

Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Andrä Wolter

Der Artikel gibt einen Überblick über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland, beginnend mit einer Eingrenzung des eher unscharfen Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung und einem Abriss zur historischen Entwicklung. Ausgehend von den strukturellen Merkmalen der Weiterbildung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen stellt er die Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland dar und analysiert die Gründe für das neue Interesse der Hochschulen an der Weiterbildung. Aufbauend auf einem umfassenden, Institutionen und Lebenszyklen übergreifenden Konzept des lebenslangen Lernens werden die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung benannt und unterschiedliche Realisierungsmodelle lebenslangen Lernens an Hochschulen (Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium, Anrechnung beruflicher Kompetenzen etc.) vorgestellt.

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren häuften sich hochschulpolitische Empfehlungen und Stellungnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ebenso wie wissenschaftliche Studien zu diesem Themenfeld. Zwar liegt die letzte Empfehlung des Wissenschaftsrats zur wissenschaftlichen Weiterbildung (1998) schon 13 Jahre zurück, aber er hat das Thema in neueren Verlautbarungen wie den Empfehlungen „zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“ (2006 a), „zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems“ (2006 b) oder zuletzt zur „Differenzierung der Hochschulen“ (2010) immer wieder aufgegriffen und den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen angeregt. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat zuletzt im Jahr 2008 ein Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung verabschiedet und ebenfalls deren Förderung gefordert. Zusammen mit den Arbeitgeberverbänden hat die HRK diese Forderung gleich zwei Mal bekräftigt (BDA 2003, 2007). Förderprogramme des Bundes, wie das jüngst ausgeschriebene Programm zur „Offenen Hochschule“ (2011), das nicht nur, aber auch die Weiterbildung einbezieht, liegen auf derselben Linie. Auch in

den Ländern (z. B. in Niedersachsen, das hier schon seit Jahrzehnten eine Schrittmacherrolle wahrgenommen hat), lassen sich ähnliche Aktivitäten beobachten.

Die Weiterbildung an Hochschulen scheint Konjunktur zu haben. Wissenschaftliche Weiterbildung scheint heute als Aufgabe der Hochschule keineswegs mehr so umstritten wie vor zwei oder drei Jahrzehnten, als die mit dem damaligen „Studierendenberg“ verbundene Auslast, ja „Überlast“ genauso wie wettbewerbsrechtliche Argumente gegen ein Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung angeführt wurden. So hat in den letzten 10 bis 15 Jahren die Zahl der Hochschulen, die sich in der Weiterbildung engagieren, ebenso wie die Zahl der angebotenen Programme zugenommen, auch wenn im internationalen Vergleich die Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland noch nicht den Platz einnimmt wie in – manchen – anderen Ländern (vgl. Hanft/Knust 2007; Graeßner/Bade-Becker/Gorys 2009). Auf der anderen Seite ist die Weiterbildung auch heute noch trotz des unübersehbaren Aufschwungs keineswegs im Zentrum der Hochschule angekommen. Zwar gehört sie nach den meisten Hochschulgesetzen der Länder inzwischen zu den – je nach Zählweise – drei oder vier Kernaufgaben der Hochschulen – neben Forschung, Studium und Lehre, wie es das Hochschulrahmengesetz schon 1998 regelte. Der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt (dazu später mehr) deutet aber darauf hin, dass sich an der eher peripheren Bedeutung der Weiterbildung bislang nur wenig geändert hat. Dazu hat nicht zuletzt beigetragen, wie schon in den Jahrzehnten zuvor, dass aus der „Nachfrageüberlast“, von der man lange Zeit meinte, sie sei irgendwann vorüber, inzwischen eine „Dauerlast“ geworden ist, die gegenwärtig mit den doppelten Abiturientenjahrgängen sogar einen neuen Höhepunkt erfährt.

Hochschulen sind Einrichtungen, die neben der Systematisierung, Weiterentwicklung und Vermittlung des vorhandenen Wissens vor allem der Produktion und Dissemination neuen Wissens dienen. Wissenschaftliche Einrichtungen konzentrieren sich dabei auf einen bestimmten Wissenstyp, nämlich kognitiv-rationales, methodisierbares und überprüfbares Wissen. Während die kritische Überprüfung vorhandenen und die Generierung neuen Wissens durch Forschung erfolgt, vollzieht sich die Weitergabe und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlichen Spezialisierungs- und Innovationsgrades primär über das Medium der akademischen Lehre – in der akademischen Erstausbildung wie in der akademischen Weiterbildung. Zwischen den drei Aufgaben von Hochschulen besteht aber nach wie vor ein eindeutiges Reputations- und Relevanzgefälle in der Reihenfolge Forschung, Lehre (in der Erstausbildung) und an letzter Stelle die Weiterbildung – man denke nur an die Exzellenzinitiative, die vorrangig (oder sogar ausschließlich) forschungsbasiert ist.

2 Begriffliche Eingrenzung

Wie wenig die wissenschaftliche Weiterbildung bislang ihren Platz in der Studienarchitektur des deutschen Hochschulsystems gefunden hat, zeigt schon die uneinheitliche, oft verwirrende Begrifflichkeit (vgl. zu diesem Abschnitt ausführlich Graeßner 2006). Zwar ist der ältere Begriff der universitären Erwachsenenbildung inzwischen weithin unüblich geworden, aber auch der neuere Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, gelegentlich wird auch von universitärer oder akademischer Weiterbildung gesprochen, entbehrt häufig der Klarheit. Oft fanden oder finden sich daneben die Begriffe weiterbildendes Studium oder Kontaktstudien. Vor Einführung der Masterabschlüsse wurde noch zwischen „weiterführend“ (unmittelbar an den ersten Studienabschluss anschließend) und „weiterbildend“ (nach einer ersten Erwerbsphase) unterschieden; von hier gibt es einen fließenden Übergang zur heutigen Differenzierung zwischen einem konsekutiven und einem weiterbildenden Master.

Ein – erster – Grund für die begrifflichen Unklarheiten ist die mehrdeutige, unscharfe Semantik des Attributs „wissenschaftlich“. Oft werden Weiterbildung und lebenslanges (oder lebensbegleitendes) Lernen miteinander identifiziert und beide Begriffe synonym verwendet. Aber lebenslanges Lernen weist als ein internationales bildungspolitisches Konzept gegenüber dem Weiterbildungsbegriff eine eigenständige Begriffsgeschichte und Traditionslinie sowie eine viel weiter ausgreifende, systemische Bedeutung auf (siehe dazu Abschnitt 6). International finden sich noch die beiden Begriffe „university continuing education“ oder „continuing higher education“, die gegenüber dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung klarer sind, weil sie eher auf die Institution als Anbieter und weniger auf einen Geltungsanspruch wie „wissenschaftlich“ abheben (Osborne/Thomas 2003).

Wissenschaftliche Weiterbildung ist abzugrenzen von anderen Weiterbildungsangeboten von Hochschulen, die eher Teil der Personal- und Organisationsentwicklung sind. Selbstverständlich findet sich an allen Hochschulen ein umfangreiches Spektrum an internen Weiterbildungsangeboten für das eigene Personal, das jedoch ganz überwiegend nicht unter den Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung fällt, auch wenn es an manchen Hochschulen von den für wissenschaftliche Weiterbildung zuständigen Einrichtungen mit organisiert wird. Dabei gibt es jedoch durchaus Grenzfälle, zum Beispiel Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des Lehrkörpers, zum Projektmanagement oder zu erfolgreichen Strategien der Drittmittelwerbung. Solche Angebote sind sowohl Teil der Personal- und Organisationsentwicklung als auch Teil wissenschaftlicher Weiterbildung. Die ganz überwiegenden Anstrengungen wissenschaftlicher Weiterbildung richten sich jedoch auf externe Zielgruppen, die nicht zum Hochschulpersonal zählen.

Im Kern dominiert(e) im institutionellen Kontext der Hochschule und des Hochschulsystems ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als postgraduale Weiterbildung, welche von den grundständigen Studienangeboten, die zu einem ersten Hochschulabschluss führen, klar unterschieden wurde bzw. wird. Danach ging bzw. geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen. Wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich dann grundsätzlich über drei Kriterien eingrenzen:

- über die *Adressaten*, nämlich Hochschulabsolventen und -absolventinnen als primäre Zielgruppe, auch wenn andere Zielgruppen, z. B. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss, durchaus im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung liegen,
- über die *Institution*, nämlich wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter,
- über das *Anspruchsniveau* der Angebote, d. h. einen wissenschaftlichen Anspruch, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann nach diesen Kriterien auch von anderen Einrichtungen als Hochschulen angeboten werden. So engagieren sich inzwischen auch andere wissenschaftliche Einrichtungen (z. B. Institute der Fraunhofer-Gesellschaft) stärker in der Weiterbildung. Es ist bekannt, dass das individuelle Engagement von Hochschullehrern in der Weiterbildung weit über das institutionelle Engagement der Hochschulen hinausgeht (weil sie im Auftrag externer Institutionen Weiterbildung durchführen).

