

---

Daniela HOLZER (Graz) & Wolfgang JÜTTE<sup>1</sup> (Krems)

## Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

### Zusammenfassung

Welche Implikationen der Bologna-Prozess für die wissenschaftliche Weiterbildung hat, ist beim gegenwärtigen Stand nur begrenzt empirisch zu beantworten. Um das sich wandelnde Verhältnis von grundständigen Studien und wissenschaftlicher Weiterbildung, insbesondere von konsekutivem Master und Weiterbildungsmaster, stärker auszuleuchten, wurde neben einer Analyse von nationalen und europäischen Positionspapieren auch eine Fragebogenerhebung vorgenommen. Erfasst wurden die Einschätzung und bisherigen Erfahrungen der Expertinnen und Experten aus Universitäten und Fachhochschulen. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus der österreichischen Teilstudie – als Beitrag zu einer trinationalen Untersuchung (Deutschland, Österreich und die Schweiz) – vorgestellt und diskutiert.

### Schlüsselwörter

Bologna-Prozess, gestuftes Studiensystem, Lebenslanges Lernen, Wissenschaftliche Weiterbildung

## University Continuing Education within the Framework of the Bologna Process

### Abstract

With regard to the implications of the Bologna-process for University Continuing Education at this stage just limited empirical answers are possible. The aim of a trinational survey in Germany, Austria and Switzerland was to highlight the changing relationship between basic studies and University Continuing Education. The main focus was on consecutive master programs and master programs in continuation education. Therefore, we analyzed national and European policy papers and conducted a questionnaire based survey. A crucial role played the assessment and the present experiences of experts in higher education institutions. This article presents and discusses selected outcomes from the Austria survey.

### Keywords

Bologna process, Lifelong Learning, University Continuing Education

---

<sup>1</sup> e-Mail: [daniela.holzer@uni-graz.at](mailto:daniela.holzer@uni-graz.at), [wolfgang.juette@donau-uni.ac.at](mailto:wolfgang.juette@donau-uni.ac.at)

# 1 Der Bologna-Prozess und lebenslanges Lernen

Die europäische Hochschullandschaft ist durch den Bologna-Prozess in Bewegung gekommen. In Österreich ist gegenwärtig die Umstellung von grundständigen Studien auf das dreigliedrige Bologna-Modell in den Universitäten und Fachhochschulen in Gange. Die Hochschulen zeigen aber auch ein zunehmendes Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung und entdecken diesen Bereich als zu entwickelnde Aufgabe von Hochschulen.

In der vierten Kremser These zum „Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ wird hervorgehoben: „Bemühungen der Hochschulreform im Rahmen des ‚Bologna‘-Prozesses erfordern die Klärung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Welche Möglichkeiten und Auswirkungen eine Neubestimmung dieses Verhältnisses für die wissenschaftliche Weiterbildung hat, ist nicht einmal im Ansatz untersucht.“ (vgl. JÜTTE et al., 2005).

Die Veränderungen im Zuge des Bologna-Prozesses machen demnach eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von grundständigen Studien und den Weiterbildungsangeboten notwendig. Unter anderem ist zu klären, in welchem Verhältnis zukünftig die konsekutiven Master und die Weiterbildungsmaster stehen.

## 1.1 Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Lebenslanges Lernen wird als zentrales Bildungskonzept von der Europäischen Union bereits seit Jahren weiterentwickelt. Nach der zunächst in den 1990er Jahren vorrangigen Ausrichtung auf Weiterbildung, ist in jüngerer Zeit von jedem Lernen in jeder Lebensphase die Rede (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1995, 2001). Somit steht der Bologna-Prozess durchaus im Zeichen dieses Konzeptes.

Auf der Nachfolgekonferenz der europäischen BildungsministerInnen in Prag (2001) wird explizit die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 hervorgehoben: „Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area.“ (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2001, o.S.). Daraus entspringt die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung grundlegend zu diskutieren. Als „radikale“ Konsequenz „steht damit die traditionelle Differenzierung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung selbst zur Disposition, insofern die Bedeutung – und die ‚Schneidung‘ – von Erstausbildung und Weiterbildung als aufeinander abgestimmte Sequenzen innerhalb eines lebensübergreifenden Lernprozesses neu reflektiert wird und beide als Bestandteile eines übergreifenden Konzeptes von wissenschaftlicher Qualifizierung neu gestaltet werden müssen.“ (HERM et al., 2003, S. 15).

Diese Gestaltungsaufgaben, die sich auch aus den europäischen Prozessen von Bologna (1999) bis London (2007) ergeben, geraten in der aktuellen Diskussion häufig in den Hintergrund. So kommt auch André WOLTER zu folgendem Ergebnis: „Man wird nicht ernsthaft behaupten können, die Realisierung lebenslangen Lernens oder die Öffnung der Hochschulen für lebenslange Lernprozesse

seien in der öffentlichen Wahrnehmung bislang Kernpunkte des Bologna-Prozesses gewesen, weder für die nationalen Regierungen noch die Mehrzahl der Hochschulen.“ (2006, S. 91).

## 1.2 Lebenslanges Lernen und der Bologna-Prozess als utilitaristische Konzepte?

KritikerInnen an den seit den 1990er Jahren entwickelten Konzepte lebenslangen Lernens weisen immer wieder auf die vorherrschend utilitaristische Perspektive hin (vgl. GRUBER, 2001). Trotz der Erweiterung des Verständnisses von lebenslangem Lernen auf jedes Lernen in jeder Lebensphase und damit beispielsweise auch auf Lernen für die persönliche Entwicklung, bleibt dennoch die (beruflich) nützliche Dimension im Vordergrund. Ähnliche Kritik wird gegenüber dem Bologna-Prozess geäußert.

Bei der Verwirklichung eines europäischen Hochschulraums durch den Bologna-Prozess werden Fragen der Tradition der europäischen Hochschulbildung und dem Selbstverständnis gegenwärtiger europäischer Hochschulpolitik berührt. Verbunden damit sind Fragen nach den Zielen und der Definition von gesellschaftlichen Aufgaben. So zeigt KELLERMANN (2006) auf, dass der Bologna-Erklärung eine „utilitaristische Instrumentalität“ zugrunde liegt. Im Gegensatz zum früheren Verständnis europäischer Hochschulpolitik, so wie sie sich noch in der Sorbonne-Erklärung (1998) widerspiegelt, verschiebt sie „das Ziel auf Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität als Instrumente zur Stärkung der Konkurrenzwirtschaft.“ (KELLERMANN, 2006, S. 2). Hierauf Bezug nehmend schreibt Max PREGLAU: „...der Übergang von der Sorbonne-Erklärung zur Bologna-Erklärung (markiert) einen Paradigmenwechsel zum bildungspolitischen Neoliberalismus ..., für den Universitäten nichts anderes sind als Unternehmen in einer bestimmten Branche und Bildung nichts anderes ist als ‚Humankapital‘.“ (2006, S. 7).

