

## ***Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme?***

### **1. Drei Bilder der Wissenschaft – Was sind die Veränderungen in den Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung?**

Erstaunlich ist es, dass hochgradig elaborierte Wissenschaftskritik sich einfacher, einprägsamer Bilder bedient. Das Bild des „Elfenbeinturms“ ist eines der schönsten – und es war als vermeintlicher Ort der Abgeschiedenheit und Reinheit, von Einsamkeit und Freiheit immer schon schief: Eine absolute Autonomie von Wissenschaft hat es nie gegeben. Selbst als autonom geltende Philosophen – wie z.B. der abgrundtiefe, dunkle Johann Gottlieb Fichte – waren abhängig von kirchlichen und staatlichen Institutionen, von Berufsverboten verfolgt, eingeschränkt bis in die Vorlesungszeiten, die auch im fortschrittlichen Jena von 1794 nicht zu den sonntäglichen Gottesdienstzeiten stattfinden durften. Gleichzeitig wird Fichte mit den „Reden an die Deutsche Nation“ von 1808 immer wieder als Vorreiter wissenschaftlicher Weiterbildung genannt, als einer, der versucht hat, eingreifendes Denken umzusetzen und der daran gescheitert ist – bis hin zur Beschlagnahme durch die Nationalsozialisten, die ihn in einen deutschtümelnden Oberlehrer verwandelten.

Das Bild vom Elfenbeinturm war also schief. Es gab immer schon die Indienstnahme durch Kirche, Staat und Wirtschaftsunternehmen. Die Geschichte der Technischen Hochschulen – z.B. der Technischen Hochschule Berlin – wird illustriert durch ein anderes Bild: das der verlängerten Werkbank. Dies malt die unmittelbare Zuarbeit von Wissenschaft für die regionalen Unternehmen aus.

Die gegenwärtige Exzellenzdebatte setzt nun stärker wieder auf die Reputation der Wissenschaft und stärkere Autonomie. „Freiheit der Wissenschaft“ bedeutet dann die Chance, Varianten zu erzeugen, die gerade nicht unmittelbar an gegebene Produktionsprozesse gekoppelt sind. Die Leuchttürme orientieren, legen aber nicht die Route fest.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung heißt das, dass eine „passgenaue Qualifizierung“ eher disfunktional ist, weil sie bestehende traditionelle Tätigkeitsbezüge und

Beschäftigungsmodelle festschreiben würde und so notwendige Flexibilität und Dynamik verhindert. Das Leuchtturm-Modell könnte also die relative Autonomie der Wissenschaft in Forschung und Lehre – also auch der wissenschaftlichen Weiterbildung vergrößern. Dies befördert einen Umbau der Programme von kurzfristig verwertbaren Kursen hin zu offenen, auf Innovation und Veränderung angelegten Studienangeboten.

Das Bild der „Leuchttürme“ unterlegt mehrere Entwurfszeichnungen:

1. Offiziell werden Hochleistungen gesucht, wie in der Betonung der Exzellenzinitiative unterstrichen.
2. Gleichzeitig rüsten die Hochschulleitungen auf mit zusätzlichen Stabsfunktionen und Stärkung der Hochschulmanagements (Managementisierung).
3. Erfolg wird hauptsächlich gemessen in ökonomischen Kalkülen und es findet eine Ausrichtung am Markt statt (Vermarktlichung).
4. Parallel läuft die Einbindung in ein europäisches Hochschulsystem unter dem Stichwort Bologna (Bolognarisierung).

Diese Prozesse verlaufen teilweise gegenläufig und erzeugen unbeherrschbare Wirbel. Die Leuchttürme stehen in wilder See mit sich überlagernden Wellen.

Die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung erhalten in den Prozessen der „Bolognarisierung“, „Vermarktlichung“ und „Managementisierung“ einen neuen Stellenwert. Dabei ist generell zu konstatieren, dass eine Kommerzialisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Hochschulen ansteht.

