

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG

UND

GESELLSCHAFTLICHE VERANTWORTUNG

2/15

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

2|15

Herausgeber

DGWF

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsstraße 25
D-33615 Bielefeld

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Anne Bühner, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, M.Sc.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A.
Humboldt-Universität zu Berlin



© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2015

Dezember 2015 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

Mailadresse der Redaktion:

redaktion@hochschule-und-weiterbildung.net

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG

UND

GESELLSCHAFTLICHE VERANTWORTUNG

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE

Editorial

8 Thema

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

8 KARL WEBER

Gesellschaftliche Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung
Ein Interview mit Karl Weber

10 PETER FAULSTICH

Aufklärung oder/ und Management
Öffentliche und/ oder unternehmerische Wissenschaft

15 ULF BANSCHERUS

Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung
Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit

20 ALEXANDER BRUNS

Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung

27 GABRIELE WEINECK, JADRANKA HALILOVIĆ

Integration von älteren Beschäftigten und ausländischen Fachkräften in der Arbeitswelt durch wissenschaftliche Weiterbildung

33 KATHARINA RESCH, JUDITH FRITZ

Zwischen Bekenntnis und Umsetzung
Gelebte gesellschaftliche Verantwortung von Universitäten am Beispiel von University Meets Industry und University Meets Public

39 LYNNE CHISHOLM

Offene Universitäten, offene Gesellschaften
Gekürzter Nachdruck

45 **Forum**

45 HEIDRUN EGER, CHRISTIN FLUX, MAIKE KÖNIG, ANNIKA RATHMANN, YVONNE WEIGERT

Die Rolle der Lehrenden in intergenerationellen Lehrveranstaltungen
Eine multimethodale Untersuchung an der Universität Leipzig

50 **Dokumente**

Zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung

52 **Projektwelten**

52 KATHRIN HEESKENS, ANKE SIMON, BETTINA FLAIZ

Der Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft
Möglichkeit für Pflegefachpersonen berufsbegleitend zu studieren und „patientennah“ tätig zu sein

55 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN

„Grenzkontakte“
Seit mehr als 25 Jahren gelebte deutsch-niederländische Kooperation zwischen älteren Studierenden aus Oldenburg und Groningen/Drenthe

57 PETER BRAUN, MICHAELA LUCKMANN, JAKOB REICHENBERGER

Gesellschaftliche Impulse durch neue Kooperationen
Das Weiterbildungszentrum St. Virgil Salzburg

62 **Tagungsberichte**

62 **Das Studium für Ältere: Aufbruch zu neuen Ufern?**
Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)
04.-06. März 2015, Kiel

64 **„Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik“**
Jahrestagung der DGWF
23.-25. September 2015, Freiburg

66 **Die Europäische Universität**
Tagung
24.-26. September 2015, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

67 **Internationale Perspektiven auf Programmplanung**
Konferenz „Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy, and Innovation“
28.-29. September 2015, Hannover

| | |
|----|---|
| 68 | Lernkulturen in der Erwachsenenbildung Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 29. September - 01. Oktober 2015, Leibniz Universität Hannover |
| 70 | Publikationen |
| 73 | Buchbesprechungen |
| 77 | Aus der Fachgesellschaft |
| 77 | Bericht aus der Arbeit des Vorstands (10/2014 bis 09/2015) |
| 79 | Kompetenzorientierung im Fernstudium Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) 17. - 18. Juni 2015 an der Europäischen Fernschule in Hamburg |
| 81 | Über den Tellerrand geschaut Kurzbericht von einem Aufenthalt an der UBC in Vancouver/Kanada |
| 83 | Nachruf Prof. Dr.-Ing. habil. Joachim Loeper |
| 84 | Service |
| 84 | TERMINE |
| 85 | NEUE MITGLIEDER |
| 86 | AUTORENVERZEICHNIS |

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

„Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung“ – dieses Verhältnis ist keineswegs so eindeutig, wie wir bei der Festlegung des Schwerpunktthemas noch geglaubt haben. Spätestens beim Lesen des Interviews mit Karl Weber wird sichtbar, dass dieses Thema nach aktuellen Re-Formulierungen verlangt. So eröffnen sich neue Diskurs-Arenen. Peter Faulstich nimmt in seinem Beitrag eine Unterscheidung zwischen öffentlicher und unternehmerischer Wissenschaft vor und plädiert für die öffentliche Verantwortung. Mit Blick auf den aktuellen hochschulpolitischen Diskurs kommt Ulf Banscheraus zu dem Schluss, dass dem Konzept einer „gesellschaftlichen Verantwortung“ keine besondere Bedeutung mehr zu gewiesen wird, stattdessen wird auf die „individuelle Verantwortung“ gezielt. Neben Fragen der öffentlichen Verantwortung wird auch der gesellschaftliche Auftrag bzw. das Aufgreifen von gesellschaftlich kommunizierten Bildungsbedarfen in der wissenschaftlichen Weiterbildung thematisiert. Dies reicht von der Nachhaltigkeit (Alexander Bruns) über Fragen der Inklusion (Gabriele Weineck und Jadranka Halilović) und der Kooperation (Katharina Resch und Judith Fritz).

Darüber hinaus finden sich in den folgenden Rubriken (Forum, Dokumente, Projektwelten, Tagungsberichte, Publikationen, Buchbesprechungen, Aus der Fachgesellschaft, Service) eine Fülle von Beiträgen und Informationen, die davon Zeugnis geben, dass das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sich in einem stetigen Wandel befindet.

Im nächsten Jahr werden wir uns thematisch mit dem Verhältnis „Hochschulweiterbildung und Beruf“ (Heft 2016/1) und der „Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung“ (Heft 2016/2) auseinandersetzen. Zugleich wollen wir durch die Einführung eines „Peer Review“ Verfahrens einen weiteren qualitativen Entwicklungsschritt setzen.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Gesellschaftliche Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung

Ein Interview mit Karl Weber

Frage¹: Für das gewählte Schwerpunktthema dieser Ausgabe „Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung“ haben wir keinen differenzierten Call for Paper erstellt, da wir das Problemfeld gewissermaßen für selbsterklärend gehalten haben.

Weber: Bei mir hat das Thema eine gewisse Irritation ausgelöst. Ich habe mich gefragt, ob die knapp formulierte thematische Vorgabe heute noch angemessen ist. Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung passen zum Diskurs über eine Universität, die in einem Elfenbeinturm erhabenes Tempelwissen produziert. Wissenschaft gilt als überlegene Wissensform und positioniert sich unhinterfragt und legitim an der Spitze der Wissenspyramide. Und weil die Universität durch öffentliche Mittel finanziert wird, hat sie eine Bringschuld gegenüber der Gesellschaft. Die Universität soll ihr Wissen an die Gesellschaft weitergeben und aufklären. Denn die Gesellschaft ist aufklärungsbedürftig. So das Bild. Nur stellt sich die Frage, ob dieses Themenprofil die Wirklichkeit unserer Hochschulen und der Gesellschaft trifft. Ich meine eher nein.

Frage: Welche gesellschaftlichen Entwicklungen sind in diesem Feld zu beobachten?

Weber: Wissenschaft bzw. Universitäten und Gesellschaft sind zunehmend verschränkt. Deswegen sprach der Bielefelder Wissenschaftssoziologe Peter Weingart pointiert davon, die Gesellschaft sei verwissenschaftlicht und die Wissenschaft sei vergesellschaftet.² Wissenschaftliches Wissen ist in öffentlichen und privaten Unternehmungen zu einer Ressource der Deutung geworden, die Akademisierung der Berufswelt schreitet zügig voran und auch in den Alltag dringt wissenschaftliches Wissen ein. Umgekehrt wurde

der Berufsbezug in der akademischen Ausbildung verstärkt, die Universitäten sind verpflichtet, Drittmittel für anwendungsorientierte und nützliche Forschung einzuwerben. Beim Universitätszugang und im Rahmen von Studiengängen werden Berufserfahrungen und entsprechendes Wissen anerkannt und geadelt. Die duale Hochschulbildung gilt als Zauberwort. Insgesamt werden somit die legitimen Wissensformen in den Universitäten noch vielfältiger als sie ohnehin schon sind. Das universitäre Tempelwissen verliert an Glanz und steht in Konkurrenz um die Deutungshoheit mit anderen Wissensformen, die in der Regel mehr Nützlichkeit versprechen können.

Frage: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Weiterbildung an Hochschulen?

Weber: Nicht zu übersehen ist, dass – insbesondere an schweizerischen Universitäten und Hochschulen – die gesellschaftlichen Kräfte in der Weiterbildung wegen der Nachfragefinanzierung sehr gut positioniert sind. Ihre Erwartungen werden ernst genommen, dadurch verfügen sie faktisch über eine große Definitionsmacht bei der Gestaltung von Studiengängen. Ohne zahlungsfähige und zahlungsbereite Nachfrage gibt es keine Weiterbildungsangebote – so lautet die Devise.

Frage: Wie folgenreich ist dies für die Weiterbildung an Hochschulen?

Weber: Wenn die beschriebene Analyse einigermaßen angemessen ist, dann muss aus meiner Sicht die Problematik „Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung“ anders gedacht werden. Man müsste eher von „Gesellschaftlicher Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung“ sprechen. Gemeint ist, dass die gesellschaft-

¹ Die Fragen stellte Wolfgang Jütte

² Weingart, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: transcript.

lichen Akteure die Eigenlogik und Autonomie der Wissenschaft und damit auch der wissenschaftlichen Weiterbildung respektieren sollten. Nur unter dieser Voraussetzung kann die Chance, dass Wissenschaft aufklärt und Reflexionsprozesse in Gang setzt, gesichert werden kann. Ohne Differenz gibt es bekanntlich keine Aufklärung.

Frage: *Selbstkritisch muss ich einräumen, dass durch das gewählte Schwerpunktthema auch eine Antwort auf die Legitimationsnotwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung gefunden werden sollte. Wie können Hochschulleitungen mit ihrem „Exzellenzgebaren“ für die wissenschaftliche Weiterbildung gewonnen werden? Indem man an die gesellschaftliche und regionale Verantwortung appelliert?*

Weber: So seltsam dies vielleicht klingt: Eine zielgruppenorientierte und nachfragefinanzierte Weiterbildung legitimiert sich durch den Erfolg am „Markt“. Hochschulleitungen sollten dafür sorgen, dass die entsprechenden Angebote klar wissenschaftsfundiert sind. Dies setzt auch ein finanzielles Engagement von ihrer Seite voraus. So kann die Macht der Nachfrage in Grenzen gehalten werden. Mit einem regionsbezogenen Profil des Angebots können sich die Hochschulen außerdem in ihrer unmittelbaren Umgebung besser verankern.

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch

Aufklärung oder/ und Management

Öffentliche und/ oder unternehmerische Wissenschaft

PETER FAULSTICH

Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie fast immer erzeugen binäre begriffliche Entgegenstellungen Schief lagen der Argumentation. Das gilt auch dann, wenn aufklärerische Intentionen wissenschaftlicher Weiterbildung und effektive Organisation ihrer Abläufe und Ergebnisse, d.h. angemessenes Management, als gegensätzlich konstruiert werden, wenn „öffentliche“ und „unternehmerische“ Wissenschaftsansätze als sich gegenseitig ausschließend gedacht werden.

Argumentative Konfusion wird darüber hinaus verstärkt durch unklare Begriffsfassungen: Auch die Dualismen von Aufklärung und Management, von „unternehmerischer“ und „öffentlicher“ Wissenschaft sind begrifflich schillernd, wenn damit ein blanker Gegensatz gemeint wäre. „Unternehmerische Wissenschaft“ ist mindestens zweideutig: zum einen ist damit der betriebswirtschaftlich intendierte Einsatz von Managementstrategien gemeint, zum anderen eine Wissenschaft, die den Interessen der Unternehmen unterworfen wird oder sich selbst unterwirft. Und: Was „öffentliche Wissenschaft“ sein kann unter bestehenden Herrschaftsverhältnissen ist ebenfalls ungewiss. „Öffentlich“, das ist in der Bildungsreformdiskussion deutlich geworden, bedeutet nicht „staatlich“; und der Zustand der medial verbogenen Debatten, hat mit der Intention des „herrschaftsfreien Diskurses“ (Habermas 1972), kaum noch etwas gemeinsam. „Wissenschaft“ in ihrer defizitären Form fördert oft Verdummung statt Aufklärung.

Es ist jedoch trotzdem sinnvoll, diese Gegensätze aufzuspannen und so eine Diskursarena zu öffnen, in dem divergente Positionen wissenschaftlicher Konzepte, die Lage der Hochschulen und resultierende Entwicklungsrichtungen verortet werden können. So war es durchaus riskant und zugleich berechtigt, als Max Horkheimer - Gründungsvater der „Frankfurter Schule“ - „kritische“ und „traditionelle“, d.h. zugleich „affirmative“, Wissenschaft gegeneinander stellte (Horkheimer 1937). Der Kontrast kann dazu dienen, Risiken eines sich verstärkenden ökonomischen Zugriffs auf wissenschaftliche Prozesse und Resultate aufzuzeigen, die die kritische Tradition der Aufklärung zerstören. Wenn demgegenüber Unterschiede und Widerstände vorschnell glattgebügelt werden,

gehen Kritikpotentiale verloren und kritisches Denken schlägt um in Affirmation.

Es sollten deshalb erstens die konkurrierenden Wissenschaftsansätze begrifflich herausgearbeitet, die grundlegenden Positionen verdeutlicht werden, um zu Schlussfolgerungen und Anforderungen für die Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung zu gelangen.

Wissenschaftsansätze

Wenn man versucht, die gegenwärtige Lage an den Hochschulen und speziell der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ einzuschätzen, hängt dies ab vom dahinterliegenden Wissenschaftsverständnis. Es bestehen Konflikte um die Einordnung von Wissenschaft in Gesellschaft und um die Form ihrer Unterwerfung in ökonomischen und politischen Machtstrukturen. Im Kern geht es beim Verweis auf „öffentliche Wissenschaft“ um die Abwehr unmittelbarer Eingriffe in die relative Autonomie der Hochschulen - die immer schon vorhanden, aber unterschiedlich ausgeprägt war und die zunehmend begrenzt wird. Diskutiert worden ist dies seit fast einem Jahrhundert unter der Alternative von „Kritischer“ versus „Affirmativer“ Wissenschaft.

„Bildung“ und „Wissenschaft“ treten auseinander: der Instrumentalisierung von Wissenschaft entspricht der Zerfall von Bildung.

„Auf dem Weg zur neuzeitlichen Wissenschaft leisten die Menschen auf Sinn Verzicht. Sie ersetzen den Begriff durch die Formel, Ursache durch Regel und Wahrscheinlichkeit“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 11).

Den Fallen dualistischen Denken - hier Kritik, da Affirmation - entgehend, hat Jürgen Habermas als Vertreter der zweiten Generation der „Frankfurter Schule“ einen dreifachen Horizont von Erkenntnisinteressen aufgespannt.

„Für drei Kategorien von Forschungsprozessen läßt sich ein spezifischer Zusammenhang von logisch-methodischen Regeln und erkenntnisleitenden Interessen

nachweisen. Das ist die Aufgabe einer kritischen Wissenschaftstheorie, die den Fallstricken des Positivismus entgeht. In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein“ (Habermas 1968, S. 155).

Diese dreifache Perspektive bezieht sich nicht auf Alternativen, sondern kritische Wissenschaft umfasst auch die Horizonte des Erklärens empirischer Phänomene und des hermeneutischen Verstehens. Erfahrungsbezogene wissenschaftliche Arbeit braucht die Kritik, wenn sie nicht bei Instrumenten stehen bleiben und Reflexion ermöglichen will.

Unternehmerische Wissenschaft

Gegenwärtig dominiert im medialen Diskurs das „Leitbild“ einer „unternehmerischen Hochschule“: Instrumente produzierend, an Managementstrategien ausgerichtet und ökonomischen Interessen unterworfen. Es vollzieht sich ein Bruch mit der Tradition akademischer Selbstverwaltung, welche der Wissenschaft relative Autonomie gegenüber direkten ökonomischen und politischen Einflüssen verleihen wollte. Die Selbstverwaltung ist durch den Einbruch von Qualitätssicherungssystemen und betriebswirtschaftlichem Denken bestohlen.

Zunächst erfolgt innerhalb der Hochschulen eine Übernahme von Instrumenten, die sich vermeintlich in Unternehmen bewährt haben: Kennziffern sollen in der Organisation erhoben, Zielvereinbarungen abgeschlossen, Kundenbefragungen durchgeführt, das Controlling verstärkt und Leistungsanreize intensiviert werden.

„Wir sprechen mithin von der managerial revolution des (deutschen) Hochschulsystems, die Praktiken aus dem Reich der Wirtschaftswissenschaften, des Managements und der Unternehmensberatung in das Hochschulwesen einführt. Sie fokussieren auf die Trias unternehmerischen Handelns: Rechenschaftslegung, Transparenz und Effizienz – Begriffe, denen wir in immer mehr gesellschaftlichen Kontexten begegnen“ (Maasen/Weingart 2006, S. 20).

Ökonomisierung betrifft nicht nur die Hochschulen, sondern den Bildungsbereich insgesamt und durchdringt auch noch die letzten Winkel der Gesellschaft.

„Wie aus einem Redenschreibgenerator hört man dabei bis zum Überdross immer wieder folgende Stichworte: „Wettbewerb“ und „Autonomie“, „Exzellenz“ „effektives Management“ und dann natürlich noch „Profilierung“, „Stärken stärken, Schwächen abbauen“, „Wirtschaftlichkeit“, „zusätzliche Finanzierungsquellen angesichts knapper öffentlicher Kassen“, „Modularisierung“, „Internationalisierung“ und selbstverständlich

darf „Marketing“ nicht fehlen und ganz modern, hört man dann vielleicht noch „Virtualisierung““ (Wolfgang Lieb. NachDenkSeiten: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=8139>).

Über die interne Adaption betriebswirtschaftlicher Strategien hinaus ist Tätigkeit am Markt Hauptmerkmal für das Unternehmen Hochschule. Der Zweck des Unternehmens umfasst dabei alle wissenschaftlichen Aufgaben der Hochschule: Forschung und Lehre, Wissenschaftstransfer, Weiterbildungsprogramme und die Verwertung von Forschungsergebnissen in Patenten und Lizenzen. Die Hochschulen werden statt demokratischer Gesetzgebung, den monetären Regeln des Marktes unterstellt.

Die Einführung unternehmerischer Indikatoren, Evaluationen und Rankings an Hochschulen und Forschungseinrichtungen folgt kurzfristig greifenden Kriterien:

- **Brauchbarkeit:** Die Themen der Forschung werden so ausgewählt, dass sie – zumindest langfristig – einsetzbare Resultate versprechen;
- **Verkaufbarkeit:** Sie werden so angelegt, dass sie privatisierbar sind und so dem allgemeinen Zugriff entzogen. Für Transferaktivitäten – Beratung und Weiterbildung – wird ein Instrumentarium entwickelt, das den gegenseitigen Austausch beschleunigt.
- **Steuerbarkeit.** Es laufen Versuche, Forschungsrichtungen so zu drehen, dass sie möglichst effizient ökonomischen Interessen dienen;
- **Aufbereitung:** Dazu muss eine gemeinsame Sprache von Hochschul-, Verwaltungs- und Unternehmensvertretern entwickelt werden. Entsprechend soll sich z.B. Weiterbildung möglichst „passgenau“ in artikulierte „Bedarfe“ einpassen.

Meist übernehmen Universitäten entsprechende Instrumente „copy and paste“ aus der Unternehmenswelt, häufig ohne sich über die ungewollten Nebenfolgen zu informieren, die sie dort oft schon produziert haben. Eine gestärkte, personell und finanziell aufgerüstete Universitätszentrale fordert immer mehr Berichtspflichten ein, was zu den aus Unternehmen bekannten Bürokratisierungseffekten führt: Es werden immer mehr zentrale Stabsstellen geschaffen, die von den operativen Leistungserbringern – den Forschenden – in den Instituten als rasant wachsender Wasserkopf betrachtet werden. Die Effizienzkontrollen demotivieren das wissenschaftliche Personal, das dann im Gegenzug über Prämienzahlungen, Drittmittelzulagen, Wissenschaftspreise, Auszeichnungen und Lehrdeputatsnachlässe sachfremde Anreize erhalten muss.

Das Problem bei der häufig ungeprüften Übernahme von Managementinstrumenten ist, dass sie vielleicht für auf den Ausstoß profitabler Produktion geeichte Unternehmen Sinn machen mögen, dass sie aber für die wissenschaftliche Arbeit ungeeignet sind. Wissenschaftliche Prozesse des Suchens nach neuen Resultaten lassen sich kaum planen. Wissenschaftler werden nicht innovativer bzw. kreativer, wenn sie mehr Geld bekommen. Deswegen brechen sich die Steuerungsvorstellungen der Zentralen bzw. Präsidien in der alltäglichen Forschungs- und Lehrarbeit und sie erzeugen nicht-intendierte Effekte und Widerstände.

Die Einrichtungen der Hochschulweiterbildung erweisen sich oft als Vorreiter unternehmerischen Denkens in den Hochschule. Sie stehen unter einem besonderen Legitimationsdruck. Sie werden zwischen Präsidien, Forschenden und Abnehmenden in einen Schraubstock gespannt, der sie in immer neue Modelle und Projekte presst. Ihren Berechtigungsnachweis erhalten sie vor allem durch das Einwerben von „Drittmitteln“, was ihre Abhängigkeit von externen Interessen verstärkt. Deshalb sind Managementstrategien hier besonders verbreitet.

Diese Entwicklungen werden übersehen und gleichzeitig verstärkt durch eine selbstverschuldete „Betriebsblindheit“ in den Aktivitätszentren der Hochschulweiterbildung. Die vorherrschenden Diskussionen drehen sich gebetsmühlenartig um ‚M&M-Themen‘, um Management und Marketing, während es in den 1970er bis 1990er Jahren die KuK-Themen - Kooperation und Konkurrenz im Verhältnis zu andern Weiterbildungsanbietern - waren.

Öffentliche Wissenschaft

Aber gäbe es nicht alternative Strategien, um das Profil wissenschaftlicher Weiterbildung gegenüber der riskanten hegemonialen Tendenz der „unternehmerischen Hochschule“ zu stärken? Dazu müsste ein Diskurs über die Grundlagen und den Stellenwert der Weiterbildungsbeteiligung der Hochschulen im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft neu aktiviert werden. Ihre Ursprünge hatten die Aktivitäten schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts mit den Initiativen zur „Öffnung der Hochschulen“ (Faulstich 1982), eine Hochwelle wurde erreicht in den Debatten um eine demokratische Hochschulreform, die 1960 anhub (Sozialistischer Deutscher Studentenbund SDS 1961) und sich bis heute fortsetzt (Hans-Böckler-Stiftung HBS 2008).

Bisher sind die Zentren, Kontaktstellen, Präsidialreferate, oft auch nur Projekte oder Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung eher kleine Pflänzchen am Rande des Diskurses, die immer wieder von den Platzhirschen in der Forschung abgefressen werden. Die geforderte Trias der Hochschulaufgaben als Forschung, Lehre und Weiterbildung ist kaum gelungen. Entweder wird wie beim Wissenschaftstransfer die Forschungsorientierung in der Form von Verkaufsorientierung dominant, oder aber die grundständige Lehre verschlingt die Ressourcen. Hier könnten aber auch Chancen weiter geöffnet werden, wenn Weiterbildung im Einbezug in

Lehre im BA-/MA-System als zeitgemäße Form entwickelt und betont wird.

Ansonsten wird Weiterbildung an Hochschulen in immer neue, der political correctness geschuldete Legitimationsprogramme für Sondergruppen gezwungen: Waren es zunächst Arbeiterkinder, so folgten Frauen, dann Ältere, Kinder und nun die Migrantinnen.

Damit würde aber die Reichweite von Weiterbildungsstrategien nicht genutzt. Helfen könnte es, in der Tradition der Aufklärung (Faulstich 2011), Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens als eine Hauptaufgabe der Wissenschaft selbst zu begreifen. Es ist üblich geworden, in wissenschafts-, hochschul- und weiterbildungspolitischen Diskussionen auf den tiefen Graben zwischen spezialisierter, disziplinärer Forschung und deren öffentlicher Wahrnehmung und Verbreitung, politischer Umsetzung oder ökonomischer Verwertung hinzuweisen. Je schneller die Wissenschaftsproduktion voranschreitet, desto breiter wird die Kluft zur Wissensdistribution. Der wachsende Umfang wissenschaftlicher Informationen behindert eine breitere Rezeption über einen kleinen Kreis einschlägiger Experten hinaus.

Allerdings gilt gemessen an der Neutralitäts- und Autonomieillusion eine Publizität der Wissenschaft oft als anrühlich und geschmacklos. Wissenschaft in der Demokratie sollte demgegenüber aber ein Interesse daran haben, dass Prioritäten- und Ressourcenentscheidungen auf der Grundlage vernünftiger Argumente gefällt und Partizipation gestärkt wird. Dazu benötigen die am Entscheidungsprozess Beteiligten, d.h. sowohl die politischen Akteure als auch ein demokratisches Publikum, Wissen über Wissenschaft. Dies zu verbreitern, zugänglich und öffentlich zu machen, ist Aufgabe von Wissenschaft selbst. Im Rahmen der Diskussionen über „öffentliche“, „öffentlich verantwortete“ und „offene“ Wissenschaft ist dies Grundtenor (Faulstich 2006).

Die Protagonisten des SDS haben in der Denkschrift zur Hochschulreform „Hochschule in der Demokratie“, veröffentlicht 1961, die Melodie angestimmt, die in Absetzung gegen die „Ordinarien-Universität“ eine Öffnung für neue Adressaten, neue Themen und neue Methoden einläuten sollte: Die soziale Reproduktion von Hierarchien in der schulischen, hochschulischen und beruflichen Bildung sollten so transformiert werden, dass mehr und neue Adressaten gefördert und materiell unabhängig gemacht werden, damit sie forschen lernen und sich weiterbilden können.

Die Denkschrift erhielt durchaus Langzeitwirkung. Im späten Nachklang hat der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt. Einige Kernthesen verdeutlichen das Konzept (gekürzt aus HBS 2010):

Voraussetzung ist, dass 1. die Hochschule ihre Verantwortung für die demokratische und soziale Entwicklung der Gesellschaft wahrnimmt; 2. die Autonomie der Hochschule in staatlicher Verantwortung gestärkt wird; 3. die Hochschule sozial geöffnet, Chancengleichheit verwirklicht und neue Bildungswege etabliert werden; 4. die Internationalisierung von Wissenschaft solidarisch weiterentwickelt wird; 5. der Tertiäre Bereich differenziert, durchlässig und gleichwertig gestaltet wird; 6. Kooperation, Verantwortung und Transparenz in der Forschung gestärkt werden; 7. das Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung gestaltet wird; 8. die wissenschaftliche Weiterbildung zu Angeboten des Lebenslangen Lernens ausgebaut werden kann; 9. die Qualität von Studium und Lehre durch Evaluierung und Akkreditierung konsequent verbessert wird; 10. der Arbeitsplatz Hochschule attraktiv gestaltet werden kann; 11. das Hochschulmanagement professionalisiert, Mitbestimmung und Partizipation in der Hochschule ausgebaut werden; 12. die öffentliche Finanzierung der staatlichen Hochschulen sichergestellt wird; 13. eine gemeinsame Plattform für die demokratische und soziale Neugestaltung der Hochschulen geschaffen wird.

Es geht der HBS um Versuche, wissenschaftliche Aktivitäten sowohl in Forschung als auch in Lehre auf gesellschaftliche Probleme zu beziehen und umgekehrt wissenschaftliche Impulse für eine verbesserungswürdige Wirklichkeit zu geben. Der stärkere Rückbezug auf gesellschaftliche Problemlagen ist angesichts intensiverer Zugriffsversuche durch Politik und Ökonomie für den wissenschaftsspezifischen Wahrheitsdiskurs aber durchaus riskant. Die schwierige Leistung ist es, Mittellagen zu organisieren: Hochschulen dürfen, wenn sie ihren Wissenschaftsanspruch behalten wollen, einerseits nicht zu verlängerten Werkbänken der Unternehmen werden, gleichzeitig darf aber, um das Innovationspotential der Wissenschaft zu erhalten, andererseits kein erneuter Rückzug in den Elfenbeinturm erfolgen. Es geht um relative Autonomie wissenschaftlichen Denkens, dass sich der unmittelbaren Umsetzung und Verwertung entzieht. Versuche, Forschungsprozesse unmittelbar kommerziellen oder politischen Strategien unterzuordnen, erzeugen selbst Reflexionshemmnisse. Das zentrale Moment der Wissenschaft, die Suche nach Wahrheit, ist durch direkte Indienahme für außerwissenschaftliche Interessen gefährdet. Es wird ein Prozess der Selbstreflexion und der Aktivitätenbeurteilung angestoßen.

Dies trifft innerhalb des laufenden Wissenschaftsbetriebs auf konkurrierende Begründungsmodelle mit widerstreitenden Legitimationsannahmen. Ein pragmatisch reflektiertes Konzept wissenschaftlicher Weiterbildung benötigt einen Wissenschaftsbegriff, der die Trennung von Technologie und Reflexionstheorie überwindet. Dies führt auch dazu, Rezeptillusionen zu vermeiden. Die Vorstellung, die Wissenschaft habe fertige Antworten auf vorgegebene Fragen, hat sich als Illusion erwiesen. Vielmehr erzeugt Wissenschaft selber die Fragen, auf welche sie die Antwort gibt.

Die Produktion von wissenschaftlichen Resultaten und deren Verwendung als Technologie macht zweifellos die Erfolgsgeschichte moderner nomologischer Wissenschaft aus. Ein Großteil unserer Lebenszusammenhänge beruht auf den Resultaten solcher Transformations- und Transferprozesse, welche zunehmend beschleunigt, gleichzeitig verstetigt und institutionalisiert werden.

Gleichzeitig müssen Strategien wissenschaftlicher Weiterbildung die Beschränktheit bloßer Instrumentalität reflektieren. Soziale Probleme werden durch wissenschaftliche Forschung niemals vollständig und prognostisch gelöst. Es entstehen Nebenfolgen und daraus resultierend eine anschwellende Risikodebatte, die ökologische und soziale Probleme der Wissenschaft anlastet.

Über instrumentelles Eingriffswissen und praktische Handlungsfähigkeit hinaus basiert Wissenschaft auf der Möglichkeit von Wahrheitssuche. Dies impliziert nicht nur wissenschaftliche, sondern auch ethische Diskussionen, nicht nur um Effizienz-, sondern auch um Legitimationsprobleme von Wissenschaft. Je größer das Gewicht von Wissenschaft für gesellschaftliche Entwicklung, je höher ihr Anteil an ökonomischen Ressourcen, desto stärker wachsen auch die an ihre Funktion und Leistung gestellten Anforderungen. Erst damit findet ein konzeptionell geklärter Pragmatismus wissenschaftlicher Weiterbildung seine Basis.

Weiterbildung könnte den Anlass liefern, Hochschule anders zu denken, eben nicht mehr als „unternehmerisch“ sondern als „öffentlich“. Der Rückbezug und die Entwicklung „öffentlicher Wissenschaft“ an Hochschulen und Forschungseinrichtungen folgen eher langfristig greifenden Kriterien:

- **Begreifbarkeit:** Wissenschaft im aufklärerischen Impetus bezieht sich auf Erklärung, Verstehen und Begreifen von Welterfahrung. Sie zielt nicht auf die unmittelbare Brauchbarkeit für instrumentelle Verwendung sondern auf Orientierung.
- **Zugänglichkeit der Ergebnisse** wissenschaftlicher Forschung in öffentlicher Verantwortung steht im Vordergrund, nicht eine Verkaufbarkeit, die sich über Patente und Lizenzen allgemeiner Nutzung entzieht.
- **Suchbewegungen des Forschens** braucht Ergebnisoffenheit, die zielgenaue Steuerbarkeit ausschließt.
- **Verständlichkeit** benötigt eine Aufbereitung für Partizipationschancen. Damit steigt allerdings das Risiko als unwissenschaftlich diffamiert zu werden.

In dem Konzept „Demokratische und Soziale Hochschule“ der Hans-Böckler-Stiftung erhält wissenschaftliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert: Sie wird für die persönli-

che und berufliche Entwicklung zunehmend wichtiger, weil wissenschaftliches Wissen unser Arbeiten und Leben immer mehr bestimmt. Sie ist deshalb als ein Angebot im Kontext Lebenslangen Lernens auszubauen. Wissenschaftliche Weiterbildung muss zugänglich sein, den gleichen Qualitätskriterien wie die wissenschaftliche Ausbildung genügen und die erforderliche Gestaltungsfähigkeit vermitteln. Eine „Demokratische und Soziale Hochschule“ begreift wissenschaftliche Weiterbildung als Brücke zur Überwindung von Bildungshierarchien, versteht sich als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen und individuellen Bildungsinteressen und erkennt darin vor allem ein Entwicklungspotenzial für ihr eigenes Profil.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen öffentlich verantwortete Weiterbildungsangebote vorgehalten und ausgebaut werden. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote müssen auch ohne Studium offenstehen und bezahlbar bleiben. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht nur am Bedarf der Wirtschaft auszurichten, sondern sie sollte sich auch an biografischen Perspektiven, Handlungskompetenz erweitern und kulturelle und politische Interessen aufnehmen. Hochschulen müssen über Lehrressourcen für Weiterbildung verfügen. Wissenschaftliche Weiterbildung sollte in der Hochschulorganisation und -planung einen zentralen Ort erhalten (Hans-Böckler-Stiftung 2010, S. 25/26 stark gekürzt).

Hochschulweiterbildung sichert – wenn wir die Dualismen doch noch einmal bewusst strapazieren – statt als Einfallstor unternehmerischer Strategien in die Hochschulen zu dienen den Zugang in öffentlicher Verantwortung.

Wissenschaft in öffentlicher Verantwortung

Gerade in der gegenwärtigen Situation in den Hochschulen und ihrer Indienstnahme durch Wirtschaftsinteressen ist es angebracht, öffentliche Verantwortung stark zu machen. Im hegemonialen Diskurs, der dominiert wird durch Wettbewerbs- und Standortstrategien und in dem Wissenschaft vernutzt wird für ökonomische Innovationsversuche, bedarf es des renitenten Arguments und des Verweises, dass Wissenschaft primär der Wahrheit verpflichtet bleibt und sich richtet gegen Verhältnisse, welche Verdummung, Unterwerfung, Abhängigkeit und Ausbeutung befördern. Zu diesem Prozess kann Weiterbildung an Hochschulen beitragen.

Literatur

Faulstich, P. (1982): Hochschule und Weiterbildung. München.

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft – Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.

Faulstich, P. (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld.

Habermas, J. (1968): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M.

Habermas, J. ([1972] 1995): Wahrheitstheorien. In: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.

Hans-Böckler-Stiftung (2010): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft. Düsseldorf.

Horkheimer, M. ([1937, 245-295] 1970): Traditionelle und kritische Theorie: Fünf Aufsätze. Frankfurt/M., S. 12-56.

Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.

Maasen, S./Weingart, P. (2006): Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. Halle. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1492.pdf>

Nitsch, W. (2009): Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule. www2.bdwi.de/uploads/nitsch_langfassung.pdf

Sozialistischer Deutscher Studentenbund SDS (1961): Hochschule in der Demokratie. Berlin.

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
peter.faulstich@uni-hamburg.de

Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung

Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit

ULF BANSCHERUS

Kurz zusammengefasst ...

Im Unterschied zu den 1970er und 1980er Jahren kommt dem Konzept einer ‚gesellschaftlichen Verantwortung‘ für die Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs keine herausgehobene Bedeutung mehr zu. Ganz im Gegenteil wird heute die individuelle Verantwortung für die Nutzung, aber auch die Finanzierung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen betont. Damit ist zugleich eine Engführung der Angebotsformen sowie der Zielgruppen verbunden.

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden konzeptionelle und programmatische Äußerungen von hochschulpolitischen Akteurinnen und Akteuren zur Ausgestaltung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen in Deutschland betrachtet. Dies erfolgt in erster Linie in Form einer Gegenüberstellung von entsprechenden Ansätzen aus den 1970er und 1980er Jahren mit aktuellen Perspektiven auf Weiterbildung an Hochschulen. Hierbei wird der Schwerpunkt auf das jeweilige Verständnis von ‚gesellschaftlicher Verantwortung‘ gelegt, deren Stellenwert sich im Zeitverlauf deutlich verändert hat – von einem wichtigen Baustein für die Ausgestaltung von weiterbildenden Aktivitäten der Hochschulen zu einem allenfalls randständigen Aspekt, der von einer Betonung der primären Verantwortung jedes und jeder Einzelnen für die eigene Bildungs- und Berufsbiografie deutlich überlagert wird.

2 Gesellschaftliche Verantwortung als Leitbild der Hochschulweiterbildung in den 1970er und 1980er Jahren

Im Kontext des Hochschulausbaus und der Demokratisierungsbestrebungen seit den 1960er Jahren waren auch die Aktivitäten im Bereich der Hochschulweiterbildung „stark von Öffnungsstrategien der Universität bestimmt, die auf einem Bildungsverständnis basierten, welches einen aufklärerisch orientierten Wissenschaftsbegriff, der die Unterscheidung zwischen Experten und Laien überwinden wollte, in eine externe Öffentlichkeit transferieren wollte“ (Wolter

2011, S. 15). Hier wirkte sich auch das damals vorherrschende Verständnis der Geistes- und Sozialwissenschaften als kritische Gesellschaftsanalyse aus, demzufolge wissenschaftliche Erkenntnis eine Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes zwingend voraussetzt und aus der wissenschaftlich fundierten Kritik zugleich Impulse zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse hervorgehen sollen (Kock 2009). Aus den Prozessen einer Demokratisierung der Hochschulen und ihrer verstärkten Einbindung in gesellschaftliche Prozesse entwickelte sich aus Sicht der damals handelnden Akteurinnen und Akteure ein *Bewusstsein der gesellschaftlichen Verantwortung* (Schulenberg), das sich ausdrücklich auch auf den Bereich der Weiterbildung erstreckte. Aus dieser Perspektive „ist die Etablierung der Hochschulweiterbildung [...] ein Teil jenes Prozesses, in dem sich die Universität ihrer aufklärerischen Aufgabe annimmt und aktiv an der Entwicklung einer demokratischen Kultur mitwirkt“ (Wolter 2001, S. 36).

