

Von der Peripherie ins Zentrum?

Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See

Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg

Abschlussvortrag Jahrestagung der Deutschengesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung Regensburg 9/2010

Ich werde Sie mit einigen Bildern und Metaphern konfrontieren, die das scheinbar nur wissenschaftliche Problem der Entwicklung der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ nach Bologna in der Perspektive zum „Lebenslangen Lernen“ illustrieren. Die starken Bilder verleiten zu großen Worten.

Außerdem bitte ich um Verständnis, das jemand, der mehr als 30 Jahre mit dem Thema „Lebenslanges Lernen“ befasst ist, mittlerweile sich der Skepsis nicht enthalten kann. Zu viele Programme sind Postulate geblieben. Ich soll zu Risiken und Chancen Stellung nehmen. Ich benenne Probleme.

Es ist – um gleich die Seefahrt-Metapher meines Titels zu aktivieren – notwendig, Standort und Kurs des Schiffes „wissenschaftliche Weiterbildung“ also mit der Hoffnung wissenschaftlicher Weiterbildung extra-terristisch, orientiert am Sternenstand zu navigieren. – Reeder nennen ihre Schiffe gerne „Hoffnung“, im Gegensatz zu Yachtbesitzern, die meist die Namen ihrer Freundinnen verwenden und dann in Schwierigkeiten kommen, wenn diese wechseln. „Gescheiterte Hoffnung“ heißt übrigens auch eine Variante der Eismeer-Darstellungen von Caspar David Friedrich. Das Schiff ist gekentert und im Eis festgefroren. Riesige Eisberge türmen sich auf, in der die kleine Nusschale zudrückt wird. Nur in der Ferne leuchtet schwach das Licht der Sonne.

Hoffnung richtet sich auf die Entwicklung der Hochschulen zu einen Ort LLLs, indem das Studium einbezogen wird in vorgängige Berufsausbildung und -tätigkeit, sowie in nachfolgende Weiterbildung. Der Wechsel zwischen Arbeiten und Lernen soll erleichtert werden – wie der Wissenschaftsrat, wie Kenner der Route wissen, schon 1966 forderte. Die Northwest-Passage ist allerdings eng, selten eisfrei und schiffbar. Der Klimawandel allerdings hilft: die Durchfahrt wird breiter und bleibt länger offen.



Abb. 1: Caspar David Friedrich: Eismeer (1821)

Das Bild Friedrichs wurde 1821 gemalt in einer Zeit der Restauration, nachdem die Freiheitshoffnungen verfliegen waren. Es könnte sein – vielleicht ist das Bild zu wuchtig –, dass die Hoffnung auf eine Entfaltung der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ zum LLL nach „Bologna“ ebenfalls in der hochschulpolitischen Reaktion einfrieren.

Wissenschaftliche Weiterbildung steckt in Schwierigkeiten, seit es sie gibt (Faulstich 1982, 45-68). Schon bei den ersten Universitätskursen vor mehr als 100 Jahren wurde deren Berechtigung nachgefragt. Bekannt ist das Zitat eines Beschlusses, den der Senat der Berliner Universität 1897 nach der Behandlung einer Eingabe einer Anzahl von Dozenten – unter ihnen so bekannte Gelehrte wie Delbrück, Dilthey, Harnack, Paulsen, Schmoller und Wagner – fasste:

„Der akademische Senat erklärte aus rechtlichen Bedenken dem Antrage nicht stattgeben zu können, weil die Universität durch § 1 der Universitätssatzung auf den Unterricht gehörig vorbereiteter Jünglinge zum Zwecke des Eintritts in den höheren

Staats- und Kirchendienst beschränkt sei, und lehnte die Eingabe im Februar 1897 und nochmals im November des gleichen Jahres ab“ (Keilhacker 1929, 64).

In Zeiten, in denen „LLL“ angesagt wird und Schlagwörter wie Übergang, Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit die Diskussion bestimmen, scheint das überholt. Es geht nicht mehr nur um Jünglinge und die Berufsperspektive der Hochschulabsolventen liegt nicht mehr hauptsächlich im Staats- und Kirchendienst. Allerdings ist die permanente Dominanz der Universitäten als Flaggschiffe im Bildungsbereich unbezweifelbar. Nur langsam setzten sich Veränderungen im Wissenschaftsbereich durch. Im sich dieser und ihrer Auswirkungen auf die „Wissenschaftliche Weiterbildung“ zu vergewissern, müssen 1. die Tendenzen im Wissenschaftssystem vergegenwärtigt werden, 2. deren Konsequenzen für die Lernsysteme besonders die „Wissenschaftliche Weiterbildung“ untersucht und 3. nach Perspektiven gefragt werden.

