

### Bologna und der Hochschulraum – Relevant für Weiterbildung?

# Stärkung der Rolle der Hochschulen

**Im Gegensatz zur verbreiteten Wahrnehmung eines kompakten Top-Down-Prozesses ist Bologna ein komplexer, differenzierter Mehrebenen-Prozess, der auf nationaler Ebene im Zusammenspiel/Widerstreit zwischen Politik und Hochschulen umgesetzt wird. Weiterbildung ist im Verhältnis zu den Hochschulen ein unklar umrissenes und wenig entwickeltes Feld, von dem es Anknüpfungspunkte zu Bologna gibt, die jedoch im Prozess nur sehr geringe Aufmerksamkeit erfahren.**

Im Folgenden wird erstens die Weiterbildung in den Dokumenten des Bologna-Prozesses verortet, zweitens werden die Anknüpfungspunkte zu Weiterbildung ausgelotet, und drittens werden einige Beispiele und Probleme im Zusammenspiel zwischen Weiterbildung und Hochschulen auf dem Hintergrund von Bologna diskutiert; als Materialbasis wird auf Literaturrecherchen und die österreichische LLL-Strategie zurückgegriffen. (Eine weitere Fassung mit Informationen über Österreich und Deutschland ist auf [www.equi.at/dateien/WB-Bologna.pdf](http://www.equi.at/dateien/WB-Bologna.pdf) zu finden.)



#### Autoren |

Lorenz Lassnigg, Senior Researcher in der Forschungsgruppe equi: in\_equality and education ([www.equi.at](http://www.equi.at)) am Institut für Höhere Studien (IHS). Forschungsschwerpunkte: Bildungspolitik- und Finanzierung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Governance.

[lassnigg@ihs.ac.at](mailto:lassnigg@ihs.ac.at)

Martin Unger, Leiter der Hochschulforschung am Institut für Höhere Studien (IHS). Forschungsschwerpunkte: Soziale Situation von Studierenden, AbsolventInnen, Bologna-Prozess.

[unger@ihs.ac.at](mailto:unger@ihs.ac.at)

### Grundzüge des Bologna Prozesses

Bologna war gedacht als Bewegung zur Entwicklung und Reform des europäischen Hochschulwesens, um dieses in der Welt stärker zu positionieren und konkurrenzfähig zu machen (vgl. <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, dort sind die offiziellen Unterlagen von der Deklaration 1999 über die Communiqués und die Unterlagen der neueren Konferenzen dokumentiert). Es wurden Zieldimensionen formuliert: verständliche und vergleichbare Abschlüsse, ursprünglich zwei und später erweitert auf drei Zyklen (Bachelor, Master, PhD), ein Credit-System das explizit auch außerhalb von Hochschulen erworben werden kann, Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen, Qualitätssicherung, und explizite Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension. Der Fokus liegt bei den Hochschulen, Entwicklungen finden aufgrund von freiwilliger Verpflichtung zu politischer Zusammen-

arbeit unter den ursprünglich 29 Unterzeichnerstaaten (die dann auf bereits fast 50 gewachsen sind) statt, die politische und gesetzliche Beschlüsse zur Umsetzung der Vereinbarungen auf nationaler Ebene treffen sollen. Die eigentliche Umsetzung erfolgt durch die Hochschulen, wobei der Schutz und die Stärkung der Hochschulautonomie ein wichtiges Prinzip ist.

Im Vordergrund steht die Stärkung des Hochschulwesens, und der Prozess hat seit der Deklaration 1999 eine beträchtliche Dynamik erzielt. Es gibt einen Apparat und einen formalisierten Ablauf, der vor allem durch die zwei- und später dreijährigen Ministertreffen getaktet wird. Auf Basis eines Implementationsberichts werden (neue) Prioritäten gesetzt. Aufgrund der Freiwilligkeit sind bei mangelndem Fortschritt keine Sanktionen möglich. Die Hochschulinstitutionen und deren Verbände sind in diesem Prozess beteiligt, und es wurden Instrumentarien der Datengewinnung entwickelt. Der Prozess hat im Laufe der Jahre an Umfang gewonnen. Ein wesentliches Element besteht in der Beobachtung der Entwicklung in den Hochschulsystemen der Teilnehmerländer durch die Gewinnung und Auswertung von Daten (Befragungen der staatlichen Autoritäten zur Umsetzung, Auswertung von Datenbasen, wie Eurostudent oder internationalen Statistiken von Eurostat et cetera).