Der Gedanke einer weitgehenden (Mit-)Verantwortung der Hochschulen für die Herstellung von Chancengleichheit als übergeordnetem gesellschaftlichen Ziel der Bildungspolitik findet sich auch in der Begründung des Gesetzentwurfs für ein Hochschulrahmengesetz aus dem Jahr 1973, durch das unter anderem auch die Weiterbildung als Regelaufgabe der Hochschulen verankert wurde. Dort heißt es:

„Nicht nur Hochschulabsolventen sind nach Eintritt in den Beruf auf die Erneuerung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung angewiesen; entsprechende Möglichkeiten müssen ebenso anderen im Beruf stehenden Personen zur Verfügung stehen, soweit sie die erforderliche Eignung und Erfahrungen erworben haben. Auf diese Weise soll die schon lange angestrebte Öffnung der Hochschule für weitere Bevölkerungskreise erreicht werden. Den Hochschulen fällt damit auch in der Weiterbildung ein wesentlicher Beitrag zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen zu.“ (Deutscher Bundestag 1973, S. 50)

Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen sollten also ganz explizit einen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen

leisten, indem die Angebote des weiterbildenden Studiums auch von Interessierten genutzt werden können, die nicht über einen Hochschulabschluss verfügen. Darüber hinaus sollten sich die Hochschulen ausdrücklich auch im Bereich der allgemeinen Weiterbildung engagieren, durch eigene Angebote, die in erster Linie erwachsenenpädagogisch ausgerichtet sein sollten, sowie in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dieses mehrdimensionale Verständnis der Hochschulweiterbildung findet sich nicht nur in der bereits erwähnten Gesetzesbegründung und in zeitgenössischen Positionspapieren der HRK (Schäfer 1988), sondern beispielsweise auch in einem Konzeptpapier des Wissenschaftsrates aus den frühen 1980er Jahren:

„Allgemein lassen sich die Aufgaben der Weiterbildung mit Erneuerung, Erhaltung und Erweiterung der individuellen Qualifikation umschreiben. Sie kann sich auf die berufliche Karriere ebenso beziehen wie auf berufsunabhängige Bildungswünsche oder den Erwerb einer Kompetenz für besondere Zwecke. Deshalb wäre es unzumutbar, Weiterbildung an den Hochschulen einer einzigen Zielsetzung unterzuordnen.“ (Wissenschaftsrat 1983, S. 3)

In den 1990er Jahren geriet der – von Beginn an fragile – hochschulpolitische Konsens, demzufolge Angebote der Hochschulweiterbildung sowohl der berufsbezogenen Weiterbildung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen dienen sollten als auch mit dem Auftrag einer Öffnung in die Gesellschaft hinein verbunden waren, zunehmend ins Wanken, er wurde aber zunächst noch nicht offen in Frage gestellt. Beispielsweise räumte die HRK in einem Beschluss aus dem Jahr 1993 zwar die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung ein, betonte aber zugleich die geringe Relevanz, die aus ihrer Sicht Angebote der allgemeinen Weiterbildung in der Praxis spielten:

„Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung ohne beruflichen Bezug in der absehbaren Zukunft keine dominierende Rolle spielen wird, darf sie im Hinblick auf die kulturelle Funktion der Hochschulen als Stätten der Bewahrung, Entwicklung und Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnis nicht vernachlässigt werden. Die Hochschulen müssen in Rechnung stellen, daß ihre gesellschaftliche Verantwortung die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breitere Öffentlichkeit einschließt.“ (HRK 1993)

Insbesondere für die 1970er und 1980er Jahre lässt sich also insgesamt ein Verständnis von Hochschulweiterbildung konstatieren, das einen humanistischen Anspruch auf Persönlichkeitsbildung mit einem kritisch-aufklärerischen Impetus verband und den Hochschulen in einem progressiven Sinne auch im Weiterbildungsbereich eine wichtige Funktion zur individuellen und gesellschaftlichen Transformation zuschrieb. Dieser enge programmatische Bezug zu Ansät-

zen der Bildungs- und Studienreform wurde seit den späten 1980er Jahren aber zunehmend überlagert durch Themen wie die aus Sicht mancher relevanter Akteure unzureichenden Kapazitätsauslastung der Hochschulweiterbildung sowie neuer Aufgabenzuschreibungen, die eher arbeitsmarkt- und sozialpolitisch motiviert waren oder die Weiterbildung im Kontext von Ansätzen des Wissens- und Technologietransfers eher aus einer ökonomischen Perspektive betrachteten. Im Zentrum stand somit immer weniger die Idee eines intensiven und vor allem gleichberechtigten Austausches zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis im Medium von weiterbildenden Angeboten von Hochschulen, sondern immer stärker ein verengtes Verständnis von Weiterbildung als Beitrag zur Entwicklung des individuellen Humankapitals (Schäfer 1988, 2012).

3 Gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs

Im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs spielt das Thema der gesellschaftlichen Verantwortung eine allenfalls untergeordnete Rolle, vor allem im Rahmen der seit einigen Jahren verstärkt auch in Deutschland geführten Diskussion um die *Third Mission* der Hochschulen. Diese Diskussion knüpft an Vorbilder aus den USA an und modelliert Hochschulen als gesellschaftliche Akteure – in expliziter Anlehnung an Ansätze der *Corporate Social Responsibility* (Vasilescu u.a. 2010), die zwischenzeitlich auch Vorbild für die Formulierung einer ISO-Norm zur gesellschaftlichen Verantwortung geworden sind (Hardtke 2010). Hochschulen werden hier – analog zu Unternehmen – als zivilgesellschaftliche Akteure verstanden, die im Sinne ‚guter Nachbarschaft‘ (Boyle 2007) auf freiwilliger Basis Aufgaben bei der (Mit-)Gestaltung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Entwicklung übernehmen; in erster Linie in der Region, in der sie ansässig sind (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010). Die Motivation der Hochschulen für ihr gesellschaftliches Engagement wird teilweise als eine Art Gegenleistung für die ihnen gewährte Mittelausstattung und ihre wissenschaftliche Autonomie verstanden (Boyle 2007), teilweise aber auch als Versuch, durch eine entsprechende Profilbildung an Reputation zu gewinnen und einen strategischen Wettbewerbsvorteil zu erlangen (Hochschulnetzwerk 2013).

Aktivitäten der Hochschulen im Rahmen der *Third Mission* sind in diesem Verständnis solche, die sich nicht unmittelbar auf Forschung und Lehre beziehen und über die Erfüllung der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben hinausgehen (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010). Als Beispiele für das gesellschaftliche Engagement von Hochschulen im Sinne einer *University Corporate Responsibility* (Vasilescu u.a. 2010) werden unter anderem die Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten Forschungsthemen (Roessler/Duong/Hachmeister 2015), Initiativen zum Wissens- und Technologietransfer (Henke/Pasternack/Schmid 2015) oder zur Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigkeit (Otte/Prien-Ribcke/Michelsen 2014) sowie eine diversitätsorientierte Ausgestaltung von

Lehr- und Lernprozessen (Linde/Auferkorte-Michaelis 2014) angeführt.

Eine herausgehobene Bedeutung kommt in den aktuellen Konzepten der gesellschaftlichen Verantwortung allerdings dem Ansatz des *Service Learning* zu, das den Versuch darstellt, gesellschaftliches Engagement von Studierenden in Lehrveranstaltungen zu integrieren. Studierende sollen sich durch die freiwillige Beteiligung an Angeboten des *Service Learning* aktiv mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen beschäftigen und auf diese Weise zugleich einen ‚Dienst an der Gemeinschaft‘ leisten (Backhaus-Maul/Roth 2013). Demgegenüber wird der Weiterbildung in Ansätzen der *Third Mission* eine deutlich geringere Relevanz zugeschrieben – und dies auch vor allem in einem eingeschränkten Verständnis als berufliche Weiterbildung zur Deckung eines bestehenden regionalen Qualifizierungsbedarfs (Henke et al. 2014).¹

Bei der Betrachtung des aktuellen hochschulpolitischen Diskurses zur gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen lässt sich also feststellen, dass Weiterbildungsangebote hier im Unterschied zu früheren Modellen und Konzeptionen keineswegs im Zentrum stehen, sondern vielmehr stark an den Rand gedrängt sind; durchaus auch bis an die Grenzen der Wahrnehmbarkeit. Insgesamt gilt der Befund, dass „[d]as aus den 1970er Jahren stammende Leitbild der öffentlich verantworteten Weiterbildung [...] durch das des Weiterbildungsmarktes abgelöst worden [ist], in dem der Staat nur noch eine ‚Mitverantwortung‘ trägt“ (Faulstich/Oswald 2010, S. 12).

4 Individuelle Verantwortung für den Aufstieg durch (Weiter-)Bildung

Im Zeitverlauf wurde das Leitbild der gesellschaftlichen Verantwortung für weiterbildende Angebote an Hochschulen gerade auch in politischen Konzeptpapieren und programmatischen Schriften ersetzt durch ein Leitbild der individuellen Verantwortung für die eigene Bildungs- und Berufsbiografie. Dem Staat wird nicht länger eine primäre Zuständigkeit für die Sicherung von Beteiligungschancen an (Weiter-) Bildungsprozessen zugeschrieben, sondern vielmehr der bzw. die Einzelne unmittelbar in die Pflicht genommen, wie es beispielsweise die KMK im Jahr 2001 in aller Deutlichkeit formuliert hat:

„Dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Mitverantwortung jedes Mitglieds der Gesellschaft für das Gemeinwohl entspricht die Verantwortung des Einzelnen für die eigene Weiterbildung. [...] Eine Kultur des lebenslangen Lernens kann nur entstehen, wenn Bürgerinnen und Bürger selbständig und selbstverantwortlich lernen, unterschiedliche Lernzusammenhänge miteinander zu verknüpfen und die Fähigkeit zur Aus-

wahl zwischen verschiedenen Formen des Lernens zu entwickeln.“ (KMK 2001, S. 6f.)

Diese individuelle Verantwortung erstreckt sich ausdrücklich auch auf die Finanzierung von Angeboten der (Hochschul-) Weiterbildung. Diese sollen nach Vorgabe der Hochschulpolitik kostendeckend angeboten werden, also weitgehend ohne öffentliche Mittel – oder allenfalls mit einem Mindestmaß – auskommen. Allerdings sind gerade Weiterbildungsaktivitäten, die nicht in erster Linie auf beruflich verwertbare Qualifikationen abheben, allein aus Teilnahmeentgelten kaum kostendeckend zu finanzieren (Faulstich/Oswald 2010); ein Problem, das auch in einem Positionspapier der HRK zur Ausgestaltung der Weiterbildung an Hochschulen als solches benannt wird:

„Zwar gibt es einzelne Programme und Veranstaltungen, die schwarze Zahlen schreiben, diesen stehen jedoch viele andere gegenüber, bei denen dieses nicht der Fall ist, an denen aber ein hohes gesellschaftliches Interesse besteht. Zu nennen sind hier z.B. spezielle Programme für Migranten oder Wiedereinsteiger sowie die sogenannten PUSH- (Public Understanding of Science and Humanities) und PUR- (Public Understanding of Science) Programme.“ (HRK 2008)

Mit der Individualisierung der Verantwortung für die Nutzung und vor allem die Finanzierung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen geht eine doppelte Einschränkung einher. Zum einen können berufsorientierte Weiterbildungen aufgrund der damit verbundenen Erwartung einer mindestens mittelfristigen ‚Bildungsrendite‘ häufig besser ‚vermarktet‘ werden, während Angebote, die eher der allgemeinen Weiterbildung zuzurechnen sind, vielerorts zur Disposition stehen, weil sie nicht genügend Einnahmen generieren, um die entstehenden Kosten zu decken. Zum anderen stehen abschlussbezogene Weiterbildungen, die mindestens zu einem Zertifikat, überwiegend aber zu einem Hochschulabschluss führen, aus dem gleichen Grund, der besseren Kompatibilität mit den Prinzipien einer marktförmigen Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs insgesamt, vielfach im Zentrum des Interesses der Hochschulen – ganz im Gegenteil zu einzelnen Kursangeboten oder vergleichbaren Formaten (Faulstich/Oswald 2010). Diese Entwicklung steht keineswegs im Widerspruch zu aktuellen hochschulpolitischen Konzeptpapieren, die die Hochschulweiterbildung ebenfalls primär als abschlussbezogen verstehen und als Zielgruppen vor allem berufstätige Fachkräfte in den Blick nehmen. Dies kommt beispielsweise in folgender Äußerung des Wissenschaftsrates zum Ausdruck:

¹ Eine größere Relevanz kommt in Ansätzen der *Third Mission* hingegen dem Ziel der Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Personengruppen, insbesondere beruflich qualifizierten Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung, zu, die – anknüpfend an Konzeptionen des lebenslangen Lernens – aus einer individuellen Perspektive grundständige Studienangebote als spezifische Formen der (beruflichen) Weiterbildung nutzen (Wolter 2011). Dies wird dem vorherrschenden Verständnis der *Third Mission* zufolge allerdings nicht als Beispiel für Weiterbildung an Hochschulen verstanden (Henke/Pasternack/Schmid 2014; Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010).

„Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Ausbildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesens Rechnung tragen zu können. Durch die Flexibilisierung der Organisation des Studiums, eine curriculare Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme, die berücksichtigt, dass es sich um jeweils in sich geschlossene Qualifikationsphasen handelt, eine Differenzierung der Studienangebote und der Studiermöglichkeiten (Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitend) und eine Pluralisierung der Lernorte muss es den Universitäten gelingen, Berufstätige und Studierende mit Berufserfahrung in den regulären Studienbetrieb zu integrieren.“ (Wissenschaftsrat 2006, S. 65f.)

5 Fazit

Im Unterschied zu Ansätzen der 1970er und 1980er Jahre werden weiterbildende Aktivitäten von Hochschulen im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs nicht als Beitrag der Hochschulen zur Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung betrachtet. Im Gegenteil wird die primäre Verantwortung für die Teilnahme an Angeboten der Hochschulweiterbildung bei jeder und jedem Einzelnen verortet – die Hochschulen gelten in diesem Verständnis als (potenziell gewinnorientierte) Wettbewerber auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt, was auch eine weitgehende Reduzierung des Weiterbildungsverständnisses auf abschlussbezogene Angebote für berufstätige Fachkräfte mit sich bringt. Diese Entwicklung bedeutet eine fundamentale Abkehr von den konzeptionellen und programmatischen Ansätzen aus der Phase des Ausbaus und der Demokratisierung des Hochschulwesens – und insgesamt eine Absage an das Prinzip der gesellschaftlichen Verantwortung für die Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung.

Literatur

Backhaus-Maul, H./Roth, Chr. (2013): *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.

Berthold, Chr./Meyer-Guckel, V./Rohe, W. (Hrsg.): *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Edition Stifterverband.

Boyle, M.-E. (2007): *Learning to Neighbor? Service-learning in Context*. In: *Journal of Academic Ethics*, 5(1), S. 85-104.

Deutscher Bundestag (1973): *Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (HRG) (Drs. 7/1328 vom 30.11.1973)*. Bonn.

Deutscher Bundestag (1997): *Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (Drs. 13/8796 vom 20.10.1997)*, Bonn.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): *Wissenschaftliche Weiterbildung (Böckler-Arbeitspapier Nr. 200)*, Düsseldorf.

Hardtke, A. (2010): *ISO 26000: Eine kurze Geschichte zur Normierung gesellschaftlicher Verantwortung*, In: Braun, S. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Der deutsche Weg im internationalen Kontext*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 202-219.

Henke, J./Höhne, R./Pasternack, P./Schneider, S. (2014): *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel (HoF-Handreichungen Nr. 6)*. Wittenberg.

Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2015): *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitspapier 2/2015)*. Wittenberg.

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (Hochschulnetzwerk) (2013): *Memorandum Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen (verabschiedet von der Mitgliederversammlung des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung am 22.11.2013)*.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993): *Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen (Entscheidung des 170. Plenums vom 12.07.1993)*. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen> [Zugriff: 11.10.2015]

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 07.07.2008). <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung> [Zugriff: 11.10.2015]
- Kock, K. (2009): Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung (Böckler-Arbeitspapier Nr. 201). Düsseldorf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Bonn.
- Linde, F./Auferkorte-Michaelis, N. (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, In: Hansen, K. (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-175.
- Otte, I./Prien-Ribcke, S./Michelsen, G. (2014): Hochschulbildung auf der Höhe des 21. Jahrhunderts, In: Müller, C. von/Zinth, C.-Ph. (Hrsg.): Managementperspektiven für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhundert. Management als Liberal Art. Wiesbaden: Gabler, S. 183-203.
- Regierungschefs von Bund und Ländern (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.
- Roessler, I./Duong, S./Hachmeister, C.-D. (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE-Arbeitspapier Nr. 182). Gütersloh.
- Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, E. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. In: *Bildung und Erziehung*, 65(2), S. 183-194.
- Vasilescu, R./Barna, C./Epure, M./Baicu, C. (2010): Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society, In: *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), S. 4177-4182.
- Wissenschaftsrat (1983): Empfehlung zur Weiterbildung an den Hochschulen (Drs. 5989/83). Berlin.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 7067/06). Berlin.
- Wolter, A. (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Busch, F. W./Wätjen, H.-J. (Hrsg.): Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg (Oldenburger Universitätsreden Nr. 130). Oldenburg: BIS, S. 29-71.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31(4), S. 8-35.

Autor

Ulf Banscheraus, Dipl.-Pol.
ulf.banscheraus@hu-berlin.de

Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung

ALEXANDER BRUNS

Kurz zusammengefasst ...

Bei der Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung erfüllt das Bildungssystem eine wichtige Funktion. Dabei werden auch an das Hochschulsystem besondere Erwartungen herangetragen, die aktuell u.a. im Konzept der „transformativen Wissenschaft“ näher definiert werden. Im Rahmen des Konzepts wird insbesondere die Bedeutung von transdisziplinären und partizipativen Ansätzen herausgestellt. In diesem Zusammenhang kann auf die Potentiale der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund ihres Auftrags, ihrer Ansätze und Erfahrungen sowie ihrer Eigenschaft als organisationale „Grenzstelle“ im System Hochschule verwiesen werden. Es sind aber auch Einschränkungen und Grenzbeziehungen vorzunehmen.

Das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung

In das Konzept der nachhaltigen Entwicklung sind verschiedene Vorstellungen von gesellschaftlicher Verantwortung eingeflossen, insbesondere im Hinblick auf die Aspekte der Gerechtigkeit und der Zukunftsfähigkeit. So folgte im Anschluss an die oft zitierte Veröffentlichung des Berichts an den Club of Rome (Meadows et. al 1972) zu den ressourcenbedingten Grenzen des Wachstums eine intensive Diskussion in der internationalen Umweltpolitik, die Anfang der 1980er Jahre zu ersten Konzeptionen einer nachhaltigen Entwicklung führten (vgl. von Hauff/Kleine 2009, S. 4ff.). Diese mündeten im sog. Brundlandt-Bericht 1987 in die nach wie vor häufig herangezogene Definition von nachhaltiger Entwicklung als einer Entwicklung, „die die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46), mit der versucht wird, die zugrunde liegende Idee möglichst allgemein und prägnant formuliert widerzugeben. Daran anschließend folgte mit dem auf der UN-Weltkonferenz in Rio de Janeiro 1992 beschlossenen Aktionsprogramm der Agenda 21 eine gewisse Operationalisierung des Konzeptes, indem in insgesamt 40 Kapiteln vielfältige Maßnahmenpakete formuliert wurden, etwa in den Bereichen Armutsbekämpfung, Veränderung der

Konsumgewohnheiten und Bewirtschaftung empfindlicher Ökosysteme, jeweils unter Einbeziehung und Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen. Über 170 Staaten haben das Dokument unterzeichnet und sich so zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde das Konzept der Nachhaltigkeit konkretisiert als Entwicklung, die die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales gleichrangig berücksichtigen muss, zumeist verbunden mit der Querschnittsanforderung der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit (vgl. Deutscher Bundestag 1998; von Hauff/Kleine 2009, S. 17, 101ff.). Auch hier werden zur Herstellung der angestrebten Balance der drei Dimensionen (bei u.U. widersprüchlichen Ziellagen) die notwendigen Aushandlungsprozesse unter Partizipation aller Anspruchsgruppen betont. Somit muss das Konzept der nachhaltigen Entwicklung generell als ein „individueller und gesellschaftlicher Such-, Lern- und Gestaltungsprozess“ (Stoltenberg/Burandt 2014, S. 568) verstanden werden.

Auf der UN-Weltkonferenz in Johannesburg 2002 (auch Rio +10 genannt) wurde die Verpflichtung zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung nochmals bekräftigt und die Umsetzung mit dem Plan of Implementation, der u.a. die Millennium Development Goals aus dem Jahr 2000 bestätigte, weiter voran getrieben. Das politische Nachfolgeprogramm, die in Kürze zu verabschiedenden Sustainable Development Goals, stellt die zentrale Bedeutung des Nachhaltigkeitskonzepts bereits im Namen heraus.

Nachhaltigkeit und Bildung

Für den allgemeinen Bildungskontext sind Impulse insbesondere von der Agenda 21 ausgegangen, in der nahezu durchgängig auf die Relevanz von Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung hingewiesen wird. Explizit wird in Kapitel 36 die Bedeutung von Bildung und Ausbildung herausgestellt und mit einem entsprechenden Handlungskatalog verbunden (vgl. BMU o.J.). Dabei geht es um die Bereiche Neuausrichtung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung, Förderung

der öffentlichen Bewusstseinsbildung und Förderung der Aus- und Fortbildung für die Erleichterung des Übergangs in eine nachhaltige Welt. „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Agenda 21, Kap. 36.3, BMU o.J.).

Auch die Johannesburg-Konferenz 2002 hatte relevante Auswirkungen auf den Bildungsbereich. So wurde eine Empfehlung der Konferenz von den Vereinten Nationen umgesetzt, indem im Dezember 2002 die UNESCO-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) für den Zeitraum 2005-2014 ausgerufen wurde, „um auf die Notwendigkeit der Entwicklung bzw. Neuausrichtung von Bildungssystemen aufmerksam zu machen und eine Zusammenarbeit zur Ausgestaltung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und deren Implementierung in alle Bildungsbereiche zu fördern“ (Stoltenberg/Burandt 2014, S. 570). Auf diesem Wege sollte die Umsetzung der in der Agenda 21 beschlossenen Maßnahmen befördert werden. Dabei geht es sowohl um individuelles als auch um gesellschaftliches Lernen mit dem Ziel, „sich verantwortlich und kreativ auf der Grundlage eines fundierten Wissens über komplexe Zukunftsfragen an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen“ (ebd., S. 573).

Von der deutschen UNESCO-Kommission wurde zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005 ein nationaler Aktionsplan entwickelt mit dem Ziel, den Gedanken der Nachhaltigkeit in allen Bildungsbereichen in Deutschland zu verankern. In dem Aktionsplan wurden vier grundlegende strategische Ziele mit jeweils mehreren Teilzielen definiert, welche bei zwei Aktualisierungen des Aktionsplans weiterentwickelt wurden. In diesem Kontext wurden im Laufe der Dekade insgesamt über 1.900 vorbildliche Initiativen als sog. „Dekade-Projekte“ ausgezeichnet, die Bezug zu den strategischen Zielen aufweisen, indem sie etwa beispielhafte Aktivitäten in die Breite transferieren, die Dekade und die zugrunde liegenden Ziele besonders sichtbar machen oder die relevanten Akteure miteinander vernetzen.¹ Um an Ergebnisse der Dekade anzuknüpfen, wurde als Folgeprogramm von der UNESCO ein Weltaktionsprogramm BNE für die Jahre 2015-2019 initiiert, dessen Umsetzung von der Generalversammlung der Vereinten Nationen und in Deutschland vom deutschen Bundestag unterstützt wird.

Auch in den erwähnten neuen Sustainable Development Goals spielt Bildung eine zentrale Rolle und stellt eines der zentralen Ziele dar. Während in den Millennium Development Goals der Fokus vor allem auf der Grundschulbildung

lag, werden nun u.a. auch die Qualität von Bildung, gleiche Zugangsmöglichkeiten und die Förderung des lebenslangen Lernens als Ziele formuliert.

Die Rolle des Wissenschaftssektors

In der Diskussion um die Rolle der Wissenschaft hat sich im Kontext des Themenfeldes der nachhaltigen Entwicklung eine gewisse Schwerpunktverlagerung ergeben. Während sich in den 1980er Jahren zunächst eine ökologisch ausgerichtete Klimaforschung etablierte, an die sich eine eher themenneutrale Förderung von Innovationssystemen angeschlossen, wird seit einigen Jahren vermehrt das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft in den Blick genommen und neu diskutiert (vgl. Wissenschaftsrat 2015, 7f.). Hierbei ist insbesondere auf die wissenschaftspolitische Diskussion um die „Transformative Wissenschaft“ (Schneidewind/ Singer-Brodowski 2014) und die „transdisziplinäre Forschung“ (Vilsmäier/Lang 2014) hinzuweisen.

Exemplarisch hierfür veröffentlichte der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) im Jahr 2011 das Gutachten „Welt im Wandel“, das die aus Sicht des Beirats erforderlichen gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Kontext der „Megatrends“ des Erdsystems und der globalen Wirtschaft und Gesellschaft darstellt (WBGU 2011). Als derartige Megatrends wurden insbesondere Aspekte des Klimawandels, des Verlusts von Ökosystemdienstleistungen und biologischer Vielfalt, der Ressourcenverknappung, des Energiesystems, der Urbanisierung und der Landnutzung angeführt (ebd.). Angesichts der Entwicklungslinien in diesen Systemen und u.a. vor dem Hintergrund des klimapolitischen 2-Grad-Ziels hält der Beirat eine „Große Transformation“ (S. 87ff.) für erforderlich, welche einen „neuen globalen Gesellschaftsvertrag“ (S. 293ff.) zur Grundlage hat. Somit liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf den gesellschaftlich erforderlichen Transformationsprozessen im Gegensatz zur weit verbreiteten Technikorientierung bei Fragen um die Gestaltung der oben genannten Megatrends (z.B. Fokussierung auf technologische Lösungen zur Reduzierung der CO₂-Emissionen im Zusammenhang mit dem Klimawandel²). In diesem Zusammenhang ist nach Ansicht der Gutachter das Bildungs- und Wissenschaftssystem als entscheidender Akteur zu betrachten, der nicht nur technologische sondern auch soziale Innovationen unterstützt (S. 341). So soll das Wissenschaftssystem seine Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten u.a. an dem „Bedarf an Wissen für eine Transformation in Richtung klimaverträgliche Gesellschaft“ (S. 342) ausrichten. Es wird in einem partizipativen Ansatz die Einbeziehung verschiedener gesellschaftlicher Akteure auch außerhalb des Wissenschaftssystems betont, um zum einen „relevante Probleme zu identifizieren [und

¹ Eine Datenbank mit sämtlichen ausgezeichneten Dekade-Projekten findet sich unter: <http://www.dekade.org/datenbank>

² Welzer (2013, S. 106ff.) sieht die Fokussierung auf technische Lösungsstrategien im Kontext von (zukünftigen) Krisensituationen als Ausdruck eines Beharrens im gegenwärtigen (krisenverursachenden) expansiven Wirtschafts- und Gesellschaftsmodus und somit als Ansatz an, der eine grundsätzliche Lösung eher behindern kann. Dementsprechend seien die „Überlebensfragen“ vor allem „Kulturfragen [...], die zwar naturwissenschaftlich informiert werden können, aber nie naturwissenschaftlich zu lösen sind“ (ebd., S. 118).

zu] priorisieren“ (ebd.) und zum anderen eine breite legitimatorische Basis für die entsprechende Forschung und die beabsichtigten Transformationsprozesse zu legen. Neben den Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten stellt die Vermittlung von entsprechenden Kenntnissen und Kompetenzen eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems dar, um die „Grundlage für ein wissensbasiertes Selbstverständnis eines jeden Einzelnen“ in diesem Kontext zu liefern (S. 375).

An derartige Empfehlungen anschließend wurde von Schneidewind und Singer-Brodowski (2014) das Konzept der „Transformativen Wissenschaft“ näher ausgeführt, in welchem eine Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems gefordert wird, „die es in die Lage versetzen soll, gesellschaftliche Transformationsprozesse besser zu begleiten“ (ebd., S. 15) und einen Bezugsrahmen für eine Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung darzustellen. Das Wissenschaftssystem soll somit als zentraler Akteur in der gesellschaftlichen Transformation zu nachhaltiger Entwicklung verstanden werden (vgl. ebd., S. 68f.)³. Ähnlich wie im Gutachten des WBGU gefordert, soll die konkrete Unterstützung des Transformationsprozesses auch in diesem Konzept insbesondere auf zwei Ebenen erfolgen: zum einen durch die Orientierung der Forschung und Lehre an zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen und zum anderen durch den Einbezug relevanter gesellschaftlicher Akteure (vgl. Schneidewind 2014, S. 222). Neben der Analyse konkreter Problemlagen und dem Erarbeiten entsprechender Lösungsansätze können auf diesem Wege vom Wissenschaftssystem Impulse zu gesellschaftlichen Veränderungen und Innovationen gesetzt und diese entsprechend begleitet werden. Hierdurch ergibt sich ein neues, ein integriertes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014, S. 25f.; Schneidewind 2015, S. 88).

Diese beiden Ebenen der verstärkten Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen und der Partizipation relevanter Akteure werden mit einem strukturellen Perspektivwechsel in Verbindung gebracht. So knüpft Schneidewind (2014) an ein Analyseschema von Dyllick und Muff (2014) für Unternehmen, die sich Nachhaltigkeitszielen verpflichten möchten, an, und überträgt dieses auf den Hochschulkontext. Danach gilt es, die „in Hochschulen dominante „Inside-Out“-Perspektive [...] in Richtung einer „Outside-In“-Perspektive [...] zu entwickeln“ (Schneidewind 2014, S. 222). Dabei werden die gesellschaftlichen Herausforderungen zum Ausgangspunkt für Lehr- und Forschungsaktivitäten, und in der Umsetzung ist die Gestaltung von Veränderungsprozessen gemeinsam mit gesellschaftlichen Akteuren, deren Kenntnissen und eigenen Fragestellungen vorzunehmen. Hierzu werden sowohl die interdisziplinäre Zusammenarbeit als auch transdisziplinäre Kooperationen, die die Zusammenar-

beit mit relevanten „Stakeholdern“ aus der Praxis erfordern, als geeignete Ansätze angesehen (vgl. Michelsen/Adomšent 2014). Die Transdisziplinarität in der Berücksichtigung sowohl der disziplinären Theorien und Methoden als auch der Kenntnisse der relevanten Praxisakteure wird dabei als ein „Organisationsprinzip für die Integration unterschiedlicher Wissensformen“ (Schneidewind 2015, S. 89) verstanden. Dies führt zu spezifischen Herausforderungen im Wissenschaftssystem. So müssten Forschende und Lehrende bereit sein, „die Mühen der Verständigung und Kooperation mit z.T. weit entfernten Disziplinen und Praktikerinnen in Kauf zu nehmen“ und Studierende darin unterstützt werden, eigene Fragestellungen zu entwickeln (Schneidewind 2014, S. 223). Hierzu ist es notwendig, geeignete institutionelle Bedingungen zu schaffen bis hin zu einem Umbau der organisationalen Strukturen und der „Governance“ des Wissenschaftssystems, die dann den Rahmen bildet für einen „Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaftssystem und anderen [gesellschaftlichen] Funktionssystemen“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 17).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Element transformativer Wissenschaft

Auch wenn das Konzept der Transformativen Wissenschaft als grundlegende Reflexion und zu gestaltender Umbau des gesamten Wissenschaftssystems gedacht wird, ist in diesem Zusammenhang doch interessant, dass hinsichtlich der Umsetzung beispielhaft überwiegend auf Projekte wie Reallabore oder Service-Learning-Seminare hingewiesen wird, dass aber ein expliziter Verweis auf die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht auszumachen ist.

Dabei kann gerade dieses Teilsystem der Wissenschaft besonders geeignet sein, derartige Prozesse zu unterstützen, ist doch die Schnittstellenfunktion als ein Charakteristikum der wissenschaftlichen Weiterbildung anzusehen: „Die wissenschaftliche Weiterbildung ist an der Grenze der Organisation Universität angesiedelt und stellt eine institutionalisierte Grenzstelle zur Umwelt dar“ (Wilkesmann 2007, S. 269). Auch Schäfer spricht in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung von einer „intermediären Instanz“ zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis (Schäfer 1988, S. 90). Dabei kann „[w]issenschaftliche Weiterbildung [...] nicht nur als eine Form der *gesellschaftlichen Aneignung von Wissenschaft*, sondern auch umgekehrt als Instrument der *wissenschaftlichen Aneignung von gesellschaftlicher Praxis* verstanden werden“ (ebd., S. 118, Hervorh. i. O.). Dies wird insbesondere durch die in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufige Hinwendung zu den Teilnehmenden, deren beruflichen Hintergründen und Erfahrungen und ihren eigenen Problemstellungen ersichtlich (vgl. Wilkesmann 2007, S. 275f.; Reinmann 2011, S. 134). Vor allem im Kontext der weiterbildenden Studiengänge ist eine – nicht zuletzt aus Gründen der Finan-

³ Damit verbunden ist die Vorstellung eines letztlich umfassenden institutionellen Wandels des Wissenschaftssystems hin zu einer sog. „Modus 3-Wissenschaft“ (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014, S. 121ff.). Diese soll anknüpfend an die Diskussion um eine „Modus-2-Wissenschaft“ (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier 2001) neben weiteren Aspekten in kooperativen Organisationsstrukturen die partizipativen Ansätze deutlich stärken bis hin zu einer Ko-Produktion von Wissen durch verschiedene gesellschaftliche Akteure auch außerhalb des Wissenschaftssystems. Eine Kritik des Konzepts findet sich bei Strohschneider (2014).

zierungssicherheit – immer stärkere Ausrichtung an den individuellen Anforderungen, Bedarfen und Lebenslagen der potentiellen Teilnehmenden zu konstatieren, so dass eine gewisse Öffnung zur außeruniversitären Praxis gegeben ist.

Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz besteht die Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung explizit in der „Vermittlung wissenschaftlich fundierter Lösungen aktueller gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder technologischer Probleme“ (KMK 2001, S. 12). Dabei wird die im Sinne einer transformativen Wissenschaft geforderte „Outside-In-Perspektive“ speziell im Kontext von berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengängen bereits traditionell umgesetzt. Über die Teilnehmenden werden Informationen und Problemlagen aus den entsprechenden beruflichen und gesellschaftlichen Referenzsystemen in das Wissenschaftssystem hineingetragen. „Wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet hauptsächlich Kommunikation von Experten des Wissenschaftssystems mit Experten der akademischen Berufspraxis. In der wissenschaftlichen Weiterbildung wird das traditionelle Verständnis akademischer Bildung [...] mit zumeist transdisziplinären, berufspraktischen Anforderungen und dem Interesse an der Lösung externer praktischer Probleme konfrontiert“ (Wolter 2004, S. 20f.). Rein methodisch erfolgt dies beispielweise über (praxisorientierte) Themenstellungen für Studien- und Abschlussarbeiten, Fallstudien, Projekte, Essays, kollaborative Online-Formate, empirische Untersuchungen etc., bei denen oftmals Fragestellungen oder Schwerpunkte von den Teilnehmenden selbst definiert werden. Hierbei wird ein doppeltes Einlassen auf verschiedene „Logiken“ erforderlich: die Teilnehmenden müssen sich auf das epistemische Feld und die entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse und Problemlösestrategien einlassen, während die Lehrenden die Teilnehmenden mit ihren Kenntnissen als Partner begreifen müssen, die ihrerseits neue Wissensprozesse und Impulse anstoßen können (Reinmann 2011, S. 138f.). Diese Möglichkeit zur „wechselseitigen Befruchtung von wissenschaftlicher und praktischer Perspektive“ stellt nach Wilkesmann (2007, S. 279) den spezifischen Vorteil der wissenschaftlichen Weiterbildung dar; sie ist zugleich eine gewisse Realisierung der geforderten partizipativen und transdisziplinären Ansätze im Rahmen der transformativen Wissenschaft.

Insofern kann konstatiert werden, dass die geforderte Entwicklung und Etablierung institutionalisierter Strukturen für transdisziplinäre und partizipative Ansätze im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung im gewissem Ausmaß bereits vollzogen wurde, womit sich dieses Teilsystem bei der Umsetzung transformativer Wissenschaft und zur Gestaltung und Begleitung einer nachhaltigen Entwicklung

besonders anbietet. Es muss als organisationale Grenzstelle seit jeher den unterschiedlichen Handlungslogiken des Wissenschaftssystems und denjenigen der Teilnehmenden bzw. Kunden gerecht werden. Dies lässt sich mit Wilkesmann (2007) insbesondere an den Dichotomien hinsichtlich der folgenden Kriterien verdeutlichen, die die wissenschaftliche Weiterbildung traditionell ausbalancieren muss:

- Angebot (Angebotsorientierung vs. Nachfrageorientierung),
- Reputation (Forschung/Veröffentlichung vs. Entscheidungskompetenz),
- Steuerung (Input vs. Output),
- Begründung für die Inhalte (Disziplin vs. Verwendungskontext) sowie
- Zielgruppe und Lernkultur.

Speziell im Hinblick auf die gegenseitige Durchdringung unterschiedlicher Wissenskontexte kann somit die wissenschaftliche Weiterbildung bei einer entsprechenden didaktischen Strukturierung als besonders geeignet angesehen werden.⁴ Dies korrespondiert in der Umsetzung mit den in den Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. einer transformativen Wissenschaft als zentral erachteten partizipativen Ansätzen zur Förderung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Darüber hinaus kann die wissenschaftliche Weiterbildung dynamischer und flexibler auf gesellschaftliche und forschungsbasierte Entwicklungen reagieren als etwa die akademische Erstausbildung (Wolter 2004, S. 25). Sie ist dadurch besonders geeignet, neben den Produkt- und Prozessinnovationen auch die im Sinne der gesellschaftlichen Herausforderungen notwendigen „sozialen Innovationen“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 17) zu unterstützen. Wissenschaftliche Weiterbildung kann daher als System betrachtet werden, dass sich durch sein grundlegendes Charakteristikum als in beide Richtungen durchlässiges Grenzsystem besonders eignet, Prozesse der nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen. Sie kann dabei auf etablierte organisatorische und didaktische Strukturen und vielfältig reflektierte Erfahrungen zurückgreifen. Somit bietet es sich an, die wissenschaftliche Weiterbildung explizit bezüglich der Gestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse in Betracht zu ziehen und entsprechende Aktivitäten hier zu verstärken.

Dies entspricht auch den gemeinsamen Empfehlungen der HRK und der Deutschen UNESCO-Kommission, nach denen Hochschulen „bei ihren Studierenden Wissen und Kompetenzen fördern [sollen], die es ihnen ermöglichen, die Probleme nachhaltiger Entwicklung in den interdisziplinären Zu-

⁴ Hinsichtlich der Einbeziehung der Akteure aus der Praxis hat sich in der verstärkten Berücksichtigung sog. nicht-traditioneller Studierender in der wissenschaftlichen Weiterbildung zudem eine neue Dynamik ergeben, die z.B. an Förderprogrammen wie dem BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ sichtbar wird. Durch die nach dem KMK-Beschluss 2009 geschaffenen Möglichkeiten des Zugangs für beruflich qualifizierte Personen auch zum weiterbildenden Studium sind die Hochschulen und Universitäten gezwungen, Konzepte zur Berücksichtigung dieser Teilnehmenden und ihrer spezifischen Voraussetzungen zu entwickeln (vgl. Wanken 2015). Dies könnte auch in Hinsicht auf partizipative Ansätze im dargestellten Sinne einer gegenseitigen Durchdringung der Wissenskontexte genutzt werden.

sammenhängen zu erkennen und zu beurteilen, um in ihren Disziplinen und beruflichen Arbeitszusammenhängen informiert und verantwortlich handeln zu können“ (DUK 2013, S. 61). Dass dies nicht nur ein politisches Ziel ist, zeigt auch der wachsende Bedarf an qualifizierten Personen mit Kompetenzen z.B. im Bereich des Nachhaltigkeitsmanagements (vgl. Nölting/Schäpke/Pape 2013, S. 175). Insbesondere Unternehmen verstärken ihre Aktivitäten in diesem Kontext, z.B. durch Prozesse der „Corporate Social Responsibility“ sowie durch Nachhaltigkeitsstrategien und -berichte. Hier sind zahlreiche Initiativen von Unternehmen verschiedenster Größe zu beobachten. In Bezug auf das Wirtschaftssystem wird bereits seit einigen Jahren eine internationale Diskussion über den Umbau zu einer „Green Economy“ geführt und über die dafür benötigten Kompetenzen und Kenntnisse auf allen Qualifikationsebenen (vgl. CEDEFOP 2009). Aber auch Verwaltungen und Hochschulen selbst orientieren sich in ihren Prozessabläufen zunehmend am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, z.T. mit entsprechender organisationaler Verankerung.

Grenzziehungen und Schlussbemerkungen

Die wissenschaftliche Weiterbildung kann aufgrund ihrer organisationalen Charakteristika, ihrer institutionalisierten Strukturen und der forschungsbasierten Reflektionen als besonderer Akteur in der Unterstützung von Transformationsprozessen in Richtung nachhaltiger Entwicklung angesehen werden. Hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten, die auch als Modell für andere Wissenschaftsbereiche dienen können. Dennoch müssen zugleich einige Einschränkungen vorgenommen werden. Auch dieses Teilsystem darf wie das Wissenschaftssystem insgesamt nicht mit Ansprüchen und Erwartungen hinsichtlich dessen, was es für eine gesellschaftliche Transformation leisten kann, überfrachtet werden. Hier sind insbesondere zwei Aspekte zu beachten. So gilt zum einen auch für das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung ähnlich wie für die politische Bildung ein sog. „Überwältigungsverbot“. Das Ziel kann nur die Vermittlung von Kenntnissen und Erlangung von Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten sein. In diesem Kontext wurde das Konzept der „Gestaltungskompetenz“ (vgl. de Haan 2008) entwickelt. Die persönlichen Wertvorstellungen und das individuelle Handeln selbst hingegen dürfen im Bildungskontext nicht zum Gegenstand gemacht oder gar überprüft werden (ebd., S. 36). Hier werden Persönlichkeitsrechte berührt, so dass „die Grenze des Pädagogischen“ (ebd., S. 41) erreicht ist.

