

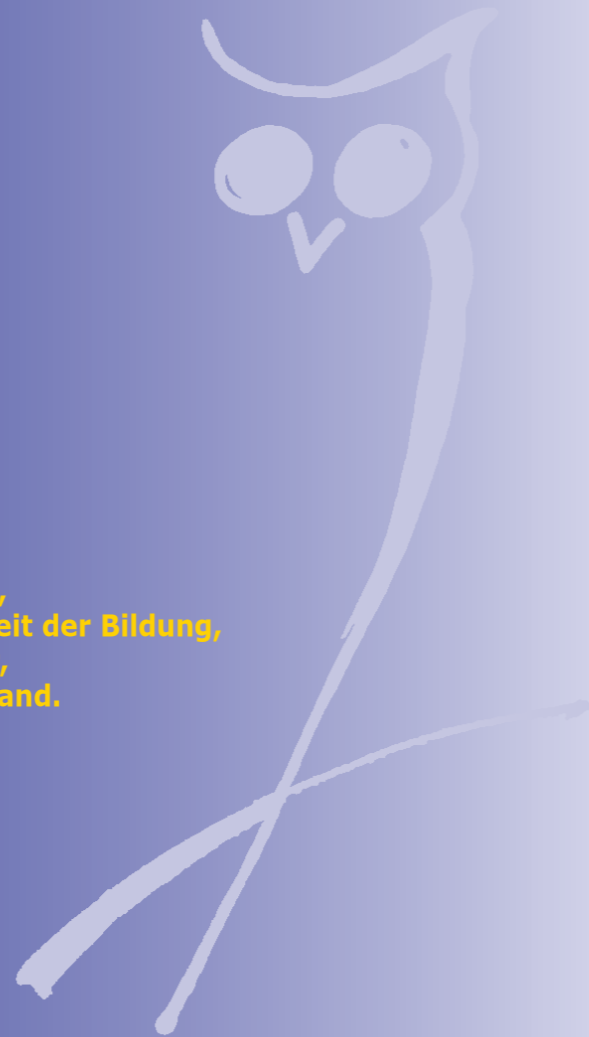
Bildung sucht Dialog!

Dieser
vierte
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
zum
Dialog
um
Fragen
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er
will
alle
Lehrer/innen
und
an
Bildung
interessierten
Bürger/innen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Pädagogik für Nieder-
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 4



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Christine Wogowitsch

Weiterbildung an den Hochschulen

Herausforderung für den transdisziplinären und hochschulübergreifenden Dialog

Das Design klassischer Weiterbildungsveranstaltungen ging bisher vorwiegend von einem klar definierten, bisweilen auch starren Bildungskonzept aus. Solche traditionellen Weiterbildungsmodelle, welche aufgrund der stetig zunehmenden Heterogenität von Studierenden und dem sich laufend ändernden Berufsfeld kaum mehr die hoch gesteckten Erwartungen der jeweiligen Zielgruppen erfüllen konnten, bedürfen einer Neuausrichtung, um die vielfältigen Ansprüche und beruflichen Erfordernisse sicherstellen zu können. Der Beitrag geht der Frage nach, ob flexible Bildungskonzepte, die einen offenen und dialogischen Zugang zu Lerngemeinschaften in Präsenz- und Fernlehre bieten, ein Modell sein können, um organisational, bildungstheoretisch und lerntheoretisch ein verändertes Denken und Handeln zu ermöglichen.

Bis dato wird die Entwicklung in allen Lebensspannen, so auch im Erwachsenenalter, vor allem unter dem Gesichtspunkt der erfolgreichen Bewältigung von Veränderungsanforderungen thematisiert. Entwicklung kommt dann zustande, wenn Krisen als reale Herausforderungen wahrgenommen, die eingesetzten Ressourcen als leistbar eingeschätzt werden und gut brauchbare Lösungen zu erwarteten sind. Für eine Wissensgesellschaft kennzeichnend ist, dass der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur im Wege formaler Bildung, sondern vielfältiger Chancen zur Aufrechterhaltung oder zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeiten lebenslang genutzt werden.¹ Seit den 1960er Jahren ist das lebenslange Lernen auf nationaler und internationaler Ebene ein Dauerthema; dabei spielen Studien aus den Siebzigerjahren wie ‚éducation permanente‘ der OECD und ‚lifelong education‘ der UNESCO eine große Rolle. Allen Konzepten sind die Kontinuität des Lernens über die Lebensspanne hinweg und die Lernformen des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens gemeinsam.²

