

Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses

Vielfältige, unterschiedliche und gleichzeitig divergierende Einflüsse bestimmen die Hochschullandschaft und erzeugen personelle und institutionelle Verunsicherungen. Dies betrifft auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Generell festzustellen ist eine Kommerzialisierung in den Hochschulen verbunden mit einer zunehmenden Autonomisierung von Teileinheiten; Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die wissenschaftliche Weiterbildung gerät dabei in eine widersprüchliche Lage: zum einen wird sie durch die Neugliederung des Studiums im Bologna-Kontext in die strukturellen Umbrüche einbezogen und verliert ihre Randständigkeit; zum anderen ist sie dem Kommerzialisierungsdruck in extremer Weise ausgesetzt. Deshalb werden empirische Materialien – wie wir sie im Folgenden zusammentragen – besonders wichtig, um weitere Perspektiven zu diskutieren.

1. Bologna-Kontext und empirische Studien

Mit dem 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess bekommt die wissenschaftliche Weiterbildung einen neuen Rahmen und erhält einen Platz im gestuften Studiensystem. Dabei erweisen sich manche Strukturvorgaben als zu kurz greifend.

So wird zwar nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zwischen konsekutivem, nicht-konsekutivem und weiterbildendem Master differenziert, jedoch werden BA, Non-Degree- und Zertifikatsangebote als Weiterbildungsformate nicht berücksichtigt; der Blick richtet sich nahezu ausschließlich auf den Weiterbildungs-MA. Daher ist es für Weiterbildung schwierig, in den Hochschulen ihren neuen Platz zu finden. Auch sind die Standards der Akkreditierung für Weiterbildungsabschlüsse unterhalb der Ebene der Studiengänge nicht geklärt. Insgesamt fokussiert das deutsche Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zu sehr auf Berufstätige mit Hochschulabschluss. Das grundsätzliche Problem scheint u. a. darin zu liegen, dass wir es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem Phänomen mit unscharfen Grenzen zu tun haben, die traditionellen Abgrenzungen zuwider laufen.

In der Folge der Bologna-Reform ist das Bemühen zu spüren, den künftigen Platz der Weiterbildung auszuleuchten. Verschiedene empirische Studien haben in jüngster Vergangenheit Daten und Fakten zusammengetragen, die es erlauben, ein besseres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen. Zu nennen sind hier die International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung vom Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Schaeper u. a. 2006), die Deutschlandstudie innerhalb der vom

BMBF geförderten Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen der Universität Oldenburg (Faulstich u. a. 2007) und die von der HRK geförderte trinationale Studie „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ (Bredl u. a. 2006). Was sind wesentliche Erkenntnisse dieser Studien, insbesondere der beiden zuletzt genannten?

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten und der Universität Oldenburg geleiteten Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft/Knust 2007) erfolgte 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Verfolgt wurde eine dreistufige Erhebungsstrategie: erstens wurde die Systemebene wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, zweitens auf der Hochschulebene und drittens auf der Angebotsebene Daten mithilfe eines standardisierten Fragebogens sowie über eine Recherche im Internet erhoben. Die Fragebogenerhebung erzielte eine Rücklaufquote von 35 Prozent; im Rahmen der Internetrecherche wurden 333 Hochschulen in Deutschland analysiert und über 7.000 Weiterbildungsangebote untersucht. Damit wurde erstmals in diesem Jahrzehnt eine Datenbasis geschaffen, die es erlaubt, ein genaueres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Länderstudie Deutschland referiert und – abschließend – Wege zu möglichen Veränderungen und Verbesserungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland aufgezeigt.

2. Organisation und Personal

Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung zentral, wenn auch in sehr verschiedenen Formen, wie wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten, Arbeitsbereichen in der zentralen Verwaltung oder Stabsstellen. Mit der zentralen Organisation wird der Initial- und Service-Charakter deutlich, der der wissenschaftlichen Weiterbildung zugewiesen wird. Zugleich dient diese Organisationsform der Erkennbarkeit der Weiterbildung für Adressatinnen und Adressaten außerhalb der Hochschulen. Im Einzelnen sind die Organisations- und Managementformen jedoch sehr differenziert geregelt; Entwicklungen im Bereich der Bologna-Reform haben sich organisatorisch noch kaum ausgewirkt (vgl. Bredl u. a. 2006).