Zum anderen kommt die Problematik der Kluft zwischen Wissen und Handeln hinzu, also des insbesondere in der Volitions- und Kognitionspsychologie empirisch belegten Befunds, dass zwischen Wissen und Einstellungen auf der einen Seite und dem konkreten Handeln auf der anderen Seite

ein z.T. nur schwacher Zusammenhang besteht (vgl. WBGU 2011, S. 81f.). Dieses Phänomen ist bereits im Kontext der Umweltbildung thematisiert worden (vgl. z.B. Riess 2003), für den Nachhaltigkeitskontext gilt es ebenso und zwar nicht nur länderspezifisch, sondern auch innerhalb der Gesellschaften. Beispielsweise werden die meisten Schadstoffemissionen statistisch betrachtet von gut ausgebildeten Gruppen mit Kenntnissen über die Zusammenhänge im Klimasystem verursacht, da sie zugleich über eine höhere Wirtschaftskraft und ein entsprechend höheres Konsumniveau verfügen. Somit stellt die Verfügung über Wissen und Kenntnisse oftmals eine zwar notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für entsprechendes Handeln dar. Transferorientierte didaktische Gestaltungen können adäquate Lösungsansätze oder entsprechendes Handeln zwar anbahnen, letztlich aber nicht garantieren.

Darüber hinaus muss auf die Normativität des Konzepts der Nachhaltigkeit verwiesen werden. Strohschneider (2014) sieht hier u.a. die Gefahr einer Engführung des Wissenschaftssystems aufgrund eines „transdisziplinäre[n] Solutionismus“ (ebd., S. 185). Unter Verweis auf die Entwicklung der Technikwissenschaften und anderer handlungsorientierter Wissenschaften wie der Medizin macht Grunwald (2015) hingegen deutlich, dass ein „Gestaltungsanspruch keineswegs mit der Wissenschaftlichkeit im Sinne der Suche nach Erkenntnis kollidieren muss“ (ebd., S. 20), insbesondere wenn die transformative Wissenschaft in erster Linie als Erweiterung des Wissenschaftssystems unter Beibehaltung des epistemologischen Charakters gedacht wird. Eine Reflektion dieses normativen Charakters ist dennoch unentbehrlich, zumal „Wert- oder Normkonflikte wissenschaftlich unentscheidbar“ (Strohschneider 2015, S. 186) sind.⁵

Im Rahmen dieser Eingrenzungen kann die wissenschaftliche Weiterbildung als wichtiger Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung angesehen werden, die sich ihrer möglichen Funktionen in diesem Kontext noch stärker bewusst werden kann; erste Ansätze in Form entsprechender Weiterbildungsstudiengänge oder Querschnittsthemen sind bereits vorhanden. Gerade im Zusammenhang mit Nachhaltigkeitsproblemen, die sich aufgrund rivalisierender Teilsysteme, Interessen und Prioritätssetzungen oftmals als Dilemma-Situationen darstellen, die nicht vollständig aufgelöst werden können, kommt wissenschaftlich fundiertem Orientierungs- und Bewertungswissen eine besondere Funktion zu. Dabei darf der Transfer aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz nicht allein als „einseitige Wissensübertragung“, sondern muss als „Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaftssystem und anderen Funktionssystemen“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 17) gestaltet sein. In dieser Hinsicht kann die wissenschaftliche Weiterbildung neben anderen Teilsystemen des Wissenschaftssystems als gewisser Inno-

⁵ Im Hinblick auf andere, z.T. ebenfalls normative Tendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann diese Ausrichtung auch als ein gewisses Gegengewicht zu Trends wie der Orientierung an der Employability oder der zunehmenden Kommerzialisierung (vgl. Faulstich 2011; Bruns 2008) betrachtet werden.

vationstreiber im Kontext der Nachhaltigkeit fungieren und auch selbst Verantwortung übernehmen. Nach Pierre Bourdieu (2002) wird die Nicht-Einmischung der Wissenschaft in Politik und Gesellschaft häufig „fälschlicherweise mit wissenschaftlicher Objektivität gleichgesetzt“ (ebd., S. 369). Nach seiner Ansicht müssen Wissenschaftler auch für Ihre Zurückhaltung und ihr Schweigen im öffentlichen Diskurs „aufgrund falsch verstandener wissenschaftlicher Tugend“ einen „beträchtlichen Teil Verantwortung“ (ebd.) für fehlgesteuerte Politik übernehmen, weshalb er in diesem Sinne im europäischen Kontext eine „neue europäische Aufklärung“ forderte.

Literatur

BMU - Bundesministerium für Umwelt Naturschutz und Reaktorsicherheit (o. J.): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Agenda 21. Bonn: Köllen Verlag.

Bourdieu, P. (2002): Für eine neue europäische Aufklärung. In: UTOPIE kreativ, H. 139, S. 389-397.

Bruns, A. (2008): Das GATS-Abkommen und potenzielle Folgen für den Hochschulbereich. In: Vogt, H./Weber, K. (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Hamburg, S. 17 - 26.

CEDEFOP (Hrsg.) (2009): Future skill needs for the green economy. Research Paper. Luxemburg.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998): Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Abschlußbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“. Bonn.

DUK (2013): Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. VAS-Verlag.

Dyllick T./Muff K. (2014): The Business Sustainability Typology. A briefing for organizational leaders and academic scholars. <http://ssrn.com/abstract=2368735> [Zugriff: 23.08.2015]

Faulstich, P. (2011): Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Tomascheck, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong University. Münster: Waxmann, S. 187-195.

Grunwald, A. (2015): Transformative Wissenschaft - eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? In: GAIA - Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft 24/1, S. 17-20.

Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung, In: Bormann, I./Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44.

Hauff, M. von/ Kleine, A. (2009): Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung. München: Oldenbourg.

Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft - Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp Verlag.

KMK (2001): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001.

Meadows, D. et. al (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Michelsen, G./Adomßent, M. (2014): Nachhaltige Entwicklung. Hintergründe und Zusammenhänge. In Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer, S. 3-59.

Nölting, B./Schäpke, N./Pape, J. (2013): Nachhaltigkeitskompetenzen in Unternehmen und Organisationen. In: Die Unternehmung, 67(2), S. 174-189.

Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Wissensmanagement in der Forschung. Gedanken zu einem integrativen Forschungs-Szenario (Forschungsbericht Nr. 132). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Reinmann, G. (2011): Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In: Weil, M. et al. (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann, S. 129-150.

Riess, W. (2003): Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung. Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9, S. 147-159.

Schäfer, E. (1988): Wissenschaftlichen Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte. Wiesbaden: VS Verlag.

Schneidewind, U. (2014): Von der nachhaltigen zur transformativen Hochschule. Perspektiven einer „True University Sustainability“. In: Umweltwirtschaftsforum, 22(4), S. 221-225.

Schneidewind, U. (2015): Transformative Wissenschaft - Motor für eine gute Wissenschaft und lebendige Demokratie. In: GAIA - Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft, 24(2), S. 88-91.

Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2014): Transformative Wissenschaft - Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg: Metropolis Verlag.

Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer, S.567-594.

Strohschneider (2014): Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In: Brodocz, A. et.al (Hrsg.): Die Verfassung des Politischen. Wiesbaden: Springer, S. 175-192.

Vilsmaier, U./Lang, D.J. (2014): Transdisziplinäre Forschung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer, S. 87-113.

Wanken, S. (2015): Außergewöhnliche Weiterbildungskarrieren - Biografieorientierte Interpretationen von Lernbegründungen beruflich Qualifizierter beim Übergang zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Norderstedt, im Erscheinen.

Welzer, H. (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.

Wilkesmann, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen - eine unterschätzte Form der Wissensproduktion. In: Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 2007(4), S. 269-281.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WBGU (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.

Wissenschaftsrat (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf> [Zugriff: 23.08.2015]

Wolter, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: BLK (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund. Bonn, S. 17-34.

Autor

Alexander Bruns, M.A.
a.bruns@disc.uni-kl.de

Integration von älteren Beschäftigten und ausländischen Fachkräften in der Arbeitswelt durch wissenschaftliche Weiterbildung

GABRIELE WEINECK
 JADRANKA HALILOVIĆ

Kurz zusammengefasst ...

Der demografische Wandel hat nicht nur Auswirkungen auf den Fachkräftemangel und damit auf das Neudenken von Arbeitskonzepten oder der Organisations- und Personalentwicklung, er tangiert auch stark den Weiterbildungsbereich an Hochschulen. Kulturelle, technisch-mediale und soziale Veränderungen verlangen nach veränderten Angeboten und erschließen zugleich neue Bildungsmöglichkeiten. Eine der großen Herausforderungen an Weiterbildungseinrichtungen besteht daher in der inhaltlichen Ausgestaltung zukünftiger Qualifizierungsangebote unter Berücksichtigung zielgruppen- und generationsspezifischer Lernmotive. Das Weiterbildungszentrum an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) hat in den vergangenen Jahren zwei Projekte auf den Weg gebracht, die sich diesen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen. Während im ersteren überwiegend kooperative Lernformen im Rahmen des demografischen Wandels ausprobiert wurden, stehen im zweiten ausländische Fachkräfte im Fokus.

Im folgenden Beitrag werden die Qualifizierungsangebote und Erfahrungen sowie wesentliche Erfolgsfaktoren und Hemmnisse bei der Projektdurchführung und Implementierung aufgezeigt. Darüber hinaus werden die bisherigen Projektergebnisse zusammengetragen und neue Herausforderungen aufgezeigt.

Der Anstieg des Altersdurchschnitts, Bevölkerungsrückgang und der damit einhergehende Fachkräftemangel sind keineswegs neue Phänomene. In den letzten Jahren wird zunehmend über den demografischen Wandel und seine Auswirkungen diskutiert. Gerade in strukturschwachen Regionen, wie im Land Brandenburg, stehen die derzeitigen Entwicklungen im politischen und wirtschaftlichen Fokus. Unternehmen kommen daher nicht umhin, sich zunehmend auf alternde, weibliche, von Generationenvielfalt und ethnischen Diversitäten geprägte Belegschaften einzustellen

(vgl. Naegele 2010; Bruch/Kunze/Böhm 2010; Zimmermann 2014). Dennoch haben beispielsweise ältere Beschäftigte mit Altersstereotypen und den vorherrschenden Altersbildern zu kämpfen (Schmitt 2004, S. 283). Ausländische Fachkräfte treffen hingegen oftmals auf wenig Wissen und geringe Kapazitäten seitens vieler Firmen, insbesondere von klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) (Braun/Klopprogge 2015, S. 157) oder werden mit Vorurteilen und Befürchtungen (Schlagwörter: Armutsfüchtlinge, Sozialmissbrauch) konfrontiert (Straubhaar 2014; Schäfer 2014).

Der demografische Wandel und die Globalisierung haben zudem massive Auswirkungen auf die Bildungsentwicklung sowie das Zusammenleben und Arbeiten verschiedener Generationen. Dies bedeutet, dass Arbeitskonzepte, Organisations- und Personalentwicklung zunehmend generationsübergreifend weiterentwickelt werden müssen (Jeschke 2013). Im Weiterbildungsbereich wird daher schon seit Längerem diskutiert, welche Herausforderungen sich aus den kulturellen, technisch-medialen und sozialen Veränderungen für die Weiterbildung ergeben bzw. umgekehrt, inwieweit veränderte Angebotsprofile und Mischformen neue Bildungsmöglichkeiten erschließen können (Höffer-Mehlmer 2011). Internationalisierung und globale Herausforderungen sowie neue Kommunikations- und Informationstechnologien (auch in den Lernprozessen selbst), sind immer mehr in das alltägliche Bewusstsein der Menschen gedrungen (Nüssli 2011). Zugleich erreichen die Möglichkeiten individuell gestaltbarer und planbarer Lebensführung ein zuvor nie gekanntes Ausmaß und schwächen die Bildungsvermittlung „von Generation zu Generation“ (Rauschenbach 2011). Insbesondere die Generationen X und Y, zu denen auch viele Neuzuwandernde im Durchschnittsalter von 27 Jahren gehören, nutzen ihre eigenen als auch die Ressourcen in ihrer Umgebung (Arbeitszeit, Arbeitsort) flexibel (Brücker 2014; Thoma 2014).

Eine der großen Herausforderungen an Weiterbildungseinrichtungen besteht daher in der inhaltlichen Ausgestaltung zukünftiger Qualifizierungsangebote unter Berücksichti-



Abb. 1: Module der Qualifizierung „Demografiemanagement“ (eigene Darstellung)

gung zielgruppen- und generationsspezifischer Lernmotive. Auch Bildungstrends wie beispielweise das Lernen selbst zu regulieren, zielorientiert mit Informations- und Kommunikationstechnologien umzugehen sowie kooperativ und prozessorientiert zu lernen gilt es zu berücksichtigen (Arnold/Pachner 2011).

Das Weiterbildungszentrum an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) hat in den vergangenen Jahren zwei Projekte auf den Weg gebracht, die sich diesen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen. Während im ersteren überwiegend kooperative Lernformen im Rahmen des demografischen Wandels ausprobiert wurden, stehen im zweiten ausländische Fachkräfte im Fokus.

Qualifizierung von Demografiemanager/-innen

Innerhalb von zwei Jahren wurde ein berufsbegleitendes Qualifizierungsprogramm entwickelt und erprobt, welches sich an Bildungstrainer/-innen, Multiplikator/-innen und Personalverantwortliche insbesondere aus KMU richtet. Ziel war es, die Kompetenzen von 100 Teilnehmenden zur beruflichen und alter(n)sgerichteten Weiterbildung im Land Brandenburg zu stärken. Das berufsbegleitende Qualifizierungsprogramm bediente neben praxisorientierten Präsenzveranstaltungen mit viel Raum für Erfahrungsaustausch und dem Input neuester Forschungsergebnisse auch neueste Lern- und Lehrmethoden (eLearning, altersgerechte Didaktik und Methodik, Online-Lerntagebuch). Dabei wurden die diversen online und offline Lernmöglichkeiten unterschiedlich aufgefasst, was sich u.a. am generationsspezifischen Lernverhalten festmachen lässt. Obwohl der Umgang mit dem Lerntagebuch beispielsweise im hochschulwissenschaftlichen Kontext mit Studierenden große Lernerfolge und eine höhere Motivation erzielen konnte, war das Online-Lerntagebuch im projektspezifischen Kontext nur mäßig akzeptiert. Zählten die Teilnehmenden doch überwiegend zur Generation der Babyboomer, deren bevorzugte Lernmethoden eher kurze arbeitsplatzbezogene Lernmodule,

multimodale Lernformen, Bücher oder Diskussionsgruppen sind (vgl. Klaffke 2014). Eine generationsspezifische Mediennutzung erfolgt von ihnen i.d.R. fremdgesteuert und in institutionellen Bildungskontexten. Der Computer ist in allererster Linie Arbeitswerkzeug, um berufliche Anforderungen zu meistern; „Spielen“ dient nur zur Reproduktion der Arbeitskraft (Schäffer 2013; Pietraß/Schäffer 2011).

Nachdem drei Semesterdurchgänge nicht die erhoffte Zahl an co-finanzierenden Weiterbildungsteilnehmer/-innen brachten, wurde mit Unterstützung des wissenschaftlichen Beirats und ausgewählten Dozierenden (Bewertung in den Feedbackbögen, Gespräche) das Format von Schools eingeführt, welches die relevanten Inhalte in einer Woche zusammenfasst. Nach jeweils drei Durchgängen beider Formate konnten 44 Teilnehmende ihre Teilnahmebescheinigungen oder Zertifikate „Demografiemanager/-in“ erhalten.

Die fünf berufsbegleitenden Module der School (siehe Abbildung 1) wurden noch mehr an den Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst. In praxisnahen Beispielen, die aus der Berufswelt der Teilnehmenden stammen, erfolgten Veränderungen des Altersbildes, da bewusst Altersstereotype hinterfragt, einflachtet und ad acta gelegt wurden. Altersstereotype halten nicht stand, wenn die Teilnehmenden ermutigt werden, ihre Beschäftigten, Schulungsteilnehmende, Vorgesetzte etc. nicht nach dem biografischen Alter zu unterscheiden, sondern verschiedene Lebensphasen und unterschiedliche Lernbiografien zu betrachten sowie um die „Verfallszeiten“ von beruflichen Abschlüssen zu wissen und die Bedeutung von informellem Wissen.

Ein besonderer Schwerpunkt im Programm wurde auf Vernetzung gelegt, da Lernen ein sozialer Prozess ist, der kooperativ verläuft und der neues Wissen an bestehende Diskussionen anschlussfähig hält (Arnold et al. 2011, S. 302). Daher gab es im Projekt für die Teilnehmenden aus den unterschiedlichen und gestaffelt gestarteten Kursen nicht nur in den Pausen die Möglichkeiten sich aktiv miteinander auszutauschen,

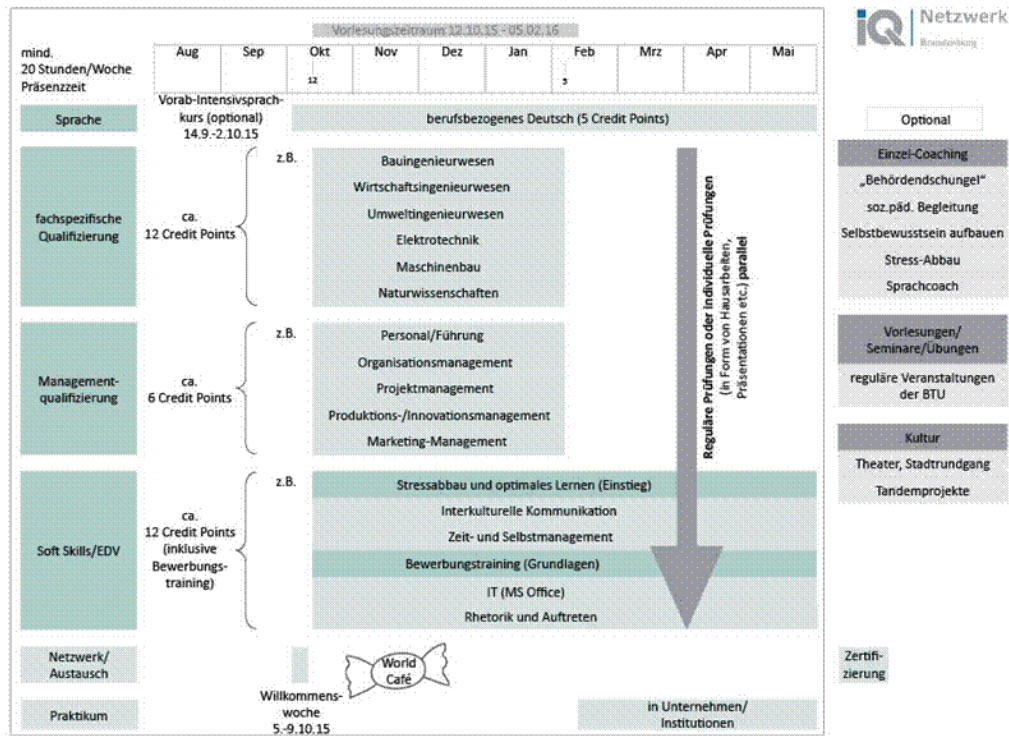


Abb. 2: Übersicht IQ-Brückenqualifizierung

sondern sie trafen in World Cafés auch auf regionale Wirtschafts- und Sozialpartner, welche immer unter einem bestimmten Schwerpunktthema veranstaltet wurde. Diese bewusst gewählte und bewährte Methode ermöglicht es, große Gruppen mit Teilnehmenden, die sich vorher nicht kennen, miteinander ins Gespräch zu bringen. Das kollektive Wissen und die Erfahrung von so vielfältigen Personen können auf diese Weise ungeahnte Energien mobilisieren. Jedes World Café startete mit einem kurzen Impulsreferat und endete mit thematischen Fragen, die an den Cafétischen im zeitlichen und personellen Rotationsprinzip mit Unterstützung von Moderator/-innen diskutiert werden. Die Meinungen und Ideen der einzelnen Teilnehmenden wurden miteinander vernetzt und festgehalten und strahlten so beispielsweise bis in Stadtverwaltung, in lokale Unternehmen, in Unternehmensvertretungen hinein und erreichten Wohnungsbauakteure und Politiker/-innen. Insgesamt wurden somit in drei Themengebieten, die die Module nicht beinhalteten, zusätzlich knapp 50 Personen für das Thema sensibilisiert.

Nachhaltigkeit

Durch ins Leben gerufene regelmäßige Treffen zu demografiebezogenen Themen und der bewusst gestalteten Vernetzung, wurde die Nachhaltigkeit gezielt angegangen. Jede/r Teilnehmende trägt dieses Wissen in sein/ihr Unternehmen / in seine/ihre Organisation zurück und fungiert als Multiplikator für diese Erkenntnisse. Zudem erhielten die Teilnehmenden Werkzeuge und Methoden an die Hand, um beispielsweise Zukunftsgespräche mit älteren Beschäftigten zu

führen, frühzeitig und in regelmäßigen Abständen Altersstrukturanalysen durchzuführen, um rechtzeitig Maßnahmenfelder zu identifizieren, lernförderliche Arbeitsumgebungen für Büro- oder Fließbandbeschäftigte/r zu schaffen, neue Methoden bei der Führung von altersgemischte Teams auszuprobieren oder Strategien für erfolgreiches Projektmanagement unter Einbeziehen von Fähigkeiten und Ideen aller Beschäftigten zu entwickeln. Mit diesen Tools ist es möglich, Beschäftigte gesund und motiviert im Unternehmen / in der Organisation bis zum Renteneintritt zu halten - und gegebenenfalls darüber hinaus - als motivierte Expert/-innen.

Auch die intensive Beschäftigung in den Hausarbeiten (Semester) und Essays (School) trägt zur Nachhaltigkeit bei. Alle bearbeiteten Themen stammen aus dem jeweiligen beruflichen Umfeld und die Ergebnisse wurden in den entsprechenden Arbeitskreisen oder Medien (z.B. in Mitarbeiterzeitung) vorgestellt.

Ein Forum, was in dieser Zeit ins Leben gerufen wurde, ist das UNiverselle Frühstück. Am Anfang gedacht als aktiver Austausch und Projektbegleitung für LOI-Partner findet es seitdem regelmäßig einmal im Quartal im Weiterbildungszentrum statt und wächst stetig an. Hier werden neue Angebotsideen diskutiert und Projekte auf Praxistauglichkeit geprüft, wie auch das folgende.

Qualifizierung von ausländischen Fachkräften

Im Projekt „IQ-Brückenqualifizierung für Akademiker/-innen“ bietet das Weiterbildungszentrum eine innovative duale Qualifikation an. Diese Qualifizierung richtet sich an Akademiker/-innen aus dem Ingenieurs- und Naturwissenschaftlichen Bereich, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben. Ziel ist, die Arbeitsmarktchancen dieser hochmotivierten Menschen zu erhöhen, ggf. vorliegende Arbeitslosigkeit zu beenden und die hochqualifizierten Zugewanderten adäquat zu beschäftigen. Mit diesem Projekt werden im Rahmen der politisch und gesellschaftlich geforderten Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen nun auch Akademiker/-innen mit Migrationshintergrund in den Fokus wissenschaftlicher Weiterbildung gerückt. Angesichts des fortschreitenden demografischen Wandels und des zunehmenden Fachkräftebedarfs in den Unternehmen ist die Brückenqualifizierung eine Möglichkeit, Akademiker/-innen aktiv zu fördern, um den Auswirkungen der alternden Gesellschaft entgegenzuwirken. Sie allein werden den demografischen Wandel nicht aufhalten, doch einige Lücken auf dem Arbeitsmarkt schließen und letztendlich das wirtschaftliche Wachstum stimulieren und zur Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme beitragen (Straubhaar 2014).

Im September dieses Jahres haben 25 Personen mit einem Intensivsprachkurs begonnen. Dieser war genauso wie ein Sprachtest, zusätzlich beim Mittelgeber beantragt und genehmigt worden, da nach den Erstgesprächen festgestellt wurde, dass das vom Projekt intern erhobene Sprachniveau B2 nicht bei allen Personen vorhanden war. Dies ist vor allem der Flüchtlingssituation und auch deren Medienaufmerksamkeit geschuldet, welche das Projekt permanent begleitet.

Zu Semesterbeginn beginnen die Akademiker/-innen nun mit der universitären Qualifizierung. Im ersten von drei Durchgängen bis 2018 haben bereits 28 Professoren und Professorinnen aus den Bereichen Bauen, Umwelt, Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen, Elektrotechnik und den Naturwissenschaften 48 Veranstaltungen aus dem regulären Universitätsangebot für die Teilnehmenden freigegeben. Diese Veranstaltungen werden gemeinsam mit Studierenden besucht. Verschiedene Trainings u.a. in den Bereichen Interkulturelle Kommunikation, (Lern-)Erfahrungen, Rhetorik und Auftreten, Gesprächsführung, Unternehmensführung werden in Kleingruppen belegt. Begleitend erhalten die Teilnehmenden über das Semester einen berufsbezogenen Deutschkurs. Einzelcoachings und eLearning-Elemente runden die Qualifizierung ab.

„Lernfreunde“ unterstützen IQ-Brücke bei den ersten Schritten

Aus dem Vorgängerprojekt übernommen wird die Methode des World Cafés, welches auch in dieser Qualifizierung wieder Teilnehmende mit Wirtschafts- und Sozialpartnern sowie Unternehmern ins Gespräch bringt. Ziel ist es, den Teilnehmenden zu ermöglichen, berufliche Kontakte für das Praktikum und die Zeit darüber hinaus zu knüpfen und

den Unternehmen aus teils „konservativen“ Regionen die Hemmschwellen mit der Zielgruppe zu ebnen. Zudem wird es Pre-Qualifizierungen von Lehrstuhlmitarbeitenden und Unternehmen im Sinne einer interkulturellen Öffnung geben, u.a. um auch hier der gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden und dabei zu unterstützen Stereotype abzubauen, für diversityorientiertes Projektmanagement zu sensibilisieren, arbeitsplatzbezogenes Lernen zu fördern und eine Willkommenskultur in der Region zu schaffen. Dies geschieht überwiegend durch modifizierte Modul Inhalte aus dem Lernfreunde-Projekt.

Herausforderungen an die Weiterbildung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es sinnvoll für Weiterbildungsträger ist, bestehende Angebote durch die demografische Brille zu betrachten und modulübergreifend „Transparenz über potentielle Fachkräfteengpässe bzw. einen drohenden Fachkräftemangel zu schaffen“ (Braun/Klopprogge 2015). Die vorgestellten Angebote qualifizieren nicht nur Bildungstrainer/-innen, Personalverantwortliche und „neue“ Fachkräfte, sondern sie unterstützen vor allem KMU dabei, Tools zu entwickeln, um frühzeitig die heimischen und auch zugewanderten personellen Reserven zu erschließen und älteren Menschen einen längeren und gesunden Verbleib im Unternehmen zu ermöglichen.

Eine interne Herausforderung im aktuellen Projekt wird die Gestaltung des eLearning / blended Learning-Teils, beispielsweise das Erstellen von Video Tutorials aus den spezifischen Ingenieursgebieten. Die Teilnehmenden haben eine Altersspannbreite von 33 bis 54 Jahren (Median 31,5) und gehören somit bis auf eine Person hälftig der Generation X und hälftig der Generation Y an (Geburtsjahrgänge, nach Munimus (2012); Klaffke (2014); Grunert/Krüger (2011); Oertel (2014)). Diese lernen bevorzugt „on the job“ in Diskussionsgruppen und Peer Interaktionen. Sie nutzen bereits Web-based Trainings, Interaktive Lernformen (Dialogformate), Multimedia-Lernsysteme, soziale Netzwerke oder MassiveOpen Online Programs. Fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse verlaufen selbstgesteuert und nicht institutionalisiert (Thoma 2014). Es kann vermutet werden, dass die Lernformate weniger ausschlaggebend für die Entscheidung zur Qualifizierungsanmeldung gewesen sind, da diese vom Weiterbildungszentrum nicht ausschließlich beworben wurden. Dennoch kann die Relevanz dieser Lernangebote, bei denen mediale Lernmöglichkeiten bzw. -formen des selbstgesteuerten Lernens verknüpft werden (Höffer-Mehlmer 2011, S. 1000), mehr als im „Demografiemanagement“, im Verlauf der Qualifikation zunehmen, nämlich dann, wenn der Fokus vom reinen Spracherwerb zum Aneignen aktuellen Fachwissens übergeht. Erste Ergebnisse diesbezüglich werden die Auswertungen der Module im nächsten Jahr zeigen.

Eine andere interne Herausforderung, die bisher weitestgehend unberücksichtigt blieb, ist in Anlehnung an Kraft (2010), die Sensibilisierung für den demografischen Wandel auf Seiten der Dozierenden und Beschäftigten in der Weiterbil-

dung. Hintergrund ist, dass auch die Weiterbildung zu einem umkämpften Markt geworden ist, auf dem heterogene, aktive sowie selbstgesteuerte Lernende im Fokus stehen und als „Abnehmer“ der „Ware Bildung“ auftreten (Höffer-Mehlmer 2011, S. 992). Einrichtungen der Weiterbildung müssen daher nicht nur zunehmend die Seite der Bildungskonsument/-innen aktueller und nachwachsenden Generationen berücksichtigen, sondern sollten sich auch bewusst machen, dass die Seite der Bildungsvermittelnden (Dozenten, Dozentinnen und Beschäftigte in Weiterbildungseinrichtungen) in Gestalt der älteren Generation daherkommen kann (Rauschenbach 2011, S. 241). Mögliche Untersuchungen dazu sind im Projektverlauf nicht vorgesehen, wären aber sicher ein spannendes Forschungsfeld.

Literatur

- Braun, C./Klopprogge, A. (2015): Fachkräfte aus dem Ausland - Fokus KMU. In: Kreis, G. (Hrsg.): Zukunft Personal Beschäftigung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bruch, H./Kunze, F./Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen. Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden: Gabler I GWV Fachverlage GmbH.
- Brücker, H. (2014). Ein Pädoyer für die Arbeitnehmerfreizügigkeit. In: ZBW - Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft (Hrsg.): Zuwanderung nach Deutschland - Problem und Chance für den Arbeitsmarkt. Zeitgespräch. http://www.iza.org/files/095_PolicyReportsandJournals [Zugriff: 21.09.2015]
- Grunert, C./Krüger, H. (2011): Jugendliche Biographieverläufe im Generationenvergleich. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221-235.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss., S. 989-1002. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92016-0_62# [Zugriff: 06.06.2014]
- Klaffke, M. (2014): Erfolgsfaktor Generationen-Management - Handlungsansätze für das Personalmanagement. In: Klaffke, M. (Hrsg.) (2014): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-26.
- Klaffke, M. (Hrsg.) (2014): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kraft, S. (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 405-426.
- Munimus, B. (2012): Alternde Volksparteien. Neue Macht der Älteren in CDU und SPD? (Dissertation, Kassel, Universität). Bielefeld: transcript Verlag.
- Naegele, G. (2010): Soziale Lebenslaufpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Nuissl, E. (2011): Einschluss oder Ausschluss - Personengruppen in der Weiterbildung. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 401-411.
- Oertel, J. (2014): Baby Boomer und Generation X - Charakteristika der etablierten Arbeitnehmer-Generationen. In: Klaffke, M. (Hrsg.). Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27-56
- Pietraß, M./Schäffer, B. (2011): Mediengenerationen - vom Kohortenvergleich zu generationsspezifischen Habitus. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 323-334.
- Rauschenbach, T. (2011): Von Generation zu Generation. Die Bildungsvermittlung im Wandel. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 237-249.
- Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2013): Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik - Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung der mittleren und späteren Lebensphasen in der Bildungspolitik. In: Hüther, M./Naegele, G. (Hrsg.): Demografiepolitik. Herausforderungen und Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179-199.
- Schäffer, B. (2013): Generationen - Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmitt, E. (2004): Aktives Altern, Leistungseinbußen, soziale Ungleichheit und Altersbilder: Ein Beitrag zum Verständnis von Resilienz und Vulnerabilität im höheren Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 37, S. 280-292.
- Thoma, C. (2014): Generationensensible Personal- und Karriereentwicklung - Lebenslanges Lernen fördern. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 160-174.

Straubhaar, T. (2014): Zuwanderung: aus ökonomischen und demografischen Gründen wichtig für die Zukunft. In: ZBW - Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft (Hrsg.): Zuwanderung nach Deutschland - Problem und Chance für den Arbeitsmarkt. Zeitgespräch. http://www.iza.org/files/095_PolicyReportsandJournals [Zugriff: 21.09.2015]

Zimmermann, K. F. (2014): Freiheit und Bedrängnis: Zuwanderung am Arbeitsmarkt. In: ZBW - Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft (Hrsg.): Zuwanderung nach Deutschland - Problem und Chance für den Arbeitsmarkt. Zeitgespräch. http://www.iza.org/files/095_PolicyReportsandJournals [Zugriff: 21.09.2015]

Autorinnen

Gabriele Weineck, Dipl. Soz. Wiss.
gabriele.weineck@b-tu.de

Jadranka Halilović, Dipl.-Ing.
jadranka.halilovic@b-tu.de

Zwischen Bekenntnis und Umsetzung

Gelebte gesellschaftliche Verantwortung von Universitäten am Beispiel von University Meets Industry und University Meets Public

KATHARINA RESCH
JUDITH FRITZ

Kurz zusammengefasst ...

Der gesamtgesellschaftliche Bildungsauftrag von Universitäten besagt, dass offene Universitäten einen Beitrag zu einer offenen Gesellschaft leisten sollen, wenn sie nicht in Isolation lehren und forschen wollen. Grundsätzlich bekennen sich Universitäten in ihren strategischen Dokumenten zu ihrer Verantwortung der Stadt, der regionalen Wirtschaft und den Einrichtungen der Zivilgesellschaft gegenüber. Allerdings sehen wir Aufholbedarf. Projekte in zwei Handlungsfeldern – zur Öffnung der Hochschulen und zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung – veranschaulichen, wie die Brücke zwischen Bekenntnis und Umsetzung geschlagen werden kann.

1 Einleitung

Kaum ein Thema polarisiert Universitäten so sehr wie die Diskussion über die Öffnung von Universitäten und deren Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung. Während Forschende befürchten, dass die ohnehin prekären und wenigen wissenschaftlichen Stellen zu Gunsten von administrativem Personal in Drittmittelprojekten und Stabstellen vergeben werden, freuen sich diejenigen in Zentren für Lebenslanges Lernen bzw. in Weiterbildungseinrichtungen, die für den Wissenstransfer mit außenstehenden, gesellschaftlichen Institutionen zuständig sind. Sie erhalten durch den Diskurs um gesellschaftliche Verantwortung, der in den letzten Jahren zugenommen hat (Kantanen 2005), zusätzliche wertetechnische Unterstützung. Grundsätzlich bekennen sich Universitäten in ihren strategischen Dokumenten¹ zu ihrer Verantwortung der Stadt, der regionalen Wirtschaft und den Einrichtungen der Zivilgesellschaft gegenüber. Doch wie findet dieses Bekenntnis Umsetzung – insbesondere vor dem Hintergrund vieler GegnerInnen aus den eigenen Reihen, die es begrüßen würden, wenn sich die Universität

verstärkt ihren prioritären Kernaufgaben der wissenschaftlichen Forschung und Lehre widmen würde?

Unter den Stichworten „open university“ oder „university extension“ sowie in landesweiten Netzwerken zur „Offenen Hochschule“ werden Projekte zur Öffnung von Universitäten gegenüber der regionalen Wirtschaft und der lokalen Bevölkerung bereits umgesetzt und diskutiert (z.B. Hanft/Brinkmann 2013). Dieser *Öffnungsdiskurs* ist Grundvoraussetzung für die Umsetzung von Projekten mit den genannten Stakeholdern außerhalb der Universität. Angesiedelt in den Abteilungen der Universitäten, in denen Lifelong Learning Projekte oder Weiterbildungsangebote entstehen, reagiert man mit dieser Öffnung auf den gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrag von Universitäten. Dieser besagt, dass offene Universitäten einen Beitrag zu einer offenen Gesellschaft leisten sollen, wenn sie sich nicht abkapseln und in Isolation lehren und forschen. Die Bildungsforscherin Chisholm konstatierte, dass Gesellschaften zwar offener geworden seien, Universitäten jedoch nicht notwendigerweise Schritt halten würden (Chisholm 2009). Sie sah Aufholbedarf vom Bekenntnis zur Umsetzung. Da stimmen wir zu.

Das Bekenntnis, sich gegenüber gesellschaftlichen AkteurInnen zu öffnen, gewann in den letzten fünf Jahren an Unterstützung und ist in einen neuen Diskurs übergegangen: den Verantwortungsdiskurs über den gesellschaftlichen Auftrag von Universitäten gegenüber der Stadt, der regionalen Wirtschaft und Einrichtungen der Zivilgesellschaft. Vor fast fünf Jahren haben sich die WeiterbildnerInnen der Universität Wien gefragt, wie eine Öffnung der Universität hin zur regionalen Wirtschaft, der Öffentlichkeit, den NGOs, Vereinen und Weiterbildungsinteressierten umgesetzt und sich die Ausgestaltung gesellschaftlicher Verantwortung in konkreten Projekten gezeigt werden kann.

¹ Beispiele wären etwa die LLL-Strategie der Universität Salzburg (http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/1821170.PDF) oder die Lifelong Learning Strategie der Schweizer Rektorenkonferenz (http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/UH/Referenzdokumente/130326_LLL_Bericht_CRUS_D.pdf).

2 Theoretischer und bildungspolitischer Hintergrund

Die Öffnung der Universitäten hin zur Gesellschaft hat sowohl bildungspolitische als auch ideologisch-theoretische Gründe. Universitäten versprechen sich von dieser Öffnung zahlreiche Vorteile, wie einen erhöhten Praxisbezug der Lehrenden und Forschenden, mehr Drittmittel im Bereich der angewandten Forschung, eine interne Stärkung und Sichtbarmachung von LLL-Maßnahmen oder das Generieren neuer Themen und die Gewinnung neuer Zielgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Für Universitäten ist diese Öffnung ein wechselseitiger Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis (flow und re-flow) – und eine Konfrontation mit den tatsächlichen gesellschaftlichen und unternehmerischen Herausforderungen. Sie öffnen Bildung für alle: für Vereinsmitglieder, für NGOs ohne Weiterbildungsbudget, für Unternehmen mit Innovationsbedarf oder für BürgerInnen der Stadt, die sich dafür interessieren, welche stadtbezogene Forschung die Universität betreibt.

2.1 Bildungspolitische Hintergründe für die Öffnung von Universitäten

Neben den traditionellen Kernaufgaben der Lehre und Forschung ist in den letzten Jahren zunehmend die gesellschaftliche Verantwortung als dritte Säule universitärer Aufgabengebiete in den Vordergrund getreten. Unter dem Schlagwort „third mission“ nehmen Universitäten ihren Bildungsauftrag wahr, zu einer offenen Gesellschaft beizutragen.

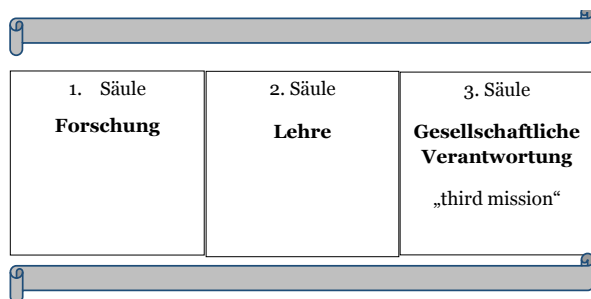


Abb. 1: Kernaufgaben der Universität

Universitäten waren jedoch nicht immer öffnungsaffin. Im späten 15. Jahrhundert wandten Universitäten noch Schließungsmechanismen an, begaben sich in staatliche oder königliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und begannen, von ihren Studierenden Gebühren zu erheben. Die Erfindung des Buchdrucks zu Mitte des 15. Jahrhunderts wirkte dem Prinzip der Geschlossenheit entgegen, indem sich Wissen in Büchern verbreitete. Auch die Kaffeehauskultur des 17. Jahrhunderts trug zu einer Öffnung der Universitäten bei. Hier tauschten sich Gelehrte aus und manche Kaffeehäuser verfügten über Bibliotheken. Im 18. Jahrhun-

dert nahmen die Alphabetisierungsraten unter Männern deutlich zu und durch den Ausbau der Post wurde der postalische Versand von Wissen in Form von Büchern und Skripten gefördert. Nach dem zweiten Weltkrieg nahm der Wissensdurst in der Bevölkerung stetig zu und Medien wie Radio (1920), Fernsehen (1950) und Internet (1990) trugen zu einer Verbreitung von Wissen in der Bevölkerung bei. Die Erfindung von Wikipedia nach der Jahrtausendwende sowie des YouTube-Kanals im Internet verstärkten die Offenheit von Wissen noch zusätzlich (Peter/Deimann 2013).² Mit diesen Veränderungsprozessen wandelte sich das Selbstverständnis der Universitäten.

