

Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung

Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit

ULF BANSCHERUS

Kurz zusammengefasst ...

Im Unterschied zu den 1970er und 1980er Jahren kommt dem Konzept einer ‚gesellschaftlichen Verantwortung‘ für die Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs keine herausgehobene Bedeutung mehr zu. Ganz im Gegenteil wird heute die individuelle Verantwortung für die Nutzung, aber auch die Finanzierung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen betont. Damit ist zugleich eine Engführung der Angebotsformen sowie der Zielgruppen verbunden.

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden konzeptionelle und programmatische Äußerungen von hochschulpolitischen Akteurinnen und Akteuren zur Ausgestaltung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen in Deutschland betrachtet. Dies erfolgt in erster Linie in Form einer Gegenüberstellung von entsprechenden Ansätzen aus den 1970er und 1980er Jahren mit aktuellen Perspektiven auf Weiterbildung an Hochschulen. Hierbei wird der Schwerpunkt auf das jeweilige Verständnis von ‚gesellschaftlicher Verantwortung‘ gelegt, deren Stellenwert sich im Zeitverlauf deutlich verändert hat – von einem wichtigen Baustein für die Ausgestaltung von weiterbildenden Aktivitäten der Hochschulen zu einem allenfalls randständigen Aspekt, der von einer Betonung der primären Verantwortung jedes und jeder Einzelnen für die eigene Bildungs- und Berufsbiografie deutlich überlagert wird.

2 Gesellschaftliche Verantwortung als Leitbild der Hochschulweiterbildung in den 1970er und 1980er Jahren

Im Kontext des Hochschulausbaus und der Demokratisierungsbestrebungen seit den 1960er Jahren waren auch die Aktivitäten im Bereich der Hochschulweiterbildung „stark von Öffnungsstrategien der Universität bestimmt, die auf einem Bildungsverständnis basierten, welches einen aufklärerisch orientierten Wissenschaftsbegriff, der die Unterscheidung zwischen Experten und Laien überwinden wollte, in eine externe Öffentlichkeit transferieren wollte“ (Wolter

2011, S. 15). Hier wirkte sich auch das damals vorherrschende Verständnis der Geistes- und Sozialwissenschaften als kritische Gesellschaftsanalyse aus, demzufolge wissenschaftliche Erkenntnis eine Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes zwingend voraussetzt und aus der wissenschaftlich fundierten Kritik zugleich Impulse zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse hervorgehen sollen (Kock 2009). Aus den Prozessen einer Demokratisierung der Hochschulen und ihrer verstärkten Einbindung in gesellschaftliche Prozesse entwickelte sich aus Sicht der damals handelnden Akteurinnen und Akteure ein *Bewusstsein der gesellschaftlichen Verantwortung* (Schulenberg), das sich ausdrücklich auch auf den Bereich der Weiterbildung erstreckte. Aus dieser Perspektive „ist die Etablierung der Hochschulweiterbildung [...] ein Teil jenes Prozesses, in dem sich die Universität ihrer aufklärerischen Aufgabe annimmt und aktiv an der Entwicklung einer demokratischen Kultur mitwirkt“ (Wolter 2001, S. 36).

Der Gedanke einer weitgehenden (Mit-)Verantwortung der Hochschulen für die Herstellung von Chancengleichheit als übergeordnetem gesellschaftlichen Ziel der Bildungspolitik findet sich auch in der Begründung des Gesetzentwurfs für ein Hochschulrahmengesetz aus dem Jahr 1973, durch das unter anderem auch die Weiterbildung als Regelaufgabe der Hochschulen verankert wurde. Dort heißt es:

„Nicht nur Hochschulabsolventen sind nach Eintritt in den Beruf auf die Erneuerung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung angewiesen; entsprechende Möglichkeiten müssen ebenso anderen im Beruf stehenden Personen zur Verfügung stehen, soweit sie die erforderliche Eignung und Erfahrungen erworben haben. Auf diese Weise soll die schon lange angestrebte Öffnung der Hochschule für weitere Bevölkerungskreise erreicht werden. Den Hochschulen fällt damit auch in der Weiterbildung ein wesentlicher Beitrag zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen zu.“ (Deutscher Bundestag 1973, S. 50)

Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen sollten also ganz explizit einen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen

leisten, indem die Angebote des weiterbildenden Studiums auch von Interessierten genutzt werden können, die nicht über einen Hochschulabschluss verfügen. Darüber hinaus sollten sich die Hochschulen ausdrücklich auch im Bereich der allgemeinen Weiterbildung engagieren, durch eigene Angebote, die in erster Linie erwachsenenpädagogisch ausgerichtet sein sollten, sowie in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dieses mehrdimensionale Verständnis der Hochschulweiterbildung findet sich nicht nur in der bereits erwähnten Gesetzesbegründung und in zeitgenössischen Positionspapieren der HRK (Schäfer 1988), sondern beispielsweise auch in einem Konzeptpapier des Wissenschaftsrates aus den frühen 1980er Jahren:

„Allgemein lassen sich die Aufgaben der Weiterbildung mit Erneuerung, Erhaltung und Erweiterung der individuellen Qualifikation umschreiben. Sie kann sich auf die berufliche Karriere ebenso beziehen wie auf berufsunabhängige Bildungswünsche oder den Erwerb einer Kompetenz für besondere Zwecke. Deshalb wäre es unzumutbar, Weiterbildung an den Hochschulen einer einzigen Zielsetzung unterzuordnen.“ (Wissenschaftsrat 1983, S. 3)

In den 1990er Jahren geriet der – von Beginn an fragile – hochschulpolitische Konsens, demzufolge Angebote der Hochschulweiterbildung sowohl der berufsbezogenen Weiterbildung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen dienen sollten als auch mit dem Auftrag einer Öffnung in die Gesellschaft hinein verbunden waren, zunehmend ins Wanken, er wurde aber zunächst noch nicht offen in Frage gestellt. Beispielsweise räumte die HRK in einem Beschluss aus dem Jahr 1993 zwar die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung ein, betonte aber zugleich die geringe Relevanz, die aus ihrer Sicht Angebote der allgemeinen Weiterbildung in der Praxis spielten:

„Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung ohne beruflichen Bezug in der absehbaren Zukunft keine dominierende Rolle spielen wird, darf sie im Hinblick auf die kulturelle Funktion der Hochschulen als Stätten der Bewahrung, Entwicklung und Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnis nicht vernachlässigt werden. Die Hochschulen müssen in Rechnung stellen, daß ihre gesellschaftliche Verantwortung die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breitere Öffentlichkeit einschließt.“ (HRK 1993)

Insbesondere für die 1970er und 1980er Jahre lässt sich also insgesamt ein Verständnis von Hochschulweiterbildung konstatieren, das einen humanistischen Anspruch auf Persönlichkeitsbildung mit einem kritisch-aufklärerischen Impetus verband und den Hochschulen in einem progressiven Sinne auch im Weiterbildungsbereich eine wichtige Funktion zur individuellen und gesellschaftlichen Transformation zuschrieb. Dieser enge programmatische Bezug zu Ansät-

zen der Bildungs- und Studienreform wurde seit den späten 1980er Jahren aber zunehmend überlagert durch Themen wie die aus Sicht mancher relevanter Akteure unzureichenden Kapazitätsauslastung der Hochschulweiterbildung sowie neuer Aufgabenzuschreibungen, die eher arbeitsmarkt- und sozialpolitisch motiviert waren oder die Weiterbildung im Kontext von Ansätzen des Wissens- und Technologietransfers eher aus einer ökonomischen Perspektive betrachteten. Im Zentrum stand somit immer weniger die Idee eines intensiven und vor allem gleichberechtigten Austausches zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis im Medium von weiterbildenden Angeboten von Hochschulen, sondern immer stärker ein verengtes Verständnis von Weiterbildung als Beitrag zur Entwicklung des individuellen Humankapitals (Schäfer 1988, 2012).

3 Gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs

Im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs spielt das Thema der gesellschaftlichen Verantwortung eine allenfalls untergeordnete Rolle, vor allem im Rahmen der seit einigen Jahren verstärkt auch in Deutschland geführten Diskussion um die *Third Mission* der Hochschulen. Diese Diskussion knüpft an Vorbilder aus den USA an und modelliert Hochschulen als gesellschaftliche Akteure – in expliziter Anlehnung an Ansätze der *Corporate Social Responsibility* (Vasilescu u.a. 2010), die zwischenzeitlich auch Vorbild für die Formulierung einer ISO-Norm zur gesellschaftlichen Verantwortung geworden sind (Hardtke 2010). Hochschulen werden hier – analog zu Unternehmen – als zivilgesellschaftliche Akteure verstanden, die im Sinne ‚guter Nachbarschaft‘ (Boyle 2007) auf freiwilliger Basis Aufgaben bei der (Mit-)Gestaltung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Entwicklung übernehmen; in erster Linie in der Region, in der sie ansässig sind (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010). Die Motivation der Hochschulen für ihr gesellschaftliches Engagement wird teilweise als eine Art Gegenleistung für die ihnen gewährte Mittelausstattung und ihre wissenschaftliche Autonomie verstanden (Boyle 2007), teilweise aber auch als Versuch, durch eine entsprechende Profilbildung an Reputation zu gewinnen und einen strategischen Wettbewerbsvorteil zu erlangen (Hochschulnetzwerk 2013).

Aktivitäten der Hochschulen im Rahmen der *Third Mission* sind in diesem Verständnis solche, die sich nicht unmittelbar auf Forschung und Lehre beziehen und über die Erfüllung der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben hinausgehen (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010). Als Beispiele für das gesellschaftliche Engagement von Hochschulen im Sinne einer *University Corporate Responsibility* (Vasilescu u.a. 2010) werden unter anderem die Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten Forschungsthemen (Roessler/Duong/Hachmeister 2015), Initiativen zum Wissens- und Technologietransfer (Henke/Pasternack/Schmid 2015) oder zur Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigkeit (Otte/Prien-Ribcke/Michelsen 2014) sowie eine diversitätsorientierte Ausgestaltung von

Lehr- und Lernprozessen (Linde/Auferkorte-Michaelis 2014) angeführt.

Eine herausgehobene Bedeutung kommt in den aktuellen Konzepten der gesellschaftlichen Verantwortung allerdings dem Ansatz des *Service Learning* zu, das den Versuch darstellt, gesellschaftliches Engagement von Studierenden in Lehrveranstaltungen zu integrieren. Studierende sollen sich durch die freiwillige Beteiligung an Angeboten des *Service Learning* aktiv mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen beschäftigen und auf diese Weise zugleich einen ‚Dienst an der Gemeinschaft‘ leisten (Backhaus-Maul/Roth 2013). Demgegenüber wird der Weiterbildung in Ansätzen der *Third Mission* eine deutlich geringere Relevanz zugeschrieben – und dies auch vor allem in einem eingeschränkten Verständnis als berufliche Weiterbildung zur Deckung eines bestehenden regionalen Qualifizierungsbedarfs (Henke et al. 2014).¹

Bei der Betrachtung des aktuellen hochschulpolitischen Diskurses zur gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen lässt sich also feststellen, dass Weiterbildungsangebote hier im Unterschied zu früheren Modellen und Konzeptionen keineswegs im Zentrum stehen, sondern vielmehr stark an den Rand gedrängt sind; durchaus auch bis an die Grenzen der Wahrnehmbarkeit. Insgesamt gilt der Befund, dass „[d]as aus den 1970er Jahren stammende Leitbild der öffentlich verantworteten Weiterbildung [...] durch das des Weiterbildungsmarktes abgelöst worden [ist], in dem der Staat nur noch eine ‚Mitverantwortung‘ trägt“ (Faulstich/Oswald 2010, S. 12).

4 Individuelle Verantwortung für den Aufstieg durch (Weiter-)Bildung

Im Zeitverlauf wurde das Leitbild der gesellschaftlichen Verantwortung für weiterbildende Angebote an Hochschulen gerade auch in politischen Konzeptpapieren und programmatischen Schriften ersetzt durch ein Leitbild der individuellen Verantwortung für die eigene Bildungs- und Berufsbiografie. Dem Staat wird nicht länger eine primäre Zuständigkeit für die Sicherung von Beteiligungschancen an (Weiter-) Bildungsprozessen zugeschrieben, sondern vielmehr der bzw. die Einzelne unmittelbar in die Pflicht genommen, wie es beispielsweise die KMK im Jahr 2001 in aller Deutlichkeit formuliert hat:

„Dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Mitverantwortung jedes Mitglieds der Gesellschaft für das Gemeinwohl entspricht die Verantwortung des Einzelnen für die eigene Weiterbildung. [...] Eine Kultur des lebenslangen Lernens kann nur entstehen, wenn Bürgerinnen und Bürger selbständig und selbstverantwortlich lernen, unterschiedliche Lernzusammenhänge miteinander zu verknüpfen und die Fähigkeit zur Aus-

wahl zwischen verschiedenen Formen des Lernens zu entwickeln.“ (KMK 2001, S. 6f.)

Diese individuelle Verantwortung erstreckt sich ausdrücklich auch auf die Finanzierung von Angeboten der (Hochschul-) Weiterbildung. Diese sollen nach Vorgabe der Hochschulpolitik kostendeckend angeboten werden, also weitgehend ohne öffentliche Mittel – oder allenfalls mit einem Mindestmaß – auskommen. Allerdings sind gerade Weiterbildungsaktivitäten, die nicht in erster Linie auf beruflich verwertbare Qualifikationen abheben, allein aus Teilnahmeentgelten kaum kostendeckend zu finanzieren (Faulstich/Oswald 2010); ein Problem, das auch in einem Positionspapier der HRK zur Ausgestaltung der Weiterbildung an Hochschulen als solches benannt wird:

„Zwar gibt es einzelne Programme und Veranstaltungen, die schwarze Zahlen schreiben, diesen stehen jedoch viele andere gegenüber, bei denen dieses nicht der Fall ist, an denen aber ein hohes gesellschaftliches Interesse besteht. Zu nennen sind hier z.B. spezielle Programme für Migranten oder Wiedereinsteiger sowie die sogenannten PUSH- (Public Understanding of Science and Humanities) und PUR- (Public Understanding of Science) Programme.“ (HRK 2008)

Mit der Individualisierung der Verantwortung für die Nutzung und vor allem die Finanzierung von weiterbildenden Angeboten der Hochschulen geht eine doppelte Einschränkung einher. Zum einen können berufsorientierte Weiterbildungen aufgrund der damit verbundenen Erwartung einer mindestens mittelfristigen ‚Bildungsrendite‘ häufig besser ‚vermarktet‘ werden, während Angebote, die eher der allgemeinen Weiterbildung zuzurechnen sind, vielerorts zur Disposition stehen, weil sie nicht genügend Einnahmen generieren, um die entstehenden Kosten zu decken. Zum anderen stehen abschlussbezogene Weiterbildungen, die mindestens zu einem Zertifikat, überwiegend aber zu einem Hochschulabschluss führen, aus dem gleichen Grund, der besseren Kompatibilität mit den Prinzipien einer marktförmigen Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs insgesamt, vielfach im Zentrum des Interesses der Hochschulen – ganz im Gegenteil zu einzelnen Kursangeboten oder vergleichbaren Formaten (Faulstich/Oswald 2010). Diese Entwicklung steht keineswegs im Widerspruch zu aktuellen hochschulpolitischen Konzeptpapieren, die die Hochschulweiterbildung ebenfalls primär als abschlussbezogen verstehen und als Zielgruppen vor allem berufstätige Fachkräfte in den Blick nehmen. Dies kommt beispielsweise in folgender Äußerung des Wissenschaftsrates zum Ausdruck:

¹ Eine größere Relevanz kommt in Ansätzen der *Third Mission* hingegen dem Ziel der Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Personengruppen, insbesondere beruflich qualifizierten Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung, zu, die – anknüpfend an Konzeptionen des lebenslangen Lernens – aus einer individuellen Perspektive grundständige Studienangebote als spezifische Formen der (beruflichen) Weiterbildung nutzen (Wolter 2011). Dies wird dem vorherrschenden Verständnis der *Third Mission* zufolge allerdings nicht als Beispiel für Weiterbildung an Hochschulen verstanden (Henke/Pasternack/Schmid 2014; Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010).

„Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Ausbildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesens Rechnung tragen zu können. Durch die Flexibilisierung der Organisation des Studiums, eine curriculare Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme, die berücksichtigt, dass es sich um jeweils in sich geschlossene Qualifikationsphasen handelt, eine Differenzierung der Studienangebote und der Studiermöglichkeiten (Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitend) und eine Pluralisierung der Lernorte muss es den Universitäten gelingen, Berufstätige und Studierende mit Berufserfahrung in den regulären Studienbetrieb zu integrieren.“ (Wissenschaftsrat 2006, S. 65f.)

5 Fazit

Im Unterschied zu Ansätzen der 1970er und 1980er Jahre werden weiterbildende Aktivitäten von Hochschulen im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs nicht als Beitrag der Hochschulen zur Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung betrachtet. Im Gegenteil wird die primäre Verantwortung für die Teilnahme an Angeboten der Hochschulweiterbildung bei jeder und jedem Einzelnen verortet – die Hochschulen gelten in diesem Verständnis als (potenziell gewinnorientierte) Wettbewerber auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt, was auch eine weitgehende Reduzierung des Weiterbildungsverständnisses auf abschlussbezogene Angebote für berufstätige Fachkräfte mit sich bringt. Diese Entwicklung bedeutet eine fundamentale Abkehr von den konzeptionellen und programmatischen Ansätzen aus der Phase des Ausbaus und der Demokratisierung des Hochschulwesens – und insgesamt eine Absage an das Prinzip der gesellschaftlichen Verantwortung für die Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung.

Literatur

Backhaus-Maul, H./Roth, Chr. (2013): *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.

Berthold, Chr./Meyer-Guckel, V./Rohe, W. (Hrsg.): *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Edition Stifterverband.

Boyle, M.-E. (2007): *Learning to Neighbor? Service-learning in Context*. In: *Journal of Academic Ethics*, 5(1), S. 85-104.

Deutscher Bundestag (1973): *Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (HRG) (Drs. 7/1328 vom 30.11.1973)*. Bonn.

Deutscher Bundestag (1997): *Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (Drs. 13/8796 vom 20.10.1997)*, Bonn.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): *Wissenschaftliche Weiterbildung (Böckler-Arbeitspapier Nr. 200)*, Düsseldorf.

Hardtke, A. (2010): *ISO 26000: Eine kurze Geschichte zur Normierung gesellschaftlicher Verantwortung*, In: Braun, S. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Der deutsche Weg im internationalen Kontext*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 202-219.

Henke, J./Höhne, R./Pasternack, P./Schneider, S. (2014): *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel (HoF-Handreichungen Nr. 6)*. Wittenberg.

Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2015): *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitspapier 2/2015)*. Wittenberg.

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (Hochschulnetzwerk) (2013): *Memorandum Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen (verabschiedet von der Mitgliederversammlung des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung am 22.11.2013)*.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993): *Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen (Entscheidung des 170. Plenums vom 12.07.1993)*. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen> [Zugriff: 11.10.2015]

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 07.07.2008). <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung> [Zugriff: 11.10.2015]
- Kock, K. (2009): Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung (Böckler-Arbeitspapier Nr. 201). Düsseldorf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). Bonn.
- Linde, F./Auferkorte-Michaelis, N. (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, In: Hansen, K. (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-175.
- Otte, I./Prien-Ribcke, S./Michelsen, G. (2014): Hochschulbildung auf der Höhe des 21. Jahrhunderts, In: Müller, C. von/Zinth, C.-Ph. (Hrsg.): Managementperspektiven für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhundert. Management als Liberal Art. Wiesbaden: Gabler, S. 183-203.
- Regierungschefs von Bund und Ländern (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.
- Roessler, I./Duong, S./Hachmeister, C.-D. (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE-Arbeitspapier Nr. 182). Gütersloh.
- Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, E. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. In: *Bildung und Erziehung*, 65(2), S. 183-194.
- Vasilescu, R./Barna, C./Epure, M./Baicu, C. (2010): Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society, In: *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), S. 4177-4182.
- Wissenschaftsrat (1983): Empfehlung zur Weiterbildung an den Hochschulen (Drs. 5989/83). Berlin.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 7067/06). Berlin.
- Wolter, A. (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Busch, F. W./Wätjen, H.-J. (Hrsg.): Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg (Oldenburger Universitätsreden Nr. 130). Oldenburg: BIS, S. 29-71.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31(4), S. 8-35.

Autor

Ulf Banscheraus, Dipl.-Pol.
ulf.banscheraus@hu-berlin.de