

1|20

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET



**Geschichte der
wissenschaftlichen
Weiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Prof. Dr.
Hochschule Zittau/Görlitz

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld

Mailadresse der Redaktion:
zhwb@dgwf.net



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2020
Juni 2020
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Satz
Svenja Klau

The background features a series of overlapping, semi-transparent speech bubbles in various shades of gray. At the bottom, there are two stylized silhouettes of human heads in profile, facing each other, also rendered in a light gray tone. The overall composition is clean and modern, suggesting a focus on communication and learning.

**Geschichte der
wissenschaftlichen
Weiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE UND CLAUDIA LOBE

Stichwort: Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 Thema

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 ERICH SCHÄFER

Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung

22 CAROLIN ALEXANDER

Zur Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt
Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung

27 SEBASTIAN LERCH UND KIM DEUTSCH

Digitalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung
Entwicklungslinien und Tendenzen des *Bildungsbegriffs*

34 MARIA KONDRATJUK

Relevanz einer Dokumentenanalyse
Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit

44 Forum

44 SEBASTIAN-MANUEL SCHMIDT, STEFAN ZEH, KARINA ANDERS, KATRIN HIRSCHMANN, VOLKER STIEG

Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet
Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen

55 ANIKA DENNINGER

Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage
Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse

63 Dokumente

- 63 **Rolf Gerhard: Hochschule und Weiterbildung. Tagungen - Konferenzen - Gespräche auf Bundes- und Landesebene (1981)**
- 67 **Volker Otto: Wissenschaft und Weiterbildung. VHS und Hochschule in Deutschland (2000)**
- 71 **Joachim Dikau: Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren (2010)**
- 79 **Ernst Prokop: Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. AUE 2000 (2000)**
- 87 **Joachim Ludwig: Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre (2010)**

90 Publikationen

93 Buchbesprechungen

98 Aus der Fachgesellschaft

- 98 **Zum Selbstverständnis der DGWF und ihrer Mitglieder**

100 Verzeichnis der Autor_innen

Stichwort: Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE
CLAUDIA LOBE

Einführung

Sich mit der vielfältigen und vielgestaltigen Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinanderzusetzen, erscheint auf den ersten Blick zunächst ein mühsames Unterfangen, da bisher der Raum für historiographische Aufarbeitungen weitgehend fehlte. So hat die wissenschaftliche Weiterbildung programmatisch erst in den 1970er-Jahren an gesellschaftlichem Stellenwert gewonnen und sich nennenswert institutionalisiert. Zugleich ist das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Sicht ihrer Akteurinnen und Akteure stark vom „operativen Geschäft“ und dem Primat alltäglicher Problemlösung geprägt. Ebenso dringlich ist die Zukunftsgewandtheit: es gilt immer wieder strategische Neuausrichtungen vorzunehmen, die die Arbeit „zukunftsfähig“ machen. Dies alles führt dazu, dass der „Blick zurück“ selten erfolgt. Das zugrundeliegende Dilemma brachte Elke Gruber für die Erwachsenenbildung auf den Punkt: „Für eine historische Reflexion von Zielsetzungen, Strukturen und Persönlichkeiten der Disziplin bleibt zu meist nur wenig Raum“ (Gruber, 2010, S. 5). Im Folgenden werden einige bestehende „Sichtfenster“ auf die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung freigelegt.

Fachgesellschaften werden selbstreflexiv

Jubiläen in Bildung und Wissenschaft können nicht nur ein Anlass zum Feiern sein, sondern auch Anlass der historiographischen Aufarbeitung. Die aktuellen Jubiläumsschriften der Einrichtungen, Verbände und wissenschaftlichen Fachgesellschaften der (Weiter-)Bildung zeugen im Sinne von (Erfolgs-)Geschichten von den Aufbrüchen vor einem halben Jahrhundert. Dabei werden die Jubiläen vielfach als Gelegenheit für ein reflexives Innegedenken genutzt und sind Teil der Erinnerungskultur. Dies schlägt sich in Publikationen nieder, wie zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel „Vergangenheit als Gegenwart“ (Schmidt-Lauff, 2014) oder zu 100 Jahren Volkshochschulen der Beitrag von Wolfgang Seitter (2018) mit dem Titel „Herausforderung Volkshochschule: Rückblick – Einblick – Ausblick“.

Auch die DGWF reiht sich in der historischen Rekonstruktion ein, wenn beispielsweise im Jahr ihres 50-jährigen Bestehens auf der Website nun erstmalig Wegmarken und Personen (Vorsitzende) der DGWF von den Anfängen bis heute in einer „Timeline“ (<https://dgwf.net/timeline.html>) dargestellt werden. Dabei wird im Übrigen augenscheinlich, was sich auch in den Publikationen niederschlägt: Frauen werden erst im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhundert sichtbar.

Bedeutsame Dokumente des AUE bzw. der DGWF (s. dazu auch der Beitrag von Maria Kondratjuk in dieser Ausgabe) waren bspw. die Festschrift für Joachim Dikau (Fischer & Hartmann, 1994) oder die Festschrift für Ernst Prokop (Cordes, Dikau & Schäfer, 2002). Darüber hinaus können als weitere anlassbezogene periodische Zwischenresümees der Fachgesellschaft die Publikation zum 25-jährigen Bestehens des AUE mit dem Titel „Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich: Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE“ (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996) angeführt werden.

Eine stärkere systematische Bestandsaufnahme, die auch der mittlerweile erfolgten Ausdifferenzierung in der DGWF Rechnung trägt, erfolgte 2017 mit der Publikation „Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Hörr & Jütte, 2017). Im Geleitwort des Buches schreiben die Vorsitzenden der DGWF (Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann, Silke Vergara) dazu: „Der vorliegende Sammelband erfüllt mehrere Funktionen. Zum einen ist er Teil der Erinnerungsarbeit einer Fachgesellschaft. Aufgeschrieben wurde das, was bislang nur Teil eines kommunikativen Gedächtnisses war, das von den Akteurinnen und Akteuren bei verschiedenen Zusammenkünften immer wieder neu belebt und beschworen wurde, das sich nun aber mit dem fast vollzogenen Generationswechsel innerhalb der DGWF ausdünnt und gänzlich zu verschwinden droht. Zum anderen ist der Band Ausdruck des aktuellen Selbstverständnisses der Fachgesellschaft und liefert Dokumente und Materialien, um dieses zu fixieren“ (S. 7-8).

Arbeiten zur Geschichte wissenschaftlicher Weiterbildung

Die historiographische Aufarbeitung zählt zweifelsohne zu den „weißen Flecken“ in der wissenschaftlichen Reflexion. Vereinzelt hat es immer wieder historische Forschungen gegeben, die sich mit den Vorläufern wissenschaftlicher Weiterbildung, vor allem der Universitätsausdehnung (Schäfer, 1988; Filla, 2006), beschäftigten. Einen geschichtlichen Abriss bis zur Gegenwart „Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule“ haben Wolter und Schäfer (2020) vorgenommen. Zu den „Leerstellen“ zählt die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung in der DDR, wenngleich hier eine Institutionengeschichte einzelner Hochschulen vorliegt (Keil, 2014).

Einen Versuch der ideengeschichtlichen Rekonstruktion zur Entwicklung eines ambitionierten Programms der „Öffentlichen Wissenschaft“ unternahm Peter Faulstich, von 2002 – 2008 Vorsitzender der DGWF. Dies geschah vornehmlich durch die Publikationen „Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Faulstich, 2006a) und „Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft“ (Faulstich, 2008). Im Vorwort zum ersten Band hieß es „Wir legen mit den vorliegenden Beiträgen Diskussionsanstöße vor, von denen wir hoffen, dass sie weitergeführt werden und dass damit das schwierige Problem der Umsetzung und Verbreitung von Wissenschaft in ein helleres Licht gestellt werden kann und gleichzeitig die Notwendigkeit der Teilhabe breiter Bevölkerungskreise unterstrichen wird. Insofern kann man dieses Vorhaben als ein Projekt in der Tradition von Aufklärung begreifen“ (Faulstich, 2006b, S. 9).

Die letzten Jahre zeugen von einer verhältnismäßig intensiven Publikationspraxis im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung, nicht zuletzt durch das Programm offene Hochschule. Auch entstanden zahlreiche Qualifikationsarbeiten (vgl. Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020), aber eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Geschichte wissenschaftlicher Weiterbildung fand nicht statt.

Spurensuche: Zeitzeugeninterviews, Institutionengeschichte und Programmarchive

Erinnerungen oder Gespräche mit Zeitzeugen im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung fehlen weitgehend. Hier können angeführt werden die persönlichen Erinnerungen von Joachim Dikau (2014), die die enge Personalunion zwischen der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung und dem AUE dokumentieren oder das Interview mit Karl Weber (2016), in dem dieser u.a. seinen biografischen Zugang zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung rekonstruiert.

Als Bausteine für eine Institutionengeschichte wissenschaftlicher Weiterbildung dienen singuläre Institutionengeschichten, wie beispielsweise die Festschrift „40 Jahre wissenschaft-

liche Weiterbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz“ (Hörr, Raatz & Ruf, 2013). Diese Dokumentationen sind eher lokal orientiert und bisher nicht systematisch in den Blick genommen worden.

Wie Weiterbildungsprogramme einzelner Hochschulen bisher archiviert, dokumentiert und für die Programmforschung längerfristig zugänglich gemacht werden, ist bisher noch kein Gegenstand der Auseinandersetzung. Dabei gibt es im Bereich der Erwachsenenbildung anregende Beispiele für den Stellenwert von Programmarchiven, auch für die historische Forschung (Gieseke, von Hippel, Stimm, Georgieva & Freide, 2018). Nicht zuletzt aus der Perspektive der Fachgesellschaft gilt es sich daran zu erinnern: „Ohne Quellen keine Geschichte“ (Ganglbauer & Stifter, 2016).

Dokumente als Zeitzeugnis

Um bisherige Erfahrungen zu rekonstruieren, in den aktuellen Diskurs einzubringen und sie digital verfügbar zu machen, haben wir für dieses Heft fünf Veröffentlichungen ausgewählt, die als zeitliche Momentaufnahmen gelesen werden können. Sie werden hier vor allem hinsichtlich ihrer Bezüge zur Entwicklung der Fachgesellschaft kommentiert.

Der Beitrag von Rolf Gerhard (1981) mit dem Titel „Hochschule und Weiterbildung. Tagungen – Konferenzen – Gespräche auf Bundes- und Landesebene“ ist im Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung zum Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung (u.a. mit Beiträgen von Volker Otto, Friedrich Edding, Detlef Kühlenkamp, Wolfgang Krüger, Klaus Senzky, Kurt Meissner, Franz Pöggeler) in der Rubrik „Berichte-Kommentare-Dokumente“ erschienen. In diesem Bericht ist eine Aufbruchsstimmung zu spüren, wie sie in den ersten zwei Sätzen des Artikels zum Ausdruck gebracht wird: „Fast fünf Jahre nach der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes scheint sich das Thema Hochschule und Weiterbildung zu einem bildungspolitischen Renner zu entwickeln. Vom Mai 1979 bis zum Dezember 1980 fanden zu diesem Themenkreis wohl mehr Tagungen, Symposien und Kongresse statt als in den siebziger Jahren davor.“ Gerhard bezieht sich dabei auf insgesamt 11 Tagungen, Gespräche und Symposien und stellt fest: „Die Bandbreite der Vertreter aus Bildungspolitik, Forschung, Bildungsberatung, Hochschule, Trägern und Verbänden der Weiterbildung, die sich auf den Tagungen zum Thema Hochschule und Weiterbildung geäußert haben, ist beachtlich.“

Der Beitrag von Volker Otto (2000) „Wissenschaft und Weiterbildung. VHS und Hochschule in Deutschland“ beleuchtet rückwirkend u.a. das Verhältnis zwischen dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) und dem AUE und vorhandene Kontroversen, wenn es bspw. dort heißt: „Im Diskussionsprozess wurde weniger die Legitimation der Hochschulen zur Weiterbildung bezweifelt, vielmehr war die Realisierung der im Hochschulrahmengesetz genannten Weiterbildungs-

aufgaben umstritten“. Zugleich wird aber im Sinne einer Bestandsaufnahme festgestellt: „In der Gegenwart sind die Aufgeregtheiten um vermeintliche Konkurrenz im Bereich der Weiterbildung einer sachlichen und konstruktiven Zusammenarbeit gewichen“. Ferner werden die gemeinsamen Anliegen in der Zukunft herausgestellt.

Der Beitrag von Joachim Dikau (2010) wurde zum 40-jährigen Bestehen des AUE verfasst und beleuchtet „Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt gelegt auf die Gründung und die ersten Arbeitsjahre des AUE: „Nun trat also am 3. Oktober 1970 mit dem ‚Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V.‘ ein neuer Partner in die hochschul- und bildungspolitische Reformdiskussion – nicht unumstritten und in etablierten Kreisen teilweise noch etwas argwöhnisch beäugt, aber – wie sich bald nach den ersten Veröffentlichungen herausstellte – durchaus mit Realitätssinn und damit ein Faktor von Gewicht“. Dikau beleuchtet vor allem die Herausforderungen der Verbandsarbeit während der Expansion der frühen 1980er-Jahre.

Eine Bilanzierung um die Jahrtausendwende unternimmt Ernst Prokop (2000) mit seinem Beitrag „Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. AUE 2000“, der hier gekürzt wiedergeben ist. In diesem Artikel werden die Grenzen bildungspolitischer Projekte der Anfangszeit deutlich, zugleich rückt mit den Fragen der Ausdifferenzierung des Hochschulbereichs (Fachhochschulen) und der politischen Wiedervereinigung stärker die Supportfunktion des AUE in den Vordergrund: „Er hält ein Spektrum von Dienstleistungen für alle bereit, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten oder die daran interessiert sind, ihre Aktivitäten um Weiterbildungsangebote zu erweitern. Die Grundlagen dafür hat der AUE innerhalb von drei Jahrzehnten erarbeitet. So entstanden Verfahrensrichtlinien für den Betrieb von Zentralstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, für die Organisationsabwicklung in Kontaktstellen und für die Ausgestaltung von Studiengängen. Schon bislang fand das hier erarbeitete ‚Know-how‘ über die Publikationstätigkeit des Vereins in breiter Streuung Eingang in die Hochschulen und wurde zum Ausgangspunkt einer flächendeckenden Beratungstätigkeit durch Mitglieder. Künftighin wird es darauf ankommen, diese Dienstleistungsstrukturen flächendeckend auszubauen und für entsprechende Nachfragen verfügbar zu halten.“

Joachim Ludwig (2010) nimmt in seinem Beitrag „Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre“ zum 40-jährigen Jubiläum des AUE bzw. der DGWF die Verschiebungen zwischen öffentlicher Bildung und marktgängiger Bildung und Veränderungen innerhalb des Hochschulsystems in den Blick und kommt zu dem Schluss: „Wissenschaftliche Weiterbildung erhält heute vor diesem Hintergrund einer marktorientierten Zusammenführung aller Studiengänge eine deutlich größere Relevanz als zu Zeiten der universitären

Erwachsenenbildung und auch zu Zeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung wird heute zum integrierten Bestandteil des Studienangebots, das in seiner Struktur insgesamt marktorientierter wird.“

Zum vorliegenden Heft

Das vorliegende Heft nimmt das 50-jährige Jubiläum der DGWF in diesem Jahr zum Anlass für einen Blick zurück. Die Beiträge setzen sich mit unterschiedlichen Zugängen und Akzentuierungen mit der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinander.

Den Auftakt bildet der Beitrag von Erich Schäfer, der an die Universitätsausdehnungsbewegung als „historische Wurzel“ der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland erinnert. Rezeptionen und Weiterentwicklungen der von England ausgehenden University-Extension in Österreich und Deutschland werden nachgezeichnet, wobei unterschiedliche Ausdeutungen und Fallstricke einer Popularisierung von Wissenschaft sichtbar werden.

Hier setzt der Beitrag von Carolin Alexander an, die sich dem „dynamischen Verhältnis“ von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive nähert. In der Annahme, dass Begriffe auf Praktiken verweisen, macht sie darauf aufmerksam, dass die jeweilige Verhältnisbestimmung relational zu den sozialhistorischen Kontexten zu sehen ist, in denen sie vorgenommen wird. Anhand von vier historischen Ausschnitten und den in ihnen verwendeten Begriffen wird der Wandel in der Verhältnisbestimmung rekapituliert.

Einen begriffsgeschichtlichen Zugang wählen auch Sebastian Lerch und Kim Deutsch, wenn sie dem Verhältnis von wissenschaftlicher Weiterbildung und Digitalisierung nachgehen. Sie zeigen Implikationen einer professionellen Selbstvergewisserung der wissenschaftlichen Weiterbildung über den Bildungsbegriff. Auf dieser Grundlage wird die Verhältnisbestimmung zur Digitalisierung als aktueller gesellschaftlicher Gegebenheit und diesbezüglichen Appellen aus Politik oder Praxis ausgedeutet.

Maria Kondratjuk lotet abschließend die Potenziale zentraler Dokumente der Verbandsarbeit der DGWF für eine historiographische Forschung im Feld aus. Sie stellt heraus, dass diese Texte nicht als Darstellung von Fakten zu lesen sind, sondern in zeitgeschichtliche Kontexte und spezifische Figurationen eingebunden sind. Sie können Aufschluss über Narrative, Appelle und Entwicklungsverläufe geben, wenn sie über Dokumentenanalysen als Quellen erschlossen werden.

Ergänzt wird das Schwerpunktthema durch zwei offene Fachbeiträge im Forum.

Sebastian-Manuel Schmidt, Stefan Zeh, Karina Anders, Katrin Hirschmann und Volker Stieg reflektieren das

Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie schlagen vor, dieses Spannungsverhältnis nicht im Entweder-Oder zu denken, sondern als strukturgebendes Element der wissenschaftlichen Weiterbildung anzuerkennen. Diese Überlegungen werden durch eine Online-Befragung der Hochschulen im Landesverband Bayern der DGWF untermauert.

Der Beitrag von Annika Denninger setzt ebenfalls am Begriff der Nachfrageorientierung an. Ausgangspunkt bildet die beobachtete Diskrepanz zwischen bedarfsorientiert entwickelten Angeboten und der tatsächlichen Inanspruchnahme der so entwickelten Angebote. Als Ursache für mögliche Passungsprobleme geht sie unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozessen auf Seiten der Adressat*innen nach. Anhand der Fallanalyse eines Großunternehmens aus dem Bereich Gesundheit werden Kommunikations- und Transformationswege von zunächst diffusen individuellen Bedarfslagen in organisationale Angebotsbedarfe nachgezeichnet.

Literatur

- Cordes, M., Dikau, J. & Schäfer, E. (Hrsg.). (2002). *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg.
- Dikau, J., Nerlich, B. P. & Schäfer, E. (Hrsg.). (1996). *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich: Bilanz und Perspektive*. Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld: AUE.
- Dikau, J. (2014). Erinnerungen an die ersten Jahre in der Entwicklung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung aus der persönlichen Sicht eines damals aktiven „Zeitzeugen“. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart: zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 127-135) Opladen; Berlin [u.a.]: Budrich.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2006a). *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2006b). Vorwort: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 7-10). Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2008). *Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Filla, W. (2006). Volkstümliche Universitätskurse - ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 51-72). Bielefeld: transcript.
- Fischer, A. & Hartmann, G. (Hrsg.). (1994). *In Bewegung - Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung*. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag. Bielefeld: AUE.
- Ganglbauer, S. & Stifter, C.H. (Hrsg.). (2016). *Ohne Quellen keine Geschichte. Dokumentation der bisherigen 30 Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung 1981-2012*. 2. Aufl. Wien: österreichisches Volkshochschularchiv.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm M., Georgieva, I. & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451-474) Wiesbaden: Springer Reference. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_23
- Gruber, E. (2010). Editorial. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 5-7.
- Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hörr, B., Raatz, C. & Ruf, S. (2013). *40 Jahre wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, ZWW.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media.
- Keil, J. (2014). *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2014). *Vergangenheit als Gegenwart: zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen; Berlin [u.a.]: Budrich.
- Seitter, W. (2018). Herausforderung Volkshochschule: Rückblick - Einblick - Ausblick. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 376-385.
- Weber, K. (2016). Interview. Geführt mit Wolfgang Jütte. In T.E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 269-291). Bern: hep.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS.

Autor_innen

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

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

Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung

ERICH SCHÄFER

Kurz zusammengefasst ...

*In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 erhält die Volksbildung erstmals in der deutschen Geschichte Verfassungsrang. Dieses Jahr gilt als ein Kristallisationspunkt für die Institutionalisierung der Volkshochschule moderner Prägung in öffentlicher Verantwortung. Fast ein halbes Jahrhundert später findet im Januar 1968 an der Universität Göttingen die erste Jahresversammlung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) zum Thema „Universität und Erwachsenenbildung“ statt. Am 3. Oktober 1970 wird im Rahmen der 3. AUE-Jahrestagung an der Technischen Universität Hannover die erste Mitgliederversammlung abgehalten, eine Satzung beraten und verabschiedet (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996; Hörr, 2017). Im Jahr 2001 wird aus dem AUE die „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)“ gegründet. Beide Ereignisse, die Gründung der Volkshochschulen und die des AUE haben eine gemeinsame historische Wurzel, die Universitätsausdehnungsbewegung (Filla, 2006; Schäfer, 1988). Diese gilt es im Folgenden in ihrer Entstehung und Entwicklung sowie ihren zentralen Merkmalen vorzustellen. Zunächst wird auf die deutschen Professorenvereinigungen, die den geistigen Boden für die Universitätsausdehnungsbewegung bereiten, kurz eingegangen, bevor die englische University-Extension und sodann die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Österreich in ihrer Genese thematisiert werden. Anschließend werden ausgewählte Aspekte der Universitätsausdehnungsbewegung analysiert: die methodisch-didaktischen Kennzeichen, die erwachsenbildnerische Befähigung der Lehrenden und das Engagement der Lernenden, die Kurs- und Besucherzahlen, die Sozialstruktur der Hörer*innenschaft sowie die Finanzierung der volkstümlichen Hochschulkurse. Abschließend wird der Blick auf den Anspruch, durch die Kurse zu einer Popularisierung der Wissenschaft beizutragen, sowie die Utilitätsbestrebungen der Hörer*innen gerichtet, bevor ein Resümee gezogen wird.*

1 Die Vorläufer der Universitätsausdehnungsbewegung

Vorläufer der englischen Universitätsausdehnung, die ihren Ausgang von England in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nimmt und sich von dort über Österreich (Altenhuber, 1995) nach Deutschland verbreitet, sind bereits am Anfang des vorletzten Jahrhunderts bei den Universitätsreformern¹ zu finden. Humboldt, Schleiermacher, Schelling und Fichte treten dafür ein, Wissenschaft und Volk einander näherzubringen. So fordert bspw. Schleiermacher (1808/1984, S. 102-103), den Zugang zur Universität nicht ausschließlich an formale Kriterien zu binden und Johann Gottlieb Fichte hält im Winter 1807/08 seine Vorlesungen über Nationalerziehung in der Akademie zu Berlin vor Angehörigen aller Stände. Dem Beispiel Fichtes folgend, wenden sich in der Folgezeit Hochschulprofessoren mit populärwissenschaftlichen Vorträgen an ein größeres Publikum, so beispielsweise B. Bolzano, W. Schlegel und Alexander von Humboldt. Der Impetus, allgemein verständliche Vorträge für die interessierte Öffentlichkeit anzubieten, speist sich vornehmlich aus humanitären, nationalen und aufklärerischen Quellen. Eine generelle Öffnung der Hochschule ist damit nicht intendiert. Ist diese Volksbildungstätigkeit zunächst ein Engagement von Einzelpersonlichkeiten, so gründen sich in der Folgezeit wissenschaftliche Vereinigungen, die sich dieser Aufgabe annehmen; so z.B. der 1841 ins Leben gerufene „Wissenschaftliche Verein“ zu Berlin, der 1860 in Wien gegründete „Verein zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse“, der „Deutsche Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“, der sich 1869 in Prag konstituiert, der 1890 als „Ausschuss für Volksvorlesungen zu Frankfurt am Main“ gegründete „Bund für Volksbildung“, die 1891 gegründete „Comenius-Gesellschaft für Volkserziehung“, der 1899 auf Anregung des „Ausschusses für Volksvorlesung zu Frankfurt am Main“ gegründete „Rhein-Mainische Verband für Volksbildung“ sowie die 1871 gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, die sich ab 1915 „Gesellschaft für Volksbildung“ nennt (Olbrich, 2001, S. 95). Damit

¹ Da es sich bei den Universitätsreformern und die Universitätsausdehnung repräsentierenden Professoren um Männer handelt, ist bei der historischen Betrachtung die männliche Bezeichnung zutreffend. In Bezug auf die an den Angeboten der Universitätsausdehnung teilnehmenden Personen wird hingegen der Tatsache Rechnung getragen, dass hier sowohl Frauen wie Männer vertreten sind.

existieren Mitte und Ende des 19. Jahrhunderts Professorenvereinigungen, die im Sinne der späteren Universitätsausdehnung wirken. Das Publikum gehört zumeist dem gebildeten Mittelstand an; die Arbeiterschaft ist nur schwach oder überhaupt nicht vertreten (Keilhacker, 1929, S. 7).

2 Die englische University-Extension

Die englische University-Extension geht aus hochschulinternen und -externen Reformbestrebungen hervor und zielt zunächst auf die Expansion des regulären Lehrbetriebes, die Beseitigung regionaler Disparitäten sowie die Ausdehnung insbesondere auf naturwissenschaftliche und technische Disziplinen ab. Sie wird von liberalen, humanitär gesinnten Hochschulkreisen getragen, die sich den neuen sozialen und politischen Gegebenheiten stellen. Wichtige Vertreter der University-Extension sind Michael E. Sadler, James Stuart und Arnold Toynbee (Cooke, 1998; Marriott, 1981; Steele, 1992). Vornehmlich die weibliche Emanzipationsbewegung und die Arbeiterbewegung, welche die Bedeutung der Bildung für die Erreichung ihrer gesellschaftlichen Ziele erkennen, setzen sich für eine gerechte Verteilung der „geistigen Güter“ ein. Die Interdependenz von Gedankengut der Aufklärung und einer fortschreitenden Industrialisierung verleiht diesen demokratischen Bewegungen ihre gesellschaftspolitische Relevanz und zwingt die Universitäten, sich gegenüber den an sie herangetragenen Ansprüchen teilweise zu öffnen.

Der entscheidende Impuls für eine institutionell von der Hochschule getragene Ausdehnungsbewegung geht von James Stuart aus, einem Hochschulassistenten, der durch seine volksbildnerischen Aktivitäten angeregt, im Jahre 1873 an den Senat der Universität Cambridge den Antrag stellt, mit volkstümlichen Vorlesungen und Kursen für die Allgemeinheit zu beginnen. Dem Antrag wird zugestimmt und ein „Syndicate for Local Lectures“ eingerichtet, das nach zweijähriger Erprobungszeit in eine feste Institution umgewandelt wird. So wird die erste extramurale Abteilung gegründet. Vergleichbare Einrichtungen entstehen in London (1876) und Oxford (1878). Die University-Extension hat durchaus mit Widerständen und Anfeindungen aus unterschiedlichen Kreisen zu kämpfen. Seit der Gründung der Workers Educational Association (WEA) im Jahre 1903 übt diese einen zunehmenden Einfluss auf die University-Extension aus. Es entwickelt sich eine Kooperation zwischen WEA und Universitäten. Infolgedessen kommt es zu einem partiellen Nebeneinander von bürgerlichen Bildungsvorstellungen sowie politischen und sozialen Autonomiebestrebungen der Arbeiterklasse (Künzel, 1974, S. 199). Die Kooperationsbeziehung sichert der WEA darüber hinaus ein entscheidendes Mitspracherecht zu, das diese aufgrund ihrer straff gegliederten Organisationsstruktur auch effektiv nutzt. Picht (1919, S. 6) sieht in der WEA die „wahrhafte Arbeiterhochschule“. Der Ursprung der WEA ist eng verbunden „mit den Hoffnungen auf eine Reform der Universitäts-Ausdehnungsbewegung“ (Picht, 1913, S. 174), die als Pionierarbeit anerkannt wird. Allerdings führt die Erkenntnis, dass die University-Extension den Bedürfnissen der Arbeiter*innen nicht gerecht

wird, zu Überlegungen, wie ihnen der Zugang zur Universitätsbildung leichter gemacht werden kann: In dem Bericht „Oxford and Working-Class Education“ werden die Vorschläge 1908 veröffentlicht; sie gipfeln in der Empfehlung zur Einrichtung der Tutorial Class. Die neue Organisationsform der dreijährigen Tutorial Classes, die als kleine nicht mehr als 30 Personen umfassende Studienzirkel erfolgreich umgesetzt wird, trägt wesentlich zur Intensivierung der Bildungsarbeit bei. Mit der Realisierung dieser Intensivform universitärer Bildungsarbeit verbindet sich zugleich der Anspruch, zur hochschulinternen Demokratisierung beizutragen, indem man sich bewusst gegen ein autokratisch geprägtes Vortragswesen und für egalitäre Kommunikations- und Arbeitsformen entscheidet. Die Tutorial-Class-Movement tritt neben die bisherigen Formen der University-Extension und führt damit zu einer Differenzierung dieser Bewegung in eine eher extensive und eine mehr intensive Variante der Bildungsarbeit. Die Kooperationsbeziehung zwischen WEA und Universität verliert ab etwa 1920 durch die Schaffung der Extramural-Departments an Bedeutung, da diese als Organisationseinheiten mit Koordinierungsfunktion für sämtliche extramurale Aktivitäten in das universitätsinterne Verwaltungs- und Kontrollgefüge integriert sind. Die Extramural-Departments sind mit hauptberuflichem Personal für die Planungs-, Entwicklungs- und Unterrichtsarbeit ausgestattet und erhalten eine akademische Leitung. Zwar drückt sich hierin eine Anerkennung und Aufwertung der bisher geleisteten extramuralen Bildungsarbeit aus, doch bedeutet dies auch eine Schwächung des Einflusses der WEA. Im Zuge der verstärkten staatlichen Aktivität zeichnet sich schon bald eine Renaissance der Vorlesungsarbeit ab, welche die seminaristische Arbeitsform der Tutorial Classes in den Hintergrund drängt.

Wie die Entwicklung der englischen University-Extension zeigt, vollzieht sich im semantischen Gehalt des Begriffs eine Verschiebung. Zunächst als Synonym für die Expansion des regulären Lehrbetriebs sowohl in regionaler und inhaltlicher als auch personeller Hinsicht gebraucht, steht die University-Extension später für jene Aktivitäten, die mit „Local Lectures“ bezeichnet werden, um schließlich die extensive Variante extramuraler Tätigkeit der Hochschule im Gegensatz zu den Tutorial Classes als ihrer intensiven Variante zu kennzeichnen.

3 Die Entstehung der Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Österreich

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die Volksbildung Deutschlands zum einen geprägt durch die Aktivitäten der Arbeiterbildungsvereine, aus denen sich Vorläuferparteien der späteren SPD entwickeln, und zum anderen durch die bürgerlich-liberalen Bildungsvereine wie bspw. die am 14. Juni 1871 in Berlin gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, die auf die „Einbeziehung der Arbeiterschaft in die bestehende Gesellschaftsordnung“ (Olbrich, 2001, S. 88) ausgerichtet ist. Zu ihren Gründungsmitgliedern gehören Max Hirsch und Franz Duncker. Für den uns interessie-

renden Zusammenhang gilt es die Gründung der Humboldt-Akademie zu erwähnen. Damit wird an die systematischen Vortragszyklen Alexander von Humboldts angeknüpft. Die Initiative zur Schaffung dieser Volksbildungseinrichtung geht von Max Hirsch aus, dem Sozialpolitiker und Mitbegründer der Hirsch-Dunkerschen Gewerkvereine. Im Jahre 1878 verfasst Hirsch eine Denkschrift unter dem Titel „Plan zur Gründung einer Anstalt für populär-wissenschaftliche Vortragszyklen“. Noch im selben Jahr wird die Humboldt-Akademie vom „Wissenschaftlichen Centralverein“ ins Leben gerufen und im Januar 1879 eröffnet. Hirsch (1896) sieht die Humboldt-Akademie zwischen den Volksbildungsvereinen und den staatlichen Hochschulen angesiedelt. Im Jahre 1915 schließen sich die Humboldt-Akademie und die 1902 gegründete Freie Hochschule Berlin zur Humboldt-Akademie, Volkshochschule Groß-Berlin zusammen (Olbrich, 2001, S. 149).

Die politischen und sozialen Verhältnisse in Deutschland verhindern es zunächst, dass sich die englische University-Extension, die mittlerweile zu einer internationalen Bewegung sowohl in Europa als auch in englischsprachigen Ländern in Übersee angewachsen ist, durchsetzen kann. Es fehlt weder an den Informationen über die ausländischen Erfahrungen noch an der Problemsicht. Bspw. kommt J.B. Meyer (1869), Professor für Philosophie in Bonn, aufgrund seiner Analyse der Beziehungen von Volksbildung und Wissenschaft zu dem Ergebnis, „dass einerseits die Wissenschaften gesünder und rascher auf dem günstigen Boden einer allgemeinen Volksbildung gedeihen, und dass andererseits ohne die wissenschaftliche Pflege dieser die gesamte Volkswohlfahrt leidet“ (S. 49). Allerdings wird die deutsche Universitätsausdehnung niemals eine offizielle, von den Hochschulen getragene; sie bleibt der privaten Initiative von Professorenorganisationen und sonstigen Bildungsvereinen überantwortet.

Die ersten Ansätze der Universitätsausdehnung im deutschen Sprachgebiet gehen von Österreich aus. Auf Anregung von Ludo M. Hartmann, einem Wiener Universitätsdozenten, werden seit dem Winter 1890/91 vom Wiener Volksbildungsverein neben den traditionellen Einzelvorträgen auch Vortragszyklen nach dem Vorbild der University-Extension abgehalten. Da jedoch diesen Aktivitäten durch die organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten des Vereins enge Grenzen gesetzt sind, wenden sich 1893 – wiederum auf Initiative Hartmanns – 53 Professoren und Dozenten sämtlicher Fakultäten der Wiener Universität an den Senat mit einer Eingabe, in der sie darum bitten:

„1. Eine Kommission niederzusetzen zum Zwecke der Ausarbeitung eines Statuts über die Organisation volkstümlicher Lehrkurse durch die Universität mit besonderer Rücksicht auf die Heranziehung von Privatdozenten und Assistenten als Lehrkräfte.

2. Beim hohen Ministerium für Kultus und Unterricht um eine jährliche Subvention von etwa 6000 fl. zum Zwecke der Ausführung der vorgeschlagenen

Organisation einzukommen“ (zit. nach Keilhacker, 1929, S. 30-31).

Dem Antrag wird stattgegeben und der Auftrag zur Ausarbeitung eines Statuts über die „Organisation volkstümlicher Lehrkurse durch die Universität“ vergeben. Der § 1 dieses im Jahre 1895 vom Unterrichtsministerium genehmigten Statuts lautet:

„Die Wiener Universität übernimmt die Aufgabe, durch Einrichtung von volkstümlichen Universitätsvorträgen, welche außerhalb des Universitätsgebäudes abgehalten werden, die Förderung der wissenschaftlichen Ausbildung jener Volkskreise (zu übernehmen), welchen bisher die akademische Bildung unzugänglich war.“

Die Leitung der volkstümlichen Universitätskurse, für deren Durchführung staatliche Finanzmittel zur Verfügung stehen, wird dem „Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge der k.u.k. Universität Wien“, einem rein universitären Organ, in dem Vertreter sämtlicher Fakultäten sitzen, überantwortet. Die 1897 geschaffene Stelle eines Sekretärs des Ausschusses wird Ludo M. Hartmann übertragen. Mit dem „Volksheim“ entsteht in Wien die am weitesten entwickelte Institution der Universitätsausdehnungsbewegung. Sie verfügt als eine Art Volksuniversität ab 1905 über ein eigenes Haus in Wien-Ottakring mit Hörsälen, Bibliothek sowie naturwissenschaftlichen Laboratorien. Im selben Jahr eröffnet eine zweite solche Einrichtung, das „Volksbildungshaus“, ihre Pforten. Im Jahr 1910 nimmt die „Urania“ ihr Vereinshaus in Betrieb. Die Schwerpunkte der Volksbildung verlagern sich in der Folgezeit stärker auf diese Institutionen.

Forscht man nach den Ursachen für das bereitwillige Aufgreifen der Universitätsausdehnung in Österreich, so gilt es zu bedenken, dass hierfür keineswegs allein die von der Gesellschaft an die Hochschule herangetragenen Ansprüche nach einer Intensivierung und Modifikation bisheriger Volksbildungsarbeit ausschlaggebend sind, vielmehr haben die Hochschulen selbst ein Interesse daran, zu einer Verbesserung der wirtschaftlichen Notlage einer großen Anzahl von Privatdozenten beizutragen; die Universitätsausdehnung ist insofern eine willkommene Gelegenheit, an zusätzliche staatliche Mittel zu gelangen.

Angeregt durch die Erfolge der Bewegung in Österreich schließen sich im Deutschen Reich an verschiedenen Orten Hochschullehrer zu Volks-Hochschul-Vereinen zusammen. In den Jahren 1896/97 werden in Jena, Leipzig, München, Berlin, Kiel, Freiburg und Breslau entsprechende Vereinigungen für volkstümliche Hochschulkurse ins Leben gerufen (Seifert, 1976). Diese sind die Vorläufer der später gegründeten Volkshochschulen. So vereinigen sich z.B. in München der 1896 ins Leben gerufene „Volks-Hochschul-Verein München e.V.“ mit den zehn Jahre später gegründeten „Akademischen Arbeiterkursen e.V.“ im Jahre 1923 zur Volkshochschule München. Trotz der Initiativen zur

Gründung von Volks-Hochschul-Vereinen darf nicht verkannt werden, dass die Hochschulen als Institutionen nicht hinter der Ausdehnungsbewegung stehen. Die Arbeit wird vom persönlichen Engagement einzelner Hochschullehrer getragen. Zum Teil verzichtet man ganz bewusst auf eine institutionelle und finanzielle Absicherung, um sich so die Freiheit zu bewahren und unabhängig von staatlichen Eingriffen zu sein. Neben dem individuellen Engagement sind es außeruniversitäre Institutionen, die Kurse von Mitgliedern der Universität organisieren und betreuen oder „gemischte Gesellschaften“, die neben der Durchführung von Universitätskursen zugleich auch traditionelle Volksbildungsarbeit leisten (Olbrich 2001, S. 96).

Auch mit Blick auf potenzielle Adressat*innen der Kurse erscheint es den Initiatoren von Vorteil, nicht als Repräsentanten eines Systems aufzutreten, dem die Arbeiterschaft äußerst kritisch gegenübersteht (Lotz, 1905, S. 15). Dort, wo man sich dennoch für den Versuch einer institutionellen Einbettung in die Hochschulstruktur entscheidet, ist dieser – aufgrund inneruniversitärer Widerstände – zum Scheitern verurteilt.

Kennzeichnend für die Haltung der damaligen Hochschulen ist die Reaktion des Senats der Berliner Universität auf einen Antrag namhafter Gelehrter „Zur Einrichtung und Leitung volkstümlicher Hochschulkurse“. Diese Eingabe, die u.a. von Delbrück, Dilthey, Harnack, Paulsen, Schmoller, Wagner und Waldeyer mitgetragen wird, weist der akademische Senat 1897 unter Hinweis auf § 1 der Universitätssatzung ab, wonach die Universität lediglich dem Zweck zu dienen habe, „die allgemeine und besondere wissenschaftliche Bildung gehörig vorbereiteter Jünglinge durch Vorlesungen und andere akademische Übungen fortzusetzen und sie zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes tüchtig zu machen“ (zit. nach Keilhacker, 1929, S. 64). Der Versuch, die volkstümlichen Hochschulkurse nach dem Wiener Beispiel zu institutionalisieren, scheitert an der ablehnenden Haltung des überwiegenden Teils der Professorenschaft. Anders als in Österreich stellt sich den deutschen Universitäten nicht so dringend die Aufgabe nach Möglichkeiten einer materiellen Absicherung von Privatdozenten zu suchen; damit entfällt jeglicher sekundäre Anreiz, sich für die Ausdehnungsbewegung einzusetzen.

Im Jahre 1899 konstituiert sich in Berlin als Dachverband der lokalen Vereinigungen der „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“, sein Publikationsorgan ist ab 1900 das „Zentralblatt für Volksbildungswesen“. Anlässlich der Generalversammlung des Verbandes im Jahre 1903 kommt man überein, eine regelmäßige Konferenz einzuberufen, die dem Erfahrungsaustausch sämtlicher deutscher und österreichischer in der Universitätsausdehnung tätigen Vereinigungen dienen soll; diese „Volkshochschultage“ werden in der Zeit zwischen 1904 und 1912 im Rhythmus von zwei Jahren abgehalten. Im Jahre 1910 ist die Ausdehnungsbewegung „in verschiedenen Erscheinungs- und Rechtsformen an 20 der 22 Universitäten sowie an der Hälfte der Technischen Hochschulen vertreten“ (Künzel, 2007, S. 256). Mit der

Gründung zahlreicher Volkshochschulen im Jahre 1919 geht die Mehrzahl der Professorenvereine in die Volkshochschulbewegung über oder löst sich auf (Schoßig, 1987). Die Geschichte der Universitätsausdehnung ist deshalb 1919/1920, wie Keilhacker (1929, S. 114) feststellt, „im Wesentlichen zu Ende“.

Die Universitätsausdehnung wird stark vom Geiste der Aufklärung getragen; in den Quellen findet sich immer wieder die übergeordnete Zielsetzung, durch die volkstümlichen Hochschulkurse zur Selbständigkeit des Denkens und Urteilens beizutragen (Bode, 1890, S. 229; Böhmert, 1894, S. 7; Rein, 1900, S. 133; Hartmann, 1903, S. 53; Brügel, 1904, S. 486). Während hinsichtlich der philosophisch-anthropologischen Begründungsebene Konsens besteht, werden die Akzente auf der strategischen Legitimationsebene unterschiedlich gesetzt. Neben ethisch-humanen, werden volkswirtschaftliche und sozialpolitische Argumente ins Feld geführt. Versuche, die Universitätsausdehnung zu diskreditieren, stützen sich auf den Vorwurf, mit diesen Aktivitäten würde einer „flachen Halbbildung“ Vorschub geleistet und somit zur Herabwürdigung der Wissenschaften beigetragen (May, 1900, S. 361). Aber auch die organisierte Arbeiterschaft steht einer Wissensverbreitung, wie sie in Form von Hochschulkursen praktiziert wird, skeptisch gegenüber. So wendet sich z.B. der sozialdemokratische Politiker und spätere Staatssekretär für Schul- und Bildungsfragen im Reichsinnenministerium Heinrich Schulz 1905 gegen die „Verabreichung von geistigen Suppenportionen und Einrichtung von geistigen Volksküchen und Speiseanstalten“ (Schulz, 1931, S. 87).

4 Die Methodisch-didaktischen Kennzeichen der Universitätsausdehnungsbewegung

Das methodisch-didaktische Konzept der englischen University-Extension umfasst neben dem Vortrag drei komplementäre Elemente, zu denen die „class“, der „syllabus“ sowie die „weekly exercises“ gehören und die erst in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander den spezifischen Charakter einer nach mehr Systematik strebenden Volksbildungsarbeit ausmachen. Die „class“ stellt den seminaristischen Teil des Konzeptes dar, sie schließt sich an die einstündige Vorlesung an oder geht dieser voraus. In einer ca. halbstündigen Diskussion werden Fragen der Vorlesung diskutiert. Im „syllabus“ wird der Kursinhalt vom Dozenten zusammengefasst und mit bibliographischen Hinweisen versehen. Die „weekly exercises“ dienen dem vertiefenden individuellen Studium sowie der Überprüfung des Kenntnisstandes. „Hatte ein Kandidat zwei Drittel der wöchentlichen Arbeiten zur Zufriedenheit des Dozenten ausgeführt und regelmäßig die Vorlesungen und „classes“ besucht, stand ihm die Teilnahme an der Abschlussprüfung offen“ (Künzel, 1974, S. 135). Das von Seiten der Universität unterbreitete Angebot zu intensiverem Studium wird allerdings nur von einer Minderheit wahrgenommen. So gehen beispielsweise in Cambridge während des Zeitraums von 1873 bis 1901/02 ca. 45 % der Hörer*innen zur „class“, 13 % fertigten die wöchentlichen Arbeiten an und rund 12 % melden sich schließlich zur Prüfung an (Künzel, 1974, S. 137-138).

In dem Bemühen um eine methodische Vervollkommnung und Systematisierung der Bildungsarbeit werden in den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts „Students Associations“ gegründet, „Travelling Libraries“ eingerichtet sowie ein „Affiliation Scheme“ geschaffen. Die „Students Associations“ sind als ein Angebot an jene Hörer*innen gedacht, denen an einer kontinuierlichen Beschäftigung mit dem sie interessierenden Wissensgebiet über einen längeren Zeitraum auch in vorlesungsfreien Zeiten gelegen ist. Unterstützung finden die Ansätze zur Überwindung des streckenweise okkasionellen Charakters der University-Extension durch die „Travelling Libraries“, Kursbibliotheken in Form von Bücherkisten, in denen relevante Literatur zu den Kursen zusammengestellt und insbesondere an jene Hörer*innen ausgegeben werden, die sich an der Bearbeitung der wöchentlichen Übungen beteiligen. Das „Affiliation Scheme“ schließlich stellt eine erste Vorform eines abgestuften Zertifikatsystems nach dem Baukastenprinzip dar, das es Interessierten ermöglicht, durch das erfolgreiche Absolvieren eines dreijährigen Kurses die Zulassungsberechtigung für ein reguläres Studium zu erwerben, in dem die vorher erbrachten Leistungen angerechnet werden. Allerdings gelingt es nicht, dieses System erfolgreich auszubauen.

Die Ausdehnungsbewegung in Österreich und Deutschland übernimmt die methodischen Elemente der englischen University-Extension nur zum Teil. Die Kurse bestehen in der Regel aus sechs Vorträgen. Diskussionen im Anschluss an die Vorlesungen finden nur vereinzelt statt; die Möglichkeit Fragen zu stellen, beschränkt sich vielfach darauf, diese in schriftlicher Form vorher einzureichen. Von Einzelfällen abgesehen, werden keine schriftlichen Arbeiten angefertigt. Die Gelegenheit Prüfungen abzulegen, existiert in Wien seit 1900/01; Voraussetzung hierfür ist die Teilnahme an mindestens drei zusammenhängenden Fortsetzungskursen. Aus dem Erwerb eines Zeugnisses lassen sich jedoch keinerlei Berechtigungen herleiten, so dass die Zahl der Prüfungen äußerst gering bleibt. Da über die Hochschulkurse keine formal anerkannten Qualifikationen erreicht werden konnten, lassen sich in Deutschland direkte positive Folgen im Sinne eines beruflichen Aufstiegs nicht nachweisen. Dass ein diesbezügliches Bedürfnis offenbar bestand, machen Erfahrungen aus England deutlich. Die starke Beteiligung des Lehrernachwuchses an den Vortragskursen macht die University-Extension teilweise zu einer Vorbereitungsstätte des staatlichen Lehrerbildungswesens. Durch die Vergabe von staatlich anerkannten Zertifikaten wird ein beruflicher Anreiz geschaffen, „die Kurse der University Extension in den Dienst des beruflichen Fortkommens zu stellen“ (Künzel, 1974, S. 160).

Geht die Programmplanung im Wesentlichen an den Wünschen und Interessen der Adressat*innen vorbei, so existierten doch zaghafte Bemühungen, auf die Situation der Teilnehmer*innen bei der Gestaltung der Vorträge einzugehen. In den methodischen Richtlinien für die Abhaltung der volkstümlichen Hochschulkurse wird empfohlen, „überall, wo es angeht, an Vorgänge anzuknüpfen, die den Hörern aus

der Erfahrung des täglichen Lebens bekannt sind“ (Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität, 1897, S. 15).

Die Innovation der Universitätsausdehnungsbewegung besteht in der Einführung von Vortragskursen, die sechs bis zwölf Einzelvorträge umfassen. Mit diesem Angebot von aufeinander bezogenen Vorlesungen, die es erlauben, ein breiteres Wissensgebiet zu behandeln, wird der Versuch unternommen, zu einer systematischen Form der Volksbildung überzugehen. An die Stelle des bis dahin die Arbeit der Bildungsvereine bestimmenden Einzelvortrags tritt der Kurs als die zentrale Lehreinheit. Die Entscheidung für Vortragskurse erwächst aus der Überzeugung, dass die bei den Volksbildungs-Vereinen so beliebten Einzelvorträge „zusammenhanglose, lückenhafte Kenntnisse und Anschauungen“ (Bode, 1888, S. 51) vermitteln und deshalb „mehr der Unterhaltung, als der Belehrung“ dienen und folglich den „höheren Zwecken einer wirklich gediegenen Fortbildung nicht entsprechen“ (Rein, 1897, S. 52). Eine solide Vermittlung von Kenntnissen sieht man lediglich in „gründlichen, anregenden und zusammenhängenden Kursen“ (Rein, 1897, S. 52) gewährleistet, die in der Verantwortung der Hochschule durchgeführt werden. Auf diese Weise hofft man der Gefahr einer Verflachung der Volksbildung am ehesten vorzubeugen. Um dem Bedürfnis nach einer intensiveren Beschäftigung mit einem Thema Rechnung zu tragen, werden in der Folgezeit auch mehrere Kurse zu Kursringen bzw. -zyklen zusammengefasst.

Von der „neuen Richtung“ wird der Universitätsausdehnungsbewegung vorgeworfen, es gehe ihr lediglich um die Anhäufung geistiger Güter. Zwischen der ursprünglichen Intention der Ausdehnungsbewegung, vornehmlich zum selbständigen Denken zu erziehen und ihrer wissenschaftsgläubigen Praxis, klafft ein Widerspruch. Zwar fehlt es nicht an Stimmen, die darauf aufmerksam machen, so z.B. Rein, der feststellt: „Diejenigen stecken sich das Ziel zu niedrig und erscheinen zu flach, die auf eine bloße Aufklärung mittelst größeren Wissenserwerbs hinzielen“ (Rein, 1897, S. 52), doch an der extensiven, methodisch unzureichend reflektierten Bildungsarbeit ändert dies wenig.

Im Rahmen der volkstümlichen Hochschulkurse wird bereits das Fundament für die nach dem Ersten Weltkrieg zum Durchbruch kommende „neue Richtung“ gelegt. Insofern ist es auch nicht korrekt, die „alte Richtung“ mit der Universitätsausdehnungsbewegung gleichzusetzen (Meilhammer, 2000, S. 378); diese bildet vielmehr den Übergang von der „alten“ zur „neuen“ Richtung. In diesem Zusammenhang gilt es daran zu erinnern, dass die führenden Kräfte der „neuen Richtung“, wie beispielsweise Robert von Erdberg als Leiter der Volksbildungsabteilung der „Zentralstelle für Arbeiterwohl-fahrtseinrichtungen“ in Berlin, selbst in der Universitätsausdehnungsbewegung mitgewirkt haben und aus ihr hervorgegangen sind. Hiermit soll keinesfalls die von der „neuen Richtung“ gegenüber der Universitätsausdehnungsbewegung vorgebrachte Kritik in Frage gestellt werden. Es wird

vielmehr vor der Gefahr gewarnt, kontinuierlich verlaufende Entwicklungsprozesse durch eine reifizierende Begriffswahl in diskontinuierlich erscheinende Brüche zu verwandeln.

5 Lehrende und Lernende

Der Grundsatz, für die volkstümlichen Hochschulkurse nur auf Hochschullehrer zurückzugreifen, ist von der Idee geleitet, die Volksbildungsarbeit auf ein solides wissenschaftliches Fundament zu stellen. Jedoch schon recht bald erkennt man, dass die Anforderungen an die Lehrenden erstens „gemeinverständlich für Jedermann zu sprechen“ und zweitens „aus dem betreffenden Wissensgebiet das Wichtigste, das Notwendigste herauszusuchen“ (May, 1900, S. 362) nicht immer vorausgesetzt werden können: „Es mangelt manchem Universitätslehrer, der ein großer Gelehrter und Forscher sein kann, an Lehrtalent, es gehen ihm sogar zuweilen die elementarsten pädagogischen Grundsätze und Eigenschaften ab“ (May, 1900, S. 362). Das Problem der didaktischen Qualifizierung stellt sich im Rahmen der Hochschulkurse deshalb besonders, da hier die Bereitschaft der Hörer*innen, im Unterschied zu den regulären Studierenden, viel größer ist, unverständlichen Vorlesungen zukünftig fernzubleiben. Von dem Willen, sich der Aufgabe einer pädagogischen Schulung der Hochschullehrer anzunehmen, zeugt der Hinweis auf den damals ins Leben gerufenen „Werbeverband für Hochschulpädagogik“, einem Vorläufer des „Arbeitskreises Hochschuldidaktik“.

In Wien werden den Lehrenden methodische Richtlinien für die Abhaltung der volkstümlichen Universitätskurse an die Hand gegeben. Darin wird u.a. gefordert, sich klar auszudrücken, frei zu sprechen, keine Kenntnisse vorauszusetzen, technische Fachausdrücke und Fremdworte bis zu deren Klärung zu vermeiden, den Kontakt zu den Hörer*innen ständig aufrechtzuerhalten, um jederzeit den Vortrag nach der Auffassungsfähigkeit des Publikums umstellen und verändern zu können. Nachdrücklich wird den Vortragenden ans Herz gelegt, nicht zu glauben, dass ihre Aufgabe mit dem Vortrag abgeschlossen sei; in dem sich anschließenden Unterricht käme es darauf an, die Teilnehmer*innen zu Fragen und Gespräch anzuregen und auf ihre persönlichen Interessen einzugehen (Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität, 1897, S. 15-16). Inwiefern es gelang, die hier formulierten Ansprüche in der praktischen Arbeit zu verwirklichen, darüber ist wenig bekannt.

Die Hochschullehrer äußern sich zumeist äußerst lobend über Aufmerksamkeit, Fähigkeiten und Interessen ihrer Hörer*innen. In einem Bericht über „Volksthümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“ aus dem Jahre 1898 ist zu lesen: „Daß die Hörer allgemein das größte Interesse bewiesen haben, bestätigen übereinstimmend die Berichte der Dozenten. Alle Vortragenden rühmen die lebhafteste Antheilnahme und die gespannte Aufmerksamkeit, die auch bei schwierigeren Betrachtungen nicht nachließ und heben die Dankbarkeit hervor, die vielfach mündlichen Ausdruck fand.“

Vergleiche zwischen den regulären Studierenden und Teilnehmer*innen der volkstümlichen Hochschulkurse fallen häufig zu Gunsten der letzteren aus: „Die Hörer zeigen ein Interesse für den Gegenstand und eine Reife der Auffassung, wie man sie bei Studenten meist nur wünschen kann“ (Löffler, 1905, S. 46-47).

