

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich

Anke Hanft, Michaela Zilling

Wie positionieren sich deutsche Hochschulen im Themenfeld des lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich? In einer vom BMBF geförderten internationalen Studie wurden im Jahr 2006 Struktur und Organisation der Weiterbildung durch Hochschulen international vergleichend untersucht. Auf drei Analyseebenen, den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, der strategischen Ausrichtung von Hochschulen sowie der Organisation lebenslangen Lernens wird nachfolgend kontrastierend zu den damaligen Befunden aufgezeigt, welche Entwicklungen sich an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren vollzogen haben. Als Fazit wird festgehalten, dass es noch erheblicher Anstrengungen bedarf, um das lebenslange Lernen in Deutschland aus seinem Nischendasein heraus zu führen. Erst die kommenden Jahre werden zeigen, ob öffentliche Hochschulen die Anschlussfähigkeit an diesen international stark expandierenden Bereich erreichen können.

1 Einleitung

Lebenslanges Lernen wird im deutschsprachigen Raum in der Regel mit Weiterbildung gleichgesetzt und ist im Hochschulsektor auf „wissenschaftliche Weiterbildung“, die sich überwiegend an Akademiker richtet, begrenzt. Dass lebenslanges Lernen in anderen Hochschulsystemen sehr viel weiter gefasst wird, konnte im Rahmen einer im Jahr 2006 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF) durchgeführten internationalen Vergleichsstudie ermittelt werden. Während Weiterbildung international in ein System des lebenslangen Lernens eingebettet ist, das auf eine hohe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie auf flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen abzielt, nimmt Weiterbildung an deutschen Hochschulen lediglich eine Randstellung ein. Die Einbindung von Weiterbildung in gestufte Studienstrukturen mit lebenslangem Lernen als Leitprinzip für die Organisation von Bildungsangeboten, wie vom Wissenschaftsrat bereits im Jahr 2006 gefordert (*Wissenschaftsrat, 2006, S. 65 ff.*), ist an deutschen Hochschulen bislang nicht umgesetzt. Unter lebenslangem Lernen versteht die Europäische Kommission die Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und fortlaufend aktualisiert werden können. Es beinhaltet auch die Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernprozessen und Lern-erfolg, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen (*Kommission der euro-*

päischen Gemeinschaften, 2000, S. 4) und geht damit weit über ein traditionelles Verständnis von Weiterbildung hinaus.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie machen deutlich, dass die Umsetzung des lebenslangen Lernens im deutschsprachigen Raum in wesentlichen Bereichen unterentwickelt ist, obwohl durch den Bologna-Prozess fördernde Rahmenbedingungen gegeben sind. Die Gründe hierfür sind in hochschulpolitischen Restriktionen, die die Umsetzung von lebenslangem Lernen in Hochschulen erschweren, in der mangelnden strategischen Relevanz des lebenslangen Lernens für Hochschulen und in der Angebotsstruktur selbst zu suchen, die sich gegenüber nicht traditionellen Zielgruppen jenseits der „Normalstudierenden“ wenig aufgeschlossen zeigt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 69 ff.*).

Nachfolgend wird dargelegt, welche Veränderungen sich seit der unter der Federführung der Universität Oldenburg mit drei weiteren Hochschulpartnern durchgeführten international vergleichenden Studie, die neben Deutschland, Österreich, Finnland, Frankreich, Großbritannien auch das US-amerikanische Hochschulsystem untersuchte, an deutschen Hochschulen abzeichnen. Ausgehend von den in der Studie eingesetzten Analyseebenen der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen (Kap. 2), der strategischen Ausrichtung der Hochschulen (Kap. 3) sowie der Organisation der Programme und deren Management (Kap. 4), werden aktuelle Entwicklungen und Veränderungen aufgezeigt. Hierzu werden in den folgenden Abschnitten die Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie akzentuiert aufgegriffen und jeweils durch aktuelle Entwicklungen kontrastiert.

2 Hochschulpolitische Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens

Einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulsystems hat der Bologna-Prozess, der bereits 1998 mit der Sorbonne-Erklärung initiiert wurde und mit der inzwischen von 47 Staaten ratifizierten Bologna-Erklärung 1999 seinen offiziellen Ausgangspunkt hatte.

Im Mittelpunkt standen zunächst die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Förderung von Mobilität insbesondere durch die Einführung des ECTS-Systems und modularisierter Studienstrukturen, sowie die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems („Bologna-Erklärung“, *Europäische Bildungsminister, 1999*). Im Verlauf des Bologna-Prozesses präzisierten die europäischen Bildungsminister in den Folgekonferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009) auch ihre Vorstellungen zum lebenslangen Lernen: So sollen Hochschulen Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen entwickeln („Prager Kommuniqué“, *Europäische HochschulministerInnen, 2001, S. 7*), die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen z. B. für den Hochschulzugang und für die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium verbessern („Bergen Kommuniqué“, *Europäische Kommission, 2005, S. 4*) sowie den Zugang zu Hochschulbildung und die Vollendung eines Studiums für unterrepräsentierte Gruppen (Bildungsferne, sozial Schwache) durch angemessene Rahmenbedingungen und fördernde Maßnahmen unterstützen („Leuven Kommuniqué“, *Europäische Kommission, 2009a, S. 2*). Auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 wurde zudem die Bedeutung der Anerkennung von „prior learning“ (APL) und „prior experiential learning“ (APEL) hervorgehoben,² die als integrale Bestandteile der Hochschulbildung gelten sollen.

Hochschulen komme eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zu, der sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen zu stellen haben, was die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschlieÙe wie das weite Spektrum flexibler Bildungs- und Lernwege, -möglichkeiten und -techniken, was gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen sei, mit dem Ziel „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education“ („Berlin Kommuniqué“, *Europäische Kommission, 2003, S. 6*).

In der Vergleichsstudie wurde deutlich, dass sich die deutschen Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Forderungen auf den grundständigen Bereich beschränkten und bestehende Studiengänge in konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge umwandelten, mit teilweise sehr verschulden Curricula. Die Weiterbildung bzw. das lebenslange Lernen, in dem es um die Akkumulation von Kreditpunkten und eine möglichst große Flexibilität im Bildungssystem unter Einbeziehung von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung geht, hatte keine Priorität. Die damit einhergehende Problematik wurde vom Wissenschaftsrat erkannt, der in seiner Empfehlung fordert, dass

² APL ist ein generischer Begriff, der umschreibt, dass Kompetenzen, die irgendwann in der Vergangenheit durch verschiedene Formen des Lernens (formal, nicht-formal oder informell) erworben wurden, auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können. APEL ist als Unterkategorie dieses generischen Begriffs zu verstehen und erfasst Kompetenzen, die durch (oftmals) informelles oder unbewusstes Lernen im beruflichen oder privaten Umfeld erworben wurden (*Scholten/Teuwsen, 2001, S. 3*).