Neben diesen traditionellen, internen *Organisationsformen* haben sich vermehrt Institute und außerhochschulische Einrichtungen auf meist privatrechtlicher Basis gebildet und werden weitgehend komplementär und nicht alternativ zu den zentralen Service-Einrichtungen genutzt. Die Nähe der Institute zur Hochschule und damit die Einbindung in deren kommunikativen Kontext werden hierbei deutlich. Dies zeigt sich auch in der Allokation der Finanzierung: Zwar ist es üblich, dass in den Hochschulen die Finanzströme unterschiedlich verortet werden, aber die zentralen Einrichtungen haben insofern eine organisatorisch starke Stellung, als entgeltpflichtige Weiterbildung

in mehr als einem Drittel aller Fälle ausschließlich über sie organisiert wird, sogar wenn es sich um Studiengänge handelt, für deren wissenschaftliche Gestaltung Fachbereiche bzw. Fakultäten zuständig sind. Der Grund dafür dürfte darin zu sehen sein, dass die zentralen Einrichtungen Managementstrukturen aufweisen, die in den Fakultäten in dieser Form nicht vorhanden sind.

Auf der Leitungsebene zeigt sich allerdings ein disparates Bild. Der überwiegende Teil der zentralen Einrichtungen wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geleitet, teilweise auch von Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern, die in der Hochschule weitere Aufgaben wahrnehmen. Dies kann die Nähe zur Wissenschaft befördern, beinhaltet aber die Gefahr einer nicht hinreichenden Wahrnehmung von Managementaufgaben. Dies wird dadurch verstärkt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in nur etwas mehr als einem Viertel der Fälle mit einer hauptberuflichen Geschäftsführung ausgestattet ist. Diese Situation kann in zweierlei Richtungen interpretiert werden. Einerseits wird durch eine Übertragung der Leitung an eine Hochschullehrerin oder einen Hochschullehrer symbolisiert, dass auf Wissenschaftlichkeit und die Anbindung an den Wissenschaftsbetrieb Wert gelegt wird. Andererseits birgt dies die Gefahr, dass Handlungsoptionen nicht ausgeschöpft werden, wenn leitendes Personal im Sinne einer Gesamtverantwortung hauptberuflich bei im Übrigen relativ geringer Personalausstattung nicht zu Verfügung steht.

Auf Grund der vorliegenden Zahlen ist ein Professionalitätsdefizit wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen unübersehbar (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 112 f.). Angesichts der Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, stellt sich die Frage, wie „die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Feld des Hochschulalltags“ (Bredl u. a. 2006, S. 90) werden kann, insbesondere dann, wenn es um die Verzahnung mit neuen konsekutiven Studiengängen geht.

3. Lehre und Qualität

Wenn nach dem *Profil der Lehre* gefragt wird, ergibt sich aus den erhobenen Daten ein unter funktionalen Aspekten deutliches Bild: Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktikerinnen und Praktikern mit ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen. Offenkundig sind sie aber darum bemüht, die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote durch den vorrangigen Einsatz von hochschulinternem wissenschaftlichem Personal sicher zu stellen.

Die Beteiligung an *Qualitätssicherungssystemen*, wie sie im quartären Sektor üblich und eingeführt sind, ist sehr gering. Hochschulen verlassen sich weitgehend auf kundenbezogene Zufriedenheitskontrollen. Organisationsbezogen spielen Akkreditierungs-

verfahren bisher eine geringe Rolle, da sich zum Zeitpunkt der Erhebungen weiterbildende Masterstudiengänge vielfach in der Etablierungsphase befanden und verfahrensmäßig bis dahin nur eine lose Verknüpfung zwischen konsekutiven Studiengängen und weiterbildenden Studiengängen zu erkennen war.