Die Vorstellungen der Protagonisten der Universitätsausdehnungsbewegung zielen hinsichtlich der Lehrenden auf eigene Volksprofessoren ab. In dem Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages (1908) in Dresden führt Ludo M. Hartmann hierzu aus: „In der Überzeugung, dass das gesamte Volkshochschulwesen nicht eine private Liebhaberei ist, [...] wird der Staat zu der Überzeugung gebracht werden müssen, dass er für Anstellung ordentlich bezahlter Volksprofessoren zu sorgen hat. Erst dann, wenn die Vollendung dieser Aufgabe der Volkshochschulbildung durchgeführt ist, wird man sagen können, dass die Arbeit, welche aufgewendet wurde, zu einem guten Ende gebracht wurde“ (S. 70-71).

6 Kurs- und Besucher*innenzahlen der Universitätsausdehnungsbewegung

Im ersten Jahrzehnt nach der Gründungszeit erlebt die Universitätsausdehnung einen raschen Aufschwung. Das kontinuierliche Anwachsen der Hörer*innenzahlen macht dies deutlich. Wien verzeichnet 1908/09 mit über 11.000 Teilnehmer*innen einen Besucherrekord. In den Jahren zwischen 1906/07 und 1909/10 erreicht man auch in Deutschland die höchsten Teilnehmer*innenzahlen. Ein Vergleich der Hörer*innenzahlen zwischen den einzelnen Orten ist nicht sehr aussagekräftig, da die statistischen Angaben nur unvollständig vorliegen und die Erhebungsmethoden nicht einheitlich sind. Um dennoch eine Vorstellung von der Größenordnung zu gewinnen, seien einige Zahlen für Wien genannt. Hier werden im Zeitraum von 1904/05 bis 1913/14 durchschnittlich 80 bis 90 Kurse pro Jahr mit jeweils ca. 10.000 Hörer*innen abgehalten. Diese Zahlen werden in anderen Städten auch nicht annähernd erreicht.

Eine 1910 von A. Lampa, dem Herausgeber des „Zentralblattes für Volksbildungswesen“ durchgeführte Umfrage ergibt, dass seit der Gründung der Universitätskurse bis einschließlich 1908/09 in Berlin insgesamt 248, in München 239, in Leipzig 108 und in Wien bereits 1.145 Kurse durchgeführt wurden. An den Kursen der drei größten deutschen Vereine nehmen während dieses Zeitraumes 75.482 (Berlin), 46.276 (München) und 34.232 (Leipzig), in Wien jedoch 129.900 Personen teil. Selbst wenn man berücksichtigt, dass mit der Durchführung von Hochschulkursen in Wien bereits zwei bis vier Jahre eher als in Deutschland begonnen wurde, so kann dies doch nicht über die ungleich größere Bedeutung hinwegtäuschen, die der Ausdehnungsbewegung dort zukommt.

Aufgrund der Leitfunktion lässt sich am Wiener Beispiel die Entwicklung der Ausdehnungsbewegung sehr gut verfolgen.

Nachdem im Studienjahr 1908/09 erreichten Höhepunkt stabilisieren sich die Kurs- und Besucher*innenzahlen auf einem relativ hohen Niveau. Mit Ausbruch des Ersten Weltkrieges ist ein kurzfristiger rapider Rückgang der Interessent*innen zu verzeichnen, der jedoch nicht lange anhält. Bereits 1917/18 kann ein zweiter Höhepunkt der Teilnehmer*innenzahlen beobachtet werden. Dieser Aufschwung ist allerdings nicht von Dauer, schon Anfang der 1920er-Jahre halbieren sich sowohl die Kurs- als auch die Teilnehmer*innenzahlen und sinken bis zum Beginn der 1930er-Jahre nochmals auf rund ein Fünftel der Zahlen aus der Blütezeit der Bewegung.

Macht man das Verhältnis der sechs Vorlesungen umfassenden Hochschulkurse zu den bis auf 24 Einheiten erweiterten Kursringen bzw. -zyklen zu einem Gradmesser für das Streben nach Systematisierung der Bildungsarbeit und damit zu einem qualitativen Kennzeichen der Ausdehnungsbewegung, so lässt sich durchaus eine Kongruenz zwischen quantitativem und qualitativem Entwicklungsverlauf konstatieren. Parallel mit dem Wachstum von Teilnehmer*innen- und Kurszahlen vollzieht sich auch eine Umschichtung von den Einzelkursen (sechs Vorlesungen) zu den Reihenkursen (12 bis 24 Vorlesungen). Dominieren in den ersten Jahren der Ausdehnungsbewegung noch die Einzelkurse, so kehrt sich ab 1897 das Verhältnis um und der prozentuale Anteil der in Form von Kurszyklen angebotenen Vorträge steigt bis 1908/09 auf ca. 80 % und stabilisiert sich in der Folgezeit bei etwa 75 % (Altenhuber, 1972, S. 175-176).

7 Sozialstruktur der Hörer*innenschaft

Die Daten zur Sozialstruktur der Hörer*innenschaft sind leider äußerst fragmentarisch. Hinsichtlich der Vorbildung lässt sich exemplarisch für Wien folgendes feststellen: Von den Besucher*innen der Wiener Kurse in den Jahren 1901/02 bis 1904/05 haben jeweils rund ein Drittel die Volksschule bzw. eine berufliche Fachschule, ca. 12 % die Mittelschule und je 4 % eine Lehrerbildungsanstalt oder Hochschule besucht. In Nürnberg besitzen während des Zeitraumes von 1907 bis 1910 38,7 % der Teilnehmer*innen Volksschulbildung, 55,9 % Mittelschulbildung und gut 5 % Hochschulbildung. Berlin weist in den Jahren 1906 bis 1908 mit ca. 54 % einen vergleichsweise großen Anteil von Volksschulabsolvent*innen auf, ca. ein Drittel der Teilnehmer*innen haben dort eine Mittelschule, ca. 3 % eine Lehrerbildungsanstalt und rund 2 % eine Hochschule besucht.

Im Unterschied zur englischen University-Extension stellen in Deutschland und Österreich während der Anfangsphase der Ausdehnungsbewegung die Männer drei Viertel der Besucher, erst im Laufe der weiteren Entwicklung erhöhte sich der Anteil der Frauen stetig; in den Kriegsjahren dominiert dann die weibliche Hörerinnenschaft. Betrachtet man die Altersstruktur, so lässt sich ein deutliches Übergewicht der bis zu 40jährigen feststellen, die über 80 % der Teilnehmer*innen ausmachen; innerhalb dieser Gruppe stellen die 20 bis 30jährigen den weitaus größten Teil der Besucher*innen.

Eine Analyse der Teilnehmer*innenschaft hinsichtlich der Berufsstruktur wird durch divergierende Zuordnungskriterien erschwert. Neben den Arbeiter*innen sind insbesondere Angehörige des Mittelstandes, Angestellte aus Handel und Gewerbe sowie der Lehrerschaft besonders zahlreich vertreten. Der Anteil der Arbeiterschaft liegt in Wien und München bei ca. 30 %, in Berlin bei 50 %. Gemessen an dem Anspruch der Ausdehnungsbewegung, insbesondere die breiten Massen der Bevölkerung mit ihren Angeboten zu erreichen, kann durchaus von einem Teilerfolg gesprochen werden. Schon damals zeigt sich ein bis heute gültiges Phänomen, nämlich, dass jene Bevölkerungsgruppen, die bereits ein hohes Maß an formaler Bildung auszeichnet und die über gute materielle Voraussetzungen verfügen, die größte Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Dies zeigt sich auch innerhalb der einzelnen Berufsgruppen. So stellt man z.B. in Wien fest, dass unter den Teilnehmer*innen der volkstümlichen Hochschulkurse Buchdrucker und Metallarbeiter unter den Arbeitern überrepräsentiert sind, eine Gruppe „mit der kürzesten Arbeitszeit, der besten Organisation und der größten Intelligenz“, wie im Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität (1901, S. 55) festgestellt wird. Zu einer stärkeren Frequentierung der Kurse durch die Arbeiter*innen kommt es dort, wo es gelingt, deren Vertreter*innen aktiv in die Organisationsprozesse der örtlichen Vereinigungen mit einzubeziehen. In Berlin übernimmt z.B. ein Arbeiterkomitee den Kartenverkauf für die volkstümlichen Hochschulkurse. Mit dieser Beteiligungsform sind aber zugleich die Grenzen einer Mitwirkung der Hörer*innenschaft erreicht. Von einer direkten Mitbestimmung in Leitungs- und Entscheidungsprozessen sind die Teilnehmer*innen der volkstümlichen Hochschulkurse ausgeschlossen.

8 Finanzierung der volkstümlichen Hochschulkurse

Die größere Bedeutung welche die Ausdehnungsbewegung in Österreich verglichen mit Deutschland spielt, ist wesentlich darin begründet, dass in Deutschland volkstümliche Hochschulkurse weder die institutionelle Absicherung noch die staatliche Unterstützung erhalten wie in Wien. Von den Vereinigungen für volkstümliche Hochschulkurse im Deutschen Reich erhalten knapp die Hälfte weder vom Staat noch von den Gemeinden finanzielle Subventionen. Einen staatlichen Zuschuss bekommen einzig die Hochschulkurse in Kiel durch das Reichsmarineamt sowie gelegentlich vom Wohlfahrtsausschuss der Kaiserlichen Werft. Zumeist bescheidene Zuschüsse der Gemeinden erhalten die Hochschulkurse in Berlin, Freiburg, Hannover, Kiel, Leipzig und Stuttgart. Ansonsten müssen die anfallenden Kosten durch die Beiträge der Mitglieder und Förderer, den Erlös aus dem Verkauf der Eintrittskarten sowie vereinzelt Zuwendungen aus Stiftungen bestritten werden. Wie sehr die Hochschulkurse auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind, macht das Wiener Beispiel deutlich. Die Kürzung bzw. das Ausbleiben der sich vor dem Ersten Weltkrieg jährlich auf 20.000 Kronen

belaufenden staatlichen Subventionen, knapp der Hälfte des gesamten Jahresbudgets, trägt ganz entscheidend mit zum Niedergang der Ausdehnungsbewegung bei.

Möglichkeiten, die finanzielle Lage der Vereinigungen für volkstümliche Hochschulkurse über eine entsprechende Gestaltung der Sätze für Honorare und Gebühren zu verbessern, sind kaum realisierbar. Um die allgemeine Zugänglichkeit der Kurse zu gewährleisten, sollte auf jeden Fall verhindert werden, dass die Höhe des Teilnehmendenentgelts zu einer den Kursbesuch beeinflussenden Hemmschwelle wird. Aus diesem Grunde ist man allerorten bemüht, die sich durchschnittlich auf eine Mark belaufende Gebühr pro Kurs für finanziell Schwächere um 50 % zu senken. Diese Maßnahme zielt insbesondere darauf ab, den Arbeiter*innen die Teilnahme zu erleichtern. Die einzige Chance, die Einnahmen zu verbessern, besteht somit in möglichst hohen Teilnehmer*innenzahlen. Auf der Ausgabenseite verbleibt nach Abzug der Aufwendungen für Miete und Sachkosten lediglich der Honoraranteil einer gewissen Disposition. Aufgrund ihrer schlechten materiellen Lage sind jedoch die Privatdozenten und Assistenten auf das Honorar von 150 bis 180 Mark pro Kurs dringend angewiesen. Lediglich die ordentlichen Professoren können zum Teil auf ihr Honorar zu Gunsten eines Fonds der volkstümlichen Hochschulkurse verzichten, was auch überwiegend geschieht.

9 Popularisierung und Utilitätsbestrebungen

Der Anspruch der Ausdehnungsbewegung besteht darin, durch die volkstümlichen Hochschulkurse zu einer Popularisierung der Wissenschaft beizutragen. „Populär“ heißt für die Protagonisten der Universitätsausdehnungsbewegung dabei, wissenschaftliche Erkenntnisse in einer gemeinverständlichen Sprache zu präsentieren. Das Motto lautet: „Volkstümlich im Ausdrucke, aber wissenschaftlich im Inhalte“ (Penck, 1905, S. 2). Dass die Kategorien der Ausdehnung und der Popularisierung allerdings nicht geeignet sind, die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft zu erfassen, macht Werner Picht (1919) als ein Vertreter der neuen Richtung deutlich. Für ihn ist die „gegenseitige Durchdringung von Erwachsenenbildung und verfasster Wissenschaft eine Frage gesellschaftlich-geistigen Überlebens“ (Künzel, 2007, S. 254). Die Ausdehnungsbewegung wird diesem Anspruch weder konzeptionell noch praktisch gerecht und bleibt geprägt vom Bild eines einseitigen Vermittlungsprozesses, in dem die Rollen zwischen Gebenden (Wissenschaft) und Nehmenden (Teilnehmer*innen) mehr oder weniger fest vorgezeichnet sind. Die Unzulänglichkeiten eines solchen Lösungsansatzes sind heute evident (Schäfer, 2020).

Die Praxis der volkstümlichen Hochschulkurse wird einer wechselseitigen Durchdringung von Wissenschaft und Arbeitsleben nicht gerecht. Die Auswahl der Angebote geschieht keineswegs anhand beruflicher Tätigkeitsfelder oder aufgrund von Wünschen der Teilnehmenden, sie orientiert sich

vielmehr an der Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen sowie den spezifischen Kompetenzen der Vortragenden. Die Teilnehmer*innen der Universitätsausdehnungsbewegung haben keine Möglichkeiten, sich aktiv an der Planung und Durchführung der Kurse zu beteiligen. Die Inhalte der Hochschulkurse erstrecken sich auf naturwissenschaftliche, medizinische, technische, literarische, mathematische, geographische, juristische, historische sowie philosophische Themen; prinzipiell werden sämtliche Wissensgebiete angeboten, sofern sie nicht politische, soziale und religiöse Streitfragen berühren. Diese Einschränkung ist zum Teil in den Satzungen fixiert bzw. existiert als ungeschriebene Regel. In der Tatsache, „dass von Seite der Hochschulen eine ganz parteilose und nicht konfessionelle Belehrung des großen Publikums“ (Böhmert, 1894, S. 15) angeboten wird, sieht man ein Spezifikum, worin sich die volkstümlichen Hochschulkurse von sonstigen Angeboten der Volksbildung unterscheiden.

Da der Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Alltagspraxis der Teilnehmer*innen in der Ausdehnungsbewegung nicht systematisch hergestellt wird, bleibt es den Hörer*innen der volkstümlichen Hochschulkurse überlassen, diese Brücke selbst zu schlagen. Wie stark das Bedürfnis hierzu ist, geht sowohl aus den Berichten über das Verhalten der Teilnehmenden als auch der Frequentierung der angebotenen Themen in Abhängigkeit von der Berufs- und Sozialstruktur deutlich hervor. Schenkt man den Kursberichten Glauben, so zeichnen sich die Hörer*innen insbesondere durch ihre Fähigkeit aus, das Theoretische durch Beispiele aus ihrer alltäglichen Praxis zum Leben zu erwecken. Auf dem 1. Volkshochschultag 1904 in Wien berichtet Löffler (1905): „Jeder allgemeine Satz, den ich vorbringe, wird in den Köpfen dieser Hörer sofort durch praktische Fälle unterlegt, die sie selbst, oder ihre Freunde erlebt, die sie in der Zeitung gelesen haben; das beweisen die zahlreichen, höchst zutreffenden Fragen, welche nach jeder Vorlesung gestellt werden“ (S. 47).

Wie stark der Wunsch der Hörer*innen ist, mittels der Vortragskurse nicht nur ihre Allgemeinbildung zu verbessern, sondern den Besuch mit ganz konkreten beruflichen Zielsetzungen zu verbinden, geht aus entsprechenden Statistiken hervor. Elektriker und Monteure überwiegen in den Kursen über Elektronik; Mechaniker und Optiker in den physikalischen Kursen; Fotografen in den chemischen Kursen; Maler, Zeichner und Bildhauer in den kunstgeschichtlichen Kursen und Berufe des Gesundheitswesens in den medizinischen Kursen usw. (Fuchs, 1900, S. 20). Es werden von den Hörer*innen vielfach diejenigen theoretischen Kurse bevorzugt, „welche ihnen als Ergänzung ihrer praktischen Tätigkeit erschienen“ (Hartmann, 1901, S. 18). Den Anhängern einer vom Geiste der Aufklärung getragenen Popularisierung ist der Gedanke einer der Utilität verpflichteten Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse durchaus geläufig. Allerdings bringt die organisatorische, methodische und didaktische Praxis der Ausdehnungsbewegung den Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressat*innen wenig Aufmerksamkeit entgegen. Dies hindert die Teilnehmer*innen jedoch nicht,

in ihrem Streben nach beruflicher Verwertbarkeit, soweit es ihnen durch die Auswahl und Beteiligung in den Kursen möglich ist, selbst aktiv zu werden.

10 Resümee

Die englische University-Extension, die aus dem Bemühen um eine Reform der Universitäten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hervorgeht, ist hinsichtlich ihrer Kooperation mit der Workers Educational Association, der Organisationsstruktur und der Realisation didaktisch-methodischer Innovationen erfolgreicher als die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland. Die institutionelle Anerkennung bleibt ihr in Deutschland, anders als in England und Österreich, versagt. Volkstümliche Hochschulkurse werden weitgehend der privaten Initiative von Professorenorganisationen und Bildungsverein überantwortet. Zusammengehalten werden die verschiedenen Aktivitäten vor allem durch die Tätigkeit des „Verbandes für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“ sowie die Deutschen Volkshochschultage, die von 1904 bis 1912 regelmäßig alle zwei Jahre stattfinden. Die Bewegung eint das Ziel, all jenen Menschen den Zugang zu den Wissensbeständen der Hochschule zu ermöglichen, die danach streben, ihren „Wissensdurst an der Quelle [zu] stillen“ (Keilhacker, 1931, S. 268). Anders als in England werden die volkstümlichen Universitätsvorträge mehr ein „Modell für die Kooperation von Universität und Volksbildung [...] als eine institutionelle Ausdehnung der Universität“ (Filla, 2006, S. 62). Die Universitätsausdehnungsbewegung forciert eine Entwicklung, die mit der Gründung der Volkshochschulen dazu führt, die Volksbildung vom Hochschulsystem abzukoppeln. In ihrem Bemühen, innerhalb der Hochschulen das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Übernahme von Volksbildungsaufgaben zu schaffen, kommt den Protagonisten der Universitätsausdehnungsbewegung das Verdienst zu, Wegbereiter für spätere Phasen (Wolter & Schäfer, 2018) einer Weiterbildungsbeteiligung der Hochschulen zu sein.

Literatur

- Altenhuber, H. (1972). Zur Geschichte der Universitätsausdehnung in Österreich. Vortragende und Methodik der volkstümlichen Universitätsvorträge, Teil 1. *Erwachsenenbildung in Österreich*, 23(4), 169-176.
- Altenhuber, H. (1995). *Universitäre Volksbildung in Österreich 1895-1937*. Wien: ÖBV.
- Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages am 27. April 1908 in Dresden in der Technischen Hochschule (1908). Leipzig: Teubner.
- Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahr 1896/97 (1897). Wien: Universität.
- Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahr 1898/1901 (1901). Wien: Universität.
- Bode, W. (1888). Was können Universitäten und technische Hochschulen für Volksbildung und Arbeiterwohl leisten? *Der Arbeiterfreund*, 26, 49-55.
- Bode, W. (1890). Werke freier Volksbildung. *Der Arbeiterfreund*, 28, 225-245.
- Böhmert, V. (1894). Populäre Unterrichtskurse über Volkswirtschaftslehre. *Der Arbeiterfreund*, 32, 6-16.
- Brügel, L. (1904). Moderne Volksbildungsbestrebungen. *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, 33(11), 481-496.
- Cooke, A. (1998). James Stuart and the Origins of English University Extension. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Personality and Biography in the History of Adult Education*, Vol.2 (S. 815-830). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dikau, J., Nerlich, B.P. & Schäfer, E. (Hrsg.). (1996). *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE*. Bielefeld: AUE.
- Filla, W. (2006). Volkstümliche Universitätskurse - Ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft* (S. 51-72). Bielefeld: transcript Verlag.
- Fuchs, E. (1900). Volkstümliche Hochschulkurse. In Die Erziehung des Volkes auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft (S. 11-79). *Schriften der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen*. Nr. 18. Berlin: Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen.
- Hartmann, L.M. (1901). Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse. *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 1, 17-22.
- Hartmann, L.M. (1903). Bildung. *Der Bildungs-Verein*, 33(3), 51-53.
- Hirsch, M. (1896). Wissenschaftlicher Centralverein. Humboldt-Akademie. Skizze ihrer Tätigkeit und Entwicklung 1878 - 1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage. Berlin.
- Hörr, B. (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiter-

- bildung und Fernstudium e.V. im Wandel. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15–29). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Keilhacker, M. (1929). *Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich*. Stuttgart: Verlag Silberburg.
- Keilhacker, M. (1931). Universität und freie Erwachsenenbildung in Deutschland. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 7, 266–270.
- Künzel, K. (1974). *Universitätsausdehnung in England*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Künzel, K. (2007). „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht. In R. Koerrenz, E. Meilhammer & K. Schneider (Hrsg.), *Wegweisende Werke der Erwachsenenbildung* (S. 247–262). Jena: IKS.
- Löffler, A. (1905). Diskussionsbeitrag. *Bericht über die Verhandlungen der Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge im Deutschen Sprachgebiete* (S. 46–47). Leipzig.
- Lotz, (1905). Diskussionsbeitrag. *Bericht über die Verhandlungen der Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge im Deutschen Sprachgebiete* (S. 15–17). Leipzig.
- Marriott, S. (1981). The University Extension Movement and the Education of Teachers 1873-1906. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 10(3), 163–177.
- May, M. (1900). Volkshochschulkurse und Hochschulpädagogik. *Die Gegenwart*, 23, 361–362.
- Meilhammer, E. (2000). *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Meyer, J.B. (1869). Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland während der letzten Jahrhunderte. In R. Virchow & Fr. v. Holtzendorff (Hrsg.), *Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge*, Heft 14. Berlin.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Penck, A. (1905). Diskussionsbeitrag. *Bericht über die Verhandlungen der Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge im Deutschen Sprachgebiete* (S. 2). Leipzig.
- Picht, W. (1913). *Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Ein Beitrag zur Geschichte der sozialen Bewegung in England*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Picht, W. (1919). *Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England*. Tübingen.
- Rein, W. (1897). Volkshochschulen. *Die Gegenwart*, 51(4), 51–53.
- Rein, W. (1900). Volkshochschul-Kurse mit Beziehung auf unsere Universitäten. *Der Bildungs-Verein*, 30(6), 130–137.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schäfer, E. (2020). Öffnung der Hochschulen durch dialogische Wissensproduktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – aus Teilnehmer*innen werden Teilhaber*innen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 37–54). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Schleiermacher, F. (1808/1984). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Pädagogische Schriften 2* (S. 81–139). Berlin, Wien: Ullstein.
- Schoßig, B. (Hrsg.). (1987). *Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, H. (1931). *Politik und Bildung*. Berlin: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Seifert, E. (1976). Geschichte der universitären Erwachsenenbildung. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*, Band 4 (S. 187–196) Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Steele, T. (1992). A Science of Democracy. An outline of the development of university extension in Europe 1890-1920. In B. J. Hake & S. Marriott (Hrsg.), *Adult Education between Cultures* (S. 61–85). Leeds: University of Leeds.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1.

Autor

Prof. Dr. Erich Schäfer
erich.schaefer@eah-jena.de

Zur Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt

Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung

CAROLIN ALEXANDER

Kurz zusammengefasst ...

Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als dynamisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt gefasst, zeigen sich innerhalb unterschiedlicher sozialhistorischer Kontexte (Universitätsausdehnungsbewegung, Weimarer Republik, universitäre Erwachsenenbildung in der BRD, Bologna-Prozess) entsprechende Ausdrucksweisen ihrer Verhältnisbestimmung, als bspw. „volkstümliche Hochschulkurse“, „Popularisierung“, „Laiengeistigkeit“, „Arbeitsgemeinschaft“, „Lebensordnung“ oder „Seminarkurse“. Anliegen dieser begriffsgeschichtlichen Perspektive ist es, dafür zu sensibilisieren, welche Bedeutung eines Begriffs vor dem Hintergrund welcher Bedingungen zum Tragen kommt und damit die Möglichkeit der Präzisierung eines Begriffsinstrumentariums zu schaffen.

1 Hinführung

Der Ausdruck „wissenschaftliche Weiterbildung“ erweist sich als äußerst unscharf (Wolter, 2004, S. 24) und ist in seiner Verwendung vieldeutig (u.a. Jütte, Kellermann, Kuhlentkamp, Prokop & Schilling, 2005; Baumhauer, 2017). So treten neben ihm weitere, wie bspw. akademische Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, hochschulische Weiterbildung oder Hochschulweiterbildung. Folgt man der Annahme, dass Begriffe auf Praktiken verweisen, da sie Formen von Gesellschaft zur Verfügung stellen, „die in den Ereignissen des Erlebens und des Handelns aufgegriffen werden können“ (Stichweh, 2000, S. 2), stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus für die wissenschaftliche Weiterbildung folgen, wenn die benannten Begriffe als Synonyme verwendet und ihre jeweiligen Differenzierungen nivelliert werden.

Im Folgenden wird die wissenschaftliche Weiterbildung in Anlehnung an die begriffsgeschichtlichen Überlegungen Reinhart Kosellecks als ein „Begriff“ wahrgenommen, um ihn in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive mit seinen unterschiedlichen Bedeutungen sichtbar zu machen. Fasst

man die wissenschaftliche Weiterbildung nämlich begrifflich - und nicht terminologisch - können die Bedeutungen des jeweiligen sozialhistorischen Kontextes zum Ausdruck gebracht und Perspektiven für Entwicklungs- und Wirklichkeitsdynamiken gesellschaftlicher Praktiken eröffnet werden. Um dies hinreichend zu verdeutlichen, wird die wissenschaftliche Weiterbildung als ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt verstanden, welches in den jeweiligen sozialhistorischen Kontexten begrifflich zum Ausdruck kommt. So bezeichnen in einer begriffsgeschichtlichen Rückschau „volkstümliche Hochschulkurse“, „Popularisierung“, „Laiengeistigkeit“, „Arbeitsgemeinschaft“, „Lebensordnung“ oder „Seminarkurse“ ein je spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt mit je eigenen anthropologischen, politischen oder sozialen Implikationen (Schäfer, 1988, S. 100).

2 Zur Unterscheidung von „Wort“ und „Begriff“

Im Sinne Reinhart Kosellecks begriffsgeschichtlicher Überlegungen und dessen Abgrenzung von Begriff und Wort werden im Folgenden Hintergrundannahmen zugrunde gelegt, mit denen die Einbindung eines Begriffs in seinen je besonderen gesellschaftlichen und historischen Kontext begründet wird.

Erfolgt die Bewusstwerdung der modernen Welt durch Begriffe (Koselleck, 1972, S. XIV), geraten über die Erfassung von Begrifflichkeiten gesellschaftliche Veränderungen in den Blick. So werden Begriffe zu „Indikatoren der vorgefundenen Realität“ und sind zugleich wirksamer „Faktor dieser Realitätsfindung“ (Koselleck, 2010, S. 99). Koselleck verweist auf die Relevanz der Einbindung von Begrifflichkeiten in einen sozialhistorischen Kontext und auf die damit einhergehende Unterscheidung von Begriffen und Worten. Beiden, dem Wort und dem Begriff, ist gemeinsam, dass sie mehrdeutig sind. Ihr Unterschied zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass Worte terminologisch eindeutig gefasst werden können, Begriffe hingegen ihre Vieldeutigkeit bewahren müssen, um

zu einer historisch gehaltvollen Begrifflichkeit zu werden (Koselleck, 1972, S. XXII). Worte lassen sich willkürlich und situationsbezogen erschließen und damit kontextualisieren. Begriffe hingegen bleiben mehrdeutig, und zwar durch den engen Zusammenhang ihrer erkenntnistheoretischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen (Casale, 2016, S. 23). In diesem Sinne können „Wortbedeutungen [...] durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden“ (Koselleck, 1972, S. XXIII). Durch eine begriffsgeschichtliche Perspektive wird deutlich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff mehrdeutig und interpretationsoffen ist, also vor dem Hintergrund je spezifischer gesellschaftshistorischer Bedingungen differente Verhältnissetzungen ausdrückt.

3 Vier Ausschnitte wissenschaftlicher Weiterbildung in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive

Wissenschaftliche Weiterbildung als ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und der jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt beinhaltet eine gewisse Mehrdeutigkeit, in der bereits auf der Ebene des Begriffs etwas über das jeweilige Beziehungsverhältnis mitgeteilt wird.

Erich Schäfers Ausführungen zu den „Historische[n] Vorläufer[n] der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (1988) verweisen besonders ausdrücklich auf diesen Problemzusammenhang. Schäfer skizziert in seiner Untersuchung ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis und entfaltet seine historische Untersuchung unter der Berücksichtigung bestimmter Problemkonstellationen, wodurch Wandlungsprozesse und deren Begründungszusammenhänge deutlich werden.

Vor diesem Hintergrund werden in Anschluss an die Kategorisierung Schäfers vier¹ historische Ausschnitte in den Blick genommen, in denen das Verhältnis zwischen Wissenschaft und ihrer je spezifischen Umwelt anhand der jeweils begrifflichen Gefasstheit herausgestellt wird:

1. Die Universitätsausdehnungsbewegung am Ende des 19. Jh.;
2. die Weimarer Republik;
3. die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der BRD;
4. die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses.²

3.1 Die Universitätsausdehnungsbewegung am Ende des 19. Jh.

Der Begriff, der hier das Verhältnis von Universität und gesellschaftlicher Umwelt aufgreift, ist der der *volkstümlichen Hochschulkurse*. Die Legitimation für die Universitätsausdehnung stand im Geiste der Aufklärung. Der „Bildungsdrang der unteren und mittleren Schichten“ war die zentrale Begründung für die übergeordnete Zielsetzung der *volkstümlichen Hochschulkurse*, „zur Selbsttätigkeit des Denkens und des Urteilens beizutragen“ (Schäfer, 1988, S. 22). Die „Gebildeten“ sahen sich aus humanitären Gründen verpflichtet, zur Emporhebung der „Ungebildeten“ beizutragen. Hier wird ein weiterer Begriff relevant, der der *Popularisierung*. Der Anspruch nämlich, der mit der Etablierung *volkstümlicher Hochschulkurse* verbunden war, galt einer *Popularisierung* der Wissenschaft (Schäfer, 1988, S. 33). Schäfer beschreibt den Begriff der *Popularisierung* in diesem Zusammenhang als Vorgang der didaktischen Reduktion, der es ermöglicht, „wissenschaftliche Erkenntnisse in einer gemein-verständlichen Sprache zu präsentieren“ (Schäfer, 1988, S. 33). Mit einer *Popularisierung* wird versucht, die Öffentlichkeit für die Wissenschaft zu gewinnen, um auf diese Weise Politik für die Wissenschaft zu betreiben.

Die implizierte eindimensionale Vermittlung des Wissens von den Gebildeten zu den Ungebildeten durch eine didaktische Reduktion verleiht dem Begriff der *Popularisierung* eine eher negative Konnotation - im Sinne einer Verflachung (Filla, 2006, S. 57). Während innerhalb der englischen University Extension die Tutorial Classes eben durch den Begriff „class“ eine seminaristische Konnotation aufweisen, werden innerhalb der deutschen Ausdehnungsbewegung nur wenig methodische Elemente übernommen. Anstelle des Konzepts des Einzelvortrags trat zwar auch die Idee von Vortragsreihen (um ein spezifisches Thema in seiner Breite durch inhaltliche Verknüpfungen darzustellen), jedoch waren hier keinerlei kursähnliche Gestaltungsformen zu verzeichnen. Diskussionen fanden nur vereinzelt statt, Fragen durften nur in schriftlicher Form eingereicht werden, Teilnehmende hatten keine Möglichkeit, an der Programmplanung zu partizipieren (Schäfer, 1988, S. 32). Um das Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis innerhalb der Ausdehnungsbewegung zu resümieren, kann im Sinne Schäfers festgehalten werden, dass der vom Geiste der Aufklärung getragene Gedanke einer Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, nicht zuletzt durch die methodische und didaktische Praxis den Interessen der Adressat_innen, wenig Aufmerksamkeit entgegenbrachte (Schäfer, 1988, S. 39).

¹ In ihrem aktuellen Handbucheintrag „Zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung“ skizzieren Wolter und Schäfer (2020) den Entwicklungsverlauf der wissenschaftlichen Weiterbildung entlang von fünf Phasen. Diese decken sich nur z.T. mit den hier vorgestellten vier historischen Ausschnitten. Wolter und Schäfer legen in ihren Ausführungen den Fokus auf institutionelle Veränderungen, wohingegen der vorliegende Beitrag spezifische Verhältnissetzungen über die jeweiligen Begriffe in den Blick nimmt (Wolter & Schäfer, 2020, S. 18). Gleichwohl gibt es Überschneidungen in der Argumentation.

² Schäfers Analyse (1988) endet mit dem Blick auf die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Für eine Perspektive aktuellen Zeitgeschehens wird in einem vierten historischen Ausschnitt die wissenschaftliche Weiterbildung, in Anlehnung an die Autor_innengruppe Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer und Schilling (2016), im Kontext des Bologna-Prozesses betrachtet.

3.2 Die Weimarer Republik

Wurde mit den *volkstümlichen Hochschulkursen* in der Universitätsausdehnungsbewegung der Seite der Wissenschaft ein Vorrang eingeräumt, so kehrt sich laut Schäfer in der Weimarer Republik das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis nahezu um. Der Begriff der *Lebensordnung* (vor allem geprägt durch Werner Picht) trägt hier eine zentrale Rolle. Als bildungstheoretisches Paradigma beschreibt der Begriff der *Lebensordnung* eine Art Vergeistigung des alltäglichen Lebens, in der der Wissenschaft nur soweit eine Bedeutung zugeschrieben wird, als dass sie der Lebenspraxis dienlich ist (Schäfer, 1988, S. 58). Mit der Kritik der neuen Richtung, die Wissenschaft mache sich der Wirtschaft dienlich und habe den Bezug zum alltäglichen Leben verloren, umfasst der Begriff der *Lebensordnung* nun eine Orientierung an konkreten Lebensfragen. Werner Picht postuliert mit dem Prinzip der *Lebensordnung* das Motto „Wissen um des Lebens willen“ (Picht, 1926, S. 80, zit. n. Schäfer, 1988, S. 58). Hier wird ein weiterer Begriff relevant: *Laiengeistigkeit*. Der Begriff der *Laiengeistigkeit* nach Wilhelm Flitner schließt, so Schäfer, an dem Verständnis der *Lebensordnung* an und bezeichnet die „Vergeistigung werktätigen Lebens“ (Schäfer, 1988, S. 56). Schäfer zufolge erhofft sich Flitner mit dem Konzept der *Laiengeistigkeit* eine andere Form der wissenschaftlichen Haltung, in der die Wissenschaft eine bedeutsame Rolle im praktischen Leben übernimmt, jedoch keine beherrschende Funktion trägt (Schäfer, 1988, S. 57). Das Konzept der *Laiengeistigkeit* erfordert eine andere Gestaltungsform als die der *volkstümlichen Hochschulkurse*. Hier wird der Begriff der *Arbeitsgemeinschaft* geprägt. In pädagogischen Gemeinschaften werden konkrete Problemstellungen aus dem Leben bearbeitet. Die Idee der *Arbeitsgemeinschaft* richtet sich gegen ein geschlossenes Vortragswesen (wie bei den *volkstümlichen Hochschulkursen*) und rückt einen kommunikativen Ansatz, im Sinne eines teilnehmendenorientierten Unterrichts, in den Mittelpunkt (Schäfer, 1988, S. 61).

3.3 Die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Ein weiterer Wandlungsprozess des Verhältnisses von Wissenschaft und Lebenspraxis lässt sich mit dem Begriff der *Seminarkurse*, der in den 1950er-Jahren in der Bundesrepublik Einzug erhält, feststellen. Nach 1945 veränderte sich die Bedeutung der Wissenschaft und ihre Rolle für außeruniversitäre Bildungsprozesse. Schäfer (1988) zufolge wich die eher wissenschaftskritische Haltung in der Weimarer Republik einer aufgeschlossenen Hinwendung zur Wissenschaft, die vielmehr dem aufklärerischen Verständnis der Ausdehnungsbewegung entsprach (Schäfer, 1988, S. 77). Durch den Einfluss der Besatzungsmächte und den aus dem Exil zurückgekehrten Erwachsenenbildnern fand wiederum eine stärkere Orientierung an dem Konzept der Tutorial Classes statt. Nach Schäfer konnte sich die Rückbesinnung auf das englische Vorbild verfestigen, weil es unmittelbar an die Idee der *Arbeitsgemeinschaft* der Weimarer Republik anknüpfen konnte. „Anders als zur Weimarer Republik, in der eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem methodisch unreflektierten

Vortragsbetrieb der Ausdehnungsbewegung und der intensiven Volksbildungsarbeit in den Arbeitsgemeinschaften zu bestehen schien, konnte nun die Weiterentwicklung der University-Extension, ohne mit der eigenen Tradition brechen zu müssen, positiv aufgenommen werden“ (Schäfer, 1988, S. 77). Mit dem Begriff *Seminarkurs* verbinden sich folglich Erfahrungen aus zwei historisch unterschiedlichen Phasen, in denen das Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis entsprechend unterschiedlich geprägt war – entweder unter der Dominanz der Wissenschaft (in der Ausdehnungsbewegung) oder unter der Dominanz der Lebenspraxis (in der Volkshochschulbewegung). Die Annäherung zwischen Universität und Erwachsenenbildung gelang nicht zuletzt durch die Bemühungen, extramurale und intramurale Aktivitäten zu verbinden (Schäfer, 1988, S. 86). Die *Seminarkurse* fanden unter der Anleitung von Universitäts-Lehrenden außerhalb der Universität statt. Eine konzeptionelle Voraussetzung war, dass die Lehrenden nicht nur eine akademische Ausbildung hatten, sondern selbst in der Wissenschaft tätig waren. Extramurale Aktivitäten wie die *Seminarkurse* erhielten somit eine wissenschaftliche Grundlegung, die über intramurale Aktivitäten hilfreiche Unterstützung erfuhr. Durch den Ausbau und die Institutionalisierung einer Theoriebildung der Erwachsenenbildung an den Universitäten gelingt mit den *Seminarkursen* eine wechselseitige Einbeziehung theoretischer Forschungsarbeit und praktischer Bildungsarbeit (Schäfer, 1988, S. 82) unter dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre. In Anschluss an Fritz Borinski, als ein wesentlicher Vertreter dieser Entwicklung, beschreibt Schäfer die Bildungsarbeit in den *Seminarkursen* als ein dynamisch gestaltetes Wechselverhältnis von Wissenschaft und praktischem Leben, welches in *arbeitsgemeinschaftlichen* Setting Gestaltung fand (Schäfer, 1988, S. 91).

3.4 Die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

In der Überleitung von der universitären Erwachsenenbildung mit ihren *Seminarkursen* zu einer Diagnose aktuellen Zeitgeschehens vollzieht sich mit dem Begriff der *wissenschaftlichen Weiterbildung* ein weiterer Wandel (Wolter & Schäfer, 2020, S. 24) in dem Verhältnis Wissenschaft und Lebenspraxis. Schienen die *Seminarkurse* von einem gleichberechtigten Wechselverhältnis geprägt, in dem weder die Seite der Wissenschaft noch die Seite der Lebenspraxis eine dominante Rolle einnimmt, verschiebt sich dieses Verhältnis in den 1980er- und 1990er-Jahren in Richtung Marktorientierung. Mit dem Bologna-Prozess vollzieht sich ein grundlegender Funktionswandel von Hochschulbildung (Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer & Schilling, 2016, S. 15). Die Begründung der wissenschaftlichen Weiterbildung leitet sich aus den Veränderungen struktureller Wandlungsprozesse ab und somit auch aus dem Funktionswandel von Hochschulbildung (Bredl et al., 2016, S. 26). Es stellt sich die Frage, welche Bestimmung die *wissenschaftliche Weiterbildung* als spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt vor dem Hintergrund vielseitig deklarerter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse findet. Raapke, Brokmann-Nooren,

Grieb und Beyersdorf (2006) verweisen darauf, dass bereits in den 1980er-Jahren ein Trend zu berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten (im Gegensatz zu allgemeinbildenden Weiterbildungsangeboten der Seminarkurse) erkennbar war, der sich im Laufe der Zeit manifestiert. Aus den aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrats wird die Relevanz einer Öffnung der Hochschule gegenüber berufsbegleitenden Studierenden deutlich. Hier geht es darum, „[...] ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitenden Studierenden sowie Weiterbildung und lebenslanges Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Raapke et al. sehen die Hochschulen in diesem Entwicklungsprozess primär als Träger beruflicher Qualifizierung, wenn dementsprechend ihr Angebot ausgeweitet wird (Raapke et al., 2006, S. 113). „Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren [...]“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 65). An dieser Stelle rückt deutlich der nachfrageorientierte Anspruch in den Mittelpunkt, unter dem die wissenschaftliche Weiterbildung zur Dienstleisterin wird, um gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe abzudecken (Bredl et al., 2016, S. 26). Unter einer solchen deklarierten Dominanz des Marktes verschiebt sich ein humanistischer Anspruch einer allgemeinen Bildung durch die Wissenschaft, hin zu einer Weiterbildung als Anpassungsqualifizierung (Bredl et al., 2016, S. 15).

3.5 Wissenschaftliche Weiterbildung als Ausdruck je spezifischer Verhältnisbestimmungen von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt

Anhand der hier dargestellten Ausschnitte wurde gezeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in unterschiedlichen gesellschaftshistorischen Kontexten verschiedene Bedeutungen tragen kann. Die jeweiligen Begriffe verweisen auf ein je spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt. In Anlehnung an Schäfer (1988) weisen die *volkstümlichen Hochschulkurse* zur Zeit der Universitätsausdehnungsbewegung eine Dominanz der Wissenschaft auf, in der das Vermittlungsverhältnis im Sinne einer linearen „Von-Zu-Beziehung“ von den „Gebildeten zu den Ungebildeten“ verläuft. In Reaktion darauf wird laut Schäfer mit der neuen Richtung ein beinahe wissenschaftskritisches Verständnis deklariert, in dem sich das Dominanzverhältnis nahezu umkehrt. In den Begriffen *Arbeitsgemeinschaft* oder *Laiengeistigkeit* schwingt das Konzept der *Lebensordnung* mit, nach dem die Wissenschaft nur soweit Einzug erhält, als dass es der praktischen Lebensführung dienlich ist. In den 1950er-Jahren findet sich wieder eine Neubestimmung des Verhältnisses, in dem weder die Wissenschaft noch die praktische Lebensführung einen Vorrang einnimmt. Der Begriff der *Seminarkurse* scheint die beiden vorangegangenen Konzepte zu einem gleichberechtigten Wechselverhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt zu verbinden. Das Anknüpfen an die Ideen der Universitätsausdehnungsbewegung gelang zu einem großen Teil aufgrund der methodischen Konzepte der *Arbeitsgemeinschaften* zur Zeit der Weimarer

Republik. In einer Diagnose aktuellen Zeitgeschehens hat die *wissenschaftliche Weiterbildung* mit einer ausgeprägten Markt- und Nachfrageorientierung das wechselseitige Verhältnis, welches durch die *Seminarkurse* zum Ausdruck kam, abgelöst. Es bildet sich wiederum eine Dominanz der gesellschaftlichen Umwelt heraus. Auch diese Verhältnisneubestimmung wäre ohne die Form des vorangegangenen Konzepts der *Seminarkurse* undenkbar. Diese haben durch den Brückenschlag u.a. dazu beigetragen, dass eine Diskussion, wie die um die Öffnung der Wissenschaft bzw. Hochschule (gegenüber Berufsqualifizierten), überhaupt möglich war (Raapke et al., 2006, S. 115).

Die in den vier historischen Ausschnitten herausgestellten Formulierungen, wie u.a. *volkstümliche Hochschulkurse*, *Lebensordnung* oder *Seminarkurse*, sind jeweils Ausdruck eines spezifischen Verhältnisses von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt. Wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff erhält über diese differenten Ausdrucksweisen der Verhältnisbestimmung ihre Bedeutungsvielfalt und Mehrdeutigkeit.

4 Fazit

Das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Begriff ermöglicht es, sie aus einer terminologischen Engführung zu lösen und über den Einbezug gesellschaftsstruktureller und historischer Kontextuierung vor dem Hintergrund aktueller Entwicklung zu begreifen (Wolter & Schäfer, 2020).

Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung kann folglich für einen gegenwärtigen Sprachgebrauch sensibilisieren, der als Orientierung für vielfältige Praxen herangezogen wird. Somit können aktuelle Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung über eine begriffsgeschichtliche Reflexion entlang ihres eigenen Verhältnisverständnisses (zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt) geprüft und geschärft, methodisch-didaktisch neu formiert oder auch re-formiert werden. Wenn also für die wissenschaftliche Weiterbildung Synonyme verwendet werden, können mit einer begriffshistorischen Perspektive die jeweiligen Verhältnisbestimmungen von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt erfasst werden, sowie deren Hintergrundannahmen, vor denen diese Legitimation erlangen.

Der begriffshistorische Blick in die Vergangenheit sensibilisiert jedoch nicht nur für einen aktuellen Sprachgebrauch, sondern verweist gleichsam auf einen Zukünftigen. In dem Sinne, wie (neue) Sichtweisen auf die wissenschaftliche Weiterbildung begrifflich eingefasst sind, schwingt auch stets eine antizipatorische Kraft mit (Stichweh, 2000, S. 4). Es stellt sich die Frage, inwiefern Zukunftsentwürfe von anderen oder den verwendeten Begriffen getragen werden können? Wendet man sich vorangegangenen Begriffen zu (wie bspw. *Seminarkurse*), um diese vor dem Hintergrund aktuellen Zeitgeschehens neu aufzuladen oder wird man neue Begriffe finden, die eine spezifische Verhältnisbestimmung adäquater greifen?

Durch die begriffsgeschichtliche Perspektive wurde gezeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff mehrdeutig und interpretationsoffen ist, also je spezifische Verhältnissetzungen ausdrückt und daher gerade nicht synonym verwendet werden kann. Wird man sich diesem Einwand bewusst, wird eine Perspektive auf aktuelles Zeitgeschehen eröffnet, in der es nicht mehr darum gehen kann, immer neue Worte oder Definitionen bereitzustellen, sondern sich darüber gewahr zu werden, welche Bedeutung eines Begriffes vor welchen Bedingungen und mit welchen Wirkungen zum Tragen kommt.

Literatur

- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E. & Schilling, A. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Bologna. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Paideia.
- Casale, R. (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In G. Kluchert, C. Groppe & E. Matthes, E. (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 21-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Filla, W. (2006). Volkstümliche Universitätskurse - ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 51-72). Bielefeld: transcript.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kühlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13-14). Krems: Donau-Universität.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, R. Koselleck & W. Conze (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe* (Bd. 1). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Raapke, H.-D., Brokmann-Nooren, C., Grieb, I. & Beyersdorf, M. (2006). Seminarkurse. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 105-118). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Stichweh, R. (2000). Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In *Soziale Systeme*, 6(2), 237-251.
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Wolter, A. (2004). Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ 17.-18.05.2004. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, (119), 17-34.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13-40). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_1-1

Autorin

Carolin Alexander, M.A.
alexander.carolin@googlemail.com

Digitalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Entwicklungslinien und Tendenzen des *Bildungsbegriffs*

SEBASTIAN LERCH

KIM DEUTSCH

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildung ist als Feld zu markieren, auf das unterschiedliche Einflüsse wirken und in dem insgesamt unterschiedliche Logiken (u.a. Politik, Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft) vorherrschen und aufeinandertreffen (Wittpoth, 2005). Diese allgemeine Feststellung erfährt gegenwärtig eine Zuspitzung. Neben der Tendenz der Orientierung an Beruf und Beruflichkeit, die schon seit längerem feststellbar ist (Kraus, 2006) sowie an neoliberalen Steuerungsmechanismen, besteht zudem mit der Digitalisierung eine zentrale Tendenz mit beträchtlichen Auswirkungen für gesellschaftliches und berufliches Leben. Was geschieht, wenn das heterogene Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend mit technischen Neuerungen wie Digitalisierung und ihren Auswirkungen für Beruf und Gesellschaft konfrontiert wird? Was geschieht dann mit der „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Diese Fragen diskutiert der Beitrag kritisch, um gleichsam Anregung für das Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels zu geben.

1 Einleitung

Die Diskussionen um das Selbstverständnis der Weiterbildung haben eine lange Tradition (Tietgens, 1985, S. 7; Künzel, 1985, S. 22-23): Waren sie zunächst bestimmt durch Fragen nach ihrem Gegenstand, ihrer Arbeitsweise oder ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag, so verschiebt sich der Zugang heute insofern häufig, als dass mit Weiterbildung auf gesellschaftliche, politische oder berufliche Veränderungen geantwortet wird. Weniger fokussiert wird dagegen eine Beschäftigung mit

den Wurzeln der Disziplin und – was damit einhergeht – dem disziplinären und dem eigenen Selbstverständnis. Um eine solche Selbstvergewisserung zu vollziehen sind unterschiedliche Zugänge (u.a. über Institutionen, Aufgaben, Tätigkeitsfelder, Akteur_innen) denkbar. Die Heterogenität ihrer Arbeitsfelder, sprachliche Irritationen ihrer Benennung, strukturelle und inhaltliche Differenzen ihrer (wissenschaftlichen) Ausbildung und nicht zuletzt die häufige Verwendung ihrer Grundbegriffe in unterschiedlichen Feldern (Bildungspolitik-Erziehungswissenschaft, Alltagssprache-Fachsprache) scheinen Grund genug, sich des eigenen professionellen Selbstverständnisses durch eine Analyse von Begriffen und Theorien zu vergewissern (Bödeker, 2006). Begriffe und begriffsgeschichtliche¹ Entwicklungen beinhalten auch eine zeitliche Binnenstruktur, d. h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (Brödel, 2003, S. 121; Koselleck, 2006, S. 100). Dies gilt insgesamt für die Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch für die wissenschaftliche Weiterbildung, welche dem bildungspolitischen Appell des lebenslangen Lernens Folge leistet und in ihren Aktivitäten die Förderung individuellen Potentials bei gesellschaftlicher und beruflicher Begründung voranstellt.

Was aber geschieht, wenn bis dato unbekannte Begriffe wie etwa „apps“, „digitale Bildung“ oder „E-Beratung“ in das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einziehen? Bestimmen diese Begriffe dann aktuelle Gegebenheiten oder sind die Begriffe bereits vor der weiterbildnerischen Wirklichkeit vorhanden? Begriffe besitzen ja „eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter, 2000, S. 132).

¹ Die Argumentation ging von der Annahme aus, dass Geschichte kein linearer Prozess ist (Dräger, 1985), sondern sie ein Feld von Diskontinuitäten und Umbrüchen darstellt (Foucault, 1981, S. 38-39). Begriffe und ihre Geschichten zeigen sich insofern als „Materialität eines dichtgewebten Ganzen“ (Jakobs, 1999, S. 38) und können nur als „Knoten in einem Netz“ (Foucault, 1981, S. 36) betrachtet werden. Die Freilegung historisch-semantischer Wurzeln von (Leit-)Begriffen kann dazu beitragen, die für wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Termini zu verorten und dadurch zugleich ihre Bedeutungsdimensionen auszuloten.

Was geschieht, wenn das heterogene Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend mit technischen Neuerungen wie Digitalisierung und ihren Auswirkungen für Beruf und Gesellschaft konfrontiert wird? Was geschieht dann mit der „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

2 Nutzen begriffsgeschichtlicher Analysen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Vielfalt und der Widersprüchlichkeit sowie der historischen Dimension zentraler Begriffe wissenschaftlicher Weiterbildung gewinnen die im Feld Tätigen an professionellem Selbstverständnis. Daneben leisten sie selbst einen identitätsstiftenden Beitrag zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung. Gerade wenn Professionalität in Theorie wie in Praxis angestrebt wird, ist begriffliche Klarheit unabdingbar. Indem professionelle Weiterbildner_innen mit den Termini ihres wissenschaftlichen Felds vertraut sind, können sie gegenüber einem gedankenlosen Wortgebrauch mit der bisweilen vorherrschenden Tendenz, zentrale pädagogische Begriffe beispielsweise politisch oder ökonomisch neu zu besetzen, widerständig sein und bleiben. Dies ist von hoher Bedeutung (Klingovsky, 2019; Lerch, 2019) und hilft, den Gegenstandsbereich der Bildung weiterhin als zentrale Orientierungskategorie für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Denken aufrecht zu halten. Kenntnisse theoretischer Traditionen, Entwicklungslinien oder Schichten (Foucault, 1981, S. 10) von Begriffen sind dafür notwendige Bedingung und insofern auch Bedingung gelingender Wissenschaft und Praxis. Was in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung Bestand haben will, bedarf einer bildungs- und wissenschaftstheoretischen Reflexion. Gerade für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung scheint die Erkenntnis des Nutzens erwachsenenpädagogischer Historiographie im besonderen Maße von Bedeutung zu sein (Egger, 2016; Wolter & Schäfer, 2018, Sektionstagung Erwachsenenbildung 2019 Panel „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kaleidoskop der Geschichte“), rekuriert sie doch auf eine Vielfältigkeit ihres Handelns und eine vergleichsweise kurze begriffsgeschichtliche Tradition (Dräger, 1981, S. 8; Lerch, 2010). Geht man davon aus, dass begriffs- und sozialgeschichtliche Entwicklungen miteinander verwoben sind, dann wird deutlich, dass auch soziale und politische Gegebenheiten von Bedeutung sind und Begriffe wie eben den der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Semantik beeinflussen. Insofern sind einzelne Begriffe und mit diesen auch Kontexte zu anderen kaum abgrenzbar. Sie sind ineinander verwoben und korrespondieren auf vielschichtige Weise miteinander (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 248-250; Koselleck, 2002, S. 32). Diese Schwierigkeit der Komplexität soll im folgenden Abschnitt als produktive Chance verstanden werden, das Aufkommen und den Einfluss der sog. „Digitalisierung“ (s. u.a. Rohwerder, 2017) auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung punktuell auszuleuchten, wobei hier sowohl Digitalisierung als auch wissenschaftliche Weiterbildung zugleich beides meint, Begriff und Kontext. Ih-

nen gilt es im Folgenden nachzugehen und Einflussnahmen, Tendenzen und Richtungen kritisch zu analysieren.

3 „Digitales“ und Weiterbildung: Markierungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zunächst einmal ist die wissenschaftliche Weiterbildung als Feld zu markieren, auf das unterschiedliche Einflüsse wirken und in dem wie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt unterschiedliche Logiken (u.a. Politik, Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft) vorherrschen und aufeinandertreffen (Wittpoth, 2005). Hinzu kommt, dass sowohl die Akteur_innen als auch die Organisationen häufig in verschiedenen Hintergründen zuhause sind und sie selbst teilweise unterschiedliche Interessen besitzen bzw. diese dann gewinnbringend miteinander verbinden, zumindest aber aushalten müssen.