Die Angebotsformate waren und sind vielfältig: weiterbildende Studiengänge, die zu regulären Abschlüssen führen (in der Regel zum Master) und die dann mindestens über ein Jahr, meist über zwei Jahre, bei Teilzeitstudium auch noch länger gehen; kürzere weiterbildende Programme, die zu Zertifikaten eigener Art führen; kooperative Programme, die zusammen mit außerhochschulischen Einrichtungen initiiert und durchgeführt werden („inhouse“-Angebote, Weiterbildungsakademien); allgemein bildende Angebote wie eine Bürgeruniversität (auch unter anderen Bezeichnungen), Seniorenprogramme, außerhochschulische („auswärtige“) Seminarkurse und andere Formate. Maßgeblich war aber eine klare Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und akademischer Weiterbildung.

3 Historische Entwicklung

Versucht man die historische Entwicklung der akademischen Weiterbildung zu rekonstruieren, dann wären vier Entwicklungsphasen zu unterscheiden, zwischen denen es fließende Übergänge gibt (in Anlehnung an Wolter 2007 a; vgl. die Beiträge in DGWF 2010).

Die *erste Entwicklungsphase – die vor-institutionelle Phase* – setzt am Ausgang des 19. Jahrhunderts ein und reicht etwa bis zur Mitte der 1950er Jahre. In dem langen Zeitraum zwischen der Entstehung der ersten deutschen Universitäten in der Mitte des 14. Jahrhunderts und der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war Weiterbildung an Hochschulen kein Thema. Individuelles Weiterlernen galt in den akademischen Professionen und erst recht im wissenschaftlichen Personal als selbstverständlicher, gleichsam selbstreflexiver Teil der Berufsrolle, für den es keiner speziellen institutionellen Vorkehrungen bedurfte. Charakteristischerweise gingen die ersten Impulse in der Zeit um 1890 herum auch gar nicht von einem neu entdeckten berufsbezogenen Weiterbildungsbedürfnis akademischer Berufsgruppen aus. Vielmehr entstand, an englische Vorbilder anknüpfend, mit der sogenannten Universitätsausdehnungsbewegung die Idee einer öffentlichen, extra-muralen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Durch ein „volkstümliches Vortragswesen“ oder „volkstümliche Hochschulkurse“ sollte ein bildungsbeflissenes Publikum außerhalb der Universität angesprochen werden. Obwohl solche Ansätze eine gewisse Verbreitung erfuhren, blieben sie alles in allem bescheiden; vor allem ging von ihnen keine langfristige Institutionalisierung aus. Auch den wenigen entsprechenden Bemühungen und Maßnahmen aus der Zeit der Weimarer Republik kam keine Nachhaltigkeit zu (vgl. u. a. Keilhacker 1929, Krüger 1982, Swoboda 1983, Schäfer 1988). Interessant ist aber, dass bereits zu dieser Zeit der Zusammenhang zwischen Universitätsreform und Weiterbildung intensiv erörtert wurde.

Mit der *zweiten Entwicklungsphase* – zugespitzt könnte man von der *Pionierphase der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung* sprechen – beginnt die eigentliche Entwicklungsgeschichte der Hochschulweiterbildung. Bereits das so genannte Blaue Gutachten formulierte im Jahr 1948 Forderungen zur Öffnung der Hochschule(n), die – bislang uneingelöst – jetzt wieder aktuell werden. Meilensteine der Nachkriegsentwicklung waren vor allem die Errichtung eines Sekretariats für Seminarkurse an der Universität Göttingen im Jahr 1955 – zunächst in unabhängiger Trägerschaft, dann ab 1965 formell in die Universität Göttingen eingegliedert – und wenig später die Gründung einer ähnlichen Einrichtung an der Freien Universität Berlin. Wolfgang Schulenberg (1982, S. 173) hat die Göttinger Seminarkurse als die „Urform der späteren Kontaktstellen bzw. der Zentralen Einrichtungen für Wissenschaftliche Weiterbildung“ bezeichnet. „Hier gelingt es erstmals in Deutschland, eine dauerhafte Brücke zwischen Universität und Erwachsenenbildung zu schlagen“ (Krüger 1982, S. 39).

Zusammen mit einigen zeitlich wenig später laufenden Aktivitäten formte die universitäre Erwachsenenbildung in Deutschland bis Anfang der 1970er Jahre ihre institutionellen Vorbilder und Konturen aus, an die dann nach 1973 viele der neugegründeten Kontakt- und Zentralstellen für Weiterbildung anknüpfen konnten. Deren Ausbreitung wurde von verschiedenen Faktoren gefördert: die relativ ausgeprägte Reformbereit-

schaft, die an vielen Hochschulen zu dieser Zeit vorhanden war; die Welle der Hochschulneugründungen, von denen sich einige als Hochschulen mit einem spezifischen regionalen Auftrag verstanden, der auch die Weiterbildung einschloss; schließlich gezielte Förderprogramme, welche die Errichtung solcher Stellen als Modellversuch unterstützten.

Seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wurde intensiver als je zuvor der Zusammenhang zwischen Hochschul- und Studienreform und wissenschaftlicher Weiterbildung thematisiert. Vor allem dem Wissenschaftsrat gebührt das Verdienst, seit dem Jahr 1966 in mehreren Empfehlungen immer wieder auf diesen Zusammenhang hingewiesen zu haben, wenn auch gelegentlich eher in technokratischer Engführung. Darin schlägt sich bereits ein neues, erweitertes Verständnis nieder. Weiterbildung gilt jetzt nicht mehr nur im älteren Sinne als eine externe Dienstleistung der Universität für die Erwachsenenbildung, sondern als Teil des eigenen institutionellen Lehr- und Ausbildungsauftrages mit dem Ziel der Weiterqualifizierung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Die damals gängigen Begriffe des Kontaktstudiums oder des weiterbildenden Studiums haben hier ihren Ursprung. Damit wird auch schon der Übergang zur dritten Phase akademischer Weiterbildung markiert.

Kern dieser *dritten Entwicklungsphase* ist der *Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Sie erstreckt sich in etwa über die zweite Hälfte der 1970er und die 1980er Jahre. Sah die universitäre Erwachsenenbildung des älteren Typs ihre Zielgruppe noch primär in einer bildungsinteressierten Öffentlichkeit außerhalb der Mauern der Universität – in der ursprünglichen Bedeutung des aus dem Englischen übernommenen Begriffs „extra-mural“ –, so treten jetzt die Hochschulabsolventen und -absolventinnen selbst als zentrale Adressaten ins Blickfeld. Hierfür setzt sich mehr und mehr der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung durch. Damit veränderten sich Auftrag und Funktion der für Weiterbildung an den Hochschulen zuständigen Stellen. Sie treten seitdem weniger als Vermittlungsagenturen zwischen Universität und Erwachsenenbildung auf, sondern als eigenständiger Anbieter, als Mitbewerber auf dem Weiterbildungsmarkt, indem sie eigene Programme bis hin zu weiterbildenden Studiengängen entwickeln und durchführen. Es ist nicht übertrieben festzustellen, dass die Weiterbildung dadurch zu einem frühen Vorreiter einer stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung im Hochschulsystem insgesamt wurde. In diesem Zeitraum – etwa ab dem Jahr 1976, mit der noch vorsichtigen Verankerung des weiterbildenden Studiums und der extra-muralen Weiterbildung im ersten Hochschulrahmengesetz (HRG) – hat sich die eigentliche Infrastruktur der Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland ausgeformt.

Der Begriff „universitäre Erwachsenenbildung“ passte auf diese neue Entwicklung schon deshalb nicht mehr, weil sich die in Deutschland ab Anfang der 1970er Jahre

errichteten Fachhochschulen zu teilweise regen Anbietern von Weiterbildung entwickelten. Seit den 1980er Jahren wird wissenschaftliche Weiterbildung immer häufiger im Kontext mit den Aktivitäten der Hochschulen auf dem Feld des Wissens- und Technologietransfers gesehen. Dennoch zeigten sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre gewisse Stagnations- und Ermüdungserscheinungen in der akademischen Weiterbildung. Die von vielen für die Zeit nach dem „Studierendenberg“ gehegte Erwartung, die Entlastung der Hochschulen vom demographischen Druck würde – gleichsam als Kompensation rückläufiger Auslastung in der Erstausbildung – endlich zu dem lange erhofften Aufschwung der Weiterbildung führen, wurde angesichts der weiterhin expansiven Studiennachfrage enttäuscht.

Weil die tatsächliche Entwicklung weit hinter den Erwartungen und Hoffnungen zurückblieb, dominierte bis weit in die 1990er Jahre das Thema „Hemmnisse und Desiderata“ (AUE 1990; Teichler 1990, 1992). Die Beobachtung, dass Weiterbildung ganz am Rande der Aufgaben und Aktivitäten von Hochschulen angesiedelt blieb, hatte zur Folge, dass sich ein großer Teil der Weiterbildungsforschung lange Zeit vorrangig auf die vielfältigen Barrieren und Schwierigkeiten konzentrierte, die bislang ein größeres Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung verhinderten. Hierzu zählten neben der schon erwähnten Nachfrageüberlast die immer wieder beklagten, inzwischen aber zunehmend flexibilisierten haushalts- und hochschulrechtlichen Restriktionen sowie die geringe Verankerung der Weiterbildung im akademischen Reputationssystem.

