

Arbeitspapier **200**

Peter Faulstich | Lena Oswald
**Wissenschaftliche
Weiterbildung**

Arbeitspapier 200

Peter Faulstich

Lena Oswald

Wissenschaftliche Weiterbildung

Faulstich, Peter, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: berufliche und betriebliche Weiterbildung, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, kulturelle Bildung und Personalentwicklung.

Oswald, Lena, Dipl. Politologin, Leitungsassistentin an der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg und Vorstandsassistentin für die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF e.V.).

Impressum:

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-4-189
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de

Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

Vorwort

In dieser Expertise werden auf der Grundlage empirischen Materials die gegenwärtige Situation der Wissenschaftlichen Weiterbildung, die aktuell diskutierten Probleme und einige Perspektiven von Reformimpulsen ausgelotet. Dabei wird zurückgegriffen auf eine Bestandsaufnahme durch vorliegende Erhebungen (Teil 1). Es werden neue Probleme (Teil 2) aufgenommen, die vor allem durch die Einbindung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in den „Europäischen Hochschulraum“ entstehen: Akkreditierungsverfahren (2.1), Kompetenzanerkennung (2.2) und Qualifikationsrahmen (2.3). Grundlage dafür ist eine konsequente Modularisierung (2.4.). Aus dieser Perspektive öffnet sich der Horizont für die weitere Entwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung (Teil 3) im Spektrum von Risiken und Chancen.

Dabei werden vor allem zwei Linien verfolgt: Zum einen wird nach den Konsequenzen gefragt, welche diese Entwicklungen für die Öffnung der Hochschule für Berufstätige haben; zum anderen werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden und Lehrenden für Themen, Programme, Organisation und Systemstruktur der Hochschulen betrachtet. Gemessen werden die Tendenzen am Leitbild einer sozialen und demokratischen Hochschule.

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort.....	3
Vorwort	4
1 Gegenwärtige Situation	6
1.1 Organisation und Personal	7
1.2 Lehre und Qualität	11
1.3 Angebotsstrukturen	12
1.4 Zielgruppen und Teilnehmende	18
1.5 Defizite Wissenschaftlicher Weiterbildung im internationalen Vergleich	20
2 Neue Probleme	21
2.1 Akkreditierungskriterien und -prozesse	21
2.2 Anerkennung von Kompetenzen.....	25
2.3 Qualifikationsrahmen	28
2.4 Modularisierung	30
2.5 Problematische Konsequenzen	32
3 Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen	36
4 Literaturverzeichnis.....	39
Über die Hans-Böckler-Stiftung.....	42

1 Gegenwärtige Situation

Durch den Bolognaprozess und die damit verbundene Reorganisation des gesamten Studiensystems und die konsequente Modulkonzeption ist auch die Wissenschaftliche Weiterbildung in einer grundlegend veränderten Lage: Sie rückt vom Rand in das Zentrum der Reformdiskussion. Darüber hinaus wirken weitere europaweite Impulse wie Institutionalisierung von Akkreditierungsprozessen, die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen (APL), der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und die Vereinheitlichung der Leistungsnachweise im ECTS sowie dessen Kombination mit dem ECVET System. Dies hat Konsequenzen für alle modularisierten Angebote. Im Prinzip erleichtert diese Strukturinnovation die Übergänge zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium. Die konkrete Ausgestaltung der Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren behindert allerdings eine erweiterte Durchlässigkeit der Bildungswege.

Nach wie vor gibt es keine hinreichende Statistik über die Wissenschaftliche Weiterbildung, die es ermöglichen würde, Zeitreihen zu bilden. In neueren empirischen Studien wurden immerhin Daten und Fakten zusammengetragen, die es erlauben, ein besseres Bild über die Wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen. Mit der sich verändernden Rolle der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und im internationalen Vergleich haben sich in jüngster Vergangenheit drei Studien auseinandergesetzt: (1.) In der vom BMBF beauftragten und von der Universität Oldenburg koordinierten „Internationalen Vergleichsstudie“ wurden die nationalen Rahmenbedingungen und die Art der Institutionalisierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in sechs OECD-Ländern verglichen¹. In diesem Rahmen wurde auch eine „Deutschland-Studie“² erstellt. (2.) In der von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführten Studie wurde die Teilnahme an Hochschulweiterbildung in sieben OECD-Ländern parallel verglichen.³ (3.) In der von der Hochschulenrektorenkonferenz (HRK) geförderten trinationalen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Studie werden insbesondere die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die wissenschaftliche Weiterbildung im deutschsprachigen Raum untersucht.⁴ Diese Studien ermöglichen eine detaillierte Einschätzung des Status quo der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren Entwicklungspotentialen.

1 Hanft/Knust 2007.

2 Faulstich u.a 2007.

3 Schaeper u.a 2006.

4 Bredl u.a 2006.

Übereinstimmend kommen alle drei Studien zu dem Schluss, dass die Wissenschaftliche Weiterbildung in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Gleichzeitig wird der Wissenschaftlichen Weiterbildung bei der Umstrukturierung der Hochschulen jedoch niedrigere Priorität eingeräumt. Obwohl lebenslanges Lernen eines der Schlüsselthemen des Bologna-Prozesses ist, finden sich dort kaum Aussagen zur Rolle der Wissenschaftlichen Weiterbildung.

Demgegenüber formuliert der Wissenschaftsrat konkretere Vorstellungen: „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“⁵.

Dennoch klafft eine große Lücke zwischen der in allen gesellschaftlichen Bereichen proklamierten Bedeutung des lebenslangen Lernens und der realpolitischen Umsetzung durch die Landeshochschulgesetze und Hochschulverfassungen. Vor allem bei den Zugangsvoraussetzungen zu den Hochschulen besteht im internationalen Vergleich erheblicher Nachholbedarf. Um auch nicht-traditionellen Studierenden die Teilnahme an universitären Weiterbildungsangeboten zu ermöglichen, müssen die Hochschulen verstärkt berufliche und nicht formalisierte Qualifikationen anerkennen. Allerdings ist das Verfahren dafür keineswegs geklärt (s. u. 2.3).

1.1 Organisation und Personal

Die Untersuchungsergebnisse betreffen zunächst institutionelle und personelle Aspekte, wobei vor allem die Einbindung in die Hochschulen und die Finanzierung eine wesentliche Voraussetzung für die Ausstrahlung Wissenschaftlicher Weiterbildung sind.

Institutionalisierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung

Seit den 1970er Jahren wird zumindest normativ anerkannt, dass neben Forschung, Lehre und Studium auch die Wissenschaftliche Weiterbildung eine Aufgabe der Hochschulen ist. Ausgehend von demokratischen Impulsen wurde eine Öffnung des Hochschulzugangs und vor allem die Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen für breitere Bevölkerungsgruppen intendiert. Wissenschaftliche Weiterbildung war ein Beitrag zur Studienreform und zur Demokratisierung der Hochschulen.⁶ In diesem gesellschaft-

⁵ Wissenschaftsrat 2006, S. 65 f.

⁶ Vgl. DGWF 2005, S. 7.

lichen Kontext entstand ein Großteil der Zentral-, Kontakt- und Transferstellen für wissenschaftliche Weiterbildung. Zugleich wurde in den 1970er in allen Hochschulgesetzen der Länder die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen verankert.

Eine Neubestimmung und wesentliche Aufwertung kam der Wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1998 zu, in der die Wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Lehre und Studium als Kernaufgabe der Hochschulen verortet wurde.⁷ Mittels des Hochschulrahmengesetzes sind die Hochschulen verpflichtet Weiterbildung anzubieten, mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten und die Weiterbildung des eigenen Personals zu ermöglichen. Die Hochschulgesetze der Bundesländer füllen das Hochschulrahmengesetz des Bundes allerdings unterschiedlich aus, so dass die Organisationsformen der Weiterbildung, die Zugangsvoraussetzungen, der Status der Teilnehmenden und die Vergabe von Zertifikaten der einzelnen Länder uneinheitlich sind.⁸ Durch den Wegfall des HRG durch die Föderalismusreform I besteht die Gefahr einer noch stärkeren Uneinheitlichkeit der Vorgaben für die Wissenschaftliche Weiterbildung.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern definiert die Kultusministerkonferenz anschließend an die Begriffsfassung des Deutschen Bildungsrates von 1970 in ihrem Sachstands- und Problemlbericht aus dem September 2001 die Wissenschaftliche Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“⁹. Hervorgehoben wird, dass die Weiterbildungsangebote dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entsprechen sollten.¹⁰

Verankerung in der Hochschule

Bei der Verankerung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in den Hochschulen lässt sich eine wesentliche Gemeinsamkeit ausmachen. Bei allen verschiedenen Formen wie wissenschaftliche Einrichtungen, zentrale Betriebseinheiten, Arbeitsbereiche in der zentralen Verwaltung und Stabsstellen organisiert der überwiegende Teil der Hochschulen Wissenschaftliche Weiterbildung zentral.¹¹ Weiterbildungseinrichtungen sind meistens

7 Vgl. Graeßner 2006, S. 21.

8 Vgl. ebd., S. 24.

9 KMK 2001, S. 2.

10 ebd.