Abhängig vom jeweiligen Selbstverständnis von Universität, fällt die Forderung nach einer ideologischen und tatsächlichen Öffnung auf mehr oder minder fruchtbaren Boden. Hochschulen können sich selbst als Elite-Einrichtungen betrachten, in denen Bildungs- und Funktionseliten gebildet werden und Zugangsbeschränkungen die Normalität darstellen, da lediglich eine kleine Zahl von begünstigten Personen einen akademischen Abschluss absolvieren sollen. In diesem Fall der „ideologischen Geschlossenheit“ werden Öffnungsprojekten wenig Bedeutung zugeschrieben. Hochschulen können sich jedoch auch als universale Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen betrachten, die hoch differenziert und flexibel auf den Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten, um mit einer multikulturellen und facettenreichen Gesellschaft Schritt halten zu können (Trow 2006).

Je stärker sich Universitäten als Multiversitäten (Barnett 2003) oder als Volksbildungseinrichtungen verstehen, desto eher werden sie Öffnungsprojekten ideologisch und bildungspolitisch zustimmen.

In LLL-Strategiepapieren³ werden Chancengleichheit, ein offener Zugang zu Universitäten und Lernen über alle Lebensphasen hinweg groß geschrieben (European University Association 2008; Hörig/Brunner 2011). Dennoch setzen Hochschulsysteme in Europa Zugangslatten hoch an und behandeln die universitäre Weiterbildung und ihre gesellschaftsrelevanten Projekte weitgehend noch als Stiefkinder (Chisholm 2009). Während die Prioritäten der Universitäten (Forschung und Lehre) nicht hinterfragt werden sollen, hat sich dennoch durch die LLL-Strategieprozesse ein Bewusstsein für die Öffnung und die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen entwickelt. Wie diese Verantwortung universitätsintern gelebt und ausdefiniert wird, ist Aufgabe der nahen Zukunft (Theis/Klein 2010; Loja et al. 2013).

Wie wird die Lücke zwischen Bekenntnis und Umsetzung geschlossen? Wer zeigt sich für gesellschaftliche Verantwortung inhaltlich zuständig und wie werden die notwendigen

² Heute gibt es bereits wieder Schließungstendenzen bzw. neben tatsächlicher Öffnung vorgetäuschte Öffnung (durch Platzbeschränkungen, Voraussetzungen) (Peter/Deimann 2013)

³ http://www.eua.be/Libraries/publication/engaging_in_lifelong_learning-%20283%20.pdf?sfvrsn=0 [Zugriff: 30.9.2015]

Ressourcen dafür vergeben? Eine Antwort könnte lauten, den Weiterbildungszentren bzw. LLL-Einrichtungen diesen Auftrag zu übergeben. Wissenschaftliche Weiterbildung ist an sich praxisorientiert und interdisziplinär angelegt. Viele Weiterbildungseinrichtungen arbeiten aktiv mit der regionalen Wirtschaft und der Stadt zusammen, pflegen diese Kontakte und nutzen sie für Projekte (Maschwitz 2013; Hammer/Tomaschek 2012). Kooperationen zwischen Universitäten und der regionalen Wirtschaft, den Einrichtungen der Zivilgesellschaft und der Bevölkerung müssen dem Kriterium der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit folgen und lebens- bzw. arbeitsrelevant sein. Aufgrund bereits geschaffener Strukturen und bestehender Beziehungen zum außeruniversitären Umfeld liegt es nahe, Projekte zur gesellschaftlichen Verantwortung an Weiterbildungseinrichtungen anzudocken.

2.2 Unternehmerische und gesellschaftliche Verantwortung von Universitäten

Die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen ist bereits seit den 1990er Jahren Thema der Forschung und der Wirtschaft (Stichwort: Corporate Social Responsibility CSR). Dieses theoretische und ideologische Konzept wurde vor wenigen Jahren zum ersten Mal auch auf Universitäten umgelegt (Stichwort: University's Social Responsibility USR). Damit wurde die Grundlage für den noch sehr jungen Verantwortungsdiskurs gelegt.

2.2.1 Von CSR zu USR

Das Konzept der gesellschaftlichen Verantwortung ist der Wirtschaft bereits seit den 1990er Jahren nicht mehr fremd und wurde unter dem Namen CSR (Corporate Social Responsibility) groß.

Unternehmen sind Teil der Gesellschaft. Hinter dem CSR-Konzept steht die Idee, dass Unternehmen wirtschaftlich und sozial verantwortlich sowie auch umweltfreundlich handeln können, eben weil sie nicht in Isolation arbeiten, sondern in lokale Kontexte eingebunden sind. Welche Verantwortung tragen Unternehmen für ihr unmittelbares gesellschaftliches Umfeld? Einer modernen CSR-Auffassung liegt ein ganzheitliches Verständnis zugrunde, wie Unternehmen freiwillig sozial, wirtschaftlich und umweltfreundlich agieren. CSR hat sich zu einem allumfassenden Nachhaltigkeitskonzept weiterentwickelt, das alle sozialen, ökologischen und ökonomischen Beiträge eines Unternehmens zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung in sich vereint.

CSR kann werteorientiert betrachtet werden, wenn davon ausgegangen wird, dass Unternehmen auf Strukturen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt zurückgreifen – wie etwa Sicherheitsinfrastrukturen, Sozialversicherung, Standorte oder Infrastruktur in der Stadt. In diesem Fall kann von den Unternehmen erwartet werden, dass sie der Gesellschaft, von der sie etwas beziehen, auch wieder etwas zurückgeben. CSR

kann auch ökonomisch betrachtet werden: Wenn Unternehmen freiwillig in gesellschaftliche Verantwortung investieren, erzielen sie einen Nutzenzuwachs – etwa Reputation, Ruf als soziales Unternehmen, gesteigerte MitarbeiterInnen-Bindung – und können daraus ökonomische Vorteile ziehen.

Universitäten sind, derselben Logik folgend, ebenfalls Teil der Gesellschaft. Universitäten sind in einen lokalen Kontext eingebettet und sollten nicht in Isolation forschen und lehren. Viele Forschende legen Wert auf einen unmittelbaren Praxisbezug in ihrer Forschung und Fördergeber von Drittmittelprojekten fordern diesen Anwendungsbezug zur universitären Forschung bereits verstärkt.

Seit weniger als fünf Jahren wird das CSR-Konzept auch erstmals für Universitäten geöffnet und verwendet: University's Social Responsibility (USR). Dieses neue USR-Konzept umfasst die Verantwortlichkeiten einer (Europäischen) Universität in ihren Entscheidungen und Aktivitäten gegenüber ihrer gesellschaftlichen Umwelt (Loja et al. 2013).

Viele begrüßen das USR-Konzept (Loja et al. 2013; Nejati et al. 2011), doch stehen ihm auch SkeptikerInnen gegenüber (Kantanen 2005). Vorbehalte bestehen vor allem den Motiven gegenüber, die hinter dem Engagement für USR stecken: Hoffnung auf Profite, Erwartungshaltungen gegenüber verbesserten Rankings oder Imageaufwertungen der Universität?

Während die grundsätzliche Relevanz von USR-Themen, wie ethisch korrekte Buchhaltung einer Universität, umweltbewusstes Handeln, Fairness in Auswahlprozessen oder Kooperationen mit dem Gemeinwesen nicht umstritten sind, besteht Skepsis am realen Interesse der Hochschule an USR und der Ausgestaltung dieses Interesses in Form von konkreten Zuständigkeiten und Budgets.

Die Forschung zu USR liegt weit hinter der Forschung zu CSR zurück, holt aber auf (Perry 2014; Predazzi 2012; Theis/Klein 2010). Im Jahr 2010 wurde der Leitfaden „Guidance on social responsibility“ (ISO 26000)⁴ entwickelt, der sieben Grundsätze gesellschaftlicher Verantwortung beinhaltet: Rechenschaftspflicht, Transparenz, ethisches Verhalten, Achtung der Interessen der Stakeholder, Achtung der Rechtsstaatlichkeit, Achtung internationaler Verhaltensstandards und Achtung der Menschenrechte (Hahn 2011).

USR ist grundsätzlich vielfältig, worin auch die Schwierigkeit besteht, das Konzept zu definieren. Ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt, mit Arbeitsbedingungen, mit Menschenrechten und dem Gemeinwesen geht Hand in Hand mit einem guten Management von Beziehungen. VertreterInnen der Universität und andere Stakeholder arbeiten zusammen, um mithilfe von Forschung, Entwicklungsarbeit

⁴ <http://www.iso.org/iso/home/standards/iso26000.htm> [Zugriff: 29.9.2015]

und Innovationsdenken auf das Gemeinwesen einzuwirken bzw. um (Weiter)Bildung, Wissen und Humankapital ins Gemeinwesen zu tragen. Das USR-Konzept beinhaltet auf der Mikroebene, dass Universitäten einen Beitrag zur Karriere- und Persönlichkeitsentwicklung und zum Bürgerschaftsverständnis der oder des Einzelnen leisten (Loja et al. 2013).

Beispiele für die Ausgestaltung des USR-Konzepts finden sich im nächsten Abschnitt.

3 Projekte geben Impulse zur Öffnung und gesellschaftlichen Verantwortung von Universitäten

Das bereits angesprochene Bekenntnis der Universitäten zu gesellschaftlicher Verantwortung findet sich in strategischen Dokumenten der Hochschulen wieder. Im Leistungsbericht und der Wissensbilanz der Universität Wien (2014) wird beispielsweise in einem eigenen Kapitel „Universität und Gesellschaft“ auf die Bedeutsamkeit der gesellschaftlichen Verantwortung hingewiesen.

„Mit der Öffentlichkeit in Dialog zu treten, ist eine Aufgabe der Universität – die Zielgruppen reichen dabei von AbsolventInnen, VertreterInnen aus Wirtschaft, Politik und Kultur bis hin zur Zielgruppe der Kinder und der breiten Öffentlichkeit.“ (S. 104)

„Die Universität qualifiziert die jeweils nächste Generation der Fach- und Führungskräfte, sie schafft durch ihre Forschung Innovationen und sichert damit die Wettbewerbsfähigkeit des Standorts.“ (S. 104)

Auf die Formulierung eines Bekenntnisses folgen in der Regel Taten. Diese Taten sind mit Zuständigkeiten und konkretem inhaltlichen Commitment verbunden. Wer zeigt sich für gesellschaftliche Verantwortung inhaltlich zuständig und wie werden die notwendigen Ressourcen dafür vergeben? Wer erhält universitätsintern den Auftrag zur Umsetzung gesellschaftsrelevanter Projekte und Maßnahmen?

Die drei im Folgenden vorgestellten Projekte zeigen beispielgebend die Umsetzung dieses Bekenntnisses seitens der Universität Wien auf.

3.1 UNIBILITY – University Meets Social Responsibility

Um das USR-Konzept theoretisch zu fundieren, ist europaweite Forschung notwendig. Vergleichend mit anderen Universitäten kann das Spannungsfeld zwischen Bekenntnis und Umsetzung zu gesellschaftlicher Verantwortung wissenschaftlich aufgearbeitet und mögliche Umsetzungsvarianten diskutiert werden. Im Erasmus+ Projekt UNIBILITY erarbeiten sechs Universitäten genau diese Grundlagen.

In einem Reader zum Thema USR werden konkrete Publikationen gesammelt, wie Universitäten ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen können. Im Frühjahr 2016 wird in einer Trainingsphase Bewusstsein für die dritte Säule uni-

versitärer Aufgaben neben Forschung und Lehre für universitäre Führungskräfte, Marketingpersonal und Studierende in konkreten Schulungen geschaffen. Im darauffolgenden Herbst wird in jedem teilnehmenden Land ein Kleinprojekt umgesetzt, in dem Studierende, Wirtschaftsbetriebe, NGOs oder andere Einrichtungen der Zivilgesellschaft – in den Bereichen Umwelt, Soziales oder Wirtschaft – kooperieren.

3.2 „University Meets Public“ – die Universität öffnet sich

Mit dem Projekt „University Meets Public“ öffnen sich vier Wiener Universitäten in Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen der lokalen Bevölkerung. Mit einem umfassenden Vortragsprogramm an den Wiener Volkshochschulen bieten die Universitäten allen Interessierten – unabhängig von Alter, (Vor)Bildung und finanziellen Möglichkeiten – die Chance, sich in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen weiterzubilden.

Im tertiären Bildungssektor zeigt sich zunehmend die Tendenz, klassische Wissensvermittlung mittels Frontalvorträgen in den Hintergrund zu stellen und stattdessen das Erleben von Wissen ins Zentrum zu rücken. Die Beteiligung der Teilnehmenden steht im UMP-Projekt im Vordergrund. In Form eines Auftaktevents zu Semesterbeginn präsentieren die an UMP beteiligten Universitäten jeweils zwei praxisnahe Forschungsprojekte in Form von Postern oder Artefakten und stehen Interessierten für Diskussionen zur Verfügung. Die ausgewählten Forschungsprojekte stehen in direktem Bezug zur Wiener Bevölkerung oder der Stadt Wien und zeichnen sich durch ein hohes Maß an Praxisrelevanz aus, etwa ein Projekt aus der Stadtforschung „Politische Strategien und Bottom-up-Praktiken zur Nachbarschaftsentwicklung“. Die Wissensvermittlung geschieht in einem interaktiven Setting, ähnlich einem World Café, und bietet „Forschung zum Angreifen“.

Die lokale Bevölkerung bekommt dadurch die Möglichkeit, aktuelle Forschungsergebnisse aus erster Hand kennenzulernen und gewinnt im persönlichen Gespräch mit den WissenschaftlerInnen Einblick in deren Forschungsalltag. Mit diesem Projekt zeigen sich die Universitäten bemüht, den Zugang zu Wissenschaft und Forschung so offen wie möglich zu gestalten und leisten einen Beitrag zur Öffnung der Universität gegenüber der Stadtbevölkerung.

3.3 „University Meets Industry“ – gesellschaftliche Verantwortung gemeinsam wahrnehmen

Die zentrale Weiterbildungseinrichtung der Universität Wien initiierte 2012 das Projekt „University Meets Industry“ (uniMind), um gemeinsam mit lokalen Industrie- und Wirtschaftsbetrieben wissenschaftlich fundierte Diskussionen zu ermöglichen (Hammer/Tomaschek 2012). Ziel des Projekts ist es, auf gesellschaftsrelevante Probleme aus den Wirtschaftsbetrieben Bezug zu nehmen und im Projekt Synergien zwischen Forschenden, UnternehmerInnen und Personen

aus (zivil-)gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen zu stärken.

uniMind gestaltet Wissenstransfer nicht als Einbahnstraße von Forschung zu Praxis, sondern wählt einen weitergehenden Ansatz: Im Sinne transdisziplinären Forschens und Entwickelns fördert uniMind wechselseitige Austauschprozesse zwischen wissenschaftsaffinen Unternehmen und anwendungsorientierten Forschenden, denen trotz gemeinsamer Arbeitsbereiche häufig Schnittstellen fehlen. uniMind möchte diesem Fehlen an Berührungspunkten entgegenwirken. Dadurch nimmt die Universität ihre gesellschaftliche Verantwortung gegenüber regionalen Wirtschaftstreibern wahr und bezieht sich auf deren Praxisprobleme und betriebliche Herausforderungen.

Strukturiert werden diese Austauschprozesse durch Jahresthemen (u.a. „Die Kultur des Lernens im Umbruch“, „Vertrauen“, „Die Stadt der Zukunft“). Die kostenfreien uniMind-Workshops finden am späten Nachmittag statt und fördern Wissensaustausch und Networking ohne Teilnahmevoraussetzungen. Gestaltet werden sie von WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Forschungsfelder, wobei die Anbindung an die berufliche Praxis der TeilnehmerInnen eine zentrale Rolle spielt. Dies gelingt, indem in interaktiven Settings betriebliche Herausforderungen benannt und gemeinsam neue Lösungsansätze erarbeitet werden. So wurden beispielsweise in einem uniMind-Workshop neue Ansätze einer vertrauensbildenden Führungspraxis entwickelt, damit Unternehmen auch in Krisenzeiten und Umbruchsituationen handlungsfähig bleiben. Im Workshop wurde mit realen Vertrauensbrüchen aus der Führungspraxis gearbeitet, um einen so praxisnahen Wissensaustausch wie nur möglich zu fördern.

uniMind öffnet die Universität auch räumlich für Wirtschafts- und Industriebetriebe, geht allerdings noch einen Schritt weiter und geht auf Betriebe zu: Während die uniMind-Workshops an der Universität stattfinden, werden die uniMind-Lectures im Hause der SozialpartnerInnen abgehalten, die als Arbeitgeberverbände in unmittelbarem Kontakt mit der regionalen Wirtschaft stehen. Damit übernehmen die SozialpartnerInnen ihrerseits gesellschaftliche Verantwortung und setzen sich für die Weiterentwicklung der regionalen Unternehmenslandschaft ein.

An die zukunftsweisende Forschung der Universität anzudocken, bedeutet für Unternehmen einen klaren Wettbewerbsvorteil. WissenschaftlerInnen gewinnen im Gegenzug Anregungen für angewandte Forschung und knüpfen Kontakte für Unternehmenskooperationen und Drittmittelprojekte. Teilnehmende am uniMind-Projekt machen die Erfahrung, dass universitäres Wissen auch sie in ihrem betrieblichen Alltag betrifft, ihnen nutzt und werden zur weiteren Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung angeregt.

Damit ist das Projekt „University Meets Industry“ ein gelungenes Beispiel dafür, dass die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung von Universitäten gegenüber der regionalen Wirtschaft einen wechselseitigen Mehrwert bedeuten kann.

4 Conclusio

Universitäten tragen als gewachsene Institutionen zur gesellschaftlichen Entwicklung bei. Sie stellen einen entscheidenden Standortfaktor dar, üben Einfluss auf die regionalen Wirtschaftsstrukturen aus und leisten einen Beitrag zur Wertschöpfung in der Region. Durch den Öffnungsprozess verstärken Universitäten ihre Bedeutung für das gesellschaftliche Miteinander.

Während Universitäten seit Jahren ihre bildungspolitische Verantwortung zur Gesellschaft grundsätzlich bekennen (und auch in Strategiepapieren und LLL-Konzepten verarbeiten), liegt dennoch eine Schiefelage bei der konkreten Umsetzung dieser Maßnahmen vor, woraus das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Bekenntnis und Umsetzung entsteht.

Damit die Öffnung der Universitäten und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Weiterentwicklung voranschreiten, sollten Universitäten in Zukunft das Aufgabenfeld der „third mission“ ausdefinieren und über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus denken. Dabei ergeben sich aus unserer Sicht zwei zukünftige Handlungsfelder: Projekte zur Öffnung der Hochschule im Sinne des Beispiels „University Meets Public“ und Projekte zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung in den Bereichen Soziales, Umwelt oder Wirtschaft im Sinne des Beispiels „University Meets Industry“. Um den Bereich „third mission“ zielgerichtet weiterzuentwickeln, bedarf es der systematischen Sammlung von Projektbeispielen in diesen zwei Handlungsfeldern, um deren Transferpotential sichtbar zu machen und hochschulübergreifende Lernprozesse anzustoßen.

Um vom Bekenntnis zur konkreten Umsetzung von gesellschaftlicher Verantwortung zu gelangen, bedarf es eines konkreten Commitments seitens der Wissenschaftsministerien, strategischen Arbeitsgruppen und der Universitäten selbst, denn AkteurInnen auf Umsetzungsebene benötigen einen klar formulierten Auftrag der EntscheidungsträgerInnen. Erst wenn sich Universitäten entschieden zu ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bekennen und sich deren Bedeutung für Gesellschaft und Wirtschaft bewusst werden, können konkrete Maßnahmen folgen. Strategische EntscheidungsträgerInnen sind gefordert, Zuständigkeiten für gesellschaftliche Verantwortung zu (v)erteilen und Ressourcen zu budgetieren, damit die Brücke vom Bekenntnis zur aktiven Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung geschlagen werden kann.

Literatur

Barnett, R. (2003): *Beyond all reason. Living with ideology in the university.* Buckingham: Open University Press.

Chesbrough, H. (2006): *Open Innovation. A new paradigm for understanding industrial innovation.* In: Chesbrough, W./Vanhaverbeke, W./West, J. (Hrsg.): *Innovation: Researching a new paradigm.* Oxford: Oxford University Press, S. 1-12.

Chisholm, L. (2009): *Offene Universitäten, Offene Gesellschaften.* Paper zum Vortrag bei der Tagung *Lebenslanges Lernen im tertiären Bereich und die Rolle der hochschulischen Institutionen an der Medizinischen Universität Innsbruck*, 18.11.2009.

European University Association (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning.* Brussels. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/EUA_LLL_Charter.pdf [Zugriff: 30.9.2015]

Hahn, R. (2011): *Internationale Standardfindung und Global Governance: Zur Legitimität des Entstehungsprozesses der Leitlinie ISO 26000.* In: *Die Betriebswirtschaft 2011*, 71(2), S. 121-137.

Hammer, E./Tomaschek, N. (2012): *University Meets Industry - die Kultur des Lernens im Umbruch.* In: Hammer, E./Tomaschek, N. (Hrsg.): *University Meets Industry - Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten.* Münster: Waxmann, S. 7-19.

Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen.* Münster: Waxmann.

Hörig, M./Brunner, L. (2011): *Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität.* In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): *The Lifelong Learning University.* Münster: Waxmann, S.14-28.

Kantanen, H. (2005): *Civic mission and social responsibility: new challenges for the practice of public relations in higher education.* In: *Higher Education Management and Policy*, 17(1), S. 107-122.

Loja, E. /Menezes, I. /Rodrigues, F. /Coimbra, J. L. (2013): *EU-USR. Comparative Research on the Social Responsibility of Universities in Europe and Development of a Community reference framework. WP2 USR Good Practice Collection - Final Report.*

Maschwitz, A. (2013): *Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung.* In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen.* Münster: Waxmann, S.137-150.

Nejati, M./Shafaei, A./Salamzadeh, Y./Daraei, A. (2011): *A study of top 10 world universities' websites.* In: *African Journal of Business Management*, 5(2), S. 440-447.

Perry, M. (2014): *Roadmap for Implementing Third Mission University.* In: *Research in World Economy*, 5(2), S. 169-175.

Peter, S./Deimann, M. (2013): *On the role of openness in education: A historical reconstruction.* In: *Open Praxis*, 5(1), S. 7-14.

Predazzi, E. (2012): *The third mission of the university.* In: *Rendiconti Lincei*, 23(1), Supplement, S. 17-22.

Theis, F./Klein, S. (2010): *CSR-Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trow, M. (2006): *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since World War II.* In: Forest, J./Altbach, P. (Hrsg.): *International Handbook of Higher Education.* Dordrecht: Springer, S. 243-280.

Universität Wien (2014): *Leistungsbericht & Wissensbilanz 2014 der Universität Wien.*

Autorinnen

Dr. Katharina Resch, MSc
katharina.resch@univie.ac.at

Judith Fritz, Mag.
judith.fritz@univie.ac.at

Offene Universitäten, offene Gesellschaften

Gekürzter Nachdruck

LYNNE CHISHOLM

Vorbemerkung: Im März 2015 verstarb Prof. Dr. Lynne Chisholm, Professorin an der Universität Innsbruck, Mitarbeiterin am UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sie hat sich besonders mit Fragen der europäischen und internationalen Weiterbildung und der gesellschaftlichen Rolle von Hochschulen auseinandergesetzt.¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Version ihres 2010 veröffentlichten Artikels.²

(...)

Die Gleichung „offene Universitäten, offene Gesellschaften“ lässt es mit der Kommasetzung bewusst offen, wie sich die beiden Elemente zueinander verhalten. Eine simple Kausalität ist auf jeden Fall auszuschließen: Offene Universitäten bewerkstelligen nicht notwendigerweise offene Gesellschaften – sie können allenfalls dazu beitragen, dass Gesellschaften offener werden. Als Diskursräume und Experimentierfelder sind Universitäten in gewissen Hinsichten traditionell offener als die Gesellschaften, in welchen sie sich befinden – das konnte hingenommen werden, weil Universitäten in getrennten sozialen Räumen lebten. Die inzwischen altmodische Phrase *town and gown* (Stadt und Talar) ist somit als Gegensatz zu deuten. An sich müssten offene Gesellschaften eigentlich offene Universitäten hervorbringen – aber nur, wenn diese sich von der Gesellschaft nicht abkapseln bzw. wenn sie die Herausforderungen der Zeit, in welcher sie sich befinden, verkennen und sich von manchen liebgewonnenen Selbstverständlichkeiten nicht lösen können.

(...)

Universitas war von Anfang an eine europäische Vision der offenen Gemeinschaft, die sich diskursiv und über Grenzen

hinweg Erkenntnis und Erneuerung widmet. Die nationalstaatlich abgeriegelte Institutionalisierung der Universitäten in der fortschreitenden ersten Moderne führte letztendlich zu einer Deformierung in der Praxis, die sich trotz der quantitativen Bildungsexpansion in Abschließungsprozessen und Ausgrenzungszuständen abzeichnen lässt. Gesellschaften öffnen sich nun auf vielfältiger Weise zusehends und Universitäten können der Frage nicht mehr ausweichen, was dies alles für ihren Bildungsauftrag bedeutet.

Nach der viel beachteten These von Barnett (2003) befinden sich Universitäten an der Schwelle zum Strukturwandel hin zu ‚Multiversitäten‘, welche sich durch Superkomplexität und Engagement kennzeichnen. Unter den Primaten Diversität und sozialer Relevanz kann das übertragene Konzept der *universitas* keine überzeugende Nachhaltigkeit mehr bewerkstelligen. Prinzipiell symbolisieren Universitäten autonome Räume, die den Bürgerinnen offen stehen und ihnen gehören; sie sind für die kulturelle, politische, soziale und wirtschaftliche Lebensfähigkeit heutiger Gesellschaften unverzichtbar (vgl. Kalleberg 2000; weitergehend s. Clark 1995). Aber wie sind heutige Gesellschaften strukturiert und wie setzten sich ihre Wohnbevölkerungen zusammen? Objektive und subjektive Heterogenitäten zusammen mit vielschichtigen alten und neuen Ungleichheiten bestimmen die Konturen unserer sozialen Umwelt – und auf diese Strukturmerkmale reagieren unsere Universitäten unzureichend. Auch für Scott/Harding (2007) gilt die Offenheit der Universitäten hin zu ihrer sozialen Umwelt als Schlüsselthema im Prozess des gegenwärtigen Strukturwandels des europäischen Hochschulwesens. Hier gilt es, kontraproduktiven Polarisierungen zwischen Tradition und Modernität entgegenzuwirken, jedoch gleichzeitig bewusst zu werden, dass Universität sich gesellschaftlich neu und zeitgemäß zu legitimieren hat.

Der gegenwärtige Strukturwandel gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen Hochschultraditionen und bildungs-

¹ Siehe bspw. Chisholm, L. (2012): Higher education and lifelong learning: renewing the educational and social mission of universities in Europe. In: Aspin, D./Chapman, J./Evans, K./Bagnall, R. (Hrsg.): Second International Handbook of Lifelong Learning. Springer: New York, S. 349-374.

² Vgl. <http://www.cbi-nlls.net/qip/cbinlls.nsf>. Bei dem Dokument handelt es sich nach Angaben der Verfasserin um eine bearbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Lebenslanges Lernen im tertiären Bereich und die Rolle der hochschulischen Institutionen“ an der Medizinischen Universität Innsbruck, 18.11.2009. Bei dem vorliegenden Nachdruck sind Kürzungen vorgenommen worden, die durch Auslassungszeichen (...) gekennzeichnet sind; ebenso wurden die Literaturverweise an das Format der Zeitschrift angepasst und geringfügige redaktionelle Veränderungen vorgenommen.

politischen Strategien in Europa zwar facettenreich, aber die Grundmerkmale ähneln sich: Massifizierung (Zunahme der Teilnahmequoten), Diversifizierung (interne Ausdifferenzierung der Systeme, der Einrichtungen und ihrer Studienangebote) und Rationalisierung (Wandel universitärer Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen). Im Grunde genommen nahm Trow (1974, 2006) diesem Strukturwandel mit der Nachzeichnung dreier Idealtypen der Hochschulbildung analytisch längst vorweg: Hochschule als Elite-Einrichtung (Bildung der Oberklasse bzw. des Großbürgertums), Hochschule als Massenbildungseinrichtung (Vorbereitung und Qualifizierung für gehobene Berufe in technologisch und wirtschaftlich fortgeschrittenen Gesellschaften) und Hochschule als universale Bildungs- und Qualifizierungseinrichtung (Barnetts Multiversität, die hoch differenzierte und flexibel gestaltete Studienangebote anbietet, damit alle Bürgerinnen mit den vielschichtigen Herausforderungen des modernen Lebens Schritt halten können - inklusiv mittels Universitäten als politische Bildungsräume).

Trow betrachtet diese Idealtypen (die spezifische soziale Wirklichkeiten sowieso nicht abbilden) nicht notwendigerweise als chronologische Sequenz der Hochschulentwicklung, obwohl sie in der Tendenz doch nacheinander folgen und zum Teil kumulativ nebeneinander existieren. Anhand der empirischen Beobachtung der zurückliegenden Jahrzehnte schlussfolgert er diesbezüglich: Traditionelle Elite-Hochschulsysteme können bis zu 15% der klassisch relevanten Alterskohorten (zirka 18 bis 22, ggf. 25) aufnehmen, bis interne Strukturänderungen vorgenommen werden müssen, um auf die höheren Studierendenzahlen effektiv und passend, d. h. qualitativ einzugehen. Hier setzt der Übergang zu Massenhochschulsystemen an, die in der Lage sind, bis zu etwa 30% der Altersgruppe qualitativ auszubilden. Wenn Hochschulsysteme sich zu mehr als der Hälfte der relevanten Alterskohorte und perspektivisch auch hin zu einem sozial weitaus breiter gefächerten Publikum öffnen, gilt es, den Übergang zu einem universalen Hochschulsystem - zur Multiversität - zu gestalten.

Die Gründung der österreichischen Fachhochschulen Anfang der 1990er kann in gewisser Weise als Strukturantwort auf die Herausforderungen der Massifizierung und der Diversifizierung eingestuft werden, welche die Universitäten zunächst entlasteten bzw. diese - genauer: dem Staat und den bildungspolitischen Akteurlnnen sich selbst - von der Verantwortung befreite, geeignete Strukturmaßnahmen für eine absehbare Entwicklung der Bildungsteilnahme zu ergreifen sowie um auf die Wünsche und Bedürfnisse weiter gefasster Zielgruppen besser einzugehen. Heute befinden sich die Universitäten längst mitten in einer zunehmenden Massifizierung, die sie momentan weder strukturell noch finanziell bewältigen können, während die Herausforderungen der Diversifizierung und der Universalisierung - welche die Gestaltung und die Umsetzung einer LLL-Strategie erfordern - immer deutlicher an die Tür klopfen.

Quer hierzu - zum Teil auch als Strukturantwort auf aktuelle Herausforderungen gepriesen - schreiten Rationalisierungsprozesse an den Universitäten fort, die in erster Linie ihre Effizienz steigern und nur in zweiter Linie ihre Effektivität und soziale Relevanz stärken sollten. Mit wenigen Ausnahmen breiten sich *new public management*-Praktiken in Europa rasch aus und verändern zusehends tradierte Organisationskulturen und Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen (vgl. Enders/Musselin 2008).

(...)

Es mangelt nicht an kritischen Analysen (...) zu diesem Aspekt des gegenwärtigen Wandels, die durchaus ihre Berechtigung haben. Zugleich wenden sich Analysen und Kommentare gesellschaftspolitischen Herausforderungen im Sinne einer universitären Demokratisierung nach außen unzureichend zu. Nach Barnetts Begrifflichkeiten zeigen sich universitäre Akteurlnnen zu wenig engagiert und daher riskieren sie ihre Legitimation, die sie letztendlich nur von der Gesamtgesellschaft zugesprochen bekommen. Die letzten drei Jahrzehnte sahen zwar einen markanten quantitativen und qualitativen Aufschwung in der Hochschulbildungstheorie und -forschung, jedoch vorrangig wurden Universitäten als Institutionen und Organisationsformen, d. h. aus der systemischen Innenansicht, betrachtet. Die Frage nach einer Erneuerung des Bildungsauftrags und des gesellschaftlichen Beitrags der Universitäten ist im Vergleich vernachlässigt worden. Nirgends wird diese Schiefelage sichtbarer als in der Konstatierung der Nicht-Existenz von LLL als denkbare Gestaltungskonzept und als Handlungsimpuls zu Veränderung in der Fachliteratur zum Thema Hochschule (vgl. Teichler 1999).

(...)

Fachwissenschaftliche Studien und Analysen, die sich mit dem Thema ‚LLL und Universitäten‘ fundiert und wirklichkeitsbezogen auseinandersetzen, sind noch rar (s. jedoch Dunkel/Le Mouillour mit Teichler 2009). Um in etwa einzuschätzen, wie sich Universitäten bisher dem Thema annähern, kommen in erster Linie europäische Studienberichte in Betracht, die in unterschiedlicher Nähe zur EU-Bildungspolitikgestaltung stehen. Der neueste EUA- Trendbericht (Crosier/Purser/Smidt 2007; s. auch EACEA 2010) konstatiert, dass Hochschuleinrichtungen quer durch Europa weiterhin über keine Klarheit bezüglich der Konsequenzen, die LLL als Strukturprinzip für das gesamte Bildungssystem mit sich bringt, verfügen. Mehrheitlich nehmen ihre gegenwärtigen strategischen Planungen LLL als wesentliches Zukunftsthema auf, es steht aber selten an vorderster Front der Prioritäten. Sie beteiligen sich (...) relativ wenig an den bildungspolitischen Diskussionen zur Entwicklung nationaler LLL-Strategien. Selten wirklich begriffen ist die Bedeutung der sogenannten ‚sozialen Dimension‘ sowohl für LLL-Strategien als auch - obwohl in den relevanten bildungspolitischen Dokumenten explizit unterstrichen - im Bologna-Prozess selbst.

Die soziale Dimension verweist auf die Öffnung des gesamten Bildungssystems im Sinne ihrer inhaltlichen Attraktivität und der Ermöglichung der Teilnahme für breite Bevölkerungskreise, und damit zugleich auf eine facettenreiche Ausdifferenzierung der Bildungsangebote, sowohl strukturbezogen als auch curricular. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Förderung der Inklusion bzw. der Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zu und Erfolg im Bildungssystem - und dieses Ziel gilt genauso für die Universitäten. Der EUA-Trendbericht stellt fest, dass fast alle befragten Hochschulen die Öffnung im Sinne der Verringerung bzw. Beseitigung sozialer Benachteiligungen bei der Hochschulbildungsteilnahme als wichtig oder sehr wichtig einstufen - aber nicht mal jede fünfte Hochschule erwartet eine Verbesserung der aktuellen Lage, während mehr als die Hälfte die Ansicht vertreten, ihrerseits sind ausreichende institutionelle Maßnahmen schon vorgenommen worden. Scheinbar betrachten sich die Hochschulen im Regelfall nicht als Schlüsselakteurinnen in dieser Hinsicht, sondern sind andere Bildungssektoren und gesellschaftliche Instanzen für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zunächst verantwortlich und zuständig. Des Weiteren begreifen Europas Hochschulen mehrheitlich noch nicht, dass höhere und sozial erweiterte Bildungsteilnahme mit der Bereitstellung vielschichtiger und ausdifferenzierter Studienangebote zusammenhängt. Eher stellen sich Diversifizierung und Qualität als scheinbar inkompatible Gegensätze dar - angesichts der bildungspolitisch verursachten Verengung des Qualitätsbegriffs in vielen Ländern Europas ein nur zu verständlicher Rückschluss.

Kontrovers und doch höchst interessant sind zudem die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen einer Studie der Lisbon Council-Denkfabrik (Ederer/Schuller/Willms 2008). Diese peilt die Entwicklung eines Verbundindikators (*composite indicator*) an, der Leistungsmerkmale von Hochschulsystemen zusammenfasst. Im Gegensatz bzw. in Ergänzung zu den etablierten Hochschulrankings (wie Shanghai u. ä.) sollte dieser Index Merkmale aufnehmen, welche die soziale Dimension in den Vordergrund stellen. Inklusion (Teilnahmequoten), Offenheit des Zugangs (schulleistungsbezogene Aufnahmeschwelle nach PISA-Ergebnissen) und Effektivität (Gehaltsvorteil von Absolventinnen) standen im Vordergrund; Attraktivität (Studierende aus anderen Ländern), Altersspanne (Studierende 30-39 Jahre alt) und Ansprechbarkeit (Stand der Bologna-Umsetzung) kamen hinzu.

Diese Merkmale sind hier insofern interessant, weil Teilnahmequoten, Offenheit des Zugangs und Altersspanne für die Verwirklichung von LLL besonders relevant sind. Die Attraktivität für Studierende aus anderen Ländern ist auch nicht unwesentlich - sie kann unter Umständen und indirekt Aufschluss zur Fähigkeit eines Hochschulsystems zum Umgang mit Heterogenität geben.

Wiederum problematisch ist die methodische Vorgehensweise. Einerseits führt sie in der Reduzierung zwangsläufig zur Ausblendung vieler anderen Faktoren und es kann kaum be-

hauptet werden, dass die messbaren Größen - die man nimmt, weil sie statistisch vorhanden sind - *prima facie* eine Validität besitzen. Andererseits beruhen Verbundindikatoren auf gewichteten Kumulationen von Einzelindikatorenwerten - ein solches Verfahren ist nicht nur mit technischen Unabwägbarkeiten verfrachtet, es ist auch unter Statistikern fachlich umstritten. Die Autoren der Studie geben die Schwierigkeiten und Schwachstellen offen zu und vertreten die Auffassung, dass es sich mittelfristig trotzdem lohnt, solche alternativen Indices weiterzuentwickeln.

Nichtsdestoweniger liefern die Studienergebnisse für 17 OECD-Länder in Europa zuzüglich Australiens und der USA viel Raum zur weiteren Diskussion. Australien, das Vereinigte Königreich, Dänemark und Finnland erzielen die besten Gesamtwerte: Die Hochschulsysteme dieser Länder sind am ehesten auf mehrfacher Weise offen und dies ohne akademische Qualitätseinbuße. Am anderen Ende der Skala befinden sich die Schweiz, Deutschland, Österreich und Spanien: Die Hochschulsysteme diese Länder sind am wenigsten offen, sie setzten die Zugangslatte hoch, sie sind nicht besonders attraktive Zielorte für Studierende aus anderen Ländern und sie bieten wenig in der universitären Weiterbildung bzw. für Studierende, die nach dem Jungerwachsenalter ein Studium aufnehmen wollen. Die Unausgewogenheiten, die in diesem experimentellen Rankingversuch zum Ausdruck kommen, dürfen keineswegs übersehen werden.

(...)

Die Universitäten sind in der Tat und weiterhin sozial eher geschlossene Einrichtungen, welche Heterogenität in vielerlei Hinsicht nicht wahrnehmen und auf differenzierte Bedarfslagen nicht gekonnt eingehen. Die Eckpunkte des LLL- Handlungsbedarfs für Österreich können wie folgt zusammengefasst werden, wobei Universitäten auf unterschiedlicher Weise einen Beitrag zu allen beisteuern könnten und sollten:

- Den tertiären Sektor dezidiert ausbauen - entsprechend ausstatten, zugleich öffnen - damit die binäre Struktur des Hochschulsektors in Österreich sich konstruktiv ergänzt und sich zugleich für neue Zielgruppen attraktiv und auch praktisch machbar sowie für eine Weiterqualifizierung als aussichtsreich gestaltet.
- Erweiterung der Durchlässigkeit mittels flexiblerer Lernwege und verbesserter Modalitäten der Anerkennung bzw. Validierung nicht-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen.
- Bildungsgerechtigkeiten, wie diese nach Geschlechts- und ethnischer Zugehörigkeit sowie sozialer Herkunft, Lebenslage und Lebensphase eindeutig vorhanden sind, nachhaltig abbauen.
- Bildung und Lernen von Anfang an und fortwährend im Lebensverlauf mehr Anziehungskraft verleihen. Bildungsangebote müssen vornehmlich

auf Lebenswelten und Bedarfslagen zugeschnitten werden und nicht anders herum.

