

Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Rahmen Fortsetzung des „Bologna-Prozesses“ und seiner Umsetzung in Deutschland wird die Hochschullehre insgesamt dem Dreischritt von Qualitätssicherung, Akkreditierung bis zur Anerkennung unterworfen. Dies betrifft ausdrücklich auch die wissenschaftliche Weiterbildung (Akkreditierungsrat 2001). In seinem Referenzrahmen für die BA(MA-Studiengänge vom 20. Juni 2001 hat der Akkreditierungsrat sich zunächst auf grundständige, konsekutiv angelegte Studienangebote bezogen und gleichzeitig auf notwendige weitere Schritte hingewiesen: „Im Hinblick auf die Möglichkeit lebenslangen Lernens sind in steigendem Maße Angebote für ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss zu erwarten, die grundsätzlich den gleichen akademischen Standards wie die grundständigen Studiengänge zu entsprechen haben Dennoch müssen hier im Zusammenwirken mit den Abnehmern, d.h. insbesondere mit der Berufspraxis, Maßstäbe und Kriterien diskutiert und modifiziert, gegebenenfalls auch neu entwickelt werden“ (ebd.). Nach seiner Neukonstituierung 2003 hat sich der Akkreditierungsrat verstärkt mit dem Themenkomplex Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst und dazu eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet.

Diese Aktivitäten reagieren auf die sich abzeichnende Expansion von Weiterbildungsbeteiligungen der Hochschulen und auf eine beginnende Reorganisation des Verhältnisses von grundständigem und weiterbildenden Studium im Kontext der Diskussion um „Lebenslanges Lernen“. Langsam, aber zunehmend kommt die Beteiligung der Hochschulen an der Weiterbildung in Gang: allen Unkenrufen zum Trotz, besonders die Universitäten seien zu akademisch, zu bürokratisch, zu elitär. Obwohl die Unterstellung vorherrscht, die Hochschulaktivitäten seien nach wie vor ein Randphänomen, wird durch explorative Recherchen belegt (Bade-Becker/ Faulstich/ Graessner 2004), dass es ein beachtliches Aktivitätsniveau und -spektrum zur Weiterbildung an Hochschulen gibt. Es ist kaum zu übersehen, dass gerade in den letzten Jahren vieles angestoßen worden ist. Die Umbruchsituation im „Bologna-Prozess“ wird auch für die Weiterbildungsstrukturen erhebliche Folgen haben, wenn

neben die wissenschaftliche Erstausbildung bei Bachelor- und Masters-Abschlüssen neue Weiterbildungszertifizierungen und -graduierungen treten.

Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung

So sieht sich Weiterbildung an Hochschulen neuen Herausforderungen gegenüber. Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt zu (Faulstich/ Graessner/ Tippelt 2004, 156-161). Sich verkürzende Wissenshalbwertszeiten bezogen auf fachliche Inhalte betreffen Hochschulabsolventen wegen ihrer Nähe zu einer sich dynamisierenden Wissensproduktion besonders. Die resultierende Nachfrage wird z.Z. befriedigt durch ein breites Anbieterspektrum von Akademien, Berufs- und Arbeitgeberverbänden, Kammern, kommerziellen Instituten und vor allem durch innerbetriebliche Programme und Kurse – die Hochschulen spielen bisher eher eine Nebenrolle mit einem Anteil von sicher weniger als 10 Prozent (ebd. 160). Was nicht heißt, dass Hochschullehrer nicht stärker beteiligt sind – aber für andere Institutionen.

Zunehmend versuchen die Hochschulen diese Potentiale für die eigene Entwicklung zu nutzen. Ein aktivierender Faktor liegt angesichts drastisch knapper werdender öffentlicher Mittel für die Bewältigung der Kernaufgaben von Forschung und Lehre darin, Weiterbildungsaktivitäten als Instrument der Ressourcengewinnung zu nutzen.

Die Aufbruchsituation drängt, den Stellenwert von Lehre, die grundständige und weiterführende Angebote einbezieht, neu zu klären: Unter „wissenschaftlicher Weiterbildung“ versteht die Kultusministerkonferenz Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. Dies umfasst Ergänzendes aus zusätzlichen Fachrichtungen (z.B. Betriebswirtschaftslehre für Mediziner), Zusätzliches durch **Spezialisierung in einem abgeschlossenen Studium (z.B. Coaching für Erziehungswissenschaftler), Aufbauendes** aus anderen Fachrichtungen (z.B. Weiterbildungsstudium Geragogik für Psychologen). Die Angebotsformen sind unterschiedlich strukturiert im Spektrum von durch Prüfungsordnungen geregelter „Weiterbildender Studiengänge“, die meistens berufsbegleitend als abschlussbezogene Teilzeitangebote laufen, bis zu Einzelveranstaltungen (Vorträge, Tagungen, Workshops), für die allenfalls die Teilnahme bescheinigt wird.