„die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens gemacht werden“ sollte, in dem durch die „Umstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen [...] und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 62) geschaffen werden. Die vom Wissenschaftsrat angesprochenen „Schnittstellen“ betreffen den Zugang und die Durchlässigkeit sowohl innerhalb eines Bildungssystems als auch zwischen den Bildungssystemen. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist dabei eng mit der Frage verknüpft, ob auch akademisch nicht oder wenig vorgebildeten Personen der Zugang zu Hochschulen ermöglicht und darüber hinaus auch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden sollen, wobei offen gelassen wird, ob diese in formalen, non-formalen oder informellen Bildungsprozessen erworben wurden.

Die Bereitschaft zur Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern bislang wenig entwickelt. Ein positives Beispiel liefert allerdings Niedersachsen, wo, orientiert an skandinavischen Beispielen, gegenwärtig vier offene Hochschulen gefördert werden, die modellhaft die Verzahnung von Hochschulstudium und Berufstätigkeit implementieren, insbesondere über die Anrechnung von Kompetenzen und Studiengänge für Berufstätige (*MWK Niedersachsen 2011*). Gründe für die grundsätzlich zögerliche Haltung können im Bildungssystem selbst liegen: Eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems ist die Entkoppelung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung, die zwei völlig getrennte und über Jahre gewachsene Bildungszweige repräsentieren, die – jeder für sich – sehr gut etabliert sind. Eine solche Grenzziehung konnte in der internationalen Vergleichsstudie in keinem der anderen Untersuchungsländer beobachtet werden. Im Gegenteil, es gab viele Beispiele der Verzahnung, wie z. B. in Frankreich, wo die Hochschulbildung per Gesetz ein Teil der beruflichen Bildung ist (*Dunkel/LeMouillour, 2007, S. 196 ff.*) oder auch in Finnland oder den USA, wo ein Großteil der beruflichen Fortbildung durch Hochschulen erfolgt (*Röbken, 2007, S. 319; Zawacki-Richter/Reith, 2007, S. 178 f.*). Insofern ist es in diesen Ländern sehr viel üblicher, sich „nicht-traditionellen“ Zielgruppen zu öffnen und vorhandene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

Während berufliche Bildung und Hochschulbildung in Deutschland also weitgehend entkoppelt sind, ist in Frankreich und Großbritannien der Übergang zwischen diesen Systemen nahezu fließend. So ist es in Frankreich möglich, auf dem Wege der Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu einem vollständigen akademischen Abschluss zu gelangen (*Feutrie, 2009, S. 189 ff.*). Weitgehende Öffnungen finden sich auch in Großbritannien, wo von Universitäten im Rahmen des staatlich geförderten „Widening Participation“-Programms (*Geldermann/Schade, 2007, S. 244*) erwartet wird, einer möglichst breiten Bevölkerungsschicht eine akademische Qualifizierung zu ermög-

lichen. Eine umfassende Öffnung für Personen ohne Hochschulabschluss zeigt insbesondere die Open University, die als Zulassungsvoraussetzung für viele Kurse lediglich ein Mindestalter festlegt. Die Öffnung der Hochschulen wird über teils sachlich, teils finanziell ausgerichtete Optionen unterstützt, z. B. über spezielle Budgets der Funding Councils für die Gewinnung benachteiligter Personen, Studiengebührenstipendien oder die Einrichtung von Zugangskursen (sog. „Pre-Entry-Initiatives“) (Geldermann/Schade, 2007, S. 250 f.).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 wurden auch in Deutschland die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang geschaffen. Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang. Mit dieser für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichenden Regelung ist eine länderübergreifende Basis für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter geschaffen, die inzwischen mit Anpassungen der Landesgesetzgebungen in den 16 Bundesländern umgesetzt wurden. In allen Landesgesetzgebungen ist der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte bzw. qualifizierte Berufstätige mit landesspezifischen Abweichungen inzwischen geregelt. Nun ist es an den Hochschulen, fachliche Zuordnungen beruflich Qualifizierter zu für sie einschlägigen Studienprogrammen vorzunehmen. Dies ist bislang nur vereinzelt erfolgt. Als good practice-Beispiel kann hier die Universität Oldenburg gelten, die als eine der vom Niedersächsischen Wissenschaftsministerium (MWK) geförderten „offenen Hochschulen“ einen Leitfaden für den Hochschulzugang ohne Abitur erstellt hat, der unter anderem auflistet, welche Ausbildungsberufe an der Universität Oldenburg als einschlägig für den fachgebundenen Hochschulzugang gelten.³

Ähnliches lässt sich für die Anrechnung von Kompetenzen feststellen. Zwar wurden mit dem Beschluss der KMK bereits im Jahr 2002 (28.6.2002) die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen, und im Beschluss vom 05.02.2009 wurden Hochschulen angemahnt, von diesen Möglichkeiten stärker Gebrauch zu machen, die Umsetzung in den Landesgesetzgebungen und vor allem in den Hochschulen selbst ist bislang aber nur vereinzelt erfolgt. Selbst in Niedersachsen, wo seit der Novellierung des Hochschulgesetzes (Novelle Juni 2010, § 7(3)) von Hochschulen erwartet wird, Prüfungsordnungen so zu gestalten, *„dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Prüfungen und die Anerkennung von an anderen Hochschulen im In- und Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und beruflich erworbener Kompetenzen nach Maßgabe der Gleich-*

³ http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/Infoblaetter_und_broschueren/Hochschulzugang_Leitfaden.pdf. Download am 28.10.2011.

wertigkeit gewährleistet ist,“ steht die hochschulinterne Umsetzung vielfach noch aus (Hanft/Müskens, 2011).