Im Zentrum lebensumspannenden Lernens steht ein pädagogisches Verständnis menschlichen Handelns als kontinuierlicher Lernprozess im Tätigsein und auf ihn bezogene soziale Institutionalisierungen zur Strukturierung lernförderlicher Lebenskontexte. Folgt man den Kennzahlen der österreichischen Statistik für Erwachsenenbildung³, so beträgt der jährliche Zeitaufwand für formale Bildungsaktivitäten zwischen 480 Stunden bei Männern und 360 Stunden bei Frauen. Gravierende Unterschiede zeigten sich, wenn Ausbildungsgrad und Herkunft in Relation zur Inanspruchnahme von Weiterbildung gesetzt werden. Je niedriger der Abschluss der schulischen Erstausbildung und je größer die Entfernung des Wohnorts

zu einem städtischen Ballungszentrum, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit an einer Weiterbildung teilzunehmen. Im Rahmen der OECD-Studie ‚TALIS‘⁴ wurde erstmals die Fortbildung von Lehrenden in Österreich untersucht und mit internationalen Daten verglichen. Die Studie belegt, dass je nach Schultyp und Schuljahr das Ausmaß der verpflichtenden Weiterbildungstage von Lehrenden eine Schwankungsbreite zwischen zwei und drei Tagen aufweist. Die besuchten Fort- bzw. Weiterbildungen werden von den Lehrenden gerne angenommen, obwohl die Befragten angaben, eine den speziellen Anforderungen des Berufs angepasste Weiterbildung zu erwarten.⁵

Aus der Weiterbildungsstatistik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik lässt sich bei männlichen Studierenden eine starke Präferenz für Fachthemen und bei weiblichen Weiterbildungskundinnen eine verstärkte Nachfrage für pädagogische Themen feststellen.

1 Hochschulen – Dialog-Container am Weiterbildungsmarkt

Ausgehend von Argumenten der Notwendigkeit eines Professionalisierungsschubs und einer stärkeren Akademisierung wird die „unvollendete Professionalisierung“ als neue Opportunität für Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten in der Aus- und Fortbildung gesehen.⁶ Davon abgeleitet, erwächst für Weiterbildungsinstitutionen, so auch für die Hochschulen, die Verpflichtung, allen angesprochenen Zielgruppen das Anrecht auf Weiterbildung zu gewährleisten und für Bildungswillige Zugänge zu geeigneten Angeboten schaffen.⁷

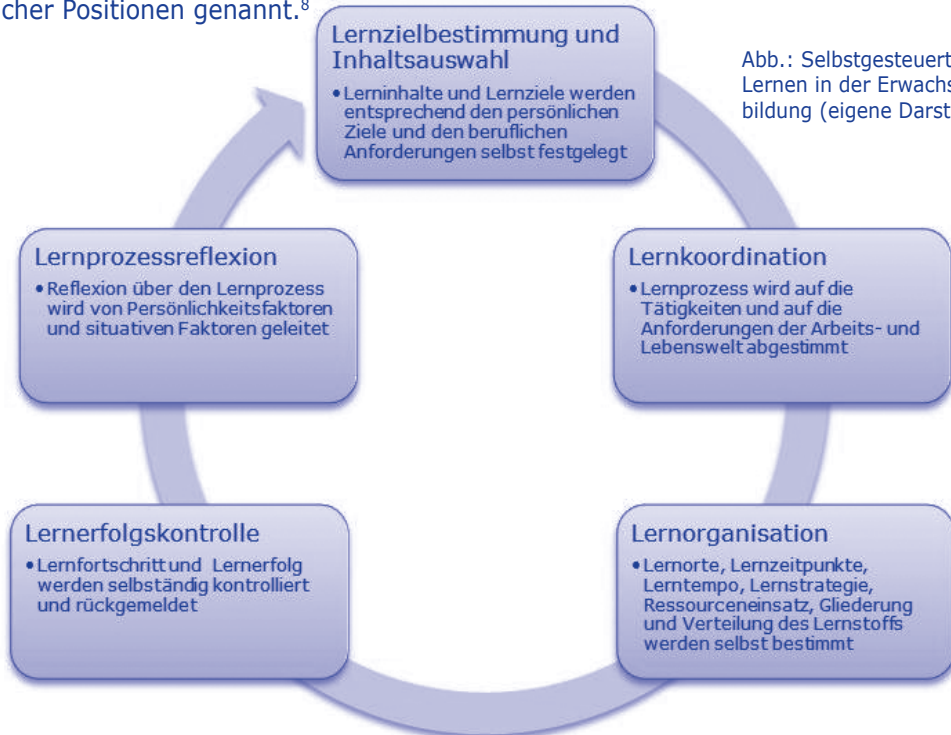
Im Gegensatz zur hochschulischen bzw. universitären Erstausbildung, die noch stark eine angebotsorientierte Bildung vertritt, ist die Weiterbildung viel stärker nachfrageorientiert. Dies erfordert Formen kooperativer Entwicklung und geht mit einer stärkeren Prozessorientierung einher. Zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die Akteurinnen und Akteure geeignete Strukturen zur Kommunikation aufgebaut haben und in ein professionell agierendes Netzwerk eingebunden sind, in dem eine produktive Verbindung zwischen berufspraktischem Wissen und wissenschaftlicher Forschung besteht. Das entscheidende Problem, vor dem die Verantwortlichen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten stehen, ist, dass kaum noch ein konsensfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann, sondern dass der Lernprozess den spezifischen Lernbedarf kontextbezogen zu klären hat, damit er schließlich methodisch bearbeitet werden kann. Die Spannung zwischen externer Planung und dem Prinzip der Teilnehmerorientierung lässt sich als Verhältnis zwischen der Reproduktions- und Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung thematisieren. Weiterbildung kann aus dieser Perspektive heraus nicht als bloße Lehre, sondern als ein längerfristiger Transferprozess bezeichnet werden.