Daraus folgt auch eine verstärkte relative Autonomisierung von Teileinheiten; die Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die Hochschule als Ganze wird institutionell relativiert und zu einer „Multiversity“ mit zum Teil eigenständigen „schools“. In diesen agieren interne Partialsysteme auf eigene Rechnung. Zugleich werden die Hochschulleitungen aber durch die gleichzeitige Managementisierung auch stärker. Die wissenschaftliche Weiterbildung gerät in diesen sich überlagernden Prozessen in eine widersprüchliche Lage: zum einen wird sie durch die Neugliederung des Studiums im Bologna-Kontext in die strukturellen Umbrüche einbezogen

und verliert ihre Randständigkeit; zum anderen ist sie dem Kommerzialisierungsdruck extrem ausgesetzt. Dies betrifft die verschiedenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. So hat Weiterbildung Mühe, in den Hochschulen ihren neuen Platz zu finden.

## **2. Wellenbrecher – Was sind die aktuellen Organisationsformen und das gegenwärtige Leistungsspektrum?**

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

Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung zentral, wenn auch in sehr verschiedenen Formen, wie wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten, Arbeitsbereichen in der zentralen Verwaltung oder Stabsstellen. Mit der zentralen Organisation wird der Initial- und Service-Charakter deutlich, der der wissenschaftlichen Weiterbildung zugewiesen wird. Zugleich dient diese Organisationsform der Erkennbarkeit der Weiterbildung für Adressatinnen und Adressaten außerhalb der Hochschulen. Im Einzelnen sind die Organisations- und Managementformen jedoch sehr differenziert geregelt.

Neben traditionellen, internen **Organisationsformen** haben sich vermehrt Institute und außerhochschulische Einrichtungen auf meist privatrechtlicher Basis gebildet und werden weitgehend komplementär und nicht alternativ zu den zentralen Service-

Einrichtungen genutzt. Die Nähe der Institute zur Hochschule und damit die Einbindung in deren kommunikativen Kontext werden hierbei deutlich genutzt.

Dies zeigt sich auch in der Allokation der **Finanzierung**: Zwar ist es üblich, dass in den Hochschulen die Finanzströme unterschiedlich verortet werden, aber die zentralen Einrichtungen haben insofern eine organisatorisch starke Stellung, als entgeltpflichtige Weiterbildung in mehr als einem Drittel aller Fälle ausschließlich über sie organisiert wird, sogar wenn es sich um Studiengänge handelt, für deren wissenschaftliche Gestaltung Fachbereiche bzw. Fakultäten zuständig sind. Der Grund dafür dürfte darin zu sehen sein, dass die zentralen Einrichtungen Managementstrukturen aufweisen, die in den Fakultäten in dieser Form nicht vorhanden sind.

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

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

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

Die Frage, über welchen **Zeitraum** sich die Angebote erstrecken, korrespondiert mit der Frage nach dem **Zeitungsumfang** in Stunden. Es zeigt sich folgende Struktur: Knapp 85% der Angebote sind auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr ausgelegt, 11% erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während nur 3% mehr als zwei Jahre umfassen. Dies zeigt, dass vor allem bei der Gestaltung längerfristiger Angebote, die auf eine Graduierung zielen, die Zeitstrukturen der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden müssen.

Insofern sind Zeitfenster für Veranstaltungen unabdingbar, die auf die Zeitbedürfnisse der Teilnehmenden Rücksicht nehmen, wenn Weiterbildungsangebote nachfrageorientiert entwickelt werden sollen. Die Internetrecherche zeigt, dass dies der Fall ist: Mehr als 90% der Angebote finden in **Teilzeitform** statt und ermöglichen somit ein Studium neben dem Beruf. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als 8% der Angebote offeriert, eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal 2% der Angebote.

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

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach der **thematischen Ausrichtung** wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Angebote vorwiegend an den

wissenschaftlichen Schwerpunkten der durchführenden Hochschule ausgerichtet sind. Insofern werden durch die wissenschaftliche Weiterbildung in erster Linie nur die Stärken im eigenen Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschule auf dem Markt positioniert, was durchaus logisch erscheint, müssen doch die Hochschulen in einem kompetitiven Weiterbildungsmarkt entsprechende Alleinstellungsmerkmale (neben der Möglichkeit der Graduierung) aufweisen. Die Themen der Weiterbildungsangebote bewegen sich insbesondere im Bereich des Managements, der Ingenieurwissenschaften sowie der Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 135).