11 Vgl. Faulstich u.a. 2008, S. 10.

intermediäre Institutionen zwischen den Fakultäten und den Präsidial- oder Rektoratsverwaltungen. Durch ihre zentrale Organisationsform sind die Weiterbildungseinrichtungen über Vernetzung und Ausschüsse in den kommunikativen Kontext der Hochschule eingebunden. Zugleich wird der Initial- und Service-Charakter hervorgehoben. Auf diesem Weg wird die Hochschulweiterbildung auch für Interessenten außerhalb der Hochschule erkennbar.¹²

Die Studienreform bietet das Potential, dass die Verankerung der Weiterbildungsprogramme an den Hochschulen weiter vertieft wird und diese zu einem integralen Bestandteil des Studienbetriebs werden. Dies gilt insbesondere für die Einführung von Weiterbildungsmastern.

Finanzierung

Im Gegensatz zu dem immer noch weitestgehend aus staatlichen Mitteln finanzierten grundständigen Studium wird die Wissenschaftliche Weiterbildung überwiegend privat finanziert. Dies soll nach den Regelungen vieler Länder kostendeckend geschehen. Die Ergebnisse der Deutschlandstudie innerhalb der Studie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen zeigen auf, dass die Finanzierung von weiterbildenden Studien und Studiengängen von Bundesland zu Bundesland, teilweise sogar von Hochschule zu Hochschule, unterschiedlich ist. Mittlerweile obliegt es den Hochschulen selbst, die Frage der Gestaltung von Gebühren und Entgelten im Bereich der Weiterbildung zu regeln.¹³

Allerdings bestanden in den zentralen Einrichtungen für Weiterbildung bereits vorher Management- und Verwaltungsstrukturen, die das betriebswirtschaftliche und juristische Know-How haben, um kostenpflichtige Weiterbildungsprogramme zu gestalten. In der derzeitigen Verfasstheit werden insgesamt kaum Überschüsse in der Hochschulweiterbildung generiert. Einzelne Studienprogramme und Veranstaltungen, die Gewinn einbringen, stehen anderen Veranstaltungen gegenüber, die nicht kostendeckend erbracht werden können, an denen aber ein gesellschaftliches Interesse besteht. Hinzu kommt, dass es für die Entwicklung und Markteinführung von Weiterbildungsprogrammen einer Vorfinanzierung bedarf.¹⁴

Die private Finanzierung der Hochschulweiterbildung wird in erster Linie von den Arbeitnehmern und Arbeitgebern getragen. Während Arbeitgeber sich vor allem an den

¹² Vgl. ebd., S. 10.

¹³ Vgl. Faulstich u.a. 2008, S. 12.

¹⁴ Vgl. HRK 2008, S. 5.

indirekten Kosten beteiligen, 55 Prozent der Wissenschaftlichen Weiterbildung fand während der Arbeitszeit statt, werden die direkten Kosten überwiegend von den Arbeitnehmern übernommen.¹⁵ Dabei bildet die Gruppe der Hochschulabsolventen und -absolventinnen eine Ausnahme. In 61 Prozent der Fälle übernahm der Arbeitgeber hier die Gebühren für die Weiterbildung.¹⁶ Unter bestimmten Voraussetzungen bestehen Fördermöglichkeiten für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung durch Bildungsgutscheine (SGB III), EU-Programme, Stipendien (DAAD), Bankdarlehen in Form eines „Bildungskredits“ und im begrenzten Umfang durch steuerliche Absetzbarkeit.¹⁷ Insgesamt spielen Fördermöglichkeiten wie Stipendien bei der Finanzierung Wissenschaftlicher Weiterbildung nur eine sehr geringe Rolle. Eine mit dem so genannten Meister-BAföG vergleichbare öffentliche Förderung fehlt für die Wissenschaftliche Weiterbildung gänzlich. Darüber hinaus sind öffentliche Zuschüsse und die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für Weiterbildung stark rückläufig und sanken von fast 8 Mrd. Euro im Jahr 1996 auf 3,6 Mrd. Euro im Jahr 2004.¹⁸

Personal

Obwohl die Einrichtungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung im Unterschied zum grundständigen Studium kostendeckend arbeiten sollten, waren sie weiterhin an die strikten personalrechtlichen Regelungen der Hochschulen gebunden. Vor diesem Hintergrund gründeten einige Hochschulen An-Institute und GmbHs und bemühten sich so ihrem gesetzlichen Auftrag nachzukommen. Inzwischen ist dieser Widerspruch entschärft worden. In unterschiedlichem Ausmaß haben die einzelnen Bundesländer die Handlungsspielräume der Universitäten vergrößert.¹⁹ Dennoch wirkt dieser Widerspruch auch in der gegenwärtigen Situation der Wissenschaftlichen Weiterbildung fort. Aufgrund der bestehenden An-Institute und GmbHs gibt es zum Teil mehrere Stellen in der Hochschule, an denen Wissenschaftliche Weiterbildung angeboten wird. Dies führt dazu, dass die zentralen Einrichtungen zum Teil nur ein beschränktes Spektrum der Wissenschaftlichen Weiterbildung anbieten.

Zu den weiterhin bestehenden Hemmnissen gehört vor allem die ungebrochene Priorität des grundständigen Studiums im Bewusstsein der Akteure. Darüber hinaus ist trotz der Bemühungen, die Qualität in der Lehre auszuzeichnen, für wissenschaftliche Kar-

15 Vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 117.

16 Vgl. ebd., S. 117.

17 Vgl. Graeßner 2006, S. 48.

18 Vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 127.

19 Vgl. HRK 2008, S. 4.

riereverläufe der Erfolg in der Forschung entscheidend. Vor diesem Hintergrund spielen Lehrleistungen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung im Reputationssystem der Hochschulangehörigen eine untergeordnete Rolle.²⁰ So ist es dem wissenschaftlichen Hochschulpersonal schwer möglich, sich die Lehre für die wissenschaftliche Weiterbildung auf das Lehrdeputat anrechnen zu lassen. Zugleich können Professoren und Professorinnen meistens nicht in Nebentätigkeit für die Wissenschaftliche Weiterbildung beschäftigt werden, da die Hochschulen befürchten, dass bei zulassungsbeschränkten Studiengängen abgewiesene Bewerber und Bewerberinnen gegen eine Aufteilung des Lehrdeputats klagen würden. Diese schwierige Ausgangslage wird dadurch verschärft, dass die Weiterbildungseinrichtungen bei der Beschäftigung externer Dozenten und Dozentinnen häufig an nicht marktfähige Lehrauftragssätze gebunden sind.²¹

1.2 Lehre und Qualität

Unter dem Primat der Hochschule durchgeführte Kurse, Programme und Studiengänge garantieren ein wissenschaftliches Niveau, das dem der grundständigen Studiengänge entspricht. Neben dem Austausch zwischen den zentralen Einrichtungen der Weiterbildung und der Kooperation mit Unternehmen ist die Zusammenarbeit mit Fakultäten einer der wesentlichen Ausgangspunkte für neue Weiterbildungsprogramme und Studiengänge. Dabei sind diese häufig auf das Engagement einzelner Professoren und Professorinnen angewiesen. Die Qualität der Wissenschaftlichen Weiterbildung definiert sich wesentlich über den Status ihres Personals. Bei 62,4 Prozent der im Rahmen der Deutschlandstudie Befragten werden Professoren und Professorinnen und bei 52,7 Prozent promoviertes Lehrpersonal beschäftigt.²²

Neben der Wissenschaftsorientierung ist die Berufsorientierung ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal der Wissenschaftlichen Weiterbildung. 79,6 Prozent der Befragten geben an, dass Berufsorientierung ein wichtiges Merkmal ihres Angebotes ist.²³ Die Berufsorientierung zeigt sich sowohl in den Inhalten der Weiterbildungsangebote als auch in der didaktischen Ausrichtung. 43 Prozent der beschäftigten Personen kommen aus der beruflichen Praxis in der Lehre.²⁴ Die Angebote entsprechen den Zeitressourcen von Berufstätigen und mit Familienarbeit Betrauten: 90,74 Prozent der Angebote finden in Teilzeitform statt.²⁵

20 Vgl. Wissenschaftsrat 2006, S. 68.

21 Vgl. HRK 2008, S. 4.

22 Faulstich u.a. 2007, S. 137.

23 ebd., S. 137.

24 ebd., S. 138.

25 ebd., S. 132.

