

Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNGSANGEBOTE SYSTEMATISIEREN

**Johannes Klenk/Kerstin Armbrorst-Weihs/Ulrich Eggert/
Gabriele Schaub/Ulrich Wacker**

Zwischen den vielfältigen »klassischen« Angeboten der Erwachsenenbildung einerseits und grundständigen Studienangeboten der Hochschulen andererseits zeichnet Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ein hybrider Charakter aus – mit Wesensmerkmalen beider Teilsysteme. Die Vielfalt der Angebote und Angebotsbezeichnungen erfordert eine begriffliche Systematisierung und eine Systematisierung der Angebotskonzepte. Die Autorinnen und Autoren präsentieren nach einer knappen Darstellung des Handlungsfeldes einen Lösungsvorschlag, der in Baden-Württemberg in dieser Form implementiert und von den Hochschulen genutzt wird. Der Vorschlag fußt auf Elementen aus der Schweizer Hochschulweiterbildung, differenziert diese aber weiter aus. Abschließend wird die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu existierenden Qualifikationsrahmen thematisiert.

Obwohl Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau auf eine lange Tradition zurückblickt, gewann sie als eine der gesetzlich verankerten Primäraufgaben der Hochschulen in den vergangenen Jahren eine neue Dynamik – einhergehend mit einer Ausdifferenzierung der Angebotskonzepte und Zielgruppen. Grund hierfür waren nicht zuletzt veränderte Studienstrukturen im Kontext der Bologna-Reform, neue gesetzliche Rahmenbedingungen und verschiedene staatliche Förderprogramme. Dennoch gilt nach wie vor, dass »staatliche Hochschulen (...) auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland bisher nur eine geringe Rolle« spielen (Borgwardt, 2016, S. 7). Deshalb bedarf es einer Systematisierung – sowohl auf begrifflicher wie auch auf Angebotsebene. Denn nur so werden die Hochschulen

dem Anspruch gerecht, wie im grundständigen Studium einen strukturierten Beitrag zum Bildungsangebot zu leisten. Verbunden damit ist die Frage der Anschlussfähigkeit im Kontext lebenslangen modularen Studierens. Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert wissenschaftliche Weiterbildung abstrakt als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht« (KMK, 2001, S. 2). Diese Definition fußt auf der Weiterbildungsdefinition des Deutschen Bildungsrats von 1970 und entspringt damit historisch der Hochzeit

der Bildungsexpansion. Schon deshalb ist eine Passung für die post-Bologna-Hochschulwelt weder begrifflich noch konzeptionell trivial.

Jenseits definitorischer Anstrengungen bricht sich auf der Ebene der konkreten Angebote die Unübersichtlichkeit vollends Bahn: Die empirisch auffindbaren Angebotsbezeichnungen sind vielfältig, heterogen oder teilweise sogar widersprüchlich, und Hintergründe, die zur konkreten Bezeichnung geführt haben, sind oftmals für Außenstehende und Kunden schwer nachvollziehbar oder nicht systematisch einzuordnen. Ein Grund hierfür ist der Bildungsföderalismus: Unbestreitbar bedingen die unterschiedlich ausgestalteten Hochschulgesetze der Länder, dass sich dieser Teilbereich der Hochschulbildung mit Blick auf Organisationsformen, Zugangsvoraussetzungen, Teilnehmendenstatus oder die Vergabepaxis von Zertifikaten unterscheidet (Faulstich & Oswald, 2010). Ein weiterer Grund ist die vergleichsweise geringe Regelungsdichte im Weiterbildungsbereich (etwa im Vergleich zur Schule). Nicht zuletzt sie ermöglicht, dass marktorientierte Weiterbildungsangebote, die über kostendeckende Teilnahmeentgelte finanziert werden müssen, nicht selten Bezeichnungen führen, die aus der Marketingstrategie oder der Zielgruppenorientierung entwickelt wurden.

Vielzahl an Formaten

Grundsätzlich existieren zwei große Angebotsgruppen: einerseits Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengänge, MBA etc.) und andererseits kompaktere Formate, die nicht die Anforderungen an Studiengänge erfüllen müssen. Gerade Letztere tragen eine Vielzahl von Bezeichnungen wie Kontaktstudium, Zertifikatsstudium oder Hochschulkurs. Diese kompakten, flexiblen Formate, denen als Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen auch im Sinne des Wissenstransfers in konkrete Professionsfelder und

gesellschaftliche Handlungsfelder eine besondere Bedeutung zukommt, werfen die Frage nach einer konsistenten, nachvollziehbaren Systematisierung und Benennung auf. Deshalb ist ein einheitliches und logisches Kategoriensystem ein möglicher Schritt hin zu Transparenz, Modularisierung und Anschlussfähigkeit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Zudem können so das Matching von Angeboten mit den Bedarfen Weiterbildungsuchender optimiert und schlüssige Angebotskonzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der betrieblichen Personalentwicklung entwickelt werden. Ein einheitliches Kategorienraster erleichtert überdies die statistische Erhebung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung.

Diese Überlegungen aufgreifend, entwickelte die Landesgruppe Baden-Württemberg in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) ein Orientierungsraster, das die beiden Angebotsgruppen abbildet. Ausgangspunkt war eine empirische Bestandaufnahme der an baden-württembergischen Hochschulen existierenden Weiterbildungsangebote. Berücksichtigt wurden daneben die institutionellen Rahmenbedingungen. Das (Transparenz-)Raster kombiniert – unabhängig von wissenschaftlichen Inhalten und institutionellen Spezifika der jeweiligen Anbieter – die Strukturmerkmale Arbeitsbelastung (Workload in Credit Points) und Niveau. Ziel war ein über die Grenzen Baden-Württembergs und des Hochschulsystems hinweg anschlussfähiges Konzept. Um dies zu erreichen, wurden die folgenden Prozesse, Regel- und Normsysteme als relevanter Bezugsrahmen berücksichtigt:

- der Bologna-Prozess einschließlich des ECTS;
- der EQR/DQR-Prozess;
- die Regelungen im Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG; berücksichtigt wurde hierbei auch der vom Gesetzgeber vorgesehene Freiheitsgrad einer Wahlfreiheit für die Vergabe von Credit Points beim

Kontaktstudium – insofern können Kontaktstudien auch ohne Credit Points ausgestaltet werden);

- die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (und hierbei insbesondere die Mindestgröße eines Moduls und der Workload pro Credit Point).

Mit Blick auf die Systematik der Abschlüsse sind die folgenden Rahmenbedingungen bindend:

- Die akademischen Grade Bachelor und Master müssen Bologna-kompatibel ausgestaltet werden.
- Ein Zertifikat kann nur auf der Basis bestandener Prüfungen mit Abschluss erworben werden.

Vorschlag für eine Systematisierung von Angeboten

Die unten vorgeschlagene Systematisierung bezieht sich auf diese Rahmenbedingungen und bietet die Basis für eine nachvollziehbare Einordnung von Angeboten. Bei der empirischen Bestandaufnahme der Angebote zeigt sich eine Vielfalt von Bezeichnungen, die aus Markterfordernissen und spezifischen Marktpositionierungen der Hochschulen resultieren. Diese Marketingbezeichnungen stellen jedoch kein Hindernis für die Systematisierung dar, weil sie an strukturelle Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund der bindenden Rahmenbedingungen anknüpfen.

Beeinflusst wurde die Entwicklung des (Transparenz-)Rasters auch durch das Schweizer Hochschulsystem: Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Master-Niveau wurden im Schweizer Hochschulraum mit den Formaten Certificate of Advanced Studies (CAS), dem vom Umfang her größeren Format Diploma of Advanced Studies (DAS) sowie dem Master of Advanced Studies (MAS) schlüssig umgesetzt. Allerdings ist der MAS im deutschen Hochschulsystem nicht anschlussfähig, denn er ermöglicht im Gegensatz zu weiterbildenden Masterstudiengängen an Hochschulen

in Deutschland keine Zulassung zur Promotion, stellt also in diesem Sinne keinen vollwertigen Masterabschluss dar. Wissenschaftliche Weiterbildungsformate können (und sollen!) aber auch Zielgruppen adressieren, die über eine Erstqualifikation ohne Hochschulabschluss in Verbindung mit beruflichen Erfahrungen verfügen. Adäquate Angebote liegen entsprechend auf Bachelor-Niveau. Deshalb entwickelt das vorgeschlagene Transparenzraster die Schweizer Nomenklatur im Sinne des Bologna-Prozesses konsequent fort (s. Tab. 1): Angebote auf Bachelor-Niveau werden als Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) bezeichnet. Im Umfang eines ganzen Studiengangs schließt dann der weiterbildende Bachelor an, den Baden-Württemberg als erstes Bundesland seit 2014 im Hochschulgesetz verankert hat.

Neben den genannten Formaten, die alle einen Mindestumfang von 10 Credit Points (entsprechend mindestens 250 bis 300 Stunden Arbeitsaufwand/Workload) besitzen, existieren in der Praxis auch Programme, deren Umfang noch geringer ist und die sowohl mit als auch ohne Prüfung beziehungsweise Zertifikat abschließen. Ein typisches Beispiel sind eintägige Schulungen zu einem eng definierten Themenbereich. Diese Angebote, die oftmals nicht in ECTS-Credit Points ausgewiesen sind, werden als Weiterbildungskurs bezeichnet.

Outcome-Logik und Bezug zum DQR/EQR

Zur besseren Orientierung und Transparenz sollten die Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung schließlich Bezug auf die Niveaus des Deutschen bzw. Europäischen Qualifikationsrahmens nehmen. Dies verbessert zugleich die transnationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung.

Für vollständige akademische Grade erfolgt die Zuordnung analog zu entsprechenden grundständigen Studien-

Tabelle 1: Transparenzraster

Abschluss	Weiterbildungsformat	ECTS	
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60–120 CP	
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	180–240 CP	
Zertifikat	Kontaktstudium	Diploma of Advanced Studies (DAS)	≥30 CP
		Certificate of Advanced Studies (CAS)	≥10 CP
		Diploma of Basic Studies (DBS)	≥30 CP
		Certificate of Basic Studies (CBS)	≥10 CP
		Weiterbildungskurs mit Prüfung*	0–9 CP**
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung***	Keine CP	

CP – Credit Point

* Derzeit sind folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Kontaktstudium, Einführung, Kontaktstudium mit Hochschulzeugnis, Fortbildung, Weiterbildungsprogramm, Modul, Zertifikatskurs, Kompaktkurs, Executive Training.

** Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der KMK eine Mindestzahl von 5 CP empfohlen.

*** Derzeit sind folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

abschließen, d.h., ein Bachelorgrad entspricht dem DQR-Niveau 6, ein Master dem DQR-Niveau 7. Für Zertifikate unterhalb des Umfangs eines vollständigen akademischen Grades schlagen wir vor, dass eine orientierende Bezugnahme auf das entsprechende DQR-Niveau vorgenommen werden kann. Es ist dann zu berücksichtigen, dass der Erwerb des Zertifikats lediglich das Erreichen einer Teilqualifikation dokumentiert, gleichwohl erscheint die am Weiterbildungsinhalt orientierte Bezugnahme auf ein DQR-Niveau unter verschiedenen Gesichtspunkten sinnvoll.

Handelt es sich bei den zuzuordnenden Zertifikatsangeboten um Module aus einem Weiterbildungsstudiengang, so sollte die orientierende Bezugnahme auf ein DQR-Niveau einfach lösbar sein. Etwas diffiziler stellt sich die Situation bei eigenständigen Zertifikatsweiterbildungen dar. Hierfür wäre eine Ergänzung des vorgestellten Transparenzrasters um Niveaudekriptoren bzw. -indikatoren und ggf. eine Art »Ankerbeispiele« sicher hilfreich.

Aus der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine typische Bezugnahme vorgenommen werden kann.

Das individuell tatsächlich erreichte Lernergebnis hängt von vielfältigen Einflüssen ab, insbesondere sind individuelles Vorwissen und Vorkenntnisse neben der absolvierten Lerneinheit maßgeblich für die erlangte Kompetenz. Daher kann z. B. eine individuelle (Weiter-)Bildungsstrategie zur Erlangung von Handlungskompetenz auf Masterniveau (DQR-Niveau 7) auch Lerneinheiten umfassen, die typischerweise Niveau 6 zugeordnet werden, wenn diese zur Vorerfahrung des lernenden Menschen komplementär sind. Hier klingt die bislang kaum gelöste Problematik der Anerkennung informeller und non-formaler Lernergebnisse auf Hochschulbildungsangebote an: Die optimistischen Erwartungen aus der Entwicklungs- und Einführungsphase des DQR (exemplarisch Klumpp, 2011) haben sich bislang nicht bewahrheitet. Offenbar existieren hinsichtlich der Anerkennung einer »Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen« an den Hochschulen robuste Vorbehalte (Sturm, 2015, S. 19); oder anders formuliert: Anreize und rechtliche Normen reichen bislang nicht aus, um eine tatsächliche Öffnung der Hochschulen im Sinne des Lebenslangen Lernens außerhalb geförderter Programmlinien zu erwirken.

Literatur

Borgwardt, A. (2016). Zehn Handlungsempfehlungen. In A. Borgwardt (Hrsg.). *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (S. 7–12). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Klumpp, M. (2011). Status der HQR-Umsetzung in Hochschulen und Wissenschaftlicher Weiterbildung. In A. Strauß, M. Häußler & T. Hecht (Hrsg.). *Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle und Realität* (S. 248–259). Hamburg: DGWF.

KMK (2001). *Sachstands- und Problemerkundung zur »Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen«* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001).

Sturm, N. (2015). Akzeptanzsteigerung. Ein Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen? *Hochschule und Weiterbildung* (1), 17–21.

Abstract

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind vielfältig und heterogen. Dies erschwert ihre Vergleichbarkeit und die Anschlussfähigkeit an bestehende Qualifikationsrahmen. Der Beitrag liefert einen Systematisierungsvorschlag, der in Baden-Württemberg implementiert wurde, und zeigt Anschlussmöglichkeiten an den DQR auf.

Dr. Johannes Klenk ist Forschungsmanager der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hohenheim und Leiter der Arbeitsgruppe »DQR und wissenschaftliche Weiterbildung« in der Landesgruppe Baden-Württemberg der DGWF e.V.

Dr. Kerstin Armbrorst-Weihs ist akademische Mitarbeiterin an der Projektstelle Akademische Weiterbildung an der PH Karlsruhe

Dr.-Ing. Ulrich Eggert ist Geschäftsführer der Master:Online-Akademie an der Universität Stuttgart.

Gabriele Schaub ist Leiterin des Tübinger Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung und Mitglied des Sprecherrats der Landesgruppe Baden-Württemberg der DGWF e.V.

Dr. Ulrich Wacker ist Geschäftsführer der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung und Referent für Lebenslanges Lernen der Universität Konstanz

Kontakt: j.klenk@uni-hohenheim.de