Diese allgemeine Feststellung erfährt gegenwärtig eine Zuspitzung. Neben der Tendenz der Orientierung an Beruf und Beruflichkeit, die schon seit längerem feststellbar ist (Kraus, 2006) sowie an neoliberalen Steuerungsmechanismen, besteht zudem mit der Digitalisierung eine zentrale Tendenz mit beträchtlichen Auswirkungen für gesellschaftliches und berufliches Leben. Digitalisierung kann zunächst ganz allgemein gekennzeichnet werden als die „Übertragung analoger Erscheinungsformen in diskrete Werte mit dem Ziel, diese elektronisch zu verarbeiten, u.a. zu speichern“ (Knaus, 2018, S. 3). Diese rein technische Herangehensweise kann aber nicht genügen, um dem gesellschaftlichen Stellenwert der Digitalisierung Rechnung zu tragen. Digitalisierung beeinflusst die Art und Weise unseres Denkens, unseres Zusammenlebens, aber auch Forschung, Weiterbildungseinrichtungen und Bildung selbst, sodass unsere heutige Lebenswelt fraglos als digital gegeben ist. Sie kann als eine den lernenden Menschen umgebende Matrix beschrieben werden, die digital erlebt und als digitale Welt mitgestaltet werden kann. „Sie umgibt den Menschen und der Mensch ist Teil der digitalen Welt geworden, die etwas mit den Akteurinnen und Akteuren ‚macht‘, die zugleich aber von diesen und anderen gestaltet wird (wobei es gerade im letzteren Aspekt, ähnlich wie etwa beim Aspekt der Verantwortung, gar nicht länger klar zu sein scheint, ob es einen wirklichen Adressaten der Verantwortung gibt oder stattdessen Wirkkräfte, Organisationen oder Teams an die Stelle von Einzelpersonen treten)“ (Lerch, 2018, S. 45). Unabhängig davon, ob nun das eher sichtbare oder das eher unsichtbare Moment der Digitalisierung fokussiert wird, so wird gleichwohl deutlich, dass eine Beschäftigung mit dieser, ihren Möglichkeiten und Grenzen, unumgänglich wird. Der Begriff „Digitalisierung“ (s. Kammerl, 2016) befindet sich momentan also in einem komplexen Entstehungsprozess, der versucht, der sich permanent ändernden Realität einen Namen zu geben und diese sich ändernde Realität im selben Maße zu gestalten. Dies geschieht neben einer praktischen Ebene (s. digitale Hochschuldidaktik in Zeiten von Corona) auch auf einer theoretischen Ebene. Dies erleben die Autor_innen ganz aktuell beispielsweise in

der Mobilisation digitaler Lehre für das Aufrechterhalten des Lehrbetriebs in Zeiten von Corona. Hier heiligt der Zweck die Mittel und eine theoretische Auseinandersetzung wird sich anschließen müssen. So stehen Bildung und Digitalisierung in einem wechselseitigen Verhältnis, das auch auf wissenschaftliche Weiterbildung Auswirkungen hat. Einige aktuelle Beispiele für diese Wechselwirkung finden sich auch anhand der Vielzahl an Tagungen, Förderungen und Veröffentlichungen mit teils großer Reichweite, darunter die DGFW-Tagung im September 2019 mit dem Themenschwerpunkt „The Digital Turn: Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, das ZHBW Themenheft 01/2018 mit dem Titel „Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung“, die vom Hochschulforum Digitalisierung ausserufene „Digitalisierungsstrategie“ der deutschen Hochschullandschaft und die Projektförderung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ des BMBF in der Kategorie „Digitale Zukunft“. Diese Beispiele sind freilich bloß eine Auswahl, legen jedoch die Vehemenz und Dringlichkeit der Beschäftigung mit Digitalisierung auch im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung offen. Hieraus abgeleitet lässt sich der Bezug auf „Digitales“ und „Digitalisierung“ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen skizzieren. Es folgt eine Variante, dies systematisch zu erschließen:

Inhaltliche Ebene

Per se hat wissenschaftliche Weiterbildung die Aufgabe, Innovation und Fortschritt zu generieren und mitzugestalten. Wenn sich aber gesellschaftliche Gegebenheiten und damit verbunden individuelles Arbeiten und Leben, gemeinschaftliche Sozialformen oder die Medienrezeption (z.B. durch „Fake-News“, „Lügenpresse“) ändern bzw. ins Wanken geraten, ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, neben der beruflichen Entwicklung von Individuen und Organisationen auch das politische Motiv (u.a. Demokratiefähigkeit, Solidarität) in ihrem Bildungsauftrag weiterhin deutlich kenntlich zu machen. Freilich wohnt der inhaltlichen Ausrichtung eine gewisse Fluidität inne, die maßgeblich durch gesellschaftlichen Wandel geprägt wird, die aber damit nicht mit Beliebigkeit und Wandel zu verwechseln ist, sondern die ebenfalls um einen ihrer zentralen Begriffe, den der Bildung (Klingovsky, 2019; Lerch, 2019), ringen muss, um ihre Gültigkeit zu wahren.

Strukturelle Ebene

Auf organisationaler und struktureller Ebene ist die wissenschaftliche Weiterbildung in verschiedenen Formaten und Differenzierungen stets eingeflochten in das Feld von Wissenschaft, Praxis, Politik, Wirtschaft usw. Auch hier gibt es manchmal die Möglichkeit, mit den Apellen von Politik und Wirtschaft (z.B. Lebenslanges Lernen, Digitaler Wandel) umzugehen, manchmal aber dringen diese Anrufungen unmerklich und unbewusst in strukturelle Gegebenheiten ein, verändern die Wirklichkeit und schaffen neue Formen kooperativer und kollaborativer Praktiken. Ein Beispiel des Zusammenwirkens von Gesellschaft und Wissenschaft liegt aktuell etwa in der sog. „citizen science“ zugrunde, der

Beteiligung von Bürger_innen an wissenschaftlichen Projekten, z.B. durch Erhebungen zum Artenbestand von Insekten. Insgesamt sind die Anpassung von Infrastruktur, die Umsetzung von Digitalisierungsstrategien, das Schaffen neuer Stellen zur Umstellung von Verwaltung (bspw. Chief Digital Officer) oder das Herstellen (inter)nationaler Konkurrenzfähigkeit nach quantifizierbaren Kriterien (bspw. durch Change-Management) gefordert. Zum einen stellen diese Aspekte häufig eine Reaktion auf von außen kommende (neoliberale) Anforderungen dar, zum anderen können Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auch eigens angestoßen an strukturellen Veränderungen arbeiten oder sich zumindest dieser Gegebenheiten vergewissern und somit einen wichtigen Baustein für ihr organisationales und individuelles Selbstverständnis legen.

Individuelle Ebene

Die neue Qualität, die den Wechselwirkungsprozess von organisationalen und individuellen Gegebenheiten vor neue Herausforderungen stellt, ist die enorme Entwicklungsdynamik, die auf der individuell-lebensweltlichen Zeitskala in Komplexität mündet (Jörissen, 2014, S. 22). Diese Komplexität stellt für die einzelnen Akteur_innen auf der einen Seite eine hohe Anforderung dar und erfordert zugleich eine Positionierung in der digitalisierten Lebenswirklichkeit, auf der anderen Seite bietet sie eine Chance für Diversität und Vielfalt, was auch durch die raumzeitliche Verdichtung der Kommunikation bedingt wird. Beides erfordert folglich neben einer Medienkompetenz und Medienbildung (s. u.a. Tulodziecki, 2017; Pietraß, 2011), vor allem auch eine Bildung in digitaler Gesellschaft. Bildung im Sinne eines eigenständigen Denkens und Handelns, die zugleich Gesellschaft, Beruf und individuelles Leben einschließt, bleibt für Einzelne zentrale Aufgabe und Möglichkeit einer gelingenden und fortwährenden Gestaltung des eigenen Lebens.

Meta-Ebene

Hochschulen und Universitäten tragen neben einem noch immer hoch bedeutsamen Bildungsauftrag auch Qualifikationsverantwortung für den Zugang zum Arbeitsmarkt, sowie perspektivisch auch für die Weiterbildung in allen Lebensphasen. Sich durch Digitalisierung stark verändernde Kompetenz- bzw. Berufsprofile fordern eine Reaktion wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem auf inhaltlicher Ebene: Dies schlägt sich auf der Angebots- und Nachfrageseite nieder, es erfordert aber auch von den Akteur_innen eine Bereitschaft (Rohs, Rott, Schmidt-Hertha & Boltzen, 2017), sich auf die neuen Pfade der Digitalisierung zu begeben und dabei das Verhältnis von Widerstand und Affirmation ausgewogen und kritisch auszuleuchten.

Nachdem ein Blick auf die Vielschichtigkeit des Zusammenhangs von Digitalisierung und wissenschaftlicher Weiterbildung sowie der Antwortmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung auf etwa Digitalisierung geworfen und dabei versucht wurde, diese systematisch durch übergeordnete Ebenen zu erschließen, wird nun eine andere Systematisie-

rung hinzugezogen, die hilft, zu verstehen, wie sich Digitalisierung aus bildungstheoretischer Perspektive betrachten lässt. Dabei wird einer Systematik gefolgt, die Benjamin Jörissen (2014, S. 15-16) für den Bereich der Medienpädagogik entworfen hat und die zahlreiche Implikationen für die wissenschaftliche Weiterbildung auf theoretischer und praktischer Ebene bereithält:

Ebene 1: Bildung als Handeln in Bezug auf Medien

Diese Ebene spricht vor allem die pädagogische Seite des Medienhandelns, die Medienkompetenz an. Heutzutage selbstverständlich für alle Akteur_innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zu weiten Teilen auch für ihre Adressat_innen ist ein grundsätzliches Verständnis von Medien, ihre Anwendung sowie ihre Kritik. In diesem Sinn setzt der Zugang zur Medienkompetenz (Aufenanger, 1999; Baacke, 1996) nicht allein auf einen gelingenden Umgang mit bestehenden Medien, sondern auch auf einen kritischen Gebrauch oder auf eine bewusste Auseinandersetzung mit Sinn, Reichweite und Grenzen von (digitalen) Medien, was z.T. angesichts der affirmativen Haltung und dem Strudel des Digitalen kaum noch geschieht oder unterstützt wird.

Ebene 2: Lernen mit Medien

Das Lernen mit Medien versteht Jörissen als die instrumentale Position, den Einsatz digitaler oder technologischer Werkzeuge in einem zweckgebundenen Kontext (Jörissen, 2014, S. 15). Nimmt man dies auf, dann können Werkzeuge digitaler Lehre, wie bspw. Apps, MOOCs oder E-Learning dabei sowohl auf inhaltlicher oder struktureller Ebene fungieren. Aus didaktischer Perspektive sind sie Elemente der strukturellen Ebene, im Zusammenhang mit der pädagogischen Ausbildung bspw. aber inhaltlicher Gegenstand (s. u.a. Mayrberger, 2013). Relevant ist, dass technische Werkzeuge, die sich in ihren Haltbarkeitszeiten sehr rasch ablösen, auch als solche verstanden und diese nicht mit Digitalisierung gleichgesetzt werden. Das Ablösen, die Weiterentwicklung und das Verschwinden der kurzweiligen Innovationen und deren Beschreibungen ist vielmehr weiteres Indiz für die Wechselwirkung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Digitalisierung.

Ebene 3: Lernen in digitalen Lebenswelten

Die dritte Ebene ist die der Mediensozialisation und beschreibt sozial situiertes und auf soziale Aspekte bezogenes (informelles) Lernen, das bspw. in sozialen Netzwerken stattfindet. Der digitale Raum ist heute im Sinne der aktiven Auseinandersetzung mit einer materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt als Sozialisationsraum zu verstehen und bereits Teil der selbstverständlich geltenden Lebenswelt geworden. Damit ist nicht gemeint, dass sie als digitale Lebenswelt eine Sonderposition hat wie etwa die Welt des Theaters oder der Spiritualität, sondern sie diese eine für alle gültige Lebenswelt als ein Netz aus Linien, Sprüngen, Beziehungen virtueller und realer Couleur beschreibbar macht. Sie ist da und wir lernen in und mit dieser neu „formatierten“ Lebenswelt.

Ebene 4: Informelles Lernen durch mediatisierte Welten

Die vierte Ebene beschreibt die reflexive Auseinandersetzung mit einer mediatisierten Welt im Selbst-Welt-Verhältnis (Jörissen, 2014, S. 15-16), also einen transformatorischen Bildungsprozess. Vor allem in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden und komplexer werdenden Gesellschaftsstruktur, in der, wie oben benannt, die digitale Welt den lernenden Menschen umgibt, ihn gleich einer Matrix umschließt, ist diese Orientierungswissen generierende Ebene von besonderer Relevanz. Dies gilt es immer wieder bewusst zu machen, herzustellen und zu bearbeiten. Und auch hier lässt sich damals wie heute die Definition des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 anführen, die noch immer auch für die sich neu zeigende und in Erscheinung tretende Lebenswelt Gültigkeit beanspruchen kann. Sie gilt sowohl in digitalisierten Lebenswelten als auch für die wissenschaftliche Weiterbildung: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 870). Dieser Anspruch bleibt auch in zunehmend digitalisierten Lebenswelten vorhanden, wenn gleich vielleicht kritisiert werden könnte, dass das Denken und Handeln bereits von diesen Bewegungen und Tendenzen durchzogen ist, weshalb wir uns eben nur noch bedingt zu den Gegebenheiten verhalten können und sie zu beobachten in der Lage sind.

Unabhängig davon, ob eher von Medienbildung, Bildung in digitalisierten Zeiten oder gar von digitaler Bildung (s. u.a. Knaus, 2016, S. 102ff.; Lerch, 2018, S. 42-43) die Rede ist, lässt sich festhalten, dass Bildung bestehen bleibt. Insofern benötigt ihre Grundidee vielleicht keine Spezifizierung, keine Einengung, keine eigene Bezeichnung, die sie in Medienbildung, Medienkompetenz oder digitaler Bildung verorten möchte; stattdessen bleibt Bildung Voraussetzung, Menschen für ein Leben in ihrer Lebenswelt zu befähigen und insofern Leitkategorie und Kulminationspunkt von Denken und Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

4 Vom Verbleib der „Bildung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung

In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Tendenz zu erkennen, dass bestimmte gesellschaftlich aktuell bedeutsame oder markante Begriffe wie etwa Optimierung, Kompetenz oder eben auch Digitalisierung den öffentlichen Diskurs bestimmen und somit den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung prägen. Welche Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert werden (können), hängt unter anderem von der oben aufgeführten strukturellen Ebene ab. Ein Beispiel hierfür ist das im Juni 2019 durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichte Strategiepapier „Nationale Weiterbildungsstrategie“, das Begriffe wie wissenschaftliche Weiterbildung,

Erwachsenenbildung oder generell Bildung vermissen lässt, sodass der Eindruck entsteht, dass Weiterbildung mit beruflicher Qualifikation gleichzusetzen wäre und einzig den Nutzen beinhalten würde, die Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmer_innen und damit die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit des Landes (vor allem im Umbruch durch Digitalisierung) zu sichern (BMAS & BMBF, 2019, S. 2)². Gefragt sind in diesem Zusammenhang dann „kurzformatige, flexible, digitalgestützte“ (BMAS & BMBF, 2019, S. 20) Angebote, die schnelle Lösungen versprechen und zunehmend Dienstleistungscharakter aufweisen. Hier zeigt sich der Handlungsdruck, der sich auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ausbreitet und von politischer Seite als normative Ansprache formuliert wird. Die intendierten politischen Ziele beeinflussen so auch die wissenschaftliche Weiterbildung, die etwa eben durch eine zunehmende Digitalisierung im Kontext der Erwerbsarbeit ihre Angebote, Formate und Inhalte ändert und ändern muss und damit Gefahr läuft, ihren Fokus mehr auf das „weiter“ und weniger auf die „Bildung“ zu legen oder legen zu müssen, wie es bspw. die Nationale Weiterbildungsstrategie vermuten lässt. Für Bildung als „Unterbrechung“ (Pongratz, 2010, S. 10), als Suchbewegung (Klingovsky, 2019, S. 12), ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur_innen, so könnte des Weiteren gesagt werden, sind selbst in einer Steigerungslogik verhaftet. Diese Logik wird durch verschiedene Messungen innerhalb des Bildungswesens unterstützt, für die anstrengenden und nicht immer sofort sichtbaren Bildungsprozesse bleibt kaum noch Zeit (Lerch, 2019). Bildung aber ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich als ertragreich zu betrachten, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen. So steht also der transformatorische Bildungsprozess, die vierte Ebene Jörissens Systematik (Jörissen, 2014, S. 16), das Sich-Bilden als das Arbeiten am eigenen Ich, an neuen Gegebenheiten und Umwelten (Marotzki & Jörissen, 2010, S. 8), oft im direkten Gegensatz zu den Anforderungen der strukturellen Ebene (s. Kapitel 2 in diesem Beitrag), die vor allem von außen an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen werden. Gleichzeitig besteht aber ein großes Potenzial in der durch Transformation angestoßenen Irritation für sich neu entwickelnde Diskurse und neu erschlossene Wirkräume. Es wird zunehmend zur Aufgabe der im Feld Tätigen, sich zu diesen Polen zu verhalten, um nicht nur zu reagieren, sondern auch aktiv zu handeln.

Bildung bleibt also bedeutungsvoll, weil kein anderer Begriff Bildung derart ersetzen kann, dass Gesagtes und Gedachtes, Verborgenes und Offenes, Eindeutiges und Vieldeutiges erhalten bliebe und der zugleich für Wissenschaft, Praxis und Politik eine Richtschnur in Denken und Handeln darstellt,

wenn das auch nicht immer allen Akteur_innen bewusst bzw. nicht klar ist, was genau in einem solchen Bildungsbegriff mitgänglich ist. Es ist demgemäß Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, einen nicht eindeutigen, deutungs-offenen Bildungsraum zu markieren (Klingovsky, 2019, S. 12; Lerch, 2019), zu gestalten und in diesen einzutreten. Aus dieser Perspektive ist die relevante Frage die Frage nach der sich verändernden Lebenswelt „in einer technologisch und technisch indizierten gesellschaftlichen Umbruchsituation“ (Knaus, 2018, S. 3) und den sich daraus ergebenden neuen Anforderungen an Individuum und Zusammenleben.

5 Fazit und Ausblick

Alle Begriffe haben eine zeitliche Binnenstruktur, d.h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (Koselleck, 2006, S. 100). Hieraus sind zwei Momente abzulesen, die für die bisherige Betrachtung von Digitalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung festgestellt werden können und von denen aus der Versuch unternommen werden kann, Tendenzen im Feld abzuleiten:

(1) Es wird deutlich, dass die gesprochene Sprache immer entweder mehr oder weniger anzeigt als die „wirkliche“ Geschichte in ihrem Vollzug einlöst (Koselleck, 2006, S. 37). Die Zeitstruktur ist für dieses Verhältnis prägend: Die Wirklichkeit kann sich verändert haben, bevor der Wandel auf den Begriff gebracht wurde, und es wurden Begriffe gebildet, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben: Sprache besitzt sowohl eine rezeptive wie produktive Dimension (Meueler, 1998, S. 83-86 u. S. 180-181). Zu reflektieren ist dabei, dass weder mit dem Erfassen der sprachlichen Ausdrücke Wirklichkeit erkannt noch ein Wort nur eine Lesart hervorrufen wird (Lerch, 2010). Stattdessen kann jeder Terminus unterschiedlich bestimmt werden und damit eine Vielzahl von Bedeutungen annehmen, welche der wandelbaren Wirklichkeit entsprechen soll. Zur Veranschaulichung kann hier exemplarisch die Suchbewegung nach dem Bildungsbegriff im digitalen Zeitalter über „Medienkompetenz“ zur „Medienbildung“ und „digitalen“ Bildung aufgeführt werden, an dem sich der gesellschaftliche Wandel und die sich daraus ergebenden Wechselwirkungen ebenso gut nachvollziehen lässt. Für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet die zeitliche Mehrperspektivität, dass sie sich ihrer Rolle als aktive Gestalterin in Form der Vermittlerin bemächtigen kann, um ein deutungs-offenes Bildungsverständnis weiter aufrechtzuerhalten.

(2) Zudem ist Sprache ein zukunftsgerichteter Faktor des sozialen Wandels und wirkt auf diesen durch Ausdrücke und Begriffe. Letztere spiegeln einerseits historische Vorgänge, andererseits beeinflussen sie selbst das soziale Geschehen.

² Hierzu kritisch positioniert hat sich in Folge bspw. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/weiter_bilden_NWS/default.aspx)

„Sie haben somit eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter, 2000, S. 132). Als Beispiele für diese beiden Momente können etwa „Bildungszentrum“, „Modularisierung“, „Akkreditierung“, „E-Beratung“ oder „digitale Bildung“ genannt werden. Sozialer und sprachlicher Wandel können dabei nur theoretisch getrennt werden, während sie tatsächlich immer korrelieren. Und selbst derjenige, der zur Erkenntnis historischer Prozesse diese Trennung vollzieht, muss wissen, dass „die Sprache und ihr Wandel soziale Phänomene sind, was umgekehrt nicht ohne Weiteres behauptet werden kann. Denn in jedem sozialen Wandel wirken außersprachliche Faktoren, sogar solche, die sich der sprachlichen Fixierung und Vergewisserung entziehen“ (Koselleck, 2006, S. 303). Daher kann für die wissenschaftliche Weiterbildung die begründete Vermutung formuliert werden, dass sie gegenwärtig selbst einen Prozess durchläuft, der dazu führen kann, sich in einem veränderten Selbstverständnis wiederzufinden. Dies beinhaltet gleichwohl zwei Aspekte: Eine Triebkraft, eine Gestaltungsmöglichkeit, die Impulse aus der wissenschaftlichen Weiterbildung in Theorie, Praxis und Politik hineingibt; daneben aber auch die Notwendigkeit als Ausdruck auf digitalen Wandel zu reagieren, diesen einzuordnen, zu beleuchten und kritisch zu reflektieren. Beides zu berücksichtigen wäre im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage eine wichtige Aufgabe.

Literatur

- Aufenanger, S. (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. *Bertelsmann Briefe*, (142), 21-24.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellmann, J. & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch-systematische Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 245-264.
- Bödeker, H. E. (2006). Begriffsgeschichte als Theoriegeschichte - Theoriegeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 91-119). Göttingen: Wallstein.
- Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Abgerufen am 30. Oktober von 2019 von <https://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-8853.html>
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In *Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965*. Gesamtausgabe 1966. Stuttgart: Klett.
- Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung* (S. 1-14). Bremen: Universität Bremen.
- Dräger, H. (1985). Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 31-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egger, R. (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 27, 42-48.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jörissen, B. (2014). Artikulationen. Bildung in und von medialen Architekturen. In S. Aßmann, D. Meister & A. Pielsticker (Hrsg.), *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. Schriften für Medienpädagogik 48 (S. 13-27). München: kopaed-Verlag.
- Kammerl, R. (2016). Digitalisierung, Digitales Lernen, Digitale Bildung? *Medien und Erziehung*, 60, 9-15.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte*, (1), 5-22.
- Knaus, T. (2018). Mensch - Werkzeug - Interaktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. *Medienpädagogik*, 31, 1-35.
- Knaus, T. (2016). digital - medial - egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omniprésente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 99-130). München: kopaed-Verlag.
- Koselleck, R. (2002). Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In H. E. Bödeker (Hrsg.), *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte* (S. 29-48). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Künzel, K. (1985). Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 19–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lerch, S. (2010). Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 19–26.
- Lerch, S. (2018). Digitale Bildung und Lebenskunst. In C. Kuttner & C. Schwender (Hrsg.), *Mediale Lernkulturen im höheren Erwachsenenalter*. Schriftenreihe „Gesellschaft Altern-Medien“, Bd. 10 (S. 41–60). München: kopaed-Verlag.
- Lerch, S. (2019). Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, (1), 33–39.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2010). Dimensionen struktureller Medienbildung. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, H. Niesyto & S. Aufenanger (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 19–39). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 96–106). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Meueler, E. (1998). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pietraß, M. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 121–135). München: kopaed-Verlag.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohs, M., Rott, K., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30, 33–44.
- Rohwerder, J. (2017). Stichwort „Digital“. *DIE Zeitschrift: Digital/Analog*, (3), 22–23.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1985). Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2017). Medienbildung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 222–228). München: kopaed-Verlag.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55(1), 26–36.

Autor_innen

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Lerch
selerch@uni-mainz.de

Kim Deutsch, M.A.
k.deutsch@uni-mainz.de

Relevanz einer Dokumentenanalyse

Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit

MARIA KONDRATJUK

Kurz zusammengefasst ...

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Fachverbandes der Hochschulweiterbildung in Deutschland im Lichte ihrer Geschichtlichkeit bearbeitet. Dabei wird der Verband, der 1970 als „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) gegründet und 2003 in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.“ (DGWF) umbenannt wurde, anhand ausgewählter Dokumente betrachtet. Der Beitrag eröffnet eine forschungsrelevante Perspektive, indem der Erkenntnisgewinn durch den Zugriff auf eine Dokumentenanalyse deutlich gemacht wird.

1 Einleitung

1968 nahm der „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) – wenngleich zunächst ohne eigenen institutionellen Rechtsrahmen, jedoch mit vorangegangenen Aktivitäten – seine Arbeit auf, um 1970 als Fachverband und Interessengruppe zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung in Erscheinung zu treten. Auf der Mitgliederversammlung 2003 in Dresden wurde der AUE in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.“ (DGWF) umbenannt, die sich bis in die Gegenwart als Sprachrohr der Hochschulen, Plattform für Themen rund um die Hochschulweiterbildung und als übergeordnetes Netzwerk (institutionell wie kompetenzorientiert) versteht. Aus dem Zusammenschluss finden sich Sachstand und Entwicklungen der Hochschulweiterbildung nicht nur auf Verbandsebene in zahlreichen Publikationsformaten dokumentiert.

In diesen Texten als Dokumenten – sozusagen Zeitzeugen und Wegmarken der Hochschulweiterbildung – sind historische Entwicklungslinien erkennbar, wie die Verlagerung der Themenschwerpunkte, die zunehmende Diffusität im Selbstverständnis, aber auch die Quellenvielfalt und die

Funktion von Dokumenten (Wahrnehmung, Sichtbarkeit, Zugriff und Rezeption). So erscheint z.B. 1979 in den *Beiträgen No. 1*, als zentrales Publikationsorgan des Verbandes, das Arbeitsprogramm des AUE (AUE, 1979b), 2005 und 2015 die so genannten DGWF-Empfehlungen, die auch über den Mitgliederkreis eine hohe Verbreitung und Rezeption erhielten, 1996 eine Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996) sowie 2017 ein Sammelband der DGWF (Hörr & Jütte, 2017), der als eine Art Rechenschaftsbericht in Form von Erinnerungsarbeit eine Abbildung des kollektiven Gedächtnisses und Zwischenbilanz der Verbandsarbeit gleichermaßen darstellt. Neben diesen mitunter viel zitierten und – zumindest von Teilen der scientific community – stark rezipierten Dokumenten, entstanden weitere nennenswerte Publikationen (z.B. Breloer & Gerhard, 1976; Faulstich, 1982; Schäfer, 1988a und 1988b; Graefner, 1990), die bis heute jedoch kaum Aufmerksamkeit erhalten.

Ausgehend von dieser Befundlage stellen sich Fragen nach Bedingungen der Sichtbarkeit und Rezeption von Dokumenten, nach Zusammenhängen und Entstehungshintergründen von gesetzten Schwerpunkten und Konzepten, auf die bisweilen fortwährend (und unhinterfragt) zurückgegriffen wird – und dies jeweils im Rahmen der Historie der Hochschulweiterbildung. Die Dokumentenanalyse als forschungsmethodischer Zugriff ermöglicht dabei eine ganz spezifische Perspektive auf Geschichtlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die wiederum nur zu realisieren ist, da so viele Texte, die als Dokumente zu betrachten sind, zur Verfügung stehen. Diese Pluralität von Dokumenten erlaubt eine Deutung der Vielfältigkeit der Geschichte. Während die zeitgeschichtliche Betrachtung eine Chronologie und Linearität der Verbandsgeschichte nachzeichnen lässt, sind vor allem auch Brüche in der Entwicklungsgeschichte, wie auch figurative Betrachtungen von großem Interesse, z.B. durch die Analyse von Narrativen, die sich 1979 und 2019

ähnlich darstellen. „Eine Beschäftigung mit der Historie, wie sie hier intendiert ist, fühlt sich einem Ansatz verpflichtet, der auf der Ebene der Gleichzeitigkeit figurativ und auf der Ebene der Chronologie evolutionär arbeitet (vgl. hierzu Dräger 1984). Figuration meint hier die entwickelte Ordnung der Gesellschaft, den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang als interdependentes Regelsystem sozioökonomischer, soziokultureller sowie politisch-administrativer Beziehungsarchitektur. Die Auseinandersetzung mit den Aspekten einer Sozialgeschichte des Erwachsenenbildungseingagements der Hochschulen leistet Zweifaches: Zum einen hilft sie den Mißbrauch mit der Vergangenheit abzuwehren, zum anderen ist historische Aufklärung unabdingbar für eine Theorie, die sich die Aufgabe stellt, der Praxis dienen zu wollen (vgl. Dräger 1981: 11)“ (Schäfer, 1988b, S. 7-8.)

Der Beitrag beginnt mit einer zeitgeschichtlichen Einordnung der institutionellen Strukturen des Verbandes AUE bzw. DGWF. Im Anschluss wird forschungsmethodisch geklärt, was unter *Dokumenten* verstanden wird und welche Funktion *Text* als Dokument einnimmt, um schließlich auf die unterschiedlichen Analysefoki einzugehen, die in der Durchführung von Dokumentenanalysen eingenommen werden können. Dann wird auf ausgewählte Dokumente aus der Verbandsarbeit eingegangen und Analysemöglichkeiten für eine Dokumentenanalyse dargestellt. Hier wird auf Narrative der Hochschulweiterbildung und Entwicklungsverläufe der Verbandsarbeit eingegangen. Der Beitrag schließt mit der Frage, was im Rahmen einer Dokumentenanalyse noch untersucht werden könnte und präsentiert einige mögliche Foki.

2 Zeitgeschichtliche Einordnung des AUE / der DGWF

Am 03.10.1970 wurde der Verein als „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.“¹ mit Werner Schneider als Vorsitzendem gegründet, um als Fachverband und Interessengruppe zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung zu agieren. Gründungsmitglieder waren Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Werner Schneider, Hans-Dietrich Schmitz, Wolfgang Schulenberg und Willy Strzelewicz (der 1956 die erste, in Göttingen gegründete, Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung leitete) – alle Professoren des damals an deutschen Hochschulen neuen Faches Erwachsenenbildung.

Die Eintragung des AUE als gemeinnütziger Verein beim Amtsgericht Hannover erfolgte am 20.07.1971. In der damaligen Ausrichtung war eine enge Verzahnung mit der anfänglich noch als Kommission Erwachsenenbildung (der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) aktiven Vereinigung zu verzeichnen.

1976 fand die hochschulische Weiterbildung ihre gesetzliche Verankerung im Hochschulrahmengesetz (HRG). In der Hochschulreform von 1998 wurde die Hochschulweiterbildung zur Kernaufgabe bestimmt, wenngleich sich an der durch die Vertreter_innen wahrgenommenen Randständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung faktisch nicht viel änderte (Kondratjuk, 2017). Zumindest aus der Zeitgeschichte heraus kann der Begründungsstrang angeführt werden, dass es die Hochschulweiterbildung historisch in der deutschen Universität nicht gegeben hat (bspw. Wolter, 2011) und sich erst mit den eingangs skizzierten Bemühungen um 1970 erste Strukturen etabliert haben.

2003 erfolgte die Umbenennung von AUE in DGWF, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung. Diese Umbenennung kann sozialweltlich als Symbolisierung einer neuen Weltansicht, die zudem neue Standards beinhaltet, gedeutet werden. Z.B. findet ein Umbewerten von Ereignissen nach diesen neuen Standards statt, indem die wissenschaftliche Weiterbildung eine breitere Definition erfährt, Fachhochschulen in das Feld einbezieht, das Fernstudium als besonderem Format berücksichtigt und eine Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse hergestellt wird – nicht zuletzt durch die einfachere Übersetzung des Namens (Kondratjuk, 2017).

Die Wahrnehmung und der Stellenwert der Hochschulweiterbildung haben sich ablesbar erst verändert durch die Entwicklungen, die durch den Bologna-Prozess angeschoben wurden, z.B. die Modularisierung oder Anrechnung beruflicher Kompetenzen und nicht zuletzt durch große, mit Bundesmitteln geförderte Programminitiativen wie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“².

Zahlreiche wissenschaftliche, hochschulpolitische, wie auch das operative Geschäft der wissenschaftlichen Weiterbildung betreffende Bemühungen kennzeichnen bis heute die Arbeit des Verbandes. Dazu zählen unter anderem die Erarbeitung und Herausgabe von Leitlinien und Positionspapieren und deren öffentliche Diskussion. Die Verbandsarbeit hat sich durch die zugenommene Mitgliederzahl und ihre interne Struktur der Landesgruppen und Arbeitsgemeinschaften nicht nur ausdifferenziert, sondern auch professionalisiert (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Profilbildung, Vernetzung und Kooperation sind wichtige Elemente dieser Arbeit.

Mittlerweile ist auch eine rege Forschungsaktivität ausgehend von Akteuren des Verbandes im Feld der Hochschulweiterbildung auszumachen, was weitreichende Entwicklungen für die scientific community angeschoben und begünstigt hat. Zudem haben diese Aktivitäten zu einer ausdifferenzierten Publikationslandschaft (darunter die von der DGWF herausgegebene im Open Access und mit Peer Review erscheinende

¹ Nachdem er als Arbeitskreis ohne institutionellen Rahmen schon seit 1968 aktiv war.

² <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> und <https://offene-hochschulen.de/start/start>

„Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung“, ZHWB) und der Etablierung und Besetzung erster Professuren mit der Denomination Wissenschaftliche Weiterbildung oder dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen (Kondratjuk, Jütte & Schulze, 2020, S. 11-12) beigetragen.

3 Was sind Dokumente? – Text als Dokument

Dokumente sind schwierig zu systematisieren und zu kategorisieren, weil sie durch ein „Artenreichtum“ (Hoffmann, 2018, S. 9) gekennzeichnet sind. So können Dokumente Texte bzw. Schriftstücke wie Briefe, Akten, Berichte oder Tagebücher (u.a. Festinger & Katz, 1966; Ballstaedt, 1982); Fotos, Audios, Videos, Karikaturen, Schaubilder, Kunstwerke, Kompositionen, Gebrauchsgegenstände oder Architekturen (u.a. Mayring, 2002); standardisierte Artefakte, „Aktennotizen, Fallberichte, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte, Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten“ (Wolff, 2009, S. 503) und „paintings, tapestries, monuments, diaries, shopping lists, stage plays, adverts, rail tickets, film, photographs, videos, engineering drawings, the content of human tissue archives and World Wide Web [...] pages can all stand as documents in one frame or another“ (Prior, 2009, S. 2) sowie „Kleidung, Nahrungsmittel oder der Müll einer Gesellschaft“ (Lueger, 2010, S. 92) sein.

In den folgenden Ausführungen wird sich auf Text als Dokument bezogen. Für die Analyse von Schriftstücken führt Ballstaedt (1982) „[m]ögliche Klassifikationsdimensionen [ein] z.B. nach institutioneller oder privater Herkunft, nach Motiven der Entstehung oder nach Zweck der Texte, nach Grad der Öffentlichkeit, nach Vollständigkeit, nach Grad der Authentizität usw.“ (S. 166). Vor allem spielt also der zeitgeschichtliche Kontext und die spezifische Figuration eine wesentliche Rolle. Eine kritische und erkenntnisleitende Beschäftigung mit Dokumenten scheint augenscheinlich, da diese Materialien bisweilen „unkommentiert illustrierend eingesetzt oder gar, als seien sie gegebene Fakten, unhinterfragt akzeptiert und zitiert“ werden (Hoffmann, 2018, S. 8). Und doch scheint es nicht nur aufschlussreich, sondern auch notwendig, die Eigenlogik der Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Dokumente zu berücksichtigen. Aber, Dokumente sind dabei nicht auf „Container“ oder oberflächlich leicht zu verstehende „Gegenstände“ zu reduzieren – Wolff (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „Fensterscheibe“, also die reine Verwendung von Dokumenten als Repräsentation von etwas. Dokumente sind demnach nicht einfach nur verschriftlichte „Tatsachen“, sondern vielmehr als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser (bei der Rezeption, auch ihrer Leser) anzuerkennen und als solche zum Gegenstand der Untersuchung zu machen“ (Wolff, 2009, S. 504), um der Analyse forschungsmethodisch gerecht zu werden.

Texte als Dokumente in der Hochschulweiterbildung sind Zeitzeugen, fungieren als Archiv des Wissens und instituti-

onelles Gedächtnis. Durch sie wird die Wirklichkeit durch Zeugenschaft glaubhaft repräsentiert. Sie dienen als Quellen, die auf andere, hinter ihnen liegende Phänomene und Absichten verweisen, die es durch Dokumentenanalysen zu ergründen gilt.

4 Sensibilisierung für eine Dokumentenanalyse: mögliche Analysefoki

Ein wesentlicher Vorteil bei der Analyse von Text als Dokument ist, dass die Erschließung dieser zumeist von bereits vorliegenden Materialien und Einbezug dieser erfolgt. Da die Analyse von vorfindlichen Dokumenten mit den verschiedensten wissenschaftlichen oder auch praxisnahen Zielsetzungen verbunden werden kann, fällt auch ihr methodischer Status entsprechend varianten- und facettenreich aus. Je nach Ansatz haben die Dokumente unterschiedlichste Formen bzw. Funktionen (Hoffmann, 2018), so werden sie als a) Daten oder als Trägersubstanzen von Inhalten verstanden; b) sind sie als Quellen kritisch zu lesen; c) wird ihnen als Spuren mit indirektem Verweischarakter begegnet; d) fungieren oder präsentieren sie sich als Medien mit Vermittlungsfunktion; e) als mehrdeutige Zeichen oder f) zeigen sich als Widersacher mit eigener Logik.

Für die Analyse von Dokumenten sind unterschiedliche Ansätze auszumachen: a) welche die Analyse von Dokumenten zur Erfassung von verschiedenartigen Sachordnungen, Mustern oder Zusammenhängen einsetzen (z.B. Programmanalysen, inhaltsanalytisches Arbeiten); b) in denen Dokumente v.a. als Ausdruck von Geschichte und Geschichtlichkeit interpretiert werden (z.B. Historizität von Institutionen); c) in denen ein Akzent auf die Erschließung *tieferer Schichten* oder *fremder Welten* gelegt wird (z.B. indigenious knowledge); d) Dekonstruktionen von Macht bzw. Revisionen von Weltverhältnissen (z.B. Diskursanalysen im Feld der Genderforschung); oder e), in denen Dokumente in primär praktischer Mission, etwa zu Zwecken der Optimierung oder der Aufklärung, genutzt werden (für eine differenzierte Zusammenschau siehe Hoffmann, 2018). Für die Hochschulweiterbildung ist vorrangig der Zugang von besonderem Interesse, in dem die vorliegenden Dokumente als Ausdruck von Geschichte und Geschichtlichkeit interpretiert werden. Dies kann dann z.B. entlang der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte und ihrer zeitdiagnostischen Marker erfolgen oder durch die Analyse von Narrativen (siehe Abschnitt 5.).

Für alle Analysen gilt, dass ein enger Zusammenhang zwischen Aussagekraft des Dokumentes und Authentizität und Glaubwürdigkeit existiert sowie die soziale Produziertheit und situative Lesbarkeit von Dokumenten im Sinne Garfinkels (1967) eine Rolle spielt. Texte sind Träger von Informationen. In der Analyse geht es um die Erschließung von Material, welches in den meisten Fällen von den jeweiligen Forschenden selbst nicht produziert wurde bzw. werden muss. Als Zeugnisse sozialer Praktiken sind sie innerhalb eines spezifischen kultur- und sozialhistorischen Kontextes entstanden, der in

1978:	Universität und Erwachsenenbildung in Europa (Krüger)
1979:	Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung (AUE)
1979:	Das Arbeitsprogramm des AUE (AUE)
1980:	Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung (Krüger)
1982:	Erwachsenenbildung und Hochschule (Faulstich)
1988:	Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß (Schäfer)
1988:	Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung (Schäfer)
1990:	Hemmnisse und Desiderate der wissenschaftlichen Weiterbildung (Graeßner)
1996:	Festschrift aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer)
2000:	Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der AUE (Prokop)
2002:	Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung (Cordes, Dikau & Schäfer)
2005:	Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte)
2005:	DGWF-Empfehlungen: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen (DGWF)
2005:	Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum (Jütte & Weber)
2010:	DGWF-Empfehlungen: Formate wissenschaftlicher Weiterbildung (DGWF)
2015:	DGWF-Empfehlungen: Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (DGWF)
2017:	Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (Hörr & Jütte)
2019:	Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (Jütte & Rohs)
2020:	Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld (Jütte, Kondratjuk & Schulze)
2020:	Jubiläumsband zu Inklusion zum 50-jährigen Bestehen der DGWF (Iller, Lehmann, Vergara & Vierzigmann)

Abb. 1: Zeitgeschichtliche Listung ausgewählter Dokumente des AUE und der DGWF (eigene Darstellung).

der Analyse berücksichtigt werden muss. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Dokumente in ihrem spezifischen Entstehungskontext zu betrachten und sie entsprechend zu rahmen; sie werden durch die Forschenden aktiviert und sozusagen zum Sprechen gebracht.

5 Mögliche Texte für eine Dokumentenanalyse

Der Überblick bietet eine Auswahl von Texten, die für eine Dokumentenanalyse in Betracht kommen. Es handelt sich um ausgewählte und zum Teil sehr unterschiedliche Texte – Publikationen des AUE und der DGWF und ihren Vertreter_innen³. Die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit der Dokumente speist sich aus ihrer jeweiligen Funktion, ihrem Entstehungskontext, ihrer Wahrnehmung, ihrem Zugriff

und ihrer Rezeption. Einige der Dokumente sollen an dieser Stelle anhand dieser zeitgeschichtlichen Listung mit ihren Titeln bzw. Themen (Abb. 1) exemplarisch angeführt werden.

So zeigen die jeweiligen Dokumente (Abb. 1) in ihrer inhaltlichen Ausrichtung, ihrer Adressierung (Leser_innenkreis) und ihrem soziokulturellen Entstehungskontext eine Heterogenität wie auch Pluralität der Textformate. Zentrale Publikationsorgane des Verbandes und damit auch der Hochschulweiterbildung als ihrer scientific community sind die *Beiträge*, Sammelbände, Empfehlungen als auch Monographien, von denen jeweils einige vorgestellt werden. Ein Beispiel dafür ist die Publikation „Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modell, Perspektiven“ von Peter Faulstich aus dem Jahre 1982, der sich in diesem Werk

³ Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen: <http://alt.dgwf.net/gesamt.htm>

<p style="text-align: right; margin-right: 50px;">19-0-45 IV Ra</p> <h2 style="text-align: center;">Erwachsenenbildung und Hochschule</h2> <p style="text-align: center;">Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven</p> <p style="text-align: center;">Peter Faulstich</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Urban & Schwarzenberg München-Wien-Baltimore 1982</p>	<h2 style="text-align: center;">Inhalt</h2> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Einleitung</td> <td style="text-align: right;">7</td> </tr> <tr> <td>1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td>1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..</td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs</td> <td style="text-align: right;">46</td> </tr> <tr> <td>2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat</td> <td style="text-align: right;">52</td> </tr> <tr> <td>2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)</td> <td style="text-align: right;">58</td> </tr> <tr> <td>3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">68</td> </tr> <tr> <td>3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung</td> <td style="text-align: right;">71</td> </tr> <tr> <td>3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">73</td> </tr> <tr> <td>3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium</td> <td style="text-align: right;">83</td> </tr> <tr> <td>4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner</td> <td style="text-align: right;">91</td> </tr> <tr> <td>4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">93</td> </tr> <tr> <td>4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule</td> <td style="text-align: right;">111</td> </tr> <tr> <td>5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung</td> <td style="text-align: right;">112</td> </tr> <tr> <td>5.2 Institutionelle Prämissen</td> <td style="text-align: right;">117</td> </tr> <tr> <td>5.3 Didaktische und curriculare Konzepte</td> <td style="text-align: right;">118</td> </tr> <tr> <td>6. Bibliographie</td> <td style="text-align: right;">122</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">5</td> </tr> </table>	Einleitung	7	1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule	13	1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform	13	1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation	16	1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..	34	2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen	45	2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs	46	2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat	52	2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)	58	3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung	68	3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung	71	3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung	73	3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium	83	4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner	91	4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung	93	4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner	100	5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule	111	5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung	112	5.2 Institutionelle Prämissen	117	5.3 Didaktische und curriculare Konzepte	118	6. Bibliographie	122		5
Einleitung	7																																												
1. Situation und Perspektiven des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Hochschule	13																																												
1.1 Weiterbildungsinitiativen als praxisorientierte Hochschulreform	13																																												
1.2 Hochschulaktivitäten als Erwachsenenbildungs- innovation	16																																												
1.3 Argumentationsketten für Weiterbildungsinitiativen ..	34																																												
2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungs- beteiligung der Hochschulen	45																																												
2.1 Bis zum Ende des Kaiserreichs	46																																												
2.2 Während der Weimarer Republik und im NS-Staat	52																																												
2.3 Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West)	58																																												
3. Modelle und Konzepte der Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung	68																																												
3.1 Innerbetriebliche Weiterbildung	71																																												
3.2 Kooperation zwischen Hochschulen und Trägern der Erwachsenenbildung	73																																												
3.3 Praxisorientierung im weiterbildenden Studium	83																																												
4. Hochschulausbildung und Fortbildung für Erwachsenenbildner	91																																												
4.1 Tätigkeitsanforderungen und Stellenentwicklung in der Erwachsenenbildung	93																																												
4.2 Aus- und Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Erwachsenenbildner	100																																												
5. Ansatzpunkte für eine Expansionsstrategie der Erwachsenenbildungsbeteiligung der Hochschule	111																																												
5.1 Wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Erwachsenenbildung	112																																												
5.2 Institutionelle Prämissen	117																																												
5.3 Didaktische und curriculare Konzepte	118																																												
6. Bibliographie	122																																												
	5																																												

Abb. 2: Inhaltsverzeichnis der Publikation „Erwachsenenbildung und Hochschule“ (Faulstich, 1982).

in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Hochschule begeben hat, wie schon am Inhaltsverzeichnis der Publikation abzulesen ist (Abb. 2).

Eine weitere besondere Form der Publikation des Verbandes sind die DGWF Empfehlungen (2005, 2010, 2015), die aus intensiver Zusammenarbeit engagierter Akteure der Gesellschaft in einem kollaborativen Abstimmungsprozess mit den Mitgliedern – meist auf den Jahrestreffen der Arbeitsgemeinschaften – und mit dem Vorstand entstanden sind. Diese Art der Publikation hat eine starke (hochschul-)politische Ausrichtung und wird allen Mitgliedern zur Verfügung gestellt.

Die *Beiträge* waren ca. 35 Jahre lang das Publikationsorgan des AUE und dann der DGWF. Interessant ist deren Entwicklungsverlauf, der auch optisch an den Covern abzulesen ist (Abb. 3). So fanden sich in den *Beiträgen No. 1* von 1979 das Arbeitsprogramm des AUE und in den *Beiträgen Nr. 20* von

1987 erneut die Ziele und Aufgaben des AUE. Hier wurde das Ergebnis der Verständigung über das Selbstverständnis, politische Rahmenbedingungen zur ausdifferenzierten Darstellung des Aufgabenspektrums und der Tätigkeitsbereiche, sowie Kooperationen und strategische Dokumente in einer Anlage abgebildet. Im Vorwort von Detlef Kuhlenkamp heißt es: „Wenn der AUE nun – neun Jahre nach der letzten Fassung – im Sommer 1987 eine Neuauflage seiner ‚Ziele und Aufgaben‘ vorlegt, ist diese Neuauflage als eine Reaktion auf politische, ökonomische, soziale und wissenschaftliche Entwicklungen des letzten Jahrzehnts zu verstehen. Die Hoffnungen in den siebziger Jahren auf einen großzügigen Ausbau des Weiterbildungsbereichs und der Institutionalisierung von Weiterbildung an den Hochschulen haben sich bisher nur sehr unzureichend und fragmentarisch realisieren lassen. Umso notwendiger erscheint es, sich nach der ersten Hälfte der achtziger Jahre auf Ausgangsbedingungen zu besinnen, die der weiteren Institutionalisierung von Weiterbildung als öffentlich verantwortetem bzw. mitverantwortetem Bildungs-

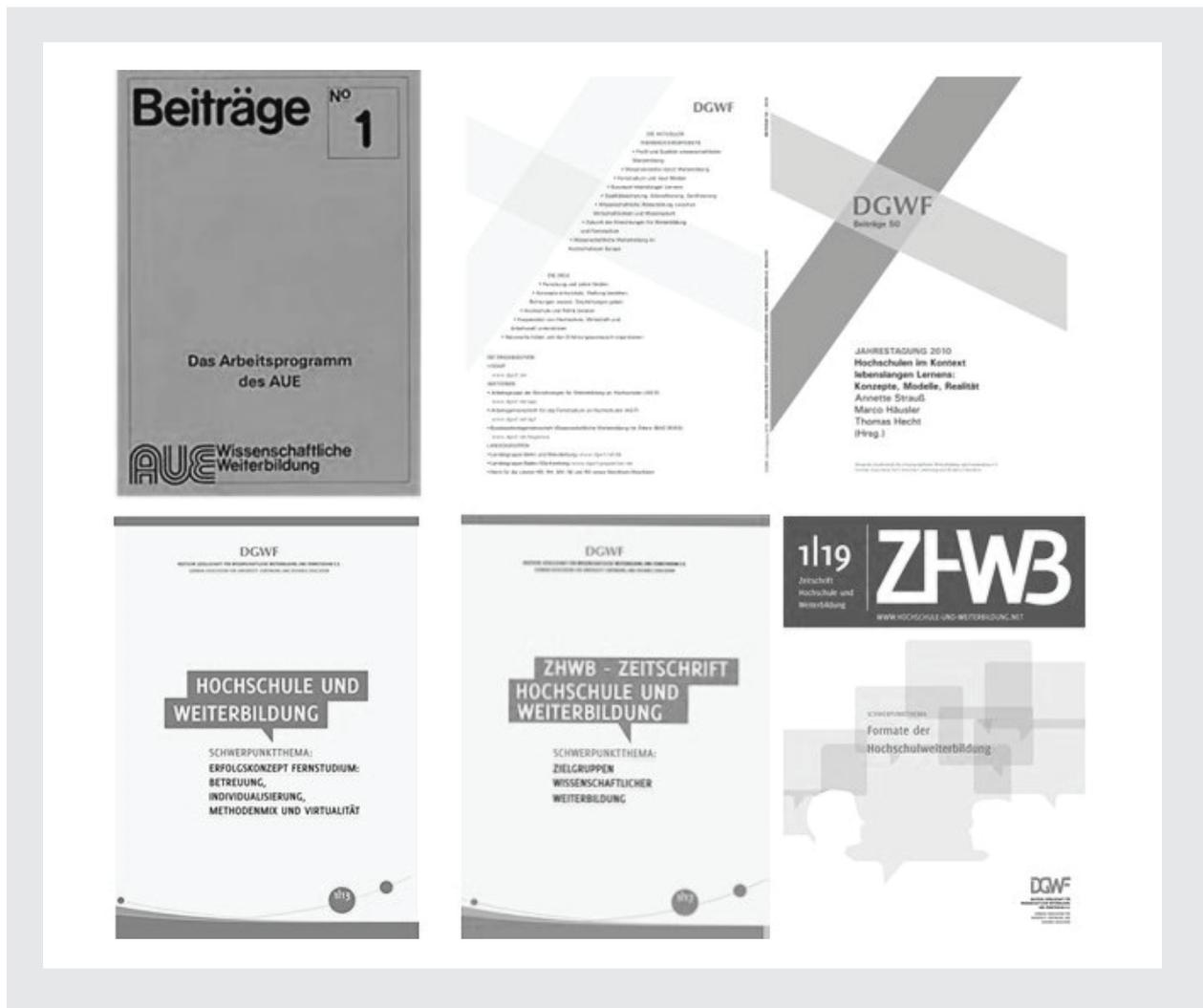


Abb. 3: Von den Beiträgen zur ZHWB, Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (Quelle: Beiträge No. 1, 1979; H&W 1/2013; ZHWB, 1/2017; ZHWB, 1/2019).

bereich und als selbstverständlichem Angebot der Hochschulen zugrunde liegen“ (AUE, 1987, S. 1).

Die *Beiträge* etablierten sich sodann vorrangig als Ort der Dokumentation der Jahrestagungen bis 2013 (*Beiträge Nr. 53*), um schließlich in einem Entwicklungsprozess vollständig in die (nunmehr online verfügbare open access und peer-reviewed) *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* zu münden, bevor sie viele Jahre parallel zu dieser (damals noch als *Hochschule & Weiterbildung* bezeichnet) herausgegeben wurden.

Es sollen an dieser Stelle noch vier Sammelbände angeführt werden, von dem sich der Ende 2020 erscheinende Jubiläumsband zum Thema Inklusion derzeit noch in der Fertigstellung befindet. Der Band „Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Hörr & Jütte, 2017) versammelt Beiträge vorrangig von Akteuren aus der Gesellschaft und präsentiert neben der Arbeit im Vorstand, den Landesgruppen und den Arbeitsgemeinschaften auch die Entwicklungslinien des Verbandes sowie aktuelle und zukünftige Herausforderungen. Damit

fungiert der Band als Rechenschaftsbericht in Form von Erinnerungsarbeit und bildet damit auf eine bestimmte Art das kollektive Gedächtnis der Verbandsarbeit ab. Ähnlich erfolgte dies schon 1996 in der Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des AUE (Dikau, Nerlich & Schäfer, 1996), wenngleich hier die inhaltliche Struktur von der Berichtsform abweicht und als Autor_innen vorrangig die Vorstandsmitglieder zu Wort kommen. Der jüngst erschienene Band „Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven“ (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020), bildet hingegen die aus langjähriger Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF die Bemühungen um eine Systematisierung der Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung ab.

In einer Dokumentenanalyse könnten in den heterogenen Texten Themen, die gleich bzw. ähnlich oder unterschiedlich bearbeitet und verhandelt werden in den Blick genommen werden. Vor welchen Hintergründen entstanden die jeweiligen Dokumente, wer war daran beteiligt und für wen wurden diese produziert.