Dieses Aktivitätsspektrum wissenschaftlicher Weiterbildung gewinnt an Gewicht – allerdings wegen mangelnder Statistiken bisher nur belegt durch einzelne Recherchen, Schätzungen und Hochrechnungen: im „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz findet man beim Stand Ende 2003 1.502 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“. Diese Zahl umfasst aber auch direkt an das Grundstudium anschließende Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge. (Im Vergleich dazu waren 8.861 grundständiger Studienmöglichkeiten verzeichnet.) Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) schätzt die Teilnahmefälle auf 70.000 (Bade-Becker/Faulstich/Graessner 2004, 120). Die Gasthörerstatistik der Hochschulen weist etwa 40.000 Teilnehmende aus. Ein Großteil der Weiterbildungsteilnehmenden wird davon allerdings nicht erfasst.

Gesichertere Angaben können über die interne Struktur der in die Erhebung der DGWF einbezogenen Angebote gemacht werden (ebd. 121 ff.): Als Zugangsvoraussetzung wird bei fast zwei Drittel der „Weiterbildenden Studiengänge“ ein Hochschulabschluss vorausgesetzt. Das heißt aber umgekehrt auch, dass bei einem Drittel die Öffnung für qualifizierte Berufstätige erfolgt. Bei anderen Angebotsformen ist die Zugänglichkeit breiter. Die Zertifikate „weiterbildender Studiengänge“ vergeben meist einen eigenen Hochschulabschluss, oft einen eigenen Titel; selten ist der Durchstieg zu grundständigen Abschlüssen wie z.B. Diplom möglich.

Für die Durchführung ist erstaunlich, dass der Anteil reinen Fernstudiums oder e-learning gering ist. Meistens werden Präsenzveranstaltungen angeboten. Diese finden oft in Kooperation mit externen Einrichtungen statt wie Unternehmen, Verwaltungen, Berufsverbänden, Kammern, Gewerkschaften u.a.. Auch bei der Zusammensetzung der Lehrenden stellen nach der DGWF-Recherche wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker etwa ein Viertel der Dozenten.

Für die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung ist es angesichts der beschriebenen Ausgangslage sinnvoll, auf eine konsequente Modularisierung des Hochschulsystems im Kontext der MA-/BA-Strukturen zu setzen. Damit werden die Diskussionen um die „Baustein-Hochschule“ (Weizsäcker u.a. 1970) wieder aufgenommen.

Akkreditierungskriterien und -prozesse

Ursprünglich nur etabliert, um einen Referenzrahmen für die in der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 in § 19 zur Erprobung eingerichteten Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge werden Akkreditierungsverfahren (Arbeitsbericht: Akkreditierungsrat 2002) dauerhaft zu einem zentralen Prozess, indem für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich (Hochschulrektorenkonferenz 2000, 2001) auch für Weiterbildungsmöglichkeiten auf wissenschaftlichem Niveau ein Modell generalisiert wird, wie es ist einerseits bereits im Zusammenhang der Akkreditierung der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen, andererseits aber auch bei den Aus- und Fortbildungsorten und im IT-Bereich bereits angezogen worden ist. Ein solches dreistufiges Modell von Qualitätsmanagement, Zertifizierung und Akkreditierung, wie wir es zum Beispiel auch zur Ausführung des SGB III vorgeschlagen haben (Faulstich/Gnahn/Sauter 2003) und wie es durch Rechtsverordnung des BMWa umgesetzt worden ist, scheint für den Bildungsbereich insgesamt tragfähig. Aus diesem Konzept resultieren Anforderungen an ein systematisch aufgebautes Modell:

- Vergleichbarkeit sichern und spezifische Träger- und Maßnahmeentwicklungen zulassen;
- Transparenz herstellen und gleichzeitig regionale und spezifische Unterschiede gewährleisten;
- Selbst- und Fremdevaluation kombinieren und
- gleichzeitig den Aufwand einschränken, aber auch
- verlässliche Aussagen der Evaluation zulassen.

Entsprechend müssen Kriterien für **Qualitätskonzepte** formuliert werden:

- Orientierung an Nachfrageinteressen,
- Förderung der Qualifikationsentwicklung der anbietenden Einrichtungen,
- Rückgriffe auf anerkannte Evaluationsmethoden,
- Einbeziehung der Anbieter- sowie der Maßnahmequalität.

Daraus folgen auch Kriterien für die Anerkennung von **Akkreditierungsagenturen**:

- institutionelle Unabhängigkeit gegenüber Weiterbildungsträgern und Wirtschafts- und Berufsverbänden;
- Einbezug in öffentliche Verantwortung,
- verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur;
- anbieterübergreifende Arbeit;
- Zusammenführen nationaler und internationaler Kompetenz;
- Transparenz des Verfahrens;
- eigene Qualitätssicherungsmaßnahmen und
- Berichtspflicht gegenüber dem Akkreditierungsrat.

Es ist wahrscheinlich, dass die Akkreditierungsagenturen nicht nur die Hochschulen als Adressaten und Einnahmequelle haben werden. Ein expandierender Markt von Bildungsdienstleistungen greift weltweit auf Lernangebote zu und erzwingt im Zusammenhang von GATS gravierende organisatorische und curriculare Konsequenzen in Richtung auf Modularisierung und Standardisierung. Demgegenüber kommt es darauf an, die öffentliche Verantwortung für ein zugängliches System der Hochschullehre zu stärken, welches über berufliche Verwertbarkeit hinausgeht und den Bildungsauftrag der Hochschule ernst nimmt, wie er z.B. auch in den Zieldimensionen des „Forum Bildung“ gefasst sind: „Bildung und Qualifikation zielen immer auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit“ (Forum Bildung 2002, 54).

Problemaspekte für abschlussbezogene Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Systemqualität (Faulstich/Gnahn/Sauter 2004) wissenschaftlicher Weiterbildung ist an diesen Zieldimensionen zu messen. Daraus resultieren Anforderungen an den **Akkreditierungsprozess**, die es ermöglichen zentrale Qualitätsaspekte von weiterbildenden Studiengängen zu beurteilen:

- **Adressaten und Zugang**

Teilnehmende an „Weiterbildenden Studiengängen“ sind auch gegenwärtig schon vielfach berufserfahrene Praktiker, die nicht immer über akademische Abschlüsse verfügen. Entsprechend müssen alternative Zugangswege offen gehalten werden. Wenn die Eingangsvoraussetzungen klar definiert werden, können entsprechend Voraussetzungen und Äquivalenzen geprüft werden.

Ein spezifisches Problem wird durch die Wertigkeit „informell erworbener Kompetenzen“ aufgeworfen. Der Stellenwert der Berufs- und Familienerfahrung ist gerade bei weiterbildenden Studien besonders hoch, wenn die Adressaten nicht auf einmal erworbene formale Abschlüsse festgeschrieben werden sollen. Entsprechend sind Praxisanteile im Studienangebot einzubauen.

- **Angebotsumfang**

Weiterbildende Studiengänge werden nach vorliegenden Erfahrungen in der Regel 40 bis 120 Credits umfassen. Studienerfolg und Abbruchquoten bisheriger Angebote lassen erwarten, dass die Zeitbelastung für die Studierenden nur in seltenen Fällen den Umfang erreicht, der voll den Anforderungen entspricht, um an den „konsekutiven“ Master heranzukommen.

- **Studierbarkeit und Angebotsorganisation**

Entsprechend werden „weiterbildende Studiengänge“ in der Regel berufsbegeleitend organisiert werden. Teilzeitformen, besonders auch unter Einbezug von Fernstudienanteilen, müssen möglich sein, weil die Adressaten nicht aus ihren Berufs- oder Familientätigkeiten und ihren sozialen Kontexten aussteigen. Entsprechend muss die Studienorganisation ein hohes Maß an Flexibilität und Wählbarkeit zulassen. Daraus folgt eine Differenzierung der Module nach Grund-, Vertiefungs-, und Aufbau-, sowie Pflicht- und Wahlangeboten. Es sollte so möglich sein, Module, welche bei anderen Institutionen oder informell erfüllt worden sind, anzuerkennen. Als Anforderungen an Module können formuliert werden: Organisiertheit, Systematisiertheit, Zertifizierbarkeit, Kontinuität des Angebots, Profiliertheit, sowie deren Dokumentation.

- **Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit**

Weiterbildende Studiengänge liegen in der Regel unter dem Angebotsumfang im konsekutiven Modell und sind also nicht als ganze, sondern über einzelne Module anrechenbar.

- **Abschlussbezeichnung**

Daraus resultiert, wenn zugleich an Abschlussbezogenheit festgehalten wer-

den soll, ein Abstand gegenüber den Zertifikaten aus dem konsekutiven Modell. „Diese Mastergrade (*Master of Arts, Master of Science, Master of Engineering, Master of Laws*) dürfen nur dann für Weiterbildungsstudiengänge verwandt werden, wenn sie in ihren Anforderungen einem konsekutiven Masterstudiengang gleichwertig sind.“ (*KMK-Beschluss "10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland"*, 12.6.2003). Insofern werden spezifische Abschlussbezeichnungen entstehen. „Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den genannten Bezeichnungen abweichen (z. B. MBA).“ (*KMK-Beschluss "Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen"*, 10.10.2003).

Daraus folgt eine Zweistufigkeit der Abschlussbezeichnung aus, bei der

- für weiterbildende Studiengänge mit einem den konsekutiven Masterstudiengängen entsprechenden Niveau die von der KMK vorgeschlagenen „allgemeinen“ Mastertitel vergeben werden,
- spezialisierte Angebote mit 40 bis 120 Credits nach vorgängigem Studium und praktischer Erfahrung durch eine spezielle Abschlussbezeichnung z.B. „Master of Advanced/Professional Studies“ gekennzeichnet werden.

Wie bei den grundständigen Studiengängen es aber auch bei den weiterbildenden Studiengängen erforderlich, Transparenz und Übersichtlichkeit durch ein überschaubares Bezeichnungssystem sicherzustellen. Insofern bedarf es mindestens disziplin- bzw. branchenspezifischer Abstimmungsprozesse, um ein Mindestmass an Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit zu sichern.

- **Trägerschaft/Anbieter**

Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung sind auch Ausgründungen staatlicher Hochschulen und private Institute. Für die zu akkreditierenden Studienangebote gilt, dass sie einzubeziehen sind in ein System öffentlich verantworteter Bildungsmöglichkeiten. Auch wenn gegenwärtig ein bedeutender Anteil der Wissensvermittlung von Einrichtungen außerhalb der Hochschulen geleistet wird, müssen Hochschulen bzw. Fakultäten und Fachbereiche als

„Ort der Verantwortlichkeit“ für Zertifizierung und Verleihung des Abschlussgrades klar erkennbar sein. Da viele Angebote weiterbildender Studiengänge vom Gegenstandsbezug zwingend interdisziplinär angelegt sind, erhalten die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen eine wichtige Rolle als koordinierende Institutionen und als Geschäftsstelle. Zuständigkeiten für Lehre können gemeinsamen Ausschüssen übertragen und über die Weiterbildungseinrichtungen organisiert werden. Bezüglich der wissenschaftlichen Kompetenz der anbietenden Einrichtung muss auf das Urteil der „scientific community“, das über die Gutachter in das Akkreditierungsverfahren eingebracht wird, vertraut werden.

- **Lehrpersonal**

In weiterbildenden Studiengängen findet sich meistens eine Mischung der Lehrenden von Personen aus Hochschuldisziplinen und dem Themenfeld. Dies ist für praxisorientierte Angebote zwingend notwendig. Nichtsdestoweniger muss der Personaleinsatz in der Lehre in der Verantwortung der Hochschule bleiben.

Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit der Entwicklung der Studiengangsstrukturen im weiterbildenden Studium fallen weitreichende organisatorische und curriculare Entscheidungen für die Lehre an Hochschulen insgesamt. Eine Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen „Lebenslangen Lernens“ setzt eine konsequente Modularisierung voraus. Dafür ist die durch die Akkreditierungsdiskussion ausgelöste Reorganisation der grundständigen Studiengänge in die BA-/MA-Struktur ein wesentlicher Impuls, durch den Weiterbildung an Hochschulen ein wesentlich höheres Gewicht erhalten kann.

Langfristig ist dann die Unterscheidung zwischen Erst- und Weiterbildung inhaltlich kaum mehr begründbar, sondern Lernen verteilt sich über die gesamte Lebensspanne. Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem. Die Grenzen werden zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, das institutionelle Profil der Hochschulangebote zu schärfen.

Literatur:

- Akkreditierungsrat (2000): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen. Bonn
Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. Bonn
Akkreditierungsrat (2002): Work Report 2000/2001. Bonn
Bade-Becker, U./Faulstich, P./Graessner, G.: Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung 2-2003, 117-125
Faulstich, P./Gnahs, D./Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Berlin
Faulstich, P./Gnahs, D./Sauter, E. (2004): Systemqualität beruflicher Weiterbildung. Bonn
Faulstich, P./Graessner, G./Tippelt, R. (2004): Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe. In: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen
Forum Bildung (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Bonn
Hochschulrektorenkonferenz (2000): Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Bonn
Hochschulrektorenkonferenz (2001): Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung. Bonn
Weizsäcker E.U. u.a. (1970): Baukasten gegen Systemzwängen. München,

(Prof. Dr. Peter Faulstich, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium; Mitglied der Arbeitsgruppe Weiterbildung des Akkreditierungsrates)