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

Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen **Anrechnung von Vorkenntnissen**. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Anrechnungsfragen seitens der Teilnehmenden bislang nur in geringem Umfang angesprochen wurden (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 141f.). Im Rahmen der Internetrecherche wurden insgesamt 1.126 Angebote ermittelt, bei denen Angaben zu den Kreditpunktesystemen gemacht wurden. Diese geringe Zahl hängt sicherlich damit zusammen, dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen werden, die Kreditpunktesysteme auf ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 142f.). Es zeigt aber auch, dass die Hochschulen in einem System lebenslangen Lernens, in dem die Leistungen aus „prior learning“ Anerkennung finden, noch nicht angekommen sind.

Es findet sich ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit der **Zertifizierung**. Die Vergabe von akademischen Graden war bislang selten. Titel (nicht akademisch) sind eher die

Ausnahme. Allerdings hat sich in den letzten Jahren, u.a. auch im Zusammenhang mit der Europäisierung und der internationalen Qualitätsdiskussion, eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten ergeben. Über einfache Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 98f.).

### **3. Profilmodelle – Welche Typen von Institutionalisierung können unterschieden werden?**

Die Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung ist sehr stark von regionalen Strukturen und dem Profil der tragenden Hochschulen abhängig. Es wäre deshalb unangemessen alle nach dem gleichen Schema zu bewerten. Es kann kein Einheitsmodell der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung geben.

Unterschiede beruhen letztlich in der Programmstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die weiteren aufgeführten Strukturelemente – wie interne Organisation und Finanzierung ergeben sich letztlich als nachgeordnete Größen. Außerdem können unterschiedliche Strategien gefahren werden, die vom Selbstverständnis der Hochschulen als wissenschaftliche Einrichtungen bzw. als Dienstleistungsinstitutionen abhängen. In der Wortwahl vielleicht etwas **überspitzt** und eigene Prioritäten nicht verbergend – können wir verschiedene Typen unterscheiden:

- **Bedarfs- und Nachfrageorientierte Marktsucher:**  
Angeboten wird, was nachgefragt wird. Dies kann dazu führen, dass Programme entwickelt werden, die mit der tragenden Hochschule eigentlich gar nichts mehr zu tun haben.
- **Angebotsorientierte Verkaufsläden:**  
Das Gegenmodell stellt ab auf Themen, welche im Wissenschaftsbetrieb bearbeitet werden, Weiterbildung wird zum Neben- oder Abfallprodukt der Forschung. Da jeder Wissenschaftler seine Spezialdisziplin selbstverständlich für die Wichtigste hält, laufen die Programmplanungen manchmal an der Nachfrage vorbei und es entsteht Enttäuschung.
- **Wissenschaftsorientierte Profigestalter:**  
Es werden diejenigen internen Themen gepusht, welche sich aus dem Profil

der tragenden Hochschule ergeben. Diese werden nachfragekompatibel gemacht in der Hoffnung, das Hochschulprofil zu stärken. Forschung, akademische Grundbildung, Transfer und Weiterbildung verbinden sich darin zu einer organisatorisch-strukturelle Einheit. Allerdings liegt darin meist eine Überschätzung des Gewichts der wissenschaftlichen Weiterbildung, die für die Hochschulleitungen und Fakultäten immer noch eine nachgeordnete Rolle spielt.

In der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung finden wir zumeist Mischmodelle und vielfältige Strategievarianten. Relevant wird wissenschaftliche Weiterbildung dann, wenn sie das Profil der Hochschule mitprägt.

#### **4. Zukunftsperspektiven – Welche zukünftigen Organisationsformen sind angemessen?**

Wissenschaftliche Weiterbildung wird aber an vielen Hochschulen noch nicht als profilbildendes Merkmal wahrgenommen (vgl. Gomille 2007, S. 141). „In der strategischen Positionierung der Hochschule ist die Hochschulweiterbildung von untergeordneter Bedeutung“ (Hanft/Knust 2007, S. 65); nur in selten Fällen findet eine konzeptionelle Einbindung der Weiterbildung in der Hochschule statt (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 115). Explizite Ziel- und Leistungsvereinbarungen zur Weiterbildung sind die Ausnahme (vgl. Gomille 2007, S. 141). Problembewusstsein und Engagement von Hochschulleitungen und -verwaltungen gegenüber der Weiterbildung sind unzureichend (vgl. Apel 2006, S. 10) Die Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen agieren primär auf regionalen Märkten (vgl. Gomille 2007, S. 141).