4. Finanzierung

Die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt auf privatrechtlicher Basis (z. B. innerhalb der an die Hochschulen angelagerten Institutionen), im Wesentlichen jedoch traditionell auf öffentlich-rechtlicher Grundlage. Die hier maßgeblichen Landeshochschulgesetze zeigen ein zersplittertes Bild. Die Eckpfeiler reichen von einer starken Regelung durch entsprechende Maßgaben, in welcher Weise diese Einnahmen zu verwenden sind, bis dahin, dass den Hochschulen weitgehend überlassen bleibt, wie sie auf diesem Gebiet agieren. Dort, wo von „Kostendeckung“ die Rede ist, besteht keine Klarheit, was darunter zu verstehen ist. Das Bild hat sich in den letzten Jahren insofern verändert, als deutlich geworden ist, dass den Hochschulen, zumindest zum weitaus überwiegenden Teil die Einnahmen aus der Weiterbildung verbleiben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Deutschland-Studie auf, dass die Ausgangspunkte der Finanzierung von weiterbildenden Studien und Studiengängen von Bundesland zu Bundesland, teilweise aber auch von Hochschule zu Hochschule, nach wie vor so unterschiedlich sind, dass von einer Vergleichbarkeit der „Startbedingungen“ kaum gesprochen werden kann. In der Tendenz ist es jedoch deutlich, dass mehr und mehr die Hochschulen selbst die Frage der Gestaltung von Gebühren und Entgelten im Bereich der Weiterbildung zu regeln haben und regeln können. Es ist zu erwarten bzw. zu hoffen, dass diese Spielräume insbesondere dann beachtet werden, wenn Hochschulen die Umstrukturierung ihrer Studienangebote auf Bachelor- und Masterabschlüsse hin verstärkt auch zum Aufbau weiterbildender Studienangebote nutzen.

Die Hochschulen praktizieren höchst unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Dabei spielt es eine große Rolle, ob sich Angebote ausschließlich über den Markt refinanzieren oder ob im Rahmen einer Mischfinanzierung andere Quellen, z. B. Fördermittel, in das Finanzierungskonzept eingeschlossen werden. Ein weiterbildungsspezifisches Stipendienwesen ist bislang nicht erkennbar, wenn auch in einzelnen Fällen Firmen, teilweise auch die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung, individuelle Förderungen aussprechen (vgl. Graeßner 2006, S. 48). Insgesamt ist zu beobachten, dass die Hochschulen im Spannungsfeld zwischen traditioneller Finanzierung und einer weit reichenden Marktorientierung unter Einsatz differenzierter Finanzierungsansätze agieren (Graeßner 2007, S. 168 ff.).

5. Angebotsstrukturen

Etwa 90 Prozent der insgesamt von der Hochschulrektorenkonferenz ausgewiesenen 117 Universitäten und 158 Fachhochschulen bieten ihre Weiterbildungsangebote im Internet an. Zudem wurden in der Deutschland-Studie 115 Angebote aus 30 verschie-

denen Kunst- und Musikhochschulen im Internet recherchiert. Im Durchschnitt bietet eine Universität in Deutschland rund 38 Weiterbildungsangebote, eine Fachhochschule 20 Angebote und eine Kunst- und Musikhochschule vier Angebote an. Die Universitäten offerieren demnach deutlich mehr Weiterbildungsangebote als andere Hochschulen. Diese Zahlen beziehen sich jedoch auf die Anzahl der Angebote insgesamt.

Ein Vergleich der im Internet präsentierten Angebote¹ nach Bundesländern macht die Schwerpunkte der Aktivitäten deutlich: Neben den gesetzlichen Regelungen und dem Engagement der jeweiligen Hochschulen in der Weiterbildung spielen Faktoren wie Bildungs- und Nachfragestrukturen, regionale Wirtschaftsstrukturen, Bevölkerungsdichte, aber auch die Profile der jeweiligen Hochschulen in den Bundesländern eine Rolle, wenn es um die Quantität und die Vielfalt von Angeboten geht.

