

## Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel

Bernhard Christmann

### Zusammenfassung

*Die Frage nach geeigneten Formaten begleitet die wissenschaftliche Weiterbildung durch alle Phasen der bildungspolitischen Debatte, der konzeptionellen Entwicklung und der praktischen Umsetzung in Angebote. Allerdings wurde sie gegenüber der inhaltlichen Zielsetzung und didaktischen Gestaltung der Angebote eher nachrangig behandelt.*

*Die gegenwärtige Praxis ist daher gekennzeichnet durch eine uneinheitliche Terminologie und eine Vielzahl praktischer Beispiele. Von „Formaten“ wissenschaftlicher Weiterbildung, gekennzeichnet durch einheitliche Standards, kann noch nicht gesprochen werden. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das Format des weiterbildenden Masterstudiengangs.*

*Als wirklich nachteilig wurde dieser Mangel an verbindlichen Standards bisher weder von den anbietenden Hochschulen noch von der Abnehmerseite empfunden. Im Vordergrund der Angebotsgestaltung stand hauptsächlich die Möglichkeit der flexiblen Reaktion auf die sich wandelnde Weiterbildungsnachfrage. Erst in jüngerer Zeit werden im Rahmen der Debatte um Anschlussfähigkeit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auch an die neuen Formate der grundständigen Studiengänge verstärkt Anforderungen an eine Kompatibilität formuliert, die eine Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit zwischen den Studienangeboten ermöglichen sollen.*

*Zur formalen Gestaltung von Übergängen bedarf es der Vergleichbarkeit und als Grundlage hierfür der verbindlichen Formulierung und Festlegung von Standards. Dies muss als eine Herausforderung an die Gestaltung der Formate wissenschaftlicher Weiterbildung verstanden werden.*

### Formale Ebene: Was ist mit Formaten gemeint?

Der Begriff „Format“ bezeichnet allgemein eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur einer Sache, welche formal standardisiert ist. Auch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich durch entsprechende Vorgaben bzw. Merkmale an Form, Größe und Struktur charakterisieren (vgl. Bade-Becker, 2008, S. 1):

- hinsichtlich der Form über die Merkmale Vollzeit- oder Teilzeitstudium; Präsenz-, Fern- oder blended learning-Studium

- hinsichtlich der Größe über den Studienumfang und die Studiendauer, gemessen in Stundenaufwänden, ECTS-Punkten, Monaten und Jahren;
- hinsichtlich der Struktur über die innere Struktur (z. B. modularer Studienaufbau) sowie äußere Zusammenhänge wie die Stellung des Studienangebots in einem übergeordneten System und die Anschlussfähigkeit des Studiums;
- hinsichtlich der Einordnung in das Berechtigungssystem als abschlussbezogen und nicht abschlussbezogen sowie
- hinsichtlich der Zugangsbedingungen und der zu erwerbende Abschlüsse einschließlich der hierfür erforderlichen Leistungsnachweise.

In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich jedoch der schon erwähnte geringe Grad an Standardisierung. Die Ursachen für diese Situation sind vielfältig. Eine nicht unwesentliche liegt in den zum Teil sehr unterschiedlichen Formulierungen in den Hochschulgesetzen der Länder, die die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung regeln. Hierbei ist zu erkennen, „dass die jeweils möglichen Weiterbildungsformate, d. h. Angebotsformen, nicht auf einem einheitlichen Verständnis beruhen bzw. nicht einheitlich benannt werden.

Es finden sich im Wesentlichen die folgenden Begriffe:

- weiterbildender (Master-)Studiengang,
- weiterbildendes Studium,
- Kontaktstudium,
- Postgraduale Studiengänge (Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien)“ (Bade-Becker, 2008, S. 1).

In einzelnen Hochschulgesetzen – aber vor allem in der Praxis – kommen weitere Angebotsformen wie Einzelveranstaltungen, Tages- und Wochenlehrgänge sowie Tagungen und Kongresse vor.