- Wissenschaft und Forschung zu Bildungsfragen nachhaltig stärken, damit fundierte bildungspolitische Entscheidungen und informiertem bildungspraktischem Handeln an Boden gewinnen.

Es gilt somit, die Vision von *universitas* zu reklamieren und diese in der heutigen und für die heutige Zeit neu umzusetzen: Wir müssen sicherlich neu lernen, was es bedeutet, eine globale, diverse und offene *multiversitas* zu gestalten und wie diese Vision für Studierende und WissenschaftlerInnen in Lehre und Forschung zu verwirklichen ist. Universitäten müssen daher auch zu vollständig offenen Universitäten werden. Ihr Bildungsauftrag besteht nicht zuletzt darin, zu einer offenen Gesellschaft – in dessen Mitte sie wirkt – aktiv beizutragen. Es mag ungewohnt klingen, aber diese ist aus meiner Sicht die wahre Tragweite des lebenslangen Lernens im tertiären Bereich. Anders formuliert: Lebenslanges Lernen ist lebensbegleitende Bildung. Konsequenterweise betrachtet bedeutet dieses Konzept – und eine Programmatik, die dem treu wäre – eine Öffnung der Universität hin zur Gesellschaft und zu all denjenigen, die in ihr leben, oder anders und risikoreicher formuliert eine resolute zweite Säkularisierung des Hochschulwesens.

Hier geht es also nicht um eine Instrumentalisierung der universitären Bildung und nicht um die marktförmige Verwertbarkeit von Studieninhalten und -abschlüssen. Nicht zu verleugnen ist, dass lebenslanges Lernen als bildungspolitische Programmatik hierzu missbraucht werden kann und zum Teil auch wird. Ernst zu nehmen ist allerdings sehr wohl das berechtigte Anliegen des beruflichen Aus- und Weiterbildungssektors, nicht als Bildung zweiter Klasse zu gelten – auch im tertiären Bereich. Die Ansicht, dass lebenslanges Lernen (im Erwachsenenalter oder sogar generell) primär mit Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung zu tun hat – ergo für Universitäten weniger relevant – ist auch verfehlt. Universitäten hatten von Anfang an nicht allein einen Bildungsauftrag, sondern auch einen Ausbildungsauftrag – der je nach Fachrichtung generischer oder spezifischer ausfällt. Ein Weiterbildungsauftrag als Kernbestandteil des universitären Angebots entsteht aber erst – vor dem Hintergrund eines Fleckerlteppichs höchst unterschiedlicher Angebote zwischen *extramural studies* für Jedermann (eher: Jederfrau) und hochkarätigen Seminaren für Spitzenkräfte ist alles möglich, zumal in einem Gesamtbildungssystem, das hierzulande in Österreich in der Tat eine enorme Vielfalt an Bildungsangebote für Erwachsene bereitstellt.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für Universitäten besteht in einer doppelten Aufforderung zur Öffnung einerseits in Bezug auf ihr Selbstverständnis als Bildungsraum und andererseits hinsichtlich ihrer Strukturen, Abläufe und Inhalte als Bildungspraxis, damit eine Hochschulbildung an der Universität tatsächlich offen zugänglich wird und als inhaltlich sowie lebensrelevant für Bürgerinnen in allen

Lebensphasen wahrgenommen und erlebt wird. Relevanz ist das Kriterium, wonach Erwachsene, die sich nach beruflichen Erfahrung und Familiengründung weiterbilden oder die (wieder) studieren möchten, ihre Bildungsentscheidungen treffen.

Das Relevanzkriterium weist nicht zwangsläufig auf einen primär beruflichen Bezug hin. Tatsache ist aber, dass Weiterbildungs- und Studienmotivationen in der Regel sowohl intrinsisch als extrinsisch zu verstehen bzw. als inhärent gemischt zu bezeichnen sind. Diese Aussage gilt im Übrigen auch für junge Erwachsene – diejenigen, die moderne Universitäten in erster Linie bedienen – in einem stärkeren Ausmaß als es vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Diese Entwicklung hängt eindeutig mit der zunehmenden Vielfalt unter Studierenden zusammen, die wiederum als Folge stark ansteigender Studierendenzahlen einzustufen ist.

(...)

Inwieweit die neue Bologna-Studienstruktur die *Erststudienzeiten* an österreichischen Universitäten verkürzen wird, ist noch nicht abzusehen; die *Gesamtverweildauer* im Lebensverlauf wird sich eher verlängern. Mittelfristig werden Bildungs- und Qualifikationsverläufe häufiger ‚Interpunktionen‘ zwischen Bildungsintervallen und Berufs- und Familienphasen aufweisen, die zudem unterschiedlich lange dauern. Insofern wird aus diesem Grund allein die Zusammensetzung der Studierenden nach Altersgruppen und Lebensphasen weit aus vielfältiger. Hinzu kommt der demografische Wandel in Europa, der – Migrationsauswirkungen hin oder her – zu einer leichten Gewichtsverschiebung von Jungerwachsenen hin zu Erwachsenen mittleren Alters unter den Studierenden führen wird. Die Nachfrage auf ein Universitätsstudium wird aller Voraussicht nach nicht abnehmen, aber diese wird ein breiter gefächertes Studienangebot und nicht zuletzt Zweit- und Aufbaustudiengänge sowie Lehrgänge zur Höherqualifizierung erwarten. Interne Umstrukturierungen an den Universitäten sind aus all diesen Gründen nahezu vorprogrammiert, wenngleich diese die soziale Schieflage beim Zugang zum Studium und zur universitären Weiterbildung in Europa insgesamt nicht ohne Weiteres und ganz sicher nicht ohne weitaus mehr Ressourcen aufheben werden können (Vincent-Lancrin 2008).

Universitäten haben gut zu überlegen, wie sie diesen neuen und vielfältigen Lebenslagen, Motivationen, Erwartungen und Bedürfnissen offen und bildungswirksam begegnen. Es kommen Bürgerinnen auf die Universitäten zu, die durch Studium und Weiterbildung ihr Leben ändern möchten, sich höher qualifizieren wollen, etwas nachzuholen gedenken oder schlicht ihrem Lebenselixier nachgehen. Richtungsänderung braucht Reflexions- und Experimentierzeit; berufliches Fortkommen sucht Zielgenauigkeit und berufsbegleitende Studienrhythmen; *new learners* benötigen Beratungs- und Mentoringangebote, oft auch Förderkurse; Bildungsfreudige brauchen die Freiheit und Flexibilität, ihre

eigenen Studieninhalte und den eigenen Studienverlauf zu gestalten. Ernsthafte und differenzierte Antworten auf solche Bedarfslagen kämen den Studierenden im klassisch ‚zu erwartenden‘ Jungerwachsenenalter nicht minder zugute. Vor diesem Hintergrund gibt es schon zu denken, dass heute weniger als 1% der Hochschulstudierenden zu einem individuell geplanten Studium zugelassen werden (Statistik Austria 2009).

Unter heutigen Bedingungen übersteigt es fast unser Vorstellungsvermögen, die Infrastruktur auszumalen, die Universitäten bereitstellen müssen, um eine solche Offenheit des Angebots und der Studiengestaltung zu verwirklichen. Sie fängt mit zeitlichen und inhaltlichen Studienstrukturen an, die ein wahres Teilzeitstudium ermöglichen. Sie benötigt professionelle und spezialisierte Informations- und Beratungsdienste, die auch Mentoring, Begleitung und Förderung vorsehen. Sie verlangt nach einer Ausdifferenzierung und Erneuerung von universitären Lehr-/Lernmethoden, die es verstehen, nicht nur mit Zeit und Raum flexibler umzugehen, sondern gleichzeitig in der Lage sind, Studierende als Erwachsene - andragogisch, nicht pädagogisch - zu begegnen. Sie deutet nicht zuletzt auf eine noch zu gestaltende Ausdifferenzierung wissenschaftlicher, technischer und administrativer Berufsbilder und Tätigkeitsfelder an Universitäten hin, damit komplexer gewordene Aufgaben qualitativ gemeistert werden können.

Und schließlich ist die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und verwandten Bildungssektoren, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, auszubauen. Diese Zusammenarbeit ist besonders wichtig, wenn die Universität sich gesellschaftlich öffnen will und muss, um die soziale Schiefelage beim Zugang zu und bei der Teilnahme an Studium und Weiterbildung zu bekämpfen. Wie können Universitäten vermitteln, welche inhaltliche, methodische und persönliche Vorbereitung nötig ist, um im Laufe des Erwachsenenlebens ein Studium erfolgreich aufzunehmen? Wie können Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen die Qualität ihrer Arbeit und ihres Beitrags wirksam verdeutlichen?

In der verkürzten Darstellung verspricht LLL für Universitäten vergleichsweise wenig - es wertet am ehesten die frühe Bildung sowie die Erwachsenenbildung auf und spricht die Wünschenswertigkeit einer positiven Motivation an, für Bildung und Lernen offen zu bleiben. In der bösen Darstellung ist LLL etwas, das *universitas* bekämpfen soll, weil es der humanistischen Bildungstradition zugunsten neo-liberalem Banausentum zurückdrängen will. Beide Sichtweisen enthalten ein Fünkchen Wahrheit. Die Risiken, die sie jeweils verbürgen, sind ernst zu nehmen: Entweder ändert sich dann wenig, weil strukturell kraftlos, oder es ändert sich zu viel, weil individuell und sozial zerstörerisch. Das Potential einer Vision, die einen grundlegenden Paradigmenwechsel unserer Bildungssysteme verspricht, ist in diesen sicherheitsbesessenen, verängstigten Zeiten womöglich zu viel des Guten. Die sprichwörtliche goldene Mitte - nicht der Mittelweg - ist

gefragt. Diese lässt sich ermitteln, wenn wir nüchtern die Proporz der gesellschaftlichen Veränderungen, die faktisch durchaus bekannt sind, zeichnen und diese mit den Grundwerten der demokratischen Moderne umrahmen. Dann erkennen wir die Perspektive, die uns motiviert, *universitas* in die Gegenwart zu versetzen. Es ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit: Allen, soweit wie menschenmöglich, die Tür zum Bildungsraum Universität zu öffnen, durch die wir ohne jegliche Reue schritten.

Literatur

Barnett, R. (2003): *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. Buckingham: Open University Press.

Clark, B. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (2007): *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brüssel: EUA - European Universities Association.

Dunkel, T./Le Mouillour, I. mit Teichler, U. (2009): *Through the looking-glass: diversification and differentiation in vocational education and training and higher education*. In: Cedefop (Hrsg.): *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe. Background Report Vol. 2. Cedefop Reference Series 3050*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 257-288.

Ederer, P./Schuller, Ph./Willms, St. (2008): *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge*. Brüssel: Lisbon Council Policy Brief.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2010): *Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: die Auswirkungen des Bologna Prozesses*. P9 Eurydice, Brüssel: EACEA.

Enders, J./Musselin, Chr. (2008): *Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century*. Kap. 4. In: *Higher Education to 2030. Band 1: Demography*. Paris: OECD.

Kalleberg, R. (2000): *Introduction*. In: Kalleberg/Ragnvald u. a. (Hrsg.): *Comparative perspectives on Universities. Comparative Social Research Heft 19 Stamford/Connecticut: JAI Press*, S. xi - xxv.

Scott, A./Harding, A. (2007): *Universities, 'relevance' and scale*. Kap. 1. In: Harding, Alan u. a. (Hrsg.): *Bright Satanic Mills: Universities, Territorial Development and the Information Age*. Aldershot: Ashgate.

Statistik Austria (2009): Bildung in Zahlen 2007/08. Wien: Statistik Austria.

Teichler, U. (1999): Lifelong learning as a challenge for higher education: the state of knowledge and future research tasks. *Higher Education Management* 11, 1, S. 37-53.

Trow, M. (2006): Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since World War II. In: Forest, J./Altbach, Ph. (Hrsg.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, S. 243-280.

Trow, M. (1974): Problems in the transition from elite to mass higher education. In: OECD (Hrsg.): *General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris: OECD, S. 55-101.

Vincent-Lancrin, St. (2008): What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD-countries. Kap. 2. In: *Higher Education to 2030*. Band 1: Demography, Paris: OECD.

Die Rolle der Lehrenden in intergenerationellen Lehrveranstaltungen

Eine multimethodale Untersuchung an der Universität Leipzig

HEIDRUN EGER
CHRISTIN FLUX
MAIKE KÖNIG
ANNIKA RATHMANN
YVONNE WEIGERT

Kurz zusammengefasst ...

Seit über 20 Jahren nehmen Regelstudierende und Seniorenstudierende gemeinsam an Lehrveranstaltungen der Universität Leipzig teil. Sie lernen miteinander. Doch lernen sie auch voneinander? Lernen sie intergenerationell? Und welche Rolle nehmen die Lehrenden in diesen intergenerationellen Lehr-Lernarrangements ein? Wie können sie einen intergenerationellen Austausch fördern? Im Rahmen eines kooperativen Forschungsprojekts wurden mittels Fragebögen, teilnehmenden Beobachtungen und Interviews die Studierendenmeinungen erhoben. Die Ergebnisse präsentieren einen Ist-Stand und zeigen Perspektiven auf.

1 Relevanz und Projekteinordnung

„Intergenerationelles Lernen an der Universität Leipzig – Illusion oder Wirklichkeit?“ Dieser Fragestellung widmeten sich im Rahmen eines Forschungsprojektes Christin Flux, Barbara Keglovits und Maike König, Studentinnen des Masterstudienganges Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung, in Kooperation mit Yvonne Weigert und Heidrun Eger von der Wissenschaftlichen Weiterbildung und Fernstudium der Universität Leipzig sowie Annika Rathmann von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Bildung für Ältere hat an der Universität Leipzig eine lange Tradition. Bereits im Jahr 1979 wurde an der damaligen Karl-Marx-Universität das „Veteranenkolleg“, das heutige „Seniorenkolleg“, gegründet. Im Rahmen dieses Bildungsangebots erhalten Ältere durch wissenschaftliche Vorträge Einblick in

die verschiedensten Wissenschaftsbereiche der Universität. Dabei bleiben bei dieser Form der Wissensvermittlung die Älteren unter sich. Ergänzend dazu wurde im Wintersemester 1993/94 mit 37 Teilnehmenden das Seniorenstudium ins Leben gerufen. Unter dem Motto „Alt und Jung studieren gemeinsam“ können Ältere an ausgewählten Lehrveranstaltungen zusammen mit Regelstudierenden¹ teilnehmen. Das Interesse wuchs schnell und auch die Zahl der angebotenen Lehrveranstaltungen wurde immer umfangreicher. Heute können sich in jedem Semester über 600 Seniorenstudierende² aus mehr als 200 Lehrveranstaltungen³ ihren eigenen Stundenplan zusammenstellen.

Das 20jährige Bestehen des Seniorenstudiums im Jahr 2013 war Anlass für eine Umfrage unter den Teilnehmenden, im darauf folgenden Jahr unter den Lehrenden. Um einen Gesamteindruck aller am Seniorenstudium beteiligten Personengruppen zu erhalten, wurden im Wintersemester 2014/15 im Rahmen des Forschungsprojektes auch die jungen Studierenden befragt. Im Projekt wurde der Ist-Zustand des intergenerationellen Lernens im Seniorenstudium ermittelt. Die Ergebnisse können als Handlungsempfehlung für die wissenschaftliche Weiterbildung sowie andere Institutionen, die sich der Bildung Älterer widmen, genutzt werden.

2 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign war gezielt multimethodal angelegt (vgl. Rentzsch/Schütz 2009, S. 71), um drei verschiedene Perspektiven einzubeziehen und die jeweiligen Merkmale qualitativer und quantitativer Methoden vorteilhaft zusammen zu führen. Als ein Aspekt des Projekts soll im Folgenden

¹ Regelstudierende sind ordentlich immatrikulierte Studierende.

² Seniorenstudierende sind Gasthörer im Seniorenstudium ab 50 Jahren.

³ Bei den Lehrveranstaltungen handelt es sich größtenteils um Vorlesungen. Es werden aber auch Seminare, Übungen und Kolloquien für Seniorenstudierende geöffnet.

die Rolle der Lehrenden in den intergenerationellen Lehrveranstaltungen herausgegriffen und näher betrachtet werden. Hierbei stehen Vorlesungen im Fokus, da diese häufiger von jüngeren und älteren Studierenden gemeinsam besucht werden können. Daher ergibt sich die folgende Forschungsfrage, die mit Hilfe von drei Methoden beantwortet werden soll: *Inwiefern nehmen Lehrende auf das intergenerationelle Lernen in Lehrveranstaltungen Einfluss und welche Rolle nehmen sie dabei ein?*

In vier Lehrveranstaltungen wurden verdeckte teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Relevant für die Auswahl der Vorlesungen war die Anzahl der eingeschriebenen Seniorenstudierenden, die sich von einer extrem hohen Anzahl (161/265) über eine hohe Anzahl (48/96) bis zu einer mittleren Anzahl (7/22 und 6/22) an Teilnehmenden erstreckte. Durch den Einsatz von qualitativen Methoden konnte dem Forschungsfeld mit Offenheit gegenübergetreten werden, wobei die Aufmerksamkeit auf die soziale Wirklichkeit, strukturelle Merkmale, Interaktion und Kommunikation zwischen den Individuen gelegt worden ist (vgl. Flick et al. 2000). Die damit verbundenen subjektiven Perspektiven und Meinungen der Regelstudierenden waren für die Untersuchung von zentralem Interesse und wurden daher mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Die quantitative Forschungsperspektive wurde durch schriftliche Befragungen der Regelstudierenden und Seniorenstudierenden gewonnen, welche um eine Woche versetzt in den gleichen Vorlesungen stattfanden, in denen zuvor die teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt worden sind. Aus eben diesen wurden auch die Interviewpartnerinnen und -partner rekrutiert.

3 Empirische Ergebnisse

3.1 Befunde der quantitativen Befragung von Regel- und Seniorenstudierenden

In die Untersuchung wurden vier Lehrveranstaltungen einbezogen. Davon stammen zwei aus dem Bereich der Geschichte sowie jeweils eine Vorlesung aus den Fachdisziplinen Rechtswissenschaften und Philosophie. In den beiden Geschichtsvorlesungen waren die Seniorenstudierenden gegenüber den Regelstudierenden in der Überzahl. Innerhalb der Jura- und Philosophievorlesungen herrschte ein umgekehrtes Verhältnis vor. Die Befragten wurden gebeten, ihre Lehrveranstaltung hinsichtlich verschiedener Aussagen zum Klima und intergenerationellen Austausch zu beurteilen (vgl. Abb. 1).

Besonders markant fallen die Differenzen im Hinblick auf die Vermittlungsleistung des bzw. der Lehrenden aus. Der Aussage, dass die Lehrperson zwischen Jüngeren und Älteren vermittele, stimmen die Befragten innerhalb der beiden Geschichtsvorlesungen mehrheitlich zu, während dies die Teilnehmenden der Jura- und Philosophievorlesung nicht bestätigen können. Da innerhalb dieser beiden Lehrveranstaltungen Seniorenstudierende deutlich in der Minderzahl sind,

ist ein entsprechendes Handeln des bzw. der Lehrenden vermutlich nicht erforderlich. Im Folgenden sollen daher beide Vorlesungen der Fachdisziplin Geschichte näher betrachtet werden. Dabei interessieren vor allem die Einschätzungen der Regelstudierenden im Vergleich zu jenen der Seniorenstudierenden.

Die Befunde zeigen, dass signifikante Unterschiede lediglich zwischen den Teilnehmenden der Vorlesung „Geschichte 1“ bestehen. Hier sehen Seniorenstudierende zu einem Großteil die Lehrperson in einer vermittelnden Rolle (Median 3,4 auf einer vierstufigen Skala), während Regelstudierende dies in der Summe nicht bestätigen können (Median 2,3). Lediglich 38 Prozent der Jüngeren, jedoch 90 Prozent der Älteren stimmen der Aussage „Die Lehrperson vermittelt...“ zu. Regel- und Seniorenstudierende, die die Vorlesung „Geschichte 2“ besuchen, unterscheiden sich hingegen nicht in ihren Einschätzungen. Beide Gruppen bekräftigen, dass die Lehrperson in dieser Veranstaltung weitgehend als Vermittlerin bzw. Vermittler agiert (Median 2,9).

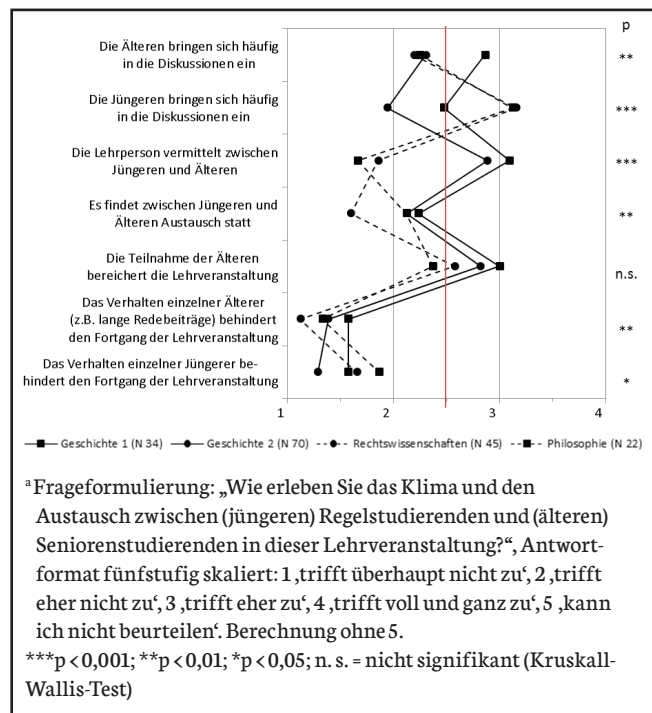


Abb. 1: Beurteilung der vier Lehrveranstaltungen durch die Teilnehmenden (N 171).a Mediane.

Zunächst bleibt offen, in welcher Weise die Lehrperson zwischen den Teilnehmenden vermittelt. Darüber hinaus ist fraglich, weshalb die Sichtweisen von Regelstudierenden und Seniorenstudierenden innerhalb der einen Geschichtsvorlesung (Geschichte 1) stark differieren, während beide Gruppen innerhalb der anderen Vorlesung (Geschichte 2) die Vermittlungsleistung des Lehrenden ähnlich einschätzen. Zur Klärung dieser Fragen werden im Folgenden die Befunde der teilnehmenden Befragungen sowie der qualitativen Interviews herangezogen.

3.2 Teilnehmende Beobachtung

Die verdeckte teilnehmende Beobachtung⁴ ermöglicht nicht nur einen direkten Einblick in das Forschungsfeld, sondern gewährleistet überdies das authentische Auftreten seitens jüngerer und älterer Studierender. Die Beobachtung in den oben genannten vier Vorlesungen wurde systematisch, strukturiert durchgeführt. Das Beobachtungsteam bestand aus Regelstudierenden, sodass eine verdeckte Feldbeobachtung mit einer passiven Teilnahme realisiert werden konnte. Um eine Vergleichbarkeit sowohl zwischen den Vorlesungen als auch unter den Mitschriften der Beobachterinnen zu schaffen, wurde ein vorstrukturiertes Beobachtungsprotokoll verwendet. Neben grundsätzlichen Daten des Forschungsfelds, lag der Fokus der Beobachtung auf der Interaktion von Regel- und Seniorenstudierenden. Darüber hinaus wurden die Lehrenden in den Blick genommen, welche eine lenkende Funktion während der Lehrveranstaltung einnehmen können. Entsprechend festgelegter Kategorien (Handlungen, Reaktionen, Interaktionen etc.) wurden chronologisch qualitative Beobachtungen durchgeführt. Die Auswertung der Protokolle wurde mittels Inhaltsanalyse anhand von Kategoriensystemen durchgeführt (vgl. Lamnek 2005). Für die Fragestellung, die das Lehrverhalten in den Mittelpunkt stellt, soll im Folgenden die Kategorie *Verhalten des Lehrenden* detailliert betrachtet werden.

Wie bereits in der quantitativen Untersuchung herausgestellt worden ist, war die Lenkung der Lehrperson in Bezug auf das intergenerationelle Lernen aufgrund der geringen Anzahl an Seniorenstudierenden in den Lehrveranstaltung der Rechtswissenschaften und Philosophie von geringer Relevanz. Sowohl in der Vorlesung der Rechtswissenschaft als auch in der Philosophievorlesung zeigte sich eine ruhige Lernatmosphäre, die sich mehr durch das Zuhören anstatt durch verbale Äußerungen Studierender auszeichnete. Es wurde daher keine klare Lenkung der Lehrenden in Bezug auf die Interaktion der jüngeren und älteren Studierenden festgestellt.

Es zeigte sich, dass besonders in der Vorlesung Geschichte (2), in welcher die meisten Seniorenstudierenden und eine geringe Anzahl an Regelstudierenden anwesend waren, eine klare Orientierung des Lehrenden auf die stark vertretenen Seniorenstudierenden erfolgte. Sie zeigte sich u. a. beginnend mit einem begrüßenden „Meine Damen und Herren“ (P#2/E) und einer 20-minütigen Pause zwischendurch, welche zum Austausch genutzt werden konnte. Dieser fand insbesondere zwischen den Seniorenstudierenden und der Lehrperson sowie zwischen den Seniorenstudierenden untereinander statt. Auch die Regelstudierenden blieben vorrangig unter sich. Es gab neben den generationsinternen Gesprächen eine Situation, die eine Annäherung der Generationen zeigte. Ein Seniorenstudierender sprach einen Regelstudierenden an, der zu der Zeit an seinem Laptop arbeitete. Es entstand dabei ein kurzer Austausch, bei dem der Inhalt jedoch nicht hörbar war.

Weiterhin baute der Lehrende informelle Phasen in seine Vorlesung ein, welche der intergenerationellen Interaktion dienlich sein könnten, so jedoch nicht genutzt worden sind.

In der zweiten Vorlesung des Studiengangs Geschichte (1) wurden sowohl Regelstudierende, als auch Seniorenstudierende gezielt mit Fragen seitens der Lehrperson angesprochen. Zudem schaffte diese durch anekdotenhafte Erzählungen eine heitere Lernatmosphäre und bot mehrfach Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch. Durch das direkte Ansprechen der Beteiligten, wie die Frage an die Regelstudierenden „wann das Feiern beginnt“ (P#3/E), erhält die jeweils andere Generation durch die gegebenen Antworten Einblicke in die Lebensrealität und Auffassungen der anderen. Eine ähnliche Situation wiederholte sich etwas später in der Vorlesung, in der eine Seniorenstudierende auf eine informelle Frage antwortete. In der Nähe sitzende Regelstudierende hörten der Antwort interessiert zu und unterhielten sich daraufhin angeregt untereinander. Die Lehrperson dieser Vorlesung trat dadurch hervor, dass sie immer wieder Monologe oder Dialoge seitens Studierender initiierte, welche den Austausch über die Lebenswelten der Studierenden förderten.

Dies macht deutlich, dass die Lehrenden den intergenerationellen Austausch anregen und selbst zum indirekten Austausch beitragen können. Sie können aktiv Einfluss nehmen und damit begünstigen, dass das bestehende Interesse an einem intergenerationellen Austausch auch in dessen Umsetzung mündet.

3.3 Leitfadengestützte Interviews mit Regelstudierenden

Die halb strukturierten Einzelinterviews mit den Regelstudierenden wurden mit einem neutralen Autoritätsanspruch seitens der Interviewerin geführt. Die Befragungen fanden persönlich und direkt statt (vgl. Interviewformen nach Bortz/Döring 2005, S. 237ff). Die Auswertung der Interviews wurde in Anlehnung an die thematische Inhaltsanalyse (vgl. Hennink et al. 2011) vorgenommen. Zu diesem Zweck wurde ein Code-Buch mit einem Kategoriensystem, Codes und Sub-Codes angelegt. In den Interviews wurde der Fokus auf das intergenerationelle Lernen im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesetzt. Daher ist die Rolle bzw. der Einfluss der Lehrenden auf die intergenerationelle Lernsituation nicht direkt in den Interviews erfragt worden, sondern wurde abduktiv im Rahmen der Fragenkomplexe „Intergenerationelles Lernen“, „Herausforderungen“ und „Weiterentwicklung“ aufgenommen.

In den Interviews konnte herausgestellt werden, dass sich die Lehrenden in intergenerationellen Lernsettings verschiedenen Herausforderungen stellen müssen und wiederum unterschiedlich mit diesen umgehen. Bei Letzterem wird die mögliche Einflussnahme der Lehrenden ersichtlich. Meh-

⁴ Die Untersuchungsteilnehmenden wurden nachträglich über das Forschungsprojekt in Kenntnis gesetzt und erhielten die Möglichkeit, ihr Einverständnis zur Datenverwendung zu verweigern oder einzuschränken.

rere Regelstudierende erwähnen ein Ungleichgewicht in der Zielgruppenorientierung durch die Lehrenden. Einige haben den Eindruck gewonnen, dass die Lehrperson die Vorlesungen vorrangig auf Regelstudierende ausgerichtet hat und daher auch überwiegend mit diesen kommuniziert. In diesem Zusammenhang erwähnt ein Regelstudierender die für Seniorenstudierende schwierigen Zugangsmöglichkeiten zu dem Studienmaterial. Die Aussage eines anderen Regelstudierenden zeichnet hingegen ein Bild, in dem die Lehrperson den Regelstudierenden distanzierter gegenübersteht, als den Seniorenstudierenden. Dieser Regelstudierende spricht davon, dass der Austausch der Lehrenden mit Seniorenstudierenden aus Gründen des ähnlichen Alters „auf einer anderen Ebene“ (T#3/113) stattfinden würde. Weiterhin wurde eine Seminarsituation (Geschichte) geschildert, in welcher ein Seniorenstudierender in Konkurrenz zum Lehrenden zu treten schien.

Eine Regelstudierende benennt das Herstellen einer Balance in der Zielgruppenorientierung seitens der Lehrperson als Herausforderung. Doch wenngleich heterogene Wissensbestände auf der Studierendenseite eine Herausforderung für die Gestaltung der Lehrveranstaltung darstellen können, so können diese ebenso zur Bereicherung jener einen Beitrag leisten. Die Auswertung der Interviews hat diesbezüglich ergeben, dass momentan wenige Interaktionen zwischen jüngeren und älteren Studierenden stattfinden und dass Wissensaustausch bislang (wenn überhaupt) nur indirekt über die Lehrperson als Vermittlerin oder Moderatorin stattfindet. Die befragten Regelstudierenden zeigen sich den Seniorenstudierenden gegenüber offen und bekunden darüber hinaus Interesse an Wissens- oder/und Erfahrungsaustausch mit der älteren Generation, womit die Rolle der Lehrperson als Moderatorin umso mehr an Bedeutung gewinnt. Ein Regelstudierender äußert in diesem Zusammenhang konkret den Wunsch nach der aktiven Leitung durch die Lehrenden, um den intergenerationellen Austausch zu fördern:

„[...] da fände ich es auf jeden Fall schön, wenn da irgendwie, ja vielleicht am Ende der Vorlesung sich eben zehn Minuten für Zeit genommen wird und gesagt wird ‚ja, jetzt kann jeder doch mal sagen, was er da mitgenommen hat‘ und dann eben auch Gespräch unter allen Studenten, also eben zwischen Seniorenstudenten und den anderen Studenten“ [T#3/ 143-147] zu Stande kommen kann.

Eine geringfügige Variation des Vorlesungsformates im Sinne dieses Vorschlages ließe sich ohne weiteres durch Lehrende umsetzen und könnte damit dazu beitragen, dass Studierende generationsübergreifend voneinander profitieren.

4 Fazit und Ausblick

Die Untersuchungen an der Universität Leipzig haben gezeigt, dass die Lehrenden auf die intergenerationellen Interaktionen Einfluss nehmen und somit auch in Vorlesungen den Austausch und das Lernen zwischen den Generationen begünstigen können. Dies ist insbesondere innerhalb von Vorlesungen gegeben, in denen ein hoher Anteil an Seniorenstudierenden anzutreffen ist. Die beiden Geschichtsvorlesungen, die im Fokus standen, machen dies deutlich. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Summe sowohl Regelstudierende als auch Seniorenstudierende der Auffassung sind, dass die Anwesenheit Älterer die Lehrveranstaltung bereichert und die Lehrperson zwischen Älteren und Jüngeren vermittelnd tätig werden kann. Der Einbezug aller Teilnehmenden gelingt dabei beispielsweise durch eine gemeinsame Begrüßung, das Schaffen von Diskussionsgelegenheiten oder die gezielte Ansprache einzelner Studierender. Wie die teilnehmenden Beobachtungen in den Veranstaltungen zeigten, können darauf Anlässe für weiterführende Gespräche entstehen. Das Interesse an einem intergenerationellen Austausch zeigte sich seitens der Regelstudierenden auch in den Interviews. So wurde beispielweise eine offene Austauschrunde am Ende der Vorlesungen gewünscht. Die Lehrenden können diesbezüglich ihre leitende Funktion bewusst zur Moderation zwischen den Generationen einsetzen. Für den intergenerationellen Lernprozess bestätigt dies die zentrale Rolle der Lehrenden. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt somit die Aufgabe zu, die Prozesse des Austauschs anzuregen/auszubauen und die Lehrenden in ihrer Rolle als intergenerationelle Vermittler zu bestärken.

⁵ Um die Ausprägungen der Motive deutlich voneinander unterscheiden zu können, wird in diesem Fall nur die Antwortmöglichkeit „trifft voll zu“ angegeben.

⁶ Entspricht den Antwortmöglichkeiten „trifft voll zu“ und „trifft teilweise zu“.

Literatur

Bortz, J./Döring, N. (2005): Mündliche Befragung. In: Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl.. Springer Verlag, S.237-253.

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2000): Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt.

Hennink, M./Hutter, I./Bailey, A. (2011): Qualitative Research Method. London. SAGE Publications.

Lamnek, S. (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz, S.547-632.

Rentzsch, K./Schütz, A. (2009): Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Autorinnen

Heidrun Eger, Dipl.-Wirt.-Inf.
heger@uni-leipzig.de

Christin Flux, B.A.
verfluxt@googlemail.com

Maike König, B.A.
koenig.maike@googlemail.com

Annika Rathmann, M.A.
annika.rathmann@ovgu.de

Yvonne Weigert, MA, M.A.
weigert@uni-leipzig.de

Zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Quelle: Hanft, Anke/Pellert, Ada/Cendon, Eva/Wolter, Andrä (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.

Im Folgenden drucken wir einen Auszug aus der Ergebnisbroschüre der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ab. Die Broschüre wurde auf der internationalen Tagung am 18./19. Juni 2015 in Berlin vorgestellt und findet sich auch als Online-Version unter <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>

Nachfolgend werden in 14 Empfehlungen die zentralen Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde im Hinblick auf die Herausforderungen für Hochschulen auf dem Weg zu einer offenen Hochschule in kurzen schlaglichtförmigen Aussagen zusammengefasst. Sie stehen stellvertretend für die Vielzahl der Lernerfahrungen in den ersten drei Jahren des Wettbewerbs der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit den geförderten Projekten. Sie wurden im Rahmen der internen Tagung am 02./03. März 2015 in Berlin diskutiert und um die Anregungen und Einschätzungen der Projekte ergänzt. Auf den folgenden Seiten werden die 14 Empfehlungen genauer umschrieben.

1) Kultur und Strategie

Hochschulen benötigen eine Strategie und Kultur des Lebenslangen Lernens.

2) Durchlässigkeit und Wissenstransfer

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zielen auf ein durchlässiges Hochschulsystem, dessen Anliegen der Wissenschaftstransfer in die gesellschaftliche Praxis ist.

3) Kommunikation

Die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in Hochschulen ist durch umfassende Kommunikation zu unterstützen.

4) Führung

Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich sind Schlüsselpersonen für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen. Bei der Umsetzung ihrer Aufgaben benötigen sie die Unterstützung der Hochschulleitung.

5) Verwaltung

Eine lösungsorientierte moderne Verwaltung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen.

6) Nachfrage und Bedarf

Die Durchführung von Marktanalysen ist nützlich, um relevante Themen und Inhalte von Angeboten der Hochschulweiterbildung zu identifizieren, die Rückschlüsse auf eine zu erwartende Nachfrage und einen bestehenden Bedarf zulassen.

7) Zielgruppenanalyse

Zielgruppenanalysen sind eine gute Basis für die Ermittlung der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der Studieninteressierten, die zur Wahl eines bestimmten Studienformats motiviert werden sollen.

8) Gestaltung von Übergängen

Für eine gelungene Studienaufnahme und Integration in die Hochschule hat die Begleitung des Übergangs in das Studium - vor allem für nicht-traditionelle und berufsbegleitende Studierende - eine zentrale Bedeutung.

9) Unterstützungsstrukturen

Weiterbildende Studienangebote sind an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten und erfordern umfassende Unterstützungsleistungen für Studierende und Lehrende.

10) Lehrende

Auf eine Differenzierung der Rollen von Lehrenden ist zu achten; Anreize sowie Qualifizierungs- und Begleitstrukturen für Lehrende sind zu entwickeln.

11) Theorie-Praxis-Verhältnis

Um den Anforderungen aus wissenschaftlicher und beruflicher Perspektive zu genügen, ist eine bewusste und transparente Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Entwicklung und Umsetzung der Angebote erforderlich.

12) Kompetenzerfassung und -entwicklung

Um der Zielgruppe lebenslang Lernender in der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse gerecht zu werden, sind die Ausgangskompetenzen der Studierenden entsprechend wertzuschätzen, ganzheitlich zu erheben und zielgruppenadäquat weiterzuentwickeln.

13) Anrechnung von Kompetenzen

Bereits bei der Planung von Angeboten der Hochschulweiterbildung sollte überlegt werden, wie eine Anrechnung von Kompetenzen auf die Studieninhalte erfolgen könnte und welches Anrechnungsverfahren für das jeweilige Format geeignet ist.

14) Qualitätssicherung

Für die Integration der Qualitätssicherung weiterbildender Angebote in das Qualitätsmanagement ist insbesondere auf Strukturen, Prozesse sowie Akzeptanz und Partizipation zu achten.

Der Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft

Möglichkeit für Pflegefachpersonen berufsbegleitend zu studieren und „patientennah“ tätig zu sein

KATHRIN HEESKENS
ANKE SIMON
BETTINA FLAIZ

Kurz zusammengefasst...

Das Projekt OPEN wird seit 2011 im Rahmen des Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF und dem Sozialfonds der EU gefördert. Der dabei entwickelte, erprobte und mittlerweile erfolgreich implementierte, berufsbegleitende Studiengang richtet sich an bereits beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen. Im Beitrag werden die Besonderheiten des berufsbegleitenden Studiengangs aufgezeigt. Dazu gehört insbesondere die Studienorganisation, die den Aspekt der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium integriert. Ebenfalls wird die Zielgruppe beachtet, da sich diese Studierenden von traditionellen Vollzeitstudierenden in wesentlichen Punkten unterscheiden. Die Beachtung beider Aspekte kristallisierte sich als Erfolgsfaktor für das Projekt heraus.

Hintergrund

Der Gesundheitssektor wird mittlerweile weltweit als einer der größten Wachstumsmärkte der Zukunft ausgewiesen. Die Zunahme pflegebedürftiger Menschen in Folge des demographischen Wandels sowie schwierige Betreuungssituationen bei Menschen mit chronischen Erkrankungen gelten als größte aktuelle Herausforderungen. Mögliche Auswirkungen zeigen sich in einer zunehmenden Instabilität der bislang hochwertigen Gesundheitsversorgung (vgl. Rogalski/Dreier/Hoffmann 2012). Unterstrichen wird dies durch die vermehrt negativen Medienberichte über Pflegemängel oder Behandlungsfehler. Zu berücksichtigen ist dabei der Personalmangel in den Gesundheitsberufen, welcher gleichermaßen Einflussfaktor und zentrale Herausforderung ist. Insbesondere die Pflege, als größte Berufsgruppe im Gesundheitswesen hat massive Schwierigkeiten, die Bandbreite an Aufgabenfeldern abzudecken (vgl. Isfort/Weidner/Gehlen 2012; Dörge 2009).