1. Tendenzen im Wissenschaftssystem

Ich beginne ordentlich mit dem ersten Teil und einem Zitat aus einem meiner Lieblingsbücher. Das Buch stammt von dem Münsteraner Philosophen Hans Blumenberg, 1920-1996. Schon in seiner früheren Schrift „Paradigmen zu einer Metaphorologie“ (Frankfurt/M. 1960) hat Blumenberg den Gedanken verfolgt, dass Metaphern als Grundbestände sowohl das Alltags als auch der Wissenschaft anzusehen sind, sich nicht durch theoretische Begriffe ersetzen lassen und in denen unhintergehbare Phänomene aufscheinen. Eines seiner Beispiele ist das Paradigma vom „Schiffsbruch mit Zuschauer“ (Frankfurt/M. 1979).

„Der Römer Lukrez hat die Konfiguration geprägt. Das zweite Buch seines Weltgedichts beginnt mit der Imagination, vom festen Ufer her die Seenot des Anderen auf dem vom Sturm aufgewühlten Meer zu betrachten: *e terra alterius spectare laborem*. Nicht darin besteht freilich die Annehmlichkeit, die dem Anblick zugeschrieben wird, daß ein Anderer Qual erleidet, sondern im Genuß des eigenen unbetroffenen Standorts“ (Blumenberg 1979, 28).

Auf festem Ufer zu sitzen und den Untergang aus der Perspektive des Beobachters zu betrachten, kennzeichnet klassische Wissenschaft. Es geht dem Atomistiker Lukrez, geb. 97 vor Christus, in seinem Lehrgedicht „De rerum natura“ nicht um das Verhältnis zwischen den Menschen, leidenden und nicht leidenden, sondern um das

Verhältnis der Wissenschaft zur Wirklichkeit. Klassische und auch neuzeitliche Wissenschaft währte sich lange auf festem Grund. Die Indifferenz der Theorie gegenüber der niedrigen Realität war Grundlage, die es auch ermöglichte, Wissenschaft als Ergebnis weiterzugeben und in Lehrbücher umzusetzen.

Dieses Wissenschaftsmodell hat sich tiefgreifend verändert. Die Idee einer Letztbegründung wissenschaftlichen Wissens ist als illusionär lange kritisiert. Der folgende Umbruch betrifft alle Aspekte des Wissenschaftssystems. Dieses umfasst mehr als ein Lernsystem. Hochschulen sind zunächst Stätten der Produktion und der Weitergabe des Wissens.

- **Wissensproduktion**
- **Wissenschaftstransfer**
- **Finanzen**
- **Personal**
- **Organisation**
- **Regulation**

Abb. 2: Aspekte des Wissenschaftssystems

Alle diese Aspekte sind gegenwärtig in Fluss gekommen, die Wellen überlagern sich und erzeugen unbeherrschbare Schwingungen. Sie schaukeln sich gegenseitig auf oder dämpfen sich. Über allem schwebt die Programmatik des LLL als einer Utopie im Nirgendwo.

Während sich die hochschulpolitische Debatte konzentriert auf die Konsequenzen des Bologna-Prozesses gibt es zugleich Prozesse im Wissenschaftssystem, die mindestens ebenso relevant und brisant sind. Zwei will ich hervorheben: Sie betreffen zunächst die Finanzen durch eine neue Form der Mittelzuweisung. Durch die „Exzellenzinitiative“ ist der Regulation des Systems Hochschule grundlegend umgestellt worden. Darüber hinaus werden durch die Personalstrukturreform die internen Selektionsmechanismen aufgewirbelt. Diese beiden Prozesse sind in ihren gravierenden Folgen für die „Wissenschaftliche Weiterbildung“ noch kaum diskutiert. Sie relativieren den Einbezug in LLL.

