

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **130**

Anke Hanft
Andrä Wolter

Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen

Zwei Vorträge
in memoriam
Wolfgang Schulenberg

2001

Inhalt

Vorwort 5

Anke Hanft

Lebensbegleitend studieren?
Zur Bedeutung der Weiterbildung in der
Hochschulreform 9

Andrä Wolter

Hochschule, Weiterbildung und
lebenslanges Lernen.
Was kann die Bundesrepublik Deutschland
aus internationalen Erfahrungen lernen? 27

Autorin und Autor 71

VORWORT

Im Juni des Jahres 2000 wäre der Soziologe, Erwachsenenbildner und Bildungsforscher *Wolfgang Schulenberg* achtzig Jahre alt geworden. Sein Tod im Jahre 1985 bedeutete damals für die noch nicht abgeschlossene Entwicklungsphase der 1972/73 gegründeten Universität Oldenburg einen spürbaren Einschnitt. Wie kaum ein anderer Wissenschaftler hatte Schulenberg einerseits die Erweiterung der in Oldenburg vorhandenen Abteilung der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen zu einer Universität mit regionaler Schwerpunktsetzung betrieben – Schulenberg war der erste Rektor der PH Niedersachsen – und andererseits daran mitgewirkt, entsprechende Schwerpunkte in Studium, Lehre und Forschung zu entwickeln und wissenschaftlich überregional zu profilieren.

Neben Schulenbergs maßgeblicher Mitwirkung an der Einführung eines *Diplomstudiengangs Pädagogik* mit der Schwerpunktsetzung Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind die Gründung eines *Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung* (ZWW) zu nennen und vor allem die Bildungsforschung. An der Schnittstelle von Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften ist sie einer der Oldenburger Forschungsschwerpunkte. Über Schulenbergs Akzentsetzung u. a. in der empirischen Bildungsforschung und über sein Engagement in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung auf der einen Seite und durch Neuberufungen im Zusammenhang mit der Universitätsgründung auf der anderen Seite gelang es, die empirische Bildungsforschung zu einem zentralen Forschungsschwerpunkt in den Geistes- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu etablieren und sie gleichzeitig um die Aspekte der historischen und vergleichenden Bildungsforschung zu erweitern.

Schulenbergs Verdienste um die Universität Oldenburg und um die Bildungsforschung – daran zu erinnern, ist im Zusammenhang mit seinem achtzigsten Geburtstag sicher richtig – fanden in den 1982 bzw. 1989 erschienen Bänden „Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik“ und „Vom Privileg zum Menschenrecht. Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung“ (beide herausgegeben von Jost von Maydell im Holzberg/Isensee Verlag, Oldenburg) ihre publizistische Würdigung.

Die mit dem Wirken von Wolfgang Schulenberg verbundenen Verpflichtungen der Universität Oldenburg in Forschung und Lehre werden inzwischen in zwei Einrichtungen weitergeführt. Es sind dies die im Fachbereich 1 Pädagogik bestehende *Arbeitsstelle Bildungsforschung* und das unmittelbar nach dem Tode Schulenbergs 1986 gegründete *Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung* (ibe) mit dem Archiv für Erwachsenenbildung.

Das ibe nahm den achtzigsten Geburtstag Wolfgang Schulenbergs zum Anlass, ein Symposium zum Thema „Hochschule und Weiterbildung“ auszurichten. Es fand am 16. Juni 2000 statt. Zu Festvorträgen konnten die Professoren Dr. *Anke Hanft* und Dr. *Andrä Wolter* gewonnen werden. Beide repräsentieren die von Schulenberg so sehr geförderte und geschätzte wissenschaftliche Nachwuchsgeneration. Andrä Wolter hat – bis zu seiner Berufung auf eine Universitätsprofessur an der TU Dresden – in Oldenburg seine wissenschaftlichen Qualifikationen in enger Verbindung mit Wolfgang Schulenberg erworben; Anke Hanft stand im Juni 2000 kurz vor der Annahme des Rufes auf eine Universitätsprofessur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Fachbereich 1 Pädagogik. Sie hat den Ruf inzwischen angenommen und die Leitung des *Wolfgang Schulenberg-Instituts* übernommen.

Wir veröffentlichen in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden die von *Hanft* und *Wolter* auf dem Symposium *In Memoriam Wolfgang Schulenberg* gehaltenen Vorträgen. Wir

wollen damit einerseits an das verdienstvolle Wirken des unvergessenen Wissenschaftlers Schulenberg erinnern und andererseits einen Einblick geben in Fragestellungen und Anliegen, denen sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor allem des Fachbereiches 1 Pädagogik in der Nachfolge Schulenbergs verpflichtet fühlen.

Oldenburg, im Dezember 2000 Prof. Dr. Friedrich W. Busch

ANKE HANFT

Lebensbegleitend studieren?

Zur Bedeutung der Weiterbildung in der Hochschulreform

Der Titel meines Vortrags „Lebensbegleitend Studieren“ kann negative Assoziationen wecken, wenn man an Langzeitstudierende und überlange Studienzeiten denkt, an überfüllte Hochschulen und an Reformen, die auf eine Verkürzung der Studienzeiten ausgerichtet sind, etwa durch Einführung von Studiengebühren. Diese Diskussion hat vor einiger Zeit die Medien beherrscht, soll mein Thema heute aber nicht sein. Wenn ich mich nachfolgend mit dem lebensbegleitenden Studieren befasse, dann meine ich damit die Neuausrichtung der Hochschulen zu Bildungs- und Forschungsinstitutionen mit fluiden institutionellen und studienorganisatorischen Grenzziehungen, in denen Studierende lebensbegleitend ihr Wissen entwickeln und aktualisieren können. Ich möchte der Frage nachgehen, wie die Hochschulweiterbildung in das Hochschulsystem integriert werden kann, wenn sie nicht als zeitlich begrenzte seminarmäßige Bildungsveranstaltung sondern als flexibles Transfersystem in einem lebensbegleitenden Qualifizierungsprozess organisiert ist. Werden Studium und Weiterbildung in Hochschulen zusammenwachsen und welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den neuen Technologien zu? Die Beantwortung dieser Fragen soll in drei Schritten erfolgen:

Beginnen möchte ich mit einigen Anmerkungen zur studentischen Lebenswelt und dem Stellenwert, den berufliche Tätigkeit für Studierende heute hat. Dann möchte ich der Frage nachgehen, wie wissenschaftliche Weiterbildung in das Hochschulbildungssystem integriert werden kann und welche Argumente für eine Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als

Wissenstransfer sprechen. Abschließend möchte ich hierzu das Modellprojekt InfoBan vorstellen, ein vom Wissenschaftsministerium in Rheinland-Pfalz gefördertes Wissens- und Informationstransfersystem zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen, das in unserem Institut „Zentrum für Weiterbildungsforschung und -management“ (WFM) entwickelt wurde.

Studentische Lebenswelt und berufliche Tätigkeit

Vor einiger Zeit haben wir Studierende in einer Online-Diskussion danach befragt, welchen Stellenwert das Studium in ihrem Leben hat. Die Ergebnisse waren für uns recht verblüffend. Zwar hatten wir erwartet, dass viele Studierende neben ihrem Studium berufstätig sind, überrascht hat uns aber der Stellenwert, den die Arbeitstätigkeit in ihrem Leben einnimmt. Ein immer größerer Anteil von ihnen scheint den Job nicht lediglich als Quelle zum Gelderwerb zu sehen, sondern sich mit ihm zu identifizieren. Das Studium wird quasi zur Nebensache, notwendig, um einen akademischen Abschluss zu erlangen, aber nachrangig, wenn es um die Ausgestaltung der persönlichen Karriereperspektiven geht. Nach unseren Beobachtungen gibt es bei einer beachtlichen Anzahl von Studierenden eine Schwerpunktverlagerung vom Studium zur Erwerbsarbeit, die dadurch begünstigt wird, dass die relativ großzügigen Gestaltungsfreiräume ein Studieren auf Teilzeitbasis ermöglichen. Eine stringendere Strukturierung der Studienorganisation wird daher von der Mehrheit dieser Studierenden abgelehnt. Veranstaltungen besuchen sie zweckpragmatisch, nach „verwertbarem“ Wissen ausgewählt, die Teilnahme bleibt auf Pflichtveranstaltungen beschränkt. Beruflich notwendiges, in den Hochschulen nicht vermitteltes Wissen eignen sie sich neben der Hochschulausbildung entweder weitgehend autodidaktisch oder über – auch privatwirtschaftliche – Weiterbildungsveranstaltungen an. So hat Mike, Mitte zwanzig, der als Systemadministrator in einem großen Industrieunternehmen arbeitet und diesen Beruf auch

nach seinem Hochschulabschluss beibehalten will, seine Kenntnisse weitgehend selbst organisiert erworben. Sein Diplom als Pädagoge strebt er hauptsächlich als Absicherung an, „weil Scheine in Deutschland immer noch wichtig sind“. Und Christian, der als Personalentwickler in einem großen Verlag arbeitet, besucht die Universität vor allem deshalb, um beruflich „am Ball zu bleiben“. Oder Andreas, der im vierundzwanzigsten Semester Psychologie studiert, aber bereits seit Jahren als Print- und Online-Designer in einer Medienagentur tätig ist, hat sich das dafür benötigte Know-how über Weiterbildungen selbst angeeignet. Da gibt es aber auch Tanja, die ihr Studium schnell und effizient abschließen möchte, um dann ihre „eigentliche“ Ausbildung zur Therapeutin zu beginnen.

Sicherlich sind diese vier Studierenden nicht repräsentativ für die gesamte Studierendenschaft. Unsere Befragung gibt auch deshalb einen verzerrten Ausschnitt wieder, weil wir es im (Neben-)Fach Bildungsmanagement häufiger mit Quereinsteigern oder Wiedereinsteigern zu tun haben als in anderen Fächern. Für unsere Studierenden ist anders als für jüngere Studierende, die unmittelbar nach dem Abitur in die Hochschule eintreten, eine Berufstätigkeit nahezu selbstverständlich. Überraschend groß ist aber auch das Interesse berufsunerfahrener jüngerer Studierender, möglichst frühzeitig über Praktika oder Jobs den Einstieg in das Erwerbssystem zu finden und sich hierfür mit Zusatzkenntnissen zu qualifizieren. Anders noch als vor einigen Jahren werden Praktika nicht mehr als bloße Muss-Leistung angesehen, sondern als erste und bedeutsame und daher sorgfältig vorzubereitende Schritte in die berufliche Karriere. Zeichnet sich hier ein Trend ab, den es wissenschaftlich genauer in den Blick zu nehmen gilt?

Leider wissen wir heute viel zu wenig darüber, welche lebensweltliche Konstruktionen Studierende heute in einer Phase leiten, die durch tiefgreifende gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungsdynamiken gekennzeichnet ist.¹ Welchen biographischen Fixpunkt das Studium für sie dar-

stellt in einer Zeit, in der die Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes erheblichen Wandlungen unterzogen sind, können wir nicht beantworten. Können berufliche Anforderungen, die einem permanenten und immer schnelleren Wandel unterzogen sind, über die Hochschulausbildung noch vermittelt werden? Gelten Studium und Hochschule noch als Leitbild für einen zukunftssicheren beruflichen Einstieg? Oder stehen wir vor einer Entwicklung, die auf eine schleichende Entinstitutionalisierung der beruflichen Ausbildung hinausläuft?

Bislang sind wir bei der Beantwortung dieser Fragen auf Vermutungen angewiesen, bei denen sich aber einige generelle Entwicklungslinien abzuzeichnen scheinen.

- Auf der horizontalen Ebene ist eine Gleichzeitigkeit von Berufstätigkeit, Ausbildung und Weiterbildung erkennbar. Berufliche Tätigkeit, Studium und Weiterbildung sind in der Biographie der Studierenden zunehmend verknüpft und werden in einem permanenten selbst organisierten Shift miteinander verkoppelt.
- Auf der vertikalen Ebene sind Ausbildung und Berufstätigkeit keine in sich abgeschlossenen, aufeinander aufbauenden Lebensphasen, sondern in manchmal geradezu paradox anmutender Weise verwoben oder in der Zeitfolge versetzt.

Wie im Fall Tanja, die ihre Weiterbildung zur Therapeutin als „eigentliche“ Ausbildung betrachtet oder im Fall Christian, der Seminare im grundständigen Bereich für die eigene Weiterqualifizierung nutzt. Universitäten werden zu Weiterbildungsinstitutionen und – privatwirtschaftliche – Weiterbildungsorganisationen bieten Ausbildungen an. Gänzlich aufgehoben sind vorhandene institutionelle Grenzziehungen, wenn Beschäftigte in Industrieunternehmen ihre Hochschulausbildung in firmeneigenen „Corporate Universities“ absolvieren, die ausschließlich auf Firmenbedarfe zugeschnittene Ausbildungsmodulare an verschiedenen staatlichen Hochschulen einkaufen und ihren Studierenden darüber bedarfs- und berufsnahe Qualifizierungen

mit akademischen Abschlüssen ermöglichen, wie dies in den USA durchaus schon üblich ist.

Steuern wir auf eine solche Entwicklung zu, dann lässt sie sich auch über eine straffe Studienorganisation und die Einführung von Gebühren nicht aufhalten. Zu groß ist die Dynamik des Arbeitsmarktes, die das von den Studierenden gezeigte Ausbildungsverhalten geradezu herausfordert. Es ist zu erwarten, dass zukünftig an die Stelle von Hochschulabsolventen mit Einheitsberufen, wie Diplom-Pädagogen oder Diplom-Biologen, vielfältig und institutionenübergreifend ausgebildete Spezialisten treten, die ihre individuellen Kompetenzen selbstorganisiert und manchmal autodidaktisch entfalten. Statt nach dem „Was bist du?“ wird nach dem „Was kannst du?“ gefragt. Studierende, gleich welcher Fachdisziplin, die über einschlägige Software-, Programmier- und Lernplattformkenntnisse verfügen, haben gegenüber ihren Kommilitonen erhebliche Karrierevorteile. Nebenbei erworbene Kenntnisse werden so zu jobentscheidenden Kriterien.

Wenn die Art des Hochschulabschlusses sich in der Bedeutung relativiert, wenn das individuelle Qualifikationsprofil zum entscheidenden Karriereparameter wird, wenn selbstorganisierte Lern- und Veränderungsbereitschaft zu dominierenden Leistungskriterien aufrücken und der lebenslange Erhalt der Erwerbsfähigkeit im Mittelpunkt steht, müssen wir uns dann nicht fragen, ob die relativ starren Aus- und Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen noch zeitgemäß sind? Werden die Hochschulen den Erwartungen der Studierenden und ihren Ausbildungsinteressen noch gerecht?

Reformen in der Hochschulausbildung

Die Hochschulausbildung befindet sich gegenwärtig in einem Reformprozess, in dem auch Lösungen für die zuvor aufgezeichneten Probleme entfaltet werden sollen. Erwähnen möchte ich

hier nur die Einführung gestufter Studiengänge, in denen die Grundausbildung auf ein fundiertes sechssemestriges Studium beschränkt ist, verbunden mit der Möglichkeit eines wissenschaftlichen oder berufspraktischen Zusatzstudiums. Solche Studienstrukturen schaffen spezialisierte Studienabschlüsse mit klar definierten Profilen. An die Stelle von Diplom-Biologen rücken Bio-Techniker, Bio-Informatiker oder Bio-Chemiker. Im Zuge der Einführung von modularisierten Studienangeboten und Credit-point-Systemen werden sich Flexibilität und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden weiter erhöhen.