Eine *vierte Phase* setzt langsam etwa in der Mitte der 1990er Jahre ein und hält bis heute an. Sie kann als *erst langsame, dann beschleunigte Expansion* der wissenschaftlichen Weiterbildung als Teil der Diversifizierung der Hochschulen bezeichnet werden. Inzwischen hat die große Mehrzahl der deutschen Hochschulen für Weiterbildung zuständige Stellen eingerichtet – in unterschiedlichen Organisationsformen: als zentrale Einrichtung, als Teil der Verwaltung, einer Fakultät, zum Teil in selbständigen Einrichtungen oder in anderer Form. Kann man für die ersten Jahre in dieser Phase noch von einer eher stillen Expansion sprechen, so ist die Weiterbildung in den letzten Jahren, wie eingangs dargestellt, stärker in den Blickpunkt hochschulpolitischer Aktivitäten gekommen. Diese Entwicklung wird begleitet von einem deutlichen Funktionswandel der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen. Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen – und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität nach außen.

Peter Faulstich (2010) hat die – aus seiner Sicht – drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung, welche die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung prägen, als „Vermarktlichung“, „Managementisierung“ und „Bolognalisierung“ bezeichnet. Die frühen Aktivitäten in der akademischen Weiterbildung waren noch

stark von Öffnungsstrategien der Universität bestimmt, die auf einem Bildungsverständnis basierten, welches einen aufklärerisch orientierten Wissenschaftsbegriff, der die Unterscheidung zwischen Experten und Laien überwinden wollte, in eine externe Öffentlichkeit transferieren wollte. Zugleich sollten neue Zielgruppen, insbesondere solche, die bislang de facto von akademischer Bildung ausgeschlossen waren, gewonnen werden. Seit den 1990er Jahren schiebt sich dagegen eher eine Perspektive in den Vordergrund, die Weiterbildung vorrangig als Teil einer neuen Marktorientierung öffentlicher Dienstleistungen sieht. Auch wenn die deutsche Hochschulverfassung als Ganzes noch weit ab vom Modell einer „unternehmerischen Hochschule“ ist, so ist die Weiterbildung eines derjenigen Subsysteme, die sich noch am ehesten in diese Richtung entwickelt haben.

Die neuen Steuerungskonzepte verstärkten insofern diese Entwicklung, als sie der – oftmals enttäuschten – Erwartung Auftrieb gaben, mithilfe der Weiterbildung ein neues Geschäftsfeld und damit neue finanzielle Ressourcen erschließen zu können. Eine Zeit lang kam es an vielen Hochschulen zur Auslagerung der Weiterbildung aus den Hochschulen in Einrichtungen mit eigener, meist privater Rechtsform – eine outsourcing-Strategie, die mit einer Reihe gescheiterter Initiativen allerdings auch schnell die Grenzen und Schwierigkeiten dieses neuen Trends deutlich machte. Insgesamt ist die Weiterbildung aber zu einem Vorreiter für die Implementation neuer Steuerungs- und Managementkonzepte geworden. Das wurde durch den Generationenwechsel im Personal der für die Weiterbildung zuständigen Stellen an den Hochschulen unterstützt, durch den an die Stelle der älteren Generation der Akteure, die noch von den Studienreformideen der 1970er Jahre geprägt waren, eine neue Generation trat, die Weiterbildung primär als Teil von Bildungsmanagement und Organisationsentwicklung begreift.

4 Diversifizierung und Segmentierung: Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

In stärkerem Umfang als andere Hochschulaufgaben weisen die Weiterbildungsangebote und -aktivitäten von Hochschulen eine doppelte Systembindung auf: Sie sind Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und dessen Qualitätskriterien und -standards unterworfen, und sie sind Teil des nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes. Das Weiterbildungssystem (wenn von einem „System“ im soziologischen Sinne überhaupt gesprochen werden kann) unterscheidet sich vom Schul- und Hochschulsystem in erster Linie durch seine plurale Anbieter- und Trägerstruktur, bei der öffentliche Einrichtungen nur eine nachgeordnete und private Anbieter eine dominierende Rolle spielen. Auch der Umfang staatlicher Regulierung ist in der Weiterbildung erheblich schwächer als im staatlichen Bildungssektor. Dagegen kommt Markt und Wettbewerb, Bedarf und Nachfrage als Steuerungsinstanzen ein

beträchtlich größeres Gewicht zu. Weiterbildung unterliegt einer anderen Handlungslogik als wissenschaftliche Forschung und Lehre (Weber 2002, S. 230). Hochschulen sind dagegen prototypisch angebotsorientierte Einrichtungen, ablesbar an der Rolle, die hier die Fachdisziplinen und die Forschung als Referenzsysteme spielen.

Grundsätzlich findet sich diese plurale Struktur auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auch wenn hier mit den Hochschulen eine öffentliche Einrichtung als Mitbewerber auftritt. Anders als im Bereich der akademischen Erstausbildung, in dem die Hochschulen ihren Platz durch ihr Monopol bei der Vergabe akademischer Zertifikate behaupten können, wird der Weiterbildungsmarkt nur teilweise über diesen Mechanismus reguliert und ist daher kompetitiver verfasst. Die Vielfalt der Anbieter ist auch darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung für Hochschulabsolventen und -absolventinnen einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt mit lukrativen Geschäftsperspektiven darstellt. Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen sind eine umworbene Zielgruppe. Insgesamt zeichnet sich der Markt an wissenschaftlicher Weiterbildung durch eine recht hohe Intransparenz aus, die primär zwei Merkmalen geschuldet ist, seiner ausgeprägten Diversifizierung und berufsfachlichen Segmentierung. Über Hochschulen, ihre Ausgründungen und Unternehmen bzw. Betriebe hinaus – zum Teil mit eigenen „corporate universities“ – bieten eine ganze Reihe weiterer außeruniversitäre Institutionen Weiterbildung an (z. B. Technische Akademien oder Akademien für Lehrerfortbildung, Kammern oder Berufsverbände).

Neben der institutionellen Vielfalt besteht ein zweites strukturelles Merkmal der Weiterbildung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen in dem hohen Grad an berufsfachlicher Segmentierung. Anders als Hochschulen sind viele außerhochschulische Anbieter auf ganz bestimmte Fach- oder Berufsgruppen spezialisiert. In diesem Sinne müsste man eher von Teilweiterbildungsmärkten für Lehrer, Ingenieure, Ärzte, Juristen usw. mit je eigenen Institutionen sprechen. Auch wenn sich der Gesamtmarkt an Weiterbildung tendenziell eher kompetitiv entwickelt, so existiert oft innerhalb dieser einzelnen berufsfachlichen Segmente kein oder nur ein begrenzter Wettbewerb.

Der tatsächliche Anteil, in dem die Hochschulen am Weiterbildungsmarkt partizipieren, ist bislang nur näherungsweise bekannt. Hierzu gibt es zwar einige wenige Bestandsaufnahmen, die an die wenigen vorhandenen, meist heterogenen Datenquellen anknüpfen, aber bislang kaum systematische Untersuchungen. In der Zusammenschau belegen die vorliegenden Befunde oder Schätzungen, dass Hochschulabsolventen und -absolventinnen in beträchtlichem Umfang Weiterbildungsangebote nachfragen, aber nur ein schmaler Anteil davon auf die Hochschulen entfällt. Die Varianz ist allerdings erheblich. Die enorme Spannweite erklärt sich primär aus methodischen Unterschieden: Während die einen Teilnahmefälle in der Bevölkerung zählen und den Anteil, der davon auf die Hochschulen entfällt, berechnen, erfassen die anderen den Anteil

der Hochschulabsolventen und -absolventinnen, die sich an Hochschulen weiterbilden. Auch die Erfassungszeiträume decken sich nicht. Der Hauptgrund für die mangelnde statistische Transparenz besteht in dem Fehlen einer trägerübergreifenden einheitlichen Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Gilt die unzulängliche Datenlage schon für die Weiterbildung im allgemeinen, so verstärkt sich dieser Mangel noch für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Dass die tatsächliche Rolle, welche die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt spielen, immer noch weitgehend im Dunkeln liegt, ist auch darauf zurückzuführen, dass in der bisherigen Forschung über Weiterbildung an Hochschulen bislang solche Untersuchungsansätze dominierten, die Weiterbildung vorrangig aus einer institutionellen und stark angebotsorientierten Perspektive untersucht haben (salopp ausgedrückt: Was machen Hochschulen in der Weiterbildung?). Solche Forschungsansätze können aber die relative Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsmarktes nur teilweise erfassen. Hier könnte ein stärker nachfrage-, teilnahmeorientierter Ansatz (Wo bilden sich Personen – mit oder ohne Hochschulabschluss – weiter?) weiterhelfen und solche Daten liefern, mit denen sich die relative Bedeutung der Hochschulen innerhalb des gesamten Spektrums an Weiterbildungsangeboten genauer eingrenzen ließe.