Was zusätzlich noch Wirbel erzeugt, die ich aber nicht genauer betrachte, ist die im Zusammenhang der sogenannten Föderalismus-Reform nebenbei erfolgte Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes. Dies hat nicht nur zur Folge, dass eine vereinheitlichende Hochschulpolitik ausgehebelt wurde und alle Bundesländer ihre Hochschulgesetze und damit auch den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung nun neu verzurren, sondern auch dass Initiativen des Bundes - vor allem die in der Hochschulweiterbildung trotz aller Kritik durchaus wichtigen und partiell wirksamen Modellversuche - kaum mehr möglich sind. Die Weiterbildungsinitiativen des BMBF verflüchtigen sich in Marginalität.

Exzellenzinitiative

Mit der Förderung der universitären Spitzenforschung im Rahmen der so genannten „Exzellenzinitiative“ sollen Leuchttürme der Wissenschaft in Deutschland entstehen, die auch international ausstrahlen. Für die Hochschulen stehen im Rahmen der ersten beiden Auswahlrunden in den Jahren 2006 bis 2012 insgesamt 1,9 Mrd. Euro zur Verfügung, 75% davon trägt der Bund.

Problematisch ist jedoch, wenn dieser Prozess

1. zu einem Wettbewerb unter den Universitäten und auch innerhalb der Universitäten (zwischen Fachbereichen und Fächern, sowie zwischen der Professoren führt,
2. einen hohen Aufwand eines ausgerechnet von der Präsidialbürokratie zu initiiierenden Marketing und exklusiver Präsentation erzeugt,
3. viele Ressourcen bindet.

Die Resultate der Exzellenzinitiative sind bisher empirische kaum belegt. Eine Studie der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften gibt einige Hinweise: Es wird ein latenter Zwang zur Beteiligung an der Initiative erzeugt, wobei suggeriert wird, dass diejenigen, die sich nicht beteiligen oder die nicht in die Auswahl der Besten kommen, die Kriterien einer „guten“ Hochschule nicht erfüllen. Damit sind in der Wissenschaftslandschaft lediglich die „Leuchttürme“ sichtbar, und weite Teile der universitären Leistungen werden abgewertet. Dies gilt auch für die „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Ihre Leistungen spielen bei der „Exzellenzinitiative“ kaum eine Rolle.

Paradoxerweise wird faktisch mit diesen Maßnahmen ein Prozess befördert, in dem es weniger um die Qualität der Forschungsleistungen und die Kompetenz der Forscher geht, sondern um die Außendarstellung und Performanz im internationalen Wettbewerb. Fataler Effekt ist, dass diejenigen Forschungsinitiativen, die großzügig mit finanziellen Mitteln ausgestattet sind, in ihr Marketing investieren können, während andere – sicher bemerkenswerte und wichtige Initiativen und auch Resultate – nur in Fachkreisen bekannt sind und der breiten Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht werden. Die Fokussierung auf die durch die Exzellenzinitiative geförderten Forschungsschwerpunkte bergen noch andere „Konfliktpotenziale“. Nicht geförderte Fächer würden zwangsläufig leiden und zugunsten der neuen Exzellenzbereiche beschnitten. Kleine Fächer können auf Dauer systematisch benachteiligt werden.

Es kommt somit zu einer Polarisierung zwischen Exzellenz-, d.h. Elitehochschulen auf der einen und Normalhochschulen, die ihren Schwerpunkt in der Lehre haben, auf der anderen Seite. Als Verlierer wird die Lehre gesehen – was dazu geführt hat, dass diese in der zweiten Runde explizit benannt worden ist. Die Mehrzahl der Studierenden wird aber keinen Einblick mehr in wissenschaftliche Forschung erhalten und hat keinen Zugang zu den „exzellenten“ Teilen der Universitäten. Dies gilt auch für die Teilnehmenden an „Wissenschaftlicher Weiterbildung“.

Eine drohende Polarisierung von „Forschungseinrichtungen“ auf der einen Seite und „Lehranstalten“ auf der anderen Seite gefährdet die Verknüpfung von Forschung und Lehre als das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten.