In diesen Strukturreformen ist allerdings die Vernetzung der wissenschaftlichen Ausbildung mit der beruflichen Praxis, wie sie von den Studierenden heute schon gelebt, von der Hochschuleseite aber allenfalls nur geduldet wird, nicht angelegt. Wenn das Studium heute von vielen Studierenden faktisch als Teilzeitstudium neben der Berufstätigkeit in Form voneinander getrennter Lebenswelten organisiert wird, dann sollten wir uns die Frage stellen, ob diese über eine lern- und forschungsorientierte praxisintegrierende Studienorganisation miteinander verknüpft werden können. Warum nutzen wir das Know-how, das Studierende in der Praxis entwickeln oder Weiterbildungsteilnehmende in die Hochschulen hineinbringen nicht für institutionenübergreifende forschungsorientierte Lernkooperationen? Praxis kann so von Entwicklungen an Hochschulen profitieren und Hochschulausbildung kann ihre Praxisnähe beweisen.² Dies hätte den zusätzlichen Effekt, dass wissenschaftliche Weiterbildung in Form eines Wissenstransfers in die Hochschulausbildung integriert werden kann.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Wissenstransfer

Bislang ist wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen vom „normalen“ Studienbetrieb weitgehend entkoppelt. Schlecht ausgestattet und von den Lehrenden nur am Rande, außerhalb ihres eigenen Tätigkeitsfeldes stehend wahrgenommen,

verläuft die gegenwärtige Reformdiskussion weitgehend ohne ihre Einbeziehung. Dabei soll Weiterbildung sich nach Auffassung von Bildungspolitikern neben der weiterhin zentralen Erstausbildung „in einem stärker differenzierten Lehrangebot der Hochschulen zu einem zentralen Geschäftsfeld entwickeln“.³ Tatsächlich werden die durch die Neufassung des Hochschulrahmen-Gesetzes geschaffenen strukturellen Gestaltungsspielräume aber – noch – nicht ausgeschöpft. Obwohl der Wissenschaftsrat schon vor einigen Jahren empfohlen hat, die Möglichkeiten modularisierter Studienangebote mit gestuften Abschlüssen auch für die Weiterbildung zu nutzen, konzentrieren sich deren Angebote überwiegend auf Zertifikats-Studiengänge und kurzzeitige Einzelmaßnahmen. Wissenschaftliche Weiterbildung, so verstanden, ist weiterhin als Wissensvermittlung und nicht als Wissenstransfer organisiert. Zwar wird die seminarförmige Organisation von Weiterbildung auch zukünftig ein wichtiges Standbein der Hochschulweiterbildung bleiben, darüber hinaus sollte eine zukünftige Positionierung in wissenschaftlich qualifizierenden Studienangeboten, betriebs- und praxisnah organisierten Seminar- und Inhouse-Angeboten und neuen Formen des Wissenstransfers bestehen, um insbesondere dem Bedarf der akademisch ausgebildeten Weiterbildungsinteressierten gerecht zu werden.

Die Frage, ob in Wirtschaftsorganisationen für eine so ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung überhaupt Bedarf vorhanden ist, lässt sich meines Erachtens positiv beantworten. Viele Unternehmen gehen im Zuge ihrer Umgestaltung zu „lernenden Organisationen“ dazu über, ihre betriebliche Weiterbildung von der ursprünglich stark seminar-dominierten Ausrichtung in ein direktes arbeitsplatznahes und problemorientiertes Wissenstransfersystem zu überführen. Wissen soll unbürokratisch, anlassbezogen und ohne Umwege auf der Basis bestehender oder neu eingerichteter Netzwerke ausgetauscht werden. Qualifikationsbedarfe insbesondere der akademisch ausgebildeten Mitarbeiter sollen ad hoc durch selbstorganisierten Wissenserwerb befriedigt werden, häufig noch bevor sie sich als Lehr-

angebote in Weiterbildungsveranstaltungen niedergeschlagen haben.

Angesichts der wachsenden Bedeutung selbstorganisierter Formen der Wissensaneignung unterstützen Unternehmen die Einrichtung von Netzwerken, die diese Formen des Lernens unterstützen. Sie zeichnen sich durch folgende, auch für den Transfer mit Bildungseinrichtungen relevante Kennzeichen aus (Hanft 1997):

Interessenspezifische Ausrichtung: Wissens-Netzwerke sollen auf sozialen Beziehungen basieren und durch (Lern-)Interessen der Netzwerkteiligten geprägt sein. Ob organisationsübergreifende Wissensquellen erschlossen und genutzt, wie die Lernaktivitäten gestaltet und organisiert werden, wird in Abstimmung der wechselseitigen Bedarfe entschieden. Auch der Grad des Engagements bestimmt sich wesentlich nach den (Problemlösungs-)Interessen.

Strukturelle Flexibilität: Für die Bewertung des Nutzens von Wissenstransfer-Beziehungen ist entscheidend, in welchem Ausmaß und in welcher Geschwindigkeit sich Interaktionspartner Kompetenzen aneignen können (Hamel 1991). Hier bieten Netzwerkstrukturen, insbesondere wenn sie web-basiert sind, gegenüber institutions- und funktionsgebundenen herkömmlichen Formen des Wissensaustauschs entscheidende Vorteile. Wissen kann schneller kommuniziert werden, weil der Transfer unter Umgehung formeller Informationswege direkt und institutionenübergreifend erfolgt. Die Transferbeteiligten treten in Kontakt mit denjenigen, die über das von ihnen benötigte Know-how verfügen.

Veränderung der organisatorischen Wissensbasis: Je intensiver Unternehmen in ein System des organisationsübergreifend organisierten Wissenstransfers eingebunden sind, desto größer ist die Chance, von der vorhandenen organisatorischen Wissensbasis abweichende Sichtweisen in eigene Deutungsmuster zu

integrieren. Die Attraktivität des Wissenstransfers mit Hochschulen besteht für Unternehmen darin, mit neuen kreativen Lösungsvorschlägen konfrontiert zu werden, institutionelle Grenzziehungen im Wissensaustausch zu überwinden und Lernen auch jenseits vorhandener Lernpfade und Wissensbestände zu riskieren. Dies ist ein Lernverhalten, das insbesondere von Protagonisten „lernender Organisationen“ gefordert wird.

Bislang werden die Potenziale eines Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Wirtschaftsorganisationen nur unzureichend genutzt. Kooperationshemmnisse bestehen aus Sicht der Praxis vor allem in der Theorielastigkeit der Hochschulen. Kritisiert werden die Inflexibilität beim Aufgreifen praxisrelevanter Themen, die Zeitintensität der Kooperationen, die fehlende Transparenz universitärer Leistungsangebote und – damit einhergehend – die zu hohen Kosten (HRK 1996). Hinter solchen Einschätzungen versteckt sich das Interesse der Praxis an einem schnellen Wissenstransfer auf der Grundlage einer verwertungsbezogenen Informationsverdichtung. Weil Hochschulen dies – aus Sicht von Praktikern – nicht leisten können, beziehen insbesondere mittelständische Unternehmen ihren Know-how-Bedarf über kommerzielle Beratungsfirmen, Ingenieurbüros oder Geschäftspartner in Zulieferer- und Abnehmerunternehmen. Nur ein knappes Drittel von ihnen lässt sich durch Einrichtungen des politisch-administrativen Systems beraten und ganze sieben Prozent erhoffen Unterstützung durch Wissenschaftseinrichtungen (Zündorf 1994, 249).

Zündorf (1994, 250) vermutet, dass die Präferenzen für Unternehmen des eigenen (wirtschaftlichen) Subsystems vor allem in Vertrauensvorschüssen begründet sind. Vertrauen gilt als konstitutives Moment für alle Formen der institutionenübergreifenden Kooperationen. Beim Wissenstransfer ist es deshalb von besonderer Bedeutung, weil derartige Kooperationen auch immer das Risiko des unkontrollierten Wissensabflusses beinhalten. (Experten-)Wissen gilt als strategische Ressource, die Wissenschaftler und Praktiker nur dann auszutauschen bereit sind,

wenn sie entsprechende Gegenleistungen erwarten können. Je besser die Beteiligten sich kennen, desto größer ist ihre Sicherheit bezüglich der wechselseitigen Erwartungen. Studierende, die zwischen Theorie und Praxis pendeln, können den Aufbau von Vertrauen und Beziehungsnetzwerken vereinfachen. Die zunehmende horizontale Vernetzung von Aus- bzw. Weiterbildung und Beschäftigungssystem bietet vor diesem Hintergrund durchaus Chancen, wechselseitige Abgrenzungen und Misstrauen abzubauen und neue Kooperationen aufzunehmen.

Institutionenübergreifende Kooperationen erfordern vor allem in der ersten Phase Zeit für eine Verständigung über Kooperationsinteressen, Arbeitsformen, Verantwortlichkeiten etc.; Zeit, die häufig – nicht nur von Unternehmensseite – als unproduktiv eingeschätzt wird und daher in die Bewertung der Kooperationsbeziehungen negativ einfließt. Hier ist zu überlegen, ob durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien Effektivitätssteigerungen bei der Gestaltung der Transferaktivitäten zu erzielen sind.

Institutionenübergreifender Wissenstransfer

An unserem Institut wird seit einiger Zeit ein Wissenstransfersystem entwickelt und implementiert, das die zuvor ausgeführten Überlegungen zu berücksichtigen sucht. Folgende Prämissen haben uns bei der Entwicklung des Systems geleitet:

- Die interessenspezifische Ausrichtung des Systems soll durch vorgeschaltete Bedarfsermittlungen und eine zielgruppenfokussierte Auswahl der Netzwerkteiligen gesichert werden.
- Strukturelle Flexibilität ist durch die Gestaltung des Systems auf Internet-Basis zu gewährleisten. Alle Netzwerkteiligen sollen zeit- und ortsunabhängig miteinander in Kontakt treten können.

- Das Netzwerk soll institutionenübergreifend organisiert sein, um die Öffnung gegenüber neuen Sichtweisen zu fördern.
- Vertrauen soll hergestellt werden, indem vorhandene institutionenübergreifende Beziehungssysteme und Netzwerke für die Einrichtung des Transfersystems genutzt werden.

Bei dem von uns entwickelten System handelt es sich um ein Netzwerk zwischen Hochschul- und Weiterbildungsangehörigen, getragen von dem gemeinsamen Interesse, Managementsysteme und Organisationsentwicklungsinstrumente für Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zu implementieren; ein Ziel, das gemeinsam mit den Weiterbildungsträgern in Rheinland-Pfalz und unserem An-Institut „Weiterbildung der Weiterbildenden“ formuliert wurde. Das System ist wie folgt aufgebaut:

- Konzeptionell entworfen wird es von einem kleinen Projektteam, bestehend aus Experten aus Wissenschaft und Praxis, die für den Aufbau und die Implementierung des Systems verantwortlich sind.
- Die Aufgaben des Projektteams konzentrieren sich auf die Zusammenstellung und Neuentwicklung von Managementbausteinen und Organisationsentwicklungsinstrumenten, die Managementstrukturen in Bildungseinrichtungen professionalisieren sollen.
- Das Projektteam vermittelt seine konzeptionellen Vorstellungen an die Mitarbeiter unseres mit entsprechender technologischer Infrastruktur ausgestatteten Online-Ateliers. Hier arbeiten wiss. Mitarbeiter, wiss. Hilfskräfte und studentische Arbeitsgruppen mit einschlägigen informations- und kommunikationstechnologischen sowie medienpädagogischen Kenntnissen an der online-basierten Umsetzung der Konzepte.
- Das Online-Atelier hat neben der operativen Umsetzung des Transfersystems den Auftrag Informations- und Wissenstransfersysteme zu evaluieren.

- Auf Grundlage der Evaluationen werden die Lernplattformen, die als Wissenspeicher und -transfersystem für interessierte haupt- und nebenamtliche Weiterbildner, aber auch für Studierende im Rahmen einschlägiger Seminare zugänglich sind, sukzessiv weiter entwickelt.

Die gesamte Projektarbeit ist als institutionenübergreifende und überregionale Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen und Trägern organisiert. Beteiligte sind:

- Hauptamtliche Weiterbildner aus unterschiedlichen, auch privatwirtschaftlichen Weiterbildungsorganisationen.
- Einschlägig ausgewiesene wissenschaftliche Experten mit Forschungsschwerpunkten in den Bereichen Bildungsmanagement und Entwicklung onlinebasierter Wissenstransfersysteme.
- Studierende, die im Rahmen von Seminaren oder ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Online-Atelier tätig sind.
- Lehrende, die koordinierende Funktionen übernehmen und in die Nutzung des Systems einweisen.

Durch die Arbeit im Projekt sind Formen der Kooperation entstanden, in deren Mittelpunkt neue Methoden des forschungsgeleiteten Lernens stehen. Gleichzeitig bietet das System Möglichkeiten der institutionenübergreifenden Beratung, da die Nutzer der bereitgestellten Managementsysteme ihre Erfahrungen in das System einspeisen und miteinander austauschen. Weiterhin zeichnet sich schon heute ab, dass aus den bestehenden und durch das System neu geschaffenen Netzwerken weitere gemeinsame Projekte und Arbeitsvorhaben entstehen. Nachfolgend möchte ich die Bestandteile des Systems vorstellen.

InfoBan – ein Wissens- und Informationstransfersystem

InfoBan hat den Aufbau eines informations- und kommunikationstechnologisch gestützten Wissenstransfersystems für leitende Mitarbeiter in Bildungseinrichtungen zum Ziel. Hierzu wird eine passwortgeschützte Internet-Site mit im folgenden näher zu beschreibenden Funktionalitäten bereitgestellt. Die Nutzung der Internettechnologien hat gegenüber anderen Systemen zum einen den Vorteil, dass die Handhabung mittlerweile vorausgesetzt werden kann.⁴ Zum anderen bietet das Medium Internet den Vorteil, dass neben einem PC mit Internetanschluss und entsprechender Software keine spezifischen Hard- oder Softwareinstallationen nötig sind. Das System InfoBan ist von der technischen Umsetzung so konzipiert, dass gemäß der Idee der plattformunabhängigen Nutzungsmöglichkeit von Internet-Angeboten fast ausschließlich HTML als Seitenbeschreibungssprache genutzt wurde. Spezifische Skript- oder Programmiersprachen (Java-Skript, Flash, ActiveX etc.) wurden aufgrund der Gefahr, dass einzelne Plattformen oder Browser diese nicht ausführen können gemieden. Die Navigation innerhalb der Website ist hierbei auf möglichst hohe Einfachheit und Transparenz ausgerichtet. Sie basiert auf dem von der Servicestelle für Internet und multimediales Lernen entwickelten und an der Universität Koblenz-Landau eingesetzten Standards.