Die mangelnde Umsetzung hochschulpolitischer Vorgaben erscheint auch deshalb problematisch, weil der Anteil berufserfahrener Studierender⁴ in Deutschland mit 64 Prozent im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ist und ein Viertel aller Studierenden bereits über eine Berufsausbildung verfügt (Tendenz steigend, HIS, 2005, S. 38 ff.). Mit Nachdruck fordert daher auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in einer gemeinsamen Erklärung mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK vom 14.10.2008, S. 2), „die Vorqualifikation beruflich Qualifizierter ohne Hochschulzugangsberechtigung fair und ohne Diskriminierung ein(zu)beziehen“ und bereits nachgewiesene Kompetenzen nicht einer nochmaligen Prüfung zu unterziehen, mit dem Ziel, „möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen“. Trotz dieser Appelle steht die Umsetzung, abgesehen von einzelnen Modellvorhaben,⁵ noch weitgehend aus.

Die Gründe für die zögerliche Umsetzung des offenen Hochschulzugangs und der Anrechnung von Kompetenzen in Deutschland sind auch in der mangelnden Einführung zielgruppenbezogener Studienangebote für berufstätige Lerner zu suchen. Im Unterschied zu den Vergleichsländern existiert in Deutschland eine systemseitige Trennung in einen konsekutiven und einen weiterbildenden Bereich. Abschlussbezogene Weiterbildung wird hierbei auf die Masterebene begrenzt.⁶ Von Zugangsfragen und der Anrechnung von Kompetenzen sind vor allem berufstätige Studierende berührt, für die das deutsche Hochschulsystem bislang nur eine geringe Anzahl von Studiengängen vorsieht.⁷ In Großbritannien dagegen, wo die Planung von Studiengängen von einer starken Nachfrage- und Zielgruppenorientierung geprägt ist, ist das Angebot weiterbildender Studiengänge breit entwickelt, mit großen Wachstumsraten vor allem bei den weiterbildenden Bachelorstudiengängen und umfassend implementierten Anrechnungsmöglichkeiten (Geldermann/Schade, 2007, S. 242).

⁴ Unter berufserfahrene Studierende („work experience“) werden solche gefasst, die vor Beginn ihres Studiums insb. über eine berufliche Ausbildung verfügen oder in der Phase zwischen Schulabschluss und Studienabschluss erwerbstätig waren (<http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/bologna/eurostudent/eurostudent2005.pdf>. Download am 28.10.2011).

⁵ Wie z. B. das ANKOM Projekt (www.ankom.his.de).

⁶ In Deutschland basierend auf den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2003 (i.d.F. von 2010).

⁷ Ohne einen ersten Hochschulabschluss ist die Aufnahme eines Masterstudiums i.d.R. nicht möglich. Die Einführung „weiterbildender“ Bachelorstudiengänge, die berufsbegleitend studiert werden können, ist jedoch aufgrund der KMK-Strukturvorgaben (s. Fußnote 6) nicht vorgesehen. Insofern wird eine bildungswillige Klientel ausgeschlossen, wenn diese sich nicht zu Lasten der Berufstätigkeit in einem – üblicherweise in Vollzeit organisierten – Bachelorstudiengang für die abschlussbezogene Weiterbildung qualifiziert.

3 **Strategische Ausrichtung der Hochschulen: Lebenslanges Lernen als Hochschulprofil**

Eine Profilierung deutscher Hochschulen in Richtung lebenslangem Lernen und die strategische Einbindung dieses Themas war in der internationalen Vergleichsstudie nur vereinzelt erkennbar. Der Stifterverband bescheinigte der Weiterbildung durch Hochschulen ein „Nischendasein“ (*Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V., 2003, S. 10*). Auch Wolter kam im Jahr 2005 zu dem Ergebnis, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung in den Profilen und Leitbildern deutscher Hochschulen bislang kaum verankert waren (*Wolter, 2005*). An dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert, wie die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2011 zeigen (*Kerres et al., 2011*). Angebotsstrukturen an Hochschulen sind durch große Homogenität ohne Rücksichtnahme auf heterogene Zielgruppen gekennzeichnet. Der Auftrag, sich durchlässiger für nicht-traditionelle Zielgruppen zu zeigen, wird von den Hochschulen vielfach noch gar nicht angenommen (*Kerres et al., 2011*).

Die geringe Motivation von Hochschulen, auf diesem Feld aktiv zu werden, ist auch auf mangelnde Anreize zurückzuführen. Die Entkopplung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kostenpflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits behindert die vollständige Integration der Idee des lebenslangen Lernens. Staatliche Budgetierungen und Mittelzuweisungen sehen die Förderung von lebenslangem Lernen nicht vor, in Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule fließt sie nur vereinzelt ein. Der Aufbau weiterbildender Studiengänge oder Module erfolgt vor diesem Hintergrund in der Regel nur dann, wenn zusätzliche Mittel für die Anschubfinanzierung eingeworben werden können (*Hanft/Knust, 2007b, S. 64*). Da weiterbildende Studiengänge zudem nicht kapazitätswirksam sind, müssen sie sich ausschließlich aus Gebühreneinnahmen finanzieren. Mit Ausnahme von Schleswig-Holstein, wo 10 Prozent der Kapazitäten für Weiterbildung eingesetzt werden „dürfen“, ist die Kapazitätswirksamkeit von Weiterbildung in keinem Land geregelt (*Witte/von Stuckrad, 2007, S. 92*).

Es verwundert also nicht, dass Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen bis heute eher eine Randposition einnimmt und nur sehr wenige Hochschulen hier eine Profilierungsmöglichkeit sehen. Dies ist in den Vergleichsländern der Studie anders, wie das Beispiel Finnland zeigt. Dort stellen sich Hochschulen den verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes, indem sie die Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung fördern (*Hämäläinen, 2009, S. 55*). Sie reagieren auf geburtenschwache Jahrgänge und Qualifizierungserfordernisse der Wirtschaft, indem sie ihr Leistungsangebot auf die Anforderungen Berufstätiger zuschneiden. Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufsbegleitende Studium zu erleichtern, flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Sektoren des

