

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 32

Friedrich Edding (Hrsg.)

**BILDUNG DURCH WISSENSCHAFT  
IN NEBEN- UND  
NACHBERUFLICHEN STUDIEN**

Tagungsbericht

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Berlin 1988

ISSN: GW 0173-3842

**Symposium**  
**des Max - Planck - Instituts für Bildungsforschung**  
**in Zusammenarbeit**  
**mit dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung**



E 88/673 + 5

**Materialien aus der Bildungsforschung**

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentation), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, bei gleichzeitiger Überweisung von DM 11,- (einschließlich 7 % Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
Programm der Tagung	7
Begrüßungsansprachen (Zusammenfassung)	9
Friedrich Edding: Einführung in das Thema	11
Hans Poser: Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel?	19
Otto Peters: Nichttraditionelle Studien in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA	39
Ernst Prokop: Zwischen Qualifizierungsauftrag und Bildungsanspruch - Weiterbildung an der Universität	89
Werner Faber: Was suchen die Gasthörer? Ergebnis einer bundesweiten Erhebung und Erfahrungen in Bamberg	103
Susan Prösel: Das Modell BANA	123
Friedrich Edding: Zusammenfassung der Diskussion	133
Anhang: Verzeichnis der Teilnehmer	153

Vorwort

Neben- und nachberufliche weiterbildende Studien haben bisher an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und Westberlins insgesamt ein geringes Volumen. Die im folgenden dokumentierte Tagung wurde in der Annahme veranstaltet, daß sich dies Volumen künftig sehr vergrößern könnte. Es erschien den Veranstaltern nützlich, das Nachdenken über Bedingungen und Richtung der Entwicklungen auf diesem Gebiet anzuregen und eine Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen aus der Praxis weiterbildender Studien zu bieten. Der Vorstand des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung leistete vielerlei Hilfe bei der Planung und Durchführung dieser Veranstaltung. Die Herren Kuhlenkamp und Dikau leiteten die Diskussion. Dem Senat von Berlin und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ist für die finanzielle Ermöglichung dieser Tagung zu danken. Herzlicher Dank gilt den Referenten. Ihre Vorträge werden hier so wiedergegeben, wie sie mir übersandt wurden. Für die zusammenfassende Wiedergabe der Diskussion zeichne ich allein verantwortlich.

Berlin, im Januar 1988

Friedrich Edding

Programm der Tagung

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, Tel. (030) 82995-1

in Verbindung mit

dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE)

und

der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V.

---

Tagung am 16. und 17. November 1987

Thema: Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien

---

Absicht der Tagung

Die These "Bildung durch Wissenschaft" war bei der Gründung der Berliner Universität richtunggebend. Ob die Hochschulen heute noch in der Lage sind, einen Bildungsauftrag erfüllen zu können, ist umstritten. Berufsqualifizierung wird neben der Forschung als wichtigste Aufgabe genannt. Aber vielleicht ist es möglich, die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeit so anzulegen, daß damit zugleich die Entwicklung der Persönlichkeit und eine allgemein benötigte Bildung gefördert werden.

Diese Tagung zielt nicht auf eine dementsprechende allgemeine Studienreform. Sie beschränkt sich auf das Feld der neben- und nachberuflichen Studien, die nicht an den üblichen Studienordnungen orientiert sind. Hier ist noch vieles offen. Eine Nachfrage nach bildenden Studien seitens einer wachsenden Zahl lebenserfahrener Erwachsener ist belegbar. Wie kann das Angebot dem entsprechen? Sind Weiterentwicklungen auf das vorberufliche Studium zu erwarten? Die Tagung soll solche Fragen vorstellen und mögliche Antworten erkunden.

Montag, 16. November 1987

- 10.30 Uhr Begrüßung durch Prof. Dr. Peter Roeder (Geschäftsführender Direktor im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)  
sowie  
Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp (Universität Bremen, Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung AUE)
- 10.45 Uhr Begrüßung und Einführung in das Thema der Tagung durch Prof. em. der TU Berlin, Dr. Dr. h.c. Friedrich Edding (em. Mitglied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Vorsitzender der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V.)
- 11.00 Uhr Prof. Dr. Hans Poser (Institut für Philosophie, TU Berlin)  
"Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel?"
- 14.30 Uhr Prof. Dr. Dr. h.c. Otto Peters (Fernuniversität Hagen)  
"Nichttraditionelle Studien im In- und Ausland. Ein vergleichender Bericht."
- 16.15 Uhr Prof. Dr. Ernst Prokop (Universität Regensburg)  
"Zwischen Qualifizierungsauftrag und Bildungsanspruch - Weiterbildung an der Universität."

Dienstag, 17. November 1987

- 09.00 Uhr Prof. Dr. Werner Faber (Kontaktstelle für universitäre Weiterbildung der Universität Bamberg)  
"Was suchen die Gasthörer? Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung und Erfahrungen in Bamberg."
- 09.30 Uhr Dr. Susan Prösel (Referat wissenschaftliche Weiterbildung der TU Berlin)  
"Das Modell BANA" (Berliner Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche).
- 10.30 Uhr Podium:  
"Was sollten die Hochschulen zur Entwicklung bildender neben- und nachberuflicher Studien tun?"  
Teilnehmer am Podium:  
Prof. Dr. Helga Thomas, TU Berlin  
Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg  
Dr. Ortfried Schäßter, FU Berlin  
Prof. Dr. Friedrich Edding, Max-Planck-Institut  
Prof. Dr. Otto Peters, Fernuniversität Hagen  
Gesprächsleitung: Prof. Dr. Joachim Dikau, FU Berlin
- 12.30 Uhr Ende der Tagung

### Begrüßungsansprachen

Prof. Dr. Peter Roeder, Geschäftsführender Direktor des Max-Planck-Instituts  
für Bildungsforschung

Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp, Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre  
Erwachsenenbildung (AUE)

### Zusammenfassung

Beide Redner erinnerten an die lange deutsche Geschichte der Bemühungen um Bildung durch Wissenschaft sowie um die Öffnung der Hochschulen für Studierwillige jenseits des Jugendalters. Sie erinnerten auch an gleichsinnige Bestrebungen im Ausland und ihre beobachtbaren Erfolge. Die Bildungsforschung habe einige dieser Entwicklungen aufgearbeitet. Doch das Erkenntnisinteresse wandle sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt unter dem Eindruck veränderter Rahmenbedingungen und aktueller Erfahrungen in der Arbeit mit Studierenden verschiedener Altersgruppen. Der große Schub im Ausbau der Weiterbildung, der seit etwa zwanzig Jahren wirksam sei, habe die Hochschulen bisher im ganzen nur wenig berührt. Die Neuerung sei hier im wesentlichen auf Kurzstudien von Altakademikern zur Anpassung ihrer Kompetenz an den jeweiligen Stand der Wissenschaft und an erweiterte Aufgaben beschränkt gewesen. Bildung in einem umfassenden Sinne und eine neue Verteilung längerer Studienphasen über die Lebenszeit seien Zielvorstellungen, die in der realen Hochschulpolitik bisher nur geringe Bedeutung gewonnen hätten. Bei dieser Tagung würden Wissenschaftler, Organisatoren und ältere Studierende Gelegenheit haben, sich über Ziele zu verständigen und Erfahrungen auszutauschen. Für die Ausbreitung weiterbildender Studien seien von diesen beiden Tagen Impulse zu erwarten.

# **Einführung in das Thema**

*Friedrich Edding*



Kürzlich fand im Berliner Reichstagsgebäude eine internationale Konferenz statt, zu der das Aspen-Institut eingeladen hatte. Es ging um Perspektiven der Entwicklung unserer Welt in der überschaubaren Zukunft. Bei dieser Gelegenheit vertrat Kurt Biedenkopf, Professor und Bundestagsabgeordneter, die These, daß in der Förderung der Intelligenz und des Wissens der wichtigste Faktor für das Überleben und für die künftige Qualität des Lebens unserer Gesellschaft und der Weltgesellschaft zu sehen sei. Man könne dafür kaum zu viel tun.

Dieser These stimmen die Veranstalter der heutigen Tagung zu, wenn mit der Vermittlung von Wissen ganzheitliche Bildung, insbesondere Verhaltensbildung, verbunden wird. Sie betonen in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Hochschulen und der Weiterbildung an Hochschulen. Die Grundbildung in Schulen und vorberuflichen Studien, die betriebliche Bildungsarbeit und die Weiterbildung durch zahlreiche andere Träger wird in ihrer Bedeutung voll gewürdigt. Die Veranstalter wollen jedoch mit dieser Tagung die Aufmerksamkeit auf eine Entwicklung richten, die nach ihrer Auffassung große Zukunft hat, nämlich die Ausbreitung neben- und nachberuflicher Studien. Sie wollen außerdem die Frage zur Diskussion stellen, ob und wie die an Hochschulen gelehrt Wissenschaft über die Wissensvermittlung hinaus ganzheitliche Bildung vermitteln kann.

Die Veranstalter sehen einen großen ungedeckten Bedarf für weiterbildende Studien. Sie meinen, daß sich eine Veränderung der Lernlaufbahnen vollzieht, in der die Aneignung, Erneuerung und Vertiefung systematischen Wissens zunehmend in Lebensphasen jenseits der Jugendzeit verlagert wird. Die Ausdehnung der geschlossenen vorberuflichen Lernzeit über das ganze dritte Lebensjahrzehnt und bis in das vierte Jahrzehnt hinein erscheint als eine Fehlentwicklung. Ihr sollte unter anderem durch den Ausbau des Angebots neben- und nachberuflicher Studien bei zumutbaren Bedingungen begegnet werden.

Die Veranstalter nehmen an, daß die private Wirtschaft und der öffentliche Dienst, nicht zuletzt auch die Arbeitsverwaltung, für die jeweils notwendige berufliche Qualifizierung vieles tun werden. Auch kommerzielle Weiterbildungsunternehmen sowie die von Verbänden getragenen Einrichtungen der Fortbildung werden zweifellos in großem Umfang zur Bedarfsdeckung beitragen. Doch alle diese Anstrengungen sind durch die Tendenz charakterisiert, sich auf Lehrgänge und Kurse zu beschränken, die schnell zu einem Wissen führen, das den jeweils aktuellen Anforderungen in der Berufstätigkeit entspricht. Qualifizierung wird zu eng verstanden und vermittelt. Auch ein Teil der das Wissen ergänzenden und erneuernden Studien, die von Hochschulen für berufstätige Akademiker angeboten werden, hat diesen Charakter. Solche Studien einzuführen, wird durch den engen finanziellen Bewegungsraum der Hochschulen kaum behindert, insofern wohl die Erwartung unmittelbaren beruflichen Nutzens bei den Teilnehmern die Finanzierung über Gebühren möglich macht. Diese Art von Qualifizierung ist nicht Gegenstand unserer Diskussion.

Die Veranstalter dieser Tagung wollen hier für den Teil der Erwachsenen sprechen, dem die genannten Angebote nicht genügen. Diese bereits berufserfahrenen Studierwilligen suchen Bildung nicht primär als Bedingung des Zugangs zu bestimmten Berufslaufbahnen oder zur Absicherung einer erreichten beruflichen Position. Dieser Teil der Erwachsenen will sicherlich auch fachliches Wissen, und er sucht dies Wissen möglichst nahe seiner Quelle, nämlich in den Hochschulen. Aber er sucht zugleich eine mit diesem fachlichen Kern verbundene dauerhafte Allgemeinbildung. Gemeint ist die allgemein anwendbare Denk- und Urteilsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit und Handlungskompetenz, eine Veränderung der Person also, die über Gedächtnistraining und Wissensspeicherung weit hinausgeht. Insbesondere sollte zu dieser Allgemeinbildung auch die Verinnerlichung von Werten gehören, die als soziale Schlüsselqualifikationen gelten. Hochschulbildung sollte einen Verhaltenshabitus schaffen, der durch Selbstvertrauen und freiheitliche Teilnahme am geistigen Leben, aber auch durch Gebundenheit an ethische Normen gekennzeichnet ist.

Verhalten ist wichtiger als Wissen. Ich bin nicht sicher, ob alle an der Planung dieser Veranstaltung Beteiligten dem zustimmen. Ich stelle dies als mein Urteil zur Diskussion. Für die Skandale, die

in den letzten Jahren und Monaten die Grundlagen unseres Staatswesens erschüttert haben, waren Personen verantwortlich, denen es an Intelligenz und Wissen nicht mangelte. Aber für ihr Verhalten und für das ihrer Umgebung gab es offenbar keinen an Normen gebundenen Habitus, mit dem die Gesellschaft leben und gedeihen kann. Doch der hohe Rang, den für mich die Verhaltensbildung hat, ist nicht nur in den Schäden begründet, die amoralische Politiker anrichten. Überall wo Menschen zusammenleben und zusammenarbeiten, gibt es mangels Verhaltensbildung schwere Friktionen, die Lebensqualität und Produktivität mindern. Wenn Herr Biedenkopf in dem eingangs erwähnten Vortrag die künftige Leistung unserer Volkswirtschaft vor allem durch die Intelligenz bedingt sieht, so ist dies eine zu einseitige Betrachtungsweise. Die Leistungsminderungen und die sozialen Kosten, die durch Fehlverhalten entstehen, sind kaum zu überschätzen.

Darum ist es keine wirklichkeitsferne Utopie, wenn hier von dem Ziel gesprochen wird, die Hochschulen zu Einrichtungen zu entwickeln, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Verhaltensbildung und Freude an fortgesetzter Bildung. Ob und wie dies möglich ist, steht zur Diskussion. Ich vertrete die Auffassung, daß eine Veränderung der Hochschullehre in diesem Sinne außerhalb der etablierten vorberuflichen Studiengänge die bessere Chance hat. Die zukunftsweisende Innovation setzt sich oft am Rande der etablierten Einrichtungen eher durch. Ich denke dabei an bestimmte private Schulen und Hochschulen und ich denke an einige Modelle des neben- und nachberuflichen Studiums.

Worin sollte sich das neben- und nachberufliche weiterbildende Studium in Organisation und Inhalten von den heute üblichen, vorberuflichen Studien unterscheiden? Dazu trage ich einige Thesen und Fragen vor, die zu vertiefen diese Tagung Gelegenheit bietet:

Soweit ich sehe, richtet sich die Nachfrage auf ein Studium nach dem Prinzip des Baukastens. Die Bauteile sollen einen Abschluß in relativ kurzer Zeit ermöglichen, das heißt, in ein bis zwei Jahren soll ein klar definiertes Lernziel erreicht werden können. Für alle,

die längere Zeit studieren wollen, sollten passende Anschlußbausteine zur Wahl stehen, die ebenfalls in relativ kurzer Zeit zu einem befriedigenden Abschluß führen.

Das neben- und nachberufliche Studium sollte stark selbstbestimmt und persönlich bedeutsam sein. Davon ist eine Motivation beim Lernen zu erwarten, die hohe Effizienz verspricht. Wahlfreiheit meint jedoch nicht Planlosigkeit. Auch die große Wahlfreiheit gewährende Form des in den USA erprobten Kontraktstudiums bindet den Studierenden an den Vertrag, der nach eingehender Beratung der persönlichen Voraussetzungen und der angestrebten Ziele das individuelle Studienprogramm festlegt.

Verbindungen von Fern- und Präsenzstudium haben sich sehr bewährt. Sie machen von den Bindungen an Zeiten und Orte in einem Grade unabhängig, der den Bedürfnissen all derer gut entspricht, die neben dem Studium Berufs- und Familienpflichten zu erfüllen haben.

Neuartige Studiengänge dieser Art können in der Regel nicht auf den Erwerb von akademischen Graden gerichtet sein. Schon die Länge des Genehmigungsverfahrens schreckt von diesem Ziel ab. Es bietet sich an, daß die hier behandelten Studiengänge zu Zertifikaten führen. Dabei ist erfahrungsgemäß große Flexibilität möglich. Auch Gasthörern ohne Abitur kann ihre Studienleistung in Zertifikaten bescheinigt werden. Ob und wie solche Zertifikate bei einer eventuellen Fortsetzung der Weiterbildung in anderen Studiengängen angerechnet werden können, ist eine noch völlig offene Frage.

Die vorhandenen Einrichtungen der Studienberatung sind auf konventionelle Studiengänge bezogen. Für neuartige neben- und nachberufliche Studien sind besondere Formen der Beratung unentbehrlich. Das kostet Stellen. Von daher ist es begründet, wenn die Teilnehmer an solchen Studien Gebühren zahlen.

An einigen Hochschulen sind für Personen im Ruhestand besondere Seniorenstudien eingerichtet worden. Dagegen spricht, daß der Vorteil der Generationenmischung verloren geht, der vor allem darin besteht, daß lange Lebenserfahrung von den älteren an die jüngeren Studierenden bei gemeinsamen Veranstaltungen übermittelt wird. Dies sollte

zum mindesten in einem Teil der Lehrveranstaltungen versucht werden.

Da es für neben- und nachberufliche Studien oft keine eigens dafür geplanten Veranstaltungen geben kann, liegt ihre Besonderheit vor allem in der Auswahl aus dem vorhandenen Gesamtangebot. Die Auswahl kann sich an der Didaktik der Dozenten orientieren, und sie kann, anders als in konventionellen Studien, fachbereichsübergreifend sein. Dazu kommt die in der Regel kleinere Stundenzahl und die Berücksichtigung der Zeitwünsche von beruflich und familiär eingebundenen Studierwilligen.

Wer nach einer längeren Phase überwiegend praktischer Tätigkeit ein weiterbildendes Studium aufnimmt, hat oft erhebliche Verständnisschwierigkeiten. Besondere Propädeutik-Kurse für diese Studierwilligen einzurichten, wird von den Hochschulen aus guten Gründen in der Regel abgelehnt. Intensive begleitende Beratung kann das Problem lösen, verlangt aber qualifiziertes Personal und erheblichen Kostenaufwand. Es wäre zu fragen, ob nicht Aufbaustufen der Volkshochschulen, die ähnlich den community colleges der USA zum Studium hinführen, eine angemessene Lösung des Problems wären.

Die organisatorischen Probleme des neben- und nachberuflichen Studiums zu lösen, ist einfacher, wenn es örtlich nur eine Hochschule gibt. Wenn wie in Berlin mehrere Hochschulen vorhanden sind, bietet sich an, Verbundregelungen anzustreben und dies durch eine Institution abzusichern. Der Anstoß für die hier stattfindende Tagung wurde in einer Besprechung gegeben, an der Weiterbildungsbeauftragte aller Berliner Hochschulen mit Vertretern des Senats von Berlin und dem Vorstand des Vereins "Berliner Akademie für weiterbildende Studien" über gemeinsame Veranstaltungen berieten. Die Teilnehmer fanden, daß eine Tagung gemeinsam mit dem bundesweit seit vielen Jahren einschlägig tätigen Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) für den Austausch von Erfahrungen und das Finden einer gemeinsamen Linie nützlich sein könne. Ein Vertreter des Wissenschaftssenators sagte dafür finanzielle Hilfe zu. Für finanzielle und organisatorische Hilfe ist außerdem dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung zu danken. Dem Vorstand des AUE danke ich für bereitwillige Zusammenarbeit.

In der Vorbereitung dieser Tagung habe ich von vielen Seiten bestätigt bekommen, daß eine große Nachfrage nach neuartigen weiterbildenden Studien da ist und daß sie vermutlich schnell wachsen wird. Es wurde aber auch oft betont, daß die Entwicklung der Nachfrage auch auf diesem Gebiet vom Angebot bestimmt wird. Auf der Angebotsseite gibt es zwar vielerlei Versuche, aber wir sind da noch in der Experimentierphase. Das geschlossene Konzept, das allen von mir genannten Wünschen entspricht, ist noch nicht erkennbar. Ich hoffe, daß diese Tagung zu mehr Klarheit verhilft und den Übergang von Modellversuchen zu einer stetigen Entwicklung fördert.

**Ist Bildung durch Wissenschaft  
heute noch ein realistisches  
Ziel?**

*Hans Poser*

## 1. Einleitung

Unsere Gegenwart, unsere Kultur wie unsere Lebenswelt, sind durch Wissenschaften und Technik und deren alle Lebensbereiche mitreißende Dynamik bestimmt. In diesem Prozeß sind Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung auf allen Ebenen zur Existenzsicherung jedes einzelnen unverzichtbar geworden, - Bildung dagegen, so muß es scheinen, kann nur stören! Wie sollte Bildung durch Wissenschaft überhaupt ein realistisches *Thema* sein?

1895 schrieb Theodor Fontane seiner Tochter Mete: "Ich bin fast bis zu dem Satz gediehen: 'Bildung ist ein Weltunglück'. Der Mensch muß klug sein, aber nicht gebildet. Da sich aber Bildung, wie Katarrh bei Ostwind, kaum vermeiden läßt, so muß man beständig auf der Hut sein, daß aus der kleinen Affektion nicht die galoppierende Schwindsucht wird."<sup>1</sup> Aus Angst vor Schwindsucht wurde so die Pädagogik der letzten beiden Jahrzehnte zur sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft. Und wo der Katarrh als Folge kaum mehr auszumerzender Stigmatisierung durch Lateinkenntnisse unüberhörbar war, raffte man sich auf zu einem anathema sit, sobald das Wort Bildung fiel.

Mittlerweile hat sich die Lage geändert: Klaus Mollenhauer erwägt "Korrekturen am Bildungsbegriff"<sup>2</sup>, Andreas Gruschka und Jochen Schweitzer nehmen den Streit um die Kollegstufe zum Anlaß, für eine "Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung" einzutreten<sup>3</sup>, Herwig Blanckertz hatte den Bildungsbegriff im "Wörterbuch der Erziehung" 1980 als unverzichtbar bezeichnet, Wolfgang Klafki, der immer schon für sein Konzept kategorialer Bildung eingetreten war, kann heute eine neue

---

<sup>1</sup> Zitiert bei W. Frühwald, "Bildung und Erziehung durch Wissenschaft. Thesen aus der Perspektive der Geisteswissenschaften", in: Bildung und Erziehung durch Wissenschaft. Idee und Wirklichkeit, Jahresversammlung der WRK Heidelberg 4.-6. Mai 1986, (= WRK Dokumente zur Hochschulreform 58/1986) Bonn-Bad Godesberg 1986, 95-109, S. 102.

<sup>2</sup> Z.f.Päd. 33 (1987) 1-20.

<sup>3</sup> Die Deutsche Schule 79 (1987) 148-155.



Diskussion um die Allgemeinbildung eröffnen, indem er die "Bedeutung klassischer Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung" hervorhebt<sup>4</sup>. Selbst Hermann Giesecke, der als enfant terrible das "Ende der Erziehung" einläuten möchte, plädiert "für eine erhebliche Aufwertung dessen, was man früher 'Bildung' genannt hat"<sup>5</sup>. Platon und Marx, Isokrates und Jean Paul werden heute zu Kronzeugen aufgerufen, an Litt und Spranger wird angeknüpft, Goethe zitiert, Lessings "Erziehung des Menschengeschlechts" der Erwähnung für wert befunden: die eigene Allgemeinbildung wird unter Beweis gestellt zu zeigen, daß dort, wo Begriffe fehlen, sich wenigstens der rechte Name einstellt. Der Bildungsbegriff ist wieder zugelassen, und mit ihm ist das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung wieder in den Horizont lösungsbedürftiger Probleme gerückt. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz hat sich seiner ebenso angenommen wie das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.<sup>6</sup>

Hier ordnet sich die Aufgabe ein, danach zu fragen, ob Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel sei. Ein realistisches Ziel ist doch wohl eines, das wir haben *sollen* und erreichen *können*. Dazu aber muß geklärt sein, was Bildung und was Wissenschaft ist. Damit beginnen die Schwierigkeiten, denn weder läßt sich ein klar umrissener Bildungsbegriff ausmachen, noch gibt es ein Einheitskonzept, das die Wissenschaften von der Physik bis zur Theologie, von der Medizin bis zur Rechtswissenschaft, von der Arabistik bis zur klinischen Psychologie, vom Berg- und Hüttenwesen bis zur Musikwissenschaft zu umgreifen vermöchte; das Konzept des deutschen Idealismus, das, wie Schelling es entwickelt, das akademische Studium als Entfaltung der Philosophie sieht,

---

<sup>4</sup> Z.f.Päd. 32 (1986) 455-476. Vgl. auch sein Plädoyer für die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, S. 13 ff.

<sup>5</sup> Stuttgart 1987, S. 78; vgl. hierzu U. Herrmann, Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung, in: Z.f.Päd. 33 (1987) 105-114, S. 109.

<sup>6</sup> Bildung und Erziehung durch Wissenschaft, vgl. Fn. 1; Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgenössischen Bildungsverständnis, hg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1986 (= Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, H. 15). - Als ältere Untersuchungen zu unserem Thema ist zu verweisen auf R. Schwarz: Wissenschaft und Bildung, Freiburg-München 1957.

wird kaum noch ein denkbarer Zugangs sein, noch weniger vermag es die Last einer Zielbegründung zu tragen. Dennoch verlangt unsere These, ein Stück weit beide Begriffe zu klären, um daran die Beantwortung unserer Frage knüpfen zu können. Deshalb soll zunächst der Bildungsbegriff behandelt werden, allerdings unter dem eingeschränkten Blickwinkel seines Bezugs zu den Wissenschaften, um dann die Perspektive zu wechseln und dieselben Probleme im zweiten Teil von den Wissenschaften her zu beleuchten.

## 2. Konzepte der Bildung

Bildung, einer der zentralen Begriffe der philosophischen Anthropologie und der Pädagogik, ist zugleich einer der verschwommensten.<sup>7</sup> Seit seiner systematischen Verwendung ab Mitte des 18. Jahrhunderts hatte er einerseits die Last der Begründung erzieherischen Tuns zu tragen, erfuhr aber andererseits stets neue Um- und Ausdeutungen.<sup>8</sup> Er ist nicht einfach Oberbegriff zu den Komposita wie Allgemeinbildung, Berufsbildung, Ausbildung, Weiterbildung oder Halbbildung, sondern zielt auf Grundsätzliches, zielt auf etwas, das hinter dem liegt, was in Erziehungsschritten operational als Kenntnis oder Fähigkeit vermittelbar ist. Er sucht über die Kantische lapidare Feststellung hinaus, der Mensch sei das einzige Geschöpf, das erzogen werden müsse<sup>9</sup>, nach dem Ideal, auf das hin die Formung und Selbstformung des Menschen angelegt sein soll. Er hängt damit ab von den Vorstellungen, die sich eine Zeit von der Situierung des Menschen in der Welt macht und hängt ab davon, wie dieses Weltbild ontologisch und normativ bestimmt ist. Der Bildungsbegriff spiegelt also je dieses Welt- und Menschenbild. Dies hat ihn dem Verdacht ausgesetzt, ideologisch zu sein, ein Verdacht, der übersieht, daß der Begriff, wo immer er verwendet wird, argumentativ eingeführt ist und damit immer der

---

<sup>7</sup> W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim-Basel 1975, S. 62, bezeichnet denn auch Aussagen über ihn als "nahezu leer".

<sup>8</sup> Zur Begriffsgeschichte vgl. E. Lichtenstein: Bildung, in: Hist.Wb.d. Philosophie Bd. I, Darmstadt-Basel 1971, 921-937.

<sup>9</sup> Über Pädagogik, Einleitung, in: Werke, hg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. VI, S. 697; auch in: H. Röhrs (Hg.), Bildungsphilosophie, Bd. 2, Frankfurt/M. 1968, 11-23, S. 11.

argumentativen Kritik offen bleibt. Daß allerdings die Grundlagen jeder der Argumentation nicht absolut sind, sondern einem geschichtlichen Kontext angehören, gilt auch für jene, die ihnen mißliebige Begriffe als Ideologie verdächtigen. Der Begriff der Bildung ist also unverzichtbar, weil die Sache - die orientierende Bestimmung der Situierung des Menschen in Gesellschaft, Natur und Welt - Voraussetzung des Menschseins, des sinnhaften Handelns und insbesondere jeder Form von Erziehung und Aus-, Weiter- oder Berufsbildung ist.

Daß der Bildungsbegriff mit diesen Aufgaben zureichend gekennzeichnet ist, sei kurz an zwei traditionellen Beispielen erläutert. Max Scheler etwa betont das Resultat des Bildungsprozesses, wenn er Bildung definiert als "Kategorie des Seins" und als "gewordene Prägung, Gestaltung des menschlichen Gesamtseins".<sup>10</sup> Er sieht den Menschen als Gesamtheit von Akten, als Mikrokosmos, der den Makrokosmos in einem Prozeß der Selbst- und Menschwerdung spiegelt und dem die Idee der Humanisierung die Prozeßrichtung weist: Bildung ist deshalb nicht Ausbildung zu etwas, sondern um des Menschen selbst willen, "für den wohlgeformten Menschen selbst"<sup>11</sup>: Erst in und durch Bildung wird der Mensch Mensch! Wichtig für uns wird dabei sein, daß diese Formung für Scheler auf einem "Wissenhabenwollen" beruht, dessen unterste Stufe das "Beherrschungswissen" darstellt, das der praktischen Veränderung in der Welt dient - dasjenige, was heute mit etwas anderer Akzentuierung in der Wissenssoziologie *Verfügungswissen* genannt wird.<sup>12</sup> Die oberste Stufe ist für Scheler das "Erlösungswissen" als Wissen um die Teilhabe des Menschen an der Transzendenz, derjenige Anteil, der Schelers *Confessio* ausweist und der damit den dazwischenliegenden Bereich des "Bildungswissens" in ein Abhängigkeitsverhältnis bringt, das Schelers Bildungsbegriff belastet. Blicke er stehen bei dem, was er zum Bildungswissen ausführt - nämlich bei dessen Bestimmung als Inbeziehungsetzen

---

<sup>10</sup> Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 31947, S. 5.

<sup>11</sup> L.c., S. 16.

<sup>12</sup> Zur Bedeutung des Orientierungswissens im Gegensatz zu einem instrumentellen Wissen als Grundlage der Bewältigung von Unsicherheit vgl. A. Evers, H. Nowotny: Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft, Frankfurt/M. 1987.

des Individuums zur Totalität der Welt in ihren strukturellen Wesenszügen -, so ließe sich daraus der heutige Begriff des *Orientierungswissens* gewinnen. Doch dieser Schritt verlangt einen Verzicht auf eine weitergehende Begründung eben dieser Orientierung auf ein Erlösungswissen, und er verlangt zugleich eine Klärung der Sprechweise von Wesenszügen und dem damit verbundenen Essenzbegriff.

Ganz anders geht Eduard Spranger vor, wenn er den Prozeßcharakter hervorhebt, indem er Bildung definiert als "die durch Kultureinflüsse verwobene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Form des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht".<sup>13</sup> Hier geht es um die Beziehung zwischen dem Individuum als entwicklungsfähiger Einheit und der werthafte geschichtlich-kulturellen Welt. War die Begründungslast bei Scheler auf das Erlösungswissen verlagert, so verbirgt es sich hier hinter den "objektiven Werten der Kultur", die als gegeben und als einsichtig vorausgesetzt werden.

Wieder anders setzt Wolfgang Klafki an. Nach seiner Analyse materialer Bildungstheorien, die - in den Worten von Blanckertz - "die Qualität des Menschlichen von dem Verfügen über bestimmte Inhalte (Wissen, Fähigkeit, Verhalten) abhängig machen"<sup>14</sup>, und der Kontrastierung mit formalen Bildungstheorien, die die Entwicklung und Förderung der Möglichkeiten des Subjekts zum Ausgang nehmen, entwirft er als Übergreifendes seinen Begriff der kategorialen Bildung, der formale und materiale Bildung als Momente enthält; dabei ist für ihn Bildung "immer ein Ganzes".<sup>15</sup> So kommt er dazu, "Bildung" zu bezeichnen als "jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben und im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden... Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für den Men-

---

<sup>13</sup> Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: E. Spranger, Grundlagen der Bildung-Berufsbildung-Allgemeinbildung, Heidelberg 1965, S. 24 f.

<sup>14</sup> H. Blanckertz: Bildung, Bildungstheorie, in: Chr. Wolf (Hg.), Wb.d. Erziehung, München-Zürich 1980, 65-69, S. 67.

<sup>15</sup> Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1972, S. 38.

schen...; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit".<sup>16</sup>

Halten wir fest, daß die drei Bestimmungen so verschiedener Provenienz alle die Einheit des Individuums auf der einen, die Totalität der Welt auf der anderen Seite voraussetzen und zwischen beiden eine Wechselbeziehung sehen, die den Menschen als das sich in dem Prozeß der Welterfassung und Weltstrukturierung selbstkonstituierende und selbstbildende Individuum begreifen. Dieses Moment der Selbsttätigkeit ist es, das die Bildung von der Erziehung unterscheidet.

Fragen wir, wo Wissenschaft in diesen drei Definitionen von Bildung eine Rolle spielt, so ist man enttäuscht. Wissenschaft hat bei Scheler nur hinsichtlich des Beherrschungswissens Bedeutung. Bei Spanger wäre sie unter den Kulturleistungen unterzubringen, ohne doch explizit angesprochen zu werden. Bei Klafki schließlich ist von den Wissenschaften gar nicht die Rede. Es drängt sich damit der Verdacht auf, daß Bildung und Wissenschaft nichts miteinander zu tun haben - oder doch jedenfalls nicht viel. Das jedoch widerspricht einer langen Tradition philosophischen Denkens, die nun ebenfalls an drei Positionen exemplarisch verdeutlicht werden soll.

### 3. Modelle der Bildung durch Wissenschaft

Wenngleich das Wort Bildung eine Prägung des ausgehenden 18. Jahrhunderts ist, hat doch die Sache, um die es geht, die Verfassung des Menschen, die als Ideal hinter jeder Erziehung und Selbsterziehung steht, eine viel längere Geschichte. Sie beginnt mit dem Augenblick, in dem der Sachverhalt klar wurde, daß der Mensch erzogen werden muß, sie beginnt mit der Geschichte des Begriffes paideia und dem mit ihm verbundenen Programm der Formung des Menschen. Seit Sokrates und Platon nun hat dieses Programm eine innige Verbindung von Wissen und Sittlichkeit zum Inhalt. Der mühselige Weg aus der Höhle als Prozeß der Bildung ist der Prozeß eines Wissenserwerbs, der, in der Loslösung vom Vordergründig-Wahrnehmbaren, also in einer Befreiung von den Fesseln beginnend, durch eigene Anstrengung, also durch Selbsttätigkeit, wenngleich unter der Leitung eines Kundigen, über die Inhalte der Wissenschaften schließlich

---

<sup>16</sup> L.c., S. 43.

zur Weisheit als Schau der Einheit des Guten, Wahren und Schönen führt. Seither ist Bildung mit Wissen und Wissenschaft verknüpft - "Kein der Geometrie Unkundiger trete hier ein" soll über der Akademie gestanden haben -, zugleich aber immer mit der Einschränkung, daß Vielwisserei der Weisheit oder Bildung geradezu entgegengesetzt sind. Denn in der Geometrie erlernt der Wissende nicht diesen oder jenen geometrischen Lehrsatz - er erfährt etwas viel Fundamentaleres, nämlich, daß es für diese Lehrsätze Begründungen gibt, so daß es also Wahrheiten gibt, die unabhängig von menschlichem Meinen sind. Damit wird er von der Geometrie her verwiesen auf einen Bereich - für Platon den der Ideen und an deren Spitze die Ideen des Guten, Wahren und Schönen - wo entgegen dem Homomensurasatz des Protagoras Gewißheit einsichtig gemacht werden kann. Wissenschaft als begründendes Denken wird damit zur Voraussetzung einer umfassenden Bildung, die den Sophos, den Weisen kennzeichnet, der den Staat lenkt.

Auf solchem Hintergrund wird als zweite zu behandelnde Position der Aufbau der mittelalterlichen Universität verständlich, die im Trivium und Quadrivium der Artistenfakultät die Grundlage zu schaffen suchte, auf die die höheren, berufsbezogenen Fakultäten - Medizin, Recht und Theologie - aufbauen konnten. Mit den sieben freien Künsten, denen, deren ein freier Mensch zur Selbstbefreiung des Geistes bedurfte, war, - in der Sophistik beginnend und konsolidiert im römischen Hellenismus - bis zur Aufklärung eine inhaltliche Bindung der Bildung an ein allen gemeinsames materiales Fundament wirksam. Dieses materiale Fundament, das bei Klafki inhaltlich gar nicht genannt wird, bildeten über zwei Jahrtausende die Wissenschaften der Artistenfakultät!<sup>17</sup> Die Kultur, in deren Tradition wir heute noch stehen und auf die sich Spranger bezieht, sah in ihr die unverzichtbare Grundlage. Bildung ist - und das zeigen jetzt die oben herangezogenen Begriffsbestimmungen - ohne eine solche Grundlage, die allen gemeinsam ist, nicht denkbar. Dieses Fundament ist Voraussetzung der Bildung, nicht allerdings selbst schon Bildung.

Damit kommen wir zur dritten, hier exemplarisch heranzuziehenden Position, derjenigen des deutschen Idealismus in seiner Konkretisierung

---

<sup>17</sup> Vgl. hierzu J. Dorsch, Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Darmstadt 1982.

durch Humboldt. In ihr vereint sich Rousseaus Forderung nach Selbsttätigkeit mit der aufklärerischen Überzeugung, daß ein Zuwachs an Moralität und Menschenbildung durch einen unbehinderten Zuwachs an Wissen zu gewährleisten sei: Denkfreiheit als Menschenrecht, wie sie Fichte fordert, wird zur Wissenschaftsfreiheit als Garant des verantwortlichen Handelns. Schelling verbindet dies mit den Wissenschaften; in seinen "Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" schreibt er: "Die Bildung zum vernunftgemäßen Denken, worunter ich freilich keine bloß oberflächliche Angewöhnung, sondern eine in das Wesen des Menschen selbst übergehende Bildung, die allein auch die echt wissenschaftliche ist, verstehe, ist auch die einzige zum vernunftgemäßen Handeln."<sup>18</sup> Fichte hatte dies folgendermaßen begründet: "Frei denken zu können ist der ausgezeichnete Unterschied des Menschenverstandes vom Tierverstande," beginnt er, um festzustellen, daß eben dadurch die Willensfreiheit des Menschen begründet ist. Diese wird nun im nächsten Schritt auf das Sittengesetz bezogen: "Durch freie Unterwerfung unserer Vorurteile und unserer Meinungen unter das Gesetz der Wahrheit lernen wir zuerst vor der Idee eines Gesetzes überhaupt uns niederbeugen und verstummen; dies Gesetz bändigt zuerst unsere Selbstsucht, die das Sittengesetz regieren wird. Freie und uneigennützigte Liebe zur theoretischen Wahrheit, weil sie Wahrheit ist, ist die fruchtbarste Vorbereitung zur sittlichen Reinigkeit der Gesinnung."<sup>19</sup> Die "vollkommene Übereinstimmung eines vernünftigen Wesens mit sich selbst" als "Vervollkommnung ins Unendliche" wird so zum immerwährenden, wenngleich in seiner Idealität unerreichbaren Ziel, eben zu Bestimmung des Menschen.<sup>20</sup> Das Mittel, diese Bestimmung der Verwirklichung näher zu bringen, ist die durch das Studium der Wissenschaften unter der Leitung der Philosophie vorangetriebenen Selbstbildung. Daß das Ziel wirksam wird, liegt an der Natur des Menschen, an seinem "Trieb zu wissen"<sup>21</sup>, und zwar jeweils zu wis-

---

<sup>18</sup> 2. Vorl; Sämtliche Werke, Bd. 5, 237; zit. nach der Ausg. von W. Ehrhardt, Hamburg 1974, S. 31.

<sup>19</sup> Zurückforderung der Denkfreiheit, in: Werke, hg. v. I.H. Fichte, Berlin 1845-46, Bd. VI, S. 14.

<sup>20</sup> Bestimmung des Gelehrten, Werke Bd. VI, S. 295.