Pflegefachpersonen treffen inzwischen auf anspruchsvolle Pflegesituationen, komplexe Aufgaben, individuelle Fürsorge- und Beratungsbedarfe sowie betriebswirtschaftlich geprägte Rahmenbedingungen, die das tägliche Berufsleben

beeinflussen. Mit der Komplexität der Aufgaben steigt der Bedarf an höher qualifiziertem Pflegefachpersonal, die beispielsweise Behandlungsprozesse steuern, optimieren und evaluieren können. Die Akademisierung der Pflege, d.h. die höhere Qualifizierung von Pflegefachpersonal überwiegend an Hochschulen, ist vor diesem Hintergrund dringend geboten. Seit einigen Jahren wird diese Forderung von Hochschul- und Gesundheitspolitik erkannt, wie die Anzahl an Gutachten zur Thematik verdeutlicht (vgl. SVR 2009; SVR 2012; WR 2012; WR 2013). Für Pflegefachpersonal bietet sich durch die höhere Qualifizierung mittels des Studiums die Chance, der Komplexität und den veränderten Ansprüchen an die Versorgung von kranken und pflegebedürftigen Menschen gerecht zu werden. Für die Arbeitgeber eröffnet die Akademisierung eine wichtige Strategie, um einerseits auf die zunehmenden Anforderungen und Ansprüche der Gesundheitsversorgung zu reagieren und andererseits den Weiterentwicklungsbedürfnissen des Pflegefachpersonals zu entsprechen. Zudem kann der erhöhten Fluktuationsquote im Pflegeberuf entgegen gewirkt werden (wie Studien belegen, gelten fehlende Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Karriereperspektiven als Hauptgründe für den Ausstieg aus dem Pflegeberuf) (vgl. NEXT 2011).

Skizzierung Projekt OPEN – Open Education in Nursing

Vor dem Hintergrund der formulierten Ausgangslage entwickelte die Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (kurz: DHBW) am Studienzentrum für Gesundheitswissenschaften & Management ein bislang in Deutschland einzigartiges berufsbegleitendes Studienprogramm. Das Studienangebot konnte durch die Förderung des Bundesministerium für Bildung und Forschung und des ESF im Rahmen des Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ in der 1. Förderphase entwickelt, erprobt und aktuell in der zweiten Förderphase erfolgreich implementiert werden. Mit dem berufsbegleitenden Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft (kurz: APW), der sich ausdrücklich an

bereits qualifiziertes Pflegefachpersonal richtet, wird eine innovative, weiterbildende hochschulische Qualifikation ermöglicht. (Angehenden) Führungskräften in der Pflege werden Management- und Führungskompetenzen ebenso vermittelt wie klinische Fächer für die direkte Patientenversorgung. Diese Verbindung gab es bisher in Deutschland in keinem Studienangebot. Der Bedarf für dieses Angebot wurde in der konzeptionellen Phase des Projekts explizit von Führungskräften mit Personalverantwortung der Kliniken in der Metropolregion Stuttgart formuliert. Der Studiengang APW ist nicht ausschließlich durch die Studieninhalte, welche die Führungs- und Managementkompetenzen mit ausgewiesenen pflegefachlichen Fächern verbinden, höchst innovativ. Die Studienorganisation und die Ausrichtung auf die besondere Zielgruppe spielt eine ebenso große Rolle (vgl. DHBW 2015).

Studienorganisation: Der Studiengang APW ist ein berufsbegleitendes Studium, das nach drei Jahren zu einem Bachelorabschluss mit 210 Creditpoints führt. Die Präsenzphasen mit zwei mal zwei Wochen pro Semester wechseln sich mit Selbstlernphasen ab. Folglich ist ein wechselseitiger Transfer zwischen Theorie und Praxis systematisch angelegt. Dieser Wissenstransfer wird als ein bedeutsames Element des Studiengangs betrachtet, wenngleich der Effekt prinzipiell in allen dualen Studiengängen möglich ist. Die Besonderheit umfasst im Studiengang APW die gesamte Berufserfahrung der Studierenden, die vor dem Hintergrund der Theorie und wissenschaftlichen Erkenntnissen systematisch reflektiert wird. Resultat ist ein Wissenstransfer von welchem beide Seiten, Theorie und Praxis gleichermaßen profitieren. Insbesondere in der Praxis kann das neue Wissen zum Beispiel hinsichtlich der Wirksamkeit von pflegerischen Maßnahmen oder von konzeptionellen Beiträgen maßgeblich zur Weiterentwicklung der professionellen Pflege beitragen.

Die Studienorganisation basiert auf einem Blended-Learning Konzept, das konzeptionelle Ansprüche einer erwachsenengerechten Didaktik beachtet. Relevant ist dabei der Einsatz einer E-Learning Plattform mit verschiedenen methodischen E-Learning Angeboten (vgl. Simon et al. 2015). Die beruflich qualifizierten Studierenden im berufsbegleitenden Studiengang APW sind in der Regel weiterhin mit einem Umfang von 75 Prozent beschäftigt, die überwiegende Mehrheit davon ist im Schichtdienst tätig und mehr als die Hälfte der Studierenden hat familiäre Verpflichtungen. Insbesondere in den Selbstlernphasen eröffnet das Blended-Learning Konzept eine zeitlich flexible Anbindung, Kontaktmöglichkeit und eine Unterstützung des individuellen Lernfortschritts für die Studierenden.

Zielgruppe: Bei der Konzeption des berufsbegleitenden Studiengangs wurden Rahmenbedingungen wie die Beachtung familiärer Verpflichtungen und finanzieller Aspekte als wichtige Faktoren für den Studienerfolg und die Studierbarkeit der adressierten Zielgruppe identifiziert. Daraus resultiert eine Reihe von Besonderheiten, die das berufsbeglei-

tende Studienprogramm kennzeichnet. Der Pflegeberuf ist ein typischer Frauenberuf mit mehr als 80 Prozent weiblich Beschäftigten. Obwohl das Bedürfnis nach Weiterentwicklung und Karriere bei vielen Frauen durchaus besteht, war es bislang vielen Pflegefachpersonen aus zeitlichen (Familienphase oder Pflege von Angehörigen) und finanziellen Gründen nicht möglich zu studieren. Darüber hinaus gab es bislang kein Studienangebot für Pflegefachpersonen, in welchem Kompetenzen im Führungsbereich und der Patientenversorgung miteinander verbunden sind. Die bisher „studierte“ Pflegefachperson hatte meist ein Studium im Bereich Management oder Pädagogik abgeschlossen und sich von der direkten Patientenversorgung tendenziell entfernt.

Der Aufbau des Studienprogramms wurde durch hochkarätige Experten der Fachverbände, die dem Studienzentrum für Gesundheitswissenschaften & Management der DHBW Stuttgart beratend als Wissenschaftlicher Beirat zur Seite stehen als höchst relevant eingeschätzt. Darüber hinaus ist ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Studiengangs die Gewährleistung einer hohen Durchlässigkeit, was im deutschen Hochschulsystem nicht ganz selbstverständlich ist. Qualitätsgesichert werden außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet (60 ECTS). Gleichzeitig erfahren die Studienbewerber eine Wertschätzung ihres erworbenen Wissens und der gesammelten beruflichen Erfahrungen (vgl. Simon et al. 2013). Obwohl die Erkenntnis, dass besonders Frauen im mittleren Lebensalter enormen Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind, gesellschaftlich bekannt ist und sie folglich bestehende Weiterbildungsangebote selten wahrnehmen können, fehlte es bislang an Weiterbildungsangeboten, die dieses Wissen bei der Studienorganisation berücksichtigen. Diese Lücke wurde mit dem neu entwickelten Studienangebot geschlossen. „Studierbarkeit“ bedeutet für diese Zielgruppe, dass sie die Möglichkeit haben, sich beruflich auf Hochschulniveau weiterentwickeln zu können und gleichzeitig ihren finanziellen sowie familiären Verpflichtungen weiter nachkommen können. Die flexible Studienorganisation mit Präsenz- und Selbstlernphasen ermöglicht es, Weiterbildung, Karriere und Familie optimal zu vereinen. Neben den Entwicklungsarbeiten zum Aufbau des Studienprogramms werden im Projekt OPEN diverse Studien im Rahmen der umfassenden, multiperspektivischen Begleitforschung durchgeführt - und dies mit interessanten Ergebnissen für die weiterführende Berufsfeldentwicklung der Gesundheitsfachberufe (diverse Publikationen siehe: <http://www.dhbw-stuttgart.de/themen/kooperative-forschung/fakultaet-wirtschaft/bmbf-projekt-open/publikationen/>).

Literatur

Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (2015): Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft. www.dhbw-stuttgart.de/projekt-open

Dörge, C. (2009): Professionelles Pflegehandeln im Alltag. Vision oder Wirklichkeit? Frankfurt a.M.: Mabuse.

Isfort, M./ Weidner, F./Gehlen, D. (2012): Arbeitsverdichtung zeigt gefährliche Folgen. In: *PflegenIntensiv*, 2012(3), S. 1-8. http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/Isfort_Pflegethermometer_2012_pflegenintensiv.pdf [Zugriff: 30.09.2015]

NEXT (2011): Nurses Early Exit Study 2009-2011. <http://www.next.uni-wuppertal.de/> [Zugriff: 29.09.2015]

Rogalski, H./Dreier, A./Hoffmann, W. (2012): Zukunftschance Pflege - von der Professionalisierung zur Restrukturierung des Aufgabenfeldes. In: *Pflege*, 25(1). Bern: Hans Huber Verlag, S.11-21.

Simon, A./Flaiz, B./Heeskens, K. (2015): Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung. In: Mörth, A./Pellet, A. (Hrsg.): *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation*. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, S. 90-99.

Simon, A./Eisenschink, A./Elze, M./Flaiz, B. (2013): Studiengang Angewandte Pflegewissenschaften. Alltagstauglich und patientennah. In: *kma pflege*. Das Gesundheitswirtschaftsmagazin. 12(06), S. 26-27.

Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR) (2009): Sondergutachten: Koordination und Integration - Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens. http://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/Gutachten/2009/Kurzfassung-2009.pdf [Zugriff: 02.08.2015]

Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR) (2012): Wettbewerb an der Schnittstelle zwischen ambulanter und stationärer Gesundheitsversorgung. Sondergutachten. Bonn.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> [Zugriff: 29.09.2015]

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlung zur Entwicklung des Dualen Studiums. Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [29.09.2014]

Autorinnen

Katrin Heeskens, M.A.
katrin.heeskens@dhbw-stuttgart.de

Prof. Dr. Anke Simon
anke.simon@dhbw-stuttgart.de

Bettina Flaiz, M.A.
bettina.fl aiz@dhbw-stuttgart.de

“Grenzkontakte”

Seit mehr als 25 Jahren gelebte deutsch-niederländische Kooperation zwischen älteren Studierenden aus Oldenburg und Groningen/Drenthe

CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN

Als sich am 10. Mai 1988 erstmals eine kleine Delegation von Oldenburger älteren Studierenden nach Groningen aufmachte, um dort im altherwürdigen Senatssaal mit Seniorstudierenden der Rijksuniversiteit Groningen (Seniorenacademie Groningen/Drenthe) zusammenzukommen und über das Seniorenstudium auf beiden Seiten der Grenze zu diskutieren, hat sicherlich niemand vermutet, dass dies der Beginn einer ganz wunderbaren Kooperation werden würde. Heute, im Jahr 2015, wird diese immer noch gelebt und aus den anfänglichen Treffen einmal pro Jahr ist die Seminarreihe „Grenzkontakte“ entstanden, die mittlerweile seit 15 Jahren an fünf Tagen im Herbst in Oldenburg, Groningen und Leer stattfindet.

Voneinander lernen

Etwas ganz Wichtiges haben wir von unseren niederländischen Kooperationspartnern gleich von Anfang an lernen können: Beginne ein Seminar immer mit einer „kopje coffie, thee en gebak“! Und genau so haben wir es in den vergangenen Jahren auch gehandhabt: Jedes Treffen beginnt mit einer halbstündigen Kaffee- und Teerunde, bei der man schnell miteinander „warm“ werden und Neuigkeiten austauschen kann. Danach klappt die deutsch-niederländische Kooperation im Seminar ganz prima, erste Redehemmungen wurden schon beim Kaffee abgebaut und die anfangs häufig noch auftretende Scheu, sich in einer fremden Sprache zu äußern, kann so um einiges reduziert werden.

„Grenzkontakte“ – die Themen

Zunächst widmeten wir uns unter dem Motto: „Was uns verbindet, was uns trennt“ Themen, die Geschichte, Entwicklungen, Institutionen auf beiden Seiten der Grenze vorstellten und durchleuchteten, um so ein besseres Verständnis über- und voneinander zu bekommen. Vorträge und Diskussionen über das Mittelalter, die Ems-Dollart-Region, die deutsch-niederländischen Handelskontakte, Zusammenarbeit der Museen und Schulen sowie niederländischer und norddeutscher Dialekt waren beispielsweise im Programm.

Ein ganz besonderer Tag...

...im Rahmen der „Grenzkontakte“ war der 25. April 1997: eine Gruppe von 11 Niederländerinnen und Niederländer und 11 Deutschen hatte sich im Gästehaus der Oldenburger Universität versammelt, um unter Leitung des Politikwissenschaftlers Dr. Wolfgang Grams ein Thema anzugehen, um das man sich bisher „gedrückt“ hatte, das aber bei allen Diskussionen irgendwie im Hintergrund „waberte“: Der Einmarsch deutscher Truppen und die Besetzung der Niederlande am 10. Mai 1940. Hier saßen sich nun Menschen gegenüber, die damals Kriegsgegner waren. In einem sehr emotionalen (und teilweise auch tränenreichen) Austausch gelang es, die damalige Zeit und eigene Handlungen und Beweggründe sowie die des Gegenübers auszutauschen und bis zu einem gewissen Grad auch nachzuvollziehen. Vergangenheitsbewältigung im wahrsten Sinne des Wortes...

Ein Niederländer sagte nach Seminarende: „Das ist das Beste, was ich in meinem Leben getan habe. Jetzt kann ich weitermachen.“ Auch wir konnten danach weitermachen – in der Seminarreihe jetzt vielfach mit offeneren Worten auch bei Themen, die man bisher eher vermieden hatte. Unsere Begegnungen und Treffen in den Folgejahren haben von dem Kriegsseminar bis heute profitiert, denn dort war ein Knoten geplatzt, und wir konnten uns nun auch wieder unverfänglicheren Themen widmen. Das haben wir dann auch intensiv getan!

Lasst Walnussbäume wachsen...

Anlässlich der zehnjährigen Kooperation zwischen den Seniorstudierenden aus Groningen und Oldenburg wurde auf dem Campus der Oldenburger Universität ein Walnussbaum gepflanzt, der von einem Groninger Seniorstudenten selbst gezogen wurde. Der Walnussbaum steht heute hinter dem Hörsaalzentrum der Universität und erinnert anhand einer Plakette an die deutsch-niederländische Freundschaft und die aktive Kooperation der Seniorinnen und Senioren.

Grenzkontakte heute

Im Jahr des 15-jährigen Jubiläums der Seminarreihe „Grenzkontakte“ hat sich am Format nicht viel geändert: wir veranstalten an fünf Dienstagen im Herbst einen Seminartag in Oldenburg, einen in Groningen und drei quasi direkt „auf der Grenze“ in Leer. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Niederlanden und aus Deutschland, zumeist mit enger Anbindung an die Oldenburger Universität bzw. die Rijksuniversiteit Groningen, tragen zu ganz unterschiedlichen Themen aus Geschichts-, Literatur-, Politik-, Kunstwissenschaft, aus Theologie, Philosophie und den Naturwissenschaften vor. Es ergibt sich im Anschluss an die Vorträge immer eine sehr rege Diskussion unter den Teilnehmenden, die durch unterschiedliche nationale Hintergründe und Erfahrungen „gewürzt“ ist. So entsteht ein sehr authentischer „Blick über den Tellerrand“, der von den Teilnehmenden sehr geschätzt wird. Dies zeigt sich letztendlich durch die hohe Nachfrage nach den (begrenzten) Teilnahmeplätzen: max. 60 Teilnehmende werden zugelassen (30 Niederländerinnen und Niederländer, 30 Deutsche) – kurz nach Ausschreibung im Veranstaltungsverzeichnis sind diese Plätze ausgebucht.

Die „Grenzkontakte“ sind ein Ort der Begegnung und der Kommunikation – die Seminarsprache ist Deutsch (was die meisten niederländischen Nachbarn ganz hervorragend beherrschen), und die Deutschen versuchen auch immer einmal, ihre in Uniseminaren der Niederlandistik angeeigneten, meist jedoch eher passiven Sprachkenntnisse einzusetzen. Egal in welcher Sprache kommuniziert wird: man versteht sich nach so vielen Jahren oft auch ganz ohne Worte. Einige Teilnehmende sind fast seit Beginn der Kooperation dabei, andere sind neu hinzugekommen. Egal, wie lange man schon dabei ist – die „Grenzkontakte“ tragen zu einem intensiven „kleinen Grenzverkehr“ bei, haben Türen geöffnet, Wege aufgezeigt und Freundschaften ermöglicht, die ohne einen solchen Austausch wohl nie entstanden wären. Ein kleines Beispiel der Völkerverständigung mit großer Wirkung!

Autorin

Dr. Christiane Brokmann-Nooren
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Gesellschaftliche Impulse durch neue Kooperationen

Das Weiterbildungszentrum St. Virgil Salzburg

PETER BRAUN
MICHAELA LUCKMANN
JAKOB REICHENBERGER

St. Virgil Salzburg ist ein Weiterbildungszentrum, das für seine Angebote in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Österreich große Anerkennung erfährt. In den fast vierzig Jahren seines Bestehens war das Grundanliegen für die Entwicklung der Bildungsangebote, sich in gesellschaftliche Diskurse einzubringen und Gesellschaft mitzugestalten.

In einem Akkreditierungsverfahren für einen neuen berufsbegleitenden Universitätslehrgang (ULG)¹ war die erste Frage einer Gutachterin an ein Leitungsmitglied der Universität: „Wozu brauchen Sie die Kooperation mit einer Einrichtung der Weiterbildung?“ Nach einer intensiven Befragung von Studierenden aus einem bereits laufenden kooperativen Lehrgangprojekt war die Frage offenbar geklärt.

Wir waren bei diesen Befragungen nicht dabei. Aber wir können mit unseren Erfahrungen, Erkenntnissen und Reflexionen aus fast 15 Jahren Zusammenarbeit mit einer öffentlichen und einer privaten Universität und der Entwicklung und Realisierung von fünf erfolgreichen Universitätslehrgängen versuchen, den Nutzen für die Studierenden, die beteiligten Institutionen und die Gesellschaft zu beschreiben.

Bevor wir unterschiedliche Dimensionen der Kooperation erläutern, zunächst ein kurzer Blick auf das aktuelle Angebot, dass wir mit zwei Universitäten und mehreren Fachinstitutionen aufgebaut haben. Die Übersicht verbinden wir mit dem Hinweis, dass alle Universitätslehrgänge berufsbegleitend und in fixen Lehrganggruppen entweder durchgehend oder in drei ein- bis dreisemestrigen Lehrgangsstufen angeboten werden:

- 2002: der ULG „Spirituelle Theologie im interreligiösen Prozess“, umfasst sechs Semester, wird

in Kooperation mit der Universität Salzburg, dem Zentrum Theologie Interkulturell & Studium der Religionen und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein angeboten.

Zielgruppen sind insbesondere MitarbeiterInnen in den Bereichen Bildung, Religionsgemeinschaften und Kirchen sowie in helfenden und heilenden Berufen.

Akad. Abschluss: MAS - Spiritual Theology
www.spirituelletheologie.at

- 2006: der ULG „Palliative Care“, umfasst sieben Semester, wird in Kooperation mit der Paracelsus Medizinische Privatuniversität und Hospiz Österreich angeboten. Zielgruppen sind vor allem MedizinerInnen, PsychologInnen, SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, Menschen in Gesundheits- und Pflegeberufen, Physio-, Logo- und ErgotherapeutInnen.

Akad. Abschluss: MSc - Palliative Care
www.hospiz.at/palliativecare

- 2006: der ULG „Migrationsmanagement“, umfasst sechs Semester, wird in Kooperation mit der Universität Salzburg und dem Österreichischem Integrationsfonds angeboten. Zielgruppen sind vor allem Menschen in den Tätigkeitsfeldern im Bereich Migration: Sozialwirtschaft, Öffentlicher Dienst, Sozialarbeit, Bildungs- und Gesundheitswesen, aus NPO's und NGO's.

Akad. Abschluss: MAS - Migrationsmanagement
www.migrationsmanagement.at

- 2014: der ULG „Elementarpädagogik“, umfasst sechs Semester, wird gemeinsam mit der Universität Salzburg und der Verwaltungsakademie des

¹ Vergleichbar mit einem „Weiterbildungsstudiengang“ in Deutschland. Universitätslehrgänge werden in Österreich laut § 56 UnivG (2002) geregelt.

Landes Salzburg angeboten. Zielgruppen sind vor allem LeiterInnen von elementarpädagogischen Einrichtungen, MentorInnen, Personen, die in der Weiterbildung im Bereich Elementarpädagogik tätig sind, FachberaterInnen und pädagogische BeraterInnen, InspektorInnen.

Akad. Abschluss: MAS - Early Childhood Education
www.elementarpaedagogik.at

- 2016: der ULG „Early Life Care“, umfasst sieben Semester, wird in Kooperation mit der Paracelsus Medizinische Privatuniversität angeboten und mit der Österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit und dem Kardinal König Haus als Partner durchgeführt. Zielgruppe sind vor allem MedizinerInnen, Hebammen, Personen in Gesundheits- und Krankenpflegeberufen, PsychologInnen, PsychotherapeutInnen und (sozial)pädagogische Berufsgruppen.

Abschluss: MSc in Early Life Care
www.earlylifecare.at

Alle Lehrgänge beginnen seit ihrer Einführung nach dem jeweiligen Lehrgangsabschluss regelmäßig wieder neu und sind in der Nachfrage stabil.

Darüber hinaus haben wir im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung noch zwei Weiterbildungen in Kooperation mit Hochschulen, die mit einem qualifizierten Zertifikat abschließen:

- den Lehrgang „Professionelles Management von Ehrenamtlichen“, ein Angebot in Zusammenarbeit mit der Hochschulkooperation Ehrenamt (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Öhm, Evangelische Hochschule Nürnberg und Katholische Stiftungsfachhochschule München) und der Fachhochschule Oberösterreich – Akademie für Weiterbildung und
- den Lehrgang „Kirche entwickeln an neuen Orten“, ein Angebot u.a. in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Pastoraltheologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck.

Was sind die übergreifenden Eckpunkte im Aufbau dieses Angebots an wissenschaftlicher Weiterbildung, wo liegen die Chancen und was sind Spannungsfelder aus der Sicht einer Einrichtung der Weiterbildung?

Gesellschaftlicher Nutzen durch Impulse aus der Weiterbildung

Als Bildungszentrum sind wir jährlich im Rahmen unserer Veranstaltungen (Tagungen, Seminare, Lehrgänge etc.) mit Menschen aus sehr unterschiedlichen Lebensbereichen im Kontakt. Wir arbeiten mit ca. 120 Partnern aus den verschie-

densten Feldern zusammen (Organisationen, Einrichtungen, Initiativen, Netzwerke etc.). St. Virgil ist als Partner an vielen Netzwerken beteiligt und/oder selber Initiator und Moderator von Netzwerken (das reicht vom Thema Armut und Ausgrenzung über die Themen Lebensbeginn, Gesundheit/Krankheit, AndersOrte – Initiativen für eine lebenswerte Zukunft, Bildung für Nachhaltigkeit, Palliative Care bis zum Thema Trauerbegleitung). Vor diesem Hintergrund erhalten wir vielfältige Hinweise auf individuelle, soziale und gesellschaftliche Bedarfe im Blick auf Weiterbildung, strukturelle Entwicklungen und Notwendigkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Diese werden von uns regelmäßig im Team der StudienleiterInnen reflektiert, fokussiert und mit Prioritäten versehen. Daraus entstanden und entstehen in der Folge entsprechende neue Formate und neue Kooperationen mit Facheinrichtungen und Universitäten bzw. Hochschulinstituten. Zu diesen gehören u. a. die Mitbegründung der Österreichischen und der Salzburger Armutskonferenz, Veranstaltungsreihen wie der „Ethik:Rat öffentlich“ und „Zeitkrankheiten“ und eben auch die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zu einem überwiegenden Teil wurden diese von uns initiiert. Aufgrund der positiven Resonanz wurden in der Folge auch Kooperationsprojekte an uns herangetragen.

Das veränderte wiederum unsere Netzwerktätigkeit: Waren wir lange in Netzwerken mit strukturähnlichen Akteuren tätig, verlagert sich nicht zuletzt auch mit dem Aufbau der wissenschaftlichen Weiterbildung die Orientierung hin auf heterogene bzw. vor allem auf strukturbildende Netzwerke (Dollhausen 2013). Über erwachsenenbildnerisches Engagement wurden „Institutionen“ bzw. Strukturen geschaffen, die nachhaltig in Österreich und darüber hinaus wirken.

Der ULG Spirituelle Theologie im Interreligiösen Prozess war eine der ersten fundierten Ausbildungen für MultiplikatorInnen, die in interkulturellen und interreligiösen Kontexten tätig sind und trägt dazu bei, diese Bereiche wesentlich zu verbessern.

Durch die Einführung des ULG Migrationsmanagement wurde auf fehlende Strukturen und Kompetenzen handelnder Akteure bei aktuellen Herausforderungen die im Themenfeld Migration bestehen, reagiert.

Bei den Themenfeldern Palliative Care und Early Life Care geht es u.a. um den Aufbau und die Weiterentwicklung von regionalen und nationalen Versorgungsstrukturen (Kompetenzzentren, mobilen und territorialen Teams etc.).

Der ULG Elementarpädagogik belebte die politische Debatte über die universitäre Ausbildung von ElementarpädagogInnen und ist damit ein dringend notwendiges, bisher fehlendes Ausbildungsprogramm für Führungskräfte, DozentInnen, MentorInnen und BeraterInnen im elementarpädagogischen Bereich.

Alle Lehrgänge vermitteln sowohl theoretisches Fachwissen als auch Kompetenzen für die praktische Arbeit, Leitung, Beratung und wissenschaftliche Forschung in der Thematik der Ausbildung.

Weiterbildung in Kooperation: Universität - Weiterbildung - Praxis

In der Regel hat sich in der Konzeption, der Durchführung und der Qualitätsentwicklung die Kooperation von jeweils drei Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgaben bewährt: So sind dies z.B. beim ULG „Palliative Care“ als Fachinstitution der Dachverband Hospiz Österreich, als Einrichtung der Weiterbildung: St. Virgil Salzburg und als Universität die Paracelsus Medizinische Privatuniversität Salzburg. Oder beim ULG „Migrationsmanagement“ der Österreichische Integrationsfonds als Fachinstitution, die Universität Salzburg als öffentliche Universität und St. Virgil wiederum als Einrichtung der Weiterbildung. Diese drei Einrichtungen realisieren in der Kooperation jeweils unterschiedliche Funktionen und Expertisen: Die Universität ist jeweils u. a. verantwortlich für die wissenschaftliche Leitung, die Qualitätssicherung für Lehre und Forschung und die akademische Graduierung.

St. Virgil Salzburg ist ein zentraler Veranstaltungsort, u. a. verantwortlich für die didaktische Konzeption und Realisierung, Marketing, Betreuung der Studierenden und die Lehrgangsbewirtschaftung und -abrechnung (dieser Bereich ist mit den Universitäten unterschiedlich geregelt). Die Fachinstitution ist u. a. verantwortlich für die Qualitätssicherung im Blick auf fachliche Standards und Praxisbezug, die Auswahlkriterien für Studierende etc..

Bei allen in den Verträgen vereinbarten und auch realisierten Letztverantwortlichkeiten in einzelnen Funktionsbereichen (wissenschaftliche Leitung, Studiengangsleitung bzw. -management, Lehrgangsleitung, Curriculumsentwicklung, Vergabe von Lehraufträgen, Organisation, Finanzen, Studienplatzvergabe etc.) sind die an den Kooperationen Beteiligten in der Praxis sehr auf Konsens zwischen den Partnern in allen wichtigen Gestaltungsfeldern ausgerichtet. Es gibt einen großen Respekt vor der jeweiligen Expertise der jeweiligen Partner und das Erleben, dass große Zufriedenheit bei den Studierenden, den Lehrenden, den Ausbildungsträgern nur auf dieser Basis erreichbar ist.

Jenseits von Positionen und Personen bringen drei kooperierende Organisationen auch ihre Organisationskulturen (CI, CD, unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme, administrative Regularien, Marketing und PR-kulturen) ein, was vor allem in den Anfangsphasen der Kooperationen manchmal mühsame Kompromisse notwendig macht. Die Bearbeitung der institutionellen Schnittstellen verlangt bei den EinrichtungsvertreterInnen in der Leitung,

Assistenz und in den Sekretariaten tätigen Personen eine große Sozialkompetenz, Lösungsorientierung und eine gewisse Ambiguitätstoleranz im operativen Alltag.

Neue Zielgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Bei den meisten Lehrgängen gehen wir von den Notwendigkeiten in den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern aus. Welche Berufsgruppen arbeiten in dem jeweiligen Praxisfeld zusammen, welche Ausgangsdynamik ist zu berücksichtigen, welche gesellschaftlichen Perspektiven gibt es im Hinblick auf eine gute Zusammenarbeit, welche Strategien könnten erfolgreich sein?

So hat sich in der Praxis oft herausgestellt, dass es im Sinne der Weiterentwicklung gesellschaftlicher Strukturen notwendig ist, Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen eine wissenschaftliche Weiterbildung bzw. einen Universitätslehrgang zu ermöglichen, auch wenn diese nicht über einen Bachelor- oder Masterabschluss verfügen.² Diese bringen jedoch eine intensive berufliche Praxis und entsprechende Weiterbildungen in die Lehrgänge ein. Um den Herausforderungen in diversen Tätigkeitsfeldern (das erleben wir in allen Universitätslehrgängen) gewachsen zu sein, ist es wichtig, dass Personen aus unterschiedlichen Professionen lernen, auf Augenhöhe miteinander zu arbeiten, das Wissen und die Kompetenzen der jeweilig anderen Berufsgruppen kennen und nutzen zu lernen. Das heißt in der Konsequenz, erfahrene PraktikerInnen auch ohne vorherige wissenschaftliche Grundausbildung - also studienungewohnt - an wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen. Aber genau aus diesem Praxiszugang gewinnen wir neue Anregungen für wissenschaftliche Forschung. Dies bedeutet in der Folge eine intensive Begleitung der Lehrgänge und Betreuung der Studierenden und eröffnet neue Kooperationskulturen im Studium und in der Folge in Praxis und Forschung.

Interdisziplinäre und multiprofessionelle Perspektive

In vielen Tätigkeitfeldern sind heute vor dem Hintergrund der jeweiligen „Handlungslogiken“ der Arbeitsfelder und im Interesse größerer Lösungsorientierung oder besserer Versorgung - z.B. in der Versorgung am Lebensbeginn oder am Lebensende oder im Bereich von Migration - interdisziplinäre und multiprofessionelle Angebote ein wichtiger Standard in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese sind Voraussetzung für das, was eigentlich verlangt wird, nämlich transdisziplinäres Lernen und multiprofessionelles Arbeiten. Dieser Zugang ist auch Basis der (Weiter)Entwicklung der Curricula bei allen Studiengängen und Angeboten und hat wesentlich zu unserer Reputation in diesem Bereich der Weiterbildung beigetragen.

² Laut §70 UnivG inskribieren Studierende für Universitätslehrgänge als außerordentliche Studierende. Die Zulassungsbedingungen werden in den jeweiligen Curricula festgelegt.

Während sich diese Perspektive in den Curricula deutlich niederschlägt, gibt es in der praktischen Umsetzung mittlerweile ebenfalls gute Erfahrungen. So gibt es beispielsweise im sechsten bzw. siebenten Semester des Universitätslehrgangs „Palliative Care“ in den sog. „Journal Clubs“ eine transdisziplinäre Auseinandersetzung mit drei VertreterInnen aus mindestens drei Disziplinen mit neueren wissenschaftlichen Studien zum betreffenden Feld. Diese Erfahrungen mit entsprechenden Settings sind sicherlich noch ausbaufähig.

Didaktische Konzepte

Eine wesentliche Grundlage der didaktischen Konzeption in den wissenschaftlichen Weiterbildungen ist das Lehrgangsprinzip im Gegensatz zum modularen Prinzip. Die berufsbegleitenden Lehrgänge werden in fixen Lehrganggruppen angeboten, bei einigen Lehrgängen auf die Dauer der wissenschaftlichen Weiterbildung, bei anderen, bei denen das Studium in drei aufbauenden Stufen angeboten wird, gilt das Lehrgangsprinzip für die einzelnen Stufen. Die Rückmeldung der Studierenden zeigt, dass dieses Prinzip gerade in einer Weiterbildung, bei der es auch um transdisziplinäres Lernen und Arbeiten geht, essentiell ist, sozusagen ein wichtiges eigenes Lernfeld darstellt.

Eine damit zusammenhängende Grundlage für die didaktische Praxis ist die Infrastruktur „alles unter einem Dach“. Der Teil des Studiums, der in der Präsenz absolviert wird, ist in der Regel mit einer Auszeit aus dem beruflichen und privaten, familiären Umfeld verbunden.

In St.Virgil ist ein kompakter Lern- und Kommunikations- und Reflexionsraum geschaffen worden, der von den Studierenden sehr geschätzt wird (so z.B. die Qualität der Lern- und Aufenthaltsräume, der Hotelzimmer und der Gastronomie, das Haus im Grünen).

Die didaktischen Konzepte der Studiengänge gehen u.a. von folgenden fünf Eckpfeilern aus:

- der konkreten aktivierenden Gestaltung der Lehr-Lernsituation (Stichworte sind hier Exemplarizität - Wechsel von Überblickswissen und exemplarischem Wissen und Handlungsregeln, Erfahrungslernen, Spiraldidaktik (Gillen 2013), Reflexion der beruflichen Praxis;
- der Förderung selbstgesteuerten Lernens (Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch Vorbereitungs-, Übungs- und Reflexionsaufgaben; Fallbeschreibungen und -reflexionen, Gesprächsthemen in selbstgesteuerten Lerngruppen als Gegenstand des (E-)Portfolios);
- der Aneignung von Lernkompetenzen (Lerntagebuch, Selbstlernstrategien, Lerncoaching, Schreibwerkstätten);
- der lernförderlichen Bewertung von Leistungen (Kohärenz von Prüfungsaufgaben zu Lernzielen und den jeweiligen Inhalten und Niveaustufen, Projektberichte und -reflexionen, Case Reports, (E-)Portfolios) und
- der Unterstützung des Lerntransfers (die Gestaltung des Blended-Learnings und die Didaktik der Präsenzphasen auch auf Transfer in die Praxis ausgerichtet).

Blended Learning wird organisiert über eine Kommunikations- und Lernplattform als Basis und Schnittstelle zwischen Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen. Die internetbasierten Lern- und Arbeitsmöglichkeiten werden durch entsprechende Lernmaterialien, Skripte, E-Lessons und Lernprogramme, Podcasts, Möglichkeiten zum Austausch, etc. sichergestellt.

Die Heterogenität der Studierenden, was ihre Ausbildung, ihre Profession, ihre Lern- und Praxiserfahrungen betrifft, verlangt eine intensive Begleitung, die durch die Studiengangsleitungen, Lehrgangsleitungen, LehrgangsassistentInnen und DozentInnen sichergestellt wird. Die gute Vernetzung dieser Personen ist eine große Herausforderung, für die immer wieder nach neuen Lösungen gesucht wird.

Resümee

Mit unserem Zugang zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung orientieren wir uns sehr stark an notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen, die sowohl im Wissenschaftsbetrieb als auch in der Gesellschaft nicht unbedingt über eine starke Lobby verfügen und die einen hohen Innovations- und Entwicklungsbedarf haben. Wichtige Maßstäbe sind dabei soziale Gerechtigkeit, Förderung von individuellen, gesellschaftlichen und zukunftsorientierten Lösungspotentialen; die Entwicklung einer umwelt-, menschenfreundlicheren und menschengerechteren Lebens- und Arbeitskultur, neben der Differenzierung und Spezialisierung im Wissenschaftsbetrieb auch der Aufbau von integrativen Kompetenzmodellen sowie die Förderung verantwortungsbewusster und gemeinwohlorientierter Leitungskompetenzen.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass Studierende in unseren mit Universitäten und Fachinstitutionen angebotenen Lehrgängen es oft noch schwer haben, in ihren beruflichen Herkunftsinstitutionen die Anerkennung Ihrer Höherqualifizierung zu erfahren (auch finanziell); dennoch sind sie hochmotiviert in Ihren beruflichen Tätigkeitsfeldern praktische Veränderungen zu initiieren, wofür Ihnen bisher Hintergrund und Handwerkszeug fehlten (das ist auch in den Masterthesen gut erkennbar). Viele schließen ihr Studium mit großer Zufriedenheit ab (die Dropoutquote bei den Lehrgängen liegt unter 10 %, wobei nicht alle die wissenschaftliche Weiterbildung mit einem Master abschließen).

Als Einrichtung der Weiterbildung hat uns die Pionierphase in dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bei allen schwierigen Kompromissen und aufwendigen Entwicklungsprozessen motiviert, in diesem Bereich weiterhin zu arbeiten. Die Öffnung der Universitäten in Salzburg erleben wir als innovationsorientiert. Was unsere Kooperationserfahrungen betrifft, sind wir sehr dankbar, bei den zwei Salzburger Universitäten und in den jeweiligen Fachinstitutionen Rahmenbedingungen, AnsprechpartnerInnen in den Führungsetagen und Bereitschaft zu Innovationen gefunden zu haben, die uns gemeinsam fachlich und gesellschaftlich mittlerweile sehr anerkannte Entwicklungen ermöglicht haben.

Literatur

Dollhausen, K. (2013): Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. in: Dollhausen, K./Feld T.C./, Seitter W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-31.

Gillen, J (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung - Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: bwp@. Ausgabe 24. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf [Zugriff: 29.09.2015]

Autoren

Prof. Mag. Peter Braun
peter.braun@virgil.at

Michaela Luckmann, Mag.
michaela.luckmann@virgil.at

Jakob Reichenberger, Mag.
jakob.reichenberger@virgil.at

Das Studium für Ältere: Aufbruch zu neuen Ufern?

Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

04.-06. März 2015, Kiel

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere zwischen Bildungsauftrag und Markt: Chancen, Strategien, Risiken – so lautete das Thema der Jahrestagung der BAG WiWA, die vom 4. bis 6. März 2015 an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel stattfand.

Ziel dieser Tagung war es, sich mit neuen Formen und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene auseinanderzusetzen und dabei Ziele, Inhalte und vor allem Marketingaspekte zu betrachten. Der Bedarf nach einer Weiterentwicklung des Studiums für Ältere und einer stärkeren Präsenz in der Öffentlichkeit wurde von den BAG- WiWA-Mitgliedern auf der Jahrestagung 2013 in Oldenburg formuliert. Die Tagung in Kiel griff diese Forderung auf und bewegte sich im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Bildungsmarketing.

Eröffnet wurde die Tagung durch einen Vortrag von Helmut Vogt, Leiter der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg, zum Thema „Bildungsauftrag“. Er verortete die wissenschaftliche Weiterbildung dabei im Bologna-Prozess und machte deutlich, dass ältere Erwachsene nach der European Universities' Charter on Lifelong Learning von 2008 Teil der „diversified student population“ seien. Die Gruppe der „learners in later life“ seien damit als integraler Bestandteil der Hochschulbildung und nicht nur als additives „schmückendes“ Element zu verstehen. Zugleich verwies er auch auf bestehende Forschungsdesiderate. Die Juniorprofessorin für Entrepreneurship Petra Dickel von der Universität Kiel sprach im Anschluss über die Einführung neuer Produktideen am Markt und verwies darauf, dass neue Produkte bzw. Angebote sachlich, räumlich und zeitlich von bereits bestehenden abgegrenzt werden müssen. Bei der Kundenansprache sei auch das soziale Umfeld zu berücksichtigen.

In welcher Form Vernetzung und Kooperation möglich ist, wurde am zweiten Tag anhand von Best-Practice-Beispielen aus den BAG-WiWA-Mitgliedshochschulen durch Poster-

präsentationen und Kurzvorträge vorgestellt. Dabei wurden drei Dimensionen der Vernetzung erkennbar: regionale Vernetzung, Vernetzung innerhalb der BAG WiWA und europäische Vernetzung.

Bei der regionalen Vernetzung findet in der Regel eine Zusammenarbeit mit außeruniversitären Kooperationspartnern wie öffentlichen und kirchlichen Trägern, Freiwilligenagenturen und Seniorenvertretungen statt. Karin Gövert, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, präsentierte mit dem „Zertifikatsstudium Bürgerschaftliches Engagement in Wissenschaft und Praxis“ ein Beispiel regionaler Vernetzung. Hierbei handelt es sich um ein viersemestriges strukturiertes Studienangebot, bestehend aus drei Wissenschafts- und einem Praxismodul.