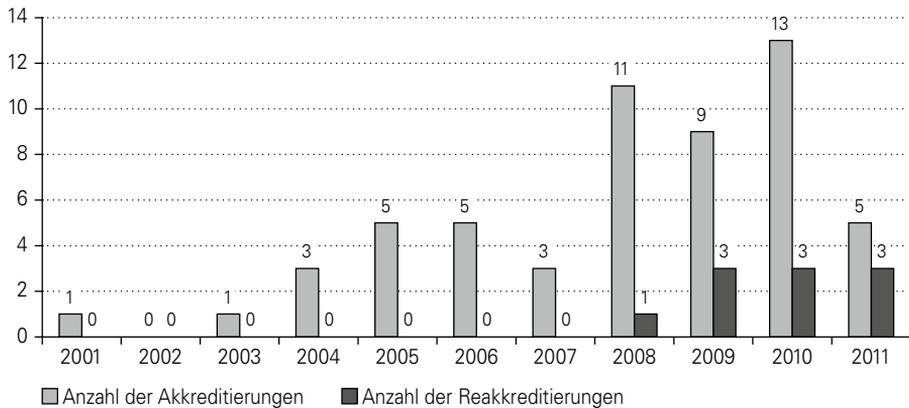
Bildungssystem, die Anrechnung vorhandener Kompetenzen und verschiedene Möglichkeiten für erwachsene Lernende, einen ersten wissenschaftlichen Grad zu erlangen, gehören zu den Herausforderungen, denen sich finnische Hochschulen stellen. Sie haben dazu beigetragen, dass das finnische Hochschulsystem im Bologna-Stocktaking-Prozess im lebenslangen Lernen zu den führenden europäischen Ländern zählt (*Rauhvargers et al., 2009*). Um der hohen Bedeutung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, haben 15 von 21 Universitäten und fast alle 28 polytechnischen Hochschulen in Finnland Open Universities eingerichtet (*Fischer, 2011*), was dazu beiträgt, dass die Zahl der erwachsenen Lernenden an finnischen Hochschulen um 30 Prozent höher ist als die der Normalstudierenden (*Hämäläinen, 2009, S. 53*).

Welche Konsequenzen zeichnen sich aus der Vernachlässigung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens zu Gunsten des grundständigen Studiums ab? Bei einer ausschließlichen Orientierung auf den grundständigen Bereich kommen die Hochschulen nicht sämtlichen Anforderungen nach, die an sie gestellt werden. Insbesondere aus dem volkswirtschaftlichen Blickwinkel einer alternden Gesellschaft, einem steigenden Renteneintrittsalter und einem Fachkräftemangel wäre es durchaus zu rechtfertigen, entsprechend nachfrageorientierte Bildungsangebote vorzuhalten, welche sich explizit an nicht-traditionelle Studierende richten, und diesen dann wiederum die gleiche Kapazitätswirksamkeit einzuräumen wie grundständigen Studiengängen (*Knust, 2008, S. 126 f.*). Nicht-traditionelle Studierende, wie Berufstätige, ältere Personen oder Personen mit entsprechend „reichen“ Bildungsbiographien aus der beruflichen Bildung (unter anderem auch Meister) spielten zum Zeitpunkt der Untersuchung jedoch keine Rolle für die Hochschulen. Interessant wird diese Frage mit der Annahme eines merklichen, demographisch bedingten Rückgangs der Studierendenzahlen, mit dem ab 2018 gerechnet wird, nachdem die Verkürzung der Schulzeit in allen Ländern abgeschlossen ist.

In Deutschland wird das mangelnde Engagement öffentlicher Hochschulen von privaten Hochschulanbietern genutzt, um sich auf dem Markt des lebenslangen Lernens zu positionieren. So kann aktuell ein rasant wachsendes Angebot privater Hochschulträger verzeichnet werden, von denen sich viele auf dem Weiterbildungsmarkt positionieren und hier das bislang öffentlichen Hochschulen vorbehaltende Alleinstellungsmerkmal, nämlich wissenschaftliche Abschlüsse vergeben zu können, für sich als Wettbewerbsvorteil nutzen. Seit Januar 2001 wurden vom Wissenschaftsrat in 77 nichtstaatlichen Hochschulen institutionelle Akkreditierungsverfahren durchgeführt, von denen bis zum Juli 2011 insgesamt 66 positiv abgeschlossen wurden, mit von Jahr zu Jahr steigender Tendenz, wie nachfolgende Abbildung zeigt:⁸

⁸<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Akkreditierungen.pdf>. Download am 28.10.2011

Abbildung 2: Anzahl der Akkreditierungen und Reakkreditierungen privater Hochschulen von 2001–2011 (Stand Juli 2011), eigene Abbildung.



Vor allem international wächst die Zahl der For-Profit und Non-Profit-Einrichtungen, die auf die Zielgruppe der Berufstätigen spezialisiert sind und hier ihr spezifisches Profil entwickeln (Wolter, 2011). So kann z. B. die Open University in Großbritannien, finanziert aus staatlichen Leistungen und aus Studiengebühren, auf ein rasantes Wachstum verweisen. Im Jahr 1969 gegründet, konnte sie im Jahr 2006 bereits ca. 180.000 Studierende verzeichnen und war damit bereits größte Hochschule Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen (Geldermann/Schade, 2007, S. 250 f.). Inzwischen ist die Zahl ihrer Studierenden auf 253.075 im Wintersemester 2009/2010 gestiegen mit immer mehr Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Raum. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 37 Jahre, neu eingeschriebene Studierende sind allerdings wesentlich jünger, besonders die Altersgruppe der 18 bis 21jährigen wächst. 80 Prozent der Studierenden sind berufstätig, die Möglichkeit der Verknüpfung von Studium und Berufstätigkeit gilt als besonders attraktiv. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, in deutschen Hochschulen bislang nur vereinzelt möglich, ist bereits systematisch in die Angebotsstruktur integriert (Schmidt, 2011).

Ungeachtet der wachsenden Differenzierung des Hochschulsektors vor allem in privater Trägerschaft sind die Angebotsstrukturen deutscher Hochschulen nach wie vor durch eine große Homogenität ohne Rücksicht auf den Bedarf spezifischer Zielgruppen gekennzeichnet. Eine Ausdifferenzierung von Hochschulen über Studienangebotsformen, wie vom Wissenschaftsrat (2010) gefordert, ist bislang nur vereinzelt erfolgt (z. B. Duale Hochschule Baden-Württemberg). Ebenso wenig unterscheiden die Hochschulen intern bei der Gestaltung ihrer Studienangebote unterschiedliche Formate für verschiedene Zielgruppen. Zudem betrachten deutsche Hochschulen ein Engagement in der Weiterbildung und Forschungsstärke oft als unvereinbar (Hanft, 2009, S. 21). Durch die Exzellenzinitiative in der Forschung wurde eine Spaltung in der Hochschul-

landschaft vollzogen, d. h. es wurden sogenannte Spitzenhochschulen gekürt, die ihren Schwerpunkt ganz explizit in der Forschung haben. Werden diese Spitzenhochschulen näher analysiert, so sind sie üblicherweise nicht diejenigen mit dem größten Engagement in der Weiterbildung. Offensichtlich trägt die Forschungsstärke wesentlich mehr zur Reputation der Hochschule – und damit zur Attraktivität für renommierte Wissenschaftler und hervorragende Studierende – bei als ein besonderes Engagement in der Lehre bzw. der Weiterbildung. Nur vereinzelt wagen Hochschulen eine strategische Profilbildung jenseits der Forschungsexzellenz (z. B. Leuphana Universität Lüneburg).