Trotz der unterschiedlichen Benennung der Formate in den einzelnen Hochschulgesetzen und auch einer Vermischung der Begrifflichkeiten sind die Zielsetzungen des *weiterbildenden Studiums* und des *Kontaktstudiums* sehr ähnlich beschrieben; in der Praxis werden beide Bezeichnungen häufig synonym verwendet für Angebote, die strukturell ähnlich sind. Diese Angebote sollen dazu beitragen, Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anzupassen, den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes zu erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen zu entwickeln.

Der Zugang gemäß den Hochschulgesetzen steht zumeist Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. In der Regel schließt ein solches Studium mit der Vergabe eines Zertifikates ab, ohne dass die hierfür erforderlichen Leistungsnachweise verbindlich definiert sind. Auf dieser Basis sind die Ausgestaltung der Zugangsregeln, die Struktur der Angebote und die Benennung der Abschlüsse in den Ländern uneinheitlich und in vielfältiger Form geregelt.

Diese relativ offenen und eher weichen Regelungen sind in den 1970er Jahren formuliert worden und Ausdruck der Propagierung einer Öffnung der Hochschulen. Sie haben ihren Ursprung im Hochschulrahmengesetz von 1976 und fanden in der Folge Eingang in die jeweiligen Hochschulgesetze der Länder.

Auffällig ist der insgesamt geringe Regelungsgrad in den Gesetzen oder zugehörigen Verordnungen. Es fehlt an den wesentlichen, oben genannten Merkmalen einer Standardisierung, die ein Format ausmachen: zeitlicher Umfang, Dauer in Semestern, Monaten oder Studienjahren, innere Organisation, äußere Zusammenhänge, die Anschlussfähigkeit zu anderen Angeboten sowie die Regelung von Zugang und Abschluss des Studiums.

*Postgraduale Studiengänge* bzw. weiterführende Studiengänge sind – neben den oben genannten älteren Formaten – entsprechend der Benennung im Hochschulkompass der HRK die konsekutiven Masterstudiengänge, die Doktoratsstudiengänge und die weiterbildenden Masterstudiengänge. Obwohl letztere zu dieser Kategorie gezählt werden, haben die postgradualen Studiengänge mit der wissenschaftlichen Weiterbildung nur eine geringe Schnittmenge.

Der mit dem Bologna-Prozess neu eingeführte *weiterbildende Masterstudiengang* ist formal den anderen Masterstudiengängen gleichgestellt und spielt für die wissenschaftliche Weiterbildung eine zunehmend wichtige Rolle; hierauf wird weiter unten noch eingegangen.

### **Praktische Ebene: Bestehende Formate und ihre Anwendung**

Auf die Frage, welche Formate in welcher Ausprägung und Häufigkeit bei den Angeboten der Hochschulen zur Anwendung kommen, geben zwei aktuelle empirische Studien interessante Auskünfte.

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten „Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ (Hanft/Knust 2007) erfolgte im Jahr 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland (Faulstich u. a. 2007).

„Im Rahmen der Internetrecherche konnten 4.701 Angebote ermittelt werden, bei denen Angaben zur *Dauer* in Unterrichts- bzw. Zeitstunden zu finden sind.“ Die Ergebnisse zeigen, „dass knapp acht von zehn Veranstaltungen der Kategorie „kurzfristig“ ( $\leq 40$  Std.) zugeordnet werden können (wobei rund 33 Prozent weniger als 10 Std. aufweisen) und lediglich etwas mehr als zwei von zehn Veranstaltungen als „langfristig“ ( $> 40$  Std.) zu klassifizieren sind“ (ebd. S. 131). Wobei von den Angeboten mit mehr als 40 Stunden Umfang etwas mehr als die Hälfte einen Umfang von mehr als 160 Stunden aufweist.