Auf Erwachsene zugeschnittene Weiterbildungsprogramme bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Hochschulstudium und Weiterbildungsmarkt. Hochschulen verfügen als Anbieter auf diesem anspruchsvollen und dynamischen Markt nur über sehr wenige Erfahrungen, was einerseits ein großes Risiko impliziert, um auf diesem bildungspolitischen und konjunkturabhängigen Markt nicht Schiffbruch zu erleiden. Das Modell der ‚Eigenen Rechtspersönlichkeit‘ schafft zwar einen organisatorischen Rahmen, jedoch ohne das nötige Startkapital ist der Einstieg ein ziemliches Wagnis mit eingeschränkten Möglichkeiten.

Voraussetzungen für die Entwicklung wissenschaftlich und bildungstheoretisch fundierter, praxisbezogener und ökonomisch gesicherter Bildungsprodukte sind sowohl die Ausrichtung der Angebote an den Studierenden als auch deren Begleitung durch geeignete Supportmaßnahmen während der gesamten Studiendauer. Welcher Formate, welcher Strukturen und welchen didaktischen Ansatzes bedarf es in der Weiterbildung an Hochschulen, um einerseits die erwarteten Ansprüche sicherzustellen und andererseits gemäß dem Bildungsauftrag die bestehenden Verpflichtungen einzulösen? Die Verunsicherung auf dem Arbeitsmarkt und konjunkturelle Schwankungen führten u.a. zu erhöhter Mobilität und Konkurrenz im Berufsleben. Richtungsgebende gesellschaftliche Werte und das soziale Bewusstseins schwinden oder sind gänzlich verlorengegangen. Das gemeinsame Lernen und Problemlösen schaffen Sicherheit und geben die Möglichkeit der Identifikation mit dem Beruf und dessen Aufgaben.

2 Weiterbildungskundschaft im Dialog

Lerngemeinschaften sind durch die Dimension der gemeinsamen Wissenskonstruktion sowie durch die Zugehörigkeit zur Gruppe gekennzeichnet. Weiterbildungsstudierende grenzen sich aufgrund ihres Alters, ihrer Interessen und Erfahrungen sowie ihrer beruflichen Tätigkeit von Erststudierenden ab. Kennzeichnend für diese Gruppe sind weiter Selbstinitiative und ein hoher Grad an Eigenverantwortung für die persönliche und berufliche Kompetenzentwicklung. Parallel zeichnet diese Gruppe ein hohes Engagement in Familie und Beruf aus. Auf die Frage nach den Motiven für dieses große Engagement werden in einschlägigen Literaturquellen konkrete Aufstiegspläne oder die Absicherung bestehender beruflicher Positionen genannt.⁸



Die Wissenskonstruktion kann informeller Natur, projektbezogen oder als kollegiale Kooperation stattfinden. In Learning Communities bilden sich mit der Zeit Werte heraus, welche die Grundlage für Eigenverantwortung und Selbstorganisation bilden. Eine Individualisierungstendenz kann Vereinzelung, Befreiung, aber auch Zwang bedeuten, da Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten einzelner Personen auch Anpassungsdruck erzeugen können. Eine missverständene Interpretation von Selbsttätigkeit in Bildungsprozessen führt zu starken Individualisierungstendenzen unter dem Schein von Partizipation und Kooperation. Der zentrale Fokus ist nach wie vor, unabhängig von allen Modernisierungstendenzen und deren missverständlichen Interpretationen, Lernen unter der aktiven Aneignung und der Berücksichtigung der Lebensinteressen zu ermöglichen.