Die den Hochschulen angegliederten wissenschaftlichen Weiterbildungsinstitute können in Kooperation mit den Fakultäten akademische Grade vergeben, für die Prüfungen und Zertifikate besteht Rechtssicherheit. Die Statistik des Akkreditierungsrates weist 2006 33 Weiterbildungsstudiengänge mit Master-Abschluss als akkreditiert aus. Zugleich führen die Akkreditierungsagenturen FIBAA, ZEvA oder ACQUIN jedoch Akkreditierungsverfahren für Studiengänge durch, bei denen noch keine verbindlichen Standards vorliegen. So ist eine Reihe von weiterbildenden Bachelor-Studiengängen akkreditiert, obwohl die Kultusministerkonferenz einen Weiterbildungs- Bachelor für unzulässig hält. Auch die Hochschulrektorenkonferenz spricht sich gegen Weiterbildungsstudiengänge mit Bachelor-Abschluss aus, da sie dies als Einfallstor für den staatlichen Rückzug aus der Finanzierung der Hochschulbildung sieht.²⁶

Auch bei der Qualitätssicherung finden sich erhebliche Mängel. Lediglich ein Viertel der in der Deutschlandstudie Befragten machten Angaben zu dem Einsatz von organisationsbezogenen Systemen der Qualitätssicherung. 25 Prozent der Antwortenden gaben an, dass hochschulinterne Verfahren wie die Teilnahme an Qualitätszirkeln und Qualitätsaudits sowie die Zusammenarbeit mit qualitätsbeauftragten Personen zur Qualitätssicherung eingesetzt werden.²⁷ Knapp 14 Prozent der im Rahmen der Deutschlandstudie Befragten, gaben an, dass die Weiterbildung der Systemakkreditierung unterliege.²⁸ Knapp 6,5 Prozent der Antwortenden beteiligten sich an nationalen bzw. internationalen Qualitätssiegeln wie EFQM oder ISO 9000.²⁹ Vor dem Hintergrund eines insgesamt niedrigen Niveaus der Qualitätssicherung lässt sich feststellen, dass die hochschulinternen Qualitätsmanagementsysteme die größte Akzeptanz genießen.

1.3 Angebotsstrukturen

Weiterbildungsmarkt

Das aus den 1970er Jahren stammende Leitbild der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist heute durch das des Weiterbildungsmarktes abgelöst worden, in dem der Staat nur noch eine „Mitverantwortung“ trägt.³⁰ Auf diesem Weiterbildungsmarkt gelingt es privaten Weiterbildungsanbietern oft besser als öffentlichen Anbietern sich zu platzieren, da sie auf Weiterbildungsbedürfnisse meist schneller und flexibler reagieren

26 HRK 2008, S. 3.

27 Faulstich u.a. 2007; S. 116.

28 ebd., S. 116.

29 ebd., S. 117.

30 Meisel 2001, S. 216 zit. nach Schaeper u.a. 2006, S. 94.

können. Auch wenn es an Hochschulen möglich ist, ohne Abitur zu studieren, schreckt die Form des Vollzeitstudiums viele Berufstätige ab. In dieser Situation bieten vor allem private Hochschulen ein mit der Berufstätigkeit kompatibles Teilzeitstudium an und kommen so den Bedürfnissen der an Weiterbildung Interessierten entgegen. Ein aktuelles Beispiel für die Verschiebung der Angebote in Richtung Marktgängigkeit ist die Gründung der „Deutschen Universität für Weiterbildung“. Diese wurde von der Freien Universität Berlin und der Klett Gruppe Stuttgart gegründet als eine wissenschaftliche Hochschule in privater Trägerschaft. Die Hochschule genießt staatliche Anerkennung.

Ansonsten verhalten sich Weiterbildungsprogramme von öffentlichen und privaten Einrichtungen überwiegend komplementär zueinander.³¹ Während bei stark berufspraktischen und wirtschaftsnahen Programmen außerhochschulische Anbieter dominieren, bietet die Hochschulweiterbildung eine größere Autonomie, einen direkten Forschungsbezug und die Vergabe von akademischen Graden.

Angebotsorientierung versus Nachfragerorientierung

Der Bedeutungszuwachs der Wissenschaftlichen Weiterbildung verweist auf zwei wesentliche gesellschaftliche Entwicklungen. Zum einen müssen die Beschäftigten durch die technologische und wissenschaftliche Entwicklung ihren Kenntnis- und Wissensstand fortwährend an veränderte Parameter anpassen. Gegenüber diesem sich schnell ändernden Qualifikationsbedarf sind Weiterbildungsakteure und -akteurinnen in der Lage schnell und flexibel zu reagieren.³² Zum anderen führt die demographische Entwicklung dazu, dass Unternehmen nicht mehr allein durch das Einstellen von Hochschulabgängern und -abgängerinnen von dem aktuellen Wissensstand profitieren können, sondern darauf angewiesen sind auch ältere Beschäftigte kontinuierlich weiterzuqualifizieren. Die verkürzten Ausbildungszeiten und das steigende Rentenzugangsalter spitzen diese Entwicklung weiter zu und erhöhen damit den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung.

Nicht zuletzt ist Weiterbildung auch ein geeignetes Mittel, um die schnelllebigen Konjunkturen ausgesetzte Nachfrage nach bestimmten Studienfächern kurz- oder mittelfristig auszugleichen.³³ In diesem Zusammenhang gilt es jedoch zu bedenken, dass eine Konzeption der Weiterbildung, die allein auf der einer „Passgenauigkeit zwischen Kompetenzerwerb und Arbeitseinsatz“³⁴ beruht, zu kurz greift. Vielmehr geht es um

31 Vgl. Wolter 2006, S. 4.

32 Vgl. Bredl u.a. 2006, S. 63.

33 Vgl. Wolter 2006, S. 6.

34 Faulstich 2008, S. 11.

eine partizipative Bedarfsentwicklung, die von vielfältigen gesellschaftlichen Akteuren diskursiv entwickelt wird.³⁵

Angebotsstrukturen

Das Profil der Weiterbildung ist durch die Wissenschaftlichkeit der Hochschulen und den Anspruch, zwischen Wissenschaft und Praxis zu vermitteln, geprägt. Neben Angeboten durch das hochschulinterne wissenschaftliche Personal wird deshalb auf Kompetenzen aus der beruflichen Praxis zurückgegriffen.

Die Anzahl an Weiterbildungsangeboten von Universitäten, Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen unterscheidet sich erheblich. Durchschnittlich bietet eine Universität 38 Weiterbildungsangebote, eine Fachhochschule 20 und eine Kunst- und Musikhochschule vier Angebote an.³⁶ Im Hinblick auf die Dauer der Weiterbildungsangebote gibt es keine einheitliche Tendenz. Einerseits ist eine der weit reichenden Neuerungen der Hochschulreform der Weiterbildungsmaster, dessen Zeitumfang ein bis zwei Jahre im Vollzeitstudium beträgt. Andererseits besteht das Interesse der Teilnehmenden, möglichst zeitnah und in einem überschaubaren Zeitrahmen ihre Weiterbildung abzuschließen, fort. Knapp 85 Prozent der Angebote sind auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr, elf Prozent auf bis zu zwei Jahren und drei Prozent auf mehr als zwei Jahre angelegt.³⁷

Zugleich entscheidet die Vereinbarkeit mit Beruf und Familie in der Mehrzahl der Fälle über die Teilnahme an Weiterbildungen. Die knappen Zeitressourcen der Teilnehmenden werden bei einem Großteil berücksichtigt. Über 90 Prozent der Angebote finden in Teilzeitform statt. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als acht Prozent der Weiterbildungen offeriert. Eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal zwei Prozent der Angebote.³⁸

E-Learning erhöht die Flexibilität der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung und kommt den Zeitbedürfnissen von Teilnehmenden entgegen. Dennoch spielt es empirisch kaum eine Rolle. Die Ergebnisse der Deutschlandstudie zeigen, dass 97,5 Prozent der kurzfristigen Angebote und 84 Prozent der langfristigen Angebote in Präsenzform durchgeführt wurden.³⁹ Damit zeigt sich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung wei-

35 Vgl. ebd., S. 10.

36 Faulstich u.a. 2008, S. 13.

37 Faulstich u.a. 2007, S. 131.

38 ebd., S. 132.

39 ebd., S. 133.

terhin dem Präsenzlernen verpflichtet ist und dass e-learning und blended learning nur langsam Einzug in die Hochschulweiterbildung finden.

Im Zuge des Bologna-Prozesses hat die Wissenschaftliche Weiterbildung eine Aufwertung erfahren. Durch die Einführung des Weiterbildungsmasters ist eine Trennung zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium kaum noch systematisch begründbar.⁴⁰ In einer Engführung auf weiterbildende Studiengänge liegt aber auch die Gefahr, dass die Interessen bestimmter Adressatengruppen keine Berücksichtigung mehr finden. Es bestehe weiterhin eine starke Nachfrage nach nicht direkt verwertbaren Weiterbildungen. Dabei gehe es vor allem um interdisziplinäres Zusammenhangswissen und Fachgrenzen überschreitendes Verstehen.⁴¹

Thematische Orientierung

25 Prozent des Weiterbildungsangebots stammt aus den Bereichen Management und Wirtschaftswissenschaften. 19,6 Prozent der Angebote qualifizieren die Teilnehmenden in den Bereichen Ingenieurwissenschaften und Informationstechnologie bzw. elektronische Datenverarbeitung. 16,5 Prozent der Angebote beschäftigen sich mit den Themen Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften. 9,8 Prozent der Weiterbildungsangebote stammen aus den Bereichen frühkindliche Erziehung und Lehramt.⁴² Diese Themen der Weiterbildungsangebote orientieren sich zu 30,3 Prozent an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Hochschule.⁴³ Diese Ausrichtung verweist darauf, dass eine Vielzahl der Einrichtungen für Weiterbildung gute Kooperationsbeziehungen mit den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der eigenen Hochschule aufgebaut haben. Zugleich schärft die Wissenschaftliche Weiterbildung das jeweilige Hochschulprofil. Dies ist erforderlich, da die Hochschulen in einem kompetitiven Weiterbildungsmarkt agieren, der entsprechende Alleinstellungsmerkmale erfordert.⁴⁴

Neben den Schwerpunkten der Hochschulen prägt vor allem die Berufsorientierung das Weiterbildungsangebot. Für 23,9 Prozent der Einrichtungen ist die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt maßgebend. Bei 23,11 Prozent hat vor allem die Nachfrage von interessierten Personen und Firmen Einfluss auf das Weiterbildungsangebot. Eine untergeordnete Bedeutung für die Ausrichtung der Weiterbildungsangebote haben gesellschaft-

40 Vgl. DGWF 2005, S. 2.

41 Vgl. DGWF 2005, S. 9.

42 Vgl. Faulstich u.a 2007, S. 136.

43 Vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 134.

44 Faulstich/Graebner 2008, S. 14.

liche Themenstellungen mit 12,5 Prozent und Modalitäten wie (Anschub-)Finanzierungsmöglichkeiten mit 7,2 Prozent.⁴⁵

Zugangsvoraussetzungen

Der Zugang zur Wissenschaftlichen Weiterbildung ist von gesetzlichen Regelungen und von Studien- und Prüfungsordnungen abhängig. Diese Regelungen variieren zwischen den einzelnen Bundesländern sowie den einzelnen Hochschulen und sind für potenzielle Teilnehmende kaum transparent.⁴⁶ Zugleich setzten die Zulassungsregelungen die universitäre Tradition der Exklusivität fort und stehen der Öffnung gegenüber Personen entgegen, die ihre Qualifikationen nicht aus (hoch)schulischen Abschlüssen, sondern aus Berufstätigkeit, Familienarbeit oder ehrenamtlicher Arbeit erworben haben.

Bei den Angeboten der Hochschulweiterbildung wird in mehr als 46 Prozent ein Hochschulabschluss vorausgesetzt.⁴⁷ Nur in Ausnahmefällen kann die Zugangsberechtigung durch die Verbindung von Hochschulreife, Berufsausbildung und Berufserfahrung erlangt werden. Bei weiterbildenden Studiengängen ist der Zugang bei 83 Prozent der Einrichtungen an einen Hochschulabschluss gebunden.⁴⁸ Dieser ist zudem vielfach mit Berufserfahrung, Sprachkenntnissen und/oder einer bestandenen Eignungsprüfung verbunden. Nur in 1,4 Prozent der Fälle wird der nicht-traditionelle Weg einer abgeschlossenen Berufsausbildung als Zugangsvoraussetzung beschrieben.⁴⁹ Zugleich stoßen durch Familienarbeit und ehrenamtliche Tätigkeit erworbene Qualifikationen in den Hochschulen auf erhebliche Vorbehalte.

Unter sämtlichen 7029 in der Internetrecherche der Deutschlandstudie analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen Anrechnung von Vorkenntnissen.⁵⁰ Angerechnet werden in erster Linie formalisierte Qualifikationen, nur in zwei Fällen wurden auch auf informellem Wege erworbene Qualifikationen anerkannt.

Im Gegensatz zu einigen europäischen Nachbarn tragen die deutschen Hochschulen im Hinblick auf die Anrechnung von Vorkenntnissen wenig zu einem System des lebenslangen Lernens bei. Die seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bestehende Koppelung von Hochschulzugang und Abitur beruht auf der Unterscheidung von gymnasialer und be-

45 Vgl. Faulstich u.a 2007, S. 134 f.

46 Vgl. Faulstich/Graebner 2008, S. 14.

47 Faulstich u.a. 2007, S. 141.

48 ebd., S. 141.

49 ebd., S. 142.

50 ebd.

rufflicher Bildung. Dieser Unterscheidung liegt die Vorstellung zugrunde, dass die erfahrungsbasierte berufliche Bildung im Unterschied zur wissensbasierten gymnasialen Bildung keine angemessene Vorbereitung auf die Hochschule bietet. Angesichts des Wandels der Arbeitslandschaft und der beruflichen Qualifikationsanforderungen lässt sich diese Unterscheidung heute nicht mehr aufrechterhalten. Die bildungstheoretische Differenzierung verläuft nicht mehr entlang der Grenze zwischen wissenspropädeutischer Bildung im Gymnasium und nichtwissenschaftsbezogener Berufs- und Weiterbildung, sondern quer durch das gesamte Schul-, Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem. Die Bedeutung von „prior learning“ für Hochschulzugang und akademische Weiterbildung muss deshalb neu justiert werden.⁵¹

In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, dass bei einer nicht unbeträchtlichen Gruppe von Studierenden Weiterbildung und akademische Erstausbildung nicht mehr im Sinne der traditionellen Lern- und Erwerbsbiographie Schule – Studium – Beruf – Weiterbildung voneinander abzugrenzen sind.⁵² Vor allem zwei Typen von nicht-traditionellen Studierenden sind hier relevant: diejenigen, die nach dem Erwerb der Hochschulreife zunächst eine Berufsausbildung machen und diejenigen, die eine Berufsausbildung vor dem Erwerb der Hochschulreife absolvieren. Insbesondere für letztere Gruppe gilt, dass die Hochschulen sich stärker für qualifizierte Berufstätige auch ohne herkömmliche Studienberechtigung öffnen sollten.

Zertifizierung

Die Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten ist durch Uneinheitlichkeit gekennzeichnet. Die Vergabe von akademischen Graden und akademischen Titeln ist selten. Über Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu formalen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten.⁵³ Allerdings haben die Europäisierung der Hochschulbildung und die internationale Qualitätsdiskussion in den letzten Jahren eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten bewirkt. 21,4 Prozent der Studiengänge schließen mit einer Graduierung, 44,3 Prozent mit einem Zertifikat der Hochschule und 26,6 Prozent mit einer Teilnahmebescheinigung ab.⁵⁴ Bei den während des Untersuchungszeitraumes 2006 ermittelten Abschlüssen handelte es sich in 77,7 Prozent der Fälle um einen Master. Noch nicht auf die neue Studienstruktur umgestellt waren 16,2 Prozent der Studiengänge, bei denen weiterhin ein Diplom oder Magister er-

51 Vgl. Wolter 2006, S. 10.

52 ebd., S. 9.

53 Vgl. Faulstich u.a 2007, S. 98 f.

54 ebd., S. 143.

reicht werden konnte. Zugleich wurden 29 weiterbildende Bachelor-Studiengänge angeboten, obwohl dies in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK eigentlich nicht vorgesehen ist.⁵⁵

Lediglich bei 16 Prozent der in der Deutschlandstudie analysierten Weiterbildungsangebote wurden Angaben zu Leistungspunktesystemen gemacht. Bei 34,7 Prozent dieser Angebote werden Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System vergeben.⁵⁶ Die geringe Zahl der Anbieter, die Angaben zu dem Kreditpunktesystem gemacht haben, hängt damit zusammen, dass die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt waren und erst allmählich beginnen, die Kreditpunktesysteme auf die Weiterbildungsangebote zu erweitern.