6 Was ließe sich abbilden? Ein erster Blick auf Narrative, Apelle und Entwicklungsverläufe

Was in einer Dokumentenanalyse sichtbar werden kann, soll im Folgenden anskizziert werden und für den möglichen Erkenntnisgewinn einer solchen Herangehensweise sensibilisieren. Zunächst ein Blick auf Narrative⁴, die in diesem Kontext als sinnstiftende Erzählungen verstanden werden; als „Erzählphänomene mit Gemeinschaft fundierender oder legitimierender Wirkungsmacht“ (Ächtler, 2014, S. 246). Während Narrative, Erzählungen auch als Forschungsstrategie bzw. -methode zum Einsatz kommen, sind sie hier als Forschungsobjekt anzusehen, um „ihrer Wirklichkeitskonstruierenden Kraft auf die Spur zu kommen“ (Gadinger, Jarzebski & Yildiz 2014, S. 4). In der Hochschulweiterbildung (hier in spezifischer Betrachtung die Mitglieder des AUE/der DGWF) sind obgleich ihrer jungen hochschulpolitischen und institutionellen Historie Narrative auszumachen, die schon seit Beginn der Verbandsarbeit auftreten, wenngleich mit Verschiebungen oder Akzentuierungen. Wenn in diesem Kontext von neu die Rede ist, dann ist „[d]as Adjektiv ‚neu‘ [...] folglich nicht primär auf die Abfolge geschichtlicher Phasen, [sondern in Abhebung zu der vielerorts noch faktisch anzutreffenden Lernkultur] zu sehen“ (Schäfer, 2002, S. 5). An folgendem Beispiel soll dies verdeutlicht werden.

„Die Geschichte der universitären Erwachsenenbildung ist zugleich eine der **geduldigen und mühsamen Versuche**, [...] Barrieren **abzubauen**“ (Raapke, 1978, S. 72, Hervh. d. A.).

„Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Geschichte der **wiederholten Versuche, bei den Hochschulen Einsicht in die Notwendigkeit zu wecken**, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation **zu leisten**“ (Schäfer, 2002, S. 21, Hervh. d. A.).

Und auch in seinem aktuellen Beitrag, gemeinsam mit Andrä Wolter, zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung im Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (2019) greift Erich Schäfer auf seine Ausführungen von 2002 zurück und verdeutlicht den langwierigen Weg der Etablierung der Hochschulweiterbildung innerhalb der Hochschulstrukturen, aber auch ihre Vernetzung zur Gesellschaft.

In kritischer Analyse können weiter vor allem Narrative, in denen sich offenkundige, aber auch verdeckte Programmatiken (oft in Form von Imperativen) verbergen, aufgedeckt werden. So finden sich in Bezug auf das Narrativ der „Öffnung der Hochschulen“ Erzählungen und Etikettierungen,

in denen die Hochschulweiterbildung entweder selbst als Brücke zwischen z.B. der Hochschule und den beruflichen Handlungsfeldern oder der Wissenschaft und der Praxis ausgeführt wird, oder als Instanz, diese Brücken herzustellen.

„**Wenn** die Hochschule ‚die wichtigste Institution‘ bleiben will, ‚die für die **Vermittlung** wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent‘ gilt (Plessner und Strzelewicz 1961/1985: 58), **dann** wird sie diesen Anspruch in Zukunft auch in der Weiterbildung und durch ihre **Öffnung einlösen müssen**“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 23, Hervh. d. A.).

In diesem Zusammenhang sind auch die Narrative zu Übergängen, der Anerkennung von im Vorfeld erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen usw. zu betrachten. Ein weiteres Narrativ, welches von Imperativen und Forderungen vor allem in Form von Apellen kommuniziert wird, ist das der „gesellschaftlichen Verantwortung“. Hier ist dann oftmals die Rede vom Auftrag der Hochschulen, aber verdeckt wird damit auch die Legitimation der Hochschulweiterbildung bearbeitet. Die Einbettung der Hochschulweiterbildung in den programmatischen Entwurf des lebenslangen Lernens und dem Reagieren auf die Entwicklungen im Zuge des zeitdiagnostischen Konzeptes der Wissensgesellschaft, dem damit verbundenen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und der Aufforderung nach einer Nachfrageorientierung sind nur einige der vielen dazugehörigen Narrationselemente.

„Dohmen **fordert** deshalb die Weiterentwicklung der **Wissensgesellschaft** zu einer [...]“ (Schäfer, 2002, S. 6, Hervh. d. A.).

„Hochschulen werden die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft in der wissenschaftlichen Weiterbildung nur meistern, wenn sich eine **kopernikanische Wende** im Bewusstsein der Hochschulen und ihrer Angehörigen bezüglich der Weiterbildungsaufgaben vollzieht; nämlich weg von der Angebotsorientierung hin zur **Nachfrageorientierung**“ (Schäfer, 2002, S. 23, Hervh. d. A.).

Ein weiteres, oft als Klage hervorgebrachtes Narrativ ist das vom „Abrücken vom traditionellen Bildungsbegriff“. Hier wird Bildung als Ware kritisiert; als individuelles, gesellschaftliches oder ökonomisches Gut diskutiert; in einer Neuorientierung verhandelt sowie in einen bildungsbegriffshistorischen Kontext gestellt.

„Stand lange Zeit der **humanistische** Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund einer

⁴ Bei der Bestimmung des Narrativbegriffs wird größtenteils auf Jean-Francois Lyotards Werk „La condition postmoderne“ / „Das postmoderne Wissen“ ([1979]2012) und seine großen bzw. Metaerzählungen verwiesen.

Bildung durch Wissenschaft, so rückt heute die Perspektive der **Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital** in das Zentrum der Betrachtung“ (Schäfer, 2005, S. 21, Hervh. d. A.).

„Es gibt **kaum** eine Anbindung an **bildungstheoretische** Traditionen und wenn, dann lediglich an einen **verkürzten Bildungsbegriff**“ (Kellermann, 2005, S. 36, Hervh. d. A.).

„Soll wissenschaftliche Weiterbildung sowohl im Sinn von **Wissenschaftlichkeit** als auch im Sinn des umfassenden **Bildungsbegriffs** weitere Handlungskompetenzen persönlich und gesellschaftlich **ermöglichen, müsste** entsprechend **kritische Forschung** strukturell und prozesshaft etabliert werden“ (Kellermann, 2005, S. 39, Hervh. d. A.).

Neben den hier schon angeführten Punkten ist in diesen Narrativen die Selbstreferentialität, die bisweilen starke programmatische Argumentation wie auch die Funktionalität, Optimierung und Instrumentalisierung von hochschulischer Weiterbildung abzulesen und zu erkennen. „Bis heute ist trotz eines anhaltenden Bedeutungszuwachses eine kaum übersehbare Diskrepanz zwischen programmatischer Rhetorik und einer zum Teil dahinter weit zurückbleibenden Realität charakteristisch“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 6-7).

In der Auseinandersetzung mit den Dokumenten wird aber auch eine Rekonstruktion der Genese und organisationalen Entwicklungsverläufe der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich. So kann die Entstehungsgeschichte und Gründung des AUE rekonstruiert und nachgezeichnet werden, aber auch die Entwicklung des Handlungs- und Forschungsfeldes Hochschulweiterbildung. Die unterschiedlichen Dokumente bilden dabei vom Selbstverständnis (und damit der Selbstvergewisserung und Legitimation), über die Institutionalisierung (Gründung der Zentralstellen, Geschäftsmodelle, institutionelle Diversifizierung usw.) bis hin zur Professionalisierung (z.B. über die Entwicklung von Supportstrukturen, Netzwerkbildung und Community Building sowie Forschungsaktivitäten und third mission wie Einbezug einer breiteren Öffentlichkeit) die Entwicklungsverläufe ab. Von analytischer Bedeutung, z.B. bei einem stärker diskursanalytischen Vorgehen, sind Fragen nach den sprechenden Akteuren (wer hat das Dokument produziert und erstellt), um welche Art von Dokument handelt es sich und zu welchem Zweck, zu welcher Zeit und für welche Leserschaft wurde es erstellt, was wiederum Aspekte von Medium, Auflage und Distribution betrifft.

7 Abschließende Bemerkungen

In diesem Beitrag wurde sich mit der Geschichtlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung anhand ihrer Verbandsarbeit beschäftigt und ist als Sensibilisierung sowie als Vorarbeit für eine mögliche Dokumentenanalyse als spezifischem forschungsmethodischem Zugriff zu verstehen. Dabei wurde deutlich, dass neben der Konkretisierung von Dokumenten - hier Text als Dokument, auch die Analysefoki unterschiedlich sind. Dokumentenanalysen in der Hochschulweiterbildung können in ihrer forschungsmethodischen Relevanz höchst erkenntnisgenerierend sein. So konnte in diesem Beitrag zumindest skizzenhaft aufgezeigt werden, dass nicht nur die Auseinandersetzung mit den Inhalten der jeweiligen Dokumente - hier exemplarisch dargestellt an den Narrativen und Entwicklungsverläufen über eine Zeitspanne hinweg - sondern auch der Entstehungskontext, das Format und die Funktion der mitunter sehr unterschiedlichen Publikationsorgane aufschlussreich sind.

Da begründeterweise einige dieser forschungsmethodischen Detaillierungen nicht weiter ausgeführt werden konnten, soll an dieser Stelle zumindest noch auf zwei mögliche Vertiefungen bzw. Analysefoki hingewiesen werden. Das wäre zum einen die Untersuchung von Metaphern (z.B. Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018) und Etikettierungen in der Hochschulweiterbildung und in deren Zusammenhang die so genannte Rhetorikanalyse⁵, da „[d]ie Analyse wissenschaftlicher Rhetoriken [...] eine der beliebtesten Methoden der modernen Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsforschung“ ist (Osrecki, 2012, S. 213). Hier könnte dann z.B. die metaphorische Etikettierung vom „Aschenputtel bzw. Schatten-Dasein und Nischengeschäft“ der Hochschulweiterbildung untersucht werden oder die der hybriden Konstruktion bzw. „hybriden Positionierung“ (Seitter, 2017) oder die der „intermediären Institution“ (DGWF-Empfehlungen, 2015) und ihrer „intermediären Aktivitäten“ (Faulstich, 2004, S. 7). Alles Versuche, etwas begrifflich zu fassen, was konzeptionell nicht erklär- und/oder beschreibbar ist, weil es nicht oder schwer genau bestimmbar ist.

Dieser Beitrag ist aber auch ein Plädoyer für die Ausbildung eines stärkeren Geschichtsbewusstseins in der Hochschulweiterbildung, eingebettet in eine historische Kompetenz, als eine der von Oskar Negts eingeführten gesellschaftlichen Kompetenzen (1998), denn die Gegenwart ist die Schnittstelle von Vergangenheit und Zukunft (Negt, 1986) und „[e]rst die Kenntnis der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht es, aktuelle Problemstellungen und Herausforderungen in ihren historischen und institutionspolitischen Kontext einzuordnen und besser zu verstehen“ (Wolter & Schäfer, 2019, S. 9).

⁵ In der antiken Tradition meint „Rhetorik keine rational begründbare Überzeugungstechnik [...], sondern sprachlich vermittelte Strategien zur Erlangung oder Sicherung politischer Macht“ (Osrecki, 2012, S. 214). Heute ist es eine Methode der Ideologiekritik („rhetorical turn“). Dabei fungiert Rhetorik als „Anleitung zur sprachlichen Dekonstruktion und Demystifizierung von Objektivitätsansprüchen vertexteter Ideologien“ (Osrecki, 2012, S. 215).

Literatur

- Ächtler, N. (2014). Was ist ein Narrativ? Begriffsgeschichtliche Überlegungen anlässlich der aktuellen Europa-Debatte. *KulturPoetik*, (2), 244-268.
- AUE. (Hrsg.). (1979a). *Hochschule und Weiterbildung - Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung*. Hannover: AUE.
- AUE. (1979b). *Arbeitsprogramm des AUE*. AUE-Beiträge No. 1.
- AUE. (1987). *Ziele und Aufgaben des AUE*. AUE-Beiträge No. 20. Hannover: AUE.
- Ballstaedt, H. (1982). Lesepsychologie. In G. Wenninger (Hrsg.), *Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 68-75). München: Urban & Schwarzenberg.
- Breloer, G. & Gerhard, R. (1976). *Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung. Gesamterhebung 1975*. Hannover: AUE.
- Cordes, M., Dikau, J. & Schäfer, E. (Hrsg.). (2002). *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Hannover.
- DGWF. (2005). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen*. Wien: DGWF.
- DGWF. (2010). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. DGWF-Empfehlungen*. DGWF
- DGWF. (2015). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen*. Oestrich-Winkel: DGWF.
- Dikau, J., Nerlich, B. P. & Schäfer, E. (Hrsg.). (1996). *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE*. Bielefeld: AUE.
- Faulstich, P. (2004). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 134-152) Beiträge 41. Hamburg: DGWF.
- Faulstich, P. (1982). *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Festinger, L. & Katz, D. (1966). *Research Methods in the Behavioral Sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gadinger, F., Jarzebski, S. & Yildiz, T. (2014). Politische Narrative. Konturen einer politikwissenschaftlichen Erzähltheorie. In F. Gadinger, S. Jarzebski & T. Yildiz (Hrsg.), *Politische Narrative* (S. 3-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Graefner, G. (1990). Zusammenfassung des Kolloquiums "Hemmnisse und Desiderate der wissenschaftlichen Weiterbildung". Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen: Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3.-5. Juli 1990 in Bonn. *Beiträge / AUE, Wissenschaftliche Weiterbildung*, (26), 124-129.
- Hochschule & Weiterbildung. (2013). Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität. Hochschule und Weiterbildung, 2013(1).
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Iller, C., Lehmann, B., Vergara, S. & Vierzigmann, G. (Hrsg.). (2020). *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Reihe: Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis*. Bielefeld: wbv media (im Erscheinen).
- Jütte, W. (2005). (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv media.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85-92). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jütte W. & Weber, K. (Hrsg.). (2005). *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster: Waxmann.

- Kellermann, P. (2005). Über kritische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21-24). Krems: Donau-Universität.
- Kondratjuk, M., Jütte, W. & Schulze, M. (2020). Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 11-18). Bielefeld: wbv media.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv media.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. UTB 3307: Soziologie (1. Aufl.). Wien: Facultas.
- Krüger, W. (Hrsg.). (1978). *Universität und Erwachsenenbildung in Europa*. Braunschweig: Westermann.
- Krüger, W. (1980). *Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung*.
- Lyotard, J.-F. (2012). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. (7. unv. Aufl.). Wien: Passagen Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Studium: Erziehung und Bildung (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Negt, O. (1986). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*, (4/5), 32-44.
- Negt, O. (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung* (S. 21-44). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Osrecki, F. (2012). Die Rhetoriken der Wissenschaft. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhardt, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 213-225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prior, L. (2009). *Using Documents in Social Research*. 2. Auflage, London: Sage.
- Prokop, E. (2000). Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. *AUE 2000. Beiträge zur Hochschulforschung*, (1/2), 85-100.
- Raapke, H.-D. (1978). Wissenschaftliche Weiterbildung. Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In W. Krüger (Hrsg.), *Universität und Erwachsenenbildung in Europa* (S. 62-73). Braunschweig: Westermann.
- Schäfer, E. (1988a). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, E. (1988b). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung: von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske/Budrich.
- Schäfer, E. (2002). Aspekte einer Bildung- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft. In M. Cordes, J. Dikau & E. Schäfer (Hrsg.), *Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop* (S. 3-30). Jena: IKS Geramond.
- Schäfer, E. (2005). Entwicklungs- und Forschungsbedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21-24). Krems: Donau-Universität.
- Schmitt, R., Schröder J. & Pfaller L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seitter, W. (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 8-34.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2019). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_1-1
- Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & L. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie).
- ZHwB. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017(1).
- ZHwB. (2019). Formate der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2019(1).

Autorin

Dr. Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@paedagogik.uni-halle.de

Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet

Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen

SEBASTIAN-MANUEL SCHMIDT

STEFAN ZEH

KARINA ANDERS

KATRIN HIRSCHMANN

VOLKER STIEG

Kurz zusammengefasst ...

Die Interpretation der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens und das Öffnen für neue Zielgruppen stellt die staatlichen Bildungseinrichtungen vor erhebliche Herausforderungen, die Aktualisierungshandeln erforderlich machen. Hierdurch begeben sich die staatlichen Einrichtungen auf einen bereits etablierten Bildungsmarkt, der sich vom bekannten Handlungsfeld unterscheidet, da er unentwegt ein agiles Handeln und eine schnelle Adaptionfähigkeit auf neue Bildungsanforderungen benötigt. Immer öfter ist aber die Einrichtung Universität in einer unentwegten Grundsatzzdebatte gefangen, die sich immer durch zwei Extrema auszeichnet: arbeitet man marktzentriert oder beharrt man auf seiner vorhandenen Rolle als staatliche Einrichtung mit eindeutigen Bildungsauftrag und wie setzt man nun wissenschaftliche Weiterbildung gemäß dessen um?

Konträr zur allgegenwärtigen Interpretation „Bildungsauftrag vs. / oder Cash Cow“ und einem notwendigen Klärungsbedarf der Situationslage ist genau dieses Spannungsverhältnis zwischen den beiden Dimensionen für die Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung an (bayerischen) Hochschulen notwendig. Das Spannungsfeld Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung ist die beispiellose Triebkraft für Existenz, erfolgreiche Durchführung und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des (Weiter-)Bildungsmarkts.

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung und die staatliche Verpflichtung der Hochschulen zu deren Durchführung als Teilaspekt der *Third Mission* stellen mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 eine zusätzliche Herausforderung dar, die sich die akademischen Bildungseinrichtungen vergegenwärtigen müssen (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016). Unvorhergesehene und neue organisatorische, rechtliche, strukturelle und strategische Anforderungen gehören zum Tagesgeschäft der Weiterbildungsakteure an den bayerischen (und deutschlandweiten) Hochschulen. Trotz der vorangeschrittenen Zeit hat die wissenschaftliche Weiterbildung ein Nischendasein in der strategischen Planung der Institutionen inne. Der Ausbau von Maßnahmen stammt meist initial aus den Reihen von individuell weiterbildungsaffinen Personengruppen der Hochschulen und würde ohne deren Engagement oftmals nur rudimentär verfolgt werden. Viel zu oft sehen sich Vertreter_innen der Weiterbildungseinheiten inneruniversitär damit konfrontiert, die unterschiedlichsten Mentalitäten hinsichtlich Weiterbildung auf Leitungsebene zu diskutieren, ohne dabei zu einem richtungsweisenden Ergebnis zu gelangen. Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, das Agieren auf einem (Weiter-)(Bildungs-)Markt¹ mit den damit verknüpften und fremdanmutenden ökonomischen Implikationen, Nachfrageorientierung, Flexibilisierung von Lehr-/ Lernorganisation, verwaltungsmäßige Abwicklungen und weitere Konsequenzen sind ungeklärte Herausforderun-

¹ Die Mehrdeutigkeit des Begriffs „Weiterbildungsmarkt“ in seine ausgeklammerten Einzelbestandteile ist ein dreifach-gesonderter Wirkungskreis, der sich in seinen Einzelbestandteilen unterschiedlich auf die Hochschule und das Gesamtphänomen Weiterbildung auswirkt. So werden im Markt, Bildungsmarkt und Weiterbildungsmarkt differenzierte organisatorische Handlungslogiken mit entsprechenden Zielverfolgungen vorherrschend sein. Daher müssten konsequenterweise auch die Handlungsoptionen der (Bildungs-)Einrichtungen auf den drei dargestellten Aktionsfeldern, unter Einbeziehung der beschriebenen Differenzierung wiederum analysiert werden. Interpretationen, unter Berücksichtigung des Bildungsmarkts entsprechen daher nicht zwangsweise den Logiken eines Weiterbildungsmarkts (und vice versa). Es wäre unter anderem noch eine vierte (und bisher unbeachtete) Differenzierung denkbar, nämlich der sogenannte wissenschaftliche Weiterbildungsmarkt. Eine Existenzberechtigung hierfür ist allein schon aufgrund der entsprechenden gesetzlichen Regelbestimmungen für die Hochschulen gegeben und logisch begründbar.

gen für die Mutterorganisation Hochschule. Als organisationsbedingte Widersprüchlichkeiten und Spannungen werden diese in der Fachliteratur, Forschung und schlussendlich im operativen Feld selbst interpretiert.

So referieren Heufers und El-Mafaalani (2011) bezugnehmend auf Wilkesmann (2010) unterschiedliche Dilemmata für die wissenschaftliche Weiterbildung: „Die Wissenschaftliche Weiterbildung muss sich an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht“ (S. 62). Hieraus wird ein Spannungsverhältnis zur grundständigen und regulären Angebotslogik der Hochschulen postuliert. Entweder wird ein neues Angebot gemäß den Anforderungen einer Marktlogik heraus konstruiert (mit entsprechenden Abstrichen an der Wissenschaftlichkeit) oder aber an (neuen) Forschungskennnissen der Wissenschaft angelehnt (wiederum mit Abstrichen an der Nachfrage- und Marktorientierung). Die Autor_innen bezeichnen dieses kausale Beziehungsgeflecht als „managerial governance versus öffentlicher Auftrag“ (Wilkesmann 2010, S. 33) (Dilemma (I)). Aus der Maxime der Nachfrageorientierung lässt sich eine Diskrepanz zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung der Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten. Ähnlich wie bei Dilemma (I) gibt es hier nur die beiden Ausprägungen in ihrer singulären Unterschiedlichkeit mit den entsprechenden Abschnitten (Dilemma (II)): Welche einschlägige Motivationsgrundlage (intrinsisch oder extrinsisch) ist entscheidend bei der Belegung eines Angebots in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Teilnehmenebene oder bei der Ausübung von Lehrtätigkeit der Dozierenden? Schlussendlich referiert das letzte Dilemma (III), das Verhältnis zwischen „extrinsischer und intrinsischer“ Motivation, die beschriebene Gegensätzlichkeit. Ersteres meint auf Teilnehmenden-Ebene eine reine Karrierefokussierung als entscheidendes Kriterium für die Belegung von universitären Angeboten oder bei Dozierenden singular monetäre Beweggründe. Sollten beide Personkreise hingegen intrinsisch (hier auch als ideologisch klassifiziert) motiviert sein, dann wäre es durchaus vorstellbar, dass diese Motivationsgrundlage selbstverständlich durch extrinsische Anreize verdrängt werden könnte. Auch Seitter (2014) ist der Ansicht, dass die Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ein deutliches Kriterium ist, welches sich in einem klaren Widerspruch zur universitären Logik befindet und als neuer Steuerungsmodus für die Angebotsentwicklung aus Sicht der Bildungseinrichtungen organisational bearbeitet werden muss. Nur so kann eine nachhaltige Handlungssicherheit in der Hochschule entstehen. Das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis bedarf aus breiter Forschungsperspektive unbedingter Klärung.

Hierfür muss sich zunächst die Frage gestellt werden, welche Steuerungsinstanz auf den Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den verschiedenen Hochschulen angewendet wird und welche Motive sich dadurch auf deren Ausgestaltungspotential auswirken. Erste vorstellbare Instanzen wären zunächst:

- rein nachfrageorientiert (*Extrema 1*),
- rein Bildungsauftrag-orientiert (*Extrema 2*),
- eine Mischform aus den beiden oben genannten Aspekten (*Hybrid*)
- oder gleichzeitig, aber nebeneinander existierende Ausprägungen (*Koexistenz*).

Wolter und Banscherus (2016, S. 68.) postulieren beispielsweise für den Begriff lebenslanges Lernen, als zugrundeliegendes Gebilde für wissenschaftliche Weiterbildung, eine entsprechende Ebenenaufteilung. So gibt es unter anderem einen „Arbeitsmarktansatz“ für das lebenslange Lernen, der „Lebenslanges Lernen an Hochschulen primär als berufliche Fortbildung zum Zwecke des beruflichen Aufstiegs oder des Erhalts der beruflichen Qualifikationen [interpretiert]“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 68). Im „holistischen Ansatz“ hingegen begreift man lebenslanges Lernen an den deutschen Hochschulen „als einen ganzheitlichen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Medium kultureller Wissensbestände“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 68).

Vor dem Hintergrund der genannten institutionellen Herausforderungen und scheinbar unauflösbaren Gegensätzlichkeit beschäftigt sich die Arbeitsgruppe 1 der DGWF e.V. Landesgruppe Bayern (DGWF e.V. LG BY) mit dem Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung im Wirkungskreis der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die anschließende Befragung aller in der DGWF e.V. LG BY vertretenen Hochschulen soll Aufschluss geben, wie hoch die Zustimmung der Weiterbildungseinrichtungen zum Bildungsauftrag auf der einen und zur Nachfrageorientierung auf der anderen Seite ist. Weiterhin soll geklärt werden, ob bzw. wie sich diese scheinbaren Gegensätze im Zusammenspiel positiv auf die wissenschaftliche Weiterbildung auswirken und als notwendige Triebkraft für erfolgreiche und nachhaltige wissenschaftliche Weiterbildung verstanden werden können.

Damit eine umfassende Diskussionsgrundlage gegeben ist, müssen zunächst die theoretischen Arbeitsbegriffe *Wissenschaftliche Weiterbildung*, *Bildungsauftrag* und *Nachfrageorientierung* anhand von gemeingültigen Verständnismodellen definiert werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Ausprägung des Phänomens des lebenslangen Lernens erfährt in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsdisziplinen, der Bildungsforschung, im gesellschaftlichen und politischen Gebrauch eine inkonsequente und inkonsistente Definitionsverwendung. Die indifferente Anwendung von Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang wie berufsbegleitend, weiterbildend, Teilzeit etc. sind nur ein kleiner Ausblick auf die vielfältige Ausprägung der besagten Problemlage. Im Jahr 2001 hat die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) versucht, eine flächendeckende Beschreibung des Bildungsbereichs zur besseren Eingrenzung und

Orientierung auf dem (Weiter-)(Bildungs-)Markt² bereitzustellen. Schon mittlerweile als altbewährt anmutend, ist wissenschaftliche Weiterbildung hier

„[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 4-5).

Zum besseren Verständnis wird in dem vorliegenden Beitrag *wissenschaftliche Weiterbildung*³ nachfolgendermaßen interpretiert (Stifterverband, 2013, S. 6):

- Bildungsangebote, die von Hochschulen konzipiert und i.d.R. auch durchgeführt werden;
- Bildungsangebote, die sich inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung und methodisch an den Grundsätzen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren;
- Bildungsangebote, die i.d.R. einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzen;
- Bildungsangebote, die zu einem akademischen Abschluss führen können, nicht müssen;
- Zielgruppe: Angebote der Weiterbildung richten sich primär an eine „externe Zielgruppe“;
- Angebote sind so konzipiert, dass sie neben einer Berufstätigkeit besucht werden können;
- die Veranstaltungen sind ein formales Bildungsangebot (z.B. Seminar, Workshop, Symposium, Zertifikatskurs, Studiengang etc.);
- entgeltpflichtig: Die Teilnehmer_innen entrichten ein Teilnahmeentgelt an die Hochschule.

Gemäß einer offensichtlichen und bewusst gewählten Humboldtschen Ausrichtung wird dann von *Bildungsauftrag* (im Wirkungskreis der wissenschaftlichen Weiterbildung) gesprochen, wenn grundsätzlich nachfolgende Kriterien für die Entscheidungsfindung und Angebotsentwicklung vorherrschend sind. Der Bildungsauftrag der Hochschulen wird – gemäß dem Leitsatz des lebenslangen Lernens – in der wissenschaftlichen Weiterbildung dann umgesetzt, wenn...

- die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Forschung basiert und

- die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten
- wie auch die Persönlichkeitsentwicklung

... bei der Konzeption und Einrichtung von Bildungsmaßnahmen im Vordergrund stehen. Ziel ist es, einen auf wissenschaftlicher Methodik und Lehre aufbauenden bildungszentrierten Mehrwert für das Individuum und die Gesellschaft zu erzeugen.

Wenn im weiteren Text von *Nachfrageorientierung* gesprochen wird, dann ist folgendes damit gemeint: Nachfrageorientierung bedeutet zunächst die Definierung eines Angebots nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressat_innen und Nachfrager_innen. Ziel bei der Konzeption und Einrichtung von Bildungsmaßnahmen ist ein möglichst hoher monetärer Überschuss. In diesem Kontext haben dann...

- Bedarfsanalyse,
- Marktanalyse,
- Praxispassung,
- Transferbezug,
- Marketing,
- Zeit- und Organisationsgestaltung

... einen herausragenden Stellenwert (Seitter, 2014). Dies spiegelt sich ebenso in der inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungsangebots wider (Weber, Göhlich, Schröder & Schwarz, 2014).

Die beiden Erklärungsversuche für Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung meinen etwas „übertrieben“ anzunehmen, jedoch war diese extreme Auslegung der Begrifflichkeiten ein entscheidendes Charakteristikum, da sie als eindeutige theoretische Grundlage für die vorangeschaltete Befragung herangezogen wurden.

2 Empirische Untersuchung

2.1 Instrument

Die Befragung wurde mittels einer Online-Erhebung durchgeführt und richtete sich an alle 27 in der DGWF e.V. LG BY vertretenen Hochschulen sowie die 12 persönlichen Mitglieder. Speziell sollten Verantwortliche der eigenen wissenschaftlichen Weiterbildung, welche einen Gesamteinblick in die operativen Geschäftstätigkeiten besitzen und an strategischen Entscheidungen hinsichtlich der Programme involviert sind, teilnehmen.

Anhand von Vorbefragungen und Experteninterviews konnten die Begriffe Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag

² Allein die unterschiedlichen Interpretationen hinsichtlich der Einordnung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen in den verschiedenen Bundesländern macht deutlich, wie schwierig ein solches Vorhaben sein kann. Nimmt man noch „Anmerkung 1“ unter Bezug, so erscheint die anfangs aufgeworfene Frage mehr als berechtigt und klärungswürdig.

³ Es wird versucht ein möglichst umfängliches Bild zu zeichnen. Die aufgeführten Aspekte müssen selbstverständlich nicht vollständig auf ein Angebot zutreffen.

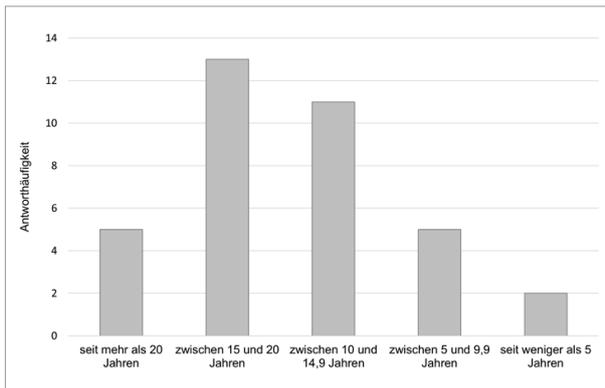


Abb. 1: Existenz der Weiterbildungseinrichtung.

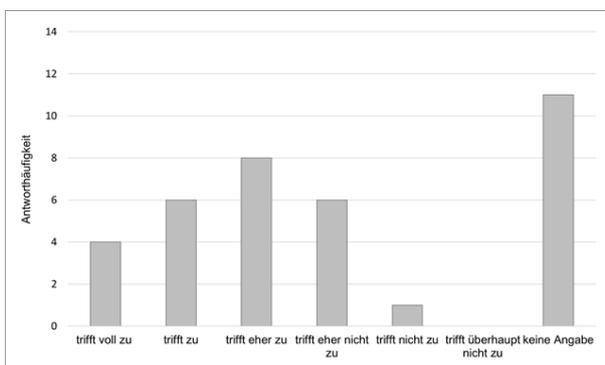


Abb. 2: Zustimmung zur Aussage „Die wissenschaftliche Weiterbildung genießt einen hohen Stellenwert an meiner Hochschule“.

zunächst differenziert werden. Diese Abgrenzungen bilden die Grundlage für die detaillierte Ausarbeitung der einzelnen Fragebogenitems. Von den insgesamt 36 ausgearbeiteten Aussagen beziehen sich 19 auf die Nachfrageorientierung und 16 auf den Bildungsauftrag. Durch den Einsatz einer

sechsstufigen Likert-Skala von 1 - „trifft voll zu“ bis 6 - „trifft überhaupt nicht zu“ konnte die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen ermittelt werden. Darüber hinaus wurden die Position der antwortenden Person innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, der Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Hochschule, die Dauer der Existenz der Weiterbildungseinrichtung sowie die angebotenen Programmformate erhoben.

2.2 Datenerhebung, Stichprobe und Auswertung

Aufgrund des geringen Rücklaufs wurden zwei Befragungszeiträume angesetzt (vom 30.07. bis 31.08.2018 und vom 12.11. bis 26.11.2018). Insgesamt konnten 36 vollständige Datensätze erhoben werden. Die deskriptive Datenanalyse wurde mit dem Statistikprogramm SPSS und Excel vorgenommen.

2.3 Personen und Weiterbildungseinheiten

Von den 36 Befragten gaben 23 Personen an, Leiter_in einer Weiterbildungseinheit zu sein, 7 waren als Mitarbeiter_in der Weiterbildungseinheit beschäftigt, weitere 3 hatten die Position der Leiterin oder des Leiters eines Weiterbildungsprogramms inne und 3 Personen konnten sich nicht in eine der 3 genannten Kategorien einordnen. Alle befragten Personen gaben an, dass die Weiterbildungseinheit ihrer Hochschule weiterbildende Studiengänge anbietet. Zertifikatslehrgänge werden bei 83 %, Modulstudien bei 64 % und andere Formate wie Seminare, Summer Schools oder Firmenseminare bei 61 % der Weiterbildungseinheiten angeboten. Die Etablierung von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen variiert auf der Zeitachse stark, so reicht die Spanne von unter 5 Jahren bis hin zu über 20 Jahren (siehe Abbildung 1). Ein ähnlich differenziertes Bild zeigt sich bei der Bewertung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung an der jeweiligen bayerischen Hochschule (siehe dazu Abbildung 2). 11 Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe.

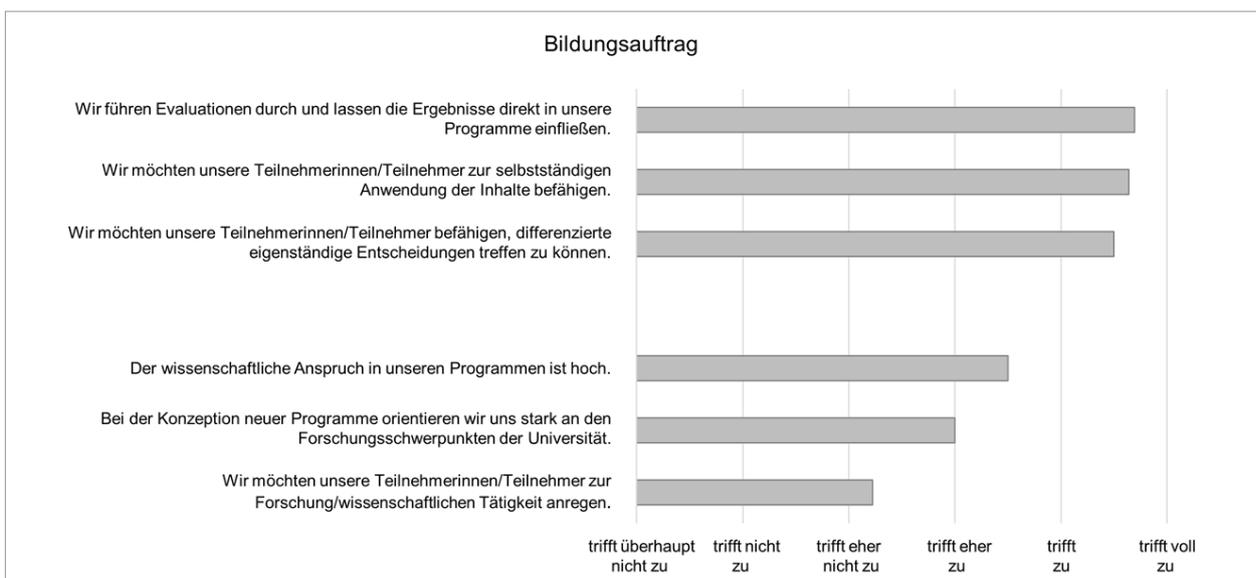


Abb. 3: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Items „Bildungsauftrag“.

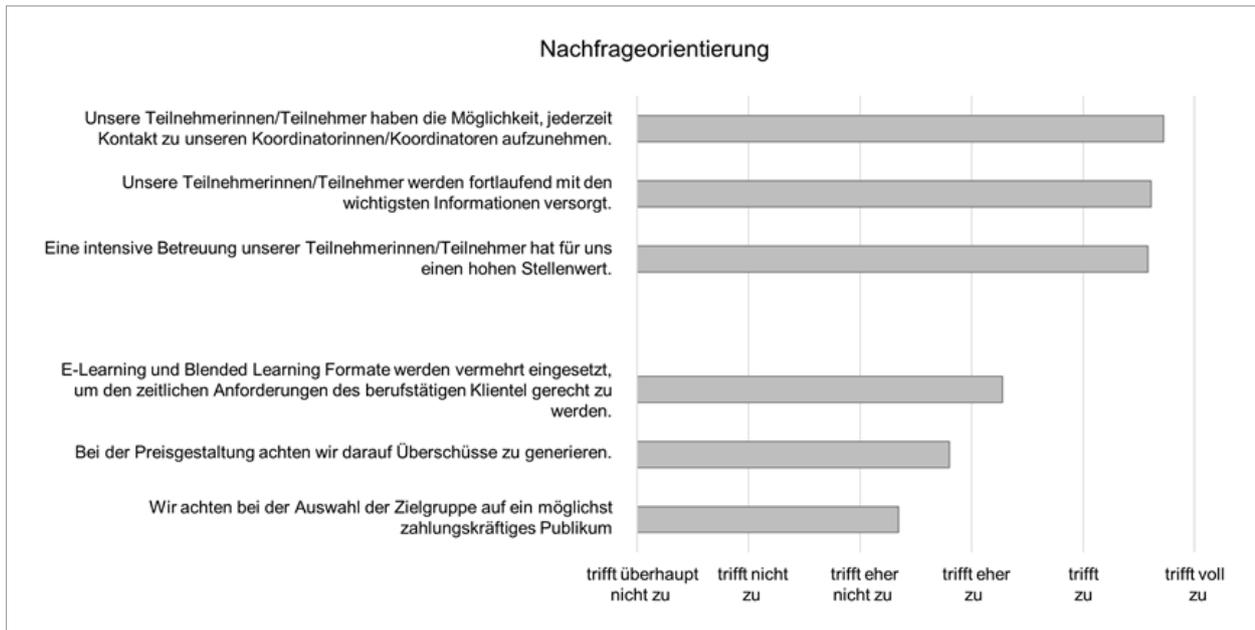


Abb. 4: Zustimmungsgrad zu ausgewählten Items „Nachfrageorientierung“.

2.4 Ausgewählte deskriptive Ergebnisse

Bei der Auswertung der einzelnen Aussagen zeigt sich sowohl beim Bildungsauftrag (MW=2,11) als auch bei der Nachfrageorientierung (MW=2,01) eine insgesamt sehr hohe Zustimmungsrates. In den Abbildungen 3 und 4 sind die 3 Aussagen mit der jeweils größten und jeweils kleinsten Zustimmung dargestellt.

2.5 Abhängigkeit von Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag

Die bewusst gewählten extremen Auslegungen hinsichtlich Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung hatten ebenso das Ziel, ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis untereinander eingängiger betrachten zu können. Sollten sich Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung wie Pole auf einer Ebene verhalten, so würde die stärkere Fokussierung auf eine Ausprägung immer eine geringere Berücksichtigung der anderen bedeuten. Existieren beide hingegen parallel zueinander, ähnlich zweier Achsen in einem Diagramm, so wird eine unabhängige Fokussierung möglich. Wie schon zuvor angedeutet, zeigt sich auch im Boxplot eine hohe Zustimmung zu beiden Dimensionen (siehe Abbildung 5). Darüber hinaus ist die geringe Anzahl an Ausreißern (lediglich einer bei Nachfrageorientierung) ein Indiz für eine homogene Zustimmungsrates über alle Befragten hinweg. Eine Einordnung in ein zweidimensionales Gebilde ist deshalb die logische Konsequenz. Beide Dimensionen existieren also innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen nebeneinander in einer Art Koexistenz und sind für den Erfolg der jeweiligen Einrichtung prägend.

2.6 Spannungsverhältnis und signifikanter Bereich

Werden die mittleren Antworten der Zustimmung über die Gesamtheit der Fragen in einem Diagramm eingetragen, so

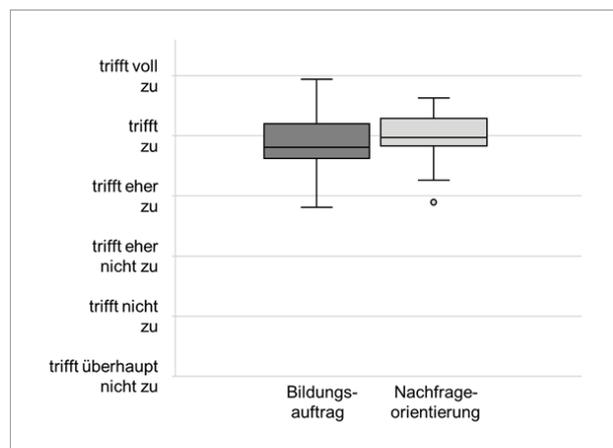


Abb. 5: Boxplot der mittleren Antwort aller Befragten bei „Bildungsauftrag“ und „Nachfrageorientierung“.

wird die starke Konzentration aller Punkte im oberen rechten Quadranten in einer Punktwolke deutlich (siehe Abbildung 6). Der ovale Rahmen bestimmt diese Konzentration und bildet eine Art signifikanten Bereich ab, in dem sich alle Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bayern einordnen bzw. unter den gegebenen Bedingungen einordnen müssen.

Der geringe Abstand aller Punkte zur Diagonalen in Abbildung 7 zeigt, dass die Weiterbildungseinrichtungen an bayerischen Hochschulen großen Aufwand betreiben, um sowohl dem hohen Anspruch an den Bildungsauftrag gerecht zu werden, als auch möglichst nachfrageorientierte Programme zu gestalten.

Der Erfolg der Weiterbildungseinrichtungen scheint folglich von der Schaffung eines Gleichgewichtszustands

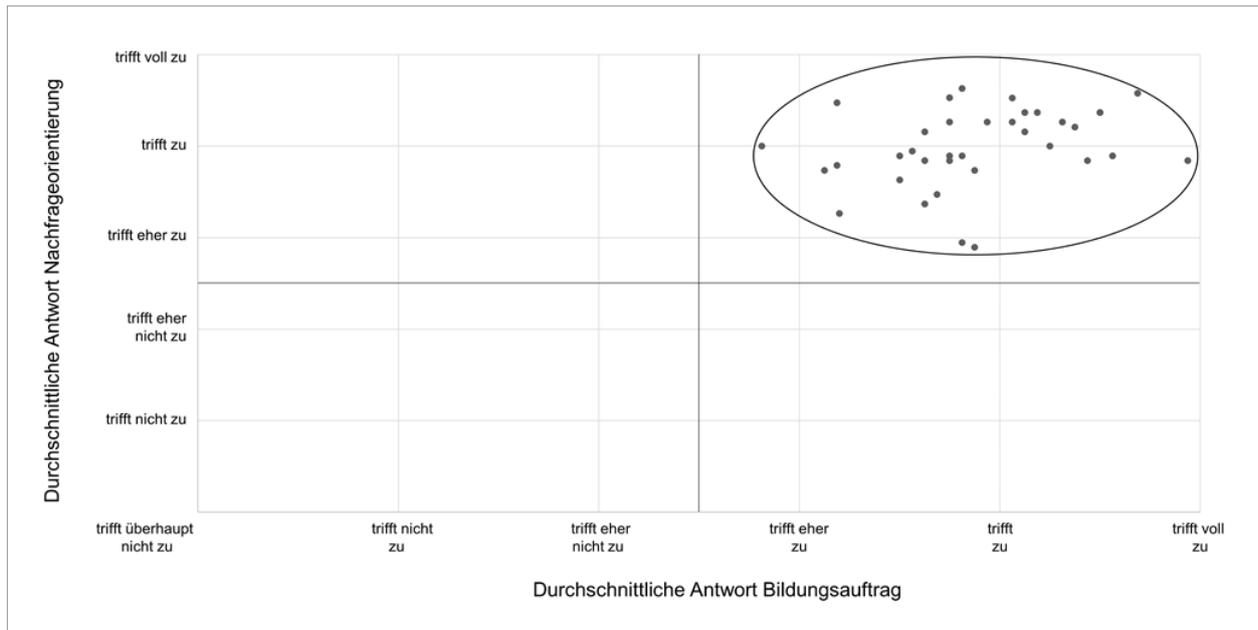


Abb. 6: Punktedarstellung mit Quadranten.

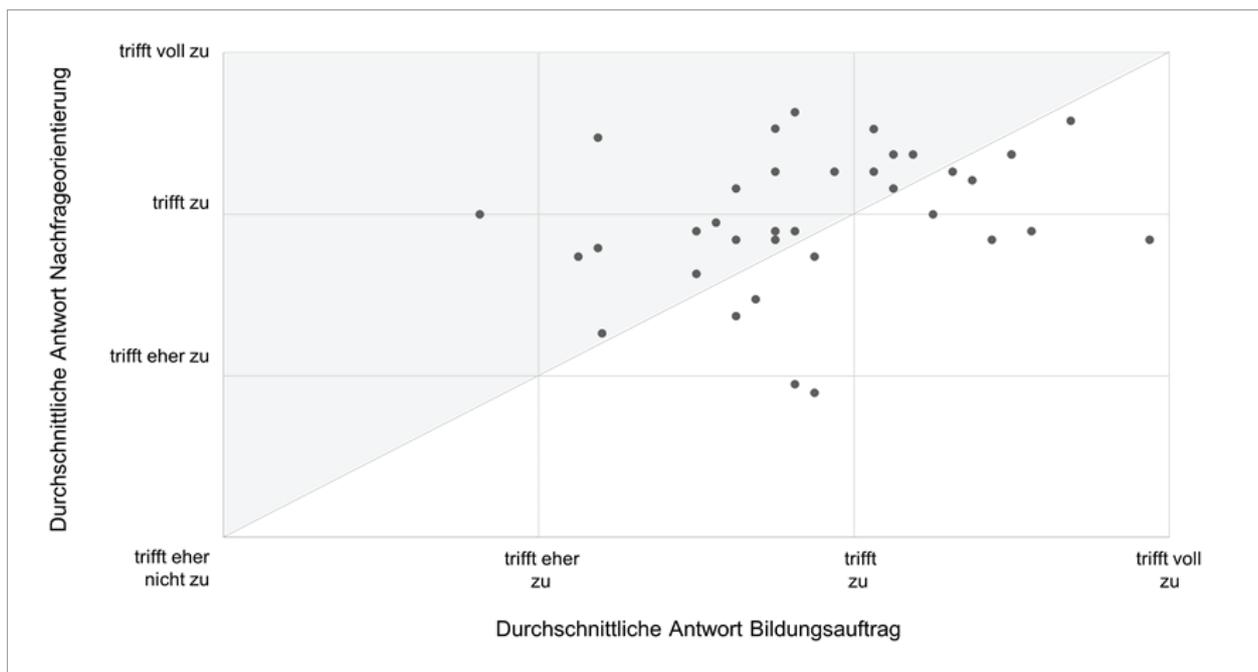


Abb. 7: Punktedarstellung mit Halbierenden.

zwischen den beiden Dimensionen abhängig zu sein. Durch interne und externe Einflüsse wird dieses Gleichgewicht immer wieder verschoben, was zu einem Spannungsverhältnis zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag führt. Um den benötigten Gleichgewichtszustand zu erhalten, muss das Spannungsverhältnis ständig reflektiert und neu aufgelöst werden. Die bewusstgemachte Kenntnis über die möglichen Ursachen ist dabei von entscheidender Bedeutung und soll deshalb im Folgenden betrachtet werden.

3 Das Spannungsverhältnis als strukturgebendes Paradigma

Das referierte Spannungsverhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung hat seinen Ursprung in den noch bis heute fortbestehenden Diskussionen über den Begriff des lebenslangen Lernens. Während in den 1960/70er-Jahren die Auseinandersetzung mit der Thematik ohne strukturgebende Komponente geführt wurde, beginnt sich dieses Paradigma in den 1990er-Jahren im Hinblick auf eine gesamtstrategische Ausgestaltung

auf den nationalen Bildungssektor zu erweitern (Schäffer, 2011).

„Die weitverbreitete Zurückhaltung gegenüber diesem Begriff hatte mehrere Gründe: die vor allem unter den Einrichtungen der Weiterbildung vorhandene Sorge um eine Entinstitutionalisierung des Weiterlernens durch die Einbeziehung des informellen Lernens, die Verknüpfung vieler Programme des Lebenslangen Lernens mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit [...]“ (Wolter & Banscherus, 2016, S. 69).

Unbeachtete aber dennoch vorherrschende Mentalitäten bestimmen in diesem Zusammenhang die Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den beschriebenen Bildungsdiskurs. So gibt es beispielsweise einen entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten Zwang (Bildung) und Möglichkeit (Erziehung) zum Lebenslangen Lernen (Schäffer, 2011).⁴

Das Spannungsverhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ebenso ein inner-universitäres organisationsbedingtes Spannungsverhältnis bedingt durch die hochschulinternen Erwartungen in Verbindung mit den Anforderungen des externen Weiterbildungsmarkts (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016). Hierbei beeinflussen drei Wirkungsströmungen den Bildungsbereich und versuchen diesen aus ihrer jeweils eigenen inner-organisatorischen Logik heraus zu interpretieren, zu steuern und auszuformen:

„Während Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen in der Verwaltung hierarchisch organisiert sind, sind diese in der Wissenschaft demokratisch, über gewählte Vertreterinnen und Vertreter, legitimiert. Selbstverwaltungsgremien wirken als steuernde, über die Fakultäten hinausreichende Organe netzwerkförmig in andere Organisationseinheiten hinein. Die Koordination der Arbeit erfolgt im wissenschaftlichen Bereich wesentlich über das Kollegialitätsprinzip der wissenschaftlichen Gemeinschaft, während sie in der Verwaltung auf Regeln und Weisungen basiert. Sowohl Wissenschaft als auch Verwaltung weisen einen hohen Grad an formalisiertem Verhalten auf, das in der Verwaltung bürokratischen Regeln folgt und in der Wissenschaft durch einen fachdisziplinär und fachkulturell geprägten Verhaltenskodex geprägt ist“ (Hanft et. al., 2016, S. 30).

Jeder der Teilbereiche hat eigene Motivationshintergründe für seine Einflussnahme und dessen starke oder schwache

Ausgestaltung im Umsetzungskontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gleichmaßen versucht die Arbeitseinheit der wissenschaftlichen Weiterbildung wiederum ebenfalls auf diese drei Sektoren der Hochschule Einfluss auszuüben. Es besteht ein konkretes Abhängigkeitsverhältnis der neuen Bildungsangebote zu diesen Einrichtungen. Dies ist eine notwendige Erkenntnisgrundlage, denn nur hierdurch wird die erforderliche Veränderbarkeit hinsichtlich der neuen Anforderungen, die für die Organisation und Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig sind, inner-hochschulisch umsetzungsfähig gemacht. Diese reine Erkenntnis allein reicht jedoch nicht für eine nachhaltige Gesamtstrategie wissenschaftlicher Weiterbildung aus. So werden etwa, um die Serviceorientierung zu nennen, für weiterbildende Studiengänge gesondert Studiengangskordinator_innen für die Betreuung der Teilnehmenden eingestellt. Am befristeten Beschäftigungsverhältnis zeigt sich jedoch, dass ein notwendiges *Commitment* hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung fehlt, welches sich (teilweise) wiederum aus der rechtlichen Vorgabe heraus begründet, dass die entwickelten Programme vollkostendeckend und monetär selbsttragend konzipiert sein müssen.⁵ Das Austarieren der verschiedenen Einflussprozesse ist ein definierendes Element für die Entwicklungsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ein solcher Prozess kann dialogisch, in Folge von formalen Absprachen, und/ oder dogmatisch, ohne formale Absprachen auf informeller Ebene, und in Form von Selbstorganisation (Brückenlösungen abseits der etablierten und geltenden Regelprozesse) erzielt werden. Bei Letzteren ist jedoch die Gefahr gegeben, dass die Organisationseinheit Hochschulverwaltung hierdurch unnötige Doppel- oder Mehrfachstrukturen erschafft, sich manchmal auf rechtlich fragwürdiges Gebiet begibt und somit die Arbeitseinheit wissenschaftliche Weiterbildung hinderliche Doppelbelastung erfährt und sich nicht auf ihr sinngebendes und primäres Kerngeschäft fokussieren kann. Die eigentliche Entwicklung von innovativen und neuen Angeboten, welche die ständig-sich-begründen-müssende wissenschaftliche Weiterbildung als Legitimationsgrundlage benötigt, wird hierdurch beschnitten und das Gesamtkonstrukt muss sich zusätzlich unnötigen Kritikpunkten seitens der hochschulischen Leitungsebene gegenüberstellen. *Das „externe“ Spannungsverhältnis ist gleichermaßen ein metaphorischer Spiegel der inhärenten Argumentationslogik der Organisationseinheit wissenschaftliche Weiterbildung selbst.*

Eine zusätzliche Reibungsfläche ergibt sich aus der Fragestellung, wie inner-hochschulisch die Erfolgsfähigkeit und der Leistungs-Output der wissenschaftlichen Weiterbildung

⁴ Hier wird beispielsweise die wissenschaftliche Weiterbildung als neuer Aufgabenzuwachs für die Bildungseinrichtung Hochschule und die Einsteuerung des Prozesses betrachtet. Ob von Zwang oder Möglichkeiten gesprochen wird, sei dahingestellt.

⁵ Evergreen-These: So benötigt der Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung momentan (zwangsweise) Maßnahmen, die einen reinen monetären Zweck erfüllen und einen hohen Grad an Beständigkeit aufweisen, da die Finanzierungsmöglichkeiten der Gesamteinheit Weiterbildung an den Hochschulen durch die rechtlichen Vorbestimmungen auf sich-selbst-tragend ausgelegt ist.