3 Professionelle, hochschuladäquate Weiterbildungsformate im Dialog mit Wissenschaft und beruflicher Praxis

Klassische Weiterbildungsmodelle folgen vorwiegend tradierten, kognitiven Mustern der Vermittlung und lassen kaum Freiräume für gemeinsame Tätigkeit und für die Klärung individueller Bedürfnisse, Ziele oder Motive. Unter der Bedingung gemeinsamer Tätigkeit sowohl in Präsenz- als auch in Fernlehre unter Einsatz neuer Medien kann zeitgemäße Weiterbildung gendgerecht, subjektorientiert, systematisch sequenziert die vorhandenen Lernpotenziale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Entfaltung bringen. Ausgangspunkt für erfolgreiches pädagogisches Handeln ist jeweils eine bedeutungsvolle Unterbrechung routinierter Verlaufsstrukturen in Lebenszusammenhängen, in denen gefestigte Erwartungsstrukturen signifikant enttäuscht werden und in Folge Irritationen auslösen. Irritationsfähigkeit wird dabei zu einer basalen Kompetenz für handlungsrelevantes Lernen. Hier wird an hermeneutische Konzepte des Erfahrungslernens und an situiertes Lernen angeknüpft. Das pädagogische Handlungssystem deutet eine Irritation als Kompetenzverlust und organisiert daran anschließend Qualifizierungsprozesse. Im Beruf wie im täglichen Leben nehmen Irritation und daraus resultierende Störungen durch den dynamischen Wandel unserer Gesellschaft ständig zu. Sie sind nicht mehr fallweise korrektiv steuerbar, sondern müssen durch ‚reflexives‘ Innehalten als permanent erfahrbarer Lernanlass gedeutet werden.⁹

Die Sehnsucht von Menschen richtet sich auf Aktivitäten, die von selbst gesetzten Anforderungen bestimmt sind. Darunter sind Aktivitäten zu verstehen, die das gewohnte emotionale Mittelmaß der Alltagsroutinen durchbrechen und das Erleben der eigenen Kräfte und Fähigkeiten erlaubt. Mihaly Csikszentmihalyi bezeichnet Tätigkeiten wie z.B. Schachspielen oder Bergklettern, die materiell scheinbar nichts einbringen, aber doch voller Belohnungen stecken, obwohl sie einen hohen Aufwand an Zeit und Anstrengung und Können erfordern, als ‚Flow‘. Darunter vereinen sich unter dem Zustand höchster Konzentration Begeisterung, Motivation und Geschick. Lernen im eigenen Zeitrhythmus, Gefordertsein, Produktives leisten und Anerkennung erhalten scheinen, Csikszentmihalyi folgend, Garanten für gelungene Weiterbildungsconzepte zu sein.¹⁰

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen eine selbstgesteuerte biografisch geprägte, kognitive und emotionale Tätigkeit. Die Karriere des Selbstlernens wurde durch eine Erosion

stabiler Lernaufgaben ausgelöst, welche aus traditionellen Lebens- und Arbeitsverhältnissen stammen, in denen kanonisiertes Wissen in reproduktivem Lernen beigebracht wurde. Diese Struktur bricht auf und wird angesichts einer nicht beherrschbaren Dynamik in eine individualisierende Lernkultur getrieben. Durch die Dynamik am Bildungsmarkt erscheint Lernen als ‚lebenslänglicher Zwang‘. In der Folge wandeln sich die Arbeits- und Aufgabengebiete von Bildungsmanagerinnen/-managern in der Weiterbildung. Wer sich als Hochschullehrende/r in der Weiterbildung betätigt, hat mit Sicherheit erfahren, wie sehr sich das Vermittlungs- und Handlungsrepertoire in der Lehre dadurch verändert hat. Problem- und projektorientierte Ansätze, die Weiterbildungsteilnehmer/innen aus ihrem Arbeitsumfeld einbringen, befruchten den üblichen Lehr- und Studienbetrieb ungemein.¹¹

Durch die Integration der für eine Kompetenzentwicklung förderlichen Faktoren – Interdisziplinarität, Tätigkeit im Team, Selbststeuerung im Prozess des Lernens und Medienunterstützung – soll die Handlungskompetenz anwachsen, um den beruflichen Herausforderungen gewachsen zu sein, Offenheit für neue Aufgaben geschaffen und die Artikulation sowie die Reflexion durch Lernen im sozialen Austausch begünstigt werden. Für die Entwicklung von Unterricht gilt die ‚Neue Lernkultur‘¹² als ein in der gesamten Bildungslandschaft anerkanntes Modell zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Vielfalt. Es stellt sich nun die Frage, ob sich dieses Modell auch für die Konzeption von Weiterbildungsprogrammen adaptieren lässt. Für die Entwicklung hochschuladäquater Weiterbildungsformate schlägt Faulstich sieben Maxime der Vermittlungsdidaktik vor:¹³

- ❖ Handlungsorientierung
- ❖ Teilnehmerorientierung
- ❖ Interessensbezug
- ❖ Problembezug
- ❖ Methodenoffenheit
- ❖ Selbsttätigkeit
- ❖ Gruppenbezug