<sup>21</sup> L.c., S. 325.

sen, "was ihm Noth tut": Durch "Sorge, Mühe und Arbeit" entwickeln sich der Mensch und seine Natur, die ohne Menschenhand entgegen Rousseaus Auffassung "roh und wild" ist<sup>22</sup>. So wird die Humboldtsche Universität verstanden als Garant, durch unbeschränkte Wissenschaft Freiheit und Sittlichkeit vermöge der Selbstbildung des Menschen zu verwirklichen. "Ihr Wesen", schreibt Humboldt, "besteht darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen."<sup>23</sup> So kommt es zur Forderung nach dem Primat der Philosophie, nach der Freiheit von Forschung und Lehre, nach der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, Forderungen, die abzielen auf Bildung als ein sittliches Ziel. Für Fichte und Schelling, Humboldt und Schleiermacher ist Wissenschaft das unverzichtbare Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Der Philosophie als reflektierender Leitdisziplin trauen die Reformer, wie Jürgen Habermas es formuliert, eine "einheitsstiftende Kraft" zu hinsichtlich der Ausbildung einer enzyklopädischen Einheit der kulturellen Überlieferung, hinsichtlich der Sozialisation durch die Identifizierung von Forschungsprozeß und Bildungsprozeß und schließlich hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration durch die reflexionsphilosophische Verknüpfung von Wissenschaft und Aufklärung.<sup>24</sup>

Damit hat der Bildungsbegriff als neues Element vor allem jene Selbsttätigkeit gewonnen, die im vorausgegangenen Teil herausgestellt wurde und die die objektive Idee der Humanität und Sittlichkeit im Subjekt als Einheit der eben genannten Momente zu verwirklichen trachtet - und dies als eine immerwährende und nie zu Ende zu bringende Aufgabe.

#### 4. Wissenschaft heute

Wissenschaften an den Universitäten werden der Idee nach auch heute in Forschung und Lehre vorangetrieben, Lehrende und Lernende sollen

---

<sup>22</sup> L.c., S. 343.

<sup>23</sup> Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, Werke, hg. v. A. Flitner und K. Giel, Bd. V, Darmstadt 1982, 255-266, S. 255; auch in: Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956, S. 377.

<sup>24</sup> Die Idee der Universität - Lernprozesse, in: Z.f.Päd. 32 (1986) 703-718, S. 708.



ebenso eine Einheit bilden wie die Fächer der Universitas litterarum, - ganz im Sinne also der Voraussetzungen, die nach Humboldts Vorstellung eine in ihrer Autonomie sich ungehindert zum Wohl aller entwickelnde Wissenschaft sichern. Doch dieses Bild ist heute ganz und gar unrealistisch. Beginnen wir mit dem Äußerlichen: Überlasten, Numerus clausus-Grenzen, Kapazitätskoeffizienten, kurz, Ausbildungsbedingungen dominieren, Bedingungen, die es angesichts der Massenuniversität zum Euphemismus machen, noch eine Einheit von Lehrenden und Lernenden behaupten zu wollen. Und wenn curriculare Ausbildungsgesichtspunkte die Lehre bestimmen, spielt in ihr die jeweils getriebene Forschung keine oder doch nur eine nachgeordnete Rolle. Die mit den Wissenschaften und ihrer Einheit verbundene Vorstellung, das Ganze unserer Kultur und Bildung in ihnen als einen Kosmos des Denkens zusammenzuführen, um jedem, der in ihn eintritt, zu befähigen, ihn als Mikrokosmos des eigenen Ich selbst zu verwirklichen - diese Idee ist obsolet geworden: Hat doch der arme Student in sich ein Studienangebot unterschiedlichster Disziplinen zur Synthese zu bringen, dessen Auflistung inhaltlich nicht mehr nachvollziehbar scheint, sondern formal niedergelegt der Ausfluß des Gerangels um Studienanteile ist!

Auch wenn man dies alles durch organisatorische Maßnahmen geändert dächte - kleine Universitäten mit intensiver Forschung, Studenten, die den Meistern zur Hand gehen -, die Voraussetzungen, auf denen das Modell ruhte, sind nicht mehr aufrecht zu erhalten: Die aufklärerische Hoffnung auf das Zusammengehen von Wissenschaftsfortschritt und Sittlichkeit hat sich als haltlos erwiesen, die Philosophie ist längst nicht mehr die zuverlässige Führerin, weil sie sich selbst den Boden absoluter Begründungen entzogen hat. Die Wissenschaften schließlich, an denen Humboldt sich orientierte, waren die erwachenden philologisch-historischen Disziplinen, sie bildeten bis zu Dilthey, Litt, Spranger und Flitner den Hintergrund des Bildungsbegriffes<sup>25</sup> - nicht aber die Disziplinen, die

---

<sup>25</sup> Die Skepsis gegenüber dem Bildungswert der Naturwissenschaften und der Mathematik dokumentieren beispielsweise noch Wilhelm Flitners Ansätze aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, weil die in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gewonnene "Denkklarheit" hinsichtlich der "objektiven Welt" nicht auf die "in der subjektiven Wirklichkeit zu erstreitende Klarheit und Wahrheit übertragbar" sei (Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S. 111). Die bis heute immer wieder aufbrechende Diskussion um den Bildungsgehalt

als anwendungsbezogene Erfahrungswissenschaften von der Technik bis in die Wirtschaftswissenschaften das Bild unserer Gegenwart bestimmen.<sup>26</sup> Diese jedoch sind es, die uns die Mittel an die Hand gegeben haben, unsere Welt auf so mannigfache Weise umzugestalten. Sie haben in ihrem Reichtum an Verfügungswissen, das sie uns bereitstellten, jene Dynamik hervorgebracht, deren nicht mehr Herr zu werden uns droht. In ihrer Ausrichtung auf Objektivität haben sie das Individuum ausgeklammert, denn ihre Resultate müssen für jedermann gelten, so, wie eine Maschine für jedermann bedienbar ist. Vor allem aber kann keine dieser dynamischen, die Lebenswelt beeinflussenden Wissenschaften die Frage lösen oder lösen helfen, auf die doch von Platon bis Humboldt die Wissenschaften verwiesen, die Frage nach dem Sinn menschlichen Daseins! In all diesen Bereichen, so will es scheinen, ist angesichts der dynamischen Entwicklung Weiterbildung zwingend gefordert, aber mit Bildung kann Wissenschaft hier nichts zu tun haben. Die Berufsbezogenheit heutiger Studiengänge, der Legitimationsdruck unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten, die geforderte Verwertbarkeit von Wissenschaftsresultaten und Kontaktstudienangeboten sind so nur das äußere Indiz eines systematisch bedingten Unvermögens, Bildung durch Wissenschaft zu vermitteln.

##### 5. Wissenschaft und Bildung

Die eben referierten Argumente unterstellen, daß Wissenschaften ein Verwertungswissen liefern und damit - Schellers Verständnis entsprechend - für das, was oben Orientierungswissen genannt wurde, bedeutungslos sind. Das aber ist keineswegs der Fall, denn jede Wissenschaft vermittelt qua Wissenschaft ganz entscheidende Elemente unserer abendländischen

---

der naturwissenschaftlichen Schulfächer soll hier jedoch ebensowenig verfolgt werden wie die im "Strukturplan" des Deutschen Bildungsrates von 1970 geforderte und in den Lehrplänen verlangte "Wissenschaftsorientierung" des Schulunterrichtes.

<sup>26</sup> Auszunehmen ist hier Hermann Nohl, der in seinen späten Arbeiten die Notwendigkeit hervorhebt, gerade um einer umfassenden Ausformung der Individualität willen keine Trennung von Ausbildung (ausgerichtet auf Mittelbereitstellung) und Bildung (im Sinne eines Gegengewichtes) vorzunehmen, sondern zu erkennen, daß wir es sind, die, wenn wir der "Verführung der Technik" erliegen, Mittel zu Zwecken machen. Er fordert deshalb, stets vom Fach her den Blick ins Allgemeine zu öffnen und vom Allgemeinen her den Blick aufs Fach zu lenken (Technisches Denken und Menschenbildung, Heidelberg 1957, S. 93.

rationalen Kultur: diese aber sind zugleich fundamentale Bedingungen unserer Bildung.

Für die Wissenschaften als *Aussagensysteme* sind dieses etwa die folgenden:

- Erkenntnis hat einen Wert, Wissen ist dem Nichtwissen vorzuziehen.<sup>27</sup>
- Erkenntnis beruht auf einer Begründung, die intersubjektiv überprüfbar und in diesem Sinne objektiv ist, Wissenschaft vermittelt also die regulative Idee der Wahrheit.<sup>28</sup>
- Wissenschaftliche Erkenntnis verlangt Abstraktion und Begrifflichkeit.
- Wissenschaft verlangt nicht nur Widerspruchsfreiheit, sondern den methodisch-systematischen Zusammenhang ihrer Aussagen und vermittelt damit zumindest in einem Teilbereich die regulative Idee der Einheit.

*Wissenschaft als Tätigkeit* vermittelt die folgenden Elemente:

- Wissenschaft verlangt für den in ihr Tätigen die Befolgung des Wissenschaftsethos. Nenne deine Quellen! Manipuliere nie die Daten! Unterdrücke nicht entgegenstehende Auffassungen! Sei frei von Vorurteilen und kontrolliere dich selbst!<sup>29</sup>
- Wissenschaften verlangen eine kontrolliert und präzise Sprache.
- Wissenschaften verlangen die Kontrolle der eigenen Affekte.<sup>30</sup>
- Wissenschaften verlangen Selbständigkeit und heute auch Teamarbeit.

---

<sup>27</sup> Einige der nachfolgenden Punkte nennt auch H.M. Baumgartner: 'Weltorientierung durch Wissenschaft?' Historische und systematische Aspekte im Wandel des Verhältnisses von Wissenschaft und Bildung, in: Bildung und Erziehung durch Wissenschaft (s. Anm. 1), 229-295, S. 231 ff.

<sup>28</sup> So betont Th. Litt im Hinblick auf die Naturwissenschaften, das Herausarbeiten der 'Sache' als die dem Menschen als Objekt gegenüberstehende Welt gehöre "zu den größten und bewundernswertesten Taten des Menschengenies" (Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1958, S. 16.); gerade dadurch kann der Mensch mit der Natur "umgehen", ein Lebensverhältnis mit ihr eingehen (S. 19).

<sup>29</sup> Elemente des Wissenschaftsethos werden in diesem Zusammenhang von W. Frühwald betont, l.c. (s. Anm. 1), S. 106, sowie von Th. Berchem in seinem Schlußwort der WRK-Jahrestagung, bes. S. 331.

<sup>30</sup> Darum spricht R. Schwarz von der "persönlichkeitsbildenden Kraft der Wissenschaft" (Bildung und Wissenschaft (Vgl. Anm. 5), S. 61 f.)

- Wissenschaften verlangen Problemerkennen und methodisches Problemlösen: Wissenschaft ist ein Handeln unter Vernunftperspektive.<sup>31</sup>
- Wissenschaften sind leistungsorientiert.

Wissenschaft ist, wie Jürgen Mittelstraß formuliert, Theoria als Lebensform, mit der auch Wahrheit zur Lebensform wird, und zwar verlangt Wissenschaft eine Tätigkeit unter Rationalitätsansprüchen.<sup>32</sup> Daß bei alledem auch die Person des Vermittelnden oder des Lehrenden eine Rolle spielt, muß nicht eigens betont werden.

Diese Eigenschaften und Anforderungen zeigen, daß mit den Wissenschaften Fähigkeiten und Einstellungen transportiert werden, die offensichtlich Voraussetzungen unserer wissenschaftlich-technischen Kultur sind. Diese Voraussetzungen fungieren ähnlich wie das Studium in den Artistenfakultäten, nur nicht in inhaltlicher Hinsicht, sondern im Sinne eines formalen Rahmens. Zu ihm tritt ein *inhaltlicher Rahmen*, das, was Kuhn das Paradigma einer Wissenschaft genannt hat, ein Rahmen, der in aller Regel gar nicht bewußt gemacht wird und der gerade nicht zum Verwertungswissen, sondern zum Orientierungswissen zu zählen ist. Denn jede Wissenschaft bestimmt mit ihrem *Gegenstandsbereich* und mit dem, was in ihr ein zulässiges Problem ist, wie die Welt aus ihrer Perspektive zu sehen ist und wie Mensch und Welt sich zueinander verhalten. Sie vermittelt über ihre *Rationalitätskriterien* eine Vorstellung davon, welches die aus ihrer Sicht adäquaten Verfahren des Weltverständnisses sind. Und sie vermittelt über eine Reihe *normativer Festsetzungen*, was beispielsweise eine "schöne" Theorie, ein "eleganter" Beweis ist, was "Bedürfnisse" sind oder ob wir die Welt deterministisch, teleologisch oder evolutionär sehen sollen. Der inhaltliche Rahmen geht also, recht gesehen, weit über das hinaus, was Kuhn unter dem Paradigmabegriff faßte, und bezeichnet eine *vorwissenschaftliche Weltsicht*, auf die sich jeweils das Weltverständnis einer Zeit aufbaut. So vermittelt die Astrophysik, die sicherlich kein Verwertungswissen bereitstellen kann, eine Weltvorstel-

---

<sup>31</sup> Dieses Element hebt vor allem J. Mittelstraß hervor (Wissenschaft als Kultur, in: Bildung und Erziehung durch Wissenschaft (vgl. Anm. 1), 59-96, S. 61; auch in: Heidelberger Jahrbücher 30 (1986), 51-71.

<sup>32</sup> L.c., S. 62 f.

lung, in der sich der Mensch in einer bestimmten Weise situiert sieht, während die Evolutionstheorien in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen eine bestimmte Situierung des Menschen in der Entwicklung und in der Geschichte bereithalten. Teil dieser Weltsicht ist aber auch die Grundauffassung, wie die Rationalitätskriterien oder die normativen Festsetzungen begründet geändert werden. In diesem Bereich von Grundüberzeugungen haben also auch wertende Grundpositionen ihren Platz.

Genau dieser inhaltliche Rahmen gerät nun zur Falle, wenn wir der These folgten, die ein Verwertungswissen bereitstellenden Wissenschaften hätten mit Bildung nichts mehr zu tun, dies gelte allenfalls für die Geisteswissenschaften, die das Orientierungswissen kompensatorisch zu verwalten hätten (O. Marquard), denn solange der Rahmen nicht reflektiert wird, können wir mit den Problemen, vor die uns die heutige Wissenschafts- und Technologieentwicklung stellt, gerade nicht fertig werden.<sup>33</sup> Die Separierung in zwei oder drei Kulturen oder auch die Trennung einer technischen von einer kulturellen Form der Gesellschaft (J. Mittelstraß) würde gerade die unheilvolle Trennung von Verantwortung und Orientierung bewirken.<sup>34</sup> Dies sei an einigen Punkten verdeutlicht: - Der rasche Wandel und die *Innovationsbeschleunigung*<sup>35</sup> in den Erfahrungs- und Technikwissenschaften, die die Weiterbildung zwingend ma-

---

<sup>33</sup> Es ist interessant zu verfolgen, daß eben diese Probleme auch in der DDR zu einer Wiederaufnahme des Bildungsbegriffes geführt haben unter dem Stichwort "Wissenschaftsorientierte Bildung - nicht umstritten. Aber wie verwirklichen?" Vgl. hierzu I. Jungblut: Gedanken zur Bildung, Berlin (DDR) 1986, bes. S. 89 ff.

<sup>34</sup> C.P. Snow: Die zwei Kulturen, in: H. Kreutzer (Hg.), Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz, München 1987; W. Lepenies: Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft, München 1985; O. Marquard: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften, in: Anspruch und Herausforderung der Geisteswissenschaften. Jahresversammlung der WRK Bamberg 1985 (= WRK Dokument zur Hochschulreform 56/1985), auch in: ders., Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986; J. Mittelstraß, Wissenschaft als Kultur, l.c. (vgl. Anm. 31), S. 78 ff.

<sup>35</sup> Auf die Bedeutung dieses Phänomens hat H. Lübke mehrfach aufmerksam gemacht; in dem hier zu betrachtenden Zusammenhang wurde es von H. Maier gerückt (Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft, in: Allgemeinbildung im Computerzeitalter (vgl. Anm. 6) 17-33, S. 19.

chen, verlangen umgekehrt die Auszeichnung eines inhaltlichen Grundbereiches als materiale Bildungsvoraussetzung. Die vermeintliche Aufspaltung in Anwendungs- und Orientierungswissen übersieht, daß in jeder Wissenschaft selbst eine Grundorientierung vermittelt werden muß!

- Die *Informationsüberflutung* verlangt, sich erstens darüber Klarheit zu verschaffen, daß Information und Wissen zweierlei sind: Information muß man glauben (was früher nur den Aussagen von Autoritäten zugestanden wurde), Wissen dagegen ist selbsterarbeitet. Zweitens muß ein Vermögen zur Beurteilung der Information vermittelt werden. Genau das ist aber eine Leistung, die dem alten Bildungsbegriff entspricht, der Vielwisserei und Bildung unterschied!<sup>36</sup>

- Die *Gefährdung unserer Lebenswelt* durch irreversible Technikfolgen verlangt die Befähigung zur Folgenabschätzung, d.h. ein Sich-in-Beziehung-Setzen nicht nur von Ich und Welt, sondern von Ich und Zukunft, sie verlangt weiter die Anerkennung einer Mitverantwortung im Rahmen einer neuen Verantwortungsethik, und sie verlangt schließlich die Befähigung zur Wertzuschreibung und damit zur Fortschreibung tradierter Werthaltungen in neue Gegenstandsbereiche hinein. Die kritische Rationalität, die ihre höchste Ausprägung in den Wissenschaften erfährt, darf gerade hier nicht beschnitten werden.

- Die *Gefährdung der sozialen Welt* als Folge einer verwissenschaftlichten Technik, nämlich durch Isolation am Arbeitsplatz, durch Austauschbarkeit an der Maschine und durch Fixierung auf Video und Fernsehen als Ersatz für das Familienleben verlangt ein neues Sozialverständnis.

Die eben zusammengetragenen Probleme, die sich aus unserer heutigen technisch-wissenschaftlichen Lebenswelt ergeben, erzwingen, wenn sie bewältigt werden sollen, eine Fachausbildung immer zu koppeln mit

---

<sup>36</sup> Gerade unter diesem Gesichtspunkt wird die Notwendigkeit eines Zusammengehens von Wissenschaft und Bildung von so verschiedenen Protagonisten hervorgehoben wie D. Willms (Allgemeinbildung vor neuen Herausforderungen, in: Allgemeinbildung im Computerzeitalter (vgl. Anm. 6), 7-16, S. 13-15) und die Antworten der Gutacher der Max-Traeger-Stiftung (K. Klemm, H.-R. Roloff, K.-J. Tillmann: Bildung für das Jahr 2000, Reinbeck 1985, S. 171 f.).

Elementen einer übergreifenden Sicht, die die jeweilige Fachwissenschaft in den Horizont der Beziehung von Mensch und Welt rückt. Wenn dabei die Verantwortungsproblematik reflektierend angegangen werden soll, sind die Geisteswissenschaften insofern gefordert, als sie Objektivationen menschlichen Geistes und menschlicher Werthaltungen bewußt tradieren und dem reflektierenden Zugriff zugänglich halten, aber dies darf sich nicht auf sie beschränken.

Nun treffen die aufgezählten Gefährdungen zusammen mit Begrenzungen, die sich aus der wissenschaftlichen Rationalität ergeben und die ebenfalls negativ empfunden werden können, wie etwa die verlangte Unterdrückung der Affektionen, die Reglementierung der Sprache, die mißverstandene Verkürzung der wissenschaftlichen auf instrumentelle Rationalität, die Intersubjektivität als Eliminierung des Individuums oder die Entmündigung durch vermeintliche Sachzwänge. Gerade diese Elemente haben in den letzten Jahren zu einer Aussteigerbewegung geführt, und Mystik, New Age und Esoterik erleben ungeahnte Wertschätzung. Diese Reaktionen im Bereich der Pseudo- und Antiwissenschaft sind die verderbliche Folge einer Abwertung der Wissenschaften zu Prolieferanten eines Verwertungswissens, auf das wir, wenn es solch negative Folgen hat, scheinbar auch verzichten können. Stattdessen muß man sich klar machen, daß wir es hier mit der Aufkündigung der abendländischen Tradition rationalen Problemlösungsverhaltens und rationaler Normenbegründung zu tun haben, mit der Aufkündigung also der Tradition, die in ihrem Bildungsgedanken unsere heutige Welt möglich gemacht hat. Die Probleme, die wir uns damit geschaffen haben, werden wir aber weder durch Irrationalismus noch durch eine Beschränkung des Orientierungswissens auf eine kleine Zahl sogenannter Orientierungswissenschaften lösen können, sondern nur durch eine Ausweitung, die in jeder Wissenschaft als Teil unserer wissenschaftlich-technischen Welt auch deren Orientierungsanteil erkennt und in der Weiterbildung die Aufgabe sieht, auch diesen Teil der bewußten Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Das verlangt, daß neben die formale und die inhaltliche Komponente auch die wertende Komponente tritt, diejenige, die über die Orientierung im Sinne eines Wegweisers hinausgehend zu entscheiden gestattet, welcher der gewiesenen Wege einzuschlagen ist. Nicht, daß damit der Humboldtsche Ge-

danke restituiert werden sollte, Bildung als tätiges In-Beziehung-Setzen von Mensch und Welt und als Ausbildung des eigenen Menschseins sei allein durch Wissenschaft möglich; gezeigt werden sollte vielmehr, daß es ungekehrt notwendig ist, zur Bewältigung unserer Gegenwartsprobleme Bildung und Wissenschaft wieder in einem gemeinsamen Horizont zu sehen.

Bildung ist keine Affektion, Bildung durch Wissenschaft kein Kattarrh - denn wenn wir bildungslose Wissenschaft vermitteln, wird es bald niemanden mehr geben, den man weiterbilden könnte. Bildung durch Wissenschaft ist nicht nur realistisch, sondern lebensnotwendig.



**Nichttraditionelle Studien in der  
Bundesrepublik Deutschland und  
in den USA**

*Otto Peters*

## TABELLEN

- 1 Studenten des Studienjahres 1987/88 an der Fernuniversität nach Fachbereich und "Hörerstatus" (Vollzeit- Teilzeitstudent, Gasthörer, Zweithörer).
- 2 Verhältnis der Studenten, die erst mit 25 Jahren oder älter an der Hochschule eingeschrieben wurden, zur Gesamtstudentenzahl in Prozent in neun OECD-Ländern.
- 3 Wieviele Absolventen der high school bezogen das College?
- 4 Prozentsatz der Hochschulen in den USA, die im Studienjahr 1983/84 nicht- traditionelle Studien anboten, aufgeschlüsselt nach der Art der Vermittlung.
- 5 Maßnahmen zur Erleichterung des Zugangs für erwachsene Studienbewerber an Hochschulen der USA im Studienjahr 1979/80.

## Überblick

1. VORKLÄRUNGEN
2. ANSÄTZE IN DER BUNDESREPUBLIK
  - 1 Gasthörer
  - 2 "Begabte"
  - 3 Modellversuche
  - 4 Ein Modell: die Fernuniversität
3. ANSÄTZE IN DEN VEREINIGTEN STAATEN
  - 1 Andere Voraussetzungen
  - 2 Die Bewegung für nicht-traditionelle Studien
  - 3 Aktivitäten der Hochschule
  - 4 College-Gründungen
  - 5 Ein Modell: das Empire State College
4. ZUSAMMENFASSUNG
5. TRENDS
6. OFFENE FRAGEN
7. LITERATURVERZEICHNIS.

## 1. Vorklärungen

Der Ausdruck "nicht-traditionelle Studien" wird in der internationalen Diskussion seit mehr als fünfzehn Jahren benutzt, um jene Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule zu bezeichnen, mit denen man Studenten erreicht, die für Hochschulen eigentlich untypisch, ja, unüblich sind. In aller Regel handelt es sich dabei um Berufstätige. Diese neuen Studienformen gewannen immer mehr an Bedeutung, weil die Zahl der berufstätigen Studenten in mehreren Industriestaaten ständig zunahm. In den USA bilden sie an manchen Hochschulen sogar schon die Majorität.

Es gibt sieben charakteristische Merkmale, mit denen sich Hochschuleinrichtungen für nicht-traditionelle Studien beschreiben lassen: Sie haben einen offenen Zugang. - Sie bauen Diskriminierungen gegen Personen ab, die im traditionellen Studium nicht studieren können, wie z.B. Berufstätige und an den Haushalt gebundene Frauen. - Sie verändern das organisatorische Gefüge und die Logistik des Lehrens und Lernens, wenn nötig, auch drastisch, um den nicht-traditionellen Studenten die Teilnahme am Studium überhaupt zu ermöglichen. - Sie revidieren die Curricula, um den besonderen Lebenssituationen und Lernbedürfnissen der neuen Studenten entgegenzukommen, und sind mutig genug, dabei auch völlig neue Curricula vorzuschlagen und zu erproben. - Sie stellen die herkömmliche Lehre auf den Kopf, indem sie den Studenten zum "Herrn des Lehrverfahrens" machen und dem Hochschullehrer nur eine, wenn auch sehr wichtige, beratende Rolle zuweisen. - Sie bemühen sich darum, ein partnerschaftliches, erwachsenengemäßes Lernklima zu schaffen, in dem der Studierende nicht ab- oder zurückgewiesen wird, sondern Vertrauen in sich selbst, in die Hochschullehrer und in die Hochschule als Institution fassen kann. - Und schließlich verleihen sie auch Diplome und Grade an nicht-traditionelle Studenten.

Kritiker mögen dieses zusammengesetzte Konzept für abwegig und verstiegen halten. Sofern sie selbst Hochschul-Lehrer sind, werden sie sagen: "Betrifft mich nicht", weil sie wie eh und je in einem traditionellen Lehrsystem arbeiten können. Wie trügerisch diese Einstellung sein kann, zeigt eine futuristische Vision vom Lehren und Lernen an der Hochschule im Jahre 2 000, die von Ludwig Huber (1984, S.219) vorgetragen wurde, wobei er sich auf Arbeiten des Club of Rome, insbesondere auf die des Amerikaners Botkin (1979), aber auch auf Veröffentlichungen des Niederländers Deurinck (1974) und des Schweizer Fragnière (1976) stützte. Dieser Version zufolge

*werden die "Universitäten bzw. Hochschulen um die Jahrhundertwende offene Institutionen in jedem Sinne sein: es gibt einen freien Zugang für Lernende, männliche und weibliche, junge und alte, mit und ohne formale Zugangsberechtigung...; die Professoren haben die Lehre den Praktikern geöffnet, die den Lernenden etwas von ihrer Erfahrung und ihrem Können mitteilen. Im Hinblick auf Zeit und Ort des Lehrens und Lernens ist eine höchst flexible Organisation erreicht, die lange und kurze Studiengänge, ein Präsenzstudium oder Fernstudium und jede Kombination von beruflicher Arbeit und akademischem Lernen zuläßt. Statt Aufnahmeprüfungen gibt es Orientierungsphasen oder Studiengangsberatungen, statt Abschlußprüfungen eine große Zahl unterschiedlicher spezieller Zertifikate, statt Zwischenprüfungen Beratungen. Auch im Hinblick auf die Inhalte sind die Grenzen "explodiert": sowohl zwischen akademischer und polytechnischer Sphäre als auch zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischen Problemen und der Alltagserfahrung; globale, gesellschaftliche, Umwelt- und Zukunftsprobleme werden in Angriff genommen und interdisziplinär angegangen..."*

Es ist verblüffend zu sehen, in wie vielen Punkten diese Reformprojektion, die sich auf das Lehren und Lernen an der Hochschule schlechthin bezieht, mit den Konzepten des nicht-traditionellen Lernens übereinstimmt. Offenbar stellen sich die Autoren in der Zukunft alles Lehren und Lernen als "nicht-traditionell" vor und heben es damit implizit von dem dann als "traditionell" eingeschätzten Lehren und Lernen an der Hochschule der Gegenwart ab. Diese Annahme gibt dem hier abzuhandelnden Thema eine bestürzende Relevanz. Geht es doch dann dabei nicht mehr

nur um "exotische" Randgruppen und Sonderprobleme unseres Hochschulsystems, sondern um eine so zentrale Frage wie die seiner gründlichen Reform überhaupt.

Um der immer naheliegenden Tendenz entgegenzuwirken, Bildungseinrichtungen eines anderen Landes kurzschlüssig an entsprechenden Leistungen des eigenen Landes zu messen, brauche ich ein *tertium comparationis*. Ich wähle dazu jene Merkmale, wie sie sich in der internationalen Diskussion herausgebildet haben (vgl. dazu die OECD-Studie *Adults in Higher Education*, Paris 1987) und auf deren allgemeine Bedeutung eben hingewiesen worden ist. Kurz zusammengefaßt lassen sie sich in folgendem Katalog wiederholen:

1. Offener Zugang
2. Abbau von Diskriminierungen
3. Organisatorische Flexibilität
4. Curriculare Reform
5. Methodische Flexibilität
6. Erwachsenengerechtes Lernklima
7. Akademische Abschlüsse sind möglich

Damit ist ein Kategorienraster erstellt, das nun an die nicht-traditionellen Studien sowohl der Bundesrepublik als auch der Vereinigten Staaten gleichermaßen angelegt werden kann.

## 2. Ansätze in der Bundesrepublik

Wer in unserem Lande nach nicht-traditionellen Studien Ausschau hält und dazu die anfangs skizzierten Merkmale heranzieht, muß die Suche sehr schnell aufgeben. An den Hochschulen jedenfalls sind keine auszumachen.

Das ist merkwürdig, denn ein Bedarf ist dafür durchaus vorhanden, ein erheblicher sogar. Eine empirische Unter-

suchung, die die Zahl möglicher Bewerber für ein "Studium neben dem Beruf" ermittelte, bezifferte ihn z.B. auf *einige Hunderttausend* (Föllmer und Thielmann 1986, S.47), wenn man nur die "harten Interessenten" zählt, und auf *einige Millionen*, wenn man die entsprechenden Kriterien relativ weit faßt. Die Hochschulen haben diese Nachfrage bisher nicht gesehen, geschweige denn ihr durch entsprechende Angebote entsprochen.

## 2.1 Gasthörer

Läßt sich das Studium der Gasthörer in den Gesamtzusammenhang eines nicht-traditionellen Studiums einordnen? Handelt es sich bei ihnen nicht immerhin um Erwachsene, die noch dazu ohne formale Zugangsberechtigung an Lehrveranstaltungen teilnehmen können? - Nein, denn erstens werden Gasthörer immer nur für "einzelne Lehrveranstaltungen" eines Semesters zugelassen, und das auch nur "im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten" (Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 25.3.1980, § 70) und zum Teil erst nach Einwilligung des sie abhaltenden Hochschullehrers. Eine längerfristige Programmierung ist daher erschwert. Und zweitens kommen die Hochschulen den Gasthörern weder zeitlich noch im räumlichen Arrangement der Lehrveranstaltungen entgegen - auch noch natürlich inhaltlich. Es ist auch nie geplant gewesen, die Gasthörer auf diese Weise ein Diplom oder einen Grad erwerben zu lassen. Sie sind also Studenten minderen Rechts.

Das anfangs konstatierte große Interesse für ein nebenberufliches Studium schlägt sich deshalb bei ihnen auch nur zu einem kleinen Teil nieder. Der Anteil der Gasthörer liegt, wie wir feststellen konnten, zwischen 0,34 Prozent an der Freien Universität in Berlin und 2,04 Prozent in der Universität Frankfurt. In Freiburg, Marburg, Münster, Bonn und Heidelberg liegt er um 1 Prozent herum. Die Tendenz ist allerdings steigend, wenn man das Beispiel

Triers als typisch annehmen kann, wo der Anteil der Gasthörer zwischen 1970 und 1981 von 26 auf 224 stieg und den Prozentsatz 4,39 erreichte (Müller und Vogelsang 1982). Was geschähe, wenn die Teilnahme der Gasthörer an Lehrveranstaltungen der Hochschule organisatorisch erleichtert werden würde, läßt sich am Beispiel der Fernuniversität demonstrieren. Dort liegt ihr Anteil nicht bei 1,3 Prozent, dem geschätzten Durchschnittswert aller Hochschulen (vgl. dazu Faber 1987, S.14), sondern schwankt von 1977 bis 1984 zwischen 31,9 und 36,7 Prozent (Küffner 1984, S.2). Die Hochschulen sind also weit davon entfernt, der Nachfrage nach *nicht* an Abschlüssen orientierten nebenberuflichen Studien zu entsprechen. Was sie mit der bisherigen Zulassung von Gasthörern dazu beitragen, ist offenbar nur ein Tropfen auf den heißen Stein

So handelt es sich beim Studium der Gasthörer lediglich um ein kaum wahrgenommenes Geschehen am Rande, um die zeitlich beschränkte und nur geduldete Teilnahme Erwachsener an einzelnen Veranstaltungen der *traditionellen* Lehre.

## 2.2 "Begabte"

Wie steht es mit den Personen, die mit Hilfe der "*Begabtenprüfung*" bzw. der "*Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis*" den Weg in die Universität finden? Immerhin wird doch die Hochschule für sie geöffnet. Bei den Bewerbern wird oft der Abschluß einer beruflichen Ausbildung vorausgesetzt. Sie sind also schon ältere Erwachsene. Anders als die Gasthörer werden sie für ein ordentliches Studium eingeschrieben und können Grade und Diplome erwerben.

Dennoch: dies ist nur eine geringfügige Annäherung an das nicht-traditionelle Studium, ein "außerreguläres" Verfahren des Zugangs zu einem *traditionellen* Studium.

Dasselbe ist auch von den gesetzlich vorgesehenen, allerdings noch nicht praktizierten *Einstufungsprüfungen* zu



sagen, bei denen Kenntnisse, die anderswo erworben wurden, aber für das Studium anrechenbar sind, nachgewiesen werden. Dazu sollen Personen zugelassen werden, die das 24. Lebensjahr vollendet, eine Berufsausbildung abgeschlossen und fünf Jahre lang eine berufliche Tätigkeit ausgeübt haben. Wie bei den "Begabten" handelt es sich hier lediglich um einen erweiterten Zugang zu einem *traditionellen* Studium.

### 2.3 Modellversuche

Mancherorts gibt es in unserem Hochschulsystem Nischen, in denen *studienreformerische Modellversuche* fortgeführt werden, die in den siebziger Jahren, zumeist unter finanzieller Förderung von Bund und Ländern, begonnen wurden. Der eingangs angesprochene Forschungsbericht bezog sich auf achtzehn Projekte dieser Art (S.185).

Kontaktstudium Wirtschaft, Universität Augsburg  
Erwachsenenbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit  
Technische Fachhochschule Berlin

Wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm "Energieberater",  
Technische Universität Berlin

Weiterbildendes Studium "Tourismus", Freie Universität  
Berlin

Kontaktstudium an der Ruhr-Universität Bochum  
Kontaktstudium "Weiterbildung" an der Universität Bremen  
Weiterbildendes Studium "Mathematik für Computeranwender",  
Universität Hamburg

Modellversuch "Populärmusik", Hochschule für Musik und  
darstellende Kunst, Hamburg

Weiterbildendes Studium "Arbeitswissenschaft",  
Universität Hannover

Weiterbildendes Studium für pädagogische Mitarbeiter in  
der Weiterbildung AUE, Hannover

Weiterbildendes Studium "Bauingenieurwesen", Studien-  
schwerpunkt Hydrologie-Wasserwirtschaft,  
Universität Hannover

Weiterbildendes Studium "Bauingenieurwesen", Studien-  
schwerpunkt "Numerische Methoden und Datenverarbeitung  
im konstruktiven Ingenieurbau, Universität Hannover

Weiterbildendes Studium "Energietechnik",  
Gesamthochschule Kassel

Weiterbildendes Studium "Betriebspädagogik", Erziehungs-  
wissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung  
Landau

Berufsintegrierendes Studium "Wirtschaftswissenschaften",  
Fachhochschule Mainz

Weiterbildendes Studium für Lehrpersonal an Schulen des  
Gesundheitswesens, Universität Osnabrück und kath. Fach-  
hochschule Norddeutschland

Modellversuch "Pflegedienstleitung im Krankenhaus",  
Fachhochschule Osnabrück

Nebenberufliches Studium "Diplom-Ingenieur",  
Fachhochschule Hamburg

Diese Projekte können insofern als "nicht-traditionell"  
bezeichnet werden, als sie eigens für das Studium Berufs-  
tätiger geplant und eingerichtet wurden. Wie aber sieht  
es mit den anderen Kriterien des nicht-traditionellen  
Studiums aus?

Schon bei der Zulassung hapert es. Nur neun der Projekte  
haben einen offenen Zugang, drei machen ihn von abgeleg-  
ten Grundlagenkursen oder einschlägiger Berufsausbildung  
abhängig, drei lassen keine Bewerber ohne formale Hoch-  
schulzugangsberechtigung zu, weitere drei lassen sie nur  
als "Gasthörer" zu.

Auch bei der Zuerkennung von Graden oder Diplomen ist man  
restriktiv. Nur zwei Projekte haben einen Fachhochschul-  
abschluß vorgesehen. Alle anderen sind kürzer und verge-  
ben lediglich Zertifikate.

Günstiger ist die erreichte organisatorische, curriculare  
und methodische Flexibilität zu bewerten, die Berufstä-  
tigen die Teilnahme am Studium erleichtern soll. Immer-  
hin zehn Projekte arbeiten mit Fern- und Präsenzkursen,  
organisieren Wochenendseminare und Kompaktveranstaltun-  
gen. Eines richtete ein Abendstudium ein. Sieben Projekte  
bemühen sich, Hochschullehre und Berufsarbeit miteinan-  
der zu verschränken. Interessante Planungs- und  
Evaluierungsarbeiten wurden geleistet.

Die Etablierung und Förderung der genannten Projekte war eine bemerkenswerte Anstrengung der zuständigen Bildungs- bzw. Hochschulministerien. Die dadurch nahegelegten Innovationen wurden jedoch von den Hochschulen anders bewertet und versteckt oder offen abgewiesen. Dennoch sind die meisten der genannten Modellversuche inzwischen in das Regelangebot der Hochschulen aufgenommen worden.

Nur zwei dieser Projekte, das *berufsintegrierende Studium Wirtschaftswissenschaft der Fachhochschule Mainz* und das *Nebenberufliche Studium Diplomingenieur der Fachhochschule Hamburg* bieten ein nicht-traditionelles Studium neben dem Beruf bis zur Diplom-Prüfung an. Das Programm blieb insgesamt weit dahinter zurück. Von einem Durchbruch ins nicht-traditionelle Studium kann noch nicht die Rede sein.

Wie stark die Motivation der Personen werden kann, die abschlussorientierte Studien betreiben wollen, läßt sich an einem privatwirtschaftlich betriebenen Unternehmen, der staatlich genehmigten *Fachhochschule für Berufstätige* in Rendsburg, demonstrieren. Sie nutzt den eingangs nachgewiesenen Bedarf und bildet in einem kombinierten Fern- und Präsenzstudium gegenwärtig an die 1 200 Erwachsene nebenberuflich zum Diplom-Betriebswirt und zum Diplom-Wirtschaftsinformatiker aus, die dafür nicht nur ihre Zeit und ihre Kraft, sondern auch noch etwa DM 10 000,-- an Studiengebühren zu opfern bereit sind.

#### 2.4 Ein Modell: Die Fernuniversität

Ist die Fernuniversität eine nicht-traditionelle Hochschule? - Sie entspricht den Merkmalen drei, fünf und sieben des vorgestellten Kategorienrasters voll, nicht aber, bzw. nur zum geringen Teil, den Merkmalen eins, zwei, vier und sechs: Dem soll im einzelnen nachgegangen werden.

Es ist ein großer Schritt in die angegebene Richtung, wenn es der Fernuniversität gelingt, durch *organisatorische Flexibilität* (3. Merkmal) gegenwärtig 33 000 Studenten zu betreuen, die an den traditionellen Hochschulen nicht hätten studieren können, weil sie eben schon älter sind und dementsprechend berufstätig sein müssen. Von diesen Studenten nehmen 18 600 an einem Studium teil, das zu einem Abschluß führt (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Studenten des Studienjahres 1987/88 an der Fernuniversität nach Fachbereich und "Hörerstatus": Vollzeitstudent, Teilzeitstudent, Gasthörer, Zweithörer.