Die Frage, über welchen *Zeitraum* sich die Angebote erstrecken, korrespondiert mit der Frage nach dem *Zeitungfang* in Stunden. Es zeigt sich folgende Struktur: Knapp 85 Prozent der Angebote sind auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr ausgelegt, 11 Prozent erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während nur 3 Prozent mehr als zwei Jahre umfassen. Dies zeigt, dass vor allem bei der Gestaltung längerfristiger Angebote, die auf eine Graduierung zielen, die Zeitstrukturen der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden müssen. Insofern sind Zeitfenster für Veranstaltungen unabdingbar, die auf die Zeitbedürfnisse der Teilnehmenden Rücksicht nehmen, wenn Weiterbildungsangebote nachfrageorientiert entwickelt werden sollen. Die Internetrecherche zeigt, dass dies der Fall ist: Mehr als 90 Prozent der Angebote finden in *Teilzeitform* statt und ermöglichen somit ein Studium neben dem Beruf. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als 8 Prozent der Angebote offeriert, eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal 2 Prozent der Angebote.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass bis zu 97 Prozent der kurzfristigen Angebote und bis zu 84 Prozent der langfristigen Angebote in Präsenzform durchgeführt wurden. Damit zeigt sich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin dem Präsenzlernen verpflichtet ist und dass ergänzende Formen als Fernstudium oder unter Nutzung elektronischer Medien noch nicht Allgemeingut geworden sind.

6. Thematische Orientierung

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach der *thematischen Ausrichtung* wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Angebote vorwiegend an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der durchführenden Hochschule ausgerichtet sind. Insofern werden durch die wissenschaftliche Weiterbildung in erster Linie nur die Stärken im eigenen Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschule auf dem Markt positioniert, was durchaus logisch erscheint, müssen die Hochschulen in einem kompetitiven

¹ Wenn von Angeboten die Rede ist, so handelt es sich dabei in aller Regel um Programme bis hin zu Studiengängen, nicht jedoch um Einzelveranstaltungen.

Webildungsmarkt entsprechende Alleinstellungsmerkmale (neben der Möglichkeit der Graduierung) aufweisen. Die Themen der Weiterbildungsangebote bewegen sich insbesondere im Bereich des Managements, der Ingenieurwissenschaften sowie der Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 135).

7. Zugang und Zertifizierung

Der *Zugang* zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist einerseits von gesetzlichen Regelungen abhängig, andererseits von Satzungen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen). Diese Regelungen sind in Deutschland keineswegs einheitlich und für potenzielle Teilnehmende kaum transparent. Die Zulassungsregelungen stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre Tradition der Exklusivität fortsetzen und die dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht.

Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen *Anrechnung von Vorkenntnissen*. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Anrechnungsfragen seitens der Teilnehmenden bislang nur in geringem Umfang angesprochen wurden (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 141 f.). Im Rahmen der Internetrecherche wurden insgesamt 1.126 Angebote ermittelt, bei denen Angaben zu den Kreditpunktesystemen gemacht wurden. Diese geringe Zahl hängt sicherlich damit zusammen, dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen werden, die Kreditpunktesysteme auf ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 142 f.).

Die *Zertifizierung* erscheint in hohem Maße uneinheitlich. Die Vergabe von akademischen Graden war bislang selten. Titel (nicht akademisch) sind eher die Ausnahme. Allerdings hat sich in den letzten Jahren, u. a. auch im Zusammenhang mit der Europäisierung und der internationalen Qualitätsdiskussion, eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten ergeben. Über einfache Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 98 f.).

8. Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Vergleich

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wird international weiter gefasst als in Deutschland; hierzu gehören nicht nur die Weiterbildung von Hochschulabsolvent/inn/en, sondern auch die Angebote für nicht-traditionell Studierende (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 38). Die deutsche Hochschulweiterbildung hat im Vergleich zu anderen Ländern weder in den hochschulpolitischen noch in hochschulorganisatorischen Rahmenbedingungen eine Umstellung auf Lifelong Learning vollzogen (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 77). Zudem wird wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen nicht als

profilbildendes Merkmal wahrgenommen (vgl. Gomille 2007, S. 141). Nur in seltenen Fällen findet eine konzeptionelle Einbindung der Weiterbildung in das Geschäftsfeld der Hochschule statt (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 115) und „lediglich in etwas mehr als einem Viertel der Fälle werden die Geschäfte von einem professionellen Management geführt“ (Faulstich u. a. 2007, S. 112). Fehlende bzw. mangelnde Möglichkeiten einerseits der Anschubfinanzierung neuer Angebote (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 125; Hanft/Knust 2007 S. 62) und andererseits Investitionen aus eigenen Rücklagen zu tätigen, erweisen sich als Hemmnisse (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 147). Insofern darf auch nicht verwundern, dass deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich die schwächste Marktposition und einen besonders geringen Anteil am Weiterbildungspotenzial haben (vgl. Schaeper u. a. 2006, S. 60; S. 104); selbst im Hinblick auf Akademiker spielen sie auf dem Weiterbildungsmarkt nur eine nachgeordnete Rolle (vgl. Willich/Minks 2004, S. 49). Insbesondere mangelt es an einer systematischen Verzahnung zwischen Erststudium und Hochschulweiterbildung; diese existiert quasi nicht (vgl. Apel 2006, S. 7; Bredl u. a. 2006, S. 61 ff.).