Auch WOLTER (2006, S. 90) warnt vor einer unkritischen Übernahme des Begriffs der „employability“; zum einen, weil die Hochschulen dieses Versprechen nicht garantieren können und zum anderen, weil dies eine gesellschaftlich enggeführte Aufgabe sei. Eine weitere Diskussion entzündet sich um den Aspekt der „Flexibilität“. Aus der ideologiekritischen Perspektive KELLERMANNNS müsste das Ziel die „Flexibilität der Strukturen statt Flexibilität der Studierenden und Graduierten“ (2006, S. 6) sein.

Die Bewertung des Bologna-Prozesses fällt also je nachdem, welche Aspekte in den Vordergrund rücken, durchaus unterschiedlich aus. So unterstreicht Ada PELLERT das Innovationspotenzial: „Zu den Bologna-Tiefendimensionen gehört auch eine stärkere Outcome-Orientierung. Das kann man nun als Auslieferung an den Markt ansehen. Man kann es aber auch als modernes didaktisches Konzept ansehen, da auch Hochschulsysteme stärker gezwungen werden, Kompetenzen zu formulieren, über die ihre Absolventen und Absolventinnen verfügen sollten. (...) In dieser Fokusverschiebung ‚from Teaching to Learning‘ und der Studierenden-Zentriertheit – ausgedrückt durch Outcome- und Kompetenzorientierung und in der Modularisierung – sehe ich interessante pädagogisch-didaktische Elemente, die es

erlauben würden, einen Studienplan sowohl im Geiste der europäischen bildungspolitischen Diskussion als auch im Geiste guter alter akademischer Traditionen zu formulieren.“ (2006, S. 11f).

Zu dem Schluss, dass in diesem Prozess neben durchaus sichtbaren Risiken durchaus eine Chance für die wissenschaftliche Weiterbildung liegt, kommt Pat DAVIS: „The Bologna Process has the potential to make HE [Higher Education] much more accessible to adults and much more appropriate to their needs, although it will be some time before that potential is realised on any significant scale.“ (2005, S. 249)

### **1.3 Der programmatische Bedeutungsgewinn wissenschaftlicher Weiterbildung**

Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in Österreich in den letzten drei Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren. Bislang insgesamt steigende Weiterbildungsteilnahmen und bildungspolitisch induzierte Veränderungen der Hochschulstrukturen der letzten Jahre eröffnen neue Chancen für wissenschaftliche Weiterbildung. Dennoch bleibt sie bislang an den Hochschulen noch ein Randthema. Ein Grund dafür liegt in der chronischen Überlastung in der akademischen Erstausbildung. Die schon lange anhaltende hohe Auslastung führt zusammen mit der allgemeinen Unterfinanzierung dazu, so die weit verbreitete Auffassung, dass nach wie vor das grundständige Studium zu den prioritären Aufgabenfeldern der Universitäten zählt.

Der Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung wird zwar in bildungspolitischen Dokumenten häufig unterstrichen, konkrete Positionsbestimmungen, wie wissenschaftliche Weiterbildung im neuen gestuften Studiensystem einzubinden ist, fehlen aber noch weitgehend. Noch sind keine abschließenden Aussagen zur Wirkung des Bologna-Prozesses für die wissenschaftliche Weiterbildung zu treffen und eine mögliche gegenseitige Beeinflussung und Verzahnung ist noch ungeklärt. Daraus ergeben sich Unsicherheiten für die TeilnehmerInnen und die Akteure an den Hochschulen. Letztere standen im Mittelpunkt der Befragung, zum einen als ExpertInnen für den Status Quo grundständiger Studien und wissenschaftlicher Weiterbildung und zum anderen waren wir an deren Einschätzungen zukünftiger Entwicklungen interessiert.

## **2 Ausgangslage und Fragestellungen**

Ausgehend von der vierten Kremser These stand in dieser Untersuchung eine erste Einschätzung des Verhältnisses von grundständigen Studien und wissenschaftlicher Weiterbildung, im Speziellen von konsekutivem Master und Weiterbildungsmaster, im Vordergrund. Zum einen sollte ein erster Vergleich dieser beiden Bereiche erfolgen, zum anderen ging es um das Erfassen möglicher zukünftiger Entwicklungslinien. Diese Untersuchung versteht sich als Ausgangspunkt für weitere Forschungen, zentral sind daher das Aufwerfen von neuen Fragen und die Entwicklung von Thesen.

Die Untersuchung wurde parallel in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt. Die Gesamtergebnisse sind mittlerweile in Buchform veröffentlicht (BREDL et al. 2006), wo teilweise auf eine explizite Darstellung der Länderergebnisse zu Gunsten einer Gesamtdarstellung verzichtet wurde. An dieser Stelle werden einige, größtenteils noch nicht veröffentlichte Ergebnisse der österreichischen Teilstudie präsentiert.

Ende 2005 und Anfang 2006 wurden ExpertInnen österreichischer Hochschulen mit weitgehend standardisierten Online-Fragebögen befragt. Angeschrieben wurden die staatlichen Universitäten (22), die privaten Universitäten (11 zum Zeitpunkt der Befragung) und Fachhochschulen (18 zum Zeitpunkt der Befragung). Befragt wurden Bologna-ExpertInnen und Weiterbildungsverantwortliche. Aufgrund der für diese Bereiche oftmals unklaren Verantwortlichkeiten in den Hochschulen und da viele Hochschulen dezidiert den formalen Weg über die Rektorate und Direktionen verlangten, war es nur begrenzt möglich, direkt mit den entsprechenden ExpertInnen Kontakt aufzunehmen.