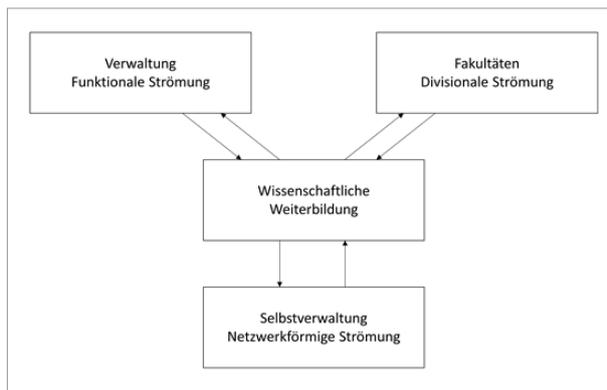


Abb. 8: Interne Strömungseinflüsse auf wissenschaftliche Weiterbildung (in Anlehnung an Hanft et. al. 2016, S. 31).

gemessen werden. Ist die Organisationseinheit Weiterbildung für die Leitungsebene gewinnbringend, wenn eine hohe Anzahl von Teilnehmenden, zahlreiche Kurse, viel Überschuss (mit Overhead) erzielt werden? Dadurch wird die wissenschaftliche Weiterbildung in weitere Spannungsbeziehungen hineingeworfen und muss sich unter diesen Begebenheiten navigieren lassen. Wie ist aber so ein Navigieren möglich, wenn noch nicht sicher ist, in welche Richtung gesteuert werden soll und ob eine Richtungsangabe überhaupt notwendig ist.

Konträr zur gängigen Forschungsansicht existiert wissenschaftliche Weiterbildung in einem, für ihr erfolgreiches Gelingen notwendigen, Spannungsverhältnis zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung. Nur in dieser systemischen Verortung, in der *Intersection* zwischen „Auftrag“ und „Orientierung“⁶, lässt sich der Weiterbildungsauftrag der Hochschulen vollends umsetzen. Eine Operationalisierung fernab dieser Wirklichkeit ist bspw. allein unter Bezugnahme der momentanen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht denkbar. Sämtliche bisher beschriebenen Spannungsbeziehungen stellen das zugrundeliegende Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches somit ein komplexes Beziehungsgeflecht ist, dar. Ähnlich wie sich unaufhörlich ausdehnende und überschneidende Dimensionen, bedarf es der beiden Begriffe Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag als natürliche und graduelle Konstanten für die Weiterbildungspraxis der Hochschulen.

Hieraus bedingen sich eine Vielzahl an neuen Grundannahmen und Handlungsweisen, die die Hochschulen für ein erfolgreiches Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung definieren müssen. Wird die Notwendigkeit des komplexen Spannungsbildes akzeptiert, so muss folgerichtig die

Hochschule selbst als konfliktimmanente Institution und in Extension deren Weiterbildungseinrichtung und Akteur_innen sich einer neuen Rollenzuschreibung gewahr werden. Die Bildungseinrichtung Hochschule wird zu einem kreativen Player auf einem öffentlichen (Weiter-)(Bildungs-)Markt neben weiteren staatlichen und privaten Bildungsanbietern erhoben. Das Spannungsverhältnis als natürliches und immerwährend fluides Strukturmerkmal für Weiterbildung definiert sich durch die konstante, inhärente Verschiedenheit zur tatsächlichen und benötigten Einheit für das Phänomen der universitär-organisierten Weiterbildung. Im Lehr-/Lernkontext der wissenschaftlichen Weiterbildung muss die Hochschule die ursprüngliche Rolle einer Aushändlerin übernehmen und zwischen den beiden überschneidenden Dimensionen vermitteln, um gewinnbringend agieren zu können (Heid, 1999). Das Abwägen zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung durch einen stetigen dialogischen Aushandlungsprozess und die daraus resultierende Verschiebung des Gleichgewichts der beiden Größen bei der Realisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Angeboten, beschreibt einen ersten neuen Aufgabenzuwachs für Hochschulen, die im Feld der akademischen Weiterbildung erfolgreich tätig sein möchten. Eine diskursive und unzweideutige Kommunikation⁷ zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung mit aufwändiger Symbolanalyse und Übersetzungsleistung als Mechanismen der Vermittlung werden benötigt, um das erfolgreiche Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen sicherzustellen (Heid, 1999, S. 244).

Hochschulen müssen die Symbolsprache des (Weiter-)(Bildungs-)Markts erkennen, interpretieren und für ihre eigene Weiterbildungsdomäne linguistisch überführen und in handlungsleitende Entwicklungsschritte mit entsprechenden Aktualisierungsprozessen überführen. Im (erfolgreich gelingenden) Tätigkeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung obliegt es den Hochschulen, Unternehmen und individuellen Lernenden sich zu gleichberechtigten Diskurspartner_innen zu erheben, die eine gemeinsame Symbolsprache zur Verständigung verwenden.

„So wie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen“ (Heid, 1999, S. 244).

⁶ Im bisherigen Forschungsdiskurs wird die wissenschaftliche Weiterbildung lediglich unter den Aspekten Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag primär als Cross Section betrachtet.

⁷ Die Denkschule der Hermeneutik (nach Schleiermacher) als reine Verstehenstheorie eignet sich maßgeblich für besagte Neuinterpretation der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Notwendigkeit des Spannungsverhältnisses der wissenschaftlichen Weiterbildung nimmt sie nämlich als natürlich gegebenes Phänomen hin und etabliert ein Modell auf dessen Grundlage, so dass Kommunikationspartner_innen sich schlussendlich gegenseitig verstehen und erklären können. Der hermeneutische Zirkel von Teil und Ganzem ist der verbildlichte Kern der Verstehensgrundlage für das Spannungsverhältnis zwischen Markt und Hochschule (Klafki, 1971).

Diese (anspruchsvolle) kognitive Leistung ist für alle Bereiche notwendig, damit ein gegenseitiges und gewinnbringendes Fortbestehen gewährleistet werden kann:

„A case in point is the notion of mental models conceived as internal images or representations of those (structures of) entities external to the cognitive system. They are said to correspond to that very segment (or layer of the organization) of the real world the system has to adapt to, or has to control in order to survive“ (Rieger, 2003, S. 349).

Die Arbeitnehmer_innen in ihrer betrieblichen Vereinnahmung als Teilnehmende von wissenschaftlicher Weiterbildung werden viel zu oft als gesellschaftlicher Bildungsmittelpunkt zum alleinigen Fokus für die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöht. Dabei steht marktaugliche Verwertbarkeit von übermitteltem Wissen im Vordergrund. Im Hinblick auf Verwertbarkeit kann aber ebenso eine reine Marktorientierung der Maßnahmengestaltung einem inhärenten Verständnis von Bildungsauftrag gerecht werden. Somit wird die Verwertbarkeit nun nicht mehr als ausgrenzendes Charakteristikum verstanden, sondern wird vielmehr zu einem weiteren Verbindungsstück zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag für die wissenschaftliche Weiterbildung. Gleichmaßen kann die Frage gestellt werden, ob hierdurch auch die Kaufkraft als weitere Wertigkeitszuschreibung ein zusätzliches Element des (Weiter-)Bildungsauftrags wird. Schlussendlich muss das reale Subjekt⁸ für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein dichotomes Subjekt charakterisiert werden, trägt es doch gleichermaßen die sich in ständiger Spannung befindenden Theoreme Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung in sich selbst.

Die beständig diskutierte Gegensätzlichkeit von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung und dem einhergehenden Spannungsverhältnis ist, wie bereits dargelegt, eine Weiterführung des klassischen Bildungsdiskurses. Dabei mitinbegriffen sind selbstverständlich die beiden als gegensätzlich wahrgenommenen Lager mit ihren entsprechenden Wahrheitsansprüchen gemäß unabhängigen Interpretationen eines eigenständigen Bildungsverständnisses. Für das Phänomen wissenschaftliche Weiterbildung ist aber hingegen die Verständigung darauf, dass die Klärung dieser Fragestellung kein gewinnbringendes Unterfangen ist, vehementer und zweckrationaler, da, aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Hochschulen sowieso verpflichtet sind, zu agieren (Heid, 2018, S. 60).

„Wahre Bildung, so die eine These, ‚sei‘ zweckfrei. Die praktische Brauchbarkeit dessen, was (zu Unrecht) Bildung genannt werde, mache diese ‚Bildung‘ unrein (Humboldt, 1809/1964, S. 188). Demgegenüber fordern andere, die Bildung (stärker) an den Herausforderungen der Gesellschaft und insbesondere der betrieblich organisierten Wirtschaft zu orientieren“.

Wissenschaftliche Weiterbildung darf eine (vermutlich) nicht-zu-klärende Wahrheitsdebatte nicht als (unter allen Umständen) zu klärendes Thema erheben, denn sie existiert genau im Zentrum zwischen zweckfreier und verwertbarer Bildung und muss indessen die postulierte Dichotomie als Natürlichkeit hinnehmen und für sich selbst instrumentalisieren.

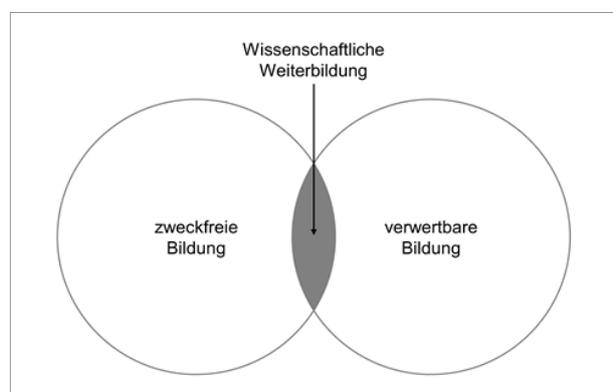


Abb. 9: Räumliche Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung).

Evidenzbasierte und nachfrageorientierte Angebote müssen nicht zwangsweise gegen einen inhärenten Bildungsauftrag sprechen. Diese in der vergangenen und aktuellen Forschung wiederkehrende totalitäre Ansicht hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung bedingt sich aus der konservativen Interpretation einer möglichen Klärung des Spannungsverhältnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung. Der Großteil der bisher geleisteten Forschungsdebatten lässt eher das einseitige Begriffspaar Marktauftrag versus Bildungsorientierung für die Ausgestaltung und Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung vermuten.⁹ In der neuen Vorstellung und Erklärung des Theorems schließt jedoch das eine Phänomen das andere nicht aus und wird nicht wertend gedacht, sondern ist vielmehr konstituierendes Element in sich selbst.

⁸ Für die wissenschaftliche Weiterbildung müsste somit das reale Subjekt als Adressat von Weiterbildungsmaßnahmen eine Kombination aus individuellem (sprich subjektivem) Lernbedürfnis und ökonomischer Verwertbarkeit auf dem Markt sein. Letzteres meint die geforderten Bildungsqualifikationen (im Wirkungskreis des Fachkräftemangels) zum Stillen von Wissensengpässen auf dem (Arbeits-)Markt. Eventuell ist der Begriff des „Arbeitsmarkts“ als Synonym für den (Weiter-)Bildungs-)Markt zu kleinteilig. Welches (Weiterbildungs-)Bild haben die Akteur_innen der akademischen Weiterbildung an Hochschulen von den Lernenden und entspricht dieses der tatsächlichen Realität?

⁹ Ebenfalls könnten die Suffixe betrachtet werden: „auftrag“ und „orientierung“ - bringen diese bereits eine Wertigkeit in die Fachdiskussion mit ein? Im Gedankenspiel „Marktauftrag und Bildungsorientierung“: würde es hier dann zu einer Verschiebung in der thematischen und inhaltlichen Ausgestaltung der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen kommen?

„Nachfrageorientierung kann insofern als neuer Steuerungsmodus universitärer Studienangebotsentwicklung bezeichnet werden, der konträr zu den langjährigen, säkularen organisationsstrukturellen und -kulturellen - Traditionen der Universität steht. Die Einführung und Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten wird dadurch zu einer massiven organisationalen Herausforderung auf allen Ebenen“ (Seitter, 2014, S. 141).

Die beschriebene Gegensätzlichkeit mag zwar aus Institutionperspektive Hochschule und deren Organisationsausgestaltung ansprechend klingen und augenscheinlich Klärung bedürfen, aber für die wissenschaftliche Weiterbildung ist dieses Unterfangen nicht notwendig (siehe bspw. rechtliche Bestimmungen in Bayern und die Beweglichkeit der Hochschulen hierdurch).

Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung haben einen gemeinsamen Mittelpunkt: beide Dimensionen nehmen das Individuum als Adressat in den Fokus, betrachten es aus unterschiedlichen aber dennoch zusammenhängenden Blickwinkeln. Bedarfe der Marktorientierung sind gleichermaßen keine realen Konstrukte, die allumfänglich fassbar wären (Rohs, Vogel & Van de Water, 2018). Nachfrageorientierung als neuer ultimativer Steuerungsmodus für die Angebotsausgestaltung fasst die auffindbare Realität zu kurz. Wissenschaftliche Weiterbildung muss, wie aufgezeigt wurde, als organisationale Herausforderung in ihrer spannungsgeladenen Multi-Situierung als natürliche Konstante interpretiert werden (Seitter, 2014).

Literatur

- Banscherus, U., Neumerkel, J. & Feichtenbeiner, R. (2016). Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik: Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1, S. 81-102). Münster: Waxman Verlag.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangen Lernen an Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung offene Hochschulen* (Band 2). Münster: Waxmann Verlag.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (45), 231-244.
- Heid, H. (2018). Was haben betriebliche Qualifikationen mit Bildung zu tun? In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 59-73). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heufers, P. & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Partizipation und Alphabetisierung/ Grundbildung*, (3), 61-71.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki, G.M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-Ch. Lingelbach, G. Iben & J. Diederich (Hrsg.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung*. Weinheim: S. Fischer Verlag.
- Rieger, B.B. (2003). Semiotic Cognitive Information Processing: Learning to Understand Discourse. A systemic model of meaning constitution. In R. Kühn, R. Menzel, U. Ratsch, M.M. Richter & IO. Stamatescu (Hrsg.), *Adaptivity and Learning* (S. 347-403). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Rohs, M., Vogel, Ch. & Van de Water, D. (2018). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 61-79). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäffer, B. (2011). Lebenslanges Lernen als Schulalptraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte einer Debatte. *bildungsforschung. Bildung, Bildung und Erziehung*, (1), 125-145.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus: Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2011*. Bonn.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. (Hrsg.). (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein in der Personalentwicklung nutzen - ein Leitfaden für Unternehmen*. Essen.

Weber, S.M., Göhlich, M., Schröer, A. & Schwarz, J. (Hrsg.). (2014). *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 5, 25-28.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* (S. 53-80). Münster: Waxmann Verlag.

Autor_innen

Sebastian-Manuel Schmidt, M.Ed.
sebastian.m.schmidt@fau.de

Stefan Zeh, M.A.
stefan.zeh@uni-bayreuth.de

Karina Anders, Dipl.-Päd., MBA
karina.anders@unibw.de

Dr. Katrin Hirschmann
Katrin.Hirschmann@verwaltung.uni-regensburg.de

Volker Stieg
Volker.Stieg@thi.de

Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage

Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse

ANIKA DENNINGER

Kurz zusammengefasst ...

In der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt es trotz einer primär nachfrageorientiert ausgerichteten Angebotsentwicklung zu Passungsproblematiken zwischen Angebots- und Nachfrageseite. So kommen mitunter implementierte Angebote aufgrund zu wenig Teilnehmender nicht zustande, obwohl sie bedarfsbasiert entwickelt wurden. Der Beitrag geht im Rahmen der Sekundäranalyse einer Fallstudie im Gesundheitsbereich auf Ursachensuche. Im Zentrum steht dabei die Hypothese, dass die nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung – bedingt durch spezifische bisher kaum untersuchte unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse – primär an organisationale Bedarfe anknüpft und gleichzeitig individuelle Bedarfe der Mitarbeitenden zu wenig beachtet. In diesen Prozessen könnte eine Ursache für eine problembehaftete nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung liegen. Schließlich wird betrachtet, welche Ansatzmöglichkeiten sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Angebotsentwicklung der Hochschulen ergeben.

1 Ausgangslage und theoretische Annäherung

In der Vergangenheit wurden Positionen laut, die einen Paradigmenwechsel von einer Angebots- hin zu einer Nachfrageorientierung (Holz, 2001) postulierten. Entsprechend treten Weiterbildungsbedarfe in den Fokus unternehmensinterner wie externer Programmplanender. Grundlegend definiert werden (Weiter-)Bildungsbedarfe als Soll-Ist-Abgleich von vorhandenen und benötigten Qualifikationen (Schlutz, 1998) bzw. „a gap or discrepancy between a present capability (PC) and a desired capability (DC)“ (Sork, 2001, S. 101). Sie sind dabei ein wichtiger Ansatzpunkt für betriebsinternes Bil-

dungscontrolling (Käpplinger, 2009) sowie für externe Weiterbildungsanbieter (Meisel, 2011). Auch von den Hochschulen, als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung, wird eine verstärkt nachfrageorientierte Angebotsplanung gefordert, um auf dem umkämpften Weiterbildungsmarkt bestehen (Hippel, 2008; Wolter, 2011) und die ihr zugeschriebenen Potenziale¹ bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse entfalten zu können. Den Bedarfen der Unternehmen oder Beschäftigten kommt hierbei oft besondere Aufmerksamkeit zu, sodass von einer betrieblich und ökonomisch ausgerichteten nachfrageorientierten Angebotsentwicklung gesprochen werden kann.

Dennoch konnte die wissenschaftliche Weiterbildung die ihr zugeschriebenen Potenziale bisher quantitativ nicht hinreichend entfalten. Sie führt nach Herm, Koepfner, Leuterer, Richter und Wolter (2003) sowohl auf dem stark umkämpften Weiterbildungsmarkt als auch innerhalb der Hochschule ein „doppeltes Nischendasein“ (S. 19). Gemäß des Adult Education Survey lag die Teilnahmequote an wissenschaftlicher Weiterbildung auch im Jahr 2018 gerade einmal bei 5%, wenngleich mit ansteigender Tendenz (BMBF, 2019). Für die geringen Quoten werden jeher vielfältige Gründe, wie z.B. eine mangelnde Wahrnehmung in der Bevölkerung (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016), die fehlende Verankerung der Nachfrageorientierung im traditionellen universitären Selbstverständnis (Heufers & El-Mafaalani, 2011) oder der bei Großunternehmen häufig, aufgrund der Existenz eines internen Weiterbildungszentrums, der fehlende Bedarf an akademischer Weiterbildung (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003), aufgeführt. Zudem sind die Formate wie Zertifikatskurse oder berufsbegleitende Masterstudiengänge i.d.R. zeit- und kostenintensiv, während sich

¹ Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich an der Schnittstelle zwischen Beschäftigungs-, Bildungs- und Wissenschaftssystem. Laut Wissenschaftsrat (2019) erleichtert sie u.a. nicht-traditionellen Zielgruppen den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und verhilft mit einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung Berufstätigen zur Entfaltung individueller Potenziale sowie der wissenschaftlichen Verankerung ihres Wissens.

Unternehmen wie Beschäftigte oft für flexible, modulare Bausteine und kompakte Formate interessieren (Denninger, 2019). Demnach existiert eine „mangelnde Passung von Angebot und Nachfrage“ (Konegen-Grenier, 2019, S. 19).

Maschwitz (2015) sieht die Passungsfähigkeit von Hochschulen und Unternehmen in der Umsetzungsrealität aufgrund zentraler Umsetzungsschwierigkeiten daher weiterhin als äußerst problembehaftet an. In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich diese Passungsproblematiken zwischen Angebot und Nachfrage z.B. konkret, wenn neu implementierte Angebote aufgrund mangelnder Nachfrage bzw. zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, obwohl sie bedarfsbasiert entwickelt wurden. Aufgrund der unzureichenden statistischen Abbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Widany et al., 2020) fehlen hierzu bisher verlässliche Zahlen, d.h. es ist unbekannt, wie häufig solche Fälle auftreten. Dass diese existieren, bestätigen Berichte aus der Praxis. Zudem liefert der Trendmonitor Weiterbildung (2018) einen Hinweis auf eine hochschulseitige Unzufriedenheit mit der Nachfrage, denn nur 29% der 59 befragten Hochschulen, die mit Unternehmen bei der Erstellung von betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen kooperieren, bewerten die Teilnehmendenzahlen mit mindestens „gut“ (Kirchgeorg, Pfeil, Georgi, Horndasch & Wisbauer, 2018). Dies zeigt, dass selbst wenn ein Bedarf im Unternehmen ermittelt wurde, dieser nicht unmittelbar auf ein bestimmtes Weiterbildungsangebot hinweist (Gieseke, 2008) und „meistens keine Auskunft über die tatsächlichen Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmer/innen einer Weiterbildungsmaßnahme“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003, S. 18) gibt. Bevor es jedoch zu einer konkreten Nachfrage an externe Weiterbildungsanbieter wie die Hochschulen kommen kann, muss ein zunächst diffuser Bedarf im Zuge eines komplexen unternehmensinternen Prozesses in eine konkrete Nachfrage, d.h. nach Schlutz (2006) eine Nachfrage nach einem konkreten Angebot als sichtbare Reaktion auf einen manifesten Bildungsbedarf, transformiert werden (Denninger, 2019). Dies gilt für organisationale Bedarfe der Unternehmen und individuelle Bedarfe der Beschäftigten gleichermaßen. Allerdings weichen diese Perspektiven oftmals voneinander ab. So bezeichnet Gieseke (2009) Unternehmen als „Arenen mit Interessensdivergenzen“ (S. 67). Hippel und Röbel (2016) zeigen, dass die verschiedenen Akteure eines Unternehmens im Gesundheitsbereich sehr unterschiedliche Interessen verfolgen. Während die Leitung auf einen Wettbewerbsvorteil setzt, erhofft sich das Pflegepersonal ein höheres Ansehen durch die betriebliche Weiterbildung. Eiben, Hampel und Hasseler (2019) beschreiben mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Gesundheitswesen „eine Diskrepanz zwischen den Wünschen an die inhaltliche Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Arbeitgebenden und der Themenwahl der Arbeitnehmenden“ (S. 52).

Inwiefern die divergierenden Perspektiven der verschiedenen Unternehmensakteure in die Bedarfsermittlung ein-

fließen, d.h. wie Bedarfe außerhalb der strukturierten und standardisierten Prozesse der Bedarfsermittlung in Unternehmen – welche bereits häufiger Gegenstand der Forschung waren – definiert werden (Röbel, 2017) und welche „interpretativen Schritte“ (Gieseke, 2008, S. 34) zwischen einem Bedarf und einem Angebot stehen, ist bisher kaum untersucht worden. Das fehlende spezifische Wissen hinsichtlich der zentralen unternehmensinternen Bedarfstransformationsprozesse, d.h. der Schritte der Transformation eines diffusen Bedarfs in eine konkrete Nachfrage und den unterschiedlichen Einflüssen der relevanten Akteure hierauf, hat zur Folge, dass auch ihre Wirkung auf die geschilderte mangelnde Passungsfähigkeit der nachfrageorientierten hochschulischen Angebotsentwicklung weitestgehend unklar ist.

An dieser Forschungslücke setzt dieser Beitrag an. Im Zentrum steht dabei die grundlegende Hypothese, dass eine nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung – bedingt durch unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse – primär an organisationalen Bedarfen anknüpft und die individuellen Bedarfe der Beschäftigten bzw. potenziellen Teilnehmenden zu wenig beachtet. Gerade wenn Akteure mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind, neigen diejenigen mit der größten Macht dazu, ihre Macht zur Behauptung ihrer eigenen Interessen einzusetzen (Cervero & Wilson, 1994). Die Planenden orientieren sich folglich einseitig an den Interessen derjenigen, die im Unternehmen die meiste Macht besitzen, was einen demokratischen Planungsprozess, den Cervero und Wilson (1994) als zentrale Anforderung an Programmplanungshandeln beschreiben, behindert. Verantwortungsvoll ist es, vor auszusehen, „how existing relations of power are likely to support or constrain a substantively democratic planning process and then acting in ways to nurture such a process“ (Cervero & Wilson, 1994, S. 260). Entsprechend sind die Planenden dafür verantwortlich, alle relevanten Akteure an der Planung zu beteiligen. Wie Sork (2001) zudem konstatiert, sind Programme, die auf Bedarfen basieren, die von den Lernenden selbst identifiziert wurden (felt needs), attraktiver für Lernende als Programme, die auf Bedarfen basieren, die durch andere identifiziert bzw. ihnen zugeschrieben wurden (ascribed needs). Zwar ist es durchaus möglich, dass Bedarfe von einer Person empfunden und ihr gleichzeitig von anderen zugeschrieben werden, eine Übereinstimmung ist dagegen die Ausnahme (Sork, 2001).

In den bisher nicht näher untersuchten Bedarfstransformationsprozessen könnte damit eine Ursache für die beschriebenen Passungsprobleme zwischen Hochschulen und Unternehmen und damit auch für eine problembehaftete, nachfrageorientierte hochschulische Angebotsentwicklung liegen. Um dieser Hypothese nachzugehen, greift der Beitrag eine im Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ entstandene Fallstudie im Gesundheitssektor auf. Diese konnte im Rahmen einer Untersuchung interner Bedarfsartikulationsprozesse erste Erkenntnisse zu komplexen unternehmensinternen Wegen diffuser organisationaler bzw. individueller Bedarfe hin zu einem konkretisierten Bedarf generieren

(Denninger, Siegmund & Bopf, 2017). Ebendies bildet die Grundlage für die nachfolgende Sekundäranalyse des Interviewmaterials, die einerseits eine vertiefende Analyse der bereits identifizierten komplexen Prozesse leisten soll und andererseits einen besonderen Fokus auf mögliche Differenzen und Spannungen zwischen individuellen und organisationalen Bedarfen bzw. den unterschiedlichen Interessenlagen von Mitarbeitenden und Unternehmensleitung legt. Abschließend wird beleuchtet, welche Ansatzmöglichkeiten sich daraus für die Angebotsentwicklung der Hochschulen ergeben.

2 Projektkontext, Methodik und Fallbeschreibung

Der vorliegende Artikel basiert auf den Ergebnissen der „unternehmensbezogenen Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“² (2015-2017) der mittelhessischen Hochschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen). Im Zentrum dieser Analyse standen Fallstudien in je einem Unternehmen der Branchen Industrie, Soziales und Gesundheit³ mit dem Ziel der explorativen Erforschung unternehmensinterner, kommunikativ rückgebundener Management- und Klärungsprozesse, die Voraussetzung für eine präzisierte Bedarfsartikulation an externe Weiterbildungsanbieter sind und damit eine wichtige Basis für eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen darstellen.

Der fokussierte Fall stellt ein Großunternehmen im Bereich Gesundheit dar, das mit über zehntausend Beschäftigten an diversen nationalen Standorten operiert. Das Kerngeschäft des Unternehmens bilden Leistungen in den Bereichen Medizin, Pflege und Versorgung. Den Kopf des hierarchisch aufgebauten Unternehmens bilden die standortübergreifende Geschäftsführung und die standortspezifischen Geschäftsleitungen (oberes Management). Darauf folgen die mittlere (Bereichsleitung) und die untere Management (Abteilungsleitung). Die Weiterbildung der Beschäftigten wird i.d.R. standortübergreifend von einer unternehmenseigenen Weiterbildungsabteilung verwirklicht. Reicht das interne Angebot nicht aus, behält es sich die Abteilung vor, Angebote extern einzukaufen. Weiterbildungen besitzen einen hohen Stellenwert und werden durch finanzielle und zeitbezogene Fördermöglichkeiten unterstützt. Das Analysematerial des Falls besteht aus drei Interviews mit fallexternen Branchenexpert*innen, einer Analyse öffentlich zugänglicher Unternehmensdokumente, 12 leitfadengestützten Einzelinterviews sowie einer Gruppendiskussion mit Vertreter*innen aller Hierarchieebenen des Unterneh-

mens. Den externen Befragten wurde aufgrund ihrer Tätigkeiten eine branchenspezifische Expertise zugeschrieben, die besonders den jeweiligen Feldzugang erleichterte. Zudem gaben sie eine Einschätzung hinsichtlich zentraler externer Einflussfaktoren auf die unternehmensinterne Bedarfsartikulation ab⁴. Die internen Befragten wurden von der Unternehmensführung ausgewählt und haben im Sinne einer maximalen Kontrastierung sämtliche Hierarchieebenen abgedeckt. Die Auswertung des Materials erfolgte anhand einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2016).

3 Ergebnisse der Sekundäranalyse

3.1 Transformation individueller und organisationaler Weiterbildungsbedarfe

Damit ein diffuser, nicht reliabler Bedarf in einer konkreten Nachfrage münden kann, durchläuft er im untersuchten Unternehmen i.d.R. vier aufeinander aufbauende und sich gegenseitig bedingende Kernprozesse (Bedarfsermittlung, Bedarfsartikulation, Weiterbildungsentscheidung, Angebotsakquise)⁵. Im Rahmen der Sekundäranalyse fällt besonders auf, dass die identifizierten organisationalen und individuellen Weiterbildungsbedarfe im Rahmen der ersten beiden Kernprozesse der Bedarfsermittlung und Bedarfsartikulation *unterschiedlich komplexe Kommunikations- und Transformationswege* durchlaufen, um letztendlich in einen konkreten, manifesten Bedarf zu münden. Abbildung 1 zeigt die von den Befragten geäußerten typischen sowie alternativen Wege auf. Als „typisch“ bezeichnet werden dabei die Wege, die von den Befragten zum einen am häufigsten, und zum anderen als der übliche, reguläre Weg nachgezeichnet wurden. Wie dargestellt, werden Bedarfe zu Beginn typischerweise von den Mitarbeitenden (individuelle Ebene) oder vom oberen Management (organisationale Ebene) identifiziert. Das bedeutet aber nicht, dass dies nicht auch durch andere Akteure erfolgen kann. Abweichungen im Unternehmensalltag können generell atypische Schritte erzeugen und die dargestellten Prozesse verändern. Daneben existiert außerdem eine situative, informelle Kommunikation, z.B. in Pausen, die keinen Mustern folgt und sich daher in dieser Form nicht präzisieren lässt.

Die Transformation des *individuellen* Weiterbildungsbedarfs zu einem konkreten, manifesten Bedarf gestaltet sich typischerweise wie folgt: Die Mitarbeiterbedarfe ergeben sich primär „aus dem Alltag“ (OM 2, Abs. 57) und werden nicht systematisch, z.B. mit Hilfe eines Instruments, ermittelt. Der auftretende Bedarf ist zumeist diffus und weist nur selten auf ein konkret benötigtes Weiterbildungsangebot hin (Gieseke,

² Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 (aus Mitteln des BMBF).

³ Die Auswahl stützte sich auf die wissenschaftlichen Schwerpunkte der Verbundhochschulen, bestehende Kontakte und das Vorhandensein einer zentralen Weiterbildungsstruktur im Unternehmen.

⁴ Für eine ausführliche Darstellung s. Denninger, Siegmund & Bopf (2017).

⁵ Für eine ausführliche Darstellung s. Denninger (2019).

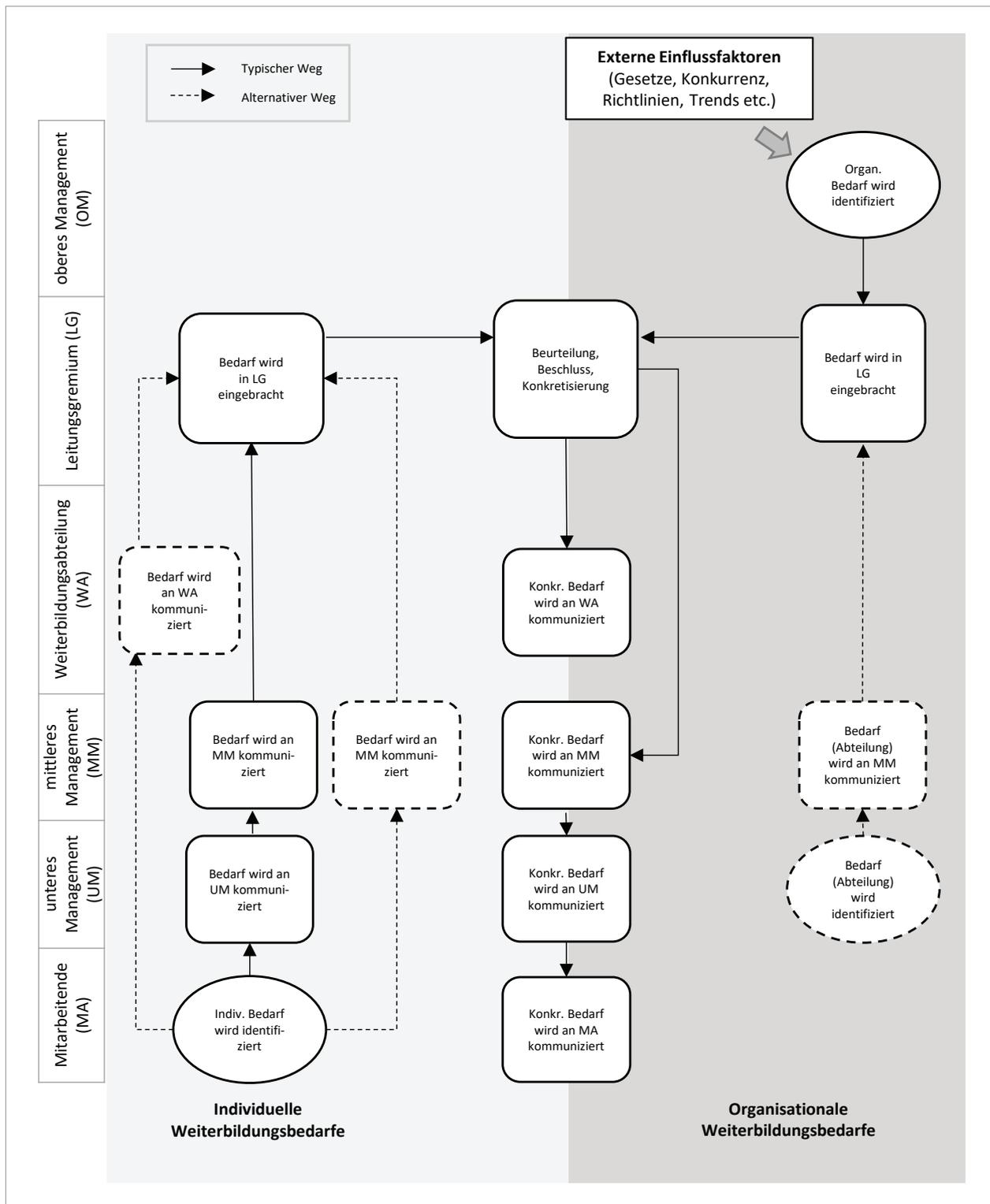


Abb. 1: Unternehmensinterne Transformation individueller und organisationaler Weiterbildungsbedarfe.

2008). Daher wird er im Anschluss an die *Bedarfsermittlung* im komplexen Kernprozess der *Bedarfsartikulation* konkretisiert. Diese gliedert sich wiederum in drei Teilschritte: 1. Bedarfskommunikation, 2. Bedarfskonkretisierung und 3. Bedarfsüberführung. Auf individueller Ebene beschreibt die *Bedarfskommunikation* die Kommunikation der zuvor sowohl in informellen als auch formalen Gesprächen identifizierten

Bedarfe an die Entscheidungsträger im Leitungsgrremium des Unternehmens. Sie findet typischerweise über die vom Unternehmen klar vorgegebenen formellen, mehrstufigen Kommunikationswege statt. Entsprechend kommunizieren die Mitarbeitenden ihren Bedarf zunächst an die nächsthöhere Ebene (unteres Management). Dieser Vorgang ist nicht an ein formales Setting gebunden und kann jederzeit erfolgen.

Ferner besteht die Möglichkeit, die Bedarfe im Jahresmitarbeitergespräch an das untere Management zu artikulieren. Alternativ können die Mitarbeitenden ihre Bedarfe direkt an eine höhere Instanz wie das mittlere Management oder die Weiterbildungsabteilung kommunizieren. Daraufhin befinden die Vorgesetzten darüber, ob der kommunizierte individuelle Bedarf im Sinne des Unternehmens relevant ist und reichen ihn ggf. an das Leitungsgremium weiter. Das Leitungsgremium besteht aus Vertreter*innen der Weiterbildungsabteilung, des oberen sowie mittleren Managements und diskutiert im nächsten Schritt der *Bedarfskonkretisierung*, ob eine weitere Auseinandersetzung mit dem Bedarf anzustreben ist und bespricht in einem jährlichen Planungsgespräch, welche Bedarfe im Rahmen der Programmplanung befriedigt werden sollen. Werden die individuellen Bedarfe vor dem Hintergrund der Unternehmensbelange und externer Vorgaben als relevant eingestuft, wird der noch diffuse Bedarf soweit konkretisiert, dass dieser mit einem Angebot in Verbindung gebracht und später in eine konkrete Nachfrage überführt werden kann. Daraus resultiert der konkrete, tatsächlich zu befriedigende Bedarf, der im Zuge des Teilschritts der *Bedarfsüberführung* an die Weiterbildungsabteilung weitergeleitet wird, die den Auftrag hat, eine entsprechende Angebotsentwicklung umzusetzen.

Die Transformation des *organisationalen* Weiterbildungsbedarfs hin zu einem konkreten, manifesten Bedarf gestaltet sich typischerweise wie folgt: Organisationale Bedarfe werden im Zuge der *Bedarfsmittlung* durch das obere Management identifiziert. Dabei wird zuerst geprüft, welche gesetzlich vorgegebenen Fachkraftquoten erfüllt werden müssen. Das Ergebnis dieses Abgleichs definiert den Weiterbildungsbedarf. Insgesamt gestalten unternehmensexterne Einflussfaktoren wie Gesetze, Richtlinien, Verordnungen, Trends, Konkurrenz oder gesellschaftliche und berufsbezogene Entwicklungen das Weiterbildungsprogramm des Unternehmens besonders mit. Im Anschluss wird der diffuse organisationale Bedarf im Zuge der *Bedarfskommunikation* direkt vom oberen Management im Leitungsgremium eingebracht. Dort wird im Schritt der *Bedarfskonkretisierung* darüber entschieden, welche Bedarfe im Zuge der internen Programm- und Angebotsentwicklung weiterverfolgt werden. Alternativ kommt es vor, dass das untere Management abteilungspezifische Weiterbildungsbedarfe im Arbeitsalltag identifiziert. Organisationale Bedarfe werden also „sowohl von innen als auch von außen“ (MA 5, Abs. 81) an das Unternehmen herangetragen. Das untere Management leitet die Abteilungsbedarfe über die formal vorgegebenen Kommunikationswege an das mittlere Management weiter. Dieses übermittelt den Bedarf an das Leitungsgremium. Der bis dato noch diffuse organisationale Bedarf wird, ebenso wie der zuvor beschriebene individuelle Bedarf, im Leitungsgremium soweit konkretisiert, dass dieser später mit einem Angebot in Verbindung gebracht und in eine konkrete Angebotsnachfrage überführt werden kann. Im Teilschritt der *Bedarfsüberführung* wird der konkretisierte Bedarf an die Weiterbildungsabteilung weitergeleitet. Kann der Bedarf intern nicht bedient

werden, kommt es durch die Weiterbildungsabteilung zu einer Nachfrage an externe Anbieter.

Ein Vergleich der zwei Wege zeigt, dass die Bedarfe im Unternehmen in unterschiedlicher Komplexität kommuniziert und verarbeitet werden. So werden die organisationalen Bedarfe zielgerichtet, ohne größere interne Rückversicherungsprozesse im Leitungsgremium, eingebracht, während die individuellen Bedarfe zuvor intensiv abgewogen werden bzw. längere vorgegebene Kommunikationswege und z.T. mehrere Hierarchiestufen überwinden müssen.

3.2 Bedarfs-Priorisierungen und resultierende Differenzen

Das Leitungsgremium ist die zentrale und höchste Entscheidungsinstanz aller weiterbildungsbezogenen Vorgänge im Unternehmen. Die hier vertretenen Akteure beurteilen die eingebrachten individuellen wie organisationalen Bedarfe vor dem Hintergrund relevanter Faktoren (Gesetze, Budget etc.). In diese Abstimmungsprozesse sind weder das untere Management noch die Mitarbeitenden selbst eingebunden. Ersteres wird nur in Ausnahmefällen beratend hinzugezogen. Dies bedeutet, dass die Entscheidungen darüber, welche Bedarfe künftig weiterverfolgt werden, daran anknüpfende konzeptionelle Überlegungen zum Weiterbildungsprogramm sowie die Bedarfskonkretisierung ausschließlich auf der Leitungsebene stattfinden; also – folgt man Cervero und Wilson (1994) – von den Akteuren mit der größten Macht im Unternehmen. Dabei werden alle Maßnahmen priorisiert, die helfen, die auferlegten abrechnungsrelevanten Fachkraftquoten zu erreichen. Individuelle Bedarfe werden dagegen, sofern sie nicht mit den organisationalen Bedarfen übereinstimmen, nachrangig behandelt und nur weiterverfolgt, „wenn man auch weiß, dass die das schaffen können und dass die auch für das Unternehmen einen Nutzen haben“ (OM 2, Abs. 37). Auch werden sie insgesamt stärker abgewogen und nicht systematisch ermittelt. Alle Weiterbildungswünsche abseits des organisationalen Nutzens gelten als Privatsache, wengleich trotzdem versucht wird „individuelle Lösungen“ (MA 5, Abs. 67) zu finden.

Der individuelle Weiterbildungsbedarf ist jedoch häufig heterogener als der eines Unternehmens (Schäfer, 1988) und wird durch zahlreiche persönliche Faktoren und Ziele bedingt. Für die Mitarbeitenden steht die eigene Karriere und optimale Berufsausübung im Vordergrund. Unternehmen werden hingegen von externen Faktoren bzw. sog. „Kräften des Umsystems“ (Käpplinger, 2016, S. 102) stark beeinflusst. Im Vordergrund steht die Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit sowie die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben. Personenbezogene Gründe geben seltener Anlass zur Weiterbildung – obwohl die optimale Umsetzung der im Berufsalltag durchzuführenden Tätigkeiten einen Schnittpunkt organisationaler wie individueller Interessen darstellt. Sork (2001) beschreibt die Schwierigkeit, eine Übereinstimmung der „owners of the need (the learners) and others“ (S. 103) zu erreichen und führt dies auf unterschiedliche Wertesysteme zurück, die beeinflussen, was jeweils als „desired capability“

(Sork, 2011, S. 103) beurteilt wird oder nicht. Demnach wird es schwierig, Teilnehmende zu generieren, insofern es nicht gelingt, diese Differenzen vor den eigentlichen Planungsprozessen aufzulösen.

Folglich ergeben sich im untersuchten Fall Spannungen und kritische Stimmen unter den Mitarbeitenden. Trotz geforderter Eigeninitiative werden von ihnen selten individuelle Bedarfe aktiv geäußert. Es besteht die Auffassung, „keinen direkten Einfluss“ (MA 3, Abs. 99) zu haben und dass das umfangreiche Weiterbildungsangebot vor allem aus Prestige Gründen realisiert wird. Die geringen finanziellen wie beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen würden individuelle Bedarfe gar verhindern. Zudem sind einige Befragte der Auffassung, das Unternehmen reagiere auf die Bedarfe zu langsam.

4 Ansatzpunkte für die hochschulische Angebotsentwicklung

Eine einseitige Priorisierung der Unternehmensbedarfe im internen Kommunikations- und Transformationsprozess kann, wie der Fall zeigt, Auswirkungen auf die Nachfrage des Unternehmens sowie in Folge dessen auf die nachfrageorientierten entwickelten Weiterbildungsangebote haben. So ist denkbar, dass die individuellen Bedarfe im Verlauf dieses Prozesses verloren gehen oder verzerrt werden, sodass der konkretisierte Bedarf am Ende stark von den individuellen Bedarfen abweicht bzw., wie schon von Sork (2001) konstatiert, „the interests of someone other than the learners“ (S. 102) dient. Im Fallbeispiel gibt die resultierende Nachfrage nicht die Interessen der Mitarbeitenden wieder, sondern der Leitungsebene. Eine daran orientierte hochschulische Angebotsentwicklung geht fälschlicherweise von einem umfassenden Bedarf aus, der tatsächlich aber einseitig ist. Die entwickelten Angebote sind für die Mehrheit der Beschäftigten folglich nicht so relevant, da sie nicht oder nur teilweise auf ihren gefühlten Bedarfen, sondern auf ihnen zugeschriebenen Bedarfen beruhen (Sork, 2001). Schlimmstenfalls finden sich zu wenige Teilnehmende und das Angebot kommt nicht zustande.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sinnvoll grundsätzlich eine betrieblich ausgerichtete nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen ist, wenn die Unternehmen sich nicht nur schwer tun, Bedarfe zu artikulieren, sondern auch wie im skizzierten Fall interne Prozesse eventuell dazu führen, dass es zu irreführenden Verzerrungen kommt. Nach Cervero und Wilson (1994) findet Programmplanung immer im Kontext von Macht- und Interessenkonstellationen statt. Dabei liegt es allerdings in der Verantwortung der Planenden, hier der hochschulischen Angebotsentwickler*innen, dies auszubalancieren, indem sie anstreben, alle betroffenen Akteure des Unternehmens an der Planung zu beteiligen und damit einen demokratischen Planungsprozess zu initiieren. Denn auch ein Beschluss darüber, wer am Planungsprozess (nicht)

partizipiert, lässt sich als Ausdruck von Macht verstehen bzw. kann Machtverhältnisse ändern oder manifestieren (Cervero & Wilson, 1994). Daher wäre es förderlich, wenn hochschulische Angebotsentwickler*innen von dem verbreiteten sehr starren Ideal der Passung zugunsten wechselseitiger Anpassungsprozesse abrücken und letztere aktiv initiieren. Stünden diese im Zentrum der hochschulischen Angebotsentwicklung, könnten alle relevanten Akteure besser berücksichtigt werden. Die Hochschulen würden nicht passiv auf die Nachfrage der Unternehmen warten, sondern könnten sich aktiv und frühzeitig einbringen, um passgenauere Angebote zu entwickeln und das Ausfallrisiko zu minimieren. Es bleibt allerdings die Frage, ob auch die Unternehmen hierzu bereit wären, denn mitunter könnten diese Prozesse mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen als von ihnen toleriert.

Eine solche Strategie belässt den Fokus der Hochschulen auf den Unternehmen, wenngleich unter einer stärkeren Berücksichtigung der individuellen Belange der Beschäftigten. Dies birgt allerdings die Gefahr, dass die Öffnung der Hochschulen weiterhin sehr partiell stattfindet und dem ursprünglichen (bildungspolitischen) Anliegen, der Fokussierung neuer heterogener bzw. nicht-traditioneller Zielgruppen, nicht ausreichend gerecht wird. Das Risiko überhört zu werden betrifft nicht nur die Beschäftigten der Unternehmen, sondern auch die von der wissenschaftlichen Weiterbildung betont fokussierten neuen Zielgruppen, die nicht unbedingt im Unternehmenskontext zu finden sind. Aber gerade in der Öffnung der Hochschulen und dem damit insbesondere für nicht-traditionelle Zielgruppen verbundene leichteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen wird ein besonderes Potenzial bei der Bewältigung gegenwärtiger Wandlungsprozesse gesehen. Zu überprüfen wäre daher, ob und wie eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung der Hochschulen funktionieren kann, die nicht nur die individuellen Bedarfe der Angestellten, sondern auch der nicht-traditionellen Zielgruppen stärker berücksichtigt. Folglich wäre ein arbeitgeberunabhängiger Zugang zu den genannten Zielgruppen wertvoll, auch wenn der bisherige Weg über die Unternehmen für die Hochschulen als der einfachere scheint. Denkbar wären z.B. Kooperationen mit Berufsverbänden und/oder Gewerkschaften, um gemeinsam spezifische Weiterbildungsformate zu entwickeln, die sich direkt an die Beschäftigten wenden, auf deren individuellen Bedarfen beruhen und eine unternehmensübergreifende Qualifizierung anstreben. Die Expertise dieser Kooperationspartner hinsichtlich etwaiger Berufsgruppen wäre sicherlich ein Gewinn für hochschulische Angebotsentwickler*innen. Offen bleibt dabei die Frage, durch wen dies letztendlich finanziert werden könnte.

5 Fazit

Die Sekundäranalyse zeigt, wie kompliziert es für ein Unternehmen sein kann, angesichts zahlreicher Einflussfaktoren mit unterschiedlichen Bedarfen zu operieren und wie schnell es dabei zu Spannungen und Verzerrungen kommen kann.

So können organisationale Belange die der Mitarbeitenden überlagern sowie die Nachfrage entscheidend bedingen. Dies kann jedoch zur Folge haben, dass die auf Basis der Unternehmensnachfrage entwickelten Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande kommen, da sie die individuellen Bedarfe nicht widerspiegeln. Eine primär betrieblich ausgerichtete Angebotsentwicklung der Hochschulen ist daher problembehaftet. Eine hochschulische Angebotsentwicklung sollte, insbesondere mit Blick auf die bildungspolitisch angestrebte Öffnung, daher individuelle Bedarfe wieder stärker in den Blick nehmen und wechselseitige Anpassungsprozesse im Sinne eines demokratischen Planungsprozesses anstreben. Dies benötigt zwar ggf. differenziertere Verfahren und Strategien der Bedarfserhebung oder Angebotsentwicklung, gleichzeitig besteht so aber auch die Chance, eine wissenschaftliche Weiterbildung zu etablieren, die Interessierten einen Zugang abseits einer bestimmten Unternehmenszugehörigkeit erleichtert.

Zu betonen bleibt, dass es verfrüht wäre aus diesem explorativen Fall Generalisierungen abzuleiten und bspw. jedem Großunternehmen im Gesundheitsbereich eine einseitige Priorisierung der Unternehmensbedarfe zu unterstellen. Allerdings ist das Risiko besonders bei streng hierarchischen und stark von externen Vorgaben beeinflussten Unternehmen durchaus gegeben. In weiteren Studien wären daher die Kommunikations- und Transformationsprozesse bei weiteren Unternehmen mit ähnlichen Profilen des gleichen Typus zu analysieren. In einem weiteren Schritt könnte dies dann auf andere Unternehmenstypen, wie bspw. KMU, ausgeweitet werden.

Literatur

- BMBF. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45, 249-268.
- Denninger, A. (2019). Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 159-167.
- Denninger, A., Siegmund, R. & Bopf, N. (2017). *Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation*. Abgerufen am 14. Oktober 2019 von http://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf
- Eiben, A., Hampel, S. & Hasseler, M. (2019). Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2019(2), 47-54.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2009). Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur - Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In W. Gieseke, S. Robak & M.L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 49-86). Bielefeld: transcript.
- Herm, B., Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A. (2003). *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem*. Dresden: TU Dresden.
- Heufers, P. & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *REPORT*, 34(3), 61-71.
- Hippel, A. v. (2008). Die Produktklinik - eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 42-51.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *ZfW*, 39(1), 61-81.
- Holz, H. (2001). Der innovative Bildungsdienstleister. Auf dem Wege von der Standardisierung zur Individualisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, (2), 23-27.
- Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema - BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. BIBB-Report, 13/09. Abgerufen am 05. Oktober 2019 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_13.pdf.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.
- Kirchgeorg, M., Pfeil, S., Georgi, T., Horndasch, S. & Wisbauer, S. (2018). *Trendmonitor Weiterbildung*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen am 09. März 2020 von <https://www.stifterverband.org/trendmonitor-weiterbildung-2018>
- Konegen-Grenier, C. (2019). *IW-Report 6/19 - Wissenschaftliche Weiterbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Abgerufen am 20. März 2020 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland* (S. 74-106). Bonn: BIBB.

- Maschwitz, A. (2015). „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, 2015(1), 42-46.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meisel, K. (2011). Management der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 349-377, 4. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. *ZfW*, 40(1), 25-39.
- Schäfer, E. (1988). Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlutz, E. (1998). Bedarfserschließung. *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*, 1-27.
- Schlutz, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Sork, T. J. (2001). Needs assessment. In D. H. Poonwassie & A. Poonwassie (Hrsg.), *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning* (S. 100-115). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen: o.V.
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235-260). Wiesbaden: VS.
- Wissenschaftsrat. (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin: o.V.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35.

Autorin

Anika Denninger, M.A.
 anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de

Dokumente

Hochschule und Weiterbildung. Tagungen – Konferenzen – Gespräche auf Bundes- und Landesebene (1981)

ROLF GERHARD

Nachdruck: Gerhard, Rolf (1981). Hochschule und Weiterbildung. Tagungen – Konferenzen – Gespräche auf Bundes- und Landesebene. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 167–171.

Fast fünf Jahre nach der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes scheint sich das Thema Hochschule und Weiterbildung zu einem bildungspolitischen Renner zu entwickeln. Vom Mai 1979 bis zum Dezember 1980 fanden zu diesem Themenkreis wohl mehr Tagungen, Symposien und Kongresse statt als in den siebziger Jahren davor¹.

Dabei setzten die einzelnen Veranstalter durchaus unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Entsprechend der Prioritätensetzung im Katalog der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen stand häufig das weiterbildende Studium im Vordergrund des Interesses vor allem dann, wenn die Hochschule Veranstalter der Tagung war (z.B. die Symposien der Universitäten Hamburg vom 14.11.1980 und Konstanz vom 24.-26.1.1980). Eine weitere Akzentuierung war die Frage der Kooperation zwischen Hochschule und Weiterbildungsträgern bei der Realisierung der Weiterbildungsaufgaben. Wo die Frage der Kooperation zum Veranstaltungsthema erhoben wurde, war ein starker regionaler Bezug kennzeichnend, der sich z.T. auch in der Zusammensetzung der Veranstalter spiegelt (z.B. 1. Nordhessisches Weiterbildungsgespräch der Volkshochschule Kassel und der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Gesamthochschule Kassel und die Berliner Regionaltagung

des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, des Arbeitskreises Berliner Bildungsstätten und der Friedrich-Ebert-Stiftung).

Die meisten Gespräche, Symposien und Tagungen jedoch thematisierten das Problem Hochschule und Weiterbildung zunächst allgemein. Das deutet darauf hin, dass dieses Thema noch nicht so intensiv diskutiert ist, um sich in einer breiteren Öffentlichkeit bereits in differenzierter Form präsentieren zu können.

Gleichwohl ist die Forderung nach einem Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung älter als die Bundesrepublik Deutschland. Bereits 1948 wurde sie in differenzierter Form von einem vom britischen Militärgouverneur eingesetzten Ausschuss gestellt, der in seinem Gutachten empfahl,

- Fortbildungskurse in allen Fächern für Akademiker einzurichten,
- Zugangswege zur universitären Erwachsenenbildung auch für Nichtakademiker zu öffnen,
- regionale Kooperation zu pflegen mit den Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung².