Fachbereich		Hörerstatus				insgesamt	Anzahl in %
		VZ	TZ	GH	ZH		
Mathematik und Informatik	Anzahl in %	1072 12,1	4604 51,8	2199 24,7	1019 11,5	8894 100,0	27,4
Erziehungs- und Sozialwissenschaften	Anzahl in %	599 11,3	2371 44,5	1963 36,9	393 7,4	5326 100,0	16,4
Wirtschaftswissenschaft	Anzahl in %	1767 12,0	8588 58,5	3034 20,7	1294 8,8	14683 100,0	45,3
Elektrotechnik	Anzahl in %	355 12,7	1473 52,6	767 27,4	203 7,3	2798 100,0	8,6
Rechtswissenschaft	Anzahl in %	18 2,5	76 10,4	566 77,5	70 9,6	730 100,0	2,3
insgesamt	Anzahl in %	3811 11,8	17112 52,8	8529 26,3	2979 9,2	32431	100,0

Quelle: Vorläufige Studentenstatistik - vorläufiger Endstand für das Studienhalbjahr 1987/88. Stand 9. Oktober 1987. Fernuniversität, Verwaltung, Dez. 2.2.

Die Etablierung eines professionell betriebenen Fernstudiums im großen Stil hat jedoch die Betreuung so vieler berufstätiger Studenten allein nicht möglich gemacht. Dazu mußte noch das *Teilzeitstudium* eingeführt und organisatorisch bewältigt werden, das es bekanntlich an unseren traditionellen Hochschulen nicht gibt. 15 000 Studenten machen von dieser Regelung Gebrauch. Die Universität kommt ihren Studenten ferner - im doppelten Wortsinn - "entgegen", indem sie 38 Studienzentren - allerdings vor allem in Nordrhein-Westfalen - einrichtete und bestrebt ist, deren Zahl noch zu erhöhen, und indem sie den Studenten Laborplätze in anderen Hochschulen oder in Großbetrieben sichert. So ist ein neues organisatorisches Grundsystem entstanden, das sich elastisch an die Bedürfnisse berufstätiger Studenten anpassen läßt.

Auch erhebliche *methodische Flexibilität* (5. Merkmal) kann diesem Lehr- und Lernsystem attestiert werden. Wurde es doch im Hinblick auf die Situation der Fernstudenten entworfen: Vor Aufnahme des Studiums werden die Studieninteressenten mit Hilfe eines Computer-Programms im Hinblick auf ihre Chancen beim Fernstudium beraten. Die Studienanfänger werden in den Studienzentren von Mentoren informiert, eingewiesen und betreut. Telefonische und schriftliche "Fühlungsnahme" mit den Fachbereichen ist möglich. Die Lehre wird in der speziellen didaktischen Form des Fernstudienkurses dargeboten, was erhebliche unterrichtstechnologische Verfahren (von der Lehrzieldefinition bis zur Testkonstruktion) erforderlich macht. Seminare eigenen Charakters, auch zur Vorbereitung von Diplomarbeiten, finden statt. Die Mentoren werden regelmäßig informiert und auf ihre Arbeit vorbereitet. So entstand ein hochdifferenziertes Lehrsystem - weitab von den traditionellen Darbietungsformen Vorlesung, Seminar und Übung.

Schließlich wird Erwachsenen und Berufstätigen, die die Hochschulreife besitzen, die Möglichkeit geboten, akade-

mische *Diplome* und *Grade* zu erwerben. Jedes Jahr werden z.B. etwa hundert Diplome allein im wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich zuerkannt.

Die Fernuniversität ist jedoch, um zu den abweichenden Merkmalen zu kommen, keine *offene* Hochschule. Die Einstufungsprüfungen, wenn sie denn einmal an den Hochschulen praktiziert werden, könnten dieses Manko etwas mildern. Angemessener wäre jedoch die volle Öffnung nach dem Muster der englischen Open University und der holländischen Open Universiteit.

Baut die Fernuniversität *Diskriminierungen* ab (2. Merkmal)? Hier fällt einerseits sofort der niedrige Anteil der Frauen ins Auge: knapp 23 Prozent. Er ist in den letzten Jahren eher niedriger geworden, obwohl er an den anderen wissenschaftlichen Hochschulen bei 40 Prozent liegt und sich im gleichen Zeitraum um 2 Prozent erhöhte (von Prümmer 1985, S.1). An der Open University in England liegt ihr Anteil bei 45,2 Prozent (Schütze 1987, S.29) und an der Athabasca University, Alberta, einer kanadischen Fernuniversität, sogar bei 61 Prozent (Athabasca University 1981, table 1.4).

Andererseits zeigen der Altersaufbau und der berufliche Hintergrund, in wie hohem Maße Menschen jeden Alters und jeden Herkommens an der Fernuniversität vertreten sind. Sie können sie als "ihre" Universität ansehen - weil sie nicht neben "regulären" Studenten eine Minorität bilden und nur geduldet werden.

*Curriculare Flexibilität* (4. Merkmal) ist kaum gegeben, weil Rahmenprüfungsordnungen und Prüfungsordnungen die Inhalte der Studiengänge vorschreiben - um die Vergleichbarkeit zu sichern - und weil die Professoren bestrebt sind, die Studenten so auszubilden, daß ihre Studienleistungen von anderen Hochschulen und später auch von Arbeitgebern in der Wirtschaft - wie z.B. im *Capital*-Artikel vom Juni 1987 - honoriert werden.

Was die Schaffung eines *erwachsenengerechten Lernklimas* anbelangt, so wird man unterschiedliche Traditionen im Umgang zwischen Hochschullehrer und Student zum kulturellen Erbe der einzelnen Gesellschaften zählen. Wie wir vergleichend feststellen müssen, gibt es an unseren Hochschulen insgesamt offenbar eigentümliche Formen, Menschenfreundlichkeit an den Tag zu legen: Man stößt auf habitualisierte Distanz, Kälte, Nichtbeachtung in allen Abstufungen. An der Fernuniversität ist - von Ausnahmen abgesehen - leider kein besonders nicht-traditionelles Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden entstanden.

Alles zusammengenommen, ist die Fernuniversität ein für unsere Verhältnisse mutiger und entschiedener Schritt ins nicht-traditionelle Neuland. Noch nie hat es in unserer "Geschichte des gelehrten Unterrichts" eine derartige, auch nachhaltige Anstrengung gegeben, Erwachsene, Berufstätige und Alte an der wissenschaftlichen Lehre und Weiterbildung zu beteiligen und sie dadurch auch an die Forschung heranzuführen. Bildung durch Wissenschaft in nebenberuflichen Studien findet hier statt.

### 3 Ansätze in den Vereinigten Staaten

Amerika ist ein Land, an dessen Hochschulen beinahe alles anders und im Hinblick auf das nicht-traditionelle Studium beinahe alles möglich ist. Das mag an dem Fehlen einheitlicher staatlicher Hochschulpolitik, an den Verlockungen und Zwängen des kommerziellen Wettbewerbs auf dem Bildungsmarkt sowie an dem Selbstbewußtsein und dem Anspruch seiner Kommunen liegen. In einem so großen und vielgestaltigen System der höheren Bildung, das uns wie ein "geordnetes Chaos" vorkommt und in dem es so verwirrend viele unterschiedliche Leistungsstandards gibt, fallen aber auch kühn entworfene und weit vorangetriebene Experimente nicht so auf wie in unserer gleichförmig

verwalteten, auf standardisierte Lehrangebote verpflichteten Hochschulwelt.

Uns beeindruckt allein schon die hohe Zahl der Studenten: Sie beträgt 12 426 000, mehr als in allen EG-Staaten zusammen (OECD-CERI 1987, S.30). Dementsprechend liegt auch der Prozentsatz der "19-24jährigen", die jeweils für ein Studium eingeschrieben sind, bei spektakulären 47,9 Prozent und ist damit mehr als doppelt so hoch als in der Bundesrepublik. Hat es bei einer solchen "Ausschöpfung der Begabungsreserven" überhaupt noch einen Sinn, nach einem nicht-traditionellen Studium zu fahnden? Überraschenderweise ja. Mehr noch: die Suche nach Formen des nicht-traditionellen Studiums ist gerade in diesem Lande besonders ergiebig.

### 3.1 Andere Voraussetzungen

Der Anteil derjenigen, die schon 25 Jahre alt oder älter sind, wenn sie sich an einer Hochschule einschreiben, ist in diesem Lande mit 24 Prozent deutlich höher als bei uns, wie aus der Tabelle 2 zu ersehen ist:

Tabelle 2: Verhältnis der Studenten, die erst mit 25 Jahren oder älter an der Hochschule eingeschrieben wurden, zur Gesamtstudentenzahl in Prozent in neun OECD-Ländern.

1. Österreich	5,3	4,1	4,8
2. Bundesrepublik Deutschland	9,6	7,3	8,7
3. Frankreich	10,6	8,0	9,2
4. Kanada			10,4
5. Großbritannien	18,1	14,4	16,7
6. Finnland	21,4	16,7	19,6
7. USA	18,1	28,9	24,0
8. Australien	32,9	31,1	32,1
9. Schweden	50,2	58,1	55,0

Quelle: OECD-CERI 1987, S.31



Sind die amerikanischen Hochschulen den Studierwünschen Erwachsener und Berufstätiger gegenüber aufgeschlossener? Nach Gründen für dieses Phänomen suchend, stößt man auf folgende Traditionen und Sachverhalte, die wir in unserem Hochschulsystem *nicht* kennen und die in den USA möglicherweise das Studium Erwachsener begünstigen:

Erstens ist die öffentliche Meinung auf das Studium Erwachsener besser eingestimmt. Die Amerikaner sind von einem tief verwurzelten *egalitären Ethos* erfüllt (Houle 1974, S.64). Sie möchten Bildung für alle. In den siebziger Jahren forderten denn auch Autoren, man müsse nun von der schon erreichten "mass higher education" zur "universal higher education" gelangen (Cross 1976, S.228; Moynihan 1971, S.233; Soldwedel 1971, S.105; Perkins 1971, S.149). "Mit schon fast religiösem Glauben" (Trow 1971, S.26) sehen sie in der Bildung das Hauptinstrument sozialer Mobilität.

Zweitens fühlen sich die Hochschulen nun schon seit über hundert Jahren zur *Dienstleistung* an der Gesellschaft verpflichtet. Auch das ist ein Ausfluß jener Ideologie.

Drittens verfügen die Hochschulen ebenso lange über *Erfahrungen in der Erwachsenenbildung*. 1972 konnte man an den extension departments von 146 Hochschulen einen akademischen Grad (extension degree) erwerben (Houle 1974, S.89).

Viertens verstärkte sich in den siebziger Jahren die *Community College Bewegung* mit unvorhergesehener Dynamik. Sie setzte sich zum Ziel, in erreichbarer Nähe eines jeden Bürgers eine Art örtlicher Gesamthochschule einzurichten, und zwar mit liberalem Zugang und bei geringen Kosten. Dort können viele Berufstätige die ersten beiden College-Jahre absolvieren, um dann, den Associate-Grad schon in der Tasche, ihr Studium an einem vierjährigen College zu beenden.

Fünftens ist das *Teilzeitstudium* besonders gut entwickelt. Teilzeitstudenten machen an den vierjährigen Colleges etwa ein Drittel und an den zweijährigen Colleges zwei Drittel der Studentenschaft aus. Während von 1972 bis 1982 der prozentuale Zuwachs bei den Vollzeitstudenten nur 18,9 betrug, stieg er bei den Teilzeitstudenten um 65,6 Prozent an (Grant 1983, S.8). - Die Hochschule ist im Begriff, eine Institution des Erwachsenenstudiums zu werden.

Sechstens gibt es eine differenzierte *Evaluierungspraxis*. Mit großem Aufwand wurden Verfahren und Instrumente geschaffen, mit denen man frühere Lernleistungen, die bei der militärischen und beruflichen Ausbildung erbracht wurden, einschätzen und auf das Studium anrechnen kann (Cooperative Assessment of Experiential Learning-CAEL) oder mit denen man Bewerbern ohne formale Hochschulreife die Gelegenheit einräumt, in einem "College Level Examination Program (CLEP)" die entsprechende Qualifikation zu erwerben.

Siebtens gibt es an den Hochschulen der USA generell mehr *Aufgeschlossenheit für technische Medien*. Die für nicht-traditionelle Lehr- und Studiensysteme so wichtige Unterrichtstechnologie ist akzeptiert. Dazu kommt eine ungewöhnliche Experimentierfreudigkeit und Innovationsbereitschaft.

Achtens wurde seit den sechziger Jahren im politischen Meinungsstreit verstärkt auf die "neuen Studenten" hingewiesen, die vor den Pforten der Hochschule stehen. Bürgerrechtler, Feministinnen und Sozialpolitiker forderten für sie die Öffnung der Hochschule.

Neuntens sind mehr als die Hälfte aller Einrichtungen der Higher Education *privat*. Viele von ihnen gerieten in den siebziger Jahren in finanzielle Schwierigkeiten und mußten wegen des Rückgangs der Geburtenrate um ihre Existenz besorgt sein. Sie hielten schon aus diesem Grunde Ausschau nach neuen Studenten.

Bedingende Faktoren dieser Art legen folgende These nahe:

*Ein "nicht-traditionelles Studium" kann leichter propagiert, vorgeschlagen, verteidigt, erprobt und eingeführt werden, wenn das bildungspolitische Meinungsklima dafür günstig ist, die Hochschulen an Dienstleistungen für die Gesellschaft gewöhnt sind, Erfahrungen in der Lehre Erwachsener haben, Community Colleges den Übergang zu den Colleges erleichtern, das Teilzeitstudium sich stärker ausbreitet als das Vollzeitstudium, die Bereitschaft für verändernde Experimente vorhanden ist, eine Scheu vor Medien und Unterrichtstechnologie sich nicht entwickeln konnte, politischer Druck zugunsten nicht-traditioneller Studenten ausgeübt wird und dazu noch entsprechende kommerzielle Interessen vorhanden sind.*

### 3.2 Die "Bewegung" für nicht-traditionelle Studien

Das Interesse an dieser neuen Form des Lehrens und Lernens nahm Anfang der siebziger Jahre sprunghaft zu und wuchs sich schnell zu einer kräftigen Reformbewegung aus. "Non-traditionell studies", "alternative studies" und "external degree studies" waren ihre Schlagworte. Man glaubte, die neuen Formen des Studiums wären notwendig geworden angesichts der dringlicher vorgetragenen Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen, der Überlastung der Hochschulen, der steigenden Nachfrage nach einer auf den Arbeitsplatz bezogenen Aus- und Weiterbildung, vor allem aber, um die Lernbedürfnisse der "neuen Studenten" zu befriedigen. Dabei wirkten sich Triebkräfte des studentischen Protests, der Frauenemanzipation und vor allem der Bürgerrechtsbewegung aus und überlagerten sich.

Staatliche Stellen unterstützten das Streben nach mehr nicht-traditionellen Studienmöglichkeiten nach Kräften. Die Bundesregierung veröffentlichte 1972 einen *Report on Higher Education*, den "Newman Report", in dem die Gründung neuer Institutionen mit alternativen Lehr- und Lernformen empfohlen wurde. Sie richtete auch einen "Fond

für die Verbesserung der tertiären Erziehung" ein, aus dem entsprechende Projekte gefördert werden konnten. Und Präsident Nixon sagte 1971 in seiner Botschaft an den Congress: "Kein Student, der an einem College studieren möchte, sollte daran gehindert werden" (Hall 1974, S.XIII). Enthusiasten sahen daraufhin in der Erziehung das egalitäre Zeitalter anbrechen.

Die "Bewegung" erhielt ferner kräftige und weiterwirkende Impulse durch die private Carnegie-Foundation. Sie finanzierte eine hochrangig besetzte *Commission on Non Traditional Study*, die die Voraussetzungen und Bedingungen des nicht-traditionellen Studiums erforschte und durch die zügige Veröffentlichung ihrer Beratungsergebnisse zur konzeptionellen Klärung der Reformziele beitrug (z.B. *Diversity by Design*, 1973; *The External Degree*, 1973; und *Explorations in Non-traditional Study*, 1972. Auch Publikationen der *Carnegie Commission on Higher Education* analysierten das neue Praxisfeld, so z.B. *Less Time, More Options*, 1971; *"Any Person, Any Study"*, 1971; *New Students, New Places*, 1971, und *Towards a Learning Society*, 1973. So entstand eine ganze Literatur zu dem Thema.

Folgendes Zitat ist geeignet, den "Geist" der Bewegung für ein nicht-traditionelles Studium zu charakterisieren: Es ist dem Vorwort des ersten Berichts der *Commission on Non-Traditional Study* entnommen und stammt aus der Feder von S.B. Gould (1974, S.XV), dem früheren Chancellor der State University of New York. Nach seinem Urteil stimmten alle Kommissionsmitglieder in folgender Charakterisierung überein:

*"Das nicht-traditionelle Studium ist mehr eine Einstellung als ein System und kann daher höchstens in Annäherungen definiert werden. Gemäß dieser Einstellung steht der Student an erster und die Institution an zweiter Stelle, orientiert sich die Lehre mehr an den Lernbedürfnissen der Studenten als an der "Bequemlichkeit" (convenience) der Hochschule, werden die Studenten ermutigt, viele unterschiedliche Wege*

zu ihrer individuellen Entfaltung einzuschlagen, und nicht mit einheitlichen und vorgeschriebenen Lehrangeboten konfrontiert, legt man weniger Wert auf zeitliche, räumliche und sogar Studiengangsvoraussetzungen als auf Kompetenz und, wo möglich, auf Bewährung in der Praxis, nimmt man Anteil an Studenten jeden Alters und Herkommens, an Studenten, die einen Abschluß anstreben ebenso wie an Studenten, die es für richtig halten, ihr Leben durch ständiges, periodisches oder gelegentliches Studium erfüllter zu machen".

Welche Personen hatte die "Bewegung", die sich für den Ausbau alternativer Studien einsetzte, im Auge?

Patricia K. Cross (1971) machte die Frage zum Gegenstand ihrer Studie: "Beyond the Open Door". Indem sie sich auf Umfragen von Sewell und Shah (1967), Schoenfeld (1968) und Hilton (1968) stützte, war sie in der Lage, für einen Zeitraum von zehn Jahren den prozentuellen Anteil der Personengruppen zu ermitteln, die ein College absolvieren konnten, und zwar unterteilt nach dem sozioökonomischen Status, den Ergebnissen bei den akademischen Eignungstests und dem Geschlecht (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Wieviele Absolventen der High School bezogen das College?

Gruppierung nach Befähigung	Gruppierung nach sozioökonomischem Status											
	1			2			3			4		
	1957	1961	1967	1957	1961	1967	1957	1961	1967	1957	1961	1967
Männer	Prozent			Prozent			Prozent			Prozent		
1	6	9	33	12	14	30	18	16	29	39	34	57
2	17	16	43	27	25	39	34	36	55	61	45	61
3	28	32	60	43	38	69	51	48	68	73	72	79
4	52	58	75	59	74	80	72	79	89	91	90	92
Frauen												
1	4	8	25	9	12	28	16	13	36	33	26	37
2	6	13	28	20	12	36	26	21	50	44	37	67
3	9	25	44	24	30	48	31	40	68	67	65	77
4	28	34	60	37	51	73	48	71	83	76	85	93

Quelle: K.P. Cross, Beyond the Open Door, 1971, S.7. Die Studie bezieht sich sowohl auf zweijährige als auch auf vierjährige Colleges. Die niedrigste Gruppe im Hinblick auf Befähigung und sozioökonomischen Status wird mit 1, die höchste mit 4 bezeichnet.

Daraus ergaben sich die Anteile der Gruppen, die keinen Zugang zum College fanden. Es handelt sich um

- Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status,
- Frauen,
- sowie um Personen, die beim akademischen Eignungstest, der nicht auf ihre Herkunft zugeschnitten ist, niedrige Punkte erhalten.

Sie untersuchte die Profile dieser Personen, definierte ihre Lernbedürfnisse - und empfahl neue Bildungsmöglichkeiten für neue Studenten. Ihr Buch mußte in fünf Jahren viermal nachgedruckt werden.

Wie groß ist die Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in diesen Gruppen? Als Anhaltspunkt kann eine Bedarfsschätzung dienen, die vom Educational Testing Service auf der Grundlage einer Befragung vorgenommen wurde (Peterson, Carp, 1972). Demnach wollten von den Erwachsenen zwischen 18 und 60 Jahren, die in keiner Schule oder Hochschule eingeschrieben sind, 4,2 Prozent gern einen Associate-Grad, 8,14 Prozent einen Bachelor-Grad und weitere 4,83 Prozent einen Master- oder Doctor-Grad erwerben. Rechnet man diese Angaben hoch, so hätten damals 13,6 Millionen Amerikaner sich eine solche Ausbildung gewünscht (Houle 1974, S.61). Ein enormes Studentepotential!

Nach und nach stellte sich in der Praxis der nicht-traditionellen Studien heraus, mit welchen Personengruppen man es im einzelnen zu tun hatte. Eine bei der OECD gebräuchliche Einteilung (deferrer, refresher, recycler - OECD: CERI 1987, S.20) fortentwickelnd, lassen sich derzeit folgende *sieben* Gruppen unterscheiden:

- ältere Menschen, denen früher keine so gute Bildung angeboten wurde, wie sie heute üblich ist ("Nachholer"),
- Absolventen der high school, die zunächst erst einmal berufstätig sein wollen ("Aufschieber"),
- Personen, die eine College-Ausbildung nicht beendeten ("Abbrecher"),

- Personen, die zwar nicht das high-school diploma erwerben konnten, später aber den General Development-Test (GED) abgelegt oder sich auf andere Weise zum Studium qualifiziert haben ("Aufsteiger"),
- Akademiker, die ihre Kenntnisse auffrischen wollen ("Weiterbilder")
- Angehörige ethnischer Minderheiten ("Diskriminierte"),
- ältere Menschen, die ihr Berufsleben hinter sich haben ("Sinn-Sucher").

Die "Bewegung" für nicht-traditionelle Studien hat das Vorhandensein dieser Studentenreserven bekanntgemacht und ins gesellschaftliche Bewußtsein gehoben. Das Bild des Studenten wurde dadurch erheblich erweitert.

### 3.3 Aktivitäten der Hochschulen

Natürlich hatten viele Hochschulen im Hinblick auf die neuen Studenten Vorbehalte, - etwa nach der Devise "More means worse!" Doch andere nahmen die Reformimpulse auf. Schon nach drei Jahren hatte annähernd *ein Drittel* von 1 185 Colleges und Universitäten, die einen entsprechenden Fragebogen beantworteten, mindestens ein nicht-traditionelles Lehrprogramm eingerichtet (Ruyle und Geiselman 1974, zitiert nach Cross 1982, S.327).

Auch danach breitete sich die Reformbewegung weiter aus. 1983 betreuten, einer offiziellen Statistik zufolge, bereits mehr als *zwei Drittel* aller Hochschulen "Teilzeitstudenten". Fast *drei Fünftel* der Hochschulen unterhielten "summer schools". Und deutlich mehr als *die Hälfte* hatten ein "Abend- und Wochenendstudium" eingerichtet, wie die folgende Tabelle ausweist:

Tabelle 4 Prozentsatz der Hochschulen, die in den USA nicht-traditionelle Lehrangebote anbieten, aufgeschlüsselt nach der Art der Vermittlung

Angebote	Alle Hochschulen zusammen	Vier-Jahre- College mit Promotions- recht	Colleges bis zum Baccalaureate	Zwei-Jahre- College
"Summer school"				
- Associate-Grad	59	45	44	92
- Bachelor-Grad	59	96	85	38
Abend-, Wochen- endkurse				
- Associate-Grad	55	42	38	92
- Bachelor-Grad	54	84	70	42
Wochenend- College	16	26	16	11
External Degree	19	29	14	17
Correspondence Study	10			
Teilzeit- studium bis zum Bachelor- Grad	68			
Lehrangebote außerhalb des Campus	21			

Quelle: US-Department of Education, National Centre for Educational Statistics, Education Directory 1983-84. Zitiert nach Schütze (Hrsg.) 1987, S.104



Zugleich wurde in vielen Fällen die Zulassung zum Studium liberalisiert. Unter dem Eindruck der lebhaft geführten Diskussion um die Öffnung der Hochschulen (Furniss 1971) beschloß ein Teil der Hochschulen, bei "Erwachsenen" auf die sonst erforderliche Vorlage des high school diploma und auch auf die Teilnahme an akademischen Eignungstests zu verzichten:

Tabelle 5: Maßnahmen zur Erleichterung des Zugangs für erwachsene Studienbewerber an Hochschulen der USA im Studienjahr 1979/80.

<u>Prozentsatz</u> der Institutionen, die von den Studenten folgendes voraussetzen:					
Voraussetzung	Alle Hochschulen	Öffentliches vierjähriges College	Öffentliches zweijähriges College	Öffentliches vierjähriges College	Privates zweijähriges College
Abgeschlossene Sekundarschulbildung	88	95	81	89	93
- für Erwachsene erlassen oder nicht erforderlich	30	21	48	24	15
Eignungstest	70	90	32	84	64
- für Erwachsene erlassen oder nicht erforderlich	55	38	76	50	57
Schriftliche Darlegung früherer Studienleistungen und Anhörung	23	28	16	26	19
Empfehlungsschreiben	39	24	17	60	49
Gespräch mit Zulassungsstelle und Hochschullehrer	32	29	37	30	40
Persönliches Statement	25	17	9	40	15
- Ausnahmen für Erwachsene: Anteil der Erwachsenen an den zugestandenen Ausnahmen	10	12	45	12	25

Quelle: OECD-CERI 1987, S.54

Manche Hochschulen gingen noch weiter. Sie legten Quoten für die bevorzugte Einschreibung von Studienbewerbern aus benachteiligten Minoritätengruppen fest, richteten für sie Stützkurse ein und sorgten für spezielle Stipendien.

So wurden denn die nicht-traditionellen Studien - trotz vieler Bedenken der Traditionalisten - in den siebziger Jahren an einem Großteil der Hochschulen fest etabliert.

### 3.4 College-Gründungen

Einige Reformer glaubten, die traditionellen Hochschulen wären nicht in der Lage, sich *wirklich* auf die "neuen Studenten" einzustellen (vgl. Cross 1976, S.5). Sie waren radikaler und wünschten sich Hochschulen, die den nicht-traditionellen Studenten nicht-traditionelle Inhalte mit nicht-traditionellen Medien und Methoden in nicht-traditionell organisierten Lehr- und Lernsystemen anzubieten vermochten.

Am bekanntesten sind die Aktivitäten jener etwa dreißig Universitäten und Colleges geworden, die sich 1970 zu einer *Union experimentierender Hochschulen* zusammenschlossen und sich verpflichteten, eine "Universität ohne Mauern" aufzubauen, wobei sie sich von der Vorstellung eines "utopian college" leiten ließen. Jede dieser Hochschulen begann daraufhin, neben den herkömmlichen auch externe "neue Studenten" zu betreuen, indem sie ihnen individuelle Studienwege mit neuartigen Inhalten und Lernverfahren anbot, die von den Studenten unter Berücksichtigung ihrer Berufsarbeit unter Anleitung eines Hochschullehrers selbständig geplant und in Form individueller Lernverträge mit der Hochschule vereinbart werden.

Folgende weitere Bemühungen, das nicht-traditionelle Studium zu institutionalisieren, sind überregional bekannt geworden:

- Die neun Hochschulen der University of California gründeten gemeinsam eine "New University" für die älteren und berufstätigen Studenten.
- Das *Community College von Vermont* wurde eigens für externe Studenten gegründet, die vorwiegend in landwirtschaftlichen Berufen tätig sind.
- An der Florida International University wurde eine "School of Independent Studies" entwickelt.
- Das *Minnesota Metropolitan State College* nutzte die Ressourcen der Hochschulen zweier großer Städte, um berufstätigen Erwachsenen zu einem externen Studium zu verhelfen.
- Die *Universität von Nebraska* gründete zusammen mit Hochschulen der Nachbarstaaten die "University of Mid-America", die externe Studenten vor allem mit Hilfe des Fernsehens und gedruckten Materials unterrichtete. - Allerdings mußte diese Einrichtung infolge falscher Planung ihren Lehrbetrieb wieder einstellen.

Die State University of New York - zu der 72 Hochschulen gehören -, entschloß sich, für die "neuen Studenten" ein eigenes College zu gründen, das im folgenden vorgestellt wird, weil es das nicht-traditionelle Studium nicht nur konsequent entwickelte, sondern - anders als so manche der schnell ins Leben gerufenen Projekte - heute noch besteht: das *Empire State College*.

Zuvor sollten noch jene Einrichtungen erwähnt werden, die nicht lehren, sondern nur prüfen und Grade erteilen, wie z.B. das *Regents College Degree Program* des Staates New York und das *Edison College* in New Jersey.

Der Staat New York begann schon 1963 damit, ein System zu entwickeln, mit dem nach und nach "College-Wissen" abgeprüft und bescheinigt werden kann (College Proficiency Examination Program). Entsprechen die Kandidaten dabei allen Anforderungen, so kann ihnen ohne jeden Studiennachweis das Bachelor-Degree des States University von

New York zuerkannt werden. Das Bildungsministerium wollte dadurch alle Colleges und Universitäten anregen, vermehrt Kurse für Studenten anzubieten, die, aus welchen Gründen auch immer, nicht in der Lage sind, am normalen Studienbetrieb teilzunehmen. Das Programm hat regen Zuspruch. Gegenwärtig betreut es 16 000 Bewerber. Allein im Jahre 1985 wurden 3 000 Grade zuerkannt (Wagner 1987, S.106).

Die Existenz der in diesem Abschnitt genannten Institutionen hat traditionelle Hochschulen veranlaßt, ihrerseits vermehrt nicht-traditionelle Studienformen zu entwickeln. Dadurch ist ein sich verschärfender Wettbewerb um das Reservoir der nicht-traditionellen Studenten entstanden, dessen Ausgang abzuwarten bleibt. Nach Wagner (1987, S.107) werden die traditionellen Hochschulen mit ihren nicht-traditionellen Erweiterungen den Konkurrenzkampf vermutlich gewinnen, was zu einer moderateren eingeschränkteren Handhabung alternativer Studienformen führen würde.

### 3.5 Ein Modell: das Empire State College

Das *Empire State College* wurde 1971 gegründet, um den Kreis derer zu vergrößern und zu diversifizieren, die im Staate New York eine Hochschulausbildung erhalten. Zudem sollte das neue College Antwort sein auf schwierige Fragen, die in den sechziger Jahren, z.T. überaus heftig, diskutiert worden waren: Wie sollten sich die Hochschulen weiterentwickeln - lediglich quantitativ? Wie könnte die curriculare Rigidität der Hochschulen überwunden werden? Wie könnten "gesellschaftlich relevante" Inhalte ausgewählt und bestimmt werden? Wie könnte man einen "erwachsenengerechten" Hochschulunterricht organisieren? (vgl. Worth 1982, S.5).

Schon der Aufbau der neuen Hochschule ist ungewöhnlich. Das College hat keinen zentralen Campus. Es betrachtet den gesamten Staat New York als seinen Campus. Und in

der Tat schreiben sich Studenten aller Regionen dieses Staates ein und halten zur Zentrale in Saratoga Springs über regionale Studienzentren Verbindung.

Auch der Lehrbetrieb weicht vom traditionellen Schema ab. Es gibt keine Vorlesungen, Seminare, Übungen, sondern nur Einzelarbeit und Selbststudium unter sorgfältiger Beratung. Trotz solcher "Eskapaden" wurde das Empire State College von dem zuständigen regionalen Akkreditierungsbüro voll anerkannt. Gegenwärtig betreut das College auf diese Weise an die 5 000 Studenten.

Inwieweit entspricht nun diese Hochschule den Kriterien eines nicht-traditionellen Studiums? Ich gehe sie nacheinander durch.

1. *Offener Zugang*: Von den Bewerbern wird zwar ein high school diplom erwartet, sie werden aber auch zugelassen, wenn sie ihre Studierfähigkeit nachweisen können, indem sie z.B. anspruchsvollere Themen bearbeiten. Die Hochschule ist also praktisch offen. Die Entscheidung eines potentiellen Bewerbers, dort zu studieren, kann erleichtert werden, indem, falls vorhanden, frühere Lernleistungen auf anderen Colleges, beim Militär oder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung anerkannt und angerechnet werden, wodurch sich die Studierzeit verkürzen kann ("advanced standing").

Wichtiger als die formalen Zugangsvoraussetzungen sind nach der Meinung der Hochschule folgende Kriterien: Der Bewerber muß über den besonderen Charakter dieses College gründlich informiert sein; er muß wissen, welche Arbeitsprogramme dort möglich sind und wie Lehrende und Lernende zusammenarbeiten. Vor allem muß er aber bereit sein, sich auf ein *angeleitetes Selbststudium* einzulassen. Aus diesem Grunde haben die Teilnahme an einem Orientierungs-Workshop und eingehende Beratungen mit Mitgliedern der Fakultät in diesem System eine große Bedeutung. Die Offenheit des Zugangs ist also insofern eingeschränkt, als einem Bewerber vom Studium abgeraten werden kann, wenn er diese besonderen Kriterien nicht erfüllt.

2. *Abbau von Diskriminierungen.* Die Studenten gehören allen Altersgruppen von 17 - 79 Jahren an. 60 Prozent von ihnen sind Frauen. Neben Weißen studieren dort auch Angehörige von Minoritätengruppen (10 Prozent Farbige, 3 Prozent spanisch sprechende Personen). 71 Prozent sind berufstätig. Sie sind in akademischen Berufen (12 Prozent), im mittleren Management (66 Prozent) und als Arbeiter (12 Prozent) beschäftigt (Worth 1982, S.9). Offensichtlich ist dieses College für alle Gruppen der Gesellschaft offen.

3. *Organisatorische Flexibilität.* Die Hochschule läßt die traditionelle Organisation der Lehre hinter sich und macht eine Kette gründlicher *Beratungen* der Studenten mit seinem Hochschullehrer, die Koordinierung der für ihn an seinem Wohnort zugänglich gemachten *Lehrveranstaltungen*, die Betreuung während seines zu Hause stattfindenden *Selbststudiums* und die *Evaluation* seiner schließlich zu demonstrierenden Studiererfolge zur Grundlage eines neuen, sehr elastischen organisatorischen Systems.

4. *Curriculare Flexibilität.* Die Studenten werden nicht, wie in den traditionellen Lehrveranstaltungen, alle das selbe gelehrt. Stattdessen wird für jeden einzelnen ein gesondertes Curriculum entwickelt, ein individueller Studiengang festgelegt. Dabei wird von der Berufstätigkeit und den Lebenszielen des Studenten und den von daher wirksamen Motivationen ausgegangen.

Die Kurse orientieren sich an beruflichen bzw. professionellen und allgemeinbildenden Zielen, streben Interdisziplinität an, sind an Problemen, Themen oder Ganzheiten orientiert und beziehen sich auf drängende gesellschaftliche Probleme wie z.B. Bevölkerungswachstum, Umwelt, Menschenrechte, Rassenkonflikte, Weltfrieden.

5. *Methodische Flexibilität.* Neuland wurde betreten durch die Umwandlung der Funktionen der Professoren. Sie sind

hier in erster Linie Berater, die dem Studenten zur Seite stehen, wenn er Hilfe braucht. Auch die Funktion des Studenten ändert sich. Er fällt aus der rezeptiven Lernhaltung heraus und wird beim Konzipieren, Planen, Aushandeln, schriftlichen Fixieren seines Studiengangs und bei der Selbstkontrolle und Evaluation kürzerer und längerer Strecken seines Studiums ein aktiv Handelnder.

Das Lernprogramm der Studenten muß auch deshalb individuell sein, weil Lernressourcen anderer Hochschulen in der Nähe seines Wohn- oder Arbeitsortes genutzt werden können. So ergibt sich ein zusammengesetztes Programm, in dem folgende Elemente enthalten sind: Selbststudium, die Teilnahme an Kursen, an Gruppenarbeit, Tutorien, Fernstudien und Praktika. Alle Teile werden zusammengehalten durch einen *Lernvertrag*, den er sorgfältig unter Beratung durch den beratenden Professor ausarbeitet und mit der Hochschule abschließt.

6. *Studentenzentriertheit*. Da jeder Student im Laufe des Studiums mit seinem als Mentor wirkenden Hochschullehrer viele Stunden lang partnerschaftliche Studienziele, Arbeitsweisen und Lernstrategien bespricht, lernen sich beide persönlich besser kennen als im Massenbetrieb einer traditionellen Hochschule. Verständnis, Sympathie und Anteilnahme können reifen und eine angenehme, motivierende Arbeitsatmosphäre begünstigen.

7. *Abschlüsse sind möglich*. Die Hochschule unternimmt jede Anstrengung, um ihre Studenten bis zum Bachelor-Grad heranzuführen. Nach den ersten zehn Jahren hatten 8 500 Studenten in dieser Weise ihr Studium erfolgreich beendet.

#### 4 Zusammenfassung

Im Hinblick auf nicht-traditionelle Studien hat es seit den siebziger Jahren in der Bundesrepublik und in den Vereinigten Staaten einige Bewegung gegeben. In unserem Lande war sie schwach, wenig ausgeprägt, nicht entschieden. Zudem blieb sie auf halbem Wege stehen. Die OECD konnte daher in ihrem letzten Ländervergleich erklären, "Deutschland" könne als Beispiel eines Systems dienen, das an seinen Hochschulen einen der geringsten Anteile erwachsener Studenten hat und anscheinend wenig tue, um die Hochschulausbildung für Erwachsene leichter zugänglich zu machen (OECD-CERI 1987, S.47).

In den USA, wo es weitaus günstigere Voraussetzungen gab, waren die entsprechenden Aktivitäten stärker, zielbewußter, in einigen Ansätzen sogar radikal, und in der Ausführung dazu oft auch noch hemdsärmelig-schwungvoll. So konnten denn die ohnehin bereits vorhandenen nicht-traditionellen Studien in den siebziger Jahren stark ausgebaut und an vielen Hochschulen fest verankert werden.

Inzwischen ist in beiden Ländern als Folge der konservativen Wende die Begeisterung für nicht-traditionelle Studien abgeebbt, das Drängen hat nachgelassen. In der Bundesrepublik gibt es auf diesem Gebiet weder Erwartungen noch Initiativen. Und in den USA werden Überlegungen angestellt, ob denn die häufig geforderte "universal higher education" überhaupt finanzierbar sei. Zudem ist eine Bewegung zurück zu den bewährten traditionellen Formen des Lehrens und Lernens unverkennbar.

Unter dem Strich bleibt in beiden Ländern aber sehr Unterschiedliches zurück. In den USA machen die meisten Hochschulen den "neuen Studenten" vielfältige Angebote, erleichtern den Zugang, verkürzen die Studienzeit durch Anrechnung früherer Lernleistungen, bieten alternative Studienmöglichkeiten an. Außerdem gibt es dort nicht-



traditionelle Colleges, die im übrigen auch der allgemeinen Studienreform als Orientierungspunkte dienen können.

In der Bundesrepublik hat sich nicht einmal das Teilzeitstudium als organisatorische Voraussetzung der nicht-traditionellen Studien entwickeln können, wodurch viele Möglichkeiten zur Herausbildung nicht-traditioneller Studien von vornherein abgeschnitten sind. Nur die Fernuniversität leistet auf diesem Gebiet mit ihren rund 17 000 Teilzeitstudenten einen wesentlichen Beitrag. Von den eingangs erwähnten studienreformerischen Modellversuchen, die ohnehin nur Hinweise auf ein nicht-traditionelles Studium sind, wurden inzwischen die meisten eingestellt. Es sieht so aus, als ob wir, international gesehen, auf dem Gebiete der nebenberuflichen nicht-traditionellen Studien das Schlußlicht sind. Der Vergleich hat gezeigt, wie wenig sich doch unsere Hochschulen zur Gesellschaft hin geöffnet haben, wie wenig sie sich - traditionsbedingt - dem Prinzip der Egalität verpflichtet fühlen.

Bei der Einschätzung dieses Vergleichsergebnisses ist folgendes zu beachten. Die in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik auseinandergehende Entwicklung beim Aufbau nebenberuflicher nicht-traditioneller Studien ist eingebettet in einen *generellen Trend*, der für 24 OECD-Länder festgestellt wurde. Demnach verändert sich in den meisten dieser Länder das traditionelle Muster des Hochschulstudiums "allmählich, jedoch radikal". Während bei ihnen Vorlesungen, vollzeitliche Kurse und Studenten in der traditionellen Altersgruppe noch dominieren, "gibt es deutlich und ständig zunehmend immer mehr Lehrveranstaltungen außerhalb des Campus, individuelle Lehrprogramme, Teilzeitstudenten und Studenten höheren Alters" (OECD-CERI 1987, S.110).