9. Aktuelle Situation und Perspektiven

Die Systemstrukturen der Weiterbildung sind insgesamt eher „weich“. Das Weiterbildungssystem – die wissenschaftliche Weiterbildung eingeschlossen – befindet sich in einem Übergangsstadium „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich u. a. 1991). Es zeigt positiv ein großes Maß an Flexibilität, was aber negativ auch einen hohen Grad an Instabilität erzeugt. Vor allem die ökonomischen Spielräume haben sich in den letzten Jahren verengt. Daraus resultieren veränderte Angebotsstrukturen: Der Druck auf die Anbieter hat sich verschärft – sowohl unter dem Gesichtspunkt der jeweils aktuellen Situation (z. B. konjunkturelle Schwankungen) als auch unter strukturellen Aspekten (Veränderung des Kontextes für Weiterbildung). Daraus resultieren für die wissenschaftliche Weiterbildung drei Trends: Der Versuch, höhere Effizienz der ‚Maßnahmen‘ durch Kurzfristigkeit zu erreichen, eine stärkere Technisierung und ausgefeiltere Marketingstrategien.

Wie die internationalen Vergleichsstudien zeigen, gibt es Rahmenbedingungen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung nur schwer bzw. nur langfristig zu ändern sind. Daneben gibt es aber für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung vielfältige Handlungsoptionen, die Prozesse der Umstrukturierung der Hochschulen aktiv mitzugestalten. Insofern ist der Bologna-Prozess eine Herausforderung.

Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems etc. sollten in den Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter der Maxime der Implementierung des Gedankens vom lebenslangen Lernen gestellt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags zu entwickeln. Erst wenn die Hochschule selbst erkennt, welches Potenzial sich in der Aufgabe Weiter-

bildung verbirgt, hat die Weiterbildung eine Chance, sich gegenüber den vermeintlich prioritären Aufgaben behaupten zu können. Die Reorganisation der Studienstrukturen kann Möglichkeiten eröffnen, bisher fehlende Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen.

Der Bologna-Prozess bietet aber nicht nur Chancen, sondern birgt auch Risiken. Im Zuge des Bologna-Prozesses droht eine Engführung auf weiterbildende Studiengänge. Bislang war die Vielfalt der Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung ein Profilmerkmal der hochschulgetragenen Weiterbildung; diese lediglich in das enge Korsett des weiterbildenden Masters zu pressen, ist kontraproduktiv und wird weder den bisherigen Weiterbildungstraditionen noch den diversen Ansprüchen der verschiedenen Adressatengruppen gerecht. Um wissenschaftliche Weiterbildung nach innen wie außen optimal zu kommunizieren, bedarf es zweifellos eines Professionalisierungsschubes im Management, welches wissenschaftliche Dignität mit optimalem Organisationshandeln verbindet. Dazu gehört auch, dass die konstatierten, eher defensiven durch offensive Finanzierungsregelungen abgelöst werden, die einer mit dem Leitbild der Hochschule verbundenen Konzeption folgen.

„Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschulung“ (DGWF 2005, S. 3). Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte „Passgenauigkeit“ führt eher zu einer Überforderung der Hochschulenangebote, die eine Feinabstimmung zur Beschäftigungsfähigkeit gar nicht leisten können. „Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen“ (ebd., S. 3 f.). Insofern steht wissenschaftliche Weiterbildung vor der Aufgabe, ihr Lehrprofil mit dem Forschungsprofil, dem Profil der akademischen Grundbildung und den Transferkonzeptionen einer Hochschule künftig genauer abzustimmen – auch dies ein Ergebnis der aktuellen Befunde.

Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren müssen. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich u. a. 1991) greifen. Gemeint ist: Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Zum anderen ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungssoffen. Bezogen auf das Theorem der „mittleren Systematisierung“ könnte eine Entwicklung in Gang gekommen sein, in welcher die Hochschulen „weicher“ werden und die Weiterbildung „härter“ wird. Der geringe Grad der Systematisierung, der in der Weiterbildung üblich war, holt die Hochschulen ein (vgl. Faulstich 2007).

Wie die Erfahrungen gezeigt haben, hängt die Kontinuität wissenschaftlicher Weiterbildung in hohem Maße von Organisationsstrukturen ab, in deren Händen das

Management der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt. Es wäre ein Irrtum, wenn Fachbereiche bzw. Fakultäten meinten, sie könnten aus dem Stand auch nur annähernd das Leistungsprofil der zentralen Einrichtungen gewährleisten; dies übersieht die besonderen Anforderungen, die an wissenschaftliche Weiterbildung gestellt werden. Die Aufgaben, die einer intermediären Institution zuwachsen, resultieren nicht zuletzt aus der Kooperationsnotwendigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie der internationale Vergleich zeigt, ist der Aufbau von langfristigen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen, aus denen heraus sich unterschiedliche Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten ergeben können, von enormer Bedeutung (vgl. hierzu auch Reichert 2007, S. 38, S. 48); diese können weit über die in den aktuellen Untersuchungen festgestellten Formen, thematischen Eingrenzungen und Angebotsformate hinaus gehen, die zu entwickeln eine genuine Aufgabe der zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung ist.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist traditionell an der Schnittstelle von tertiärem und quartärem Bildungssektor angesiedelt; deshalb müssen der sich auf die Hochschulen beziehende Bologna-Prozess und der auf die berufliche Bildung ausgerichtete Kopenhagen-Prozess in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander betrachtet werden. Wir benötigen mehr Durchlässigkeit im Übergang von Hochschulbildung und beruflicher Bildung und eine Weiterentwicklung bisheriger Bildungs- und Hochschulinstitutionen zu einem korrespondierenden System: die festgestellten Zugangs- und Zertifizierungspfade reichen dafür nicht aus.

Die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen (vgl. Faulstich u. a. 2007, S. 150 ff.). Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt wie auch die weiteren erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, optimistisch stimmende Hinweise. Auf der Grundlage der jetzt erreichten Ansätze der empirischen Vergewisserung dürfte es an der Zeit sein, nach tragfähigen, zukunftsorientierten Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung auch über den nationalen Kontext hinaus zu suchen.

Literatur

- Apel, H. (2006): Online Umfrage zu Verbundprojekten der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/apel06_01.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Akkreditierungsrat (2001): Akkreditierungsrat: Referenzrahmen für Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magister-Studiengänge verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001. URL: www.akkreditierungsrat.de (Stand: 04.02.08)
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Schriftenreihe des Instituts für Hochschulforschung: HoF-Arbeitsbericht 6/06. Wittenberg
- Bredl, K. u. a. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena

- Christmann, B. (2007): Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 81–92
- DGWF (2005): Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen. Wien (September)
- Faulstich, P. u. a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim
- Faulstich, P. (2007): Ordnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hänflein, A./ Roßnagel, A.: Wirtschaftsverfassung in Deutschland und Europa. Kassel, S. 49–56
- Faulstich, P. u. a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): a. a. O.
- Frohlich, W./Jütte, W. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster u. a.
- Gomille, G. (2007): Der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung H. 1, S. 140–143
- Graefner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxis-handbuch Weiterbildungsrecht, München Unterschleißheim, Grundwerk 2004, aktualisierte 2. Aufl., S. 1–81
- Graefner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster u.a., S. 159–174
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Januar 2007. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 04.02.2008)
- Hanft, A./Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 35–83
- Hanft, A./Teichler, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): a. a. O., Abschnitt I, S. 3–15
- Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Bern
- Schaeper, H. u. a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 12.02.2008)
- Schaeper, H./Schramm, M./Wolter, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 31–49
- Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster 2005, S. 34–55
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Projektbericht. Hannover
- Wolter, A. (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper u. a.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006, S. I–X. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 04.02.2008)