

Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Primat setzt eine Flexibilisierung von Lernorten und Lernwegen im Sinne bedarfsorientierter Arrangements voraus. Die in Zukunft prognostizierbaren steigenden Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem rücken die Hochschulen als Lernort in den Mittelpunkt, wobei sich akademische Lernangebote angesichts des drohenden Bevölkerungsrückgangs neuen Zielgruppen öffnen sollten. Dieser Beitrag widmet sich der wissenschaftlichen Weiterbildung und nimmt eine Bestandsaufnahme zur Angebots- und zur Nachfragestruktur vor. Empirische Befunde verweisen auf erhebliche Wachstumspotenziale, deren Realisierung jedoch geeignete Steuerungs-, Finanzierungs- und Organisationsstrukturen der Hochschulen impliziert.

1. Ausgangslage

Das im Lebenslangen Lernen als zeitliches Kontinuum projizierte Lernparadigma erhebt die individuellen Lernbedarfe zum Primat für die bildungspolitische Gestaltung der Lerninfrastruktur (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 7ff.). Neben der Steigerung der individuellen Lernbereitschaft gilt das Ziel, die mehr oder minder bestehende Versäulung des Bildungssystems aufzulösen, um die Flexibilisierung der individuellen Lernbiographien zu ermöglichen (vgl. ebd.; Bohlinger/Heidecke 2009, S. 454; Schütz/Reupold 2010, S. 31). Die Forderung nach systemübergreifenden und durchlässigen Lernwegen steht im Widerspruch zu einem hochgradig segmentierten deutschen Bildungssystem, was den Individuen oftmals eine endgültige und schwerlich zu korrigierende Entscheidung über eine beruflich-betriebliche oder akademische Qualifikationskarriere abverlangt (vgl. Bloch 2006, S. 13).

Die bislang tradierten institutionalisierten Abschottungsmechanismen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem bergen für die Zukunft Probleme, denn nach einschlägigen Prognosen wird ein Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften erwartet (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 19; Anger/Plünnecke 2009, S. 30; Anger/Konegen-Grenier 2008, S. 29ff.; Bonin u.a. 2007, S. 81; Koppel 2007), der die Relevanz des Lernortes Hochschule explizit unterstreicht. Da jedoch nur ca. 23 Prozent der Deutschen eine klassische (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung besitzen und der Hochschulzugang ohne Abitur (dritter Bildungsweg) trotz Steigerung in den letzten Jahren mit einem Anteil von nur einem Prozent äußerst selten ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 233ff.), steht das Thema der Etablierung flexiblerer Übergangspassagen zwischen Be-

rufs- und Hochschulbildung, und zwar jenseits formaler Berechtigungen, ganz oben auf der politischen Agenda (vgl. KMK 2009a). Die Realisierung Lebenslangen Lernens in der Hochschule vollzieht sich auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen – ausgehend von einer Erweiterung auf verschiedene Zielgruppen in Verbindung mit bildungspolitischen Perspektiven, um eine Verbreiterung der Zugangswege auch für nicht-traditionelle Studierende¹ mittels Anrechnungsverfahren zu ermöglichen. In diesem Kontext müssen Angebote von wissenschaftlicher Weiterbildung neu fokussiert und zudem adäquate Studienmodelle entwickelt werden, die das Spektrum von der klassischen Vollzeitform bis zu flexiblen Konstellationen des (berufsbegleitenden) Teilzeit- oder Fernstudiums abdecken.

Für die Öffnung des Hochschulzugangs hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Empfehlung formuliert, die den Zugang zum Hochschulstudium ohne formale Berechtigung erleichtern und neue Pfade zum Wege Studium über berufliche Bildung eröffnen soll (vgl. KMK 2002; KMK 2008; KMK 2009b). Schon seit Jahren wird dafür plädiert, die wissenschaftliche Weiterbildung² an Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende auszubauen und damit einen Beitrag zur Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung zu leisten (vgl. HRK/BDA/DIHK 2003; Faulstich 2004, S. 2). In diesem Sinne ist hochschulische Weiterbildung Strukturelement des Lebenslangen Lernens.

Die intendierte Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und Angebote ist nicht nur durch arbeitsmarktpolitische Argumente und Motive unterlegt, sondern sie ist auch aus hochschulstrategischen Erwägungen heraus nachvollziehbar. So eröffnet der demografisch prognostizierte Rückgang studienberechtigter Schulabgänger/innen mit der Etablierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Sinne einer Profilschwerpunktsetzung den Hochschulen die Möglichkeit, dem drohenden quantitativen Rückgang der traditionellen Klientel durch die Erschließung neuer Adressatengruppen entgegenzutreten und für Bestandssicherung zu sorgen (vgl. Weber 2007, S. 102f.; Nickel/Leusing 2009, S. 19; KMK 2008, S. 2; Faulstich 2004, S. 2; Münchenhausen/Schröder 2009, S. 23).

Mit dem Bolognaprozess und der damit verbundenen Reorganisation des Studiensystems erhält die wissenschaftliche Weiterbildung einen wichtigen Impuls, da durch die Kompetenzorientierung im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in der Koppelung zum System der Leistungspunkte (ECTS) mit dem ECVEP-System Strukturinnovationen gesetzt sind, die die Übergänge zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium im Sinne durchlässigerer Strukturen erleichtern (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 6; Bredl u.a. 2006).

1 „Bei nicht-traditionellen Studierenden handelt es sich (...) um Personen im Erwachsenenalter (...), welche sich – egal ob *mit* oder *ohne* Hochschulzugangsberechtigung – wissenschaftlich weiterqualifizieren“ (Nickel/Leusing 2009, S. 11). Dazu gehören Studierende, die nicht unmittelbar an die allgemeine Schulbildung ein Studium aufnehmen oder keinem Vollzeit- und Präsenzstudium nachgehen (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 13).

2 „Weiterbildung an Hochschulen wird mit den Begriffen „wissenschaftliche“, „akademische“ und „hochschulische Weiterbildung“ synonym verwendet (vgl. v. Hippel 2008, S. 42), weshalb auch im Folgenden so verfahren wird.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld der Hochschulen

Spätestens seit Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 gehört die Weiterbildung neben der Forschung und der grundständigen Lehre zum fest etablierten Aufgabenbereich der Hochschulen (§ 2 Abs. 1 HRG³). Die Abgrenzung der Weiterbildung von anderen Lehrangeboten der Hochschulen sowie der rechtliche Rahmen sind in den Bundesländern uneinheitlich gestaltet (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 90f.; Graefner u.a. 2009, S. 544; Nickel/Leusing, S. 61ff.). Vergleichsweise weit gefasst definiert die KMK wissenschaftliche Weiterbildung als

Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht (KMK 2001, S. 2).

Die hochschulisch verantwortete wissenschaftliche Weiterbildung ist bislang nur rudimentär als Bestandteil in die Gesamtarchitektur des Lebensbegleitenden Lernens eingebettet. Um dies zu realisieren, müssen die Bedarfe der Nutzer/innen viel stärker im Weiterbildungsangebot der Hochschulen berücksichtigt werden (vgl. Wissenschaftsrat 1997, S. 48; § 62 Abs. 1 Satz 3 HFG⁴). Verfügbare empirische Studien zur Beantwortung der Frage nach der Passförmigkeit von Angeboten konzentrieren sich bislang entweder auf die Angebots- oder die Nachfrageseite, ein beidseitig verknüpfter Perspektivzugang wurde bislang nicht thematisiert. Zudem existiert für den Gegenstandsbereich nach wie vor keine systematische Statistik, die es erlauben würde, empirische Daten in Form von Zeitreihen abzubilden (vgl. Faulstich/Oswald 2010), wengleich erste empirische Studien einen Überblick über Strukturen und Teilnahmeverhalten wie auch Bedarfslagen aufzeigen (vgl. Kerst/Schramm 2008; Leszczensky u.a. 2010; v. Rosenblatt/Bilger 2008; Faulstich u.a. 2007; Bredl u.a. 2006; Schaeper u.a. 2006).

3. Wissenschaftliche Weiterbildung – ausgewählte empirische Befunde

Allein die Marktanteile der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlichen, dass sich dieser Bildungssektor trotz aller Postulate eher an der Systemperipherie des tertiären Bereichs bewegt. Mit einem Anteil von nur 2,4 Prozent rangierten die anbietenden Hochschulen im Jahr 2007 auf einem nachrangigen Listenplatz im Gesamtangebots-

3 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I, S. 18), zuletzt geändert am 12. April 2007.

4 Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 31. Oktober 2006, Artikel 1, Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG).

spektrum der am Weiterbildungsmarkt agierenden Bildungsdienstleister (vgl. Dietrich u.a. 2008, S. 26). Die Ergebnisse des Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW/AES) untermauern diesen Befund, wonach Hochschulen mit einem Anteil von nur vier Prozent deutlich seltener als Betriebe (55%) und sonstige Einrichtungen (17%) als Weiterbildungsanbieter am Markt auftreten, wobei Hochschulen im Bereich der individuell berufsbezogenen Weiterbildung mit 12 Prozent durchaus höhere Anteile erzielen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103ff.). Die geringe Marktpräsenz erklärt sich allein schon durch das quantitativ marginale Gewicht der Hochschulen im Vergleich zur Zahl der am Markt operierenden außerhochschulischen Bildungsdienstleister, denn immerhin 90 Prozent der anbietenden Hochschulen sind, wenn auch in erheblich unterschiedlicher Intensität, mit zusammen genommen 7.029 Bildungsangeboten am Weiterbildungsmarkt aktiv präsent (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 106f.). Trotz des respektablen Angebots bleibt die Nachfrage gering, denn mit zwei Prozent der Teilnahmefälle im Jahr 2003 absorbierten die Hochschulen im Vergleich zu anderen Anbietern – allen voran die Betriebe sowie die Volkshochschulen – nur wenige Weiterbildungsteilnahmefälle (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 101; BMBF 2006, S. 284).

Für die Zukunft deutet sich ein wachsendes Angebot wie auch eine steigende Nachfrage an (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 126). So zeigen aktuelle Ergebnisse, dass 89 Prozent aller derzeit Studierenden den Erwerb eines zusätzlichen akademischen Abschlusses anstreben, wobei sich knapp ein Fünftel davon für einen weiterbildenden Masterstudiengang ausspricht (vgl. Fricke 2009, S. 2). Auf diese Tendenzen haben die Hochschulen offensichtlich bereits reagiert, da in den zurückliegenden Jahren an den Hochschulen ein beachtlicher Ausbau der abschlussorientierten Weiterbildungsstudiengänge stattgefunden hat (vgl. Graefner u.a. 2009, S. 544). Allerdings konzentriert sich die Expansion auf weiterbildende Masterstudiengänge; Bachelorstudiengänge hingegen werden noch kaum als Weiterbildungsangebot bereitgestellt (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 144). Allein die Tatsache verkürzter Bachelorstudiengänge und bestehende Unsicherheiten über die Akzeptanz des Abschlusses am Arbeitsmarkt (vgl. Bredl u.a. 2006, S. 55ff.) wie auch das steigende Rentenzugangsalter werden voraussichtlich den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung zwangsläufig erhöhen und damit eine erhöhte Nachfrage auslösen (vgl. Wolter 2009, S. 29f.; Hanft/Knust 2008, S. 40; Faulstich/Oswald 2010, S. 13, Bredl u.a. 2006, S. 76f.).

Betrachtet man verschiedene Weiterbildungsformen, so zeigen die Angebots- und Nachfragerelationen ein relativ ausbalanciertes Verhältnis. Die meist länger konzipierten abschlussorientierten Weiterbildungsstudiengänge, in denen sich vor allem die Fachhochschulen profilieren, sind mit Angebotsanteilen von ca. 20 Prozent weitaus seltener Bestandteil des universitären Leistungskatalogs, denn Universitäten bieten öfter kürzere, nicht abschlussorientierte weiterbildende Studien an (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 98ff.; Bloch 2006, S. 10ff.). Diese Gewichtung der Angebotsformen spiegelt sich auch in der Nachfrage wider. Nur ein Viertel der Teilnehmenden entscheidet sich für längere Studiengänge, und immerhin drei Viertel besuchen zeitlich kürzer dimen-

sionierte Veranstaltungen mit einer Dauer von bis zu einem Monat (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 108).

Bezüglich der Zeitstrukturen in den Angeboten deutet sich eine Polarisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Während abschlussbezogene Angebote zunehmend berufs begleitend offeriert werden, zeigt sich bei nicht abschlussorientierten Veranstaltungen ein Trend zu kürzeren Vollzeit- und Kompaktseminarpräferenzen (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 131f.). Während knapp 85 Prozent der Angebote auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr konzipiert sind, erstrecken sich nur elf Prozent auf eine Zeitspanne von ein bis zwei Jahren und lediglich drei Prozent der Angebote umfassen mehr als zwei Jahre (vgl. Faulstich u.a. 2008, S. 13). Dies ist sicherlich als Ausdruck und Reaktion auf die Lernzeitoptionen erwerbstätiger Zielgruppen zu sehen. Über 90 Prozent der Angebote sind als Teilzeitmodelle konzipiert und ermöglichen auf diese Weise eine berufsbegleitende Teilnahme, während weniger als acht Prozent der Angebote in Vollzeit und nicht einmal zwei Prozent als Kombination beider Varianten offeriert werden (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Befunden aus der aktuellen Erhebung der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) zu berufs- und ausbildungsbegleitenden Studienangeboten in Deutschland (vgl. Minks 2010). Auch Studierende, die ein nicht-konsekutives Masterstudium anstreben, präferieren alternative und flexible Organisationsformen in berufsbegleitender Form (28%) oder als Kombination von Präsenz- und Teilzeitstudium (25%) (vgl. Fricke 2009, S. 24).

Obwohl eine Öffnung der Hochschulen für nicht akademische Zielgruppen seit Jahren gefordert wird, sind noch immer knapp 80 Prozent der hochschulischen Weiterbildungsangebote auf die Adressatengruppe der Hochschulabsolvent/inn/en fokussiert (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 139f.). Dieser Zuschnitt erklärt sich durch das Aspirations- und Nachfrageverhalten bezüglich der Weiterbildungspartizipation. Akademiker/innen weisen die höchsten Partizipationsquoten auf und beteiligen sich mit sechs Prozent wesentlich häufiger an hochschulischer Weiterbildung als der Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 102), wobei sich das Teilnahmeverhalten nach Art und Fachrichtung des ersten Studienabschlusses unterscheidet (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 169f.).

Es ist anzunehmen, dass die überdurchschnittliche Beteiligung der Hochschulabsolvent/inn/en nicht auf eine grundsätzliche Präferenz der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter, sondern vielmehr auf die insgesamt höhere Weiterbildungsaspiration von Akademiker/inne/n zurückzuführen ist. Nur sieben Prozent der Hochschulabsolvent/inn/en nehmen ausschließlich an wissenschaftlicher Weiterbildung teil, hingegen greifen 59 Prozent exklusiv auf außerhochschulische Anbieter zurück (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 103ff.). Hochschulen werden anderen Anbietern dann vorgezogen, wenn der Erwerb aktuellen Fachwissens, manueller Fertigkeiten sowie methodologischer Kompetenzen im Vordergrund steht (vgl. ebd.), denn bei nahezu 80 Prozent der Befragten gilt Berufsorientierung als ein wichtiges Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 11). Neben einer Kompetenzerweiterung wird von Teilnehmenden die Intention in den Vordergrund geschoben, ein hö-

heres Einkommen zu erzielen (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 208). Monetäre Aspekte werden häufiger von Fachhochschulabsolvent/inn/en genannt (vgl. ebd.), was darauf hindeutet, dass akademische Weiterbildung bei diesen einen stärkeren Einfluss auf berufliche Karrierechancen haben könnte als bei Universitätsabsolventen.

Zusätzliche Wachstumspotenziale könnten erschlossen werden, so ein Befund aus internationalen Untersuchungen, wenn Hochschulen stärker als bislang ihre eigenen Absolvent/inn/en (Alumni) mit gezielten Marketingstrategien bewerben würden (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 140). Eine weitere, vor allem im Zuge des demografischen Wandels bedeutsame Gruppe stellen Migrant/inn/en dar, deren Nachfrage unterschiedlich bewertet wird. Während ältere Erhebungen (z.B. BSW, Mikrozensus und die Hochschulabsolventenbefragung CHEERS) keine unterdurchschnittliche Partizipation von Ausländer/inne/n ausweisen (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 112), zeigt die aktuelle Gasthörerstatistik,⁵ dass Ausländer/innen tendenziell seltener an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen, was insbesondere auf universitäre Angebote zutrifft (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Bestätigt wird dies auch durch aktuelle Ergebnisse einer Studie des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), die nachweist, dass Ausländer/innen (Bildungsinländer/innen) bzw. Personen mit Migrationshintergrund an (Fach-)Hochschulen und Universitäten in Deutschland deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Siegert 2009). Dabei ist dies nicht Ausdruck einer geringeren Studierbereitschaft, sondern Resultat der bereits in den vorangegangenen Bildungsstufen erfolgten Selektionsprozesse (vgl. hierzu Baethge 2010, S. 288ff.). So nehmen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund im Gegenteil sogar häufiger ein Studium auf als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (vgl. Siegert 2009).

In Deutschland besteht für Inhaber/innen eines ausländischen Bildungsabschlusses bislang kein genereller Rechtsanspruch auf die Durchführung eines Bewertungs- und Anerkennungsverfahrens für vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. BMAS 2009; Brussig u.a. 2009). Deshalb wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion gefordert, ergänzende Regelungen auf Grundlage der bestehenden gesetzlichen Verfahren zur Anerkennung zu entwickeln und zu erproben sowie neue attraktive Hochschulangebote zu entwickeln, wobei erste Praxismodelle u.a. an der Universität Regensburg bereits existieren (vgl. Wiarda 2010).

4. Organisations-, Geschäfts- und Finanzierungsmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Akademisierungstrend im Beschäftigungssystem deutet auf einen wachsenden Stellenwert des Lernortes Hochschule hin. Die Hochschulen konstatieren schon jetzt

⁵ Gasthörer sind Teilnehmende an hochschulischen, nicht mit akademischem Grad abschließenden, öffentlich-rechtlichen Einzelveranstaltungen und weiterbildenden Studien (vgl. Statistisches Bundesamt 2009; § 62 Abs. 2 Satz 1 HFG).

eine positivere Geschäftslage als zahlreiche außerhochschulische Anbieter (vgl. BIBB/DIE 2009, S. 1), was auf Wettbewerbsvorteile der Hochschulen zurückgeführt werden kann. So besitzen sie ein Monopol bei der Verleihung akademischer Grade und Zertifikate und haben die Möglichkeit, ein breites Themenspektrum abzudecken, das sie von nicht hochschulischen, meist spezialisierten Weiterbildungsanbietern konkurrenzlos abhebt. Die Gegenüberstellung des bereitgestellten und nachgefragten Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung verdeutlicht, dass sich Hochschulen bislang überwiegend an die klassische, akademisch qualifizierte Klientel wenden, die Erschließung neuer Zielgruppen jedoch zukünftig als Herausforderung angesichts des drohenden demografischen Knicks ansteht. Da sich die Angebotskonzeption häufiger am wissenschaftlichen Profil einer Hochschule als an den Bedürfnissen der individuellen Nutzer/innen, der Unternehmen und des Arbeitsmarktes orientiert (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 134), ist davon auszugehen, dass bestimmte institutionell-organisatorische sowie finanzielle Hürden einer Realisierung spezifischer Nachfragekonstellationen entgegenstehen.

Auf institutioneller Ebene kann die historisch gewachsene „Überzeugung“ höherer Bildungsinstitutionen, sich gegenüber Absolvent/inn/en des Berufsbildungssystems abzugrenzen und das besetzte Terrain zu verteidigen, den bislang unzureichenden Öffnungsgrad der Hochschulen für neue Zielgruppen erklären. Doch auch in organisatorisch-finanzieller Hinsicht wirft die Nachfrageorientierung Schwierigkeiten auf. So sind Hochschulen zwar rechtlich zum Angebot von Weiterbildung verpflichtet, dieser vom Gesetzgeber erteilte Bildungsauftrag muss allerdings ohne zusätzlich bereitgestellte Mittel bedient werden. Infolgedessen sieht sich die Mehrheit der Hochschulen besonders in der Konzeptionsphase mit finanziellen Engpässen konfrontiert, wenn gleich die Durchführungs- und Overheadkosten mehrheitlich über Teilnahmegebühren gedeckt werden können (vgl. Bloch 2006, S. 30; Faulstich u.a. 2007, S. 98ff.). Aber gerade die Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge erfordert im Vorfeld finanzielle Investitionen, ehe Hochschulen in der Umsetzung davon profitieren können. Die Notwendigkeit, Weiterbildung zumindest ansatzweise kostendeckend anzubieten, kann somit zu hohen Marktpreisen führen und die Exklusion einkommensschwächerer Zielgruppen forcieren. Diese Probleme verlangen nach adäquaten Steuerungs-, Geschäfts- und Finanzierungsmodellen.

Bei der Betrachtung der Finanzierungsstrukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung wird erkennbar, dass der Lernort Hochschule für die betriebliche Weiterbildung bislang einen marginalen Stellenwert aufweist. So wird Hochschulweiterbildung nach Aussagen von Hochschulabsolvent/inn/en im Vergleich zu außerhochschulischer berufsbezogener Weiterbildung häufiger durch die Teilnehmenden und seltener vollständig durch die Arbeitgeber finanziert (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 117). Da Betriebe die größten Finanziers von berufsbezogener Weiterbildung sind (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 46), könnten sich für die Hochschulen durch Angebote unternehmensnaher Qualifizierung große Marktpotenziale eröffnen. Fundraising wird in diesem Zu-

sammenhang als ein wichtiges Finanzierungsinstrument angesehen, um in Kooperationen mit externen Partnern zusätzliche Mittel zur Finanzierung zu akquirieren (vgl. Poth 2009, S. 50f.). Hochschulen sollten spezielle Finanzierungsmodelle implementieren, um vor allem die problembehaftete Anschubfinanzierung zu lösen. Denkbar wären fachbereichs- bzw. fakultätsübergreifende Weiterbildungsfonds, die sich aus Umlagebeiträgen der Fakultäten speisen. Dies dürfte rein rechtlich keine Probleme bereiten, denn in der Regel verbleiben die mit Weiterbildung erzielten Einnahmen bei den Hochschulen (vgl. Bloch 2006, S. 30; Faulstich u.a. 2007, S. 98).

Die Finanzierungsfrage korrespondiert mit der Teilnehmerperspektive. Da bislang nur wenige Instrumente zur finanziellen Förderung von Angeboten existieren, muss auf bildungspolitischer Ebene über die Entwicklung neuer Förderinstrumente bzw. die Öffnung bestehender Instrumente (z.B. Bildungsgutscheine, BAföG oder Begabtenförderung) zur Gewinnung neuer Zielgruppen nachgedacht werden. Allein das neue Instrument der Aufstiegsstipendien, welches sich an Personengruppen sowohl mit als auch ohne Abitur wendet, bietet für diesen Bereich Anknüpfungspunkte (vgl. Nickel/Leusing 2009). Um die Akzeptanz und vielmehr die Partizipation an Weiterbildungsangeboten der Hochschulen insbesondere für jene Zielgruppen außerhalb des ersten Arbeitsmarktes zu erhöhen, wären neue Förderkonzepte, wie z.B. Stipendien, ein praktikabler Ansatz. Für Beschäftigte, die berufsbegleitende Studienmodelle präferieren, sind anteilige Finanzierungskonzepte zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer im Sinne des „Cost-sharings“ (z.B. [Teil-]Finanzierung der Studiengebühren, Freistellungen, betrieblich vereinbarte Lernzeitmodelle über angesparte Zeitguthaben etc.) denkbar, die durch eine staatliche Förderung (z.B. Aufstiegsstipendien) ergänzt werden könnten.

Um Weiterbildung institutionell in den Hochschulen zu verankern, existieren diverse Organisationsmodelle. Durchgesetzt hat sich eine zweistufige Struktur; während die Anbietererstellung und -durchführung in der Regel dezentral auf Fachbereichsebene oder in fakultätsnahen Zentren stattfindet, übernehmen zentrale Organisationseinheiten in erster Linie die fachübergreifende Koordination und Kooperation im Außenraum (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 95; Faulstich u.a. 2007, S. 110; Hanft/Knust 2008, S. 30ff.). Wie zahlreiche Praxismodelle von Hochschulen bzw. von Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung belegen (vgl. hierzu stellvertretend Hanft/Knust 2008, S. 30ff.), ist es sinnvoll, wenn die Entwicklung der Weiterbildungsprogramme in der Verantwortung der Hochschule verbleibt, während die operativen und administrativen Vorgänge (z.B. Gestaltung der Kooperationsverträge, finanzielle Abwicklung und Organisation der Maßnahmen) ausgelagert werden. Denn die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungsprogramme kann nur in Zusammenarbeit mit weiteren hochschulinternen Partnern aus Fakultäten und zentralen Forschungsbereichen zentral an einer Stelle gebündelt werden, um sowohl fach- und disziplinübergreifend arbeiten als auch die notwendige Qualitätssicherung von Standards für die Vergabe von universitären Zertifikaten und Abschlüssen sicherstellen zu können.

5. Schlussfolgerungen und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Skizziert wurde, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft erhebliche Potenziale insbesondere für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung entwickeln wird (vgl. u.a. Wolter 2009, S. 27ff.). Dieses wird durch bildungspolitisch erweiterte Rahmensetzungen der KMK und damit verbundene Novellierungen der landesrechtlichen Regelungen flankiert. Aber auch für andere Zielgruppen, die sich im Zuge der bildungspolitischen Programmatik des Lebensbegleitenden Lernens weiterbilden müssen und berufsbegleitend studieren möchten, wird sich im Zusammenspiel mit der vorhandenen gestuften Studienstruktur in Bachelor und Master eine erhöhte Nachfrage nach Konzepten und Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben. Damit werden sich weitere Potenziale für Weiterbildungsangebote der Hochschulen eröffnen, wobei davon auszugehen ist, dass sich die Grenze zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien(-gängen) mittelfristig auflösen wird.

Im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben sich zahlreiche Reformbedarfe. Mit Blick auf die Finanzierung sind unterschiedliche Quellen für die verschiedenen Zielgruppen einzubeziehen. Während für Beschäftigte, die oftmals berufsnahe Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen, anteilige Finanzierungsmodelle zwischen Unternehmen und einem Eigenanteil sinnvoll erscheinen, müssen für andere Zielgruppen außerhalb des ersten Arbeitsmarktes andere Instrumente zur finanziellen Förderung entwickelt bzw. bestehende Instrumente für einen erweiterten Personenkreis geöffnet werden.

Eine zentrale Frage ist die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen, um flexiblere Bildungswege und eine größere Attraktivität wissenschaftlicher Weiterbildung bei nicht-traditionell Studierenden zu erreichen. Befragungen bei IHK-Absolvent/inn/en verweisen auf ein steigendes Interesse beruflich Qualifizierter an akademischer Weiterbildung (vgl. Leszczensky u.a. 2010, S. 51), das mithilfe von Anrechnungsverfahren zum Zweck der Lernzeitverkürzung weiter potenziert werden könnte. Ebenfalls könnten Anrechnungsverfahren sowie flexible Zeitmodelle die Attraktivität weiterbildender Studien bei beruflich Qualifizierten mit Hochschulzugangsberechtigung erhöhen (vgl. ebd.). Die im Rahmen des Modellvorhabens ANKOM⁶ entwickelten Anrechnungsmodelle (vgl. stellvertretend Stamm-Riemer u.a. 2008) zeigen, dass die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen möglich ist, die derzeit genutzten Modelle jedoch sehr aufwendig und daher entwicklungsbedürftig sind. Ebenfalls verweist die hierzulande durch europäische Erfahrungen angestoßene Diskussion zur Akkumulation von Weiterbildungsabschlüssen bis zum Erwerb eines akademischen Grades auf weitere Reformpotenziale im Hochschulsektor. Perspektive muss es sein,

6 BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“.

formal erworbene Abschlüsse aus den unterschiedlichen Bildungsebenen – von der Ausbildung über die Weiterbildung bis zum akademischen Abschluss – miteinander zu verzahnen, so dass die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen gewährleistet wird. Im Kontext von Lernergebnisanerkennung und -anrechnung eignen sich regionale Bildungsnetzwerke bzw. Qualifikationsverbünde als überinstitutionelle Konstrukte besonders gut, da die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen die Entwicklung gegenseitig akzeptierter Anerkennungspraktiken vereinfacht sowie Qualitätssicherungs- und Zertifizierungsverfahren schneller aufeinander abgestimmt werden können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass trotz zahlreicher empirischer Studien immer noch gravierende Defizite bei den empirischen Daten insbesondere zu den Angebots- und Nachfragestrukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung bestehen (vgl. u.a. Wolter 2009; Faulstich/Oswald 2010), so dass an dieser Stelle erheblicher Forschungsbedarf mit Blick auf die regelmäßige statistische Erfassung reklamiert werden muss. Wünschenswert wäre die Entwicklung eines regionalen Bildungsmonitoring, um einen besseren Überblick zu Entwicklungstrends und Zeitverläufen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhalten. Denn nicht zuletzt auf dieser Grundlage können erst Potenziale identifiziert und dann mit entsprechenden operativen Umsetzungsstrategien ausgestattet werden.

Literatur

- Anger, C./Plünnecke, A. (2009): Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? – Deutschland und die USA im Vergleich. In: *IW-Trends*, H. 3, S. 19–30
- Anger, C./Koenegen-Grenier, C. (2008): Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. In: *IW-Trends*, H. 1, S. 29–42
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited – Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden, S. 275–298
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Halle-Wittenberg. URL: www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=95 (Stand: 02.02.2010)
- Bohlinger, S./Heidecke, L. (2009): Pluralisierung von Lernorten und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 3, S. 452–459
- Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): IZA Research Report No. 9. Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn. URL: www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_09.pdf (Stand: 12.03.2008)
- Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses – Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena
- Brussig, M./Dittmar, V./Knuth, M. (2009): Verschenkte Potenziale – Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALGII-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund. In: *IAQ-Report*. Duisburg

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Kompetenzen wahrnehmen, anerkennen und fördern. Vorschläge des BMAS für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.) (2008): Alle Klimawerte der wbmonitor Umfrage 2008. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin
- Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrens, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Faulstich, P. (2004): Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. o.O. URL: www.dgwf.net/docs/Akkreditierung_Qualitaet.pdf (Stand: 25.02.2010)
- Faulstich, P. u.a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster, S. 87–164
- Faulstich, P./Graebner, G./Schäfer, E. (2008): Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 9–18
- Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- Fricke, M. (2009): Die Weiterbildungsfrage. Ausgewählte Ergebnisse der Master Studie 2009. In: Mastermagazin Ausgabe 2: Lebenslänglich – der akademischen Weiterbildung gehört die Zukunft. Berlin, S. 20–33
- Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 543–555
- Hanft, A./Knust, M. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 30–41
- Hippel, A. von (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 42–51
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hg.) (2003): Weiterbildung durch Hochschulen – Gemeinsame Empfehlungen. Berlin
- Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation. Hannover
- Koppel, O. (2007): Ingenieurmangel in Deutschland – Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen. In: IW-Trends, H. 2, S. 41–53
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009a): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009b): Studium über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen. Bonn
- Leszczensky, M. u.a. (2010): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“. In: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hg.): Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1/2010. Berlin
- Minks, K.-H. (2010): Berufs- und ausbildungsbegleitende Studienangebote: Der Status quo in Deutschland. Vortrag im Rahmen der Konferenz „Berufsbegleitend studieren in Deutschland: Status quo und Perspektiven“ am 8. und 9. März 2010 in Berlin. URL: bas.his.de/konferenz/fileadmin/pdf/%DCberblick_Typisierung%28Minks%29.pdf (Stand: 01.04.2010)
- Münchhausen, G./Schröder, U. (2009): Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 6, S. 19–23

- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf (Stand: 13.02.2010)
- Poth, A. (2009): Mit Mitteln von Dritten – Neue Konzepte und Strategien im Hochschulfundraising. In: Mastermagazin Ausgabe 2: Lebenslänglich – der akademischen Weiterbildung gehört die Zukunft. Berlin, S. 50–53
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.) (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Schaeper, H. u. a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover
- Schütz, J./Reupold, A. (2010): Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 31–33
- Siegert, M. (2009): Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport (Teil 5) des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 22. Nürnberg
- Stamm-Riemer, I. u. a. (Hg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS: Forum Hochschule 13. Hannover
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2009): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2008/2009. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. HWP Magazin Spezial, H. 2. Hamburg
- Weber, H. (2007): Bachelor und Master – Neue Konkurrenz für das duale System? In: Dietrich, H./Severing, E. (Hg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bonn, S. 97–129
- Wiarda, J.-M. (2010): „Secondos“, kommt zu uns! – Die Universität Regensburg will zur führenden deutschen Universität für Einwanderer werden. In: DIE ZEIT vom 04.02.2010
- Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, Drs. 3253/97, Berlin
- Wolter, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M./Hanft, A. (Hg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster u. a., S. 27–40

As a priority of education policy Lifelong Learning implies flexible individual learning pathways in different settings. Within the demographic change and the demand of higher skills higher education qualifications become increasingly important to reach employment, why higher education institutions need to open up against new target groups. This article focuses on further education offered by higher education institutions and intends to give a picture of the current demand and supply. Empirical results indicate great potential for growth, but higher education institutions are required to implement adequate structures for governance, financing and organisation of further education.