Dabei zeigte die internationale Vergleichsstudie, dass es in anderen Ländern, wie z. B. den USA oder Großbritannien, gerade Hochschulen mit einer hohen Reputation in der Forschung sind, die sich durch ein hohes Engagement in der Weiterbildung auszeichnen. Forschungsstarke Doctoral- oder Masteruniversitäten, wie z. B. die University of Chicago, sehen Weiterbildung als wesentliche gesellschaftliche Aufgabe zur Vernetzung mit der Region (*Röbken, 2007, S. 329 f.*). Auch in Großbritannien verfügen vor allem die forschungsstarken Eliteuniversitäten über eine lange Tradition im lebenslangen Lernen, was neben wirtschaftlichen Faktoren auch einer gesellschaftspolitischen Motivation geschuldet ist (*Geldermann/Schade, 2007, S. 247 ff.*). Ihre hohe Reputation in der Forschung nutzen diese Hochschulen, um sich gegenüber potenziellen Wettbewerbern auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren und Wettbewerbsvorteile zu sichern (*Hanft/Knust, 2007a, S. 658 f.*).

Die Vergleichsstudie zeigte, dass bei der Etablierung von Weiterbildung in Deutschland eher die Marktgängigkeit als eine starke Forschungsnähe als relevant angesehen wird, denn dort wo sich Weiterbildung überhaupt entfaltet, war es üblicherweise in gut monetarisierbaren Feldern, wie z. B. im Management, in der Personal- und Organisationsentwicklung oder im Ingenieursbereich (*Faulstich et al., 2007, S. 134 ff.*).

Aktuell deutet sich auch an deutschen Hochschulen an, dass dem Thema lebenslanges Lernen größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies allerdings vorrangig aufgrund externer Anreize als einer Einsicht in die Bedeutung des Themas. So haben verschiedene Landesregierungen Förderprogramme aufgelegt, um die Öffnung der Hochschulen (z. B. in Niedersachsen) oder die Einrichtung weiterbildender Studiengänge an Hochschulen (z. B. Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt) zu unterstützen. Auch das BMBF hat ein Programm „Aufstieg durch Bildung“ ausgeschrieben, das den Aufbau weiterbildender Angebote fördert und eine Vielzahl von Anträgen aus den Hochschulen hervorgebracht hat. Eine Umsetzung der Forderung des Wissenschaftsrats, die funktionale Differenzierung des Hochschulsektors durch strategische Ausrichtungen z. B. in der Weiterbildung über entsprechende Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe zu fördern (*Wissenschaftsrat, 2010, S. 7*), dürfte die Sensibilität der Hochschulen gegenüber dem Thema des lebenslangen Lernens zusätzlich befördern.

4 **Organisation, Gestaltung und Qualitätssicherung von lebenslangem Lernen**

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln die Rahmenbedingungen und Profilbildung betrachtet wurden, wendet sich dieses Kapitel der Mikroorganisation von lebenslangem Lernen zu. Neben der Verortung der Programmorganisation werden akzentuiert Formate, Finanzierung sowie Qualitätssicherung von lebenslangem Lernen betrachtet.

Organisatorische Einbettung

Als Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie zeigte sich, dass – sofern überhaupt weiterbildende Studiengänge vorhanden waren – diese in den deutschsprachigen Ländern eher in den Fakultäten verortet waren (*Faulstich et al., 2007, S. 109 f.*) und dass kurzzeitige Programme, die ca. 80 Prozent des Gesamtangebots der Hochschulweiterbildung in Deutschland stellen, überwiegend von zentralen Einrichtungen, Stabsstellen, zentralen Verwaltungseinheiten oder auch in ausgegründeten außerhochschulischen Einrichtungen angeboten werden (*Faulstich et al., 2007, S. 130*).

Nur in wenigen Einzelfällen verfügen deutsche Hochschulen, wie dies für Finnland typisch ist, über ausgebaute Center for Continuing Education, die im Gesamtprogramm der Hochschulen fest verankert sind. Die Vergleichsstudie zeigte, dass durch die hohen Drittmittelvolumina, die über die Weiterbildung generiert werden können, das Verhältnis zwischen diesen zentralen Einrichtungen und den Fakultäten nicht immer als kooperativ einzustufen war, da auch die Fakultäten mehr und mehr Interesse an diesen Drittmitteln erhoben. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Untersuchung in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo die Weiterbildung oftmals als „Cash Cow“ angesehen wurde und sowohl zentrale Einrichtungen als auch Fakultäten bereits seit vielen Jahren ein starkes Interesse daran haben, solche Programme anzubieten. Anders sah es in Großbritannien aus, wo aufgrund des staatlichen Finanzierungsmodells eine starke Dezentralisierung der Weiterbildung stattgefunden hatte, weshalb zum Zeitpunkt der Untersuchung die meisten Einrichtungen für Weiterbildung in der Auflösung begriffen waren (*Hanft/Knust, 2007b, S. 59 ff.*).

Auffallend im internationalen Vergleich ist, dass lebenslanges Lernen die Hochschulen in den Vergleichsländern strukturell durchdrungen hat und sich in einer vielfältigen organisatorischen Verankerung zeigt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 69 f.*). Wissenschaftliche Weiterbildung für Akademiker, die in Deutschland im Zentrum der Angebotsstruktur steht, macht dort nur einen kleinen Teil des Gesamtangebots aus. Das deutsche Hochschulsystem beginnt sich gegenüber einem solchen erweiterten Verständnis von Hochschulweiterbildung gerade erst zu öffnen.

Formate

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung waren in Deutschland in der Vergangenheit auf kurzzeitige Angebote unter 40 Stunden konzentriert, die in der Regel mit einem Zertifikat (44 % der Angebote) oder einer Teilnahmebescheinigung (27 % der Angebote) abschlossen (*Faulstich et al., 2007, S. 142*). Während die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) im Jahr 2005 noch qualitätsgesicherte Zertifikate als Regelabschlüsse weiterbildender Studiengänge empfahl und dem Bologna-Prozess gegenüber eine ambivalente Haltung einnahm (*DGWF, 2005*), hat sich deren Position im Jahr 2010 deutlich geändert. Als Formate werden nun weiterbildende Master- und Bachelorstudiengänge sowie Einzelmodule akkreditierter Studiengänge neben herkömmlichen Angeboten empfohlen, bei einer extensiven Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf abschlussbezogene Programme (*DGWF, 2010*).