## 5 Trends

Die Entstehung und Entwicklung nicht-traditioneller Studien sind Ergebnis und zugleich Teil von zumeist langfristigen Veränderungsvorgängen, die in den USA deutlicher als bei uns zutage treten, weil der gesellschaftliche Prozeß dort in machen Bereichen weiter fortgeschritten ist. Diese Trends trafen in den letzten zwanzig Jahren in einer historisch vorher nie dagewesenen Konstellation zusammen, überlagerten, durchdrangen und verstärkten sich. So konnten sie jene Änderungen im Hochschulsystem erzwingen, von denen hier die Rede ist.

Es handelt sich sozialpolitisch um das Streben nach der *Egalisierung* von Lebenschancen und nach der *Emanzipation* diskriminierter Minderheiten, bildungspolitisch um die steigende Nachfrage und die dringender werdenden Forderungen nach mehr *Weiterbildung*, hochschuldidaktisch um das Bemühen, die Selbsttätigkeit der Studierenden durch die *Individualisierung* des Lehrangebots zu stärken, pragmatisch um einen so wirkmächtigen Vorgang wie die *Technisierung* des Lehr- und Lernprozesses und, damit verbunden, den weitverzweigten Prozeß der *Industrialisierung*, der unser Leben ebenso wie unser Lehren und Lernen tiefgreifend und folgenreich verändert. Schließlich sei noch auf einen Trend aufmerksam gemacht, der sich offenbar in den USA herausbildet und mit der Entwicklung nicht-traditioneller Studien zusammenhängt: die *Funktionsverluste* der klassischen Hochschule.

### 5.1 Egalisierung

Die nicht-traditionellen Studien stehen am bisherigen Ende jenes Prozesses, in dessen Verlauf der Erwerb einer Hochschulbildung sich von einem Geburtsrecht für wenige zu einem Recht vieler Tüchtiger und schließlich zu einem Recht theoretisch aller wandelt. Die Ergebnisse dieses

Prozesses sind jeweils von den steigenden Studentenzahlen abzulesen. In den Vereinigten Staaten verdoppelte sie sich von 1870 an etwa alle vierzehn bis fünfzehn Jahre. Wie weit dieser Trend dort noch anhalten wird, bleibt ungewiß. Wenn er in gleichem Maße wie bisher zunähme, würden schon vor dem Ende des Jahrhunderts 100 Prozent der jeweiligen Altersjahrgänge eine Hochschulausbildung erhalten (Ashby 1971, S.5) - eine kaum vorstellbare Folge dieses Egalisierungstrends.

## 5.2 Emanzipierung

Die nicht-traditionellen Studien werden insbesondere dazu benutzt, um Angehörige von Gruppen zu fördern, denen nicht alle Rechte gewährt werden, bzw. denen es nicht möglich ist, ihnen zustehende Rechte in Anspruch zu nehmen. Dazu gehören auch Arbeiter, Frauen, wie überhaupt ältere Erwachsene. Ihr lange Zeit verhältnismäßig geringer Anteil an der Zusammensetzung der Studentenschaft ist nur ein Aspekt ihrer Diskriminierung. Insofern fließen Einstellungen der sozialen Reform, der Menschen- oder Bürgerrechtsbewegung und des Feminismus in die "Bewegung" für nicht-traditionelle Studien mit ein, die jeweils ihre eigenen Traditionen haben.

## 5.3 Weiterbildung

In der ganzen Weltgeschichte ist der allgemeine Ausbildungsstand noch niemals so hoch wie heute gewesen. Dies ist das Ergebnis eines Trends, der mit der Einführung der Primarschulpflicht allmählich einsetzte, sich mit dem Ausbau des Sekundarschulsystems schneller fortsetzte und mit der erheblichen Kapazitätserweiterung der Hochschulen nunmehr rasch einen vermutlich vorläufigen Höhepunkt erreicht. Die fortschreitende Industrialisierung, Bürokratisierung und Professionalisierung haben diesen Trend mitverursacht und beschleunigt. Wie aber die Erfahrung

lehrt und die Forschung bestätigt, weckt mehr Bildung jeweils das Verlangen nach noch mehr Bildung. Das ist eine Ursache für die Entwicklung der großen Weiterbildungssysteme unseres Jahrhunderts, dies ist aber auch ein starker Antrieb zur Teilnahme an nicht-traditionellen Studien. Das Streben nach Hochschulausbildung wird in dem Maße noch stärker werden, in dem sich die Industriegesellschaft in eine *postindustrielle* Gesellschaft verwandelt, in der nicht mehr nur materielle Güter und Kapital, sondern vor allem immaterielle Güter wie Wissen und Wissenschaft von größter Bedeutung sein werden, in der Informationstechnologien weiterentwickelt und große Forschungsindustrien entstehen werden. Der Trend nach mehr Bildung und Weiterbildung wird also vermutlich anhalten und sich noch weiter verändern.

#### 5.4 Individualisierung

Bei den nicht-traditionellen Studien wird das Prinzip der Individualisierung verfochten. Das bedeutet dreierlei: Der Student wird nicht mehr so sehr als Mitglied der lernenden Gruppe gesehen, sondern vor allem als Einzelner. Lehrprogramme und Lehrinhalte werden nicht für alle oder viele in gleicher Weise vorgeschrieben, sondern im Hinblick auf die besonderen Vorkenntnisse, Befähigungen, Bedürfnisse und Absichten des einzelnen Lernenden entwickelt. Der Student arbeitet möglichst unabhängig von der Hochschule und ihren oft bis ins Detail gehenden Reglementierungen. Er organisiert sein Studium teilweise selbst. Folgende Bezeichnungen dieses Studiums spiegeln solche Bestrebungen wider: *autonomous learner*, *self-instruction*, *independent study* sowie Selbstlernen und Selbststudium. Im großen und ganzen soll dabei sowohl eine "erwachsenengerechte" Form des Studiums erreicht als auch das Prinzip des selbsttätigen Lernens - anstelle des rezeptiven Lernens - verwirklicht werden.

Das Streben nach didaktischer Individualisierung geht auf

Entwicklungen zurück, die schon im 19. Jahrhundert begannen.

Zuerst sind hier die relativ freien und informellen *Promotionsstudien* an der klassischen deutschen Universität zu nennen. Der Studierende konzipiert und plant dabei seine Arbeit im wesentlichen allein. Allein auch organisiert er die dazu erforderlichen Aktivitäten und bestimmt ihren Umfang und Zeitablauf. Dabei wird er von seinem "Doktorvater" lediglich - oft auch nur auf Wunsch - beraten.

In den Vereinigten Staaten entwickelte man in den zwanziger Jahren die *honors programs*, bei denen besonders begabten Studenten mehr Freiheit bei der Zielsetzung, Themen- und Kurswahl und der Bestimmung des erforderlichen Arbeitsaufwands gegeben wurde, damit sie ihre Studien möglichst unabhängig fortsetzen konnten. Diese besondere Form des Studiums wurde später denn auch *independent study* genannt und unter dieser Bezeichnung von allen amerikanischen Hochschulen übernommen.

Größere Freiheit und Unabhängigkeit bei der Wahl des Lernortes und der Lernzeit hatten die Studenten, die seit 1891 an der Universität Chicago das neu eingerichtete *Fernstudium* begannen. Nachdem diese Studienform sich 1906 auch an der Universität Wisconsin etabliert hatte, wurde sie bald von anderen Hochschulen, besonders von den *land grant colleges* übernommen. Eine vorläufige Kulmination erreichte dieser Trend in den siebziger Jahren, als nach dem Erfolg der englischen Open University große eigenständige Fernuniversitäten, meist nationalen Zuschnitts, z.B. in Kanada, Venezuela, Spanien, den Niederlanden, der Bundesrepublik, Israel, Pakistan, Indien, Sri Lanka, Thailand, Japan und China eingerichtet wurden. In allen diesen Einrichtungen ist der Student in wesentlichen Bereichen autonom und auf sich selbst angewiesen.

Diese drei Muster des selbständigen Studierens verdanken ihre Existenz unterschiedlichen Absichten. Beim deutschen Promotionsstudium wird dem Kandidaten größte Freiheit gelassen, weil er das selbständige und selbstverantwortete wissenschaftliche Arbeiten lernen und dabei zu größten Anstrengungen motiviert werden sollte, was durch Gängelung und Reglementierung kaum zu erreichen ist. Das amerikanische independent study wurde von liberalen amerikanischen Professoren eingeführt, um den begabten Studenten im Studium mehr Freiheit einzuräumen, als das verschulte College-System von sich aus bieten konnte. Die Fernstudien waren dagegen auf Bemühungen "sozialer Idealisten" zurückzuführen, die die Vorteile der höheren Bildung auch jenen zukommen lassen wollten, die eine Hochschule nicht besuchen konnten (Wedemeyer 1977, S.2116). Alle drei Einstellungen wirkten sich aus, als es in den sechziger und siebziger Jahren darum ging, nicht-traditionelle Studien zu entwickeln und auszubauen.

Die Individualisierung des Studiums wurde dabei zum Vehikel, mit dem diese Absichten erreicht werden konnten.

#### 5.5 Technisierung

Die nicht-traditionellen Studien konnten sich erst entfalten, nachdem bestimmte technische, insbesondere elektronische Medien zur Verfügung standen. Mit ihrer Hilfe erreichen die Hochschulen mehr und mehr Studenten, die an ihren Präsenzveranstaltungen nicht teilnehmen können. Aber nicht nur die Medien allein waren wichtig. In der Hochphase der alternativen Studien in den siebziger Jahren mußte noch die seit den sechziger Jahren sich entwickelnde *Unterrichtstechnologie* hinzukommen, eine angewandte Unterrichtswissenschaft, die Verfahren zur Planung, Steuerung, Überprüfung und Verbesserung von Lehrprojekten größerer Art zur Verfügung stellte.

*Fernstudien* auf dem Weg des Korrespondenzunterrichts und Lehrangebote in regionalen Zentren der Hochschule waren bereits zu Beginn des Jahrhunderts im wesentlichen durch technische Medien ermöglichte Studienformen. Die extension departments nutzten dann den *Film*, den *Hörfunk* und das *Fernsehen* für Lehrzwecke. Gegenwärtig konzentrierten sie sich auf *computergestützte Lehrveranstaltungen* und *Videotechniken*. Indirekt ist auch die Motorisierung der Gesellschaft ein Aspekt der Technisierung des Studiums, weil sie Abend- und Wochenendkurse ermöglicht, die früher nicht stattfinden konnten. Die Massenmedien wurden unverzichtbar, als man begann, auch mit Hilfe der nicht-traditionellen Studien eine "mass higher education" zu entwickeln.

Angesichts der Beschleunigung in der Entwicklung neuer Kommunikationsmedien dürfte dieser Trend sich noch verstärken. Welche Folgen z.B. die Einrichtung eines elektronischen Arbeitsplatzes für Studierende (Personal-Computer mit Monitor und abrufbaren Audio- oder Videoprogrammen) für die nicht-traditionellen Studien haben, ist dabei noch nicht abzusehen.

## 5.6 Industrialisierung

Neben dem Technisierungs- und Technologisierungstrend muß der Trend zur immer stärkeren Industrialisierung betrachtet werden, weil er auch so manche Projekte des nicht-traditionellen Studiums durchsetzt und damit strukturell verändert.

Das Lehren und Lernen, ursprünglich ein naturwüchsiger Vorgang auf der Grundlage des Gesprächs, findet hier in Form der technisch vermittelten Kommunikation statt, die sorgfältige, langfristige Planung und Projektierung unter Hinzuziehung von Fachleuten, arbeitsteilige Vorbereitung und Produktion der massenhaft zu vielfältigen Lehrmitteln, ihre computergestützte Distribution sowie wissen-

schaftliche Begleitung und Evaluation des jeweiligen Projekts erforderlich machen. Die Leitung eines Lehr- und Studienprojekts wird dabei zum Systemmanagement, wobei sich die Rollen der daran Beteiligten, z.T. erheblich, ändern. Dieselben Veränderungen, die sich einstellen, wenn eine handwerkliche Warenproduktion in eine industrielle verwandelt wird, finden sich hier wieder.

### 5.7 Funktionsverluste

Erste, aber deutliche Anzeichen aus den USA könnten stärker werden und sich zu einem Trend verdichten, den man dann als Funktionsverlust der klassischen Hochschule zu vertehen hätte. Dabei werden Aufgaben, die an der Universität von altersher miteinander verbunden gewesen sind, voneinander getrennt und anderswo in anderer Weise erfüllt. Dieser Vorgang betrifft das Zulassen (Auslesen), Lehren, Prüfen, Zuerkennen von Graden und Diplomen - sowie das Erziehen in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auf dem Campus.

Wenn, wie bei den nicht-traditionellen Studien, die Öffnung der Hochschule für alle gegeben ist, verliert das Zulassen naturgemäß seine gesellschaftliche Bedeutung.

Wenn eine ganze Palette elektronischer Medien zur Verfügung steht, die, gewissermaßen auf Knopfdruck, jede benötigte Information, ausgewählte Lehrprogramme und eigens für das Studium entwickelte Lehrpakete und Lehrsendungen anbieten, so verlieren die herkömmlichen akademischen Lehrveranstaltungen an Exklusivität und Bedeutung, treten vielleicht sogar in den Hintergrund, und zwar besonders dann, wenn dem nicht-traditionell Studierenden aufgegeben wird, ein Selbststudium zu beginnen. Wenn Teilnehmer an nicht-traditionellen Studien ihre Abschlußexamen bei einer eigens für ihre Belange eingerichteten *Prüfungsuniversität* ablegen können, die dann auch noch Grade zuerkennt und Diplome verleiht, so beginnt das Recht



der Hochschule, zu prüfen und zu zertifizieren, allmählich zu erodieren.

Am augenfälligsten ist der Trend beim Verlust der "Erziehungsfunktion". Historisch gesehen, wurde in Europa und auch in den USA das gemeinsame Wohnen und Arbeiten in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in Kollegien und Bursen als unerläßliche Voraussetzung für die Heranbildung von Akademikern angesehen. Bei den Examina wurde demnach auch geprüft, ob der Kandidat die vorgeschriebene Zeit in dieser Gemeinschaft verbracht hat. Zudem übte das College Erziehungsfunktion in *loco parentis* aus. Von dem hat sich in den Vereinigten Staaten vieles und bei uns manches erhalten. Finden jedoch die Lehr- und Lernprozesse außerhalb des Campus statt und werden sie dazu noch stark individualisiert, so greift das ursprüngliche Konzept überhaupt nicht mehr und wird - jedenfalls für viele nicht-traditionelle Studien - obsolet.

Wenn die eingangs erwähnte futuristische Vision vom Lehren und Lernen im Jahre 2 000 richtig ist und dann alles Lehren und Lernen an der Hochschule nicht-traditionell sein wird, steht zu befürchten, daß die traditionelle Hochschule in der angedeuteten Weise ihrer Funktionen entleert wird.

## 6 Offene Fragen

Die Ergebnisse und die aufgezeigten Trends evozieren einige Fragen:

1. *Can it happen here? Wären nicht-traditionelle Studien, etwa wie die des Empire State College und der University Without Walls, bei uns möglich? Nach der Analyse des Bedingungsgefüges, das alternative Studien in den USA begünstigt, ist man geneigt, dies glatt zu verneinen. Uns fehlen einfach zu viele Voraussetzungen. Was an einem amerikanischen College mit seinem in den ersten Jahren doch vorwiegend allgemeinbildendem Charakter möglich ist, hat vermutlich bei den rigide durchgeplanten, weithin festgelegten und auf höherem Niveau angesetzten Diplomstudiengängen unserer Hochschulen keine Chance. Auch für die meisten Magisterstudiengänge trifft das zu. Was geschieht aber mit den Berufstätigen, die ein Studium absolvieren wollen und die dazu ein grundgesetzlich verbürgtes Recht (Artikel 2, 3, 12 GG) haben? Müßte unser Hochschulsystem sich nicht auf sie einstellen?*
2. *Was hindert uns daran, den studierwilligen Berufstätigen wenigstens die traditonellen Studiengänge zu öffnen? Praktisch hieße dies die Einführung des Abend- bzw. Wochenendstudiums. Dieser erste Schritt wäre nicht risikant, weil er eigentlich nur organisatorische Vorkehrungen erforderlich macht, die traditionelle Lehre unangestastet läßt und die gewohnten Standards erhalten bleiben. Dennoch hat es den Anschein, als ob nicht einmal diese Minimallosung in unserem Lande Mehrheiten fände.*
3. *Welche Rolle könnte das Fernstudium bei der Öffnung traditioneller Studiengänge für nicht-traditionelle Studenten spielen?*

Bei begrenzten, kleineren Vorhaben könnten Techniken des Fernstudiums durchaus von jedem Lehrgebiet oder Fachbereich zur Öffnung ihrer Lehrprogramme genutzt werden,

doch gehören unterrichtstechnologischer Fachverstand und beträchtliches didaktisches Gestaltungsvermögen dazu. Beide sind nicht immer ohne weiteres vorauszusetzen. Um die dem Fernstudium eigentümlichen Vorteile zu nutzen, bedarf es allerdings großer Studentenzahlen und des Zusammenspiels professionell ausgebildeter Experten (z.B. für Kommunikationsmedien, Testentwicklung, didaktisches Design). Beides dürfte nur an einer großen, zentralen Fernuniversität möglich sein. Ihre Kurse könnten allerdings die Lehrangebote im Abend- und Wochenendstudium ergänzen.

4. Bei der Zulassung von nicht-traditionellen Studenten zu einem abends und wochenends veranstalteten traditionellen Studium werden wir uns allerdings früher oder später mit derselben Frage auseinanderzusetzen haben, die in den USA bereits seit den siebziger Jahren die Gemüter erhitzt: *Ist es richtig, lediglich "hochbegabten" Berufstätigen den Weg zur Hochschule freizumachen (meritokratisches Prinzip) oder sollte sie jedem offen stehen, der studieren möchte (legalitäres Prinzip)?*

Diese Frage ist in unserer Gesellschaft noch nicht gestellt worden, doch könnte uns der schnelle soziale Wandel unversehens zu einer Antwort zwingen. Bei einer Entscheidung für das zweite Prinzip müßten freilich die Aufgaben der Hochschule grundsätzlich überdacht und neu definiert werden. Die Hochschule müßte dann ihre Funktionen erweitern und ihren Charakter verändern. Ist das erforderlich, oder gar wünschenswert?

5. *Reicht es auf die Dauer aus, den nicht-traditionellen Studenten den Zugang und die Teilnahme am traditionellen Studium lediglich zu ermöglichen? Sprechen nicht gewichtige psychologische, didaktische und ökonomische Gründe dafür, ein eigenes berufsbezogenes Erwachsenenstudium zu entwickeln? Wären wir dieser Aufgabe gewachsen?*

6. Da es an unseren Hochschulen kein Teilzeitstudium gibt, müssen die Studenten, die für ihren Lebensunter-

halt zu sorgen haben, nebenher Geld verdienen. Dadurch wird der Abschluß des Studiums immer weiter hinausgeschoben. Die Bundesrepublik ist das Land mit den längsten Studienzeiten. *Wäre es nicht eine lohnende pädagogische, curriculare und studienreformerische Aufgabe, das weit verbreitete und auch immer wieder kritisierte "Studium neben dem Job" in ein systematisch aufeinander bezogenes "Studium neben dem Beruf" umzuwandeln?* Modelle sind dazu vorhanden.

Damit wären zugleich Muster für die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung gewonnen.

7. *Können zwanzig bis dreißig Prozent eines Altersjahrgangs in derselben Weise wissenschaftlich ausgebildet werden wie von altersher der wissenschaftliche Nachwuchs - das, oft unbewusste, Vorbild und eigentliche Muster aller akademischen Ausbildung?* Seit die Kapazität der Hochschulen in den siebziger Jahren vervielfacht wurde, geschah dies in der Tat. Dabei wurden z.B. Lehr- und Lernformen, die sich einst bei kleinen Gruppen bewährt hatten, bei Großgruppen angewendet. Das Seminar mit mehr als 100 Teilnehmern wurde schon zum Topos der immer wieder wiederholten Klage darüber, wie unangepaßt das Lehrsystem für die Bewältigung der neuen Aufgabe ist. *Müßten daher nicht neue Formen des Lehrens und Lernens auf der Hochschule entwickelt werden?*

Auch wenn viele das nicht so sehen wollen: Inzwischen ist zu der klassischen Aufgabe der Universität, *"the thin clear stream of excellence"* (Ashby 1971, S.101) zum Fließen zu bringen, eine zweite getreten. Heute müssen große Teile der Bevölkerung an die Wissenschaft herangeführt und mit Wissenschaft vertraut gemacht werden, weil sie sich in einer verwissenschaftlichen Berufswelt bewähren müssen, weil ihnen das Recht zusteht, ihre geistigen Kräfte bis zur in jedem individuellen Fall äußersten Grenze auszubilden, weil sie in einer artifiziellen, komplizierten sozialen Umwelt ein erfülltes Leben führen

wollen. Für die heutige Universität ist dadurch eine andere Ausgangslage entstanden. Es ist nun zusätzlich auch erforderlich - um in Ashby's Bild zu bleiben - *the broad muddy river of competence* zu kanalisieren.

Dies freilich kann kaum mit den Vermittlungsformen von gestern geschehen. Wir sind herausgefordert, neue zu entwickeln. Könnte der Ausweg ein Studium sein, das die Möglichkeiten elektronischer Kommunikationsmedien, das Konzept des angeleiteten und betreuten Selbststudiums und intensive, auf persönlichen Kontakt mit Hochschullehrern beruhende Beratung nutzt und zweckmäßig aufeinander bezieht?

Die hier angesprochenen Modelle nicht-traditioneller Studien böten zu solchen Vorhaben sicherlich Anregungen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ASHBY, Eric: Any Person, Any Study  
An Essay on Higher Education in the  
United States.  
New York: Mc Graw-Hill, 1971
- ATHABASCA  
UNIVERSITY: Fact Book  
1971- 81 Edmonton, Alberta  
Athabasca University, 1981
- BOTKIN, J.W.  
et al : Zukunfschance Lernen  
Club of Rome: Bericht für die achtziger  
Jahre, hg. von A. Peccei, München  
Goldmann 1980  
Engl.: No limits to learning: bridging  
the human gap. Oxford 1979
- CARNEGIE-  
COMMISSION ON  
HIGHER EDUCATION: New Students, New Places: Policies  
for the Future Growth and Development  
of American Higher Education  
New York: Mc Graw-Hill, 1971
- CARNEGIE-  
COMMISSION ON  
HIGHER EDUCATION: Less Time, More options: Education  
beyond the High School.  
New York: Mc Graw-Hill, 1971
- CARNEGIE-  
COMMISSION ON  
HIGHER EDUCATION: Towards a learning Society.  
Alternative Channels to Life Work and  
Service.  
New York: Mc Graw -Hill, 1973
- CARNEGIE-  
COMMISSION ON  
NON TRADITIONAL  
STUDY: Explorations in Non-Traditional Study  
San Francisco: Jossey-Bass, 1972
- CARNEGIE-  
COMMISSION ON  
NON TRADITIONAL  
STUDY: Diversity by Design. San Francisco:  
Jossey-Bass, 1973
- CROSS, K.P.: Beyond the Open Door.  
New Students to Higher Education.  
San Francisco: Jossey-Bass, 1971 1976<sup>5</sup>

- CROSS, K.P. und  
VALLEY, J.R. et al: Planning Non-Traditional Programs.  
San Francisco, 1974
- CROSS, K.P.: Adult Learning.  
Opportunities in the United States.  
In: Petersen, R.E. et al (Hrsg.)  
Adult Education and Training in  
Industrialized Countries. New York:  
Praeger 1982, S.370-383
- DEURINCK, G.  
et al: A University of the Future.  
Den Haag: M. Nighoff, 1974
- FABER, W.: Keine vergessene Minderheit mehr.  
Ergebnisse aus dem Bamberger For-  
schungsprojekt über Gasthörer.  
In: Deutsche Universitätszeitung  
43 (1987), Nr. 18, S.14-18
- FERNUNIVERSITÄT-  
Gesamthochschule  
Hagen: Vorläufige Studentenstatistik  
- vorläufiger Endstand für das  
Studienhalbjahr 1987/88  
Stand 9.10.87
- FÖLLMER, H. und  
THIELMANN, H.: Interesse und Nachfrage. Kap. 2.1  
des von O. Peters und R. Pfundtner  
herausgegebenen Forschungsberichts  
"Studium neben dem Beruf."  
Weinheim: Beltz, 1986, S.30-61
- FRAGNIERE, G.: Lernen für ein neues Jahrhundert.  
(Bearb.) Eine Studie der Europ. Kultur-  
stiftung.  
Frankfurt: Diesterweg, 1976
- FURNISS, W.T.  
(Hg.): Higher education for everybody?  
Washington; D.C. American Council  
on Education, 1971
- GOULD, S.B.: "Preface" zu Commission on Non-  
Traditional Study: Diversity by  
Design, San Francisco: Jossey-Bass,  
1974, p. IX-XXII.
- GRANT, W.V.: Trends in College Enrollment  
1972 to 1982. In: American Education  
7 (1983), p.8
- HALL, L.: New Colleges for New Students.  
San Francisco: Jossey-Bass, 1974

- HOULE, C.O.: The External Degree. San Francisco: Jossey-Bass, 1973, 1974<sup>2</sup>.
- HUBER, L.: Future Trends and Aims in Teaching and Learning in Higher Education. In: Ritter, U.P. und Kühn, H.P. (Hrsg.): Higher Education by the Year 2000. Proceedings of the European Association for Research and Development in Higher Education. Frankfurt : Campus 1984, p. 219-243.
- KÜFFNER, H.: Gasthörer an der Fernuniversität. Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung, 1984. Nicht veröffentlicht.
- MOYNIHAN, D.P.: On Universal Higher Education. In: Furniss, W.T.: Higher Education for Everybody? Washington: American Council on Education, 1971, p. 233-254.
- MÜLLER, M. und VOGELSANG, W.: Gasthörer an der Universität Trier. Berichte und Studien Nr. 8 Trier: Universität Trier, Fachbereich I, (1982). Manuskript
- NEWMAN, F. et al: Report on Higher Education. Washington: U.S. Government Printing Office, 1971
- OECD-CERI: Adults in higher education. Paris: CERI, 1987
- PERKINS, J.A.: Reform of Higher Education: Mission Impossible? In: Furniss, W.T.: Higher Education for Everybody? Washington: American Council on Education, 1971, p.148-158
- PETERSON, R.E. und CARP, A.: Demand for Non-traditionell Education. Princeton: Educational Testing Service O.J. (nicht veröffentlicht).
- PRÜMMER, Ch.von: Frauen im Fernstudium. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl von Studiengängen an der Fernuniversität Hagen Hagen: Fernuniversität, 1985



- RUYLE, J. und  
GEISELMANN, L.A.: Non-Traditional Opportunities and  
Programs. In: K.P. Cross und J.R.  
Valley: Planning Non-Traditional  
Programs.  
San Francisco: Jossey-Bass, 1974
- SCHÜTZE, H.G.  
(Hrsg.): Adults in Higher Education.  
Stockholm: Almquist & Wiksell  
International, 1987
- SEWELL, W.H. und  
SHAH, V.P.: Socioeconomic Status, Intelligence  
and Attainment in Higher Education.  
Sociology of Education 40 (1967),  
1, S.1-23
- SOLDWEDEL, B.J.: Whoever wants it needs it. In:  
Furniss, W.T. (Hrsg.): Higher  
Education for Everybody? Washington,  
D.C.: American Council on Education,  
1971, p. 105-107
- TROW, M.: Admission on the Crisis in American  
Higher Education. In: Furniss, W.T.  
(Hrsg.): Higher Education for  
Everybody?  
Washington: American Council of  
Education, 1971
- WAGNER, A.P.: Adults in Higher Education.  
The Situation in the United States.  
In: Schütze, H.G. (Hrsg.): Adults in  
Higher Education.  
Stockholm: Almquist & Wiksell, 1987  
S. 75-120
- WEDEMEYER, Ch.: Independent study. In: A.S. Knowles  
(Hg.): The International Encyclopedia  
of Higher Education.  
San Francisco: Jossey-Bass, 1978,  
S. 2114-2132
- WORTH, V.: Empire State College/State University  
of New York, Centre for Distance  
Learning  
A Case Study.  
The Open University: DERG, 1982  
(Manuskript)

**Zwischen Qualifizierungsauftrag  
und Bildungsanspruch –  
Weiterbildung an der Universität**

*Ernst Prokop*

Geht man von den Handlungsspielräumen aus, die sich einem professionell an der Universität Tätigen und an Weiterbildung Interessierten bieten - und enthält man sich mancher utopischer Wünsche, hält sich also an das Machbare - dann ist festzustellen:

Forschung und Lehre als polares Handlungsfeld der Universität reichen nicht mehr aus, um den Erwartungen der Gegenwart an dieser Top-Institution des Bildungssystems zu genügen. Es gibt da Qualifizierungsaufträge. Denen kann man nur entsprechen, soweit man zwei Bedingungen sicherstellt, nämlich

- daß die für Lebensbildung und für Berufsausübung vermittelten Orientierungsdaten nicht veralten und
- daß einmal erworbene Kenntnisse erneuert werden können.

Solchem Verlangen nach wissenschaftlicher Weiterbildung öffnet sich die Universität zögernd - zumindest in ihren Absichtserklärungen. Ergebnisse der Forschung werden so nicht lediglich in die Lehre eingebracht, sondern sie erfahren spezifische Umsetzung in früher erworbene Qualifikationen, welche erlaubt, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlerntes aufzufrischen. Aus dieser Sicht steht wissenschaftliche Weiterbildung an den Universitäten gerade dafür, daß es gelingen kann, in unserer Zeit sich wandeln-

der Kenntnisbestände und Lebensverhältnisse sowohl dem Qualifizierungsauftrag gerecht zu werden, welchem sich die Universitäten als gesellschaftliche Einrichtungen gegenüber sehen, als auch dem Sachverhalt zu genügen, daß es Einrichtungen des Bildungsbereiches sind, an denen Wissenschaft vermittelt wird.

Universitärer Bildungsanspruch und berufliche Qualifizierungsaufträge geraten in eine eigentümliche Balance - über jeden gewohnten "Status quo ante" in den Verfahrensgewohnheiten der Universität hinaus. Zu gewährleisten ist der Kontakt eines jeden mit den Wandlungen von Wissen und Können in unterschiedlichen Lebenskonstellationen, Bildungsgängen und Berufskarrieren. In diesem Sinne steckt in den Weiterbildungsaufgaben der Schlüssel zur Zukunftsgestalt der Universität: gewichtig erscheinen deren inneres Gleichgewicht und deren hochrangige Beiträge zu einer wissenschaftlichen Bildung, die man in Zukunft nur als lebensbegleitend verstehen kann.<sup>1)</sup>

Den Spielräumen wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität spüre ich in meinem Beitrag nach

- zunächst angesichts der Widersprüchlichkeit des Aufgabenverständnisses der Universität, dann
- ausgehend von den ambivalenten Postulaten von Hochschuldidaktik und Öffnung der Universität, schließlich
- an den aktuellen Handlungsspielräumen in der Universität hierzulande.

In der Abfolge solcher Überlegungen ergeben sich Stellenwert und Aufgabenverständnis der Weiterbildung an der Universität keineswegs nur aus einer Fortschreibung von einmal erworbenen Qualifikationen über den Lebenslauf hin. Vielmehr ist es gerade über Weiterbildung möglich, daß nicht nur Qualifizierungsanforderungen entsprochen wird, sondern daß Fertigkeiten in Balance mit dem gesamten menschlichen Lebensvollzug in seinen unterschiedlichen Altersphasen verbleiben.

## 1. Zum ersten Aspekt - Widersprüchlichkeiten im Aufgabenverständnis der Universität:

Die Leichtigkeit mit der uns die Rede von der Weiterbildung über die Zunge geht, läßt häufig den Verdacht aufkommen, daß es sich um eine reine Anpassungsqualifikation handle. Was vordergründig darüber gesagt wird, bestätigt eine solche Auffassung häufig. Die Sachverhalte liegen aber anders offen.<sup>2)</sup> Durch Weiterbildung wird lebensbegleitend Sorge getragen, daß glaubwürdige Formen menschlichen Daseins wahrnehmbar sind. Fertigkeiten erfahren ihre Integration durch die individuelle Persönlichkeit.

Historisch ist die Wahl zwischen Qualifizierungsauftrag und Bildungsanspruch bei der deutschen Universität eher zugunsten der Bildung entschieden worden. Die Qualifikationsaufträge blieben schon am Rande, als Wilhelm von Humboldt mit der Gründung der Universität Berlin die eher konservative Position unter den gegebenen Möglichkeiten wählte - ersichtlich an der Beibehaltung der Fakultäten und an der Einheitlichkeit von gymnasialer und universitärer Bildung. Im Gefolge der napoleonischen Kriege und der Wandlungen in Europa hätte auch jene Option offengestanden, welche seither das französische Ausbildungssystem prägt: Auf eine allgemeinbildende Gelehrtenschule folgt ein System von Fachschulen für die Ausbildung von Ingenieuren und Lehrern, von Medizinern und Juristen. Solche Vorstellungen wurden auch in der preussischen Unterrichtsverwaltung favorisiert; in der bayerischen von Montgelas sogar durchgesetzt, als er die Fakultätengliederung der bayerischen Universitäten auflöste.

Humboldts konservativere Position bietet seither allenfalls soweit Raum für Weiterbildungsdenken und -handeln, wie sich eine Hochschule Qualifikationsaufträgen nicht verschließt, welche nicht nur der Berufsvorbereitung dienen, sondern berufsbegleitend bis zur Anwendung von Wissen und zur Verwertung von Technologien reichen.

Aktuelle Qualifizierungsansprüche gegenüber der Universität markiert die Errichtung von Studiengängen. Zunächst ergänzten sie als Geschäftsgrundlagen den universitären Bildungsbetrieb durch

Wissenschaft um verwaltungsrechtlich reglementierbare Wege zu Qualifikationen. Der Abschluß des Studienganges - bislang eine akademische Prüfung - signalisiert schon in der Bezeichnung "Diplom" Handlungskompetenzen.

Vergleichbares fand sich zuvor lediglich in den fachwissenschaftlich akzentuierten Ausbildungen für Gymnasiallehrer und für Juristen an der Universität. Die Umsetzung wissenschaftlicher Kompetenz auf Handlungsspielräume und das Gewinnen von Sicherheit beim Umgehen mit Sachverhalten hingegen waren ins Referendariat und zum Repetitor - also aus der Universität heraus - verlagert und sind es teilweise bis heute.

Qualifizierungsaufträge resultieren überwiegend aus dem Wandel der Berufsfelder und lassen sich schwerlich berufsvorbereitend durch Ausbildungsgänge gewährleisten. Hieraus ergibt sich konsequent und zwingend wissenschaftliche Weiterbildung als Ergänzung universitärer Forschung und Lehre. Wenn Weiterbildung neben Forschung und Lehre zur Alltagsaufgabe jeder Fakultät wird, gerät man allerdings in mannigfache Konkurrenzen. Was die Universität bislang nicht geleistet hat, haben Berufsverbände zunächst mehr notdürftig, inzwischen aber in vieler Hinsicht befriedigend substituiert. Die Universitäten werden zunächst für eine Konsolidierung dieser Weiterbildungsangebote zu sorgen haben - durchaus im Zusammenwirken mit den Trägern. Dann erst kann man es als nennenswert erfolgreich und kontinuierlich ansehen, universitäre Dienstleistungen einem Publikum zur Verfügung zu stellen, das nicht zur Stammkundschaft gehört.<sup>3)</sup>

Denn unumstrittene Aufgaben der Universität sind eben zunächst Erkenntnisgewinn und eine dem gegenwärtigen Wissensstand entsprechende Ausbildung der Studenten. Wenn heute die Aufgaben der Weiterbildung nicht immer eigens artikuliert sind, werden sie schon häufig als einbezogen verstanden. Lebenshilfen zu leisten jedoch, gehörte im deutschsprachigen Raum nicht zu den Aufgaben der Gelehrtenbildung. Solche übermittelten sich von Generation zu Generation im Alltag. Sie repräsentieren gerade jene Aspekte lebensbegleitender Bildung, die in Familien und in den sozialen Bezügen des Alltags wahrzunehmen sind. Sie sind Bestandteil jeden Vorgangs der Bildung, der ja wesentlich "Selbstbildung" ist,

haben aber ihre Lernorte nicht im Bildungswesen, oder in der Schule.

Sofern die Universität heute solche Aufgaben übernimmt, knüpft sie damit allerdings an ihre allerältesten Traditionen an. Sie war ja Stätte einer universalen, nicht auf eingeeengte Verwendungszusammenhänge beschränkten Bildung. Dies leistete sie gerade durch das Angebot, sich ganz allgemein mit der Wissenschaft zu befassen und sich dann erst denkbaren Verwendungssituationen zuzuwenden. Eben in solcher Universalität eröffnete die Universität Zugang zu Sinnerfahrungen. Perspektiven für das Leben und Fertigkeiten für die Tätigkeit waren untrennbar miteinander verbunden. Universitäten bräuchten nur an diese Aufgabe gezielt anknüpfen, wollen sie in der Weiterbildung Qualifikationen und Lebenshilfen vermitteln. Man sollte aber nicht von einem absehen: Bei Studierenden in der Erstausbildung lehnen wir gerade das ab. Wissensvermittlung und Qualifizierung und Befähigung zur Forschung kennzeichnen den Horizont unserer Aufgabenwahrnehmung. Die Charakterbildung bleibt aber den Studentengemeinden überlassen, ähnlich wie die soziale Sicherung als Sache der Studentenwerke gilt.

## **2. Nun zu zwei ambivalenten Postulaten - Hochschuldidaktik und Öffnung der Universität**

Es hat in der jüngeren Universitätsgeschichte immer wieder Anläufe gegeben, die Effizienz der Ausbildung an Hochschulen und der individuellen Studienleistungen durch didaktische Hilfen zu verbessern. Im Ertrag der Hochschuldidaktik hat sich zwar ein stärkeres Reglement bei der Gestaltung von Studiengängen durchgesetzt. Man kann aber nicht davon ausgehen, daß auf diesem Wege dem Qualifizierungsauftrag, angesichts der Explosion von Wissen und der Zunahme von Kenntnissen, Rechnung zu tragen war.

Es war der Bildungsanspruch der Universität, der eine Hochschuldidaktik erforderte. Zunächst ist es doch nichts als Postu-

lat, wenn man meint, daß die Beschäftigung mit Wissenschaft zum spezifischen Profil eines Menschen beitrage, sogar so weitgehend, daß der sich dann aus eigenem Antrieb und ohne Nötigung Verwendungszusammenhängen zuwendet. Hochschuldidaktik war der erste Versuch, diesen Sachverhalt handhabbar zu machen. Eine größere Zielgerichtetheit der Ausbildung und eine nachhaltigere Effizienz sowohl der dabei erbrachten universitären Lehrleistungen als auch der individuellen Studienbemühungen schienen geeignet, den Erwerb von verwertbarer Kompetenz an Universitäten der Beliebigkeit zu entreißen und einer hochschuladäquaten Didaktik Gewicht neben klassischer Fachsystematik der Wissenschaft zu sichern.<sup>4)</sup>

Hinsichtlich eben dieses Anspruches aber hat Hochschuldidaktik wohl zu früh Beifall von der falschen Seite erhalten. Ehe sich Vertreter der unumstrittenen universitären Disziplinen zu Qualifizierungsaufträgen bekannt hatten, diente Didaktik zu häufig den verständlichen Profilierungsbemühungen im sogenannten "Mittelbau" und von nicht so ganz unumstrittenen Fächern aus der nicht-gymnasialen Lehrerbildung, vor allem an den pädagogischen Hochschulen.