Rückmeldungen erhielten wir von ExpertInnen aus 19 staatlichen Universitäten, vier privaten Universitäten, vier staatlichen Fachhochschulen und zwei privaten Fachhochschulen<sup>2</sup>. Bei einer Einbeziehung dieser 51 Institutionen können 102 potenzielle Befragte angenommen werden, da der Bologna-Prozess und die Weiterbildung von unterschiedlichen Personengruppen verantwortet werden. 29 gültige Fragebögen wurden ausgewertet.

Der Arbeitsbereich von fünf der befragten Personen sind der Grundausbildung, vier der Weiterbildung und 12 einem übergeordneten Bereich zugeordnet (sechs fehlend). Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen zu lesen.

In Österreich hat sich der Begriff des „Masters“ für die grundständigen Studien noch nicht vollständig etabliert. Im Folgenden wird dennoch „konsekutiver Master“ für alle direkt auf ein Bachelor-/Bakkalaureatsstudium (hier im synonymen Gebrauch) aufbauenden ordentlichen Studiengänge verwendet. Bezüglich des Weiterbildungsmasters existieren keine genauen Regelungen der Titelvergabe. Mastergrade werden in erster Linie für Universitätslehrgänge verliehen, zunehmend werden aber zur besseren Unterscheidung eigene sogenannte „Master-Programme“ oder „Master-Lehrgänge“ angeboten.

---

<sup>2</sup> Bei den Universitäten ist aufgrund der Gesetzeslage eine eindeutige Unterscheidung von staatlich und privat möglich. Bei den Fachhochschulen beruht die Unterscheidung auf der Selbsteinschätzung, wobei anzunehmen ist, dass Fachhochschulen, die primär mit Gelder der öffentlichen Hand (vorwiegend der Länder) finanziert werden, sich als staatlich, Fachhochschulen mit vorwiegend anderen Finanzierungsformen sich als privat definieren.

### **3 Vergleich konsekutiver Master und Weiterbildungsmaster**

Die Befragten wurden in einer offenen Frage gebeten, die Unterschiede zwischen Grundstudium und Weiterbildung zu benennen. Die Antworten zeigen, dass das grundständige Studium vielfach als Voraussetzung für Weiterbildung angesehen wird und als Berufsvorbildung den Einstieg in das Berufsleben ermöglicht. Daher ist auch die Zielgruppe des konsekutiven Masters jünger und ohne Berufserfahrung, während die Weiterbildung auf älteres und berufserfahrenes Publikum ausgerichtet ist. Ein großer Teil der ausführlichen Beantwortungen dieser Frage bezieht sich auf Unterschiede bezüglich des Inhaltes. Das Grundstudium wird als fachlich umfassend und grundlagenorientiert eingeschätzt. Die Inhalte der Weiterbildungen orientieren sich hingegen stark an der Wirtschafts- und Arbeitsmarktnachfrage, dienen der Spezialisierung, der Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen und sind stärker praxisorientiert. Organisatorisch ist ersichtlich, dass Weiterbildungen kürzer, teurer, dafür aber auch flexibler und individueller sind. Insbesondere letzteres zeigt sich in der Unterrichtsgestaltung: Die Weiterbildung weist kleinere Gruppen, individuellere Betreuung und eine bessere Infrastruktur auf. Einige Aspekte dieser einleitenden Frage wurden noch näher beleuchtet.

#### **3.1 Teilnehmende**

22 der 29 Befragten (76%) vertreten die Ansicht, dass sich das Zielpublikum von konsekutivem Master und Weiterbildungsmaster grundlegend unterscheiden. Inwiefern diese Unterschiede beschaffen sind wurde in einer offenen Frage erkundet: Als wesentlicher Punkt wurde von 10 Befragten ausgeführt, dass das Zielpublikum eines Weiterbildungsmasters meist im Berufsleben steht, bzw. über Berufserfahrung verfügt, während TeilnehmerInnen am konsekutiven Master zumeist keine Berufserfahrung aufweisen können, sondern dieses Studium direkt an ein Bachelorstudium anschließen. Dementsprechend sind TeilnehmerInnen am Weiterbildungsmaster eher älter (sechs Nennungen). WeiterbildungsteilnehmerInnen verfolgen andere Ziele als Studierende des konsekutiven Masters, unter anderem sind die Ziele in hohem Ausmaß an beruflichen Notwendigkeiten (Anpassung der Qualifikation) und eventuellen Aufstiegschancen orientiert. Hingegen entspricht das Zielpublikum des konsekutiven Masters eher der Vorstellung „klassischer Studis“ und die Ziele sind weniger definitiv an beruflichen Anforderungen orientiert.

#### **3.2 Zulassungsbedingungen**

Die Zulassungsbedingungen an den österreichischen Hochschulen sind derzeit unterschiedlich geregelt. Der Großteil der ordentlichen Studien an staatlichen Universitäten (Ausnahme Kunstuniversitäten und einzelne Studienrichtungen) ist derzeit frei zugänglich, für den konsekutiven Master wird ein fachlich in Frage kommendes Bakkalaureat vorausgesetzt. Nach Meinung mancher Akteure besteht grundsätzlich die Möglichkeit, im Curriculum eine Zugangsbeschränkung vorzusehen, indem enge fachliche Anforderungen definiert werden, allerdings wird davon derzeit noch kaum Gebrauch gemacht. Private Universitäten haben aufgrund

der grundsätzlich anderen Organisationsstruktur und rechtlichen Verankerungen die Möglichkeit, Zulassungsbedingungen zu formulieren. Ähnliches gilt für die Fachhochschulen, bei denen eine festgelegte Anzahl von Studienplätzen finanziert sind und daran orientiert Auswahlverfahren stattfinden.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung gibt es keine gesetzliche Regelung der Zulassungsbedingungen. Meist wird im Curriculum festgehalten, welche Voraussetzungen gültig sind, wodurch in Österreich eine enorme Vielfalt an Regelungen erzeugt wird. Dementsprechend war es in unserem Interesse, in dieser Befragung näher auf die Zulassungsbedingungen einzugehen.

Vergleichen wir konsekutive Masterstudiengänge und Weiterbildungsmaster-Programme so zeigt sich, dass der Bachelor zunächst als wichtigste Zulassungsvoraussetzung für einen konsekutiven Master erachtet wird (15 Nennungen, 52%). Immerhin acht der Befragten (28%) sprechen sich für einen qualifizierten Bachelor (definierte Mindestleistungen, z.B. Notendurchschnitt) aus, was Ausdruck dafür sein könnte, dass auch für den konsekutiven Master Beschränkungen zu erwarten sind. Berufserfahrung (ist derzeit gesetzlich nicht möglich) bzw. Berufserfahrung ergänzend zu einem Bachelor erachten beim konsekutiven Master weniger Befragte für notwendig (eine bzw. fünf Nennungen).

