

Lorenz Lassnigg, Martin Unger

Bologna und der Hochschulraum: relevant für Weiterbildung?<sup>1</sup>

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.

In diesem Beitrag 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.

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.<sup>2</sup> 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 Zusammenarbeit unter den ursprünglich 29 Unterzeichnerstaaten (die dann auf bereits fast 50

---

<sup>1</sup> Erweiterte Fassung des Manuskripts zum Beitrag: Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin (2016), Bologna und der Hochschulraum – Relevant für Weiterbildung? Stärkung der Rolle der Hochschulen, in: Weiterbildung, 2016, No.4, S. 24-27.

<sup>2</sup> Die offiziellen Unterlagen von der Deklaration über die Kommunikés und die Unterlagen der neueren Konferenzen sind auf der Webpage dokumentiert: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>

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-jährigen MinisterInnen-Treffen getaktet wird. Auf Basis eines Implementationsberichts werden (neue) Prioritäten gesetzt. Aufgrund der Freiwilligkeit sind bei mangelndem Fortschritt keine Sanktionen möglich. Die Hochschulinstitutionen und deren Organisationen sind in diesem Prozess beteiligt und es wurden auch vielfältige Instrumentarien der Datengewinnung entwickelt und 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 etc.).

Aus der Außensicht werden ‚dem Bologna-Prozess‘ vielfältigste Absichten und Folgewirkungen zugeschrieben. 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 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, p.6).<sup>3</sup> Holzer und Jütte (2007, S.27) schreiben dem Bologna-Prozess ebenfalls eine diskursive Wirkung zu.<sup>4</sup>

Die Mehrebenen-Politik zwischen der transnationalen, der nationalen und der Hochschulebene impliziert vielfältigste Interpretationsspielräume (v.a. an den Übergängen zwischen den Ebenen), die auch von Interessenkonflikten im Zusammenspiel mit den

---

<sup>3</sup> 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/06052015\\_FOHE-BPRC2\\_Final%20report.pdf](http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/06052015_FOHE-BPRC2_Final%20report.pdf)

<sup>4</sup> Holzer, Daniela; Jütte, Wolfgang (2007) Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE 2(2 Juni), S. 15-30.

spezifischen Konfigurationen der nationalen und institutionellen Kontexte geprägt sind. Auf der transnationalen Ebene muss Konsens und freiwillige Verpflichtung hergestellt werden, daher ist 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, wo 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 aus der Anfangszeit des Bologna-Prozesses stark reduziert hat.<sup>5</sup>

#### Relevanz für Weiterbildung im Bologna-Prozess?

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 einer Öffnung über diese Gruppe hinaus unterschieden wird, und die Weiterbildung in den regulären formalen Studiengängen oder in zusätzlichen (non formalen) Veranstaltungen stattfinden kann. Zweitens kann hochschulische Weiterbildung auch in 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 explizit als Ziel erwähnt, jedoch nicht weiter entwickelt.

---

<sup>5</sup> Zu den Implikationen dieser Mehrebenen-Struktur vgl. Baumgart 2012, Wanken et al. 2010. Baumgart, Franzjörg (2012): Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess. in: Schäffer, Burkhard; Schemmann, Michael; Dörner, Olaf [Hrsg.]: Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-29. Wanken, Simone; Schleiff, Alrun; Kreutz, Maren (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken\\_etal\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf).

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 potentiell eine ambivalente Bedeutung für die Weiterbildung, wenn man diese als eigenen institutionellen Kontext betrachtet.

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 Learning 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.<sup>6</sup>

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,<sup>7</sup> mit Erleichterungen und Förderungen des Hochschulzuges und –

---

<sup>6</sup> 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>

<sup>7</sup> Siehe z.B. das Berlin-Kommuniké 2003 sowie die European Universities' Charter on Lifelong learning 2008 ([http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=1663&file=fileadmin/user\\_upload/files/Pu](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=1663&file=fileadmin/user_upload/files/Pu)

fortganges 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.<sup>8</sup> Ein spezieller Aspekt dabei sind dabei die Kompatibilitäten zwischen den beiden Rahmen, und insbesondere die sogenannten ‚Short Cycle‘ Programme und Abschlüsse aus dem später entwickelten EQR (Beschluss 2008), die in den Indikatoren für den Hochschulraum nicht enthalten waren. Diese wurden in den ersten Zyklus des Hochschulraums integriert, und de facto besteht eine große Variation ihrer Einordnung und Anerkennung in den Bologna Ländern, teilweise als hochschulisch, teilweise als post-sekundär, teilweise als Teil der Berufsbildung. Aber auch hier geht es hauptsächlich um Anrechnungen für den regulären Hochschulzugang oder Verkürzungen regulärer Studienzeiten. Weitere zentrale Aspekte sind flexible Lernpfade, studierenden-zentriertes Lernen und Partnerschaften.