Gerade die Breite der Abschlüsse in der Hochschulweiterbildung ist für Unternehmen wenig attraktiv. Die Abschlüsse, die bei Business Schools oder freien Trainern und Trainerinnen erworben werden können, werden weit mehr nachgefragt. Vor diesem Hintergrund kann die Stellung der Hochschulweiterbildung auf dem Weiterbildungsmarkt als marginal bezeichnet werden. Dies spiegelt sich auch in den Kooperationspartnern der Hochschulen wieder. Während 56,7 Prozent der Hochschulen mit anderen Hochschulen und 22,4 Prozent mit anderen öffentlichen Einrichtungen vernetzt sind, arbeiten lediglich 5,6 Prozent mit Unternehmen und 4,3 Prozent mit Verbänden zusammen.⁵⁷

1.4 Zielgruppen und Teilnehmende

Im internationalen Vergleich fällt die Beteiligung an der Hochschulweiterbildung in Deutschland ernüchternd aus. Dies zeigt die Studie von HIS und DIE aus dem Jahr 2006, die die Teilnahme an Weiterbildung und insbesondere an Wissenschaftlicher Weiterbildung in den OECD-Ländern USA, Kanada, Großbritannien, Frankreich, Finnland, Österreich und Deutschland untersucht hat. Die empirischen Ergebnisse basieren auf den Datensätzen der beiden allgemeinen Bevölkerungsbefragungen Mikrozensus und Berichtssystem Weiterbildung sowie auf der Hochschulabsolventenstudie Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS). Im Jahre 2001 haben 3 Prozent der Personen zwischen 20 und 64 Jahren an einer der verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen. Zwei Prozent der Befragten nahmen an nicht abschlussbezogener Hochschulweiterbildung teil, ein Prozent absolvierte ein nicht-traditionelles Erststudium, 0,1 Prozent waren Hochschulabsolventen

⁵⁵ ebd., S. 144.

⁵⁶ ebd., S. 142.

⁵⁷ Faulstich u.a. 2007, S. 146.

und Hochschulabsolventinnen im Zweitstudium.⁵⁸ In anderen OECD-Ländern sind die Zahlen zum Teil deutlich höher. So nahmen in Finnland acht Prozent, in Kanada fünf Prozent und in Österreich vier Prozent der Befragten wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in Anspruch.⁵⁹

Mehrere nationale Besonderheiten haben das schlechte Abschneiden Deutschlands beeinflusst. So sind Bildungssystem, Arbeitsmarkt und Betriebsorganisation in Deutschland stark beruflich strukturiert. Die duale Berufsausbildung führt zu einem hohem Maß an berufsspezifischen Qualifikationen.⁶⁰ Aufstiegsmöglichkeiten ergeben sich innerhalb der Betriebshierarchie. Dadurch fällt der Druck, höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben, geringer aus. Ein weiterer Grund ist der im internationalen Vergleich niedrige Akademisierungsgrad. Gerade der Hochschulabschluss ist aber eine signifikante Variable für die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung. Während sechs Prozent aller Personen mit einem hohen Bildungsabschluss an einer Hochschulweiterbildung teilnahmen, waren es nur zwei Prozent derjenigen mit geringen formalen Bildungsqualifikationen.⁶¹ Die Daten des Berichtssystems Weiterbildung aus dem Jahr 2001 bestätigen diesen Zusammenhang. 43 Prozent der erwerbstätigen Teilnehmenden an der Hochschulweiterbildung übten einen hoch qualifizierten Beruf, 44 Prozent einen kaufmännischen oder Verwaltungsberuf und nur 13 Prozent einen manuellen Beruf aus.⁶²

Doch auch Hochschulabsolventen greifen vielfach auf die Angebote außerhalb der Hochschulen zurück, da diese eher ihren Bedürfnissen entsprechen. So nahmen 59 Prozent der im Rahmen der Studie CHEERS befragten Hochschulabsolventen und -absolventinnen in den ersten vier Jahren nach ihrem Hochschulabschluss an innerbetrieblichen Schulungen, Veranstaltungen privater Anbieter sowie Angeboten anderer öffentlicher Träger teil. Demgegenüber besuchten nur 21 Prozent Weiterbildungen von Hochschulen.⁶³

Neben der hochschulischen und beruflichen Bildung wirkt sich vor allem auch das Alter auf die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Gemäß den Daten des Berichtssystems Weiterbildung sind 48 Prozent der an der Wissenschaftlichen Weiterbildung Teilnehmenden zwischen 25 und 34 Jahre alt. Damit ist diese Altersgruppe die weiterbildungsaktivste. Bei den anderen Altersgruppen fällt die Beteiligung deutlich

58 Schaeper u.a 2006, S. 101.

59 ebd., S. 125.

60 ebd., S. 124.

61 Schaeper u.a. 2006, S. 101.

62 ebd., S. 114.

63 ebd., S. 104.

geringer aus. So nahmen nur 17 Prozent der 35- bis 44-Jährigen, 15 Prozent der 20- bis 24-Jährigen, elf Prozent der 45-54-Jährigen und neun Prozent der 55-64-Jährigen an den entsprechenden Angeboten teil.⁶⁴

Nicht zuletzt hat auch das Geschlecht Auswirkungen auf die Beteiligung an der wissenschaftlichen Weiterbildung. Laut dem Berichtssystem Weiterbildung haben drei Prozent der männlichen gegenüber zwei Prozent der weiblichen Bevölkerung an Hochschulweiterbildung teilgenommen.⁶⁵ Da ein enger Zusammenhang zwischen dem Erwerbsstatus und der Partizipation an Weiterbildung besteht, lässt sich die geringere Beteiligung von Frauen auf deren insbesondere bei der Vollzeitbeschäftigung geringeren Erwerbsstatus zurückführen. An diesem Punkt bleiben auch die Strukturen des konservativen Wohlfahrtsstaates und die staatliche Bevorzugung der traditionellen Arbeitsteilung in der Familie nicht ohne Auswirkung. Festzuhalten bleibt jedoch, dass in der Gruppe der Hochschulabsolventen und -absolventinnen der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung nicht mehr als signifikant zu bezeichnen ist.

1.5 Defizite Wissenschaftlicher Weiterbildung im internationalen Vergleich

Im Vergleich mit anderen Ländern steht in Deutschland die Umstellung der hochschulpolitischen und hochschulorganisatorischen Rahmenbedingungen auf ein Bildungssystem des „lebenslangen Lernens“ noch am Anfang. Auch deswegen haben deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich die schwächste Marktposition und einen besonders geringen Anteil am Weiterbildungspotenzial.⁶⁶ Selbst im Hinblick auf Akademiker spielen sie auf dem Weiterbildungsmarkt nur eine nachgeordnete Rolle.

Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. Übergänge und Verzahnungen der Modulleistungen zwischen Aus- und Weiterbildung werden in der BA-/MA-Struktur bisher nicht systematisch entwickelt. Nachträgliche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt.

Die Entscheidungsstrukturen innerhalb der Hochschulen werden zunehmend hierarchisiert. Eine partizipative Bedarfsentwicklung für die Angebote „Wissenschaftlicher Weiterbildung“ findet kaum statt.

64 ebd., S. 111.

65 ebd., S. 101.

66 Vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 60.

2 Neue Probleme

Die Entwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland bewegt sich in einem vielfach unterbestimmten Feld, das durch generelle Tendenzen im europäischen Raum destabilisiert wird. Es greift eine neue Regulationsstrategie, welche statt auf externe Kontrolle auf internes Qualitätsmanagement setzt, gleichzeitig aber auf Einflussnahme und Herrschaftsansprüche keineswegs verzichtet. Hier ist die begriffsstrategisch ausgelöste Flut von Wörtern wie Akkreditierung, Autonomie, informelles Lernen, Qualifikationsrahmen usw. eingebettet. Es werden Wärmemetaphern generiert, welche die Akzeptanz und Legitimation einer „Herrschaft zweiter Ordnung“ absichern sollen. An erster Stelle stehen die alltagsweltlich positiv besetzten Begriffe des Individuellen und des Informellen.

„Die EU-Politik zur Anerkennung des informellen Lernens setzt gezielt bei der Einführung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen an. Dadurch dass definierte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen, die durch informelles Erfahrungslernen erworben wurden, in gleicher Weise anerkannt werden wie die entsprechenden Kompetenzen, die durch traditionelle Bildungsgänge entwickelt werden, soll die Gleichstellung und Gleichberechtigung von formalem und informellem Lernen besonders effektiv durchgesetzt werden“⁶⁷.

Gleichzeitig verbreitete sich aber eine Bürokratie neuer Art, welche nicht auf staatliche Instanzen, sondern auf die Einbindung der Akteure im Feld aufbaut. Für die Teilnehmenden an der Wissenschaftlichen Weiterbildung resultieren daraus reduzierte Partizipationschancen, weil sie nur partiell an den Prozessen in der Hochschule interessiert sind. Umgekehrt nehmen oft einflussreiche Ehemaligen-Vereine Einfluss auf die Hochschulen, ohne selbst demokratisch legitimiert zu sein.

2.1 Akkreditierungskriterien und -prozesse

Ursprünglich etabliert, um einen Referenzrahmen für die in der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 in § 19 zur Erprobung eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengänge zu haben, werden Akkreditierungsverfahren⁶⁸ dauerhaft zu einem zentralen Regulationsprozess, indem für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich auch für Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen ein Modell

⁶⁷ Dohmen 2001, S. 74.