Die Entwicklung eines Lehr-Lerndesigns, welches sich an der Neuen Lernkultur orientiert, umfasst fünf Schritte und steht in jeder Phase im engen Dialog mit der Wissenschaft, den Bologna-Zielen, dem Erststudium und der Berufspraxis.¹⁴

- ❖ Festlegung der Studienziele und -inhalte: Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, Erforschung bestehender Rahmenbedingungen und Abstimmung mit dem Kompetenzprofil der Hochschule. Aufgrund der Studienziele und -inhalte werden die Lernprozesse identifiziert.
- ❖ Gestaltung der Lehr-Lernprozesse (unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen): Ansätze des selbstgesteuerten, instruktionalen, situierten, kooperativen, selbstgesteuerten Lernens. IT-gestützte autonome Lernformen unterstützen selbstgesteuertes Lernen. Instruktionale Lernformen eignen sich beschränkt bei umfangreichem Vorwissen oder großer Praxiserfahrung der Studierenden. Situiertes Lernen an authentischen Lernorten und durch authentische Problemlösungsprozesse findet unter hohem Anwendungsbezug der Beteiligten statt. Kooperatives Lernen rückt die Rolle der Kommunikation und Interaktion in den Vordergrund, wobei Wissenskonstruktions- und Strukturierungsprozesse zur aktiven Wissensverarbeitung überwiegen. Um zu effizienten Lernergebnissen zu gelangen, ist vor allem in der Weiterbildung ein Dialog mit dem vorhandenen Wissen anzustreben, ein tiefes Verständnis für die erworbenen Informationen anzusteuern, um es in verwendbares Wissen zu transformieren und den Erwerb konzeptionellen Wissens zu ermöglichen, um Transferleistungen sicherzustellen. Im Lernprozess selbst ist dem

Erwerb von Faktenwissen, dem Erwerb von prozeduralen Wissen, Kontextwissen und metakognitiven Fähigkeiten gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken. Der Fokus liegt auf der Erarbeitung vielfältiger im beruflichen Kontext eingebetteter Aufgabenstellungen und der Zielsetzungen im gemeinsamen sozialen und thematischen Kontext des Gesamtkonzepts. Eine am Lernfortschritt orientierte Steigerung des Anforderungsgrades bei Aufgabenstellungen, der hohen Eigenverantwortung, dem gezielten und unmittelbaren Feedback und den Hinweisen auf Lernhilfen unterstützt eine subjektorientierte Kompetenzentwicklung.

- ❖ Entwicklung des Studienmaterials und des Contents der Lernumgebung: Abstimmung von Funktion, Inhalt und Zielgruppe. Printmaterialien haben in erster Linie eine Interaktionsfunktion, um die Kommunikation zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Personen zu unterstützen. Bei der Entwicklung multimedialer Software wird aufgrund eines didaktischen Drehbuchs ein geeignetes Produkt erstellt und in das Gesamtkonzept der Weiterbildung integriert.
- ❖ Gestaltung des Supports: Schaffung von Lernumgebungen, Zugänge zu den Lehrinhalten, Initiierung von Begleit- und Moderationsprozessen, koordinierte Unterstützung des Lernprozesses. Im Rahmen kooperativen Lernens kann diese Supportfunktion auch von Peers wahrgenommen werden. Online-Tutoren leisten zwei Funktionen, die der Moderation und die des technischen Supports. Netzwerkstrukturen und internetbasierte Lernplattformen liefern die technischen Voraussetzungen für Blended-Learning-Angebote.
- ❖ Abstimmung der Studienstrukturen: Einholen der erforderlichen Genehmigungen, Sicherung von Zugangsvoraussetzungen, Anrechenbarkeit der zu erbringenden Leistungen (Credits), Studierbarkeit (Mindeststudiendauer), Abschlussbezeichnung. Entscheidungen hinsichtlich der Modulstruktur und Auswahlmöglichkeit (Wahlmodule, Bildungsbaukastensystem) kommen den Bedürfnissen einer heterogenen Zielgruppe entgegen.

Welche Ziele müssen Bildungsangebote erreichen, um eine hohe Akzeptanz bei den angesprochenen Personen zu finden?¹⁵

- ❖ Effektivität (im Sinn der erreichten Lernergebnisse und des Transfers von Erlerntem in berufliche Handlungszusammenhängen) durch ...
 - Schaffung geeigneter Lernformate, die vor Ort den Dialog und die Vernetzung mit anderen Lernenden möglich machen (Blended Learning),
 - Beteiligung der Lernenden am Lernprozess und beim Einsatz eines geeigneten Methodenrepertoires (z.B. Fallmethode, Problem-Based-Learning, Lehr-/Lerntandem),
 - Evaluierung, Vernetzung, Qualitätssicherung und Begleitforschung.
- ❖ Effizienz (bezogen auf die die erreichten Lernergebnisse und die eingesetzten materiellen und zeitlichen Ressourcen) durch ...
 - Information, Transparenz und Beratung, damit angemessene Entscheidungen von den am Bildungsprozess Beteiligten getroffen werden können,
 - Sicherstellung von Ressourcen, damit sich die Belastungen der Bildungswilligen in Grenzen halten.
- ❖ Attraktivität im Hinblick auf Interesse, Motivation, Karriereverlauf und Flow durch ...
 - Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung, um die Motivation Studierender zu unterstützen,
 - Schaffung eines integrativen Systems zur Erhöhung der Durchlässigkeit und normierter Verfahren zur Anerkennung non formal erworbener Kompetenzen,