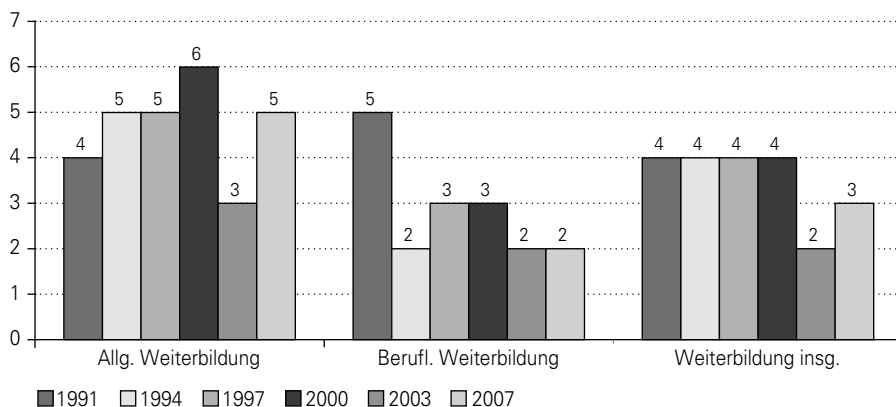
Grundsätzlich bieten sich hierfür zwei Zugänge an: allgemeine Bevölkerungsumfragen, welche die Teilnahme an Weiterbildung institutionell differenziert erfassen, sowie Hochschulabsolventenstudien, die – abhängig vom zeitlichen Abstand zwischen Studienabschluss und Befragungszeitpunkt – auch die Weiterbildung einbeziehen. Während allgemeine Bevölkerungsumfragen (zum Beispiel der Mikrozensus) den Vergleich zwischen Hochschulabsolventen und -absolventinnen sowie anderen Bevölkerungs- und Qualifikationsgruppen ermöglichen, eröffnen Absolventenstudien einen tieferen Einblick in die vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten nach Berufseintritt – vor allem dann, wenn sie als Panelstudien durchgeführt werden. Absolventenstudien sind ein geeignetes Instrument, das noch stärker zur Erforschung der Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen genutzt werden sollte.

Unter den Bevölkerungsumfragen ist die wichtigste Datenquelle, die auch Informationen über Weiterbildung an Hochschulen liefert, in Deutschland bislang (bis 2007) das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) gewesen – jetzt abgelöst vom Adult Education Survey (AES)¹. Das BSW untersuchte seit 1979 auf der Basis einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (im Alter von 19 bis 64) mit einer Stichprobengröße zwischen etwa 7.000 und 7.500 Personen die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung (Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten) in bislang neun Erhebungen in

¹ Zukünftig wird auch das Nationale Bildungspanel (NEPS) entsprechende Daten bereitstellen.

dreijährigem Rhythmus, zuletzt für das Erhebungsjahr 2007.² Allerdings wurde die Weiterbildung an Hochschulen innerhalb des BSW nicht sehr trennscharf erhoben, so dass es eine erhebliche Grauzone in der Erfassung der Weiterbildung an Hochschulen gibt (vgl. Widany 2011). So ist es nicht möglich, zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und innerbetrieblicher Weiterbildung an Hochschulen zu unterscheiden.³ Auch ist die Abgrenzung zwischen Hochschulen als Anbietern und zwei weiteren Erhebungskategorien des BSW – Akademien, wissenschaftliche Gesellschaften und Institute; Fernstudium/-kurse/-lehrgänge – nicht eindeutig.

Abbildung 1: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in Deutschland, 1991–2007 (Teilnahmefälle in %)



Quelle: BSW 1991–2007

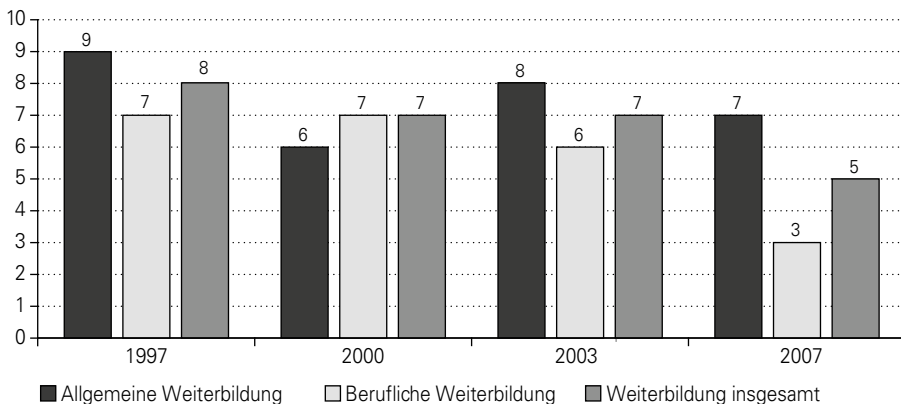
Dennoch liefert das BSW einige interessante Strukturinformationen zum Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung. Dabei können zwei Fragerichtungen unterschieden werden. Erstens: Wie hoch ist der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen in Deutschland? Und zweitens: Wo bilden sich Hochschulabsolventen und -absolventinnen weiter bzw. welche (relative) Rolle spielt die Hochschule als Anbieter bei der Weiterbildung von Personen mit Hochschulabschluss? Danach entfiel auf die Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung, gemessen über Teilnahmefälle, ein Anteil zwischen zwei und vier Prozent für die Kennzahl Weiterbildung insgesamt (vgl. Abbildung 1). Interessant ist, dass die differenzierten Werte für den Anteil der Hochschulen bei der allgemeinen Weiterbildung tendenziell höher liegen als bei der beruflichen Weiterbildung, wobei die Differenzierung des BSW zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wegen ihrer Unschärfe oft kritisiert wurde

² Die Ergebnisse der AES-Erhebung 2010 waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes noch nicht veröffentlicht.

³ Aus diesem Grunde wird in den folgenden Ausführungen statt von wissenschaftlicher Weiterbildung von Hochschulweiterbildung gesprochen.

und im AES von der Unterscheidung zwischen betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung abgelöst wird (v. Rosenblatt/Bilger 2008). Ansonsten ist in der zeitlichen Entwicklung der Marktanteile der Hochschulen keine klare Tendenz zu erkennen. Alles in allem scheint der Anteil über die letzten Jahre eher zu stagnieren, wenn nicht sogar rückläufig zu sein. Die bisherigen Anteilswerte sind nicht gering zu schätzen, sprechen aber nicht für eine bedeutsame Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt.

Abbildung 2: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)



Quelle: BSW 1997–2007

Weiterbildung an Hochschulen ist hier zunächst unabhängig von der Qualifikation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfasst. Zwar sind Personen mit Hochschulabschluss nicht die einzige, aber doch die primäre Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Berücksichtigt man lediglich die Gruppe der Personen mit einem Hochschulabschluss (ob erwerbstätig oder nicht), dann fällt der Anteil der Hochschulen in etwa doppelt so hoch aus wie unter allen Befragten (vgl. Abbildung 2). Dahinter verbergen sich Unterschiede nach Fachrichtungen, beruflicher Position und anderen Merkmalen, deren Analyse jedoch bei den Teilstichproben schnell auf statistische Grenzen stößt. Sowohl bei der allgemeinen wie bei der beruflichen Weiterbildung liegt die Hochschule in der Weiterbildungshäufigkeit an sechster Stelle unter den Institutionen, die auf dem Weiterbildungsmarkt auftreten (bzw. die im BSW erfasst werden), wobei sich die Reihenfolge der besuchten Institutionen zwischen beiden Weiterbildungsbereichen vor allem bei zwei Einrichtungen stark unterscheidet (vgl. Abbildung 3). Während die Volkshochschule der wichtigste Anbieter in der allgemeinen Weiterbildung ist, spielt sie unter den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung kaum eine Rolle. Mit mehr als 40 Prozent der Teilnahmefälle steht hier erwartungs-

gemäß der Betrieb an erster Stelle, der auch in der Zusammenschau beider Bereiche der mit Abstand wichtigste Träger von Weiterbildung ist.