Über die Sozialwissenschaften hinaus setzten sich didaktische Interessen kaum durch. Erst als der "Transfer" der Erkenntnisse von Wissenschaft und der Ergebnisse von Technologie in Verwertungsbereiche und Verwendungszusammenhänge sich nicht mehr selbst regelte sondern - auch angesichts der Schnelligkeit des Entstehens neuer Paradigmata und Forschungsdesigns - steten Umschlags und kontinuierlicher Förderung bedurfte, geriet eine didaktische Fragestellung auch für traditionsreiche Disziplinen in Universität und Wissenschaft zum Thema: Heute sind es auch Ingenieur- und Natur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften, welche öffentlichen Qualifizierungsaufträgen über die Gestaltung von Weiterbildung gerecht zu werden geneigt sind - bis hin zu ehemaligen Absolventen, die nun in Bereichen von Technologiegestaltung und von Wissensverwertung Funktionen einnehmen. Soweit Universitäten Maßgebendes zur Weiterqualifizierung ihrer früheren Absolventen leisten, lassen sich selbst Technologietransfer und Wissenstransport als zeitgerechte hochschuldidaktische Leistungen problemlos legitimieren.



In den zurückliegenden Jahren war in solchen Zusammenhängen allzusehr die Rede von einer "Öffnung der Universität" eben auf dem Wege über deren Aktivitäten zur Weiterbildung. Dabei dachte man an den Abbau von Barrieren, an das Überspringen von akademischen Blickverstellungen, an Bereitschaft zum Dialog - all das, um sich einer Rückkoppelung aus der Lebenswirklichkeit zu versichern und um die universitäre Lehre und Forschung aus einem gewissen Ghetto zu befreien. Man hielt wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen für geeignet, konstruktiv zur Integration von wissenschaftlichen Sichtweisen mit deren berufspraktischer Bewährung beizutragen. Es gibt inzwischen erprobte Kontaktstudienangebote - vor allem in wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen - welche bislang kaum angesprochene Adressatengruppen erreichen. Weiterbildende Studiengänge für unterschiedliche Berufsgruppen befinden sich in Vorbereitung. Kennzeichnend für solche Experimente ist, daß sie nicht von der Sachsystematik der herkömmlichen Wissensgebiete, sondern vom Bezug auf Zielgruppen ausgehen. Insofern sind weiterbildende Studien interdisziplinär angelegt - was in der Universität noch auf Zurückhaltung stößt.

Auf Grenzen stößt man auch überall dort, wo sich im Beschäftigungssystem das Interesse durchsetzt, berufseinführende und - im Anschluß an Hochschulkarrieren - weiterqualifizierende Maßnahmen weitgehend im Alleingang, allenfalls unter Beteiligung universitären Personals durchzuführen - keineswegs aber in der Bindung an universitäre Institutionen. Parallel dazu läßt sich bei zahlreichen verantwortlichen Persönlichkeiten eine verbreitete Neigung feststellen, für die Einmündung in ein Berufsleben eine universitäre Fachausbildung lediglich als formale Grundlage zu betrachten, durch welche Denkfähigkeit oder Wissenshorizont nur grundgelegt werden. Inhaltlich erlangt die akademische Ausbildung für berufliche Karrieren jedoch kein nennenswertes Gewicht. Hierfür sind jene Trainingsprogramme relevant, in deren Rahmen innerbetrieblich Mitarbeiterkarrieren gesteuert werden. Derartige Qualifikationssysteme sind innerhalb des Beschäftigungsbereiches inzwischen so differenziert ausgebaut, daß für eine weitergehende Öffnung der Universität ein allzu ausufernder Bedarf nicht abzusehen ist.

Zudem sind manche Bedingungsfaktoren, welche berufliche Wirklichkeit und universitäre Weiterbildung in Balance zu halten vermögen, von der Universität aus nicht in jeder Hinsicht handhabbar. Dies erklärt sich teilweise aus den Wandlungen der überkommenen - deutlich elitär akzentuierten - Gelehrtenbildung zu einem Bildungssystem für große Gruppen der jeweiligen Altersjahrgänge. Die Universität hatte diesen Wandel bislang nur halbherzig mit vollzogen. Erst mit den Aufgaben der Weiterbildung stellt sie sich eben den unüberhörbaren Aufträgen, welche die gegenwärtige Welt für sie formuliert. Hier und heute werden so Kompetenzen grundgelegt, welcher es in zurückliegenden Epochen kaum bedurfte. So tritt neben die Anstöße zu engagiertem Wissenserwerb die Chance, daß Erwachsene - soweit das von den Sachsystematiken des Wissbaren her möglich ist - zur Beurteilung ihrer Lernmöglichkeiten gelangen - daß also entdeckendes und selbsttätiges und durch Studiengänge nicht reglementiertes Lernen Platz greift - eine Chance zur Öffnung, die gerade aus den weiterbildenden Maßnahmen resultiert.

**3. Damit stehe ich beim dritten Gesichtspunkt: den Handlungsspielräumen der Universitäten hierzulande.**

Die tagtäglichen Handlungsspielräume liegen offen. Universität gestaltet Studiengänge, sorgt für Verbreitung von Berufseinkundungsqualifikationen. Daneben gibt es ein leistungsfähiges System von Bildungseinrichtungen für nachschulische Lebenshilfen ebenso wie für die Weiterbildung in Beruf und im Alltag. Nicht-universitäre "Kundschaft" ist insofern wohl versorgt: durch Bildungseinrichtungen, Kammern und Berufsverbände, welche eine nachschulische Lernnachfrage zu bedienen gewohnt und in der Lage sind. Sie alle stehen in der Tradition bewährter Praxis nachschulischer Bildung. Hier wurden Bevölkerungsgruppen erreicht, die sich zunächst nicht mit Wissenschaft zu befassen gedachten aber doch wissenschaftlicher Orientierungsdaten für ihr Leben bedurften. Es war das pädagogische Ethos der Lebenshilfe und der Mitmenschlichkeit, welches dazu bestimmte, Zeitgenossen die lebensbegleitenden Hilfen der Bildung nahezubringen.

Diese Praxis - abseits der Universität - entfaltete ihre Eigendynamik und führte schließlich dazu, daß einzelne Universitäten mit eigenen Beiträgen, mit volkstümlichen Vorträgen und Informationsveranstaltungen tätig wurden. Alles in allem jedoch vertieften sich die Distanzen zwischen Volksbildung und Universität. Der Verdacht, daß hier "volkstümliche" - und damit falsche - Wissenschaft transportiert werde, verfestigte sich. "Popularisierung" konnte zwar didaktischen und publizitätswirksamen Gewinn bringen. Die Sachverhalte schienen aber eine Vereinfachung nicht zuzulassen. Insofern bedeutete die volkstümliche Wissenschaft einen problematischen Verstoß gegen den Bildungsanspruch der Universität. Der ist am ehesten nacherlebbar wenn man eine vielbändige Wissenszyklopädie mit ihrer eigenen "Volks-Ausgabe" vergleicht - oder wenn man bedenkt, daß der "Volkswagen" nur heute einen Markennamen signalisiert, ursprünglich aber eine "Jedermann-Ausführung" der hochherrschaftlichen Karosse meinte.

Aus solcherlei zeitgeschichtlichen und universitätshistorischen Hintergründen erklärt es sich, daß jedes weiterbildende Engagement von Universitäten mit gewissen Hypotheken belastet ist. Zunächst entsteht noch immer der Verdacht, daß an die Versorgung von Leuten gedacht ist, die eigentlich nicht sensibel für Wissenschaft und Erkenntnis sind und sich in erster Linie mit dem Image der Universität schmücken wollen. Popularisierungsverdikte treffen insofern häufig auf Zustimmung. Hinzu kommt, daß die Weiterbildungsaktivitäten - schon aus praktisch-organisatorischen Gründen - überwiegend in zentralen Einrichtungen wahrgenommen werden. Bei nur oberflächlichem Hinsehen scheint hier wieder ein Anfang für unabsehbare Entwicklungen gesetzt, in deren Ergebnis die Autonomie der Fakultäten schleichend unterminiert wird - ähnlich wie es der Hochschuldidaktik und den Studiengängen unterstellt wurde. Solche Konstellationen lassen in weiten Kreisen der Universität eine Euphorie angesichts von exemplarischen weiterbildenden Gegebenheiten im anglophonen Raum kaum zu. Die Rahmenbedingungen sind andersartig.

Umsetzung universitären Wissens in die Weiterbildung hat sich inzwischen außerhalb der Universität etabliert, gerade wo Universitätsangehörige hieran entscheidenden Anteil nahmen. In allen

gesellschaftlichen Bereichen anerkannte "Orte" hierfür sind die Akademien, an denen Probleme - ursprünglich zwischen Kirche und Gesellschaft, inzwischen ebenso zwischen Wissenschaft und Gesellschaft - diskutiert und unter Beteiligung von Interessierten, die nicht professionell an Universitäten tätig sind, einer Lösung zugeführt werden. An diesen Veranstaltungen nehmen überwiegend akademisch gebildete Publikumsgruppen teil. Bei der Diskussion um Orte und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung wird es also darauf ankommen, sich des Ertrags dieser lebensbegleitenden Bildung über Akademien zu versichern. Am Rande sei vermerkt, daß sich dort mancherorts günstigere Rahmenbedingungen für Diskurs und Dialog einstellen als in vielen Seminarräumen.<sup>5)</sup>

Vor allem aber läßt sich hier ein Anhaltspunkt für die ganz alltägliche Wertschätzung von Bildungsansprüchen gewinnen. An Akademien haben sie seit je ihren "Einkaufspreis". Hier ebenso wie bei Berufsverbänden und in für Verwendungssituationen qualifizierenden Lehrgängen findet sich in der Regel ein Publikum zusammen, welches die Leistung der Weiterbildung auch finanziell aufzuwiegen bereit ist. Unter den Nachfragern nach wissenschaftlicher Weiterbildung hingegen artikuliert sich häufiger jenes Publikum, durch dessen Köpfe die Vorstellung vom "Nulltarif" spukt.

Wo liegen also Handlungsspielräume hinsichtlich zunehmender Beiträge zur Weiterbildung? Gasthörer gab es seit je - darunter auch stets "ältere Semester", die über die Zugangsvoraussetzungen zur Universität verfügten. Worin also gegenwärtig vielerorts eine Perspektive gesehen wird - daß man nämlich die infolge des Rückgangs der Studentenzahlen unbesetzt bleibenden Stühle Senioren anbietet - führt noch zu keiner universitären Weiterbildung. Hier werden anspruchsvolle Freizeitaktivitäten befördert. Im Einzelfall wird zweifellos auch intellektueller Produktivität Hilfe geleistet. Ein interessantes marginales Phänomen scheint sich im neugeschaffenen Seniorenstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität in München anzudeuten - zumindest nach Maßgabe der Ankündigungen. Man bietet Veranstaltungen an, welche die Generationen ins Gespräch bringen sollen - die Senioren mit Abitur mit den jungen Erwachsenen in den universitären Studiengängen. Was hier Großväter und Enkel an Erfahrungen aneinander gewinnen, kann

zweifellos Qualifikationsbemühen und Bildungsbereitschaft auf beiden Seiten anregen.<sup>6)</sup>

Universitäre Weiterbildung kann sich ferner der Gehäuse von Ferienmaßnahmen bedienen. Orientierungskurse für Lehren und Lernen versprechen zweifellos Zulauf. Die Universität kann außerdem Barrieren abbauen, welche manchem Weiterbildungswilligen gegenwärtig noch den Zugang erschweren. Voraussetzung sind Fernstudienangebote mit schriftlichen und audiovisuellen Informationsmöglichkeiten und zeitlich tragbaren Präsenzphasen. Solche können es Weiterbildungswilligen ermöglichen, die Universität beispielsweise auch an Wochenenden in Anspruch zu nehmen. Zugleich wären der universitären Weiterbildung Spielräume zwischen Qualifikationskurs und Bildungsurlaub aufgewiesen.<sup>7)</sup>

Die entscheidenden Handlungsmöglichkeiten bei der Weiterbildung in der Universität liegen jedoch in einem Verbund mit dem jeweils regionalen Umfeld. Die Universitäten können sich zu Koordinations- und Kommunikationszentren der regionalen Weiterbildungsszenarien entwickeln. Hier fällt ihnen die Aufgabe zu, Balance zu schaffen, für Ausgewogenheit zu sorgen. Wissenschaft und Didaktik, neue Forschungsergebnisse und langvertraute Kenntnisse in bezug aufeinander zu präsentieren. Universitäten haben hierbei einen gewissen Leistungsvorteil. Sie suchen tagtäglich Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen. Für die allgemeine Weiterbildung in all ihren Erscheinungsformen ist dies bislang nur unzureichend geschehen. Universitäre Weiterbildungsaktivitäten treffen hier auf weithin unbesetzte Gestaltungsspielräume - und meines Erachtens sind in unserer Situation nur die unbesetzt.

#### Anmerkungen:

1. H. Boverter, (Hg.), Universitäre Erwachsenenbildung - sind unsere Hochschulen dafür geeignet? Bensberger Protokolle Nr. 31, 1980
2. E. Prokop, Universität und Erwachsenenbildung, Eichstätter Hochschulreden, 27, München 1981
3. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hg.), Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen - Reflexionen - State-

ments, Dokumente der Jahrestagung 1984 in Regensburg, Beiträge Nr. 19, Hannover 1985

4. Elemente der Erwachsenenpädagogik beim Hochschulstudium, in: E. Prokop/K. Geißler, Erwachsenenbildung - Modelle und Methoden, München 1974, S. 51-61
5. G. Koch u.a., Lernen in Bildungshäusern und Akademien, München 1983
6. Aus dem Prospekt auf das Seniorenstudium der Universität München, WS 1987/88: Abschnitt III: Gesprächsforen zur Begegnung der Generationen
  - Berufsbezogenes Forum, Moderator Gunthar Lehner
  - Forum Zeitgeschichte, Moderator Prof. Dr. Manfred Hättich
  - Forum Religion, Moderator Prof. Dr. Dr. Eugen Biser
  - Literaturhistorisches Forum, Moderator Prof. Dr. Wolfgang FrühwaldZur Spannbreite der Möglichkeiten, vgl. auch: Weiterbildendes Studium für Senioren, hrg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Modelle der weiterbildenden Studien Nr. 6, Hannover 1986
7. Vgl. E. Prokop, in: Anmerkung 1, a.a.O. S. 69/70, sowie: Anmerkung 2, a.a.O., S. 14/15 und 23/28; sowie Friedrich Edding: "... Andersartige Angebote müssen sich an der Nachfrage von potentiellen Teilnehmern orientieren, die Einsichten in erfahrene Lebensprobleme suchen und die selbständiger sind als die Studenten in vorberuflichen Studien. Sie suchen möglichst selbstbestimmte, für sie persönlich bedeutsame Studienangebote." (Thesen und Fragen zur Einleitung der Tagung, Ziffer 5)

**Was suchen die Gasthörer?  
Ergebnis einer bundesweiten  
Erhebung und Erfahrungen  
in Bamberg**

*Werner Faber*

Die Einbeziehung der Frage des Gaststudiums oder anders gesagt: der "Gasthörer" an deutschen Universitäten in das Rahmenthema dieser Tagung, die der übergreifenden Fragestellung "Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien" gilt, ist einerseits sachlogisch richtig und wichtig, andererseits keineswegs selbstverständlich. Es ist erst wenige Jahre her, daß ich im Zusammenhang und als ein plakatives Ergebnis der ersten westdeutschen Untersuchung über diese Gruppe von Studierenden von einer "vergessenen Minderheit" meinte sprechen zu müssen. Inzwischen ist man aus bildungs- und hochschulpolitischen Gründen sowie der Anmeldung von Schwerpunktproblemen - ich nenne stellvertretend dafür die "Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene" - mehr auf diese Gruppe Studierender, die Gäste an unseren Universitäten sind, aufmerksam geworden.

Es gab sie freilich auch schon früher, und ich erwähne gern, daß ich selbst in den 50er Jahren, als Studiengebühren noch ein ernstzunehmender Faktor im Studentenleben waren, von der Möglichkeit Gebrauch gemacht habe, nach Absolvierung der Pflicht- oder Mindestsemester mich vom Status des Ordentlich-Immatrikulierten in die Gruppe der kostenfreudlicher eingestuften "Gasthörer" umschreiben zu lassen. D.h. allerdings nicht, daß ich Erfahrungen als Gasthörer aufzuweisen hätte, denn damals handelte es sich um nichts anderes als um die Fortsetzung des regulären Studiums unter anderen Konditionen.

Wenn wir heute von Gasthörern oder, wie es beispielsweise im Bayerischen Hochschulgesetz heißt, von "Gaststudierenden" sprechen, dann geht es um einen Studiertypus eigener Art, der sich in vielfacher Interpretation zeigt. Von einigen werden sie immer noch als kurios-bildungsbeflissene Zeitgenossen eingestuft, hier und da als Interessenten vielleicht einer "Akademischen Volkshochschule". Daß ein derartiger pauschaler vergleichender Zusammenhang nicht zutrifft, wird sich aus den folgenden Darlegungen ergeben.

Von anderen werden diese "Gaststudierenden" mehr und mehr als Weiterbildungsadressaten jener Bemühungen eingeordnet, die seit der Festschreibung der Aufgabe der Weiterbildung für die Universitäten zu unterschiedlichen Entwicklungen bereits geführt haben. Das Hochschulrahmengesetz kennt übrigens den Terminus "Gast-



studierender" oder "Gasthörer" nicht, sondern spricht in der bekannten Weise vom "weiterbildenden Studium" und von den zu entwickelnden "Möglichkeiten der Weiterbildung". Die dort vorgenommene Fixierung auf "geschlossene Abschnitte" eines Studiums hat offensichtlich die wichtige und aus Tradition wie aus Rechtssachverhalt anzusprechende Gruppe der "Gaststudierenden" aus dem Blick gerückt. Die von Seiten der Universität für diese Gruppe der Studierenden "geöffnete Tür" ist vielleicht deshalb hochschul- und bildungspolitisch nicht hinreichend gesehen und berücksichtigt worden.

Ich will kurz berichten, wie ich zur "Entdeckung" der Gasthörer gekommen bin. Nach Übernahme des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Universität Bamberg initiierte ich die Gründung der "Kontaktstelle für Universitäre Erwachsenenbildung", einer zentralen Einrichtung, die am 1. Okt. 1977 die Arbeit aufnahm. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der Weiterbildung, die ich hier, zugleich in Zusammenhang mit meinem Lehrstuhl, intensivierete, galten zunächst der Erkundung der Weiterbildungsbereitschaft von Hochschullehrern als den künftigen Akteuren der vom Hochschulrahmengesetz apostrophierten "dritten Aufgabe" der Universitäten. Darüber wurden einige Forschungsergebnisse veröffentlicht. Es lag in der Konsequenz des Gesamtkomplexes, daß, angesichts rechtlicher Grenzen für die vielfach postulierte "Öffnung der Universitäten", bei der komplementären Frage nach Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung die für Praxis wie für wissenschaftliche Untersuchung am leichtesten zugängliche Gruppe in den Blick rückte - die Gasthörer. Bei meinen ersten Haus-Recherchen stellte ich fest, daß an der neubegründeten Universität Bamberg nur wenig Gasthörer eingeschrieben waren. In der Folgezeit wurde diese für wissenschaftliche Weiterbildung vorhandene "offene Tür" als Ansatzpunkt genommen für ein motivierendes Maßnahmenpaket, das aus den Elementen Information, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung, studienbegleitende Betreuung bestand, mit dem Ergebnis, daß innerhalb von 12 Semestern eine Steigerung des Anteils der Gaststudierenden an der Gesamtheit der ordentlich Immatrikulierten von 1,1 % auf nunmehr (d.h. die aktuelle Einschreibung zum WS 1987/88) auf 5 % erfolgte. Mir ist aus der 1983/1984 durchgeführten westdeutschen Befragung nur eine Universität mit einem höheren prozentualen Anteil bekannt geworden, und zwar die Universität Trier, was jedoch als atypisch eingestuft werden kann (Überhang von Sprachkursen für Ausländer). Aus dieser an der Universität Bamberg praktizierten und offensichtlich erfolgreichen "Öffnung" der Universität ergab sich jene Frage wissenschaftlicher Neugier, die im Titel meines Beitrages zu finden ist: Ich wollte wissen, was Gasthörer suchen, warum

sie kommen, was für eine Studenten-Population eigener Art sie abgeben. In Ergänzung zu den veröffentlichten Ergebnissen dieser Forschungsarbeit, in die eine Stichprobe von 1.050 Gaststudierenden einging, habe ich die seinerzeit bewußt ausgesparte eigene Universität, d.h. deren Gasthörer, im Jahr 1986 zusätzlich befragt, was wichtige weiterführende und aufschlußreiche Auskünfte zuließ. Über beides ist nun zu berichten.

## II.

### **Gaststudierende, die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten abrufen, rekrutieren sich aus allen Altersgruppen**

Dies war und ist eine wichtige Information, die in solcher Eindeutigkeit vor der durchgeführten Untersuchung nicht bekannt war. Vor einigen Jahren berichteten die "Nürnberger Nachrichten" über die Gasthörerbetreuung der Bamberger Kontaktstelle, und zur Illustration komponierte man in diesen Bericht ein Foto aus einem Universitäts-Hörsaal hinein, in dessen Vordergrund ein bärtiger Seniorenkopf - vielleicht war es ein 75jähriger - dominierte. Zur Beantwortung der Frage, was Gasthörer in Universitäten suchen, muß man zunächst das alte eingefahrene Klischee beseitigen: Gaststudium ist nicht identisch mit Seniorenstudium, oder anders: Der Typus des Gasthörers ist keineswegs der Rentner oder Pensionär im Hörsaal. Man kann es auch anders formulieren: Gaststudium ist keineswegs in typischer Weise ein Studium in der zweiten Lebenshälfte oder ein Studium am Lebensabend. In dieser Untersuchung reichte die vertretene Altersspanne von 17 bis 87 Jahre und es ist - hier schon vorgehend auf die Frage nach der Kombinierbarkeit von Gaststudium und Berufstätigkeit - zu sagen, daß rund die Hälfte der Gasthörer jünger ist als 45 Jahre.

In einer Aufgliederung nach Altersgruppen nehmen den ersten Platz die 31- bis 45jährigen ein mit 34,3 %. Das bedeutet offensichtlich, daß ihnen die Universität als Institution öffentlich zugänglicher Wissenschaft, trotz bei den meisten zu unterstellender Berufstätigkeit, motivierende Angebote macht, die sie abrufen. Berufarbeit nimmt demnach keineswegs den einzelnen so dominant in Anspruch, daß für den normalen Berufstätigen weder Zeit noch Kraft für die Teilnahme an Veranstaltungen dieser Art der Weiterbildung sei.

Erst an zweiter Stelle steht die Gruppe, die man bislang üblicherweise den Gasthörern zurechnete: Es ist die Altergruppe über 60, die in dieser Erhebung 28,2 %

einnimmt. Freilich ist hier zu sagen, daß aufgrund der bekannten demographischen Veränderungen und der so bezeichneten Entwicklung hin zu einem Volk der "Grauköpfe" der Anteil der älteren Erwachsenen steigen wird. Aber das ist dann nichts als eine Entsprechung zum allgemeinen Bevölkerungsaufbau. Es ist noch zu vermerken, daß an dritter Stelle die Altersgruppe zwischen 46 und 60 rangiert mit rund 23 %, gefolgt von der vierten Gruppe der 17- bis 30jährigen (14,7 %).

Wissenschaftliche universitäre Weiterbildung gilt demnach für alle Altersgruppen als realistische Chance für die Partizipation an öffentlicher Wissenschaft. Hier ist kurz auf die absoluten Zahlen einzugehen. Aufgrund einer Nachbefragung konnten wir seinerzeit feststellen, daß im Verlauf des Jahres zwischen Winter 1982/83 und 1983/84 die Zahl der Gaststudierenden um 5,4 % gewachsen war. Eine Gesamtberechnung ergab, daß also bereits vor vier Jahren ca. 18.000 Gasthörer an westdeutschen Unversitäten studierten, eine Zahl die inzwischen sicherlich die Marke von 20.000 überschritten haben dürfte.

Auch die Frage nach den "Berufsrollen" der Gasthörer beantwortet aus anderer Sicht und gleichzeitig in gewisser Weise schon als vorbereitende Auskunft für die Frage nach den Motivationen die breite Streuung der Gasthörer: Knapp die Hälfte (47,4 %) sind berufstätig, so daß sich die interessante Frage nach der Zuordnung zum ausgeübten Beruf zwangsläufig stellt; im Ruhestand sind 28,4 %; Hausfrauen sind zu 15,7 % vertreten, und die Gruppe der Arbeitslosen nimmt 8,5 % ein.

Von einer, wie es früher einmal hieß, "Bildungsferne" der modernen Arbeitswelt kann demnach keine Rede sein. Außerdem wissen wir aus vielen Zuschriften, daß Gaststudierende noch mehr Interesse an bestimmten Veranstaltungen haben, die sie aber wegen berufsbedingter Terminzwänge nicht besuchen können.

Die Feststellung von der Verteilung der Gaststudierenden auf alle Lebensalter relativiert zugleich auch eine andere Annahme, die gängigerweise davon ausging, das Gasthörerstudium sei vorwiegend eine Weiterbildungseinrichtung für Akademiker. Zwar wissen wir, daß eine Mehrheit von rund 56 % bereits studiert hat; und hier ist zweifellos eine grundständige Motivation aus früherer Studienerfahrung bzw. durchlaufener universitärer Berufsausbildung vorhanden. Zugleich ist aber zu sagen, daß die stattliche "Minderheit" von immerhin 44 % der in die Untersuchungen eingegangenen befragten Gasthörer zuvor kein Studium absolviert hatte. Es gibt sicherlich bei vielen, die von dieser Art der Weiterbildung hören, gewisse Schwellenängste. Aber

unüberwindbar ist diese Schwelle demnach nicht, und die zusätzlich eruierten Bamberger Daten aus der Umfrage des Jahres 1986 zeigen, daß die mehrjährige Informations- und Motivationsarbeit zu einer Verschiebung gegenüber dem bundesdeutschen Durchschnitt geführt hat: 21 Differenzpunkte konnten wir hier ausmachen, oder anders gesagt: Bei den Bamberger Gasthörern haben "nur" 35 % ein Universitätsstudium abgeschlossen (gegenüber 56 % im bundesdeutschen Durchschnitt).

Die feststellbare zunehmende Praktizierung dieser Figur wissenschaftlicher Weiterbildung oder der Partizipation an öffentlicher Wissenschaft ist auch dadurch zusätzlich zu belegen, daß, in Abhebung von der in der Gesamtuntersuchung festgestellten Quote der Nichtabiturienten in Höhe von 18,4 %, was offensichtlich der bis dahin weithin anzutreffenden "Nichtbetreuung" der Gruppe möglicher oder faktischer Gaststudierender entsprach, das schon erwähnte motivierende Maßnahmenpaket an der Universität Bamberg dazu geführt hat, daß hier (1956) "nur" 50 % der eingeschriebenen Gaststudierenden über das Abitur verfügte (7,6 % hatten die Fachhochschule absolviert, 32,6 % verfügten über die Mittlere Reife, während 6 % den Hauptschulabschluß hatten). Es wird deutlich, daß das hochschulrechtlich abgesicherte Gaststudium eine noch nicht hinreichend erkannte Möglichkeit ist, in strukturierter und qualitativer Weise an der Öffnung der Universitäten zu arbeiten. Eine zusätzliche Bemerkung: Es mag eine Chance vor allem jüngerer Universitäten sein, unkonventioneller in diesem Bereich tätig werden zu können.

### III.

#### **Das Motiv der Allgemeinbildung und die Favorisierung der Geisteswissenschaften ist für die Mehrzahl der Gaststudierenden bestimmend**

Nach den mehr allgemeinen Daten zur Person, die bisher vorgetragen wurden, die dennoch indirekt Grundlageninformationen zum Thema des Vortrages liefern, wird mit dieser These eine deutliche Antwort auf die Frage gegeben: "Was suchen die Gasthörer?" Es waren in der westdeutschen Untersuchung immerhin 55 %, die Allgemeinbildung als Motiv für die Aufnahme und Praktizierung des Gaststudiums an einer Universität nannten. Hier sind wir zugleich in der Nähe des Rahmenthemas "Bildung durch Wissenschaft". Wir sind heute weit entfernt von einem geistesarokratischen Selbstverständnis der Universität wie in der Humboldtschen vorindustriellen Arbeitswelt. Die Gegenwart fordert von den Hohen Schulen fachlich gebildete Spezialisten,

geeignet für die unterschiedlichen Aufgabenfelder unserer differenzierten wissenschaftlich geprägten Welt. Zugleich aber ist spätestens seit Max Weber die gesellschaftliche und kulturelle Problematik einer Zivilisation der Experten erkannt worden. Das scheinen heute, belegt durch zahlreiche zusätzliche Äußerungen, die Gaststudierenden mehr oder weniger deutlich zu wissen. Denn die Favorisierung der Allgemeinbildung und der Geisteswissenschaften verdeutlicht die Notwendigkeit verstärkten Rückfragens auf die Grundlagen des Lebens.

Eine 47jährige Buchhalterin, die Kath.Theologie belegt hat, begründet diese Wahl im Sinne einer Ermöglichung "inneren Gleichgewichts" und des "Blicks für Wesentliches". Ein Ingenieur gab an, über die Hilfe der Geisteswissenschaften eher einer Bewältigung der politischen und wirtschaftlichen Probleme der Technik nahe zu kommen. Ein Arzt, 40 Jahre alt, hielt es für notwendig, über die medizinischen Kenntnisse hinaus die als besonders wichtig eingestuften "allgemeinen menschlichen Fragen, die philosophischen, psychologischen und theologischen Probleme" zu berücksichtigen.

Die Zuordnung von Studienmotiv und Lebensalter überrascht angesichts des Motivs "Allgemeinbildung" nicht, wenn zu erfahren war, daß hier die Gruppe der über 60jährigen die Spitze abgibt mit 73,4 %, gefolgt von den 45-bis 60jährigen mit 57,7 % und immerhin rund 40 % bei den 30- bis 44jährigen. Man hat in jüngerer Zeit zunehmend über die "Unvermeidlichkeit" der Geisteswissenschaften diskutiert; und in Ergänzung zu aktueller oder zeitgeschichtlicher besonderer Begründung solcher Unvermeidlichkeit ist zu sagen, daß sich in der Betonung des Prinzips Allgemeinbildung, unbeschadet unterschiedlicher Besetzungen dieses Begriffs, gewiß ein mehr oder weniger deutliches personales Grundmotiv zeigt. Wie weit Wissenschaften oder das Partizipieren an wissenschaftlichen Erkenntnissen die zum Ausdruck kommende Bildungserwartung erfüllen oder erfüllen können, ist eine andere Frage. Es kann aber gesagt werden, daß Informationsgewinn, Erkenntnisfortschritt, Einstieg in Zusammenhangsdenken und sicherlich auch die spezielle Beschäftigung mit den von Norbert Elias so bezeichneten "Menschenwissenschaften" für die meisten Gaststudierenden je eigene Bedeutung haben. Dabei wird die Vorrangigkeit der Allgemeinbildung durch zwei weitere Artikulationsmöglichkeiten in unserer Umfrage ergänzt oder verstärkt: 26 % nannten als Studienmotiv den "Ausgleich für früher entgangene Bildungschancen", was nach den zahlreichen zusätzlichen Stellungnahmen der Befragten weitgehend den Geisteswissenschaften zuzurechnen ist. Außerdem waren 14,6 % interessiert an dieser Art wis-

senschaftlicher Weiterbildung "im Hinblick auf eigene politische und gesellschaftliche Aktivitäten", was auch zu einem größeren Teil als Studium von human-relevanten Sachverhalten interpretiert werden kann.

In Verbindung mit dieser Motiv-Frage steht die Auskunft über die inhaltlichen Interessen dieser an Allgemeinbildung interessierten Gaststudierenden. An der Spitze der an westdeutschen Universitäten belegten Fächer standen im Befragungszeitraum die Philologien mit 26,3 %, die Geschichte mit 22 %, die Sprachkurse mit 20 %, die Kunstgeschichte mit 18,5 %, Philosophie mit 11,8 % und Theologie mit 8,3 % sowie Erziehungswissenschaft mit 6,3 %. Demnach haben fremde Sprachen und Literaturen, Germanistik und Geschichte, Kunstgeschichte sowie Theologie und Philosophie eine größere Anziehungskraft als diejenigen Wissenschaften, die für die Gestaltung und Entwicklung moderner Gesellschaften unmittelbar relevant sind oder erscheinen, nämlich die Natur- und Technikwissenschaften, die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer, ferner auch Politik und Soziologie, die, alles in allem, im Interessenhaushalt der Gasthörer, wenn man die gesamte Gruppe betrachtet, nur eine untergeordnete Rolle spielen. Es ist noch einmal zu sagen, daß die Geisteswissenschaften ganz eindeutig dominieren, denn sie werden auch z.T. belegt von Hörern, die sich beruflich fortbilden wollen.

Aufschlußreich ist vielleicht auch, daß die Geisteswissenschaften von Hörern ohne früher absolviertes Studium ungefähr ebenso oft belegt werden wie von Hörern mit früherem Studium. Was den Unterschied nach Geschlechtern betrifft, so bevorzugen geisteswissenschaftlich interessierte Männer mit großem Abstand Geschichte, während die meisten Frauen hier sprachliche und künstlerische Fächer wählen. In einer anderen Zusammenfassung kann man diejenigen, die die Geisteswissenschaften belegen, mehrheitlich finden bei Frauen, bei Hörern ohne früher absolviertes Studium, und angesichts der allgemeinen Motivfrage bei den Hörern, die den Wunsch nach Allgemeinbildung und/oder den Wunsch nach Ausgleich für früher entgangene Bildungschancen angeben. Hier ließe sich das Gaststudium mehrheitlich interpretieren als "Bildung durch Geisteswissenschaften".

Mit der hier beschriebenen Favorisierung ist nichts ausgesagt über die faktische Leistungsfähigkeit von Geisteswissenschaften als Medium der Bildung und der Aufklärung. Es kann aber behauptet werden, daß aufgrund der vorgefundenen und interpretierten Daten die große Bedeutung des "praktischen Erkenntnisinteresses" in der wissenschaftlichen Zivilisation belegt ist. Es gibt offensichtlich einen immer

stärker werdenden (oder latent immer vorhandenen) Bedarf an personaler Bildung. Man sollte das nicht als Flucht vor der Wirklichkeit bezeichnen, sondern als kulturelles und politisches Korrelat gesellschaftlicher Modernisierung.

#### IV.

##### **Grundständiges Motiv bei fast der Hälfte der Gaststudierenden ist die Frage nach berufsbezogener Fortbildung**

Es ist eine bekannte und unmittelbar überzeugende Tatsache, daß Bildungsmotive immer auch in engem Zusammenhang mit dem Lebensalter stehen. Wenn 48 % der antwortenden Gasthörer ihr Studium vorrangig als berufsbezogene Fortbildung verstehen, dann ist der Bezug zu Lebensabschnitten sehr deutlich. Wenn ältere Erwachsene (über 60 Jahre alt) zu 73 % das Motiv der Allgemeinbildung nennen, wenn sie zu 48 % das Fach Geschichte favorisieren, dann ist das zweifellos ein durch die Realität des Lebensalters erklärbarer Sachverhalt. Ebenso überzeugend ist es, und zwar unmittelbar, daß die Lebensabschnitte, die für berufliche Tätigkeit vor allem in Frage kommen, schon aufgrund der Gesichtspunkte von Verwertbarkeit und Nutzen berufsrelevante Inhalte aus dem Spektrum universitärer wissenschaftlicher Weiterbildung abrufen. Der Schwerpunkt dieses Interesses liegt, durchaus überzeugend, in jener Altersgruppe, in der beruflicher Aufbau und konsequent auch das Interesse an weiterführenden Informationen vorherrschen, nämlich in der mittleren Altersgruppe zwischen 30 und 44 Jahren - hier sind es 71 %, die von berufsbezogener Fortbildung sprechen. Die jungen Erwachsenen unter 30 Jahren nennen dieses Motiv zu 62 %, während die Anteile bei den 45- bis 60jährigen, entsprechend allmählicher lebensspezifischer Umorientierung, auf 38 % zurückgehen.

Eine 44jährige Fachlehrerin schrieb: "Die Teilnahme am Studium vermittelt mir Können und Wissen, das ich sofort im Unterricht einsetzen kann. Gaststudium parallel zum Beruf empfinde ich als enorme Bereicherung und Hilfe". - Für eine 42jährige Dolmetscherin ist es "ein beglückendes Gefühl, selbstverständlich wieder die Universitätsbank drücken zu dürfen"; eine 27jährige Musiklehrerin meldet sich ebenso zu Wort wie ein 34jähriger Studienrat. Ihnen geht es, zugleich mit einigen kritischen Bemerkungen über universitäre Lehre, um den Nutzen für den "täglichen Unterricht."

Es sei noch einmal daran erinnert, daß 47,4 % der befragten Gaststudierenden berufstätig sind, gleichzeitig an die frühere Feststellung, daß Berufsarbeit faktisch

Bildungsaktivitäten zuläßt. Allerdings ist hier aus der Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Bildungsmotiv und Lebenslage deutlich zu sagen, daß die Belastung durch den Beruf die Teilnahme am Gaststudium deutlich bestimmt, genauer: einschränkt. Diese Gruppe hat durchaus Zeit oder nimmt sie sich für Weiterbildung, aber es scheint vor allem nur Zeit zu sein für eindeutig berufsorientierte Inhalte. Nur eine Minderheit der Berufstätigen widmet sich Inhalten der Allgemeinbildung.

Daß im übrigen für den zuvor erwähnten Anteil von 8,5 % der Gaststudierenden, die arbeitslos sind, mit großem Abstand das Motiv der beruflichen Fortbildung genannt wird, braucht keine weitere Erklärung. Es leuchtet auch ein, daß Hausfrauen "nur" zu 23 % und die Gasthörer im Ruhestand zu 13 % das berufliche Motiv nennen. Es ist einfach nicht überraschend, daß das Interesse an berufsbezogener Fortbildung mit der Distanzierung vom Beruf geringer wird. Man könnte umgekehrt es vielmehr als aufschlußreich ansehen, daß auch Hausfrauen und Hörer im Ruhestand immerhin mit nennenswerten Anteilen ihr Interesse an beruflicher oder berufsbezogener Weiterbildung dokumentieren. Bei den Hausfrauen dürfte man von einer begleitenden Anschlußbildung sprechen, während die "Ruheständler" dem für sie in ihrem Leben wichtig gewordenen Beruf weiterhin interessierte Aufmerksamkeit schenken.

Was das Spektrum inhaltlicher Interessen bei den beruflich motivierten Gaststudierenden angeht, so erstreckt es sich über alle Fächer der Universität: Sie studieren die Philologien mit 23 %, Psychologie und Pädagogik mit 18 %, Theologie und Philosophie mit 13 %, Kunstgeschichte mit 15 %, Geschichte mit 12 %, Soziologie und Politik sowie Rechtswissenschaft mit jeweils 8 %. Hier ist übrigens ein deutlicher Unterschied zu den nicht primär beruflich motivierten Gaststudierenden zu finden: Diese Gruppe belegt auch die Naturwissenschaften mit 35 % und die Wirtschaftswissenschaften mit 14 %.

Es zeigt sich demnach, daß die Berufstätigkeit ein die Fächerwahl und die Motive bestimmender Faktor in sehr deutlicher Art ist. Wer berufsbezogene Fortbildung sucht, will logischerweise den Ausbau seiner beruflichen Expertenrolle. Er fragt, insgesamt gesehen, weniger nach Möglichkeiten und Notwendigkeiten kritischer Distanzierung von ihr. Wenn wir die beiden letzten Thesen zusammen auf die Ergebnisse der Bamberger Untersuchung beziehen, so zeigt sich, daß es offensichtlich lokaltypische Besonderheiten gibt. Die Universität Bamberg, eine sogenannte "Teil-Universität" mit geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt, unterscheidet sich deutlich von dem



festgestellten bundesweiten Auskunftsstand. Das Interesse an Allgemeinbildung erreicht hier, aufgrund der geisteswissenschaftlichen Fächer, sogar 64 %, während das Motiv der beruflichen Fortbildung "nur" von 19 % der Befragten genannt wird. Es zeigt sich, wie überall im weiten Feld von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, daß für die Nachfrage immer auch das Angebot bestimmend ist.