In den Kernfunktionen von InfoBan sind die eigentlichen Inhalte und Service-Leistungen des Wissenstransfersystems vereint. Diese befassen sich zum einen mit Methoden und Instrumenten des Managements von Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen. Zum anderen werden selektierte Informationen zu relevanten Themengebieten aus dem Internet bereitgestellt. Die Supportfunktionen dienen der Unterstützung der Führungskräfte bei der Nutzung dieser Kernfunktionen. Im folgenden werden Kern- und Supportfunktionen näher beschrieben.

Toolbörse

Die Toolbörse gliedert sich in die Bereiche *Personalauswahl*, *Zielvereinbarungssysteme*, *Projektmanagement*, *Prozessorientiertes Qualitätsmanagement*, *Evaluation* und *Leitbildentwicklung*. Innerhalb dieser Bereiche werden die Nutzer theoretisch in das Themengebiet eingeführt und mit ausgewählten Literaturhinweisen bedient. Nach dieser allgemeinen Einführung stehen in der Praxis erprobte oder eigens entwickelte Managementtools für Bildungseinrichtungen zur Verfügung. Diese können entweder online angeschaut oder als PDF-Dateien heruntergeladen werden. Nach der Bereitstellung eines Grundstocks an Tools wird das Angebot regelmäßig erweitert.

Expertenforen

Zu jedem der Themenbereiche der Toolbörse existiert ein CGI-basiertes Diskussionsforum mit thematischer Baumstruktur. Im Gegensatz zu Mailinglisten, in denen die Beiträge der Diskussionsteilnehmer als unzusammenhängende E-Mails verschickt werden, bietet diese Form den Vorteil, dass unterschiedliche Diskussionsstränge graphisch voneinander abgehoben werden, und somit der Bezug zwischen den einzelnen Beiträgen hergestellt wird. Dies führt zu wesentlich intensiveren Austauschprozessen und einer komfortableren Handhabung seitens der Nutzer. Unerfahrene Nutzer von internetbasierten Diskussionsforen werden sowohl in die Handhabung als auch in die, von face-to-face Situationen differierenden, Kommunikationsregeln („Netiquette“) eingeführt.

Die themenspezifischen Expertenforen erfüllen zwei Aufgaben. Zum einen wird ein Austausch zwischen den teilnehmenden Führungskräften über Bildungsmanagement-Instrumente in den jeweiligen Bereichen ermöglicht. Die in der Toolbörse bereitgestellten Management-Instrumente bieten somit Anlass sich näher mit dem jew. Thema zu befassen. Sie werden aber auch

hinsichtlich Ihrer Praxistauglichkeit bewertet und in Zusammenarbeit mit unserem Institut weiterentwickelt, so dass im Laufe der Zeit ein Pool an konkret in der Praxis einsetzbaren und für Bildungseinrichtungen optimierten Instrumenten des Bildungsmanagements entsteht.

Zum anderen werden zu jedem der dargestellten Themengebiete Experten aus Wissenschaft und Praxis zur Diskussion eingeladen. Diese werden zu Fragen seitens der Teilnehmer Stellung nehmen und die entstehenden Diskussionen moderieren und ggf. auch mitgestalten.

Weiterbildungsgate

Im Bereich Weiterbildungsgate werden ausgewählte und qualitativ hochwertige Links zu Informationsangeboten im Internet geboten. Diese orientieren sich an den Kategorien bildungsrelevante *Projekte*, *Weiterbildungsabteilungen der Bildungsministerien*, online verfügbare *Literatur* zum Bildungsmanagement, *Newsgroups* zu Bildungsthemen und *Datenbanken* mit Recherchemöglichkeiten. Die bereitgestellten Verweise werden gesichtet und erläutert, so dass das Weiterbildungsportal eine Orientierungsfunktion hinsichtlich Bildungsmanagementangeboten im Internet bieten soll. Nach Aufbau eines grundlegenden Pools an Links wird das Angebot wöchentlich aufgestockt.

Support-Funktionen

Neben den Kernfunktionen werden in InfoBan eine Reihe unterstützender Angebote gemacht. Diese möchte ich nur kurz erwähnen.

Aktuelles: *Hier werden Neuigkeiten in Bezug auf InfoBan, so z.B. neue Angebote in der Toolbörse oder Namen neu in Diskus-*

| | |
|-----------------------------|---|
| | <i>sionsforen eingetretenen Experten, veröffentlicht.</i> |
| <i>Kontakt:</i> | <i>Es werden angefangen von Adresse, Telefonnummer etc. bis hin zu einer herunterladbaren Wegskizze alle notwendigen Kontaktinformationen zu InfoBan veröffentlicht.</i> |
| <i>Suchmaschine:</i> | <i>Eine Volltext-Suchmaschine erleichtert die Suche nach Begriffen oder Themen innerhalb der Website.</i> |
| <i>Hilfe-Seiten:</i> | <i>Aufgrund unterschiedlicher Plattformen und eingesetzter Internet-Software treten gelegentlich Probleme auf, deren Lösung detailliert auf Hilfe-Seiten beschrieben wird.</i> |
| <i>Projektbeschreibung:</i> | <i>Allgemeine Informationen zu Zielsetzung, Zielgruppe, Zugangsbedingungen und Leistungen werden auf eine Willkommenseite zum Projekt geboten.</i> |
| <i>Gästebuch</i> | <i>Ein Gästebuch bietet den Nutzern die Möglichkeit eine Rückmeldung zum Angebot und zur Gestaltung von InfoBan zu veröffentlichen und somit zur Weiterentwicklung des Systems beizutragen.</i> |

Die Weiterentwicklung des zur Zeit in einer Pilotfassung bestehenden Systems soll zunächst in dreierlei Hinsicht erfolgen.

1. Eine Erweiterung der Themenbereiche der einzelnen Kernfunktionen um weitere Bildungsmanagementrelevante Kategorien.
2. Eine Erweiterung der Kernfunktionen um einen Bereich mit auf Bildungseinrichtungen bezogenen und marketingrelevanten Daten (z.B. Marktforschungsdaten)
3. Ein Ausbau der InfoBan-Website um weitere Supportfunktionen, gegebenenfalls basierend auf Datenbanktechnologien.

Schlussbemerkung

Obwohl die Förderung von InfoBan in den nächsten Monaten ausläuft, sind alle Projektbeteiligten an der Weiterentwicklung des Systems interessiert, weil sie hier – ganz im Sinne von Wissenstransfer-Netzwerken – ihre sehr unterschiedlichen (Lern- und Forschungs-)Interessen einbringen können.

Studierende lernen für Bildungseinrichtungen geeignete Managementtools kennen und sind im Rahmen projektorientierter Arbeitsvorhaben an ihrer Weiterentwicklung beteiligt. Auf die Weise reflektieren sie eigene berufliche Erfahrungen und verknüpfen sie mit aktuellen Forschungsfragen.

Die beteiligten Experten aus der Praxis sehen in InfoBan die Möglichkeit, Informationen, Erfahrungen und Wissen trägerübergreifend auszutauschen, ohne einen einseitigen Wissensabfluss befürchten zu müssen. Weil Tools – passwortgeschützt und nur dem berechtigten Personenkreis zugänglich – wechselseitig bereitgestellt werden, profitieren alle Beteiligten vom System, ein gegenseitiges Geben und Nehmen mit vielfältigen Synergieeffekten. Durch die Zusammenarbeit mit der Hochschule erhöht sich gegenüber ausschließlich trägerinternen Kooperationen die Wahrscheinlichkeit, neue Lernpfade zu erschließen.

Den beteiligten wissenschaftlichen Experten bietet das System gleich mehrere Vorteile. Zunächst können neu entwickelte Konzepte, Methoden und Instrumente in direkter Kooperation mit Anwendern auf ihre Praxistauglichkeit überprüft werden. Weiterhin eröffnet sich mit der Internetbasierung des Systems ein Forschungsdesiderat, das vor allem für Nachwuchswissenschaftler von außerordentlicher Attraktivität ist. Nicht zuletzt bietet InfoBan aus einer hochschuldidaktischen Perspektive interessante Ansätze für die Implementierung forschungsgeleiteter Lehr-Lern-Designs und deren Evaluierung.

Wissenstransfer-Systeme wie Infoban stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung. Daher stoßen wir natürlich auch auf eine Reihe von Problemen, auf Stolpersteine und Begrenzungen, die nicht nur technologisch begründet sind und die Fortführung unseres Projektes bremsen. Diese Probleme sind – zugegeben – in diesem Vortrag etwas kurz geraten. Ich hoffe aber, dass es mir gelungen ist, die erheblichen Chancen, die Wissenstransfersysteme für neue Formen des institutionenübergreifenden Lernens und Forschens bieten, aufzuzeigen. Aus der festen Überzeugung heraus, dass sie erhebliche Potenziale für einen effizienten Wissenstransfer bieten, von dem alle, ob Wissenschaftler oder Praktiker, ob Studierende und Weiterbildungsinteressierte profitieren, möchten wir unsere Forschungsaktivitäten fortführen und hoffen damit auch einen Beitrag zur Erhöhung der Zukunftsfähigkeit unserer Bildungseinrichtungen zu leisten.

Literatur

Hamel, G. (1991): Learning in International Alliances. In: Strategic Management Journal 12 (Special Issue).

Hanft, Anke (1997): Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. 3/97.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule und Wirtschaft als Partner in Weiterbildung und Wissenstransfer auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Dokumente zur Hochschulreform 114/1996.

Zündorf, Lutz (1994): Manager- und Expertennetzwerke in innovativen Problemverarbeitungsprozessen. In: Sydow, Jörg, Windeler, Arnold: Management interorganisationaler Beziehungen. Opladen. S. 244-257.

Anmerkungen

- 1 Unter Beteiligung der Oldenburger Wissenschaftler Prof. Dr. Detlef Garz u.a. aus dem Fachbereich Pädagogik wurde ein Antrag bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft genehmigt, der das Ziel hat, die Lebenswelten Studierender auf Grundlage eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns zu untersuchen.
- 2 Mit der einphasigen Lehrerausbildung bestand an der Universität Oldenburg ein Modellversuch, der in diese Richtung wies und die institutionenübergreifende Kooperation zwischen Schule und Hochschule in den Mittelpunkt stellte. Leider wurde dieser Reformansatz von der damaligen niedersächsischen Landesregierung nicht dauerhaft implementiert.
- 3 So die Aussage im Bericht einer Staatssekretärs-Arbeitsgruppe der BLK zu „Multimedia im Hochschulwesen“ vom 8.5.00.
- 4 Für den Fall, dass dennoch einzelne potentielle Nutzer des Systems noch keine Kompetenzen im Umgang mit dem Internet entwickeln konnten, besteht die Möglichkeit, sich diese mit Hilfe einer von unserem Zentrum für Weiterbildungsforschung und -management (WFM) in Kooperation mit der Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden (AWW) entwickelten Multimedia-CD-ROM anzueignen, die in eben diesen Bereich theoretisch und praktisch einführt.

ANDRÄ WOLTER

Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen?

1 Segmentierung des Bildungssystems und Hochschulweiterbildung

Das Verhältnis zwischen Hochschule und Weiterbildung ist ein wissenschaftliches und bildungspolitisches Thema, das mit der Person und dem Werk Wolfgang Schulenburgs eng verbunden ist. Zwar hat sich Wolfgang Schulenburg in seinen mehr als 200 wissenschaftlichen Veröffentlichungen mit dem Thema Hochschule und Weiterbildung nur ganz am Rande befaßt (vgl. ibe 2000), weitaus weniger intensiv als zum Beispiel seine beiden Mitstreiter Hans-Dietrich Raapke und Willy Strzelewicz (vgl. z.B. Raapke/Skowronek 1962, Raapke 1978, Strzelewicz 1985). Ohne Zweifel ist er aber an der Universität Oldenburg, in der niedersächsischen Bildungspolitik und darüber hinaus – etwa in seiner Rolle als Weiterbildungsbeauftragter der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz – einer der wichtigsten Vordenker und Gestalter auf dem Feld der universitären Erwachsenenbildung gewesen.

Den bildungshistorischen Arbeiten Wolfgang Schulenburgs (z.B. 1970) ist die alles andere als triviale Erkenntnis zu entnehmen, daß sich das heute in Deutschland vorhandene Gefüge an Bildungsinstitutionen historisch weniger konzeptionellen Entwürfen oder gar systematischer Planung verdankt, sondern sich unter dem Einfluß divergenter gesellschaftlicher Kräfte und Mächte schrittweise bis zu seiner jetzigen Gestalt ausgeformt hat. Über

weite Strecken waren dabei eher Versuche der Indienstnahme für soziale Interessen, politische Kompromisse, auch manche historische Zufälligkeit und Besonderheit als Plan und Vision maßgebend. So spiegeln die vorherrschenden vertikal-hierarchischen Strukturen, in denen Bildung organisiert und institutionalisiert wurde, in erster Linie die soziale Reproduktions- und Differenzierungsfunktion, die Bildung und Ausbildung unter den Bedingungen einer sozial gespaltenen, zunächst noch ständischen Gesellschaft, später industriellen Markttauschgesellschaft zugewiesen wurde.

Dieser sozial-differenzierende Grundzug der Bildungsentwicklung läßt sich besonders prägnant an den Strukturen, insbesondere an den Schnittstellen (bzw. Übergängen) zwischen den jeweiligen Bildungsinstitutionen ablesen. Denn Übergangsstellen haben innerhalb unseres Bildungssystems eine doppelte Funktion darin, individuelle Weichenstellungen der weiteren Bildungslaufbahn und beruflichen Karriere mit sozialer Differenzierung (Selektion und Allokation) und Statusdistribution zu verknüpfen. Auch hier gilt, daß Schnittstellen und Übergänge in unserem Bildungssystem primär das Ergebnis historischer Kontingenzen sind, die sich gegenüber alternativen Optionen durchgesetzt haben. Beispiele hierfür gibt es viele – angefangen von der vierjährigen Grundschule über die gegliederte Struktur der Sekundarstufe I oder die Differenzierung zwischen beruflicher Bildung und gymnasialer Oberstufe im Sekundarbereich II oder auch die immer noch vorrangig an das gymnasiale Abitur gebundene Organisation des Hochschulzugangs. Ein bloßer Blick in andere Länder zeigt die Vielfalt und Unterschiedlichkeit nationaler Organisationsmodelle solcher Strukturen und Institutionen.

Der ausgeprägte ständische Grundzug, der dem deutschen Bildungswesen innewohnt, nicht zuletzt den Universitäten und der Sozialfigur des – häufig besonders standesbewußten – Akademikers, hat dazu beigetragen, daß bis heute weniger die Kooperation und das Zusammenwirken von Bildungsinstitutionen als vielmehr deren Abgrenzung und Unterscheidung, häufig mit

einem vermeintlich eigenständigen Bildungsauftrag getarnt, das bildungspolitische Denken in Deutschland prägen. In besonderer Weise gilt dies für die „Spitze“ unseres Bildungssystems, die Universitäten, die bis heute hin erkennbare Schwierigkeiten haben, sich mit der in allen modernen Gesellschaften zu beobachtenden „Massifizierung“ akademischer Bildung anzufreunden. Trotz zahlreicher, für sich durchaus erfolgreicher Maßnahmen, mehr Durchlässigkeit und Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen herzustellen, zeichnet sich das deutsche Bildungssystem immer noch durch eine starke Segmentierung von Institutionen und – in der Konsequenz – auch von Bildungsbiographien und Lernchancen aus.