- gezielte Personalentwicklung und Professionalisierung in der Betreuung der Weiterbildungsstudierenden.

Der Erfolg von Weiterbildungen hängt primär davon ab, wie die Teilnehmer/innen, ihre Arbeitgeber/innen und Kundinnen/Kunden (Schüler/innen, Klientinnen/Klienten) die Wirkung auf den Arbeitsalltag und die Karriere wahrnehmen und einschätzen. Weiterbildungen, die ihren Fokus auf die beruflichen Herausforderungen richten, können mit Optimismus in die Zukunft blicken. Zusammengefasst lassen sich folgende Qualitätskriterien für erfolgreiche Weiterbildungen festhalten:¹⁶

- ❖ Lernergebnisse weisen eine Wirkungsorientierung auf
- ❖ Berücksichtigung sozialer und personaler Kompetenzen, Kompetenzorientierung
- ❖ Unterschiedliche Blickwinkel und Heterogenität der Teilnehmer/innen als Chance für inter- und transdisziplinäre Themenbearbeitung, Multidimensionalität und Zielgruppenorientierung
- ❖ Vielfalt an Lehr-Lernformaten zur Sicherung unterschiedlicher Lernergebnisse, Flexibilität
- ❖ Kombination von Top-down- und Bottom-up-Ansatz
- ❖ Motivation der Beteiligten sichern
- ❖ Eine outcome-orientierte Weiterbildung ist zyklisch und nicht abgeschlossen und braucht machbare Feedbackschleifen

Voraussetzung dafür ist, mit potenziellen Studierenden in der Startphase und während der gesamten Laufzeit eines Bildungsprogramms in einen Dialog einzutreten, deren Erwartungen und Kenntnisse aus der beruflichen Praxis einzuholen und mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Erwachsenenbildungsforschung laufend abzugleichen. Das Leistungsspektrum bzw. Beratungsangebot kann u.a. folgende Aktivitäten umfassen:

- ❖ Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme
- ❖ Beratung als sozialpädagogische Intervention
- ❖ Lernberatung zur Behebung von Lernschwierigkeiten im Prozess
- ❖ Institutionelle Beratung zur Organisationsentwicklung
- ❖ Lernberatung als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess

War es bis Ende der 90er Jahre noch hilfreich, zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung zu unterscheiden, so führen die Umbrüche in den institutionellen Entwicklungen und die Schaffung von neuen Lernkulturen und neuen Lernarrangements dazu, diese systematische Unterscheidung zwar noch anzubieten, sie aber gleichzeitig offen zu halten für neue Akzentsetzungen.¹⁷ Obwohl Weiterbildung gesetzlich neben Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Hochschulen verankert sind, kommen tertiäre Bildungseinrichtungen nur mühsam voran, Lehrgänge für Berufstätige anzubieten. Vermutlich dürfte die Bologna-Reform in verschulden Konzepten festgefahren sein. Es erscheint als logische Konsequenz, dass Bachelorabsolventinnen/-absolventen sich zu einem späteren Zeitpunkt einem berufsbegleitenden Masterstudium unterziehen, welches auf Basis der grundständigen Studien eine Öffnung und Individualisierung entsprechend den beruflichen Aufgaben zulässt.

Das Leistungsspektrum hochschulischer Weiterbildung bedarf entsprechend wissenschaftlichem Handeln einer begleitenden Weiterbildungsforschung, um den transdisziplinären Dialog zu unterstützen und den Weg in Richtung Bologna mit qualitätssichernden Maßnahmen zielstrebig zu begleiten und das Tempo zu forcieren. Erwachsenenbildung steht seit ihren