Die Fächerwahl ist konsequenterweise in Bamberg auch durch die hier vorhandenen Fakultäten bestimmt. Wir sind in der Lage, nicht nur die Fächer, sondern auch die anteilige prozentuale Gewichtung bei den Fakultäten zu nennen. Die jetzt genannten Zahlen sind jüngsten Datums: Es handelt sich dabei um die Einschreibungen zum WS 1987/88. An erster Stelle aller Belegungen steht die Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften mit 33,2 %, gefolgt, in etwa zu gleichen Teilen, von den Fakultäten Geschichts- und Geowissenschaften sowie der Fakultät Pädagogik/Philosophie/Psychologie. Beide haben rund 25 % der Belegungen. Ein geringerer Anteil ist bei den Fakultäten Kath.Theologie und Sozial/Wirtschaftswissenschaften zu verzeichnen (7,9% und 7,2 %).

## V.

**Bei weiblichen Gaststudierenden ist der Faktor biographischer Zuordnung in besonderer Deutlichkeit feststellbar.**

Die stetig steigende Bildungsbeteiligung von Frauen läßt sich auch im Gasthörer-Studium feststellen und zwar in einem schon bei der westdeutschen Gesamtuntersuchung überraschend hohen Ausmaß: Während im Befragungsjahr 1983 der Anteil der Studentinnen an deutschen Universitäten insgesamt bei 39,7 % lag, waren bereits 48,2 % der Gasthörer Frauen. Wir kennen zwar aus den sonstigen Statistiken der Erwachsenenbildung Anteile von 70 bis 75 % bei weiblichen Teilnehmern. Universitäre Weiterbildung war aber aufgrund historischer Entwicklungen als Studienort eigenen Ranges lange Zeit Männerdomäne. Wir können in diesem Bereich also von einer überraschenden Bildungsaktivität der Frauen sprechen. Aufschlußreich ist im übrigen, daß Frauen ohne Abitur unter den Gasthörern fast dreimal so oft zu finden sind wie Männer ohne Abitur, Frauen ohne Studium fast doppelt so oft wie Männer ohne Studium. Allgemein kann gesagt werden, daß Frauen offensichtlich mit größerer Unbefangenheit von der Möglichkeit des Gaststudiums Gebrauch machen als Männer.

Ein wichtiges Ergebnis unserer Untersuchungen war die Feststellung, daß das Gaststudium für Frauen in deutlich erkennbarer Weise die Funktion familiär bestimmter

Rollen-Kompensation besitzt. Wir wissen aus familiensoziologischen Interpretationen der weiblichen "Normalbiographie", daß in der Gegenwart die Rolle der Hausfrau und Mutter für viele Frauen inzwischen nicht mehr der das gesamte Leben ausfüllende Inhalt ist. Gerade in der Lebensmitte, d.h. nach Beendigung der aktiven Mutterrolle, kommt es oft zu wichtigen Selbsterfahrungen, zu Defizit-Erlebnissen und Konfrontationen. Da der Wiedereinstieg in den alten Beruf oft schwierig oder unmöglich ist, suchen viele Frauen in diesem Lebensabschnitt nach anderen ausfüllenden Aufgaben, oder sie erinnern sich an alte Bildungsinteressen. So ist das Kompensationsmotiv nicht überraschend. Es gibt eine verstärkte Nachfrage nach vielen Formen von Erwachsenenbildung oder, wie in unserem Fall, nach wissenschaftlicher Weiterbildung.

Für das Wissen von alters- und lebensmäßiger Bildungsaktivität war es kein überraschendes Ergebnis, daß in der Altersgruppe der 45- bis 60jährigen der Anteil der Frauen am größten war: Immerhin konnten wir hier 58 % Frauen gegenüber (nur) 42% Männern finden. Es ist die Zeit, da die in Anspruchnahme durch Kinder, die Belastung durch Hausarbeit, möglicherweise auch der wirtschaftliche Zwang zum Mitverdienen nachgelassen haben. Doch dürfte es nicht nur die Entlastung von häuslichen und familiären Pflichten sein, die die Beteiligung am Gasthörerstudium jetzt möglich macht. Es ist vielmehr zu vermuten, daß neben der Entlastung auch die Problemerkennung des Rollenverlusts bei Frauen dieser Altersgruppe wirksam wird. Es ist die "Konfrontation mit sich selbst" (Beck-Gernsheim), die für viele Frauen dieser Altersgruppe zum Problem wird, die die Freizeit in den Blick rückt und bei vielen Frauen auch zu neuen Interessen oder zur Wiederentdeckung alter Interessen führt.

Außerdem ist zu sagen, daß dem deutlichen Rückgang des Anteils der erwerbstätigen weiblichen Gaststudierenden die überdeutliche Zunahme des Anteils der Hausfrauen entspricht. In der Gruppe der 45- bis 60jährigen sind von allen Frauen 61 % Hausfrau und nur noch 29 % der Gruppe der Erwerbstätigen zuzurechnen, gegenüber einem Anteil eindeutiger Umkehrung (29 zu 61) in der Altersgruppe 30 bis 44. Der Zusammenhang zwischen veränderter familialer Realität und der wahrgenommenen Chance eines Ausgleichs durch praktiziertes Gaststudium an einer Universität ist klar zu erkennen.

Auch hier einige narrative Informationen: Eine Hausfrau (49; 4 Kinder) schrieb: "Ich habe gut 20 Jahre sehr abgesondert gelebt, nur für die Familie und hatte wenig Kontakt mit Fremden. Ich war sehr erstaunt, an der Universität gleich Anschluß zu finden. Durch intensive Mitarbeit habe ich schnell zur künstlerischen Tätigkeit zurückgefunden. Meine Ausstellungen beweisen das." - Eine andere Hausfrau (58; 2 Kinder)

interpretierte ihre Situation so: "Ich bin immer wieder überrascht, wie schnell man auch als älterer Mensch von den Studenten akzeptiert wird, ... Ich habe das Gefühl, daß sie es selbst für erstrebenswert halten, daß man sich auch im Alter Ziele setzt und erreicht ..."

Es sollte noch erwähnt werden, daß bei den Hausfrauen das Motiv des "Ausgleichs für früher entgangene Bildungschancen" logischerweise eine hohe Rolle spielt: 34,6 % von ihnen nennen es. Das liegt einfach auch daran, daß gaststudierende Hausfrauen zum großen Teil älter als 45 Jahre sind. Auf alle Frauen bezogen, zeigte sich, daß 60 % derjenigen Gasthörer, die das Ausgleichsmotiv nennen, Frauen sind. Das entspricht wieder der früheren Feststellung, daß weitaus mehr Frauen als Männer auch ohne Abitur oder Universitätsexamen am Gaststudium teilnehmen.

Bezüglich der inhaltlichen Interessen gibt es einige deutliche Unterschiede gegenüber den Männern. Frauen bevorzugen zu 34,5 % die Philologien, die an erster Stelle liegen, während Männer vorrangig das Fach Geschichte favorisieren mit rund 27 %. An zweiter Stelle stehen bei den Frauen gleichgewichtig die Sprachen und die Kunstgeschichte mit Anteilen zwischen 25 und 26 %, während die Männer an zweiter Stelle die Philologien und an dritter Stelle die Sprachen nennen. An vierter Stelle liegt bei den Frauen das Fach Geschichte, während bei den Männern Kunstgeschichte aus dem Bereich der geisteswissenschaftlichen Interessen an vierter Stelle liegt.

Ergänzend ist aus der Bamberger Untersuchung noch zu sagen, daß Frauen, durchaus logisch, in der pädagogischen Fächergruppe überrepräsentiert sind (68 %); daß sie in Bamberg auch Geschichte/Kunstgeschichte/Denkmalpflege favorisieren (Hausfrauen).

Nicht vergessen werden sollte die überraschende Information, daß in der Altersgruppe der über 60jährigen Gaststudierenden der weitaus niedrigste Anteil an Frauen vorzufinden war, genauer: der Anteil verheirateter Frauen. Die Erklärung dafür ist nicht einfach zu eruieren. Im Vergleich zur Altersgruppe der Frauen zwischen 45 und 60 ist zu sagen, daß bei ihnen doch die Entlastung von familiären Pflichten keineswegs geringer sein dürfte. Es ist zu vermuten, daß der Grund für die überraschend hohe Bildungsabstinenz der Frauen dieser Altersgruppe im Vergleich zu den so herausragend bildungsaktiven der vorhergehenden Gruppe weniger in den realen Lebensumständen zu finden ist als vielmehr in alten und noch wirksamen Leitbildern und Rollenstereotypen. René König hatte 1967 aufgrund von Untersuchungen festgestellt, daß deut-

sche Frauen im (damaligen) mittleren Lebensalter deutlich traditioneller bestimmt seien, daß sie in höherem Maß auf Haushalt und Familie fixiert seien als die Frauen in anderen europäischen Ländern. Diese damals untersuchte Altersgruppe ist von der seinerzeitigen "Lebensmitte" ins "Seniorinnenalter" vorgerückt, und deren Einstellungen, so kann vermutet werden, wirken sich nun überdeutlich in praktizierter Bildungsabstinenz aus. Dies ist freilich ein Umstand, der bei den heutigen Frauen im mittleren Lebensalter künftig wahrscheinlich nicht mehr in dieser Deutlichkeit zum Ausdruck kommen dürfte, da sie eine andere Sozialisation durchlaufen bzw. durchlaufen haben werden.

## VI.

### **Gasthörerstudium im Alter orientiert sich am Bedeutungswert wissenschaftlichen Wissens**

Ältere Gasthörer scheinen das Studium vor allem als Chance einer neuen Konzentration auf sich selbst zu sehen. Fragen nach Selbstinterpretation, Lebenssinn und Weltverständnis erklären den unübersehbaren Rückgriff auf die Geisteswissenschaften und damit auf Beteiligung am hermeneutischen Erkenntnisprozeß. Allein das Fach Geschichte hat bei den über 60jährigen Gasthörern einen Anteil von 48 %, und d.h. daß jeder zweite Hörer dieser Altersgruppe historische Vorlesungen oder Seminare belegt. An zweiter Stelle der Interessen stehen Philologien mit zusammen 30 %, an dritter Stelle folgen die Kunstgeschichte mit 24 % und die Philosophie an vierter Stelle mit 17 %, während Sprachen 14 % und Theologie 10 % einnehmen. Ohne einem modisch gewordenen Terminus zu verfallen, kann hier doch gesagt werden, daß hier quer durch die genannten Fächer und im Hinblick auf die Präferenz der Geisteswissenschaften von der Möglichkeit sinnstiftender Erfahrung Gebrauch gemacht wird.

Die Motivfrage - was suchen die Gasthörer? - zeigt für diese älteren Gasthörer den eindeutigen Vorrang der Allgemeinbildung mit 43,4 %. Hinzu kommt - in mancher Hinsicht die geisteswissenschaftliche oder allgemeinbildende Linie verstärkend - das Motiv des Ausgleichs für früher entgangene Bildungschancen. Begreiflicherweise spielt dieses Motiv bei jungen Hörern kaum eine Rolle. Nur 6,7 % der Jungen unter 30 hatten es genannt, 12 % der 30- bis 45jährigen. Das Ausgleichs-Motiv hat seinen "Sitz" in einer anders gelagerten Biographie der älteren Generation. Da handelt es sich einmal um bestimmte Eingrenzungen oder Benachteiligungen in der individuellen

Bildungskarriere. Gaststudierende, die dieses Motiv nannten, haben überdurchschnittlich oft kein Abitur (31 %) oder kein Studium (65 %) absolviert. Hier hat - durch manche schriftliche Erläuterung belegt - die jüngere deutsche Geschichte ihre Auswirkung gezeigt, denn viele ältere Gaststudierende sind durch den Krieg, durch den Verlust von Lebenszeit als Soldat oder durch den Verlust von Heimat und Besitz als junge Menschen von ihrem geplanten oder möglichen Lebens- und Bildungsweg abgedrängt worden. Man kann hier berechtigt vom Merkmal biographischer Kompensation sprechen.

Für das Verständnis des Interessenhaushaltes älterer Gaststudierender ist es vielleicht auch noch wichtig zu wissen, daß sämtliche Naturwissenschaften sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften auf jeweils 10 % kommen, während Soziologie und Politik gemeinsam 9 % erreichen und Psychologie und Pädagogik bei 8 % liegen.

Für die Beantwortung der Fragen, was "Bildung im Alter" in inhaltlicher und motivationaler Hinsicht bedeutet: Die Mehrheit der älteren Gaststudierenden sieht in der Immatrikulation an einer Universität und dieser Art der Bildungspraxis die Chance zu orientierenden Information, zur Selbstklärung und Horizonterweiterung. An die Stelle des Nutzungswertes, wie er bei jüngeren Gaststudierenden mit parallel laufender Berufstätigkeit vorrangig festzustellen ist, tritt bei den älteren Erwachsenen - und das wird künftig angesichts der deutlichen Änderung der demographischen Zusammensetzung der Bevölkerung noch deutlicher werden - die Frage nach Verstehen, Bedeutung und Sinn. Der Satz von der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften, der Entwicklungen des wissenschaftlich-technischen Zeitalters zugeordnet wird, hat für die Gruppe der älteren Erwachsenen einen unmittelbaren biographie-orientierten Lebensinn.

## VII.

### **Das Gaststudium ist eine integrative Studienfigur für weiterbildungsorientierte Erwachsene**

Die unterschiedliche Motivlage, die Bandbreite biographisch bestimmter Nachfrage, die Abdeckung unterschiedlichster Bildungsbedürfnisse bei der ebenso heterogenen wie hochmotivierten Gruppe, die in unseren Universitäten studierende Gäste sind, belegt, daß die Universität als Weiterbildungsinstitution innerhalb des Eingangs schon angesprochenen Rechtsrahmens sich verstärkt dieser Nachfrage stellen muß. Wichtig ist

der Hinweis auf das durchgängig bei allen Altersgruppen angetroffene Integrationsbedürfnis, d.h. man will im Rahmen regulärer Veranstaltungen mit anderen ordentlich immatrikulierten jüngeren Studenten zusammen lernen. Diese Feststellung ist vor allem wichtig für Überlegungen separierter "Seniorenuniversitäten". Nach meinen Feststellungen wollen fast alle Senioren oder besser gesagt: alle älteren Erwachsenen integriert, keineswegs separiert studieren. Ich will partiellen Notwendigkeiten dieses Problembereichs hier nicht näher nachgehen, meine aber, daß demnach das nachgefragte Modell und die Lösung der Probleme nicht bei den sogenannten "Senioren-Universitäten" liegen dürften.

Das Integrationsmotiv zeigt ein weiteres: Die Berücksichtigung unterschiedlicher Studiertypen innerhalb der Großgruppe der Gasthörer. Da gibt es den Typus der "Kompetenzbildung", d.h. jenen Gasthörer, der an der Ausweitung, Vertiefung und Verbesserung seines beruflich notwendigen Könnens interessiert ist. Die Universität stellt dafür eine breite Palette von Möglichkeiten zur Verfügung.

Es gibt ferner den Typus der Bildungs-Kompensation. Hier handelt es sich um Gaststudierende, deren Lebens- und Berufsweg die Berücksichtigung bzw. das erwünschte Studium des nahestehenden, des Lieblingsfaches nicht erlaubte. So bezeichnete ein 50jähriger Zahnarzt die Geschichtswissenschaft als seine "alte Liebe", "die leider nicht zum Beruf werden konnte". Es gibt viele Belege für diese Parallelität. Man findet sie andererseits in besonderem Maße bei Hausfrauen, die früher mögliche Bildungs- und Berufswünsche im Zusammenhang der Eheschließung zurückgestellt haben und später über das Gaststudium diese Praxis konstruktiver Kompensation betreiben. Vor allem ist es auch im älteren Lebensabschnitt bei den mehr als 60jährigen zu finden. Es ist unverkennbar, daß eine derartige Möglichkeit, die von vielen Gaststudierenden mit verbalisierter Dankbarkeit mitgeteilt wurde, unter dem Anspruch eines besonderen und individuell bedeutsamen Bildungssinns steht.

Als dritter Studiertypus ist jener zu nennen, dem man das Merkmal "biographischer Expansion" zuordnen kann. Er ist vor allem in der zweiten Lebenshälfte zu finden, und er ist dadurch gekennzeichnet, daß er aufgrund neuartiger Chancen, etwa der Befreiung von den Zwängen der Berufsarbeit und der Entlastung von familialen Beanspruchungen, in individueller Weise in einen Bereich geistiger Freiheit tritt. Das bisher in bestimmten Bahnen verfestigte Leben erfährt Ausweitung und Perspektivenwechsel, Partizipation an neuen Fragen und damit verbunden Ansätze zur Selbst-

erprobung. Für viele Gasthörer dieses Typs ist es so, daß man sich selbst sozusagen noch einmal "auf die Probe" stellt und sich dem "Abenteuer" des Wissens, Denkens und Verstehens überläßt. Daß hier, mit der Erfahrung von wichtiger Lebensbestätigung zugleich qualitative Dimensionen von "Bildung durch Wissenschaft" - gerade auch im Alter - vorliegen, ist nicht zu übersehen.

Berufliche Kompetenz, rollenbedingte Kompensation, biographisch-motivierte Expansion - dies dürften drei grundständige Leitmotive für Gaststudierende sein. Sie haben ihren Ort in der jeweiligen Lebenssituation und in den Bedingungen der Erfahrung des Lebensabschnittes. Das breite universitäre Angebots-Spektrum hat für jeden Studientypus Inhalte bereit. Studieren rückt insofern aus der Primärebene vorrangiger Ausbildung in die Ebene einer als immer wichtiger werdenden Chance individuell bedeutender und der Gesamtheit dienlichen Bildung.

### VIII.

#### **Gaststudium ist keine Konkurrenz zu traditionellen Institutionen der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung**

Diese Feststellung ist ein spezielles und wichtiges Ergebnis der zusätzlichen Bamberger Erfahrung und Untersuchung. In den an der Hausuniversität verwandten Fragebogen wurde bei den Antwortvorgaben auch der Wunsch nach "Weiterbildung auf Hochschulniveau" eingefügt. Nicht nur diese Gewichtung mit immerhin 33 %, in Verbindung mit einem weiteren Motiv: "Kennenlernen der Universität" mit 12 % zeigt, daß die Universität als Institution eigener Art für Bildungsnachfrage gewählt worden ist. Es ergab sich außerdem nämlich, daß 71 % der befragten Gaststudierenden zusätzlich zu dieser Art von wissenschaftlicher Weiterbildung Angebote anderer Träger wahrnehmen. Am häufigsten wurde hierbei die Volkshochschule mit 58 % genannt. Für 27% der Gaststudierenden besteht in Bamberg kein Bezug zwischen dem Gaststudium und den sonstigen Weiterbildungsaktivitäten, während 23 % eine inhaltliche Ergänzung oder (13 %) eine wissenschaftliche Vertiefung sehen. Von einer Konkurrenz zwischen der VHS und dem Gaststudium an der Universität, wie sie manchmal seitens dieser Träger artikuliert worden ist, kann deshalb nicht gesprochen werden. Wer Gaststudierender ist, geht zur Universität, weil er Weiterbildung eigenen Zuschnittes, eigener Präsentation, und wohl auch in gewisser Weise hier und da prestige-besetzt sucht. Das aber sollte jedem Gaststudierenden selbst überlassen sein.

Eine Intensivierung dieser Form wissenschaftlicher Weiterbildung und damit eine weitergehende "Öffnung" der Universität für ein breiteres akademisch interessiertes Publikum ist nichts anderes als zeitgerechte Bereitschaft zur Beantwortung spezieller Bildungsnachfrage und damit zur Beteiligung an einem weiterreichenden Prozeß von wissenschaftsorientierter Information und Aufklärung.

## IX.

### **Die Universitäten müssen das Gaststudium engagierter in ihre Planung und Realisierung einbeziehen**

Es trifft zu, daß das Gaststudium an den Universitäten einerseits für einen allerdings deutlich steigenden Anteil unserer Bevölkerung eine noch zu wenig bekannte Gelegenheit zur Weiterbildung, andererseits aber die realistisch wahrgenommene Chance für eine vor allem persönlich motivierte Weiterbildung abgibt. Wenn viele der in die bundesweite Befragung einbezogenen Gaststudierenden erwähnten, daß sie sich an bestimmten Universitäten uninformiert und sogar ein wenig "heimatlos" fühlten, so müßte das zu Konsequenzen institutionalisierter Betreuung führen. Wenn man den Weiterbildungsauftrag der Universitäten offen interpretiert, dann müssen in der Tat die hochmotivierten Gaststudierenden mehr und konstruktiv zur Kenntnis genommen werden. D.h. nicht zuletzt, daß eine differenziertere Öffentlichkeitsarbeit auf diese spezielle Form von Weiterbildung aufmerksam macht und daß darüber hinaus auch die universitäre Didaktik sich den mit den Gasthörern in die Universität kommenden besonderen Fragen stellt. Das Gaststudium wird zweifellos künftig weiter an Bedeutung gewinnen. Dies gilt nicht nur deshalb, weil die Universitäten und die Öffentlichkeit einander in vielfältiger Weise näher gekommen sind, sondern weil insgesamt in der Bevölkerung die Bereitschaft zu dieser Form von Weiterbildung wächst und die Teilnahme an Wissenschaftserkenntnissen eine Notwendigkeit eigener Art geworden ist.



# **Das Modell BANA**

*Susan Prösel*

## PRÄLUMINARIEN...

Für mich, als eine Vertreterin meiner Generation, ist es ein mühevoller, fast schon schmerzhafter Prozeß, sich über das Thema "Bildung durch Wissenschaft" (insbesondere in Bezug auf die Thesen Eddings zum Thema) Gedanken zu machen. Noch dazu, wenn man, wie ich, in unruhigen Zeiten in Frankfurt Soziologie und Pädagogik studiert hat.

Im Vergleich zu der in diesen Thesen deutlich werdenden konventionellen Begrifflichkeit sind es viel eher die Tradition marxistischer Pädagogik und die Ideenzusammenhänge der anti-autoritären Bewegung, die die prägende und grundlegende Basis meines Begriffs von Bildung darstellen sowie die Grundlage meiner Einschätzung des Beitrages den "Wissenschaft" im Rahmen von "Bildung" überhaupt liefern kann.

Zeit und Ort sind jedoch richtig, darüber zu diskutieren, wie das Thema "Bildung durch Wissenschaft" (noch dazu "in neben- und nachberuflichen Studien") zu begründen ist. Mehr als Zeit wäre es, die theoretischen Grundlagen und Implikationen der Begriffe und ihrer bildungspolitischen Konsequenzen ausführlicher zu diskutieren und auf ihre praktischen Folgen hin zu überprüfen.

Gerade die aktuelle Situation hat, bedingt durch spezifische gesellschaftliche Entwicklungen, die seit langem schwelende Diskussion um den Charakter von Bildung wieder in Gang gebracht. Wieder werden altbekannte Positionen verteidigt, wieder die Auseinandersetzung zwischen "beruflicher" und "allgemeiner" Bildung geführt.

Die ökonomischen und technologischen Bedingungen gesellschaftlicher Existenz, wie sie zur Zeit vorhanden sind, fordern jedoch mit Nachdruck ein neues Denken. Die entstehende Diskussion um die Art und das Ziel von Bildung sollte sich nicht die Grenzen schon durch die Übernahme prädisponierter Begriffe und Standpunkte stecken lassen, die allein durch ihre Verwendung die Strategie der Diskussion vorgeben; vielmehr sollte sie sich die Chancen einer Begriffs- und Strategie-Neubildung eröffnen.

Der Ausgangspunkt für jede Diskussion um Bildung und Wissenschaft sollte der Mensch sein. Das bedeutet viel; es heißt heute: Mensch und Arbeitsplatz, Mensch und Technik, Mensch und Umwelt, Mensch und Freizeit, Mensch und Alter.

Bildung kann angesichts dieses großen Rahmens nicht in einer Diskussions-Sackgasse stecken bleiben. Sie muß heute aktive Strategie sein, nicht passives "Bildungs-Gut" im Sinne einer erhaltenen Weihe.

Durch die Entwicklung der Technik, besonders in Produktion und Fertigung, ist die historisch einmalige Situation eingetreten, daß weite Teile von Produktion und Fertigung ohne menschliche Arbeit auskommen. Dies bedingt einen radikalen, grundlegenden gesellschaftlichen Wandel. In Verbindung mit den Technologie-Folgeschäden, stehen zur Zeit (überlebens-)wichtige Fragen im Vordergrund, angesichts deren drückender Dringlichkeit die Diskussion um Bildung fast lächerlich wirken kann, sofern man diese Frage- und Aufgabenstellungen nicht in die Diskussion einbezieht.

Mehr denn je wirkt daher die Auseinandersetzung um eine sogenannte "Allgemein-Bildung" für die "schöngeistig" Interessierten auf der einen und um Fach-Ausbildung für die Praktiker, Techniker und Experten auf der anderen Seite antiquiert. Wird die Diskussion nicht offensiver, so wird sich das Thema "Bildung durch Wissenschaft" bald erledigt haben.

Neu-Diskussion von Bildung heißt möglicherweise auch wieder anknüpfen an schon verwendete Begriffe wie "Allseitigkeit", "Bildung durch Tätigkeit"; heißt aber besonders, sich denjenigen Forderungen gegenüber offen zu zeigen, die sich aus der ökonomisch-technischen sowie aus der ökologischen Situation der 80-iger und 90-iger Jahre ergeben.

All dies ist nicht das Hauptthema meiner Ausführungen; aber es steckt den gedanklichen und bildungspolitischen Rahmen ab, in dem sich mein Projekt, das "Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche (BANA)" bewegt.

## AUSFÜHRUNGEN ZUM BANA

### GESELLSCHAFTLICHE VORAUSSETZUNGEN

Die neuen Entwicklungen im Bereich der Produktions- und Fertigungstechniken haben, weit über den engeren Kreis der Produktion und Fertigung hinaus, tiefgreifende Veränderungen in der Gesamt-Gesellschaft zur Folge.

Computergestützte oder computergesteuerte Arbeitsvorgänge und Arbeitssysteme bilden die Grundlage für eine Produktion und für eine Produktions-Gesellschaft völlig neuen Typs. Nicht nur der Wandel der Anforderungen an Leistung, Können und Fertigkeiten am Arbeitsplatz selbst, sondern die radikale Veränderung des gesamten Arbeitsmarktes steht zur Diskussion.

Nicht nur die Veränderung vorhandener Berufsbilder, sondern der, auch in Zukunft noch wachsende, Verlust an konventionellen Arbeitsplätzen und Berufszweigen bestimmt das soziale, kulturelle und geistige Bild der modernen Gesellschaft wesentlich mit.

Im Sinne einer aktiven Strategie ist es daher ein Ansatz des BANA-Konzeptes, den sich auf dem Arbeitsmarkt vollziehenden und prognostizierten Tendenzen eine adäquate Planung für den Bereich der benötigten Qualifizierungen gegenüber zu stellen.

Auch bei zurückhaltenden Prognosen läßt sich in Bezug auf den zukünftigen Arbeitsmarkt eine entscheidende Vorhersage treffen:

der Arbeitsmarkt verändert sich von der Ausrichtung auf Tätigkeiten in Produktion und Fertigung hin zu Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich.

In diesem Bereich sind dann verschiedenste Aufgabenfelder enthalten, von produktionsorientierten Dienstleistungen über den Bereich der Aus- und Weiterbildung und der neuen sozialen Dienstleistungen bis hin zu dem Bereich kultureller Dienstleistungen.

### SCHWIERIGKEITEN NEUARTIGER QUALIFIZIERUNGS-ANGEBOTE; PLANUNGS-SCHRITTE

Die Entwicklung neuartiger Qualifizierungen steht jedoch vor einigen Schwierigkeiten. Sie muß beispielsweise die Tatsache bewältigen, daß sie für Tätigkeiten entwickelt wird, für die das Korrektiv praktischer Erfahrungen weitgehend fehlt. Dies bedingt die Notwendigkeit, zur Entwicklung

des Curriculums auf Vergleiche mit ähnlich gelagerten Berufsqualifizierungen zurückgreifen zu müssen, um für ein Curriculum zumindest erste Wertigkeiten zu schaffen.

Aus dieser Situation ergibt sich, daß die Angebote möglichst flexibel zu gestalten sind. Folgerichtig sind auch Zusatz- und Vertiefungsangebote nach der eigentlichen Qualifizierung unerlässlich. Weiterbildung muß also als Dauer-Aufgabe verstanden werden.

Die ersten Schritte, die das BANA als komplexe Strategie kennzeichnen, sind in diesem Sinne:

- die Ausrichtung des Modells auf die Schaffung neuartiger Qualifizierungsangebote für den Bereich "neue Dienstleistungen";
- die Ausrichtung des Curriculums auf diese Bereiche; und
- die Planung der anstehenden Qualifizierungen als eine kontinuierliche Aufgabe, die auch nach einem Abschluß bestehen bleibt.

Die Frage nach der institutionellen Einbindung des Projektes kann im Zusammenhang der Diskussion um berufliche und/oder allgemeine Bildung ein Stolperstein werden.

Im Sinne einer Strategie ist die Einbindung in den Rahmen einer Technischen Universität eine grundlegende Entscheidung.

Die zukunftsweisende Überwindung dualer Standpunkte heißt auch, institutionelle Zuständigkeiten in neuer Form zu definieren.

Eine besondere Aufgabe ist dabei längerfristig eine Neudefinition der Universitäten als "Service-Zentren".

Der Rahmen der Universität bietet durch sein vielfältiges Studienangebot eine günstige Startposition für die Entwicklung eines Qualifizierungs-Angebots, in dem Flexibilität und Analyse-Fertigkeiten zentrale Bestandteile bilden.

Die Einbindung des Projektes in den Zusammenhang einer Technischen Universität eröffnet dabei noch zusätzliche Chancen:

Allen neuen Dienstleistungen wird schwerpunktmäßig eine naturwissenschaftlich-technische Orientierung zu eigen sein. Sowohl für die auf die Produktion bezogenen Dienstleistungen als auch für Dienstleistungen etwa der Bewältigung von Technologie-Folgeschäden besteht der zukunftsorientierte Aspekt der Weiterqualifikation darin, die Funktionen des Einsatzes hochkomplizierter und hochflexibler Technik sowie das Denken in Systemen, systemimmanenten Relativitäten und Bedingungsgefügen zu vermitteln. Die Einbindung in eine Technische Universität schafft die Möglichkeit, technisch-naturwissenschaftliche Schwerpunkte in dem Curriculum zu verwenden und zu entwickeln. Dies ist zugleich auch ein Beitrag zur Bildungsdiskussion um die notwendige Überwindung enger Fachbereichs- und Fachgrenzen.

Leistungen einer Universität, die einen ihrer Schwerpunkte im Forschungsbereich sieht, werden als Service genutzt. Auch dies ist ein Bestandteil der Strategie zur Bewältigung der anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben.

Nicht nur die Industrie nutzt so die Forschungsleistungen der TU Berlin; mittelbar über die BANA-Teilnehmer, sind auch weitere gesellschaftliche Gruppen Nutznießer sowie Multiplikatoren.

## ZIELGRUPPEN-AUSWAHL

Das BANA-Konzept wird durch einen weiteren Aspekt bestimmt, der als Folge des grundlegenden gesellschaftlichen Wandels entstanden ist:

Das zahlenmäßige Anwachsen der Älteren in der Gesellschaft wird vielfältige sozial-kulturelle Veränderungen zur Folge haben. Hierzu kommen bei dieser wachsenden Gruppe veränderte Lebensmuster, Lebensplanungen, Wert- und Konsumhaltungen.

Angesichts des prognostizierten Wandels der Bevölkerungsstruktur, wird es

zur Erhaltung des wirtschaftlichen Standards und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit beispielsweise notwendig sein, die Gruppe der älteren und erfahrenen Mitarbeiter länger zu beschäftigen. Auch neue Tätigkeitsfelder, neue Aufgaben und Leistungs-Profile werden (neben Jüngeren) auch von Älteren ausgeführt und wahrgenommen werden müssen. Die Gruppe der Älteren wird durch die skizzierten Entwicklungen zu einer der Haupt-Zielgruppen für Weiterbildungs-Programme.

Im übrigen gehört es zum Kennzeichen dieser Gruppe (und ihres charakteristischen veränderten Selbstbewußtseins), verstärkt und explizit derartige Angebote zu fordern.

Gerade das Kriterium "Erfahrung" wird zu einem unverzichtbaren Bestandteil des sich vollziehenden Wandels werden. Erfahrungen im Berufsleben, in fachlicher Hinsicht, erhalten jedoch ihre Bedeutung vornehmlich unter einem speziellen Aspekt: dem des "know-hows". Das Wissen um den internen Ablauf von Prozessen im Betrieb; die Kenntnis der Bedeutung verschiedener Betriebsebenen für die Durchsetzung von Veränderungen und Neuerungen; Kenntnis der Wertigkeit sozialer Beziehungen und Beziehungsnetze; know-how im Bezug auf den informellen Teil der Betriebsstruktur sind wertvolle Potenzen gerade für die Bewältigung der Folgen des technologischen Wandels. Die Etabliertheit der Gruppe in öffentlichen Rollen bildet darüber hinaus eine gute Basis, die Autorität ihrer durch Qualifikation aussagefähig gemachten Kenntnisse zum Tragen zu bringen.

Hinzu kommt auch das Wissen um die zeitliche Relativität von Ereignissen und Prozessen, das ein Privileg dieser Altersgruppe darstellt.

In der gerade umschriebenen Gruppe ist der Anteil der Frauen besonders hoch. Auch wenn das vielzitierte "Phasen-Modell" einer Frauen-Biographie immer mehr an Bedeutung verliert, so trifft es noch auf die Generation der Frauen zu, die zur Zeit zwischen ca. 40 und 50 Jahren alt sind.

Gerade die Gruppe dieser Frauen ist von den geschilderten Prozessen des Wandels in mehrfacher Hinsicht betroffen; gerade sie ist jedoch nach den vorliegenden Erfahrungen und Forschungsergebnissen besonders bemüht, auf dem Arbeitsmarkt wieder Fuß zu fassen.

Diese Frauen sind jedoch nicht an einem Arbeitsplatz um jeden Preis bemüht. Hauptanliegen ist hier der Einstieg in Tätigkeitsfelder, die ein von den Frauen als sinnvoll empfundenes Engagement erlauben und erfordern. Sie wollen in der kommenden Phase ihres Lebens einer maßgeblich selbstbestimmten Tätigkeit nachgehen, die ihnen die Möglichkeit gibt, kompetent bei der Beseitigung der als quälend empfundenen Umwelt- und "Menschenzerstörung" mitzuarbeiten.

Diese Gruppe Frauen trägt, nach den vorliegenden Ergebnissen, auch in besonderem Maße zu dem gesellschaftlichen Werte-Wandel bei; dementsprechend ist sie auch zu einem Engagement für neue Aufgaben, ungewöhnliche Wege und Lösungen bereit.

Als logische Folge dieser erfahrenen und erhobenen Sachlage ist das BANA - als Strategie - ein Qualifizierungs-Modell für innovative Dienstleistungen im Bereich der Bewältigung von Technologie-Folgeschäden, das

sich hauptsächlich an Ältere und an Frauen ab ca. 40 Jahren wendet. Sein Ziel ist es, deren Fähigkeiten in einem spezifischen Qualifizierungs-Angebot zu erweitern, um diese für die gewünschten gesellschaftlich sinnvollen Tätigkeiten einsetzen zu können.

#### THEMENSCHWERPUNKTE DER QUALIFIZIERUNG

Die Fortschritte in Technik und Naturwissenschaften haben, neben neuen technischen Möglichkeiten, große Schäden im ökologischen Gesamtsystem entstehen lassen, die die Entwicklung einiger neuer Dienstleistungs-Tätigkeiten besonders wichtig machen. Es entsteht so der Bereich der Tätigkeiten in Bezug auf Ökologie und ökologisch mitbedingte Zusammenhänge.

Das BANA bietet hierfür speziell zwei Themenschwerpunkte zur Weiterqualifizierung an: "Umweltschutz im lokalen Umfeld" und "Ernährung und Verbrauch".

In beiden Schwerpunkten stehen im Mittelpunkt des Curriculums die Einheiten des Projektstudiums. In diesen Studien-Einheiten werden vor allem diejenigen Fähigkeiten trainiert, die innerhalb der späteren Tätigkeiten hauptsächlich gebraucht werden: Vermittlungs- und Darstellungstechniken, Organisation und Management.

Der Begriff "Management" beschreibt sehr präzise einen Ausschnitt der Fähigkeiten, die bei der Führung eines Haushaltes erfordert und trainiert werden. Die Arbeit im Haushalt, in Erziehung und Familie verlangt nach flexibler Zeitplanung, effektivem Personal-Mittel-Einsatz, Finanzplanung, Animation und Motivation: Fähigkeiten also, wie sie auch von hochqualifizierten Führungskräften der Wirtschaft und Politik in Management-Aufgaben verlangt werden.

Die Bewältigung der im ökologischen Bereich anstehenden Aufgaben ist in besonderer Weise auf ein Management angewiesen. Viele der von Industrie, Forschung oder Initiativen angebotenen und vorgeschlagenen Techniken, Vorgehensweisen und Produkte bedürfen der Vermittlung, des Vorbildes und der Demonstration im alltäglichen Umgang. Ohne eine derartige "Übersetzung" können sie ihre Wirkung überhaupt nicht entfalten. Die Verbraucher sind mit üblichen Informationsmittel oder -medien oft noch nicht oder nicht mehr zu erreichen.

Dies hat . Gründe, die einen eigenen Aufgabenbereich darstellen:

#### "ALLTAG" ALS QUALIFIZIERUNGSKRITERIUM

Neue Techniken oder ein neuer Umgang werden häufig höchstens als Störung alltäglicher Gewohnheiten, vor allem auch der gewohnheitsmäßig "eingefahrenen" zeitlichen Organisationspläne, empfunden. Deshalb gehen sie auch häufig im "Gewohnheitstrott" unter. Es ist dieser Zusammenhang, an dem neue Dienstleistungstätigkeiten ansetzen können und müssen; hierfür kann auch von einer Nachfrage ausgegangen werden.

Wichtigstes Kriterium für die Qualifizierung ist in diesem Zusammenhang der Begriff "Alltag".

Es ist klar, daß in diesen innovativ disponierten Arbeitsfeldern die Vermittlung und Weitergabe der "abstrakten" Forschungsergebnisse, "Daten und Fakten" nur einen Teil des Tätigkeitsspektrums darstellen kann. Forschung, die sich abstrakt um Ergebnisse bemüht sowie Experten, die sich gutachterlich, aber doch immer außenstehend, um Lösungen und Vorschläge bemühen, erfassen nur losgelöste Teilaspekte eines komplexen Wirkungs- und Ablaufmechanismus'. Die Veränderung alltäglich eingeübter Verhaltensweisen ist allein damit nur schwer zu erzielen.

Alltägliche Prozesse müssen bewußt gemacht und verändert werden  
- an dem Ort, an dem sie stattfinden,  
- unter den Bedingungen, unter denen sie sich ereignen.

Dies kann nur alltäglich, also immer wiederkehrend, erfolgen; und es muß in der Sprache vermittelt und mit Hilfe der Medien verdeutlicht werden, die im alltäglichen Leben gesprochen und verstanden werden. Die Verbraucher können nicht gegen ihre Verbrauchsgewohnheiten verändert werden, sondern nur über diese.

Diese Ausrichtung auf den Alltag, wie er sich in kleinen lokalen Einheiten, in kleinen Gruppen und Gemeinschaften ereignet, ist die Besonderheit und Spezialisierung der Qualifikation durch das BANA.

#### KLEINE LOKALE EINHEIT ALS AUFGABEN-UND TÄTIGKEITSFELD

Wichtig für die neuen Tätigkeiten ist der Hinweis auf eine Spezialisierung und auf die zielgruppenspezifische Qualifizierung. Dies trifft besonders auf die Frauen zu.

Das Curriculum zur Vorbereitung auf diese Aufgaben setzt die für die kleinen lokalen Einheiten anwendbaren Formen der Vermittlung in den Mittelpunkt der Projektstudiumseinheiten. Um diese herum gruppieren sich sachspezifische Veranstaltungen je nach gewähltem Themenschwerpunkt. Für den Themenschwerpunkt "Umweltschutz im lokalen Umfeld" sind dies beispielsweise Veranstaltungen über Luft, Wasser und Bodenschutz aus verschiedenen Fachbereichen der TU Berlin.