Eine Zusammenarbeit der BAG-WiWA-Einrichtungen gibt es derzeit im Rahmen der bundesweiten Online-Ringvorlesung, die seit dem Wintersemester 2008/09 regelmäßig und zu wechselnden Themenstellungen angeboten wird (vgl. online-ringvorlesung.de). Daneben gibt es eine Reihe weiterer bilateraler Projekte. Exemplarisch für diese Form der Zusammenarbeit stellten Annika Rathmann, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, und Christin Flux, Masterstudentin der Universität Leipzig, das universitätsübergreifende Projekt „Intergenerationelles Lernen an der Universität Leipzig – Illusion oder Wirklichkeit? – ein kooperatives Forschungsprojekt im mixed methods-Design“ vor (weitere Informationen s. Beitrag im *Forum* der aktuellen Ausgabe).

Letztlich führte Dr. Christine Brokmann-Nooren, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, mit ihren „Deutsch-niederländischen Grenzkontakten“ den Tagungsteilnehmenden ein „kleines Beispiel der Völkerverständigung mit großer Wirkung“ vor Augen (weitere Informationen s. Beitrag in Projektwelten der aktuellen Ausgabe). Bei den europäischen Kooperationen handelt es sich einerseits um interuniversitäre Austauschprogramme, die durch Drittmittel gefördert werden (u. a. „Internationale Kooperation der Universität

Leipzig mit der Masaryk Universität in Brno; „Bildung durch Engagement“ im Projekt „Education and the Third Youth“ – U3L Frankfurt a. M. und U3A Zagreb); zum anderen um Projekte zwischen Partneruniversitäten.

Die vielen guten Beispiele erfolgreicher Zusammenarbeit wurden von den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern als Anreiz gesehen, zum einen die Zusammenarbeit innerhalb der BAG WiWA zu intensivieren, zum anderen über neue „Produktideen“ bzw. Angebotsformen nachzudenken, die über das traditionelle Angebot geöffneter und zusätzlicher zielgruppenorientierter Lehrveranstaltungen hinausgehen. Inspirierend erwies sich dabei das besondere Design der Kieler Tagung: Vorträge, Workshops und Abschlussveranstaltung fanden in der Kunsthalle zu Kiel, im Helmholtz-Zentrum Geomar und dem Zoologischen Museum statt, das heißt mit Weitblick – nicht nur auf die Kieler Förde.

Autorinnen

Karin Pauls
k.pauls@aww.uni-hamburg.de

Annika Rathmann, M.A.
annika.rathmann@ovgu.de

„Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik“

Jahrestagung der DGWF

23.-25. September 2015, Freiburg

Altstadt, Münster und Bächele – inmitten der Freiburger Wahrzeichen kommen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg in diesem Jahr vom 23.-25. September Mitglieder der DGWF, interessierte Wissenschaftler und Praktiker zusammen, um gemeinsam über „Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik“ zu diskutieren. In der Ankündigung des Tagungsthemas wird die „umfangreiche Lern-, Lebens- und Berufserfahrung“ der Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung betont. Im Mittelpunkt des Bildungsinteresses stehen „der Berufsbezug“, „die Anwendbarkeit des Wissens“, „die Vernetzung mit anderen Professionellen“, „der Erwerb einer Qualifikation“ etc.. Damit verbinden sich besondere Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Vor diesem Hintergrund richtet die DGWF Jahrestagung 2015 ihren Blick auf die Dimension des didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beeindruckend ist dabei nicht nur die neue Aktualität eines alten Themas, sondern vor allem das große Interesse der Fachwelt, das sich in der thematischen Breite und Fülle der Beiträge in dem Tagungsprogramm mit insgesamt vier Vorseminaren, drei Hauptreden, 18 Workshops und dem Forum der Posterpräsentation dokumentiert. Die hohe Beitrags- und Teilnahmefrequenz spiegelt sowohl die Komplexität des Feldes, als auch die Hochkonjunktur der Modellförderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wider. Wesentliche Antriebskraft dieser Entwicklung sind aktuelle bildungspolitische Initiativen und Programme wie u. a. der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, die das Themenspektrum der diesjährigen und vergangenen DGWF Jahrestagung(en) durch zahlreiche Projekt- und Posterpräsentationen anreichern. Mit der offensiven Modellförderung entfacht erneut eine breitere didaktische Diskussion im Feld der Hochschulweiterbildung.

Mein besonderer Fokus richtet sich in diesem Jahr auf das Vorseminar 2 „Hochschuldidaktische Handlungsebenen. Zwi-

schen Analysemethoden und Praxisverortung“ unter der Moderation von Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk und Mandy Schulze. Das Vorseminar ist angelehnt an das Angebot der AG Forschung der DGWF, die sich bereits im Jahr 2013 gegründet hat und einen Einblick in die Forschungsaktivitäten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gewährt sowie ausgewählte Forschungsansätze wissenschaftlich reflektiert. Das Konzept der AG Forschung baut auf Vernetzung und kollegialem Austausch auf, sodass sich im Diskurs mit den Teilnehmenden prozessorientiert neue Themen für die Zusammenarbeit innerhalb der jährlichen Arbeitsgruppentreffen generieren. Im Mittelpunkt des diesjährigen Vorseminars steht ein Systematisierungsansatz zu didaktischen Handlungsebenen in der Hochschulweiterbildung, der unter Bezugnahme auf das didaktische Handeln der Seminarteilnehmenden zur Diskussion gestellt wird. Dieses Vorseminar, als auch die Arbeit der AG Forschung, erlebe ich als konstruktive und perspektivenreiche Plattform für Nachwuchswissenschaftler, ein profilbildendes Element für die Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einerseits und die Arbeit der DGWF andererseits. Einen weiteren spannenden Blickwinkel auf das Tagungsthema eröffnet das Vorseminar 3 „*Perspektiven von Beruflichkeit*“ von Dr. Bernd Kaßebaum. Grundlage der inhaltlichen Auseinandersetzung ist das Leitbild einer erweiterten modernen Beruflichkeit, als weit gefasstes Bildungskonzept, das auf die Verbindung von Wissenschafts- und Erfahrungsorientierung rekurriert. Mit diesem Leitbild erweitert die IG Metall ihr Verständnis von Beruflichkeit auf die Hochschule. Anknüpfend an dieses Bildungskonzept liefert das Vorseminar 3 einen Rahmen für neue Denkanstöße zur Aufarbeitung und Reflexion von Beruflichkeit im Kontext hochschulischer Weiterbildung. Hier steht die wissenschaftliche Diskussion noch am Anfang.

Darüber hinaus erhalten die Tagungsteilnehmer mit den drei Hauptreden von Prof. Dr. Klaus Zierer, Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz und Prof. Dr. Elsbeth Stern einen anschaulichen Einblick in disziplinübergreifende Forschungsansätze und -ergebnisse zum didaktischen Handeln in der Hoch-

schulbildung im Allgemeinen, und der Weiterbildung im Besonderen. Als ein verbindendes Element der Hauptreden ist die dezidiert kritische Perspektive auf die Konstrukte „Wirksamkeit“ und „Effizienz“ in der fachlichen Auseinandersetzung um die Entwicklung und Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements in Bildungskontexten herauszustellen. Eine inhaltliche Vertiefung des Tagungsthemas findet im Rahmen von Workshops statt, die interessante Perspektiven auf den jeweiligen Themenschwerpunkt der Einzelbeiträge bereitstellen. Das inhaltliche Spektrum der Workshops reicht von E-Kompetenzen als Indizien für eine wirksame Didaktik über Konzepte digitaler und kooperativer Lehr-/Lernarrangements, aktuelle Trends der Lehrpraxis: den Einsatz von Forschendem Lernen, Service Learning und Problem Based Learning bis hin zu dem Diskurs über Rollenverständnisse und Fragen der didaktischen Beratung und Unterstützung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – um nur einige der vielfältigen Themengänge aufzuführen. Neben den vortragsorientierten Beiträgen werden im Rahmen von Mikroworkshops didaktische Konzepte und interaktive Methoden modellhaft präsentiert und mit den Teilnehmenden gemeinsam exemplarisch ausprobiert. Auch die Posterpräsentation findet in diesem Jahr in einem „neuen“ didaktischen Format statt. In der Gesamtbetrachtung handelt es sich um hoch spannende Tagungselemente, die jedoch nicht zuletzt aufgrund komplexer Inhalte und Aufgabenstellungen in Verbindung mit zeitlichen Restriktionen z. T. unter ihren Möglichkeiten bleiben.

Deutlich macht die Tagung insgesamt: Didaktisches Handeln im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung hat eine kaum noch zu überblickende Dimension erreicht. Dies gilt vor dem Hintergrund, dass die fachliche Auseinandersetzung insgesamt und insbesondere die Programmbeiträge durch ein heterogenes Begriffsverständnis von Didaktik im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung gekennzeichnet sind. Die Frage nach Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik wird insbesondere auf der Ebene von Modellprojekten diskutiert. Hierbei stehen prospektiv-innovative Didaktikansätze deutlich im Vordergrund. Mit Blick auf das Tagungsthema bleibt eine Irritation bestehen: In der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung, insbesondere im Kontext öffentlicher Modellförderung wird viel experimentiert, didaktische Konzepte werden entwickelt und erprobt und nicht selten auf der Basis von Erfahrungsansätzen innoviert. Bisher nahezu unberücksichtigt bleibt jedoch, dass es sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um ein historisch gewachsenes Feld handelt, in dem bereits Theorieansätze und Forschungsergebnisse vorliegen. Diese werden in den aktuellen Diskursen kaum zur Kenntnis genommen und in Bezug zueinander gesetzt bzw. für die Implementierung von Modellvorhaben umgesetzt. Damit eng verbunden stellt sich auch die Frage der Nachhaltigkeit im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen auf eine neue Weise. Eine

spannende Aufgabe für die Zukunft wird sein, das Feld der Hochschulweiterbildung insgesamt und vor allem das Thema der Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung stärker forschungsbasiert, theoriegeleitet und praxisnah weiterzuentwickeln. Hierzu liefern die Diskurse um Forschungsprioritäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung¹ nach wie vor zentrale Anknüpfungspunkte.

Zu guter Letzt: Ausdrücklich hervorzuheben ist die engagierte Tagungsorganisation sowie das kulturelle und gesellige Rahmenprogramm der diesjährigen Jahrestagung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Ein „kreativer“ Rückblick und Ausblick beendet die Veranstaltung nach einer intensiven dreitägigen Auseinandersetzung mit neuen Impulsen, Fragen und Anregungen für Forschung und Entwicklung.

Autorin

Maren Kreutz, Dipl. Päd.
maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de

¹ Vgl. u.a. Jütte, W./Kellermann, P./Kuhlenkamp, D./Prokop, E./Schilling, A. (2005): Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems, S. 13-14.

Die Europäische Universität

Tagung

24.-26. September 2015, Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt

Auf Initiative von Paul Kellermann, Prof. em. der Universität Klagenfurt, trafen sich an seiner Universität rund 40 Personen aus Wissenschaft (Lehrende und Lernende), Politik (Exekutive und Legislative), Verwaltung und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, um das Zukunftspotential der Idee der Europäischen Universität im Kontext des Bologna Prozesses zu diskutieren. Die Struktur des Programms war vergleichend angelegt. Es interessierten die historische Entwicklung in diesem Feld, der Vergleich des Reformverlaufs zwischen verschiedenen Ländern wie auch das Verhältnis zwischen aktueller Situation und persönlichen, normativen Visionen. Ziel war, die besonderen Aufgaben von Universitäten im Unterschied zu den Einrichtungen anderer Organisationen des höheren Bildungssystems herauszuarbeiten und Handlungsspielräume zu erkennen.

Alle Teilnehmenden, auch die eingeladenen Studierenden, beteiligten sich mit Kurzreferaten und Statements an der lebhaften, breit gefächerten und teilweise kontrovers geführten Diskussion. Kontroversen waren unvermeidlich, weil die Diskussionsbeiträge aus unterschiedlichen fachlichen und positionellen Perspektiven vorgetragen wurden. Insofern war es eher erstaunlich, dass in der Diskussion die Kontroversen nicht grösser waren. In seinem Beitrag zeigte Ulrich Teichler, wie unterschiedlich die Bologna Erklärung in verschiedenen Ländern wahrgenommen und umgesetzt wurde. Unter den Ländern, welche diese Vereinbarung unterzeichnet hatten, stand zu Beginn klar die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) im Vordergrund. Die Analyse ihrer Implementierung hat jedoch gezeigt, dass offenbar in vielen Ländern die Bologna Erklärung ein Hebel war, um nationale Reformpolitiken umzusetzen. Erst im nationalen Kontext kam es offenbar zu einer Engführung des Bologna Prozesses bspw. in Richtung Beschäftigungsfähigkeit als vorrangigem Ziel der Curricula. Diese Engführungen wiederum haben dann die Diskussion im internationalen Rahmen alimentiert (Paul Kellermann). Der Historiker Johannes Grabmayer erinnerte an die Grundideen der Universität zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert und zeigte zeitgleich, wie attraktiv und weiterhin zeitgemäss diese ist, trotz im Vergleich mit heute unterschiedlichen Kontextbedingungen: Der Gedanke der Korporation war für die soziale Organisation der Universität massgebend, eine Korporation, die das freiwillige Zusammenwirken von freien Lehrenden und Lernenden ermöglich-

te. Autonomie von der kirchlichen und weltlichen Macht und eigene Regeln der Zusammenarbeit waren dafür unabdingbar. Die engagiert und fundiert vorgetragenen Positionen der Studierenden waren gewissermassen ein Tatbeweis. Sie zeigten, dass Elemente des Grundkonzeptes der alten Europäischen Universität weiterhin zukunftsfähig sind. Die Studierenden berichteten über autonom gesteuerte studentische Lernprojekte und weitere Vorhaben zur Partizipation an der Universität als Lebenswelt. Klar geworden ist, dass sich solche Initiativen nur in einer Umgebung entwickeln können, die mehr oder weniger überschaubar ist. Zudem müssen die Lehrenden ihnen gegenüber mindestens offen sein.

Eine wenigstens teilweise an der europäischen Idee orientierte weitere Entwicklung der Universitäten fordert ihre Angehörigen in mehrfacher Hinsicht heraus: Erstens müssen die Universitäten ihre Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten im Innenraum bezüglich der eigenen Entwicklung verbessern. Dies betrifft die Leitungsorgane auf allen Ebenen wie auch die verschiedenen übrigen Gruppen. Zweitens ist es notwendig, dass die Universitäten mit den externen Stakeholdern in ein kontinuierliches Gespräch kommen und im Aussenverhältnis gewisse notwendige Lernprozesse auslösen können. Drittens bleibt es unabdingbar, dass für die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in solchen Kommunikationsprozessen das eigene Fach und seine Reproduktion nicht der einzige Massstab für die Beurteilung von universitären Entwicklungsfragen sein können. Ein Blick über den Tellerrand hinaus ist notwendig. Dass dieser Prozess aus verschiedenen Gründen anspruchsvoll ist, verdeutlichten zahlreiche Voten von Universitätsangehörigen (Heinrich C. Mayr, Roland Fischer, Sigurd Höllinger, Manfred Prisching, Karl Weber) und der Politik (Landeshauptmann Peter Kaiser und Heinrich Neisser).

Die Tagung, über die hier berichtet wird, war anregend und die Gespräche wurden mit viel Engagement geführt. Sie bot Raum für eine notwendige, kritische Reflexion des Bologna Prozesses, seiner Voraussetzungen und seiner beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen.

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch

Internationale Perspektiven auf Programmplanung

Konferenz „Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy, and Innovation“

28.-29. September 2015, Hannover

Initiiert von der Expertengruppe für Programmforschung, fand sich ein internationaler Teilnehmerkreis aus Kanada, Australien, der Schweiz, den USA, Korea, Polen, Dänemark und natürlich vor allem aus Deutschland zusammen, um sich über die Perspektiven von Programmforschung auszutauschen. Die Experten, bestehend aus Marion Fleige und Klaus Heuer für das DIE, Aiga von Hippel, Bernd Käßplinger und Wiltrud Gieseke für die Humboldt Universität Berlin und Steffi Robak für die Leibniz Universität Hannover, führten abwechselnd moderierend und vortragend durch das Programm der beiden Tage.

Gleich zu Beginn wurde die Wichtigkeit von Programmplanung und Programmplanungshandeln sowie deren Er- und Beforschung hervorgehoben. Eine wichtige Rolle dabei spielen Programmarchive, die als Grundlage für Forschung dienen. Entsprechenden Platz wurde den unterschiedlichen Programmarchiven eingeräumt, die im Verlauf der gesamten Tagung in einzelnen Programmpunkten vorgestellt wurden, unterstrichen durch eine Ausstellung am ersten Abend.

Diskussionsleitend waren die von Wiltrud Gieseke formulierten Fragen: Warum benötigen wir Programmforschung und wie werden Programme gestaltet? Nach einer bildungshistorischen und bildungswissenschaftlichen Herleitung schloss sie ihren Input mit der Aussage, dass Programme Produkte des Planungshandelns sind und für die Institutionen insofern wichtig, als das sie damit den Weg ihrer Angebote für die Öffentlichkeit demonstrieren.

Aiga von Hippel und Bernd Käßplinger präsentierten Modelle von Programmplanung in unterschiedlichen Ländern und stellten das „interactive“ Modell von Caffarella (2013, Verhandeln um Macht) dem „knowledge island“ Modell von Gieseke (2000, Angleichungshandeln) gegenüber. Gleich im Anschluss gab Tom Sork (dem wir auch ein Modell der Programmplanung verdanken) zu bedenken, dass trotz Anschlussfähigkeit und empirischen Nutzens der Modelle stets das Level der Praktikabilität im Blick bleiben sollte – Modelle

dürfen nicht zu komplex sein – um sie noch anwenden und lehren zu können. Auch wurde in seinem Kommentar deutlich, dass es hilfreich sein kann zu schauen, was und wie andere Länder das machen, aber auch, dass Programmplanung nicht überall auf der Welt ein Thema der Erwachsenenbildung ist, was zu einer Formulierung von Fragen an die Forschung führt, die den Planungsprozess und seine Dynamiken adressieren.

Bei der Vorstellung einer vergleichenden Analyse von Deutschland und Kanada (Käßplinger/Sork) wurden zwei Spannungsfelder sichtbar: Prozesse vs. Produkte von Programmplanung sowie Makro vs. Mikrostrategien. Den Einfluss von Institutionen auf das Generieren von Programmen und die Instabilität von Inhalten hob Marion Fleige im Panel über Programm und Anbieter hervor.

Schon in der Einführung am ersten Tag wurde darauf hingewiesen, dass auch an Hochschulen Programmplanung erfolgt. Im Programm der Tagung zeigte sich dies in Form eines eigenen Panels, welches sich mit Programmplanung an Hochschulen beschäftigte. In drei unterschiedlichen Beiträgen ging es im Kern um Programmplanung, die im Kontext von Hochschulweiterbildung betrachtet wurde (Fischer, Kondratjuk, Schemmann). Insofern war die Tagung in mehrfacher Hinsicht bereichernd und zeigt einmal mehr, dass die aktuellen Diskussionen und Diskurse in und aus der Erwachsenenbildung überaus anschlussfähig für die Hochschulweiterbildung sind.

Ausführliche Informationen zur Tagung und der Expertengruppe um die Programmforschung finden sich hier <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/conference2015/default.aspx>.

Autorin

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Lernkulturen in der Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

29. September - 01. Oktober 2015, Leibniz Universität Hannover

In diesem Jahr fand die Sektionstagung vom 29.09.-01.10.2015 an der Leibniz Universität Hannover statt. Das Thema lautete „Differente Lernkulturen - regional, national, transnational“. Die zunächst eher räumlich angelegte Ansprache unterschiedlicher Lernkulturen (regional, national, transnational) wies dabei schon im Call for Paper sowie in den ausgewählten Beiträgen eine große Offenheit gegenüber unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Gegenstandsbereichen, Lernkulturverständnissen und Forschungszugriffen auf. Damit wurde es zugleich anschlussfähig an diverse Forschungszweige, wie Lehr-/Lernforschung, didaktische Forschung, Institutionen-, Programm- und Organisationsforschung.

Dass sich die Tagung angesichts des Kulturbegriffs der Herausforderung zu stellen haben würde, sich mit terminologischen Unschärfen und heterogenen Bedeutungshorizonten auseinander zu setzen, ließen schon die Begrüßungsworte und der Eröffnungsvortrag von Wolfgang Welsch erahnen. Unter der Überschrift „Was ist eigentlich Transkulturalität“ rekapitulierte er sein 1990 entwickeltes Transkulturalitätskonzept. Seine kurzweilige und bisweilen anekdotische Diagnose, dass die Vorstellung einheitlicher nationaler Kulturen als in sich homogene „Kugeln“ mit einem unveränderbaren Kern mit heutigen Lebenswelten nur noch wenig zu tun haben, vertrat er überzeugend, wenngleich hier keine Überzeugungsarbeit mehr zu leisten war. Dem setzte er den Begriff der Transkulturalität entgegen, um eine Durchmischung verschiedener Kulturen zu einem pluralistischen „transkulturellen Gewebe“ zu beschreiben. Für die Erwachsenenbildung(sforschung) wäre hier noch interessant gewesen, welche Kulturdimensionen bedeutsam werden, wenn nationale Kulturen ihre Bedeutung für die Ausbildung kultureller Identitäten verlieren. Welsch riss beispielsweise milieuspezifische oder berufliche Kulturen an, was einer vertiefenden Betrachtung Wert gewesen wäre. Die Metapher der (halb geöffneten) Kugeln wurde von den Tagungsteilnehmer/innen während der Veranstaltungstage immer wieder aufgegriffen und prägte vor allem die informellen Tagungsdiskurse.

In fünf parallelen Panels wurde am 30.09. das Tagungsthema in verschiedenen Handlungsfeldern bzw. thematischen Konstellationen vertieft:

1. Lernkulturen und Sozialraum
2. Träger, Organisationen, Lernkulturen
3. Lernkulturen in Hochschulen
4. Politik, multi-nationale Projekte
5. Learning Cultures - international Contributions

Für Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung war das Panel 3 „Lernkulturen in Hochschulen“ thematisch interessant, in dem die Beiträge um verschiedene Facetten hochschuldidaktischer Forschung wie auch Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung kreisten. Besonders fruchtbar für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs in diesem Feld waren aus methodologischer Sicht die Überlegungen von Tobias Jenert und Gabi Reinmann zur Einordnung hochschuldidaktischer oder Lehr-Lern-Forschung auf verschiedenen Analyseebenen. Aus empirischer Sicht lieferte die Studie von Silke Schreiber-Barsch zu nicht-traditionellen Studierenden neue Erkenntnisse, in der sie den subjektiven Bildungsentscheidungsprozessen von beruflich Qualifizierten und ihren Erfahrungen mit hochschulischen Gatekeeping-Prozessen während der Zugangsprüfung nachging. Auch die ebenfalls empirisch unterfütterten Anregungen von Rüdiger Rhein zu der Frage, was eigentlich das Proprium einer akademischen Bildung ausmacht, ließen sich auf die Weiterbildung an Hochschulen beziehen.

Im Rahmen dieses Panels traf sich zudem eine Gruppe von Forschenden, die mit dem Gegenstandsbereich der Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung befasst sind und dabei explizit eine erziehungswissenschaftliche Perspektive anlegen. Dieser Kreis hat sich während des letzten DGfE-Kongresses in Berlin gegründet und strebt an, sich zunächst als informelle Arbeitsgruppe innerhalb der Sektion für Erwachsenenbildung zu verstetigen. Alle interessierten Forschenden mit ähnlichen Arbeitsschwerpunkten sind eingeladen, sich am gemeinsamen Austausch in der Gruppe zu beteiligen und können sich an Gabi Reinmann wenden. Ein nächstes informelles Treffen ist während des DGfE-Kongresses im März 2016 in Kassel geplant.

Die abschließende Keynote von Ingeborg Schüßler zum Thema „Lernkulturen in Transformationsgesellschaften - Paradoxien, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen“

lieferte einen systematisierenden Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Lernkultur-Debatten seit den 1980er Jahren und stellte dabei nicht nur deren theoretische Rezeption in der erwachsenenpädagogischen Erziehungswissenschaft heraus, sondern auch bildungspolitische Setzungen und Förderprogramme. Anhand von sechs Interviews mit Weiterbildungsverantwortlichen gab sie exemplarische Einblicke in unterschiedliche Lernkulturen und Herausforderungen bei ihrer Gestaltung. Unter dem Gesichtspunkt der Gestaltungsoptionen von Lernkulturen gelangte sie in Anknüpfung an die „Reflexive Transformation“ nach Schöffter (2001) zur Bedeutung von Reflexion für die Ausrichtung oder Veränderung von Lernkulturen. Gleichzeitig warf sie die Frage auf, ob sich Reflexion als permanenter Prozess überhaupt (sinnvoll) realisieren lässt und heute angesichts Informationsüberflutung, Multioptionalität und Dauerverfügbarkeit gerade ein Sehnen nach Nicht-Denken, Nicht-Gefordertsein und Nicht-Wissen entsteht. Dies führte sie zum Begriff der „Achtsamkeit“, den sie der „Reflexion“ gegenüberstellte und der in seiner Bedeutung und Tragfähigkeit für die Gestaltung von Lernkulturen noch weiter auszubuchstabieren wäre. Das Konzept der Achtsamkeit erbrachte in der anschließenden Diskussion sehr unterschiedliche Assoziationen von Yoga bis Seneca, sorgte aber in jedem Fall für eine konstruktiv kritische Abrundung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema.

In der abschließenden Mitgliederversammlung wurde der Austragungsort der nächsten Sektionstagung bekannt gegeben. Sie findet vom 28.-30. September an der Eberhard Karls Universität Tübingen statt und ist dem Thema „Generation - Biografie - Lebenslauf“ gewidmet. Der Call for Paper wird Ende 2015 veröffentlicht.

Autorin

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - Juni bis September 2015)

ARNOLD, ROLF (2015):

Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform.

Wiesbaden: Springer VS.

BARGEL, TINO/RAMM, MICHAEL/MULTRUS, FRANK/SCHMIDT, MONIKA (2014):

Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.

Berlin: BMBF.

BAUMGARTNER, SIMON/FRAEFEL, JÜRIG (2014):

Mobile Sprachräume. Mobile Unterrichtsszenarien in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich (Praxis- und Werkstattbericht).

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 213-218.

BECKER, LENA (2012):

Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft.

Darmstadt: Büchner.

BEERMANN, MARINA/SCHATTKER, HEDDA/GÜNTHER, SUSANNE (2014):

Heterogene Lehr- und Lernkulturen. Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in der Lehre.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 64 - 74.

BIENFAIT, AGATHE (2015):

Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit Migrationshintergrund: ein Beispiel für institutionelle Diskriminierung im deutschen Hochschulsystem.

In: Migration und soziale Arbeit, 37(2), S. 133-139.

BÖSS-OSTENDORF, ANDREAS/SENFT, HOLGER (2014):

Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach.

Opladen [u.a.]: Budrich.

BRAUER, MARKUS (2014):

An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden.

Berlin [u.a.]: Springer VS.

BREMER, CLAUDIA/EBNER, MARTIN/HOFHUES, SANDRA/JANOSCHKA, OLIVER/KÖHLER, THOMAS (2014):

Digitale Lernräume an Hochschulen schaffen: E-Learning-Strategien und Institutionalierungsaspekte.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 426-430.

CENTENO GARCIA, ANJA (2014):

“In der Praxis ist das anders?“ Umgang mit praxiserfahrenen Studierenden in der Lehre.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 53 - 57.

COATES, HAMISH (HRSG.):

Higher education learning outcomes assessment: international perspectives.

Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

DIETZEL, KERSTIN/ILGENSTEIN, ASTRID (2014):

Heterogene Lehr- und Lernkulturen: am Beispiel der Portfolioarbeit in der Magdeburger Lehrerbildung.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 75 - 80.

DÖRING, OTTMAR/ITSKOVYCH, YEVGENIY/WEIZSÄCKER, ESTHER (2014):

Migrantinnen und Migranten an Hochschulen. Hochschulzugang, Studium, Arbeitsmarktintegration. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH.

Bielefeld: Bertelsmann.

EGETENMEYER, REGINA/SCHÜSSLER, INGEBORG (2014):

Academic professionalisation in Master's programmes in adult and continuing education. Towards an internationally comparative research design.

In: Lattke, Susanne/ Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Professionalisation of adult educators.

Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 91-104.

EGETENMEYER, REGINA (2015):

Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 22(3), S. 32-34.

FRANKEN, OLIVER B. T./FISCHER, HELGE/KÖHLER, THOMAS (2014):

Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote : was wir von xMOOCs lernen können.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 280-290.

FREITAG, WALBURGA KATHARINA/BUHR, REGINA/DANZEGLOCKE, EVA-MARIA/SCHRÖDER, STEFANIE/VÖLK, DANIEL (HRSG.) (2015):
Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen.

Münster [u.a.]: Waxmann.

HANAK, HELMAR/STURM, NICO (2015):

Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Wiesbaden: Springer VS.

HANDKE, JÜRGEN (2015):

Handbuch Hochschullehre digital : Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre.

Marburg: Tectum-Verlag.

HARTUNG, OLAF/RUMPF, MARGUERITE (HRSG.) (2015):

Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen.

Wiesbaden: Springer VS.

HEMPEL, MICHAEL/KLEMENS, FRANZISKA/SEKYRA, ANITA (2014):

Zusammenarbeit der sächsischen Hochschulen im Bereich Tutorienarbeit und Tutor_innen-Qualifizierung.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 86-95.

HOCHSCHULDIDAKTISCHES ZENTRUM SACHSEN (2014):

Perspektiven guter Lehre – Tagungsedition.

In: HDS.Journal 2014(1), 114 S.

HOCHSCHULDIDAKTISCHES ZENTRUM SACHSEN (2013):

Workstattberichte Lehr-Lern-Projekte.

In: HDS.Journal, 2013(2).

HOFFMANN, NICOLE (2015):

„Was zählt ist das Preis-Leistungs-Verhältnis“? Ein explorierender Blick auf die Einführungsliteratur der Erwachsenen- und Weiterbildung im Spiegel studentischer Wahrnehmung.

In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin?

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-100.

JÄGER, PATRICIA/KIEFFER, ANTON/LORENZ, ALEXANDER/NISTOR, NICOLAE (2014):

Der Einfluss der didaktischen Gestaltung auf die Akzeptanz und Nutzung von moodle in der Hochschullehre.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 485-495.

KENNEWEG, ANNE CORNELIA (2014):

Fächervielfalt, Fachkulturen, Interdisziplinarität und Diversity.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 21-26.

KOVCE, PHILIP/PRIDDAT, BIRGER P. (HRSG.) (2015):

Die Aufgabe der Bildung. Aussichten der Universität.

Marburg: Metropolis-Verlag.

KRONE, SIRIKIT (HRSG.):

Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen.

Wiesbaden: Springer VS.

SCHNEIDER, LÜCK/KRAATZ, ERIK (HRSG.) (2014):

Kompetenzen für ein zeitgemäßes Public Management. Herausforderungen für Forschung und Lehre aus interdisziplinärer Sicht. Zum 25. Jubiläum der Glienicker Gespräche.

Berlin: Edition sigma.

MARTIN, PIERRE-YVES/NICOLAISEN, TORSTEN (HRSG.) (2015):

Lernstrategien fördern Modelle und Praxisszenarien.

Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

MWAIKOKESYA, MPOKI J.D./OSBORNE, MICHAEL/ HOUSTON, MUIR (2014):

Mapping lifelong learning attributes in the context of higher education institutions.

In: Journal of adult and continuing education, 20(2), S. 21-36.

NEUMANN, CLAUDIA/BEYER, SUSANN (2014):

Diskussionen in der Hochschullehre als Training wissenschaftlicher Praxis. Ziele, Herausforderungen und Gestaltungsideen.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 81-85.

PIEPER, IRENE (HRSG.) (2014):

Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung.

Wiesbaden: Springer VS.

PSCHEIDA, DANIELA/ALBRECHT, STEFFEN/HERBST, SABRINA/MINET, CLAUDIA/KÖHLER, THOMAS (2014):

Nutzung von Social Media und onlinebasierten Anwendungen in der Wissenschaft. Erste Ergebnisse des Science 2.0-Survey 2013 des Leibniz-Forschungsverbands „Science 2.0“; Datenreport 2013.

Dresden: Technische Univ. Dresden.

PSCHEIDA, DANIELA/LISSNER, ANDREA/LORENZ, ANJA/KAHNWALD, NINA:

Vom Raum in die Cloud: Lehren und Lernen in cMOOCs. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 291-301.

RATHMANN, ANNIKA/WENDT, CLAUDIA/KONDRATJUK, MARIA/ANACKER, JUDIT/FLÜGGE, TIM (2014):

Heterogene Hochschule. Perspektiven verschiedener Akteure am Beispiel des intergenerationellen Lernens im Hochschulkontext. Ein Anwendungsbeispiel der Walt-Disney-Methode.

In: HDS.Journal, 2014(1), S. 27-47.

KATHRIN RHEINLÄNDER (HRSG.) (2015):

Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven.

Wiesbaden: Springer VS.

SCHLENKER, LARS/RIEDEL, JANA/ALBRECHT, CLAUDIA (2014):
Ist das jetzt schon E-Learning? Kompetenzen für den Medieneinsatz in der Hochschullehre.

In: HDS.Journal, 2014 (1), S. 58-63.

SCHNEIDER, MICHAEL/MUSTAFIC, MAIDA (2015):

Gute Hochschullehre: eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet.

Berlin [u.a.]: Springer.

SCHNEIDER, PHILIPP (2015):

Die Akademiker-Gesellschaft - Gefahr für das System der berufsbildenden Schule?

In: Wirtschaft & Erziehung, 67(3), S. 93-96.

SCHUETZE, HANS GEORG (2014):

From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: changing contexts and perspectives.

In: Journal of adult and continuing education, 20(2), S. 37-55.

SEITTER, WOLFGANG/SCHEMMANN, MICHAEL/VOSSEBEIN ULRICH (HRSG.) (2015):

Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz.

Wiesbaden: Springer VS.

TILLMANN, ALEXANDER/NIEMEYER, JANA/KRÖMKER, DETLEF (2014):

„Im Schlafanzug bleiben können“: E-Lectures zur Diversifizierung der Lernangebote für individuelle Lernräume.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 317-331.

TOTTER, ALEXANDRA/HERMANN, THOMAS (2014):

Dokumentations- und Austauschräume. Der Einsatz von Blogs in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 187-199.

UHL, MATTHIAS; LOVISCACH, JÖRN (2014):

Abstrakte Räume und unterschwellige Signale : Neue Sichten auf das Phänomen „MOOC“ (Visionen & Konzepte).

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 310-316.

VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (HRSG.) (2015):

Bildung. Mehr als Fachlichkeit.

Münster: Waxmann.

VENEMA, CHARLOTTE (2015):

Bildungssystem. Das Ende des Säulenkonzepts.

In: Wirtschaft & Beruf, 67(1), S. 22-29.

WEIDLICH, JOSHUA/SPANNAGEL, CHRISTIAN (2014):

Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom: Vorlesungsvideos versus Aufgaben.

In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Münster [u.a.]: Waxmann, S.

237-248.

WINKLER, KATHRIN (2015):

Chancen bedarfsgerechter Weiterbildung älterer Mitarbeiter: eine empirische Studie zur Situation in einer ländlichen Region Bayerns.

Frankfurt am Main: Lang.

WITTEW, WOLFGANG/DIETRICH, ANDREAS/WALBER, MARKUS (2015):

Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung.

Wiesbaden: Springer VS.

Buchbesprechungen

Befähigen statt belehren

Brinker, Tobina/ Schuhmacher, Eva-Maria (2014): *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen.* Bern: hep verlag ag. 181 Seiten und 66 Methodenkarten, 49,00 Euro, ISBN: 978-3-0355-0109-4

„Lehre tut viel, Aufmunterung tut alles!“ - mit diesem Goethe-Zitat starten die beiden Autorinnen und geben damit zugleich die Richtung vor. Belehren geht nicht - lernen aber immer dann, wenn es Bewegung gibt: Wozu wird gelernt? Was wird gelernt? Wie wird gelernt? Womit wird gelernt? Mit welchem Erfolg wird gelernt? Wie lerne ich?

Damit sind die großen Fragen gestellt, die auch ‚nach Bologna‘ immer wieder im Raume stehen. Dazu gibt es weitere Tipps und Hinweise unter: www.lehridee.de - die Seite war leider nicht kontinuierlich erreichbar - die Techniker sind aber dran (Stand: 12.5.2015).

Learning Outcome, Kompetenzorientierung, Workload und Modulprüfungen sind zentrale Themen des Hochschulalltags. Dabei geht es in dieser Veröffentlichung nicht um eine Differenz zwischen grundständigem und weiterbildendem Studieren - diese Differenzen scheinen ohnehin geringer zu werden, wenn konstruktivistische Didaktik weiter Einzug hält in das grundständige Studieren.

Bei den Literatur-Bezügen stehen konstruktivistische Elemente im Vordergrund; Horst Siebert und auch Rolf Arnold, die alten Klassiker des Konstruktivismus tauchen kaum auf - dafür aber cursorisch aktuelle Gehirnforscher.

Ein umfangreicher Methodenteil ergänzt die zehn Kapitel, die einen theoretisch und praktisch fundierten Zugang geben. Die 66 Methodenkarten bieten viele klassische Ansätze - aber auch einige Überraschungen, die aus anderen Arbeitsfeldern adaptiert wurden; zu nennen sind z.B. „die Methoden „Glückstopf“, „Kugellager“ und „Schockmemory“.

Für alle Einsteiger/innen in die Hochschullehre werden die Lektüre des Buches und die Methodenkarten eine sehr gute Anregung sein und auch für versierte Praktiker/innen gibt es flotte Anregungen, um den eigenen Lehr- und Lernalltag aufzumuntern. Der Preis der Veröffentlichung ist relativ hoch, aber es wird sich lohnen.

Dr. Martin Beyersdorf
martin.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen

Hanft, Anke (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.* Münster: Waxmann. 172 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 978-3-8309-2790-7

Anke Hanft untersucht in diesem Band die Planungs-, Entwicklungs- und Managementprozesse für grundständige und weiterbildende Studienangebote. Ausgehend von der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor und Master sieht die Autorin mittelfristig die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Studienorganisation und damit einer Verlagerung von der Grundausbildung und der eher randständigen Weiterbildung hin zu einem am Lebenslangen Lernen ausgerichteten Gesamtsystem. Infolge des Bologna-Prozesses, der Veränderungen des Arbeitsmarktes und des demographischen Wandels sieht die Autorin die Hochschulen aufgefordert, ihre Angebotsstrukturen an einer heterogener werdenden Studierendenschaft auszurichten. Die Flexibilisierung der Studienstrukturen, die Modularisierung der Studienangebote sowie zielgruppengemäße Studienformate mit begleitenden Serviceangeboten sieht sie als Eckpunkte eines Transformationsprozesses, vor dem die Hochschulen stehen. Diesen „umfassenden Kulturwandel“ (S. 10) zu bewältigen, „setzt eine kohärente Strategie des Lebenslangen Lernens voraus, die grundständige und weiterbildende Angebote integriert“ (S. 41). Dies erfordert aber die Bereitstellung adäquater Managementleistungen innerhalb dafür geeigneter Teilorganisationen der Hochschulen.

Die sieben Kapitel des Buches behandeln nach einer Einführung in die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Trends und Entwicklungen ein Prozessmodell, das an den Phasen Studiengangs- und Programmplanung, Studiengangs- und Programmentwicklung und Studiengangs- und Programmmanagement orientiert ist. Es folgt das insbesondere für weiterbildende und berufsbegleitende Programme relevante Kapitel Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie ein Kapitel zu Qualitätssicherung und Akkreditierung. Schlussbemerkungen und Ausblick beschließen den Band.