Beeinflusst durch die systemseitige Trennung in den grundständigen und weiterbildenden Bereich wurden die Programme, die hier jeweils formal verortet waren, in den deutschsprachigen Ländern üblicherweise ohne gegenseitige Übergangs- bzw. Anrechnungsmöglichkeiten entwickelt. Auch war eine Zusammenarbeit mit anderen Anbietern in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zumindest im grundständigen Studium unüblich. Es dominierte eine Angebotsorientierung sowohl an deutschen als auch an österreichischen Hochschulen (*Hanft/Knust, 2007b, S. 76*), wohingegen in den anderen Vergleichsländern die nachfrageorientierte Programmentwicklung eine lange Tradition hatte, was für das nachhaltige Bestehen am Bildungsmarkt ein wesentlicher Faktor ist. Dies belegen internationale empirische Untersuchungen. So argumentieren Schuetze und Slowey, dass für die Teilnahme Berufstätiger spezifische, auf die besondere Lernsituation dieser Gruppe zugeschnittene Studienformen von zentraler Bedeutung sind (*Schuetze/Slowey, 2000*). Berufstätige Studierende verfügen nur über ein sehr eingeschränktes Zeitbudget und wägen daher Lernaufwand und Lernertrag ab, indem sie Studiendauer, Gebühren und Zeitaufwand mit dem zu erwartenden Nutzen abgleichen. Sie erwarten eine Anrechnung vorhandener Kompetenzen, um auf einem möglichst effizienten Weg zu einem Abschluss zu gelangen und bestehen auf einem Lernarrangement, das an ihre beruflichen Erfahrungen anknüpft, z. B. in Form von unternehmensbezogenen Projektarbeiten und Fallstudien. Der Transfer des Gelernten hat für sie besonderes Gewicht. Erwachsene Lernende sind gewohnt, selbstgesteuert zu lernen, fordern aber entsprechende Unterstützung in Form einer professionellen Studienorganisation mit einem ansprechenden Lernumfeld. Angesichts ihrer unterschiedlichen Bildungsbiographien und berufsbiographischen Verläufe ist ihr Beratungsbedarf zudem besonders hoch. Von der Programmplanung über die Programmentwicklung bis hin zum Programmmanagement benötigen an Berufstätige gerichtete Programme professionelle Strukturen, die, so die Ergebnisse der Vergleichsstudie, gegenwärtig in Deutschland nur an wenigen Hochschulen vorausgesetzt werden können (*Hanft/Knust, 2007b, S. 81 f*).

Die von berufstätigen Studierenden erhobenen Forderungen nach einer ihren Bedarfen entsprechende Studienorganisation werden durch die Strukturvorgaben der Bologna-Reform unterstützt. Prinzipien wie Modularisierung, Outcome-Orientierung und Credit Transfer Systeme schaffen die Voraussetzung für ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit, die in den grundständigen Studiengängen bislang unzureichend umgesetzt werden. Bei den in der Praxis vorzufindenden Modellen der curricularen Gestaltung überwiegen im grundständigen Bereich traditionelle Lernkonzepte mit stringenten, in feste curriculare Vorgaben und Studienpläne eingebundenen Strukturen. Offene und flexible Systeme dagegen, die Studierenden eine individuelle Gestaltung ihres Studiums entsprechend ihrer zeitlichen Budgets und eingebrachten Kompetenzen ermöglichen, sind bislang vorrangig in der Weiterbildung verbreitet. Hier kann die Weiterbildung als Innovationsmotor für den grundständigen Bereich wirken, wie dies international vielfach der Fall ist (z. B. *Röbken, 2007, S. 332*).

Die Anforderungen an flexible Studiensysteme werden in amerikanischen und kanadischen Universitäten seit langem umgesetzt und sind nicht auf weiterbildende Angebote begrenzt. So können Studierende neben den jeweils dreimonatigen Herbst- und Frühjahrssemestern zusätzliche Kurse in den Winter- und Sommermonaten belegen, die Anzahl der belegten Module frei wählen und sich Kompetenzen anrechnen lassen. Die Abrechnung der Studiengebühren erfolgt häufig auf Modulbasis ohne Vorgabe einer maximalen Studiendauer. Zusätzliche Flexibilität bietet der Modus der Angebotsform, indem Studierende zwischen Präsenz-Kursen wählen können, die dreimal wöchentlich, zweimal wöchentlich, wöchentlich oder im Blended-Learning-Modus als Kombination von Präsenz- und Onlinestudium angeboten werden (*Hanft/Brinkmann, 2011*).

Finanzierung

Eine wesentliche Weichenstellung für den Auf- und Ausbau von Weiterbildung stellt die Möglichkeit der Finanzierung aus externen und internen Mitteln dar. In Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika (und in Teilen auch Österreich) spielen Fundraising und Sponsoring zur Drittmittelakquise für den Aufbau weiterbildender Programmen eine große Rolle. Anders als in Deutschland stellen Studiengebühren, die durch die Hochschulen selbst definiert und intern sehr flexibel verwendet werden können, in den USA die Haupteinnahmequelle der Hochschulen dar. Frankreich und die USA nutzen die ihnen verliehene Autonomie in der Hochschulweiterbildung für eine aktive Gestaltung der Preispolitik, Deutschland und Österreich stellen sich diesbezüglich sehr verhalten dar. Lediglich 11 Prozent der Hochschulbudgets wurden nach der internationalen Vergleichsstudie in Deutschland für die Konzeption und Implementierung von Hochschulweiterbildung aufgewendet. In mehr als der Hälfte der Fälle waren Overheads der Einnahmen aus der Weiterbildung an die Hochschulen abzutreten, was den Spielraum für Neuentwicklungen merklich verengt (*Hanft/Knust, 2007b, S. 63 f.*).