Unter dem Aspekt der Lernchancen ist weiter zu bedenken, dass die „Exzellenzuniversitäten“ bestrebt sein werden, die vermeintlich „leistungsfähigsten“ Anfänger zum Studium zuzulassen. Auch hier droht sich eine Differenzierung im Sinne von „Elite“- und „Normalität“ zu etablieren, die Bildungsreformbestrebungen, die auf Bildungsbeziehung und Öffnung setzen, zuwider laufen.

Auf der Strecke bleiben im Zuge der Exzellenzrhetorik „non-traditional Students“, die über den 2. Bildungsweg oder die Berufstätigkeit an die Hochschulen kommen – sei es zum grundständigen, besonders aber zum weiterbildenden Studium – obwohl die Kultusministerkonferenz mit ihren Öffnungsbeschlüssen diese fördern will. Damit wird

noch einmal deutlich, dass die aktuellen bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen Paradoxien und Widersprüche produzieren.

Bemerkenswert ist die Hineinverlagerung der Selektionsprozesse in das Wissenschaftssystem selbst. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG spielt, seit die Erstmittel zunehmend durch Drittmittel ersetzt werden, eine zunehmend wichtige Rolle bei der Auswahl und Mittelverteilung.

Personalstruktur

Als zweite Gegenströmung, neben der durch die Exzellenzinitiative provozierte Finanzregulation, wirkt die „Personalstrukturreform“ als konterkarierender Prozess gegen eine Ausweitung der Hochschulen zum LLL. Durchgesetzt wurde die neue Struktur der W-Besoldung. Professoren können seit dem 1. Januar 2005 nur noch in ein W-Amt berufen werden. Zum zentralen Problem wurde damit, wie sich aus den bisherigen Erfahrungen belegen lässt, dass wissenschaftliche Arbeit und wissenschaftunterstützende Tätigkeiten künftig immer weniger unter dem Aspekt der Erfüllung eines öffentlichen gesellschaftlichen Bildungs- und Forschungsauftrages bewertet wird, sondern unter dem Aspekt der Verbesserung der Wettbewerbsposition der einzelnen Hochschule und Hochschullehrender in Konkurrenz mit anderen.

Dabei geht es nicht ausschließlich darum, Personalkosten zu sparen. Vorrangig ist die stärkere Differenzierung und Spreizung in der Bandbreite zwischen international konkurrierenden Spitzenkräften unter den Professoren – die Rede ist davon, dass man für diese das drei- bis fünffache der durchschnittlichen deutschen Professorenbesoldung hinblättern müsse, um sie zu bekommen bzw. zu halten – und akademischem Prekariat am unteren Ende der Hierarchie. Wenn nun Mehrkosten für die sogenannten Spitzenleister nicht durch entsprechende Mehreinnahmen der Hochschulhaushalte finanziert werden, erhöht dies zwangsläufig den Druck, innerhalb konstanter Personalbudgets von unten nach oben umzuverteilen, d.h. Mehrbelastung und Unterbezahlung des wissenschaftlichen Mittelbaus ebenso in Kauf zu nehmen wie ein Wachstum prekärer Arbeitsverhältnisse besonders bei Lehrbeauftragten.

Gerade diese Personalkategorien waren es aber oft, die sich eher in der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ engagierten, weniger der jet set zwischen Boston, Stanford, London und München, exklusiven internationalen Orten, wo man immer die gleichen Personen mit brillanter Performanz bei immer den gleichen Vorträgen trifft.

Zu bedenken ist nicht zuletzt, dass die Verstetigung von Konkurrenz wieder neue Konkurrenz erzeugt und somit ein nicht endender sich immer mehr aufschaukelnder Wettbewerb entsteht. Die Spirale der Profilierung bei der Durchsetzung der eigenen Karriere drängt soziales Engagement der Wissenschaft in der Weiterbildung an den Rand.

Neue Regulationslogik

Das alles, Exzellenzinitiative und Personalstrukturreform, lässt sich einordnen in einen generellen gesellschaftlichen Trend der Regulierung durch Subjektivierung. Der Appell, zum Unternehmer des eigenen Lebens zu werden, ist eingelassen in vielfältige Programme neoliberaler Gouvernamentalität, wie man im Anschluss an eine Vorlesung von Michel Foucault die Hineinverlagerung der Macht in das Selbst kennzeichnen kann (Foucault 2007). In der Figur des enterprising-self verdichten sich Sozialtechnologien, deren gemeinsamer Fluchtpunkt die Ausrichtung der Lebensführung am Modell des Unternehmertums bildet. Die unternehmerische Hochschule und das unternehmerische Selbst sind die organisatorischen und individuellen Ebenen dieses Prozesses.