Übersicht über die Veranstaltungsprogramme

Der kursorische Überblick über die Programme der von uns erfassten 12 Veranstaltungen zeigt deutlich das Bemühen, das Thema Hochschule und Weiterbildung ins öffentliche Bewusstsein zu heben. Die Tagungen lebten mehr von bildungspolitischen Grundsatzreferaten der Bildungspolitiker, der Bildungsforscher, der Vertreter der Weiterbildungsverbände, der Hochschulpräsidenten und -rektoren und der Vertreter der Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, als vom konkreten Erfahrungsaustausch über bereits institutionalisierte Modelle der Realisierung der Weiterbildungsaufgaben oder der Kooperation. Es ging bei den Tagungen eher darum, die Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen zu legitimieren, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Realisierung zu ertasten bzw. seitens der Weiterbildungsträger und -verbände die eigene Leistung zu betonen und eine mögliche Konkurrenz der status- und kapazitätsmäßig besser ausgestatteten Hochschulen abzuwehren. Über Kooperation wurde häufiger auf theoretischer Ebene diskutiert als anhand von konkreten Beispielen gelungener Zusammenarbeit oder der Analyse der Gründe misslungener Kooperation. Zwar wurde über einzelne Ansätze des weiterbildenden Studiums, der Lehrerfortbildung, der Kooperation etwa mit Weiterbildungseinrichtungen und -verbänden und mit Berufsverbänden und der extramuralen Angebote der Hochschulen in der Weiterbildung referiert; die Zeit für eine vertiefende Diskussion in Arbeitsgruppen oder ‚Workshops‘ fehlte jedoch entweder ganz oder war zu knapp bemessen, um weiterführende Ergebnisse zu erbringen. Die vorgestellten Ansätze bezogen sich sowohl auf Initiativen der Hochschulen, die entweder aus eigener Kraft oder als Modellversuche der Bund-Länder-Kommission ins Leben gerufen wurden als auch auf bereits institutionalisierte Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, die sich z.B. in Niedersachsen, Bremen und Hessen (Kassel) zu zentralen Einrichtungen für die Weiterbildungsaufgaben an der jeweiligen Hochschule entwickeln. Auffallend war, dass außer den seit Jahren an der Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung beteiligten Referenten – etwa im Rahmen der Jahrestagungen des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung – neuerdings auch prominente Vertreter der Kultusministerkonferenz, des Wissenschaftsrates, der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereit sind, öffentlich zu dem Weiterbildungsauftrag der Hochschulen Stellung zu nehmen.

Positionen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Bandbreite der Vertreter aus Bildungspolitik, Forschung, Bildungsberatung, Hochschule, Trägern und Verbänden der Weiterbildung, die sich auf den Tagungen zum Thema Hochschule und Weiterbildung geäußert haben, ist beachtlich. Sie reicht vom jetzigen Minister für Bildung und Wissenschaft, Engholm, und dessen Staatssekretär, Granzow, über die Fachminister der Bundesländer Baden-Württemberg,

Berlin und Bremen bis zu prominenten Vertretern der Westdeutschen Rektorenkonferenz, des Wissenschaftsrates und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Die Hochschulen waren vornehmlich durch ihre Präsidenten bzw. Rektoren und Vizepräsidenten repräsentiert. Von den Trägern und Verbänden der Weiterbildung auf Bundes- und zum Teil auch auf Landesebene sind zu nennen: der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, der Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten, der Landesverband Hamburg der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Deutsche Gewerkschaftsbund, der Deutsche Industrie- und Handelstag, der Deutsche Volkshochschul-Verband und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Eine grundsätzliche Darstellung der Problematik Hochschule und Weiterbildung bzw. des weiterbildenden Studiums aus der Sicht der Forschung wurde auf verschiedenen Tagungen durch die Bildungsforscher Edding und Schulenberg geleistet. Nicht zuletzt ist auch der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung zu erwähnen, der aus seiner nunmehr über zehnjährigen Beschäftigung mit dem Problemkreis Hochschule und Weiterbildung der Diskussion wesentliche Impulse geben konnte.

Dass bei einer solchen Vielfalt der Interessen keine einheitlichen Positionen zu erwarten waren, liegt auf der Hand. Von daher erscheint es als besonders wichtig, Ansätze eines Konsenses herauszuarbeiten, da eine realistische Perspektive der weiteren Arbeit nur von diesem kleinsten gemeinsamen Nenner ausgehen kann. Die Benennung der Positionsdifferenzen dagegen verweist auf die bildungspolitischen, bildungsplanerischen, curricularen und organisatorischen Schwierigkeiten, die für eine befriedigende Realisierung der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen zu bewältigen sind. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Tagungen zum Thema Hochschule und Weiterbildung fasst J. Dikau in seinem Abschlussreferat zur Berliner Regionaltagung den bestehenden Konsens wie folgt zusammen:

- weitgehend unbestritten ist die Notwendigkeit der Übernahme von Weiterbildungsaufgaben durch die Hochschule,
- unbestritten ist auch, dass die Hochschulen in ihrer Vergangenheit Weiterbildungsaufgaben wahrgenommen haben,
- Konsens besteht darüber, dass die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben durch die Hochschule innerhalb und außerhalb dieser Institution mit Argwohn betrachtet wurde und wird,
- einvernehmlich wird die Auffassung vertreten, dass Kooperationsbeziehungen in der Lage sein können, Konflikte zu vermindern,
- unbestritten ist ferner, dass Abstimmung und Abgrenzung innerhalb und außerhalb der Hochschulen wesentlich zur Konfliktvermeidung beitragen können,

- ferner besteht Konsens darüber, dass das Spezifikum der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen noch zu definieren ist,
- Einigkeit besteht auch darüber, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht die alleinige Aufgabe der Hochschule ist,
- unbestritten ist, dass die bisherigen Hochschulstrukturen sich nicht unbedingt dazu eignen, die Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen zu fördern,
- offensichtlich ist, dass für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Hochschulen neue Zulassungsregelungen geschaffen werden müssen,
- klar ist auch, dass die Übernahme der Weiterbildungsaufgaben die Hochschule zu einer differenzierten Bewältigung dieser Aufgabe und zu Prioritätensetzung zwingt,
- Einhelligkeit besteht auch darüber, dass einer schnellen Realisierung der Weiterbildungsaufgaben gegenwärtig ein enormer Studentenüberhang im Erststudium entgegensteht, und dass gleichzeitig Kapazitätsauslastungsgesichtspunkte für die Zukunft keine Grundlage der Bildungsplanung für eine Realisierung der Weiterbildungsaufgaben sein sollten,
- letztlich kann die Planung der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen nicht losgelöst von der Weiterbildungsentwicklungsplanung in dem jeweiligen Bundesland erfolgen³.

Legitimiert werden die Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen zumeist

- bildungspolitisch: mit dem Hinweis auf die steigende Bedeutung der Wissenschaft für die gesellschaftliche Entwicklung und die Notwendigkeit der Reaktion der Hochschule auf die neuen gesellschaftlichen Anforderungen,
- sozialpolitisch: unter dem Aspekt der Öffnung der Hochschulen für Bevölkerungsgruppen, die bislang nicht mit wissenschaftlicher Forschung und Lehre unmittelbar in Berührung gekommen sind, obwohl die Ergebnisse der Forschung direkt in ihr Leben eingreifen,
- hochschulpolitisch: um der zunehmenden Isolierung der Fachwissenschaften entgegenzutreten und der Entfremdung der Hochschulen in Lehre und Forschung von den gesellschaftlichen Problemen entgegenzuwirken⁴.

Trotz eines weitgehenden Konsenses hinsichtlich der Legitimität des Weiterbildungsengagements der Hochschulen ist umstritten, wie die Realisierung aussehen soll, welche Schwerpunktsetzungen bei den vom Hochschulrahmengesetz genannten Weiterbildungsaufgaben

- weiterbildendes Studium,

- Beteiligung an Veranstaltungen der Weiterbildung,
- Förderung der Weiterbildung des Hochschulpersonals

erfolgen sollen, welches Weiterbildungsangebot für welche Zielgruppen bereitgestellt werden soll, welchen Umfang die Angebote haben können bzw. sollen, welche Zulassungsvoraussetzungen zu einer sinnvollen Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung führen können, welche Abschlüsse möglich sein sollen und welcher Verbindlichkeitscharakter ihnen zugeschrieben werden kann und welche Organisationsformen für die verschiedenen hochschulischen Weiterbildungsangebote sinnvoll sind. Dieser Katalog verdeutlicht nur einige der auf den Tagungen angesprochenen Probleme der Realisierung der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen, jedoch die augenfälligsten.

Von Seiten der Bildungspolitik wird betont, dass die Nennung der Weiterbildungsaufgaben im Hochschulrahmengesetz und in den Hochschulgesetzen der Länder eine Rangfolge darstellt. Damit rückt das weiterbildende Studium gegenüber den anderen Weiterbildungsaufgaben – die an manchen Hochschulen bereits seit über einem Jahrzehnt realisiert werden und institutionell abgesichert sind – in den Vordergrund des Interesses. Das weiterbildende Studium wird als genuine Hochschulaufgabe angesehen, die als längerfristiges Angebot in Trägerschaft der Hochschule und in Verantwortung der Fachbereiche zu entwickeln und durchzuführen ist.

Aber auch der Verweis auf das weiterbildende Studium räumt bislang die Bedenken der Weiterbildungspraxis nicht aus, die Hochschule wolle nun auch in einem von ihr vernachlässigten Bildungsbereich Platz greifen. Denn bislang ist nicht operationalisiert, was Graozow in seinem Referat auf der Berliner Regionaltagung für das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung gefordert hat unter den Begriffen „institutionelle Identität“ oder „institutionelle Profiltreue“⁵.

Anmerkungen

¹ Die folgende Darstellung kann aufgrund des begrenzten Raumes für den Artikel und der unterschiedlichen Datenlage in Bezug auf die Tagungsergebnisse nur einen cursorschen Überblick liefern. Einen genaueren Vergleich der Tagungen zum Thema Hochschule und Weiterbildung soll eine Synopse der Tagungsergebnisse ermöglichen, die derzeit beim Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung erstellt wird.

Erfasst wurden folgende Tagungen, Gespräche und Symposien:

- Tagung: Realisierungsprobleme des weiterbildenden Studiums. Evangl. Akademie Loccum 16.-18.5.1979.
- 1. Nordhessisches Weiterbildungsgespräch: Perspektiven für den Weiterbildungsbereich – Kooperation der öffentlichen und nichtöffentlichen Weiterbildungsträger. Gesamthochschule Kassel 20.11.1979.
- 2. Frankfurter Gespräch zur Erwachsenenbildung des Hessischen Volkshochschulverbandes: Weiterbildung – Volkshochschule – Hochschule. Tagungsort: Hessischer Rundfunk, 3.12.1979.
- 4. Soester Weiterbildungsforum: Hochschule und Weiterbildung. Soest 12.-14.12.1979.
- Symposium: Regionale und überregionale Aufgaben der Universität im weiterbildenden Studium. Universität Konstanz 24.-26.1.1980.
- Studienkonferenz zum Thema: „Universitäre Erwachsenenbildung: nicht per ordre Muftil“ Bensberg 20.-21. 3. 1980.

- Symposium: Katholische Universität und kirchliche Erwachsenenbildung. Eichstätt 21.-22.7.1980.
- AUE-Jahrestagung: Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit. Bamberg 9.-10.10.1980.
- Tagung: Hochschule und Weiterbildung der Deutschen Wirtschaft. Berlin Oktober 1980.
- Regionaltagung: Kooperation zwischen Hochschulen und anderen Weiterbildungsträgern. Berlin 5.-7.11.1980.
- Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Universität - Symposium über das weiter bildende Studium im Hamburger Raum. Hamburg 14.11.1980.

Ferner bildete das Thema Hochschule und Weiterbildung einen Schwerpunkt in der Tagesordnung der Sitzung des bildungspolitischen Ausschusses des Deutschen Gewerkschaftsbundes vom 16./17.10.1980 in Hamburg.

- ² Vgl. F. Edding: Konzepte des weiterbildenden Studiums. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 66-67, XVIII. Jg./Sept. '80/H. 1-2, S. 11.
- ³ Vgl. J. Dikau: Kooperation von Hochschule und Weiterbildung - Konsequenzen und Perspektiven in Berlin - Abschlussbericht der Berliner Regionaltagung (maschinenschr. Manuskript). Berlin 1980, S. 3-20.
- ⁴ Vgl. J. Dikau: Aufgaben der Universität im System der Weiterbildung. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 66-67, a.a.O., S. 60.
- ⁵ Vgl. H. Granzow: Hochschule und Weiterbildung-Probleme

Wissenschaft und Weiterbildung. VHS und Hochschule in Deutschland (2000)

VOLKER OTTO

Nachdruck: Otto, Volker (2000). Wissenschaft und Weiterbildung. VHS und Hochschule in Deutschland. Die österreichische Volkshochschule, 198, 9–13.

Das im Folgenden gekürzt abgedruckte Referat wurde beim VI. Internationalen Symposium „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa“ in Pécs gehalten.

Zum Kontext von Hochschule und Weiterbildung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland ist eng verknüpft mit der Verbindung von Erwachsenenbildung und Hochschule. Dies gilt insbesondere für ihre zentrale Einrichtung, die Volkshochschule. Ihre Wurzeln im öffentlichen Vortragswesen von Gesellschaften und Vereinen in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts, die Bemühungen um eine „University Extension“ in England, die von der sogenannten Universitätsausdehnungs-Bewegung im deutschen Sprachgebiet – erstmals 1895 vom Senat der Universität Wien – übernommen wurde und auch die „volkstümlichen Hochschulkurse“ der Universitäten unter anderem in München, Jena, Leipzig und Berlin sowie die dänische Volkshochschulbewegung begründen hinreichend diese Feststellung. Freilich lassen historische Studien vermuten, dass das Verhältnis von Universität und Erwachsenenbildung eine „eher unglückliche als glückliche Beziehung“ (Groothoff) war: Die Mitarbeit der Professoren in der Erwachsenenbildung war gleichermaßen gewünscht wie die Öffnung der Universitäten für das Volk, indem auf Eingangsvoraussetzungen und Abschlussprüfungen verzichtet werden sollte. Dieser – kaum aufhebbarer – Widerspruch begleitet den Begriff „Volkshochschule“ bis in die Gegenwart: Pseudowissenschaftlicher Anspruch wird

ihr zuweilen ebenso vorgeworfen wie ein elitärer Weiterbildungsbegriff.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat nicht nur die „realistische Wende“ dafür gesorgt, dass sich die Volkshochschule als ein Ort der Vermittlung versteht, deren Kennzeichen die Offenheit für alle Teilnehmer/innen, Themen- und damit auch für alle Wissenschaften -, Mitarbeiter/innen und Methoden ist.

Ein inzwischen historisch bedeutender Ansatz für die Mitarbeit der Universität in der Erwachsenenbildung sind die Seminarkurse der Universität Göttingen geworden. An den Volkshochschulen wurden Seminarkurse abgehalten, die sich über mindestens zwanzig Abende erstreckten und zur aktiven Mitarbeit anhielten. 1970 konstituierte sich der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE). Wesentlichen Anteil an den ersten gemeinsamen Überlegungen von Hochschullehrenden und an der wissenschaftlichen Weiterbildung interessierten Erwachsenenbildner/innen aus dem Volkshochschulbereich hatten engagierte Personen. Sie waren Praktiker/innen oder wissenschaftlich tätig und an einer Verbindung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung interessiert. Dazu gehörten Hans Tietgens, damals Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE), Klaus Senzky, Leiter der Volkshochschule Duisburg (und später Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg), Dr. Frolinde Balser, Leiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle

des Hessischen Volkshochschulverbandes (und später Stadtverordnetenvorsteherin der Stadt Frankfurt am Main sowie zeitweise Bundestagsabgeordnete), Prof. Dr. Willy Strzelewicz, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (und später Hochschullehrer in Göttingen), Peter Adena, Leiter der Volkshochschule Norden (und später Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung [AUE])

Universitäre Erwachsenenbildung im AUE

Der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) verstand sich zunächst als Ort der Kommunikation zwischen Repräsentant/innen der extramuralen Arbeit sowie der Forschung und Lehre über die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik¹. Seine Beiträge haben unmittelbare Wirkungen auf die Gestaltung der Prüfungsordnungen für die wissenschaftliche Ausbildung der Diplom-Pädagogen - Fachrichtung Erwachsenenbildung - gehabt. An diesem weitreichenden Willensbildungsprozess hatten die Universitäten nur bedingt einen unmittelbaren Anteil. Die Zusammenarbeit von Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung, insbesondere Volkshochschulen, wurde eher skeptisch beurteilt. Die AUE-Mitglieder aus dem Volkshochschulbereich verfolgten die Entwicklung der Universitären Erwachsenenbildung kritisch, aber nicht distanziert.

Weiterbildung nach dem Hochschulrahmengesetz

Die Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1976 mit einer im Hochschulgesetz verankerten Öffnung der Hochschulen wurde von Hans Tietgens als Anzeichen dafür bewertet, dass die Distanz zwischen Erwachsenenbildung/Volkshochschule und Universität geringer wird. Dass die Hochschulen sich öffneten und nun auch Weiterbildung als Aufgabe zu begreifen begannen, hatte freilich die vielfältigsten Hintergründe und Motive.

Gemeinsamkeit und Differenz

Wurden die Intentionen des Hochschulrahmengesetzes einerseits begrüßt, weil sie historisch begründet werden konnten und das die Volkshochschulen verpflichtende Prinzip der Offenheit auf die Hochschulen zu übertragen schienen, blieben kritische Stimmen unüberhörbar: Befremden wurde vor allem dann sichtbar, „wenn zu beachten ist, wie diese Aktivitäten ohne Bezug zu bisherigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung begonnen werden“².

Hans Tietgens hat dann auch seit 1945 drei „Aktivitätswellen“ beobachtet, deren Verlauf prägend für die künftige Arbeit universitärer Erwachsenenbildung wirkte:

- Aktivitäten, die sich am englischen Bild der Extramural classes orientierten und in den Seminarkursen in Niedersachsen durchsetzten;

- Aktivitäten, die in der Mitte der sechziger Jahre mit der Diskussion um die Hochschulreform ausgelöst und im Konzept des Kontaktstudiums konkretisiert wurden; sowie
- Aktivitäten Anfang der siebziger Jahre, die durch Struktur- und Bildungsgesamtplan angeregt wurden und in den Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung sichtbaren Ausdruck fanden³.

Der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung formulierte 1979/80 Empfehlungen zum weiterbildenden Studium, in denen Kriterien für und die Aufgaben des weiterbildenden Studiums und dessen Funktion für die gesellschaftliche Entwicklung beschrieben wurden⁴. Gleichzeitig bemühten sich die Volkshochschulverbände, das Verhältnis von Volkshochschule und Hochschule neu zu bestimmen. So verabschiedete der Hessische Volkshochschulverband 1979 eine Erklärung „Volkshochschule und Hochschule“, in der Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe definiert wurde⁵. Darin wurden auch Probleme und offene Fragen zum Verhältnis von Hochschule und Volkshochschule angesprochen, die sowohl im AUE, bei den lehrenden auf bildungspolitischer Ebene und in den Volkshochschulverbänden Kontakte, Gespräche und gemeinsame Bemühungen auslösten.

Auf Bundesebene hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) in einer EntschlieÙung seiner Mitgliederversammlung im Mai 1979 zum Verhältnis von Volkshochschulen und Hochschule Stellung genommen und dabei auch eine nicht unumstrittene Arbeitsteilung ins Auge gefasst: Volkshochschulen werden als öffentliche Weiterbildungszentren mit einem umfassenden Weiterbildungsangebot bezeichnet. Den Hochschulen wurde die Aufgabe des weiterbildenden Studiums und der Beteiligung an Veranstaltungen der Weiterbildung zugewiesen und als deren wichtigster Auftrag die Forschung bezeichnet. Gemeinsam sollten Volkshochschulen und Hochschulen den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung erkunden. Die wissenschaftliche Weiterbildung könne durch den unmittelbaren Kontakt zwischen den Volkshochschulverbänden und dem AUE gefördert werden. Dass die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den wissenschaftlichen Dienstleistungsinstituten des DVV - Pädagogische Arbeitsstelle in Frankfurt am Main und Adolf Grimme-Institut in Marl - als besonders bedeutungsvoll bezeichnet wurde, lag angesichts der personellen Verflechtung der im AUE und im DVV Engagierten nahe⁶. Im Folgenden wurde ein neues „Studium für Alle“ angeboten. Es sollte „Veranstaltungen von allgemeinem Charakter“ enthalten und sich nicht nur an Hochschulangehörige, sondern an „alle Interessierten außerhalb“ der Hochschule wenden und wurde prompt von der Tagespresse als „Volks-Hochschule“ apostrophiert.

Eine Beschreibung des Verhältnisses von Volkshochschulen und Hochschule wäre unvollständig, wenn nicht zugleich Aufgabe und Funktion der wissenschaftlichen Dienstleistungsbetriebe der Erwachsenenbildung und ihrer Verbände betrachtet würden. Hier ist besonders die Pädagogische Arbeitsstelle des

Deutschen Volkshochschul-Verbandes (heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE) zu nennen. Die Volkshochschul-Verbände erhielten als unmittelbarer Partner der haupt- und nebenberuflichen VHS-Mitarbeiter/innen eine praxisorientierte Vermittlerfunktion zwischen Volkshochschule und Hochschule. Die Einführung von Hochschulabsolvent/innen in die Berufspraxis wurde eine unmittelbare Aufgabe der Volkshochschulen und ihrer Verbände sowie der mit ihnen verbundenen Institute.

Veränderungen in den achtziger Jahren

Am großen Projekt zur Qualifikation nebenberuflich in der Erwachsenenbildung Mitarbeitender („NO-Projekt“) des AUE wurde allerdings schnell deutlich: Die oben beschriebene Aufgabenteilung zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule entsprach nicht den Intentionen der subventionierenden Bundesstelle und des AUE-Vorstandes. Die Konsequenz waren getrennte Entwicklungen und Auseinandersetzungen über Praxisnähe und Fortbildungsnachweis der Qualifikation von nebenberuflich Mitarbeitenden in der Weiterbildung. Letztlich hat sich beides bewährt: Die NO-Materialien des AUE wurden rezipiert, die Entwicklung von Selbststudienmaterialien der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV fand Anerkennung. Die Grundsatzposition des DVV, von einem verpflichtenden, trägerübergreifenden Qualifikationsnachweis für Mitarbeitende in der Weiterbildung abzusehen, setzte sich durch. Ungünstig wirkte sich die Auffassung aus, der Ausbau öffentlicher Weiterbildung könnte gestoppt werden, weil Hochschulen vermeintlich allgemeine Weiterbildungsangebote unterbreiten. Aber es bestand auch die Gefahr, dass die zuweilen gerügte Agentur-Verfassung der Volkshochschule - alles für jeden unkoordiniert und pädagogisch unbegründet bieten zu wollen - verstärkt würde. Beides entwickelte sich nicht den Befürchtungen entsprechend, nicht zuletzt geprägt von einer nie dagewesenen Finanznot der öffentlichen Hände Anfang und Mitte der neunziger Jahre.

Wenn rückblickend festgestellt wird, dass sich das Thema Weiterbildung und Hochschule in den ersten fünf Jahren nach Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes zum „bildungspolitischen Renner“ entwickelt habe⁷, dann ist darauf hinzuweisen, dass die Vertreter/innen des AUE ebenso wie die des DVV wesentlichen Anteil an der Klärung kontroverser Positionen, aber auch an der Erarbeitung weiterführender Konzepte haben. Im Diskussionsprozess wurde weniger die Legitimation der Hochschulen zur Weiterbildung bezweifelt, vielmehr war die Realisierung der im Hochschulrahmengesetz genannten Weiterbildungsaufgaben umstritten: das weiterbildende Studium, die Beteiligung an Veranstaltungen der Weiterbildung und die Förderung der Weiterbildung des Hochschulpersonals.

Ein weiteres Feld kritisch-konstruktiver Erörterung zwischen Vertretern beider Bereiche bot sich geradezu an die akademische Etablierung der Erwachsenenbildung durch die Einrichtung von Professuren und die Entwicklung eines

Studiengangs mit Diplom-Abschluss. Wolfgang Schulenberg hat diese Entwicklung unter der Überschrift „Wissenschaftliche Arbeit und akademische Interessen“ analysiert und dabei darauf hingewiesen, dass gerade die Prüfungen und Studienordnungen schon wieder zur Revision anstünden. „Eine größere Zahl von DiplomInhabern stellt sich inzwischen der Praxis, und über ihre Berufstauglichkeit wird räsoniert wie seit Jahrhunderten über die Berufstauglichkeit von Universitätsabsolventen.“⁸

Dabei sei nicht verschwiegen, dass gerade die Volkshochschul-Vertreter im AUE die Entwicklung des Diplom-Studiengangs kritisch verfolgten. Zwischen der Einsicht, dass ein wissenschaftliches Hochschulstudium notwendig und eine erwachsenpädagogische Qualifikation zwingend sei, und dem Anspruch eines abgeschlossenen wissenschaftlichen Fachstudiums, entschied man sich eher für letzteres. Und es ist kein Geheimnis, dass Hans Tietgens jungen Menschen in den sechziger Jahren - der Verfasser zählt zu ihnen - den nachdrücklichen Rat gab, ein Fachstudium dem Studium der Erwachsenenbildung im Hauptfach vorzuziehen. Diese Einstellung hat sich indessen in den folgenden Jahren geändert.

Zusammenarbeit heute

In der Gegenwart sind die Aufgeregtheiten um vermeintliche Konkurrenz im Bereich der Weiterbildung einer sachlichen und konstruktiven Zusammenarbeit gewichen. Diese Zusammenarbeit ist vielfältig und intensiv seit eh und je. Die Zusammenarbeit zwischen DVV und AUE wird auch heute im bildungspolitischen Bereich fortgesetzt: So stimmen sich DVV-Vertreter sowie Vorsitzender und Vorstandsmitglieder des AUE häufig informell über verbandliche Reaktionen ab und ergänzen so die gemeinsame Lobby für die Weiterbildung zum Beispiel in der Qualitätsdiskussion.

Heute beeinflussen die Finanzierungszwänge der öffentlichen Weiterbildung auch das Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung: Weil Weiterbildung unter Marktgesichtspunkten auch Konkurrenz bedeutet, beherrscht nicht nur positive Vielfalt das Angebot, sondern auch Verdrängung. Das Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung kann heute durchaus als kritisch-konstruktiv bezeichnet werden. Es wurde und wird aber stärker von Einzelpersonen als von gemeinsamen Aktionen der Universitäten und der Erwachsenenbildungsverbände geprägt und vom Engagement jener bestimmt, die wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur als gesetzlichen Auftrag in der Gegenwart, sondern vor allem als bildungsethische und bildungspolitische Verpflichtung begreifen. Diese hat ihren Ursprung in der Vergangenheit, nämlich einem der Aufklärung verpflichteten Gedanken der Öffentlichkeit: Unbeschränkter Zugang zu Wissen, Bildung und Erkenntnis beziehen sich auch auf die Freiheit des Einzelnen zur Weiterbildung.

Der Anspruch der Offenheit wird nicht nur durch die Freiheit des Einzelnen legitimiert, sondern auch durch ein

umfassendes Verständnis von Weiterbildung, die Wissenschaftlichkeit einschließt. Der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung - Hochschule und Weiterbildung - und der Deutsche Volkshochschul-Verband haben dazu beigetragen, dieses Verständnis öffentlich zu machen. Es erinnert an die Verwurzelung der Volksbildung im Gedanken der Wissenschaftsverbretung und beansprucht damit unverändert Aktualität.

Anmerkungen

- ¹ Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung: Das Arbeitsprogramm des AUE (Beiträge, No. 1). Hannover 1978. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung: Ziele und Aufgaben des AUE (Beiträge, No. 20). Hannover 1987 (unter Mitwirkung des Verfassers formulierte Positionsbestimmung des AUE, von der Mitgliederversammlung diskutiert).
- ² Hans Tietgens: Hochschule und Volkshochschule. Öffnung der Hochschule - Probleme des Studiums der Erwachsenenbildung - Berufseinführung (Arbeitspapier der PAS/DVV - 87.4.80). Frankfurt am Main 1980, S. 1
- ³ A. a. O., S. 4f.
- ⁴ Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung: Empfehlungen zum weiterbildenden Studium. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.); Realisierungsprobleme des weiterbildenden Studiums (Beiträge, No. 4). Hannover 1979, S. 10-24.
- ⁵ Hessischer Volkshochschulverband: Volkshochschule und Hochschule. Erklärung des Vorstandes des HVV. In: Volker Otto u. a., Weiterbildung - Volkshochschule - Hochschule. Materialien zum 2. Frankfurter Gespräch zur Erwachsenenbildung am 3. Dezember 1979. Frankfurt am Main.
- ⁶ Deutscher Volkshochschul-Verband: Volkshochschule und Hochschule. Entschließung der 27. Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes am 29. Mai 1979 zum Verhältnis von Volkshochschule und Hochschule. In: Volker Otto, Weiterbildung - Volkshochschule - Hochschule, Frankfurt am Main 1979, S. 271.
- ⁷ Rolf Gerhard: Hochschule und Weiterbildung. Tagungen Konferenzen - Gespräche auf Bundes- und Länderebene. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2 (1981). S. 167. (Das Schwerpunktthema dieser von Volker Otto betreuten Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung lautete „Hochschule und Weiterbildung“ und beleuchtete umfassend den Diskussionsstand des Themenbereichs.)
- ⁸ Wolfgang Schulenberg: Wissenschaftliche Arbeit und akademische Interessen. Zur Entwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Volker Otto, Wolfgang Schulenberg, Klaus Senzky (Hg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1982. S. 222.

Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren (2010)

JOACHIM DIKAU

Nachdruck: Dikau, Joachim (2010). Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren. *DGWF - Hochschule & Weiterbildung*, (2), 16–25.

I

„Alte Perspektiven – neue Aussichten!“ Eine Jubiläumsfeier mit einem solchen Motto fordert zum intensiven und kritischen Nachdenken heraus. Und das gibt ihr auch erst einen Sinn. Die DGWF – zusammen mit ihrem Vorgänger AUE – hat nun gerade 40 Jahre hinter sich – vier schwierige Jahrzehnte unter gewandelten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, und da stellt sich nun die Frage: Wie ist es zu diesem Verein gekommen? Was hat man damit gewollt? Was erreicht? Was versäumt? Und hat es sich überhaupt gelohnt? Es ist ein Rückblick auf große Ideen und gute Absichten, auf tatkräftige Initiativen und Einsätze, teils ehrenamtlichen und nebenberuflichen und teils in befristeten, oft kurzzeitig ergebnisorientierten Vertragsverhältnissen, aber überwiegend engagiert in der Überzeugung von der Bedeutung der gemeinsamen Sache: einer Neugestaltung des Verhältnissen von Hochschule und Weiterbildung – immer mit dem Willen zur Veränderung, mit manchmal umstrittenen Zielen und mit unterschiedlich erfolgreichen Ansätzen der Realisierung in kleinen Schritten.

Was also ist bei alledem herausgekommen? Und welche Impulse gab es auch für die Zukunft? Was ich dazu sagen will,

werde ich in vier Abschnitten tun: (1) zunächst zum Vorfeld und zur Ausgangssituation, (2) zu den Gründungsinitiativen und zum Start des AUE; (3) zu den Schwerpunkten seiner Entwicklung in den ersten Jahren seines erfolgreichen Wirkens und schließlich (4) mit einer kleinen Zwischenbilanz zu den

damaligen Erwartungen an die Möglichkeiten der Zukunft (mit deren Realisierung sich dann die daran anschließenden Vorträge befassen werden).

Wie ist man also darauf gekommen, so etwas wie den AUE zu gründen? Von „Lebenslangem Lernen“ zu reden, war in den 60er Jahren der deutschen Nachkriegszeit noch keineswegs in Mode, und es gab auch noch kaum den Ruf nach stärkerer Mobilisierung qualifizierten „Humankapitals“, mit dem in der heutigen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Diskussion häufig die Notwendigkeit einer Hochschulreform vorrangig begründet wird. Noch schien die deutsche Universität ihre gesellschaftlich zugewiesene Hauptaufgabe zur Zufriedenheit (mindestens der davon betroffenen Gruppen) zu erfüllen: das unbestrittene Monopol unter nehmen zu sein für die Vergabe von Berechtigungsscheinen für den Zugang zu höheren Berufen. Aber auch damals gab es schon Grund zu fragen: Wer profitierte eigentlich davon? Welchen Nutzen haben die Menschen aus denjenigen gesellschaftlichen Schichten, die diese Unternehmen durch ihre produktive Leistung in der Gesamtwirtschaft tagtäglich alimentieren? Welches Verständnis von den Prozessen und den Ergebnissen der Forschung können diejenigen Menschen gewinnen, die diese Institutionen allenfalls von außen kennen? Und welchen Beitrag leisten die Universitäten zur Weiterentwicklung und Stärkung einer demokratischen Gesellschaft in Deutschland, nachdem sie sich in dieser Hinsicht im letzten Jahrhundert nicht immer von ihrer rühmlichsten Seite gezeigt hatten?

Es gab da aber auch schon mahnende Stimmen: Bereits 1948 hatte der Militärgouverneur der britischen Besatzungszone einen Anstoß zum Nachdenken gegeben, indem er durch einen Studienausschuss ein Gutachten zur Hochschulreform erstellen ließ, das als das sog. „Blaue Gutachten“ 1) bis heute als einer der bedeutendsten Meilensteine auf dem Wege zu einer Neugestaltung der Hochschulen angesehen werden kann. Und darin steht bereits auch einiges über die Bedeutung der Erwachsenenbildung für diese Aufgabe drin: Da ist die Rede von der Fortbildung der Altakademiker (später vornehmlich als „Kontaktstudien“ im Gespräch) über die Kooperation mit Volkshochschulen und Gewerkschaften bis zur Öffnung neuer Hochschulzugangswege für Berufstätige über Sozialakademien.

Dass dieser Impuls gerade von britischer Seite kam, war allerdings nicht so erstaunlich, denn in England gab es dazu schon Erfahrungen seit dem vergangenen Jahrhundert: So konnten die britischen Universitäten gute Vorbilder bieten - vom frühen „Extra-Mural Movement“, das zunächst besonders den bürgerlichen Mittelstand erreichte, bis auf die langfristige Kooperation mit den gewerkschaftlichen Organisationen der industriellen Arbeiterschaft, die bald danach sogar institutionell gesichert war, nämlich durch die „Workers Educational Association“ (WEA). Hierin sah man jetzt auch für die deutsche Entwicklung Modelle für eine in der demokratischen Öffentlichkeit anerkannte Partnerschaft der Hochschulen mit den Institutionen und Organisationen der Gesellschaft, oder kurz: für eine „Öffnung der Hochschule“ - nun ein zündendes Schlagwort für eine Zielsetzung, unter der sich neue Zugänge zum Wissenschaftsbetrieb in verschiedenartigen Formen zusammenfassen ließen.

Immerhin hatte es aber auch schon in den deutschsprachigen Ländern solche Beispiele der Kooperation gegeben und dies sogar in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. In der Fachliteratur sind sie ausführlich beschrieben (so bei Faulstich 2)), und auch weitgehend bekannt - von den großen Berliner Vorlesungen Alexander v. Humboldts bis zu den „Volkstümlichen Universitätsvorträgen der k.u.k. Universität Wien“, denen dann auch an mehreren deutschen Universitäten „Vereinigungen für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern“ gefolgt sind. Und man hatte auch bald erkannt, dass mehr als große Vorträge notwendig waren, wenn man wirklich die Lebensfragen der breiteren Bevölkerungsschichten, insbesondere der Lohnabhängigen, erreichen wollte: offene Auseinandersetzung, kritische Stellungnahmen, Einbeziehung politischer Konflikte, möglichst auch unmittelbare Erfahrungen auch der Lehrenden im betreffenden Milieu. Aber auch dafür gab es bereits Ansätze, wenn man etwa an die „Volksheime“ in den Arbeiterbezirken großer Städte (so in Wien oder Leipzig) und an die „Akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse“ der Studenten der Technischen Hochschule Charlottenburg denkt.

Aber nach dem Zweiten Weltkrieg blieben in der neuen Bundesrepublik solche Ansätze erst einmal im Wesentlichen zu-

kunftsmusik. So hatte noch 1956 der „Hofgeismarer Kreis“ westdeutscher und Berliner Hochschullehrer allen Grund, in seinem Gutachten „Gedanken zur Hochschulreform“ 3) mahnend darauf hinzuweisen:

„Es wird hohe Zeit, dass sich die deutschen Hochschulen verantwortlich und mit ihrer ganzen geistigen und moralischen Kraft der Erwachsenenbildung außerhalb ihres engeren Bereichs annehmen ... Mit der Beteiligung an Volkshochschulen oder mit so genannten Hochschulwochen ist diese Pflicht nicht erfüllt“

Und 1959 nahm auch der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ solche Überlegungen in sein „Gutachten zur Erwachsenenbildung“ 4) auf und fügte weitere Überlegungen zur Forschung und Didaktik hinzu - erstmalig schon als einen wesentlichen Bestandteil in ein Gesamtkonzept zur Erneuerung des schulischen wie des außerschulischen Bildungssystems in der Bundesrepublik.

Es blieb auch nicht allein bei großen Worten. So hat schon 1956 vor allem der Göttinger Soziologie-Professor Willy Strzelewicz die Dinge auf den Punkt gebracht, wenn er schrieb:

„Wenn Bildung als Leitlinie der Vergesellschaftung und der Lebensführung und damit auch als Element gesellschaftlichen Bewusstseins aufgefasst werden kann, dann ist auch an Bildung nicht zu denken, auch an keine Erwachsenenbildung - ohne dass man über das Verhältnis der Wissenschaft zu dieser so verstandenen Bildung reflektiert.“ 5)

Und das war für ihn zugleich ein Impuls zum entsprechenden praktischen Handeln: Mit seinen Göttinger Seminarkursen trat er mit universitären Lernangeboten vor ein lernwilliges, wenn auch universitätsfernes Publikum in der umliegenden Flächenregion - als Beispiel für die konkrete Umsetzung seines Verständnisses von Wissenschaft, nach dem die Hochschule auch als Dienstleistungsunternehmen zu fungieren habe für die Bevölkerung „außerhalb ihrer Mauern“. Und an der erst wenige Jahre zuvor gegründeten Freien Universität Berlin setzte der Professor für Erziehungswissenschaft Fritz Borinski gemeinsam mit den dortigen Volkshochschulen die Durchführung öffentlicher „Universitätskurse“ durch, organisiert von einem dem Rektorat direkt unterstellten „Sekretariat für Erwachsenenbildung“, das damit zugleich die Bedeutung dieser Aufgabe als wichtiger Hochschulleistung für die Stadt repräsentierte.

Diese Aktivitäten blieben nicht die einzigen in den 60er-Jahren. Ihren Beispielen - die hier nicht aufgezählt werden sollen - folgten nach und nach weitere Universitäten, vor allem in Norddeutschland und Hessen; aber sie und ihre Initiatoren blieben letztlich in der etablierten deutschen Hochschul-landschaft noch jahrelang einsame Rufer in der Wüste. Die

Mehrheit der Hochschulleitungen – wie auch der Lehrenden – musste erst noch dafür gewonnen werden – wie ebenso auch im politischen Bereich des Bundes und der meisten Länder eine entsprechende Bildungsplanung noch durchzusetzen war. Mit Einzelbemühungen allein war nicht viel zu erreichen; es fehlte noch an einer bundesweiten Verständigung unter den reformorientierten Experten. Und dazu trafen sich diese dann am 4. Januar 1968 in der federführenden Universität Göttingen zu einer ersten dreitägigen Konferenz.

II

Der Titel der Konferenz – „Universität und Erwachsenenbildung“ – ließ hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte zunächst alles offen, und ebenso war der Expertenkreis vielfältig durchmischt. Die bereits bestehenden Sekretariate in Göttingen, Hannover und Berlin waren mit ihrem Mitarbeiterstamm vertreten, engagierte Hochschullehrer und Assistenten waren außerdem aus Oldenburg, Frankfurt, Marburg und Köln gekommen. Auch der Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Hans Tietgens, war – wie auch einige Vertreter von VHS-Landesverbänden – von Anfang an dabei. Und aus dem Ausland war der Direktor des Departments of Extra Mural Studies, W. Burmeister, anwesend. Er war es, der in seinem Hauptreferat das englische Modell aus erster Hand vorstellen konnte.

Am folgenden Tage sprachen dann die jüngeren deutschen Kollegen über ihre eigenen Überlegungen und auch Erfahrungen in solchen Kursen (was schon für den damaligen praxisnahen Ansatz typisch war): Nach grundsätzlichen Ausführungen von Hans-Dietrich Raapke (Oldenburg) zur Didaktik in der Erwachsenenbildung folgten mit praktischen Erfahrungsberichten Werner Schneider, damals Leiter des Sekretariats in Hannover (über Ingenieurwissenschaften), Hans Dietrich Schmitz, damals Uni Göttingen (über einen „philosophischen Problemkurs“) und schließlich auch ich, noch Neuling aus der FU Berlin (über einen Kurs zu Wirtschaftsproblemen). Damit war im Wesentlichen auch der thematische Rahmen abgesteckt, und das wechselseitige Verständnis über die Didaktik der universitären Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis war so gut, dass man am dritten Tag schon an Nägel mit Köpfen denken konnte: Die Anwesenden gründeten einen ständigen Arbeitskreis, dessen Leitung (bei wechselnder Federführung) vorläufig bei den Leitern der „Hochschulsekretariate für Erwachsenenbildung“ liegen sollte. Die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ übernahmen die ständige Berichterstattung und richteten dafür auch eine eigene Rubrik ein, und man beschloss, sich jährlich an unterschiedlichen Orten wieder zu treffen.

So fing alles klein an, und der Arbeitskreis traf sich im Herbst 1969 in der Akademie der Künste in Berlin – schon in etwas größerer Runde, auch mit Gästen aus Großbritannien, Österreich und Schweden – eingeleitet mit einem öffentlichen Vortrag von Prof. Strzelewicz, dem eine Reihe von wissenschaftlichen Beiträgen zum Rahmenthema „Die

Naturwissenschaften in der universitären Erwachsenenbildung“ folgte. – Dann aber brachte die dritte Jahrestagung (vom 1. bis 3. Oktober 1970) den entscheidenden Durchbruch in die Fachöffentlichkeit. Die Voraussetzungen dazu waren besonders günstig: In die politische Landschaft der Bundesrepublik war Bewegung gekommen – wie auch schon in den Jahren zuvor an den Hochschulen. Eine neue, sozial-liberale Bundesregierung unter Führung von Willy Brandt hatte sich, die veränderte Grundstimmung in der Bevölkerung aufgreifend, durchgreifende Reformen auf allen Gebieten der Außen- und Innenpolitik zum Ziele gesetzt. Die Hochschulunruhen der letzten Jahre hatten weitgehend ihren Höhepunkt überschritten, doch die massive Kritik hatte breitere Kreise des Lehrkörpers und der Studierenden, vor allem aber auch des akademischen „Mittelbaues“ erfasst: Kritik an den traditionellen Selbstverständlichkeiten im überkommenen Wissenschaftsverständnis, an den Strukturen der akademischen Herrschaftsorganisation, an den Formen des Umgangs in der wissenschaftlichen Kommunikation und an den didaktischen Prinzipien des Lehrens und Lernens. Die universitäre Erwachsenenbildung stand dabei allerdings immer noch keineswegs im Mittelpunkt dieser Reformdiskussion, doch ihre Bedeutung wurde mehr und mehr als Problem erkannt, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Kritik am öffentlichkeitsfernen „Elfenbeinturm“. Insofern hatte auch die Studentenbewegung ihr Teil zur Erkenntnis ihrer Bedeutung beigetragen. Aber für das Interesse einiger Hochschulen, sich auch neuen Hörerkreisen zuzuwenden, gab es manchmal auch andere Gründe: etwa die Sorge über künftig sinkende Studentenzahlen und eventuell auch die Hoffnung auf eine mögliche demografische Verschiebung in den Hörerstrukturen, die dann vielleicht auch ein Abflauen interner Protestaktionen bewirken könnte.

Ein wichtiger Impuls aber war auch der Tatsache zu verdanken, dass Erwachsenenbildung inzwischen auch als bedeutsamer werdendes Berufsfeld für Erziehung und Sozialwissenschaftler in den Interessenbereich sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden in den Lehrstätten der Pädagogik (und der benachbarten Gesellschaftswissenschaften) rückte. So fiel die Gründung der ersten Lehrstühle für Erwachsenenpädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (so in Hannover, Münster und Berlin) genau in diese Zeit, natürlich auch als interessantes Thema in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung. Und das alles gab nun der Stimmung in dieser Konferenz in Hannover einen kräftigen Schwung. Sichtbar wurde dies zu gleicher Zeit auch in der Politik, wo man diese Entwicklung auf Länderebene ohnehin vor allem in Niedersachsen und Berlin (West) bereits mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hatte. Nun aber trat auch die Bundesregierung aktiv auf den Plan: Gestärkt durch eine veränderte Verfassungsstruktur mit vermehrter Kompetenz im Bildungsbereich und darüber hinaus auch angeregt durch einen neuartigen „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates, setzte sie sich mit ihrem „Bildungsbericht '70“ 6) ein für ein umfassendes Gesamtkonzept lebenslangen Lernens. Und die Erwachsenenbildung,

jetzt „Weiterbildung“ genannt, wurde hierin zum integrierten „vierten Teilbereich“ proklamiert. Das aber bedeutete genau: Sie war nicht mehr nur Privatangelegenheit oder etwa Lieblingsprojekt oder ungeliebtes Stiefkind selbstherrlicher Hochschulhierarchie, sondern öffentlich anerkannter und möglichst staatlich gesicherter Auftrag an das Bildungssystem, einschließlich der Universität. Dieses öffentliche Engagement gab der bildungspolitischen Entwicklung einen entscheidenden neuen Impuls – sowohl dem „tertiären“ als auch dem „quartären“ Sektor (wie das Hochschul und das Weiterbildungssystem nun im selbstbewussten neuen Sprachgebrauch hießen).

Dieser Optimismus prägte auch die Stimmung der drei Tage in Hannover, die sich selbst in den Diskussionsberichten eindrucksvoll widerspiegelte 7). Und auch das neue Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) war in der Gästeliste vertreten; es waren die Herren Dr. Vulpus und Dr. von Schenck, die bereits auf dieser Tagung erkannt hatten, dass sich hier ein Arbeitskreis zu stabilisieren begann, der sich mit seinem Potential an neuen Ideen möglicherweise auch als Kooperationspartner in der Förderung der Beziehungen zwischen Hochschule und Weiterbildung bewähren könnte. Die Zusammenarbeit der nächsten Jahre zeigte: Sie behielten damit Recht! Und so gilt Herrn Dr. Vulpus besonderer Dank, dass er durch seine heutige Anwesenheit sein Interesse an dieser Arbeit noch einmal zum Ausdruck gebracht hat! – Das abschließende Ergebnis dieser Tagung konnte dann eigentlich niemanden mehr überraschen: Der Arbeitskreis konstituierte sich als eingetragener Verein mit dem Namen AUE; Vorsitzender wurde Dr. Werner Schneider von der TH Hannover und sein Stellvertreter der erst unlängst berufene EB-Professor Horst Siebert von der dortigen PH. Und das war jedenfalls ein hoffnungsvoller Start – wenn auch noch auf einem unsicher schwankenden Parkett.

III

Nun trat also am 3. Oktober 1970 mit dem „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V.“ Partner in die hochschul- und bildungspolitische Reformdiskussion – nicht unumstritten und in etablierten Kreisen teilweise noch etwas argwöhnisch beäugt, aber – wie sich bald nach den ersten Veröffentlichungen herausstellte – durchaus mit Realitätssinn und damit ein Faktor von Gewicht. Immerhin hatten sich die Hochschulsekretariate für Erwachsenenbildung bereits in der Praxis bewährt (was auch für die didaktischen und organisatorischen Leistungen ihrer Lehrkräfte und Mitarbeiter galt). Aber die erkennbare Reformeuphorie (die sich beispielsweise schon in einem Beitrag über „Struktur und Aufgaben“ von 1971 zeigte 8)) hatte für viele zunächst auch was Beunruhigendes – für Universitätsvertreter, deren Interesse besonders auf die Erhaltung der bestehenden Hochschulstrukturen und Entscheidungsprozesse gerichtet war, sowieso, aber auch für stärker Reformwillige, denen solche Euphorie hin und wieder den Rahmen des gesellschaftspolitischen Konsenses zu bedrohen schien, vielleicht in Erinnerung an man-

che selbst durchgestandenen Konflikte in den späten 60er-Jahren. Aber die Fachöffentlichkeit konnte sich beruhigen: Der AUE erwies sich allerorts als sowohl sachverständiger als auch konzilianter Verhandlungspartner – so wie es sich auch gehörte für eine Organisation, die in ihren eigenen Verlautbarungen nachdrücklich plädierte für verständnisvollen Umgang miteinander, für Transparenz hinsichtlich der Ziele und den Formen ihrer Realisierung sowie für liberale Offenheit gegenüber der Vielfalt von Interessen und Meinungen.

Ebenso erwies sich der AUE nun aber auch für die Institute und Lehrstühle für Erziehungswissenschaft als eine neue Herausforderung: nicht nur für diejenigen, die trotz aller neuen Impulse nach wie vor auf den gewohnten Gleisen ihrer Forschung und Lehre zu operieren pflegten, sondern auch für diejenigen, die längst die Bedeutung der Erwachsenenbildung (in ihren verschiedenen Facetten von der beruflichen über die politische bis hin zur Freizeitpädagogik) als ein unverzichtbares Arbeitsfeld erkannt hatten; doch gerade sie mussten jetzt erkennen, dass diese Teildisziplin in ihrer öffentlichen Selbstdarstellung bisher zu kurz gekommen schien. Hier gab es also auch für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) noch einiges an Versäumtem nachzuholen; aber inzwischen hatten sich die entsprechenden Fachpädagogen zum großen Teil schon als Mitglieder im AUE zusammengefunden, um gemeinsam entsprechende Studienpläne für Diplompädagogen und für die zusätzliche Qualifizierung bewährter Praktiker der Weiterbildung zu entwickeln. Da blieb zunächst nur noch der Weg zur Kooperation, und die kam auch zustande, nämlich im direkten Anschluss an die 2. AUE-Jahrestagung im Oktober 1971 in Frankfurt (Main). Da waren die meisten Fachvertreter ohnehin schon vor Ort, und mit den dem AUE noch Fernstehenden konnte man sich in den Grundfragen rasch einigen: Man beschloss die baldige Gründung einer Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, die dann im April 1972 in Nürnberg vollzogen wurde; und die nunmehrige Doppelmitgliedschaft der meisten Fachvertreter erwies sich als günstige Voraussetzung für die Entwicklung einer neuen Studienkonzeption, die dann bereits im Februar 1973 mit dem 1. Heft der AUE-Schriftenreihe „Informationen“ vorlag 9); ein Novellierungskonzept für die Rahmenordnung einer erziehungswissenschaftlichen Diplomprüfung, jetzt mit einem Sonderteil Erwachsenenbildung, entworfen von der Studienreformkommission des AUE, die zugleich als Kommission der neuen DGfE-Sektion Erwachsenenbildung fungierte. Das war schon ein attraktives Kooperationsmodell, das in der Fachwelt mit doppelter Akzeptanz rechnen konnte – allerdings blieb es dann doch nicht ein Projekt von langer Dauer (zumal der AUE sich dann zunehmend zugleich für eine Öffnung für andere – stärker praxisbezogene – Qualifizierungsmöglichkeiten aussprach 10)).

Als eine neue Herausforderung erwiesen sich diese Aktivitäten nun auch für die Praxis der Erwachsenenbildung, wo sich manche ihrer Organisationen an diese Kooperation erst noch gewöhnen mussten. Zwar hat man hier im Prin-

zip die deutliche Aufwertung der Erwachsenenbildung zu einer systemintegrierten Weiterbildung durchaus als (mindestens verbale) Verpflichtung der öffentlichen Hand zu deren Sicherung und Förderung begrüßt, doch gleichzeitig verschärfte die durch den AUE (und durch das BMBW) angestrebte Netzwerkbildung für manchen Partner auf diesem Praxisfeld auch der Druck der Konkurrenz. Die Reaktion darauf war (je nach Interessenlage) natürlich unterschiedlich, und das zeigte sich vor allem dann, wenn es um die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern sowie um deren langfristige Professionalisierung ging. Hier hatte der Deutsche VHS-Verband, vor allem durch die Leistung seiner PAS, in Zusammenarbeit mit den VHS-Landesverbänden schon lange die Nase vorn: Der DVV hatte auch von Anfang an die Gründung des AUE unterstützt und war danach stets in dessen Vorstand dabei, und so schien eine gemeinsame Grundlinie auch gesichert. Inwieweit aber würden sich auch die eigenen Anstrengungen der Verbände zur Berufseinführung und zur Aus- und Weiterbildung des haupt- und nebenberuflichen Lehrpersonals mit den neuen Studiengängen an den Hochschulen verbinden lassen?

Die gleichen Fragen stellten sich auch die sog. „freien Träger“ (von den religiös oder politisch gebundenen im „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ über die Heimvolkshochschulen und Bildungsgesellschaften bis zu den Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und öffentlich-rechtlichen Kammern): Ist hier womöglich ein neuer Typ von praxisfremden Akademikern zu erwarten, der überhaupt nicht in die gewachsenen institutionellen Strukturen passt? Trotz besten Willens auf allen Seiten: Hochschulausbildung und Weiterbildungspraxis waren sich noch weitgehend fremd! Also - Hier gab es noch viel zu tun, und auch das BMBW sah dieses Problem: Erst einmal war in dieser nur schwer überschaubaren Vielfalt von Einrichtungen und Trägern mindestens Transparenz notwendig, dann die Bereitschaft zu einer trägerübergreifenden Kooperation, die erst noch einer schrittweisen Entwicklung bedurfte. Der Anspruch an die Weiterbildung, als „vierte Säule“ oder „quartärer Sektor“ in ein integriertes „Gesamtbildungssystem“ einzumünden, war zwar in neueren Gutachten gut formuliert (und das entsprach auch dem Eigeninteresse der Institutionen), aber mehr als ein großer Plan mit guten Absichten war dies eben nicht - zu jener Zeit nicht, und leider ebenso wenig in den Jahrzehnten danach bis zum heutigen Tag.