Den inhaltlichen Kern und Schwerpunkt des Buches bilden die Kapitel zur Planung, Entwicklung und dem Management von Studienprogrammen. Hier werden ausgehend von programmatischen Zielsetzungen die für deren Realisierung notwendigen strukturellen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen dargestellt und begründet. In allen Kapiteln, die für sich wieder nach Teilaspekten untergliedern

sind, werden die jeweiligen Themenbereiche sehr ausführlich behandelt; durch die Darstellung von Beispielen guter Praxis werden die programmatischen Ausführungen anschaulich ergänzt, tabellarische Darstellungen komplexer Sachverhalte erhöhen die Anschaulichkeit und dienen teilweise auch als Checklisten für die Praxis. Zielsetzung ist die Entwicklung der hochschuleigenen Gestaltungskompetenz bei der Planung, Entwicklung, Organisation und dem Management von Studienangeboten in einem Lifelong-Learning-System.

Die einzelnen Kapitel enden mit Fragen zum jeweiligen Thema, die der Reflexion des Gelernten und damit der Eigenkontrolle der Leser dienen sowie einer kurzen Literaturliste zur Vertiefung des Themas. Im Anhang gibt es ein Schlüsselwortverzeichnis, das hilfreich bei der raschen Auffindung von Themenbereichen ist sowie ein Verzeichnis der verwendeten Literatur.

Diesem Band liegen die Studienmaterialien zugrunde, die von der Autorin für das gleichnamige Modul des Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement der Universität Oldenburg entwickelt und für diese Veröffentlichung überarbeitet wurden. Es handelt sich also um einen Studientext, der sich vorrangig an Studierende des genannten Moduls richtet, die hier eine grundlegende Einführung in die Thematik erhalten. Über die genannte Zielgruppe hinaus ist der Band auch für Studierende vergleichbarer Studiengänge bzw. Module geeignet. Ebenso kann es Einsteigern in diese Arbeitsbereiche an Hochschulen, die noch nicht über ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen verfügen die Einarbeitung bzw. Vertiefung erleichtern. Erfahrene Praktiker können das Buch im Sinne eines Nachschlagewerks verwenden, was durch das Schlüsselwortverzeichnis erleichtert wird.

Die von der Autorin im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden geforderte kohärente Strategie des lebenslangen Lernens, die grundständige und weiterbildende Angebote integriert, wird in diesem Band nicht durchgängig entwickelt. Die Notwendigkeit der Verfolgung einer solchen Strategie und darauf aufbauender organisatorischer und struktureller Maßnahmen durch die Hochschulen wird jedoch an entscheidenden Passagen des Buches immer wieder angesprochen. So gibt es mehrere Kapitel, die sich explizit mit Planung und Management von Studienprogrammen für berufstätige Zielgruppen befassen und deren besonderen Herausforderungen beschreiben. Insbesondere die Darstellung der Organisation und Arbeitsweise von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung verdeutlicht die Sinnhaftigkeit der für eine effektive Organisation des Studiums notwendigen Beratungs-, Organisations- und Managementstrukturen beispielhaft und unterstreicht damit die Bedeutung und Tragweite des von der Autorin geforderten integrativen Ansatzes. Daran wird aber zugleich aufgezeigt, dass an den meisten Hochschulen noch ein inhaltliches und organisatorisches Nebeneinander der grundständigen und der berufsbegleitenden bzw. weiterbildenden Studienangebote die Regel ist. Dies schmälert jedoch nicht das Verdienst der

Autorin, die mit diesem Buch die Schwerpunkte und Phasen des Managements von Studium, Lehre und Weiterbildung in detaillierter, anschaulicher und instruktiver Form dargelegt hat.

Bernhard Christmann, Dipl.-Ing.
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Hochschulweiterbildung als biografische Transition

Lobe, Claudia (2015): *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote.* Wiesbaden: Springer VS. 380 Seiten, 49,99 Euro, ISBN: 978-3-658-08259-8

Für ihre Studie zur Bildungsteilnahme von Erwachsenen an berufsbegleitenden Studienangeboten, die sich explizit an Berufstätige richten und zu einem Bachelor- oder Masterabschluss führen, entwickelt Lobe das gegenstandsadäquate Forschungsdesign einer biografieorientierten Transitionsforschung. Sie argumentiert, dass das berufsbegleitende Studieren eine geplante und bewusst herbeigeführte Transition ist. Nachdem sie die Übereinstimmung zwischen dem sozialpsychologischen Transitionskonzept von Welzer und dem erziehungswissenschaftlichen Biografiekonzept von Ahlheit und Dausien festgestellt hat, wendet sie das Transitionskonzept biografietheoretisch. Für beide Konzeptionen sind die Interpretationsarbeit des Subjekts und die Prozesshaftigkeit der Übergangszeit prioritär. Demzufolge kann das berufsbegleitende Studium als eine sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phase in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebensverlauf gedeutet werden. In transitorischen Prozessen verändern sich Personen in den und mit den jeweiligen sozialen Beziehungsgeflechten, in die sie eingebunden sind (S. 7). Berufsbegleitendes Studieren ist außerdem ein Transitionsphänomen, von dem ausgehend biografische Konstruktionen an die Studierenden adressiert werden (S. 6). Diese biografischen Konstruktionen erster Ordnung werden von Lobe in einem an der *Grounded Theory* orientierten Verfahren rekonstruiert. Ihre erkenntnisleitenden Fragen zielen auf die biografische Transition im Erleben der Studierenden (S. 8) und darauf, wie die Transitionsphase in dem biografischen Gesamtzusammenhang der Studierenden eingebettet und mit ihm verflochten ist (S. 9).

Nachdem Lobe in Kapitel 1 die Ergebnisse der Gegenstandsbestimmung und das Forschungsdesign dargestellt hat, spannt sie im Kapitel 2 den theoretischen Referenzrahmen der biografieorientierten Transitionsforschung auf. Die Aufmerksamkeits- und Analyserichtungen in der Auswertung des transkribierten Interviewmaterials fokussieren (1.) auf die strukturelle Rahmung der Transitionen durch den sozialen Raum und die biografischen Präskripte, (2.) auf das Transitionserleben als Differenzenerfahrung und (3.) auf die

Einbettung der Transitionen in biografisches Handeln (d.h. Intentionen und Handlungspläne).

Im Kapitel 3 stellt Lobe die erhebungsmethodische Vorgehensweise (Problemzentriertes Interview kombiniert mit der Methode der Lebenslauflinie) und die damit verbundenen Herausforderungen dar.

Die in dem Material gegründete gegenstandsbezogene Theorie zur Hochschulweiterbildung als biografische Transition entfaltet Lobe in den Kapiteln 4, 5, 6 und 7. Das Kapitel 4 nimmt die Kernkategorie, den Prozessverlauf der Transition im biografischen Kontext in den Blick. Die weiteren Kapitel befassen sich mit den biografischen Bedeutungshorizonten der Transition, beginnend mit der Rekonstruktion der Differenzenerfahrungen in der Lernprozessgestaltung und in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (Kapitel 5). Der zweite biografische Horizont bezieht sich auf das Neuarrangement des Alltags (Kapitel 6). In Kapitel 7 ist die Auswertung der biografischen Horizonte zu finden, in die die Transitionen der Interviewten eingebettet sind, d.h. die Bedeutung der Bildungsweg-Präskripte und die Vorstellungen von der Verwertung des Studiums. Entgegen der Annahme, dass die Motivation der Studierenden zweckorientiert auf ein Berufsziel ausgerichtet ist, zeigt sich die zukunftserschließende Funktion des berufsbegleitenden Studierens, bei dem sich berufsbioграфische Horizonte erst während des Studiums auf tun (S. 334).

Im letzten Kapitel stellt Lobe die Erträge ihrer Forschung dar. Die ausgearbeitete und erprobte Heuristik (dargestellt in einem Transitionsmodell, S. 345) bietet für die biografieorientierte Erwachsenenbildungsforschung interessante Anschlussmöglichkeiten. An die Fachkräfte der Hochschuldidaktik adressiert formuliert sie Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung des berufsbegleitenden Studiums.

Fazit:

Die Studie ist für das Fachgebiet Hochschule und Weiterbildung zentralthematisch. Wer sich auf die Textsorte rekonstruktiver Sozialforschung einlässt, gewinnt einen sehr differenzierten und umfassenden Einblick in das berufsbegleitende Studieren als biografische Transition. Für (angehende) Forschende ist die hohe Transparenz des Forschungsprozesses ein zusätzlicher Gewinn. Lobes kreativer und souveräner Umgang mit differenter sozialtheoretischer Konzeptionen zeigt das Potential der Grounded Theory, die eine lebendige Beziehung zwischen Theorie und Empirie im Forschungsprozess fördert. Die metatheoretische Reflexion zentraler grundlagentheoretischer Begriffe kommt verständlicherweise zu kurz und muss an anderer Stelle geführt werden, um das Konzept der ‚biografischen Transition‘ im Kontext einer komplexen Begrifflichkeit pluraler Theorieperspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung zu klären.

Dr. Hildegard Schicke

Hildegard.Schicke@kobra-berlin.de

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens

Schemmann, Michael (Hrsg., 2014): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education, Bd. 37. Köln: Böhlau. 168 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-412-22502-5*

Der 37. Band des Internationalen Jahrbuchs ist in zweifacher Weise bemerkenswert. Zum einen wegen seines gewählten Schwerpunkts der Weiterbildung an Hochschulen aus internationaler Perspektive und zum anderen wegen des Wechsels der Herausgeberschaft des auf eine lange Tradition verweisenden Jahrbuchs.

Das Jahrbuch kommt in seiner bewährten Einteilung daher: Er enthält sechs Artikel zum Thementeil, ein Beitrag zur Rubrik „Vermischtes“ und sechs Rezensionen.

Institutionelle Entwicklungen aus einer internationalen Perspektive werden zu Beginn des Jahrbuchs beleuchtet. Karl Weber eröffnet das Schwerpunktthema mit dem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung“. Dabei werden die Strukturbildungsprozesse anschaulich herausgearbeitet. Tom Nisbet von der University of British Columbia in Vancouver nimmt in seinem Beitrag „University Continuing Education in Canada“ die kanadische Hochschulweiterbildung in den Blick. Diese wurde in Deutschland u.a. durch Hans Schuetze vermittelt und wird weithin als „good practice“ rezipiert. Umso bemerkenswerter ist, dass es im Beitrag von Nesbit vor dem Hintergrund des sich wandelnden Hochschulsystems nicht an kritischen Tönen fehlt: „Facing increasing budgetary restraints, they tend to focus on their core activities to the detriment of UCE“ oder – vielleicht noch überraschender für das deutschsprachigen Publikum, das gerne über den Atlantik schaut – „Canadian UCE receives too little scholarly attention; in comparison with other countries or other aspects of Canadian adult or higher education“ (S. 48). Michael Schemmann wendet sich in seinem englischsprachigen Beitrag „Analysis of the Governance of University Continuing Education in the United Kingdom and Germany“ mit einem komparativen Zugriff der Steuerungsperspektive zu.

Im zweiten Teil sind deutschsprachige Beiträge versammelt, die einen eher forschungsmethodischen Zugang wählen. Ihr Entstehungskontext bildet das Verbundprojekt „WM3 Weiterbildung Mittelhessen“. Ramona Kahl und Asja Lengler setzen sich mit „Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen“ auseinander, denen eine hohe Bedeutung für die Integration von Angeboten in der Hochschule zukommt. Der Frage der Bedarfsermittlung widmen sich Sandra Habeck und Wolfgang Seitter in ihrem Beitrag „Ermittlung von Potentialen in der Region (Mittelhessen). Methodische Überlegungen zur Systemati-

sierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung“. Sarah Präßler und Ulrich Vossebein betrachten das Feld der Hochschulweiterbildung aus der Zielgruppenperspektive in ihrem Beitrag „Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage“.

Die Beiträge sind für diejenigen, die sich forschend mit dem Feld der Weiterbildung an Hochschulen beschäftigen, mit Gewinn zu lesen; auch lassen sich bei den Beiträgen zum Verbundprojekt viele methodisch-konzeptionelle Anregungen finden.

Die Rezensionen sind durchaus verdienstvoll in ihrer Auswahl - 3 Bücher mit dem Bezug zum Thema und 3 Bücher zur internationalen Bildung - und ihrer Ausführlichkeit.

Das Jahrbuch kann auf eine lange Tradition zurückblicken: gegründet von Joachim Knoll (1969), fortgeführt von Klaus Künzel (1999) und nun (2014) von Michael Schemmann jährlich herausgeben. Wenngleich einige Kontinuitätslinien wie die Rubrik „Vermischtes /Miscellaneous“ und die Literaturangaben in Fußzeilen etwas arg „traditionell“ daherkommen, zählt zu den bedeutenden Neuerungen die Einführung eines „double-blind review“-Verfahren. Klaus Künzel zeigt sich in seinem Geleitwort jedenfalls überzeugt, dass der Herausgeber „dem internationalen Gespräch über Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen mit diesem Forum eine Fülle fruchtbarer Anregungen zuführen und zahlreiche, bisher nur ansatzweise realisierte Möglichkeiten des erwachsenenpädagogischen Vergleichs verstärkt im Bewusstsein unseres Faches verankern wird“ (S. 11).

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Aus der Fachgesellschaft

Bericht aus der Arbeit des Vorstands

(10/2014 bis 09/2015)

Der Vorstand hatte sich für die Jahre 2014 bis 2016 ausgehend von seiner Arbeit in den beiden Vorjahren folgende Ziele gesetzt:

- Die DGWF soll als Verband gestärkt werden, interne und externe bestehende Netzwerke sollen ausgebaut werden.
- Weitere Mitglieder sollen gewonnen, die bisherigen gebunden werden.
- Zukunftskonzepte sollen entwickelt, Positionen definiert und Stellungnahmen zu weiterbildungspolitischen Fragen sollen erarbeitet werden.
- Der Bezug zur Forschung soll ausgebaut werden.

Qualitativ hochwertige Tagungen und Konferenzen sind das Aushängeschild der DGWF. Die wichtigste Aktivität in dieser Hinsicht war die Planung und Durchführung der Jahrestagung 2015 in Freiburg, zu der sich 295 Personen aus dem In- und Ausland angemeldet hatten und die sehr positiv angenommen wurde. Daneben fanden Tagungen der Arbeitsgemeinschaften statt: Die AG-E Tagung an der ETH Zürich im Mai 2015 erfreute sich einer so großen Nachfrage, dass eine lange Nachrückerliste gebildet werden musste. Auch die BAGWIWA-Tagung in Kiel sowie die AG-F Tagung in Hamburg wurden sehr gut angenommen.

Die Landesgruppen der DGWF, so erklärtes Ziel des Vorstands, sollten flächendeckend eingeführt werden. Deshalb freuen wir uns außerordentlich über die Gründung der Landesgruppe Bayern, mit der nunmehr alle Regionen Deutschlands mit DGWF-Landesgruppen abgedeckt sind. Zur Sprecherin der Landesgruppe Bayern wurde Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann von der Hochschule München gewählt. Die Mitgliederversammlung in Freiburg am 25. September 2015 bestätigte die Gründung der Landesgruppe sowie Prof. Dr. Vierzigmann in ihrem Amt.

Eine wichtige Facette des neuen Gesichts der DGWF ist die Zeitschrift Hochschule & Weiterbildung (H&W), die von Prof. Dr. Wolfgang Jütte verantwortet wird. Mittlerweile werden die Beiträge aus den Rubriken Editorial, Thematischer Schwerpunkt und Forum nach einem Jahr kostenfrei als delayed open access auf www.pedocs.de veröffentlicht sowie

unter <https://dgwf.net/h-w/> im Archiv heftweise zugänglich gemacht.

Auch die Projektergebnisse des Konzepts für Professionalisierungsangebote für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Leitung des Beisitzers Dr. Andreas Fischer wurden auf der DGWF-Webseite veröffentlicht (<https://dgwf.net/services/professionalisierung/>), so dass sich diese Personengruppe dort gezielt über Weiterbildungsangebote informieren kann.

Erfreulich ist der stetige Zuwachs an Mitglieder der DGWF; im Januar 2015 zählte der Verband 308 Mitglieder, Ende September 2015 sind es bereits 324.

Die letzte DGWF-Beiratssitzung fand am 27. Februar 2015 in Frankfurt/Main zum Thema „Kooperationen“ statt. Die Sitzung wurde durch einen Vortrag von Prof. Dr. Karin Dollhausen, Vertreterin des DIE, eingeleitet. Als neues Beiratsmitglied konnte die DGWF Prof. Dr. Schmidt-Hertha von der Universität Tübingen gewinnen.

Das Thema Vernetzung sowohl mit anderen Gesellschaften als auch mit anderen Programmen und hochschulpolitischen Akteuren stand im vergangenen Jahr ganz oben auf der Agenda: Einzelne Mitglieder des DGWF-Vorstands haben an zahlreichen einschlägigen Tagungen teilgenommen und dort die DGWF vertreten; die Vorsitzende hat vor allem an den Veranstaltungen des Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ auf Einladung als Podiumsvertreterin und Rednerin teilgenommen und Kontakt mit dem zu gründenden Netzwerk der Projekte aufgenommen. Sie signalisierte deutlich die Bereitschaft der DGWF zur Zusammenarbeit mit dem geplanten Netzwerk, das sich daran anknüpfend auf der diesjährigen Jahrestagung in Freiburg präsentierte.

Die DGWF ist derzeit bei drei Projekten Partner des DIE: Beim Projekt „GRETA“ des DIE (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung) sowie beim Projekt „wb-web“, einer Informations- und Vernetzungsplattform für Lehrende in der Erwachsenenbil-

dung. Um die Fortsetzung des Projektes zur Statistik der wissenschaftlichen Weiterbildung kümmert sich der stellvertretende Vorsitzende der DGWF, Prof. Dr. Andrä Wolter, in Zusammenarbeit mit dem DIE.

Die DGWF, so das erklärte Ziel, möchte sich künftig wieder mehr einmischen und Positionen einnehmen sowie Stellungnahmen und DGWF-Empfehlungen abgeben. Deshalb freuen wir uns, dass wir pünktlich zur Jahrestagung in Freiburg die neuen „DGWF-Empfehlungen zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ herausgegeben konnten (Autoren: Bernhard Christmann und Dr. Andreas Fischer, https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf).

Um diese ehrenamtliche Arbeit zu leisten, hat sich der Vorstand seit den Wahlen im Oktober 2014 drei Mal zu Sitzungen getroffen. Der geschäftsführende Vorstand hält wöchentlich einen Telefon-Jour Fixe ab. Unterstützt wird der Vorstand durch die Vorstandsassistentin, Anna Groß-Bölting, die bei der DGWF angestellt ist.

DGWF-Personalia

Die Verabschiedung von Prof. Dr. Erwin Wagner von der Universität Hildesheim fand am 21. Januar 2015 statt. Prof. Dr. Wolfgang Jütte hielt einen Vortrag und dankte Prof. Dr. Wagner für sein langjähriges Engagement im Namen des DGWF-Vorstands.

Die DGWF trauert um ein langjähriges aktives Mitglied: Prof. Dr. Joachim Loeper ist nach langer schwerer Krankheit verstorben (einen Nachruf, geschrieben von Dr. Burkhard Lehmann, finden Sie in diesem Heft).

DANK

Mein Dank gilt an dieser Stelle insbesondere meinen Vorstandskolleginnen und -kollegen sowie all' meinen Kolleginnen und Kollegen und den Mitgliedern der DGWF: Ohne ihr (z. T. ehrenamtliches!) Engagement in Sachen wissenschaftlicher Weiterbildung wäre die Weiterbildungslandschaft nicht dieselbe.

Ich wünsche uns allen einen friedlichen Ausklang des Jahres 2015, freue mich auf die weitere Zusammenarbeit mit Ihnen und verbleibe mit besten Grüßen.

Autorin

Dr. Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Kompetenzorientierung im Fernstudium

Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

17. - 18. Juni 2015 an der Europäischen Fernschule in Hamburg

Die Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) fand in diesem Jahr vom 17.06 bis 18.06.2015 an der Europäischen Fernhochschule in Hamburg (Euro-FH Hamburg) statt. Zu der Veranstaltung hatten sich rund 50 Teilnehmende aus der Fernstudien- bzw. Fernlehrwelt eingefunden, um Einblicke in das Thema der Kompetenzorientierung zu bekommen bzw. um Anregungen oder Impulse für die eigene Arbeit mit nach Hause zu nehmen.

Das Spannungsfeld, in dem sich die Diskussion um das Thema der Kompetenzorientierung bewegt, wurde von Werner Sauter einerseits und Peter Faulstich andererseits abgesteckt. In Ihren Grundsatzreferaten verdeutlichten sie die unterschiedlichen Sichten auf die Thematik. Sauter plädierte für einen eher emphatischen Begriff von Kompetenz. Für ihn besteht Kompetenz in der Fähigkeit zum selbstorganisierten Handeln unter kontingenten Handlungsbedingungen. Mitgedacht sind dabei zumeist solche Kontexte, wie man sie nicht selten in betrieblichen Handlungszusammenhängen - aber nicht nur findet. Durchaus als Zuspitzung durfte seine Randbemerkung verstanden werden, dass das Fernstudium/ die Fernlehre einem Bulimie-Lernen Vorschub leistet. Faulstich hingegen erinnerte in seinen Ausführungen zur „Kompetenz-Kompetenz“ nicht zuletzt daran, dass Vorstellungen über Ermöglichungsdidaktik und die Selbstorganisation des Individuums in der Gefahr stehen, Ausdruck von Selbstdisziplinierungs- und Selbstregulationspraktiken zu sein, die Foucault mannigfach nach dem Ende der großen Erzählung als Herrschaftsinstrumente herauspräpariert hat. Einigkeit erzielten beide Referenten jedoch in der Ansicht, dass der Kompetenzbegriff keinesfalls das moderne Surrogat des Bildungsbegriffs ist. Im Gegenteil schließt der Kompetenzbegriff durchaus an einen aufgeklärten Bildungsbegriff an. Dieser kann als eine Art von Klammer fungieren, der die scheinbar divergierenden Vorstellungen über Qualifikation, Kompetenz u.ä. zusammenbindet.

Die überaus praktische Perspektive im Umgang mit der Kompetenzorientierung zeigt Nina Hürter auf, in dem sie aus der Sicht der Akkreditierung erläuterte, worin die kompetenzorientierte Ausgestaltung von Studiengängen besteht und wie

diese von Gutachern in den prüfenden Blick gebracht wird. Das ursprünglich von Biggs and Tang (2011) formulierte Prinzip des „Constructive Alignment“ brachte Sylvia Stamm als eine vielversprechende Maßnahme für die Fernlehre ins Spiel. Dabei geht es um die engen Abstimmung bzw. Übereinstimmung zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und den Prüfungsmodalitäten, man könnte auch sagen: um ein gelungenes Engineering der am Lehr-Lerngeschehen beteiligten Prozesse. Über eine Hochschuleinrichtung, die konsequent kompetenzorientiert arbeitet, berichtete Alexa Maria Kunz. Das „House of Competence“ am „Karlsruher Institut für Technology“ ist einerseits Anbieter von Kursen, in denen Studierende in vordefinierten Bereichen gezielt einen Kompetenzerwerb betreiben können. Grundlage dafür ist ein Verständnis von Kompetenzen, das diese als „Formen gekonnten Handelns“ (Langemeyer 2013) beschreibt, die sich im „praktischen Handlungsvollzug“ zeigen. Wissen - so führte Kunz aus - wird dabei als notwendige Bedingung beschrieben. Das heißt, dass derjenige, der nichts weiß letztlich auch nichts kann. Daher sind auch einzelne Versuche, die Wissen gegen Kompetenz auszuspielen wollen, eher hilflose Übungen.

Die kompetenzorientierte Entwicklung von Studiengängen an der Fachhochschule Münster zeigte Katharina Hombach auf. Sie erlaubte einen Einblick, wie an der FH Münster bei ausgesuchten Pilotstudiengängen Kompetenzziele auf Studiengangs- und Modulebene ausformuliert werden und ließ die Teilnehmenden ihres Vortages daran teilhaben, wie die Kompetenzentwicklung der Studierenden im weiterbildenden Studiengang methodisch und didaktisch unterstützt werden kann.

Wie startet man das erste biomedizinische Semester - nur mit trockener Mathematik? Diese nicht gerade leicht zu bewältigende Problemstellung, so berichteten Daniela Fleuren und Julia Gaa, stellte sich bei einem von der Hochschule Kaiserslautern neu konzipierten Studiengang, für die Adressatengruppe der medizinisch-technische Laborassistenten (MTLA) in Ausbildung. Der Lösungsweg, der beschritten wurde, bestand in der Bereitstellung einer offenen Lernarchitektur, in die Elemente eines Game-Based-Learning integriert wurden. Auf diese Weise konnten die Teilnehmenden

des Studiengangs auf spielerische Art in die mathematische Welt der Biologie und Medizin eingeführt und sukzessive an komplexere Problemstellungen herangeführt werden.

Thomas Tan und Tim Weitzel von der Universität Bamberg gingen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie insbesondere im Fernstudium über die reine Wissensvermittlung hinaus, Kompetenzen vermittelt werden können. Der an der Universität in Bamberg im Rahmen des „Virtuellen Weiterbildungsstudiengang zum Master Wirtschaftsinformatik“ entwickelte Vorschlag sieht systematisch gestaltete und bewertete studienbegleitende Zusatzleistungen vor, die den Lehrerfolg messbar verbessern und Kompetenzen vertiefen. Der eingeschlagene Weg, das belegen vorliegende Evaluierungsdaten, hat zu einer erkennbaren Verbesserung des Kompetenzerwerbs beigetragen.

Bekanntermaßen fallen Kompetenz und Performanz auseinander. Das macht es nicht gerade einfach festzustellen, ob jemand etwas kann und was er kann. Die gleichsam hohe Kunst der Kompetenzorientierung besteht mithin in dem Einsatz von Verfahren der Kompetenzmessung resp. -prüfung. Woran will man feststellen, dass jemand Kompetenzen erworben hat. Ulrich Iberer ist dieser Problemstellung nachgegangen. Auf der Grundlage einer kleinen Fallstudie wurden quantitative und qualitative Daten von Studierenden in einem ausgewählten Studiengang ermittelt und diese den Ergebnissen einer Expertenbefragung kontrastiert. In der These verdichtet, kommt Iberer u.a. zu dem Schluss, dass „kompetenzorientierte Prüfungen (...) weniger in bestimmten Formen oder unter bestimmten Zielsetzungen gestaltet werden, sondern mehr in der kompetenzorientierten Art und Weise der inhaltlichen Gestaltung und Bewertung“. In den Fernstudiengängen, so das allgemeine Resümee, nimmt zwar die Bandbreite kompetenzorientierter Prüfungen zu. Es ist allerdings zu konstatieren, dass wir es auch weiterhin mit einem Vorherrschen „konventioneller (schriftlicher) Präsenzprüfungen“ zu tun haben. Die AGF bedankt sich schließlich für die Großzügigkeit und Gastfreundschaft der Euro-FH.

Autor

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Über den Tellerrand geschaut

Kurzbericht von einem Aufenthalt an der UBC in Vancouver/Kanada

„Education is as necessary as light. It should be as common as water and as free as air“. Dies ist ein Zitat von Egerton Ryerson aus dem Jahre 1847 und ist Bestandteil der Charter for Public Education, die im Flur des Departments für Bildungswissenschaften an der University of British Columbia (UBC) in Vancouver hängt und mich jeden Tag auf dem Weg zur Arbeit begrüßte.

Den Sommer 2015 verbrachte ich für einen Forschungsaufenthalt an der UBC in Vancouver. Empfehlungen und eigenen Recherchen folgend kam es zu dieser Auswahl. Der Aufenthalt brachte mir in vielerlei Hinsicht beeindruckende und erkenntnisreiche Einblicke in die nordamerikanische Hochschulweiterbildungslandschaft. Als zweitrenommierteste Universität in Kanada und als eine unter den 40 besten Universitäten weltweit bietet die UBC neue Wege des Lehren, Lernens und Forschens unter Einbezug der Gesellschaft. Mehrere Museen – darunter sehr berühmte, wie das Museum of Anthropology (MOA) – befinden sich auf dem Campus und sind nicht nur frei zugänglich für die Öffentlichkeit, sondern diese ist nachdrücklich eingeladen. Der Campus ist somit auch festes Ziel von Touristen. Hochschule als Sozialraum, aber vor allem als Bildungsraum wird hier in mehrfacher Hinsicht erfahrbar. „The museum is a school: the artist learns to communicate, the public learns to make connections“ (Beschriftung an einem der Museen).

Für die Hochschulweiterbildung ist die UBC von besonderem Interesse, da sie mehrere Institutionen unter einem Dach vereint, die sich mit dem Lebenslangen Lernen beschäftigen. Diese sind u.a.:

- Centre for Teaching, Learning and Technology (Lehren und Lernen und Umgang mit Medien, Hochschuldidaktik)
- UBC Continuing Studies (Hochschulweiterbildung)
- Centre for Policy Studies in Higher Education and Training (CHET) (Hochschulforschung und Hochschulpolitik)
- UBC Graduate School (Weiterbildung für Graduierte z.B. strukturierte Promotion)

Ich habe diese Einrichtungen besucht und mich intensiv mit den Kolleg_innen vor Ort ausgetauscht. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen in Deutschland und den Erkennt-

nissen aus der internationalen Vergleichsstudie zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Hanft/Knust 2007), bei der die UBC wegen ihrer strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten als Fall aufgearbeitet wurde, stellte sich als besonders interessant heraus, dass die UBC eine Universität ist, deren hochschulische Weiterbildungsangebote vornehmlich von der regionalen Bevölkerung in Anspruch genommen werden. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist, dass der am effektivsten laufende Weiterbildungsbereich ausschließlich im non-credit-Bereich agiert, also Angebote kurzzyklischer Art ohne credit points ausmachen, und Weiterbildung inhaltlich sehr breit aufgestellt ist. Während in Deutschland die Hochschule in ihrem Selbstverständnis vornehmlich eine angebotsorientierte Institution ist, wird sich in Kanada an den Bedarfen und Nachfragen der potenziellen Zielgruppen ausgerichtet.

Beeindruckend waren zudem die personelle, finanzielle als auch infrastrukturelle und technische Ausstattung der Arbeitsbereiche sowie deren strukturelle Verankerung in die Universität. Dieser Umstand ist durch die Umverteilung der zum Teil ziemlich hohen Studiengebühren möglich. Dadurch ergeben sich gestaltungsreiche Handlungsoptionen für die in der Hochschulweiterbildung Tätigen. In Deutschland dagegen gestaltet sich die finanzielle Situation der Hochschulweiterbildung zum Teil prekär, da die Angebotsplanung oft nur durch projektgebundene Mittel realisiert werden kann und die Schwierigkeiten, die sich aus der Vollkostenrechnung ergeben, das Tagesgeschäft der Akteure erheblich beeinflussen.

Jenseits dieser strukturellen Besonderheiten der Hochschulweiterbildung empfand ich den Einbezug der First Nations – so werden alle indigenen Völker Nordamerikas bezeichnet – in die nicht nur hochschulische Bildungslandschaft (so gibt es sogar ein Native Education College in Vancouver) als beeindruckend. Viel Wert wird auf die Bewusstmachung kultureller als auch territorialer Prägung durch die First Nations gelegt. Auf dem Campus wird das durch entsprechende Beschilderungen (Gebäude tragen z.B. Namen von Indianerstämmen, die genau auf diesem Grund gelebt haben) spürbar.

Die wichtigste Erkenntnis dieses Blickes über den Tellerrand wurde durch die zeitweilige Entfremdung und damit Distanzierung zum eigenen Feld der Hochschulweiterbildung in Deutschland ermöglicht.

Besonderer Dank gilt meinem Supervisor vor Ort, Prof. Tom Sork, der mir eine überaus angenehme Arbeitsatmosphäre bereitstellte sowie Prof. Hans Schuetze für seine Unterstützung bei der Planung des Aufenthaltes.

Autorin

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Nachruf

Prof. Dr.-Ing. habil. Joachim Loeper

Man konnte mit ihm über Bachkantaten, die Wanderbewegungen des Hot-Spot unter Island fachsimplen - oder nach Herzenslust sächseln und zwar auch dann, wenn man nicht mit ihm - dem geborenen West-Preußen - im „Freischdahl Sagsn“ unterwegs war. Joachim Loeper war in vielen Genres zu Hause. Er war Wissenschaftler, passionierter Ingenieur, Musikliebhaber, Theaterfreund, Hochschullerker und in den letzten Jahren von einer großen Reiselust beseelt. Seine Ingenieurausbildung hatte er in der ehemaligen Sowjetunion erhalten. In Moskau absolvierte er am „Institut für Geologische Erkundung“ ein Bergingenieurstudium. Die Promotion und Habilitation erfolgten dann in der ehemaligen DDR, d.h. an der Technischen Universität Dresden, einer damals wie heute bekannten ingenieurwissenschaftlichen Kaderschmiede.

Dauerhaft hielt es ihn in der DDR jedoch nicht. Wie viele andere zog es ihn in den Westen, wo er zunächst in einem Ingenieurbüro Anstellung fand, bevor er in den Universitäts-Dienst wechselte. An der Universität Koblenz-Landau übte er von 1991-2008 zunächst die Funktion des Geschäftsführers, später dann die des Leiters des „Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung“ (ZFUW) aus. Das ZFUW ist die erste hochschulische Fernstudieneinrichtung in Rheinland-Pfalz und damit der Pionier für alle nachfolgenden Einrichtungen ähnlicher Couleur im Land. In seiner Zeit als Zentrumsleiter brachte Loeper eine ganze Reihe von weiterbildenden Fernstudiengängen auf den Weg, die das bis dahin überschaubare Portfolio der Fernlehre hochschulischer Provenienz auszubauen und zu erweitern halfen. Erfahrungen mit dem Fernstudium hatte er bereits während seiner DDR-Jahre sammeln können. Im vorgeblichen Arbeiter- und Bauernstaat spielte das Fernstudium von Beginn an eine herausragende Rolle, da es vor allem zur Heranbildung der Kader genutzt wurde. Das Konzept des Ost-Fernstudiums war nach sowjetischem Vorbild geprägt und nicht einfach nach West übertragbar. Loeper orientierte sich denn auch am Korrespondenzstudienmodell, das für die westliche Hemisphäre stilbildend wurde.

Joachim Loeper gehörte zu den Gründungsmitgliedern, die 1995 die Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) aus der Taufe hoben. Von 1999-2007 war er Sprecher der Organisation und blieb ihr bis zuletzt als Mitglied eng verbunden. Als AG-F-Sprecher machte er das Thema der Qualitätssicherung im Fernstudium stark und trug, neben vielen anderen Aktivitäten, maßgeblich dazu bei, dass sogenannte „Gute Regeln“ des Fernstudiums formuliert und publiziert wurden.

Was ihm in seiner ehemaligen Heimat nicht beschieden war, holt er schließlich in Koblenz nach: Die Universität Koblenz-Landau ernannte ihn 2001 nach seiner langjährigen Lehrtätigkeit am Fachbereich Mathematik/Naturwissenschaften zum außerordentlichen Professor.

Nur wenige Jahre später startete er zu einer neuen Karriere durch und wurde 2005 Präsident der Wilhelm Büchner Hochschule in Darmstadt. Mit dem Eintritt in dieses Amt folgte er den Spuren bekannter Fernstudientheoretiker und Namen; immerhin war Börje Holmberg der Gründungspräsident der Hochschule, deren Führung er übernahm. Auch nachdem er das Amt des Präsidenten nach erfolgreicher Arbeit gegen das des Vizepräsidenten eingetauscht hatte, blieb er bis zum Schluss an Themen des Fernstudiums und seiner Weiterentwicklung lebhaft interessiert.

Joachim Loeper ist nun nach langer, schwerer Krankheit im Alter von nur 72 Jahren verstorben. Wir alle haben mit ihm einen allseits geschätzten Kollegen und guten Freund verloren, der ein Stück Geschichte des Fernstudiums repräsentiert, wie es nach 1991 geschrieben wurde.

Dr. Burkhard Lehmann

Termine

02. bis 04. März 2016

BAG WiWA Frühjahrstagung; München

10. bis 11. März 2016

“Zwischen Baum und Borke - Nachwuchswissenschaftler/innen im Spannungsfeld von Anwendungsorientierung und Hochschulforschung”

Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHF), Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF), Gesellschaft für Evaluation (DeGEval); Johannes Gutenberg-Universität Mainz

13. bis 16. März 2016

DGfE Kongress: Räume für Bildung. Räume der Bildung, Kassel

15. bis 16. April 2016

Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF zum Thema „Forschungslandschaft wissenschaftliche Weiterbildung“, Bielefeld

01. bis 03. Juni 2016

EUCEN-Conference zum Thema „Crossing borders through Lifelong Learning: Enhancing Quality and Equity in Higher Education“, Dublin City University

08. bis 11. September 2016

ESREA: The 8th European Research Conference. „Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity“; Maynooth University, National University of Ireland

14. bis 16. September 2016

DGWF-Jahrestagung; Wien

Neue Mitglieder

Nachfolgende Institutionen sind im letzten halben Jahr in die DGWF eingetreten:

- Hochschule Geisenheim University
- Campus-Akademie der Universität Bayreuth
- Universität Passau
- Hochschule Rosenheim
- SRH Hochschule Heidelberg
- Hochschule für Technik Stuttgart
- Hochschule der Medien
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde
- Hochschule für angewandte Wissenschaften Aschaffenburg
- Fachhochschule Bielefeld

Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:

- Prof. Dr. Ulla Klingovsky
- Petra Höhn
- Frau Dr. Anna Shkonda

Autorenverzeichnis

Autoren und Autorinnen der Beiträge

Ulf Banscheraus, Dipl.-Pol.
ulf.banscheraus@hu-berlin.de

Dr. Martin Beyersdorf
martin.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Prof. Mag. Peter Braun
peter.braun@virgil.at

Dr. Christiane Brokmann-Nooren
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Alexander Bruns, M.A.
a.bruns@disc.uni-kl.de

Prof. Dr. Lynne Chisholm

Bernhard Christmann, Dipl.-Ing.
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Heidrun Eger, Dipl.-Wirt.-Inf.
heger@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Peter Faulstich
peter.faulstich@uni-hamburg.de

Bettina Flaiz, M.A.
bettina.fl aiz@d hbw-stuttgart.de

Christin Flux, B.A.
verfluxt@googlemail.com

Judith Fritz, Mag.
judith.fritz@univie.ac.at

Jadranka Halilović, Dipl.-Ing.
jadranka.halilovic@b-tu.de

Katrin Heeskens, M.A.
katrin.heeskens@d hbw-stuttgart.de

Dr. Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Maike König, B.A.
koenig.maike@googlemail.com

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Maren Kreutz, Dipl. Päd.
maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Michaela Luckmann, Mag.
michaela.luckmann@virgil.at

Karin Pauls
k.pauls@aww.uni-hamburg.de

Annika Rathmann, M.A.
annika.rathmann@ovgu.de

Jakob Reichenberger, Mag.
jakob.reichenberger@virgil.at

Dr. Katharina Resch, MSc
katharina.resch@univie.ac.at

Dr. Hildegard Schicke
Hildegard.Schicke@kobra-berlin.de

Prof. Dr. Anke Simon
anke.simon@d hbw-stuttgart.de

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch

Yvonne Weigert, MA, M.A.
weigert@uni-leipzig.de

Gabriele Weineck, Dipl. Soz. Wiss.
gabriele.weineck@b-tu.de

www.hochschule-und-weiterbildung.net

Aktuelle Hefte

2|2013

Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2014

Auf dem Weg zur Hochschule Lebenslangen Lernens: Mehrwert, Aufwand und Erträge

2|2014

Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik

1|2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2|2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

Vorschau

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2|2016

Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung



Layout + Bestellung

Sebastian Ruf, M.A.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0

E-Mail: publikation@dgwf.net

Hochschule und Weiterbildung ...

ist das zentrale Publikationsorgan für die wissenschaftliche Weiterbildung.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und erscheint zwei Mal (Juni/Dezember) pro Jahr.

Themenbeiträge ...

- ♦ Gesellschaftliche Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung
(Karl Weber)
- ♦ Aufklärung oder/ und Management. Öffentliche und/ oder unternehmerische Wissenschaft
(Peter Faulstich)
- ♦ Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung.
Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit (Ulf Banscheraus)
- ♦ Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung
(Alexander Bruns)
- ♦ Integration von älteren Beschäftigten und ausländischen Fachkräften in der Arbeitswelt durch
wissenschaftliche Weiterbildung (Gabriele Weineck, Jadranka Halilović)
- ♦ Zwischen Bekenntnis und Umsetzung. Gelebte gesellschaftliche Verantwortung von Universitäten
am Beispiel von University Meets Industry und University Meets Public (Katharina Resch, Judith Fritz)
- ♦ Offene Universitäten, offene Gesellschaften? (Lynne Chisholm)