⁶⁸ Arbeitsbericht: Akkreditierungsrat 2002.

generalisiert wird, wie es einerseits bereits im Zusammenhang der Akkreditierung der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen, andererseits aber auch bei Aus- und Weiterbildungsordnungen z.B. im IT-Bereich bereits angezogen worden ist. Die Wissenschaftliche Weiterbildung ist in beide Systeme und Prozesse (den Bologna-Prozess und den Kopenhagen-Prozess) gleichzeitig eingebunden.

Ein dreistufiges Modell von Qualitätsmanagement, Zertifizierung und Akkreditierung⁶⁹, wie es durch Rechtsverordnung (AZWV) des BMWA für die „Maßnahmen“ der Bundesagentur für Arbeit angezogen worden ist, scheint sich für den Bildungsbereich insgesamt durchzusetzen. 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. Im Zentrum stehen dabei die Angebote „weiterbildender Studiengänge“.

Aus den Kriterien für eine Systemqualität⁷⁰ Wissenschaftlicher Weiterbildung und einer Strategie, den Hochschulanteil an Wissenschaftlicher Weiterbildung zu expandieren, 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 wären, könnten entsprechend Voraussetzungen und Äquivalenzen geprüft werden. In der Weiterbildung ist dies aber selten der Fall.

Angebotsumfang:

- Weiterbildende Studiengänge werden nach vorliegenden Erfahrungen in der Regel 40 bis 120 Credits umfassen. Angesichts der Vielfalt möglicher Weiterbildungsanlässe muss eine hohe Flexibilität gewahrt werden, da sich die Lernaufgaben einer generellen Standardisierung entziehen. Studienerfolg und Abbruchquoten bisheriger Angebote lassen erwarten, dass die Zeitbelastung für die Studierenden nur in sel-

69 Faulstich u.a 2003.

70 Faulstich u.a 2004.

tenen 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 berufsbegleitend organisiert. 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 domänenspezifisch hohe Differenzierung der Module nach Grund-, Vertiefungs-, und Aufbau- sowie Pflicht- und Wahlangeboten. Wenn es zusätzlich möglich sein soll, Module, welche bei anderen Institutionen oder informell erfüllt worden sind, anzuerkennen, ergibt sich ein hoher Planungs- und Durchführungsaufwand. 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 für diese anrechenbar. Der Gedanke einer Verzahnung von Erst- und Weiterbildung ist auch angesichts des verschiedenen Adressatenspektrums nur schwer umsetzbar.

Abschlussbezeichnungen:

- Daraus resultiert, wenn zugleich an Abschlussbezogenheit festgehalten werden 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.“⁷¹. 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).“⁷²

71 KMK-Beschluss „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, 12.6.2003.

72 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, 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, die durch eine spezielle Abschlussbezeichnung z.B. „Master of Advanced/Professional Studies“ gekennzeichnet werden.

Wie bei den grundständigen Studiengängen ist 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.

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, wenn das Hochschulprofil, das durch Bezug zur Forschung hergestellt wird, gesichert werden soll, in der Lehre in der Verantwortung der Hochschule bleiben.

Trägerschaft/Anbieter:

- Anbieter von Wissenschaftlicher Weiterbildung sind auch Ausgründungen staatlicher Hochschulen und privater 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 com-

munity“, das über die Gutachter in das Akkreditierungsverfahren eingebracht wird, vertraut werden.

Die Einordnung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in das gestufte Studiensystem ist nicht hinreichend geklärt. So wird zwar nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zwischen konsekutivem, nicht-konsekutivem und weiterbildendem Master differenziert, jedoch werden BA, Non-Degree- und Zertifikatsangebote als Weiterbildungsformate nicht berücksichtigt; der Blick richtet sich nahezu ausschließlich auf den Weiterbildungs-MA. So hat Weiterbildung Mühe, in den neuen Studiengangssystemen ihren Platz zu finden.

Auch sind die Standards der Akkreditierung für Weiterbildungsabschlüsse unterhalb der Ebene der Studiengänge nicht geklärt. Insgesamt fokussiert das deutsche Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zu sehr auf Berufstätige mit Hochschulabschluss und behindert so eine weitere Öffnung.

2.2 Anerkennung von Kompetenzen

Gegenwärtig finden auf europäischer und nationaler Ebene einerseits verstärkte Anstrengungen statt, die Bildungssysteme vergleichbarer und durchlässiger zu machen. Gleichzeitig verschiebt sich andererseits – jedenfalls der Programmatik folgend – der Schwerpunkt von der „Input“- zur „Outcome“-Orientierung: Für Abschlüsse soll entscheidend sein, welche Kompetenzen erworben, nicht aber, welche Bildungsgänge durchlaufen wurden. Dies läuft unter dem Stichwort „Anerkennung vorher erworbener Kompetenzen“ (Accreditation of prior learning: APL). Damit ist zunächst eine positive Intention verbunden, den Hochschulzugang von formalen Abschlüssen zu lösen, tatsächliche Kompetenzen aufzunehmen und so auch Studienmöglichkeiten in Fortsetzung von Berufs- oder Familientätigkeit zu öffnen. Bei genauerem Hinsehen droht aber das Risiko, neue Barrieren zu schaffen und zugleich eine weitere Bürokratie aufzubauen.

Mit Accreditation of prior learning (APL) wird die Anrechnung als Leistungspunkte vorgesehen, wenn nachweislich Übertragungen vorheriger Lernleistungen erfolgt sind. Die so erworbenen Kompetenzen können durch Weiterbildungskurse, durch Selbststudien, durch Erfahrungen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erworben worden sein, d.h. durch formales, nicht-formales und informelles Lernen.

Die formalen Möglichkeiten, solche Lernergebnisse bisher anerkannt zu bekommen, unterscheiden sich zwischen den Bundesländern. Meistens wird darunter die Anerkennung von Weiterbildungsveranstaltungen verstanden, die nicht Bestandteile von Studienpro-

grammen an Hochschulen sind. Sie können allerdings auch an Hochschulen angeboten werden. Hier kommt die Wissenschaftliche Weiterbildung ins Spiel. Es können gezielt Programme aufgelegt werden, die ein Nachholen von Anforderungen ermöglichen.

Allerdings sind solche Angebote noch sehr selten. Es gibt einige Initiativen, ohne dass sich bislang ein einheitliches Verfahren herausgebildet hätte. Noch völlig ungeklärt ist die Anerkennung von Lernergebnissen des informellen Lernens. Dies wird im Einzelfall durch die Hochschulen selbst entschieden. Am weitestgehenden werden Sprachkenntnisse für Studienprogramme anerkannt. Der Nachweis solcher Kenntnisse erfolgt häufig über standardisierte Tests. Dies überprüft die Hochschule, gegebenenfalls auch durch Eingangsprüfungen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) haben im September 2003 den Hochschulen generell empfohlen, dass bis zu 50 Prozent von Studiengangselementen außerhalb von Hochschulen erworben sein können. Die Voraussetzungen werden allerdings nicht weiter geklärt. Diese Anerkennung soll durch die Anrechnung von Leistungspunkten erfolgen. Ziel ist es, vor allem den Übergang zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu erleichtern. Die Empfehlung bezieht sich allerdings nicht auf den Hochschulzugang.

Die Messgröße für die Einordnung sind Leistungspunkte. Das *European Credit and Transfer System* (ECTS) wurde eingeführt, um die absolvierten Studien vergleichbar zu machen. Es beruht darauf, dass den Teilen eines Lernprogramms akkumulierbare Punkte (Leistungspunkte) zugeteilt werden. Als Berechnungsbasis dienen dazu Arbeitspensum, Unterrichtsstunden und Lernergebnisse. Das Arbeitspensum entspricht der Zeit, die die Lernenden im Durchschnitt für die Erbringung der erforderlichen Lernergebnisse benötigen. Darin ist die Zeit für Vorlesungen, Seminare, Selbststudium, Vorbereitung auf und Teilnahme an Prüfungen eingeschlossen. Credits gibt es für alle Komponenten eines Studiengangs (Kurse, Module, Praktika, Projekte, Forschungstätigkeit, Abschlussarbeit, usw.). Im Prinzip gilt, dass auch Credits für nicht-formales „Lebenslanges Lernen“ erworben werden können: Außerhalb eines Studiums erworbene Kenntnisse sollen für das Studium anerkannt werden können. Allerdings ist die Umsetzung unklar und ungesichert. Das ECTS geht außerdem davon aus, dass das Arbeitspensum für ein volles akademisches Jahr (= 36- 40 Wochen) 60 ECTS-Credits beträgt. Ein Credit entspricht somit 24-30 Arbeitsstunden. Für Berufstätige und gleichzeitig in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Studierende sind das fiktive und illusionäre Daten. Ihre Zeitbelastung ist wesentlich höher.