Dennoch: Man setzte sich zusammen, und der AUE übernahm (gemeinsam mit der Uni Oldenburg) die Federführung für ein neues Projekt, das - gefördert vom BMBW in Verbindung mit dem niedersächsischen Kultusministerium - Fachexperten aus 25 Bildungsinstituten und gesellschaftlichen Spitzenorganisationen zur Erarbeitung neuer gemeinsamer Konzepte zusammen führte: zur „Entwicklung und Erprobung von Qualifikationsseminaren für nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung“. Das war dann in der Fachwelt bald als „NQ-Projekt“ bekannt und geschätzt - mit eigener Grundlagenstudie, flexiblem Curriculum mit didak-

tisch aufbereiteten Lerneinheiten im Baukastensystem und einer Evaluation in entsprechenden praktischen Kursen. 11)

Mit solchen und ähnlichen Projekten 12) hat sich der AUE bis in die 80er-Jahre hinein in den Praxisfeldern der Weiterbildung bewährt und damit eine wichtige Chance genutzt zu einer (mindestens vorläufigen) institutionellen Konsolidierung. Dazu gehörten natürlich auch Projektbüros mit einem sachkundigen und im Umgang mit Hochschulen und Institutionen der Weiterbildungspraxis erfahrenen Mitarbeiterstamm, dem immer wieder ein bereitwilliger Einsatz und großes Engagement für die rechtzeitige Erledigung der Projektaufträge zu verdanken war - und dies trotz teilweise prekärer Arbeitssituationen in befristeten Vertragsverhältnissen. Wichtig aber war zugleich das Engagement dieser Mitarbeiter(innen) für den Verein in dem Bewusstsein, dass die ehrenamtliche Arbeit dort letztlich für die Existenz der Projekte sowie deren Akzeptanz in der Hochschul- und Weiterbildungsöffentlichkeit (und damit auch der kooperativen Fortführung dieser Arbeit) eine wichtige Voraussetzung war. Denn die konstruktive Projektarbeit und deren personelle Verknüpfung mit den bildungspolitischen Aktivitäten des Vereins - das war in diesem Jahrzehnt die sicherste Grundlage für den weiteren Erfolg. Darauf ließen sich die Mitarbeiter der Projekte bedingungslos ein, und dafür gebührt ihnen allen noch heute großer Dank: den wissenschaftlichen Arbeitskräften wie den Sekretärinnen in den Projektbüros. Man kann sie hier nicht alle aufzählen; deshalb sollen ausdrücklich (auch stellvertretend für alle) die Namen der Projektleiter dieser Zeit genannt werden: Dr. Rolf Gerhard (langjährig für das Projektsekretariat Hannover) und Dr. Jürgen Weißbach (für das Sekretariat des NQ-Projektes in Oldenburg). Und ebenso gilt der Dank dem in dieser Runde gleichzeitig als langjähriger AUE-Geschäftsführer tätigen Dr. Wolfgang Krüger, (Hannover). Ihr Engagement war so intensiv, dass man in der Fachöffentlichkeit oft zunächst identifizierend an sie als Person dachte, wenn man den AUE meinte.

Hinter dieser Projektarbeit aber standen mit ungebrochener Kooperationsbereitschaft auch unsere Ansprechpartner im BMBW in Bonn: Dabei lagen Dr. Vulpius vor allem die Beziehungen der Hochschulen zu den Einrichtungen und Verbänden der Weiterbildungspraxis (und damit auch die Förderung der universitären Kontaktstellen) am Herzen, während Dr. von Schenck sich vornehmlich der modellhaften Entwicklung neuer weiterführender und weiterbildender Studiengänge widmete - sei es für Hochschulabsolventen oder sei es als Möglichkeiten des Übergangs aus der Berufspraxis in Wirtschaft und Verwaltung. Die „Öffnung der Hochschulen“, die in beiden Aktionsbereichen angezielt war, wurde stets als gemeinsames Programm verstanden - auf ministerieller Ebene nachdrücklich vertreten und unterstützt durch Staatssekretär Dr. Granzow, der an dieser Stelle ausdrücklich mit Dank genannt werden muss.

Diese enge Verzahnung von Projektarbeit und Vereinsarbeit - wirtschaftlich, personell und hinsichtlich der bildungspo-

litischen Zielsetzung – ist dem Ansehen des AUE (sowohl an den Hochschulen als auch in der Weiterbildung) damals gut bekommen; aber den damit verbundenen personellen Belastungen konnte die bisherige Vereinsstruktur nun nicht mehr entsprechen. Eine neue Satzung war unumgänglich, vor allem nach der Berufung des in der ersten Aufbauphase verdienstvollen Vorsitzenden Werner Schneider von Hannover nach Hamburg (1976). An dessen Stelle trat nunmehr ein Team, in dem ich, seit einiger Zeit als Hochschullehrer an der räumlich entfernten FU Berlin tätig, den Vorsitz übernahm, begleitet von den beiden Stellvertretern Hans-Dietrich Raapke und Jürgen Weißbach, beide Universität Oldenburg. Allerdings beanspruchten die Entscheidungsprozesse im Verein jetzt eine ständige Kooperation im Dreieck Hannover-Oldenburg-Berlin und aus allen drei Orten einen intensiven Kontakt mit Bonn; und das war ein kompliziertes Handlungsgefüge, das aber klappte – und damals sogar noch ohne Internet!

Die bildungspolitische Zielsetzung des AUE aber blieb weitgesteckt, und in einem Faltblatt von 1977/79 13) war sie auch kühn formuliert: Im Zentrum seiner Aufgaben (gewissermaßen als „harter Kern“) stand darin nach wie vor die Weiterentwicklung der universitären Erwachsenenbildung vor Ort – jetzt zeitgemäß „universitäre Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung“ genannt. Und damit blieb der Verein auch seinen Wurzeln treu. Aber die weitergehenden Perspektiven waren dann schon aufregender und hießen – in realistischer Abstufung:

„Mittelfristig: Durchsetzung einer Kontaktstelle je Universität/Gesamthochschule, Ausbau dieser Stellen zu zentralen Einrichtungen für die Anregung und Organisation systematischer Kontaktstudiengänge.

Langfristig: Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität (mit ihren einmaligen Abschlüssen und ihrem Lizenzmonopol für höhere Berufe) in ein wissenschaftliches Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d.h. miteinander verknüpfter Erst- und weiterbildender Studiengänge anbietet.“

Das waren natürlich große Worte, und diese nicht nur zukunftssträchtig, sondern teilweise auch konfliktträchtig, und bei aller öffentlichen Wertschätzung lief der AUE außerdem Gefahr, dass die interessierte Fachöffentlichkeit ihn hinsichtlich seiner politischen Einflussmöglichkeiten zu überschätzen begann. So war schon etwas dran, wenn man ihn hin und wieder (gemessen an seiner wackligen finanziellen Basis) mit einem Segelboot verglich, dem nun die Belastungen eines Flugzeugträgers zugemutet wurden. Doch auf diese Rolle war der AUE keineswegs erpicht: Wenn auch sturmerprobt, segelte man lieber in ruhigeren (und vor allem sicheren) Gewässern zwischen den Großen ringsum, zielbewusst und mit dem Gefühl, dass alle seinen Einsatz und seine Bereitschaft zur Kooperation als erfreulich und nutzbringend betrach-

teten. Das allerdings hielt die Verantwortlichen hier nicht davon ab, schon voraus zu planen für eine zu erwartende Zukunft, in der man einerseits mit einer Verminderung initiiender Projektförderung rechnen müsste, andererseits aber auch mit verschärfter Konkurrenz unter den Mitbewerbern auf diesem bildungspolitischen Feld. Umso wichtiger war deshalb eine eindeutige Konzentration auf seine vorrangigen Funktionen, die sich in seiner Entwicklung im Verlauf dieses Jahrzehnts deutlich herauskristallisiert hatten:

1. Bundesweite Interessenvertretung zu sein für alle Aktivitäten, die sich auf die Weiterbildung an den Hochschulen beziehen und dementsprechend bildungspolitisch agieren,
2. Clearings- und Beratungsstelle zu sein für die institutionell und regional verstreuten Initiativen in diesem Bereich,
3. damit zugleich als Schrittmacher zu fungieren für Innovationen: durch Projektinitiativen, durch Anregungen zum Erfahrungsaustausch unter den Experten, sowie durch die Beteiligung an der Erprobung neuer Möglichkeiten des Hochschulengagements in der und für die Weiterbildung.

IV

So stellt sich nun die abschließende Frage: Was kam letztlich bei dem vielfältigen Engagement in dieser Expansionsphase heraus, die wenigstens vorübergehend auch zu einer gewissen Konsolidierung führen konnte? Und schließlich: Welche neuen Probleme und Aufgaben waren zu erwarten?

Soweit es die äußerlich erkennbaren Ergebnisse, jedenfalls bis 1982, betrifft, kann hierzu auf einen aufschlussreichen Gesamtbericht 14) verwiesen werden, herausgegeben vom BMBW im gleichen Jahr, gerade noch vor dem folgenreichen Regierungswechsel im Bund, der auch danach den erhöhten Stellenwert der Weiterbildung und die Bedeutung des damit verbundenen Hochschulengagements im Wesentlichen unverändert ließ, dabei aber zugleich neue Akzente setzte. Diese Veränderungen betrafen sowohl die Zielsetzungen in der Entwicklung der Weiterbildungsstrukturen als auch die Steuerung der Förderung von Initiativen der Markterschließung, Projektplanung, Curriculumentwicklung und Evaluation. Neue Gruppen von Interessenten traten auf den Plan; nun waren zunehmend Begriffe wie „Qualifizierungsoffensiven“ und „Technologietransfer“ in der Diskussion, die schon einen gewandelten Sinn vom Dienstleistungsauftrag der Hochschulen signalisierten: stärker der (durchaus erwünschten) Belegung des Arbeitsmarktes verpflichtet, die sich aber oft vorrangig an einem einseitig rentabilitätsbezogenen Verständnis von wirtschaftlichem Fortschritt orientierte. Dahinter verbarg sich nicht immer ein Interesse an innovativem, langfristigem und kritischem Lernen, sondern es lief oft auf eine bloße Erweiterung des Weiterbildungsmarktes hinaus, der sich geradezu als Tummelplatz von selbst ernannten Kommunikationsexperten, Unternehmensberatern und

Coachern entfaltete. Schneller und direkter Zugriff auf neue Erkenntnisse waren gefragt, auch dem Zweck kurzfristiger wirtschaftlicher Verwertbarkeit dienlich – wie man's auch nimmt: für den AUE jedenfalls eine neue Herausforderung!

Aber die in den vergangenen Jahren erschienenen Schriftenreihen des AUE 15) – von den frühen „Beiträgen“ über die „Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung“ bis zu den „Didaktischen Modellen“ (u.a. auch für das „Weiterbildende Studium“) – vermittelten schon einen nachhaltigen Eindruck, dass man sich hier mit den Fragen, auf die es in der Wissenschaftlichen Weiterbildung ankommt, schon gründlich auseinandergesetzt hatte. Das galt auch für die sich erst noch zaghaft entwickelnde, seit den späten 70er-Jahren mehrmals jährlich erscheinende Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“. Denn hier ging es letztlich um Produkte langfristiger gemeinsamer Arbeit von Fachexperten aus Wissenschaft und Praxis – aus den Projektbüros in Hannover und Oldenburg ebenso wie aus den vielfältigen themenbezogenen Kommissionen, von Vereinsmitgliedern, aus einzelnen universitären Kontaktstellen, von Initiativen in den Instituten und Lehrstühlen der Universitäten sowie aus den Organisationen der Weiterbildungspraxis selbst – aus all den vielfältigen Zusammenkünften von Menschen also, die sich dazu gern hin und wieder dazu „beim Aue“ trafen (wie man es gern unter Verzicht auf Buchstabieren anheimelnd sagte).

Aber es war auch frühzeitig schon ein Umdenken gefordert

- angesichts neu gewonnener Erfahrungen, gewandelter Rahmenbedingungen und aktueller Herausforderungen. Man mochte darin manchmal Versäumnisse sehen, aber die Entwicklung brauchte eben zunächst ihre Zeit:
- Noch waren beispielsweise die internationalen Kontakte erst wenig entwickelt und allen falls auf einzelne Personen und Institutionen in England, Schweden, Österreich und der Schweiz begrenzt – trotz einzelner bilateraler Tagungen – zu wenig eben für ein beginnendes Zeitalter zunehmender Globalisierung.
- Noch steckte auch die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in den Anfängen: Zwar gab es schon eine (eher punktuelle) Kooperation mit Instituten des Fernstudiums und Fernunterrichts (vor allem mit der Fernuniversität Hagen in ihrer Startphase sowie den gemeinsamen Initiativen norddeutscher Universitäten), aber die beginnende Diskussion über die organisatorischen und didaktischen Auswirkungen auf die Möglichkeiten elektronisch gestützten Lehrens und Lernens und der damit verbundenen Erschließung der Forschungslandschaft lag noch außerhalb des AUE.
- Und es fehlte ebenso an einer Einbeziehung der breiteren öffentlichen Diskussionen über die Integ-

ration beruflicher bzw. betrieblicher Maßnahmen zur arbeitsorientierten Kompetenzerweiterung innerhalb einer wissenschaftlichen Weiterbildung, die über eine vordergründige produktivitätsorientierte Qualifizierung hinaus auch eine in bestimmungsorientierte Unternehmensorganisation im Blick behalten sollte. Die von Anfang an bewährte langjährige Kooperation des AUE mit den Gewerkschaften bot allerdings dazu schon eine bewährte Basis.

Aber es waren immerhin auch schon beständige Beziehungen geknüpft worden zu Partnerorganisationen, die sich mit ähnlichen Zielsetzungen der Hochschülerneuerung auf einigen – auch für den AUE interessanten – Teilbereichen bewegten: Ein Beispiel dafür ist der Arbeitskreis Hochschuldidaktik, der sich für die verbesserte didaktische Qualifizierung der in den Hochschulen Lehrenden einsetzte (und sich schon frühzeitig für eine intensive Kooperation mit dem AUE empfahl). Ein anderes Beispiel sind die Bemühungen um die demographisch geforderte Gewinnung neuer Zielgruppen sowie die Planung und Entwicklung einer Lernorganisation, die deren besonderen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden konnte (wie etwa in den bereits an einigen Universitäten institutionalisierten Aktivitäten des Seniorenstudiums als Vorläufer ihres späteren Zusammenschlusses innerhalb des AUE).

Und was die Ebene der bildungs- und hochschulpolitischen Spitzenorganisationen in der Bundesrepublik betrifft: Auf diesem Kooperationsfeld eröffnete vor allem die auf der Jahrestagung 1980 begonnene kontinuierliche Zusammenarbeit mit der ehemaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (heute Hochschulrektorenkonferenz) neue Perspektiven, eingeleitet mit einem viel beachteten Referat ihres damaligen Präsidenten, Prof. George W. Turner, in der Universität Bamberg.

„Alte Perspektiven – neue Aussichten“ – das Thema der heutigen Jubiläumstagung gibt Anlass zum Nachdenken: Über „neue“ Perspektiven sowieso, aber zugleich über die heutige Gültigkeit von Überlegungen, die schon vor vier Jahrzehnten die Gemüter der Beteiligten erhitzt haben. Mag man damals viele von ihnen noch bestenfalls als abwegige Vorstellungen „linker Spinner“ verworfen haben – das schließt nicht aus, dass man manche von ihnen heute als neue eigene Ideen aufwertet und der interessierten Öffentlichkeit anbietet. Das mag für die DGWF einerseits Bestätigung und damit Grund zur Zufriedenheit sein, andererseits aber zugleich Grund zum Bedauern, dass man darauf nicht schon früher gekommen ist – natürlich in Kooperation mit dem AUE. – Immerhin: Wie sagte es erst unlängst der eben erwähnte ehemalige HRK-Präsident Professor Turner im Berliner „Tagesspiegel“? „Opas Universität ist tot“ 15), und er hatte gute Gründe zu seiner Einschätzung, vor allem, wenn er sich dabei auf die neueren Entwicklungen von Studiengängen nach dem Bologna-Konzept bezog. Nun, soweit konnte der AUE zu damaliger Zeit noch nicht voraus denken, aber die Kritik an herkömmlichen, festgefahrenen Strukturen und Prozessen hatte die

Szene schon belebt, und das Postulat einer „Öffnung der Hochschulen und Studiengänge“ für Berufstätige, für die Beteiligung an lebenslanger Weiterbildung für alle Schichten der Gesellschaft und für eine dementsprechende Neubewertung der Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens war schon erfolgreich in die Öffentlichkeit transportiert und ist heute nicht mehr nur Thema unter einigen Fachexperten.

Quintessenz also: Ob „alte Perspektiven“ oder neue Ideen in einer veränderten wissenschaftlichen Welt: Ich wünsche allen diesen Perspektiven („alten“ wie „neuen“)

Literatur

1. Neuhaus, Rolf (Hrsg.) Dokumente zur Hochschulreform. Wiesbaden 1961
2. Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle und Perspektiven. München/Wien/Baltimore 1982, S. 67 ff.
3. Gedanken zur Hochschulreform; hrsg. vom Hofgeismarer Kreis, 1953; zit. in: Borinski, Fritz: Erwachsenenbildung und Universität; hrsg. v. d. PAS d. DVV, Beilage 4 zu „Volks-hochschule im Westen, Jg. 1963, Heft 4, S. 10
4. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung; Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 4. Folge, Stuttgart 1960
5. Strzelewicz, Willy: Universität und Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft. In: Demokratisierung und Erwachsenenbildung - Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung; hrsg. v.d. PAS d. DVV, Band 14, Braunschweig 1973, S. 215
6. Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung; hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1979
7. Universitäre Erwachsenenbildung - wissenschaftliche Weiterbildung. Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“, Heft 16; hrsg. v. Arbeitskreis Hochschuldidaktik, Hamburg 1971
8. AUE: Struktur und Aufgaben. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 16, a.a.O., S. 27 ff.
9. Eine neue Ordnung für die erziehungswissenschaftliche Diplomprüfung. Ein Novellierungskonzept der Kommission I des AUE (zugleich Unterkommission der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE); eingeleitet und kommentiert von J. Dikau und J. Olbrich, Reihe aue-Informationen, S. 1, Hannover 1973
10. vgl. hierzu die AUE-Schriftenreihe „Materialien zur Stellen- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung (MAEB), ab 1974 bis Heft 32 (1990)
11. Abdruck der Zusammenfassung des NQ-Projektes in: Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen; hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1982, S. 171-186
12. vgl. die Zusammenstellung der Projekte bis 1982 in: Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben ..., a.a.O., S. 107 ff.
13. Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V., Faltblatt v. September 1977 und 1979
14. Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen, a.a.O., S. 43 ff. (Anlagen dazu S. 99-205)
15. Zusammenstellung in: Dikau, J. / Nerlich, B.P. / Schäfer, E. (Hrsg.) Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bilanz und Perspektive. Festschrift zum 25jährigen Bestehen, S. 377 ff.

Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. AUE 2000 (2000)

ERNST PROKOP

Gekürzter Nachdruck: Prokop, Ernst (2000). Bilanz und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. AUE 2000. Beiträge zur Hochschulforschung, (1/2), 85–100. Verfügbar unter <https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-2000-prokop.pdf>

(...)

Gegebenheiten

Seit mehr als 30 Jahren setzen sich die Repräsentanten und die Mitglieder des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung für die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen ein, insbesondere für die eigenen Absolventen aus zurückliegenden Jahren aber auch durchaus für die interessierte Allgemeinheit. In dem Arbeitskreis sind Institutionen und Personen zusammengeschlossen, die sich überregional der Abklärung von Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung durch Forschung widmen. Ferner dient der Verein der Kooperation von Institutionen, die wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen anbieten. Vereinsmitglieder wirken in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

Die Rechtsform des AUE ist die eines eingetragenen Vereins. Die Aktivitäten werden vom geschäftsführenden Vorstand gesteuert, den die Mitgliederversammlung alle zwei Jahre wählt. Der Verein gibt vielfältige Anstöße zur Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen und nimmt Informations- und Beratungsaufgaben gegenüber den Mitgliedern und anderen Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung wahr. Der zweimal jährlich erscheinende Informationsdienst „Hochschule und Weiterbildung“ und andere Veröffentlichungen dokumentieren den Diskussionsstand um die wissenschaftliche Weiterbildung. Wichtigste

bildungspolitische Aktivität des Vereins ist eine jährlich an einer Hochschule stattfindende Tagung zu den aktuellen Problemen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Der AUE entstand 1970 zugleich als Fachverband und als Interessengruppe zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ausgangspunkte waren verschiedene, der Weiterbildung dienliche Aktivitäten von Hochschulen, die in eigener Regie oder kooperativ mit anderen Einrichtungen durchgeführt wurden. Der Verein entwickelte Projekte und Modelle für verschiedene Formen der Hochschul-Weiterbildung. Zunächst beschränkte sich das Interesse auf Universitäten und deren Umfeld. Im Laufe der Zeit wurde das große Gewicht der Fachhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung unübersehbar und der Verein öffnete sich für das gesamte Spektrum von Hochschule und Weiterbildung.

Die Mitglieder des AUE arbeiten in nach ihren Sachaufgaben spezialisierten kommunikativen Netzen innerhalb des Verbandes zusammen, tragen entsprechende Impulse nach außen und unterstützen vielfältige Aktivitäten:

- in der Arbeitsgruppe Fernstudium an Präsenzhochschulen
- in der Arbeitsgruppe zentrale Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen
- in der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer.

Daneben gibt es regionale Netzwerke für die Zusammenarbeit der AUE-Mitglieder untereinander und für ihre Aktivitäten in die regionale Öffentlichkeit hinein. Beispielhaft arbeitet hier die Regionalgruppe Berlin und Brandenburg des AUE.

Der Beitritt der neuen Bundesländer zur Bundesrepublik Deutschland 1990 führte deren Mitglieder im ehemaligen Arbeitskreis Universitäre Weiterbildung mit ihren differenzierten Erfahrungen hinsichtlich Fernstudien- und Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen in den AUE. Bei der Neuorientierung konnte der Verein beratend tätig werden. Im Zuge der 90er Jahre vernetzten sich die Impulse für wissenschaftliche Weiterbildung über alle Nachbarländer und führten zur Zusammenarbeit mit Verbänden entsprechender Aufgabenstellung bei der Publikation von Fachtexten, bei der Durchführung von Fachtagungen, bei der Dokumentation der Verlaufsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung und bei der Erforschung ihrer Rahmenbedingungen. Der AUE bearbeitet Teilfragen innerhalb größerer Problemzusammenhänge kooperativ mit Partnern aus anderen Ländern.

In den Publikationen des AUE finden sich Sachstand und Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung kontinuierlich dokumentiert. Bestandsaufnahmen von Einrichtungen, Verfahrensmuster für universitäre Angebote, die sich nicht an Studenten in der Erstausbildung wenden, sondern an Weiterbildungsinteressierte, Kataloge über Anbieter, Orientierungsdaten für die Qualifikationen und Kompetenzen, über die in der Weiterbildung tätiges Personal verfügen sollte - bis hin zu einer europaweiten „Kartierung“ der Lernorte einer wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kommer/Graessner 1993).

Das Signet AUE hat in den Szenerien von Universitäten, Fachhochschulen und Weiterbildung aufgrund des über 30 Jahre durchgehaltenen beharrlichen Werbens für die wissenschaftliche Weiterbildung einen guten Klang. Es steht für bewährte und sachorientierte Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern und insofern sowohl für perspektivenreiche Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch für deren sachkundige Realisierung und für das erforderliche Augenmaß dabei. Wer die Institutionalisierung von Weiterbildung in Hochschulen plant, nimmt Anregungen des AUE auf.

Herkommen

Ausgangspunkt waren die positiven Göttinger Erfahrungen mit Seminarkursen über die gesamten 60er Jahre hin. Impulse der britischen Besatzungsmacht zur ‚Reeducation‘ und Erfahrungen von Emigranten hatten dieses Ausgreifen der

Universität in die regionale Erwachsenenbildung begünstigt und zu einer effizienten Kooperation geführt. Die beteiligten Universitätsangehörigen stießen bei den Erwachsenenbildungseinrichtungen ihres Umfelds auf viel Resonanz. Insofern war bei der Vereinsgründung nicht nur die Universitätsseite mit ihrem Interesse, sich über ihre traditionellen Begrenzungen hinweg auszudehnen, sondern von Anfang an auch die Erwachsenenbildungspraxis beteiligt. Die als Dienstleistungseinrichtung des Deutschen Volkshochschulverbands entstandene „Pädagogische Arbeitsstelle“ (PAS) wurde von Persönlichkeiten geprägt, denen die Gegebenheiten in Niedersachsen vertraut waren und die auf eine kooperative Verbindung zwischen Universität und Erwachsenenbildung hinzuarbeiten geneigt waren.

Ein prinzipielles Zusammenwirken lag durchaus im Interesse der Volkshochschulen, die im Zuge der Bildungsreform in den 70er Jahren auf Expansionskurs gerieten. Die Unterstützung aus dem Umfeld der Weiterbildung für jene engagierten Hochschullehrer, die sich zur Gründung eines überregionalen Vereins entschlossen, der sich die Förderung von Praxis und Programmatik wissenschaftlicher Weiterbildung zur Aufgabe machte, war also ausgeprägt. Hier spielten zweifellos Wunschbilder von einer Öffnung der Hochschulen ebenso mit wie Hoffnungen auf Konsolidierung und Stabilisierung der Weiterbildung durch institutionellen Kontakt mit Universitäten.

Die Satzung des am 3.10.1970 gegründeten und am 20.7.1971 beim Amtsgericht Hannover in das Vereinsregister eingetragenen „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung“ bestimmt als Zweck des Vereins *„die überregionale Förderung, Koordinierung und Repräsentation der von den Hochschulen getragenen Weiterbildung. Dazu gehört die Förderung der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung.“* (§ 2, Abs. 1)¹

Diese Positionierung des AUE erfolgte gemäß dem Selbstverständnis der Vereinsmitglieder der ersten Jahre zweifellos zwischen dem tertiären Bildungsbereich, zu dem das Hochschulwesen gehört, und dem quartären Bereich der Weiterbildung. Einige der Geschäftsgrundlagen lassen jedoch auch die Interpretation zu, dass es sich um eine Institution des Weiterbildungsbereichs handelt, in der viele Hochschulangehörige Sensibilität und Offenheit gegenüber dem Hochschulbereich garantieren. So legt beispielsweise die Satzung des AUE fest, dass bei Auflösung des Vereins vorhandene Geldmittel dem Deutschen Volkshochschulverband zur Verfügung stehen sollen² - Zeichen dafür, dass diese Institution aus der Sicht der Gründer der wissenschaftlichen Weiterbildung höheres Gewicht beimaß als die Hochschulen. Zu den letztgenannten bestanden nicht einmal so dichte Kontakte, dass die Gründung maßgeblich zur Kenntnis genommen worden wäre.

¹ vgl. Satzung des AUE (Dikau/Nerlich/Schäfer 1996, S. 390-394).

² Für den Fall der Auflösung des Vereins sieht § 13 (Abs. 2) vor: „Das nach durchgeführter Auflösung vorhandene Vermögen fällt dem Deutschen Volkshochschulverband, Bonn“ zu. Diese „Vermögensbindung“ gilt auch bei Aufhebung des Vereins oder Wegfall seines bisherigen Zwecks“ (§ 2, Abs. 3, Satz 3).

Aus der Sicht der deutschen Universitäten war offensichtlich die Zeit für ein Herausstellen der Weiterbildungsaufgabe nicht reif. Die Vereinsgründer dachten an profilierten Wissenschafts-Praxis-Bezug, der sich mit einem vorherrschenden universitären Selbstverständnis als Stätte der Grundlagenforschung schwer vereinbaren ließ. Auch die führenden Repräsentanten der pädagogischen Wissenschaft vollzogen eine ‚realistische Wende‘ (vgl. Roth 1963, S. 109-119) keineswegs so, dass wissenschaftliche Präferenzen sich von heute auf morgen mit Praxisorientierung befreundet hätten. Dies war um so weniger zu erwarten, als das Einfordern des Praxisbezugs häufig Hand in Hand ging mit Forderungen nach Aufweichung von universitärer Exklusivität.

Die ‚Gemengelage‘ der Gründungssituation und des ersten Jahrzehnts an Vereinsaktivitäten kennzeichnete Axel Vulpius in Rückschau auf seine Kontakte als Verantwortlicher im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit dem AUE so: „Der AUE war und ist bis heute die einzige Gruppierung in Deutschland, die kontinuierlich als Anwalt des Bildungsbereichs auftritt, den ich als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichne. Daher habe ich mich seit den ersten Tagen seiner Existenz dafür eingesetzt, dass seine Stimme im Konzert der Bildungspolitiker Gehör findet. Das war aus zwei Gründen recht schwierig. Zum einen waren jedenfalls die sogenannten alten Universitäten kaum bereit, sich der Aufgabe der Weiterbildung intensiv anzunehmen; auch die Aufnahme dieser Aufgabe in das Hochschulrahmengesetz hat diese Haltung nicht zu ändern vermocht. Zum anderen waren viele Gründungsmitglieder des AUE stark der – damals weit verbreiteten – Vorstellung verhaftet, man könne und müsse per Weiterbildung die Gesellschaft verändern; die Folge war, dass viele Hochschullehrer Distanz zum AUE hielten.“ (Graessner 1996, S. 119 f.)

Bei der Wahrnehmung der Aufgaben des AUE hatten die Jahrestagungen die repräsentativste Funktion gegenüber der Öffentlichkeit, um Weiterbildung als dritte Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre zu betonen. Zwangsläufig verbanden sich die Themen der Jahrestagungen im Gründungsjahrzehnt häufig mit den für den Geist jener Zeit kennzeichnenden grundsätzlichen Erörterungen. Im Kontext des Gründungsvorgangs ging es 1970 in Hannover um „Die universitäre Erwachsenenbildung in der technischen Welt“. Der rechtsförmlich errichtete Verein stellte sich 1971 in Frankfurt/M. der Öffentlichkeit vor: „Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform – das Kooperationsfeld der Universitären Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis“. 1972 ging es in Trier um „Ziel, Dimensionen und Organisationsstrukturen universitärer Erwachsenenbildung“, die sich als „Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung“ operationalisieren sollten. Hier taucht erstmals die seither für die Vereinsaktivitäten maßgebende Bezeichnung „Wissenschaftliche Weiterbildung“ neben der letzten Endes

an den britischen Traditionen orientierten „Universitären Erwachsenenbildung“ auf, wie sie auch im Vereinsnamen durchschlägt.³ 1973 in München, wo es um „Qualifikationsveränderungen und wissenschaftliche Weiterbildung“ ging, wurde schon mit Hilfe der Diktion versucht, in den Hochschulen auch außerhalb erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Organisationseinheiten Resonanz zu finden. Das Echo blieb aber begrenzt.

Wohl auch deshalb tauchen in den folgenden Jahren wieder der Gründermentalität vertrautere Bezeichnungen auf: 1974 stand die Jahrestagung in Bochum unter dem Titel „Universitäre Erwachsenenbildung – für wen und mit wem?“. Um „Weiterbildung und Hochschule – Perspektive ohne Expansion?“ ging es 1976 in Oldenburg. 1977 in Augsburg wurde wieder der Akzent einer „Öffnung der Hochschulen für die Weiterbildung“ gesetzt. Die Jahrestagung 1978 in Göttingen artikulierte „Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung“.

Arbeitsprogramm

Die 70er Jahre klangen mit der Vorstellung des Arbeitsprogramms des AUE aus. (Arbeitsprogramm des AUE 1979) In der Folge analysierten die Jahrestagungen die wissenschaftliche Weiterbildung aus unterschiedlichen Arbeitsaspekten, von der Außenwahrnehmung der Hochschulen in einzelnen Bundesländern her, innerhalb differenzierter Hochschulstrukturen, unter Arbeitsmarktgesichtspunkten und prinzipiell. All das machte erkennbar, „daß sich hier keine Spielwiese für bildungsorganisatorische Träume auftat, sondern dass die wissenschaftliche Weiterbildung als spezifischer Beitrag der Hochschulen innerhalb der Gegebenheiten von Gegenwart und Zukunft einzufordern ist. Dies wurde besonders bei der Jahrestagung 1984 an der Universität Regensburg in grundsätzlichen Positionsbestimmungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung, ihrer Entwicklungsperspektiven und der hierfür erforderlichen Kapazitäten und Qualifikationen markiert.“ (Prokop 1996, S. 130)

(...)

Die folgenden Jahre zeigen, dass sich der AUE in seiner Öffentlichkeitsarbeit und in seinen Publikationen zunehmend im Bereich der Hochschulen positioniert. Hierzu hat die Differenzierung des Hochschulbereichs ebenso beigetragen wie die Repräsentanz aller unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen unter dem Dach der Hochschulrektorenkonferenz. Diese Umakzentuierung musste sich auch im „Firmenschild“ des AUE ausdrücken, wo noch die „Universitäre“ Erwachsenenbildung betont wird. Seither ist als Vereinsname gebräuchlich: „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. – AUE – Hochschule und Weiterbildung“. Das auf breite Akzeptanz stoßende Weiterbildungsangebot der

³ Zu den britischen Traditionen (vgl. Meilhammer 1998)

Fachhochschulen konnte so im AUE Heimat finden, ohne dass eine Namensänderung notwendig wurde. Eine solche ist aufgrund von Satzungsbestimmungen über das Anwesenheits-Quorum der Mitgliederversammlung bei Satzungsänderungen unwahrscheinlich (vgl. Satzung des AUE § 12 (1)).

(...)

Zu den didaktischen Aspekten wissenschaftlicher Weiterbildung und des Fernlehrwesens entstand Handlungsbedarf angesichts der Expansion entsprechender Angebote gerade auch bei privaten Trägern. Hier konnte der AUE in Zusammenarbeit mit Anbietern Modelle zur Handhabung entsprechender Qualitätskriterien erarbeiten (vgl. Bade-Becker/Gerhard 1996). Die europäische Vernetzung der gesellschaftlichen Prozesse machte auch vor den Weiterbildungseinrichtungen nicht Halt. Der AUE hat sich diesen Entwicklungen durch Zusammenarbeit mit internationalen Netzwerken gestellt, die sich um die Hochschulweiterbildung ranken, und in der Jahrestagung 1996 an der Universität Regensburg die Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung beim Zusammenwirken der europäischen Hochschulen diskutiert (vgl. Schroll-Decker/Prokop 1997).

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung führte Träger der Erwachsenenbildung und Verbände der Weiterbildung in eine konstruktive Grundsatzdiskussion über ihre Aufgaben und über Kooperationsmöglichkeiten dabei. Im Arbeitskreis wissenschaftliche Weiterbildung der KAW waren auch die Hochschulen institutionell vertreten. So bot sich dem AUE Gelegenheit, seine Kompetenz hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung ins Gespräch zu bringen und flächendeckend mit Empfehlungen und Hinweisen, Anleitungen und Rat auf Hochschulen zuzugehen. Der ungelösten Aufgabe, den Strukturen von Präsenzstudium und Forschung solche des Fernstudiums und der wissenschaftlichen Weiterbildung anzugliedern, eröffneten sich neue Möglichkeiten. Dem entsprach auf Seiten der Hochschulen ein bislang nicht artikulierter Orientierungsbedarf, dem die Empfehlungen der Konzertierten Aktion Weiterbildung durchaus zu entsprechen in der Lage waren.

Trotz dieser günstigen Voraussetzungen und des europaweiten ‚Rückenwinds‘ für das Jahrzehnte alte Desiderat einer Ausdehnung der Hochschulaktivitäten (vgl. Keilhacker 1921) ist es bedauerlicherweise bisher nicht zu einer fundierten Diskussion innerhalb der Hochschulen oder gar zu einer übereinstimmenden Vergewisserung über deren Weiterbildungsaktivitäten gekommen. Dergleichen hätte man wohl erwarten dürfen, wenn unterschiedlichste Empfehlungen zu Auslösern einer umfassenden Diskussion in den Hochschulen und deren Dachorganisationen werden. In vielen Fällen sind die Empfehlungen eher ohne unmittelbare Auswirkungen geblieben. Dennoch lässt sich feststellen, dass Wissenschaftstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung in den Hochschulen zunehmend als wichtige Aufgaben gesehen werden – ob das nun mit den Empfehlungen der KAW

oder mit jenen des Wissenschaftsrats, mit jenen der Hochschulrektorenkonferenz oder der Kultusministerkonferenz zusammenhängt. Sie alle geben den Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen nicht nur prinzipiell hohe Priorität, sondern sie legen nahe, sich diesen Aufgaben intensiv zu widmen.

In allen Positionspapieren der letzten Jahre werden die Aufgaben betont, auf welche der Verein AUE in den 30 Jahren seiner Wirksamkeit gesetzt hat. Unmittelbar war der Verein aber an der Formulierung dieser Texte nicht beteiligt. In einzelnen Fällen sind sicher Hinweise von Persönlichkeiten eingearbeitet worden, die mit der einschlägigen Sachdiskussion vertraut waren und die auf diese Weise für eine Umsetzung der Auffassungen auch des AUE sorgen konnten.

(...)

Solche Sichtweisen motivieren, in der Wahrnehmung der Vereinsaufgaben nicht nur nicht nachzulassen, sondern sie im Wandel der Gegebenheiten um so intensiver zu betonen: „Veränderungen in den Hochschulen hängen von Personen ab. Dies ist die Chance ... der bisher kaum in Gang gekommenen Diskussionsprozess kann nur von engagierten und motivierten Trägern der konkreten Arbeit in den Hochschulen angestoßen werden. Er sollte auch darauf gerichtet sein, welche Wege und Formen der Wissenschaft in der Weiterbildung am besten zu verfolgen sind. Die Solidarität der Gleichgesinnten an den Hochschulen ist dafür die Voraussetzung.“ (Lullies, 1996; vgl. auch Schroll-Decker/Prokop 1997, S. 32-46). Hier liegen Zukunftsthemen des AUE – ebenso im Kontrast zu wie im Konsens mit seinem Herkommen.

Markierungen

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ gefordert, dass langfristige systematische Seminare für Erwachsene in Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Volkshochschulen erbracht werden sollten. Er empfahl damit die Ausbreitung einer Praxis, die sich an den Universitäten Göttingen und Berlin bewährt hatte und die manchen hochschulpolitischen Positionen ebenso entsprach wie den Traditionen der Volksbildung und der Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung. Einen verwandten Gedanken artikuliert der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zu einer zentralen Einrichtung in den Hochschulen, welche für die Zusammenarbeit mit der Berufspraxis in Wirtschaft und Verwaltung zuständig ist. (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 sowie Wissenschaftsrat 1983).

Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass sich einzelne Hochschulen und viele Hochschullehrer angesprochen fühlten, Adressaten, die nicht Studenten im Sinne einer Erstausbildung waren, über Weiterbildungsangebote an den Leistungen der Universität teilhaben zu lassen. Es zeigte sich, dass insbesondere an den neu entstehenden Pädagogi-

schen Hochschulen und im Zuge der Expansion des früheren Arbeitskreises von Universitätspädagogen zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Resonanz für die Initiative zu finden war. Zunächst ging es dabei um die Betonung der vernachlässigten Weiterbildung als dritter Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre. Daran knüpften sich Wunschvorstellungen, dass aus den Hochschulen Servicezentren für ein lebenslanges Lernen sowohl im Hinblick auf Berufstätigkeit als auch für die Lebensführung werden könnten, derer sich keineswegs nur Hochschulabsolventen mit formaler Zugangsberechtigung bedienen sollten, sondern auch Erwachsene, die ihre Kompetenzen in der Berufs- und Lebenspraxis erworben hatten.

Wie häufig in Gründungsepochen war nicht alles ausgegoren, was so an mittel- und langfristigen Wunschvorstellungen bestand: „Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität mit ihren einmaligen Abschlüssen und ihrem Lizenzmonopol für höhere Berufe in ein Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d. h. miteinander verknüpfter Erstausbildungs- und Weiterbildungsstudiengänge anbietet. Solche erscheinen im Gefolge der Explosion des Wissenswerten, der Verlängerung der Lebenszeiten und der Verkürzung der Arbeitszeiten und der dadurch immer spürbarer werdenden Alterung vorhandener Fertigkeiten und Kenntnisse als unausweichlich notwendig, will man den Veränderungen und dem Wandel von Gegenwart und Zukunft gerecht werden“ (vgl. AUE 1970).

Solche Initiativen passten in den bildungspolitischen Zeitgeist von 1970, der langfristige Reformvorstellungen für das Hochschulwesen offen zur Diskussion stellen und zugleich kritisch gegenüber vorschnellen Hoffnungen auf kurzfristige Umsetzung bewerten wollte. Bald bildete deshalb die Erarbeitung von Projekten einen wesentlichen Bestandteil der Vereinsarbeit. Dafür war damals kennzeichnend, dass kontinuierlich arbeitende Kommissionen von Wissenschaftlern und Praktikern aus Erwachsenenbildungseinrichtungen den bearbeiteten Fragestellungen große Resonanz in der Fachöffentlichkeit zuteil werden ließen, indem sie Experten an ihren Arbeitsprozessen und an der Ergebnispräsentation bei Fachtagungen beteiligten. Die jährlichen wissenschaftlichen Tagungen des Vereins und zahlreiche Veröffentlichungen bis hin zu Empfehlungen bei der Bearbeitung aktueller Problemkreise bewirkten, dass das 1974 errichtete Projektbüro des AUE in Hannover in eine Expertenfunktion bei der Entwicklung von Modellen für das Kontaktstudium und beim Entstehen zentraler Einrichtungen für Weiterbildungsangebote an Universitäten und neu entstehenden Hochschulen geriet (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1982).

Hierbei erlangte der Gedanke an eine Verortung der Hochschulen innerhalb ihres Einzugsbereichs durch auf dort anzutreffende Adressaten zugeschnittene Weiterbildungsangebote eine große Rolle. Im regionalen Umfeld konnte man Interessenten an ‚Produkten‘ der Hochschule ansprechen,

die im Interesse ihrer beruflichen Entwicklung danach fragten, ebenso wie Senioren, die angesichts der Interessenfülle ihrer nachberuflichen Lebensphase sich universitären Arbeitsergebnissen widmen wollten. Diese Entwicklung findet Entsprechungen auch in einer Regionalisierung der Erstausbildung an Universitäten.

(...)

Innerhalb der Hochschulen wurde den Weiterbildungsaufgaben insbesondere dort Aufmerksamkeit zugewandt, wo man sich der Erwachsenenbildung auch als Forschungsgegenstand oder als Studiengang widmete. In vielen Fällen geschah dies im Zusammenhang einer Verbreiterung der erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplinen über die schulpädagogische Ausbildung von Lehramtsstudenten hinaus. Häufig war diese Entwicklung primär vom fachlichen Interesse einzelner Hochschullehrer getragen. So war sie nicht mit beachtlichen Ansprüchen auf Personalvermehrung und Sachmittelausstattung verbunden und verblieb insofern in den Randzonen der inneruniversitären Aufmerksamkeit. Exemplarisch hierfür ist eine in Beschlussgremien immer wieder auftretende Situation, wo sich Senatoren danach erkundigten, ob man sich mit diesem oder jenem Thema nicht besser an die Volkshochschule begäbe. In diesem Umfeld wird verständlich, dass viele an der wissenschaftlichen Weiterbildung Mitwirkende das Rampenlicht der Hochschulöffentlichkeit mieden und sich eher am Interesse freuten, das ihnen die Weiterbildungsträger als Kooperationspartner mancher ihrer Veranstaltungen entgegen brachten. Dies schlägt sich auch in der Mitgliederstruktur des AUE nieder. Anfangs waren ebenso viele Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung wie neue Hochschulen innerhalb des Vereins repräsentiert. Erst mit zunehmender Beteiligung der Fachhochschulen setzte sich die Auffassung durch, dass wissenschaftliche Weiterbildung wesentlich anwendungsorientiert und berufsbezogen ist.

Wohl gab es seit Anfang des 20. Jahrhunderts repräsentable Vorhaben zur Weiterbildung und zu Kontaktstudien innerhalb der Universitäten. Diese haben aber in den ersten Jahren das Profil des AUE weniger geprägt als zahlreiche Vernetzungen in den Weiterbildungsbereich hinein, wobei die Abgrenzungen zwischen wissenschaftlicher und allgemeiner Weiterbildung nicht immer eindeutig waren. Über die regionalen und fachlichen Arbeitsgemeinschaften sind jedoch die hochschulspezifischen Angebote ebenso wie die Fragen nach den angemessenen Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Hochschule mehr und mehr in den Mittelpunkt der Vereinsaktivitäten getreten.

Zugleich ist zu beobachten, dass sich Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung unter den institutionellen Mitgliedern zurückziehen. Bei der Neukonstituierung der Konzertierte(n) Aktion Weiterbildung (KAW) im Jahre 1999 schließlich wurden der AUE und die Hochschulrektorenkonferenz zwar zur Mitarbeit im Plenum gebeten, im ständigen

Ausschuss ist jedoch keine Institution vertreten, welche die Hochschulen und ihre Weiterbildungskompetenz repräsentiert. Sollen Weiterbildungsträger und Hochschulen jedoch in einen konstruktiven Kontext gelangen, erscheint gerade eine wechselseitige Abstimmung in der Kontinuität der KAW wichtig, wo man ungeklärte Zuordnungsprobleme im Gespräch halten kann.

In derartigen Kontexten ist der AUE die Fachgesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung. Er hält ein Spektrum von Dienstleistungen für alle bereit, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten oder die daran interessiert sind, ihre

Aktivitäten um Weiterbildungsangebote zu erweitern. Die Grundlagen dafür hat der AUE innerhalb von drei Jahrzehnten erarbeitet. So entstanden Verfahrensrichtlinien für den Betrieb von Zentralstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, für die Organisationsabwicklung in Kontaktstellen und für die Ausgestaltung von Studiengängen. Schon bislang fand das hier erarbeitete ‚Know-how‘ über die Publikationstätigkeit des Vereins in breiter Streuung Eingang in die Hochschulen und wurde zum Ausgangspunkt einer flächendeckenden Beratungstätigkeit durch Mitglieder. Künftighin wird es darauf ankommen, diese Dienstleistungsstrukturen flächendeckend auszubauen und für entsprechende Nachfragen verfügbar zu halten.

Perspektiven

Sachkontakte unter vielen Vereinsmitgliedern sind entscheidend dafür, wie weit im Sinne der Arbeitsprogrammatik gegebene Handlungsspielräume zunächst entdeckt und dann auch genutzt werden. So kann der AUE zunehmend die Themen wissenschaftlicher Weiterbildung ‚besetzen‘. Interdisziplinarität und Innovation als ihre Bedingungen hält er in Erinnerung – auch angesichts gegenläufiger Entwicklungen eines Wissenschaftsbetriebs, der Schlagworte wie Globalisierung und Multimedia und Schlüsselqualifikationen den Ton angeben lässt. Der AUE hat dabei immer auf Hochschullehrer und ihre Mitarbeiter gesetzt, die sich der zur Lösung anstehenden Fragen annehmen. Kompetente Studenten sind genauso wichtig. „Denn nur sie bringen die Neugier und die Unbefangenheit mit, die als Kreativität in der Theorie zwar hochgelobt, tatsächlich aber nur selten belohnt und oft genug regelrecht abgetötet wird. Die Studenten sind es ja auch, die später die Wissenschaft in die Welt hinaustragen. Technologietransfer ist keine Bürotätigkeit, sondern Sache der Studenten.“ (Adam 1997)

Neben dem überregionalen Wissenstransfer, den die Universitäten weitgehend über Leistungen in der Erstausbildung erbringen, ist der Transport der wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse von der Universität in ihr regionales Umfeld wichtig. Hier gibt es örtlich bewährte Kooperationsbeziehungen, aber keine vielerorts übereinstimmenden und bewährten Verbundsysteme zwischen den Universitäten und ihrem regionalen Weiterbildungsumfeld. Die Bildungs-Kompetenz-

zentren in einer Wissensgesellschaft sollten sich regional nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern sie sollten im Konsens darüber tätig werden, dass sie einen Markt bedienen, der nicht wie jeder andere ist.

Weiterbildungsträger bedienen hier mit Orientierungswissen und Lebenshilfen die Bedürfnisse zahlreicher Zeitgenossen. Zwischen neuen Forschungsergebnissen und altvertrauten Kenntnissen haben Universitäten aufgrund ihrer tagtäglichen Praxis von Forschung und Erstausbildung dabei einen gewissen Leistungsvorteil. Zwischen allgemeiner, beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung in all deren Erscheinungsformen ist Ausgewogenheit bislang nur unzureichend gewährleistet. Der Markt eignet sich als globale ‚Elle‘ für eine weiterbildungspolitisch vertretbare Ordnung nur sehr bedingt. Soweit Universitäten in einem kooperativen Weiterbildungssystem Fuß fassen wollen, bedarf es einer ‚Gelenkstelle‘, die zwischen Hochschulen und andern Marktteilnehmern für die erforderlichen Abstimmungen sorgt. (vgl. Baden-Württemberg 1994)

Hierzu verfügt der AUE zweifelsfrei über die Kompetenzen. Allerorten haben Zentralstellen für Wissenstransfer und Weiterbildung – gleich in welcher Organisationsform – sich bei der umsichtigen Fühlungnahme zwischen wissenschaftlicher, beruflicher und allgemeiner Weiterbildung so bewährt, dass ihre Angebote keine Verwerfungen innerhalb des Weiterbildungsgeschehens zur Folge haben. Soweit Universitäten mit ihren Weiterbildungsangeboten eine Balance zwischen Wissenschaft und Praxis innerhalb der gewachsenen Infrastrukturen der deutschsprachigen Erwachsenenbildung herstellen, stabilisieren sie die Gegebenheiten. Sie wirken daran mit, dass Sinnperspektiven eröffnet, Verantwortung eingefordert und Humanität verbürgt wird – all dies sind ja die kennzeichnenden Leistungen der Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft. Von ihrem Selbstverständnis her kann die Universität solche Kooperationszusammenhänge um einen Umschlagplatz für zukunfts offene Forschungsergebnisse und für Orientierungsdaten für Verhalten und Handeln bereichern. Die wissenschaftliche Weiterbildung gelangt dabei in ein ihr durchaus adäquates Umfeld. Den Markt, auf dem Anforderungen einer Wissensgesellschaft entsprochen werden soll, bedient eine kaum mehr überschaubare Zahl von Anbietern, seit neben den Weiterbildungseinrichtungen auch jede Arbeitsstätte als Lernort gilt (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985).

Ländergesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung und Bundesgesetze zur Arbeitsförderung sowie nationale und europäische Rechtsvorschriften hatten schon zuvor für eine beeindruckende Expansion der Weiterbildungslandschaften gesorgt. Neuerdings nehmen Ländergesetze auch Hochschulen hinsichtlich der Weiterbildungsaufgaben in die Pflicht (vgl. Auszüge aus Landeshochschulgesetzen 1999). Dass über Transferleistungen aus Wissenschaft oder Technologie Nischen im Weiterbildungsmarkt durch Hochschulen besetzt werden, steht flächendeckend nicht zu erwarten. Die Studen-

tenzahlen in der Erstausbildung haben sich in wenigen Jahrzehnten verdreifacht. Ausstattung und Personal sind parallel dazu nennenswert geschrumpft. Diese Stagnation auf hohem Niveau verspricht zwar durchaus noch Spielräume für Neuorientierung. Dass Hochschulen sich jedoch unsensibel in einer gewachsenen Weiterbildungslandschaft positionieren, dem vermögen die bewährten Erfahrungen des AUE gegen-zusteuern.

Der AUE hat zu den Akzentuierungen des Beitrags der Hochschulen zur Weiterbildung immer wieder Empfehlungen vorgelegt. Daran zu erinnern, lohnt in einer Zeit, in der die Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen häufig als lediglich organisatorisches Problem der Einbeziehung oder der Ausgliederung entsprechender Organisationseinheiten innerhalb bestehender Hochschulstrukturen verstanden werden. Konsens besteht darüber, dass die Hochschulen zur Ausdifferenzierung der Weiterbildung beitragen sollten. Die Chancen dazu mindern sich jedoch, wenn die Organisationsformen der Weiterbildung nicht den zentralen Hochschulstrukturen angenähert sind und eher an den Rand des Hochschulgeschehens geraten.

Das Bild von der Welt wird seit der Aufklärung zunehmend von Kenntnissen bestimmt. Die gegenwärtige Rede von einer Wissensgesellschaft bezeichnet insofern nichts als eine Entwicklung, die seit langem schon vorgezeichnet ist. Die Ergebnisse wissenschaftlichen Nachfragens waren aber nicht Allgemeingut, ehe Hochschulen die Souveränität gewannen, ihre Produkte allen Interessenten verfügbar zu machen. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts artikulierte sich die ‚Universitäts-Ausdehnung‘ noch vereinzelt, zunächst in Großbritannien, dann auch in allen europäischen Metropolen. Als ‚Universitäre Erwachsenenbildung‘ und ‚Wissenstransfer‘ verbreitete sich das Problembewusstsein für eine dritte Universitätsaufgabe neben Lehre und Forschung während des 20. Jahrhunderts. In der Gestalt wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich eine für jeden Zeitgenossen unerlässliche lebensbegleitende Lernaufforderung, über die seit etwa drei Jahrzehnten programmatisch Einigkeit besteht. Diesem Kontext entstammt der AUE.

Für den AUE sind eindeutige Agitationsfelder die Hochschulen. Hier kann er auffordern und überzeugen, dass sie sich ihren Weiterbildungsaufgaben stellen. Der Weiterbildungsbereich bedarf solcher Impulse nicht. Partner des AUE sind die repräsentativen Vertretungen der Hochschulen. Hier ist mit Beifall nicht von vornherein zu rechnen, vielmehr sind Argumente für die hochschulspezifischen Leistungen bei der Weiterbildung zu transportieren. Darüber hinaus ist unausweichlich, dass der AUE sich als Kompetenzzentrum für die wissenschaftliche Weiterbildung präsentiert: Interessenten bedürfen der Anleitung, wie man sich damit befreundet, wie man sie durchsetzt und auf welchen Wegen ihre dauerhafte Realisierung anzugehen ist. Dass der AUE von einer Aufgabe etwas versteht, der sich künftighin alle zu stellen haben werden, gehört in diesem Zusammenhang zu den wichtigsten

Botschaften: Umfassend Bescheid wissen, Rat geben, Skeptiker motivieren und Praktiker anleiten.

(...)

Literaturverzeichnis

Adam, K. (1997): Die falschen Leute, Deutsche Universitäten im Spiegel amerikanischer Erfahrungen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.6.1997

Arbeitsprogramm des AUE (1979). AUE-Beiträge Nr. 1

AUE (1970): Internes Positionspapier aus der Gründungszeit.

Auszüge aus Landeshochschulgesetzen (1999). In: AUE-Informationendienst 2/1999, S. 102-112

Bade-Becker, U.; Gerhard, R. (Hrsg.) (1996): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Jahrestagung 1995 in Zusammenarbeit mit der Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung in Stuttgart, AUE-Beiträge Nr. 34

Baden-Württemberg, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (1994): Leitsätze zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg, Stuttgart

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1982): Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen - Zwischenbilanz der Projektarbeit des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. Bildungsplanung Band 40. Bonn

ders. (1985): Thesen zur Weiterbildung. Bonn

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten vom 29.1.1960. Stuttgart

Dikau, J.; Nerlich, B.; Schäfer, E. (Hrsg.) (1996): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld

Graessner, G. (1996): Der AUE als Partner im bildungspolitischen Spannungsfeld. In: Dikau, J. u. a. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld

Keilhacker, M. (1921): Die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Deutsch-Österreich.

Kommer, A.; Graessner, G. (1993): Wissenschaftstransferstellen an Hochschulen in Europa - Organisations- und Programmstruktur, Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, AUE-Beiträge Nr. 29

Lullies, S. (1996): Entwurf des Berichts über die Empfehlungen der Konzertierte Aktion Weiterbildung und ihre Umsetzung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung. München

Meilhammer, E. (1998): Bilder der britischen Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich 1871-1918. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Interkulturalität in der deutschsprachigen Fachöffentlichkeit. Dissertation. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prokop, E. (1996): Tagungen und Publikationen des AUE zu Hochschule und Weiterbildung. In: Dikau, J. u. a. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Festschrift aus Anlass des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld

Roth, H. (1963): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Deutsche Schule 55, S. 109-119

Schroll-Decker, I.; Prokop, E. (Hrsg.) (1997): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa, Symposion am Lehrstuhl Pädagogik I der Universität Regensburg 26./27. Sept. 1996, zugleich Dokumentation der 25. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, AUE-Beiträge Nr. 35

Wissenschaftsrat (1983): Empfehlungen zur Weiterbildung an den Hochschulen. Bonn

Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre (2010)

JOACHIM LUDWIG

Nachdruck: Ludwig, Joachim (2010). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre. *DGWF - Hochschule & Weiterbildung*, (2), 38-41.

1 Ziel und Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit dem neuen Hochschulrahmengesetz von 1997 wurde die wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Lehre und Studium zur universitären Kernaufgabe definiert. Demnach nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung ihre öffentliche Verantwortung mittels zweier Funktionen wahr. Erstens stellt die wissenschaftliche Weiterbildung nach außen einen wichtigen Beitrag für den Wissenschaft-Praxis-Transfer dar. Zweitens unterstützt sie universitätsintern über ihre Kooperationen mit den gesellschaftlichen Praxisfeldern, zugleich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an gesellschaftlichen Problemlagen orientiert. Dies sind, kurz umrissen, die Funktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Gesellschaft als Innovationsfaktor einerseits und für die Hochschule andererseits. Für die Menschen, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen, hat sie ebenfalls eine doppelte Funktion. Sie vermittelt beruflich funktionale Kompetenzen als auch gesellschaftliche Gestaltungskompetenzen, die sowohl funktional als auch gesellschaftskritisch sein können.

Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst so gesehen wichtige Funktionen für die Gesellschaft, für die Hochschule selbst und für die daran teilnehmenden Menschen. Mit Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung erfüllen die Hochschulen eine wichtige Funktion bei der Bewältigung der sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen und

kulturellen Herausforderungen unserer Gesellschaft. Damit können sie neue Perspektiven eröffnen und wesentliche Beiträge zu einer demokratischen und humanen Entwicklung der Gesellschaft leisten (vergleiche Leitbild demokratische und soziale Hochschule der Hans-Böckler-Stiftung). An den Hochschulen generiertes und in der wissenschaftlichen Ausbildung und Weiterbildung vermitteltes Wissen soll nach der Zielsetzung des Hochschulrahmengesetzes ein öffentliches Gut bleiben, das die Menschen befähigen soll, die künftigen Entwicklungen selbstbewusst, mündig und nachhaltig mit zu gestalten. Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es, mittels wissenschaftlichen Wissens, die Lebensfragen der Menschen zu bearbeiten und nicht wissenschaftliches Wissen auf betriebliche Verwertbarkeit zu reduzieren. Diese Zielsetzung korrespondiert mit der Tradition der Universitätskurse.

2 Der gegenwärtige Stand: Universitäten im Umbruch

Wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt sich - heute und in den nächsten zehn Jahren - im Kontext veränderter Rahmenbedingungen. Ich nenne hier nur die Wichtigsten - ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- Die Durchlässigkeit der Bildungssysteme „Hochschule“ und „berufliche Bildung bzw. Arbeitsmarkt“ führt zu einer zunehmenden Flexibilisierung der Studienangebote.

- Die demographische Entwicklung wird sich in den alten und neuen Bundesländern ganz unterschiedlich darstellen: als eine erhöhte Nachfrage nach Studienplätzen einerseits und eine durch Geburtenrückgang reduzierte Nachfrage andererseits.
- Die Imperative der Wissensgesellschaft machen wissenschaftliches Wissen immer attraktiver und relevanter, nicht nur für den Wissenschaftsbereich sondern insbesondere für die ökonomischen und politischen Praxen dieser Gesellschaft.
- Marktsteuerungsmechanismen gelten zunehmend als probate Steuerungsmodelle - auch im Bildungssystem.

Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen hat sich das Spannungsverhältnis zwischen öffentlicher Bildung einerseits und marktgängiger Bildung andererseits deutlich verschoben und zwar nicht nur für die wissenschaftliche Weiterbildung sondern für die gesamte Hochschullandschaft.

Bislang war die Universität als staatlich-öffentliche Einrichtung institutionalisiert. In diesem Kontext stand die wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsverhältnis zwischen den Maximen einer wissenschaftlichen Erwachsenenbildung, die einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nachkommen sollte einerseits und aus ökonomischer Sicht die Chance einer zusätzlichen Einnahmequelle versprach andererseits. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung verbanden die Hochschulen den Hoffnungsschimmer auf zusätzliche Einnahmen. Wenn um die Zielsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung gestritten wurde, dann verlief dieser Positionsstreit in diesem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Bildungsauftrag und potenzieller Einnahmequelle, aber - und das ist wichtig - immer vor dem Hintergrund der Hochschule als staatlich-öffentlicher Einrichtung und Basis für dieses Spannungsverhältnis.

Diese Basis ist heute verschwunden, Marktgängigkeit an Stelle institutionalisierter Staatlichkeit ist ein durchgehendes Prinzip für die Hochschulen geworden. Heute werden die Hochschulen weitgehend marktlich reguliert. Es existiert ein Hochschulfreiheitsgesetz, es existieren Hochschulräte um nur einige der neuen Institutionen zu nennen. Hochschulen reorganisieren sich wie Unternehmen (vergleiche Uwe Wilkesmann: Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle. In: DGWF Jahrestagung 2008, Strukturwandel der Arbeit, Hamburg 2009, S. 41 ff). Hochschulen weisen folgende unternehmerische Merkmale auf:

- Starke Hierarchien
- Externe Anreize
- Zielvereinbarung
- eigenes Budget
- Output Steuerung
- Wettbewerb

Die Vermarktlichung findet sich auch in den Studienstrukturen wieder, die sich im Rahme des Bologna Prozesses verändern. Die Bachelorstudiengänge stehen für die große Masse der Studierenden zur Verfügung. Die Masterstudiengänge sind im Umfang so eingeschränkt, dass sie prinzipiell nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Frage kommen. Die anderen Studierenden müssen für ihr Masterstudium, das sie in der Regel nach einer gewissen Zeit mit Berufstätigkeit beginnen, als Weiterbildungsangebot bezahlen. Im Kern stellt diese Teilung eine Teilprivatisierung des ursprünglichen Studiums dar. Doch bei dieser Teilprivatisierung wird es nicht bleiben. Es zeichnet sich ab, dass zukünftig für alle Studien bezahlt wird: mit Bildungsgutscheinen, Stipendien oder ähnlichen Finanzierungsmodellen. Aufgrund der Flexibilisierung der Studiengangstrukturen, die mit gutem Grund einer erhöhten Durchlässigkeit der Bildungssysteme begründet wird, lässt sich letztlich eine Teilung zwischen grundständigen Studien und Weiterbildungsstudien nicht mehr aufrechterhalten. Dies wird in der Folge nicht dazu führen, dass alle Studiengänge kostenfrei werden, sondern umgekehrt, dass für alle Studiengänge bezahlt wird, wenn auch im Rahmen und mit Unterstützung öffentlicher Subventionsmodelle. Der Übergang zum Markt wird damit aber für die Hochschulen vollzogen.

Die großen Bildungsziele des Bologna Prozesses bleiben dem gegenüber überwiegend unerfüllt:

- die Erhöhung der Studierendenquote
- die Ausschöpfung des Bildungspotenzials
- die Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit
- die Erweiterung der sozialen Mobilität
- die Weiterentwicklung der Hochschule als demokratische Diskursplattform.

3 Zukünftige Entwicklungen - lebensbegleitendes Studieren

Wissenschaftliche Weiterbildung erhält heute vor diesem Hintergrund einer marktorientierten Zusammenführung aller Studiengänge eine deutlich größere Relevanz als zu Zeiten der universitären Erwachsenenbildung und auch zu Zeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung wird heute zum integrierten Bestandteil des Studienangebots, das in seiner Struktur insgesamt marktorientierter wird. Die wissenschaftliche Weiterbildung wandelt sich vom „Hoffnungsschimmer“ der öffentlichen Hochschule auf zusätzliche finanzielle Einnahmen zum „Brennstab“ der marktorientierten Hochschule.

Die Verbindung von grundständigen Studien und Weiterbildungsstudien wird enger. Die Grenzen verschwimmen. Bachelorstudiengänge und Weiterbildungsmaster werden zu einem integrierten Angebot der Hochschulen zusammengefasst. Die wissenschaftliche Weiterbildung verliert in dieser Entwicklung ihren bisherigen Sonderstatus an der Hochschule

und rückt näher in den Einflussbereich der Lehrplanung. Die zunehmende Zahl der Berufstätigen in den Studiengängen wird die Studienstruktur verändern und auch die Didaktik in diesen Studiengängen. Das Grundstudium wird Weiterbildungscharakter erhalten und umgekehrt. Studiengänge werden stärker modularisiert werden als heute. Studienabschlüsse werden nicht nur in kohärenten Studiengängen erzielt, sondern als Summe einzeln absolvierter Module, die über längere Zeiträume hinweg absolviert werden. Die Aufteilung in ein grundständiges Studium und in ein Weiterbildungsstudium wird zukünftig ersetzt werden durch lebensbegleitendes Studieren. Die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich aus der universitären Erwachsenenbildung heraus entwickelt hat, wird in ein lebensbegleitendes Studieren übergeben.

Aus diesen Entwicklungen entsteht derzeit ein offenes Kräftefeld. In diesem Feld ist es möglich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund ihrer besonderen Attraktivität und Marktgängigkeit durch die regulären Studiengänge aufgesaugt wird und verschwindet. Angebote unterhalb der Studiengangebene verlieren an Bedeutung. Das sind insbesondere einzelne Lehrveranstaltungen mit gesellschaftskritischem und reflexivem Charakter.

Die vorrangige Ausrichtung auf Abschluss bezogene Weiterbildung stabilisiert einerseits die Programme. Andererseits wird das Spektrum der Formate eingeschränkt. Weiterbildungsaktivitäten, die orientiert sind an dem Leitbild „öffentlicher Wissenschaft“ werden eher erschwert, weil sich hier die Kostenfrage massiv stellt. Programme für Senioren und andere Zielgruppen außerhalb einer marktgängigen beruflichen Verwertbarkeit werden erschwert.

Mit der Priorität bei den Studiengängen steigt die berufliche Funktion des lebensbegleitenden Studierens. Die reflexive und gesellschaftskritische Funktion tritt in den Hintergrund. Verschwindet damit die gesamte wissenschaftliche Weiterbildung, geht sie in regulären Studienangeboten auf? Dies sind zentrale Fragen, welche die wissenschaftliche Weiterbildung in den nächsten Jahren beantworten muss.

Es gibt heute kaum gesellschaftliche Kräfte im Umfeld der Hochschulen, die sich für die unerfüllten sozialpolitischen Ziele einsetzen – von den Gewerkschaften und den Kirchen abgesehen. Die Marktorientierung als neues Steuerungsmodell entspricht dem Zeitgeist und die unternehmerische Hochschule passt ins Bild der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen. Wenn heute Widerstand an den Hochschulen formuliert wird, dann ist dieser Widerstand weniger sozialpolitisch begründet als vielmehr disziplinär. Die Professorenschaft in den verschiedenen Disziplinen fragt sich, wie bei so viel Markt, Wettbewerb und Marketing noch wissenschaftliche Standards gehalten werden können. Wenn Marketing vor wissenschaftliche Selbstkritik tritt, droht der gesellschaftliche Sonderstatus von Wissenschaft verloren zu gehen, der im Anspruch auf Wahrheitssuche begründet ist.

4 Zentrale Herausforderungen – neue Organisationsformen

Erstens muss sich wissenschaftliche Weiterbildung überlegen, welche Organisationsform an den Hochschulen sie zukünftig einnehmen muss. Kann sie weiterhin eine Verwaltungseinheit darstellen oder muss sie sich als zentrales wissenschaftliches Institut oder Fakultät darstellen. Zweitens gilt es zu überlegen, wer die Unterstützer einer zukünftigen wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen sind.

Welche gesellschaftlichen Kräfte unterstützen die Forderung nach öffentlicher Bildung, die Entwicklung der Hochschulen zu gesellschaftlichen Diskursplattform? Diese Frage muss wissenschaftliche Weiterbildung offensiv in die Gesellschaft hineinstellen. Fakultäten und Institute unterstützen dann die Zielsetzungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn sie selbst bei der Umsetzung berufs begleitender Studienstrukturen Unterstützung erhalten. Fakultäten und Institute werden in kürzester Zeit damit konfrontiert werden ihre Studienordnungen so zu strukturieren, dass sie auch berufs begleitend praktikierbar sind. Dies erfordert Erfahrung und Koordinationskompetenz, die wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen mitbringen: angefangen von E-Learning über Erwachsenen didaktik bis hin zur Abrechnung und der Koordination externer Dozenten.

Welche Rolle nimmt die Wissenschaft bei der Klärung dieser Fragen ein?

Die DGWF sollte in den nächsten Jahren wissenschaftliche Forschung nutzen, um Klarheit über die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten als Organisation in der Organisation Hochschule zu gewinnen und um die Professionalisierung des eigenen Personals voranzutreiben. Die DGWF sollte zweitens, wissenschaftliche Forschung anregen um humane Rahmenbedingungen lebensbegleitendes Studieren zu schaffen. Die DGWF sollte drittens sich selbst als angewandte Wissenschaft verstehen um den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft hinein zu befördern.

Im Sinne der ersten Zielsetzung, Klarheit über die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten durch Wissenschaft zu gewinnen, gründen wir als Vorstand der DGWF eine Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Sie soll uns dabei unterstützen, für die Zukunft die geeigneten Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen zu bestimmen. Geeignet erscheinen solche Strukturen, die auch unter veränderten marktorientierten Bedingungen Bildung als öffentliches Gut sichern. In diesem Sinne wollen wir die nächsten zehn Jahre als DGWF die wissenschaftliche Weiterbildung begleiten mit dem Ziel, durch wissenschaftliche Weiterbildung sowohl die gesellschaftlich funktionalen als auch die gesellschaftskritischen Beiträge der Wissenschaft zu verbreiten.

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug – Mitte Oktober 2019 bis Mai 2020)

Arnold, Rolf, Lermen, Markus & Rohs, Matthias (Hrsg.). (2019).
Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

u.a. mit Beiträgen von

Arnold, Rolf.

Vom Add-on zum Strategieelement - wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie der Lifelong-Learning University (S. 11-23).

Bondorf, Nadine & Lührke, Stefan.

Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die TU Kaiserslautern (S. 245-250).

Erpenbeck, John & Wolf, Norina.

Personalentwicklung als Wissenschafts- und Weiterbildungsthema - fünftes Rad oder Antrieb bei der Fahrt in die Zukunft? (S. 81-84).

Gonon, Philipp.

Weiterbildung zwischen Wissenschaft und Beruf - internationale Entwicklung am Beispiel der Schweiz (S. 229-244).

Haberer, Monika.

Agieren im Zwischenraum. Digitalisierungsansätze und Angebotsgestaltung an der Schnittstelle von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 151-180).

Isenmann, Ralf & Bruns, Alexander.

Nachhaltigkeit in der Fernlehre - Orientierung für Weiterbildungsanbieter durch einen morphologischen Kasten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 107-131).

Lehnhoff, Andre & Petersen, Jendrik.

Managementbildung und Organisationsentwicklung (S. 85-88).

Lermen, Markus.

Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 25-46).

Maschwitz, Annika.

Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Beweggründe, Tendenzen und Ansätze der Professionalisierung (S. 203-228).

Rohs, Matthias & Steinmüller, Bastian.

Die Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Region (S. 47-74).

Vogt, Helmut.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe. Überlegungen zu einer systemgerechten Verortung (S. 183-201).

Becker, Alexandra & Stang, Richard (Hrsg.). (2020).

Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch.

Berlin: De Gruyter Saur.

Beywl, Wolfgang & Künzli David, Christine (2020).

Gewinnbringende Zusammenarbeit: Forschung und Praxis auf Augenhöhe, integriert in Weiterbildung.

Zeitschrift Weiterbildung, 31 (2), 10-13.

Damm, Christoph (2020).

Grenzarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung.

Wiesbaden: Springer VS.

Deimann, Markus (2019).

Open Education. Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung.

Bielefeld: transcript Verlag.

Denninger, Anika, Kahl, Ramona & Präßler, Sarah (2020).

Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wiesbaden: Springer VS.

Dörner, Olaf (Hrsg.). (2020).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende.

Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

u.a. mit Beiträgen von

Anacker, Judit, Berndt, Sarah & Pohlenz, Philipp.

Lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung als individueller Zukunftsplan? Eine empirische Analyse der Zukunftsvorstellungen Studierender (S.155-176).

- Cendon, Eva.
Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 55–68).
- Damm, Christoph.
Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen erforderlicher Begrenzung und zentral gewollter Öffnung (S. 85–99).
- Deimann, Markus.
MOOCs und Weiterbildung (S. 197–208).
- Dörner, Olaf.
Öffnung und Schließung von Hochschulen. Regulative der Beteiligung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 125–136).
- Dörner, Olaf, Iller, Carola, Schüßler, Ingeborg, von Felden, Heide & Lerch, Sebastian (Hrsg.). (2020).
Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung.
Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gravani, Maria N. (2019).
Learner-Centred Education (LCE) as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities.
Journal of Adult and Continuing Education, 25(2), 198–216.
- Grüner, Stefanie & Streng, Raphaela (2019).
Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.
Magazin Erwachsenenbildung, 38, 11.
- Hillebrecht, Lena (2019).
Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden. Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells.
Wiesbaden: Springer VS.
- Iller, Carola & Dörner, Olaf (2020).
Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft.
Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 49–56.
- Jütte, Wolfgang & Rohs, Matthias (Hrsg.). (2020).
Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.
Wiesbaden: Springer VS.
u.a. mit Beiträgen von
- Arnold, Rolf.
Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 61–77).
- Bade-Becker, Ursula.
Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 481–494).
- Christmann, Bernhard.
Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 263–278).
- Dollhausen, Karin & Lattke, Susanne.
Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 99–121).
- Freitag, Walburga Katharina.
Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung (S. 175–193).
- Gornik, Elke.
Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich (S. 589–608).
- Iller, Carola.
Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 441–453).
- Jütte, Wolfgang.
Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung (S. 571–587).
- Kondratjuk, Maria.
Akteure der Hochschulweiterbildung (S. 553–567).
- Lehmann, Burkhard.
Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 79–98).
- Lernen, Markus & Vogt, Helmut.
Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 495–521).
- Lobe, Claudia.
Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 353–368).
- Maschwitz, Annika & Broens, Andrea.
Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 523–535).
- Pohlmann, Stefan & Vierzigmann, Gabriele.
Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 385–401).
- Reich-Claassen, Jutta.
Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 279–297).
- Rohs, Matthias & Steinmüller, Bastian.
Wissenschaftliche Weiterbildung und Region (S. 195–213).
- Rohs, Matthias & Weber, Christian.
Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 455–478).
- Schiefner-Rohs, Mandy.
Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 405–419).

- Schmidt-Hertha, Bernhard.
Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (S. 369-384).
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe.
Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 215-233).
- Schwikal, Anita & Neureuther, Jessica.
Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 331-351).
- Seitter, Wolfgang.
Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 315-328).
- Sturm, Nico.
Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 421-440).
- Sweers, Franziska.
Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 537-552).
- Timmermann, Dieter & Hummelsheim, Stefan.
Nutzen und Erträge wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 137-151).
- Tremp, Peter.
"Wissenschaftlichkeit" in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 123-136).
- Walber, Markus & Meyer, Kirsten.
Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 153-171).
- Weber, Karl.
Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 41-59).
- Widany, Sarah, Wolter, André & Dollhausen, Karin.
Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. Status quo und Perspektiven (S. 235-260).
- Wolter, André & Schäfer, Erich.
Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule (S. 13-40).
- Zawacki-Richter, Olaf & Stöter, Joachim.
Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 299-314).
- Zimmermann, Therese E.
Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz (S. 609-627).
- Kammler, Christian, Rundnagel, Heike & Seitter, Wolfgang (2020).
Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung.
Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 71-81.
- Lobe, Claudia & Walber, Markus (2020).
Das Studium der Erwachsenen und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote.
Hessische Blätter für Volksbildung, 70(1), 16-27.
- Philipps, Veronika (2019).
Die Bedeutung von Institutionen für die Weiterbildung Älterer. Eine vergleichende Studie erwerbsbezogener Weiterbildungsteilnahme in Europa.
Wiesbaden: Springer VS.
- Vierzigmann, Gabriele & Lehmann, Burkhard (2020).
Wissenschaftliche Weiterbildung. Studieren zwischen Praxis und Forschung.
Weiterbildung, 31(2), 30-33.
- Weber, Karl (2020).
Effekte verschiedener Wissenskulturen nutzen. Herausforderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Lehrpersonen.
Weiterbildung, 31(2), 24-26.
- Zaviska, Claudia (2020).
Mehrwert durch Dialog und Vernetzung: Programme als gemeinsamer Explorationsraum von Wissenschaft und Praxis.
Weiterbildung, 31(2), 14-17.

Buchbesprechungen

Christ, Johannes, Koscheck, Stefan, Martin, Andreas & Widany, Sarah (2019).

Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018.

Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

(46 Seiten, ISBN: 978-3-96208-125-6, online verfügbar unter https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20190513.pdf)

Die Publikation thematisiert die Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018 mit dem Themenschwerpunkt „des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die Handlungspraxis von Weiterbildungsanbietern“ (S. 5). Zu der jährlich stattfindenden Onlineumfrage, welche von dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) durchgeführt wird, wurden 2018 insgesamt 18.981 Anbieter beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung zur Teilnahme eingeladen. Neben den wechselnden Schwerpunktthemen werden Daten zum Wirtschaftsklima, Leistungen und Strukturen erhoben und deren Entwicklung über die Jahre verglichen. Die dargestellten Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018 basieren auf den Angaben der 1.267 gültigen Umfrageteilnehmenden (Rücklaufquote 7,3 %) (S. 6).

Zur Einschätzung der wirtschaftlichen Stimmungslage der Weiterbildungsanbieter werden der Klimawert 2018 und dessen Entwicklung in den vergangenen 10 Jahren für alle Anbieter und nach Anbieterarten getrennt im ersten Kapitel thematisiert. Mit +41 zeichnet sich eine positive wirtschaftliche Stimmungslage ab, die sich im Vergleich zum Vorjahr um 10 Punkte verschlechtert hat (S. 7). Im zweiten Kapitel wird auf den Themenschwerpunkt „Wissenstransfer - Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis?“ sehr umfangreich eingegangen (S. 12). Die Relevanz des Themas zeigt sich bspw. durch den generell hohen Bedarf an Forschungsergebnissen und wissenschaftlich fundierten Konzepten über alle Anbietertypen hinweg (S. 13). Zur Förderung des Wissenschaft-Praxis-Transfers kann ein intensiverer Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (74 %) sowie die Perspektive auf die praktische Relevanz von Forschungsergebnissen für die Weiterbildungsanbieter beitragen (S. 15). Für die Bildungsarbeit der Einrichtungen zeigen die Ergebnisse eine hohe Relevanz für wissenschaftliches Wissen aus den Disziplinen der Bildungswissenschaften, insbesondere der Weiter-/Erwachsenenbildung (89 %) und dem Bereich der Bildungsforschung, Pädagogik, Erziehungswissenschaften (88 %). Von Personal in leitenden und planenden Funktionen werden zur Beschaffung von Forschungsergebnissen u.a. Fachliteratur (99 %), die Teilnahme an Workshops, Tagungen und Kongressen (97 %), sowie Suchmaschinen und Fachportale im Internet (je 96 %)

als Informationsquellen genutzt (S. 17). Der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis findet am häufigsten durch informelle Kontakte zu Wissenschaftler_innen (70 %) statt, gefolgt durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Evaluationen oder Studien (33 %) (S. 25). Das dritte Kapitel thematisiert die Strukturinformationen der wbmonitor Umfrage 2018. Bei der Verteilung der Art der Einrichtung zeigt sich, dass 24 Prozent aller Anbieter in privater Rechtsform kommerziell ausgerichtet und jeweils 19 Prozent gemeinnützig privat oder Einrichtungen in Trägerschaft einer gesellschaftlichen Großgruppe sind (S. 30). Die Mehrheit der Einrichtungen (58 %) bietet sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildungsangebote an. In Zeiten der Digitalisierung dominieren in der Weiterbildung die klassischen Veranstaltungsformate wie Seminare, Lehrgänge und Kurse in Präsenzform. Insbesondere betriebliche Bildungseinrichtungen, wirtschaftsnaher Anbieter und Volkshochschulen zählen zu den umsatzstarken Weiterbildungsanbietern (S. 33). Ebenso heterogen wie die Anbietertypen sind deren Finanzierungsstrukturen. Einnahmen werden u.a. durch die Teilnehmenden selbst, Betriebe, Arbeitsagenturen/Jobcenter, Bund oder Land generiert (S. 34).

Mit den Ergebnissen der Studie werden die aktuelle wirtschaftliche Lage und Strukturinformationen verständlich, anschaulich und gut strukturiert aufgearbeitet. In Bezug auf den mehr und mehr an Bedeutung gewinnenden Themenschwerpunkt werden hilfreiche Erkenntnisse zu „Fragen des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die Handlungspraxis von Weiterbildungsanbietern“ (S. 5) dargestellt. Entsprechend der gewonnenen Erkenntnis, „dass die Mehrheit der Weiterbildungsanbieter Bedarfe an wissenschaftlichen Wissen hat und dieses für ihre Praxis mit Blick auf die Angebotsentwicklung und die Positionierung im Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt als wichtig erachtet“ (S. 28), können Verantwortliche von Weiterbildungseinrichtungen und Interessierte reflektieren, inwiefern sich diese mit denen der eigenen Einrichtung decken und ableiten, welche individuellen Möglichkeiten und Potenziale sich für sie selbst ergeben. Dabei können sie abwägen, welche Maßnahmen sich zur Förderung des Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis zukünftig zielführend integrieren lassen, um damit einen Beitrag zum Transfer und zur Durchlässigkeit wissenschaftlichen Wissens zu ermöglichen.

Linda Häßlich

Linda.Haesslich@b-tu.de

Gomille, Gunter (2019).
Der Stellenwert der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule. Eine kritische Untersuchung über Möglichkeiten der Differenzierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschule.

Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

(258 Seiten, 88,90 EUR, ISBN: 978-3-339-11024-4)

Das Buch reiht sich als 31. Band in die interdisziplinäre Schriftenreihe „LEHRE & FORSCHUNG – Hochschule im Fokus“ ein, die Werke zur Hochschulbildung, dem Hochschulleben, dem Hochschulmanagement und der Hochschulpolitik veröffentlicht.

Das von Gunter Gomille verfasste Buch zum „Stellenwert der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule“ basiert auf seiner 2018 fertiggestellten Dissertation an der Leuphana Universität Lüneburg.

Wie der Titel des Werkes schon Aufschluss gibt, behandelt der Autor die zentrale Frage, welche Aufgaben und Inhalte die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb einer Hochschule hat bzw. haben sollte und wie diese in die Hochschule organisatorisch und prozessual einzubringen sind. Gunter Gomille geht davon aus, dass diese Fragestellung bisher theoretisch zu wenig Beachtung fand und wählt dazu einen organisationstheoretischen Zugang, um Prozessmodelle und Pfadabhängigkeiten sowie deren Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung abzubilden.

Die Gliederung ist klar und übersichtlich gewählt und führt in acht inhaltlichen Kapiteln vor allem theoretisch basiert an das Thema und die Fragestellungen heran. Einleitend (Kapitel 2 und 3) wird das Erkenntnisinteresse nochmals beschrieben und der Zusammenhang zur Organisationstheorie deutlich dargestellt.

Vertiefend wird in Kapitel 4 auf die erkenntnistheoretische Vorgehensweise und die Eckpfeiler „Organisation“ und „Strukturen und Handlungen“ allgemein eingegangen, aber auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung bezogen als deren Interdependenzen herausgearbeitet. Vor allem, wie für die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen relevant, bedingt sich das organisationale Handeln durch organisationsexterne sowie -interne Ursachen. So gilt für die Organisation „Wissenschaftliche Weiterbildung“, dass diese – stärker als die Organisation Hochschule in die sie eingebettet ist – durch ihre Umwelt geprägt ist und die hochschulinternen und externen Akteur*innen von besonderer Bedeutung, besonders hinsichtlich der Veränderung von Grenzen, sind.

Kapitel 5, welches mit 78 Seiten das umfangreichste des Buches ist, behandelt nun die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Hochschule und differenziert nach Situationsmerkmalen der internen Logik (Kapitel 5.1) und der externen Logik (Kapitel 5.2). Dazu werden die elementaren Merkmale des Weiterbildungsprozesses (Ziele, Inhalte,

Aktivitäten, Akteur*innen, Verhältnis zur Umwelt) sowie Kontexte des Verständnisses der Grundbegriffe „Bildung“ und „Wissen“ ausgeführt. Besonders relevant erscheinen die Ausführungen unter 5.1.5.3, die die Kontexte des Begriffes der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 76ff.) um die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Einbettung als System im Verlauf skizzieren.

Besonders spannend und aufschlussreich ist das Kapitel 6, das sich nun ausführlicher den Strukturen und Handlungsräumen der wissenschaftlichen Weiterbildung widmet. Zur Beschreibung der Strukturräume der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen bedient sich Gunter Gomille den sogenannten Entwicklungspfaden und hält als Hauptstränge die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung, die berufsunabhängige wissenschaftliche Weiterbildung und die Beratungsdienstleistungen der Weiterbildungs-Einrichtungen fest. Diese sind natürlich zu kurz gegriffen und daher werden auf den kommenden Seiten noch weitere Systematisierungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. nach Zielgruppen bzw. Formen) dargestellt. Die aktuellen Rahmenbedingungen, denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung aktuell bedingt (die in den anderen Kapiteln immer angesprochen werden), werden anhand von vier Entwicklungspfaden (S. 144) zusammengefasst. Kennzeichnend sind damit: der zunehmende Wettbewerb der Hochschulen sowie die wachsende Nachfrageorientierung – unter der Beibehaltung größtmöglicher wissenschaftlicher „Freiheit“ (Entwicklungspfad Wettbewerb); die stetig zunehmende Geschwindigkeit des Wandels von Wissen und ihrer Verfügbarkeit (Entwicklungspfad Wissen); die weiterhin als Fremdsäule gesehene wissenschaftliche Weiterbildung (Entwicklungspfad Wahrnehmung) sowie die Veränderungen der Studienstruktur durch den Bologna-Prozess und zukünftige Berufswege, aber auch deren Auswirkungen auf die Weiterbildung (Entwicklungspfad Strukturwandel der Studienorganisation). Bezugnehmend auf die Handlungsräume der Hochschule und der Weiterbildung wird auf die Veränderung des wissenschaftlichen Weiterbildungs-Handelns eingegangen, die in eine Phase vor dem Bologna-Prozess und danach sowie einer Phase der Neuorientierung des Hochschulhandelns eingeteilt werden. Verkürzt hält der Autor fest (S. 171): *„Weiterbildung ist ein Teil des Hochschulhandelns. Auf empirischer Ebene lässt sich festhalten: WWB findet statt. Auf gleicher Ebene lässt sich feststellen: WWB erscheint als eine Art Fremdkörper, den die Hochschule vollumfänglich inkorporieren, teilweise inkorporieren, aber auch ignorieren kann.“* > *„Das bedeutet: Der Stellenwert der WWB im Hochschulhandeln erscheint kontingent und ist damit nicht eindeutig zu bestimmen“*. Diese Ausführung scheint zunächst nahezu wenig Hoffnung für die wissenschaftliche Weiterbildung zu geben. Verstärkt wird dies noch durch die Ausführungen der Ambiguitäten, denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Hochschule ausgesetzt ist.

Wie ein roter Faden zieht sich im Buch auch die Unterscheidung (Differenzierungskriterien der Handlungslogiken, dazu zählen Angebot, Reputation, Steuerung, Zielgruppe,

Lernkultur sowie Didaktik) zwischen jenen an der Universität und der Umwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung („Unternehmensorientierung“), die sich als Ambiguität des Hochschulhandelns (S. 183) zusammenfassen lassen.

In Kapitel 7 wird nun – auf Grundlage der Ausführungen zu den Entwicklungspfaden von Organisationen – das Pfadabhängigkeitstheorem am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt und gleichzeitig damit erörtert, welche pfadverstärkenden Effekte sich ergeben. Diese können demnach ermöglichen, der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend ein Profil zu geben und ihre Wahrnehmung und Aufmerksamkeit innerhalb der Hochschule zu verstärken.

Das Fazit (Kapitel 8) beinhaltet die bereits für die wissenschaftliche Weiterbildung bekannten Rahmenbedingungen: diese betreffen vor allem die Veränderungen durch externe, wie interne Einflussfaktoren bzw. auch durch die Anforderungen der Arbeits- und Berufsfeld. Gleichzeitig wird auf die bereits seit Jahren geforderte und unumgängliche Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung am jeweiligen Profil und damit verbunden die entsprechende Verankerung innerhalb der Hochschule als Notwendigkeit hingewiesen. Nicht neu ist die Feststellung, dass die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschulen noch immer eine Randstellung inne hat. Um sich den Ursachen dieser zu nähern, werden die Entwicklungspfade von Organisationen aufgezeigt. Der Schlüssel für die wissenschaftliche Weiterbildung könnte demnach darin liegen, dass in Hinblick auf den angenommenen Pfadprozess eine Pfadauflösung möglich ist und damit implizierter Teil der Organisation und ihrer Aufgaben wird. Doch dazu müssen notwendigerweise neue Wege (innerhalb bestehender Organisationspfade) gegangen werden. Diese zeigen sich bereits jetzt durch eine Veränderung der Akteur*innen (innerhalb des Wissenschaftssystems, wie auch der Wirtschaft), oder der Diskussionen um die Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im bestehenden Studiensystem. Im abschließenden Kapitel offenbart sich eine mögliche Schwachstelle des Buches. Wünschenswert wäre sicherlich ein ausführlicheres Fazit gewesen, da in den einzelnen Kapiteln keine Resümees erfolgt sind bzw. die Ausführungen hätten nochmals klarer in Bezug zur Ausgangsfrage gestellt werden können.

Zusammenfassend ist Gunter Gomille dem gewählten theoretischen Zugang dem ganzen Buch hinweg treu geblieben und gibt mit seinem Werk einen umfangreichen theoretischen Einblick, mit einem durchaus neuen Zugang der Pfadabhängigkeiten der Organisation bzw. des Systems wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Wer jedoch konkrete Handlungsanweisungen bzw. Erkenntnisse und Ergebnisse aus aktuellen Projekten zur wissenschaftlichen Weiterbildung sucht, dem werden eher Veröffentlichungen zu Fallstudien bzw. Praxisprojekten, ausgehend von der Initiative „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“, empfohlen.

Elke A. Gornik, Mag. MBA
elke.gornik@fh-ooe.at

**Nittel, Dieter & Tippelt, Rudolf (2019).
Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee.**

Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis (Band: 33).

Bielefeld: wbv Media.

(278 Seiten, 49,90 Euro, Softcover ISBN: 978-3-7639-5829-0, E-Book ISBN: 978-3-7639-5830-6)

Die Prämisse des „Lebenslangen Lernens“ bildet seit der Antike eine beliebte Formel in bildungspolitischen Diskursen, beim Begründen von programmatischen Leitlinien oder um eine bestimmte Haltung in Bildungsfragen zu betonen. Doch welchen Einfluss hat dieses Leitprinzip in den institutionalisierten Orten des Lernens? Das Forschungsprojekt „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (kurz: LOEB-Studie) ging dieser Frage nach. Die Forscherinnen und Forscher suchten zum einen nach Mustern, wie das lebenslange Lernen in ausgewählten Bildungsorganisationen konzeptionell erkennbar wird. Zum anderen interessierte sie, inwieweit das „Lebenslange Lernen“ im Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen an diesen Organisationen angekommen ist.

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt haben in der angeführten Publikation, unterstützt von Barbara Lindemann, Paulina Kettner, Julia Schütz und Johannes Wahl, das Projekt ausführlich dokumentiert. Die Ausgangssituation und Methodik (Kapitel 1 und 2), Ergebnisse und Erkenntnisse (Kapitel 3), weiterführende theoretische Implikationen (Kapitel 4) und Konsequenzen für Forschung, Praxis und Bildungspolitik (Kapitel 5) werden sehr sorgfältig und transparent dargestellt. Die Publikation liefert damit wertvolle Impulse für den bildungswissenschaftlichen Diskurs in der Erziehungswissenschaft insgesamt und für deren Subdisziplinen. Mit Blick auf die oftmals umstrittene Bewertung und kritische Betrachtung des „Lebenslangen Lernens“ sind die multiperspektivisch angelegten Beiträge inhaltlich und methodisch mehrfach anschlussfähig. Als zentrale Erkenntnis stellen die Autoren heraus, „dass sich das lebenslange Lernen von einer bloßen bildungspolitischen Orientierungsformel zu einer Institution sui generis entwickelt hat. Entscheidend dabei ist, dass das lebenslange Lernen nicht nur explizit und direkt, sondern auch implizit oder mittelbar in den Leitbildern, im Berufswissen der Leitung und im Orientierungswissen der pädagogisch Tätigen präsent ist“ (S. 13). Die Prämisse des „Lebenslangen Lernens“ ist in allen untersuchten Organisationen mit fünf Schlüsselthemen verbunden: Beratung, Qualität, Bildung, Ressourcenausstattung und Kooperationen (S. 55). Es überrascht durchaus, dass unabhängig der unterschiedlichen Herausforderungen in den einzelnen Bildungsbereichen letztlich sehr ähnliche Themen und Phänomene festgestellt werden konnten.

- Für ihre Untersuchungen fokussierten die Forscherinnen und Forscher Organisationen und

Einrichtungen aus dem Elementarbereich, dem Regelschulsystem (Primar-, Sekundarbereiche), dem Hochschulwesen, der beruflichen Bildung, der Erwachsenen-/Weiterbildung und der sozialen Arbeit. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird nicht explizit betrachtet; jedoch bietet die Studie auch für sie relevante theoretische Zugänge und empirische Hinweise dafür, wie die Prämisse des „Lebenslangen Lernens“ auf die Schnittstellen im Weiterbildungssystem wirken:

- Die Definition des lebenslangen Lernens als „Universalisierungsmechanismus“ (Abschnitt 1.3) kann auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders anschaulich transferiert werden. Das „Oszillieren des Individuums zwischen engen und weiten sozialräumlichen Bezügen“ (S. 33) wird an den Fallbeispielen aus den Bereichen beruflicher Qualifizierung, Wissenschaft und Erwachsenenbildung mehrfach dargelegt.
- In der Analyse der erhobenen Daten (Triangulation aus Dokumentenanalyse institutioneller Selbstbeschreibungen, Einzelinterviews mit Führungskräften, Gruppendiskussionen mit Führungskräften und pädagogisch Verantwortlichen) wird das Format wissenschaftliche Weiterbildung mehrfach tangiert. Vor allem aus der beruflichen Bildung, dem Hochschulwesen und der Erwachsenenbildung werden bestätigende, aber auch kritische Wahrnehmungen virulent.
- So stellen die befragten Akteure aus der beruflichen Bildung ihre Assoziationen zum lebenslangen Lernen vor allem durch den Berufsbezug her und betonen dabei die Vorbereitung und Orientierung darauf (S. 65). Demgegenüber richten die Akteure aus dem Hochschulbereich eher die Perspektive in die Zukunft. Obwohl die Hochschulen inzwischen den gesetzlichen Auftrag haben, neben klassischem Studium auch Weiterbildung zu betreiben, wird von den Befragten aus dem Hochschulbereich die wissenschaftliche Weiterbildung als Ort für das lebenslange Lernen nicht explizit angeführt. Eher verbinden sie damit Absolventenstudien und Alumni-Arbeit (S. 68).
- Während die pädagogisch Tätigen im Hochschulbereich ihr eigenes lebenslanges Lernen bereits durch ihre Lehr- Forschungsaktivitäten begründen, ist für Akteure aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung eine kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung nahezu selbstverständlich. Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildung heben zudem das Prinzip der Freiwilligkeit hervor und sehen ihre Rolle vorrangig in der Begleitung der Lernenden.
- Als wesentlich für die Prämisse des lebenslangen Lernens werden die horizontalen (im Sinne von Arbeit- und Aufgabenteilung) und vertikalen (zur

Optimierung von Übergängen) Kooperationen angeführt (S. 99ff.). Allerdings prägen auch Konkurrenz und Interessenskonflikte zwischen den Organisationen das Bild (S. 124). Des Weiteren wird Qualität als zentrales organisationales Anliegen für lebenslanges Lernen wahrgenommen, verbunden mit dem Ziel einen hohen Nutzen für die Lernenden zu generieren (S. 144ff.).

In diesen und weiteren Beobachtungen wird sorgfältig herausgearbeitet, wie vielfältig die Formel des lebenslangen Lernens inzwischen ausgeprägt und institutionalisiert ist. Die interviewten Akteure kommen gebührend zu Wort, auch in kritischer Hinsicht, wenn sie z.B. eine zunehmende Verschulung in den Programmen beklagen oder eine kulturkritische Haltung zum Ausdruck bringen. Das Bildungssystem als System des lebenslangen Lernens ist nahezu omnipräsent: „Zu keinem einzigen Zeitpunkt in der bisherigen Menschheitsgeschichte standen wir nämlich vor der Situation, dass ein durchschnittliches Gesellschaftsmitglied von derartig vielen pädagogischen Institutionen und Angeboten über die gesamte Lebensspanne begleitet wird“ (S. 189).

Die Autoren verorten ihre Studie als „angewandte Grundlagenforschung“ (S. 251). Dies trifft auch auf diese Publikation zu, die in erster Linie an einen wissenschaftlich interessierten Leserinnen- und Leserkreis gerichtet ist. Das Buch birgt eine Fülle von Impulsen zur theoretischen, empirischen, konzeptionellen und auch bildungspolitischen Weiterarbeit. Durch die methodisch reflektierte und in der Analyse ausgesprochen systematische Aufbereitung können die (Zwischen-)Ergebnisse für einzelne Bildungsbereiche auch selektiv aufgegriffen werden. Im vierten Kapitel („Theoretische Verdichtung: Konturen eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“) wechseln die Autoren in eine „stringente erziehungswissenschaftliche Beobachterposition“ (S. 260) und begeben sich in systemtheoretische Explikationen. Anders als die übrigen Ausführungen nehmen diese Passagen leider nur mittelbar oder zwischen den Zeilen Bezug auf die durchgeführte Studie.

Die LOEB-Studie wurde von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt, verbunden mit dem Anliegen, auch Hinweise zur divergenten Wertschätzung von verschiedenen Bildungsgängen und -abschlüssen zu erlangen (S. 12). Die Autoren zeigen dies u.a. in Form einer Kritik an der Ungleichheit der Subsysteme, die sich trotz aller Plädoyers für das lebenslange Lernen in „Mentalitäts- und Bewusstseinsstrukturen“ (S. 219) manifestieren, beispielsweise wenn das Schulwesen als „Leitorganisation“ (S. 219) auftritt oder wenn die Universität die „hochwertigste Bildungslizenz (Promotion)“ vergräbt. Für diese und weitere Ausprägungen zeigen die Autoren in ihrer Schlussbetrachtung auch bildungspolitische Konsequenzen auf (S. 265ff.).

Dr. Ulrich Iberer
iberer@ph-ludwigsburg.de

Scholkmann, Antonia, Brendel, Sabine, Brinker, Tobina & Kordts-Freudinger, Robert (Hrsg.). Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik.

Bielefeld: wbv Media.

(290 Seiten, 34,90 Euro, ISBN (Print): 978-3-7639-5939-6)

Die Hochschuldidaktik ist nicht zuletzt im Zuge des Bundesländer-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (kurz: Qualitätspakt Lehre) ein florierendes Berufsfeld an Hochschulen. Die wachsende und gleichermaßen höchst diverse Community der in der Hochschuldidaktik Tätigen (u.a. aufgrund verschiedener Bezugsdisziplinen, Erfahrungswerte) sieht sich jedoch mit gewissen Unsicherheiten konfrontiert: Es fehlt zum einen an einer systematisierten Vorbereitung und Begleitung auf den Beruf „im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklungsförderung“ (S. 10). Zum anderen sind bisher existierende hochschuldidaktische Wissensbestände wie Theorien, Konzepte, Methodologien und Ergebnisse nicht „im Sinne eines Kanons verfügbaren und transparenten Wissensbasis“ (S. 10) zusammengeführt. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Band nicht nur die Inspiration zu Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Hochschuldidaktiker_innen zum Ziel. Er versteht sich vor allem als „Beitrag zur Entwicklung und Fundierung der Hochschuldidaktik als akademische Disziplin, gelebte Kultur und professionellen Service“ (S. 12).

Nach dem Editorial (Scholkmann, Brendel, Brinker & Kordts-Freudinger) steigt der Band mit einem Highlight ein: Brendel und Brinker arbeiteten die Hochschulpädagogik in der DDR exemplarisch anhand der Ingenieurausbildung an der TU Dresden von Steffen Kersten auf und führten zwei historische Zeitzeugeninterviews mit Ludwig Huber und Adi Winteler, beides Hochschuldidaktiker aus der BRD. Ludwig Hubers Befund der „Geschichtslosigkeit der aktuellen Hochschuldidaktik vom Wissen der früheren Hochschuldidaktik“ (S. 33) führt unweigerlich zu der spannenden Frage, welchem „Zeitgeist“ (S. 50) eigentlich die aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildung und Qualifizierung von Hochschuldidaktiker_innen unterliegen. Hodapp und Nittel geben anschließend aus professionstheoretischer Perspektive darauf insofern Antwort, als dass sie zu dem wichtigen Schluss kommen, dass „die Hochschuldidaktik eher nicht zu einer Profession avanciert“ (S. 59). Vielmehr stehen „Prozesse der Professionalisierung akademischer Berufsgruppen und die Erzeugung von Professionalität im Sinne gekonnter Beruflichkeit“ (S. 59) im Vordergrund. Stolz und Bücker läuten dann den Übergang von theoretischen zu praktischen Implikationen für die Förderung hochschuldidaktischer Professionalität in diesem Band ein, indem sie z.B. die vier Dimensionen des theoretischen Konzepts der Reflexiven Professionalität von Dewe auf praktische Fragen der Aus- und Weiterbildung von Hochschuldidaktiker_innen übertragen. Jener und Gommers fanden in ihrer Untersuchung des bereits existierenden Entwicklungsprogramms für pädagogische Hochschulent-

wickler_innen „Lehren“ heraus, dass der „Austausch und ein gewisser Perspektivwechsel zwischen den verschiedenen mit der Lehre befassten Akteursgruppen an einer Hochschule fester Bestandteil von Aus- und Weiterbildung“ (S. 151) sein sollte, um insbesondere Organisation entwickelnde Fähigkeiten zu fördern. Es folgen zwei umfassende Analysen des Status quo der Aus- und Weiterbildungssituation. Scholkmann und Stolz widmen sich in ihrer Untersuchung u.a. dem Kompetenzerfinden und der fachlichen Herkunft von Hochschuldidaktiker_innen. Brinker und Ellinger systematisieren Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. Beide Untersuchungen raten schließlich zu der Konzeptionierung eines spezifischen Weiterbildungsangebots für die Hochschuldidaktik, welches Kernthemen der Hochschuldidaktik berücksichtigt (z.B. Schulung, Beratung), Möglichkeiten der Vertiefung bietet (z.B. Netzwerkkompetenz) und verschiedene Formate integriert (z.B. on-the-job-Training). Den spezifischen Bedarf unterstreicht auch die daran anschließende Vorstellung der Rollen- und Kompetenzprofile von Hochschuldidaktiker_innen (Brendel, Timmann & Stubner). Bemerkenswert ist hierbei nicht nur die ausdifferenzierte Ausarbeitung der insgesamt acht Profile entlang des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR), sondern insbesondere der transparente, partizipative Weg für deren Erarbeitung. Mit Mårtensson und Roxä erfolgt der letzte inhaltliche Impuls mit einem Einblick in die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Academic Developers in Schweden. Drei Phasen prägten die etwa 50-jährige schwedische Geschichte: „installation of academic developers [...] dramatic quantitative expansion [...] qualitative change in academic development practice.“ (S. 254). Entsprechend dieser schwedischen Entwicklungslinien setzen Brendel, Brinker, Kordts-Freudinger & Scholkmann ein starkes qualitatives Abschlussmoment in diesem Band. Sie bieten konkrete Vorschläge für ein Weiterbildungsangebot an, in dem u.a. „Community Building“ (S. 286) und „Reflexion des professionellen Selbstverständnisses“ (S. 286) eine entscheidende Rolle spielen, und stellen mit aller Vorsicht dessen Auftakt für 2020 in Aussicht, so es denn der (politische) Zeitgeist will.

Den Autor_innen gelingt es in insgesamt 10 Kapiteln, eine 360-Grad-Perspektive auf das Thema der Professionalisierung respektive der gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik einzunehmen. Dass diese zunehmend zu einer akademischen Disziplin heranreift, belegen die gewählten historischen, theoretischen, empirischen und internationalen Blickwinkel in diesem Band. Die Zeit scheint reif, so der abschließende Eindruck bei der Lektüre, dass die Hochschuldidaktik die Phase der Selbstfindung („Wir müssen uns erst [...] finden“, S. 9) hinter sich lässt und selbstbewusst den Weg der gekonnten Beruflichkeit beschreitet.

Anita Sekyra, M.A.
anita.sekyra@hd-sachsen.de

Aus der Fachgesellschaft

Zum Selbstverständnis der DGWF und ihrer Mitglieder

Präambel

Das Papier resümiert den aktuellen Diskussionsstand innerhalb der Fachgesellschaft. Die DGWF repräsentiert ein breites Spektrum an Auffassungen und Meinungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieses Spektrum ist Ausdruck einer lebendigen Organisation. Das vorliegende Papier ist aus dem gemeinsamen Diskurs aller Beteiligten hervorgegangen und beschreibt den zum aktuellen Zeitpunkt bestehenden Grundkonsens der Mitgliedschaft.

Statement 1

- Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen ist ein spezifisches Teilsegment der Weiterbildungslandschaft in Deutschland. Ihr Proprium besteht in einer Bildung im Medium der Wissenschaft.

Statement 2

- Wissenschaftliche Weiterbildung steht gleichberechtigt neben Lehre und Forschung und soll eng mit diesen Aufgabenbereichen vernetzt werden. Dazu sind eine systematische und vernetzte Strategiebildung an den Hochschulen und verlässliche und aufeinander aufbauende Förderlinien für die Profilbildung nötig.

Statement 3

- Hochschulen sollen flächendeckend zu Institutionen des lebensbegleitenden Lernens ausgebaut bzw. weiterentwickelt werden. Ein entsprechender Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ist gezielt zu unterstützen, auch im Hinblick auf Organisationsentwicklung und die Ausarbeitung entsprechender Geschäftsmodelle.

Statement 4

- Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen ist ein öffentliches Gut und bedarf einer auskömmlichen Grundfinanzierung. Die Leistungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Hochschulen einzuspeisen; Kapazitätsrecht und Lehrdeputatsverordnungen sind entsprechend zu überarbeiten.

Statement 5

- Teilnehmergebühren für spezifische Angebote stehen dazu nicht im Widerspruch. Zu fordern ist ein konsistentes Finanzierungsmodell, das auch die Unterstützung der Teilnehmenden bei der Finanzierung beinhaltet (z.B. in Form von Gutscheinen oder Weiterbildungs-BAFÖG). Dies erhöht die inkludierende Wirkung von wissenschaftlicher Weiterbildung und stärkt den gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Nutzen.

Statement 6

- Alle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung orientieren sich an den Qualitätsstandards für Studiengänge und an den jeweiligen Qualitätsmanagement-Systemen der Hochschulen. Es braucht keine neuen oder erweiterten Instrumente

der Qualitätssicherung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Überregulierung sollte vermieden werden. Die Anpassung bestehender Instrumente an die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung hingegen ist notwendig und sinnvoll.

Statement 7

- Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich an Akademiker*innen und/oder beruflich qualifizierte Personen mit Berufserfahrung und/oder Familienpflichten. Letztlich bestimmt die biographische Perspektive der Teilnehmenden, was wissenschaftliche Weiterbildung ist und was nicht. Nur so kann das Anliegen der Inklusion in Bildung und durch Bildung eingelöst werden.

Statement 8

- Angesichts des demografischen bzw. des digitalen Wandels ist schwer vorzusehen, welche Qualifikationen künftig in der Arbeitswelt und in der Wissenschaft gebraucht werden. Die Vielfalt der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, ihre flexibel studier- und nutzbaren Bildungsformate, sind aus dieser Sicht ausgesprochen hilfreich und sachangemessen. Das berufsbegleitende Lernen wird insbesondere durch digitale Lehrformate und/oder das Fernstudium ermöglicht.

Statement 9

- Derzeit absehbare sinnvolle Setzungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Der weiterbildende Bachelor ist ein Studienformat, das bundesweit eingeführt werden sollte. Bei der Entwicklung von Zertifikatsangeboten im Hochschulbereich sollte man sich an dem von der DGWF vorgeschlagenen Transparenzraster orientieren.

Statement 10

- Organisationsformen, die die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen unterstützen, müssen auf Vielfalt und Nachfrage eingerichtet sein. Sie sollen unter dem Dach der Hochschulen verbleiben und nach Möglichkeit zentral organisiert werden. Die Einrichtung von „Professional Schools“ ist wünschenswert.

Verzeichnis der Autor_innen

Autor_innen der Beiträge

Carolin Alexander, M.A.
alexander.carolin@googlegmail.com

Anita Sekyra, M.A.
anita.sekyra@hd-sachsen.de

Karina Anders, Dipl.-Päd., MBA
karina.anders@unibw.de

Volker Stieg
Volker.Stieg@thi.de

Anika Denninger, M.A.
anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de

Stefan Zeh, M.A.
stefan.zeh@uni-bayreuth.de

Kim Deutsch, M.A.
k.deutsch@uni-mainz.de

Elke A. Gornik, Mag. MBA
elke.gornik@fh-ooe.at

Linda Häßlich
Linda.Haesslich@b-tu.de

Dr. Katrin Hirschmann
Katrin.Hirschmann@verwaltung.uni-regensburg.de

Dr. Ulrich Iberer
iberer@ph-ludwigsburg.de

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

Dr. Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@paedagogik.uni-halle.de

Jun.-Prof. Dr. habil. Sebastian Lerch
selerch@uni-mainz.de

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

Prof. Dr. Erich Schäfer
erich.schaefer@eah-jena.de

Sebastian-Manuel Schmidt, M.Ed.
sebastian.m.schmidt@fau.de

Aktuelle Ausgaben

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2|2016

Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung

1|2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2|2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2018

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2018

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2019

Formate der Hochschulweiterbildung

2|2019

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vorschau

2|2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1|2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

2|2021

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859