Auch das Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung ist nicht frei von dieser historischen Belastung gewesen. Schließlich sind noch vor zwei Jahrzehnten aus heutiger Sicht nur schwer nachvollziehbare heftige hochschulpolitische, verfassungs- und wissenschaftsrechtliche Kontroversen um die Frage geführt worden, ob die deutsche Universität überhaupt einen Bildungsauftrag hat. Auch wenn solche Versuche der Aus- und Abgrenzung zwischen Hochschule und Weiterbildung heute weitgehend überwunden sind, so hat diese Mentalität doch lange Zeit eine produktive Kooperation verhindert. Die Gründe dafür sind auf beiden Seiten zu suchen – auf der Seite der Hochschulen ebenso wie auf der Seite der Erwachsenenbildung. In gewisser Weise kann man daher das Verhältnis zwischen Hochschule und Weiterbildung als eine institutionstheoretische Fallstudie zur institutionellen Flexibilität unseres Bildungssystems betrachten.

In Deutschland haben sich Hochschulbildung und Weiterbildung zeitlich um Jahrhunderte verschoben und institutionell weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, so daß es historisch zunächst nur wenige Berührungspunkte gab und ihr Verhältnis zueinander als das einer Arbeitsteilung zwischen Ungleichen betrachtet werden konnte. Auf der einen Seite versuchte eine um ihre Eigenständigkeit bemühte Erwachsenenbildung,

die in Gestalt der Volksbildungsbewegung auch keineswegs frei von antirationalen und antiintellektuellen Zügen war, ihre institutionelle Selbständigkeit gerade in Abgrenzung von den Universitäten zu behaupten. Auf der anderen Seite schwankte die Haltung der Hochschulen zwischen Abwehr oder Omnipotenz: Entweder wollten die Hochschulen mit Weiterbildung, die ja kaum akademische Reputation verspricht, wenig zu tun haben – dieses ist ohne Zweifel die vorherrschende Reaktion gewesen. Oder aber – weitaus seltener – sie verfielen ins genaue Gegenteil und fühlten sich, wenn man sich denn schon darauf einließ, potentiell für alles zuständig und trachteten danach, die historisch gewachsene Arbeitsteilung aufzuheben.

Diese Gefahr hat auch Wolfgang Schulenberg gesehen. Auf einer Podiumsdiskussion über die Zukunft der Erwachsenenbildung und das von der OECD entwickelte Konzept „recurrent education“, die 1980 in Bremen stattfand, führte Wolfgang Schulenberg als Podiumsteilnehmer folgendes zur Rolle der Hochschule in der Weiterbildung aus (Kuhlenkamp/Schuetze 1982, S. 221):

„Weiterbildung ist inzwischen ein Geschäft, das man verstehen muß und in das man nicht so einfach einsteigen kann. Universitäten haben eine gewisse Neigung, sich aufgrund ihres Alters und Ansehens als Platzhirsch im Bildungsbereich zu fühlen: wenn sie nur wollten, könnten sie alles. Das ist ein Irrtum, und die Universitäten werden bald merken, daß allein die genuine Aufgabe, ein eigenes weiterbildendes Studium zu entwickeln, also Weiterbildungswillige nicht einfach in den laufenden Studienbetrieb hineinzunehmen, eine äußerst schwierige Aufgabe ist.“

Mit dieser eher skeptischen Diagnose oder Prognose gegenüber einer extensiven Auslegung des Weiterbildungsauftrages der Hochschulen hat Schulenberg sicher insofern recht behalten, als heute, gut 20 Jahre später, die Zahl der *wirklich* weiterbildenden Studiengänge – also solcher, die nicht Aufbau-, Zu-

satz- und Ergänzungsstudiengänge darstellen, für die man sich in der Regel unmittelbar nach dem ersten Hochschulabschluß (noch ganz ohne berufspraktische Erfahrung) immatrikulieren kann – immer noch sehr bescheiden ist, wie aus der von der Hochschulrektorenkonferenz regelmäßig veröffentlichten Übersicht über weiterführende Studienangebote an den deutschen Hochschulen zu ersehen ist (HRK 1998). Die Zahl der dort aufgeführten ca. 1300 weiterführenden Studienangebote ist zwar auf den ersten Blick sehr beeindruckend, aber nur bei einer kleinen Zahl davon handelt es sich tatsächlich um weiterbildende Studienangebote im engeren Sinne (solche, die weiterbildungsinteressierte Berufstätige mit oder ohne Hochschulabschluß in die Hochschule bringen).

Zwar wurde Weiterbildung seit den Hochschulreformbemühungen in den frühen siebziger Jahren programmatisch immer mehr als eine wichtige Aufgabe der Hochschulen akzeptiert, kam aber de facto angesichts der Konzentration der Hochschulen auf die Überwindung des „Studentenberges“ aus ihrer „Aschenputtel-Existenz“ (Teichler 1990, S. 10) nicht heraus. Letzten Endes haben die deutschen Universitäten erst in der zweiten Hälfte der achtziger und in den neunziger Jahren ein neues Verhältnis zur Weiterbildung gefunden – im Kontext des trotz geburtenschwächerer Jahrgänge immer noch anhaltenden Nachfrageüberdrucks und der sich zu einer manifesten Hochschulkrise verschärfenden Effizienz-, Struktur- und Ressourcenprobleme.

Der Ausbau der Weiterbildung als Teil einer grundlegenden Studienstruktur- und Organisationsreform durch Etablierung neuer Steuerungs- und Managementkonzepte im Zeichen des „new public management“ schien einen vielversprechenden Ausweg aus dieser Krisensituation zu bieten: eine Entlastung der Erstausbildung zugunsten der Weiterbildung im Sinne einer „recurrent education“, neue Möglichkeiten der Differenzierung und Profilbildung durch ein verstärktes Engagement in der Weiterbildung und nicht zuletzt die Hoffnung, auf diese Weise zusätzliche Ressourcen erschließen zu können. Ein wenig ge-

trübt wurde diese Entwicklung für Weiterbildungsenthusiasten nur durch die Einsicht, daß dieser Wandel weniger aus eigener, höherer Einsicht erfolgte, sondern primär dem Diktat der Verhältnisse geschuldet war.

In einem deutlichen Kontrast zur eher zögerlichen Entwicklung und Aufnahme der Hochschulweiterbildung in der Bundesrepublik hatte eine OECD-Studie bereits Mitte der achtziger Jahre für viele Länder eine Entwicklung beobachtet, wonach „adult participation ... is moving from the margin into the centre of the universities' mission“ (OECD 1987, S. 9). Gestützt auf amerikanische Erfahrungen, prognostizierte der amerikanische Hochschulforscher Martin Trow (1987), daß in den kommenden Jahrzehnten die in vielen Ländern bereits vollzogene „massification of higher education“ nicht nur mit einer funktionalen Differenzierung und Diversifikation von Hochschulstrukturen – bis hinein in den Bereich der Weiterbildung – einhergehen würde, sondern auch mit einem wachsenden Zustrom von älteren Studierenden zu Weiterbildungszwecken. Er sah aber auch voraus, daß dieser Prozeß des Übergangs von Eliten- zu Massenhochschulbildung und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen von starken politischen Spannungen begleitet sein würden, insbesondere in jenen Ländern (wie in der Bundesrepublik), in denen akademische Weiterbildung und das Studium Älterer nicht als Aufgabe von Elitenbildung angesehen werden.

2 Historischer Rückblick: Entwicklungsetappen der Hochschulweiterbildung

Wolfgang Schulenberg (1981) hat in einem kurzen Text über „Hochschule und Öffentlichkeit“ eine prägnante historische Erklärung dafür geliefert, warum die deutschen Universitäten ein eher gespaltenes Verhältnis zur Weiterbildung entwickelt haben. Schulenberg unterscheidet hier drei historische Bewußtseinsschichten, die das Verhältnis der Universität zur Gesellschaft und zur Weiterbildung bestimmen:

- Die älteste Bewußtseinsschicht bezeichnet er als das „*Prioritätsbewußtsein*“: Danach sind die Universitäten nicht nur die ältesten Einrichtungen in unserem Bildungswesen, sondern auch diejenigen mit der höchsten Reputation und gleichsam universaler Problemlösungskompetenz („Wenn es darauf ankommt, können wir eigentlich alles“). Soweit sich ihr Handeln an diesem historisch überlieferten Selbstbewußtsein orientiert, könnten die Universitäten grundsätzlich auch die Weiterbildung als eigene Aufgabe und Leistung für sich reklamieren und anderen Institutionen bestreiten.
- Die mittlere Bewußtseinsschicht bezeichnet Schulenberg als das „*Exklusivitätsbewußtsein*“, das sich historisch vor allem dem Absolutismus und dessen Indienstnahme und Abschließung der Universitäten und den nachfolgenden Universitätsreformen des 19. Jahrhunderts verdankt. Danach sind die Universitäten exklusive, durch feste Zugangs- und Abgangsregelungen formal abgeschlossene Institutionen mit einem Monopol für Forschung und akademische Lehre. Eine Folge dieses Exklusivitätsbewußtseins – so Wolfgang Schulenberg – ist die abweisende Haltung der Universitäten gegenüber der Erwachsenenbildung gewesen. Die Weiterbildung paßte nicht in das etablierte Aufgabenspektrum der Universität, und die für öffentliche Weiterbildung erforderliche Offenheit der Zugänge und Angebote war der damaligen Universität ziemlich fremd (und ist es heute manchmal noch).
- Die letzte und jüngste Bewußtseinsschicht, die sich erst mit einer Demokratisierung der Universität und ihrer Einbindung in die demokratische Kultur entwickeln konnte, nennt Schulenberg *das Bewußtsein der gesellschaftlichen Verantwortung*. Dieses Bewußtsein, das sich erst in den letzten Jahrzehnten schrittweise aufgebaut hat, trägt – so Schulenberg – die Öffnung der Universität und ist „die wichtigste Operationslinie der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Weiterbildung“.

Schulenberg hat damit eine interessante sozial- und bildungshistorische Erklärung für die lange Zeit eher defensive Einstellung der Universitäten gegenüber ihren Weiterbildungsaufgaben skizziert, deren Ursache er primär in dem Exklusivitätsbewußtsein sieht, das die Universitätsentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert maßgeblich geprägt hat. In seiner Perspektive ist die Etablierung der Hochschulweiterbildung dann ein Teil jenes Prozesses, in dem sich die Universität ihrer aufklärerischen Aufgabe annimmt und aktiv an der Entwicklung einer demokratischen Kultur mitwirkt.

Ich verhehle nicht eine gewisse Skepsis gegenüber Schulenbergs optimistische Überzeugung von der aufklärerischen Rolle der Universität in der Weiterbildung. Es spricht einiges dafür, daß die eher reaktive Aufnahme und Anerkennung der Hochschulweiterbildung seitens der Hochschulen mehr Konsequenz eines institutionellen Krisenbewußtseins – gleichsam einer vierten Bewußtseinsschicht – als eines aufklärerischen Aufbruchs zu neuen Ufern ist. So bleibt eine gewisse Unsicherheit zurück, ob diese neue, fragile Akzeptanz der Hochschulweiterbildung tatsächlich von Dauer ist oder vielleicht mit einem Abklingen des manifesten Krisendrucks doch wieder nachläßt. Schließlich zeichnet sich die jüngere hochschulpolitische Reformdebatte in Deutschland insgesamt durch eine „beachtliche Dynamik von Thematisierung und baldiger Entthematierung“ aus (Teichler 1998, S. 11).

Versucht man, die historische Entwicklung der Hochschulweiterbildung zu rekonstruieren, dann könnte man zwischen vier Entwicklungsphasen unterscheiden.

Die *erste Entwicklungsphase* – ich nenne sie zugespitzt die *Pionierphase der universitären Erwachsenenbildung* – setzt etwa in der Mitte der fünfziger Jahre ein. Von vereinzelt Vorläufern in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg – etwa im Zusammenhang mit der sogenannten Universitätsausdehnungsbewegung – und wenigen Initiativen in der Weimarer Republik abgesehen,

denen leider kein längerfristig wirksamer Erfolg beschieden war, beginnt die eigentliche Entwicklungsgeschichte der Hochschulweiterbildung mit der Einführung „extra-muraler“-Angebote und der erstmaligen Institutionalisierung einer universitären Planungs- und Koordinationsstelle in den fünfziger Jahren. (Ein Hinweis am Rande: In seiner klassischen Studie zur Geschichte der Universitätsausdehnungsbewegung zählt Martin Keilhacker (1929) meine eigene Hochschule, die jetzige Technische Universität – damals noch Technische Hochschule – Dresden, zu den Hochburgen „volkstümlicher Hochschulkurse“ in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts.)

Es ist weitgehend bekannt, daß ein wegweisender Schritt für die universitäre Erwachsenenbildung die Errichtung eines Sekretariats für Seminarkurse an der Universität Göttingen im Jahr 1955 – zunächst noch in unabhängiger Trägerschaft, ab 1965 dann formell in die Universität Göttingen eingegliedert – gewesen ist. Wolfgang Schulenberg hat im Gutachten zum niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (1982, S. 173) diese neue Einrichtung als „die Urform der späteren Kontaktstellen bzw. der Zentralen Einrichtungen für Wissenschaftliche Weiterbildung“ bezeichnet. Zusammen mit einigen parallelen Aktivitäten, etwa denen von Fritz Borinski in Berlin, formte die universitäre Erwachsenenbildung in Deutschland bis Anfang der siebziger Jahre schrittweise ihre institutionellen Konturen – noch in sehr bescheidenem Umfang – und die Praxis der Seminarkursarbeit aus. Ein wichtiges Datum ist hier sicher auch die Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) im Jahr 1968 gewesen (Dikau/Nerlich/Schäfer 1996).