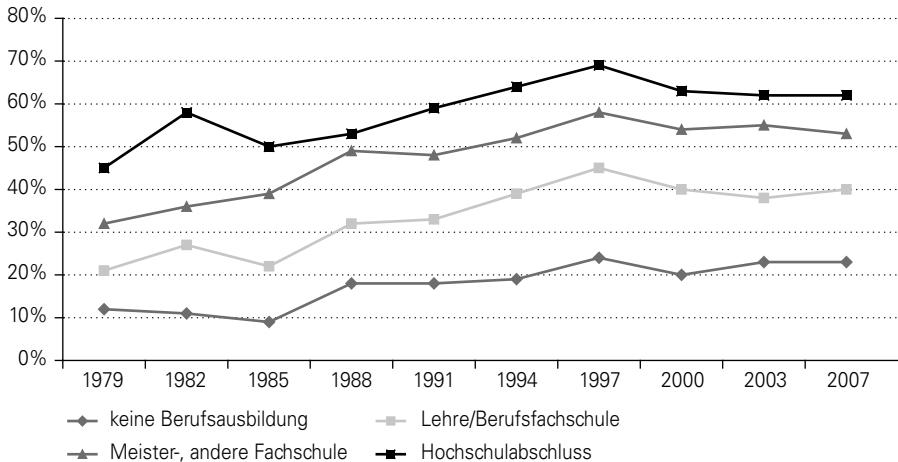
Abbildung 3: Häufigste Institutionen, an denen sich Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen weiterbilden, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)

Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung
1 Volkshochschule (23,6% bis 25,4%)	1 Arbeitgeber/Betrieb (43,3% bis 50,5%)
2 Private Institute (12,3% bis 19,3%)	2 Private Institute (12,4% bis 16,5%)
3 Berufsverband, sonstiger Verband (10,6% bis 13,6%)	3 Berufsverband, sonstiger Verband (8,5% bis 9,1%)
4 Sonstige Träger (8,8% bis 13,2%)	4 Sonstige Träger (5,1% bis 10,1%)
5 Arbeitgeber/Betrieb (6,5% bis 11,4%)	5 Akademie (2,7% bis 8,5%)
6 Hochschule (6,4% bis 8,8%)	6 Hochschule (2,8% bis 7,0%)
7 Akademie (4,7% bis 6,8%)	7 Volkshochschule (1,8% bis 3,0%)

Quelle: BSW 1997–2007

Die Teilnahmestrukturen an Weiterbildung allgemein und speziell an Hochschulweiterbildung unterscheiden sich erwartungsgemäß deutlich nach der schulischen und beruflichen Vorbildung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Mit höherer Vorqualifikation steigt die Weiterbildungsbeteiligung signifikant an. Wie schon erwähnt, sind Personen mit einem Hochschulabschluss die bei weitem weiterbildungsaktivste Gruppe (vgl. Abbildung 4). Die Daten des BSW bestätigen hier einen schon seit den 1960er Jahren immer wieder belegten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus einerseits und der Teilnahme an Weiterbildung andererseits. In der Weiterbildungsforschung wird dieser oft als Matthäus-Effekt bezeichnet. Danach verstärkt Weiterbildung eher soziale Unterschiede als sie zu reduzieren oder zu kompensieren. Dieser Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und dem Bildungsstatus setzt sich fort auf der Ebene der beruflichen Position und anderer Beschäftigungsmerkmale. So sind es vor allem Beamte, Fach- und Führungskräfte sowie solche mit einem überdurchschnittlichen Einkommen, die eine hohe oder überdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme aufweisen (Bilger/v. Rosenblatt 2010). Hier erklärt sich, warum gerade Hochschulabsolventen und -absolventinnen eine auf dem Weiterbildungsmarkt umworbene Gruppe darstellen.

Abbildung 4: Teilnahme an Weiterbildung nach beruflicher Qualifikation, 1979–2007 im Bundesgebiet (in %)

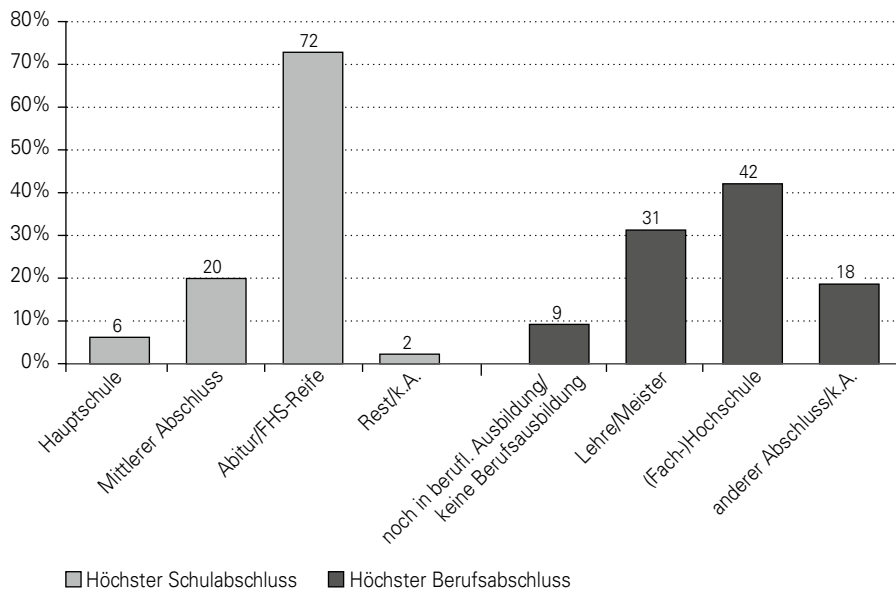


Quelle: BSW 1997–2007

Da die Nachfrage nach weiterbildenden Angeboten aus dieser Gruppe sich aber über viele Anbieter und Träger verteilt, profitiert die Hochschule bislang nur teilweise von dem hohen Weiterbildungsengagement von Akademikern. Die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises an Hochschulweiterbildung nach schulischer und beruflicher Vorbildung erweist sich als weitaus heterogener als erwartet (vgl. Abbildung 5). Verfügt noch die große Mehrzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen über die Hochschulreife bzw. das Abitur, so haben doch nur etwas mehr als 40 Prozent einen Hochschulabschluss erworben. Dieses ist möglicherweise auf zwei Faktoren zurückzuführen: Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich eben nicht nur an Personen mit einem Hochschulabschluss. Die Daten des BSW enthalten auch, wie bereits erwähnt, Teilnahmefälle für innerbetriebliche Weiterbildung an Hochschulen (also die Weiterbildung des nicht-wissenschaftlich tätigen Hochschulpersonals).

Nimmt man diese Ergebnisse zusammen, dann bleibt als etwas enttäuschender Befund, dass sich bislang weder das Resultat angebotsbasierter Studien, die eine tendenzielle Ausweitung des Angebots an wissenschaftlicher Weiterbildung nahelegen, noch die neue programmatische Wertschätzung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Teilnahmedaten abgebildet haben. Hier zeigt sich eher eine Stagnation, teilweise sogar ein Rückgang in den Teilnahmequoten (so auch Widany 2011). Es ist aber hier bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, dass diese Daten des BSW den Anteil der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt wegen der verschiedenen Abgrenzungsschwierigkeiten nur annäherungsweise und wenig differenziert erfassen.

Abbildung 5: Zusammensetzung der Teilnehmer an Hochschulweiterbildung nach höchstem Schul- und Berufsabschluss, 1997–2007 (Teilnahmefälle, in %)



Quelle: BSW 1997–2007

Eine der wenigen auf Beteiligungsdaten basierenden internationalen Vergleichsstudien (vgl. Schaeper u. a. 2006, 2007; Wolter 2007 b), in die sieben Länder einbezogen waren, zeigte deutliche statistische Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und damit in den Marktanteilen der Hochschulen zwischen den einbezogenen Ländern. Danach erwies sich Finnland als dasjenige Land, in dem die Partizipation an von Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und -programmen besonders hoch ist. Eine mittlere Gruppe mit sehr ähnlichen Teilnahmequoten besteht aus Österreich, Großbritannien, Kanada sowie den USA, während Deutschland und Frankreich eher eine niedrige Partizipation an Hochschulweiterbildung zeigten. Diese Studie beruht zwar auf Datensätzen, die – von heute aus gesehen – inzwischen gut zehn Jahre alt sind; da die Marktanteile deutscher Hochschulen in den letzten Jahren aber eher stagnierten, dürften die Unterschiede kaum abgenommen haben.

Diese Unterschiede in der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung zwischen den verschiedenen Ländern finden ihre Erklärung keineswegs im individuellen Weiterbildungsengagement, das ja zwischen den betrachteten sieben Ländern variieren kann. Das wird deutlich, wenn man die Teilnahme an universitärer Weiterbildung mit derjenigen an außerhochschulischen Angeboten zusammenfasst. Mit Ausnahme von Frankreich und Kanada liegen dann die Teilnahmequoten für die einzelnen Länder relativ dicht beieinander. Auch Deutschland erreicht hier einen sehr hohen Wert. Mit anderen

Worten: Die generelle Beteiligung an beruflicher Weiterbildung streut bei Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen weitaus weniger zwischen den Ländern als die Teilnahme an universitären Angeboten. So kommt die Bundesrepublik Deutschland sogar auf den höchsten Wert in der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie von außerhochschulischen Trägern angeboten werden. So nutzten immerhin 80 Prozent aller befragten deutschen Hochschulabsolventen, die eine Weiterbildung besucht haben, ausschließlich ein außerhochschulisches Angebot. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die ausgeprägten Disparitäten in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung primär auf die strukturell schwächere Position der deutschen Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zurückzuführen sind.