Der neue Typ der Gouvernamentalität durchdringt die Arbeits- und Lebenswelt und auch „Qualitätssicherung“ folgt dem neuen Regulationstyp. Bei der „Genese einer neuen ideologischen Konstellation“, auf die Boltanski/Ciapello hinweisen (2003, 91 ff.) und die sie belegen, geht es um Kontrollversuche angesichts des Unkontrollierbaren, bei der die einzige Chance darin zu bestehen scheint, dass die Akteure und Organisationen sich selbst kontrollieren, indem sie externe Zwänge internalisieren.

Als neuer Regulationsmodus greift Qualitätsmanagement – in der Hochschule und der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ implementiert als Akkreditierungsverfahren – als generelle Form von Gouvernamentalität vom einzelnen Betrieb bis zur Gesamtgesellschaft. Die Qualitätsdiskussion hat unter anderem deshalb Konjunktur, weil planende Gestaltung angesichts der Finanzkrise des Staates kaum noch möglich ist, trotzdem gleichzeitig der Versuch unternommen wird, Kontrolle zu behalten. Planen wird durch Evaluation ersetzt. Qualität, Controlling und Evaluation sind zu Modewörtern in den verschiedensten Politikbereichen geworden. Der „aktivierende Staat“ setzt auf Selbststeuerungspotentiale sowohl in der Entwicklungspolitik, der Umweltpolitik

oder eben auch in der Hochschulpolitik. Es erfolgt ein Übergang zu einer neuen Regulationslogik.

In der Regulation durch Qualitätsmanagement als Management und Marketing der Organisation „selbst“ erfährt dies eine widersprüchliche Aufwertung bei gleichzeitiger Beschränkung. Die Regulation sozialer und auch der diese stabilisierenden mentalen Prozesse wird von außen nach innen verlagert – Exzellenz plus Personaleffizienz. Statt vorlaufender planender Vorgaben greifen nachträgliche evaluative Bewertungen. Da aber sicher ist, dass die Evaluation kommt, wirkt sie schon auf den gesamten Prozess, nicht erst auf das Resultat. Die Evaluationsperspektive wird von den Akteuren vorausgehend internalisiert. Die Kontrollmetapher wird ersetzt durch die Qualitätsmetapher; Kontrolle scheint durch Autonomie aufgehoben, wird aber lediglich nach innen verschoben.

2. Konsequenzen für das Lernsystem Hochschule

Die neue Phase der Entwicklung des Wissenschaftssystems hat selbstverständlich erhebliche Konsequenzen für das darin eingebettet Lernsystem. Wenn man die Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation des Lernens langfristig betrachtet, kann man feststellen, dass sich eine Tendenz zur Herausverlagerung von Lernaktivitäten aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen wie Familien- oder Arbeitssituationen abzeichnet. Diese Besonderung von Lernaktivitäten führt dann zur Herausbildung eigenständiger Partialsysteme. Dies gilt für unterschiedliche Teilbereiche in verschiedenem Maße.

Hochschulen waren die ersten Lernsysteme, welche gesondert institutionalisiert und reguliert worden sind. Das Wappen der Universität Bologna, welche sich selbst als die älteste Universität bezeichnet, trägt die Jahreszahl 1088.



Abb.: 3: Siegel der Universität Bologna

Demgegenüber ist die Weiterbildung ein Spätentwickler im Bildungsbereich. Selbst wenn man frühe Aktivitäten des Bürgertums in den Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts oder der Arbeiterbildung Mitte des 19. Jahrhunderts einbezieht, hat Weiterbildung eine vergleichsweise kurze Geschichte. Zu einem über das Okkasionelle hinausgehenden, relativ stabilen Aktivitätsspektrum ist Weiterbildung eigentlich erst mit den Arbeiterbildungsvereinen in der Mitte des 19. Jahrhunderts und der Gründungswelle der Volkshochschulen nach 1919 geworden.

Um die sich abzeichnenden Tendenzen begrifflich zu fassen, haben Ulrich Teichler und ich (Faulstich/Teichler 1991) das Theorem der „mittleren Systematisierung“ (M.S) entworfen. Die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlagen sind entwicklungs offen. Das „M.S.-Theorem“ kann benutzt werden, um die Perspektiven „Wissenschaftlicher Weiterbildung“ zu klären.

Betrachtet man aus dieser Perspektive die Ausprägungen der verschiedenen Merkmalsaspekte von Lernsystemen, gibt es sehr unterschiedliche Grade von „Härte“ bzw. „Weichheit“. Dies bezieht sich auf die Steuerungs- und Regulationsmuster, die Formen und Vielzahl der Institutionalisierung, die Festgelegtheit durch Curricularisierung, die Abschlüsse in Zertifizierungen, den Stellenwert des Personals und seiner Professionalisierung, sowie die unterschiedlichen Formen der Ressourcenerbringung besonders der Finanzierung.

- **Regulierung**
- **Institutionalisierung**
- **Curricularisierung**
- **Zertifizierung**
- **Professionalisierung**
- **Finanzierung**

Abb. 4: Aspekte „mittlerer Systematisierung“

Die verschiedenen Aspekte verschieben sich im Rahmen der Gesamtentwicklung „Wissenschaftlicher Weiterbildung“ zwischen Hochschul- und Weiterbildungsbereich.

„Bologna“ ist eine Chiffre, die für das Ganze steht (Dobischat 2010). Wer „Bologna“ hört, denkt an Bachelor und Master. Das ist richtig, aber zu wenig. Das Ziel des Bologna-Prozesses ist ein einheitlicher europäischer Hochschulraum von derzeit 46 Staaten, mit schätzungsweise 20 Millionen Studierenden, die – so das Versprechen – ihre Studienleistungen für ihre Bachelor- oder Master-Abschlüsse von Riga bis Rom, von Tampere bis Tiflis anerkennen lassen können.

In vielen Punkten ist „Bologna“ schlecht, überhastet oder noch gar nicht umgesetzt, das zeigten auch die heftigen Studierenden-Proteste des Jahres 2009.

1. Überreglementierte Curricula,
2. eine absurde Fixierung auf sechssemestrige Bachelor,
3. zeitlich überfrachtete Workloads,
4. eine zu hohe Prüfungsdichte,
5. kein nennenswerter Anstieg der studentischen Mobilität – im Gegenteil,
6. eine Studienstrukturreform, die auf die wirtschaftliche, auf die soziale Lage der Lernenden überhaupt nicht eingestellt ist.

Für die „Wissenschaftliche Weiterbildung“ gab es zunächst die Hoffnung, dass sie aus ihrer Randständigkeit befreit und im Rahmen des LLL-Postulats zum zentralen Impuls der Reform werden könne. Ein einheitliches Konzept wissenschaftlichen Lernens über die Lebensspanne könnte den Stellenwert der hochschulischen Weiterbil-

derung entschieden aufwerten. Mit der im Bolognaprozess angelegten Modularisierung wäre ein solches Modell „im Prinzip“ – das erinnert an Radio Eriwan – verwirklichtbar.

Zwar hat es eine erhebliche Expansion der Aktivitäten der Hochschulen in der Weiterbildung gegeben (Faulstich u. a. 2006). Im Gegensatz zu der verbreiteten Unterstellung geringer Weiterbildungsbeteiligung hat dieses Aktivitätsspektrum an Hochschulen erhebliches Gewicht gewonnen: im „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz findet man über 5.758 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“ – gegenüber den Jahren zuvor eine enorme Zunahme (Im Vergleich dazu sind 8.257 grundständige Studienmöglichkeiten verzeichnet; Zugriff 1.8.2010.). Es werden außerdem mehr als 300 Weiterbildungsinstitutionen im Hochschulkontext ausgewiesen.

Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) schätzt die Zahl der jährlichen Teilnahmefälle auf 100.000. Zusätzlich weist die Gasthörerstatistik der Hochschulen etwa 40.000 Teilnehmende aus. Die tatsächliche Gesamtzahl dürfte noch wesentlich höher liegen (Faulstich u. a. 2007).

Auf die Frage, wohin denn nun sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland entwickeln wird, gibt es selbstverständlich jedoch keine abschließende Antwort. Hintergrund dafür ist, dass sich eine Vielzahl divergierender Trends, von denen nur das Finanz-, das Personal- und das Lernsystem von mir skizziert worden sind, und gegenläufiger Prozesse mit konterkarierenden Effekten überlagern und so die Gesamtentwicklung ins Schwingen bringen. Resultat ist eine zunehmende Instabilität.

3. Perspektiven Wissenschaftlicher Weiterbildung

Für das Neue, das an die Stelle der Gruppenhochschule treten soll, hat sich mittlerweile der Begriff der „unternehmerischen Hochschule“ eingebürgert. Die Universität soll geführt werden wie ein Wirtschaftsunternehmen.

In den Trend bestimmenden Hochschulgesetzen zeichnet sich eine Abwertung horizontaler Entscheidungsstrukturen ab. Es erfolgt die zunehmende Entmachtung akademisch-

korporativ zugeschnittener Selbstverwaltungsgremien zugunsten einer zentralistischen und dirigistischen Management-Aufsichtsrats-Entscheidungsstruktur.

Die Perspektiven sind widersprüchlich: Zum einen wäre eine dezentrale Entscheidungsfindung verstärkt möglich, zum andern wird öffentliche Verantwortung ersetzt durch Markgesetze. Die Widersprüche erzeugen Strömungen und Gegenströmungen und verschlingen sich zu Wirbeln. In nordischen Sagen und bei Edgar Allan Poe finden wir das Bild des „Mahlstroms“, der im Zentrum eines riesigen Sogs steht und alles in sich hineinzieht. Wieder etwas überzogen interpretiert: Forschung und Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung werden geschluckt im Schlund der Ökonomie.

Um abschließend die Schiffbruch-Metapher nochmals zu strapazieren: Es liegen schon mehrere Schiffbrüche hinter uns, aber wir haben immer noch keinen festen Boden unter uns. Blumenberg zitiert Otto Neurath – ein Mitglied des „Wiener Kreises“:

„Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne jemals in einem Dock zu zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können“ (Blumenberg 1979, 73) ...“ – unter den Bedingungen, dass wir nie in einen Hafen anlaufen können. Alle Reparaturen sind auf hoher See durchzuführen“ (ebd. 72).



Abb. 5: „Mahlstrom“ Illustration von Harry Clarke zu Edgar Allan Poes „Sturz in den Mahlstrom“ 1919

Dies gilt sicher auch für die „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Auch die Vision von den Hochschulen als Orten LLLs könnte an den Riffen der Finanz-, Personal- und Organisationsstrukturen zerschellen. Um diese zu umschiffen braucht man die Seekarte eine „Demokratischen Hochschule“ (Hans Böckler Stiftung 2009), in der die

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ verortete werden kann (Faulstich/Oswald 2009). Die Wellen der Reform, welche durch die Hochschulen branden, sind selbst wieder in sich gebrochen. Und aus den Wirbeln entstehen Gegenströmungen. Eine reflektierte Konzeption lebensentfaltender Bildung durch Wissenschaft, welche die „Wissenschaftliche Weiterbildung“ verstärkt einbezieht, kann daraus Hoffnungen schöpfen.

- Blumenberg, H.: Schiffbruch mit Zuschauer. Frankfurt/M. 1979
- Boltanski, L./Chiapello, E.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2000
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Hamburg 2005
- Dobischat, R.: Am Ende Bologna – Bologna am Ende? oder Studieren in Deutschland im Jahr 2020 - Eine Utopie und eine Dsytomie. <http://www.denk-doch-mal.de/node/237>
- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982
- Faulstich, P./Graessner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./ Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster 2007, 87-164
- Faulstich, P./Oswald, L.: Wissenschaftliche Weiterbildung. HBS Reihe: Arbeitspapiere Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 200. Düsseldorf 2010
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991
- Foucault, Michael: Geschichte der Gouvernementalität (I, II), Frankfurt/M. 2004
- Graessner, G.: Wissenschaftliche Weiterbildung – Aspekte, Megatrends, Szenarien. In: Ludwig, J./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Weinheim 2006, 133-148
- Hans-Böckler-Stiftung: Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft. Düsseldorf: 2010
- Keilhacker, M.: Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutschland-Österreich. Stuttgart 1929