### Vielfältige Interpretationsspielräume

Aus der Außensicht werden dem Bologna-Prozess vielfältigste Absichten und Folgewirkungen zuge-

schrieben. Tatsächlich werden aber auf der transnationalen Ebene nur relativ allgemeine Eckpunkte gesetzt, und die Konkretisierung obliegt im Wesentlichen den Ländern und den Hochschulinstitutionen. Die Implementationsberichte zeigen weite Spielräume in der Umsetzung. In einer Konferenz unabhängiger Forscherinnen und Forscher über den Bologna-Prozess wird hervorgehoben, dass es sich vor allem um die Konstituierung einer weltweit einmaligen Diskursgelegenheit handelt: “[...] the Bologna process has been the creation of a European space for dialogue in higher education, which is unique in the world” (Conference report 2014, S. 6). Holzer und Jütte (2007, S.27) schreiben dem Bologna-Prozess ebenfalls eine diskursive Wirkung zu.

Die Mehrebenen-Politik zwischen der transnationalen, der nationalen und der Hochschulebene impliziert vielfältigste Interpretationsspielräume (vor allem an den Übergängen zwischen den Ebenen), die auch von Interessenkonflikten im Zusammenspiel mit den spezifischen Konfigurationen der nationalen und institutionellen Kontexte geprägt sind. Auf der transnationalen Ebene müssen Konsens und freiwillige Verpflichtung hergestellt werden, daher sind Vereinfachung und Fassbarkeit der Vorgaben sehr wichtig, was auf Kosten der Konkretisierung geht. Die nationale Ebene ist das Vermittlungsglied zwischen diesen allgemeinen Beschlüssen und der Diversität der institutionellen Kontexte, hier kommen auch die nationalen Politikpraktiken und -restriktionen gegenüber den Hochschulen ins Spiel. Die Umsetzung aller Beschlüsse hängt letztlich von der „Willigkeit“ der Hochschulen, deren Handlungsspielräumen und -fähigkeiten und deren Verhältnis zueinander und zur Politik im nationalen Kontext ab. Österreich und Deutschland haben hier sehr unterschiedliche Strukturen, die sich auch im Verlauf des Bologna-Prozesses grundlegend geändert haben. In Deutschland besteht mit dem Föderalismus eine vierte Ebene, auf der die Hochschulpolitik konzentriert ist, und das Hochschulwesen ist viel stärker differenziert. In Österreich ist das Hochschulwesen in den Universitäten konzentriert, und 2002 wurde eine radikale Autonomisierung der Universitäten eingeleitet, die den politischen Zugriff der Anfangszeit des Bologna-Prozesses stark reduziert hat (vgl. Baumgart 2012; Wanken et al. 2010).

Der Bezug zur Weiterbildung kann in zwei Richtungen hergestellt werden. Erstens, indem die Hochschulen selbst sich als Weiterbildungsinstitutionen betätigen – wobei zwischen Weiterbildung für die Absolventinnen und Absolventen und einer Öffnung über diese Gruppe hinaus unterschieden wird. Die Weiterbildung kann entweder in den regulären formalen Studiengängen oder in zusätzlichen (non-formalen) Veranstaltungen stattfinden. Zweitens kann hochschulische Weiterbildung auch auf nicht-hochschulische Weiterbildungsinstitutionen ausgedehnt werden, indem dort anrechenbare Credits für den Zugang oder das Lernen an Hochschulen vermittelt werden können. Dies wurde bereits in der Deklaration 1999 explizit als Ziel erwähnt, jedoch nicht weiter entwickelt.