Unter Ausweitung des Gasthörer-Status' werden die laufenden Veranstaltungen der Universität genutzt: im eigentlichen Sinne des Wortes als "Service-Einheiten" in Anspruch genommen.

Der Aufbau und die Planung des Angebots sollen eine kontinuierliche Ausbildung ermöglichen. Eine solche Struktur hauptsächlich mit dem vorhandenen Veranstaltungsangebot zu erreichen, ist ein grundlegendes Prinzip für die Entwicklung des BANA-Programms.

Gerade die Anwendung dieses Prinzips läßt die Lücken des Universitätsangebots deutlich hervortreten. Eine neuartige Qualifizierung verlangt nach einem adäquaten Lehrangebot. Letztlich ist dies die Forderung nach einer neuen Wissenschaft, einer Forschung unter veränderten Fragestellungen.

(Zusätzlich zu dem vorhandenen Angebot müssen an einigen Stellen auch modelleigene Veranstaltungen abgehalten werden, die nur von den Modellteilnehmern genutzt werden dürfen. Zu erwähnen sind hier Kurse über alternative Energieformen und deren praktische Anwendungsmöglichkeiten.)

Die Benutzung der Universitätsangebote hat noch den weiteren Sinn, die Generationen, die in gesellschaftlichen Kontexten oft stark von einander getrennt sind, zumindest an einem Ort wieder zusammen zu bringen; d.h. einen "verlorenen" Dialog wieder zu eröffnen und den Anfang zu machen mit einem generationsübergreifenden Handlungskonzept.

Auch diese Bemühungen dienen dazu, die Integration der neuen Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Einbeziehung der jungen Studenten, die später als Experten tätig werden sollen, verfolgt das Ziel, ihre spezifischen und kompetenten Sachkenntnisse einzufordern und so einen Multiplikator-Effekt zu erzielen.

Neben den beiden ökologisch orientierten Themenschwerpunkten wird noch der Schwerpunkt "Stadtstruktur und gesellschaftliche Kontexte" angeboten. Durch dieses Angebot soll ein weiterer Dienstleistungsbereich eröffnet werden, der seine Berechtigung aus der Tatsache bezieht, daß die Mehrzahl der Menschen hochtechnisierter Gesellschaften in urbanen Lebenszusammenhängen lebt. Da ökologisch bedingte Probleme sich in den Städten ballen, ist auch dieser Themenschwerpunkt auf die Vermeidung, Beseitigung oder Verminderung von Folgeschäden ausgerichtet.

Hier ist jedoch eine Qualifizierung angestrebt, die auf Fähigkeiten abhebt, die Wirkung und den Geltungsbereich verschiedener Unternehmungen, Aktionen oder langfristiger Strategien einschätzen zu können. Der Bestimmung der räumlichen Faktoren kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Räumlich bedingte Faktoren, z.B. die Art und Struktur einer Wohngegend, haben eine nachhaltige Wirkung auf Verhalten und Entstehen von Verhaltensdispositionen. Diese zu erheben und für Aktionen und Strategien miteinbeziehen zu können, ist eines der angestrebten Qualifikations-Ziele. Gerade dieser Themenschwerpunkt erfaßt zentral das grundlegende Thema der Qualifizierung: die kleine lokale Einheit.

Die Klärung der Frage, ob eine kleine lokale Einheit funktionstüchtig ist; unter welchen Bedingungen diese Funktionen aufrecht erhalten bleiben; die Frage nach Selbstverwaltungs-Tendenzen; oder die Frage nach der Stärkung von Selbstregulations-Mechanismen, stellen für die Zukunft unserer Städte einen wichtigen Informationspool dar.

Dienstleistungen, die zur Erhaltung, Stärkung oder Rekonstruktion kleiner lokaler Einheiten beitragen, stellen daher auch chancenreiche Zukunftsaufgaben dar. Das Programm dieses Themenschwerpunkts ist eine Mischung aus Geschichte (besonders Geschichte der Stadt), Kunstgeschichte, Sozial- und Geisteswissenschaften (besonders zum Thema Familie, Sozialisation, Nachbarschaft und Gruppe, Werte und Rollen). Veranstaltungen zum Bereich Ausstellungstechniken sind hier Thema der Projektstudiums-Einheiten.

#### ORGANISATION UND DAUER

Die Beschränkung der ‚Qualifizierung‘ auf zwei Jahre ist, vom Standpunkt der Bildung und Ausbildung an der Universität her, ein absolutes Minimum, das für eine Tätigkeits-Qualifizierung nicht mehr unterschritten werden dürfte; vom Standpunkt der Teilnehmer aus ist sie das gerade noch verkraftbare Maximum.

Die kurze Dauer kann deshalb vertreten werden, weil im Mittelpunkt der Qualifizierung die Fähigkeiten stehen, die die Teilnehmer auch schon mit einbringen. Auch das Verständnis von Weiterbildung als Daueraufgabe, über das eigentliche Qualifizierungsmodell und den Abschluß in diesem hinaus, erlaubt die Beschränkung auf zwei Jahre.

Die Organisationsstruktur muß den Anforderungen des Modells (z.B. der Neuartigkeit und den noch fehlenden praktischen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt) gerecht werden:

Das erste Semester gilt als Orientierungsphase und weist relativ feste Vorgaben für die Teilnehmer aus. Es umfaßt 8 Semesterwochenstunden. Rechnet man die, gerade für diese Zielgruppe in hohem Maße anfallenden, Vor- und Nachbereitungszeiten hinzu, so entsteht eine zeitliche Verpflichtung von ca. 20 Wochenstunden, die als ein Mindestmaß angesehen werden muß. Das zweite und dritte Semester sind projektorientierte Phasen, in denen die Arbeit an konkreten Aufgabenstellungen im Vordergrund steht.

Die Projekte werden außer von der Projektleiterin auch von anderen Dozenten wahrgenommen. Sie stellen ebenfalls modelleigene Veranstaltungen dar.

Das vierte Semester gibt den Teilnehmern, als Vorbereitungsphase für die Abschlußarbeit und die Abschlußprüfung, eine relativ große Wahlfreiheit. Sie können sich, neben einer verpflichtenden Basis-Einheit aus dem Gesamtprogramm, ein auf ihre Spezialisierung zugeschnittenes Programm zusammenstellen.

Neben den Pflichteinheiten des Projektstudiums und den Basis- und Service-Einheiten werden zusätzlich in jedem Themenschwerpunkt und für jede Semestergruppe Wahlveranstaltungen angeboten. In den beiden oberen Semestern kann die zeitliche Gesamtbelastung den Rahmen von 20 Semesterwochenstunden um einiges überschreiten.

Die Vielfalt des Angebots wird für die einzelnen Themenschwerpunkte nicht nur dadurch gewährleistet, daß das jeweilige Angebot viele Fachbereiche



umfaßt, sondern auch durch ein Wahlangebot von sogenannten "Zusätzlich empfohlenen Veranstaltungen", die es je nach individueller Interessenlage der Teilnehmer erlaubt, von Mathematik über Technikgeschichte, Physik und Kernphysik, Kommunikations- und Ingenieurwissenschaften bis zu Linguistik und Anglistik Veranstaltungen zusätzlich zu ihrem Pflichtprogramm zu wählen.

Die Organisationsstruktur umfaßt also ein strukturiertes Pflichtprogramm mit Leistungsanforderungen, die in Form von Leistungsscheinen erbracht werden müssen.

Die ersten Absolventen des Modells werden Ende 1987 ihre Arbeiten abgeben und nach einer mündlichen Prüfung (30 Min. Dauer) ihr Zertifikat erhalten. 15 Frauen und 1 Mann werden dann nach einer ersten Einsatzmöglichkeit suchen.

#### BANA-LADEN

Als Starthilfe hat die Autorin (mit tatkräftiger Hilfe der Teilnehmer und durch finanzielle Unterstützung des Senats von Berlin/Senator für Gesundheit und Soziales) ihre Idee eines "BANA-Ladens" verwirklichen können. In einem Berliner Stadtteil können die Absolventen vor Ort praktische Erfahrungen sammeln, die wiederum in das Modell einfließen sollen, um eine kontinuierlich aktuelle Qualifizierung zu ermöglichen.

Die ersten Erfahrungen weisen darauf hin, daß viele Institutionen, wie z.B. die Bezirksämter, Nachbarschaftsheime, soziale Organisationen, aber auch Wohnungsbaugesellschaften Interesse an den Absolventen haben. Vorträge über umweltfreundliche Reinigungs- und Putzmittel und über Gesunderhaltung mit gesunder Ernährung werden nachgefragt und nach dem für Volkshochschul-Dozenten üblichen Tarif bezahlt.

#### ART DER TÄTIGKEIT

An diesem Punkt muß noch ein wesentlicher Ansatzpunkt des Modells erwähnt werden: Die Teilnehmer werden hauptsächlich zur Wahrnehmung selbständiger Tätigkeiten qualifiziert.

Die zentrale Orientierung gerade vieler Frauen auf eine Stelle im öffentlichen Dienst muß als Orientierungsmuster für innovative Dienstleistungstätigkeiten negativ gesehen werden. Hier müssen Verhaltensweisen wie Unternehmungsgeist, Planung, Organisation, Risikobereitschaft, Selbstbewußtsein und Spaß am Experiment in den Vordergrund gerückt werden.

Die angespannte Finanzlage der öffentlichen Hand wird sich in den kommenden Jahren nicht wesentlich verändern, sondern höchstens noch weiter verschärfen. Die Orientierung auf eine spätere Selbständigkeit schafft eine größere Flexibilität in Art, Umfang, Ziel und Finanzierung der Tätigkeit und erhöht die Marktchancen.

Der Erfolg des Modells, es hat zur Zeit 150 Teilnehmer, sowie die große Nachfrage aus dem gesamten Bundesgebiet machen deutlich, wie hoch der Bedarf an diesen oder ähnlichen Angeboten ist.

Diese positive Resonanz unterstreicht die getroffenen Aussagen, über die dem Projekt zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen.

Die institutionelle Seite muß sich in diese Diskussion dringend einbringen.

Nur Offenheit und Flexibilität wird es den Universitäten erlauben, auch in der zukünftigen gesellschaftlichen Diskussion noch eine maßgebliche, auch aktiv gestaltende Rolle zu spielen. Dies gilt gerade auch für den sogenannten "High-Tech" Bereich. Gerade die hochfinanzierte Forschung in diesem Zusammenhang lebt aus der gesellschaftlichen Akzeptanz, Nachfrage und Unterstützung. Diese Einsicht sollte dazu verhelfen, unnötige Verkürzungen zu vermeiden und eine notwendige Diskussion zu eröffnen.

# **Zusammenfassung der Diskussion**

*Friedrich Edding*

Die Bandaufnahme der Diskussion war teils schwer verständlich. Auch die Namen der Sprecher gingen nicht immer daraus hervor. Darum ist im folgenden eine zusammenfassende Wiedergabe der Äußerungen zu den wichtigsten Themen vorgenommen worden.

1. Starker Ausbau der Weiterbildung - Warum nicht an Hochschulen?
2. Hochschulen für Weiterbildung nur begrenzt zuständig?
3. Bildung durch Wissenschaft?
4. Selbstbestimmte Studien
5. Gasthörer
6. Praxisbezug?
7. Nachfragegruppen und Zielgruppen
8. Verwendungsorientierte Zertifikatsstudien
9. Interdisziplinäre Angebote
10. Motivation der Hochschullehrer
11. Definitionen

Nachgedanken des Herausgebers

## 1. Starker Ausbau der Weiterbildung - Warum nicht an Hochschulen?

In mehreren Beiträgen wurde kritisiert, daß einige Referenten nur sehr moderat für eine stärkere Beteiligung der Hochschulen an der Weiterbildung argumentiert hätten. Weiterbildung breite sich an vielen Stellen schnell aus, aber nicht an den Hochschulen. Die seien schlicht innovationsfeindlich. Die Hochschulgesetze, in denen Weiterbildung eindeutig als Aufgabe der Hochschulen genannt sei, würden durchweg ignoriert. Die zuständigen Behörden verlangten keine Berichte über die Erfüllung dieser gesetzlichen Vorschriften. Sie hätten bisher auch nicht klargestellt, daß Leistungen der Hochschullehrer in weiterbildenden Studiengängen als Teil ihrer Lehrverpflichtung (Deputat) anzuerkennen seien. Ein Berliner Hochschulpräsident wurde zitiert mit dem gesetzwidrigen Satz: "Weiterbildung ist keine originäre Aufgabe der Universität". Es kennzeichne die Situation, daß kaum etwas getan werde, um die allseits beklagte Ausdehnung der vorberuflichen Studierzeit bis ins vierte Lebensjahrzehnt zu korrigieren, aber andererseits über fehlende Kapazität gejammert werde, sobald weiterbildende Studien vorgeschlagen würden. Es sei auch kennzeichnend, daß weiterbildende Studien von der Förderung nach dem AFG ausgeschlossen seien, und daß ihre individuellen Kosten in der Steuererklärung nur ganz ungenügend vom Einkommen abgesetzt werden könnten. Längere Unterbrechung der Erwerbstätigkeit für Studienphasen sei fast unmöglich und Teilzeittätigkeit zum Zweck des Teilzeitstudiums schwer zu haben. Der Bundesgesetzgeber müsse die Möglichkeit der Freistellung für Studienzeiten bei Erhaltung des Arbeitsplatzes schaffen und die Ausdehnung des vorberuflichen Studiums in Richtung Lebensmitte in Abstimmung mit den Ländern zurückdämmen. Zur Zeit sei überhaupt keine politische Linie in diesen Fragen zu erkennen, bei keiner Partei und keiner Regierung. Die schönen Sprüche über die Priorität von Bildung hätten keine konkrete Bedeutung, jedenfalls nicht für den Ausbau von weiterbildenden Studien. So sei in dieser Tagung mehr Resignation als Hoffnung zu spüren.

Demgegenüber wurde von einigen Teilnehmern gesagt, daß es immerhin an einigen Orten ein besonderes Seniorenstudium gäbe. Außerdem seien von Bund und Ländern gemeinsam eine Reihe von Modellstudiengängen der Weiterbildung gefördert worden. Einige dieser Studiengänge seien nach Ablauf der Förderungsfrist in den ordentlichen Haushalt der Hochschulen übernommen worden.

## 2. Hochschulen für Weiterbildung nur begrenzt zuständig?

Wiederholt wurde darauf hingewiesen, daß zahlreiche Möglichkeiten für neben- und nachberufliche Bildung außerhalb der Hochschulen bestünden. Studien an Hochschulen seien nur für den ersten Eintritt in den Beruf eine wichtige Bedingung. Ein akademischer Grad werde zunehmend für alle gehobenen Laufbahnen eine Mindestforderung, auch in der privaten Wirtschaft, und das Monopol für die Verleihung von Graden liege bei den Hochschulen. Darum schluckten die Studenten die Zwänge der vorberuflichen Studiengänge, die für Selbstbestimmung kaum noch Raum ließen. Aber nach dem Eintritt in die berufliche Laufbahn bestünde doch wohl in der Regel kaum noch ein Grund, sich solchen Zwängen zu unterwerfen. Dann werde nämlich nach Bewährung in der Praxis befördert und nicht nach akademischem Berechtigungsschein.

Für die Weiterbildung zur Anpassung an neue berufliche Anforderungen gäbe es in der Freizeit reichlich Kurzurse und Medien. In vielen Fällen werde der Beschäftigte vom Arbeitgeber zu Lehrgängen geschickt. Dabei träten oft Hochschuldozenten als Lehrer auf. Das Niveau sei deshalb nicht niedriger als in der Hochschule. Warum also studieren?

Auf der anderen Seite sei zu befürchten, daß die Hochschulen Niveau einbüßten, wenn sie ihre Angebote nach dem jeweils aktuellen Bedarf der Berufstätigen nach schneller Auffrischung ihres Wissens richteten oder sich auf Studienbedürfnisse von Hausfrauen und Rentnern einstellten, die Jahrzehnte lang nicht mehr systematisch gelernt hätten. Propädeutik anzubieten und Lebenshilfe zu leisten sei keine Aufgabe von Hochschulen. Die Hochschulen müßten ihre Besonderheit wahren, die in der Verbindung von Forschung und Lehre, in langen Studiengängen, einem hohen Abstraktionsniveau und der Verantwortung für das Renommee der akademischen Grade läge. Die Dignität der Hochschule beruhe auf der theoretischen Vertiefung und einwandfreier Methodik. Niemandem sei damit gedient, wenn dies durch populäre Angebote verwässert werde.

Gegenüber dieser Argumentation wurde auf die große Vielfalt der Hochschulangebote in den USA hingewiesen, die dem Prinzip der Demokratisierung entsprechen. Von der Universität Harvard bis zum Community College in einer Kleinstadt sei alles Higher Education, ein durchlässiges System, das Erwachsenen

jeden Alters das Geeignete biete und dabei wegen der hohen Gebühren den öffentlichen Haushalt relativ wenig belaste, aber eine starke Motivation aller Teilnehmer unterstellen könne. Kurzkurse und Zertifikatskurse von wenigen Semestern an Hochschulen müßten nicht zu Niveauverlust führen. Im Gegenteil, wenn sie sich auf Weniges konzentrierten, könnten sie mehr Bildungswert haben als die vollgepackten langen Studiengänge. Propädeutika seien unnötig, wenn Studien kürzerer Dauer in nicht zu langen Abständen zum neuen Muster der Lernlaufbahn würden. Falls nötig, könnten propädeutische Kurse außerhalb der Hochschulen eingerichtet werden, zum Beispiel als Aufbaustufe der Volkshochschulen. Wenn sich allerdings die Hochschulen den in dieser Tagung behandelten neuen Aufgaben verweigerten, dann müßte nach geeigneten anderen Trägern gesucht werden. Die Nachfrage sei da, und sie werde sich irgendwo ein geeignetes Angebot schaffen.

### 3. Bildung durch Wissenschaft?

Die von Professor Poser vorgetragene Auffassung findet in der Diskussion viel Zustimmung. Doch es wird darauf hingewiesen, daß sich die bildende Wirkung des vollen Hineingehens in die wissenschaftliche Arbeit nur dann entfalten kann, wenn diesem Lernprozeß genügend Zeit zur Verfügung steht. Die schnelle und oft oberflächliche Aktivität, um vorgeschriebene Scheine zu erlangen, wirke vielleicht als Training von Willenskraft und Gedächtnis, aber viel mehr geschehe dabei nicht. Die so erlangten Kenntnisse würden oft schnell wieder vergessen. Daher käme immer wieder die Frage auf, ob die Ausgabe von Berechtigungsscheinen eine unverzichtbare Funktion der Hochschulen sei, ob das nicht besser durch Kammern und Berufsorganisationen zu übernehmen sei. Dann könne sich das Studium auf Inhalte, Methodik und Formung eines akademischen Habitus des Verhaltens konzentrieren. Um Zeit für mehr ganzheitlich bildende Studien zu gewinnen, sei es nötig, die Vielfalt der Stoffe, die von den Studienordnungen gefordert werden, drastisch zu reduzieren. Wenn künftig ergänzende Studien im weiteren Lebensverlauf jederzeit möglich seien, entfielen doch der Hauptgrund für die Überladung der Studienordnungen. Es wurde angemerkt, daß Zertifikatsstudien zwar nur wenige Semester dauerten, aber in dieser Zeit die Konzentration auf relativ wenig "Stoff" erlaubten, also besser zu Bildung führten als die üblichen langen Studiengänge zur Erlangung akademischer Abschlüsse.

In mehreren Diskussionsbeiträgen wurde gesagt, daß jeder Hochschullehrer die Möglichkeit habe, in seinen Lehrveranstaltungen einen akademischen Wertkodex zu vermitteln. Wenn es gelänge, durch eine andere Verteilung des Studierens über die ganze Lebenszeit den einzelnen Studiengang von der übermäßigen Stoffvermittlung zu entlasten, dann würde das sicherlich noch besser gelingen. Besondere humanistische Studien als Erweiterung des schon sehr großen Pakets von obligaten Scheinen einzuführen, wurde allgemein abgelehnt.

Die These "Verhalten ist wichtiger als Wissen" wurde in der Tendenz akzeptiert. Aber es wurde betont, daß der Begriff Verhalten ungeeignet sei, das Gemeinte positiv genug auszudrücken. Es komme doch auf das verantwortliche und kooperative Handeln an und das müsse klar gesagt werden. Mit "Handeln" werde etwas anderes assoziiert als mit "Verhalten". Das könne ja auch ein Unterlassen sein, ein Sichdrücken vor Verantwortung. Der Hochschullehrer habe nicht die Aufgabe, im einzelnen zu empfehlen, wie gehandelt werden soll. Aber er müsse so lehren, daß Werte wie Toleranz und Handeln gemäß dem eigenen Gewissen zum Habitus des Hochschulabsolventen würden. Das müsse selbstverständlich schon im vorberuflichen Studium geschehen. Es werde allerdings im weiterbildenden Studium wohl mehr Studierende geben, die das aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrung voll verstünden.

Ein Teilnehmer wies unter großem Beifall darauf hin, daß die Bereitschaft, Werte zu vermitteln, bei der Auswahl und Berufung von Hochschullehrern in der Regel ebenso wenig eine Rolle spiele wie seine didaktischen Fähigkeiten. Darüber hinaus gelte es faktisch in breiten Kreisen der Professorenschaft als unakademisch, in der Lehre Werte zu vermitteln. Wertneutralität sei eine Forderung, die oft offen und mit viel Eifer vertreten werde. Insofern sei es abwegig, die Hochschulen als Bildungsanstalten zu verstehen. Professor Poser vertrete dankenswerterweise eine andere Auffassung, aber er sei möglicherweise damit der Sprecher einer Minderheit.

#### 4. Selbstbestimmte Studien

Die gegenwärtig dominierenden Studiengänge wurden vielerseits als wenig geeignet für den neben- und nachberuflichen Studierbedarf bezeichnet. Sie erschienen als zu lang und als zu wenig Wahlfreiheit bietend. Auf der anderen

Seite wurde Studium übereinstimmend als etwas Strukturiertes verstanden, ein Lernvorhaben, das über längere Zeit einem bestimmten Gegenstand gewidmet ist und vom Gegenstand her zu einer Systematik kommt. Dem Gasthörer stehe zwar frei, sich an beliebigen Veranstaltungen der Hochschule zu beteiligen. Zur Orientierung sei dies oft nützlich. Aber wenn der Gasthörer nicht zu einem systematisch geordneten Lernen hinfände, Referate übernehme und an Klausuren teilnehme, dann sei es kein Studieren. Angebote für neben- und nachberufliche Studien sollten zwar kürzere Zeiten bis zu einem zertifizierten Abschluß vorsehen, und sie sollten mehr frei zu wählende Kompositionen gestatten, aber totale individuelle Freiheit der Wahl sei nicht realisierbar.

Demgegenüber wurde auf das Kontraktstudium an einigen Hochschulen der USA hingewiesen, insbesondere auf die lange Praxis am Empire State College (siehe dazu Brinck, Christine: Lernverträge in den USA. Exkurs in: Studium neben dem Beruf, Hrsg. O. Peters, R. Pfundtner. Beltz, Weinheim 1986). Es sei zwar auch abschlussorientiert, aber gestatte trotzdem eine große Freiheit entsprechend dem individuellen Lernziel. Der Kontrakt sei bindend, insofern sei es auch ein geordnetes Lernverfahren. Hierzu wurde gefragt, wieviel individuell beratende Mentoren denn benötigt würden für ein Studium im Lernvertrag. Dazu kam nur der Hinweis auf die vorhandene oder angestrebte Relation von 10 Studierenden je Lehrperson. Sie mache besondere Stellen für Mentoren unnötig. Beratung müsse Teiltätigkeit jedes Dozenten sein. Bei der gegenwärtigen Überfüllung großer Teile der Hochschulen komme das allerdings zu kurz. In einigen Disziplinen sei aber ein Kontraktstudium von der Personalbesetzung her sofort möglich. Nur die Innovationsscheu stehe entsprechenden Modellversuchen im Wege.

## 5. Gasthörer

Aus dem Referat von Herrn Faber wird von mehreren Sprechern die Tatsache hervorgehoben, daß Gasthörer nicht mit Senioren identisch sind, und daß sie nach dem Ergebnis der Befragung auch das nach Altersgruppen separate Studium überwiegend ablehnen. Der hohe Anteil von einem Drittel 30- bis 45jähriger unter den auf die Umfrage von Faber antwortenden Gasthörern entspricht offenbar dem, was den Tagungsteilnehmern bekannt ist. Auch der von Herrn Faber mitgeteilte Anteil von fast der Hälfte der eine berufliche Verwertung



anstrebenden Gaststudierenden überrascht anscheinend nicht. Angezweifelt wird die Repräsentativität der von Herrn Faber genannten Umfrageergebnisse. Es wird beanstandet, daß die Universität mit dem höchsten Anteil an Gasthörern, nämlich die Fernuniversität Hagen, ausgeklammert wurde. Es sei richtig, daß zwischen Hagen und Bamberg und Berlin so große strukturelle Unterschiede bestünden, daß Durchschnittsprozenente nicht verwendet werden sollten.

Die Vermutung von Herrn Faber, daß sich die Gasthörerzahl trendmäßig vergrößert, wurde bezweifelt. Je mehr die Jahrgänge mit hohen Abiturquoten nachrückten (die nach 1950 Geborenen), desto mehr entfielen der Grund fehlender formaler Hochschulreife für das Studieren als Gasthörer. Es käme dann zur Wirkung, daß es finanziell vorteilhafter ist, sich voll zu immatrikulieren, weil es keine Gebühren kostet und Anrecht auf soziale Leistungen bringt. Außerdem sei es wahrscheinlich, daß der in den Hochschulgesetzen vorgesehene Status als Teilzeitstudent eines Tages in Universitätsordnungen Ausdruck fände. Auch das würde tendenziell der Zunahme der Gasthörer entgegenwirken.

In diesem Zusammenhang wurde beklagt, daß es bisher keine Versuche gäbe, das große Dunkelfeld aufzuklären, das in der Doppelrolle sehr vieler Studenten gegeben ist, die wegen Berufstätigkeit faktisch Teilzeitstudenten sind und deshalb oft mehr als 20 Semester immatrikuliert bleiben. Es sei auch irreführend, diese ganze Gruppe als vorberuflich Studierende einzuordnen.

Seit der Zeit, als der Student in der Regel nur diese eine Rolle hatte und relativ früh zum Abschluß kam, habe sich vieles geändert, was bisher weder in der Statistik noch in den Rechtsregelungen zum Ausdruck komme. Seit kurzer Zeit, wohl erst seit etwa 1960, sei der Trend zur Weiterbildung entstanden, Weiterbildung auch an den Hochschulen. Das fände unter anderem in der Zunahme der Gasthörer Ausdruck. Aber dieser Status sei diskriminiert. Der Gasthörer müsse Gebühren zahlen, obwohl er meistens durch seine Steuerleistung zur Finanzierung der Hochschulen beitrage. Er dürfe aber nicht alle Veranstaltungen besuchen und dürfe an einigen Hochschulen keine Scheine machen und keine Zertifikate erwerben.

Herrn Fabers Befunde, wonach das generell nicht möglich und auch von den Gasthörern nicht angestrebt werde, wurde bestritten. Ebenso wurde seine

These als größtenteils unzutreffend bezeichnet, wonach der Gasthörer jede curriculare Einbindung ablehne. Es wurden einige Beispiele von Zertifikatsstudien genannt, bei denen der Gasthörerstatus überwiege. In Übereinstimmung mit Herrn Faber wurde die große Chance des Gasthörerstudiums allerseits in der Flexibilität gesehen. Das müsse aber flexible neue curriculare Ordnungen einschließen.

## 6. Praxisbezug?

Vor allem im Zusammenhang mit dem Referat über das Modell BANA wurde über den Bildungsbegriff gesprochen. In der Konzeption von BANA hat die Auseinandersetzung mit den aktuellen Gefährdungen des Lebens zentrale Bedeutung für die Bestimmung der Bildungsziele. Von daher gesehen erschienen Bildungsvorstellungen, wie sie in den Referaten von Edding und Poser ausgedrückt wurden, als "konventionell" und ohne Bedeutung für das, was die Menschen von heute bedrohe. Bildung und gerade wissenschaftliche Weiterbildung dürfe sich nicht im abstrakten Raum der Wissenschaftssysteme vollziehen. Sie müsse anknüpfen an die in der Praxis erfahrenen Probleme, und sie müsse in praxisnahen Projekten gewonnen werden.

Demgegenüber wurde auf diejenige Bildung verwiesen, die der Auseinandersetzung mit den aktuellen Problemen vorausgehen muß, damit es überhaupt zu einer Auseinandersetzung kommt, die der Würde des Menschen und der langen Geschichte seiner Kultur angemessen sei. Ziele wie Personbildung und Bildung des Geschichtsverständnisses, zum Beispiel meinten Fundamente, von denen aus das Tätigwerden im Ringen um Zeitprobleme mehr Sinn bekomme, als wenn es nur um das Überleben ginge. Auch die ethischen Grundlagen für gesellschaftliche Tätigkeit könnten doch wohl nicht ohne eingehende Besinnung gewonnen werden. Ein Studieren ohne theoretische Vertiefung sei kein Studium.

Es gäbe Lernorte in der Welt des alltäglichen Handelns und es gäbe Lernorte, die vor allem durch die Distanz von diesem Handeln charakterisiert seien. So sei es sicher nützlich, wenn ein Modell wie BANA auch die Projektarbeit außerhalb der Hochschule pflege. Eine ständige Praxiserfahrung in einem problemgeladenen Stadtteil zu ermöglichen, sei sicher ein Vorzug dieses interdisziplinären Modells. Das mutige Experimentieren in dieser Richtung sei

anzuerkennen, und es sei sehr bedauerlich, daß die Technische Universität diese Modellarbeit nicht fortsetzen wolle. Der Einsatz für Innovation dürfe sich aber nicht in einer Verdammung mehr konservativer Formen wissenschaftlicher Bildung äußern. Die Spannung zwischen Reflexion und Handeln könne auf sehr verschiedene Weise als Lernprozeß gestaltet werden. Das gründliche Erarbeiten wissenschaftlicher Kompetenz mit den konventionellen Methoden des Hochschulstudiums sei auch eine Praxis. Die Hochschule als Lehr- und Lernort könne bestimmten Bildungszielen optimal dienen, aber nicht allen Bildungszielen. Wer sich zur Weiterbildung in eine Hochschule begäbe, dem müsse klar sein, was er dort bekommen könne und was nicht. Wer vor allem Praxisnähe im Sinne von unmittelbarer Handlungsbezogenheit suche, der sei auf das große Weiterbildungsangebot von Organisationen wie Kammern, Gewerkschaften, Parteistiftungen, Kirchen und gewerblichen Einrichtungen zu verweisen.

## 7. Nachfragegruppen und Zielgruppen

Daß die Nachfrage sehr stark vom Angebot seitens der Hochschulen bestimmt ist, war unstrittig. Von vielen Seiten wurde die Unsicherheit des Studierwunsches als kennzeichnend für einen großen Anteil der potentiellen Nachfrager genannt. Es wurde darauf hingewiesen, daß der einzige Versuch, die Nachfrage nach nebenberuflichen Studien durch eine repräsentative Erhebung zu erfassen, eben wegen dieser Unklarheit nur sehr fragwürdige Resultate habe bringen können (Peters, O. und R. Pfundtner (Hrsg.): Studium neben dem Beruf. Beltz, Weinheim 1986). Die damals (1982) Befragten kannten allenfalls die Angebote der etablierten vorberuflichen Studiengänge, doch sie sollten ihre Bereitschaft und besonderen Wünsche für ein nebenberufliches Studium formulieren. Interessant an den Ergebnissen der Befragung sei vor allem die Anerkennung der Notwendigkeit, die Hochschulen für nebenberufliche Studien zu öffnen, durch 80 Prozent der Erwachsenen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Die Frage, wer von diesen Erwachsenen sich persönlich entschließen würde, ein Studium von vier bis fünf Jahren in der Freizeit zu absolvieren, sei nur von einem kleinen Prozentsatz positiv beantwortet worden. Wie wäre dieser Prozentsatz ausgefallen, wenn ein flexibles Zertifikatsstudium zur Wahl gestanden hätte? Wie groß wäre die Nachfrage, wenn an vielen Orten solche erwachsenengemäßen Studien tatsächlich vorhanden und beobachtbar wären und Bekannte von ihren Studienerfahrungen berichten könnten?

Diese Fragen müssen offen bleiben. Auch die Erfahrung einer Vervielfachung des Gasthöreranteils an der Universität Bamberg, die Professor Faber durch die Art des Angebots verursacht sah, konnte nicht mehr als ein wichtiger Hinweis auf die Elastizität der Nachfrage sein. So bewegte sich die Diskussion in dieser Sache in Vermutungen, die noch kaum eine hinreichende Stütze in empirischer Forschung haben.

Überwiegend wurde die inhaltliche Richtung der Nachfrage seitens der Ruheständler als sehr verschieden von der seitens der jüngeren Altersgruppen beurteilt. Doch die Behauptung, bei den nachberuflichen Studien ginge es nur um Bildung als Selbstwert, wurde nicht akzeptiert. So einfach ließe sich das nachberufliche Studium nicht vom nebenberuflichen unterscheiden. Auch im Ruhestandsalter gäbe es oft den Wunsch, im begrenzten Umfang eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit auszuüben und sich dazu durch kurze nichttraditionelle Studien vorzubereiten.

Die Nachfrage von Studierwilligen zwischen 40 und 60 wurde überwiegend als Nachfrage von Frauen jenseits der intensiven Familienarbeit gesehen. Bei dieser Gruppe sei der Wunsch nach teilzeitlicher beruflicher Verwertung eines dafür geeigneten Studiums sehr stark ausgeprägt. Dies sei ein Nachfragepotential von Hunderttausenden in der Masse von vielen Millionen durch ihre Familientätigkeit nicht mehr genügend ausgelasteter Frauen. Die Nachfrage seitens der Abiturienten, die zunächst nicht ein Studium aufgenommen haben, aber nach einer Periode der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit doch noch studieren möchten, wurde als wahrscheinlich vorhanden bezeichnet. Doch es gab keinerlei Kenntnis von Umfang und Art dieser Nachfrage, auch nicht von besonderen Angeboten der Hochschulen für diese Gruppen. Ein Teilnehmer bezeichnete es als schwer vorstellbar, daß diese Gruppe bereit sein könnte, nebenberuflich ein volles traditionelles Studium zu absolvieren. Allenfalls komme dafür ein Fernstudium mit großer zeitlicher Flexibilität in Frage.

Einige andere Teilnehmer wußten von Fällen des nicht deklarierten Teilzeitstudiums solcher "Spätstudierer". Die Hochschule ignoriere ihre Bedürfnisse, das heißt, sie schaffe kein geordnetes Teilzeitstudium, andererseits toleriere sie die wildwüchsige Zunahme der Altersgruppe von Studenten über 30, die vermutlich größtenteils erwerbstätig seien. Der Leiter der privaten Hochschule für Berufstätige (Akademiker-Gesellschaft) berichtete über den Ausbau

von Studiengängen, die mit dem Fachhochschuldiplom abschließen. Obwohl dafür kostendeckende Preise zu zahlen seien und obwohl in diesem Fernstudium eine große nebenberufliche Leistung gefordert werde, sei die Nachfrage ständig wachsend. Die Motivation sei sehr stark, so daß weit weniger Teilnehmer das Studium abbrächen als an Präsenzhochschulen üblich.

Auf das Beispiel der privaten Hochschule in Witten-Herdecke wurde hingewiesen. Die dort begonnenen, zu akademischen Abschlüssen führenden, vollzeitlichen Studiengänge seien sehr gefragt. Der Erfolg dieser ganzheitliche Bildung im Studium anstrebenden Hochschule sei ein Beleg für die These, daß sich das Neue eher am Rande des Hochschulsystems einführen lasse. Die Nachfrage sei auch in Witten-Herdecke groß, obwohl hohe Kostenbeiträge verlangt würden.

#### **8. Verwendungsorientierte Zertifikatsstudien**

Zertifikatsstudien unterhalb der Ebene der zu akademischen Graden führenden Studiengänge einzurichten, entspricht nach übereinstimmender Meinung der Teilnehmer einem verbreiteten Bedürfnis. Sie richteten das Studieren auf ein Ziel, das in relativ kurzer Zeit erreicht werden könne. Sie seien eine Stütze für die Studierenden, die sie vor der Gefahr der Verzettelung bewahren. Insofern seien sie nützlich, auch wenn keine praktische Anwendung, sondern nur Verstehenwollen das Studienziel sei. Die beobachtbaren Zertifikatsstudien sollten meistens einer Anwendung dienen. Es wurde berichtet, daß dies auch für einen Teil der formal schon in den Ruhestand übergegangenen Studierenden gelte und für alle jüngeren Jahrgänge die Regel sei. Nach allgemeiner Einschätzung nimmt die Nachfrage nach praktisch verwendbaren Zertifikatskursen nicht nur bei Berufstätigen zu, sondern auch bei Hausfrauen, die nach der intensiven Familienphase den Zugang zu einer Teilzeittätigkeit suchen. Bei der Genehmigung von Zertifikatskursen verfahren die Hochschulleitungen anscheinend sehr unterschiedlich. Die Diskussion darüber ergab kein klares Bild. Als wichtigste Bedingung für das Gelingen solcher Studiengänge wurde das Engagement einer dafür qualifizierten Person genannt, die von einem Fachbereich aus oder aus der Hochschulzentrale tätig werde.

Die Wertigkeit der Zertifikate in den Personaldaten sei zum Teil davon abhängig, ob es sich um bloße Bestätigungen der Teilnahme an Lehrveranstaltungen handle oder ob auch Klausuren und Prüfungen bescheinigt würden. Es wurde von einer Tendenz zur Formalisierung berichtet, die dem von Herrn Faber behaupteten eindeutigen Freiheitsdrang der Gasthörer widerspräche. Wenn von einer neuen Ebene von Studiengängen unterhalb der Magister- und Diplomebene gesprochen würde, dann müsse gesehen werden, daß damit zwar mehr Flexibilität entstünde, aber eine Strukturierung nicht zu vermeiden sei.

Die Forderung, Zertifikate von Gasthörern als Äquivalent für Bescheinigungen der Studierfähigkeit geltend zu machen, habe keinerlei Aussicht auf Anerkennung, wenn es sich nur um Teilnahmebescheinigungen handle. Dies müsse auch im Zusammenhang mit den Kursen des Zweiten Bildungsweges und den Einstufungsprüfungen gesehen werden. Eine Bereitschaft, die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges zugunsten von Studiengängen mit Zertifikat aufzugeben, sei nicht zu erkennen. Das brauche aber alle die nicht zu stören, die gar keine Absicht hätten, traditionelle akademische Grade zu erwerben, sondern sich bilden wollten.

Zertifikatsstudiengänge, die auf praktische Verwendung gerichtet sind, würden sich rasch ausbreiten, wenn der Arbeitsmarkt entspannt wäre. Da aber mit weiterer Zunahme der Arbeitslosigkeit zu rechnen sei, könnten diese Studiengänge nur florieren, soweit es sich bei den Teilnehmern um Personen in gesicherter Stellung handle. Es wurde auf die seit Jahren gut besuchten nebenberuflichen Studien für Management-Wissenschaften in Augsburg und für Arbeitswissenschaft in Hannover hingewiesen. Auch das Ergänzungsstudium für Ingenieure in Vertriebsfragen, das an der Freien Universität Berlin angeboten wird, wurde als Beispiel genannt. Für Arbeitslose und für das große Heer der Frauen über 40, die "stille Reserve", seien Zertifikatskurse dieser Art problematisch, wenn die Möglichkeit der praktischen Verwendung völlig offen sei. Die Verwendung in ehrenamtlichen Tätigkeiten biete sich eher an, sei aber wenig attraktiv.