Es besteht die Gefahr einer eingeschränkten Angebotspalette. Demgegenüber fordert die DGWF:

„Mit der Entwicklung verstärkter Abschlussbezogenheit für die wissenschaftliche Weiterbildung einerseits wächst andererseits die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung der Angebote durch Dominanz einer beruflichen Orientierung bei Intentionen, Themen und Adressaten. Demgegenüber gibt es auch eine starke Nachfrage nach nicht direkt verwertbaren Angeboten. Hierbei geht es vor allem um interdisziplinäres Zusammenhangswissen und Fachgrenzen überschreitendes Verstehen.“

Daraus resultiert auch das Leistungsspektrum der Einrichtungen:



„Die Aufgaben der zentralen Institution liegen in der Steuerung aller Weiterbildungsprozesse der beteiligten Einrichtungen, der Zusammenführung und Optimierung von Querschnittsaufgaben wie Management, Marketing, didaktische Entwicklung und Unterstützung sowie der gemeinsamen Nutzung von Räumen, Geräten und Material.“  
(DGWF – Empfehlungen. Beschlossen am 17.9.2005 in Wien: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen)

Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktsystems etc. sollten in den Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter die Maxime des lebenslangen Lernens gestellt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags zu entwickeln. Erst wenn die Hochschule selbst erkennt, welches Potenzial sich in der Aufgabe Weiterbildung verbirgt, hat die Weiterbildung eine Chance sich gegenüber vermeintlich prioritären Aufgaben behaupten zu können. Die Reorganisation der Studienstrukturen kann Möglichkeiten eröffnen, bisher fehlende Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen.

Der Bologna-Prozess bietet aber nicht nur Chancen, sondern enthält auch Risiken. Im Zuge des Bologna-Prozesses droht eine Engführung auf weiterbildende Studiengänge. Bislang war die Vielfalt der Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung ein Profilvermerkmal der hochschulgetragenen Weiterbildung; diese lediglich in das enge Korsett des weiterbildenden Master zu pressen, ist kontraproduktiv und wird weder den bisherigen Weiterbildungstraditionen noch den diversen Ansprüchen der verschiedenen Adressatengruppen gerecht.

„Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschu- lung“ (DGWF 2005, S. 3).

Fixierte Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte „Passgenauigkeit“ führt eher zu einer Überforderung und Fehllenkung der Hochschulenangebote, die eine Feinabstimmung zur Beschäftigungsfähigkeit gar nicht leisten können.

„Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen“ (ebd. S. 3f.).

Exzellenz wandert in Forschung aus und lässt unterversorgte Lehre zurück. Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991) greifen. Gemeint ist: Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Zum anderen ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungs offen. Bezogen auf das Theorem der „mittleren Systematisierung“ könnte eine Entwicklung in Gang gekommen sein, in welcher die Hochschulen „weicher“ und die Weiterbildung „härter“ werden. Der geringere Grad der Systematisierung, der in der Weiterbildung üblich war, holt die Hochschulen ein (Faulstich 2007).

Wie die Erfahrungen gezeigt haben, hängt die Kontinuität wissenschaftlicher Weiterbildung in hohem Maße von Organisationsstrukturen ab, die das Management der wissenschaftlichen Weiterbildung betreiben. Es wäre ein Irrtum, wenn Fachbereiche bzw. Fakultäten meinten, sie könnten aus dem Stand auch nur annähernd das Leistungsprofil der Zentralen Einrichtungen gewährleisten; dies übersieht die besonderen Anforderungen, die an wissenschaftliche Weiterbildung gestellt werden. Die Aufgaben, die einer intermediären Institution zuwachsen, resultieren nicht zuletzt aus der Kooperationsnotwendigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie auch der internationale Vergleich zeigt, ist der Aufbau von langfristigen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen, aus denen heraus sich unterschiedliche Forschungs- und Weiterbildungsaktivitäten ergeben können, von enormer Bedeutung (vgl. hierzu auch Reichert 2007, S. 38, 48). Dieses Geschäft zu betreiben ist eine genuine Aufgabe der zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist traditionell an der Schnittstelle von tertiärem und quartärem Bildungssektor angesiedelt; deshalb müssen der sich auf die Hochschulen beziehende Bologna-Prozess und der auf die berufliche Bildung ausgerichtete Kopenhagen-Prozess in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander

betrachtet werden. Wir benötigen mehr Durchlässigkeit im Übergang von Hochschulbildung und beruflicher Bildung und eine Weiterentwicklung bisheriger Bildungs- und Hochschulinstitutionen zu einem korrespondierenden System.