In der ersten Richtung entsteht eine Überschneidung zwischen dem Hochschulraum und dem institutionellen Bereich der Weiterbildung. Diese Überschneidung kann Formen der Kooperation und der Konkurrenz annehmen. Wenn man davon ausgeht, dass das Engagement in der Weiterbildung eine neue und wachsende Aktivität der Hochschulen darstellt, die auch Mittel generieren soll, so liegt nahe, dass die Konkurrenz überwiegt. Andererseits hängt das Verhältnis auch davon ab, inwieweit die Hochschulen für ihre Weiterbildungsaktivitäten zusätzliche Ressourcen oder auch Personal benötigen, so dass dadurch die Verbindungen gestärkt werden können und gleichzeitig zusätzliche Reputation für Personen/Institutionen aus der Weiterbildung außerhalb der Hochschulen geschaffen wird. In der zweiten Richtung kann die institutionelle Grenze zwischen Hochschulen und nicht hochschulischen Institutionen – auch in Abhängigkeit davon, wie ausgeprägt diese im nationalen Rahmen ist – abgeschwächt und die Kooperation gestärkt werden. Der Bologna-Prozess hat also potenziell eine ambivalente Bedeutung für die Weiterbildung, wenn man diese als eigenen institutionellen Kontext betrachtet.