Interessant wird die Frage der Finanzierung von Weiterbildung und Programmen des lebenslangen Lernens zusätzlich aufgrund der Erfordernisse der Trennungsrechnung, die fordert, sämtliche wirtschaftlichen Tätigkeiten von den Nicht-wirtschaftlichen zu trennen. Würde ein Programm des lebenslangen Lernens oder der Weiterbildung als wirtschaftlich eingestuft, sind erhebliche Overheads einzukalkulieren, um mögliche Querfinanzierungen staatlicherseits auszuschließen. Bei der Lehrtätigkeit und der Weiterbildung, die analog zur Forschung zu den originären Aufgaben der Hochschulen gemäß der Landeshochschulgesetze gilt, liegt jedoch keine differenzierte und für alle Wissenschaftseinrichtungen gültige Definition von der EU-Kommission vor. Es existiert insofern ein Interpretationsspielraum, welche Tätigkeiten in der Lehre und Weiterbildung als hoheitlich und welche als wirtschaftlich einzustufen sind.

Qualitätssicherung

Außerhalb von Hochschulen erfolgt der Nachweis professioneller Standards in Weiterbildungseinrichtungen in der Regel über eine externe Qualitätstestierung, die gleichzeitig Voraussetzung für die Gewährung öffentlicher Zuschüsse ist. Auch Hochschulen unterliegen seit der Einführung der Akkreditierung einer regelmäßigen externen Qualitätsprüfung, die auf Programme oder auf hochschulweite Qualitätssicherungssysteme bezogen ist. Umso überraschender ist vor diesem Hintergrund der Befund in der internationalen Vergleichsstudie, dass sich Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen einer externen Qualitätstestierung weitgehend entziehen können. Ihre Beteiligung an den im quartären Sektor eingesetzten organisationsbezogenen Qualitätssicherungssystemen, wie z.B. EFQM, ist äußerst gering. Eine Qualitätssicherung erfolgt kunden- und programmorientiert über Veranstaltungsbewertungen, Fragebogenerhebungen und Beschwerdeanalysen. Akkreditierungen stellen aufgrund der im Jahre 2007 noch geringen Verbreitung weiterbildender Masterprogramme eher eine Ausnahme dar (*Faulstich et al., 2007, S. 114 f.*).

Mit dem zunehmenden Angebot weiterbildender Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich hier allerdings Veränderungen ab. Für diese ist, wie für grundständige Studiengänge, eine Programmakkreditierung erforderlich, solange sich die Hochschule keiner systemischen Akkreditierung unterzogen hat. Die wachsende Verbreitung von weiterbildenden Studiengängen hat den Akkreditierungsrat zwischenzeitlich veranlasst, Qualitätsanforderungen an weiterbildende Studienangebote zu definieren, die in Handreichungen für „Studiengänge mit besonderem Profilspruch“ eingegangen sind (*Akkreditierungsrat, 2010*).

5 Fazit

Welche Veränderungen zeichnen sich nun seit der internationalen Vergleichsstudie ab? Generell lässt sich feststellen, dass auf der politischen Seite die Bedeutung des lebenslangen Lernens zunehmend erkannt worden ist. Hochschulpolitische Strukturvorgaben

zur Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Zielgruppen und zur Anerkennung von Kompetenzen deuten ebenso darauf hin wie die Auflegung von Förderprogrammen zum Aufbau berufsbegleitender und weiterbildender Studienangebote, z. B. das Programm „Aufstieg durch Bildung“. Auch zeichnet sich ab, dass die Möglichkeit der Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge trotz behindernder KMK-Strukturvorgaben in den Landesgesetzgebungen verankert und damit eine wichtige Lücke in der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung geschlossen wird. Von steuerlichen Anreizen für Unternehmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten oder Programmen zur Freistellung von Beschäftigten (z. B. Bildungskarenzen in Österreich) könnten weitere Impulse zur Förderung des lebenslangen Lernens ausgehen. Mit Blick auf Hochschulen kann die Bedeutung des Themas über eine Berücksichtigung in den Leistungsvereinbarungen und der Indikatorensteuerung erhöht werden, aber auch durch den Abbau restriktiver Vorgaben, wie z. B. ausschließlich auf die Deckung grundständiger Lehre ausgerichtete Kapazitätsverordnungen. Hier besteht auf der hochschulpolitischen Ebene noch viel Raum für Veränderungen.

Um international anschlussfähig zu werden, ist es nicht hinreichend, lebenslanges Lernen lediglich im Profil einzelner Hochschulen zu verankern, wie in einigen bildungspolitischen Empfehlungen zu lesen ist. Vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft sind sämtliche Hochschulen aufgefordert, die gesellschaftlichen Potentiale in einem auf Durchlässigkeit angelegten Bildungssystem zu erschließen. Lebenslanges Lernen geht insofern alle Hochschulen an und muss das gesamte Hochschulsystem durchdringen. Werden diese Herausforderungen von öffentlichen Hochschulen nicht angenommen, ist von einer weiteren Expansion des privaten Hochschulsektors auszugehen. Eine Differenzierung des Hochschulsystems in öffentliche Hochschulen, die die akademische Erstausbildung und private Hochschulen, die das lebenslange Lernen verantworten, könnte jedoch nicht intendierte Folgen für das gesamte Hochschulsystem haben.

Im Alltag der Hochschulen geht es gegenwärtig noch gar nicht um die Umsetzung von lebenslangem Lernen, hier kämpft die wissenschaftliche Weiterbildung noch um ihre Anerkennung. Daran hat sich seit der internationalen Vergleichsstudie kaum etwas geändert. Beobachtbar ist allerdings ein wachsendes Interesse der Hochschulen an berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengängen, wobei hier vor allem die Fachhochschulen aktiv sind. Die Einrichtung solcher Studienangebote erfolgt oftmals entkoppelt von bestehenden Weiterbildungseinrichtungen in den Fakultäten. Dies ist dann problematisch, wenn vorhandene Expertise bezüglich der Lernerwartungen berufstätiger Zielgruppen bei der Neueinrichtung weiterbildender Programme nicht genutzt wird. Um sich langfristig im Wettbewerb mit privaten Bildungsanbietern behaupten zu können, sind Hochschulen gut beraten, den jeweils vorherrschenden Professionalitätsanforderungen zu entsprechen und alle vorhandenen Ressourcen für den Ausbau ihrer Expertise zu nutzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich seit der Vergleichsstudie auf bildungspolitischer Ebene zwar einiges getan hat, dass die Hochschulen selbst aber erst beginnen, dem Thema größere Aufmerksamkeit zu schenken, und dies vorrangig veranlasst durch externe Impulse. Insofern ist ein erweitertes Verständnis von Weiterbildung, eingebettet in ein System des lebenslangen Lernens, an deutschen Hochschulen bislang kaum erkennbar.

