wissen und dem Lernenden besteht eine Kluft, die durch eine sachgerechte Vermittlung überbrückt werden soll. Ein erfahrungsbezogener Umgang ist durch einen Zugriff auf die alltäglichen, berufs- und lebenspraktischen Erfahrungen der Lernenden gekennzeichnet. Thematisiert



Dimensionen des didaktischen Umgangs mit Wissen

wird das bei den Lernenden bereits vorhandene „subjektive“ Wissen. Die Inhaltlichkeit von Lehre speist sich also stärker aus den Erfahrungen, Interessen und Problemen der Lernenden. Argumentationshintergrund des Erfahrungsbezugs ist oft die Vorstellung eines Anschlusslernens: Ohne ein Anknüpfen am Vorwissen der Teilnehmer gelingt Lernen nicht.

Inhalte bedürfen der didaktischen Umsetzung in Lehrgegenstände. Unter Rückgriff auf einschlägige empirische Untersuchungen und die didaktische Diskussi-

on lassen sich zumindest vier Spannungsverhältnisse begründen, die beim Umgang mit dieser didaktischen Aufgabe relevant sind. Insgesamt lässt sich ein Spannungsfeld bilden (siehe Abbildung), in das der didaktische Umgang von Lehrenden mit Wissen eingeordnet werden kann. So kann zum Beispiel Wissen bezogen auf das Seminarthema eher reflexiv oder eher instrumentell, eher wissenschaftsbezogen oder eher erfahrungsbezogen thematisiert werden.

3. Umgangsstrategien von Lehrenden mit Wissen am Beispiel des Themas „Lernen“

Der Frage nach der Thematisierung wissenschaftlichen Wissens wurde in einer qualitativen empirischen Studie nachgegangen (vgl. Haberzeth, 2010). Untersucht wurde dies am Beispiel des Umgangs von Lehrenden mit dem Thema „Lernen“ in eigenen, explizit zu diesem Gegenstand angebotenen Seminaren. Lehrende, die Seminare zum Thema „Lernen“ anbieten (z.B. „Wie lernen Erwachsene?“, „Konstruktivistische Lerntheorie“, „Lernstrategien und Lerntechniken“), wurden in qualitativen Interviews dazu befragt, welches wissenschaftliche Wissen sie zur Bearbeitung dieses Themas auswählen, warum sie gerade dieses Wissen bereithalten und wie sie versuchen, das Wissen mit den berufspraktischen Erfahrungen der Adressaten zu vermitteln. Die untersuchten Seminarangebote richten sich an Lehrende in der Weiterbildung, sie sind also im Angebotssegment der Weiterbildung für Lehrende angesiedelt. Es sollte herausgefunden werden, wie der Gegenstand „Lernen“ von den befragten Lehrenden thematisiert wird und welche Strategien sich dabei zeigen.

In der Studie konnte bezogen auf das Vermittlungsproblem von wissenschaftlichem Wissen und den berufspraktischen Erfahrungen und Erwartungen der Adressaten vor allem die Bedeutung des Spannungsverhältnisses reflexiv vs. instrumentell dokumentiert werden. Wie die Lehrenden jeweils „Lernen“ thematisieren, kann in dieses Verhältnis eingeordnet werden. Ein relevanter Inhalt der untersuchten Seminarangebote ist die Frage nach dem Umgang mit Personen, die den Unterrichtsverlauf stören. Ein befragte Dozentin schildert, dass ihre Seminarteilnehmer – die eben selbst als Lehrende tätig sind – unmittelbar nach Handlungsmöglichkeiten von Lehre fragen und von ihr konkrete Lösungen erwarten: „Was mach ich mit dem?“ (Fall 1, Transkript, Absatz 83). Die Dozentin geht mit diesem Thema und den Erwar-

tungen ihrer Teilnehmer auf eine Weise um, die sich als analytisch-lernerorientiert bezeichnen und als eher reflexiv einordnen lässt. Sie differenziert zunächst das Phänomen Lernen in Lernen, Entlernen und Nichtlernen, um dann näher auf Nichtlernen einzugehen. Die Teilnehmer „haben vielleicht Gründe, warum sie selber nicht lernen wollen grade. Das ist auch in Ordnung (...) sie können meinetwegen nicht lernen, weil es ihnen zu viel ist, weil es für sie Handlungsbedarf bedeutet, weil lernen Veränderung bedeutet, weil sie sich einfach gar nicht auf ne neue Sache einstellen wollen (...). Sie können sich darauf nicht einlassen. Und das zu akzeptieren erstmal, gut, der will das gerade nicht lernen, dass das auch, ähm, das ist nicht meine Aufgabe. Und diese Gelassenheit sozusagen der Lehrenden, also die zu erreichen, das ist zum Beispiel ein Ziel bei mir. Aber sie gehen erst einmal nicht so ran. Sie gehen eigentlich ran, ich hab diesen Teilnehmenden, der stört mich, der stört andere und was mach ich mit dem. Sie fragen nicht, also sie gehen nicht an dieses Problem jetzt sozusagen, ja, wissenschaftlich ran, sie gehen jetzt nicht und sagen, ich hab da diesen Menschen, der stört, der muss doch einen Grund haben, warum der stört. Warum fällt ihm das Lernen schwer.“ (ebd.)

Die Dozentin versucht, die Störungen als Lernschwierigkeiten zu interpretieren und nach deren Gründen zu fragen. Es zeigt sich ein analytischer, d.h. beschreibender und verstehender Zugriff. So kommen nicht nur erfolgreiches Lernen, sondern auch Lernwiderstände als eine andere Form des Umgangs mit Lernanforderungen in den Blick. Es wird versucht, die Lernwiderstände als begründet zu verstehen und anzuerkennen („das ist auch in Ordnung“). Betont wird die Notwendigkeit eines Bewusstseins der Grenzen des eigenen Aufgaben- und Einflussbereichs als Lehrender („Gelassenheit“). Bei den Teilnehmern des Seminars erkennt sie eine andere Umgangsweise: Sie interpretieren die Störungen nicht als begründete Lernschwierigkeiten, sie fragen auch generell weniger nach den Gründen, sondern sie denken unmittelbar an Handlungsmöglichkeiten von Lehre.

Im Gegensatz dazu zeigt ein anderer Dozent eine eher instrumentelle Thematisierung des Problems der „Störungen“. Diese werden nicht als begründete Lernwiderstände interpretiert, und generell wird kaum nach deren Gründen gefragt. Vermittelt werden sollen vielmehr Methoden und Instrumente zur Auflösung dieser „Störungen“. Ein solches Instrument wird als „respektvoll aufregen“ (Fall 3, Transkript, Absatz 95) bezeichnet.

Dabei sucht der Dozent relativ engen körperlichen Kontakt zu den störenden Teilnehmern („dass ich ganz dicht an die Leute rangehe“, ebd.) und versucht, durch Fragen Stress zu bewirken: „*Und das ist so respektvoll aufregen, dadurch werden bestimmte Stresshormone im Körper erzeugt, die aber nicht zu stark sind, so dass keine Denkblockade entsteht. Wenn zuviel Stress entsteht, dann ist 'ne Denkblockade. Aber diese persönliche Betroffenheit trägt dazu bei, dass ich mein Verhalten schneller verändere. Und das hat der Professor Hüther festgestellt. Und das fand ich sehr spannend. Und, ich habe ja jetzt gerade zwei Tage wieder gehabt. Und, da habe ich das auch wieder festgestellt. Funktioniert hervorragend.*“ (ebd.)

Erkennbar werden zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit dem gleichen Thema: In einem eher instrumentellen Zugriff werden aus einfachen Erklärungsmodellen Methoden und Techniken abgeleitet, die dann trainiert werden sollen. Ein reflexiver Ansatz zeichnet sich im Gegensatz dazu weniger durch eine gestaltende als durch eine analytische Perspektive aus: Es geht um Versuche, das Phänomen Lernen umfassender zu begreifen, statt unmittelbar Lehrfragen zu thematisieren. Für den Umgang mit dem Vermittlungsproblem ist weiterhin das Spannungsverhältnis wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen relevant. Ein befragter Dozent thematisiert in seinem Seminarangebot die Frage, wie Erwachsene (erfolgreich) lernen. Es lässt sich eine erfahrungsbezogene Thematisierung feststellen:

„*Das heißt, wir gehen auch sehr stark an der Stelle in Gruppenarbeit, so nach dem Motto: Überlegt euch mal, was ihr braucht, damit Lernen funktioniert. Weil man da raus ja auch ableiten, oder letztendlich wird man feststellen, das ist immer deckungsgleich mit dem, was viele in der Theorie behaupten, was die Teilnehmer selbst herausfinden. Und das sind ja ganz normale Dinge.(...) wenn jeder für sich selbst überlegt: Was muss ich, oder wie lerne ich selbst? So, und wenn Sie dann eine kleine Gruppe haben, und die alle, wie lernen wir selbst, zusammenfügen, dann haben Sie eigentlich das, was viele Theorien erklären. Woran muss man denken? Der eine sagt, ich brauche Pausen, der andere sagt, ich brauche Wiederholung, ja? Das ist ja nichts anderes als das, was ein Vester oder wie viele Autoren auch immer unter Lernbiologie dann zusammenfassen.*“ (Fall 4, Transkript, Absatz 116–118)

Zugegriffen wird auf die alltäglichen, berufs- und lebenspraktischen Erfahrungen der Lernenden. Es geht um

die Frage, welche Bedingungen für das eigene Lernen als förderlich erlebt werden („Überlegt euch mal ...“). Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass die Teilnehmer zum größten Teil selbst dazu in der Lage sind, das Wissen über erfolgreiche Bedingungen des Lernens zu erzeugen. Wissenschaftliches bzw. wissenschaftlich geprägtes Wissen wird vom Dozenten allenfalls dazu herangezogen, die geäußerten Erfahrungen der Teilnehmer zu systematisieren und etwas zu ergänzen. In diesem Fall handelt es sich um die Erörterungen von Vester zu „Lernbiologie“ aus dem Buch „Denken, Lernen, Vergessen“ (1975/2006). Ansonsten wird das Thema aber auf der Grundlage der vorgängigen Erfahrungen und auch (Vor-) Urteile bearbeitet.

4. Ansatz einer reflexiven Wissensvermittlung

Die beiden Spannungsverhältnisse reflexiv vs. instrumentell und wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen, die sich in dieser Studie als empirisch tragfähig erwiesen haben, sind gerade in Hinblick auf das Vermittlungsproblem zwischen wissenschaftlichem Wissen und den berufspraktischen Handlungsproblemen, Erfahrungen und Erwartungen der Adressaten relevant. Überdenkt man vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie die Frage nach einem angemessenen Umgang mit dem Vermittlungsproblem, wird deutlich, dass die Antwort darauf nicht bei den Extremen der Spannungsverhältnisse zu suchen ist. Starke Ausprägungen stehen in der Gefahr, durch die Betonung eines Zugriffs andere wesentliche Aspekte zu vernachlässigen, die den Adressaten möglicherweise weiterführende Perspektiven bezogen auf die Erschließung eines Themas eröffnen würden:

Wird ein Thema stark wissenschaftsbezogen thematisiert, geht es also um die Vermittlung systematisierten wissenschaftlichen Wissens, besteht die Gefahr, dass das Wissen ohne eine Anbindung an die individuellen Erfahrungen der Adressaten in abstrakter Interpretation verharrt und damit ohne Bildungswirkungen bleibt. Dominiert hingegen ein Erfahrungsbezug, werden also die alltäglichen berufspraktischen Erfahrungen der Adressaten thematisiert, kann es dazu kommen, dass das Seminarthema allein auf der Grundlage dieser Erfahrungen bearbeitet wird und dass es dabei vor allem auf subjektive Plausibilität ankommt. Anhand dieses Verhältnisses lässt sich einerseits auf das Potenzial wissenschaftlichen Wissens verweisen, das darin besteht, berufliche

Handlungsroutinen zu problematisieren und alternative Wege aufzuzeigen. Durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaftswissen kann das eigene berufs- und lebenspraktische Erfahren überschritten und in ein systematischeres Begreifen überführt werden. Andererseits macht es auch darauf aufmerksam, den Rückbezug der Adressaten auf die eigene Erfahrung zu ermöglichen und ein Begreifen der Lehrgegenstände nicht allein auf abstrakte wissenschaftliche Interpretationen zu reduzieren. Lernangebote, in denen das Seminarthema eher instrumentell thematisiert wird, können Möglichkeiten eines geordneten Umgangs mit den eigenen beruflichen Handlungsproblemen – etwa mit dem eigenen Lernen – aufzeigen (z.B. Merk-, Lern- oder Arbeitstechniken). Es sollte aber auch bewusst sein, dass in solchen Angeboten das Handlungsproblem oft eng geführt wird. Vielfältige weitere Aspekte und Bedingungen bleiben ausgespart. So dürfte Lernen nicht nur auf die Aneignung von Lerntechniken reduziert werden, sondern Lernen müsste auch als eine Erfahrung im Zusammenhang der Lebensführung begriffen werden. Entsprechend könnte es im Rahmen eines eher reflexiven Zugriffs darum gehen, in eine umfassendere Reflexion des eigenen Lernens, der Lerngewohnheiten oder von biografisch angeeigneten Lernstrategien einzutreten. Ein solcher Versuch eines reflexiven Begreifens kann Verengungen eines instrumentellen Zugriffs vermeiden, er kann aber auch wirkungslos bleiben, wenn die konkreten Handlungsprobleme des beruflichen Alltags der Adressaten nicht erreicht werden. Das Spannungsverhältnis reflexiv vs. instrumentell zeigt also unterschiedliche Umgangsweisen mit Wissen auf und verweist auf deren Möglichkeiten und Grenzen. Lehrende können sich anhand des Verhältnisses dieser Umgangsweisen vergewissern und vor diesem Hintergrund den eigenen Umgang einordnen und relativieren. Dabei zeigt die Dimension auch Perspektiven auf, in welche Richtung eine Öffnung des eigenen Umgangs möglich wäre.

5. Ein Spannungsfeld als Reflexionsrahmen für Lehrende

In Hinblick auf die Aufgabe, wissenschaftliches Wissen und die berufspraktischen Handlungsprobleme, Erfahrungen und Erwartungen der Adressaten zu vermitteln, kann das in diesem Beitrag vorgestellte Feld, das durch die vier Verhältnisse reflexiv vs. instrumentell, individuell vs. strukturell, sachbezogen vs. methodenbezogen sowie wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen aufgezeigt wird, als ein Reflexionsrahmen für Lehren-

de genutzt werden: Es spannt einen Horizont auf – bezogen darauf, wie mit dem Vermittlungsproblem umgegangen werden kann, welche Faktoren den Umgang mit diesem Problem beeinflussen und welche Strategien dabei zum Tragen kommen können. Der eigene Umgang mit diesem Problem lässt sich anhand dieses Felds diskutieren, einordnen und kritisch überprüfen. Dadurch eröffnet sich möglicherweise eine differenziertere Sicht auf das Problem, und alternative Umgangsweisen werden denkbar.

Literatur

Bachmayer, B./Faulstich P. (2002): Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg.

Haberzeth, E. (2010, noch unveröffentlicht): Didaktischen Thematisierungsstrategien wissenschaftlichen Wissens. Eine qualitative Studie zur Inhaltlichkeit von Lehre in der Weiterbildung, Hamburg.

Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl., Verlag Julius Beltz, Weinheim.

Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 2, S. 214–229.

Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 1, S. 101–120.

REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2005): Didaktik, Jg. 28, H. 3, wbv, Bielefeld.

Tietgens, H. (1975): Vorbemerkungen, in: Schulenberg, Wolfgang u. a. (Hg.): Transformationsprobleme der Weiterbildung, Westermann, Braunschweig, S. 7–17.

Wittpoth, J. (1997): Belastung und Ressource. Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung, in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 57–65.

Autor

Erik Haberzeth
E-Mail haberzeth@erzwiss.uni-hamburg.de

**Antz, Eva-Maria / Franz, Julia /
Frieters, Norbert /Scheunpflug,
Annette / Tolksdorf, Markus**

Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2009, 171 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3882-7

Der „Demografische Wandel“ wird allenthalben viel diskutiert, und inzwischen ist eine unüberschaubare Zahl von Publikationen dazu erschienen. Welche Auswirkungen dieser demografische Wandel auf ein intergenerationelles Lernen haben kann und wie dieses gelingen kann, ist bisher in nur wenigen Veröffentlichungen dargestellt worden. Eben diesem Thema widmet sich der vorliegende Band. Ihm zugrunde liegt das Projekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“, das von Anfang 2006 bis Ende 2009 von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Man darf also – wie es der Untertitel verspricht – erwarten, dass die Theorie intergenerationeller Bildung durch fundierte Praxiserfahrungen hinterlegt wird. Der vorliegende Band versteht sich dabei auch als eine Dokumentation eines Modellversuchs, in dem intergenerationelles Lernen ausdrücklich im Bereich der Erwachsenenbildung untersucht werden sollte.

Dem Modellversuch bzw. dem Projekt lagen zwei Herausforderungen als handlungsleitend zugrunde: zum einen die Auswirkungen des demografischen Wandels auf das Individuum und die Gesellschaft, zum anderen – unter dem Stichwort Globalisierung – Fragen zur Nachhaltigkeit von Privatleben und Wirtschaft; beides Herausforderungen – so das Projekt –, die alle Generationen betreffen und nur gemeinsam von ihnen bewältigt werden können. Der Modellversuch macht denn auch Nachhaltigkeit zum Thema intergenerationellen Lernens, in der Absicht allen Generationen Anknüpfungspunkte zu geben und didaktische Konzepte zu erproben, die die Explikation sonst impliziten Wissens und Lernens – hier insbesondere in der Erwachsenenbildung – ermöglichen sollen. Für diese theoretisch wohlbegründeten Konzepte liefert das Buch zahlreiche anschauliche Beispiele, die in den Text in entsprechend gekennzeichneten Info-Kästen eingearbeitet sind.

Für intergenerationelles Lernen in der Erwachsenenbildung stellt sich dann die Frage nach der dafür er-

forderlichen Qualifizierung der Lehrenden, denn „die Berücksichtigung der Bedürfnisse verschiedener Generationen und das gemeinsame Lernen der Generationen stellen andragogische Herausforderungen dar, die eines bewussten didaktischen Zugangs von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern bedürfen und damit Professionalität erforderlich machen“ (S. 45). Hier liefert das Buch weniger eine Beschreibung der konkret im Projekt abgelaufenen Fortbildung der Erwachsenenbildner/innen, als vielmehr eine Darstellung von dafür relevanten Themenfeldern, angefangen beim Generationenverständnis, über didaktische Grundorientierungen bis hin zur Reflexion eines Kompetenzprofils für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Das mutet auf den ersten Eindruck recht gutmeinend und normativ-pädagogisch an, fußt offensichtlich aber auf der im Modellversuch gewonnenen Erfahrung und fordert nicht zuletzt zur Reflexion des eigenen Verständnisses von intergenerationeller Bildung auf. Das gilt auch für die im weiteren Verlauf des Buches dargestellten Beispiele intergenerationeller Bildungsveranstaltungen in der Praxis.