Die *zweite Entwicklungsphase* – man könnte sie als den *Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung* oder als die eigentliche Implementationsphase der Hochschulweiterbildung bezeichnen – erstreckt sich in etwa über die siebziger und achtziger Jahre. Ihre Unterschiede zur ersten Phase (und damit auch den begrifflichen

Unterschied zwischen universitärer Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung) sehe ich in vier Punkten:

- erstens in der Entdeckung bzw. Erschließung neuer Zielgruppen: Sah die universitäre Erwachsenenbildung ihre Zielgruppe noch primär in einem bildungsinteressierten Publikum außerhalb der Universität, so treten jetzt die Hochschulabsolventen selbst als zentrale neue Zielgruppe ins Blickfeld – und zwar sowohl diejenigen unmittelbar nach dem ersten Studienabschluß wie auch diejenigen, die bereits im Beruf stehen. Mit der Perspektive einer Öffnung der Hochschulen kamen auch berufstätige Erwachsene ohne Hochschulabschluß als potentielle Adressatengruppe in den Blick.
- Zweitens wurde es für die Hochschulen mit der Orientierung auf neue Zielgruppen mehr und mehr zum Standard, nicht mehr nur als eine Art Vermittlungsagentur zwischen Hochschule und Erwachsenenbildung für einzelne Kurse zu agieren, sondern eigene Programme bis hin zu weiterbildenden Studiengängen – zunächst unter der Bezeichnung „Kontaktstudien“ – zu entwickeln und zu implementieren. Damit wurde der bisherige Schwerpunkt auf den extra-muralen Angeboten nunmehr durch eigenständige Angebotsformen ergänzt und erweitert.
- Drittens schlug sich diese Aufgabenerweiterung in einer erheblichen Expansion der Hochschulweiterbildung (in der Zahl der Kontakt- oder Zentralstellen, des dort beschäftigten Personals und im Umfang der Angebote und Kurse) nieder, so daß in diesem Zeitraum in der Bundesrepublik die wesentliche Infrastruktur der Hochschulweiterbildung geschaffen wurde. Inzwischen verfügen ca. 100 Hochschulen in der Bundesrepublik – unter verschiedenen Bezeichnungen – über eigene Einrichtungen zur Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten.
- Und viertens schließlich gelang es den Hochschulen, ihr Kooperationsnetz über die traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen u.a.) hinaus bis weit in den Bereich der Wirtschaft hinein zu verbreitern. Dies

fürte in einigen Fällen auch zu einer Art „out-sourcing“-Strategie, intermediäre Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Weiterbildungsakademien) außerhalb der Hochschule, häufig in Kooperation mit externen Trägern, zu gründen – sogenannte „kooperative Typen des Managements wissenschaftlicher Weiterbildung“ (KAW 1990). Immer häufiger wurde wissenschaftliche Weiterbildung jetzt in einen Zusammenhang mit den expandierenden Aktivitäten der Hochschulen auf dem Feld des Wissens- und Technologietransfers (gleichsam als dessen Qualifizierungskomponente) gestellt.

Neben das ältere Modell der Kooperation zwischen Hochschule und Weiterbildung, in dem die Universität in die Erwachsenenbildung hineinwirkte, trat jetzt die Hochschule als eigenständiger Anbieter und Träger in der Weiterbildung, dessen Angebote primär für die eigenen Absolventen gedacht sind, grundsätzlich aber auch anderen Zielgruppen offenstehen sollten. Vielleicht könnte man sogar sagen, daß die Weiterbildung hier zum Vorreiter sowohl einer stärkeren Differenzierung der Studienangebote durch Öffnung der Hochschulen und Erschließung neuer Zielgruppen als auch einer stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung innerhalb des deutschen Hochschulwesens geworden ist.

Hochschulpolitisch schlug sich der damit verbundene Entwicklungsschub der Hochschulweiterbildung darin nieder, daß das Hochschulrahmengesetz in seiner Erstfassung aus dem Jahr 1976 das weiterbildende Studium, die Beteiligung der Hochschulen an der (externen) Weiterbildung und die Weiterbildung des Hochschulpersonals als Aufgaben der Hochschulen verankerte. Der ältere Begriff der universitären Erwachsenenbildung paßt auf diesen Funktionswandel schon deshalb nicht mehr, weil sich die Fachhochschulen, die ja erst in dieser Entwicklungsphase etabliert wurden, in der Bundesrepublik relativ schnell zu einem besonders regen Anbieter in diesem Feld entwickelt haben.

Die *dritte Entwicklungsphase* der Hochschulweiterbildung setzt in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ein und hält immer noch an. Sie steht im Zeichen der *Weiterbildung als Instrument der Studienreform*. Ulrich Teichler (1992, S. 165) hat hierfür das Bild des „Packesels für ausbleibende Erststudienreformen“ herangezogen. In gewisser Weise bestand zwischen Weiterbildung und Studienreform schon immer ein enger Zusammenhang. So wurde der Ausbau der Weiterbildung in verschiedenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Hochschulreform bereits seit den sechziger Jahren immer wieder als Maßnahme der Studienreform empfohlen. Hatten solche Vorschläge häufig einen unübersehbaren „technokratischen“ Einschlag, so galt Weiterbildung auf der anderen Seite aber auch als ein wichtiger Beitrag zur Öffnung der Hochschule.

Mit besonderem Nachdruck wurden dann etwa seit Anfang der neunziger Jahre mit der Förderung der Hochschulweiterbildung weitgespannte hochschul- und finanzpolitisch motivierte Hoffnungen auf eine grundlegende Studienstrukturreform und Entlastung der akademischen Erstausbildung durch Umschichtung von Ausbildungsanteilen in die Weiterbildung verbunden. In nahezu keinem der in den letzten zehn Jahren veröffentlichten Konzepte oder Papiere zur Hochschul- und Studienreform fehlt die obligatorische, zumeist mit der Formel vom lebenslangen Lernen garnierte Forderung nach einer notwendigen studienzeitverkürzenden Differenzierung zwischen grundständigem Studium und späterer akademischer Weiterbildung im Beruf.

Eine besonders prägnante Formulierung hierzu findet sich in einem im März 1996 beschlossenen Bericht der Kultusministerkonferenz zum Stand der Studienreform in den Bundesländern. Dieses Papier umschreibt „die Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Studienstrukturreform“ mit dem Ziel der „Entfrachtung der grundständigen Studiengänge durch Verlagerung von Ausbildungsinhalten in die wissenschaftliche Weiterbildung“ (KMK 1996, S. 21). Auch hier klafft eine beträchtliche Lücke zwischen den Zielvorgaben und der

Realität, denn praktische Maßnahmen in Richtung des hier geforderten systematischen Ausbaus des weiterbildenden Studiums sind bislang kaum auszumachen. Immer noch hat Weiterbildung in der Praxis eher eine marginale Bedeutung.

Selbst die relativ gut entwickelte Infrastruktur an Weiterbildung durch Direkt- oder Fernstudien an den Hochschulen der DDR wurde nach der Wiedervereinigung weitgehend zerschlagen. Die viel diskutierte Einführung von konsekutiven Studiengängen nach dem Bachelor's-Master's-Modell enthält zwar Chancen für eine grundlegende Neuordnung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung. Ob diese Chancen tatsächlich auch genutzt werden, ist zur Zeit aber noch offen, da mit dieser Reform sehr divergente Zielsetzungen verbunden werden und ein zum Erwerb des Master's-Grad führendes Studium ebenso als Weiterbildung wie als zweite Phase der Erstausbildung organisiert werden kann. Immerhin hat die letzte Novellierung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1998 dazu geführt, daß nunmehr im gesetzlichen Aufgabenkatalog der Hochschulen die Weiterbildung neben Forschung und Studium bzw. Lehre ausdrücklich als dritte Säule etabliert wurde.

Die *vierte Entwicklungsphase* im Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung steht wohl noch ganz am Anfang. Ihr zentrales Thema sind *die Reform und Öffnung von akademischer Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung als integrierte Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens*. Danach stehen die deutschen Hochschulen vor tiefgreifenden Veränderungen angesichts der strukturellen Herausforderungen, die mit der internationalen Debatte über lebenslanges Lernen verbunden sind. Von der vorangegangenen Phase – Weiterbildung als Instrument der Studienreform – unterscheidet sich dieser vierte Entwicklungsschritt in zwei wesentlichen Punkten:

- Erstens handelt es sich nicht um eine kurz- oder mittelfristige Krisenreaktion, sondern um eine langfristige, grundsätzliche Neudefinition der Funktion von Hochschulbildung

im Kontext eines gesellschaftlichen Wandels, in dem die Hochschule immer mehr zur prototypischen Infrastruktureinrichtung einer „Wissensgesellschaft“, zur „axial institution of postindustrial society“ (Perkin 1991, S. 201) wird. Lebenslanges Lernen bedeutet dann keineswegs allein, daß Weiterbildung innerhalb oder außerhalb der Hochschulen ausgebaut werden muß. Vielmehr wird „the provision of lifelong learning opportunities ... as a more central and regular mission of higher education“ (Hackl/Istance/Schuetze/Slowey/Wolter 1997, S. 78) zum Leitprinzip, von dem die Hochschule her neu organisiert wird bzw. werden muß.

- Und zweitens steht damit die traditionelle Differenzierung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung selbst zur Disposition. Fast alle bisherigen Vorstellungen über den Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung einschließlich der aktuellen Studienreformdebatte gehen von einer Art Sequenz von akademischem Erststudium (als erster Phase) und wissenschaftlicher Weiterbildung (als späterer Phase) aus. Mehr und mehr wird es aber gerade darum gehen, einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien dadurch Rechnung zu tragen, daß bereits die akademische Erstausbildung stärker nach Grundsätzen und Verfahren organisiert wird, die Prinzipien lebenslangen Lernens entsprechen.

3 Das Konzept des lebenslangen Lernens

An dieser Stelle ist es nun wohl unumgänglich, das Konzept des lebenslangen Lernens etwas genauer darzustellen. Die inflationäre und nahezu beliebige Verwendung dieses Begriffs als Schlagwort in der bildungspolitischen Debatte steht meinem Eindruck nach in einem umgekehrten Verhältnis zum theoretischen Anspruchsniveau und zur begrifflichen Präzision. Was ist eigentlich gemeint, wenn von lebenslangem Lernen gesprochen wird? Ich stützte mich hier auf Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojektes, in dem ein Team aus zehn Ländern

unter der Koordination von Hans Georg Schuetze, University of British Columbia, Vancouver, und Maria Slowey, University of Glasgow, eine international vergleichende Untersuchung über sogenannte „non-traditional students“ im theoretischen Bezugsrahmen lebenslangen Lernens durchführt. Die Ergebnisse dieses Projektes werden voraussichtlich im Herbst dieses Jahres veröffentlicht (Schuetze/Slowey 2000a).

Ich möchte das Konzept des lebenslangen Lernens in den folgenden Ausführungen in sechs Punkten darstellen (vgl. *Übersicht 1*). Der erste Punkt nennt fünf Argumente für den wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an lebenslangem Lernens. Die anderen fünf Punkte enthalten zum Teil empirische Beobachtungen, zum Teil aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Anforderungen an Bildung und Ausbildung. Zusammen stellen sie die wesentlichen Elemente eines Konzeptes lebenslangen Lernens dar (vgl. auch Rubenson/Schuetze 2000).

Lebenslanges Lernen

- *Wachsender gesellschaftlicher Bedarf an lebenslangem Lernen aufgrund*
 - der Entwicklung zu einer „learning economy“
 - des „speed of change“
 - der Notwendigkeit einer „life-cycle-redistribution“
 - der Notwendigkeit von „active policies“-Strategien
 - des steigenden Bedarfs an „social cohesion“

- *Die „Biographisierung“ von Lernen - die Ausdehnung von Lernen über den gesamten Lebenszyklus*
 - Verlängerung der Bildungswege bis zum Berufseintritt
 - Auflösung der Zentrierung von Lernen auf Kindheit und Jugend („altersständisches Bildungsprivileg“)
 - Auflösung der traditionellen Sequenzen in der biographischen Anordnung von Lernen

- *Die zentrale Bedeutung der Grundbildung als Fundament lebenslangen Lernens*

- *Die Pluralisierung von Lernorten*
 - Weltweite Verfügbarkeit von Bildungsangeboten
 - Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber formalem Lernen

- *Der Systembezug lebenslangen Lernens*
 - Präferenz für offene, flexible, transparente Systeme
 - Kooperation und Vernetzung von Institutionen
 - Perspektivwechsel: von der Institution zum Individuum

- *Die wachsende Bedeutung der Weiterbildung im Lebensverlauf*

Übersicht 1: Elemente eines Konzepts lebenslangen Lernens

Erstens: Der expansive Bedarf an lebenslangem Lernen

Nach einer OECD-Studie zum Thema „Lifelong Learning for All“ (OECD 1996, S. 90 ff.) lassen sich fünf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen identifizieren, die sich in der einen oder anderen Weise in allen modernen Gesellschaften – unbeschadet nationaler Besonderheiten und Prioritäten – zeigen und den wachsenden Bedarf an lebenslangem Lernen begründen.

- Die Entwicklung zu einer „*Learning economy*“: Der Strukturwandel von Wirtschaft und Beschäftigung führt dazu, daß die Innovationszyklen immer kürzer werden und immer schneller und flexibler auf neue – ökonomische, technische oder soziale – Anforderungen und Bedürfnisse reagiert werden muß. Eine „*knowledge based economy*“ produziert gleichsam als Systemzwang einen ständig wachsenden Innovations- und Weiterbildungsbedarf.
- „*The Speed of change*“: Die Dynamik der Wissens- und Wissenschaftsentwicklung und der damit verbundene Wandel in den Anforderungen an berufliche Qualifikationen und individuelle Fähigkeiten führen zu einer immer schnelleren Entwertung oder „*Historisierung*“ von Wissensbeständen und Kompetenzen. Lebenslanges Lernen ist erforderlich, um die Handlungskompetenzen und Partizipationschancen des Individuums zu erhalten oder zu vergrößern. Dies trifft in gleicher Weise auf alle gesellschaftlichen Handlungsfelder zu – Beruf und Freizeit ebenso wie staatsbürgerliche Teilnahme oder die Familie.
- Die Notwendigkeit zu einer „*life-cycle redistribution*“: Steigende Anforderungen, die immer häufigere Wahl längerer Ausbildungswege und biographische Veränderungen haben zu einer kontinuierlichen Ausdehnung vorberuflicher Bildungs- und Ausbildungszeiten geführt. Dies ist jedoch auf Dauer unproduktiv, da die kreativste Lebenszeit vor dem Arbeitsleben verbracht wird. Deshalb müssen Bildungszeiten zugunsten der Weiterbildung umverteilt werden. Dies ist

schon ein wichtiges Motiv für das ältere Konzept einer „recurrent education“ gewesen.

- Die Entwicklung von „active policies“-Strategien: Lebenslanges Lernen ist ein Konzept aktiver Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik. Das gilt nicht nur für Abbau oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit, sondern auch im Blick auf die sinnvolle Nutzung von Lebenszeit, die durch Verkürzung von (Jahres- und Wochen-) Arbeitszeit verfügbar wird. Lebenslanges Lernen dient in einem umfassenden Sinne dazu, Personen zu aktivieren oder Aktivitätspotentiale zu erhalten und dadurch Lebensqualität und Partizipationschancen zu verbessern.
- Die wachsende Bedarf an „social cohesion“: In den entwickelten Gesellschaften verschärfen sich soziale Problemlagen entweder durch soziale oder ethnische Ungleichheit, regionale Disparitäten, Arbeitslosigkeit, Armut, Migration, Analphabetismus, Devianz oder aus anderen Gründen. Dadurch steigt der gesellschaftliche Bedarf an Maßnahmen, die den sozialen Zusammenhalt des Gemeinwesens fördern. Lebenslanges Lernen wird hier zu einem wichtigen Instrument, der Marginalisierung von Personen oder Problemgruppen und gesellschaftlichen Spaltungstendenzen entgegenzuwirken und gesellschaftliche Integration zu fördern.

Zweitens: Die „Biographisierung“ von Lernen – die Ausdehnung von Lernen über den gesamten Lebenszyklus

Diese biographische Komponente ist sicher dasjenige Element, das mit dem Begriff des lebenslangen Lernens zu Recht am häufigsten assoziiert wird. Hier wird aber auch deutlich, daß lebenslanges Lernen heute schon weit mehr als nur eine mehr oder weniger unverbindliche rhetorische Forderung ist, nämlich für einen wachsenden Teil der Bevölkerung bereits eine unbezweifelbare Realität. Auf drei Beobachtungen ist hinzuweisen:

- Moderne Gesellschaften scheinen sich relativ konvergent zu einer Gesellschaft der langen oder immer längeren Bildungswege hinzuentwickeln. Dazu haben die Verlängerung von Pflichtschulzeiten und die Ausweitung beruflicher Erstausbildungszeiten ebenso beigetragen wie die allseits bekannte Tatsache, daß ein immer größerer Teil der jüngeren Generationen solche Bildungswege präferiert, die traditionell schon immer länger waren (in Deutschland zum Beispiel Gymnasium und Studium), die sich zusätzlich aber auch noch – z.B. durch dazwischengeschobene andere Ausbildungsphasen oder durch Verlängerung der Verweildauer im Hochschulbereich – immer weiter ausgedehnt haben. Aus der Lebenslaufforschung ist bekannt, daß der Anteil der Lernzeit (also die Zeit, die in Bildungsinstitutionen zugebracht wird) in den Biographien aufeinanderfolgender Generationen zugenommen hat. Weil die durchschnittliche Ausbildungsdauer z.T. deutlich angestiegen ist, ist „Jugend“ – mindestens bis zum 18. Lebensjahr – in vielen Ländern ein inzwischen mehr oder wenig vollständig „verschulter“ Lebensabschnitt geworden. In nicht wenigen Ländern verbringt inzwischen gut ein Viertel der jüngeren Altersjahrgänge ihre Lebenszeit bis zum 25. Lebensjahr komplett in Bildungsinstitutionen (OECD 1998a, b). Und es besteht unter Experten weitgehende Übereinstimmung darüber, daß dieser Trend einer wachsenden voll- oder teilzeitlichen Bildungsbeteiligung jenseits der Jugendzeit auch in Zukunft anhalten und sich eher noch verstärken wird.
- Diese Ausweitung von Erstausbildungszeiten hat zusammen mit dem langfristig im Kohortenvergleich beobachtbaren deutlichen Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung dazu geführt, daß sich die starke Zentrierung von Lernen auf bestimmte Altersphasen und Altersrollen, insbesondere auf Kindheit und Jugend, und auf entsprechende Institutionen, vor allem die Schule, weitgehend, wenn auch noch nicht vollständig aufgelöst hat. Traditionell war Lernen kein Bestandteil der Rollendefinition des Erwachsenen, sondern wurde exklusiv Kindheit und Jugend

zugerechnet. Dieses „altersständige Bildungsprivileg“ (wie Wolfgang Schulenberg das genannt hat), die Rationierung von Lernen nach Altersgruppen (vgl. Schulenberg 1968, 1970) ist inzwischen zugunsten der Vorstellung eines lebenslangen Lernens weitgehend beseitigt worden.

Auch die entwicklungspsychologische Legitimation eines kind- und jugendzentrierten Lernbegriffs, wonach ab eines bestimmten Lebensalters Entwicklungs- und Lernpotentiale mehr oder weniger ausgereizt seien und sich kognitive und intellektuelle Kompetenzen in einem langsamen, irreversiblen Verfallsprozeß befänden, wird heute wissenschaftlich ernsthaft nicht mehr vertreten. Vielmehr wird die Lernfähigkeit von Erwachsenen bis in das hohe Alter hinein in erster Linie als eine Funktion des Aufforderungs- und Anregungsgehaltes ihrer Lebenswelt und des eigenen Aktivitätsniveaus angesehen.

- Schließlich löst sich mit der Veränderung des gesamten Lebensrhythmus auch die traditionell relativ starre Anordnung und Organisation von Lernen in bestimmten festen Sequenzen mehr und mehr zugunsten einer größeren Vielfalt der Bildungswege und der Kombination einzelner Sequenzen auf, auch wenn die bisherigen Muster noch dominant bleiben. Insbesondere das traditionelle Linearmodell Schule – Studium – Berufsausübung – Weiterbildung trifft schon heute auf etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Studierenden in Deutschland nicht mehr zu, weil für sie das Studium – biographisch gesehen – keine Erstausbildung mehr darstellt, sondern de facto eine Phase der Weiterbildung. Ich denke hier nicht nur an den Zweiten und Dritten Bildungsweg (also den Erwerb einer Studienberechtigung nach einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung), sondern auch daran, daß inzwischen jede/r fünfte Studienanfänger/in nach dem Erwerb der Hochschulreife zunächst eine berufliche Ausbildung absolviert, in manchen Studienfächern sogar die Hälfte aller Studienanfänger/innen. Die Zunahme nicht-arbeitsbezogener Lebenszeit und eine höhere Lebenserwartung verstärken diesen Trend. So paßt

zum Beispiel die Aufnahme oder Weiterführung von Bildungsaktivitäten nach Eintritt in den Ruhestand – in welcher Form auch immer (z.B. als Seniorenstudium) – nicht zu dem herkömmlichen Linearmodell, wonach ein Studium dem Beruf vorausgeht und nicht nachfolgt.

Drittes Merkmal lebenslangen Lernens: Die zentrale Bedeutung der Grundbildung

Im allgemeinen wird lebenslanges Lernen damit identifiziert, daß es immer notwendiger wird, sich ständig weiterzubilden. Tatsächlich hat die internationale Debatte über lebenslanges Lernen jedoch dazu geführt, noch vor der Weiterbildung der Grundbildung eine größere Aufmerksamkeit zu schenken und die zentrale lebensgeschichtliche Funktion der Grundbildung – gleichsam als Sockel oder Filter aller späteren Weiterbildungsaktivitäten – hervorzuheben. Der Begriff der Grundbildung soll hier alle Formen vorberuflicher Primar- und Sekundarbildung einschließen. Im Kern geht es um die Frage, wie Lernfähigkeit und Lernmotivation durch schulisches und außerschulisches Lernen so ausgeformt und gestärkt werden können, daß das lernende Individuum überhaupt erst in die Lage versetzt wird lebenslang zu lernen. Schließlich werden in diesen Lebensphasen die kognitiven und methodischen Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen vermittelt – die Kompetenzen, Wissen zu erwerben und mit Wissen umzugehen.

Schulische (und berufliche) Grundbildung sind ganz offenkundig einstellungs- und verhaltenswirksame Faktoren späterer Weiterbildungsbemühungen. Gerade aus den empirischen Untersuchungen Wolfgang Schulenbergs und seiner Mitarbeiter zur Bildungsbereitschaft Erwachsener (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978, 1979) ist ja bekannt und wird seitdem regelmäßig durch die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung (zuletzt BMBF 1999) bestätigt, in welchem hohen Maße die spätere Weiter-

bildungsbeteiligung von der eigenen Schulbildung und beruflichen Qualifikation abhängt und die Teilnahme an Weiterbildung mit dem erworbenen Schul- und Berufsabschluß zunimmt. So weisen Personen(-gruppen) mit niedriger schulischer und beruflicher Qualifikation eine deutlich unterdurchschnittliche, solche mit einem Hochschulabschluß dagegen eine deutlich überdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung auf.

Viertes Merkmal lebenslangen Lernens: Die Pluralisierung von Lernorten

Lebenslanges Lernen bedeutet nicht nur, daß in der zeitlichen Dimension lebenslang, sondern daß zunehmend auch in der räumlichen Dimension lebensweit gelernt wird oder jedenfalls gelernt werden kann. Zwei Entwicklungen kommen hier zusammen: Erstens werden durch technologische Veränderungen, insbesondere das Internet, Bildungsangebote in zunehmendem Maße weltweit verfügbar; ihre Nutzung hängt nicht mehr von zeitlich-räumlichen Bedingungen individueller Präsenz in Bildungseinrichtungen ab. Und zweitens werden die Orte non-formalen und informellen Lernens gegenüber den Institutionen formalen Lernens beträchtlich aufgewertet, eine Entwicklung, die insbesondere für hochgradig staatlich-bürokratisch „verregelte“ Bildungssysteme (wie das deutsche) eine Herausforderung darstellt.

Die erste Entwicklung, die räumlich unbegrenzte Verfügbarkeit von Bildungsangeboten durch das Internet, wird die Wettbewerbssituation nationaler Hochschulen und Hochschulsysteme stark verändern, nicht zuletzt im Bereich der Weiterbildung. Dieser Prozeß findet in der Etablierung von Fernunterrichts- und Fernstudienangeboten – nach dem Beispiel der britischen Open University oder der deutschen Fernuniversität Hagen – seine in der Regel noch nationalen Vorläufer, gewinnt aber durch seine technologische Entgrenzung eine neue Qualität. Zum einen eröffnet das Internet neue Formen eines stärker interaktiven,

dialogischen Lernens, die in dieser Form im traditionellen Fernstudium nicht möglich waren; zum anderen können durch electronic learning räumliche Grenzen überwunden werden. Zwei Aspekte sind hier zu unterscheiden: Die „Mediatisierung“ der Hochschullehre *innerhalb der Hochschulen* bis hin zu Studiengängen, die ausschließlich online angeboten werden, und die technologie- und mediengestützte hochschulübergreifende, potentiell *weltweite Vermarktung* von Studienangeboten.

Vorreiter sind hier ganz eindeutig jene Universitäten im englischen Sprachraum, die ihr Lehrangebot bereits komplett im Internet präsentieren – wie z.B. eine der größeren amerikanischen Universitäten, die University of Phoenix, die praktisch überhaupt nur im Internet existiert. Hat diese Einrichtung einen noch eher zweifelhaften Ruf, so bereiten auch andere über jeden Zweifel erhabene Universitäten – wie z.B. die Harvard University – ihren Einstieg in den internationalen Bildungsmarkt vor. Vor wenigen Monaten ist das Internet-Unternehmen „fathom.com.“ durch eine britisch-amerikanische Gemeinschaftsinitiative gegründet worden, an der unter anderem die Columbia University in New York, die London School of Economics, die British Library, die New York Public Library und andere Partner beteiligt sind. Oft sind auch Software- oder Computerfirmen an solchen Netzwerken beteiligt.

Unter Experten besteht weithin Übereinstimmung, daß die Vorstellung „rein“ virtueller Studienangebote und Hochschulen weitgehend unrealistisch ist und online-Lernen herkömmliche Lehr- und Lernformen eher ergänzen als ersetzen wird (sogenannte „mixed-mode studies“): Gerade hier können aber weltweit verfügbare Module die individuellen Studienmöglichkeiten produktiv erweitern. Darüber hinaus wird die Nachfrage nach solchen Studienangeboten wahrscheinlich im expandierenden Bereich der Weiterbildung größer sein als in der akademischen Erstausbildung. Schließlich wirft die formelle Anerkennung elektronischer Studienleistungen an ausländischen Hochschulen – bis hin zu entsprechenden Studienabschlüssen – gerade in einem

Land mit einem etablierten bürokratischen Berechtigungswesen wie der Bundesrepublik vielfältige Schwierigkeiten auf.

Der zweite Aspekt der Pluralisierung von Lernorten betrifft die Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen (vgl. Dohmen 1996, S. 38 ff).

- Als *formales Lernen* bezeichnet man in der Regel alles Lernen in den dafür vorgesehenen Bildungsinstitutionen, das zum Erwerb regulärer Abschlüsse und Zertifikate führt.
- Unter *nicht-formalem Lernen* versteht man demgegenüber alle Formen organisierten Lernens, die nicht zu regulären Abschlüssen führen, sei es ganz ohne Abschlüsse, sei es durch Zertifikate eigener Art.
- Als *informelles Lernen*, gelegentlich auch „*incidental learning*“ genannt, werden alle Formen impliziten Lernens bezeichnet, die ungeplant und ungeregelt in praktischen Lebensvollzügen und Handlungssituationen stattfinden – also zum Beispiel Lernen am Arbeitsplatz, Lernen durch Medien oder durch Lektüre, durch politisches oder zivilgesellschaftliches Engagement.

Lebenslanges Lernen heißt dann auch, daß solchen Mustern des nicht-formalen und des informellen Lernens eine größere Bedeutung zukommt. Insbesondere dem noch stark vernachlässigten Lernort Arbeitsplatz (vgl. Dehnbostel 1992; Rubenson/Schuetze 1995), des impliziten Lernens durch Arbeit ebenso wie der dezentralen Nutzung des Arbeitsplatzes für Lernprozesse gilt es besondere lerntheoretische Beachtung zu schenken. Die beiden von mir beschriebenen Entwicklungen haben einen gemeinsamen Kern darin, daß die herkömmlichen Varianten organisierter Instruktion mehr und mehr durch eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen – auf welchem technologischen Niveau auch immer – innerhalb wie außerhalb der traditionellen Institutionen ergänzt oder überlagert werden.

Damit ist jedoch eine gerade für das deutsche Bildungswesen heikle Konsequenz verbunden. Pluralisierung der Lernorte erfordert nämlich, neue Verfahren der Evaluation bzw. der Messung und Anerkennung von Leistungen, Erfahrungen und Qualifikationen zu entwickeln, die in solchen Lernprozessen erworben worden sind. Damit aber steht das Verhältnis zwischen der Institution, in der gelernt und zertifiziert wird, und dem lernenden Individuum zu Debatte. Das Konzept des lebenslangen Lernens verlangt neue Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren, die gleichsam in Form einer „persönlichen Qualifikationskarte“ (siehe dazu den Vorschlag der European Commission 1995, S. 38) die Gesamtheit der – gleich an welchem Ort – erworbenen Kompetenzen berücksichtigen und der neuen Vielfalt der Lernorte Rechnung tragen.

Während unter dem Stichwort „assessment of prior experiential learning“ in vielen Ländern bereits erhebliche Anstrengungen unternommen worden sind, Leistungsmessung und Leistungsbewertung zu ent-institutionalisieren und zu individualisieren, verträgt sich der damit verbundene Grundgedanke – vereinfacht ausgedrückt: wichtig ist, was jemand kann, und nicht so sehr, wo man es gelernt hat – kaum mit der in Deutschland verbreiteten Dominanz regulärer, hierarchisch gestufter Abschlüsse und Zertifikate aus öffentlichen oder jedenfalls staatlich anerkannten Einrichtungen. Ich verweise beispielhaft auf den politischen Wirbel, der hier schon entsteht, wenn es nur um die Gleichwertigkeit des Hamburger mit dem bayerischen Abitur geht, erst recht um die Gleichwertigkeit zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung. Allein hieran kann man ablesen, wie wenig individuums- und wie dominant institutionsorientiert das deutsche Bildungssystem traditionell ist und wie wenig sich das mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens verträgt.

Fünftes Merkmal lebenslangen Lernens: der Systembezug lebenslangen Lernens

Bereits in dem letzten Punkt ist am Beispiel der Bewertung non-formalen und informellen Lernens deutlich geworden, daß das Konzept des lebenslangen Lernens in einigen wesentlichen Punkten von einer anderen Vorstellung organisierter Bildung ausgeht, als das für das deutsche Bildungssystem charakteristisch ist. Eine Realisierung dieses Konzepts wird sicher nicht einfach in der Weise möglich sein, innerhalb der vorhandenen Strukturen und Institutionen organisierter Bildung die Weiterbildung gleichsam als zusätzlichen Anbau anzufügen. Vielmehr wird es darum gehen, das gesamte Bildungssystem nach den Gesichtspunkten des lebenslangen Lernens zu überprüfen und umzustrukturieren. Zwei Punkte möchte ich hier hervorheben.

- In einer eher systemorientierten Perspektive setzt lebenslanges Lernen eine Umstrukturierung des Bildungssystems zu einem offenen, flexiblen und transparenten System mit vielfältigen Übergängen und Verbindungslinien und ohne Sackgassen und strukturelle Hindernisse voraus. Verschiedene Formen und Orte des Lernens sind als miteinander verbundene Teile eines offenen Systems zu gestalten. Statt Segmentierung oder Differenzierung von Institutionen und Bildungswegen geht es eher um Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit.
- In einer eher subjektorientierten Perspektive führt das Konzept des lebenslangen Lernens zu einer deutlichen Stärkung der Rolle des Individuums im Bildungssystem. Dies ist gerade für die deutsche Hochschule von Bedeutung, die von ihrer Tradition her und durch ihre Stellung innerhalb des deutschen Berechtigungswesens immer noch stark angebots- und wenig nachfrageorientiert ist und sich im internationalen Vergleich durch eine wenig flexible Organisation des Lehrens und Lernens auszeichnet.

Der Brennpunkt in der Bewertung von Lernprozessen verschiebt sich damit von den kanonisierten Anforderungen von Institutionen („Wer gehört auf das Gymnasium, wer soll studieren?“) und teilweise auch von Arbeitsmarkt- und Bedarfserfordernissen („Welche Bildung bzw. Qualifikation braucht die Wirtschaft?“) auf die individuelle und gesellschaftliche Bildungsnachfrage und die individuellen Bildungsbedürfnisse. Die maßgebliche Leitfrage heißt dann – zugespitzt – eher: „Wo kann ich was wie lernen?“. Mit dieser stärkeren Orientierung an der Bildungsnachfrage und individuellen Bildungsbedürfnissen ist eine stärkere Durchsetzung von Markt- und Wettbewerbsprinzipien gegenüber der Macht der Institutionen und der staatlichen Regulierung verbunden.

Dem Konzept des lebenslangen Lernens liegt offenbar ein anderes, wesentlich subjektorientierteres und institutionell offeneres Paradigma von Bildung und Lernen zugrunde, als es der Tradition des deutschen Bildungswesens mit dessen starker Betonung von staatlicher Regulierung und institutioneller Differenzierung entspricht. So gesehen enthält dieses Konzept implizit, wenn man es genau durchdenkt, eine bildungsreformerische Sprengkraft – jedenfalls für das deutsche Bildungssystem –, die gewiß vielen nicht recht bewußt ist, die sich dieser Formel für rhetorische Zwecke bedienen. In besonderer Weise gilt dies für die „Schneidung“ von Institutionen und Übergängen und deren Durchlässigkeit.

Sechstes Merkmal lebenslangen Lernens: die zentrale Rolle der Weiterbildung

Selbstverständlich ist ein herausragendes Element dieses Konzeptes, sich von dem traditionellen juvenilen Kompetenz-Vorrats-Modell zugunsten einer generellen Aufwertung von Weiterbildung in allen Formen – beruflich und allgemeinbildend, wenn diese Unterscheidung überhaupt noch einen Sinn macht – zu verabschieden. Es gibt Prognosen oder Szenarien, wonach

der Bedarf an Weiterbildung im Hochschulbereich schneller steigt als der Bedarf an akademischer Erstausbildung (vgl. Teichler 1992). Solche Prognosen stützen sich in der Regel auf zwei Indikatoren.

- Zum einen auf mehr oder weniger spekulative, empirisch wenig gesicherte Annahmen über die Obsoleszenz des Wissens, wonach das vorhandene Wissen innerhalb immer kürzerer Zeiträume veraltet. Diese Historisierung älterer Wissensbestände, egal in welchen Zyklen diese Entwicklung verläuft, ist sicher eine wesentliche Triebkraft des Weiterbildungsbedarfs. Dies gilt auch dann, wenn man mancher Prognose über die angebliche Veraltensrate des Wissens empirisch eher mißtraut.
- Empirisch weitaus sicherer ist dagegen eine Annahme, die sich nicht zuletzt aus den Forschungen Wolfgang Schulenbergs speist. Da Hochschulabsolventen unter den verschiedenen Qualifikationsniveaus die mit großem Abstand weiterbildungsaktivste Personengruppe bilden und in den letzten Jahrzehnten Zahl und Anteil der erwerbstätigen Hochschulabsolventen erheblich angewachsen sind (vgl. Wolter 1995), wird diese massive Expansion voraussichtlich in eine ähnlich starke Expansion der Weiterbildungsnachfrage einmünden.

Danach wird der mit den Wellen der Bildungsexpansion in den letzten vier Jahrzehnten einhergehende Prozeß der Höherqualifizierung unserer Gesellschaft – der Trend zu einer „highly educated and highly qualified society“ (Teichler 1991) – aufgrund der engen Verknüpfung zwischen Vorbildung und Weiterbildung nicht nur zu einem erheblichen Anstieg des Weiterbildungspotentials generell, sondern gerade auch des Weiterbildungsbedarfs von Hochschulabsolventen führen. Von daher ist zu erwarten, daß die Eigendynamik, die die Bildungsexpansion zunächst auf der Ebene des Schul- und Hochschulbesuchs vorangetrieben hat, in Zukunft einen ähnlichen Effekt auf der Ebene der Weiterbildung entfalten wird. Davon wird insbesondere

die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung profitieren. Die Frage ist, ob unser Weiterbildungssystem – unter Ein-schluß der Hochschulen – darauf wirklich vorbereitet ist.

4 Lebenslanges Lernen und das deutsche Hoch-schulsystem: Status-quo und Perspektiven

Und damit komme ich zum letzten Punkt meiner Ausführungen: Wie wird die Entwicklung lebenslangen Lernens – wie im vorangegangenen Abschnitt definiert – Funktion und Bedeutung der Hochschule verändern? „The ongoing policy debate (on life-long learning) has brought a new dynamic to the discourse about the future mission of, and necessary reforms in, higher education“ (Schuetze/Slowey 2000b). Im Blick auf das deutsche Hochschulsystem bieten sich zwei Schlußfolgerungen an:

- Erstens scheinen die deutschen Hochschulen – wie das deutsche Bildungssystem insgesamt – auf die Herausforderungen, die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden sind, gegenwärtig noch recht wenig vorbereitet zu sein. Die deutschen Hochschulen werden sich deshalb im internationalen Maßstab tiefgreifend verändern müssen, um diesen neuen Anforderungen zu entsprechen.
- Zweitens: Wenn lebenslanges Lernen mehr umfaßt als die sektorale Förderung von Weiterbildung, sondern den Blick auf Bildung als ganzheitliches und interdependentes System lenkt, dann ist es selbstverständlich auch auf der Ebene der Hochschule mit der Forderung nach mehr wissenschaftlicher Weiterbildung allein nicht getan. Vielmehr wird die Realisierung lebenslangen Lernens tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebote, der Formen des Lehrens und Lernens und des Studiums eingreifen.

| Traditional mode | Lifelong learning mode |
|--|--|
| Competitive access | Open access |
| Only for the young | Also for adults |
| Selection for excellence | Training for all |
| Undergraduate centered | Undergraduate plus graduate |
| Full-time students | Full-time plus part-time students |
| One-site studies | Also off-campus /distance studies, new media |
| Linear studies with final examinations | Sequential (module) studies, credit system |
| Academic training | Professional training |
| Discipline oriented | Problem (-solving) and competence oriented |
| Degree studies | Degree and non-degree studies |
| Front-end model of education | Continuing / recurrent education |
| Unified system of studies / higher education | Diversified system of studies / higher education |
| In what university did you learn? | What did you learn at your university? |

Entwurf: S. Yamamoto / A. Wolter

Übersicht 2: Organization of Higher Studies – From Traditional to Lifelong Learning Mode

Wir haben in der o.g. Untersuchung versucht, solche Strukturmerkmale von Hochschulen zu identifizieren, die eine Umgestaltung und Öffnung von Hochschulbildung zugunsten lebenslangen Lernens fördern oder behindern können (siehe Übersicht 2; vgl. auch Teichler 1999). Dabei wird deutlich, daß die Realisierung lebenslangen Lernens für nationale Hochschulsysteme

– je nach ihren nationalen Besonderheiten in unterschiedlichem Umfang – mit einer weitreichenden Reform traditioneller Strukturen und Institutionen einhergeht. Richtet man den Blick auf das deutsche Hochschulsystem, so zeichnen sich in diesem Bezugsrahmen mindestens drei zentrale Aspekte ab:

- Lebenslanges Lernen wird die bereits jetzt von manchen als zu hoch empfundene Nachfrage nach Hochschulbildung weiter expandieren lassen – und zwar weit über den Kreis der traditionellen Klientel der Hochschulen hinaus. „The development of mass higher education while not synonymous with a lifelong learning system is ... a necessary precondition of its realisation“ (Schuetze/Slowey 2000b). Die Vorstellung, Universitäten seien relativ exklusive Einrichtungen für eine herausgehobene Minorität der jungen Bevölkerung („Exzellenz“), ist mit dem Ziel lebenslangen Lernens kaum zu vereinbaren.
- Die Zugangswege zur Hochschule und die formellen Zulassungsprozeduren werden offener und durchlässiger. Zugang und Zulassung werden an Selektivität verlieren. Die Hochschule wird dadurch inklusiver, die Zusammensetzung der Studierenden heterogener bzw. pluraler. „In different ways all tertiary institutions are increasingly dealing with a more diverse group of learners“ (ebenda). Diese Konsequenz widerspricht dem in Deutschland weit verbreiteten Bild der Studierenden als einer relativ homogenen Gruppe.
- Die Hochschule wird auf diesen Wandel in „the nature of the student body“ (ebenda) und auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an Hochschulbildung mit einer stärkeren Diversifizierung ihrer institutionellen Strukturen, ihrer Programme und Angebote reagieren müssen. Aber nicht nur die Studienangebote, sondern auch die Formen des Lehrens und Lernens sind flexibler und stärker nachfrageorientiert zu gestalten. Auch dies kollidiert mit dem Bild eines relativ einheitlichen Studiensystems, das im wesentlichen auf der Präsenz im Hörsaal oder Seminarraum aufbaut.

Die Gegenüberstellung einer mehr traditionellen und einer mehr am Modell des lebenslangen Lernens orientierten Hochschul- und Studienstruktur (Übersicht 2) kann als eine Art Skala verstanden werden, auf der sich unterschiedliche nationale Hochschulsysteme entsprechend ihrer Übereinstimmung mit den einzelnen Kriterien einordnen lassen. Von den untersuchten zehn Ländern repräsentiert zur Zeit kein Land den „lifelong learning mode“ vollständig; allenfalls kommen einige Länder den Anforderungen dieses Modells mehr oder weniger nahe. Kanada, Schweden und die USA wären hier zu nennen. Andere Länder bewegen sich mehr und mehr, aber erkennbar in diese Richtung (z.B. United Kingdom). Einige Länder kommen in ihren dominanten Strukturen aber auch dem traditionellen Modus immer noch ziemlich nahe, so zum Beispiel die Bundesrepublik Deutschland, Japan und Österreich.

Zwar werden in Deutschland zur Zeit bekanntlich zahlreiche Debatten über die notwendigen Reformen im Hochschulbereich geführt (vgl. Wolter 1997; Wolter/Schnitzer 2000), die gleichsam als Nebeneffekt auch dazu beitragen könnten, eine Öffnung oder Umgestaltung der Hochschule in Richtung des Konzepts des lebenslangen Lernens herbeizuführen. Realisierung und Praxis hinken allerdings noch beträchtlich hinter den Konzepten und Entwürfen hinterher. Einer der Hauptgründe für diese Diskrepanz ist sicher darin zu suchen, daß in Deutschland viele der erforderlichen Reformen von heftigen Kontroversen begleitet werden und Reformansätze sich hier immer wieder an der Beharrungskraft der traditionellen Institutionen und Strukturen brechen. „...especially the longer established and more elite universities have tried to accomodate growing number of students while preserving their traditional academic values, institutional structures and processes“ (Schuetze/Slowey 2000b). Im Kern dreht sich die Debatte immer wieder um die Streitfrage, ob bzw. inwieweit die akademischen Aufgaben der Hochschulen mit den Erfordernissen professioneller Weiterbildung kompatibel sind (Teichler 1999, S. 48).

Eine international-vergleichende OECD-Studie über „Adults in Higher Education“ kam im Jahr 1987 zu folgender – deprimierender – Einschätzung der Situation von „non-traditional“ (oder „mature“) „students“ in der Bundesrepublik:

„Germany, which has one of the lowest proportions of mature entrants in higher education, may serve as an example of a system that appears to have done very little to make higher education more accessible to mature applicants“ (OECD, 1987, p. 47).

Die Fortschreibung bzw. Aktualisierung dieser Studie gut 15 Jahre später kommt bezeichnenderweise zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen (Wolter 2000). Vier Beispiele seien – gleichsam als Schlaglichter – dafür genannt:

- Der Anteil der Studierenden, die außerhalb der konventionellen Zugangswege in die Hochschule gekommen sind, liegt bundesweit immer noch unter der Ein-Prozentmarke. (Einzige löbliche Ausnahme ist hier immer noch das Land Niedersachsen). Die in den letzten 10 Jahren von der großen Mehrzahl der Bundesländer ergriffenen Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene haben im Einzelfall gewiß zu einem höheren Maß an Durchlässigkeit geführt, strukturell und quantitativ gesehen sind sie jedoch nahezu wirkungslos geblieben. Dafür lassen sich im wesentlichen drei Ursachen benennen: Erstens die zu restriktiven Modalitäten des Hochschulzugangs, insbesondere ein Defizit an Verfahren der *individuellen* Prüfung und Anerkennung von Vorleistungen; zweitens die äußerst zurückhaltende Öffnungsbereitschaft vieler Universitäten sowie drittens die mangelnde bzw. in den meisten Bundesländern gänzlich fehlende Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf dem Feld der Studienvorbereitung und des Hochschulzugangs, um einen gleitenden Übergang aus dem Beruf in die Hochschule zu schaffen.