Literatur

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilspruch“, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/AGProfil_Handreichung.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

DGWF (2005): DGWF – Empfehlungen, Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen.

http://www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

DGWF (2010): DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung.

http://www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Dunkel, Torsten; LeMouillour, Isabelle (2007): Länderstudie Frankreich. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 195–236

Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19.Juni 1999, Bologna. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (Zugriff 24. August 2011)

Europäische HochschulministerInnen (2001): Prager Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Treffen der europäischen HochschulministerInnen am 19.05.2001 in Prag. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2003): Realising the European Higher Education Area – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (Zugriff: 01. April 2010)

Europäische Kommission (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2009a): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hoch-

schulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenr_communique.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Europäische Kommission (2009b): Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099DE.pdf (Zugriff: 27. Oktober 2009)

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.* Münster, S. 87–164

Feutrie, Michel (2009): Validation of Non-Formal and Informal Learning in Universities in France. In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster et al., S. 187–197

Fischer, Heike (2011): Flexibilität ein Leben lang – Lebenslanges Lernen im finnischen Hochschulsystem. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): *Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven.* Münster, im Druck

Geldermann, Brigitte; Schade, Susanne (2007): Länderstudie Großbritannien. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.* Münster, S. 237–272

Hämäläinen, Kauko (2009): Lifelong Learning at the Universities in Finland. In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster, S. 50–62

Hanft, Anke (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – Wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In Knust, Michaela; Hanft, Anke (Hrsg.): *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster, S. 17–26

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (2011): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): *Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven.* Münster, im Druck

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007a): Was deutsche Hochschulen von anderen lernen können – Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich. In: *Forschung und Lehre*, 11/2007, S. 658–661

Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.* Münster, S. 37–86

Hanft, Anke; Müskens, Wolfgang (2011): Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualitätsrahmen? In Dehnbostel, Peter; Hanf, Georg (Hrsg.): *Der deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung der Durchlässigkeit.* In Vorbereitung

HIS (2005): Eurostudent Report: Social and economic conditions of Student life in Europe 2005. <http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/bologna/eurostudent/eurostudent2005.pdf> (Zugriff: 31. August 2011)

Hochschulrektorenkonferenz, & Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Berlin, 14.10.2008. [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung\(1\).pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung(1).pdf) (Zugriff: 24. August 2011)

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (2011): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck

Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im System des lebensbegleitenden Lernens – Abstimmung zwischen Programmen verschiedener Lernphasen. In Vogt, Helmut; Weber, Karl (Hrsg.): *Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS*, S. 120–132

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (Zugriff: 06. Mai 2009)

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff: 24. August 2011)

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2011): Offene Hochschule Niedersachsen. http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6286&_psmand=19 (Zugriff: 24. August 2011)

Rauhvargers, Andrejs; Deane, Cynthia; Pauwels, Wilfried (2009): Bologna-Process Stocktaking Report 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (Zugriff: 29. Oktober 2009)

Röbken, Heinke (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA). In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.* Münster, S. 313–350

Schmidt, Andreas (2011): Off Campus und gut betreut – Fallstudie der Open University Milton Keynes. In Kerres, Michael et al.: *Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven.* Münster, im Druck

Scholten, A. M.; Teuwsen, R. (2001): Accreditation of Prior Learning: A background report. <http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Background.pdf> (Zugriff: 01. November 2011)

Schuetze, Hans; Slowey, Maria (2000): Higher education and lifelong learners – International perspectives on change. London

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> (Zugriff: 06. Mai 2009)

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen vom 12.11.2010. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (Zugriff: 24. August 2011)

Witte, Johanna; von Stuckrad, Thimo (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. CHE Arbeitspapier, 89

Wolter, Andrä (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In Jütte, Wolfgang; Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster et al., S. 93–111.

Wolter, Andrä (2011): Studium neben dem Beruf – Eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In Kerres, Michael et al. (Hrsg.): Flexibilisierung des grundständigen Studiums – Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Münster, im Druck.

Zawacki-Richter, Olaf; Reith, Alexandra (2007): Länderstudie Finnland. In Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 165–194.

Anschriften der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Anke Hanft
Professur für Weiterbildung, Fakultät 1
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de

Dr. Michaela Zilling
Geschäftsführende Direktorin des Center für lebenslanges Lernen
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
E-Mail: michaela.zilling@uni-oldenburg.de

Buchvorstellungen

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann 2011, ISBN 978-3-7639-6906-9, 286 Seiten

Der vorliegende, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitete Band bietet repräsentative Erhebungen und Analysen zur Beteiligung an Weiterbildung sowie zur Struktur des gesamten Bereichs in Deutschland. Damit wird die seit 1979 in dreijährigem Turnus durchgeführte repräsentative Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland fortgesetzt und in das europäische Berichtssystem Weiterbildung „Adult Education Survey“ (AES) integriert. Das Buch gliedert sich in die vier thematischen Blöcke (A) Weiterbildungsbeteiligung, (B) Strukturen des Weiterbildungsmarkts, (C) Motive, Barrieren, Kosten und Erträge der Weiterbildung sowie (D) Weiterbildung und andere Formen des Lernens Erwachsener. Weitere Themen sind Motive, Kosten, Zeitaufwand und Nutzen der Weiterbildung, das Nachholen von Abschlüssen auf dem zweiten Bildungsweg und das informelle Lernen. Ein Ausblick auf das Lernen Erwachsener im europäischen Rahmen, ein Literaturverzeichnis sowie Erläuterungen zur Methodik und der Erhebungsfragebogen runden den Band ab.

Wolter, André; Wiesner, Gisela; Koepf, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München: Juventa, 2010, ISBN 978-3-7799-1322-1, 264 Seiten

In der bildungspolitischen Debatte wird der Begriff des lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwendet sowie oftmals auf Weiterbildung und das Lernen von Erwachsenen bezogen. Diesem wissenschaftlichen Aufsatzband liegt dagegen ein erweitertes Verständnis von lebenslangem Lernen zugrunde, das Lebenszyklen übergreifend angelegt ist. Er enthält Artikel zu vier Schwerpunkten: lebenslanges Lernen im Lebensverlauf von der frühkindlichen Entwicklung bis in die nachberufliche Bildung, lebenslanges informelles Lernen, informelles Lernen in Arbeit und Beruf sowie die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Hochschulsystem. Ein Kapitel befasst sich speziell mit den Konsequenzen des Bologna-Prozesses für das lebenslange Lernen.