Anfängen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anpassung und Widerstand. Ausgangspunkte der Forschungsvorhaben liegen im Lehren und Lernen, bei den Lernenden, den Institutionen, Kooperationen, Supportstrukturen, Inhaltsbereichen und dem Weiterbildungspersonal.¹⁸ Den Fragen nach der Effektivität von Lernprozessen, der Effizienz von Bildungsprozessen und der Kohärenz von Bildungsangeboten ist im Rahmen von Forschungsprojekten nachzugehen. Gute Begleitforschungsprojekte und eine breite Diskussion der Ergebnisse schaffen für die Hochschulen die Voraussetzung für eine gute Positionierung am Bildungsmarkt und helfen, in budgetär schwierigen Zeiten die vorhandenen Ressourcen optimal einzusetzen. Für Absolventinnen/Absolventen Pädagogischer Hochschulen (sowie deren Vorläuferinstitutionen) als frei entscheidende und schöpferische Bildhauer/innen ihres Bildungsplans eröffnet sich durch die Weiterbildung ein breit gefächertes und in Ansätzen vernetztes Weiterbildungsterrain.¹⁹

4 Zukunftsperspektiven

Zukunftsfähige und nachhaltige Lernkultur kann nur dann entstehen, wenn persönliche Erfolge erlebbar und als Entfaltungsmöglichkeit gesehen werden und nicht als Anpassungsnotwendigkeit begriffen und genutzt werden können. Dass eine Vernetzung von beruflicher Erfahrung und den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung unumgänglich ist, bestreitet keine im Bildungsmanagement tätige Person. Wenn es jedoch um die konkrete Umsetzung dieser so einfach anmutenden Forderung geht, so warten auf die Verantwortlichen noch viele offene Fragen zur Beantwortung. Der Lernerfolg von Weiterbildung ist an die Bedeutung von Lerninhalten geknüpft. Jedoch sind oftmals die Lerninhalte für Weiterbildungsstudierende völlig diffus und undurchsichtig. Eine Bildungsberatung könnte in vielen Fällen zu Transparenz, Information und zur Klärung der Rahmenbedingungen einen wesentlichen Beitrag leisten.²⁰ In Wirtschaftsunternehmen ist ein Bedeutungsverlust der Erstausbildung zugunsten eines Bedeutungszuwachses in der Weiterbildung beobachtbar. Greift diese Entwicklung in ihrer Dynamik auch auf den Bildungsmarkt in der Lehrer- und Beraterweiterbildung über, so ist diesem Bereich verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken und sind sowohl in der Bildungsplanung als auch Bildungsberatung entsprechende Ressourcen dafür bereitzustellen.

Die Erwartungen an kompetentes Handeln von Weiterbildnerinnen/-bildnern wachsen. Eine Kombination von beruflichen und akademischen Weiterbildungsangeboten zur laufenden Qualifizierung könnte ein richtiger Schritt zur Professionalisierung sein. Zurzeit hängt die Ausbildung dieser Berufsgruppe noch vielfach von deren persönlichem Engagement ab und ist einem bunten Mosaik formal und non formal erworbener Kompetenzen vergleichbar. Langfristig ist die Bereitstellung einer bundesweiten tertiären Qualifizierung der in der Weiterbildung Tätigen sicherzustellen, damit kompetente Weiterbildner/innen das Konzept ‚lebenslanges Lernens‘ als tragende Säulen stützen zu können. Wer lebenslanges Lernen fordert, der muss auch dazu bereit sein, konstruktive und dafür geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass kooperativ entwickelte, wissenschaftlich fundierte und innovative Bildungsprodukte möglich werden. Dieser Wunsch/diese Forderung richtet sich an Politik, Hochschulen und Verwaltungsstrukturen, die Curricula entwickeln und verantworten.

Im Gegensatz zur universitären Erstausbildung, die noch stark das Prinzip der Angebotsorientierung vertritt, ist die wissenschaftliche Weiterbildung viel stärker nachfrageorien-

tiert. Dies erfordert Formen kooperativer Entwicklungsprozesse und geht einher mit einer stärkeren Prozessorientierung und gemeinsamen Definitionsprozessen. Eine zielgruppen-spezifische Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die im Feld der Professionsentwicklung Agierenden angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist Weiterbildung mehr als bloße Lehre, sie kann auch als Form eines längerfristigen Transferprozesses betrachtet werden, wobei Programmentwickler/innen, Lehrende und Studierende gemeinsam zu mitsteuernden und mitverantwortlichen Expertinnen/Experten im Netzwerk der Weiterbildung werden können und sollen.

Der Relationierung zwischen Theorie und Praxis kommt in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Es geht um die produktive Verbindung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Sowohl die Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Wissensbestände und Forschungsergebnisse als auch die Reflexion beruflicher Erfahrungen erweist sich als notwendig. Ilse Schrittmesser hegt die Vermutung, *„dass die Lernprozesse, die zu professionalisiertem Handeln führen, die Entwicklung einer speziellen ‚Osmose‘ zwischen Theorie und Praxis ermöglichen müssen, die die Leistungsfähigkeit professionalisierten Handelns ausmacht.“*²¹ Dies verlangt besondere Arrangements, die auch auf Kooperationsbeziehungen beruhen.²²