## 9. Interdisziplinäre Angebote

Einige Teilnehmer sahen darin ein schwer lösbares Problem. Die Wissenschaft arbeite zunehmend spezialisiert, neben- und nachberufliche Studienwünsche seien dagegen oft in selbsterfahrenen, komplexen Lebensproblemen begründet, deren Aufarbeitung nur durch interdisziplinäre Integration von vielerlei Spezialwissen möglich sei. Bei der engen Verbindung von Forschung und Lehre komme seitens der Hochschulen eigentlich nur das Nacheinander von speziellen fachlichen Angeboten in Frage. Die Integration müsse dann der Studierende selbst leisten, was ihn überfordere. Aus dieser Lage gäbe es wohl nur den Ausweg, für interdisziplinäre Lehrgänge eine besondere Einrichtung zu schaffen, die Organisation und integrierende Beratung zu leisten habe. Generalisten mit dieser Beratungskompetenz zu finden sei schwer, zumal es dafür keine Laufbahnperspektive gäbe.

Demgegenüber wurde argumentiert, daß sich in den Hochschulen doch schon zahlreiche interdisziplinäre Studiengänge etabliert hätten. Die Lehramtsstudiengänge, in denen es immer mehrere Fächer gäbe, seien ein Beispiel. Allerdings leiste die Hochschule dafür keine Integration, und es bliebe auch in der Schule beim Nach- und Nebeneinander der Fächer. Die Integration werde vom Schüler erwartet. Aber bei anderen Beispielen, wie etwa dem Studiengang "Wirtschaftsingenieur" oder "Biochemiker" habe die Hochschule schon etwas mehr als bloße Addition anzubieten. Die Verbindung der Spezialitäten durch Generalisten müsse sich aber in Grenzen halten, weil sonst Niveauverluste unvermeidlich seien. Auch dem neben- und nachberuflich Studierenden sei daher vor allem zu raten, sich durch langes, gründliches Eindringen in ein spezielles Fachwissen zu bilden. Bildung sei, wie Herr Poser in seinem Vortrag bestätigt habe, auch und gerade beim intensiven Studium eines kleinen Ausschnitts möglich. Im übrigen habe ja die Diskussion gezeigt, daß ein Nacheinander von vertiefendem Studium auf verschiedenen Fachgebieten neben- und nachberuflich gut möglich sei. In der Tat sei die Integrationsleistung dem Studierenden aufgegeben. Dabei helfe ihm seine in der Praxis erworbene Kenntnis komplexer Probleme. Er könne das Spezielle wahrscheinlich oft besser einordnen als ein Hochschullehrer.

## 10. Motivation der Hochschullehrer

Es wurde gefragt, was eigentlich Hochschullehrer veranlassen könnte, sich für neben- und nachberufliche Studienangebote einzusetzen und sich auch selbst dafür zur Verfügung zu stellen. Es sei doch viel lukrativer für sie, etwa noch vorhandene disponible Zeit für honorierte Kurse zu verwenden, die von Trägern außerhalb der Hochschulen organisiert würden. Wenn solche Kurse innerhalb der Hochschulen stattfinden sollten, dann müßten sie entweder ebenso lukrativ gemacht oder als Teil der Pflichtleistung (Deputat) anerkannt werden. Hohe Gebühren zu verlangen und diese ganz oder teilweise den Hochschullehrern zukommen zu lassen, entspräche zwar marktwirtschaftlichen Prinzipien, sei aber schwer durchzusetzen. Die Einbeziehung in das Deputat sei eher zu erreichen (Beispiel in Berlin: das Abendstudium an der Fachhochschule für Wirtschaft), verlange aber eine Stellenvermehrung. Bei der jetzigen Überlastung großer Teile der Hochschulen und bei der tendenziell restriktiven Haushaltsentwicklung gäbe es vorerst wenig Aussicht, neben- und nachberufliche Studien in die Pflichtleistung aufzunehmen. Es wurde auch gesagt, daß die Begegnung mit berufserfahrenen Studierenden manchen Hochschullehrer in Verlegenheit bringe, der nur die Berufspraxis des Forschers und Lehrers habe.

Gegenüber diesen Bedenken wurde darauf hingewiesen, daß es immerhin an einigen Hochschulen gelungen sei, Weiterbildungsstudien mit freiwilliger Beteiligung von Hochschullehrern einzurichten. Der Austausch von Erfahrungen mit älteren Studierenden habe die Motivation der Lehrenden belebt. Belebung dieser Art wurde auch aus Veranstaltungen des vorberuflichen Studiums berichtet, bei denen Gasthörer zugelassen seien und mitgewirkt hätten. Dies sei bisher die überwiegende Art, neben- und nachberuflich zu studieren. Die Gasthörer wollten doch größtenteils keine nur für sie geplanten Veranstaltungen. Dann ergäbe sich für die Hochschullehrer nur ein Problem, wenn eine Veranstaltung überfüllt sei. In diesen Fällen seien die Hochschullehrer berechtigt, Gasthörer zurückzuweisen und hätten dies auch getan. Der Hochschullehrer werde bisher von den Universitätsordnungen und den Mehrheiten in Beschlußgremien nicht dazu angehalten, das neben- und nachberufliche Studium als gleichberechtigt mit den traditionellen Studiengängen anzusehen. Er würde sich in der Regel dementsprechend verhalten, solange die bestehenden Ordnungen Geltung hätten.



## 11. Definitionen

Die im Thema der Tagung vorgegebenen Begriffe wurden wegen ihrer Unschärfe kritisiert. Eine Übereinstimmung erschien nur dann weitgehend möglich, wenn "Studium" und "Wissenschaft" institutionell verstanden werden. Wenn es dabei nur um Tätigkeiten an Hochschulen gehe, und zwar an solchen, die akademische Grade verleihen können, dann sei das eine saubere Definition, denn an Volkshochschulen und Akademien werde in diesem Sinne nicht studiert. Andererseits sei klar, daß nicht jedes Studium zu akademischen Graden führen müsse. Lernen sei Studium, wenn es in einer systematischen Ordnung über längere Zeit einem Themenbereich gewidmet sei und wenn dies an oder mittels einer Hochschule geschähe.

Die Verständigung über die Begriffe "neben- und nachberuflich" fiel schwerer. Die entsprechende Zusammenfassung aller anderen Studierarten unter den Begriff "vorberuflich" wurde kritisiert. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, daß ein großer Teil der heute Studierenden vor dem Eintritt in die eigentliche Berufslaufbahn in mehr oder minder großem Umfang erwerbstätig ist. Die Übergänge zu nebenberuflichem Studieren seien fließend. Empirische Untersuchungen, die zur Klärung der Fakten dienen könnten, gäbe es allerdings keine.

Was in der angelsächsischen Literatur als "traditional studies" bezeichnet würde, meine den totalen Studenten, der vor dem Eintritt in eine Berufslaufbahn oder Familientätigkeit einen abschlußorientierten Studiengang absolviere. Alle anderen Studien seien non-traditional, was in der Bedeutung dem Begriff "neben- und nachberuflich" etwa gleichkomme. Damit würden aber auch didaktische Neuerungen assoziiert, wie es in dem Referat von Professor Peters hervorgehoben worden sei.

Der Begriff "nachberufliches Studium" meine vor allem das Studieren nach dem Eintritt in den Ruhestand. Alternativ dazu könne doch wohl auch der Begriff "Seniorenstudium" verwandt werden, wurde gesagt. Doch dem wurde vielerseits widersprochen. Der Begriff Seniorenstudium wurde in dieser Tagung meistens mit einer Wertminderung assoziiert. Warum, wurde nicht ganz klar. Es fiel das Wort vom "Altenghetto". Es wurde unterstellt, daß es dabei um l'art pour l'art gehe, das heißt um Studien, die nur der persönlichen Bereicherung

dienten, also eine Verwendung für gesellschaftlich nützliche Zwecke ausschließen. Auch wenn die Berufslaufbahn formal abgeschlossen sei, dürfe daraus nicht geschlossen werden, daß nicht ein Studium zur Vorbereitung auf andere nachberufliche Tätigkeiten gesucht werde. Es wurde auf das Referat über das Modell BANA hingewiesen.

Offene Fragen ergaben sich vor allem im Hinblick auf die große Gruppe der Frauen, die nach der intensiven Familienphase ein Studium aufnehmen wollen. Haben sie den Beruf als Familienfrau abgeschlossen und wollen also "nachberuflich" studieren? Oder ist anzunehmen, daß diese Frauen überwiegend eine reduzierte Familientätigkeit fortführen und insofern "nebenberuflich" studieren? Diese Frage blieb offen.

Eine Begriffsbestimmung vom Alter her wurde meist abgelehnt. Das Studium im "Jugendalter" von dem der "älteren Erwachsenen" zu unterscheiden, erschien als abwegig. Alter sei ein unbrauchbares Kriterium, zumal andere Kriterien wie Familienstand und Umfang der Berufstätigkeit weit mehr Gewicht hätten.

Befürwortet wurde vielerseits der Begriff "Teilzeitstudium", weil er das wichtigste Kriterium herausstelle. Es wurde gesagt, daß es ein Teilzeitstudium als Institution bisher nur an der Fernuniversität Hagen gäbe, daß aber die Hochschulgesetze das Teilzeitstudium überall zuließen. Merkmal sei die reduzierte wöchentliche Studierzeit und damit verbunden eine verlängerte Regelstudienzeit. Es wurde empfohlen, überall auf entsprechende Ordnungen zu drängen. Zur Unterscheidung von Teilzeitstudium nach dem Abschluß einer Ausbildung und nach einer Zeit der Berufstätigkeit von vorberuflichen Studien wurde der Begriff "weiterbildende Teilzeitstudien" genannt.

### Nachgedanken des Herausgebers

Die Universität sei durch ihre Satzung darauf beschränkt, "gehörig vorbereitete Jünglinge zum Zweck des Eintritts in den höheren Staats- und Kirchengdienst" zu unterrichten. So die Antwort des Senats der Berliner Universität aus dem Jahr 1897 auf eine Weiterbildungskurse empfehlende Eingabe von Professoren: Peter Faulstich hat in seinem 1982 erschienenen Buch "Erwachsenenbildung und Hochschule" an diesen Vorgang erinnert. Im Rückblick auf die

Vorträge und Diskussionen dieser Tagung erscheint die Frage angebracht, inwiefern sich unsere heutige Situation gegenüber 1897 geändert hat. Wenn wir "junge Männer und Frauen" statt "Jünglinge" sagen, und wenn wir als Studienziel den Zugang zu höheren Positionen im gesamten System der Berufstätigkeit setzen, dann wäre der zitierte Teil der 1897 geltenden Universitätssatzung wohl genügend aktualisiert.

Immer noch geht es in der Lehrfunktion unserer Hochschulen in der Hauptsache um die Vorbereitung für den ersten Eintritt in bestimmte Laufbahnarten. Was sich in diesem Jahrhundert an großen Veränderungen der Hochschulen vollzogen hat, folgte kaum je aus langfristigen Zielvorstellungen und umfassenden Reformabsichten der Hochschulen oder der für sie zuständigen Behörden. Es folgte vielmehr aus allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen.

Die Zulassung von Frauen zum Studium war nicht eigentlich das Resultat von Erkenntnissen der an Hochschulen gepflegten Wissenschaft oder von hochschulpolitischen Bestrebungen der zuständigen Stellen. Das gilt auch von der Expansion des Besuches höherer Schulen, von der damit verbundenen Vervielfachung der Berechtigungsscheine und von den Veränderungen des Laufbahnsystems. Daß sich das Durchschnittsalter der Studierenden um mehrere Jahre erhöhte, war auch nicht Folge einer Planung der Hochschulen. Es hat sich ereignet, ohne von irgendeiner Stelle gewollt zu sein. Einige dieser Entwicklungen werden vielerseits beklagt. Aber es ist kein Plan erkennbar, sie wieder zurückzunehmen.

Erkenntnisse dieser Art waren für das Klima der hier dokumentierten Tagung bestimmend. Die Teilnehmer stimmten gern den allgemeinen Bildungszielen zu, die aus der Ideengeschichte und aus dem Grundgesetz abgeleitet werden. Es gab auch große Übereinstimmung in der Annahme, daß sich die Muster der Lernlaufbahn geändert haben und sich zunehmend von der einseitigen Konzentration auf Jugendbildung entfernen werden. Niemand bezweifelte, daß sich die Hochschulen darauf einrichten sollten, künftig einen großen Teil ihrer Dienstleistung für Weiterbildung bereitzustellen. Aber niemand hielt es für wahrscheinlich, daß die im Thema der Tagung bezeichnete Zielvorstellung etwa durch einen Beschluß von Bund, Ländern und Hochschulorganisationen zu einem großen Aktionsprogramm werden könnte.

Professor Dikau, der als Moderator des Podiumsgesprächs das letzte Wort hatte, wehrte sich dagegen, daß der Mangel an Reformoptimismus als depressive Haltung bezeichnet würde. Er fühle sich durch diese Tagung gestärkt, in der geduldigen Arbeit fortzufahren, die er im Rahmen des AUE seit vielen Jahren betreibe. Da ich mir nun hier als Herausgeber der Dokumentation dieser Tagung das letzte Wort nehme, will ich mich dem Bekenntnis zur Skepsis gegenüber großen Reformervwartungen anschließen. Die Organisationen und die politisch Handelnden, die umfassende Reformen in Beschlüsse und Maßnahmen umsetzen müßten, sind nicht dazu bereit. Es gibt keine großen Wählerbewegungen, die auf Reformen in diesem Bereich drängen. Es gibt bei der Minderheit der Sachverständigen Zielvorstellungen und daraus abgeleitete Vorschläge für einzelne Maßnahmen. Diese Tagung hat zur Klärung solcher Perspektiven und Handlungsempfehlungen einiges beitragen können. Sie hat wohl auch viele Teilnehmer darin bestärkt, geduldig an den kleinen Schritten zu arbeiten, die überall möglich sind, nicht zuletzt in Forschung und Modellentwicklung. Vielerseits war die Hoffnung bemerkbar, dabei durch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen unterstützt zu werden. Dieser Erwartung schließe ich mich gerne an.

# **Anhang**

Teilnehmerliste der Tagung

"Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien"

<u>Name</u>	<u>Anschrift</u>	<u>Dienststelle oder Organisation</u>
Albrecht-Kleiner, H.	Länderallee 36, 1/19	Bundesinstitut für Berufsbildung Bln.
Banerjee, Dietgard	Weichselstr. 8, 1/44	
Dr. Bartels, Jörn	Postfach 940, 5800 Hagen 1	Fernuniversität
Prof. Bechtler, H.	Mühlenfeldstr. 19, 1/28	Ev. Fachhochschule f. Sozialarbeit, Bln.
Prof. Beinke, Lothar	Karl-Glickner-Str. 21B 6300 Gießen	Uni Gießen, FB 04
Bobrik Erika	Mariendorfer Damm 34, 1/42	freiberuflich
Brands, Doris	Wolframstr. 58, 1/42	
Prof. Dr. Brehler, B.	Adolph-Roemerstr. 3A 3392 Clausthal-Zellerfeld	TU Clausthal
Dr. Brinck, Christine	Auffahrtsallee 25 8000 München 19	Süddeutsche Zeitung
Brödel, Rainer	Mommsenstr. 12, 1/45	FU Bln./Uni Hannover
Dr. Czerniawska, O.	ul. Zwodtowa 39m <sup>2</sup> , PL	Universität Lodz
Prof. Dieckmann, B.	Matterhornstr. 106, 1/38	TU Berlin, FB 22
Dikau, Joachim	Rolandstr. 6, 1/38	FU Berlin
Prof. Dr. Doerry, G.	Salzbrunner Str. 29, 1/33	FU Berlin
Erdmann, Johannes	Kantstr. 139, 1/12	Hochschule der Künste
Ertz, Christine	Regensburger Str. 16, 1/30	FU Berlin
Prof. Faber, W.	Universität, 8600 Bamberg	Uni Bamberg
Fellner, Erika	Danziger Str. 57 6368 Bad Wilbel 2	Fachhochschule Frankfurt
Gardei, Kurt	Raschdorffstr. 71, 1/51	Bln. Akademie e.V.
Dr. Gerhard, Rolf	Gieseckeweg 16 3000 Hannover 51	
Prof. Goldschmidt, D.	Vogelsang 4, 1/33	MPI Bildungsforschung
Gottschalk, Werner	Bismarckallee 49, 1/33	Bln. Akademie e.V.
Gruchel, Jürgen	Hagellocher Weg 76 7400 Tübingen	DIFF Tübingen
Haensch, Peter	Lietzenseeufener 3, 1/19	Sen. f. Wiss. u. For.
Hanf, Georg	Nassauische Str. 7, 1/33	BIBB
Heger, Rolf-Joachim	Hohenstaufenstr. 35, 1/30	FU Berlin
Dr. Holtkamp, Rolf	Goseriede 9, 3000 Hannover 1	HIS GmbH

Prof. Dr. Jenker, S.	Wiesenstr. 2 3000 Hannover 1	Uni Hannover
Kargell, Herbert	Grunewaldstr. 44H, 1/41	Bln. Akademie e.V.
Kern, Jörg	Georgskommende 33 4400 Münster	Uni Münster
Klose, Traugott	Altensteinstr. 4c, 1/33	FU Zentr.Uni Abt. V
Kötterheinrich, M.	Gusaner Weg 8, 1/45	FU Berlin
Kohn, Friedel	Oehlertring 8b, 1/41	TU Berlin, BANA
Kopp, Beate	Salzamtsgasse 7 I A-8010 Graz	
Prof. Dr. Koschnitzke	Universitätsstr. 150 Geb. GA2/145, 4630 Bochum 1	Ruhr-Universität
Krais, Beate	Lentzeallee 94, 1/33	MPI Bildungsforschung
Kuhlenkamp, Detlef	Ohmstr. 17 2800 Bremen 33	Uni Bremen
Kunze, Renate	Altensteinstr. 40, 1/33	FU Zentr.Uni Abt. V
Lehmer, Ursula	Hubertusstr. 3, 1/41	
Löchel-Schäpsmeyer, I.	Starenweg 4 4800 Bielefeld 1	Uni Bielfeld
Dr. Meister, J.	Arabellastr. 1 8000 München 81	IHF München
Dr. Münkkel, Wilma	Machonstr. 31, 1/42	Bln. Akademie e.V.
Naumann, Jens	Lentzeallee 94, 1/33	MPI Bildungsforschung
Niemz, Adelheid	Glauberstr. 1, 1/45	TU Berlin, BANA
Nienhaus, Rita	Seniorenstudium Blitzweg 16, 3550 Marburg	Uni Marburg
Palm, Eleonora	Erzbergerstr. 150 4050 Mönchengladbach 1	
Peters, Otto	Goebenstr. 45i 5800 Hagen	Fernuniversität
Peichert, A.	Harnackstr., 22, 1/33	
Polon, Monika	Clayallee 343B, 1/37	
Prof. Poser	An der Buche 21, 1/28	TU Berlin
Dr. Prösel, Susan	Goethestr. 49, 1/12	TU Berlin, BANA
Prof. Dr. Prokop, E.	Universitätsstr. 31 8400 Regensburg	Uni Regensburg
Pützer, Gertrud	Bismarckallee 49, 1/33	TU Berlin, BANA
Reinicke, Marianne	Weimarische Str. 1, 1/33	Bln. Akademie für Weiterbild. Studien
Prof. Reinicke, Peter	Reinerzstr. 40/41, 1/33	Ev. Fachhochschule f. Sozialarbeit, Bln.
Prof. Roeder, Peter	Lentzeallee 94, 1/33	MPI Bildungsforschung

Rotsche, Hans-Ulf	Innsbrucker Str. 23a, 1/62	Deutsche Gesellschaft f. Personalführung
Rümenapf, Herbert	Nicolausberger Weg 11	Uni Göttingen, Zen- tralst. Weiterbildg.
Rümker, Georg	Gaußstr. 20 5600 Wuppertal 1	Uni - GH - Wuppertal
Rumphorst, Reihild	Paradestr. 23, 1/42	FU Berlin, Journali- sten-Weiterbildung
Schaeffer, H.	Sonnenstr. 96 4600 Dortmund	FH Dortmund
Schäfer, Mathild	Beverstedter Weg 4, 1/33	Bln. Akademie e.V.
Schäffter, Ortfried	Alt-Moabit 84, 1/21	FU Berlin
Prof. Dr. Schepp, H.	Hasenwinkel 52 3400 Göttingen	Uni Göttingen
Schönherr, Kurt	Am Hohengeven 9 7000 Stuttgart 1	Hochschule für Berufstätige
Scholz, Vitus	Grazer Platz 16, 1/41	Hochschule für Berufstätige
Schramm, Jürgen	Krottnaurerstr. 13, 1/38	FU Berlin
Prof. Dr. Siewert, P.	Lützelsteiner Weg 44, 1/33	FH f. Wirtschaft Bln.
Skodda, Irene	Olivaer Platz 18, 1/15	FU Berlin
Stammer, Jürgen	Landhausstr. 13, 1/31	
Stukenberg, Horst	Elfenweg 5 3388 Bad Harzburg	Bundesverband Neue Erziehung e.V.
Suhr, Georg	Rixdorfer Str. 112, 1/42	Bln. Akademie e.V.
Suhren, Renke	Igelstr. 6 6238 Hofheim 4	Studienkreis z. Förd. d. Zw. Bildungsweges
Theiss, Gisela	Bismarckstr. 1a, 1/39	Bln. Akademie e.V.
Prof. Dr. Thomas, Helga	Pfalzburger Str. 82, 1/15	TU Berlin
Tschachs, Bodo	An der Urania 12 VIB12, 1/30	Sen. f. Ges. u. Soz.
Vogt, Helmut	Edmurg-Siemers-Allee 1 2000 Hamburg 13	Uni Hannover, Arbeitsst. f. wiss. Weiterbildung
Wegner, Erwin	Weinberg 12 3200 Hildesheim	Hochschule Hildesheim Weiterbildung u. Fo.
Weigel, Cornelia	Augustastr. 3, 1/45	Bln. Akademie e.V.
Weiterbildungsmagazin	Ernst-Reuter-Platz 7, 1/12	TU Berlin, FB Komm. u. Gesch.
Wiegand, Ulrich	Karl-Glöckmarstr. 21B 6300 Gießen	Uni Gießen



## Veröffentlichungen der Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

### Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 1 Christof Conrad  
Schulsysteme im quantitativen Vergleich – Hamburg und Westberlin.  
Statistische Indikatoren für Demokratisierung und Modernisierung im Schulwesen.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972. DM 10,-
- 2 Christiane Bierbaum  
Die schwedische Schuldemokratie.  
Ein Modell für die Schulreform in der Bundesrepublik? Ein Bericht über Hintergründe, Verlauf und Ergebnisse der Demokratisierung der Schule in Schweden.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975. DM 10,-
- 3 Frank Braun, Detlef Glowka, Klaus-Dieter Mende, Peter Müller, Helga Thomas und Jürgen Zimmer  
Schulreform und Gesellschaft.  
Vergleichende Studie über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern.  
Teil I und Teil II.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975.
- 4 Heinrich Meulemann  
Wortbedeutungsverständnis und Wortbedeutungsexplikation.  
Eine empirische Analyse zweier Aspekte des Sprachverhaltens und ihrer sozialen Determinanten im Rahmen der Theorie der linguistischen Codes.  
Teil I und Teil II.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 33,-
- 5 Helga Gripp  
Zur Struktur ehelicher Interaktion.  
Determinanten der Genese pathologischer Kommunikationsformen in der Ehe und ihre Behandlung in der Therapie.  
Eine Fallanalyse.  
Zweite Auflage.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 22,-
- 6 Helmut Köhler  
Daten zur Situation der Hauptschule in Berlin (West).  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 6,-
- 7 Yvonne Schütze  
Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche.  
Eine exemplarische Analyse der Kommunikations- und Rollenstruktur zweier Familien.  
Zweite, korrigierte Auflage.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 27,-
- 8 Helmut Köhler  
Quellen der Bildungsstatistik.  
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,-
- 9 Ulrich W. Bamberg  
Leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale gelernter Maschinenschlosser.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 10,-
- 10 Peter Siewert und Helmut Köhler  
Grundschulfinanzierung und Grundschulpolitik.  
Aufgaben und Lastenverteilung im Primärbereich.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,-
- 11 Barbara Hegelheimer  
Berufqualifikation und Berufschancen von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 14,-
- 12 Wolfgang Lempert  
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.  
Ein Bericht.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 11,-
- 13 Helmut Köhler  
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.  
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 10,-
- 14 Wolfgang Lempert, Ernst Hoff und Lothar Lappe  
Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit.  
Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung.  
Zweite Auflage.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 29,-
- 15 Marianne Müller-Brettel  
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964–1979.  
Eine annotierte Bibliographie.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979. DM 8,-
- 16 Klaus Stanjek  
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 13,-
- 17 Claudia von Grote  
Die Bedeutung der soziolinguistischen Codes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.  
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 28,-
- 18 Ulf Homann  
Die Diskussion der Schulpflichtverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.  
Eine annotierte Bibliographie.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 10,-
- 19 Helmut Köhler und Luitgard Trommer  
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 12,-
- 20 Wilke Thomssen  
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.  
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 20,-
- 21 Karl Anders  
Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 19,-
- 22 Siegfried Reuss  
Die Verwirklichung der Vernunft.  
Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie.  
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 52,-

- |  |                |  |                |
|--|----------------|--|----------------|
| <p>23 Jürgen Peter Hess<br/>Empirische Sozialforschung und automatisierte Datenverarbeitung.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982.</p>   | <p>DM 17,-</p> | <p>28 Ingeborg Tölke<br/>Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986.</p>  | <p>DM 17,-</p> |
| <p>24 Ernst Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert<br/>Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Facharbeiter.<br/>Teil I und Teil II.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1983.</p> | <p>DM 48,-</p> | <p>29 Ulrich Trommer<br/>Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965-1983.<br/>Theoretische und empirisch-statistische Probleme.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p>   | <p>DM 32,-</p> |
| <p>25 Wolfgang Hoebig<br/>Bedürftigkeit - Entfremdung der Bedürfnisse im Kapitalismus.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984.</p>   | <p>DM 37,-</p> | <p>30 Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)<br/>Applications of Event History Analysis in Life Course Research.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p>  | <p>DM 48,-</p> |
| <p>26 Gundel Schümer<br/>Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West).<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p>   | <p>DM 19,-</p> | <p>31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman, Paul B. Baltes<br/>The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview. A New Measure of Perceived Control in Children (School Domain).<br/>Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen bei Kindern (Bereich Schule).<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p> | <p>DM 9,-</p>  |
| <p>27 Hans-Uwe Hohner<br/>Kontrollbewußtsein und berufliche Restriktivität. Entwicklung und empirische Erprobung eines integrativen Modells.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p>     | <p>DM 49,-</p> | <p>32 Friedrich Edding (Hrsg.)<br/>Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.<br/>Tagungsbericht.<br/>Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p>   | <p>DM 11,-</p> |

**Nicht über den Buchhandel erhältliche**

**Schriftenreihen aus dem**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung**

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation bzw. Schule und Unterricht.
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung.

## Veröffentlichungen der Reihe STUDIEN UND BERICHTe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

### Im Buchhandel erhältliche Bände (über den Verlag Klett-Cotta zu beziehen)

- 38 Sigurjón Björnsson and Wolfgang Edelstein  
in collaboration with Kurt Kreppner  
Explorations in Social Inequality.  
Stratification Dynamics in Social and Individual  
Development in Iceland.  
172 S. Erschienen 1977.  
ISBN 3-12- 98242 0-0
- 39 Reinhard Franzke  
Berufsausbildung und Arbeitsmarkt.  
Funktionen und Probleme des „dualen Systems“.  
211 S. Erschienen 1978.  
ISBN 3-12- 98243 0-8
- 40 Beate Kraus  
Qualifikation und technischer Fortschritt.  
Eine Untersuchung über Entwicklungen in der industriellen  
Produktion.  
143 S. Erschienen 1979.  
ISBN 3-12- 98244 0-5
- 41 Jürgen Baumert  
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf  
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die  
Berliner Gesamtschulen.  
Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen  
Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern.  
167 S. Erschienen 1980.  
ISBN 3-12- 98245 0-2
- 42 Manfred Auwärter  
Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Merkmalen der Sprecher  
und der Sprechsituation.  
Eine soziolinguistische Untersuchung.  
365 S. Erschienen 1982.  
ISBN 3-12- 98246 0-X
- 43 Eberhard Schröder  
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen: Eine  
empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe  
der Kognition.  
112 S. Erschienen 1986.  
ISBN 3-608- 98247-7
- 44 Diether Hopf  
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.  
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.  
114 S. Erschienen 1987.  
ISBN 3-608- 98248-5
- 45 Hans-Peter Füssel  
Elternrecht und Schule.  
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts  
in der Schule für Lernbehinderte.  
501 S. Erschienen 1987.  
ISBN 3-608- 98249-3
- 46 Detlef Oesterreich  
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.  
115 S. Erschienen 1987.  
ISBN 3-608- 98251-5

### Vergriffene Bände (Restexemplare teilweise noch im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältlich)

- 1 Marianne von Rundstedt  
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren  
1950–1962.  
108 S. Erschienen 1965.
- 2 Fritz Joachim Weiß  
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den  
Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.  
108 S. Erschienen 1965.
- 3 Lothar Krappmann  
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen  
Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.  
Wintersemester 1964/65.  
155 S. Erschienen 1966.
- 4 Klaus Herzog  
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau.  
Ministry of Education, London.  
Kostenstudie.  
191 S. Erschienen 1965.
- 5 Marianne von Rundstedt  
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.  
115 S. Erschienen 1966.
- 6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein  
Studienweg und Studienerfolg.  
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von  
2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in  
Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.  
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.  
228 S. Erschienen 1966.
- 7 Wolfgang Lempert  
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der  
Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in  
Frankreich 1950 bis 1963.  
Eine statistische Untersuchung.  
98 S. Erschienen 1966.
- 8 Rosemarie Nave-Herz  
Vorbereitunglicher Unterricht in Europa und Nordamerika – eine  
Übersicht.  
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.  
152 S. Erschienen 1966.
- 9A Klaus Hüfner  
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.  
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.  
Zweite erweiterte Auflage, 179 S.  
Erschienen 1968.
- 9B Susanne Kleemann  
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.  
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der  
Hochschule am Beispiel USA.  
178 S. Erschienen 1969.
- 10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)  
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbau-  
problems.  
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.  
307 S. Erschienen 1968.
- 11 Werner Kalb  
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.  
246 S. Erschienen 1968.
- 12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann  
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der  
Gymnasien in der BRD (Teil I).  
Eine empirische Untersuchung.  
319 S. Erschienen 1968.
- 13 Klaus Huhse  
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.  
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA  
mit Ausblicken auf Schweden und England.  
227 S. Erschienen 1968.

- 14 Willi Voelmy  
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966. 139 S. Erschienen 1968.
- 15 Hedwig Rudolph  
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern. 146 S. Erschienen 1969.
- 16 Franz Scherer  
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik. 193 S. Erschienen 1969.
- 17 Klaus Hüfner  
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung. 201 S. Erschienen 1969.
- 18 Ulrich Oevermann  
Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. 327 S. Erschienen 1970 (übernommen in die edition suhrkamp als Nr. 519).
- 19 Wolfgang Berger  
Zur Theorie der Bildungsnachfrage. Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung. 162 S. Erschienen 1969.
- 20 Adolf Kell  
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände). 616 S. insgesamt. Erschienen 1970.
- 21 Frank Händle  
Management in Forschung und Entwicklung. Bibliographische Materialien mit einer Einführung. 167 S. Erschienen 1971.
- 22 Peter Müller  
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände). 550 S. insgesamt. Erschienen 1971.
- 23 Wolfgang Armbruster  
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. 210 S. Erschienen 1971.
- 24 Hartmut J. Zeiher  
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil B). Deutschunterricht. 261 S. Erschienen 1972.
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer  
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. 184 S. Erschienen 1972.
- 26 Annegret Harnischfeger  
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit. 268 S. Erschienen 1972.
- 27 Enno Schmitz  
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. 127 S. Erschienen 1973.
- 28 Doris Elbers  
Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte. 205 S. Erschienen 1973.
- 29 Peter Matthias  
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. 205 S. Erschienen 1973.
- 30 Jens Naumann  
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD. Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien. 179 S. Erschienen 1974.
- 31 Gisela Klann  
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs. 304 S. Erschienen 1975.
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann  
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. 184 S. Erschienen 1975.
- 33 Helmut Köhler  
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen. 270 S. Erschienen 1975.
- 34A Hartmut-W. Frech  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. 298 S. Erschienen 1976.
- 34B Roland Reichwein  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. 352 S. Erschienen 1976.
- 34C Karl-Heinz Hebel  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation. 211 S. Erschienen 1976.
- 35 Hans-Ludwig Freese  
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums. 141 S. Erschienen 1976.
- 36 Peter Siewert  
Kostenrechnung für Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Fragen und Ansätze. 105 S. Erschienen 1976.
- 37 Claus Oppelt  
Ingenieure im Beruf. Eine empirische Analyse zertifikatsspezifischer Unterschiede im beruflichen Einsatz technischer Arbeitskräfte. 223 S. Erschienen 1976.

## Neuere Bücher aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung\*

### I. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer  
Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.  
361 S. Erschienen 1986.

Achim Leschinsky und Peter M. Roeder  
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.  
545 S. Erschienen 1976 (vergriffen; erhältlich ist noch die Ullstein-Taschenbuch-Ausgabe Nr. 39055, erschienen 1983).

Knut Nevermann  
Der Schulleiter.  
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.  
314 S. Erschienen 1982.

Gerd Sattler  
Englischunterricht im FEQA-Modell.  
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.  
355 S. Erschienen 1981.

Diether Hopf  
Mathematikunterricht.  
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.  
251 S. Erschienen 1980.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter  
Schulaufsicht und Schule.  
Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.  
428 S. Erschienen 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)  
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.  
Daten und Analysen.  
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.  
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.  
1404 S. Erschienen 1980.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger  
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.  
Bd. I: Beurteilung von Schülerertexten.  
254 S. Erschienen 1979.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger  
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.  
Bd. III: Synergetischer Textunterricht.  
170 S. Erschienen 1979.

Klaus Hüfner und Jens Naumann  
Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.  
Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967).  
307 S. Erschienen 1977.

Lothar Krappmann  
Soziologische Dimensionen der Identität.  
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.  
231 S. Erschienen 1971 (Konzepte der Humanwissenschaften, 6. Auflage 1982).

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer  
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?  
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele.  
182 und 47 S. Erschienen 1974.

### II. Campus Verlag, Frankfurt/New York

Michael Bochow, Hans Joas  
Wissenschaft und Karriere.  
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.  
172 S. Erschienen 1987.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und Karl Ulrich Mayer  
Ereignisanalyse.  
Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.  
290 S. Erschienen 1986.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt  
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.  
Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.  
344 S. Erschienen 1985.

Hans-Peter Blossfeld  
Bildungsexpansion und Berufschancen.  
Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.  
191 S. Erschienen 1985.

### III. Andere Verlage

Bernhard Schmitz  
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.  
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeßdiagnostik.  
304 S. Deutscher Studien Verlag, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1987.

Hans-Uwe Hohner  
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln  
201 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)  
The psychology of control and aging.  
415 pp. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)  
Life-span development and behavior.  
334 pp. Vol. 7. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und Reinhard Nuthmann  
Karrieren außer der Reihe.  
Bildungswege und Berufserfolg von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.  
256 S. Bund-Verlag GmbH, Köln 1986.

Jürgen Staube  
Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.  
Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.  
419 S. Duncker & Humblot, Berlin 1986.

Ernst-H. Hoff  
Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.  
Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.  
229 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1986.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)  
Individual development and social change: Explanatory analysis.  
380 pp. Academic Press, New York 1985.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)  
Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.  
288 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1985.

Michael Jenne  
Music, Communication, Ideology.  
185 pp. Birch Tree Group Ltd., Princeton, N. J., 1984.

\* Einschließlich der noch im Buchhandel erhältlichen Bände der „Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung“.

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.  
Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler.  
312 S. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage.  
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1984.

Max Planck Institute for Human Development and Education  
Between Elite and Mass Education.  
Education in the Federal Republic of Germany.  
348 pp. State University of New York Press, Albany 1983.

Margit Osterloh  
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.  
369 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1983.

### **Frühere Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, zuvor: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung.**

Von diesen im Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, erschienenen – und inzwischen vergriffenen – Büchern sind teilweise noch Restexemplare im Institut erhältlich.

Günter Palm  
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.  
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen  
und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis  
1962.  
183 S. Erschienen 1966.

Torsten Husén und Gunnar Boalt  
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.  
254 S. Erschienen 1968.

James B. Conant  
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.  
130 S. Erschienen 1968.

Henry Chauncey und John E. Dobbin  
Der Test im modernen Bildungswesen.  
176 S. Erschienen 1968.

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg  
Student im Studium.  
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und  
Physik an drei Universitäten.  
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.  
464 S. Erschienen 1969.

Ulrich K. Preuß  
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am  
Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organi-  
sationen.  
229 S. Erschienen 1969.

Ingo Richter  
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.  
Analyse und Entscheidungssammlung.  
623 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)  
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.  
Economics of Education in Transition.  
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.  
275 S. Erschienen 1969.

Helge Lenné  
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.  
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der  
Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.  
446 S. Erschienen 1969.

Wolfgang Dietrich Winterhager  
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.  
161 S. Erschienen 1969.

Philip H. Coombs  
Die Weltbildungskrise.  
248 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner (Hrsg.)  
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.  
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.  
356 S. Erschienen 1970.

Jens Naumann (Hrsg.)  
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.  
Ausgewählte amerikanische Beiträge.  
482 S. Erschienen 1970.

Matthias Wentzel  
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.  
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und  
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.  
229 S. Erschienen 1970.

Dieter Berstecher  
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.  
Das Beispiel der Bildungsforschung.  
123 S. Erschienen 1970.

Bernhard Dieckmann  
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.  
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.  
188 S. Erschienen 1970.

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und  
Wolfgang Dietrich Winterhager  
Politologen im Beruf.  
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im  
Beschäftigungssystem.  
250 S. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.  
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.  
Ein interkultureller Vergleich.  
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.  
602 S. insgesamt. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.  
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.  
Ein interkultureller Vergleich.  
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.  
595 S. Erschienen 1975.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)  
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.  
Ausgewählte Beiträge.  
362 S. Erschienen 1971.

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron  
Die Illusion der Chancengleichheit.  
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.  
302 S. Erschienen 1971.

Wolfgang Karcher  
Studenten an privaten Hochschulen.  
Zum Verfassungsrecht der USA.  
240 S. Erschienen 1971.

Marianne von Rundstedt  
Studienförderung.  
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.  
189 S. Erschienen 1971.

Helga Zeiher  
Gymnasiallehrer und Reformen.  
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht.  
279 S. Erschienen 1973.

Ingo Richter  
Bildungsverfassungsrecht.  
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.  
365 S. Erschienen 1973.

Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen  
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.  
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).  
521 S. Erschienen 1974.

Detlef Oesterreich  
Autoritarismus und Autonomie.  
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).  
248 S. Erschienen 1974.

Jürgen Raschert  
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.  
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche.  
217 S. Erschienen 1974.

Ulrich Teichler  
Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).  
385 S. Erschienen 1975.

Ulrich Teichler  
Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.  
Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).  
483 S. Erschienen 1976.

Michael Jenne  
Musik – Kommunikation – Ideologie.  
Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik.  
202 S. Erschienen 1977.

Fritz Sang  
Elternreaktionen und Schulleistung.  
Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen.  
158 S. Erschienen 1977.

Peter Damerow  
Die Reform des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I.  
Eine Fallstudie zum Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf den Prozeß der Curriculumreform.  
Bd. I: Reformziele, Reform der Lehrpläne.  
368 S. Erschienen 1977.

Hartmut-W. Frech und Roland Reichwein  
Der vergessene Teil der Lehrerbildung.  
Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer.  
326 S. Erschienen 1977.

Enno Schmitz  
Leistung und Loyalität.  
Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen.  
278 S. Erschienen 1978.

Jürgen Baumert und Jürgen Raschert  
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf, Jens Naumann und Helga Thomas  
Vom Experiment zur Regelschule.  
Schulplanung, Curriculumentwicklung der Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule.  
276 S. Erschienen 1978.

Im Institut erhältlich sind noch Restexemplare der Taschenbuch-Ausgabe des „1. Bildungsberichts“:

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe  
Bildungsbericht (Hrsg.)  
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.  
Daten und Analysen.  
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.  
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.  
1404 S. Erschienen 1980 (Rowohlt Taschenbuch Nr. 7337 und Nr. 7338, vergriffen).