Im Rahmen des Modellversuchs „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ werden hier 22 einzelne Projekte vorgestellt, die alle in Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt wurden und sich in drei unterschiedliche Konzeptstrukturen unterscheiden lassen: Großeltern-Enkelkinder-Projekte, Senioren-Jugendlichen-Projekte sowie generationen- und altersgruppenspezifische Projekte. Das Thema Nachhaltigkeit wurde dabei sehr weit gefasst und mit Bildungsangeboten – oder besser (im Sinne des Buches) Bildungsarrangements – bearbeitet, die vom gemeinsamen Kochen mit Großmüttern und Enkeln über Workshops zum Klimawandel mit Senioren und Jugendlichen bis zu einem Theaterprojekt mit drei Generationen reichen.

Obwohl der Träger des Modellversuchs (KBE) eine konfessionelle Einrichtung ist, so sind die Einzelprojekte frei von einer konfessionellen Tendenz in ganz verschiedenen Bildungseinrichtungen angesiedelt gewesen, so dass ein vielfältiges und unabhängiges Angebot an intergenerationeller Bildung möglich wurde.

Die den Modellversuch und die Einzelprojekte begleitende Forschung erfolgte eher mit qualitativen Methoden wie teilnehmender Beobachtung, halbstandardisierten Befragungen und der Auswertung von Gruppendiskussionen. Lehrende kommen dabei ebenso wie die Lernenden zu Wort. Den Abschluss des Buches bilden

elf Thesen zu förderlichen Bedingungen für das intergenerationelle Lernen sowie ein Ausblick auf dessen erwartete und erwünschte Zukunft. Für die intergenerationelle Bildungsarbeit kommen dabei Herausforderungen wie die Bewältigung des „Spannungsfeldes von Zielgruppenspezifizierung (und damit Homogenisierung) und Sensibilisierung für unterschiedliche Generationen (und damit der Umgang mit Heterogenität)“ (S. 149) ebenso in den Blick wie Visionen, die letztlich auch einen sensiblen Umgang mit der Frage menschlicher Endlichkeit in der intergenerationellen Bildungsarbeit thematisieren.

Insgesamt fällt auf, dass die verwendete gängige andragogische Terminologie – für sich genommen – nicht besonders neu ist, in der hier vorliegenden Zusammenstellung aber eine neue Perspektive auf intergenerationelle Bildungsprozesse und längst bekannt geglaubter Problemstellungen erlaubt. Das Buch eignet sich gut zum Einstieg in die intergenerationelle Bildungsarbeit und kann dafür mit seinen zahlreichen Praxisbeispielen eine Fülle von Anregungen geben. Die Balance zwischen Theorie und Praxis kann mit einer Betonung der im Modellversuch erprobten Projekte als zielführend und ausgeglichen bezeichnet werden. Für alle, die dann noch etwas weiter gehen wollen, haben die Autor/innen einen zweiten Band mit Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit vorgelegt. **Thomas Bertram**

Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud / Zeuner, Christine (Hg.)

Bildungsberatung im Dialog. Band I–III. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion, Band II: 13 Wortmeldungen, Band III: Referenzmodelle. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2009, 708 S., 39,80 Euro, ISBN 978-3834005564

In der Buchreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“ sind drei Sammelbände im Kontext des von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Europäischer Sozialfonds (ESF) geförderter Handlungsforschungsprojekts „Bildungsberatung im Dialog – Bildungsberatung in den Lernenden Regionen“ entstanden. Die Herausgeber sowie viele weitere renommierte Autorinnen und Autoren beschreiben Beratungsansätze sowohl aus theoretischer Perspektive als auch in Form praktischer Ansätze und gesammelter Erfahrungen.

Das dieser Buchreihe zugrunde liegende Projekt wurde im Zeitraum von März 2007 bis September 2008 durchgeführt. Thema aller drei Bände ist die Bildungsberatung, die im Zuge des lebenslangen Lernens noch mehr an Bedeutung gewinnt. Insbesondere im Bereich der Weiterbildung wird Hilfe zur Bewältigung von Entscheidungsanforderungen benötigt. Ziel von Beratungsprozessen ist es, dem Ratsuchenden unterstützend zur Seite zu stehen und ihm Lösungsstrategien zur selbstständigen Bewältigung von Problemen mitzugeben. Hierfür bedarf es professioneller Beraterinnen und Berater. Allen Teilprojekten aus diesem Handlungsforschungsvorhaben ist die Forderung einer Professionalitätssicherung im Bereich der Bildungsberatung gemein.

Ziel des Vorhabens war es, „die Lücke zwischen bildungspolitischen Proklamationen und der fehlenden Aufarbeitung der vielfältigen Realisierungsformen in der Praxis zu schließen“ (Band I, S. 1 f.). Wissenschaftler/innen dreier Universitäten haben jeweils im Dialog mit Bildungsberater/innen innerhalb der Teilprojekte Informationsmaterial gesichtet und strukturiert sowie mittels Interviews, Workshops und in direktem Kontakt mit der Praxis Handreichungen und Referenzmodelle entwickelt. Dabei beschäftigten sich drei Teilprojekte mit folgenden Aspekten des Forschungsbedarfs innerhalb des Bildungsberatungsdiskurses:

- Modelle für personenbezogene Beratung (Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg),
- Organisations- und Geschäftsmodelle (Humboldt Universität, Berlin) und
- Qualitätssicherung (TU Kaiserslautern).

Der erste Band leitet theoretisch in die Bildungsberatungsdebatte ein und stellt vorwiegend die methodischen Vorgehensweisen und empirischen Ergebnisse aus den Projekten dar. Aus dem Projekt der Universität Hamburg „Modelle für personenbezogene Beratung“ wird beantwortet, wie Berater/innen konkrete Interaktionsprozesse mit Ratsuchenden gestalten können. Wie sich Bildungsberatungsstellen in der Praxis verwirklichen lassen, untersuchte das zweite Projekt „Organisations- und Geschäftsmodelle“ der Universität Berlin. Ergebnisse aus dem dritten Teilprojekt „Qualitätssicherung“ der Technischen Universität Kaiserslautern sind Vorschläge und Beispiele von zum Beispiel Qualitätsstrategien und Qualitätssicherungssystemen. In allen drei Teilprojekten werden u.a. neue Ansätze aus der

Bildungsberatung beschrieben, theoretische Vorarbeiten und Vertiefungen zu den Referenzmodellen angeführt und Anforderungen an das Bildungsberatungspersonal formuliert. Der Band bietet darüber hinaus Platz für Zukunftsszenarien, aber auch für kritische Fragen.

Band zwei liefert Wortmeldungen aus allen drei Teilprojekten zum Thema Bildungsberatung und gibt somit einen fundierten Einblick in die Handlungsfelder von Beraterinnen und Beratern aus dem Bereich der Weiterbildung. Beratungspraktiker/innen beschreiben Dokumentationssysteme und Beratungsinstrumente, Geschäftsmodelle und Marketingstrategien sowie Möglichkeiten zur Implementierung von Qualitätssicherungssystemen. Es werden Beratungsansätze aus dem betrieblichen Bereich und Felder und Adressaten aus der Lehrerbildung vorgestellt. Vervollständigt wird das Beratungsbild in diesem Band durch einen historischen Blick auf die Beratung und durch die Hinwendung auf internationale Forschungsansätze und Beratungspraktiken aus England.

Im dritten Band werden verschiedene Referenzmodelle für die Bildungsberatung vorgestellt. Entstanden sind diese schrittweise im dialogischen Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern von rund 20 Bildungsberatungsagenturen in den Lernenden Regionen. Weiterhin wurden anhand von Austauschprozessen mit Vertreter/innen aus Praxis und Wissenschaft auf Tagungen und in Workshops erste Ergebnisse diskutiert und schließlich in der Praxis erprobt. Den Leser/innen werden hier Beratungskonzepte zur Modifikation für ihren eigenen Beratungsprozess geliefert. Lobenswert zu erwähnen ist die kostenfreie Sammlung von Werkzeugen und Materialien für die Beratungspraxis auf der Website www.bb-dialog.de.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Publikationen fundierte und ausführliche Einblicke in die aktuelle Bildungsberatungsdebatte eröffnen. Die Vielfalt der Artikel unterstützt alle Akteure aus diesem Bereich bei der Bearbeitung und Durchführung von Beratung, hilft beim Einstieg in die Bildungsberatungsdebatte und liefert gesichertes wissenschaftliches Material. Die drei Bände haben einen guten Weg gefunden, sowohl Raum für einen theoretischen Diskurs zu schaffen als auch durch ausgewählte Praxisbeispiele und Referenzmodelle für die Bildungsberatung einen direkten Nutzen für die Praxis bereit zu halten. **Stefanie Jütten**

Bünger, Carsten / Mayer, Ralf / Messerschmidt, Astrid / Zitzelsberger, Olga (Hg.)

Bildung der Kontrollgesellschaft. Ferdinand Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich 2009, 223 S., 26,90 Euro, ISBN 978-3506768568

Dieses Buch passt gut in die Zeit, sitzen die wissenschaftliche Weiterbildung und die Einrichtungen des lebenslangen Lernens doch allenthalben daran, Learning Outcome als Kompetenzen festzuschreiben, um genau zu wissen, wer wann was gelernt hat und wie aus den Abschlüssen Anschlüsse werden können. Diese Hyperaktivität erinnert mich an die Zeit der haarkleinen Lernzieloperationalisierungen à la Mager und Kollegen – damals erlagen wir ja oftmals noch dem „logischen“ Kurzschluss, dass die scharfe Definition des Lernziels schon das Lernergebnis selbst darstellen kann.

Lernen und Bildung (aber) setzt das autonom gedachte Subjekt voraus, welches die (Lern-)Ergebnisse erst selbst im Prozess herstellt. In der heutigen Zeit geht es allerdings in den vielfältigen Veröffentlichungen – die den europäischen und den nationalen Qualifikationsrahmenplänen folgen – weniger um Begriffsbildung, sondern um Definition und „Erfassung“, also um das Dingfestmachen (vgl. z.B. Strauch u. a., 2009: Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld oder auch REPORT 3/2009: Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung). Es muss festgestellt, erfasst und gesichert werden – die Vermessung des lernenden und des sich bildenden Menschen hat eine neue Stufe erklommen.

Der hier vorzustellende Sammelband von Bünger u. a. hat zwei Untertitel: „Analyse und Kritik“ sowie „Festschrift für Ludwig A. Pongratz“. Die Festschrift bezieht sich auf den runden Geburtstag im Jahr 2008 (60) und legt auch Zeugnis ab über die Kontinuität von Pongratz' Denken. An der Universität Bielefeld promovierte er 1976 mit dem Thema: „Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik“.

Gleich in der Einleitung des Sammelbandes taucht das „biographische“ Leitthema von Pongratz und auch der Festschrift auf. „Während die Bildungseinrichtungen durch die permanenten Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte immer stärker von betriebswirtschaftlichem Kalkül als handlungsorientierender Größe durchdrungen sind, und dabei ein ‚minutiöses Kontrollregime‘ im

„eklatanten Widerspruch zur Autonomierhetorik‘ (...) installieren, so ist es ‚das sich bildende Subjekt selbst‘, das noch in den Prozessen seiner eigenen Liquidierung ‚den Bildungsökonomien und Reformstrategien in die Quere‘ (...) kommen kann.“ (ebd., S. 9)

So beschreibt sich die Veröffentlichung selbst: „Die vorliegenden Beiträge setzen sich mit den Praktiken der Kontrolle auseinander und diskutieren neoliberale Vereinnahmungen, die von der Pädagogik selbst betrieben werden. Sie fragen danach, auf welche Weise sich Akteur/innen im Bildungswesen diesen Mechanismen entziehen, wo sie sich widersetzen und welche Rolle Bildung dabei spielt. In vielfältigen Facetten wird Bildung auf dem Hintergrund sozialphilosophischer Machtanalysen reflektiert und unter Kritik gestellt.“ Die Beiträge sind von der Anzahl der Seiten her allesamt kompakt und gleichfalls inhaltsschwer, geht es doch um List und Tücke, um Dialektik im Gebäude der Bildungstheorie – hier häufig in Bezug auf Foucault. Die einzelnen Beiträge sind nach der Einführung versammelt unter drei Überschriften:

- Praktiken (Achim Würker, Bärbel Kühner, Franz Bockrath, Roland Reichenbach und Alfred Schirlbauer)
- Vereinnahmungen (Peter Euler, Daniel Wrana, Andrea Liesner und Astrid Messerschmidt)
- Kontrollverlust (Carsten Bünger, Agnieszka Dzierzbicka, Harald Bierbaum, Yvonne Kehren, Strefan Synder und Ralf Mayer).

Nur einen Beitrag, den von Harald Bierbaum und Yvonne Kehren, möchte ich mit dem ganzen Titel benennen, da er Hinweise gibt auf Wege aus dem Dilemma: „Außer Kontrolle. Zum Anarchismus (der Bildung) in der Kontrollgesellschaft“. Lesen und genießen; der Rest kommt von allein. **Martin Beyersdorf**

Buhr, Regina / Freitag, Walburga / Hartmann, Ernst A. u. a.

Durchlässigkeit gestalten! – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Waxmann: Münster 2008, 312 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3830920274

Der Anrechnung von vorgängig, „formal, non-formal oder informell“ – so die EU-Terminologie – erwor-

benen Kompetenzen ist im Rahmen der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Schlüsselposition für die Bildungs- und Arbeitskräftemobilität, für die Durchlässigkeit der Bildungssysteme und den Prozess Lebenslanges Lernen zugewiesen worden. Zielsetzung ist dabei, den Zugang und die Teilhabe von „nicht-traditionellen“ Studierenden zu erweitern. Dies ist eingebunden in den Kontext der europäischen Bildungspolitik (Lissabon-Strategie; Bologna-Prozess; Kopenhagen-Prozess).

In der Bundesrepublik Deutschland ist dazu vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein großer Projektverbund gestartet worden, der Durchlässigkeit gestalten und neue Bildungswege in die Hochschule öffnen will. Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulzugänge“ (ANKOM) umfasst insgesamt elf Vorhaben, die mit verschiedenen Kooperationspartnern von einschlägigen Hochschulen durchgeführt worden sind. Die Projekte liefen von 2005 bis 2008 und haben vier verschiedene Cluster einbezogen: Gesundheit und Soziales; Wirtschaftswissenschaften; Ingenieurwissenschaften; Informationstechnologien.

Ein breiter Überblick ist mit dem Band „Durchlässigkeit gestalten! – Wege zu beruflicher und hochschulischer Bildung“ vorgelegt worden. Dabei werden die bildungspolitischen Zielsetzungen, die theoretischen Einordnungen, die Erprobungen der verschiedenen Formen der Anrechnung und die individuelle und betriebliche Nachfrageseite zusammenfassend vorgestellt. Die beteiligten Projekte erhalten jeweils Platz für ihre Selbstdarstellung.

Besonderheiten des deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystems verglichen mit anderen europäischen Ländern bestehen vor allem im geringen Akademisierungsgrad; entsprechenden Karrierebarrieren; einer geringen Durchlässigkeit zwischen dualem System und Hochschule und nur marginalen Ansätzen nachhaltigen Lernens. Um diese Defizitaspekte zu kompensieren, werden im bildungspolitischen Programm angestrebt: Erhöhung der Transparenz, Ausbau von Weiterbildungsangeboten, Öffnung des Zugangs, Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, neue Studienmodelle und zertifizierte Module der öffentlichen Weiterbildung.

Die Rahmenbedingungen werden gesetzt durch die Absichtserklärungen des BMBF, welche die Abteilungs-

leiterin „Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen“ Cornelia Haugg (S. 38–42) vorstellt. Ebenso werden die europäischen Prämissen durch einen Vertreter der europäischen Kommission (GD Bildung, Kultur, Referat Hochschule Peter van der Hijden, S. 44–47) zusammengefasst. In diesem Kontext bewegen sich die Stellungnahmen der Tarifparteien – so Michel Ehrke (IG Metall) und Joachim Koch-Bantz (DGB, S. 48–51), Barbara Dorn und Susanne Müller (BDA, S. 52–55).

Dabei wird deutlich, dass die Initiative in ein komplexes System der offenen Koordinierung eingebunden ist, welche zwar auf Gesetze verzichtet, aber die Akzeptanz durch Konsensstrategien erhöhen soll. Der Beitrag von Knut Diekmann (DIHK, S. 66–74) verweist auf die tief verwurzelten historischen Linien, die dazu beitragen, dass in Deutschland bis heute die berufliche und hochschulische Bildung wie zwei unverbundene Säulen nebeneinander stehen.

Zentrales Ergebnis der ANKOM-Entwicklungsprojekte istes, demonstriert zu haben, dass Anrechnung beruflicher Vorleistungen in Zusammenhang mit den Hochschulen möglich ist. Damit liegt eine ganze Reihe erprobter Methoden der Lernergebnisbeschreibung, der Prüfung von Äquivalenzen und der Gestaltung des Anrechnungsverfahrens vor. Alle ANKOM-Projekte haben Verfahren der pauschalen Anrechnung entwickelt. Ungefähr die Hälfte hat zusätzlich auch individuelle Anrechnungsmethoden vorgelegt. In einigen Projekten wurden Anrechnungsverfahren in neue, den Bedürfnissen berufstätiger Studierender entsprechenden Studienmodellen einbezogen. Insgesamt hat das ANKOM-Projekt damit einen wichtigen Beitrag zur Öffnungsdebatte geleistet, wenn auch die theoretischen Grundlagen dafür immer noch ungeklärt und wenig fundiert sind. **Peter Faulstich**

Choi, Frauke

Leistungsmilieus und Bildungszugang – Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2009, 261 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-531-16286-7

Bei diesem Buch handelt es sich um eine Dissertationsarbeit, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Untersuchung zu Fragen des Bildungszugangs und Leistungsmilieus“, finanziert von der Universität Mainz, entstanden ist. Der Einfluss von gesellschaftli-

cher Schicht und Bildungsbeteiligung ist in Deutschland besonders deutlich, wird seit längerem diskutiert und intensiv beforscht. Im ersten Kapitel des Buches wird der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem dargestellt. Dabei wird einerseits deutlich, dass eine geringe soziale Herkunft die Chancen in allen Abschnitten der Bildungskarriere mindert und andererseits aus Sicht der Autorin noch keine ausreichenden Erklärungsmodelle für diesen Zusammenhang vorhanden sind. Im Zentrum der Arbeit steht dabei die Frage, in welcher Weise sich die ungleichen Lebensbedingungen von einer Generation zur anderen auf den Erwerb von Handlungskompetenzen und den Bildungserfolg auswirken.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden in einer explorativen Studie Eltern von Viertklässlern, Schüler/innen der Jahrgangsstufe 12 sowie Studierende der Universität Mainz befragt. Auch bei der vorgestellten Studie ist ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung zu erkennen. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die soziale Herkunft und berufliche Tätigkeit der Mutter einen höheren Einfluss hat als die des Vaters. Zentraler Analyserahmen waren in dieser Studie die „Leistungsmilieus“. Dabei wird in Erweiterung der klassischen schichtspezifischen Modells die Persönlichkeit der Eltern erfasst. Dabei wurden mit Clusteranalyse fünf Gruppen identifiziert: „Misserfolgslerner – Prüfungslerner“, „Ambitionierte Lerner – Streber“, „Kontinuierlich motivierte Personen – die Stablen“, „Schwach ambitionierte Personen – Die Anspruchslosen“ sowie die Gruppe „Diskontinuierlich-motivierte Personen – Die Unsteten“. Interessant ist, dass diese Leistungsmotive in Bezug zur sozialen Herkunft sowie zum Bildungsniveau gesetzt wurden. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiven, hoher sozialer Herkunft oder niedriger sozialer Herkunft deutlich. Diese Arbeit verknüpft bekannte Tatsachen und Vorgehen in der schichtspezifischen Forschung und gibt einen Ausblick auf einen bisher wenig beachteten Aspekt in diesem Bereich: Der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation von Subjekten im Bildungssystem und sozialer Lage der Elterngeneration. Dieses bietet interessante Perspektiven auf weitere Forschungsvorhaben. **Thorben Wist**

Finckh, Hans Jürgen

Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2009, 324 S., 49,90 Euro, ISBN 978-3-531-16715-2

Diese Publikation richtet sich vornehmlich an Erziehungswissenschaftler/innen in Forschung, Lehre und Ausbildung mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Arbeiterbildungswissenschaft.