In allen Vergleichsländern ist die Weiterbildung wie in Deutschland nach den Prinzipien von Pluralität, Markt und Wettbewerb organisiert, auch wenn sich in der konkreten Ausgestaltung zwischen den Ländern vielfältige Unterschiede zeigen. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sich ihre Wettbewerbsstärke und Marktposition auf diesen differenzierten Weiterbildungsteilmärkten erheblich unterscheiden. Dabei findet sich in den meisten Vergleichsländern ein ähnliches Grundmuster. Den Hochschulen kommt in den industrie- und wirtschaftsnahen Fachrichtungen eine relativ schwache, in den eher wissenschaftsnahen Feldern wie Medizin oder den Naturwissenschaften dagegen eine stärkere Position zu. In anderen Feldern – z. B. bei den Lehrern – sind es vorrangig nationale Besonderheiten in der Organisation der beruflichen Fortbildung, die einen Einfluss auf die Teilnahmequoten ausüben. Das fachspezifische Muster der Teilnahme korrespondiert eng mit dem thematischen Profil der Weiterbildung. Die Stärke der Hochschulen liegt in allen Vergleichsländern in ihrer ureigenen Domäne: der Vermittlung neuen Fachwissens in den wissenschaftsnahen und forschungsbezogenen Feldern. Hier erreichen die Hochschulen einen höheren Marktanteil, während die außeruniversitären Anbieter bei den wirtschaftsnahen, praxisbezogenen und eher fächerübergreifenden Themengebieten einen deutlichen Vorsprung haben.

5 Gegenwärtige Entwicklungsdynamiken in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Unterschiedliche Gründe und Motive kommen für das größere oder neue Interesse der Hochschulen an der Weiterbildung zusammen. Sie lassen sich zu vier Komplexen zusammenfassen.

- *Demographie und Studiennachfrage:* In Zeiten rückläufiger oder stagnierender Studienanfängerzahlen taucht immer wieder das Motiv auf, eine sinkende Auslastung der Hochschulen in der Erstausbildung mit dem Ausbau der Weiterbildung zu kompensieren und damit die vorhandenen Kapazitäten und Ressourcen sichern zu können. Eine solche Situation wird in Deutschland von vielen Akteuren für die Zeit nach 2015 erwartet, wenn die doppelten Abiturientenjahrgänge überstanden

sind und die Studienanfängerzahlen wieder von geburtenschwächeren Jahrgängen bestimmt werden. Allerdings ist die demographische Komponente nur eine Determinante der Nachfrage nach Hochschulbildung; oft wird sie von einer expansiven Entwicklung der Bildungsbeteiligung überlagert. Schon in der Vergangenheit folgte auf kurzfristig rückläufige Anfängerzahlen oft der nächste „Boom“, so dass sich das Motiv der Kompensation meist nicht als sehr nachhaltig erwies und schnell wieder aus den hochschulpolitischen Diskursen verschwand. Die Ambivalenz dieses Arguments wird durch Projektionen zur Entwicklung der Studiennachfrage bis 2025 bestätigt. So deutet vieles darauf hin, dass zwar nach 2014/2015 rückläufige Anfängerzahlen in Deutschland zu erwarten sind, das Niveau der Studiennachfrage aber bis 2025 voraussichtlich nicht unter das der Jahre 2000 bis 2008 sinken wird, sich also an der hohen Auslastung und am Nachfrageüberdruck grundsätzlich wenig ändern wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 179 ff.).

- *Institutionelle Eigeninteressen:* An erster Stelle ist hier das Interesse der Hochschulen zu nennen, über die Weiterbildung neue, möglichst profitable Geschäftsfelder angesichts häufig stagnierender oder gar rückläufiger staatlicher Budgetzuweisungen zu erschließen. Diese Erwartung geht vor allem von den Hochschulleitungen aus, wird aber oft enttäuscht, weil sich Weiterbildung in der Praxis nicht als die erhoffte „cash cow“ erweist. Das ist oft mit der strategischen (und sehr viel realistischeren) Überlegung verbunden, mithilfe der Weiterbildung die Vernetzung der Hochschule mit der Gesellschaft, insbesondere der Wirtschaft, zu verstärken. Eng verbunden ist damit das Motiv, mithilfe der Weiterbildung die Alumniarbeit zu fördern. Weiterbildung wird dabei häufig als Teil der Aufgabe oder Funktion von Hochschulen gesehen, den Transfer wissenschaftlichen Wissens auch durch Weiterbildung zu organisieren.
- *Studienreform und Bologna:* Eine große Bedeutung hatte schon seit den 1960er Jahren immer wieder das Motiv, die wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument der Studienreform zu nutzen, z. B. zur Verkürzung der Studienzeiten. So sollte der scheinbar unaufhaltsame Trend zur Verlängerung der Verweildauer im Hochschulsystem durch die Umverteilung von Studienanteilen aus der Erstausbildung in die Weiterbildung gebrochen werden, was aber schon allein an der ausbleibenden systematischen Verknüpfung zwischen Erststudium und weiterbildendem Studium scheiterte. Ein nachhaltiger Impetus ging dann in den letzten zehn Jahren von der europäischen Ebene aus, obgleich Weiterbildung als postgraduales Angebot bislang nicht im Zentrum des Bologna-Prozesses steht. Der Bologna-Prozess hat zu einer deutlichen Aufwertung der Idee des lebenslangen Lernens geführt, die seit der Prager Konferenz (2001) als ein weiteres Element in die Aktionsfelder dieses Großprojektes eingefügt und zu einem „Eckpfeiler“ (Banscherus 2010) aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen wurde. Unter „lebenslangem Lernen“ wird hier allerdings weniger Weiterbildung nach Studienabschluss als vielmehr eine

hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen stärker für neue Zielgruppen zu öffnen und das Studium zu flexibilisieren.

Banscherus (2010) nennt vier zentrale Komponenten lebenslangen Lernens, die sich in den Bologna-Dokumenten identifizieren lassen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. In Deutschland hat das neue Konzept eines gestuften Studiums entscheidend dazu beigetragen, die herkömmliche starre Differenzierung zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium zu problematisieren und nach neuen Verknüpfungen zu suchen, wie sich an der Einführung eines weiterbildenden Masterabschlusses im Rahmen der KMK-Rahmenvorgaben für die neuen Studiengänge ablesen lässt. Perspektivisch zeichnet sich am Horizont ein erweitertes Verständnis von Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens ab: die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung als eine integrierte Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens (siehe dazu Abschnitt 6).

- *Qualifikationsstrukturwandel und Weiterbildungsbedarf:* Die Entdeckung der akademischen Weiterbildung als Wachstumsmarkt gründet auf zwei Entwicklungstendenzen: erstens auf dem gleichsam säkularen Trend „towards a highly qualified society“ (Teichler 1991) und zweitens dem besonderen Weiterbildungsbedarf akademischer Berufe. In allen modernen Volkswirtschaften und post-industriellen Gesellschaften werden theoretisches Wissen und wissen(schaft)sbasierte Kompetenzen mehr und mehr zur zentralen Antriebskraft für den Wandel beruflicher Arbeit und den damit verbundenen Qualifikationsstrukturwandel, gekennzeichnet durch Wissensintensivierung, Höherqualifizierung und die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung zum Zwecke des Erhalts der beruflichen Kompetenz. Von daher vollzieht sich in allen wissensbasierten Volkswirtschaften, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, ein Wachstum in der Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulausbildung und in ihrem Anteil an der erwerbstätigen Bevölkerung. Im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Staaten zählt Deutschland dabei zu denjenigen Ländern, die durch eine niedrige Hochschulabsolventenquote und ein eher gemäßigttes Wachstumstempo im Anteil an allen Erwerbstätigen charakterisiert sind. Diese Differenz wird meist mit der besonderen Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland legitimiert.

Der Qualifikationsstrukturwandel durch „upgrading“ ist aber auch in Deutschland deutlich zu beobachten. So hat die Zahl von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss von 4,3 Millionen (1991) auf 6,8 Millionen (2010) zugenommen. Wegen der demographischen Komponente kommt die zukünftige Entwicklung deutlicher in der Kennzahl „Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an allen Erwerbs-

tätigen“ zum Ausdruck: Sie hat von 8 Prozent (1978) auf 16,2 Prozent (2010) zugenommen und wird, je nach Projektionsszenario, bis 2025 auf einen Wert zwischen 17 und 21 Prozent, nach anderen Projektionen sogar auf noch höhere Werte steigen (Helmrich/Zika 2010; Bonin u. a. 2007). Die Gruppe der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss ist zur Zeit die einzige Qualifikationsgruppe, die eine deutliche Wachstumstendenz zeigt. Treibende Kraft dahinter ist die Expansion der sekundären, humankapitalintensiven Dienstleistungsberufe, die als einziger Wirtschaftszweig bzw. einziges Berufsfeld bis 2025 einen deutlichen Zuwachs aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 159 ff.). Gerade bei den akademischen Berufen mit ihrer primär wissensbasierten Kompetenz besteht ein überdurchschnittlich hoher Weiterbildungsbedarf. Denn lebenslanges Lernen gehört schon seit langem zum festen Rollenmuster akademischer Berufe, und Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind, wie bereits gezeigt, die bei weitem weiterbildungsaktivste Gruppe (siehe Abbildung 4).

Diese Entwicklung wird durch den demographischen Wandel noch verstärkt. Danach vollzieht sich in den entwickelten Gesellschaften angesichts knapper werdenden Nachwuchses und einer „aging society“ eine Funktionsverlagerung von der Grundbildung zur Weiterbildung, weil Innovationen zukünftig weniger durch den Generationenaustausch als durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen gewährleistet werden müssen. Angesichts des demographischen Wandels wird der akademische Weiterbildungsbedarf möglicherweise schneller wachsen als der Bedarf an Erstausbildung.

6 Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Herkömmlich geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne, wie bereits im Abschnitt 2 ausgeführt, primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen.⁴ Maßgeblich war eine klare Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und akademischer Weiterbildung. Angebote der akademischen Erstausbildung gelten in der Systematik der Studiengänge üblicherweise nicht als Weiterbildung. Die Gründe für diese Segmentierung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung sind unterschiedlicher Art: Zum Teil ist sie den gebührenrechtlichen Regelungen geschuldet. Zum Teil ist sie auf die historisch gewachsene Differenzierung zwischen Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule zurückzuführen, wonach Weiterbildung an eine berufliche Erstausbildung anknüpft. Und mit ihren regulären Studiengängen beansprucht die Hochschule ja, basierend auf dem Modell der studentischen „Normalbiographie“, eine solche Erstausbildung zu vermitteln.

⁴ Oft standen solche weiterbildenden Angebote auch Zielgruppen offen, die nicht über einen Hochschulabschluss, sondern einen Abschluss aus dem berufsbildenden Bereich verfügten, sich aber an der Hochschule beruflich weiterbilden wollten.

Als Ergebnis des internationalen Diskurses zum Begriff des lebenslangen Lernens hat sich inzwischen ein breiteres, inklusives Konzept durchgesetzt, das weit über die enge sektorale Definition von Weiterbildung hinausgeht und das eher Institutionen und Lebenszyklen übergreifend angelegt ist (Schuetze 2007, Wolter 2011 a). Mit diesem inklusiven Lern- und Bildungsbegriff hat sich mehr und mehr auch eine systemische Vorstellung ausgebildet, die lebenslanges Lernen als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen, nicht nur für die Weiterbildung begreift. „Lifelong learning has become an all-encompassing concept“ (Schuller/Schuetze/Istance 2002, S. 9). Kern der Idee lebenslanges Lernen ist es, die „Passfähigkeit“ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer und Teilnehmerinnen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen. Dieser Paradigmenwechsel verändert auch die Bedeutung der Hochschule als Einrichtung lebenslangen Lernens (Wolter 2010). Vor allem wird die strikte Unterscheidung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung an der Hochschule wenn nicht aufgehoben, so doch zumindest fließend (so schon Hanft/Knust 2010). Damit weicht auch der traditionelle exklusive Zuschnitt von Weiterbildung auf postgraduale Angebote einem erweiterten Konzept von Weiterbildung, das sich jetzt an den Bildungs- und Berufsbiographien und den individuellen Voraussetzungen der Zielgruppen orientiert und nicht an einer historisch gewachsenen Systematik von Studiengängen.

In einer stärker lebensverlaufsbezogenen Perspektive lebenslangen Lernens gibt es zahlreiche Personen und Gruppen an der Hochschule, die sich dort – z. B. in regulären Studienangeboten – weiterbilden, ohne in postgradualen Weiterbildungsangeboten immatrikuliert zu sein. Von daher ist es heute kaum mehr möglich, eine eindeutige Abgrenzung von Erstausbildung und Weiterbildung an der Hochschule zu finden. Wichtiger als der Studiengang ist die Biographie. Nach der Bedeutung der Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens zu fragen führt dann dazu, die Funktion der Hochschule wesentlich weiter zu fassen, als es dem traditionellen Konzept universitärer Weiterbildung entspricht. Schuetze/Slowey (2012) unterscheiden in Anlehnung an eine ältere OECD-Studie (1987) folgende Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen:

- „second chance learners“, in Deutschland zum Beispiel Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs;
- „deferrers“, z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen;
- „recurrent learners“, solche Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Master) an die Hochschule zurückkehren; in der alten Studiengangsstruktur war dies eine eher kleine Gruppe, erst mit der Einführung der konsekutiven Studienarchitektur wird diese Gruppe deutlich anwachsen;

- „returners“, z. B. vorübergehende Studienab- und -unterbrecher, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen;
- „refreshers“, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen, und
- „learners in later life“, in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung im herkömmlichen Sinne (als postgraduale Weiterbildung) sind in dieser Typologie vor allem die „recurrent learners“ und die „refreshers“. Durch einen solchermaßen erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen dann über die wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinn hinaus weitere Zielgruppen, Organisationsmodelle und Maßnahmen in den Blick (vgl. dazu ausführlich Wolter 2010; Kerres/Hanft/ Wilkesmann 2010; Remdisch/Müller-Eiselt 2011):

- *Die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende:* Die Zulassung nicht-traditioneller Studierender, die auf der Grundlage beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung ein Studium aufnehmen, ist zwar in den letzten Jahren auf Länderebene neu geregelt worden, kommt aber statistisch bislang über ein stiefmütterliches Dasein nicht hinaus.⁵ Die beiden wichtigsten Gründe dafür liegen in den zum Teil immer noch restriktiven Zulassungsverfahren und in der mangelnden Flexibilität der Studienformate durch die Dominanz des Vollzeitpräsenz-Studienmodus (vgl. dazu Wolter 2012).
- *Berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium:* Studienangebote, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen, stellen an deutschen Hochschulen ein deutliches Defizit dar (Hanft/Knust 2010; Wolter 2011 b). Am ehesten sind sie noch im Bereich der weiterbildenden und der dualen Studiengänge (hier in der Regel ausbildungsbegleitend) sowie des Fernstudiums verbreitet (Minks/Netz/Völk 2011). Aber im Bereich der grundständigen (Präsenz-) Studiengänge, also des an deutschen Hochschulen nach wie vor dominierenden Studientyps, sind sie weithin unterentwickelt, wobei sie an privaten Hochschulen deutlich häufiger als an staatlichen Hochschulen zu finden sind. Zwischen berufsbegleitenden und Teilzeitstudiengängen gibt es eine breite Zone der Überschneidung, aber beide Formen sind nicht deckungsgleich. Im Bereich des Teilzeitstudiums ist zwischen einem entsprechend organisierten Studienangebot und dem sehr viel häufigeren Verhaltensmuster des de-facto-Teilzeitstudiums zu unterscheiden.

⁵ Die KMK-Vereinbarung von 2009 und deren nachfolgende Umsetzung durch Ländergesetzgebung können sich allerdings in den Teilnahmezahlen noch nicht ausgewirkt haben. Von daher kann in den nächsten Jahren wohl mit einem Anstieg gerechnet werden.

- *Anrechnung beruflicher Kompetenzen:* Wie schon erwähnt, ist mit dem Bologna-Prozess das Thema der Anrechnung von Kompetenzen, die durch Berufsausbildung, Fortbildung oder durch Berufsarbeit erworben werden, auf Hochschulzugang und/oder Hochschulstudium auf die hochschulpolitische Tagesordnung gekommen. Die Europäische Bildungspolitik nimmt die Relevanz formaler Zertifikate gegenüber den tatsächlichen Ergebnissen, den „outcomes“ von Bildungs- und Lernprozessen, stark zurück – eine gerade für Deutschland mit seiner ausgeprägten Zertifikats- und Berechtigungskultur herausfordernder Prozess, werden hier doch eher die institutionalisierten Bildungswege mit ihren Abschlüssen als die tatsächlich erworbenen Kompetenzen prämiert. Dabei geht es auch um die Anerkennung und Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber formaler Bildung durch neue Verfahren der Evaluation und Zertifizierung. Obgleich der ANKOM-Projektverbund, der zunächst gleichsam in einer Pilotfunktion an der Ebene der beruflichen Fortbildung ansetzte, hier wesentliche Entwicklungsarbeiten und Reformimpulse geliefert hat (Stamm-Riemer et al. 2008, 2011), ist die Realität an den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, von einer breiten Implementation noch weit entfernt.
- *Weiterbildung für ältere Hochqualifizierte:* Die unter den demographischen Rahmenbedingungen absehbare Verlängerung der Lebensarbeitszeit wird sich nicht zuletzt in solchen Berufen vollziehen, die ein Studium voraussetzen. Schon jetzt ist die Erwerbsbeteiligung von älteren Arbeitnehmern mit Hochschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Zwischen der Dauer der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsstand gibt es einen sehr deutlichen Zusammenhang: je höher die berufliche Qualifikation, desto später erfolgt der Eintritt in den Ruhestand. Während in der Altersgruppe der 55- bis 65-jährigen Personen unter denjenigen, die über eine Anlernausbildung oder einen Lehrabschluss verfügen, nur noch etwa die Hälfte erwerbstätig ist, so sind es unter den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss mehr als 70 Prozent. Damit ist ein besonderer Weiterbildungsbedarf verbunden, gleich ob dieser durch Hochschulen oder andere Anbieter erfüllt wird.
- *Nachberufliche Studienangebote:* Über die beruflich orientierten Angebote hinaus müssen Hochschulen in einer Gesellschaft, in der ein immer größerer Anteil älterer Menschen lebt, mehr und mehr auch die nachberufliche Lebensphase in den Blick nehmen. Das Weiterbildungsinteresse dieser Gruppe richtet sich überwiegend auf anspruchsvolle, wenngleich nicht primär auf berufsorientierte Angebote. Solche nachberuflichen Angebote gibt es unter wechselnden Bezeichnungen in unterschiedlichen Formen. In den nächsten Jahren wird die Nachfrage aus dieser Personengruppe nach Weiterbildungsangeboten auf akademischem Niveau stark expandieren.