Beim Weiterbildungsmaster wird Berufserfahrung in hohem Ausmaß für notwendig erachtet. 17 Befragte halten eine Kombination von Berufserfahrung und Bachelor für notwendig (61%). Ein Bachelor oder ein qualifizierter Bachelor (definierte Notenschnitte) wird von drei bzw. vier Befragten für notwendig befunden (11% bzw. 14%). Ausschließlich Berufserfahrung als Voraussetzung ist hingegen weit geringer gewünscht (zwei Nennungen), was Ausdruck dafür sein kann, dass Weiterbildungen primär ein akademisches Publikum ansprechen wollen.

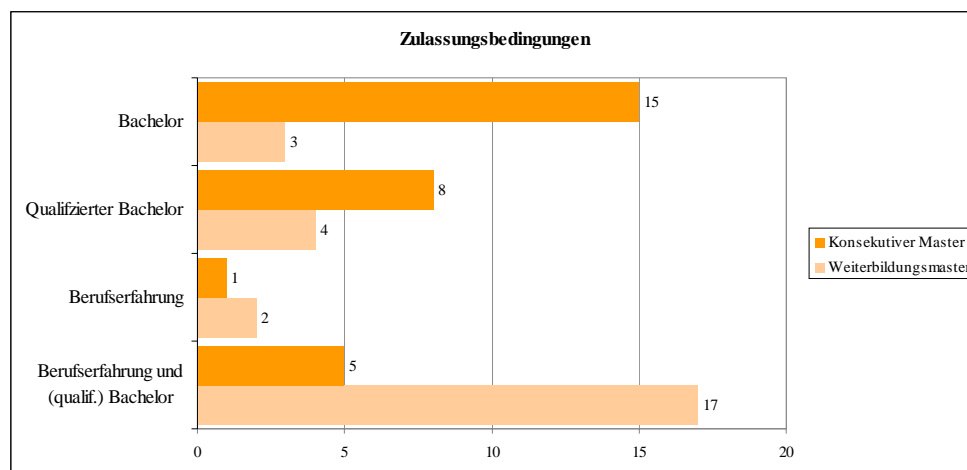


Abb. 1: Welche Zulassungsbedingungen halten Sie bei folgenden Studiengängen für notwendig? Konsekutiver Master: n=29; Weiterbildungsmaster: n=27

### 3.3 Inhalt und Image

Die Befragten gebeten, eine Einschätzung von konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen bezüglich Inhalt und Image abzugeben. 14 Befragte (50%) vertreten

die Ansicht, dass der konsekutive Master inhaltlich mehr in „die Tiefe“ geht, sechs (21%) sehen die größere Tiefe beim Weiterbildungsmaster und acht Befragte (29%) sehen keinen Unterschied. Die Verteilung der Einschätzung des Images ist ähnlich jener des Inhaltes: 15 Personen (52%) vertreten die Ansicht, dass der konsekutive Master „mehr wert“ ist. 10 Personen (35%) sehen keinen Unterschied und vier (14%) bewerten das Image des Weiterbildungsmasters höher.

Interessant ist, dass vier der fünf Befragten, die in der Grundausbildung tätig sind, den Inhalt des konsekutiven Masters als tiefer gehend einschätzen, während alle vier in der Weiterbildung Tätigen mehr Tiefe im Weiterbildungsmaster sehen. Bei der Beurteilung des Images sind hingegen keine auffälligen Unterschiede feststellbar.

Insgesamt werden demnach dem konsekutiven Master eine größere inhaltliche Tiefe und ein höherwertiges Image zugesprochen. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als gewisse Weiterbildungsmaster (z.B. im Ausland erworbene MBAs) in der öffentlichen Wahrnehmung als gewichtige Zusatzqualifikation angesehen werden. Allerdings liegt hier die Betonung möglicherweise auf der „Zusatzqualifikation“, d.h. insgesamt wird dennoch ein konsekutiver Master als wesentlichere Grundlage verstanden. Eine These zu dem Ergebnis aus der Befragung könnte sein, dass die Wichtigkeit eines herkömmlichen, grundständigen Titels aus einer traditionellen Perspektive heraus begründet sein könnte. Gesellschaftlich und am Arbeitsmarkt genießen an Hochschulen erworbene Titel einen hohen Stellenwert. Weiterbildungsmaster hingegen sind noch relativ unbekannt und es könnte sich erst in langfristiger Perspektive zeigen, ob diese als Zusatzqualifikation höhere Anerkennung im Sinne eines „sich von der Masse abheben“ erfahren werden.

## **4 Auswirkungen des Bologna-Prozesses**

### **4.1 Verzahnung von grundständigem Studium und Weiterbildung**

Im Zuge des Bologna-Prozesses wird die Modularisierung von Studien vorangetrieben und auch in der Weiterbildung ist insgesamt ein solcher Trend zu erkennen (vgl. GRUBER 2001). Gefragt wurde in dieser Erhebung, ob dadurch eine zunehmende Verzahnung zwischen konsekutivem Master und Weiterbildungsmaster zu erwarten ist und dadurch eine freie Modulwahl möglich sein wird. vier Personen (14%) sind der Ansicht, dass keine freie Modulwahl möglich sein wird. Drei Befragte (18%) sind von einer teilweisen Austauschbarkeit der Module überzeugt und 17 Personen (61%) sind der Ansicht, dass durch die zunehmende Modularisierung eine starke (11 Nennungen) oder sehr starke (sechs Nennungen) Austauschbarkeit gegeben sein wird. Interessant ist dieses Ergebnis angesichts der Einschätzung, dass sich grundständiges Studium und Weiterbildung und das Zielpublikum grundlegend unterscheiden (vgl. oben). Eine Verzahnung mag daher zwar vielleicht wünschenswert sein, ob es angesichts dieser Differenzen aber umsetzbar sein könnte, bleibt unseres Erachtens aber offen. Ob sich die Wahlmöglichkeit auch auf verschiedene Regionen und Nationen erstrecken sollte (im Sinne von Mobilität und Internationalität im Studium) wurde von drei Personen



(10%) eher ablehnend eingeschätzt. Neun Personen (31%) stimmten dieser Frage eher zu und bei 16 Personen (55%) fand die Frage starke Zustimmung. Die überregionale Austauschbarkeit von Modulen sollte demnach eher stark ausgeprägt sein, wodurch ein wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses erfüllt werden würde. Es darf aber nicht unterschätzt werden, dass gerade diese Frage vermutlich in hohem Ausmaß erwünschte Antworten provoziert hat.