Weiterhin „zeigt sich, dass rund 85 Prozent der 6.555 untersuchten Angebote auf einen *Zeitraum* von weniger als einem Jahr ausgelegt sind; 11 Prozent der Angebote erstrecken sich auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während etwas mehr als 3 Prozent der Angebote mehr als zwei Jahre umfassen“ (ebd.).

Bei der *Veranstaltungsform* dominieren die Präsenzveranstaltungen: „Knapp neun von zehn Angeboten wurden ausschließlich als Präsenz-Veranstaltungen durchgeführt (ebd. S. 133).

Bei insgesamt 7.029 untersuchten Angeboten ergaben sich bei 2.757 Angaben zum zu erwerbenden *Abschluss*: „Neben den Studiengängen mit dem Abschluss der Graduierung (21,44 Prozent) können bei 44,32 Prozent der Angebote Zertifikate der Hochschule erzielt werden und bei 26,62 Prozent Teilnahmebescheinigungen“ (ebd. S. 143). Ein Zertifikat kann demnach in 37 Prozent der Fälle über eine Abschlussarbeit und in 33 Prozent der Fälle über eine Klausur bzw. einen Test mit Kolloquium erreicht werden (ebd.).

Damit sind mehr als 80 Prozent der Angebote nach dieser Studie als kurzfristig zu charakterisieren: ihre Dauer ist zu 80 Prozent unter 40 Std., bei rund 33 Prozent sogar unter 10 Std., ihre Laufzeit ist zu 85 Prozent geringer als ein Jahr und sie schließen zu rund 72 Prozent mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem Zertifikat ab.

Aus der ebenfalls vom BMBF finanzierten und von der HIS GmbH durchgeführten Studie „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland“ (Minks u. a. 2011), mit der unterschiedliche Typen von Studienangeboten untersucht wurden, ergeben sich für die Formate „Zertifikatsangebote“ und „Berufsbegleitende Masterstudiengänge“ folgende Ergebnisse:

Von den Zertifikatsangeboten (bei denen nicht wie in der Länderstudie Deutschland zwischen Teilnahmebescheinigung und Zertifikat unterschieden wird) sind 74 Prozent auf einen *Zeitraum* von unter einem Jahr angelegt; 7 Prozent dauern ein bis zwei Jahre und lediglich 2 Prozent länger als zwei Jahre. Die *Dauer*, über die sich die Kurse erstrecken, reicht von weniger als einer Woche bis zu mehr als zwei Jahren (ebd. S. 47 ff.). Die Masterstudiengänge haben zu 63 Prozent eine Laufzeit bis 2 Jahren und zu 25 Prozent zwischen 2 und 3 Jahren (ebd. S. 39).

Bei insgesamt 2.719 untersuchten Zertifikatsangeboten (ohne Fernuniversität Hagen) und 691 berufsbegleitenden Masterstudiengängen ergeben sich somit 80 Prozent Abschlüsse mit einem Zertifikat und 20 Prozent mit einem Master.

Die Ergebnisse der Länderstudie Deutschland zeigen zum Thema *Zugangsvoraussetzungen* ein sehr differenziertes Bild: „Bei lediglich 37,59 Prozent der 7.029 Angebote konnten Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen ermittelt werden. Insgesamt 396-mal werden ausdrücklich keine Voraussetzungen gefordert (14,99 Prozent). Bei 2.246 Angeboten hingegen werden häufig mehrere Kriterien zugleich genannt, die erfüllt sein müssen, um an den entsprechenden Angeboten teilnehmen zu können. Ein Hochschulabschluss wird in mehr als 46 Prozent dieser ermittelten Angebote vorausgesetzt. In einigen Fällen kann jedoch der Hochschulabschluss durch andere Voraussetzungen ersetzt werden“ (Faulstich u. a. 2007, S. 141).

Bei weiterbildenden Studiengängen setzen die Anbieter bei 489 der recherchierten 591 Studiengänge einen Hochschulabschluss voraus (d. h. in fast 83 Prozent der Fälle). „Dieser ist zudem mit weiteren Qualifikationen (i. d. R. Berufserfahrung und zudem Sprachkenntnisse und/oder eine bestandene Eignungsprüfung) verbunden. Die Hochschulzugangsberechtigung wird bei rund 10 Prozent der weiterbildenden Studiengänge vorausgesetzt. Nur in wenigen Fällen (1,4 Prozent) wird die Hochschulzu-

gangsberechtigung explizit über den nicht-traditionellen Weg als Zugangsvoraussetzung beschrieben“ (ebd.).

In der HIS-Studie werden aufgrund der „mangelhaften“ Datenlage für die Zertifikatskurse keine Angaben über explizite *Zugangsvoraussetzungen* gemacht; stattdessen wird danach typisiert, ob das Angebot „Akademiker(innen) und/oder Berufserfahrene (inkl. Beruflich Aus- und Fortgebildete) sichtbar als Zielgruppe ausweist“ (Minks u. a. 2011, S. 26). Somit ergeben sich für die 4091 erfassten Zertifikatskurse folgende Zielgruppen: knapp 21 Prozent der Angebote richten sich an Berufserfahrene und Akademiker/innen gleichermaßen, 20 Prozent richten sich ausschließlich an Berufserfahrene, 3,5 Prozent ausschließlich an Akademiker/innen und bei 56 Prozent der Angebote ist keine explizite Angabe dieser Art gemacht worden (ebd. S. 25).

Bei aller Vorsicht bezüglich der Vergleichbarkeit der beiden Studien aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsdesigns ergeben sich bei den hiergenannten Angebotstypen bezogen auf die Merkmale Dauer, Zeitraum bzw. Laufzeiten, Zugangsvoraussetzungen und erzielbare Abschlüsse sehr ähnliche Ergebnisse.

Bezogen auf die Angebote unterhalb einer Graduierung kann festgehalten werden:

1. Sie stellen im Gesamtangebot das mit weitem Abstand größte Kontingent.
2. Die Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen sind vielfältig und wenig formalisiert, berücksichtigen die gesetzlichen Vorgaben und häufig auch die berufliche Vorerfahrung und bieten damit eine relative Öffnung gegenüber Interessenten ohne Hochschulabschluss.
3. Ein großer Anteil der Angebote richtet sich jedoch vorrangig oder gar ausschließlich an Hochschulabsolventinnen und -absolventen; mit längerer Laufzeit steigt dieser Anteil an.
4. Die Verwendung der Begrifflichkeiten für Formate ist vielfältig und uneinheitlich und es fehlt häufig an Regelungen für Leistungsnachweise und die daran gekoppelte Vergabe von Abschlüssen.
5. Die ermittelten Angaben über Umfang und Laufzeit dieser Angebote weisen eine große Spannweite auf und es fehlt daher auch an einem einheitlichen Bezug zu den Formaten und Abschlüssen.

Dies führt zu dem Ergebnis, dass der weitaus größte Teil der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich die der kurz- bis mittelfristigen Seminarreihen, Kontaktstudien und Weiterbildenden Studien mit Teilnahmebescheinigung oder Zertifikat (bisher) mit einem sehr geringen Grad an Standardisierung auskommt. Und es stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen und Intentionen zu dieser Entwicklung geführt haben und ob es Gründe und Bedarf gibt, an den bestehenden Regelungen etwas zu ändern.

### **Bildungspolitische Ebene: Welchen Zweck erfüllen Formate?**

In der Tradition wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen seit deren Regelung im Hochschulrahmengesetz sind Angebote unterhalb einer Graduierung die weit

überwiegend praktizierte Form unabhängig von deren jeweiligen zeitlichen Umfang. Die Begründungen für wissenschaftliche Weiterbildung werden insbesondere aus den veränderten sozio-ökonomischen Strukturen und einer rapiden Veränderung der Arbeits- und Berufswelt durch den wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt abgeleitet.