Ein gravierendes 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, mit der Konsequenz, dass dafür erstens geeignete Instrumente und Verfahren entwickelt und zweitens eine verlässliche, d.h. wiederum akkreditierte Infrastruktur eingerichtet werden müsste.

Die methodische Problematik der Erfassung und Beschreibung der Konsequenzen ist jedoch keineswegs geklärt. Eine schlechte Alternative wäre die Konstruktion riesiger Testbatterien, denen sich Bewerbende unterwerfen müssten, mit hoher Wahrscheinlichkeit des Versagens gerade derjenigen Gruppen, die man eigentlich fördern will. Eine Modellkonstruktion wäre die Kombination von genereller Zulassung und einem Angebot von stützenden „Brückenkursen“.

Auch die Frage, welche Stellen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen akkreditiert werden sollen, ist nicht einfach zu beantworten. Es wäre kontraproduktiv, die Anerkennung ausschließlich dem formalen Bildungssystem zu überlassen. Effekt wäre eine Anpassung an die bestehenden formalen Raster und Prüfungsverfahren. Das jedenfalls belegen die Erfahrungen mit dem „Zweiten Bildungsweg“, wo sich gymnasiale Kriterien quasi-naturwüchsig durchgesetzt haben.

In der Bundesrepublik Deutschland ist dazu vom BMBF ein großer Projektverbund gestartet worden, der Durchlässigkeit gestalten und neue Bildungswege in die Hochschule öffnen will. Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulzugänge“ (ANKOM) umfasst insgesamt elf Vorhaben, die mit verschiedenen Kooperationspartnern von einschlägigen Hochschulen durchgeführt worden sind. Die Projekte liefen von 2005 bis 2008 und haben vier verschiedene Cluster einbezogen: Gesundheit und Soziales; Wirtschaftswissenschaften; Ingenieurwissenschaften; Informationstechnologien.

Zentrales Ergebnis der ANKOM-Entwicklungsprojekte ist es, demonstriert zu haben, dass Anrechnung beruflicher Vorleistungen in Zusammenhang mit Hochschulstudiengängen möglich ist. Damit liegt eine ganze Reihe erprobter Methoden der Lernergebnisbeschreibung, der Prüfung von Äquivalenzen und der Gestaltung des Anrechnungsverfahrens vor. Alle ANKOM-Projekte haben Verfahren der pauschalen Anrechnung entwickelt. Ungefähr die Hälfte hat zusätzlich auch individuelle Anrechnungsmethoden vorgelegt. In einigen Projekten wurden Anrechnungsverfahren in neue, den Bedürfnissen berufstätiger Studierender entsprechende Studienmodelle einbezogen. Insgesamt hat das ANKOM-Projekt damit einen wichtigen Beitrag zur Öffnungsdebatte geleistet, wenn auch die theoretischen Grundlagen dafür immer noch ungeklärt und wenig fun-

diert sind. Dies könnte langfristig dazu führen, dass die verdienstvollen Beispiele doch wieder isoliert und marginalisiert werden.

2.3 Qualifikationsrahmen

Gleichzeitig mit der Entdeckung des informellen Lernens findet im Gegenzug eine Aufwertung formaler Abschlüsse statt. Um die nationalen Bildungssysteme miteinander in Relation setzen zu können, wurde der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)* konzipiert. Er soll die – in den meisten Staaten erst noch zu entwickelnden (wie z.Z. der DQR) – Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) vergleichbar machen. Daneben wurde in Anlehnung an das Bewertungssystem der Hochschulbildung (ECTS) ein Bewertungssystem für berufliche Bildungsabschlüsse und -einheiten (ECVET) vorgelegt, das für die verschiedenen Berufe und Lehrgänge ausformuliert und erprobt wird.

Als gemeinsame Wurzeln waren in Europa ursprünglich in der Hochschule das Universitätsstudium und in der Berufsbildung die Meisterlehre verbreitet. Durch die Bildung von Nationalstaaten und Nationalökonomien in den letzten drei Jahrhunderten entwickelten sich die Bildungssysteme jedoch sehr unterschiedlich. Diese Heterogenität der Hochschul- und Berufsbildungssysteme in den Mitgliedsstaaten ist heute durch die zunehmende Mobilität und die Internationalisierung der Betriebe zum Problem geworden. Während jedoch die Angleichung der Hochschulbildung schon nicht einfach zu lösen war („Bologna-Prozess“), erweist sich ein vergleichbares Verfahren für die Berufsbildung („Kopenhagen-Prozess“) als noch wesentlich schwieriger. Die Wissenschaftliche Weiterbildung nimmt an beiden Prozessen teil, die durch den EQR gekoppelt werden.

„Der EQR soll in erster Linie als Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt dienen, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichen zu können und die Zusammenarbeit und die Vertrauensbasis zwischen den jeweils Betroffenen zu stärken.“⁷³.

Im Juli 2005 veröffentlichte die Europäische Kommission eine Arbeitsunterlage, in der Details zum EQR vorgeschlagen werden⁷⁴:

- Der EQR besteht aus drei Hauptbestandteilen: Das Kernstück sind gemeinsame *Referenzpunkte* in einem Rahmen mit acht Referenzniveaus. Diese Referenzniveaus werden durch ein auf den individuellen Bedarf abgestimmtes *Instrumentarium* unterstützt

73 EK 2006a.

74 EK 2005d.

(Europäisches Leistungspunktesystem für lebenslanges Lernen; Europass; Datenbank PLOTEUS für Lernangebote in Europa). Gemeinsame *Grundsätze und Verfahren* dienen als Leitlinien für die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen (insbesondere Qualitätssicherung, Validierung, Beratung und Schlüsselkompetenzen).

- Die Qualifikationen auf allen acht Niveaus werden in Hinblick auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen im weiteren Sinn beschrieben.
- Die acht Niveaus reichen von einfachen Kenntnissen und Fertigkeiten bis zum Umgang mit komplexem Fachwissen, zur Fähigkeit innovativer Problemlösung und zur Eignung für Führungsaufgaben.
- Jedes EQR-Niveau wird in Hinblick auf typische Lernergebnisse beschrieben, die zu Qualifikationen und Qualifikationsrahmen in den europäischen Ländern in Bezug gesetzt werden können.

Die geplanten Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen sollen – so die Absichtserklärung – „Outcomeorientiert“ ausgelegt werden, es werden demnach jene Kompetenzen anerkannt, die tatsächlich erworben wurden. Dafür müssten die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben und dem Set von Referenzniveaus zugeordnet werden. Daraus folgen Auswirkungen auf das Anerkennungs- und Prüfungssystem.

In Deutschland sind neben der prinzipiellen Zustimmung des BMBF und weiterer Organisationen (KMK) auch kritische Stimmen zu hören. Teile der Gewerkschaften befürchten die Eliminierung des Dualen Systems und lehnen die Einführung des EQR ab. Wichtige Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertreten die Ansicht, dass der EQF mit den Zielen von Lissabon nicht vereinbar ist und der EQR durch eine europäische Berufsbildungsarchitektur auf der Basis europäischer Kernberufe zu ersetzen wäre. Versuche, abstrakte Qualifikationsrahmen zur Klassifizierung und Systematisierung von Qualifikationen in einem europäischen Raster einzuführen, sind bisher gescheitert. Führt man solche rigiden Systematiken trotzdem ein, sind die Auswirkungen kontraproduktiv für die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten.

Im September 2006 wurde die „*Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*“ unter Berücksichtigung der Stellungnahmen veröffentlicht⁷⁵. Das Raster gibt die Grundstruktur vor:

Die acht Referenzniveaus werden durch Deskriptoren (Dublin Descriptors) beschrieben, welche jedoch auf Weiterbildungsbemühungen keine Rücksicht nehmen. Der Zusam-

75 EK 2006a.

menhang mit informellem Lernen besteht darin, dass die Betonung der Lernergebnisse als Kriterium für Qualifikationen zur Aufwertung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen führt. Als Ziel strebt die Europäische Kommission an, dass bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen ausgearbeitet und an den EQR angeglichen werden. Nationale Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen. Sie sollen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Landes in einen expliziten Zusammenhang bringen. Qualifikationen sind dabei gefasst als geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel – losgelöst von einem bestimmten Lernweg. Die Qualifikationen werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von Stufen (Niveaus, Levels) zugeordnet. Diese vertikale wird durch eine horizontale Gliederung von Qualifikationen in Qualifikationstypen des gleichen Niveaus und durch die entsprechende Zuordnung komplementiert.