Den Leser erwartet eine intensive Auseinandersetzung mit den Theorien der Erwachsenenbildungswissenschaft. Finckh untersucht historisch-systematisch den Prozess der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung in Deutschland (West) zwischen 1945 und der Jahrtausendwende. Er nimmt eine umfangreiche Interpretation von theoriebildenden Aussagen vor und zeigt damit Möglichkeiten und Grenzen auf. Finckh geht von einem Begriff der Erwachsenenbildung aus, deren wesentliches Kriterium die Bewusstheit und Intentionalität des zwischenmenschlichen Handelns im Bereich der Erwachsenenbildung ist.

Aus historischen Gründen, die in der Theoriegeschichte der Erwachsenenbildung liegen, steht die Volkshochschultheorie im Vordergrund des Werkes. Damit werden Bildungstheorien, in denen die Praxisbezogenheit gruppenspezifisch definiert wird, nicht ausgeklammert.

Mit der Ausgangslage der Erwachsenenbildung in den ersten Nachkriegsjahren beginnt der Autor sein Werk. In diesem kurzen geschichtlichen Exkurs wird der Leser an die Herangehensweise auf das Thema sowie die folgenden Kapitel vorbereitet. Die Arbeit besteht aus drei Teilen, die drei unterscheidbare Ansätze der Erwachsenenbildungswissenschaft mit jeweils zwei in sich unterschiedlichen Richtungen widerspiegelt:

→ Die Erwachsenenbildungswissenschaft als hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik. Hier als geisteswissenschaftlicher Ansatz, bei dem die eher traditionalistische der zukunfts- und gesellschaftsorientierten Richtung gegenüber steht.

→ Die Erwachsenenbildungswissenschaft als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik. Hier als erfahrungswissenschaftlicher Ansatz, bei dem es eine unpolitisch (allenfalls bildungspolitisch interessierte) und

eine stark bildungspolitische Richtung gibt, aber auch allgemeine und wirtschaftspolitische Fragen aufgegriffen werden.

→ Die Erwachsenen-, insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie und Didaktik. Hier stehen sich eine „parteidoktrinär-agitatorische und eine gesellschaftswissenschaftliche bewusstseinsbildend-handlungsmotivierende Position gegenüber“ (S.11).

Die Synthetisierung der Richtungen innerhalb dieser drei Wissenschaftspositionen führt den Leser zu einem theoretischen Strukturzusammenhang. Die gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit der Wissenschaftspositionen dient als Ansatz für eine synthetisierende und praxisdienlichere Theorie der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Finckh verzichtet bewusst auf eine umfassende und ausblickende Zusammenfassung und schließt stattdessen mit einem Zitat von Klafki: Gelingt die von einzelnen Autoren bereits untersuchte „Integration der drei gekennzeichneten Ansätze ... einesteils auf der Ebene der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Reflexion, zum anderen in der konkreten Durchführung vieler einzelner Forschungsaufgaben, dann eröffnen sich der Erziehungswissenschaft ... Chancen, den Fortschritt einer freiheitlich-politischen Erziehungspraxis als Element eines entsprechenden gesellschaftlich-politischen Programms theoretisch und praktisch voranzutreiben oder mindestens mit zu ermöglichen“ (Klafki 1976, S.48 in Finckh 2009, S. 269).

Im Nachtrag findet der Leser die Theoriediskussion um die Jahrtausendwende, den der Autor erst viele Jahre später erarbeitet hat. **Maria Kondratjuk**

Freitag, Walburga (Hg.)

Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2009, 236 S., 29,90 Euro, ISBN-978-3-7639-3878-0

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium ist spätestens seit Beginn der Studienstrukturreform ein Thema, das vor allem die für Weiterbildung Zuständigen an den bundesdeutschen

Hochschulen umtreibt, – und auch das grundständige Studium hat diese Thematik mittlerweile erreicht. Dies deutet darauf hin, dass die durch den Bologna-Prozess angestrebte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zumindest in ersten Schritten auf den Weg gebracht wird und somit „Neue Bildungswege in die Hochschule“ beschrritten werden können.

Auf diesen neuen Bildungswegen erreicht ein neuer Studierendentypus die Hochschulen, der beruflich erworbene Kompetenzen in Hochschulstudiengängen erweitern möchte: der/die Anrechnungsstudierende. Mit ihnen werden die Hochschulen vor ganz neue Herausforderungen gestellt: Wie können Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, überhaupt angerechnet werden? Wie kann ein Verfahren für den Vergleich von Lernergebnissen aussehen, das nachvollziehbar ist und auch den Qualitätsstandards der Akkreditierungsagenturen für Hochschulstudiengänge entspricht?

Der von Walburga Freitag herausgegebene Band liefert erste Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und präsentiert Ergebnisse aus vier Projekten der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) aus dem Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Bevor es in der Publikation in die studiengangsspezifischen Details geht, skizziert Freitag zunächst die Rahmenbedingungen und gegenwärtigen Effekte der europäischen Bildungspolitik und die Anrechnungspraxis an Hochschulen.

Mit Blick auf Deutschland wird recht schnell deutlich, dass der rechtlich nicht bindende KMK-Beschluss und die gemeinsamen Empfehlungen dazu führen, die Anrechnung allenfalls als Bottom-up-Strategie einzuordnen. „Ob Anrechnung durch z.B. hochschul- und fachspezifische Prüfungsordnungen ermöglicht und praktiziert wird, hängt (...) nach wie vor in hohem Maße von der Einstellung der Hochschulleitungen, der Studiengangverantwortlichen und der Hochschullehrenden ab“ (S. 33).

Dass Anrechnungspraxis vor diesem nicht gerade „sonnig“ anmutenden Hintergrund viel Engagement und Detailarbeit auf Seiten ihrer Beförderer verlangt, verwundert an dieser Stelle nicht. Zumal hier ja zumeist gleich zwei verschiedene Anrechnungsverfahren in Angriff genommen werden müssen: ein pauschales und ein individuelles Verfahren.

An vier Beispielen wird die Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren zwischen Weiterbildungs- und Studiengangverantwortlichen verdeutlicht und deren Komplexität vor Augen geführt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen fachschulischer und hochschulischer Ausbildung müssen für ein pauschales Anrechnungsverfahren zunächst einmal herausgearbeitet, deren „Lernergebnisse“ (learning outcomes) müssen miteinander verglichen werden, um in einem weiteren Schritt dann die Lernniveaus für die Vergabe von Kreditpunkten und Benotungen zu beschreiben. Am Ende eines solchen langen und detaillierten Anerkennungsweges steht dann (wie das Beispiel der Berliner Alice Salomon Hochschule zeigt) eine pauschale Anerkennung einer ganz bestimmten regionalen Fachschulausbildung. Erzieher/innen, die z.B. ihre Ausbildung in einem anderen Bundesland durchlaufen haben, können ihre beruflichen Kompetenzen dort pauschal nicht zur Anrechnung bringen (S. 60). Hier greifen dann zusätzliche individuelle Anrechnungsverfahren, z.B. ein Portfolio im Sinne einer Leistungsmappe. Es ist ein ziemlich aufwändiges Verfahren nötig, um pauschale oder/und individuelle Kompetenzen auf Äquivalenz zu prüfen und anzuerkennen.

Weitere Anrechnungsverfahren im Rahmen der ANKOM-Projekte werden vorgestellt und machen deutlich, wie viel „Pionierarbeit“ in diesen Projekten bisher geleistet wurde, aber auch, dass es bis zu einer flächendeckenden Anrechnungspraxis noch ein weiter Weg ist. Für diejenigen, die sich auf diesen beschwerlichen Weg machen wollen, haben die an dem Band mitwirkenden Autor/innen viele gute und hilfreiche Erfahrungsberichte geliefert, die dazu führen können, das „Rad nicht immer wieder neu zu erfinden“. Erhellend in diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die von Thomas Evers und Ines Hülsmann vorgelegte „Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff als Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ (S. 158ff), da dieser – nicht nur im Zusammenhang mit der Anrechnung von Vorleistungen – geradezu inflationär gebraucht, aber oftmals unterschiedlich konnotiert wird.

Dass mit den Anrechnungsstudierenden auf die Hochschulen zukünftig auch neue hochschuldidaktische Herausforderungen zukommen, wird Fachkolleginnen und Fachkollegen aus der Hochschulweiterbildung nicht verwundern: Ihnen ist das berufserfahrene und stärker an praxisorientiertem und transferierbarem Wissen interessierte Klientel vertraut. Für das Gesamt-

system Hochschule gilt es aber noch einige hochschuldidaktische „Hausaufgaben“ zu bewältigen und den „Shift from Teaching to Learning“ zu realisieren. Der Beitrag von Pia Schmidt und Elke Kruse macht dies sehr deutlich, fasst die besondere Ausgangslage der Anrechnungsstudierenden zusammen und zeigt Konsequenzen für die hochschuldidaktische Gestaltung von Studiengängen auf.

Wer es mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ernst meint, sollte diese Vorschläge beherzigen und sich nicht nur mit Strukturfragen des Bologna-Prozesses beschäftigen. **Christiane Brokmann-Nooren**

Herzberg, Heidrun (Hg.)

Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang 2008, 191 S., 39 Euro, ISBN 978-3631559826

Dieser Sammelband fasst die Beiträge einer Ringvorlesung zusammen, die 2006 an der Humboldt-Universität zu Berlin angeboten wurde. Ringvorlesung und Buch sind mit dem Anspruch verbunden, lebenslanges Lernen aus theoretischer Perspektive kritisch zu reflektieren. Damit setzt sich die Veröffentlichung zu bildungspolitischen Proklamationen lebenslangen Lernens ab. Schließlich gilt es – so die Herausgeberin – die Ungleichheitsstrukturen im bildungspolitischen Programm lebenslangen Lernens zu identifizieren. Angeboten werden u. a. biographie-, institutions-, lern- und milieutheoretische Perspektiven auf lebenslanges Lernen. Den Leser erwarten einige interessante Beiträge mit theoretisch anregenden Perspektiven auf lebenslanges Lernen insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung.

Peter Alheit nutzt das Bourdieusche Konzept des sozialen Kapitals, um auf die zunehmenden Selektions- und Exklusionsmechanismen des lebenslangen Lernens hinzuweisen. Letzteres erhält seine zunehmende Relevanz im Zuge einer veränderten Bedeutung von Arbeit, der gewandelten Funktion von Wissen, der Dysfunktionalität des Bildungssystems und Tendenzen der Individualisierung.

Der Konsens dieser Zeitdiagnosen ist – so die Kritik Alheits – indifferent gegenüber den sozialen Folgen des lebenslangen Lernens. Hier läge seiner Ansicht

nach eine gesellschaftliche Aufgabe: Bildung für alle als Kernstück ziviler Gesellschaften zu etablieren wie es die skandinavischen Länder vormachen.

Dieter Gnahn und Ekkehard Nüssli beschreiben die europäischen Entwicklungen zu Kompetenzstandards und Kompetenzmessung, die von einem Bedeutungsverlust formalisierter Bildungslaufbahnen ausgehen. Demgegenüber tritt die Verwertbarkeit lebenslang und lebensweit erworbener Kompetenzen in den Vordergrund. Aufgezeigt werden die Entwicklungslinien in zwei Kontexten: Dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den Vorläuferuntersuchungen (IALS und ALL) zu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies).

Die institutionstheoretische Perspektive nehmen die beiden Beiträge von Ortfried Schäffter und Wiltrud Gieseke ein. Schäffter entwickelt in seinem Beitrag die Umriss einer Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens. Er kritisiert dazu die traditionellen Lerntheorien, weil sie mit der gesellschaftlichen Transformation nicht Schritt gehalten haben. Anregend ist seine Zusammenschau von sechs „kritischen Zugangsweisen“ zum Lernen und ihren jeweiligen Kritikpunkten an traditionellen Lerntheorien. Gieseke plädiert im Kontext lebenslangen Lernens für neue Institutionalformen, um den bildungsinteressierten Schichten den Zugang zur Bildung zu ermöglichen und bestehende Selektionsmechanismen zu überwinden. Für dieses Ziel ordnet Gieseke der Programmentwicklung in Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle zu. Programmentwicklung realisiert die Vermittlung von Organisation und Umwelt und öffnet die Bildungseinrichtung gegenüber den Menschen und ihren Regionen. Programme sind das Ergebnis induktiven Angleichungshandelns der Institution und stiften soziales Kapital als reflexive Sicherung biographischer Entwicklung.

Rudolf Tippelt und Jutta Reich begründen in ihrem Beitrag die Notwendigkeit einer Milieuforschung als spezifischer Form der Adressatenforschung. Mittels der durch Milieuforschung gewonnenen Erkenntnisse könnten Weiterbildner einen tieferen Einblick in die Interessen und das Verhalten möglicher Adressaten erhalten. Der Milieuansatz und die milieuorientierte Weiterbildungsforschung werden kurz skizziert. Abschließend wird am Beispiel des Weiterbildungsverhaltens Älterer der Ertrag einer milieuorientierten Weiterbildungsforschung aufgezeigt.

Einen biographie- und lerntheoretischen Zugang wählen Heidrun Herzberg und Bettina Dausien. Herzberg stellt das Konzept des biographischen Lernhabitus vor. Es beansprucht, individuelle und kollektive/kontextuelle Aspekte lebenslangen Lernens zu erfassen. Sie definiert den biographischen Lernhabitus als Produkt inkorporierter sozialer Strukturen und zugleich als Erzeugungsprinzip biographischer Lern- und Bildungsprozesse. Dazu wird ein Einblick in ein Forschungsprojekt gegeben. Dausien problematisiert den Zugang zu Lernenden im Konzept des lebenslangen Lernens, das keine Grundlage für eine professionelle Gestaltung schafft. Sie stellt das paradoxe Verhältnis von Verborgenheit und Evidenz in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, das Lernende, aber auch Lehrende zu Lehr-/Lernprozessen einnehmen. Biographieforschung und biographieorientierte Praxis – so die Autorin – kann diese Paradoxien reflektieren.

Die Beiträge von Henning Salling Olesen sowie Miriam Zukas und Janice Malcolm geben Einblicke in den internationalen Diskurs zum lebenslangen Lernen. Olesen (DK) beschreibt das sich verändernde Verhältnis zwischen Wissensvermittlung und gesellschaftlicher Gestaltungskompetenz, zugunsten letzterer. Dabei greift er auf die Negtschen Schlüsselkompetenzen zurück. Zukas und Malcolm (UK) stellen Forschungsergebnisse zur Entwicklung pädagogischer Identität bei Erwachsenenbildnern vor. Gegenstand ihrer Untersuchung ist das Wechselspiel von Biographie, Institution und pädagogischer Identität.

Ein anregender Band, der zur Lektüre für theoretisch interessierte Leser empfohlen wird. **Joachim Ludwig**

Issing, Ludwig J. / Klima, Paul (Hg.)

Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Oldenbourg Verlag, München 2009, 625 S., 39,80 Euro, ISBN 978-3-486-58867-5

Die Publikation „Online-Lernen“ ist Prof. Dr. Ludwig J. Issing anlässlich seiner Emeritierung gewidmet, dessen Wirken maßgeblich die Vorstellungen und Konzeptionen von Lehren und Lernen mit Medien verändert hat. Mit dem Handbuch ist eine Widmung in einer sehr zu begrüßenden konstruktiven Weise gelungen. In sechs Teilen und 41 Beiträgen werden wissenschaftliche Grundlagen ebenso diskutiert wie die praktische

Umsetzung. Dabei finden auch praktische Tools zur Durchführung von Online-Lernen Raum.

Das Buch startet mit einer psychologischen, einer pädagogischen und einer informationstechnischen Grundlegung des Themas Online-Lernen und leitet so mit einem interdisziplinären Zugang in das Thema ein. Interdisziplinarität wird dabei als wichtige Voraussetzung für die Planung, Entwicklung, Evaluation und Distribution von Online-Lernen dargestellt, die noch weiter intensiviert werden muss, um „eine neue Qualität im Feld des Online-Lernens [zu] gewährleisten“ (S. 61).

Es wird deutlich, dass Online-Lernen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in ganz unterschiedlichen Bereichen zukommt, in denen gelernt wird. Es werden zahlreiche Beispiele aus unterschiedlichen Kontexten mit ganz verschiedenen Designs vorgestellt und diskutiert. Dabei wird auch deutlich, in welchen Zusammenhängen Online-Lernen bereits zum Einsatz kommt: Neben Erfahrungen aus Schule und Hochschule werden Beispiele aus Aus- und Weiterbildung sowie der Berufsbildung vorgestellt, aber auch eine Reihe von Konzepten aus der betrieblichen Weiterbildung in verschiedenen Sparten aufgezeigt. Drei Beiträge in dem Sammelband thematisieren die Evaluation von Online-Lernen. Es werden Methoden und Ergebnisse in diesem Zusammenhang dargestellt.

Das Handbuch hebt den Stellenwert von Online-Lernszenarien für das lebenslange Lernen hervor. Besonders der letzte Beitrag – ein Ausblick zur zukünftigen Bedeutung – weist darauf hin. Der Aufsatz stellt strukturelle Überlegungen zur Gestaltung von Lernzielen, Lernzeit, Curriculum und Modularisierung im zukünftigen europäischen Bildungsraum an.

Das Buch richtet sich an Dozenten, Lehrende und Studierende, die sich für Lehr-/Lernmethoden in diesem Bereich interessieren. Es ist sehr leserfreundlich gestaltet: Zu Beginn eines jeden Artikels fasst ein Abstract die wesentlichen Aussagen des Textes zusammen. Ein ausführliches Glossar erläutert viele und mehr als nur die grundlegenden Begriffe.

Die Literatur, zusammengefasst am Ende des Bandes, ist sehr ausführlich und eine reichhaltige Fundgrube für die weitere Beschäftigung mit dem Thema. Die Angaben im Autorenverzeichnis sind recht detailliert, geben einen guten Einblick in den Arbeitshintergrund, vor

dem der Beitrag geschrieben wurde und ermöglichen die Kontaktaufnahme zu den Autorinnen und Autoren. Insgesamt ein gelungenes Handbuch zu einem wichtigen Thema am Puls der Zeit. **Christina Müller**

Knust, Michaela / Hanft, Anke (Hg.)

Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Waxmann: Münster, New York, München, Berlin 2009, 223 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3830920595

Im Januar 2008 traf sich in Berlin nationale und internationale Expertise zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen. Die internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen war zuvor veröffentlicht worden und bot eine gute Grundlage für den fachlichen Austausch. Das Buch bündelt nun die Hauptreden und die acht Workshops.

Bei den Hauptreden waren mit Anke Hanft, Andr  Wolter, Michael Osborne und Ronald M. Cervero die „blichen Verdächtigen“ vertreten. Die Workshops waren nicht weniger repräsentativ besetzt mit Fachbeiträgen zu:

- Ausrichtung der Hochschule auf Strukturen lebenslangen Lernens (Kauko Hämäläinen, Bernd Wagner),
- Zielgruppenorientierung in der Programmentwicklung und im didaktischen Design (Volker Hasewinkel),
- Neue Angebotsformen des Wissenschafts- und Forschungstransfers (Roman Götter, J rn Erselius),
- Linking the Public with Science and Research (Tobias Wolff, Reinhold Leinfelder),
- Kooperationen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft (Roland Deiser, Oliver Maasen),
- Zukunft der Einrichtungen für Hochschulweiterbildung im Bologna-Kontext (Peter Faulstich, Gernot Graeßner, Hans G. Sch tze),
- Qualitätssicherung in der Hochschulweiterbildung als Wettbewerbsfaktor (Ton Vroeijenstijn, Andr e Sursock) und
- Anrechnung von Kompetenzen als Anforderung im Bologna-Prozess (Michel Feutrie, Ernst A. Hartmann).

Jede Darstellung eines Workshops wird eingeführt mit der Zusammenfassung der Ergebnisse. Den Abschluss bilden die Statements der am Ende der Tagung stehenden Podiumsdiskussion.

Die Motivation für die Tagung liefert der Klappentext: „Mit der Anfang 2008 durchgeführten Tagung ‚Weiterbildung im Elfenbeinturm!?!‘ sollte eine Idee davon vermittelt werden, wie Lifelong Learning an Hochschulen aussehen kann. Wie vielfältig die Aufgaben für Hochschulen sind, wenn sie über ihre bisherigen Weiterbildungsaktivitäten hinaus einen Beitrag zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung leisten wollen, ist in den hier versammelten Beiträgen der internationalen Referenten deutlich geworden.“

Eine gute und abwechslungsreiche Dokumentation der Tagung ist somit vorgelegt worden. Wer sich einen der Workshoptexte schon vorab einmal anschauen möchte, der findet Peter Faulstich /Gernot Graeßner (2008): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? auf den Internetseiten der DGWF (www.dgwf.net/materialien.htm). **Martin Beyersdorf**

Sch tz, Julia

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit – Eine bildungsbereichsbergreifende Studie. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 12; W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, 240 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3335-8

Julia Sch tz knüpft in ihrer Arbeit an die Debatte der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder an und macht sich das Phänomen der Arbeitszufriedenheit der Akteure zum Gegenstand. Damit verbindet sie die psychologische mit der soziologischen Forschungsdimension. „Die vorliegende Untersuchung behandelt die pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit im System lebenslangen Lernens unter Bezugnahme professionstheoretischer Überlegungen“ (S. 19).

Die Studie liefert erstmals eine quantitative und segmentübergreifende Betrachtung der pädagogisch Tätigen in Deutschland. Es wurden 424 pädagogisch Tätige aus den Bereichen Elementarstufe, Sekundarstufe 1 und Weiterbildung in Hessen befragt. Durch das innovative Untersuchungsdesign werden die unterschiedlichen Berufsgruppen miteinander in Beziehung gebracht und ein berufsfeldbergreifender Vergleich vorgenommen. Sch tz widmet sich der Frage: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten existieren im Zufriedenheitsurteil pädagogischer Berufsgruppen und welche Rolle spielt dabei die Professionalisierung des Bildungssegments?

Ergebnis dieser Studie ist, dass die allgemeinen Zufriedenheitsurteile der Akteure der unterschiedlichen pädagogischen Berufsfelder relativ ähnlich ausfallen und ein verhältnismäßig hohes Maß an Arbeitszufriedenheit herrscht. Überraschend ist jedoch, dass eine relativ hohe Fremdheit und Distanz zwischen den einzelnen Berufsgruppen herrscht, mitunter gekennzeichnet durch Vorurteile oder Nichtwissen untereinander.

Im ersten Teil des Werkes beschreibt die Autorin den theoretischen Hintergrund der Arbeit und widmet sich sehr umfangreich dem Dogma der Arbeitszufriedenheit. Den Leser erwartet ein geschichtlicher Exkurs in die Zufriedenheitsforschung, unterschiedliche theoretische Ansätze zur Erklärung von Arbeitszufriedenheit bis hin zur Wirkung der Arbeitszufriedenheit. Weiter konzentriert sich die Autorin auf die pädagogische Zufriedenheitsforschung in den einzelnen Handlungsfeldern von Pädagogen. Kritik und Probleme der Arbeitszufriedenheitsforschung sowie der Blick auf die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung schließen den ersten Teil.

Die empirische Untersuchung ist Gegenstand des zweiten Abschnittes. Hier wird neben der Vorstellung des Untersuchungsfeldes und des Fragebogens eine umfangreiche Diskussion der Ergebnisse vorgenommen. Soziografische Variablen werden mit Einflussfaktoren wie dem allgemeinen Arbeitsumfeld und dem Grad der Zufriedenheit verglichen. Detaillierte Grafiken und Tabellen veranschaulichen die Ergebnisse der Studie.

Im letzten Kapitel liefert die Autorin eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Neben einer Diskussion gibt sie methodische Überlegungen zum Untersuchungsverlauf und äußert im Ausblick, dass für die Bildungspraxis „(...) die Verzahnung der Bildungssegmente sinnvollerweise in einer Annäherung bzw. in einer Förderung von bildungssegmentübergreifenden Kooperationen bestehen muss, die den Austausch über Arbeitsbedingungen, Belastungsfaktoren und pädagogische Kompetenz umfassen.“ (S. 217) **Maria Kondratjuk**

Thillosen, Anne (Hg.)

E-Learning: Eine Zwischenbilanz: Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. 2009. Waxmann, Münster, 342 S., 35,90 Euro, ISBN 978-3830921721.

Das Buch „E-Learning: Eine Zwischenbilanz“ beleuchtet kritisch die in der Vergangenheit erfolgten Fördermaßnahmen für den Einsatz Neuer Medien und die bisherigen Entwicklungen des technologisch unterstützten Lernens an den Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Wesentlichen handelt es sich um eine Artikelsammlung von Autorinnen und Autoren, die größtenteils der universitären E-Learning-Community zugerechnet werden können. Das Buch gliedert sich in vier große Abschnitte.

Der erste Themenblock befasst sich mit Einblicken und Einschätzungen der bisher erfolgten Förderprogramme der drei Länder sowie Resümees von Experten. Neben der Frage der Nachhaltigkeit dieser Förderungen wird die immer wieder geforderte Qualitätssicherung im E-Learning thematisiert und wie an anderen Stellen im Buch anschaulich durch Beispiele aus der Hochschule der Autoren unterlegt. Der in der E-Learning-Community geschätzte MEDIDA PRIX der „DACH Länder“ erfährt eine ausführliche Darstellung, in den folgenden Themenkomplexen bekommt der Leser in den Praxisberichten aber auch interessante Einblicke über andere, interne Anreizsysteme aus den Hochschulen.

Der zweite Themenblock fragt nach den Erfolgsfaktoren für eine Implementierung von E-Learning in der akademischen Umgebung. Statt sich nur auf didaktische Fragestellungen beschränken zu können, wird hier ersichtlich, dass die Technik in der Nutzung Neuer Medien eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Die Herausforderungen des Web 2.0 für das E-Learning 2.0 an den Hochschulen sind in mehreren Artikeln des Buches präsent, aber auch der Umfang und die Vermittlung der notwendigen Medienkompetenz bei Hochschulangehörigen und Studierenden wird anhand der Erfahrungen der Autoren thematisiert.

Die Sicht der Anwender findet im dritten Themenblock verstärkt Beachtung. Neben Statements und Erfahrungsberichten von Studenten bekommt man gerade als E-Learning-Entwickler Einblick in das studentische

Lernverhalten und nützliche Anhaltspunkte, z.B. für didaktische Konzepte zur Einbindung von Web 2.0 in Hochschulen.

Der letzte Themenblock nimmt letztendlich die Perspektive der Hochschule als Institution in den Fokus. Die Autoren stellen die Bedeutung des Themas E-Learning für die Hochschule heraus sowie die Defizite, die an den Hochschulen noch bestehen, um dieser Entwicklung entsprechend zu begegnen. Die Befragung von E-Learning-Verantwortlichen zeigt Motive und Beweggründe der Hochschulen auf, sich im Bereich der Neuen Medien zu engagieren. Ebenso werden dem Leser anhand von Erfahrungsberichten über bislang verfolgte Entwicklungspfade und größeren Projekten, wie dem Wechsel eines kompletten E-Learning-Systems an der Universität Wien, die langfristigen Strategien verschiedener Hochschulen der drei Länder deutlich. Das Buch schließt mit Visionen von Potenzialen des E-Learnings und Wünschen von Autoren auf einen Zeithorizont von zehn Jahren.

Das Buch möchte einen kritischen Blick auf die Entwicklung im Bereich der E-Learning-Förderung werfen und dazu beitragen, dass künftige Fehlentwicklungen und Fehlentscheidungen durch die zusammengetragenen Erfahrungen der Insider der E-Learning-Community vermieden werden können. Es eignet sich sehr gut, einen Überblick über diverse Entwicklungen der Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum zu bekommen und liefert wertvolle Informationen und Anregungen, die zum Teil mit Sicherheit in den strategischen Planungen von E-Learning-Verantwortlichen Anwendung finden können.

E-Learning-Entscheider, die innerhalb von Hochschulen mit dem Aufbau und der Organisation von E-Learning-Strukturen betraut sind, können insbesondere in den Erfahrungsberichten viel Inspirationen finden sowie sich einen sehr guten Überblick über beendete Förderprogramme verschaffen. Durch die Konzentration auf die Hochschulperspektive können auch Angehörige von Hochschulen von dem Buch profitieren, die mit der langfristigen, strategischen Ausrichtung beim E-Learning betraut sind. E-Learning-Entwickler dürften den Anwenderstatements selbst nur wenige Inspirationen abgewinnen können, jedoch geben z.B. die Fallgeschichten von eingesetzten Onlinetools und die Anwenderperspektiven wertvolle Einblicke. **Arne Wolf Kösling**

Zum Gedenken an Dr. Hans Tietgens

In einem eindrucksvollen Kolloquium an der Humboldt-Universität zu Berlin nahm am 23. Oktober 2009 eine große Zahl von Kolleginnen und Kollegen aus Hochschulen und Erwachsenenbildung Abschied von Dr. Hans Tietgens. Sie erwiesen damit einem Wissenschaftler die letzte Ehre, der jahrzehntelang die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) geleitet hatte und in seinen überaus zahlreichen Forschungsarbeiten und Publikationen wie auch durch sein bildungspolitisches Engagement mit besonderem Nachdruck für die enge Zusammenarbeit von Hochschule und Weiterbildung eingetreten war. Sein besonderes Verdienst lag in der intensiven Förderung der Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung, und dies fand in dem Kolloquium auch durch dessen Titel „Ein Leben für die Erwachsenenbildung“ seine angemessene Würdigung. Er starb am 8. Mai 2009 nach langer schwerer Krankheit, kurz vor Beendigung seines 87. Lebensjahres.

Der persönliche Beitrag von Hans Tietgens zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland und zu deren wissenschaftlicher Fundierung in Forschung und Lehre als unerlässlicher Aufgabe der modernen Gesellschaft ist unbestritten. Das gilt für seine Impulse zur öffentlich-rechtlichen Konsolidierung und Förderung ihrer Praxis ebenso wie für ihre wissenschaftliche Weiterentwicklung ihrer Theorie.

Dabei erhalten seine erfolgreichen Bemühungen um die Professionalisierung dieses Bildungsbereiches, deren Fortschritt in den letzten Jahrzehnten gerade seinen Beiträgen zu verdanken ist, eine besondere Bedeutung: Die Anregung und Förderung von jungen Autoren, die Zusammenführung von Menschen aus verschiedenartigen Fachgebieten zu Seminaren, Gesprächskreisen und Projektgruppen sowie die unermüdliche publizistische Einflussnahme auf Gestaltungsansätze in unterschiedlichen politischen Bereichen haben erheblich zur öffentlichen Anerkennung der Erwachsenenbildung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung beigetragen. Die „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“, die er in Gutachten und konzeptionellen Entwürfen immer wieder wissenschaftlich begründet hat, fand gerade durch seine Schriften breitere gesellschaftliche Akzeptanz.

Die enge Kooperation mit den Hochschulen, ihren Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fach-

bereichen und Lehrstühlen sowie ihren zentralen Einrichtungen für Erwachsenenbildung war somit für ihn ein wichtiger und selbstverständlicher Bereich seines persönlichen Wirkens. Im „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V.“ (dem Vorläufer der DGWF) gehörte er – seit dessen Gründung – von 1970 bis 1976 dem Vorstand an; anschließend bis in die späten 80er-Jahre vertrat er den DVV im Beirat des gleichen Vereins. Ebenso wirkte er von Anfang an aktiv in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von 1971 bis 1990 mit. In beiden Organisationen galt sein besonderes Interesse der Aus- und Fortbildung sowie der beruflichen Förderung eines qualifizierten und gesellschaftlich anerkannten Weiterbildungspersonals.

Dementsprechend setzte er sich nachdrücklich für eine Differenzierung von Studienmöglichkeiten ein – von erwachsenenpädagogischen Zusatz- und Aufbaustudien bis zum erziehungswissenschaftlichen Diplomstudengang mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung – immer aber mit der Betonung der Notwendigkeit vielfältiger Lebenserfahrungen der Lernenden auf unterschiedlichen Feldern der wissenschaftlichen Theorie und gesellschaftlichen Praxis.

So fand die aktuelle Diskussion zum Postulat des „Lebensbegleitenden Lernens“ im Wirken von Hans Tietgens bei aller Komplexität der Probleme schon frühzeitig auch verständlich begründete Ansatzpunkte. Die DGWF verdankt ihm damit wichtige Beiträge nicht nur zu ihrem eigenen Selbstverständnis, sondern damit auch eine stetige Förderung zur Verbesserung der Qualität des wissenschaftlichen Lernens und Lehrens als gemeinsamer Aufgabe von Weiterbildung und Hochschule. **Joachim Dikau**

Carmen Stadelhofer mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet

Carmen Stadelhofer, Geschäftsführerin des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZA-WiW) der Universität Ulm, ist am 6.7.2009 mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet worden. „Sie hat die höchst erfolgreiche Arbeit des ZAWiW maßgeblich mitgestaltet, gefördert und geprägt“, sagte Baden-Württembergs Sozialministerin Dr. Monika Stolz bei der Verleihung im Ulmer Rathaus. Insbesondere die

Weiterbildungsveranstaltungen für Menschen im dritten Lebensabschnitt seien „ein Erfolgsmodell weit über die Grenzen hinaus“.

Den Umgang mit dem Alter bezeichnete Stolz mit Blick auf die demografische Entwicklung als zentrale Aufgabe des 21. Jahrhunderts. Zugleich gestalte sich der letzte Abschnitt im Leben zunehmend vielfältiger. „Dass wir eine neue Philosophie der zweiten Lebenshälfte



Carmen Stadelhofer (Mitte) erhielt das Bundesverdienstkreuz

benötigen, hat Carmen Stadelhofer schon vor Jahren erkannt“, stellte die Ministerin in ihrer Laudatio fest. Dabei habe sie zahlreiche Projekte und Arbeitskreise initiiert und konzipiert, für ältere Menschen insbesondere, aber auch zur Zusammenarbeit von Senioren und Jugendlichen. Neben den Jahreszeitenakademien das europäische Netzwerk „Learning in Later Life“ zum Beispiel, das Ulmer Lernnetzwerk KOJALA, Seniorinnen und Senioren im Internet und einige weitere Modellprojekte mehr. Darüber hinaus hat sich Stolz zufolge das ZAWiW als wichtiges Bindeglied zwischen der Uni und der Ulmer Bevölkerung entwickelt. „Pionierarbeit geleistet“ habe Stadelhofer von 1987 bis 1994 als wissenschaftliche Leiterin des Modellprojekts Frauenakademie. „Das war mit jahrelanger intensiver Arbeit verbunden, die Carmen Stadelhofer mit viel Herzblut geleistet hat“, so die Sozialministerin abschließend.

Ulms Universitätspräsident Professor Karl Joachim Ebeling („Frau Stadelhofer kann auf eine ungewöhnliche Karriere zurückblicken“) würdigte die seit 1984 in Ulm tätige Wissenschaftlerin als „Grenzgängerin“ in vielerlei Hinsicht, in ihrem Aufgabengebiet ebenso wie in ihrer Arbeit für junge und ältere Menschen gleichermaßen und mit ihren Kontakten über Ländergrenzen hinweg. „Sie versteht es, zu vermitteln und die Men-

schen zu überzeugen“, erklärte Ebeling auch mit Blick auf die vom ZAWiW eingeworbenen beachtlichen Drittmittel.

Oberbürgermeister Ivo Gönner hatte eingangs vor allem die von Stadelhofer aufgebauten Kontakte zu osteuropäischen Partnern angesprochen, unter anderem den sehr erfreulich anlaufenden Austausch mit einer Gruppe im russischen Kursk. „Sie hat sich die hohe Auszeichnung im wahrsten Sinne des Wortes verdient“, befand das Stadtoberhaupt.

Carmen Stadelhofer („Den Wechsel nach Ulm habe ich nie bereut“) umriss schließlich die Entwicklungen der vergangenen 25 Jahre, von den ersten Wünschen in Sachen Weiterbildung bis zu den heutigen Angeboten des ZAWiW, erinnerte an erste Begegnungen mit dem Internet wie dessen heutige Bedeutung auch für die Arbeit des Zentrums und dankte den vielen Partnern, ohne deren Unterstützung die erfolgreiche Entwicklung

des ZAWiW so nicht möglich gewesen wäre. Nicht selten, ließ die Geschäftsführerin durchblicken, seien bekanntlich unterschiedlichste Widerstände zu überwinden gewesen. So versicherte sie denn auch: „Meine Arbeit war schon eine echte Herausforderung.“ **Willi Baur**

- Allespach, Martin; Meyer, Hilbert; Wentzel, Lothar; Faulstich, Peter (2009): Politische Erwachsenenbildung – ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren, 223 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3-8947-2223-4
- Apostolopoulos, Nicolas; Hoffmann, Harriet; Mansmann, Veronika; Schwill, Andreas (Hg.) (2009): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Medien in der Wissenschaft, Bd. 51. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 432 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2199-8. Kostenloser Download: www.waxmann.com/kat/inhalt/2199Volltext.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2009): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Reihe: Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 196 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4220-6
- Heimann, Regina (2009): Barrieren in der Weiterbildung. Habitus als Grundlage von Karriereentscheidungen. Marburg: Tectum-Verl., 380 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-8288-9958-2
- Holten, Roland; Nittel, Dieter (Hg.) (2009): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis. Bd. 13. Bielefeld: Bertelsmann, 200 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3342-6
- Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 268 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-531-16091-7
- Muralt Müller, Hanna; Bergamin, Per; Filk, Christian (Hg.) (2009): Offene Bildungsinhalte (OER). Teilen von Wissen oder Gratisbildungskultur? Bern: hep, der Bildungsverl., 176 S., 28,90 Euro, ISBN 978-3-0390-5494-7
- Óhidy, Andrea (2009): Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation der Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 310 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3-5311-6974-3
- Pachner, Anita (2009): Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch. Münster: Waxmann, Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 18, 194 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2231-5
- Paschen, Wolf; Schmitz, Michael (2009): Evaluation in der Erwachsenenbildung – eine Langzeitstudie über vierzehn Jahre am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiengangs. Berlin: Lehmanns Media, 144 S., 24 Euro, ISBN 978-3-8654-1246-1
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. München u.a.: Schöningh, 169 S., 22 Euro, ISBN 978-3-5067-6728-8
- Schmidt, Bernhard (2010): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 394 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3-531-17036-7
- Spetsmann-Kunkel, Martin (Hg.) (2009): Gegen den Mainstream: Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft; Festschrift für Georg Hansen. Münster (u.a.): Waxmann, 314 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2186-8
- Strobel, Claudia; Tippelt, Rudolf; Eberle, Julia (Mitarb.) (2009): Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München: Utz, 70 S., 25 Euro, ISBN 978-3-8316-0909-3
- Widany, Sarah; Seitter, Wolfgang (2009): Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden: VS Research, 173 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-53116896-8
- Zeuner, Christine; Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz, 376 S., 59 Euro, ISBN 978-3-407-32111-4
- Zimmermann, Hildegard (2009): Weiterbildung im späteren Erwerbsleben. Empirische Befunde und Gestaltungsvorschläge. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 159 S., 27,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1132-5

8. bis 10. Februar 2010

1. internationaler Kongress der indischen Universität des dritten Lebensalters in Satna/Madhya Pradesh
Weitere Informationen: www.lill-online.net/online und <http://worldu3aconference2010.org>

3. bis 5. März 2010

Frühjahrstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) an der Universität Ulm zum Thema „Szenarien der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere 2020“
Nähere Informationen: www.dgwf.net/tagung.htm

14. bis 17. März 2010

22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Bildung in der Demokratie“ in Mainz.
Weitere Informationen: www.dgfe2010.de

6. bis 7. Mai 2010

Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) an der Universität Magdeburg zum Thema „Entgrenzung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Arbeitstitel).
Weitere Informationen: www.dgwf.net/tagung.htm

27. bis 29. Mai 2010

39. EUCEN-Konferenz in Rovaniemi „Lifelong Learning for the New Decade“
Weitere Informationen: www.ulapland.fi/eucen2010
Call for Contributions:
www.ulapland.fi/?Deptid=29306
Angefragte Themen: Lifelong learning, universities and socio-economic approaches, University and its role in facilitating innovations in lifelong learning, Lifelong learning and the environment

7. bis 9. September 2010

7. Fernausbildungskongress der Bundeswehr an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Weitere Informationen: www.hsu-hh.de

15. bis 17. September 2010

DGWF-Jahrestagung an der Fachhochschule Regensburg zum Thema „Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens – Konzepte, Modelle, Realität“ (Arbeitstitel).
Weitere Informationen: Programm und Anmeldebogen ab Mitte Mai 2010 unter: www.dgwf.net/tagung.htm

23. bis 25. September 2010

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE an der TU Chemnitz.
Details unter: <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb>

15. bis 17. November 2010

23. internationaler Kongress der AIUTA (International Association of Universities of the Third Age) in Costa Rica, San Jose

Hochschule & Weiterbildung 1 | 2010

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

Hochschulsteuerung

Staatliche Deregulierung bei gleichzeitig gestiegener Eigenverantwortung der Hochschulen sind die Kennzeichen, die gegenwärtig die Hochschullandschaft bestimmen. Damit geht einher, dass nunmehr vielerorts Hochschulräte die Regentschaft übernehmen, Senate in ihrer Funktion reduziert und Präsidenten oder Rektoren als Hochschulmanager öffentlich gekürt und von professionellen „Headhuntern“ in den Sessel der Amtsführung gehievt werden. Alles dies sind Anzeichen dafür, dass sich die Hochschulen zunehmend von der Idee einer Gremienorganisation verabschieden und den Weg zu einer unternehmensförmigen Institution eingeschlagen haben. Das neue Zauberwort in diesem Kontext heißt „Hochschulsteuerung“. Durch sie soll gewährleistet werden, dass die „gewährte“ Freiheit nicht in Anarchie versinkt. Gefragt sind Hochschulsteuerungsinstrumente, die zum Teil ihre Herkunft den Vorstellungen des New-Public-Managements verdanken oder aus dem klassischen Arsenal der Betriebswirtschaftslehre stammen.

Dieser allgemein zu beobachtende Trend kann auch die Organisationen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht unberührt lassen. Sie wird unmittelbar von der neuen Steuerung und deren Logik betroffen. Aber in welcher Weise? Wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen tendieren ohnehin dazu, in ihrem Handeln betriebsmäßig zu agieren. Gute Zeiten also für die wissenschaftliche Weiterbildung? Oder bedeutet New-Public-Management die Aufgabe des Bildungsauftrags als öffentliches Gut nach dem Motto: Anerkannt wird nur noch, was auf dem Weiterbildungsmarkt Einnahmen bringt. Führt New-Public-Management unter Bologna-Bedingungen, d.h. der Zunahme berufsbegleitender Masterstudiengänge, zu einer verbesserten Koordination grundständiger Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung? Eine Menge Fragen stellen sich. Mögliche Themen der Auseinandersetzung mit dem Thema „Hochschulsteuerung“ können u. a. sein:

→ Auswirkungen der Hochschulsteuerung auf die wissenschaftliche Weiterbildung

- Konzepte und / oder Modelle der neuen Steuerung
- Kritische Auswirkungen der Steuerung auf die wissenschaftlichen Weiterbildung
- Erfahrungen mit Steuerungsmodellen auf der Ebene der Hochschule und / oder der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Eingesetzte Instrumente und Verfahren wie z.B. Input, Prozess oder Output orientierte Steuerung und ihre Wirkung
- Sinnvolle Steuerungskonzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung
- Sinn oder Unsinn von Zielvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Haushaltssteuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Rechenschaftslegung in oder für die wissenschaftliche Weiterbildung
- Finanzierungsinstrumente der Weiterbildung
- Operationalisierungen der Steuerungsinstrumente

Das Forum wird von Beate Hörr und Burkhard Lehmann redaktionell gestaltet. Wir wünschen uns: Praxis- und Erfahrungsberichte, Beispiele guter Praxis, Untersuchungsergebnisse und kritische Reflexionen auf Modelle und Konzepte.

Direkt angefragt werden Berichte aus den Arbeitsgruppen und von den Mitgliedern der DGWF. Vorschläge und thematische Abstimmungen erfolgen bitte mit Beate Hörr (hoerr@zww.uni-mainz.de) und Burkhard Lehmann (b.lehmann@zfuw.uni-kl.de).

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von „Hochschule & Weiterbildung“ erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an hoerr@zww.uni-mainz.de.

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

Redaktionsschluss für das Heft 1|2010 ist der 05.04.2010.

DGWF-Empfehlungen zu Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung

MARTIN BEYERSDORF

Längerfristig stand auf der Arbeitsliste auch eine Empfehlung der DGWF zu Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung. Diese Einrichtungen zeigen eine sehr unterschiedliche Verfasstheit – von ihrer Positionierung in der Verwaltung bis zum wissenschaftlichen Institut. Ebenso unterschiedlich sind die Aufgabenprofile und die Beschäftigungsformen. Eine Empfehlung kann sich somit nicht auf eine Form beschränken, sondern sie muss die Gewichtungen des Intermediären zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Markt aufnehmen. Vor diesem Hintergrund entstand der folgende Entwurf der Empfehlungen. Den ersten Aufschlag machte Peter Faulstich, dann setzte sich Martin Beyersdorf an den Text.

Der Entwurf wurde schließlich auf einer DGWF-Vorstandsklausur im Sommer 2009 besprochen. Die Positionen waren sehr unterschiedlich, sicher auch in Abhängigkeit von der eigenen Herkunft der Diskutierenden, der Verfasstheit ihrer Einrichtungen und zugehörigen strategischen Optionen für die weitere Entwicklung in der Hochschullandschaft. Wir kamen in einem ersten Zugriff nicht auf einen Nenner. Das Ergebnis war und ist, die Diskussion zu öffnen, um weitere Anregungen für diese Empfehlungen zu erhalten. Ob dabei dann „der große Wurf“ herauskommt, dass werden wir sehen. Der Vorstand freut sich auf Ihre Rückmeldungen an g-vorstand@dgwf.net!

Zur Einführung

1. Beim Rückblick auf die letzten 40 Jahre der Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist festzustellen, dass eine erhebliche Expansion stattgefunden hat. Die Zahl der Institutionen hat zugenommen, die intermediäre Stellung der Einrichtungen ist noch vielfältiger geworden und die Anzahl des Personals ist stark gestiegen.

2. Gleichzeitig verlassen die „Täter“ der ersten Generation von Aktivisten der wissenschaftlichen Weiterbil-

dung die Hochschulen. Diese Gruppe war gekennzeichnet durch ein Berufsethos, das sich der Bildungsreform und der Hochschulreform verpflichtet fühlte. Diese Grundhaltung sicherte über Jahrzehnte ein fortdauerndes Engagement, schwebte aber gleichzeitig immer in der Gefahr von Resignation angesichts der Diskrepanz zwischen Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten.

3. Mittlerweile findet sich eine „neue Generation“ des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit gewachsenen und zunehmend unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Diese Gruppe sucht nach einem eigenständigen Profil, bzw. sieht die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Weiterbildung als Übergangskonstellation für die eigene Berufskarriere an. Das Spektrum von möglichen Profilen liegt zwischen einer administrativen Zuarbeit bis hin zu eigener Teilhabe in wissenschaftlichen Aktivitäten.

4. Über die Jahre hat sich auch die Form der Einrichtungen verändert. In den 1970er-Jahren war es selbstverständlich, dass die Einrichtungen intermediäre Betriebseinheiten der Hochschulen mit wissenschaftlichen und dienstleistenden Aufgaben waren.

5. Mit den Modellversuchen zum Kontaktstudium in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre blieb die Form der Zentrale Einrichtung der Königsweg. Erst lange danach gab es weitere Institutionalisierungsformen, z.B. als wissenschaftliches Institut oder als Dienstleister mit eigenständiger Rechtsform. Prägend war und ist weiterhin eine breite Mischung der Aufgaben.

6. Die Veränderungen in der Form sind weniger aus veränderten Aufgaben entstanden, sondern aufgrund übergreifender Veränderungen in der „Kultur“ der Hochschulen. Mit der „Verbetriebswissenschaftlichung“ und der „Managerialisierung“ der Hochschulen zeichnet sich ein Wandel der Steuerungsmodelle ab von „academic self-governance“ zu „managerial governance“.

Zum Status der Einrichtungen

1. Bei grundsätzlicher Betrachtung des Ansiedlungs-ortes und der Verfasstheit ergibt sich ein Vier-Felder-Schema:

	IN der Hochschule	AN der Hochschule
Wissenschaftliche Einrichtung	A	B
Dienstleistende Einrichtung	C	D

2. Der Status ist prinzipiell abhängig von den zugeordneten Funktionen, wie z.B.

- die disziplin- und/oder fakultätsübergreifende Bearbeitung von Problemstellungen und Beratung der Hochschule,
- die Entwicklung und Erschließung von Themen,
- die Erschließung von Adressatinnen und Adressaten,
- Umsetzung von Bildungsveranstaltungen,
- Innovationen bei der Organisation, bei Methoden und Problemperspektiven,
- der Transfer zwischen Hochschule und gesellschaftlichen Interessen,
- das Marketing für wissenschaftliche Resultate und Methoden.

3. Das Feld A wird gewählt, wenn es sich im engeren disziplinären Sinne um Wissenschaft in Forschung und Lehre handelt; Disziplin- und Fakultätsübergreifendes sowie die Dienstleistungen werden angehängt.

4. Begründungen für die Wahl der Felder B und D beziehen sich auf noch immer nicht abgebaute Restriktionen (mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern), die die angemessenen Reaktionen auf den wachsenden Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung behindern. Gefordert wurden und werden der Abbau hinderlicher gesetzlicher Rahmenbedingungen

- Haushaltsrecht,
- Dienstrecht und
- Besoldungsrecht.

Darüber hinaus sollen über die eigene Rechtsform (z.B. e.V., (g)GmbH) Risiken minimiert (Haftungsbegrenzung) und zusätzlicher Anreize geschaffen werden.

5. Das Feld C wird gewählt, wenn übergreifende Leistungen und Services im hochschuleigenen System mit einer engen Anbindung und Steuerung realisiert werden sollen. Dies kann in Form einer zentralen Betriebs-einheit, aber auch innerhalb der Verwaltung oder als Stabsstelle erfolgen.

Stabsstellen übernehmen eher Kommunikations- und Steuerungsfunktionen aus Sicht der Hochschulleitung; Verwaltungseinheiten orientieren sich stark an der Organisation ordnungsgemäßer Abläufe – beide Statusformen bilden jeweils nur einen geringen Teil der Aufgabenvielfalt wissenschaftlicher Weiterbildung ab. Zentrale Betriebseinheiten umfassen ein größeres Leistungsspektrum; sie können eher wissenschaftlich mit einer professoralen Leitung oder eher dienstleistend mit einem (wissenschaftlichen) Beirat ausgestaltet werden.

EMPFEHLUNGEN

1. In den meisten Bundesländern wurden die benannten rechtlichen Restriktionen – in Teilen – abgebaut. Darüber hinaus bieten eigenständige Rechtsformen auch nur im begrenzten Umfang Haftungsbegrenzungen für den Geschäftsführer und die Gesellschafter, dies gilt insbesondere im öffentlichen Raum. Kritische Fragen stellen sich insbesondere dann, wenn die Hochschule Hauptgesellschafter ist und somit die Arbeitgeberschaft letztlich bei ihr verbleibt. Die Felder B und D können daher nur sehr eingeschränkt empfohlen werden.

2. Wissenschaftliche Einrichtungen werden in der Regel Fakultäten zugeordnet. Damit bedarf es eines besonderen kommunikativen Aufwandes, die disziplin- und fakultätsübergreifenden Leistungen zu platzieren und umzusetzen. Das Feld A kann nur eingeschränkt empfohlen werden.

3. Um die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen, ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, die dann keiner Fakultät mehr zugeordnet ist, geeigneter. Die professorale Leitung wird in der Regel über Deputatsfreistellungen ermöglicht; die professorale Leitung erhöht das Renommee und die Reputation der Einrichtung – insbesondere dann, wenn die Professur entsprechend besetzt ist. Kritisch sind hier die Passung sowie das inhaltliche und personale Arrangement zwischen professoraler Leitung und operativer Geschäftsführung. Hier gibt es inzwischen mehr Un- als Glücksfälle, daher gilt auch hier: eingeschränkt empfehlenswert.

4. Im Feld C ergibt sich für zentrale dienstleistende Einrichtungen der größte Handlungsspielraum, insbesondere dann, wenn

- für das eigene Tätigkeitsfeld auch wissenschaftliche Schwerpunkte gesetzt werden,
- die wissenschaftliche Weiterbildung hochrangig in das Profil und das Leitbild der Hochschule eingebunden ist,
- fakultäts- und disziplinübergreifend vernetzt gearbeitet wird,
- eine strategische Unterstützung durch einen entsprechend besetzten Beirat erfolgt.

Zum Personal der Einrichtungen

1. Für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung wird es wichtig sein, durch Identifikationschancen mit der eigenen Arbeit ein dauerndes Engagement der Beschäftigten zu sichern und gleichzeitig individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu öffnen.

2. Eine mögliche Strategie der Personalentwicklung kann sich an dem Leitbild eines wissenschaftsbezogenen Profils orientieren, d.h. die Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung enthalten selbst wissenschaftliche Kompetenzen.

3. Wenn man verhindern will, dass die Positionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lediglich als Durchgangsbahnhöfe gesehen werden, müssen eigene Karrieremuster geöffnet und deutlich gemacht werden.

4. Es geht also darum, die Tätigkeiten selbst als wissenschaftliche zu profilieren. Dazu kann man zurückgreifen auf das Aufgabenspektrum der Institutionen, wie es von der DGWF formuliert worden ist.

5. Eine verdrängte Problematik in diesem Feld ist die Frage eigener wissenschaftlicher Abschlüsse. Die wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich in der Hochschule in einem Raum, der sehr stark durch akademische Grade, durch Promotion und Habilitation, geprägt ist. Insofern ist es naheliegend, dass die Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung selbst solche Abschlüsse anstreben.

6. Es gibt allerdings eine Vielfalt disziplinärer Herkünfte des Wissenschaftlichen Personals. Insofern käme es darauf an, Themen zu identifizieren, welche inhaltlich mit der eigenen Tätigkeit verknüpft werden können.

7. Eine weitere Voraussetzung ist, in den Arbeitsplanungen Zeit für Qualifizierung einzuräumen.

8. Eine solche Strategie wissenschaftlicher Profilierung könnte dazu führen, die Akzeptanz der Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule zu verbreitern und das eigene Engagement zu verstärken.

EMPFEHLUNGEN

Die Empfehlungen beziehen sich auf das Personal, welches Arbeitsbereiche und Programme in der Einrichtung leitet (pädagogische und/oder wissenschaftliche Mitarbeiter/innen).

1. Die Tätigkeitsbeschreibungen sind so auszulegen, dass wissenschaftliche Aufgaben einbezogen werden.

2. Um den „Praxiskontakt“ zu den Teilnehmenden zu halten, ist auch die eigene Lehre in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung vorzusehen.

3. Der intermediäre Status – zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Markt – soll sich insgesamt auch im Tätigkeitsprofil und in den Einstellungsvoraussetzungen zeigen.

4. Empfohlen werden Mischarbeitsplätze, da eine hohe Integration von Tätigkeiten innerhalb eines Arbeitsbereiches die Effektivität und die Arbeitszufriedenheit fördert.

Muster für Tätigkeitsdarstellungen des pädagogischen Personals

In Abhängigkeit von der Wahl der Einrichtungsform und der konkreten Tätigkeiten wird das Personal als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (WM) oder als Mitarbeiter/innen im Technischen und Verwaltungsdienst (MTV) eingestellt. In der weit überwiegenden Mehrzahl wird es sich um MTV handeln, da Lehre und Forschung die Tätigkeiten nicht dominiert.

Die Tätigkeiten setzen in der Regel ein Hochschulstudium sowie praktische Erfahrungen im Feld voraus.

Das Leistungsspektrum eines ausgebauten Lernzentrums wissenschaftlicher Weiterbildung umfasst bei der Entwicklung, Planung, Beratung und Auswertung Aufgaben wie:

- Bedarfsanalysen,
- Programmplanung,
- Didaktische Beratung,
- Methodenberatung,
- Medienbereitstellung,
- Qualitätssicherung,
- Dozent/innen-Vermittlung,
- Kursentwicklung,
- Kontaktherstellung,
- Lernberatung,
- Personalberatung,
- Finanzierungsberatung,
- Forschungsrecherchen.

Die Bewertung der Tätigkeiten ergibt üblicherweise eine Eingruppierung nach TVL Entgeltgruppe 13 (siehe nachfolgende Seiten).

Dienststelle, Ort, Datum Hochschule ... Einrichtung ...

Tätigkeitsdarstellung und -bewertung - Angestellte -

Teil I: Tätigkeitsdarstellung

Stand:

Sonstiges: X Einstellung <input type="checkbox"/>	Tarifvertrags- änderung <input type="checkbox"/>	Umsetzung/ Versetzung	Einrichtung eines Arbeitsplatzes	Aufgaben- änderung <input type="checkbox"/>
mit Wirkung vom (Datum)		Grund		

1. Arbeitsplatzinhaberin/Arbeitsplatzinhaber

1.1 Name, Vorname		1.2 Geburtsdatum		1.3 Datum der Übertragung des Arbeitsplatzes	
1.4 Bisherige Eingruppierung		<input type="checkbox"/> Anlage 1a BAT	<input type="checkbox"/> Anlage 1 b BAT	gemäß Tätigkeitsdarstellung vom	
Verg-Gr.	Fall-Gr.	Teil	Abschnitt	Unterabschnitt	Aufstiegsart <input type="checkbox"/> § 23 a BAT <input type="checkbox"/> § 23 b BAT
in Verg-Gr. TVL E13	in Fall-Gr.	Datum			
1.5 vollzeit- beschäftigt	teilzeit- beschäftigt	mit der regelmäßigen Arbeitszeit einer/eines vollzeitbeschäftigten Angestellten			

2. Organisatorische Eingliederung des Arbeitsplatzes

2.1 Beschäftigungsdienststelle Hochschule/Universität	2.2 Organisationseinheit ZE ...
2.3 Arbeitsplatz-Nr. bzw. Stellen-Nr., gemäß Geschäftsverteilungsplan vom ./.	
2.4 Arbeitsplatz- bzw. Stellenbezeichnung (Funktion), gemäß Geschäftsverteilungsplan der ZE ...	2.5 derzeitige Stellenbewertung (HPl.)

3. Aufgaben der Arbeitsplatzinhaberin/des Arbeitsplatzinhabers

Aufgabenbeschreibung bzw. Aufgabenbezeichnung
Entwicklung, Planung, Beratung und Auswertung wissenschaftlicher Weiterbildung

4. Organisatorische Eingliederung und Befugnisse der Arbeitsplatzinhaberin/des Arbeitsplatzinhabers

4.1 Der Arbeitsplatzinhaberin/Dem Arbeitsplatzinhaber sind die folgenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ständig unmittelbar unterstellt (Funktions- und Bes.-/Verg.- oder Lohn-Gr.)
4.2 Die Arbeitsplatzinhaberin/Der Arbeitsplatzinhaber ist unmittelbar unterstellt (Funktion und Bes.-, Verg- oder Lohn-Gr.) Leitung der ZE ...
4.3 Die Arbeitsplatzinhaberin/Der Arbeitsplatzinhaber vertritt
4.4 Die Arbeitsplatzinhaberin/Der Arbeitsplatzinhaber wird vertreten durch
4.4 Die Arbeitsplatzinhaberin/Der Arbeitsplatzinhaber hat folgende Befugnisse: Selbständige Wahrnehmung der Aufgaben innerhalb der Aufgabenbezeichnung Vorbereitung der Buchungsunterlagen und Zeichnung „sachlich richtig“ für diesen Arbeitsbereich

5. Beschreibung der Tätigkeiten, die eine Bildung von Arbeitsvorgängen und deren tarifliche Bewertung ermöglicht

Einzeltätigkeiten bitte fortlaufend nummerieren!		Anteil an der gesamten Arbeitszeit in v.H.
1	Bedarfsanalysen, Programmplanung	
2	Didaktische Beratung, Methodenberatung	
3	Medienbereitstellung	
4	Qualitätssicherung	
5	Dozent/innen-Vermittlung	
6	Kursentwicklung	
7	Kontaktherstellung	
8	Lernberatung	
9	Personalberatung	
10	Finanzierungsberatung	
11	Forschungsrecherchen	
12	Eigene Weiterbildung, Teilnahme am wissenschaftlichen Austausch	
13	Eigene Lehre	
14	...	
Fortsetzung ggf. auf besonderem Blatt		

6. Qualifikation für den Arbeitsplatz

6.1 Schul- oder Hochschulausbildung, Fachprüfungen
Hochschulabschluss in einem einschlägigen wiss. Studiengang
6.2 Sonstige erforderliche Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen
Kenntnis der internen Strukturen von Hochschulen und Erwachsenenbildung, Erfahrungen in der Erwachsenenbildung/wissenschaftlichen Weiterbildung, Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten, Teamfähigkeit, Organisationstalent, EDV-Kompetenz

Zu Nrn. 1 bis 6

Die Tätigkeitsdarstellung wurde gefertigt durch Organisationseinheit	Ort, Datum	Unterschrift	Amts-/Dienstbezeichnung
Die Tätigkeitsdarstellung wurde überprüft durch			

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung

Arbeitsentwurf zur Entwicklung einer DGWF-Empfehlung

1. Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung und Ausgangslage

Wissenschaftliche Weiterbildung findet als eine der Kernaufgaben der Hochschulen ihren Platz neben der Forschung und wird im Zusammenwirken mit dem grundständigen Studium zu einem selbstverständlichen Teil der akademischen Lehre (Graeßner et al. 2009, S. 543). Sie umfasst berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen, von Einzelveranstaltungen über systematisierte Programme bis hin zu mehrsemestrigen weiterbildenden Studiengängen.

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen wenden sich an Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und an Personen, die sich beruflich oder auf andere Weise für eine Teilnahme qualifiziert haben und ermöglichen organisierte, zielgruppengerechte Lernprozesse auf fachlichem und didaktisch-methodischem Niveau der Hochschule. Ihre enge inhaltliche Anbindung an die Forschung sowie ihre Doppelfunktion – mit ihr wird einerseits eine Dienstleistung für die Gesellschaft erbracht, andererseits verhält sie sich ihr gegenüber zugleich kritisch distanzierend, indem sie die Praxis mit ihren eigenen Fragestellungen und Erkenntnissen konfrontiert – zeichnet wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Besonderen aus (vgl. Dikau 1999, S. 13f.).

Die Studienorganisation und die damit verbundene Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf entscheiden wesentlich über die Teilnahme der Adressaten. Die in Präsenzform, als Fernstudien oder in Blended-Learning-Form vorgehaltenen Angebote orientieren sich daher grundsätzlich an den zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Adressaten (Faulstich et al. 2007, S. 132f.).

Die vorgefundene Angebotsvielfalt, die es zu erhalten gilt, reagiert jeweils auf spezifische Nachfragen (DGWF 2005, S. 8).

Unterhalb des Formats „weiterbildender Masterstudiengang“ ist jedoch mit der Vielfalt der weiteren Formate und ihrer Bezeichnungen gleichfalls eine Uneinheitlichkeit bei der Vergabe von Abschlüssen bzw. Zertifikaten beobachtbar (Faulstich et al. 2007, S. 142ff.).

Bei der Entscheidung für eine Weiterbildung kann für die Lernenden einerseits die inhaltliche Bedeutsamkeit der Themen für individuelle Verwendungszusammenhänge leitend sein und ein formaler Abschluss nicht zwingend im vorrangigen Interesse stehen. Andererseits gewinnt die persönliche Verwertbarkeit von Abschlüssen und Zertifikaten – insbesondere im beruflichen Kontext – zunehmend an Bedeutung.

Im Berliner Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003, S. 5) wird die bedeutende Rolle des European Credit Transfer Systems (ECTS) für die Förderung der studentischen Mobilität und die internationale Curriculumentwicklung hervorgehoben. Das ECTS soll nicht nur die allgemeine Grundlage für nationale Leistungspunktsysteme stellen, sondern gleichfalls zu einem System für die Übertragbarkeit und Kumulierung von Leistungspunkten führen, das im gesamten Europäischen Hochschulraum einheitliche Anwendung findet – ergo auch für das Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die nicht einheitliche Bezeichnung der „Formate“ unterhalb der Ebene „weiterbildender Masterstudiengang“ in den Bundesländern – ein Sachverhalt, der den jeweiligen Traditionen und der entsprechenden Terminologie in den Hochschulgesetzen¹ geschuldet ist – steigert die

¹ In den Hochschulgesetzen der Länder finden sich im Wesentlichen folgende Begriffe:

Intransparenz der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auf einem zunehmend internationaler werden den wettbewerblichen Markt.

2. Systematisierung und Empfehlungen

Mit der vorliegenden Empfehlung wird die Intention verfolgt, die Transparenz und die Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sowie die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten über eine stärkere Systematisierung und Standardisierung der Weiterbildungsformate und ihrer Abschlüsse inklusive einer einheitlichen Terminologie zu fördern. Folgende Effekte werden erwartet:

- Die Ermöglichung der systematischen Verknüpfung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung einzelner Hochschulen, zu den grundständigen Studienangeboten und zu den Angeboten der beruflichen Weiterbildung,
- die Verdeutlichung der inhaltlichen und formalen Wertigkeit der Abschlüsse (über Leistungspunkte und Abschlussbezeichnungen),
- die Schärfung des Profils wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der Hochschulen.

Folgende Systematisierungsstufen werden empfohlen:

- 1. Weiterbildende Masterstudiengänge
- 2. Formate unterhalb weiterbildender Masterstudiengänge:
 - Weiterbildende Zertifikatsstudien
 - Weiterbildungsmodule
 - Sonstige Weiterbildungsformate

-
- weiterbildender Studiengang,
 - weiterbildendes Studium,
 - Kontaktstudium,
 - Zusatzstudium,
 - Ergänzungsstudium,
 - Aufbaustudium.

Kontakt-, Zusatz- und Aufbaustudium sind im Sinne der HRK als „postgraduale Studien“ zusammenzufassen und im strengen Sinne der Weiterbildung nicht zuzuordnen. Mit der Einführung der gestuften Studiengänge werden diese Formate voraussichtlich obsolet (Faulstich et al. 2007, S. 96).

2.1 Weiterbildende Masterstudiengänge

Die Rahmenanforderungen an weiterbildende Masterstudiengänge sind in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Kultusministerkonferenz 2008) geregelt.

Die KMK differenziert im Bereich der Masterstudiengänge in konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge. Obgleich im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen auch konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge und ebenso (berufsbegleitende) Bachelorstudiengänge als Weiterbildung genutzt werden, zählen diese bildungs- bzw. ordnungspolitisch nicht zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Akkreditierungsrat 2007a, S. 5).

Der Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen erfordert neben einem qualifizierten Hochschulabschluss auch die qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs berücksichtigen die beruflichen Erfahrungen der Weiterbildungsstudierenden und knüpfen an diese an. Für den Masterabschluss werden unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss 300 ECTS-Punkte benötigt. Der quantitative Umfang des weiterbildenden Masterstudiengangs beträgt daher i.d.R. 60 bis 120 Leistungspunkte nach ECTS (vgl. KMK 2005, S. 2). Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll (KMK 2002, S. 2). Für einen erfolgreich abgeschlossenen weiterbildenden Masterstudiengang wird der Mastergrad verliehen.

Empfehlung:

Der Weiterbildende Masterstudiengang ist vom Umfang her ein sehr anspruchsvolles Format. Es wird empfohlen, Angebote dieser Art in Schwerpunkte zu gliedern, die formal jeweils ein „Weiterbildendes Zertifikatsstudium“ ergeben. Kumulativ kann darüber der Masterabschluss erreicht werden.

2.2 Formate unterhalb des weiterbildenden Masterstudiengangs

2.2.1 Weiterbildende Zertifikatsstudien: Längerfristige Weiterbildungsangebote mit einem Workload von 12 bis 60 Leistungspunkten

Unterhalb des weiterbildenden Masterstudiengangs finden sich begrifflich insbesondere das Format des „weiterbildenden Studiums“ sowie des „Kontaktstudiums“. Diese Formate bezeichnen i.d.R. längerfristige Weiterbildungsangebote, die mit unterschiedlichen Abschlussmöglichkeiten ausgestattet sind (bspw. Zertifikate, Zertifikate und (nicht-)akademische Titelverleihung, Teilnahmeurkunde, Teilnahmebescheinigung).

Die vorgenannten Weiterbildungsformate sind zum Teil in den Hochschulgesetzen der Länder aufgeführt und mit Kriterien versehen.

Empfehlung zur Benennung und zu Mindestanforderungen:

Bezeichnung des Angebotsformats	Weiterbildendes Zertifikatsstudium
Zugang / Zulassung	Zielgruppenorientiert, mind. 1 Jahr Berufstätigkeit
Regelung	Zulassungs-, Studien- und Prüfungsregelung der Hochschule
Umfang	12 bis 60 Leistungspunkte
Struktur	Curricular festgelegtes, modularisiertes Programm; Modulgröße i.d.R. jeweils 4–6 LP oder ein Vielfaches davon ¹
Abschluss	Zertifikat mit diploma supplement, Vergabe von Leistungspunkten und gegebenenfalls eines Titels
Durchlässigkeit	Module in affinem (weiterbildenden) Masterstudiengang anerkannt
Qualitätssicherung	Evaluation/en; (institutionsspezifisches) Qualitätsmanagementsystem; ggf. Systemakkreditierung

1 Zur Modulgröße vgl. Akkreditierungsrat 2007b, S. 2

Das „Weiterbildende Zertifikatsstudium“ ist ein lang erprobtes Format der wissenschaftlichen Weiterbildung, das zunehmend Akzeptanz auf der Abnehmerseite gewinnt; seine behutsame Standardisierung erhöht die Attraktivität und eröffnet formale Möglichkeiten der Durchlässigkeit und Kombination mit affinen weiterbildenden Masterstudiengängen oder anderen weiterbildenden Zertifikatsstudien.

2.2.2 Weiterbildungsmodul: Modul eines akkreditierten Studiengangs als Weiterbildungsangebot

Empfehlung zur Benennung und Mindestanforderungen:

Bezeichnung des Angebotsformats	Weiterbildungsmodul (Modul eines akkreditierten weiterbildenden Studiengangs)
Zugang / Zulassung	offen für alle Interessierten, die den inhaltlichen Anforderungen entsprechen ¹
Regelung	Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule
Umfang	i.d.R. 4–6 LP oder ein Vielfaches davon
Struktur	Curricular festgelegter Abschnitt (Modul) eines Studiengangs
Abschluss	Modulprüfungszeugnis mit Notenangabe und Angabe der erworbenen Leistungspunkte
Durchlässigkeit	Modul in affinem Bachelor- bzw. (weiterbildenden) Masterstudiengang anerkannt
Qualitätssicherung	Evaluation/en; (institutionsspezifisches) Qualitätsmanagementsystem; ggf. Systemakkreditierung

1 Bei den Modulen handelt es sich zwar um Module akkreditierter weiterbildender Masterstudiengänge, welche sich an Personen mit erstem Hochschulabschluss wenden. Dieses schließt jedoch nicht aus, den Zugang zu Modulen auch anderen interessierten Personengruppen zu ermöglichen, die nicht diesen Anforderungen entsprechen.

2.2.3 Sonstige Weiterbildungsformate

Die Vielfalt der Veranstaltungsformate im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung gilt es zu erhalten, denn sie entspricht den Bedürfnissen auf der Seite der Nachfrage. Zu den Veranstaltungsformaten, die NICHT den unter 2.1 bis 2.2.2 genannten Formaten² entsprechen, wird folgende Empfehlung gegeben:

Bezeichnung des Angebotsformats	Nicht definiert; Kategorie: Sonstige Weiterbildungsangebote
Zugang / Zulassung	offen für alle Interessierten, die den inhaltlichen Anforderungen entsprechen
Regelung	Nicht definiert; optional: Rahmenordnung der Hochschule
Umfang	Nicht definiert
Struktur	Ggf. curricular festgelegte Veranstaltung; möglichst modularer Aufbau mit Modulgrößen von i.d.R. 4–6 LP oder ein Vielfaches davon
Abschluss	Teilnahmebescheinigung ohne Vergabe von LP oder qualifizierte Teilnahmebescheinigung und Vergabe von LP
Durchlässigkeit	Möglichkeit der Anerkennung von Leistungen, sofern LP vergeben wurden.
Qualitätssicherung	Evaluation/en; (institutionsspezifisches) Qualitätsmanagementsystem; ggf. Systemakkreditierung

2 z.B. Tagung, Kongress, Seminar, Kurs, Workshop, Inhouse-Schulung

3. Verknüpfungen und Kombinationsmöglichkeiten der Weiterbildungsformate

Mit den vorgenannten Empfehlungen soll die Vielfalt der vorhandenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen – wie bereits mehrfach betont – nicht eingeschränkt werden. Sie wollen vielmehr die Nutzbarkeit der Formate untereinander bzw. füreinander aufzeigen und fördern und damit Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit ermöglichen. Dieses setzt einen gewissen Grad an Systematisierung voraus. So ist denkbar, dass die Kumulierung „kleinerer“ Formate zum Abschluss eines Zertifikatsstudiums führen bzw. innerhalb dessen als bereits erbrachte Leistung/en anerkannt werden kann. Zertifikatsstudien wiederum können als Bestandteil von weiterbildenden Masterstudiengängen ihrerseits als erbrachte Studienleistungen anerkannt werden. Eine maßvolle Systematisierung und Standardisierung fördert die horizontale und vertikale Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den einzelnen Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung und zu den grundständigen Studienangeboten.

Literatur

Akkreditierungsrat (2007a): Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/2007_10_14_Empfehlungen_der_AG_Weiterbildung-Handreichung_Agenturen_neu.pdf

Akkreditierungsrat (2007b): Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage des „Abschlussberichts der AG ‚ECTS‘ an den Akkreditierungsrat“. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/2007_10_12_Empfehlungen_ECTS.pdf

DGWF-Empfehlung (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Beschlossen am 17.9.2005 in Wien.

Dikau, Joachim (1999): Zwischen öffentlicher Verantwortung und Marktorientierung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 2/1999, Jena 1999, S. 10–23.

Faulstich et al. (2007): Faulstich, P./Graebner, G./Gorys, B./Bade-Becker, U.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, S. 84–188. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf

Graebner et al. (2009): Graebner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca: Weiterbildung an Hochschulen. In: Toppel, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2009, S. 543–555.

Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Berliner_Kommunique.pdf

Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_AnrechnungsausserhalbHochschule_I.pdf

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005; im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf

Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008.

Zur Bologna-Tiefendimension vordringen

Erfahrungsbericht zur DGWF-Jahrestagung 2009 in Berlin

CLAUDIA LOBE

Vom 16. bis 18.09.2009 nahm ich zum ersten Mal an der DGWF-Jahrestagung teil. Die diesjährige Tagung stand unter dem Motto „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“ und fand in den weitläufigen Räumlichkeiten der TU Berlin statt. Die Veranstalter der Tagung leisteten ganze Arbeit darin, die Rekordzahl von 200 Teilnehmern herzlich zu empfangen und bestens zu versorgen, was sichtlich zu einer offenen und austauschfreudigen Atmosphäre beitrug. Vorseminare, Dinner Speech, Grußworte, World Café, Hauptreden und Arbeitsgruppen waren hervorragend organisiert und moderiert. Sie bescherten mir zahlreiche neue Erkenntnisse, Denkanstöße und Anregungen, von denen ich im Folgenden eine Auswahl schlaglichtartig beleuchten möchte.

Dabei handelt es sich um subjektive „Tagungssplitter“, also einzelne Eindrücke, die weder eine vollständige Zusammenfassung bieten können, noch der Fülle an erwähnenswerten Vorträgen und Arbeitsgruppen gerecht werden. Meine Eindrücke werde ich jeweils an einem Tagungszitat festmachen, wobei die Zitate von unterschiedlichen Rednern stammen und z.T. aus dem Zusammenhang ihrer jeweiligen Beiträge herausgelöst sind. Es handelt sich um Denkipulse, die für mich wichtige Aspekte der Tagung widerspiegeln.

„Ich bin Possibilist“ (Peter Spiegel)

Peter Spiegel sprach in seiner Dinner-Speech am 16.09.2009 über „Social Business: Neue Verantwortlichkeit als Zukunftschance“. Der Vortrag löste unter den Tagungsteilnehmern sowohl zustimmende als auch kritische Reaktionen aus. Unabhängig von dem im Vortrag präsentierten Konzept der sozial verträglichen Ökonomie hat mich das Statement „Ich bin Possibilist“ aufhorchen lassen. Die Idee, die hinter diesem Begriff steckt, meint, neue Wege zu denken, Selbstver-

ständlichkeiten zu hinterfragen und den Satz „Das geht nicht“ aus dem eigenen Vokabular zu streichen. Dieser Denkanstoß erwies sich für mich während der Tagung als Leit-Motiv, da immer wieder deutlich wurde, dass die Bologna-Richtlinien bisher zu eng ausgelegt und die vorhandenen Möglichkeiten und Potenziale oft gar nicht erkannt werden. Umso erfreuter war ich, – z.B. während des World Cafés – zu hören, wie viele der Anwesenden bereits als Possibilisten einen positiv-konstruktiven Zugang zum Bologna-Prozess gefunden haben und beginnen, sich Bologna-Chancen zu erschließen. Prof. Dr. Ada Pellert brachte dies später treffend auf den Punkt, als sie dazu aufrief, „zur Bologna-Tiefendimension vorzudringen“.

„Den Lernenden in den Mittelpunkt stellen!“ (Prof. Dr. Ada Pellert)

Im ersten Hauptvortrag sprach Prof. Dr. Ada Pellert von der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin leidenschaftlich und lebendig über „Neue öffentliche und private Institutionalisierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung“ und forderte, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Besonders anregend war für mich die Idee einer stärkeren Lebensphasenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, um niedrigschwellige Angebote für Menschen in unterschiedlichen beruflichen und privaten Lebensphasen zu ermöglichen. Die von Ada Pellert skizzierte Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Angebots- zur Nachfrageorientierung und die damit verbundene Frage, ob die Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung mit privaten Institutionalisierungsformen im Widerspruch stehen, erlebte ich als ein weiteres durchgängiges Diskussionsthema der Tagung und als aktuelles Spannungsfeld, dem sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft zu stellen hat.

**„Lebenslanges Lernen ist als Bologna-Thema
noch nicht in der wissenschaftlichen
Weiterbildung angekommen“
(Prof. Dr. Anke Hanft)**

In ihrer Hauptrede am 18.09.2009 sprachen Prof. Dr. Anke Hanft und Dr. Michaela Knust von der Universität Oldenburg über das Thema „Hochschulstudium – Berufstätigkeit und wissenschaftlichen Weiterbildung: Neue Rahmenbedingungen durch den Bologna-Prozess“. Nachdem Prof. Dr. Andrä Wolter von der Technischen Universität Dresden bereits am Vormittag anhand des Bildungsberichts 2008 aufgezeigt hatte, dass die Absolventenquote in Deutschland weit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten liegt, führten Hanft und Knust diesen Umstand u. a. darauf zurück, dass Lifelong Learning an deutschen Hochschulen noch wenig implementiert ist.

Dies zeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung durchlässig werden muss für diejenigen, die noch kein Hochschulstudium absolviert haben und an wissenschaftlicher Weiterbildung partizipieren möchten. Hanft und Knust lieferten dazu z.B. den Vorschlag, Brückenkurse einzuführen, die Berufstätigen ohne Hochschulabschluss die Annäherung an die Hochschule im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglichen sollen.

**„Ich beneide Sie, dass Sie sich die Zeit
nehmen, um intensiv über
wissenschaftliche Weiterbildung
nachzudenken“
(Dr. Hans-Gerhard Husung)**

Der 18.09.2009 begann mit dem Grußwort des Staatssekretärs für Wissenschaft und Forschung in Berlin, Dr. Hans-Gerhard Husung. Sein Zitat brachte mein Tagungserleben auf den Punkt. Da sich in meinem Arbeitsalltag zurzeit Promotion und berufliche Tätigkeit zeitintensiv miteinander verquicken, bot die DGWF-Jahrestagung für mich die willkommene Möglichkeit, mir über grundsätzliche Aufgaben und Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung Gedanken zu machen, mit anderen in Austausch zu treten und unterschiedliche Standpunkte zu diskutieren.

Damit sich die Gedanken auf neue Wege begeben, bedarf es oft, aus dem gewohnten Alltag auszubrechen, sich ein Zeitfenster „frei zu schaufeln“ und sich auf die Reise zu machen. Daher kann ich Dr. Hans-Gerhard Husung nur Recht geben: Wer sich Zeit genommen hat,

sich auf die Reise zur DGWF-Jahrestagung nach Berlin zu machen, ist um neue Ideen, Kontakte, Informationen und gedankliche Wege zu beneiden.

Autorin

Claudia Lobe

E-Mail claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Zehn Jahre nach Bologna: Auflösung herkömmlicher Kategorien durch die neuen Masterstudiengänge

DGWF-Jahrestagung 2009: Erfahrungsbericht

KIRSTEN MÜLHEIMS

Erfahrungsbericht über meine erste Begegnung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Jahrestagung der DGWF zu Thema „Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“ vom 16.–18.9.2009 an der TU Berlin.

Als Stipendiatin des DGWF-Reisestipendiums durfte ich an der diesjährigen Jahrestagung 2009 zum Thema „10 Jahre Bologna-Prozess. Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel“ vom 16.–18.9 in Berlin teilnehmen. Ich danke der DGWF für diese Möglichkeit und für die Chance, gemeinsam mit meiner Kollegin Dr. Regina Egetenmeyer-Neher die Ergebnisse der diesjährigen Befragung unserer Studierenden des European Master in Adult Education (EMAE) zu präsentieren und zu diskutieren, die wir dem Thema EMAE-Studierende in Beruf und Studium gewidmet haben. Die Tagung hat mir die Gelegenheit gegeben, in angenehmer Atmosphäre das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung näher kennen zu lernen und viele anregende Gespräche mit den engagierten Menschen zu führen, die in diesem Feld tätig sind.

Ich schreibe gewissermaßen aus einer Außenperspektive auf die wissenschaftliche Weiterbildung, da es sich bei dem European Master in Adult Education an der Universität Duisburg-Essen, für den ich Fachberaterin bin und in dessen Entwicklung ich Ekkehard Nuissl von Rein unterstütze, offiziell um einen konsekutiven Masterstudiengang handelt. Er ist eine Wahlvariante des Masterstudiengangs „Erwachsenenbildung/European Adult Education“ an unserer Universität. Auch wenn der Studiengang konsekutiv angeboten wird, erleben wir, dass die Studierenden unser Angebot anders nutzen. So haben wir Studierende, die direkt nach einem Bachelorstudium im Bereich Erziehungswissenschaft in den Master streben, aber auch solche, die über

einen Fachhochschulabschluss in einem verwandten Feld verfügen und solche, die auf das Studium einer anderen Disziplin, in der Regel der Geistes- und Sozialwissenschaften aufbauen möchten; ebenso kommen Studierende, die aus der Berufstätigkeit heraus in den Studiengang einsteigen, weil sie sich beruflich umorientieren oder für die Erwachsenenbildung weiterqualifizieren wollen. Trotz unserer bislang eher noch niedrigen Studierendenzahlen haben wir es also mit einer sehr heterogenen und konkret interessierten Studierendenschaft zu tun. Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und inwiefern unser Studiengang als wissenschaftliche Weiterbildung anzusehen ist, war demnach mein zentrales Interesse bei der DGWF-Jahrestagung. In den Diskussionen und Vorträgen auf der Tagung habe ich vor allem zwei mit einander verknüpfte Themenfelder wahrgenommen, die als Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die wissenschaftliche Weiterbildung diskutiert wurden: Das Verschwimmen der Grenzen zwischen konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen und damit verbunden die Frage nach der Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Meine Erfahrungen im European Master in Adult Education sind, dass ein Verschwimmen der Grenzen zwischen konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen festzustellen ist, wurden in Diskussionen und auch in den Hauptvorträgen der Konferenz bestätigt. Ada Pellert, Präsidentin der Deutschen Universität für Weiterbildung Berlin, wies überdies darauf hin, dass im Zuge des Bologna-Prozesses auch eine generelle Aufweichung der Grenzen zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen zu beobachten sei. Eine Berufstätigkeit Studierender sei bisher von den Hochschulen als hinderlich wahrgenommen worden. Um diesen Umstand in Zukunft zu verändern,

forderte sie eine stärkere Lebensphasenorientierung der Hochschulen und Studiengänge. Eine heterogene Studierendenschaft stellt an Lernformen, -methoden und Studienorganisation hohe Anforderungen, im EMAE habe ich aber den Eindruck, dass sie sich auf den Lehr- und Lernprozess durchaus bereichernd auswirkt. Es könnte sich lohnen, über die Frage nachzudenken, inwieweit die Unterscheidung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen eine inhaltliche Unterscheidung ist, inwieweit sich diese Unterscheidung in der Studienrealität wiederfindet und inwieweit es sich um eine politische Unterscheidung handelt, die auch mit der Finanzierungsweise der Studiengänge zusammenhängt.

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses können so auch mit Blick auf die Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet werden. Indem mit dem Bachelor ein erster Studienabschluss geschaffen wird, wird der Masterabschluss als über die Grundversorgung der Berufsqualifikation hinausgehend definiert. Thomas Kathöfer sah in seinem Grußwort den Staat zur Finanzierung des Erststudiums verpflichtet. Die wissenschaftliche Weiterbildung dagegen sieht er als wichtiges Zukunftsfeld der Universitäten an, insbesondere im Hinblick auf einen zu erwartenden Rückgang der Studierendenzahlen in den kommenden zehn Jahren. Hier seien die Hochschulen vor die Herausforderung gestellt, ihren zahlenden Studierenden gegenüber den Mehrwert der wissenschaftlichen Weiterbildung besser zu kommunizieren.

Ada Pellert warf die Frage auf, wo denn die Grenze zwischen Basisbildung und dem, was darüber hinausgehe, zu ziehen sei. Sie forderte eine Sicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung über den Weg der öffentlichen Finanzierung. Eine ausschließlich private Finanzierung hält sie nicht für ein adäquates Finanzierungsmodell. Die deutsche Universität für Weiterbildung, deren Präsidentin sie ist, wird gemeinsam getragen von der Freien Universität Berlin und der Klett Gruppe und stellt so eine Public Private Partnership (PPP) dar. Ada Pellert betonte die Herausforderungen einer Verständigung zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Auch die in der AG Zielgruppen und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung von Gernot Graeßner vorgestellte Europäische Fernhochschule Hamburg hat das Modell einer PPP gewählt. In der Diskussion ergab sich die Frage, inwieweit private Hochschulen besser als staatliche fähig seien, bestimmte Lücken in der Weiterbildungslandschaft zu füllen. In der übergreifen-

den Diskussion wurde einerseits problematisiert, dass einige private Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch auf öffentliche Ressourcen zurückgreifen. Von anderer Seite wurde Universitäten mangelnder Unternehmergeist attestiert, wenn sie für einen Studiengang, der von Berufstätigen weiterbildend genutzt wird, keine kostendeckenden Studiengebühren fordern. Eine Finanzierung über hohe, kostendeckende Studiengebühren verschärft allerdings das Problem der sozialen Ungleichheit. Andrá Wolter bemängelte in seinem Vortrag zur Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung die sinkenden öffentlichen Ausgaben für diesen Bereich und hob gleichzeitig hervor, dass entgegen aller Bemühungen Weiterbildung eher zur Vertiefung sozialer Ungleichheiten beitrage als sie auszugleichen.

Von Seiten der Politik wurde aber auf der Tagung die öffentliche Finanzierung der Weiterbildung im Hinblick auf die Erleichterung des Zugangs und den Abbau sozialer Selektivität positiv hervorgehoben und in den Kontext der Strategie für lebenslanges Lernen gestellt. Im politischen Diskurs um das lebenslange Lernen machte Ada Pellert allerdings eine Diskrepanz aus: Einerseits solle die Partizipationsrate steigen, andererseits werde der Zugang zu Masterstudiengängen begrenzt und die öffentliche Finanzierung zurückgefahren. Davon abgesehen aber wurde Lebenslanges Lernen an vielen Stellen wie auch im letzten Hauptvortrag von Anke Hanft und Michaela Knust als das Konzept der Zukunft präsentiert, welches ein umfassendes und offenes Verständnis von Bildung beinhalte, dass die wissenschaftliche Weiterbildung einschließt und diese wahrscheinlich auch verändern wird. In der Gewährleistung des Zugangs zu Bildungsangeboten für alle gesellschaftlichen Gruppen sehe ich dabei eine besondere Herausforderung. Die Erfahrungen und Erkenntnisse meiner ersten DGWF-Jahrestagung im Jahr 2009 lassen mich gespannt sein auf die Tagung im Jahr 2010, auf der eben diese Entwicklung des Verhältnisses von Lebenslangem Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung intensiv in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt werden soll.

Vielen Dank noch einmal der DGWF für das Stipendium und damit die Möglichkeit für interessante Gespräche und Diskussionen in angenehmer Atmosphäre.

Autorin

Kirsten Mülheims

E-Mail kirsten.muelheims@uni-due.de

Erfahrungsbericht im Rahmen des Reisestipendiums zur Teilnahme an der DGWF-Jahrestagung im September 2009 in Berlin

SIMONE WANKEN

Aktuelle Themen, spannende Problematiken, starker Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung, angenehme Tagungsatmosphäre.

Das Stipendium der DGWF bot mir in diesem Jahr die Möglichkeit zur Teilnahme an der DGWF-Jahrestagung mit dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?“ in Berlin und darüber hinaus die Chance, meinen ersten wissenschaftlichen Vortrag vor versammeltem Fachpublikum zu halten.

Ansprechender Einstieg in die Tagung

Der Start in die Tagung wurde mir durch das Vorseminar „Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums“ von Helmut Vogt mit dem charmanten Untertitel „Besonders für Neue“ ganz wesentlich erleichtert. Dieses Vorseminar kann ich allen, die „wirklich neu“ bei den Tagungen der DGWF sind, nur empfehlen, denn hier wird ein ganzheitlicher Einblick in aktuelle Fragestellungen, Probleme und Diskurse rund um die wissenschaftliche Weiterbildung und das Thema Fernstudium gegeben. Darüber hinaus bot der Willkommensempfang einen guten Anlass, richtig anzukommen, sich einzufühlen, einige Teilnehmer kennenzulernen, sich auszutauschen und im Ausklang der ersten Etappe der Tagung bei professionellem „Dinner Speech“ mit Peter Spiegel über die Verbindung von Social Business und Bildung nachzusinnen.

Das Vortragsdebüt

Besonders lehrreich bei der Tagung waren für mich nicht nur die Beiträge der anderen Kollegen/innen zur

Tagung, sondern auch mein eigener Vortrag. Das Erlebnis, erstmalig den eigenen Namen im Programmheft einer Tagung abgedruckt zu sehen, weckt Wohlgefühl, Stolz, Spannung und große Aufregung zugleich. Mein Debüt des Fachvortrags brachte mir im Wesentlichen das, was allgemein als „Lernen aus Erfahrung“ bekannt ist. Hier ging es für mich neben den inhaltlichen Segmenten auch um den eigenen Lernprozess, der sich aus dem Erlebnis des Vortrags generierte. Die Vorbereitung auf den Vortrag, die Realisierung sowie der Austausch darüber und die abschließende Reflexion des Geschehenen waren eine große, aber auch angenehme Herausforderung. Besonders betonen möchte ich an dieser Stelle das Heraustreten aus den Reihen der eigenen Universität und der Diskussionen im zugehörigen Fachbereich, hinaus in die Fachöffentlichkeit. Zu diesem großen Schritt der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Publikum kann nur die Praxis vorbereiten und sie kann nur durch Erfahrung gelernt werden. Diese erste Vortragserfahrung hat mich in meinem persönlichen Profil weiter gestärkt und vorangebracht. Ich blicke mit Vergnügen auf dieses Ereignis zurück und gleichzeitig mit neuer Erfahrung und verstärktem Forscherdrang (auch für den nächsten Vortrag) voran. Darüber hinaus werde ich zukünftig verschiedene Ergebnisse anderer Beiträge und Anmerkungen in den jeweiligen Diskursen in meine eigenen Forschungsarbeiten einfließen lassen, sowie Anregungen zu neuen Perspektiven aufnehmen.

Gelungener Austausch der Teilnehmenden

Besonders inspiriert haben mich der Austausch mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie die vielfältigen Diskussionen unter dem ausgewiesenen Fachpersonal. Es wurden auf der Tagung zahlreiche mannigfache Vorträge und Poster zu divergierenden Problemen und Inhalten präsentiert. Darüber hinaus fan-

den fachliche Diskurse in unterschiedlichen offeneren Formaten statt, bspw. im Konzept „World Café“. Dieser Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen konnte meine wissenschaftliche Neugier befriedigen und sogar in Teilen neu erwecken, sodass ich als Nachwuchsforscherin von den wissenschaftlichen Expertisen der anderen Teilnehmer profitieren konnte. Die Tagung bot eine empfehlenswerte Plattform zum Transfer und zur weiteren Vernetzung mit Kollegen, die mit ähnlichen Forschungsfragen umgehen, in analogen Projektkontexten arbeiten oder in vergleichbaren Lehrfunktionen tätig sind. Wichtig war überdies die Erkenntnis, dass es auch in der Versammlung dieser vielen Fachpersonen nicht für jedes Problem (fachlich sowie politisch) in der Weiterbildungslandschaft „eine“ Lösung zu geben scheint. Hier ist zudem die eigene Kreativität gefragt, um mit solchen Problemlagen adäquat umzugehen.

Resümee

Zusammenfassend habe ich von der Teilnahme an der Tagung sowohl persönlich, als auch wissenschaftlich profitiert und kann jedem „Nachwuchsforscher“ nur empfehlen, sich bei der nächsten Jahrestagung um ein Stipendium zu bewerben – es lohnt sich! Ich habe in Berlin ein spannendes und lehrreiches dreitägiges Tagungsprogramm mit gelungenem Rahmenprogramm erfahren, an denen eine durchweg angenehme Arbeits- und Nacharbeitsatmosphäre herrschte und der fachliche, aber auch persönliche Austausch gepflegt wurde. Die Bearbeitung aktueller Themen, spannender Problematiken, der starke Bezug zu vielfältigen Diskursen der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Vorstellung

unterschiedlichster Projekte, auch über Deutschland hinaus und die gute Tagungsatmosphäre haben bei mir dazu geführt, dass Lernen aus der Erfahrung der Teilnahme an der Tagung und vor allem aus der eigenen Vortragstätigkeit stattgefunden hat. Deshalb gilt mein Dank allen Mitgliedern, die es mir ermöglicht haben, diese Erfahrungen zu machen und Erkenntnisse zu gewinnen. Darüber hinaus bedanke ich mich für das Stipendium, welches mir persönlich die weite Anreise aus Trier sehr erleichtert hat – es war sicher nicht meine letzte Teilnahme an dem vielseitigen Tagungsprogramm der DGWF.

Autorin

Simone Wanken
E-Mail sim.wanken@gmx.de

Gotthold Ephraim Lessing – Aufklärer als Kritiker

PETER FAULSTICH

Thomas Mann schrieb „Zu Lessings Gedächtnis“ anlässlich der Feiern zum 200jährigen Geburtstag: „Er hat das Licht gelebt – darum nannte man ihn mit Recht einen Aufklärer. Er hat die Dummheit gestachelt, die Lüge verfolgt, Knechtsinn und Geistesfaulheit gegeißelt und die Freiheit des Geistes mit ernstester Ehrfurcht geschützt“ (Mann 1929).

Dies war Antrieb der bürgerlichen Aufklärung: gegen Aberglauben, Pfaffentum und Adelshochmut. Mit seinen Impulsen war Lessing zentrale und repräsentative Figur der deutschen Aufklärung – zentral, weil sein Leben beide Hälften des 18. Jahrhunderts umspannt, repräsentativ durch die Breite und die Wirkungen seines Werkes (Nisbet 2008, 13). Sein Leben lang misstraute er jeder Autorität.

Lessing war zweifellos ein „tüchtiger Gelehrter“, ein hervorragender Theologe, ein scharfsinniger Theaterwissenschaftler, ein feinfühliges Kunsttheoretiker und ein breit gebildeter Philologe. Gelehrt im Sinne traditionellen Abhaltens von Vorlesungen hat er nie: Aber er war ein vielfältiger Wissenschaftler, der mit seiner Kritik in seinen Theaterstücken, Streitschriften und Fabeln ein breites Publikum erreichte.

Geboren wurde Gotthold Ephraim Lessing am 22. Januar 1729 in Kamenz, Sachsen, als drittes Kind und zweitältester Sohn des Kamenzer Archidiakons Johann Gottfried Lessing und seiner Frau Justina Salome (geb. Feller); am 24. Januar 1729 wurde er dort in der St. Marienkirche von seinem Großvater Gottfried Feller getauft. Ab 1741 besuchte er als „Alumnus mit einer freyen Kost-Stelle“ die Fürstenschule St. Afra in Meißen. Erste literarische Versuche reichen in diese Zeit zurück. 1746 wurde er wegen ausgezeichneter Leistungen vorzeitig entlassen.

Er begann ein Studium an die Universität Leipzig, wo er sich am 20. September auf Wunsch seines Vaters zunächst für Theologie immatrikulierte. 1748 wechselte er zum Medizinstudium und am 20. August an die Universität Wittenberg. Im November 1748 ging er jedoch zunächst in die brandenburgische Residenzstadt Berlin. Dort rezensierte er für die „Berlinerische Privilegier-

te Zeitung“ (die spätere „Vossische Zeitung“), wurde 1750 Mitarbeiter der „Critischen Nachrichten aus dem Reiche der Gelehrsamkeit“. In Berlin begegnete er 1750 Voltaire.

Ab 1751 konzentrierte sich Lessing wieder auf sein Studium in Wittenberg und setzte als Medizinstudent sein Studium an der philosophischen Fakultät fort. Dort gab es Vorlesungen in Poetik, Ethik, Geschichte, in Griechischer Sprache und Literatur, in Philosophie, über Mathematik und Physik sowie in Rhetorik. Im Medizinstudium gab es ein breites Lehrangebot. So gebildet absolvierte Lessing am 29. April 1752 die Promotion zum Magister der Sieben Freien Künste. Die Vielfalt seiner Studienthemen spiegelt sowohl Breite als auch Unstetigkeit.

Im November 1752 schon kehrte Lessing nach Berlin zurück. Dort machte er Bekanntschaft mit Friedrich Nicolai, Ewald Christian von Kleist, Johann Georg Sulzer und schloss Freundschaft mit Moses Mendelssohn. Im Oktober 1755 zog er weiter nach Leipzig. 1756 brach er als Begleiter von Johann Gottfried Winkler zu einer auf mehrere Jahre angelegte Bildungsreise durch die Niederlande, England und Frankreich auf. Dieses Vorhaben musste er aber wegen des beginnenden Siebenjährigen Krieges bereits in Amsterdam abbrechen. Im selben Jahr begegnete er Johann Wilhelm Gleim, Friedrich Gottlieb Klopstock und Conrad Ekhof.

1758 zog Lessing erneut nach Berlin, wo er mit Friedrich Nicolai und Moses Mendelssohn zusammen die „Briefe, die neuste Literatur betreffend“ veröffentlichte. Von 1760 bis 1765 war er – immer in Geldnot – in Breslau als Sekretär beim General Tauentzien beschäftigt. 1765 kehrte er zurück nach Berlin und ging 1767 für drei Jahre als Dramaturg und Berater an das Hamburger Nationaltheater, welches aber bereits 1769 wegen finanzieller Engpässe wieder geschlossen wurde. Am 30. September 1767 war dort sein Stück „Minna von Barnhelm“ uraufgeführt worden. Während seiner Tätigkeit in Hamburg machte er unter anderem Bekanntschaft mit Philipp Emanuel Bach, Johann Melchior Goeze, Johann Friedrich Löwen und den Familien Reimarus und König. Im selben Jahr wurde er zum aus-

wärtigen Mitglied der Berliner Akademie der Wissenschaften gewählt.

Ab 7. Mai 1770 war er Bibliothekar in der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel. Am 14. Oktober 1771 wurde Lessing in die Freimaurerloge „Zu den drei Rosen“ in Hamburg aufgenommen. Er schätzte die Freimaurerei, wie sein 1778 und 1780 erschienenes Werk *Ernst und Falk* belegt, nicht aber deren zeremonielle Skurrilitäten. In den fünf „Gesprächen für ‚Freymäurer‘“ liefert er ein Plädoyer für aufrechten Bürgergang wider Standesdünkel und nationale und religiöse Vorurteile.

1771 verlobte er sich mit der 1769 verwitweten Eva König. 1775 wurde seine Arbeit in der Bibliothek unterbrochen durch mehrere Reisen zu Eva Königs jeweiligem Aufenthaltsort, nach Wien über Leipzig, Berlin, Dresden und Prag. Als Begleiter des Braunschweiger Prinzen Leopold reiste er nach Italien über Mailand, Venedig, Florenz, Genua, Turin, Rom, Neapel und Korsika.

Am 8. Oktober 1776 heiratete er Eva König in Jork bei Hamburg. Am Weihnachtsabend 1777 gebar sie einen Sohn (Traugott), der aber am folgenden Tag starb. Am 10. Januar 1778 starb auch Eva Lessing an Kindbettfieber. 1779 verschlechterte sich Lessings Gesundheit. Am 15. Februar 1781 starb er an Brustwassersucht bei einem Besuch in Braunschweig nach vierzehntägiger Krankheit. Sein 1779 fertig gestelltes und bekanntestes Stück „Nathan der Weise“ wurde erst am 14. April 1783 in Berlin uraufgeführt.

Bescheiden schreibt er über sich selbst: „Ich bin weder Schauspieler noch Dichter“. Er verstand sich als Kritiker, einer der aus seiner gesamten Belesenheit Funken schlagen konnte. Im „Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie“ (1766) hat er sich mit der Antikenrezeption des Altertumswissenschaftlers Winkelmann auseinandergesetzt, diese aber gleichzeitig weitergeführt. Lessings Methode ist eine der produktiven Kritik. Er formuliert seine rücksichtslosen und furchtlosen Streitschriften gegen Dogmatiker, Obskuranten, Schmeichler und ihre Herren.

Er war „Intellektueller“ bevor es den Begriff gab: Jemand, der zu reden und zu schreiben versteht, und durch Kritik öffentlich Dinge zur Sprache bringt. Die Erfolgchance der Intellektuellen, ihre Einflusstrategie beruht auf ihrer Legitimationsfähigkeit durch Rück-

bezug auf als verbindlich unterstellte Werteakzeptanz und gleichzeitigem Störpotenzial. Der Intellektuelle hinterfragt, interveniert und kritisiert in öffentlichen Auseinandersetzungen, Streitfragen und Diskursen, um deren Entwicklung zu beeinflussen.

Gegen Fundamentalismus stellt er Toleranz. Lessings bekanntester Text ist zweifellos die Ringfabel in „Nathan der Weise“:

Vor grauen Jahren lebt‘ ein Mann in Osten,
Der einen Ring von unschätzbarem Wert
Aus lieber Hand besaß. Der Stein war ein
Opal, der hundert schöne Farben spielte,
Und hatte die geheime Kraft, vor Gott
Und Menschen angenehm zu machen, wer
In dieser Zuversicht ihn trug. Was Wunder,
Daß ihn der Mann in Osten darum nie
Vom Finger ließ; und die Verfügung traf,
Auf ewig ihn bei seinem Hause zu
Erhalten? Nämlich so. Er ließ den Ring
Von seinen Söhnen dem geliebtesten;
Und setzte fest, daß dieser wiederum
Den Ring von seinen Söhnen dem vermache,
Der ihm der liebste sei; und stets der liebste,
Ohn‘ Ansehn der Geburt, in Kraft allein
Des Rings, das Haupt, der Fürst des Hauses werde. –
Versteh mich, Sultan.

Saladin. Ich versteh dich. Weiter!

Nathan.

So kam nun dieser Ring, von Sohn zu Sohn,
Auf einen Vater endlich von drei Söhnen;
Die alle drei ihm gleich gehorsam waren,
Die alle drei er folglich gleich zu lieben
Sich nicht entbrechen konnte. Nur von Zeit
Zu Zeit schien ihm bald der, bald dieser, bald
Der dritte, – sowie jeder sich mit ihm
Allein befand, und sein ergießend Herz
Die andern zwei nicht teilten, – würdiger
Des Ringes; den er denn auch einem jeden
Die fromme Schwachheit hatte, zu versprechen.
Das ging nun so, solange es ging. – Allein
Es kam zum Sterben, und der gute Vater
Kömmt in Verlegenheit. Es schmerzt ihn, zwei
Von seinen Söhnen, die sich auf sein Wort
Verlassen, so zu kränken. – Was zu tun? –
Er sendet in geheim zu einem Künstler,
Bei dem er, nach dem Muster seines Ringes,
Zwei andere bestellt, und weder Kosten

Noch Mühe sparen heißt, sie jenem gleich,
Vollkommen gleich zu machen. Das gelingt
Dem Künstler. Da er ihm die Ringe bringt,
Kann selbst der Vater seinen Musterring
Nicht unterscheiden. Froh und freudig ruft
Er seine Söhne, jeden insbesondere;
Gibt jedem insbesondere seinen Segen, –
Und seinen Ring, – und stirbt. – Du hörst doch, Sultan?

Saladin (*der sich betroffen von ihm gewandt*).
Ich hör, ich höre! – Komm mit deinem Märchen
Nur bald zu Ende. – Wird's?

Nathan. Ich bin zu Ende.
Denn was noch folgt, versteht sich ja von selbst. –
Kaum war der Vater tot, so kömmt ein jeder
Mit seinem Ring, und jeder will der Fürst
Des Hauses sein. Man untersucht, man zankt,
Man klagt. Umsonst; der rechte Ring war nicht
Erweislich; –
(*nach einer Pause, in welcher er des Sultans Antwort erwartet*)
Fast so unerweislich, als
Uns itzt – der rechte Glaube.

Die Wahrheit ist also eine Frage des Suchens, nicht des Besitzes. Damit wendet sich Lessing gegen jeden Dogmatismus, sei er religiös oder szientifisch. Über die Wahrheit schreibt Lessing: „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgendein Mensch ist oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz.“

Fast schon überschwänglich klingt die Laudatio in Franz Mehrings „Lessing-Legende“:

„Ehrlichkeit und Mannhaftigkeit, eine unersättliche Begehre des Wissens, die Lust mehr noch am Trachten nach der Wahrheit als an der Wahrheit selbst, die unermüdliche Dialektik, die jede Frage kehrte und wandte, bis ihre geheimsten Falten offenlagen, die Gleichgültigkeit gegen die eigene Leistung, sobald sie einmal vollbracht war, die großartige Verachtung aller weltlichen Güter, der Haß gegen alle Unterdrücker und die Liebe zu den Unterdrückten, die unüberwindliche Abneigung gegen die Großen der Welt, die stete Kampfbereitschaft gegen das Unrecht, die immer bescheidene und immer

stolze Haltung in dem verzehrenden Kampfe mit dem Elend der politischen und sozialen Zustände – alles das und wie manches andere Erhebende und Erquickende noch! Spiegelt sich in Lessings Briefen und Schriften“ (Mehring 1983, 30).

Lessing stellt sein Selbstverständnis dar im Gedicht „Ich“:

Die Ehre hat mich nie gesucht;
sie hätte mich auch nie gefunden.
Wählt man, in zugezählten Stunden,
ein prächtig Feierkleid zur Flucht?

Auch Schätze hab ich nie begehrt.
Was hilft es sie auf kurzen Wegen
für Diebe mehr als sich zu hegen,
wo man das wenigste verzehrt?

Wie lange währt's, so bin ich hin,
und einer Nachwelt untern Füßen?
Was braucht sie wen sie tritt zu wissen?
Weiß ich nur, wer ich bin.

Literatur

Lessing, G. E. (o. J.): Werke in sechs Bänden. Leipzig

Drews, W. (1962): Lessing. Reinbek

Hildebrandt, D. (1982): Lessing. Biographie einer Emanzipation. Frankfurt/M.

Jens, W. (1983): In Sachen Lessing. Vorträge und Essays. Stuttgart

Mehring, F. (1983): Die Lessing-Legende. Berlin

Nisbet, H. B. (2008): Lessing. Eine Biographie. München

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich

E-Mail Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

LUDGER WINTER

World Wide Education

Natürlich sind wir international, denn schließlich leben wir ja nicht hinterm Mond. Sprach- und Kulturgrenzen spielen im Zeitalter der Globalisierung und des Internet ohnehin keine Rolle mehr. Wir haben den Weißwurst-Äquator überwunden, halten Schwizerdütsch längst nicht mehr für eine ansteckende Halskrankheit von Bergregionbewohnern. Wir sind also bestens gerüstet für den „world education market“, wollen endlich auch ein Stück von dem Kuchen abhaben, den sich die anderen teilen. Schließlich braucht man neue Lernkulturen ganz bestimmt nicht nur in Bitterfeld, Altötting oder Castrop-Rauxel, sondern sicher auch in Harare, Bengalen oder Wuhan. Dort wartet man schon sehnsüchtig auf den „Adult Education Master“, made in Germany. Und überdies: German Didactics sind doch much better than instructional design. You have „Bloom“ and we have „Blankertz“. You have „Dick an Carry“ and we den „Klafki“. Die anderen machen bloß in „education“, während man bei uns doch richtig „Bildung“ haben kann. Jetzt, da wir auch Credit geben können, ist das Internationale doch wohl wahrlich kein Problem.

Ein bißchen Bildungstourismus kann auch nicht schaden. Immerhin soll Reisen ja schon selber bilden. Also nichts wie rein in den Flieger. Unterm Zuckerhut über education nachdenken ist doch ganz was anderes als in Posemuckel „Öffentliche Wissenschaft“ zu zelebrieren. Auf zur nächsten Road-Show in fernen Landen. Fünf Städte in drei Tagen, Messestand auf- und abbauen, Broschüren verteilen und hunderte von Gesichtern an sich vorbeiziehen lassen. Geimpft gegen Malaria, Gelbfieber, Wundstarrkrampf und was die Tropen und andere Regionen sonst noch so an Gemeinheiten zu bieten haben. Der Jetlag gaukelt nur die normale Schlafstörung vor, unter der man ohnehin schon seit Jahren leidet, weil es mit der Weiterbildung vor Ort niemals nicht so richtig klappen will.

Wer als Global Player freilich ganz groß rauskommen will, möglicherweise auch nur deshalb, weil ihm sein Bundes-Bildungsdorf zu klein geworden ist, bastelt sich eine gute Internationalisierungsstrategie. Zuerst mit dem Finger auf der Landkarte die Zielregionen festlegen, dann bei Wikipedia nachschlagen, wie es da so ist und noch schnell einen Großeinkauf der Bände Kulturschock Land X oder Y ordern, damit man auch weiß, was da, wo man hin will, ganz anders ist. Danach wird

die Mannschaft fit gemacht. Das gesamte Personal wird kollektiv bei der Language-School angemeldet. Vier Wochen English for runaways inklusive cross-cultural training: Schneidersitz üben, Currency Converter kaufen und einen Vorrat an Gastgeschenken für jeden Rang und jede Verlegenheit bunkern. Wer noch höher hinaus will, richtet gleich eine Dependence im Ausland ein, d.h. so eine Art Handelsvertretung für German Education World Wide Unlimited.

Wenn dann ein ausländischer Studierender nach erfolgreicher Akquise sich mal bei uns verirrt hat, darf der zur Belohnung erst mal richtig Deutsch lernen, damit er sich in der Dönerbude was bestellen kann und er Tsatsiki richtig ausspricht. Deutschtümelei? Von wegen: Hat einer erst mal Äppelwoi und Grüß Gott fließend hersagen gelernt, wird er bestimmt, nach Jahren in sein Heimatland zurückgekehrt, als Topmanager gerne die Aufträge an pretty Germany vergeben. Was? Kalt soll es bei uns sein, humorlos, und es scheint die Sonne zu wenig? Im Land der Dichter und Denker wird gegründet, was das Zeug hält und nicht an jeder Ecke Fiesta gemacht. Mit der Seichtigkeit des Seins haben wir doch nichts im Sinn. German Engineering und Pedagogy keeps you running night and day. Be aware: We speak perfect ausländisch. Yes we can.