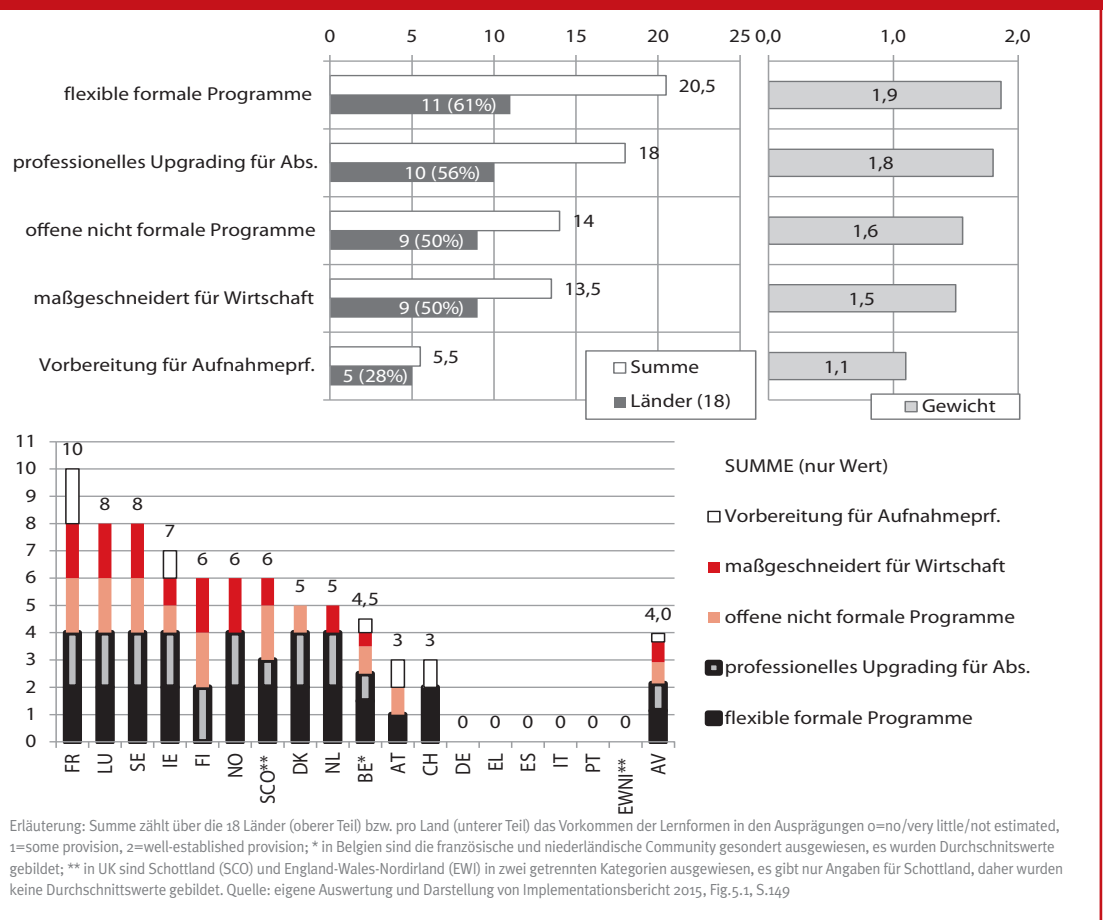
## Lifelong Learning im Hochschulwesen

Aspekte der Weiterbildung werden in der Abfolge der Kommunikés unter dem Begriff des Lifelong Learning abgehandelt und spielen im Gesamtzusammenhang eine sehr untergeordnete Rolle. Bildungsinstitutionen außerhalb des Hochschulwesens werden fast überhaupt nicht erwähnt. Unter dem Gesichtspunkt des Lifelong Lear-

## Literatur |

- Baumgart, F.:** Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess. In: Schäffer, B./Schemmann, M./Dörner, O. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative.* Bielefeld 2012, S. 17-29
- Brämer, M./Heufers, P.:** Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* Ausgabe 19, 2010, S. 1-17, [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf)
- Conference report Future of Higher Education – Bologna Process Researchers’ Conference.** Bucharest, 24-26 November 2014. General Rapporteur: Liviu Matei. [http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/o6052015\\_FOHE-BPRC2\\_Final%20report.pdf](http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/o6052015_FOHE-BPRC2_Final%20report.pdf)
- Holzer, D./Jütte, W.:** Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* 2(2 Juni), 2007, S. 15-30
- Lisbon Recognition Convention,** [http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon\\_Report\\_of\\_the\\_2012-2015\\_BFUG\\_working\\_group\\_on\\_the\\_social\\_dimension\\_and\\_lifelong\\_learning\\_to\\_the\\_BFUG\\_17.April.2015](http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon_Report_of_the_2012-2015_BFUG_working_group_on_the_social_dimension_and_lifelong_learning_to_the_BFUG_17.April.2015). <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Report%20of%20the%202012-2015%20BFUG%20WG%20on%20the%20Social%20Dimension%20and%20Lifelong%20Learning%20to%20the%20BFUG.pdf>

**Abb. 1: Lernformen für Erwachsene in ausgewählten Bologna-Ländern**



**Fortsetzung Literatur I**  
 Smidt, H./Sursock A.: Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies. EUA Publications 2011. Brussels, EUA, Wanken, S./Schleiff, A./Kreutz, M.: Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung – Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 2010, S. 1-18. [http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken\\_etal\\_bwpa119.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpa119.pdf)

nings werden vor allem Aspekte der Diversität der Studierenden, und damit auch höhere Altersgruppen und deren Studienbedingungen und Fragen der Anerkennung von Qualifikationen oder Kompetenzen im Studienzugang oder -fortgang angesprochen. Mit der verstärkten Priorität der sozialen Dimension des Hochschulwesens wird der Aspekt des Widening Access und der Diversität im Zugang zu den regulären Studien verstärkt beachtet, dabei geht es vor allem um die Repräsentation der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen im Hochschulzugang, sowohl aus Gründen der Gerechtigkeit als auch, um den Zugang insgesamt zu erweitern (vgl. Report of the 2012-2015 BFUG working group).

Lifelong Learning sollte ein integraler Teil des Hochschulwesens werden, aber hauptsächlich in der Bedeutung, dass die reguläre Hochschulbildung als Teil des lebenslangen Lernens konzipiert wird (siehe zum Bei-

spiel das Berlin-Kommuniqué 2003 sowie die European Universities' Charter on Lifelong learning 2008), mit Erleichterungen und Förderungen des Hochschulzuganges und -fortgangs im späteren Alter. Diese Dimension wurde vor allem mit der Systematik und Beschreibung der Abschlüsse zuerst für den Hochschulraum durch die Dublin Descriptors, und dann durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) abgedeckt, die auch als Grundlage für die Anerkennung von non-formal und informell auch außerhalb der Bildungsinstitutionen erworbenen Kompetenzen genutzt werden sollen (vgl. als Grundlage die Lisbon Recognition Convention). Ein spezieller Aspekt sind die Kompatibilitäten zwischen den beiden Rahmen, und insbesondere die Einordnung der sogenannten Short-Cycle-Programme und -Abschlüsse aus dem später entwickelten EQR (Beschluss 2008), die in den Indikatoren für den Hoch-