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.<sup>9</sup> 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).

---

blications/EUA\_Charter\_Eng\_LY.pdf), die ein umfassendes Programm enthält, aber nicht offiziell in Deutsch verfügbar ist.

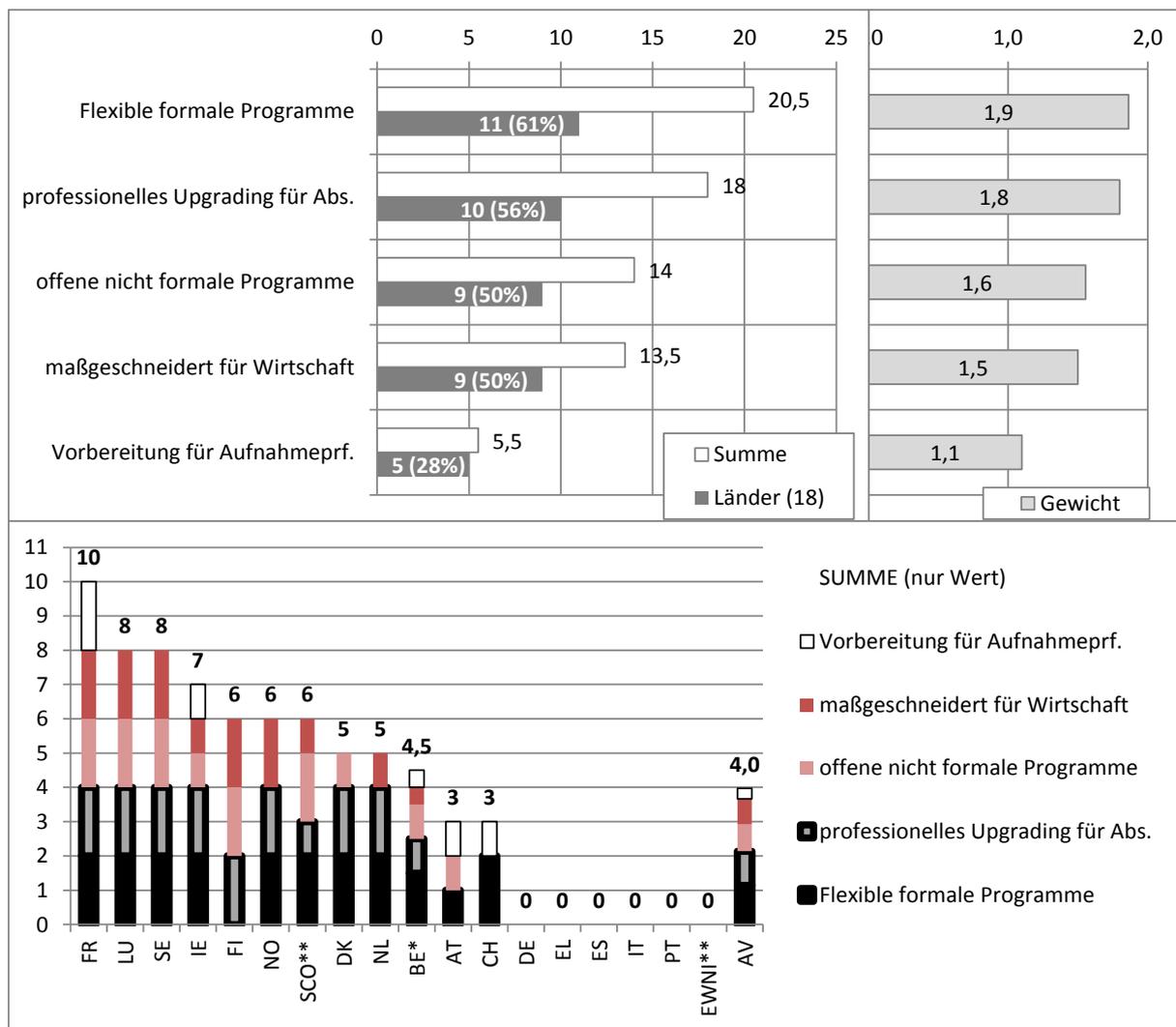
<sup>8</sup> Das Bukarest-Kommunique 2012 beschäftigt sich mit den Schwierigkeiten in diesem Bereich; vgl. als Grundlage die Lisbon Recognition Convention

[http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon\\_Recognition\\_Convention.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon_Recognition_Convention.pdf).