Im Kontext der Studienstruktureform ist zu beobachten, dass sich das Interesse der Hochschulen vor allem auf weiterbildende Masterprogramme konzentriert und die frühere Vielfalt der Angebote und Formate tendenziell reduziert wird. Auch hier ist daran zu erinnern, dass lebenslanges Lernen ein Mehrebenenkonzept ist, das nicht nur Angebote der beruflichen Weiterqualifizierung, sondern auch die persönliche Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung einschließt. Von daher haben zum Beispiel auch solche Angebote wie ein Studium generale, eine Bürgeruniversität und Programme nachberuflicher Bildung ihren Stellenwert im Rahmen eines erweiterten Konzepts von lebenslangem Lernen (Faulstich/Oswald 2010).

7 Schlussbemerkungen: Funktionswandel der Hochschule und Weiterbildung

Der Aufschwung der wissenschaftlichen Weiterbildung – sei er noch eher programmatischer, sei er zumindest teilweise bereits faktischer Natur – ist auf die Interdependenz institutioneller, individueller und struktureller arbeitsmarkt- und qualifikationsbezogener Bedingungen zurückzuführen. Sie laufen zusammen in der Entwicklung der Hochschule zu einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung, die den Transfer wissenschaftlichen Wissens auf mehreren „Kanälen“ zwischen Hochschule und Gesellschaft zu organisieren hat. Diese zunehmende Vergesellschaftung von Hochschule und Wissenschaft ist Teil eines mehrfachen Transformationsprozesses (Weber 2002), den Helmuth Plessner (1924/1974) bereits vor gut 90 Jahren als wissenschaftliche Rationalisierung des sozialen Lebens einerseits sowie als Industrialisierung, Verberuflichung und fachliche Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft andererseits bezeichnet hat. Dieser Wandel vollzieht sich in mehreren Formen:

- als sozioökonomischer Wandel in der Struktur der Wertschöpfung, Beschäftigung und Qualifikation durch anhaltende Tertiarisierung, deren Folge eine steigende Akademisierung des Beschäftigungssystems ist,
- als zunehmende ökonomische und gesellschaftliche Relevanz theoretischen Wissens, deren Folge die wachsende Bedeutung des Lernorts Hochschule ist,
- in einer Art funktionaler Bedeutungsverschiebung in Bildungs- und Berufsbiographien von der akademischen Erstausbildung zur Weiterbildung.

Unklar und offen bleibt die Frage, in welchem Umfang die (öffentliche) Hochschule tatsächlich von dieser Expansion und Externalisierung der Wissensproduktion und -dissemination profitiert oder ob, wenn die Hochschule diese Aufgabe strategisch vernachlässigt, es in erster Linie private Bildungseinrichtungen und andere Institutionen der Wissensvermittlung sind. Die Erfolgsaussichten der Hochschulen in diesem Wettbewerb hängen von ihrer Bereitschaft ab, Weiterbildung als strategische Aufgabe und Herausforderung anzunehmen und sich dabei nachfrageorientiert stärker auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen einzulassen.

Zumindest weist die (öffentliche) Hochschule in diesem Wettbewerb einige Vorzüge auf: als vergleichsweise preiswerter Anbieter anerkannter Zertifikate, als offener Raum für intellektuelle Diskurse und Reflexion und als forschungsnahe Einrichtung. In einer Formulierung von Helmuth Plessner und Willy Strzelewicz (1961/1985, S. 58): Wenn die Hochschule „die wichtigste Institution“ bleiben will, „die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent“ gilt, dann wird sie diesen Anspruch mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen.

Literatur

AUE, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1990): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Hannover.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld.

Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G./ Wolter, A./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221–238.

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2003): Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen. Berlin.

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin.

Bilger, F./v. Rosenblatt, B.(2010): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn.

Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn.

DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.) (2010): Hochschule & Weiterbildung. 40 Jahre AUE/DGWF. Hamburg.

Faulstich, P. (2010): Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. In: DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.): Hochschule & Weiterbildung. 40 Jahre AUE/DGWF. Hamburg. S. 30–35.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 200).

Graeßner, G. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./Nuisl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München. S. 3–82.

Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 543–555.

Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster.

Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 30 (1). S. 43–59.

Helmrich, R./Zika, G. (Hrsg.) (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn.

Keilhacker, M. (1929): Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich. Stuttgart.

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2010): Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. In: Das Hochschulwesen. 58 (6). S. 183–186.

Krüger, W. (1982): Von den volkstümlichen Hochschulkursen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, in: Derselbe (Hrsg.): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig. 13–56.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover (HIS: Forum Hochschule 11).

OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris.

Osborne, M./Thomas, E. (eds.) (2008): Lifelong learning in a changing continent. Continuing education in the universities of Europe. Leicester.

Plessner, H. (1974): Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: Derselbe: Diesseits der Utopie. Frankfurt. S. 121–142 (ursprünglich 1924).

Plessner, H./Strzelewicz, W. (1985): Universität und Erwachsenenbildung. In: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen. S. 55–67 (ursprünglich 1961).

Remdisch, S./Müller-Eiselt, R. (2011): Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. In: *Das Hochschulwesen*. 59 (1). S. 2–6.

Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hrsg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. 2 Bände. Bielefeld.

Schäfer, E. (1988): Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Volter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht. HIS Hochschul-Informationssystem/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Hannover/Bonn.

Schaeper, H./Schramm, M./Volter, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, F./Quaisser, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Hochschule gestalten 2006 – Denkanstöße zum lebenslangen Lernen*. Bielefeld. S. 31–50.

Schuetze, H.G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: *Zeitschrift für Hochschulrecht*. 6. S. 177–188.

Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2012): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. London. Forthcoming.

Schulenberg, W./Knoll, J.H./Pöggeler, F. (1982): Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970–1981. Gutachten über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung. Hannover.

Schuller, T./Schuetze, H.G./Istance, D. (2002): From Recurrent Education to the Knowledge Society. In: D. Istance/H.G. Schuetze/T. Schuller (eds.): *International Perspectives on Lifelong Learning*. Buckingham. S. 1–22.

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover (HIS: Forum Hochschule 13).

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. A. (Hrsg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover (HIS: Forum Hochschule 01).

Swoboda, W.H. (1983): Universitäre Erwachsenenbildung. Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium. Köln/Wien.

Teichler, U. (1990): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung* (Hrsg.): *Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen*. Hannover. S. 9–17.

Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: *Higher Education Policy*. 4. S. 11–20.

Teichler, U. (1992): Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen. 4. S. 164–169.

Weber, K. (2002): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxis, Forschung, Trends. S. 229–232.

Widany, S. (2011): Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger Zugang. In: Strauß, A./Häusler, M./Hecht, T. (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Hamburg. S. 225–233.

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung. Köln.

Wissenschaftsrat (2006 a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin.

Wissenschaftsrat (2006 b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck.

Wolter, A. (2007 a): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster. S. 384–388.

Wolter, A. (2007 b): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2 (1). S. 14–29.

Wolter, A. (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: A. Wolter/G. Wiesner/C. Koepf (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München. S. 53–79.

Wolter, A. (2011a): Lebenslanges Lernen, in: U. Sandfuchs/W. Melzer/A. Rausch/B. Dühlmeier (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn. I. E.

Wolter, A. (2011 b): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (Hrsg.): Studium 2020. Münster. I.E.

Wolter, A. (2012): From Individual Talent to Institutional Permeability – Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education. In: H.G. Schuetze/M. Slowey (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning. London. Forthcoming.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Andrä Wolter
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Str. 7
10099 Berlin
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Andrä Wolter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin