

Lehre und Weiterbildung **(Prof. Dr. Ada Pellert; Eva Cendon)**

Die Idee des lebenslangen Lernens (life-long-learning, LLL), wie es für den Europäischen Forschungsraum formuliert wurde, hat Folgen für die Organisation Hochschule. Insbesondere Universitäten verstehen sich zunächst als grundständige Ausbildungsstätten, nicht immer auch als Weiterbildungsanbieter. Ada Pellert und Eva Cendon konturieren in ihrem Einleitungsartikel relevante Fragen der universitären Weiterbildung neben der Erstausbildung durch Bachelor und Master und stellen diese in einen Kontext der übergreifenden Organisationsentwicklung von Hochschulen. Die Autorinnen plädieren für eine integrative Politik des lebensbegleitenden Lernens und ein Zusammendenken von Erst- und Weiterbildungskonzepten. Und sie verweisen auf die strukturellen und organisationalen Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Profilierung einer Hochschule als Aus- und Weiterbildungsanbieter gegeben sein sollte.

Universitäre Weiterbildung

1. Status Quo

Universitäten waren bis vor einigen Jahren staatliche Anstalten und sind gerade erst im Begriff zu lernen, sich als eigenständige, selbst verantwortliche Organisationen zu begreifen. Dieser Kulturbruch zeigt sich in der institutionellen Einbettung universitärer Weiterbildung sowie in der Koordination bzw. Bündelung von Weiterbildungsaktivitäten. Lange Jahre war der Bereich der universitären Weiterbildung von äußerst verdienstvollen Einzelaktivitäten vieler Pionier/innen, die sich beachtliches Know-how erworben haben, gekennzeichnet; dies führte bislang aber noch selten zu energisch vorangetriebener institutionalisierter Politik. Universitäre Weiterbildung ist auch das Feld, in dem bislang die intensivsten Erfahrungen mit marktähnlichen Organisations- und Reaktionsformen gesammelt wurden, vielfach fehlt aber der Transfer dieser Erfahrungen auf die Ebene der Gesamtorganisation. Die Schwierigkeit der Expert/innenorganisation Universität kollektiv zu agieren zeigt sich besonders auffällig, wenn die Universität mit einem entsprechenden Profil als institutionelle Anbieterin von Weiterbildungsangeboten auftreten und für die Umwelt erkennbar sein soll. Nicht nur ihre inneren Organisationsformen, auch ihr Weiterbildungsangebot zeichnet sich durch fragmentierte „Insellösungen“ aus. Die Außenkontakte beschränken sich vielfach auf individualisierte Einzelkontakte, die das gesamte Wissensrepertoire der Universität den Weiterbildungsinteressierten kaum zur Kenntnis bringen können. Zwar erkennen die Institutionen bzw. ihre Repräsentant/innen zunehmend die Bedeutung dieser Aufgabe, allerdings wirken sich die bisherigen organisatorischen Reglements für die in der Weiterbildung aktiven Akteur/innen eher kontraproduktiv aus (vgl. Pellert & Cendon 2005).

Abgesehen von professionellem und jahrelangem Engagement einzelner fällt eine ambivalente Grundhaltung der Mehrheit der Hochschullehrenden zu universitärer Weiterbildung auf. Von einigen werden teilweise überzogene finanzielle Erwartungen zum Ausdruck gebracht– Weiterbildung als die neue „Cash cow“ der Universitätsentwicklung.

Einleitungsartikel **Lehre und Weiterbildung**

Auch in universitären Leitungsgremien werden oft überzogene finanzielle Erwartungen in Hinblick auf den finanziellen Beitrag der Weiterbildung für die Gesamtfinanzierung der Institution geäußert.

Gleichzeitig ist auf der Ebene des institutionell angestrebten Profils die universitäre Weiterbildung zumeist eine „quantité négligable“. Die meisten Universitäten des deutschsprachigen Raums träumen in ihren Mission Statements von der Reputation einer erstklassigen und nobelpreisverdächtigen Forschungsuniversität, die Profilierung über Lehre oder Weiterbildung findet sich hingegen in den wenigsten Leitbildern in fundierter Form. Hat schon die universitäre Lehre Schwierigkeiten sich reputationsmäßig neben der Forschung zu behaupten und eine adäquate Verankerung in den für Hochschullehrenden gültigen Karrierekriterien zu finden, so lassen sich die besonderen Entstehungsbedingungen qualitativ hochwertiger Weiterbildungsangebote – wie etwa hoher Managementanteil, starke Bedarfsorientierung und die spezielle Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis – hochschulintern nur sehr schwer vermitteln. Universitäre Weiterbildung wird daher aus vielfältigen Gründen von der Mehrheit der Hochschullehrenden und auf den Leitungsebenen nicht als gleichberechtigte Kernaufgabe ihrer Institution gesehen (vgl. Pellert & Cendon 2005).

Ein verstärkter Bedeutungszuwachs verbunden mit einer realistischeren Einschätzung sowie einer entsprechenden institutionellen Verankerung universitärer Weiterbildung und damit auch einer verstärkten Sichtbarkeit nach außen zeichnen sich in der letzten Zeit auch im deutschsprachigen Raum ab (vgl. Hanft & Knust, 2007; Cendon, 2007). Allerdings sind Universitäten noch sehr stark mit der Erstausbildung und dem Grundstudium – insbesondere im Hinblick auf die Bologna-Studienarchitektur – beschäftigt. Die fundamentalen Herausforderungen, wie beispielsweise die zukünftigen demografischen Entwicklungen, die Anforderungen einer wissensbasierten Gesellschaftsentwicklung und die Notwendigkeiten des Lifelong Learning scheinen Universitäten als Gesamtorganisationen noch nicht wirklich institutionell verarbeitet zu haben (vgl. Hanft & Knust, 2007; Pellert & Cendon, 2005).

2. Herausforderungen

Obwohl das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen zu den Eckpfeilern der europäischen Bildungspolitik gehört, sind die meisten tertiären Bildungsinstitutionen vor allem mit der Erstausbildung befasst. Insbesondere im deutschsprachigen Raum fällt es vielen Universitäten schwer, eine umfassende und aktive Rolle als institutionelle Anbieterinnen von Weiterbildung und Lebensbegleitendem Lernen zu spielen. Im angelsächsischen Raum werden dagegen 40% aller Masterangebote berufsbegleitend, zum Teil auch im Fernstudium, angeboten (vgl. Wolter, 2006). In den konzeptionellen Überlegungen zu Studienarchitektur und -struktur der meisten deutschsprachigen Universitäten wird das noch nicht ausreichend beachtet. Darüber hinaus werden die konzeptionellen, strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen, die die Entwicklung qualitativ hochwertiger Weiterbildungsangebote benötigt, systematisch unterschätzt (vgl. Pellert, 2007).

Die durch den Bologna-Prozess und die Entstehung eines europäischen Hochschulraumes forcierte Neugestaltung der Studienarchitektur in international zunehmend vergleichbare Abschlüsse macht auch eine Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung notwendig. Die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung muss in einem Zusammenhang gesehen werden. Auch diese stark von der europäischen Bildungspolitik vorangetriebenen Positionen machen einen Dialog als permanente Kommunikation zwischen Erstausbildung und Weiterbildung drängend. Die Realisierung des Lebensbegleitenden Lernens macht die Neuverteilung von Lernzeiten im Lebenszyklus, die Koordination der aufeinander folgenden Bildungssysteme und neue Lehr- und Lernformen erforderlich. Auch die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Phasen (Lehre – Studium; Fachhochschulen – Universitäten; Schule – Hochschule; Ausbildung – Beruf; Ausbildung – Forschung; etc.) bekommt bislang an den Hochschulen nicht genügend Aufmerksamkeit.

Insgesamt ist in der Rezeption des Bologna-Prozesses der Weiterbildungsbereich noch stärker zu beachten – sowohl bildungspolitisch als auch von den einzelnen Institutionen. Es sind bildungspolitische Vorstellungen darüber zu entwickeln, wie der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen quantitativ und qualitativ zu gestalten ist. Angesichts von Bologna entstehen sonst schnell elitäre Vorstellungen: Die Masse schließt mit dem Bachelor ab und nur wenige – wissenschaftlich – Auserwählte gelangen ins Master-Studium. Die derzeit besonders intensiv geführte Diskussion um die Neugestaltung des Hochschulzugangs müsste in eine Richtung weitergetrieben werden, in der die traditionelle Kopplung von studienberechtigendem Gymnasialabschluss und Studienzugang gelockert und um individuelle Kompetenzenprüfungen erweitert wird. Dies würde eine insgesamt stärkere Öffnung der Hochschulen bedeuten und gut gebahnte Zugangswege für Berufstätige und die Anerkennung von „prior learning“ im Sinne der in der beruflichen Ausbildung und Arbeit erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen ermöglichen. Eine Verkürzung der Studiendauer ist in einer Wissensgesellschaft nur sinnvoll, wenn sie mit einem konsequenten Ausbau der Weiterbildung bzw. eine Strategie des Lifelong Learning kombiniert wird. (Vgl. Pellert, 2007).

Universitäre Weiterbildung steht an der Schnittstelle von drei großen europäischen bildungspolitischen Konzepten: dem Bologna Prozess, dem Konzept des Lebenslangen Lernen und dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dieser europäische Rückenwind könnte für die verbesserte Verankerung und einen erhöhten Stellenwert der Weiterbildung an den Hochschulen und einen breiteren Zugang zur Weiterbildungsthematik genützt werden (vgl. Pellert, 2007). Gleichzeitig bietet gerade die universitäre Weiterbildung für Hochschulen eine gute „Anschlussstelle“ an wichtige Entwicklungstrends im Bildungsbereich. Neben der Weiterbildung für AbsolventInnen dient sie vielfach als „Signalsystem“ für neue Bedarfe und Bedürfnisse (vgl. Cendon, 2007). Durch die höhere Flexibilität in der Angebotsentwicklung können neue Themen, Organisationsformen und Zulassungsmodi leichter erprobt werden als im grundständigen Studium.

Die Umstellungsprozesse auf die Bologna-Struktur im tertiären Sektor eröffnen – trotz der im Moment noch teilweise fehlenden „Bologna-Tiefendimensionen“ – neue Möglichkeiten, insbesondere unter Berücksichtigung einer konsequenten Lifelong-Learning Strategie. Es fällt allerdings auf, dass berufs begleitende Studien und universitäre Weiterbildung in die aktuellen Bologna-Diskussionen noch nicht wirklich integriert sind, bzw. möglicherweise sogar mit Schließungstendenzen zu kämpfen haben. Wenn es im Master-Bereich aber um eine tatsächliche „Schließung“ des Systems gehen soll, ist das der Förderung des lebenslangen Lernens abträglich. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass universitäre Weiterbildung als parallele und mit der Bologna-Struktur unverbundene Schiene im Sinne eines „Paralleluniversums“ verstanden wird, die zwar für den Beschäftigungssektor weiterqualifiziert, aber in Bezug auf Durchlässigkeit und Übergänge in den Bildungssektor eine Sackgasse darstellt. Vor dieser Herausforderung sind, in einem Zusammendenken von universitärer Weiterbildung und Bolognastruktur, folgende Aspekte im Rahmen einer integrativen Politik des lebensbegleitenden Lernens zu berücksichtigen:

Lebensphasenorientierung

Bislang spielt die Orientierung an Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen in den grundständigen Studiengängen der Hochschulen eine relativ geringe Rolle. Die Organisation und der Inhalt der meisten Studiengänge sind noch vom Leitbild des/der 18-jährigen Vollzeitstudierenden geprägt. Eine Ausnahme bilden dabei die Fachhochschulen mit berufs begleitenden und zielgruppenorientierten Angeboten im Regelstudium. Dagegen ist Angeboten universitärer Weiterbildung inhärent, dass sie sich vorrangig an den Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden und damit unterschiedlicher Zielgruppen in vielfältigen Arbeits- und Lebenszusammenhängen orientieren. Hier ließen sich Erfahrungen und Know-how aus der Weiterbildung für Hochschulen nutzbar machen, da sie eine Erweiterung des Blickwinkels insbesondere auf „non-traditional students“ und ihre Bedürfnisse ermöglichen. (Vgl. Pellert & Cendon, 2007).

Förderung der Teilnahme

Lebensbegleitendes Lernen an den einzelnen Hochschulen wird stark davon geprägt sein, inwieweit die Leistungsindikatoren und Leistungsvereinbarungen dieses Thema in sich aufnehmen und die Themen Durchlässigkeit, Partizipationsraten, Erhöhung von Zugangschancen und Zugänglichkeit als Parameter in den Entwicklungsplänen vorkommen oder nicht. In Finnland etwa haben Universitäten in Bezug auf regionale Entwicklungspläne sehr klare Vorstellungen, weil sie hierzu über die Vereinbarungsstruktur zwischen Staat und Hochschule „ermuntert“ werden. Wichtig sind skandinavische und angelsächsische Erfahrungen auch hinsichtlich eines entspannteren Verhältnisses zu „mass education“. „Massenhochschulsystem“ wird im deutschen Sprachraum immer noch als ein eher pejorativer Begriff gesehen und es hat den Anschein, als könnten die Erhöhung der Partizipationsraten und meritokratische Selektions- und Auswahlverfahren bzw. Elitenbildung nicht wirklich in Übereinstimmung gebracht werden. (Vgl. Pellert, 2007).

Verstärkung der systematischen Curriculumentwicklung

Die Verstärkung der systematischen Curriculumentwicklung an den Universitäten, in Richtung einer Klärung der Beziehung zwischen dem Lehrinput und der Lernergebnis- bzw. Outcomeorientierung als didaktischer Herausforderung, ist eine wichtige Handlungsoption. In jenen Studienrichtungen, die eine umfassende Curriculumreform in Angriff genommen haben, erschließt sich der Wert des Workload-Zugangs und der Modularisierung zunehmend als Instrument nicht nur für die Mobilität, sondern auch die hochschulinterne Organisation der Lehre (vgl. Lassnigg et al, 2006). Diese Erfahrungen lassen sich von engagierten Pilotversuchen auf der Ebene der Institutionen systematischer fassen und vorantreiben im Sinne eines studienrichtungsübergreifenden Erfahrungsaustausches. Workshops und Veranstaltungen zur Auseinandersetzung über die konzeptiven Fragen der Lernergebnisse, der Outcomeorientierung und der Workload-Ansätze anzubieten sind hier ein wichtiges Moment, um auch für die weitere Entwicklung und Umsetzung der Nationalen Qualifikationsrahmen wichtige Erfahrungen an den Universitäten zu gewinnen. Die Nutzung von e-learning im Zusammenhang mit den Schlüsselkompetenzen, wie auch die Verknüpfung von Curriculumentwicklung mit den Prozessen der Orientierung und Beratung im Sinne der LernerInnenzentrierung wäre ein weiteres wichtiges Element (vgl. Pellert 2007).

Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote

Die systematische Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote in der Bologna-Struktur im Hinblick auf ihre Ergebnisorientierung ist als ein wichtiger Schritt zu sehen. Hier gibt es zwei wesentliche Diskussionspunkte, deren vertiefende Behandlung wichtige Entwicklungsimpulse geben könnte. Der eine Diskussionspunkt betrifft die grundsätzliche Anlage der Gestaltung von Bachelorstudien. Hier bestehen unterschiedliche Herangehensweisen, die teilweise mit Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen korrespondieren. Ein Weg besteht darin, eine so genannte "breite Grundausbildung" in den Mittelpunkt zu stellen, der andere Weg, spezialisierte Qualifikationen anzubieten. Der zweite Diskussionspunkt bezieht sich auf die Arbeitsmarktbezüge der Studienzyklen. Hier sind die Interpretationen sehr konträr, müssen aber vor dem Hintergrund gesehen werden, dass in vielen Bereichen die Bezüge zwischen Studienangeboten und Beschäftigung nur sehr unbestimmt ausgeprägt sind. Pauschale Behauptungen darüber, was "der Arbeitsmarkt" oder "die Unternehmen" verlangen würden, sind dabei mit sehr großer Vorsicht zu behandeln (vgl. Lassnigg et al, 2006).

Systematische Erfassung der Erfahrungen mit der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens

Beim Thema der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens ist eine konsequente Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus dem angelsächsischen und skandinavischen Raum möglicherweise sehr förderlich. Im universitären Bereich beschreitet auch Frankreich mit der individuellen Akkreditierung auf der institutionellen Ebene interessante Wege (vgl. Lassnigg et al, 2006). Im gesamten tertiären Bereich des

deutschsprachigen Raumes wären Pilotversuche mit der Erfassung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens eine wichtige Erfahrungsvoraussetzung für ein Weitertreiben der Diskussion und Umsetzung Nationaler Qualifikationsrahmen. Diese könnten auf einer systematischen Erfassung und Analyse der gegenwärtigen Praktiken und der Verarbeitung von Erfahrungen in anderen Ländern aufbauen. In Vorbereitung auf weitere europäische und nationale Diskussionen könnten damit konzentrierte Erfahrungen gesammelt werden.

Strukturierung der Kompetenzdefinition und Ergebnisformulierung

Kompetenz heißt, Wissen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten selbst gesteuert zu bündeln und ist Voraussetzung für ein gelingendes Leben zwischen Arbeit, Privatem und Lernen. Dies erfordert, sich stark an den schon vorhandenen Kompetenzen der Lernenden zu orientieren und diese entsprechend zu berücksichtigen und anzuerkennen. Das Zugangsthema muss somit neu gestaltet und Anerkennungsfragen zeitgemäß bewältigt werden. In Bezug auf Anerkennungsfragen von vorgängigem Lernen verfügt universitäre Weiterbildung über langjährige Erfahrungen und entsprechende Instrumente für die Gestaltung des Zugangs. Bezogen auf LLL kann das heißen, diese Erfahrungen und Instrumente bei einer verstärkten Orientierung an den Kompetenzen der Lernenden einzubeziehen (vgl. Pellert, 2007).

An den genannten Ansatzpunkten mit Veränderungen zu beginnen, könnte geeignet sein, sowohl die Umsetzung des Bologna-Prozesses, als auch die Entwicklung einer Life-Long-Learning Policy und Nationaler Qualifikationsrahmen zu unterstützen. Damit wirken die Reformbemühungen gegenseitig verstärkend und verhindern „Parallelaktionen“, die gerade für reformorientierte Hochschulmitglieder demotivierend wirken. Universitäre Weiterbildung kann damit als ein Teilaspekt des Lebenslangen Lernens in die Gesamtaktivitäten der Hochschulen besser integriert werden; ihre spezifische Rolle wird in diesem Kontext neu zu bestimmen sein.

Lehre und Weiterbildung: Literatur

Carstensen, D. & Pellert, A. (2006): Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Benz, W., Kohler, J. & Landfried, K (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe Verlag. D 5.1.

Cendon, E. (2007): Universitäre Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens – zwischen Diversifizierung und Profilbildung. In: Pellert, A. & Cendon, E. (Hrsg.): Universitäre Weiterbildung - bildungspolitische, inhaltliche und didaktische Herausforderungen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg.2, Nr.1, März. Online im Internet unter: <http://www.zfhe.at> [Stand: 21.03.2008].

Donau-Universität Krems (2007) (Hg.): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung. 20. Jänner. Online im Internet unter: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_IIIstrategie_endversion_2007.PDF [Stand: 21.03.2008].

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel. November. Online im Internet unter: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf [Stand: 21.02.2008].

Hanft, A. & Knust, M. (2007) (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann.

Knapp G. (Hrsg.) (2002): Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven. Klagenfurt/Laibach/Wien.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Mitteilung der Kommission. Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Online im Internet unter: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/8711/universities_com_2003_58_de.pdf [Stand: 21.03.2008].

Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Pellert, A. & Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Forschungsbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Mai. Online im Internet unter: <http://www.equi.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf> [Stand: 21.03.2008].

Lenz, W. (2004): Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion. Münster.

Lenz, W. (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. 2., aktualisierte Auflage. Bielefeld.

Neuhold, A. & Patscheider H. (1999): Universitäre Weiterbildung in Österreich. Aspekte pädagogischer Innovation, Band 23. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien.

Nuissl, E. (2004): Europäische Qualitätspolitik im Konzept des Lebenslangen Lernens. In: Elis, K. (Hrsg.): bildungsreise – reisebildung. Wien, S. 109-119.

Pellert, A. (2007): Universitäre Weiterbildung, Chancen durch die europäische Bildungspolitik. In:

Pellert, A. & Cendon, E. (Hrsg.): Universitäre Weiterbildung - bildungspolitische, inhaltliche und didaktische Herausforderungen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg.2, Nr.2, Juni. Online im Internet unter: <http://www.zfhe.at> [Stand: 21.03.2008].

Pellert, A. (2006): Life Long Learning – rhetorisches Lippenbekenntnis oder gestaltende Chance? In: Möller, H. (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft. 1. Innsbrucker Bildungstage. 17.-18. November 2005. Innsbruck: innsbruck university press. S. 30-39.

Pellert, A. & Cendon, E. (2007): Life Long Learning meets Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. In: Gützow, F. & Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 69-80.

Pellert, A. & Cendon, E. (2007a): Länderstudie Österreich In: Hanft, A./ Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Waxmann. Münster. S. 273-312.

Pellert, A. & Cendon, E. (2005): Hochschulreformen und Herausforderungen für die universitäre Weiterbildung in Österreich. In: Jütte W. & Weber K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Waxmann Verlag. Münster. S. 214-229.

Schuetze, H. G. (2004): Epochemachendes Bildungskonzept oder kurzlebiger Modebegriff? In: Elis, K. (Hrsg.): bildungsreise – reisebildung. Wien, S. 155-166.

Wolter, A. (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte W. & Weber K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 93-111.

Wolter, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess. In: Cendon, E., Marth, D. & Vogt, H. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85-102.

Wolter, A. (2003): Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? Hans-Dietrich Raapke zum 75. Geburtstag gewidmet. Schriftliche Ausfertigung des Vortrages auf der Jahrestagung 2003 des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE): Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Technische Universität Dresden, 18. und 19. September 2003.