<sup>9</sup> Vgl. z.B. die Implementationsberichte von 2009 (Leuven) oder 2015 (Yerevan); der Bericht des SIRIUS-Projekts Smidt/Sursock 2011 gibt einen Überblick und Ausblick zur Implementation der Charter zwischen 2008 und 2011.

Smidt, Hanne; Sursock Andrée (2011) Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies. EUA Publications 2011. Brussels: EUA [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/engaging\\_in\\_lifelong\\_learningbf0965ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=4](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/engaging_in_lifelong_learningbf0965ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=4)

Abbildung 1: Lernformen für Erwachsene in ausgewählten Bologna-Ländern



Erläuterung: 0=no/very little/not estimated, 1=some provision, 2=well-established provision; \* in Belgien sind die französische und niederländische Community gesondert ausgewiesen, es wurden Durchschnittswerte gebildet; \*\* in UK sind Schottland (SCO) und England-Wales-Nordirland (EWI) in zwei getrennten Kategorien ausgewiesen, es gibt nur Angaben für Schottland, daher wurden keine Durchschnittswerte gebildet.

Quelle: eigene Auswertung und Darstellung von Implementationsbericht 2015, Fig.5.1, S.149

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 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 (um 60% der ausgewählten Länder, in 9 bzw. 8 Ländern voll etabliert),

gefolgt von offenen nicht formalen Programmen auch für nicht hochschulisch Qualifizierte und von Programmen für Firmen (je 50%, in nur je 5 Ländern voll etabliert), in geringerem Maß gibt es Vorbereitung für Aufnahmeverfahren. In den Nordischen Ländern, teilweise in den anglophilen, französischen und niederländischen Regionen ist das Engagement weitgehend etabliert, in den deutschsprachigen Regionen deutlich weniger (vgl. auch Brämer, Heufers 2010, S.3).<sup>10</sup> Der Implementationsbericht 2009 (S.86) hat festgestellt, dass die Eintrittsrate in das Hochschulwesen für über-25-Jährige in fast allen Bologna-Ländern unter 2% lag.

### Ausprägungen auf nationaler Ebene

Auf der politischen Ebene haben sich Deutschland und Österreich als Vorreiter des Bologna-Prozesses verstanden, die Diskurse im Hochschulwesen sind jedoch kontrovers und ambivalent. Untersuchungen auf nationaler Ebene zeigen in Deutschland und Österreich zwar einen gewissen Reformimpetus zu hochschulischer oder universitärer Weiterbildung, aber empirische Befunde sind selten, und beschreiben – im Einklang mit den Daten aus dem Bologna-Prozess – bisher ein sehr geringes bis verschwindendes Engagement und teilweise auch deutliche Barrieren für eine Erweiterung. In Deutschland wurde der EQR aus dem Hochschulbereich als ‚menschenverachtend‘ abgelehnt, während er aus dem Weiterbildungsbereich mit vielen Fragen positiv angenommen wurde (Thole/Lohmann 2010, S.68; Tippelt 2010),<sup>11</sup> in Österreich hat sich nach anfänglich positiven Signalen eine Polarisierung zwischen den Dublin Descriptors und dem EQR und eine Zweiteilung zwischen akademischen und beruflich-professionellen Qualifikationen entwickelt (Lassnigg 2013).<sup>12</sup> Wissenschaftliche Weiterbildung ist in den frühen 2000ern in mehreren Vergleichsstudien stärker in eine systematische Betrachtung gekommen. Trotz programmatischer

---

<sup>10</sup> Brämer, Marie; Heufers, Patricia (2010) Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17 [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf)

<sup>11</sup> Thole, Werner; Lohmann, Ingrid (2010) Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 67-71.

Tippelt, Rudolf (2010) Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung. Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 113-118.

<sup>12</sup> Lassnigg, Lorenz (2013) Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich, in: Severing, Eckart; Teichler, Ulrich (Hrsg.), Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W.Bertelsmann, S. 109-141.

Formulierungen im Hochschulrahmengesetz bestand in Deutschland Einigkeit über eine marginale Rolle der Weiterbildung und eine sehr zögerliche Hinwendung zu dieser Aufgabe (vgl. den Überblick in Brämer, Heufers 2010), der Anteil der Hochschulen im gesamten Weiterbildungsmarkt wurden zwischen 2% und 5% schwankend beziffert.

Die früheren Untersuchungen weisen auf Definitionsmängel hin und arbeiten einerseits eine vieldimensionale Kluft zwischen der hochschulischen und der nicht-hochschulischen Weiterbildung heraus, andererseits erwarten sie durch die angestrebte Ausweitung hochschulischer Aktivitäten auch eine steigende Konkurrenz im Weiterbildungsmarkt, deren Gewichte und Ausprägungen widersprüchlich eingeschätzt werden. Die Hochschulen haben durch ihre Reputation und ihr Monopol bei der Vergabe von Zertifikaten oder akademischen Graden Vorteile, andererseits wird auch eine Spannung zwischen wissenschaftlicher und praktischer Orientierung gesehen, die den nicht-hochschulischen Anbietern Vorteile schaffen kann.

In verschiedener Hinsicht findet seit den 2000ern eine Formierung der hochschulischen Weiterbildung auf verschiedenen Dimensionen statt: politische Festlegungen werden getroffen,<sup>13</sup> es entwickeln sich einschlägige Verbände,<sup>14</sup> und auch Entwicklungsmaßnahmen werden auf verschiedenen Ebenen entwickelt. Bologna spielt dabei im Hintergrund eine vielschichtige strukturierende Rolle. Eine wesentliche Dimension besteht im Zugang zu akademischen Zertifikaten oder Abschlüssen für Personen, die im ersten Anlauf keinen Zugang gefunden haben: typisch ‚Weiterbildungs-Master‘. Damit einher geht die Unterscheidung zwischen einer akademischen und einer professionellen Ausrichtung.

In den Analysen der wissenschaftlichen Weiterbildung wird Bologna als ein Faktor neben anderen in den Neuausrichtungen der Hochschulsysteme (Demografie, institutionelle Strategien, Verbetrieblung) eingeschätzt. Ludwig und Ebner von Eschenbach (2013) arbeiten in ihrer Analyse von Fallstudien deutscher Hochschulen neben anderen Gewichtsverschiebungen eine Konvergenz von grundständiger Ausbildung und

---

<sup>13</sup> Für Österreich vgl. UNIKO 2009, für Deutschland war der Beschluss der KMK 2009 über den Hochschulzugang aus der Berufsbildung sehr wichtig.  
UNIKO (2009) Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten (20. Jänner 2009)  
[http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_aucen/uniko\\_Jaenner2009.pdf](http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/uniko_Jaenner2009.pdf)

<sup>14</sup> AUCEN-Austrian University Continuing Education and Staff Development Network  
<http://www.aucen.ac.at/home/>; DGWF-Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium <https://dgwf.net/ueber-uns/>; swissuni-Universitäre Weiterbildung Schweiz <http://www.swissuni.ch/>

Weiterbildung heraus.<sup>15</sup> In einem der größten Entwicklungsvorhaben werden im Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen‘ zwischen 2011 und 2020 ca. 70 Pilotprojekte mit etwa 100 einbezogenen Institutionen durchgeführt bzw. geplant, um bessere Studienmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende, mehrheitlich Berufstätige, auszuloten, darunter 10% bis 15% für Personen ohne traditionellen Hochschulzugang. Damit wird die Linie beschritten, die in der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses beschritten wird.

In Österreich steht die Entwicklung von Lifelong Learning Strategien der autonomen Hochschulen und die Etablierung von regulären Studien für Berufstätige im Vordergrund (wobei trotz des Fehlens formaler Universitätsstudien für Berufstätige die Berufstätigkeit unter Studierenden sehr weit verbreitet ist).

#### Schlussbemerkung

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 im Sinne in den Entwicklungen mitzuspielen und kooperative Vorgangsweisen zu entwickeln.

---

<sup>15</sup> Ludwig, Joachim; Ebner von Eschenbach, Malte (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens. Vergleich von fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung. in: Hochschule und Weiterbildung 13 (2013) 2, S. 46-52