- Von den etwa 1,8 Millionen Studierenden in der Bundesrepublik sind etwa 80 Tausend Fernstudierende. Das ist unter den Industrieländern eine der niedrigsten Anteile überhaupt. Hauptgrund hierfür ist eine – von der Fernuniversität Hagen, wenigen Präsenzuniversitäten (wie der TU Dresden) und Fachhochschulen (z.T. in regionalen Verbänden) und einigen privaten Trägern, die sich im Fernstudium engagieren, abgesehen – eindeutig unterentwickelte Infrastruktur an zentralen oder dezentralen Anbietern von Fernstudien. Noch deprimierender ist in der Bundesrepublik die Zahl der Teilzeitstudierenden. Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist Teilzeitstudium eigentlich nur im Rahmen von Fernstudienangeboten möglich. Die Folge ist, daß es zwar eine relativ große Zahl von de-facto-Teilzeitstudierenden – HIS schätzt den Anteil auf etwa 20 % aller Studierenden (Schnitzer u.a. 1998, S. 491 ff) – gibt, die sich jedoch ganz überwiegend im Rahmen von Vollzeitstudiengängen mit einer wesentlich restriktiveren zeitlichen Normierung bewegen müssen.
- Das in regelmäßigen Abständen erstellte Berichtssystem Weiterbildung (Kuwan/Gnahn u.a. 1996) schätzt den Anteil der Weiterbildungsangebote der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen in der Bundesrepublik auf etwa 5 bis 10 %. Der Anteil der Hochschulen am Markt für wissenschaftliche Weiterbildung wird von einigen älteren Studien – neuere sind nicht verfügbar – ebenfalls auf etwa 10 % geschätzt. In einem deutlichen Kontrast zur hochschulpolitischen Rhetorik klafft im Angebot der deutschen Hochschulen offenbar noch eine beträchtliche Lücke, in der Praxis liegt die Weiterbildung immer noch eher am Rande der Hochschule. Dieses magere Angebot steht insofern in einer deutlichen Diskrepanz zur Weiterbildungsbeteiligung, als Hochschulabsolventen und Personen mit überdurchschnittlicher schulischer und beruflicher Qualifikation als potentielle Zielgruppen die mit großem Abstand weiterbildungsaktivsten Gruppen darstellen. Selbst wenn man konzediert, daß die Bundesrepublik über eine vergleichsweise differen-

zierte und gut ausgebaute Weiterbildungsinfrastruktur außerhalb der Hochschulen verfügt, scheint die Rolle der Hochschulen als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen im „Konzert“ einer pluralen Weiterbildungslandschaft doch arg unterbelichtet zu sein.

- Die Altersstruktur der deutschen Studierenden, gemessen an der altersbezogenen Teilnahme an tertiären Bildungseinrichtungen (OECD 1998a, S. 178 ff.), weist zwar mit ca. 12 % einen relativ hohen Anteil an Studierenden in der Altersgruppe von 26 bis 30 Jahren auf. Dieser Anteil unterscheidet sich zunächst auch nicht wesentlich von dem in einigen anderen Ländern (soweit sie in dieser Studie berücksichtigt worden sind), die ebenfalls einen altersbezogenen Anteil von mehr als 10 % ausweisen (so z.B. die skandinavischen Länder oder die USA). Hierbei sind jedoch die bedeutsamen Unterschiede in der Studienstruktur zu berücksichtigen. In Ländern mit einer konsekutiven Studienorganisation, mit kürzeren (dreijährigen) Studiengängen oder mit einem breiteren Angebot an Teilzeitstudiengängen handelt es sich häufig bereits um Studierende, die nach einer Phase der praktischen Berufstätigkeit für ein weiterbildendes Programm in die Hochschule zurückkehren, in der Bundesrepublik dagegen eher um Studierende, die ihr Erststudium noch nicht abgeschlossen haben.

5 Rahmenbedingungen für die Förderung lebenslangen Lernens im Hochschulbereich

Wie gut oder wie schlecht nationale Hochschulsysteme auf die Anforderungen lebenslangen Lernens vorbereitet sind und in welchem Umfang sich Hochschulen in der Weiterbildung engagieren, hängt in erster Linie von drei Bedingungen ab (vgl. hierzu Wolter/Schuetze 1997, S. 251 ff; Schuetze 1997).

- Erstens von nationalen Unterschieden in der Definition des Bildungsauftrages bzw. überhaupt in der Aufgabenzuwei-

sung der Hochschulen, die den Grad der Öffnung bzw. der Offenheit der Hochschulen und deren Bereitschaft bestimmen, Weiterbildung als eine reguläre und zentrale akademische Aufgabe wahrzunehmen. Hier spielt eine große Rolle, ob oder wie weit sich Hochschulen eher als relativ autonome Institutionen für Forschung und Lehre im Bezugsrahmen wissenschaftlicher Disziplinen mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen verstehen, wie dies für die deutsche kulturstaatliche Tradition charakteristisch ist, oder ob Hochschulen – in einer stärker kommunitaristischen Tradition – bereit sind, sich als gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtungen zu verstehen, die eine „Bringschuld“ gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen haben.

Für die Akzeptanz von Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule ist es ohne Zweifel förderlich, wenn sich die Hochschule als eine soziale Infrastruktureinrichtung begreift, die drei Hauptaufgaben zu erfüllen hat:

- die der Wissensproduktion und Erkenntnisgewinnung,
- eine innovative und kritische Funktion als Institution des Wissenstransfers
- und die der Qualifizierung des Humanpotentials.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, daß die Öffnung der Hochschulen gegenüber der Weiterbildung in Deutschland ein Bestandteil jenes Prozesses ist, in dem die deutsche Universität sich allmählich von ihrem überlieferten Selbstverständnis als autonome Gelehrtenkorporation entfernt und sich schrittweise dem Leitbild einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung annähert.

- Zweitens spielt die jeweilige Markt- und Wettbewerbssituation der Hochschulen untereinander und mit konkurrierenden Trägern und Anbietern eine wichtige Rolle. Die jeweilige Wettbewerbssituation kann dabei zu zwei unterschiedlichen Strategien führen: Sie kann zur Folge haben – wie das in Deutschland bislang der Fall ist –, daß die Hochschulen eine relativ bescheidene Bedeutung in der Weiterbildung haben, weil es außerhalb der Hochschulen eine differen-

zierte und gut entwickelte Weiterbildungsinfrastruktur gibt. Sie kann die Hochschulen aber auch stimulieren – vor allem dort, wo eine solche externe Weiterbildungsinfrastruktur unterentwickelt ist (wie in den USA oder Kanada, in denen die Hochschulen auf einen Anteil von ca. 30 % am Weiterbildungsvolumen kommen), so daß sich die Hochschulen aktiv dieser Aufgabe annehmen und entsprechende Strategien der Diversifizierung und Flexibilisierung entwickeln. Ein wachsender Wettbewerbsdruck der Hochschulen untereinander kann aber auch, wie das am deutschen Beispiel abzulesen ist, dazu führen, die Weiterbildung als Instrument der Profilbildung und Finanzierung zu entdecken.

- Und ein dritter Faktor sind schließlich die institutionellen Rahmenbedingungen der Studienorganisation, die die Flexibilität der Institutionen und des Lehrens und Lernens bestimmen. Hier ist kaum zu übersehen, daß in Deutschland eine nur schwer überwindbare Barriere für die Expansion der Hochschulweiterbildung nicht nur in den engen Zugangswegen liegt, sondern auch in der wenig erwachsenengerechten Organisation des Lehrens und Lernens (siehe Abschnitt 4).

Die deutschen Hochschulen haben bislang auf ihr institutionelles Monopol zur Vergabe akademischer Abschlüsse vertraut. In dem Maße jedoch, in dem die Bedeutung eines Erstabschlusses durch die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse relativiert wird, steht die Hochschule in der Gefahr, als gesellschaftliches Kompetenzzentrum an Bedeutung zu verlieren. Wenn die Hochschule „die wichtigste Institution“ bleiben will, „die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent“ gilt (Plessner/Strzelewicz 1961/1985, S. 58), wird sie diesen Anspruch in Zukunft auch in der Weiterbildung und durch eine wesentlich flexiblere Organisation des Studiums einlösen müssen. Schließlich gehört lebenslanges Lernen zu den zentralen Rollenanforderungen akademischer Berufe.

Literatur

- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII – Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, Bonn 1999.
- Dehnbostel, P.: Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz, Berlin 1992 (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Dikau, J./Nerlich, B./Schäfer, E. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE, Bielefeld 1996.
- Dohmen, G.: Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy, Bonn 1996 (published by the Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology).
- European Commission: Teaching and Learning – Towards the Learning Society (White Paper on Education and Training), Brussels/Luxembourg 1995.
- Hackl, E./Istance, D./Schuetze, H.G./Slowey, M./Wolter, A.: Higher education and lifelong learning, in: S. Hill/B. Merrill (eds.): Access, Equity, Participation and Organisational Change, ESREA-Publication, University of Warwick, 1997, p. 77-84.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz: Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, 14. Auflage, Bonn 1998.
- ibe, Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung: Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg (1920-1985) – Biographische Daten - Verzeichnis seiner Werke, Oldenburg 2000.

- KAW, Konzertierte Aktion Weiterbildung: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen in der Region, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Nr. 8/90, Bonn 1990.
- Keilhacker, M.: Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Oesterreich, Stuttgart 1929.
- KMK, Kultusministerkonferenz: Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01.03.1996.
- Kuhlenkamp, D./Schuetze, H.G. (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung, Frankfurt 1982.
- Kuwan, H./Gnahn, D. u.a.: Berichtssystem Weiterbildung VI – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.
- OECD/Center for Educational Research and Innovation (CERI): Adults in higher education, Paris 1987.
- OECD: Lifelong learning for all, Paris 1996.
- OECD: Bildung auf einen Blick - OECD-Indikatoren, Paris 1998a.
- OECD: Bildungspolitische Analyse, Paris 1998b.
- Perkin, H.: History of Universities, in: P.G. Altbach (ed.): International Higher Education – An Encyclopedia, Chicago/London 1991, Vol. I, p. 169-204.
- Plessner, H./Strzelewicz, W.: Universität und Erwachsenenbildung, in: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.); Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, 1961, wiederabgedruckt in: Zentralstelle für Weiterbildung

der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag, Göttingen 1985, S. 55-67.

Raapke, H.-D.: Wissenschaftliche Weiterbildung – Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: W. Krüger (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa, Braunschweig 1978, S. 62-73.

Raapke, H.-D./Skowronek, H.: Seminarkurse – Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung, Hannover 1962.

Rubenson, K./Schuetze, H.G.: Learning at and through the workplace. A review of participation and adult learning theory, in: D. Hirsch/D. Wagner (eds.): What makes workers learn? The role of incentives in workplace education and training, Cresskill/N.J. 1995, p. 95-126.

Rubenson, K./Schuetze, H.G.: Lifelong Learning for the Knowledge Society, in: K. Rubenson/H.G. Schuetze (eds.): Transition to the Knowledge Society – Policies and Strategies for Individual Participation and Learning, Vancouver 2000, p. 355-376.

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Müßig-Trapp, P./Schreiber, J.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn 1998.

Schuetze, H.G.: Hochschule und Weiterbildung – Internationale Entwicklungen und Erfahrungen, unveröffentl. Man., TU Dresden 1997.

Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning in Higher Education, London 2000a (forthcoming).

- Schuetze, H.G./Slowey, M.: Traditions and New Directions in Higher Education – A Comparative Perspective on Non-traditional Students and Lifelong Learning, in: H.G. Schuetze/M. Slowey (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning in Higher Education, London 2000a (forthcoming).
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt (ursprünglich 1968), in: derselbe (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt 1978, S. 175-200.
- Schulenberg, W.: Schule als Institution der Gesellschaft, in: J. Speck/G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Band II, S. 391-422.
- Schulenberg, W.: Hochschule und Öffentlichkeit, in: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit – Jahrestagung des AUE 1980 in Bamberg, Hannover 1981, S. 74-81.
- Schulenberg, W./Knoll, J.H./Pöggeler, F.: Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970-1981 – Gutachten über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung, Hannover 1982.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.: Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig 1979.
- Strzelewicz, W.: 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag, herausgegeben von der Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1985.

- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966.
- Teichler, U.: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, in: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen, Hannover 1990, S. 9-17.
- Teichler, U.: Towards a Highly Educated Society, in: Higher Education Policy, 4 (1991), p. 11-20.
- Teichler, U.: Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen, in: Das Hochschulwesen, 40 (1992), S. 164-169.
- Teichler, U.: Managementreformen an deutschen Hochschulen, in: K. Ermert (Hrsg.): Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Evangelische Akademie Loccum, Loccumer Protokolle 25/98, 1998, S. 9-33.
- Teichler, U.: Lifelong Learning as Challenge for Higher Education, in: Higher Education Management, 11 (1999), p. 37-54.
- Trow, M.: Die Universität am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts und Tendenzen ihrer zukünftigen Entwicklung, in: H. Röhrs (Hrsg.): Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt, Frankfurt am Main 1987, S. 343-360.
- Wolter, A.: Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1995 (Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Band 161).

- Wolter, A.: From Humboldt to Mass Higher Education – Recent Developments and Problems in Transforming Higher Education in Germany, Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of the Study of Higher Education, Memorial University St. John's/Newfoundland 1997.
- Wolter, A.: Non-traditional Students in German Higher Education – Situation, Profiles, Policies and Perspectives, in: H.G. Schuetze/M. Slowey (eds.): International Perspectives on Lifelong Learning in Higher Education, London 2000 (forthcoming).
- Wolter, A./Schnitzer, K.: Two Decades of Reform in Higher Education in Europe. 1980 Onwards – National Description: Germany, EURYDICE – The Information Network on Education in Europe, Brussels 2000.
- Wolter, A./Schuetze, H.G.: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgaben der Hochschulen. Über den Funktionswandel wissenschaftlicher Weiterbildung, in: F.W. Busch (Hrsg.): Programme - Prospekte - Projekte. Hans-Dietrich Raapke – 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung, Oldenburg 1997, S. 229-266.

*Die Autoren***ANKE HANFT (1953)**

Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Studium der Betriebswirtschaftslehre, der Wirtschaftspädagogik, Anglistik und Sozialwissenschaften in Bremen und Oldenburg. Diplom-Handelslehrerin seit 1983. Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Betriebswirtschaftslehre, Personal- und Ausbildungswesen an den Universitäten in Oldenburg und Hamburg.

1991 Promotion zum Dr. rer. Pol mit einer Arbeit zum Thema „Identifikation als Einstellung zur Organisation“ in Hamburg. Habilitation 1995 zum Thema „Personalentwicklung zwischen Weiterbildung organisationalem Lernen“ mit der Verleihung der *venia legendi* für das Fach Betriebswirtschaftslehre ebenfalls in Hamburg.

Im Oktober 1997 Ernennung zur Professorin für das Fachgebiet „Weiterbildungsplanung und Weiterbildungsmanagement“ und zur wiss. Leiterin des Zentrums für Weiterbildungsforschung und -management an der Universität Koblenz-Landau. Seit Wintersemester 2000 Universitätsprofessorin in Oldenburg.

Zahlreiche Veröffentlichungen zu Fragen und Problemen der Weiterbildung, der Personalentwicklung, des Managements; u.a. Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“ (1998), Hochschulen managen? (2000), Weiterbildung der Weiterbildenden (2000).

ANDRÄ WOLTER (1950)

Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der Technischen Universität Dresden.

Studium in den Fächern Pädagogik, Geschichte und Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen und der Universität Oldenburg. Bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich 1 Pädagogik der Universität Oldenburg. Danach Leiter des Arbeitsbereichs „Hochschule und Forschungseinrichtungen“ am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor-schung (IES) GmbH an der Universität Hannover. Seit 1993 an der Technischen Universität Dresden.

1997 Visiting Scholar an der University of British Columbia in Vancouver, Canada.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungssystemge-schichte, Bildungssoziologie, Bildungsplanung und Bildungs-politik.

Zahlreiche Veröffentlichungen zur Geschichte und Entwicklung des Gymnasiums und des Hochschulzugangs, zur Studierfähig-keitsforschung, zur Bedeutung des Zweiten und Dritten Bildungs-wegs, zur Hochschulforschung, Hochschulentwicklung und Hochschulweiterbildung sowie zur regionalen Bildungsentwick-lung.