Zu solchen eher beruflich orientierten Angeboten kommen die der allgemeinen Weiterbildung, die einem individuellen Bildungsinteresse dienen und nicht an beruflicher Verwertbarkeit ausgerichtet sind. „Die Funktionen, die Zertifikatskurse für ihre Nutzer(innen) haben können, sind vielfältig; sie reichen von beruflich erforderlichen Qualifikationsnachweisen über Teilqualifikationen für ein beabsichtigtes Studium bis hin zu rein intrinsisch motiviertem Lernen, bei dem das erworbene Zertifikat für die/den Nutzer(in) möglicherweise nebensächlich oder völlig bedeutungslos ist“ (Minks u. a. 2011, S. 42). Immer jedoch sind die Intentionen der inhaltlichen Ausrichtung, einer erwachsenengerechten Didaktik sowie die dem Zeitbudget der Teilnehmerinnen und Teilnehmern angemessenen Angebotsformen gegenüber einer Graduierung oder einer strengen Regelung von Zugang und Abschluss vorrangig. So können die Anbieter mit einem Höchstmaß an Flexibilität auf inhaltliche Interessen und zeitliche Rahmenbedingungen der Abnehmerseite eingehen. „Dies ist konsequent, da Weiterbildung eine Verkopplung unterschiedlicher, miteinander vernetzter Teilsysteme von Bildung und Gesellschaft ermöglicht und daher nicht vorrangig der Wissenschaftssystematik verpflichtet ist, sondern eher orientiert ist an gesellschaftlichen Problemlagen“ (Faulstich 2005, S. 204).

Daher ist die innere Struktur der Angebote unterhalb einer Graduierung häufig als Lehrgang konzipiert und nicht modularisiert. Es besteht selten die Möglichkeit, einzelne Abschnitte dieser Angebote separat zu belegen. Dieses didaktische Prinzip führt zu einer Geschlossenheit der Lernergruppe über den gesamten Zeitraum des weiterbildenden Studiums und ermöglicht so die gemeinsame Bearbeitung der dem Angebot zugrundeliegende Problemlage auf wissenschaftlicher Basis. Eine studienbegleitende Projektarbeit, die häufig auch als Leistungsnachweis für die Erlangung des Zertifikates dient, hat wesentlichen Anteil an dem intendierten Praxistransfer. Zudem fördert diese Angebotsform den sozialen Zusammenhalt der Teilnehmenden untereinander und dient somit dem Aufbau langfristig angelegter Netzwerke in der beruflichen Praxis (vgl. Heidbreder/Zinn 2006, S. 109). Das Format Weiterbildendes Studium bzw. Kontaktstudium mit Zertifikatsabschluss erfährt, und dies zeigen auch die Ergebnisse der beiden zitierten Studien, eine hohe Akzeptanz auf der Abnehmerseite. Die Gründe hierfür liegen möglicherweise in der beschriebenen inneren Struktur dieser Angebote und dem für Berufstätige vertretbaren bzw. leistbaren zeitlichen Aufwand bei gleichzeitig fundierter Behandlung eines Themenbereiches.

Die formale Gestaltung der Angebote stand also bis vor kurzem nicht im Vordergrund der Angebotserstellung. Diesbezüglich führte die wissenschaftliche Weiterbildung im Verhältnis zu den grundständigen Studienangeboten ein Nischendasein mit einer relativen Eigenständigkeit und mit einer inhaltlichen Ausrichtung, bei der die Einhaltung verbindlicher Standards eher hinderlich gewesen wäre.

Entscheidenden Einfluss auf die Debatte um die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung brachte der sogenannte Bologna-Prozess mit der Einführung gestufter Studiengänge und in diesem Zuge auch des weiterbildenden Masterstudiengangs. Erstmals kann mit einem Studienangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ein akademischer Abschluss erworben werden; allerdings ist dieses Format strengen Anforderungen der Gestaltung und Akkreditierung unterworfen.

Dies führte unweigerlich zu der Frage nach dem Stellenwert der traditionellen Formate und insbesondere zu deren Anschlussfähigkeit an das neue Format des Masters.

So fordert der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“, dass die Umstellung auf die neuen (gestuften) Studienstrukturen so erfolgen muss, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können. „Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen, muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Bildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesen Rechnung tragen zu können“ (Wissenschaftsrat 2006a, S. 65).

Mit dieser intendierten Annäherung der wissenschaftlichen Weiterbildung an die Struktur der neuen Studienformate erwächst die Notwendigkeit der Formulierung und Festlegung von Standards, auch und gerade für Angebote unterhalb der neuen Studienabschlüsse. Rein formal bedeutet dies, dass die bisherigen Weiterbildungsangebote im Hinblick auf Kompatibilität im neuen Studiensystem so gestaltet werden müssen, dass sie den Anforderungen der Gestaltung von Modulen entsprechen. Folglich empfiehlt die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), dass auf „dem Weg der Modularisierung und der Eingliederung vorhandener Angebote in das ECTS“ vorangeschritten werden sollte, mit der Konsequenz der „Entwicklung von Standards für die Vergabe von Zertifikaten“ (DGWF 2005, S. 10). Folgt man dieser Argumentation, so erfährt wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Reform der Studienstruktur eine konsequente Modularisierung und damit auch eine Abschlussbezogenheit der Angebote.

### **Perspektiven: Nutzen und Nachteile einer stärkeren Standardisierung**

Der Nutzen einer Standardisierung über eine Modularisierung besteht für *Abnehmer* darin, dass die Angebote transparenter und vergleichbarer würden, sowohl bezogen auf die einzelnen Angebote als auch zwischen den Anbietern. Außerdem entsteht die Möglichkeit, flexiblere Teilzeitformen zu realisieren, die bessere Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten eröffnen und somit individuelle Lernwege ermöglichen. Dadurch, dass Abschlüsse auch Anschlüsse schaffen, würde die Durchlässigkeit erhöht. Module könnten demgemäß „wie Bausteine zu einem Gesamtabschluss zusammengesetzt werden. Entscheidend für die alternativen Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Module sind nicht Wissensbruchstücke“ (Faulstich 2005, S. 212). Außerdem würde die formale Verwertbarkeit der Abschlüsse klarer hervortreten, was insbesondere für arbeitsmarktrelevante Angebote gilt (vgl. Ba-



de-Becker 2008, S. 7). Zielsetzung einer angemessenen Standardisierung wäre daher, dass Module „in diesem Konzept auf einen Arbeitszusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates“ sind (Faulstich 2005, S. 212).

Für die *Anbieter* läge der Nutzen eines modularen Aufbaus der Angebote insbesondere in den Möglichkeiten einer systematischen Verknüpfung zwischen den Studienangeboten und zwar innerhalb der weiterführenden als auch zu den grundständigen Angeboten, zwischen den Angeboten einzelner Hochschulen und zur beruflichen Weiterbildung (vgl. DGWF 2010, S. 3). Hierin liegt für die Hochschulen die Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens. Auch der Wissenschaftsrat sieht diese Chancen und formuliert in seinen „Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems“, dass „das Potenzial des Systems gestufter Studiengänge, neue Abfolgen von Ausbildung und Berufstätigkeit möglich zu machen, deutlicher akzentuiert werden“ muss. „Nicht der Bachelor alleine, sondern der Bachelor kombiniert mit einem vielfältigen Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung, soll künftig die typische Qualifikationsgrundlage hoch qualifizierter Arbeitskräfte sein“ (WR 2006 b, S. 80).

Mit der verstärkten Standardisierung und Abschlussbezogenheit wächst für die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung ihrer Intentionen durch die stärkere Verschulung der Studienprozesse, die Dominanz einer beruflichen Orientierung und des Verlustes der inhaltlichen und didaktischen Besonderheiten bisheriger Formate zugunsten einer formalisierten Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Module. Inhaltlich entsteht ein Veränderungsdruck weg vom Problembezug hin zu einem Disziplinbezug. Für die Anbieterseite ergibt sich dadurch die Situation, nicht mehr so flexibel auf spezielle Nachfragen reagieren zu können. Die oben beschriebenen besonderen Merkmale des Lehrgangsprinzips der weiterbildenden Zertifikatsangebote wären bei einer Modularisierung gefährdet bzw. nur mit erhöhtem Beratungs- und Betreuungsaufwand realisierbar.

Bezogen auf den weiterbildenden Masterstudiengang besteht außerdem die Gefahr einer Exklusivität dieses Formates. Insbesondere Fakultäten, die in der Regel Träger eines solchen Angebotes sind, sehen in einem Studiengang das adäquate Format auch für die Weiterbildung.

Aus den Ergebnissen der beiden genannten Studien ist ersichtlich, dass die Zahl der weiterbildenden Masterstudiengänge kontinuierlich ansteigt.

Aufgrund der Zugangsregelungen bleibt die Personengruppe ohne ersten Hochschulabschluss außen vor. In Ausnahmefällen können jedoch die Landeshochschulgesetze vorsehen, dass an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann (KMK 2010, S. 4). Die Zulassungsregelungen vieler Angebote relativieren jedoch die propagierte Öffnung der Hochschulen: sie „stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre alte Tradition der Exklusivität fortsetzen und die dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht“ (Faulstich u. a. 2007, S. 141).



Für den Masterabschluss werden unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss i. d. R. 300 ECTS-Punkte benötigt. Davon kann bei entsprechender Qualifikation der Studierenden im Einzelfall abgewichen werden. Das gilt auch dann, wenn nach Abschluss eines Masterstudiengangs 300 Leistungspunkte nicht erreicht werden (ebd., S. 3). Diese Regelung und ihre angemessene Umsetzung in Anerkennungsverfahren wird an Bedeutung gewinnen, wenn zunehmend Absolventen von Bachelorstudiengängen nach einer ersten Berufsphase in die weiterbildenden Masterstudiengänge kommen, die häufig weniger als 120 Kreditpunkte vergeben (vgl. Vogt 2009, Banscheraus 2009).

Der Master wird trotzdem nicht das Maß aller Dinge für die weiterbildenden Studienangebote sein. Nachfrageorientierung, Vielfalt der Zielgruppen, berufliche Problemlagen, Forschungspotential der Hochschule sowie die für Berufstätige notwendige zeitliche und inhaltliche Flexibilität erfordern eine Pluralität von Programmen und können nicht auf einen Angebotstypus reduziert werden. Vielmehr ist diese Pluralität ein wichtiges Profilvermerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern, die sich eher auf eine Zielgruppe und eingegrenzte Angebotstypen beschränken können (vgl. Christmann 2006).

Die Sicht auf die notwendige Entwicklung der Formate gekoppelt mit dem Ziel der Erhaltung wichtiger Vorteile traditioneller Formate kommt in den „Empfehlungen der DGWF zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ zum Tragen (DGWF 2010). Sie plädiert für eine maßvolle Systematisierung und Standardisierung, bei der „die Vielfalt der vorhandenen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen nicht eingeschränkt werden“ (ebd. S. 7). So sei eine Vereinheitlichung der traditionellen Formate im Hinblick auf zeitlichen Umfang, Zugang, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung denkbar, ohne diese Vielfalt zu gefährden. Dadurch wird möglich, „dass die Kumulierung „kleinerer“ Formate zum Abschluss eines Zertifikatsstudiums führen bzw. innerhalb dessen als bereits erbrachte Leistungen anerkannt werden kann. Zertifikatsstudien wiederum können als Bestandteil von weiterbildenden Masterstudiengängen ihrerseits als erbrachte Studienleistungen anerkannt werden“ (ebd.). Hierbei sollten „die nach den KMK-Beschlüssen und den rechtlichen Regelungen der Länder mögliche Gestaltung des Zugangs, der Anrechnung von Qualifikationen auf fehlende Kreditpunkte sowie die Anerkennung vorgängiger Leistungen auf das Studium extensiv genutzt werden“ (ebd. S. 4). Zur praktischen Realisierung spricht die DGWF Empfehlungen aus zur Definition von Formaten und ihrer Standardisierung auf den Ebenen Zugang, Zulassung, Umfang in Leistungspunkten, Struktur, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung (ebd.).

Die Umsetzung der Empfehlungen der DGWF und des Wissenschaftsrates muss eindeutig als Aufgabe der Hochschulen gesehen werden, wobei die bildungspolitische Unterstützung der zuständigen Verbände und Gremien nicht nur hilfreich, sondern erforderlich erscheint. Die Hochschulen könnten mit der Umsetzung dieser Empfehlungen ihr Profil wissenschaftlicher Weiterbildung schärfen und einen wesentlichen Schritt zur Realisierung ihres Konzeptes zum lebenslangen Lernen vollziehen

## Literatur

- Bade-Becker, Ursula (2008): Angebotsformate der wissenschaftlichen Weiterbildung – Stand der Praxis und Entwicklungsbedarf. Vortrag auf der DGWF -Tagung „Formate wissenschaftlicher Weiterbildung“ am 12.06.2008 in Oldenburg; unveröffentlichtes Manuskript
- Banscherus, Ulf (2009): Recognition of Prior Learning beim Zugang zum Masterstudium: Die Situation in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Erfahrungen; schriftliche Fassung eines Vortrages auf der WB-master-Konferenz der DGWF am 04.12.2009 an der Ruhr-Universität Bochum, [www.dgwf.net/docs/Artikel%20DGWF%20wb.%20Master.pdf](http://www.dgwf.net/docs/Artikel%20DGWF%20wb.%20Master.pdf), Abruf am 02.03.2012
- Christmann, Bernhard (2006): Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – eine Annäherung; in: Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen 2006, Bielefeld, S. 81-91
- DGWF (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, [www.dgwf.net/docs/EinwW\\_DGWF.pdf](http://www.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf)
- DGWF (2010): Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, [www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen\\_formate\\_12\\_2010.pdf](http://www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf)
- Faulstich, Peter (2005): Risiko als Chance. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als Hochschulaufgabe im Kontext von Modularisierungs- und Akkreditierungsprozessen, in: Jütte, Wolfgang, Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, Münster, S. 199-213
- Faulstich, Peter; Graebner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca: (2007) Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. [www.bmbf.de/pubRD/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf). Abruf: 02. Januar 2012
- Hanft Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): (2007) Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. [www.bmbf.de/pubRD/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf). Abruf: 02. Januar 2012
- Heidbreder, Bärbel; Zinn, Christa (2006): Das Format Weiterbildendes Studium: Merkmale, Praxis und bildungspolitische Einordnung, in: DGWF Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2006, S. 108-113
- KMK (2010) Kultusministerkonferenz : Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010
- Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule 11/2011, Hannover
- Vogt, Helmut (2009): Einführung in das Thema der Tagung; Eröffnung der WB-Master-Konferenz der DGWF am 04.12.2009 an der Ruhr-Universität Bochum; [www.dgwf.net/docs/0330-091204.pdf](http://www.dgwf.net/docs/0330-091204.pdf), Abruf am 02.03.2012
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Bonn. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf). Abruf: 02. Januar 2012
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Bonn. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7083-06.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7083-06.pdf). Abruf: 02. Januar 2012