schulraum nicht enthalten waren. Diese haben einen unklaren Status. De facto besteht eine große Variation ihrer Einordnung und Anerkennung in den Bologna-Ländern, teilweise als hochschulisch, teilweise als postsekundär, teilweise als Teil der Berufsbildung. Weitere zentrale Aspekte des Lifelong Learnings im Hochschulwesen sind flexible Lernpfade, studierendenzentriertes Lernen und Partnerschaften.

## Implementation meist noch schwach

Die oben skizzierten verschiedenen Möglichkeiten hochschulischer Weiterbildung werden in den Vorgaben des Bologna-Prozesses nicht betont, wohl aber in den Implementationsberichten dargestellt, die Abschnitte und Indikatoren zu Lifelong Learning und Qualifikationsrahmen sowie zur Anerkennung enthalten. Die Hauptbotschaften sind große empirische Variation und insgesamt schwache Implementation der Vorgaben auf Länder- und Institutionen-Ebene (vgl. zum Beispiel die Implementationsberichte von Leuven 2009 oder Yerevan 2015; der Bericht des SIRIUS-Projekts Smidt/Sursock 2011 gibt einen Überblick und Ausblick zur Implementation der Charter on Lifelong Learning zwischen 2008 und 2011). Selbst wenn auf nationaler Ebene Beschlüsse gefasst werden, ist die Implementation im Hochschulwesen meistens sehr schwach ausgeprägt – es gibt aber auch in den meisten Ländern einzelne Hochschulen, die als Vorreiter mit umfassenden Ansätzen fungieren (auch wenn es keine nationalen Vorgaben gibt).

Abbildung 1 zeigt einerseits, wie das Engagement in der Weiterbildung im Implementationsbericht 2015 konzipiert wird, und welche Angaben über die EU-15 plus Schweiz und Norwegen verfügbar sind. Für die mediterranen Länder, aber auch für Deutschland sind keine Angaben verfügbar. Am stärksten ist das Engagement in der Errichtung von flexiblen Programmen im formalen (Erst-)Studium und in der professionellen Weiterbildung von Absolventinnen und Absolventen (etwa 60 Prozent der ausgewählten Länder, in neun beziehungsweise acht Ländern voll etabliert), gefolgt von offenen nicht formalen Programmen auch für nicht hochschulisch Qualifizierte und von Programmen für Firmen (je 50 Prozent, in nur je fünf Ländern voll etabliert), in geringerem Maß gibt es Vorbereitung für Aufnahmeverfahren. In den nordischen Ländern, teilweise

in den anglophonen, französischen und niederländischen Regionen ist das Engagement weitgehend etabliert, in den deutschsprachigen Regionen deutlich weniger (vgl. auch Brämer/Heufers 2010, S.3). Der Implementationsbericht 2009 (S.86) hat festgestellt, dass die Eintrittsrate in das Hochschulwesen für Über-25-Jährige in fast allen Bologna-Ländern unter zwei Prozent lag. Neuere Indikatoren in der Eurostudent-Erhebung ergeben aber teilweise beträchtliche Anteile (bis zu 40 oder 50 Prozent) von um zwei Jahre verzögerten Hochschuleintritten oder Eintritten mit einjähriger Berufserfahrung in die Hochschulen ([http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf)).

## Relevanz für Weiterbildung

Bologna ist relevant für Weiterbildung, oft in indirekter Weise. Es wird vor allem eine Stärkung der Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung verfolgt, die auf der institutionellen Ebene in der Haupttendenz eher den Wettbewerb mit der nicht hochschulischen Weiterbildung verstärkt. Kurzfristig ist das Gewicht der Hochschulen trotz starker Initiativen noch gering. Dennoch sollten sich letztere stärker um diese Entwicklungen kümmern, um in den Entwicklungen mitzuspielen und kooperative Vorgangsweisen zu entwickeln. 