## 4.2 Künftige Übertrittsquote

Interessant war die Frage, wie die ExpertInnen die zukünftige Übertrittsquote von Bachelor-AbsolventInnen in konsekutive Masterstudiengänge und in Weiterbildungsmasterlehrgänge einschätzen.

Ein großer Teil der Befragten (18 von 26; 69%) erwartet, dass zwischen 41% und 80% der Bachelor-AbsolventInnen einen konsekutiven Master besuchen werden, lediglich vier Personen (15%) erwarten eine diesbezügliche Teilnahmequote von 0 bis 40% und ebenfalls vier Personen rechnen zukünftig mit 81 bis 100%. Hingegen erwarten 20 Befragte (bei 24 gültigen Antworten, 83%), dass lediglich 0 bis 40% der Bachelor-AbsolventInnen einen Weiterbildungsmaster besuchen werden. Drei Personen (13%) rechnen mit einer Quote von 41 bis 60% und eine Person mit 61 bis 80%.

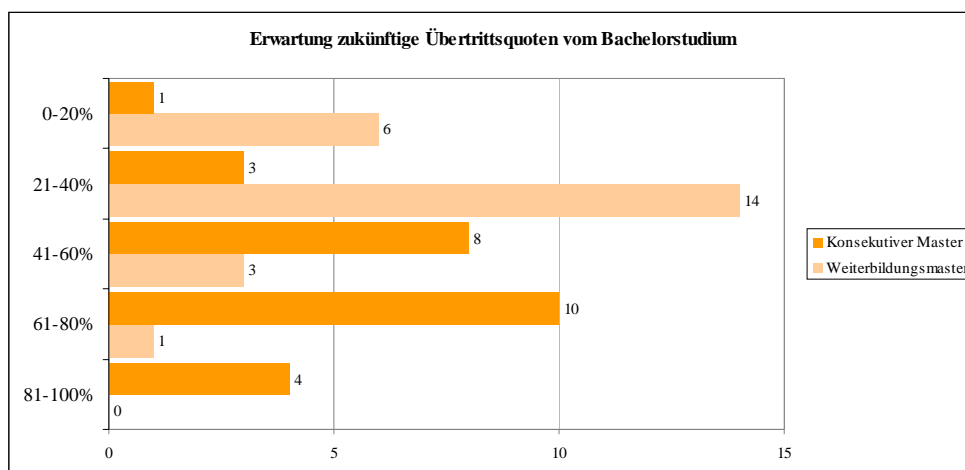


Abb. 2: Wie viele der Bachelor-AbsolventInnen werden Ihrer Meinung nach künftig einen der folgenden Studiengänge absolvieren? Konsekutiver Master: n=26; Weiterbildungsmaster: n=24

Bei der Bewertung dieser Einschätzungen ist zu berücksichtigen, dass in Österreich noch kaum Erfahrungen bezüglich Bachelor-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt vorhanden sind. Noch weiter in der Zukunft liegende Weiterbildungsbedürfnisse sind daher wesentlich schwieriger einzuschätzen als eventuell schon auf vorhandenen Erfahrungen aufbauende Übertrittsraten in den konsekutiven Master. Insgesamt wird jedoch von den Befragten festgehalten, dass die Einführung des Bachelors die Nachfrage nach Weiterbildung eher oder sehr stark steigern wird (19 von 26 Nennungen). Relativiert wurde die Einschätzung von manchen dahingehend, dass dies stark vom uneinschätzbaren zukünftigen Arbeitsmarkt abhängen wird.

### 4.3 Einschätzung von Abschlüssen

Abschlüsse werden am Arbeitsmarkt und für spätere Weiterqualifizierungen einer Bewertung unterzogen. 24 der 29 Befragten (83%) halten ECTS Punkte und ein Diploma Supplement als wichtige Kriterien für die Einschätzung von Abschlüssen. 18 Befragte (62%) gehen davon aus, dass auch das Image der Hochschule und der Angebotstitel der Einschätzung dienen.

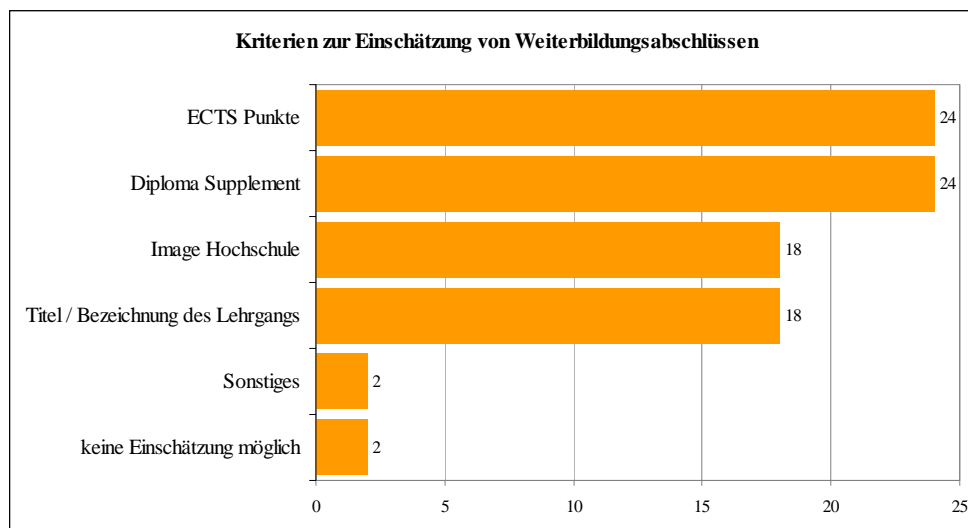


Abb. 3: Welche Kriterien sind aus Ihrer Sicht wichtig für die angemessene Einschätzung von Abschlüssen? (Mehrfachantworten möglich), n=29

Dass ECTS Punkte und Diploma Supplements so hohe Zustimmung erhielten liegt unseres Erachtens daran, dass diese im Zuge des Bologna-Prozesses bereits eine weite Verbreitung und gute Verankerung gefunden haben. Die hohe Zustimmung, die das Image der Hochschule erhalten hat, war eher überraschend, da bisher in Österreich erst in geringem Ausmaß hochschulische Wertigkeiten verglichen werden. Lediglich einzelne Hochschulen haben in bestimmten Fachbereichen einen besonders guten Ruf. Möglicherweise steht die Einschätzung der relativ hohen Wichtigkeit des Images der Hochschule allerdings in Zusammenhang mit dem Vorhaben und dem Wunsch, Weiterbildung zunehmend zur Profilbildung zu nutzen. Auch die Bedeutung der Wertigkeit der Angebotstitel könnte in diesem Zusammenhang verstanden werden.

Auffällig an dieser Verteilung ist, dass die eher als „hard facts“ zu bezeichnenden ECTS Punkte und das Diploma Supplement die höchste Zustimmung erfahren. Die „soft facts“ Image der Hochschule und Angebotstitel sind in wesentlich größerem Ausmaß von Meinungen, vom Ruf abhängig und nicht an eindeutige Kennzahlen gebunden und scheinen den Befragten etwas weniger aussagekräftig.

## 5 Hochschulstrategien

### 5.1 Hochschulstrategische Einbindung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Fragen zu den Hochschulstrategien dienten dazu, die Rolle der Weiterbildung an den Hochschulen zu erheben. 21 Befragte (75%) vertreten die Ansicht, dass diese der Erschließung von Finanzierungsquellen dient. Dies spiegelt auch unsere Erfahrungen aus Gesprächen mit Hochschulen, insbesondere mit staatlichen Universitäten, wider, dass die Weiterbildung vielfach als zukünftige Einnahmequelle gesehen wird. Insbesondere die Entlassung der staatlichen Universitäten in die Autonomie, die damit einhergehende selbständige Budgetverantwortlichkeit und die Erwartung zukünftig geringerer Finanzmittel durch den Staat lässt viele staatliche Universitäten auf die Weiterbildung als Einkommensquelle hoffen. Ob diese Hoffnung allerdings erfüllt wird, ist derzeit noch offen. In Deutschland und der Schweiz wird dieser Punkt in sichtbar geringerem Ausmaß betont (vgl. BREDL et al., 2006, S. 86).

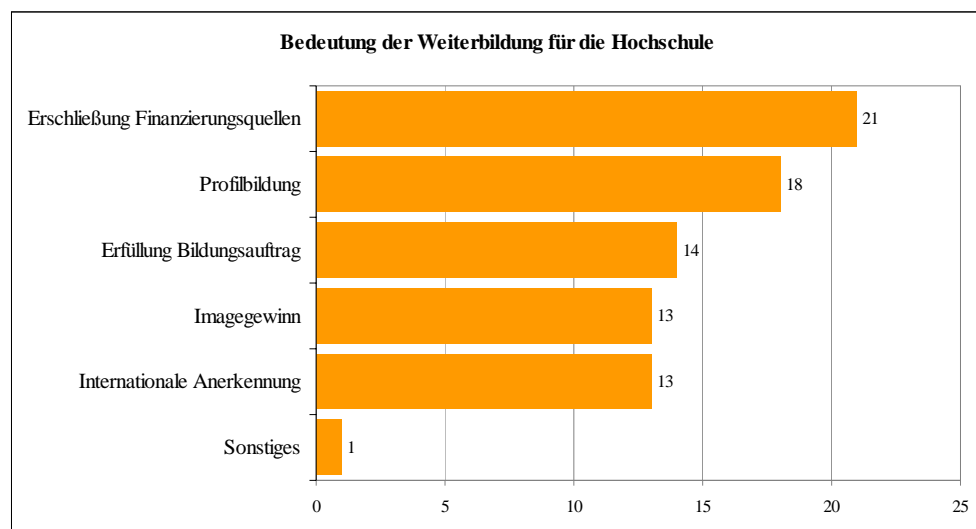


Abb. 4: Weiterbildung bedeutet für Hochschulen in erster Linie... (Mehrfachantworten möglich), n=28

In Österreich gehen weiters 18 Befragte (64%) davon aus, dass die Weiterbildung zukünftig der Profilbildung der Universitäten dient. 14 Personen (50%) verstehen Weiterbildung als Erfüllung des Bildungsauftrags (in der Schweiz über 90%). Für jeweils rund 13 Befragte (45%) bedeutet Weiterbildung einen Imagegewinn und internationale Anerkennung. Dementsprechend gibt es auch bei 21 (von 28) Hochschulen Bemühungen, nicht nur nachfrage- sondern auch angebotsorientierte Kurse anzubieten, die der Profilstärkung (15 Nennungen) und dem Wissenschaftstransfer (13 Nennungen) dienen sollen.

## 5.2 Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung

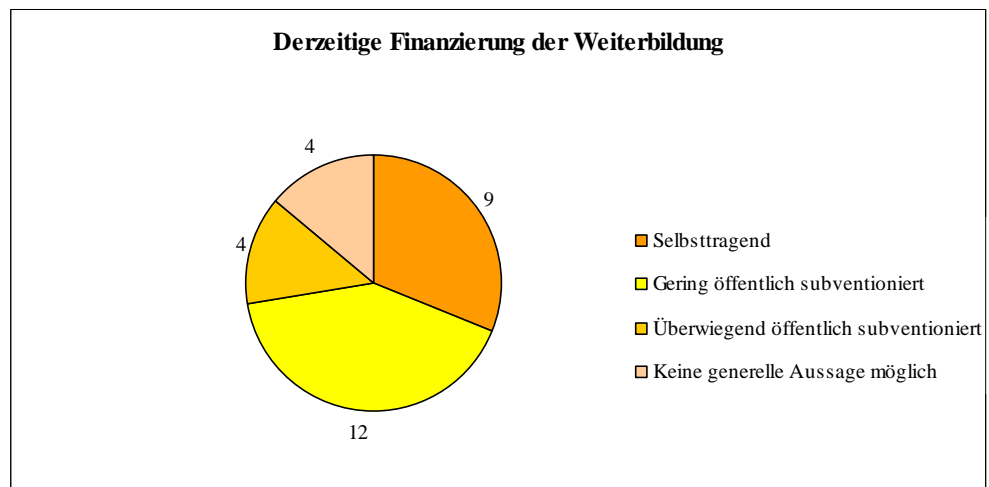


Abb. 5: Wie wird die wissenschaftliche Weiterbildung an Ihrer Hochschule zurzeit finanziert? n=29

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird derzeit zu rund einem Drittel selbsttragend finanziert (neun Nennungen). 12 Befragte (41%) verwiesen auf eine geringe öffentliche Subventionierung. Überwiegend öffentlich subventioniert ist die wissenschaftliche Weiterbildung immerhin noch in rund vier Fällen (14%). Vier Befragte konnten keine generelle Aussage treffen. Als Tendenz zeigt sich demnach eine primär selbsttragende Struktur mit teilweise geringen Subventionen. Mehr als 70% der Befragten nannten die beiden Kategorien, die eine primäre Eigenfinanzierung formuliert. Angesichts des Wunsches, dass Weiterbildung auch zu einer wesentlichen Profitquelle der Hochschulen wird, ist dieses Ergebnis nicht unerwartet.

## 5.3 Qualitätssicherung

Obwohl Qualitätssicherung (QS) ein Element des Bologna-Prozesses ist, ist sie an den Hochschulen derzeit noch nicht flächendeckend verwirklicht. Alle Privatuniversitäten und alle Fachhochschulen bestätigen die Existenz eines QS-Systems, da sie aufgrund des Akkreditierungssystems dazu verpflichtet sind. Auch an den staatlichen Universitäten ist im UG 2002 die Notwendigkeit der Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems festgeschrieben, die tatsächliche Umsetzung ist jedoch noch nicht flächendeckend erfolgt (in 14 von 19 Fällen). Als Instrumente werden genannt: Evaluierungen, Peer-Reviews, Zielgespräche, Benchmarking, in wenigen Fällen auch von offiziellen Stellen akkreditierte oder zertifizierte QM- oder QS-Systeme (vier Nennungen).

Die Weiterbildung scheint noch nicht sehr stark in die einheitliche Qualitätssicherung eingebunden zu sein. Lediglich ein Drittel jener Einrichtungen, die über ein QS-System verfügen, wenden dieses auch auf die Weiterbildung an (acht von 23 Nennungen), rund ein Viertel (sechs) hat dies zumindest in Planung. Ebenfalls

rund ein Viertel (sechs) wenden das QS-System nicht auf die Weiterbildung an und scheinen dies auch nicht geplant zu haben.

## 6 Resümee und Ausblicke

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die wissenschaftliche Weiterbildung sind derzeit nur schwer zu fassen, da sowohl die Hochschulen insgesamt als auch die wissenschaftliche Weiterbildung im Speziellen von einigen parallel laufenden Entwicklungen beeinflusst werden, von denen hier lediglich einige angerissen werden können: Mit der Autonomisierung der staatlichen Universitäten, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess steht, wurde Weiterbildung zunehmend als neues bzw. auszubauendes Geschäftsfeld entdeckt, nicht zuletzt, weil dadurch Finanzgewinne erhofft werden. Ebenso relativ jung ist die Gründung von Fachhochschulen und privaten Universitäten, wodurch die österreichische Hochschullandschaft nachhaltig verändert wurde. Mit ihren Weiterbildungsangeboten traten sie nun in Konkurrenz zu den bestehenden Universitäten. Eine weitere, die wissenschaftliche Weiterbildung beeinflussende Entwicklung ist der Weiterbildungsmarkt insgesamt. Derzeit sind noch steigende Teilnahmequoten in der Weiterbildung zu verzeichnen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2004) unter Berufung auf die angebliche Notwendigkeit für den Arbeitsmarkt steht dabei berufsorientierte, utilitaristische Weiterbildung im Vordergrund (vgl. GRUBER 2001). Dies eröffnet Hochschulen eine Chance, sich entsprechend auf diesem Markt zu platzieren. Vor diesem Hintergrund ist der Bologna-Prozess lediglich *ein* Element, das die wissenschaftliche Weiterbildung beeinflusst.

Deutlich wurde bei unserer Erhebung, dass die grundständigen Studien und die Weiterbildung noch sehr stark getrennte Bereiche sind. Ein Grund dafür liegt darin, dass einige grundlegende Unterschiede festzustellen sind. So unterscheidet sich das Zielpublikum erwartungsgemäß bezüglich Alter, Berufserfahrung, Zielvorstellungen. Dies allein ist jedoch unserer Ansicht nach keine ausreichende Begründung für geringe Verzahnungen, denn auch innerhalb des dreigliedrigen Bologna-Systems sind vermutlich Unterschiede festzustellen, bzw. werden sich diese unseres Erachtens in Zukunft noch stärker ausprägen, indem die Zugangsmöglichkeiten zu den Master- und Doktoratsstudien genauer definiert werden und damit eine Auswahl stattfinden wird. Die derzeit unterschiedliche Bewertung von Inhalt und Image, die dem konsekutiven Master eher „mehr Tiefe“ und eine höherwertigeres Image zugesprochen werden, könnte sich unseres Erachtens in Zukunft verändern, da derzeit noch auf zu wenig Erfahrungen bezüglich der Masterstudien zurückgegriffen werden kann.

Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die wissenschaftliche Weiterbildung zeigen sich beispielsweise daran, dass durch den Bologna-Prozess an den Hochschulen bestimmte Begrifflichkeiten, Zielsetzungen, Erwartungen selbstverständlich geworden sind und dann auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung angewendet werden. Vor diesem Hintergrund ist die eher starke Zustimmung zu einer zunehmenden Verzahnung von konsekutivem Master und Weiterbildungsmaster aufgrund von Modularisierungen zu lesen und ebenso die Erwartung, dass auch überregionale Austauschbarkeit gegeben sein sollte. Hier wurden sozusagen

bologna-spezifische „Reizwörter“ verwendet, wodurch unseres Erachtens die hohe Zustimmung zu begründen ist. Die Begriffe „Modularisierung“, „Verzahnung“, „Mobilität“ sind aufgrund des Bologna-Prozesses zu wesentlichen Begriffen der Hochschulentwicklung geworden, sie finden Eingang in sämtliche studien-spezifische Aktivitäten – wenn auch oft unhinterfragt und oft als „Schlagworte“, denen nicht unbedingt eine adäquate Umsetzung folgt. In Diskussionen mit ExpertInnen im Zuge des trinationalen Projektes zeigte sich jedoch, dass gerade die Verzahnung ein Problembereich ist, unter anderem aufgrund der unterschiedlichen Kostendeckung für grundständige Studien und Weiterbildung (Universität / öffentliche Hand vs. TeilnehmerInnenbeiträge).

Die künftig zu erwartende Übertrittsquote basiert derzeit auf noch geringen Erfahrungen, insbesondere hinsichtlich der Anerkennung des Bachelors am Arbeitsmarkt. Es lässt sich demnach derzeit nicht abschätzen, inwieweit die Einschätzungen der ExpertInnen zutreffen werden. Es wird allerdings interessant sein, die derzeitigen Einschätzungen mit Ergebnissen zu einem späteren Zeitpunkt zu vergleichen. Unseres Erachtens ist eine steigende Weiterbildungsbeteiligung aufgrund der Einführung des Bachelors allerdings damit argumentierbar, dass – wenn zukünftig nicht alle Bachelor-AbsolventInnen einen konsekutiven Master anschließen (können) – eine berufsbedingte Qualifikationsvertiefung und -erweiterung in höherem Ausmaß nachgefragt sein könnte. Ob allerdings die Hochschulen die HauptanbieterInnen dieser weiterbildenden Qualifikationen sein werden, hängt von der zukünftigen Entwicklung des Weiterbildungsmarktes ab. Es ist auch denkbar, dass sich andere Weiterbildungseinrichtungen in diesem Segment platzieren, allerdings steht diesen Einrichtungen die Möglichkeit der Vergabe von hochschulischen Weiterbildungsmastern nicht zur Verfügung.

Bei der Einschätzung der Abschlüsse zeigt sich wiederum eine möglicherweise ähnliche Auswirkung des Bologna-Prozesses wie bei der Verzahnung. Die bologna-spezifischen Aspekte ECTS Punkte und Diploma Supplement scheinen soweit bekannt und gewollt zu sein, dass diesen auch Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung zugesprochen werden.

Die hochschulstrategische Einbindung wissenschaftlicher Weiterbildung steht aus unserer Sicht in geringem Ausmaß in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess. Insbesondere die hoch eingeschätzte Rolle als Finanzquelle oder als profilbildendes Element steht stärker im Zusammenhang mit der Autonomisierung der Universitäten und der Marktplatzierung und Finanzierungssituation der Fachhochschulen und privaten Universitäten als mit dem Bologna-Prozess. Allerdings kann die Notwendigkeit von Profilbildung und Imagegewinn auch als strategisches Element zur Platzierung österreichischer Hochschulen in der europäischen Hochschullandschaft gelesen werden. Die Umsetzung von qualitätssichernden Standards in der Weiterbildung profitiert hingegen vermutlich zukünftig von im Bologna-Prozess vorgesehenen Implementierungen entsprechender Standards in den grundständigen Studien.

Zuletzt möchten wir nochmals an die am Anfang begonnene Diskussion um lebenslanges Lernen anknüpfen. Bei aller Kritik an diesem Konzept, insbesondere dessen vor allem utilitaristische Ausrichtung und die geringe Berücksichtigung subjektiver Interessen (vgl. HOLZER 2004), könnte es dennoch Auswirkungen auf

das Hochschulsystem und die wissenschaftliche Weiterbildung haben. Das derzeitige bildungspolitische Konzept der EU setzt auf lebenslanges Lernen als alle Lernformen und Lernen während des gesamten Lebens in den Mittelpunkt. Im Unterschied zu früheren Verständnissen von lebenslangem Lernen werden also neben der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zunehmend auch Einrichtungen der primären, sekundären und tertiären Bildung einbezogen. Die Integration dieser Idee in die Hochschulen würde bedeuten, dass grundständige Studien und wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereiche eines Gesamtsystems gesehen werden. Dies würde eine stärkere Annäherung der beiden Bereiche erfordern. Die zu erwartende Umsetzung des Bologna-Prozesses in den grundständigen Studien würde dann unseres Erachtens auch zunehmend Auswirkung auf die wissenschaftliche Weiterbildung zeigen.

## 7 Literaturverzeichnis

- 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: Verlag IKS Garamond, Edition Paideia.
- Council of the European Union** (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.
- Davis, P.** (2005). European policy and university continuing education: impact and change? In: Jütte, W. & Weber, K. (Hrsg.). Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 234-249.
- Europäische Kommission** (1995). Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Brüssel.
- Europäische Kommission** (2001). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission, Brüssel 21.11.2001, KOM(2001) 678 endgültig.
- FHStG, Fachhochschul-Studiengesetz**, BGBl. Nr. 340/1993, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 110/2003.
- Gruber, E.** (2001). Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.
- Herm, B., Koepf, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A.** (2003). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen – Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Forschungsbericht. Dresden.
- Holzer, D.** (2004). Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildung und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT-Verlag.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A.** (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In: Jütte, W. (Hrsg.). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems: Edition Donau-Universität Krems (Studies in Lifelong Learning 5), S. 13-14.

**Kellerman, P.** (2006). Zur Ideologie Europäischer Hochschulpolitik. In: Österreichische Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.). ÖGS Newsletter 30, Nr. 3/2006, S. 2-7.

**Pellert, A.** (2006). Kommentar zum Text von Paul Kellermann zur „Ideologie Europäischer Hochschulpolitik“. In: Österreichische Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): ÖGS Newsletter 30, Nr. 3/2006, S. 10-12.

**Preglau, M.** (2006). Zur Kritik der Ideologie der Europäischen Hochschulpolitik – Eine Replik auf Kellermann. In: Österreichische Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): ÖGS Newsletter 30, Nr. 3/2006, S. 7-10.

**Rat der Europäischen Union** (2005). Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.

**Statistik Austria** (2004). Lebenslanges Lernen. Auswertung des Mikrozensus Juni 2003. Wien.

**UG 2002, Universitätsgesetz 2002**, BGBl. I Nr. 120/2002 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2005.

**UniAkkG, Universitäts-Akkreditierungsgesetz**, BGBl. I Nr. 168/1999, in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. I Nr. 54/2000.

**Wolter, A.** (2006). Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? In: Cendon, E., Marth, D. & Vogt, H. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: Reihe DGWF Beiträge Nr. 44, S. 85-102.