Gegenwärtig werden geeignete Assessmentverfahren entwickelt, um nicht-formalen Lern-/Bildungsprozessen und Berufserfahrungen eine angemessene Anerkennung zukommen zu lassen. Das Kompetenzportfolio-Modell der Universität Rostock erscheint als ein qualitativ fundiertes und transparentes Konzept, welches als Basis für die Anerkennung außeruniversitärer Bildung herangezogen werden kann. Es bildet die Struktur, um den optimalen Weg für den Erwerb fehlender Leistungspunkte (Credits) aufzuzeigen. Das Portfolio gibt Auskunft über Bildungsweg, berufliche Erfahrungen sowie über Kompetenzen und Fähigkeiten, die in Studium, Beruf, Weiterbildung und durch ehrenamtliches Engagement erworben wurden.²³ Kompetenzbasierte Curricula in der Aus- und Weiterbildung sind in der Folge die logische Konsequenz aus dieser Entwicklung. Die Grenzen zwischen grundständigem und weiterbildendem Bereich werden mit einer größeren Flexibilität zu behandeln sein, um Lifelong Learning Realität werden zu lassen. Die Zukunft gilt jenen, die Bildung als Werk ihrer selbst sehen und die Verantwortung für die eigene Professionalität wahrnehmen. Wichtig erscheint, dass Universitäten und Hochschulen das gesamte Spektrum der Bologna-Erklärung in den Fokus der Weiterentwicklung des Lebenslangen Lernens aufnehmen und dafür geeignete Bildungsprodukte entwickeln.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Europäische Kommission, EUROPA, in: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm [21. 8. 2010].
- 2 Christian Lang: Lebenslanges Lernen. Lebenslanges Lernen – Versuch einer Begriffsbestimmung, Lüneburg 2007, in: http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf. S.5. [21. 8. 2010].
- 3 Vgl. Statistik Austria (Hrsg.): Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Educational Survey (AES), Wien 2009. S.27.
- 4 Vgl. Andrea Grafendorfer/Herbert Neureiter/Helga Längauer-Hohengaßner: Fortbildung, in: Juliane Schmich/Claudia Schreiner (Hg.): TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs, Graz 2009, S.31ff.
- 5 Vgl. ebd.
- 6 Vgl. Wolfgang Jütte: Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer, in: Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion. Magazin Erwachsenenbildung.at Nr. 4/2008, in:

- http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_19_juette.pdf , S.10-11 [19. 8. 2010]
- 7 Vgl. Hochschulgesetz §8.
 - 8 Vgl. Wolfgang Jütte, a.a.O., S.10f.
 - 9 Vgl. Ortfried Schäffter: Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung der Ermöglichungsdidaktik, in: Rolf Arnold/ Ingeborg Schuessler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Hohengehren 2003.
 - 10 Vgl. Erhard Meueler: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2009, S.118.
 - 11 Vgl. Hans-Henning Kappel: Schlüsselqualifikationen. Die Erschließung von Weiterbildungskompetenzen macht aus der Bolognese die Hochschule wieder zur Bildungsinstitution, in: Ulrike Strate/Peer-Olaf Kalis (Hg.): DGWF Beiträge 49. Jahrestagung 2009, Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel, Hamburg 2010.
 - 12 Vgl. Hartmut Giest/Georg Rückriem: Tätigkeitstheorie und Wissensgesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis, Band 32, Berlin 2010, S.15.
 - 13 Claudia Bardachzi: Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Gestaltung berufsbegleitender Studiengänge, Münster 2010, S.47.
 - 14 Vgl. a.a.O., S.232.
 - 15 Vgl. a.a.O., S.226ff.
 - 16 Eva Cendon: Lernergebnis- und Kompetenzorientierung – Annäherungsversuche zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigen Studien, in: Ulrike Strate/Peer-Olaf Kalis (Hg.): DGWF Beiträge, 49. Jahrestagung 2009, Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel, Hamburg 2010.
 - 17 Wiltrud Gieseke: Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, in: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf [19. 8. 2010].
 - 18 Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim 2009, S.9ff.
 - 19 Frei zitiert nach Mirandola.
 - 20 Vgl. Peter Faulstich, Weiterbildung, München 2003.
 - 21 Ilse Schrittmesser: Professional Communities. Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns, in: B. Hackl/G.H. Neuweg (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Münster 2004, S.131.
 - 22 Vgl. Wolfgang Jütte, a.a.O., S.12.
 - 23 Vgl. <http://www.weiterbildung-rostock.de/kompetenzportfolio.html?&L=class%2525> [19. 8. 2010].

*Christine Wogowitsch, Mag.,
Vizektorin der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik;
Agrarpädagogin und Ernährungswissenschaftlerin,
langjährige Mitarbeit im Projekt IMST an der Universität
Klagenfurt, Lehrtätigkeit an der Universität für Bodenkultur
in Wien*