Die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 150ff.). Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt wie auch die weiteren erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, optimistisch stimmende Hinweise. Auf der Grundlage der jetzt erreichten Ansätze der empirischen Vergewisserung dürfte es an der Zeit sein, nach tragfähigen, zukunftsorientierten Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung auch über den nationalen Kontext hinaus zu suchen. Ausgehend von den drei Bildern: Elfenbeinturm, Werkbank und Leuchttürme könnte es eine sicherlich schwierige, aber lohnende Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung sein, Exzellenz in der Lehre der Hochschulen weitergehend und nachhaltig zu profilieren. Geeignet dafür ist sie!

#### Literatur

- Apel 2006: Online Umfrage zu Verbundprojekten der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/apel06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/apel06_01.pdf), Abruf: 10.09.2007
- Akkreditierungsrat 2001: Akkreditierungsrat: Referenzrahmen für Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magister-Studiengänge verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001. <http://www.akkreditierungsrat.de>, Abruf: 05.06.06.
- Bloch, Roland: Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. HoF-Arbeitsberichte 6'06. Wittenberg 2006
- Bredl et al. 2006: Bredl, K.; Holzer, D.; Jütte, W.; Schäfer, E.; Schilling, A.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena 2006.
- Bloch 2006: Bloch, Roland: Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Schriftenreihe des Instituts für Hochschulforschung: HoF-Arbeitsbericht 6/06, Wittenberg 2006.
- Christmann, B. 2007: Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung. In: Gützkow, Frauke, Quaißer, Gunter (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 81-92
- DGWF 2005: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen, Wien, September 2005.
- Faulstich et al. 1991: Faulstich, P.; Teichler, U.; Bojanowski, A.; Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung, Weinheim, 1991.
- Faulstich et al. 2007: Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke, Knust, Michaela (Hrsg.) Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Januar 2007, S. 84-188

[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf)

Faulstich 2007: Faulstich, P.: Ordnung wissenschaftlicher Weiterbildung In: Hänflein, A, Roßnagel, A.: Wirtschaftsverfassung in Deutschland und Europa. Kassel 2007. S. 49-56

Fröhlich/Jütte 2004: Fröhlich, W.; Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster, New York, München, Berlin 2004.

Gomille 2007: Der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2007, S. 140-143

Graeßner 2006: Graeßner, G.: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: P. Krug; E. Nuissl (Hrsg.): Praxis- handbuch WeiterbildungsRecht, München Unterschleißheim, Grundwerk 2004, aktualisierte 2. Auflage, Juni 2006, S. 1-81.

Graeßner 2007: Graeßner, G.: Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A., Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung Münster u.a. 2007, S. 159-174

Hanft/Knust (Hrsg.) 2007: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Januar 2007. [http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf), Abruf: 01.06.2007.

Hanft/Knust 2007: Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft/ Knust (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Januar 2007, S. 35-83.  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf), Abruf: 01.06.2007

Hanft/Teichler 2007: Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Januar 2007, Abschnitt I, S. 3-15.  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf), Abruf: 01.06.2007.

Reichert 2007: Reichert, S.: Universitäre Weiterbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich, Bern 2007

Schaeper et al. 2006: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006.  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf).

Schaeper/Schramm/Wolter 2007: Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich – von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive. In: Gützkow, Frauke, Quaißer, Gunter (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, S. 31-49

Weber 2005: Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/ Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster 2005, S. 34-55

Willich/Minks 2004: Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. HIS Projektbericht. Hannover

Wolter 2006: Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper et al.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Oktober 2006, S. I-X.  
[http://www.bmbf.de/pub/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf).