



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
German Institute for International
Educational Research
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Arbeitseinheit Finanzierung und
Steuerung des Bildungswesens
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: sroka@bbf.dipf.de

Hochschulen als Weiterbildungsanbieter: Europa und USA

14. Statusbericht

im Rahmen des Internationalen Monitoring

„Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“

Verfasser: Dr. Wendelin Sroka

Stand: September 2005

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen	3
2. Weiterbildung international: Nachrichten	3
Dänmark: Learning Lab Denmark untersucht lernförderliche Gestaltungs- Merkmale von Konferenzen	3
Großbritannien: Neue Agentur soll für kohärente Maßnahmen der Qualitäts- sicherung im nachschulischen Bildungsbereich sorgen	4
Großbritannien/Schottland: Regierung beschließt Ausbau des Systems der Individuellen Lernkonten	5
Schweiz: Lernfestival 2005 liefert Impulse für lerninteressierte Erwachsene, Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspolitik	5
Europa: EU-Kommission baut finanzielle Unterstützung der Erwachsenen- bildung aus	6
USA: Anforderungen an Weiterbildung in multinationalen Unternehmen steigen durch Englisch als Zweitsprache der Teilnehmer	6
OECD: Neue Studie plädiert für den Ausbau finanzieller Anreizsysteme zur gezielten Förderung der Weiterbildungsbeteiligung	7
3. Hochschulen als Weiterbildungsanbieter: Europa und USA	8
3.1 Impulse für den Bedeutungsgewinn von Hochschulweiterbildung	8
3.2 Zum Stellenwert der Hochschulweiterbildung in Deutschland, Europa und den USA	10
3.3 Hochschulweiterbildung: Organisation und Unterstützungssysteme	12
3.4 Hochschulweiterbildung und betriebliche Weiterbildung	14
3.5 Ausblick: Hochschulen und neue Lernkultur	16
4. Literatur	17

1. Vorbemerkungen

Im Fokus dieses Statusberichts des Internationalen Monitoring zum Programmschwerpunkt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ stehen die Hochschulen als Lernorte Erwachsener. Damit wird ein Bildungssektor angesprochen, der aus der Tradition des deutschen Bildungsverständnisses heraus der Forschung und Lehre verpflichtet ist. Lehre meint dabei im Sinne Wilhelm von Humboldts jenen „Universitätsunterricht“, der einer Tätigkeit in einem akademischen Beruf vorausgeht. Entsprechend konnte sich gerade in Deutschland die Vorstellung verbreiten, dass zwischen einem tertiären und einem quartären Bildungsbereich zu unterscheiden sei. Erst in jüngster Zeit und insgesamt eher zögerlich beginnen sich hierzulande – in der Konzeption wie in der praktischen Umsetzung – die traditionellen Grenzen zwischen Hochschule und Weiterbildung zu verwischen, die in manch anderen Ländern in dieser Form nie vorhanden waren. Die Wahl des Themas im Internationalen Monitoring ließ sich von der Überlegung leiten, dass die Auseinandersetzung mit der Rolle der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter im Ausland Impulse auch zu der bei uns geführten Diskussion neuer Lernkulturen geben kann. Dementsprechend wird anders als in den vorangegangenen Statusberichten hier auf die Position Deutschlands im europäischen bzw. internationalen Vergleich eingegangen. Es versteht sich, dass dabei angesichts der Komplexität hochschulischer Weiterbildung lediglich einige Grundlinien zur Sprache kommen.

Wie in den bisherigen Statusberichten ist dem Themenschwerpunkt wieder ein Nachrichtenteil vorangestellt, der über aktuelle Entwicklungen im Ausland und auf internationaler Ebene informiert.¹

2. Weiterbildung international: Nachrichten

Dänemark: Learning Lab Denmark untersucht lernförderliche Gestaltungsmerkmale von Konferenzen

Learning Lab Denmark (LLD), das dänische Forschungszentrum zur Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, untersucht Lernprozesse bei Jugendlichen und Erwachsenen unter den Alltagsbedingungen der Wissensgesellschaft. Ein neues, im Juli 2005 begonnenes Projekt (*Merre effektiver møder*) befasst sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen in Konferenzen, deren Hauptzweck in der Vermittlung von Informationen besteht, besser gelernt werden kann. LLD untersucht Konferenzen unterschiedlicher Größe und Organisation mit Hilfe eines spezifischen Designs von Aktionsforschung vor allem unter den Aspekten der Zeit, der Op-

¹ Der Verfasser dankt Kathrin Manzelmann für umfangreiche Recherchen zum Nachrichten- und zum Thementeil dieses Berichts.

portunitätskosten und der von den Konferenzteilnehmern aufgewandten psychischen Energie (LLD 2005). In Heft 3 des *Learning Lab Denmark Quarterly* berichtet Steen Elsborg über erste Befunde experimenteller Konferenz-Anordnungen, bei denen Präsentationen in kürzere Abschnitte unterteilt wurden und die Teilnehmenden Gelegenheit erhielten, sowohl miteinander als auch mit den Moderatoren in Dialog zu treten. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer dieser Veranstaltungsform sich die Konferenzergebnisse stärker zu eigen machten als bei klassischen, weitgehend auf Einweg-Kommunikation beschränkten Konferenzabläufen. Gleichwohl trafen diese neuen Formen auf teilweise dezidierten Widerstand einer Minderheit der Teilnehmer. Die entscheidende Bedingung für den Erfolg „lernender Konferenzen“ liegt – so Elsborg – in der Fähigkeit des Moderators, die festgesetzten Veranstaltungsziele zu verfolgen und sich gleichzeitig angemessen auf die Teilnehmeräußerungen einzulassen. Dies setze umfassende Moderationskompetenz und intensive Vorbereitung auf jede einzelne Veranstaltung voraus. Die Endergebnisse des Projekts sollen im Frühjahr 2006 vorgestellt werden (Elsborg 2005).

Großbritannien: Neue Agentur soll für kohärente Maßnahmen der Qualitätssicherung im nachschulischen Bildungsbereich sorgen

Im Juni 2004 hatte der damalige britische Bildungsminister Charles Clarke einen Beschluss zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung (*post-16 education and training*) in England, Wales und Nordirland bekannt gegeben. Die bisher auf mehrere Institutionen verteilten Zuständigkeiten sollten stärker koordiniert werden, womit perspektivisch eine zu gründende Institution beauftragt werden sollte. Ein erster, im November 2004 vom *Department for Education and Skills* (DfES) vorgestellter Zwischenbericht hatte Konturen einer Gesamtkonzeption der Qualitätssicherung im nachschulischen Sektor des Bildungswesens skizziert und grundlegende Aufgaben der Agentur formuliert (DfES 2004). Im Juni 2005 veröffentlichte das DfES einen zweiten Zwischenbericht. Er informiert über Ergebnisse des öffentlichen Konsultationsprozesses zur künftigen Ausrichtung der Qualitätsentwicklung und präzisiert die Vorstellungen über die Rolle der neuen Einrichtung. Diese wird unter der Bezeichnung *Quality Improvement Agency (QIA) for Lifelong Learning* im April 2006 ihre Arbeit aufnehmen und den Rechtsstatus einer exekutiven nicht-ministeriellen öffentlichen Körperschaft (*Executive Non-Departmental Public Body*) erhalten. Das Mandat von QIA besteht vor allem darin, eine konsistente Strategie der Qualitätssicherung für den Berufsbildungs- und Weiterbildungssektor zu formulieren und die Bildungsanbieter bei ihren Bemühungen um die Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Dabei wird künftig den Bildungsträgern selbst die primäre Verantwortung für die Qualitätssicherung zugewiesen. Das bedeutet, dass die regelmäßige Selbstevaluierung der Einrichtungen und der darauf gestützte Maßnahmenplan innerhalb des zentral gesteuerten Gesamtsystems deutlich aufgewertet werden. Wichtige Partner

von QIA sind neben den Bildungsanbietern das DfES als politische Leiteinrichtung, der *Learning and Skills Council* und *Jobcentre Plus* in ihrer Rolle als Geldgeber sowie die etablierten Inspektionsagenturen (das *Office for Standards in Education* und das *Adult Learning Inspectorate*). Inwieweit es mit Hilfe von QIA gelingen wird, die von den Anbietern häufig beklagte Bürokratie der staatlichen Kontrollmaßnahmen einzudämmen, bleibt abzuwarten (DfES 2005; LSDA 2005; siehe auch Statusbericht LiWe 13, S. 4).

Großbritannien/Schottland: Regierung beschließt Ausbau des Systems der Individuellen Lernkonten

Nach zeitweiligen Rückschlägen hat sich das System der Individuellen Lernkonten (*Individual Learning Accounts* = ILA) in Schottland konsolidiert. Das Programm ist bislang darauf ausgerichtet, Erwachsene mit einem Jahreseinkommen von maximal £ 15.000 (ca. 24.400 Euro) finanziell zu unterstützen, wenn sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Dafür wird ein Betrag von jährlich bis zu £ 200 (ca. 325 Euro) pro Person zur Verfügung gestellt. Mit dem Ziel, die EDV-Kenntnisse der Erwachsenenbevölkerung zu verbessern, beschloss die schottische Exekutive, das ILA-Programm ab August 2005 um einen zweiten Schwerpunkt zu ergänzen. Seitdem wird die Teilnahme Erwachsener an EDV-Kursen unabhängig von den Einkommensverhältnissen mit einem Betrag von bis zu £ 100 (ca. 162 Euro) jährlich gefördert (<http://www.ilascotland.org.uk>; ILA Scotland 2005).

Schweiz: Lernfestival 2005 liefert Impulse für lerninteressierte Erwachsene, Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungspolitik

Unter dem Motto „Lass die Hirnzellen tanzen“ fand vom 1. bis 11. September 2005 in der Schweiz – nach Vorgängerveranstaltungen in den Jahren 1996, 1999 und 2002 – das vierte landesweite Lernfestival statt. Die dezentral angelegte Veranstaltung diente vor allem dem Zweck, Öffentlichkeit und Politik die Bedeutung des Erwachsenenlernens sichtbar zu machen.

Verantwortlich für die Koordination des Lernfestivals auf nationaler Ebene war wie zuvor der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB. Insgesamt etwa 50.000 Personen nahmen an den etwa 1.500 Präsentationen, Vorträgen, Diskussionen und weiteren Aktionen teil, zu denen zahlreiche Institutionen und Verbände eingeladen hatten. Bei der Eröffnungsveranstaltung in Bern am 1. September wurden Personen und Institutionen für besondere Leistungen im Weiterbildungsbereich geehrt. Den bildungspolitischen Preis des SVEB erhielt das Weiterbildungszentrum CIP (*Centre Interrégional de Perfectionnement*) in Tramelan (<http://www.cip-tramelan.ch/>). Charles Kleiber, Staatssekretär für Bildung und Forschung, stellte bei dieser Gelegenheit die Vorbereitung eines gesamtschweizerischen Weiterbil-

derungsgesetzes in Aussicht, mit dessen parlamentarischer Beratung im Herbst 2007 begonnen werden soll. Weitere Höhepunkte des diesjährigen Lernfestivals waren die nationalen Thementage, darunter ein Frauentag, ein Berufsbildungstag, ein Gesundheitstag, ein Alphabetisierungstag (*Literacy Day*), ein Tag der AusländerInnen sowie ein Ökumenischer Sonntag der Erwachsenenbildung. Während der Laufzeit des Festivals wurde zudem ein kostenloses Online-Consulting zur Weiterbildung angeboten, und interessierte Erwachsene konnten an zahlreichen Orten ihre Schreibkompetenz im öffentlichen Diktat testen. – Die positive Resonanz auf das diesjährige Lernfestival veranlasste die Veranstalter, nach Möglichkeiten zu suchen, das Festival in Zukunft jährlich durchzuführen (<http://www.lernfestival.ch>).

Europa: EU-Kommission baut finanzielle Unterstützung der Erwachsenenbildung aus

Zur Unterstützung der europäischen Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung stellt die EU im Rahmen des Programms Grundtvig im Zeitraum 2005/2006 mehr als 30 Mio. Euro zur Verfügung. In diesem Jahr wurden in die Förderung 71 neue Kooperationsprojekte aufgenommen sowie 10 thematisch angelegte Netzwerke, an denen üblicherweise sechs bis acht Partner aus wenigstens drei Teilnehmerländern mitwirken. An der Durchführung der Projekte sind neben Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor allem gemeinnützige Verbände und Hochschulen aus 31 Ländern Europas beteiligt. Außerdem werden auch kleinere grenzüberschreitende Lernpartnerschaften unterstützt. Das Spektrum der Projektinhalte reicht von Basiskompetenzen und EDV-Kenntnissen über aktive Staatsbürgerschaft und interkulturelle Bildung bis hin zum Management von Weiterbildungseinrichtungen (EU-Kommission 2005).

USA: Anforderungen an Weiterbildung in multinationalen Unternehmen steigen durch Englisch als Zweitsprache der Teilnehmer

In der Mehrzahl multinationaler Unternehmen setzt sich das Englische als obligatorisches Medium der Kommunikation durch. Ab einer bestimmten Hierarchiestufe und unabhängig von ihrer Herkunftssprache sind die Beschäftigten angehalten, in Englisch „zu denken“. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass in der „englisch-basierten“ betrieblichen Weiterbildung dann, wenn Englisch für die Teilnehmenden allenfalls die Zweitsprache darstellt, vielfach Verständnisprobleme und Informationsverluste auftreten. Auf dieses *Second Language Problem* und Wege seiner Überwindung macht das US-amerikanische Bildungsforschungs- und Beratungsunternehmen *Corporate University Xchange* (CUX) in der Juli-Ausgabe seines *Inquiry Brief* aufmerksam. Der Beitrag konstatiert, dass Erwachsene, für die Englisch die Zweitsprache ist, nicht nur das Vermittelte schlechter verstehen, sondern häufig auch erst gar nicht in der Lage sind, wahrzunehmen, dass sie etwas nicht richtig verstehen. Daraus seien Konsequenzen für die Entwicklung von Lernprogrammen wie auch für die Gestaltung angeleiteten

Lernens in Kontexten von *Blended Learning* und Präsenzlernen abzuleiten. Die Autoren empfehlen, bei der Entwicklung des Lehrmaterials auf die Klarheit der Sprache zu achten und auf jeden Fachjargon zu verzichten, außerdem in die Erstsprache der Lernenden übersetztes Material zu nutzen und gezielt Gruppenarbeit von gleichrangigen Beschäftigten gleicher Erstsprache einzusetzen. Letztgenanntes wird damit begründet, dass es in manchen Kulturen als Zeichen von Missachtung gelte, einer vorgesetzten Person Fragen zu stellen (CUX 2005).

OECD: Neue Studie plädiert für den Ausbau finanzieller Anreizsysteme zur gezielten Förderung der Weiterbildungsbeteiligung

Unter dem Titel *Promoting Adult Learning* legte die OECD im September 2005 eine neue Weiterbildungsstudie vor. Die Untersuchung knüpft an die zwei Jahre zuvor veröffentlichte Expertise „Jenseits jeder Rhetorik: Erwachsenenbildungspolitik und -praktiken“ an, erweitert aber sowohl das Spektrum der berücksichtigten Länder als auch das der Themen. Die neue Veröffentlichung enthält systematisierte Ergebnisse des *Thematic Review of Adult Learning* einzelner OECD-Länder des Zeitraums 1999 bis 2004. Die Zahl der in der neuen Veröffentlichung vergleichend untersuchten Länder ist dadurch von ehemals 9 auf 17 angewachsen. Hauptthemen sind die Weiterbildungsteilnahme, die Verbesserung des nachweisbaren Nutzens von Weiterbildung, die Weiterbildungsfinanzierung, die Verbesserung und Qualitätskontrolle des Weiterbildungsangebots und schließlich die Sicherstellung einer kohärenten Weiterbildungspolitik. Bei der international vergleichenden Darstellung der Weiterbildungsteilnahme legen die Autoren einen neu entwickelten Indikator zugrunde (*Adjusted Adult Learning Participation Rate*), in dessen Berechnung neben dem bislang herangezogenen Faktum der Teilnahme innerhalb eines definierten Zeitraums auch die Dauer der Weiterbildung einget. Dieses Verfahren führt jedoch nicht zu Ergebnissen, die das aus bisherigen Vergleichserhebungen bekannte Bild grundlegend in Frage stellen könnten. So nehmen auch hier bei einem innereuropäischen Vergleich Großbritannien und die nordischen Staaten weiterhin eine Spitzenstellung ein, während Polen, Portugal und Ungarn nur niedrige Teilnahmequoten erreichen. Zu den Schlussfolgerungen der Studie zählt, dass der Erfolg von Maßnahmen öffentlicher Förderung der Weiterbildung vor allem daran zu messen ist, inwieweit es gelingt, die Weiterbildungsbereitschaft sowohl niedrig qualifizierter Erwachsener als auch Kleiner und Mittlerer Unternehmen zu erhöhen (OECD 2005).

3. Hochschulen als Weiterbildungsanbieter: Europa und USA

Weiterbildung an Hochschulen ist im deutschen Sprachraum mit einer Vielzahl von Begriffen verknüpft: wissenschaftliche Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, akademische Weiterbildung, weiterbildendes Studium. Ohne auf die mit diesen Begriffen verbundenen Besonderheiten einzugehen, wird hier aus pragmatischen Gründen dem Begriff der Hochschulweiterbildung (auch: hochschulische Weiterbildung) der Vorzug gegeben. Damit sollen, im Anschluss an Willich und Minks (2004), alle über das grundständige Studium hinausgehenden Bildungsangebote an Hochschulen, ausgenommen Promotionen und Zweitstudiengänge, bezeichnet werden. Mit dem Begriff der Hochschulweiterbildung wird ein breites Spektrum von Aktivitäten abgedeckt, das von einzelnen Vorträgen und Vorlesungen über das Seniorenstudium, auftragsgebundene Kurse für Unternehmen und öffentliche Verwaltungen (z.B. im Bereich der Lehrer- und Schulleiterfortbildung) bis hin zu weiterbildenden Studiengängen reicht. Zudem umfasst der Begriff die Weiterbildungsaktivitäten des gesamten Tertiärbereichs des Bildungswesens, also einschließlich der Fachhochschulen und Berufsakademien.

Die Bedeutung der Hochschulen als Anbieter von Bildung jenseits traditioneller Studiengänge nimmt in jüngerer Zeit weltweit zu. Im Folgenden wird zunächst auf einige Katalysatoren hochschulischer Weiterbildung und dann auf Entwicklungen aufmerksam gemacht, die in Deutschland und im internationalen Raum in diesem Feld beachtenswert sind. Anschließend geht es um zwei Gesichtspunkte: zum einem um den organisatorischen Rahmen von hochschulischer Weiterbildung sowie um die darauf bezogenen Unterstützungsstrukturen und zum anderen um das Verhältnis von Hochschulen und betrieblicher Weiterbildung. Dabei stehen Entwicklungen in Europa und den USA im Vordergrund, ergänzt um Hinweise zur Position Deutschlands im europäischen bzw. internationalen Vergleich. Während das hochschulische Weiterbildungssystem in den USA als weltweit besonders entwickelt gilt, sind im europäischen Vergleich vor allem Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kontext des Bologna-Prozesses von Interesse.²

² Zur Praxis der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich liegen bislang kaum gesicherte empirische Befunde vor. Aufschluss bringen soll eine internationale Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen in Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und den USA, bei der sowohl Teilnahmeverhalten und Nachfragerperspektiven als auch Organisationsformen und Angebotsstrukturen untersucht werden. An der Durchführung der Studie sind u.a. das Hochschul-Informationssystem (HIS) Hannover, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, sowie der Arbeitsbereich Weiterbildungs- und Bildungsmanagement (we.b.) der Universität Oldenburg beteiligt (Checkpoint eLearning 2005). Zu den Desideraten der Forschung im Bereich Hochschulweiterbildung siehe Jütte (2005).

3.1 Impulse für den Bedeutungsgewinn von Hochschulweiterbildung

Der Bedeutungszuwachs hochschulischer Weiterbildung verdankt sich einem komplexen System von Entwicklungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung, das sich mit den Begriffen Wissensgesellschaft, lebenslanges Lernen, Internationalisierung der Bildung und eLearning umreißen lässt.

Hochschulen in der Wissensgesellschaft

In der Wissensgesellschaft nehmen die Hochschulen eine maßgebliche Rolle als Produzenten wie als Vermittler neuen Wissens ein. Der Modernisierungstheoretiker Richard Florida sieht in der Universität die Schlüsselinstitution für eine sich entwickelnde „kreative Ökonomie,“ (Florida 2002). Der wirtschaftliche, technische und soziale Strukturwandel führt zu steigenden Anforderungen an die Kompetenzen der Erwachsenen in Wirtschaft und Alltag. Ausdruck dieser Entwicklung ist ein „tendenzieller Bedeutungsverlust des gering qualifizierten Segments“ (Willich & Minks 2004, S. 1), dem ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen entspricht. Gleichzeitig wird das Lehrangebot der Hochschulen heute weniger als früher von den Wissenschaftsdisziplinen einschließlich der ihnen zugrunde liegenden „rein wissenschaftlichen“ Neugier und mehr von der Nachfrage aus Wirtschaft, Technik und Gesellschaft bestimmt.

Hochschulen und lebenslanges Lernen

Die Bedingungen der Wissensgesellschaft führen zu steigenden Anteilen von Hochschulabsolventen und zur Öffnung des Hochschulstudiums für neue Bevölkerungskreise. Zudem muss berufliches und sonstiges Wissen in immer kürzeren Intervallen erneuert und erweitert werden (Willich & Minks 2004, S. 2). Dies bedeutet grundsätzlich einen Ausbau des Angebots von Weiterbildung für Hochschulabsolventen, d.h. jener Bevölkerungsgruppe, die per se die höchste Weiterbildungsbereitschaft aufweist. Für diese Gruppe existiert bereits heute ein diversifizierter Weiterbildungsmarkt mit privaten, quasi-staatlichen und staatlichen Anbietern. Darüber hinaus öffnen sich Hochschulen stärker auch gegenüber Gruppen von Erwachsenen, die keine „akademischen“ Bildungsgänge durchlaufen haben. Im Hinblick auf beide Zielgruppen begreifen sich Hochschulen dabei mehr und mehr als Orte des lebenslangen Lernens. Das Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen spricht in diesem Zusammenhang vom Erfordernis einer Osmose der Angebotsstrukturen. Diese Osmose sei gerade auch für das Hochschulwesen wichtig, das sich sowohl intern als auch in seiner Beziehung zu anderen Lernsystemen zu öffnen habe (EU-Kommission 2000, S. 12).

Hochschulen und Internationalisierung der Bildung

Die Internationalisierung der Bildung, die mit der „globalen Informationsökonomie“ einhergeht, führt einerseits zu einem wachsenden Wettbewerbsdruck der Hochschulen auf nationaler wie internationaler Ebene. Dabei hat eine entsprechend stärkere Marktorientierung der Hochschulen zur Folge, dass neben die klassischen Angebote für „Standardstudenten“ Angebote für neue Zielgruppen wie Berufstätige, Unternehmen und Senioren treten (Straubhaar 2005). Andererseits wachsen auch die Möglichkeiten grenzüberschreitender Kooperation. Die Europäische Konferenz der Bildungsminister hat bereits 2001 das lebenslange Lernen zu einem wesentlichen Element des Europäischen Hochschulraums erklärt (EU-Ministers of Higher Education, 2001). In der Praxis spielen grenzüberschreitend angebotene Weiterbildungsangebote inzwischen eine nicht mehr zu unterschätzende Rolle. Eine Sonderform sind Master-Studiengänge, die mit einem *Dual Degree* enden und damit den gleichzeitigen Erwerb von Hochschulabschlüssen in zwei Ländern ermöglichen.

Hochschulen und eLearning

Einen weiteren wesentlichen Impuls erhält die Hochschulweiterbildung durch die Möglichkeiten des eLearning. Mit virtuellen Bildungsangeboten erreichen die Hochschulen zahlreiche Personengruppen jenseits der traditionellen Studentenpopulationen, virtuelle Universitäten bedienen regionale, nationale und internationale Bildungsmärkte. An den Hochschulen kommt es zu einer Annäherung und teilweise zu einer Verschmelzung vormals weitgehend getrennter Bereiche des Präsenzlernens und des Fernstudiums.

3.2 Zum Stellenwert der Hochschulweiterbildung in Deutschland, Europa und den USA

In der **Bundesrepublik Deutschland** hatte bereits die erste Fassung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 den Hochschulen die Aufgabe der „Beteiligung an der Weiterbildung“ zugewiesen. Mit der Novellierung des HRG von 1998 wurde die Weiterbildung zur dritten Kernaufgabe der Hochschulen – neben Forschung einerseits sowie Lehre und Studium andererseits – erklärt. Gleichwohl wird der Hochschulweiterbildung allgemein nur geringe tatsächliche Bedeutung zugesprochen. So konstatiert André Wolter für die letzten 30 Jahre eine „anhaltende Diskrepanz zwischen genereller Relevanzzuschreibung ... und praktischer Marginalisierung als einem randständigen Aufgabenfeld der Hochschulen“ (Wolter 2004, S. 17). Eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie über „Hochschulen und Weiterbildungsmarkt“ spricht vom „doppelten Nischendasein“ der Hochschulweiterbildung, das sich sowohl auf deren Situation innerhalb der Hochschulen selbst als auch auf ihren Raum im Spektrum der Weiterbildungsanbieter bezieht (Herm et al. 2003, S. 8). Nach Angaben des Berichtssystems Weiterbildung lag bei einer Aufschlüsselung der

Weiterbildungsteilnahme nach Trägergruppen der Anteil der Hochschulen im Jahr 2000 in der allgemeinen Weiterbildung bei 6 % und in der beruflichen Weiterbildung bei lediglich 3 % (Kuwon et al. 2003, S. 231 und 241).

Aktuelle internationale Vergleichszahlen zum Anteil der Hochschulen am Gesamtweiterbildungsmarkt liegen nicht vor. Einen Eindruck vom unterschiedlichen Stellenwert der Hochschulweiterbildung in ausgewählten **OECD-Ländern** liefern immerhin die beim *International Adult Literacy Survey* (IALS) für die Jahre 1994 bis 1998 erhobenen Daten. Bei der Interpretation dieser Daten ist allerdings grundsätzlich in Rechnung zu stellen, dass die in nationalen Traditionen gewachsenen Weiterbildungsanbieter nur bedingt den definierten Anbietergruppen zuzuordnen sind. Der IALS-Erhebung zufolge lag der Anteil der Hochschulweiterbildung an der Gesamtweiterbildung zwischen 4,5 % in Dänemark und knapp 20% in Norwegen (siehe Tab. 1). Bereits dieser Befund weist darauf hin, dass die Lage der Hochschulweiterbildung in Europa differenziert zu betrachten ist. Dem wird mit der in der Literatur bisweilen anzutreffenden unreflektierten Gegenüberstellung von hochentwickelter US-amerikanischer Hochschulweiterbildung und schwach ausgeprägter „europäischer“ Hochschulweiterbildung nicht Genüge getan (Oelmann & Wenzel 2002).

Tab. 1: Verteilung der Weiterbildungsteilnahme nach Trägergruppen, 1994 - 1998

	Universität / Hochschule	Further Education College	Kommerzielle Organisation	Non-Profit-Organisation	Unternehmen	andere
Kanada	12,0	13,5	22,0	12,3	31,5	8,7
Dänemark	4,5	34,4	20,6	13,0	20,1	7,4
Finnland	12,9	19,7	19,6	10,9	33,7	3,2
Norwegen	19,7	7,1	32,3	8,6	23,8	8,5
Schweiz	7,2	0,2	18,4	11,2	17,0	45,9
Großbritannien	6,6	14,8	26,8	5,5	38,3	8,1

Quelle: International Adult Literacy Survey (1994-98), hier zit. nach OECD 2003, S. 56

Finnland zählt zu jenen europäischen Ländern, in denen ausgebaute Strukturen hochschulischer Weiterbildung existieren. Die Zahl der an universitären Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmenden Erwachsenen übersteigt gegenwärtig die Zahl der in grundständigen Studiengängen eingeschriebenen Studenten um 30 %, zudem stellen die Weiterbildungsmaßnahmen eine wichtige zusätzliche Einnahmequelle der Universitäten dar (UCEF 2005). Das

Angebot umfasst Kurse in der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung, unter Einschluss von Seminaren im Rahmen der Offenen Universität und der Universität des dritten Lebensalters. Ein Charakteristikum der Offenen Universität besteht darin, dass die Teilnahme an den Kursen nicht an eine Hochschulzugangsberechtigung gebunden ist. Das Studium an der Offenen Universität führt zwar nicht zu einem akademischen Abschluss, jedoch können einzelne Module als Studienleistungen für abschlussbezogene Studiengänge angerechnet werden. Über das Präsenzstudium hinaus wurde in Finnland im letzten Jahrzehnt das auf virtuelle Netzwerke gestützte Fernstudium systematisch weiterentwickelt. Zu diesem Zweck sind die finnischen Universitäten in der Finnischen Virtuellen Universität (*Suomen Virtuaaliyliopisto*; <http://www.virtuaaliyliopisto.fi>) zusammengeschlossen.

Auf **europäischer Ebene** vermag der Bologna-Prozess u.a. durch die Schaffung gestufter Studiengänge der Hochschulweiterbildung grundsätzlich Impulse zu geben. In einer aktuellen Stellungnahme von EUCEN, dem Europäischen Netzwerk für Hochschulweiterbildung, wird allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass die Perspektive des lebenslangen Lernens in der Hochschulpolitik und an den Hochschulen selbst nicht hinreichend verankert sei. EUCEN verweist zur Begründung u.a. auf eine Studie über das Vorhandensein einer Strategie zum lebenslangen Lernen an den Hochschulen in Europa. Demnach verfügt lediglich ein gutes Drittel der Hochschulen über eine entsprechende Strategie, ein weiteres knappes Drittel ist dabei, eine Strategie zu entwickeln, 26 % planen eine Strategie und 5 % sahen keine Notwendigkeit für einen derartigen Schritt. Auch hier zeigen sich beträchtliche Differenzen zwischen den Ländern: Großbritannien, Island, Frankreich, Tschechien sowie die Slowakei sind die Länder mit dem größten Anteil an Hochschulen mit einer strategisch geplanten Orientierung am lebenslangen Lernen, während sich Deutschland zusammen mit Österreich, Italien, Ungarn, der Türkei sowie den Ländern im Südosten Europas in der Schlussgruppe findet (EUCEN 2005).

Die Beschreibung der Situation der Hochschulweiterbildung in den **USA** liefert gegenwärtig ein ambivalentes Bild: Einerseits wird über beträchtliche Zuwachsraten dieses Sektors in den 1990er Jahren berichtet. So weisen die Teilnehmerzahlen in der Hochschulweiterbildung zwischen 1991 und 1999 ein Wachstum von 46 % auf (Murray 2004). Andererseits befindet sich dieser Sektor derzeit in einer Umbruchsituation, die gekennzeichnet ist durch beträchtliche strukturelle Veränderungen an zahlreichen Hochschulen. Bislang bestehende Weiterbildungsabteilungen werden dabei zum Teil mit anderen zusammengeschlossen, in Einzelfällen werden Weiterbildungsabteilungen, die bei Benchmarking-Verfahren ihre wirtschaftliche Leistungskraft unter Beweis stellen können, abgebaut (ebd.).

3.3 Hochschulweiterbildung: Organisation und Unterstützungssysteme

Für **Deutschland** lässt sich ein Trend der Institutionalisierung der Hochschulweiterbildung feststellen, ablesbar am Anstieg der Zahl der Hochschulen mit für Weiterbildung zuständigen Stellen und an der Diversifizierung des Personals (Wolter 2004). Mehrere staatlich geförderte Modellvorhaben trugen in jüngerer Zeit dazu bei, die Weiterbildung stärker an den Hochschulen zu verankern, derzeit u.a. durch das Modellversuchsprogramm „Verbundprojekt Wissenschaftliche Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Kennzeichnend für die insgesamt 15 Projekte ist die Kooperation mehrerer Hochschulen bei der Planung und beim Marketing von Weiterbildungsmodulen. So haben sich sämtliche hessischen Hochschulen zum Verbund „Wissweit“ zusammengeschlossen (<http://www.wissweit.de>), andere Netzwerke sind thematisch und länderübergreifend organisiert (<http://www.wisswb-netze.de>). Die Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung sind bundesweit in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) zusammengeschlossen (<http://www.dgwf.net>).

In den einzelnen europäischen Ländern ist die Hochschulweiterbildung sehr unterschiedlich organisiert und institutionell verankert. Ein transparentes und weit entwickeltes Modell findet sich in **Finnland**. Jede Universität verfügt dort über ein Weiterbildungszentrum (*Täydennyskoulutkeskus*). Ein Teil der Bildungsangebote ist systematisch mit Projekten verknüpft, die der Regionalentwicklung dienen: Die Universitäten unterhalten Zweigstellen, um die Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten vor allem im Rahmen der Offenen Universität auch in dünner besiedelten Gebieten sicherzustellen. Bei der Organisation der offenen Angebote arbeiten die Weiterbildungsabteilungen zudem mit anderen Bildungsträgern zusammen. Um den Ausbau der Weiterbildung an den Universitäten Finnlands voranzutreiben, fördert das Bildungsministerium die landesweite Vernetzung sowie die nationale und internationale Vermarktung. Dieser dient u.a. eine in Finnisch, Schwedisch und Englisch erscheinende Website (<http://www.taydennyskoulutus.fi>).

In den **USA** unterhält die Mehrzahl der staatlichen und privaten Hochschulen eine eigene Weiterbildungsabteilung. Diese ist in der Regel für das Management der Weiterbildung zuständig, während die Durchführung selbst Sache der einzelnen *Colleges* bzw. Dozenten ist. Durch monetäre und weitere Anreizsysteme wird das wissenschaftliche Personal der Hochschule angehalten, sich über Forschung und Lehre in grundständigen Studiengängen hinaus auch an Weiterbildungsangeboten zu beteiligen. Die Weiterbildungsabteilungen sind häufig Teil einer komplexen, auf die Gestaltung der Außenbeziehungen der Hochschule ausgerichteten Organisationsstruktur. Beispielhaft dafür ist die Abteilung Weiterbildung (*Continuing Education*; <http://www.outreach.psu.edu/CE/>) der *Pennsylvania State University*, die sich selbst als „langjähriger weltweiter Führer in ihrem Bereich“ bezeichnet (ebd.). Diese Abteilung ist dem von einem Vizepräsidenten der Universität geleiteten Bereich *Outreach* zuge-

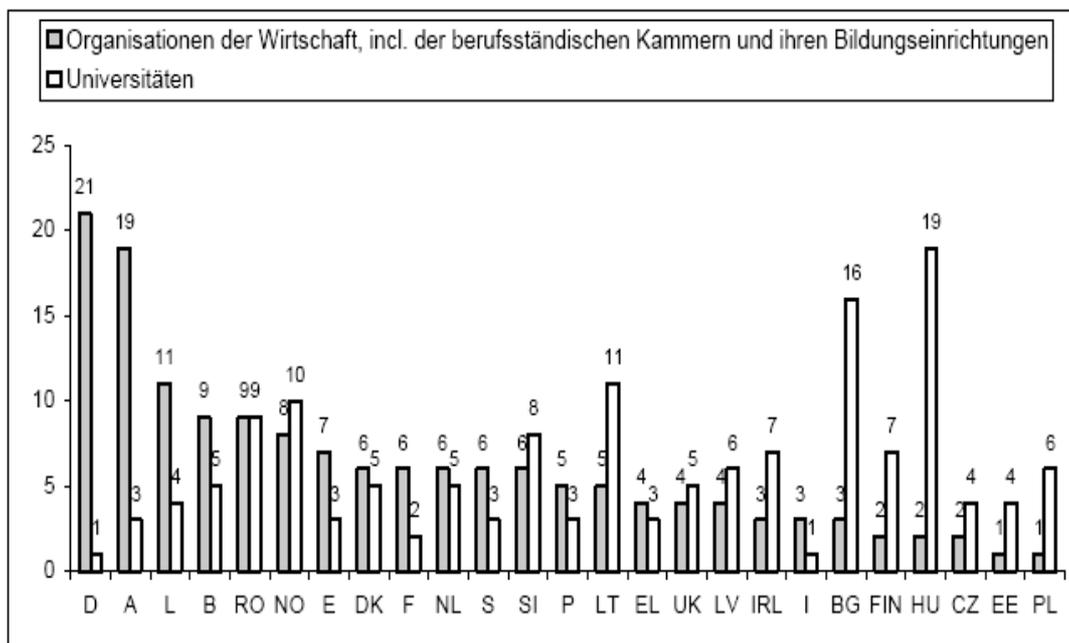
ordnet, zum dem ferner die Abteilungen *Public Broadcasting*, *Distance Education/World Campus* (Fernstudium/eLearning) und *Cooperative Extension* gehören. Kennzeichnend für die Arbeit der Weiterbildungsabteilungen ist die enge Kooperation mit der Hochschulverwaltung in den Bereichen Marketing, Kooperation (mit Unternehmen, öffentlicher Verwaltung, Berufsverbänden und Alumni-Organisationen) sowie Programmplanung. Die Professionalisierung und Vernetzung der Hochschulweiterbildung wird in den USA durch eine Reihe einflussreicher Verbände vorangetrieben. Zu nennen sind vor allem die *University Continuing Education Association* (<http://www.ucea.edu>), die u.a. als Herausgeber des Jahrbuchs *Continuing Higher Education Review* fungiert, sowie die *Association für Continuing Higher Education* (<http://www.ache.org>).

3.4 Hochschulweiterbildung und betriebliche Weiterbildung

Innerhalb einer sich entwickelnden Wissensgesellschaft tendiert die betriebliche Weiterbildung zur „Akademisierung“. Diese kann sich auf mehreren Wegen vollziehen. Ein erster besteht darin, dass Organisationen betriebsinterner Weiterbildung sich Inhalte und Formen einer akademischen Lernkultur aneignen. Programmatischer Ausdruck dieser Entwicklung ist die Herausbildung von *Corporate Universities* von Großunternehmen, die auf dem Weiterbildungsmarkt sowohl als Kooperationspartner wie auch als Konkurrenten klassischer Universitäten fungieren. Einen zweiten, eher unspektakulären Akademisierungsweg stellt der Einsatz einzelner Hochschullehrer als Berater bzw. Weiterbildner in Unternehmen dar. Als dritte Möglichkeit schließlich erweist sich die direkte Nutzung der Weiterbildungsdienstleistungen von Hochschulen durch die Unternehmen.

Die erste europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS 1) hatte für das Jahr 1993 ergeben, dass in Deutschland von den Aufwendungen der Unternehmen für externe Weiterbildung im internationalen Vergleich ein nur sehr geringer Anteil an Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen ging (Grünwald 2001). In der zweiten Erhebung war nach den Stundenanteilen gefragt worden, die bei externen Bildungsmaßnahmen auf Universitäten einerseits und auf Organisationen der Wirtschaft und ihre Bildungseinrichtungen andererseits entfallen. Abb. 1 (S. 15) zeigt im europäischen Vergleich für Deutschland zum einen die herausragende Stellung der Organisationen der Wirtschaft, zum anderen bildet Deutschland diesen Befunden zufolge zusammen mit Italien das Schlusslicht, wenn es um Universitäten als Anbieter von betrieblicher Weiterbildung geht. In beiden Ländern entfällt lediglich 1% der externen Teilnahmestunden betrieblicher Weiterbildung auf Universitäten.

Abb. 1: Stundenanteile von Universitäten und Organisationen und Unternehmen der Wirtschaft und ihren Bildungseinrichtungen an den gesamten externen Teilnahmezeiten (% - 1999)



Quelle: BIBB/Eurostat 2003, S. 43

In den **USA** ließ die Marktorientierung der Hochschulen im Allgemeinen und der Hochschulweiterbildung im Besonderen spezifizierte Kooperationsformen zwischen Unternehmen bzw. Behörden und den Weiterbildungsabteilungen der Hochschulen entstehen. Bei zunehmender Konkurrenz der Weiterbildungsanbieter kristallisieren sich im Bemühen um Qualitätsentwicklung derzeit drei Schwerpunkte heraus: Ein erster besteht darin, die Charakteristika erfolgreicher Partnerschaften von Unternehmen und Hochschulen, vor allem hinsichtlich des Aufbaus und der Pflege der Beziehungen, zu identifizieren (Gonzales & Lynch 2004). Zweitens wird großer Wert gelegt auf datengestützte Analysen der Bedarfe von Unternehmen und Behörden, insbesondere der Arbeitgeber im räumlichen Umfeld der Hochschule. Diese Daten werden dann bei der Festlegung von Weiterbildungsprogrammen systematisch genutzt (Jones & Harrington 2002). Einen dritten Schwerpunkt bildet die Kooperation mit Behörden auf Bundes- und einzelstaatlicher Ebene. Denn hier wird aufgrund der Altersstruktur der Angestellten – in den kommenden Jahren wird ein im Vergleich zur Privatwirtschaft überproportional hoher Anteil der Beschäftigten im mittleren und oberen Management in Pension gehen – ein besonderer Weiterbildungsbedarf gegeben sein. Vor diesem Hintergrund kooperiert beispielsweise der Verwaltungsbezirk Los Angeles in Kalifornien im Rahmen seiner *succession management strategy* mit dem *College of Extended Learning* der *California State University*

sowohl bei der Erforschung künftiger Kompetenzbedarfe als auch bei der Vorbereitung des künftigen Führungspersonals durch Weiterbildungskurse (UCEA 2004b).

Ebenfalls mit dem Ziel, die Kooperation mit Unternehmen und öffentlichen Dienstleistern zu intensivieren, startete die Weiterbildungsabteilung der Pennsylvania State University kürzlich eine neue Programminitiative. Das Kursangebot umfasst u.a. „Kernkompetenzen in der Wirtschaft“, „Unterrichtsstrategien an allgemeinbildenden Schulen“ und „Führungskompetenz für Ingenieure“. Der Kurs „*Hispanic Cultural Awareness*“ soll Vorgesetzten in Betrieben dabei helfen, besser mit Beschäftigten lateinamerikanischer Herkunft zu kommunizieren und adressatengerechte Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Die Kurse werden sowohl als Vertragsprojekte mit einzelnen Unternehmen bzw. Behörden wie auch als öffentliche Veranstaltungen angeboten (<http://tango.outreach.psu.edu>).

Eine nicht unmittelbar der betrieblichen Weiterbildung zuzurechnende, aber ihre Intentionen unmittelbar berührende Form hochschulischer Weiterbildung stellt das *Work Based Learning for Academic Credit* (WBL) dar. Bei diesem vor allem in Großbritannien und Nordamerika verbreiteten Modell handelt es sich um individuelle Studienprogramme für Berufstätige. Das Studium beruht auf einem speziell ausgehandelten Vertrag zwischen Hochschule, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, der im Anschluss an ein förmliches Verfahren der Feststellung und Anerkennung bislang erworbener Kompetenzen des Studienbewerbers abgeschlossen wird. Über WBL wurde im Rahmen des Programms Lernkultur Kompetenzentwicklung bereits aus der Innensicht (Light 2003) und unter der Perspektive von tätigkeits- und kompetenzorientierten Innovationen im formellen Weiterbildungssystem berichtet (Light 2003; Le Mouillour, Dunkel & Sroka 2004).

3.5 Ausblick: Hochschulen und neue Lernkultur

Eine international vergleichende Betrachtung des Verhältnisses von hochschulischer Weiterbildung und ihrer Relevanz für die Weiterbildungslandschaft lässt zunächst den Schluss zu, dass diese Relevanz an drei Voraussetzungen geknüpft ist: an ein nachfrageorientiertes Selbstverständnis der Hochschulkultur, an ein professionelles Management hochschulischer Weiterbildung und an effektive Anreizsysteme innerhalb der Hochschule. Dass es zur Umsteuerung angesichts der allgemeinen Herausforderungen im Hochschulwesen eines langen Atems bedarf, steht außer Frage. Diese Umsteuerung steht zudem im Zusammenhang mit weiteren gravierenden Veränderungen der Hochschullandschaft und im Besonderen der Lehre. Der immer höher werdende Anteil „nicht-traditioneller“ Studenten, deren Studium de facto vielfach als Weiterbildungsstudium betrachtet werden kann, lenkt den Blick auf das Erfordernis einer neuen hochschulischen Lernkultur. Diese neue Lernkultur macht sich bereits jetzt, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß, jene Orientierungen zu eigen, wie sie aus

dem Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung bekannt sind. Das betrifft das Lernen im Netz (*Virtual Universities*) ebenso wie das Lernen im Prozess der Arbeit (*Work Based Learning*) und das Lernen im sozialen Umfeld (Offene Universität, *Outreach-Programme*). Von zentraler Bedeutung ist schließlich auch die Kompetenzmessung (flexible Studienangebote). In diesem Sinne sind die Hochschulen grundsätzlich gut gerüstet, die Zukunftsfähigkeit formeller Strukturen des Bildungssystems unter Beweis zu stellen.

4. Literatur

BIBB/Eurostat (2003): Betriebliche Weiterbildung in Europa – Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen. Luxemburg/Bonn
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/cvts/cvts_de.pdf

Checkpoint eLearning (2005): Nachfrage wird untersucht. Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen. Checkpoint eLearning News, September 2005
<http://www.checkpoint-elearning.de/article/1821.html>

CUX (2005): The CUX Inquiry Brief. Camp Hill, PA: Corporate University Xchange, July 15, 2005

DfES (2004): National Quality Improvement Body for the Learning and Skills Sector. Progress Report – 16 November 2004. London: Department for Educations and Skills

DfES (2005): Quality Improvement Agency (QIA) for Lifelong Learning. Progress Report – 21 June 2005. London: Department for Educations and Skills

Elsborg, Steen (2005): Information from management: Best consumed in small portions! In: Learning Lab Denmark Quartely Online, 2005/03, vol. 13, p. 13.
<http://www.ild.dk/publications/quarterlyonline/issue3-05/smallportions/en>

EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000, Brüssel

EU-Kommission (2005): Lernen und am Ball bleiben! Europäische Kommission stockt Mittel für die Erwachsenenbildung auf. Pressemitteilung der Europäischen Kommission vom 26. 09. 2005, Brüssel

EU-Ministers of Higher Education (2001): Towards the European higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 <http://www.europa.eu.int/comm/education/prague.pdf>

EUCEN (2005): University Lifelong Learning in the Bologna Process: From Bergen to London and beyond. A policy statement and proposal from EUCEN to promote university lifelong learning in the Bologna process. European Universities Continuing Education Network, Barcelona

Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class ... and how it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. New York

Gonzales, Roxanne M. & Lynch, Doug (2004) : Corporate Bridges Are Not Made of Twine : Establishing a Well-Made Bridge over the Chasm for Viable Partnerships. Presentation at the 66th Annual Meeting of the Association for Continuing Higher Education, October 30 – November 2004, 2004 ACHE Proceedings, S. 48-50

Herm, Beate/Köpernik, Claudia/Leuterer, Verena/Richter, Katrin & Wolter, Andrä (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

ILA Scotland (2005): ILA Scotland – Now it's for everyone. ILA Scotland News, August 2005, Edinburgh

Jones, M. Edward & Harrington, Charles F. (2002): Improving the Fit: How to Use Assessment Data to Construct University Curricula to Workforce Needs. UCEA Publications, Washington DC

Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning, hrsg. von der Donau-Universität Krems, Heft 5

Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke/Gnahn, Dieter/Sandau, Elke & Seidel, Sabine (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Le Mouillour, Isabelle/ Dunkel, Thorsten & Sroka, Wendelin (2004): Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovationen im formellen Weiterbildungssystem. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004. Lernförderliche Strukturbedingungen, Münster, S. 371-421

Light, Barbara (2003): Is Learning Gained at Work Academic? In: Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-Report 78, Berlin, S. 129-136

LLD (2005): Mere effektive møder. Projektbeskrivelse. Copenhagen: Learning Lab Denmark <http://www.ild.dk/consortia/tools/projects/mem/news/consortia/tools/projects/mem/about/index.html/da>

LSDA (2005): New agency will spearhead quality improvement across post-16 education and training. Learning and Skills Development Agency press release, London, 22 June 2005

Murray, Pamela (2004): Designing Our Destiny – Creative Responses to Change in Continuing Higher Education. Presidential-Elect Address at the 66th Annual Meeting of the Association for Continuing Higher Education, October 30 – November 2004, 2004 ACHE Proceedings, S. 5-7

OECD (2003): Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2005): Promoting Adult Learning. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development. E-book: www.oecd.org/dataoecd/14/54/35268366.pdf

Oelmann, Mark & Wentzel, Bettina (2002): Hochschulen und Weiterbildung. In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 82. Jahrgang, Heft 5, s. 283-289

Støkken, Anne Marie (2005): The Adult Student and Flexible Higher Education. Paper, presented at the EUCEN Bergen Conference, 28. – 30. April 2005

Straubhaar, Thomas (2005): Deutsche Hochschulen müssen sich umorientieren. Checkpoint eLearning, News, September 2005 <http://www.checkpoint-elearning.de/university/news/>

UCEA (2004a): Steal These Ideas Please – Great Marketing Ideas for Continuing Education. University Continuing Education Association, Washington DC

UCEA (2004b): Government Agencies to Lose Senior Employees. University Continuing Education Association News: Current Trends in Continuing Higher Education, September 2004

UCEF (2005): University Continuing Education Finland – Overview. Website des University Continuing Education Network in Finland (UCEF).
<http://www.dipoldi.tkk.fi/uce/english/overview.html>

Wentzel, Bettina & Oelmann, Mark (2002): Universities in the Market for Continuing Higher Education. IWP Discussion Paper No. 2002/2, Köln: Institut für Wirtschaftspolitik an der Universität zu Köln, März 2002

Willich, Julia & Minks, Karl-Heinz (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. HIS-Projektbericht, Hannover

Wolter, Andrä (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 119, S. 17 - 34