Der Rahmen für die Hochschulen ist der *Europäische Hochschulraum*. Im Zuge des Bologna-Prozesses fand im September 2003 in Berlin eine Konferenz statt, bei der die Minister der EU einen übergreifenden Qualifikationsrahmen für die universitäre Bildungsebene beschlossen haben. Er sollte mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen abgestimmt werden und eine bessere Abstimmung nationaler Qualifikationsrahmen ermöglichen. (Bologna Working Group). Darin ist auch die Wissenschaftliche Weiterbildung eingespannt. Neben dem zentralen Instrument des EQR ist eine ganze Palette von formalen Rastern etabliert worden, welche auch die Wissenschaftliche Weiterbildung, etwa durch Einbezug in das ECTS-System, festzurren. Die Qualifikationsrahmen nehmen die Komplexität der in der Wissenschaftlichen Weiterbildung erworbenen Kompetenzen nicht hinreichend auf. Weiterbildungsbemühungen werden also kaum durch Neueinordnung im Kompetenzniveau honoriert.

2.4 Modularisierung

Grundlage für alle genannten Verfahren (Akkreditierung, Kompetenzanerkennung und Qualifikationsrahmen) ist die Zerlegung von Studiengängen in Module. Diese erzeugt die Flexibilisierung und gleichzeitige Standardisierung, welche Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit überhaupt erst möglich machen.

Diese Strategie liegt quer zu der in Deutschland immer noch vorherrschenden Beruflichkeit im Beschäftigungssystem, der die Strukturen der Berufsbildung des Bildungssystems in Schule und Berufsausbildung folgen. Demgegenüber greift bei der Modularisierung ein anderes Modell des Arbeitskrachteinsatzes, bei dem die Weiterbildung in eine besonders riskante Position gerät, weil sie einbeziehbar ist in eine Strategie der Entwer-

tung der Erstausbildung. Dies kann durchaus sinnvoll sein, wenn damit eine Festschreibung auf einmal erworbene Abschlüsse aufgehoben wird, es wird aber riskant, wenn damit gleichzeitig Ansprüche der Beschäftigten aufgelöst werden. Die Unterschiedlichkeit der Modelle: Berufsfähigkeit vs. Arbeitsmarktfähigkeit wird deutlich durch eine – sicherlich pauschale – Gegenüberstellung möglicher Szenarien:

Szenario: Berufsfähigkeit	Szenario: Arbeitsmarktfähigkeit
Mitgestaltung der Arbeitswelt	Verwertbare Outcomes
Begrenzte Zahl von Kernberufen	Viele Units und Kompetenzen
Berufliche Handlungskompetenz	Spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten
Berufliche Identität	Employability/Flexecurity
Recht auf Bildung	Qualifizierungsmarkt
Öffentliche Bildungsangebote	Bildungsmarkt
Öffentliche Prüfungen	Private Zertifizierung
Gesellschaftliche Verantwortung	Euro-Bürokratie
Berufsethik	Arbeitsmoral
Leistungsbereitschaft	Leistungsdruck und -kontrolle

In der Umsetzung wird sich ein Mischmodell durchsetzen, wobei es darauf ankommt, wo die Hauptgewichte liegen. Beruflichkeit, die aus Breite und Ganzheitlichkeit von Berufsbildung in Hochschule und Berufsausbildung resultiert, droht verloren zu gehen. Gesichert werden aus Sicht der Beschäftigten muss aber die Befähigung zu relativ autonomem Arbeitsverhalten, flexiblem Einsatz auf neuen Arbeitsgebieten und selbständigem Weiterlernen. Statt kurzfristiger Verwertbarkeit ist es demgemäß Aufgabe der Grund- und Weiterbildung auch an Hochschulen, die Gestaltung des eigenen Arbeitseinsatzes langfristig zu sichern.

Gesellschaftlich zertifizierte Ausbildungsinhalte von arbeitsrelevanten Fähigkeiten beziehen sich in einem durch EQR und ECVET bestimmten System nicht mehr auf relativ breite, ganzheitlich strukturierte Berufsprofile, sondern auf schmale Bündel von Fähigkeiten. Demgegenüber wäre ein Modell der „Profilorientierten Modularisierung“ einsetzbar, das Kernlinien von disziplinären Profilen in der Hochschulbildung sichert.

Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige ist nicht hinreichend erfolgt. Anrechnung vorher erworbener Kompetenzen, unterschiedliche Zugangswege und Gleichwertigkeit von Abschlüssen müssen präzisiert werden, wenn nicht weitere, neue Barrieren aufgebaut werden sollen.

2.5 Problematische Konsequenzen

Die vorrangige Ausrichtung der Lernangebote der Hochschulen an modularisierten Programmen drängt *Angebote* unterhalb des Umfangs dieses Spektrums an den Rand, wenn sie nicht rechenbar sind. Dadurch werden vor allem Adressatengruppen betroffen, die zeitlich wenig flexibel sind – also vor allem Frauen. *Genderaspekte* werden im Rahmen der Bolognastrategien wenig diskutiert. Es ergeben sich außerdem neue *finanzielle Belastungen*.

Reduktion des Spektrums der Formate:

Die vorrangige Ausrichtung auf abschlussbezogene Weiterbildung stabilisiert einerseits die Programme; andererseits wird das Spektrum der Formate eingeschränkt. Weiterbildungsaktivitäten, die orientiert sind an dem Leitbild „öffentlicher Wissenschaft“, werden eher erschwert, weil sich hier die Kostenfrage massiv stellt. Solche Programme sind nur schwer „kostendeckend“ zu finanzieren und würden durch bürokratische Verfahren zu schwerfällig, um aktuelle Probleme aufzunehmen.

Wichtige wissenschaftliche Forschungsfelder, welche Grundfragen gesellschaftlicher Entwicklung betreffen, müssten als Weiterbildungsprogramme entfallen, sofern sie keine monetäre Nachfrage nach sich ziehen. Programme für Senioren, Frauen und andere Zielgruppen, welche eine Öffnung der Hochschule anstreben, werden erschwert.

Gender Mainstreaming und Bologna-Prozess

Ziel des Gender Mainstreaming ist es, Organisationsprozesse geschlechtergerecht zu gestalten und die Genderkompetenz aller Beschäftigten zu fördern. „Eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming übt einen wachsenden Transformationsdruck auf die Institution Hochschule aus und setzt dessen konstruktive Umsetzung in organisationales Lernen voraus“⁷⁶. Unter anderem durch eine Steuerung der Finanzzuweisungen kann Geschlechtergerechtigkeit in der Hochschule gefördert werden (gender budget). Zugleich sind an vielen Hochschulen Mentoring-Programme zu einer der wichtigsten Maßnahmen der Nachwuchs- und Frauenförderung geworden. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung geschlechtersensible Förderprogramme und Weiterbildungsangebote zu verankern.

76 Kirsch-Auwäter 2002, S. 112.

Das wachsende Gewicht von Gender Mainstreaming wird jedoch durch die gegenwärtige Gestalt des Bologna-Prozesses in Frage gestellt. Erst in der vierten gemeinsamen Erklärung der europäischen Hochschulminister und -ministerinnen wurde auf den Abbau von geschlechtsspezifischer Ungleichheit Bezug genommen. „Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“⁷⁷. Zugleich ist die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten nicht in der Nationalen-Bologna-Gruppe vertreten, die die Umsetzung der Bologna-Erklärung begleitet. Diese Vernachlässigung von geschlechtsspezifischen Aspekten im Bologna-Prozess steht in offenem Widerspruch zum Amsterdamer Vertrag von 1997, in dem sich alle EU-Staaten verpflichteten, Gender Mainstreaming einzuführen. In ihrem „Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung“ stellte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 sicher, dass Gender Mainstreaming Teil von Akkreditierungsverfahren wird.⁷⁸

Auch in der konkreten Ausgestaltung der Hochschul- und Studienreform sind Gender-Aspekte bisher nicht ausreichend berücksichtigt worden. Der Zugang zum Studium und die Studienfachwahl sind nach wie vor geschlechtlich segregiert. Besonders gravierend ist die Unterrepräsentanz von Frauen in den Ingenieur- und von Männern in den Erziehungswissenschaften.⁷⁹ Dies setzt sich auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung fort. Zugleich bestehen verschiedene Möglichkeiten die geschlechtsspezifische Segregation aufzubrechen: Informationsangebote, die sich gezielt an das unterrepräsentierte Geschlecht richten, beide Geschlechter gleichermaßen ansprechende Informationsmaterialien und Internetauftritte, die Vermeidung von Geschlechterstereotypen in Wort und Bild, die Beachtung geschlechtstypischen Vorwissens und die Bezugnahme auf Vorbilder des unterrepräsentierten Geschlechts aus Geschichte und Gegenwart.⁸⁰ Solche Maßnahmen sind inzwischen insbesondere in den Ingenieurstudiengängen zu finden. Demgegenüber ist die Ansprache von Studenten für Fächer mit einem sehr geringen Männeranteil bisher noch wenig entwickelt.

77 Berlin Communiqué 2003, S. 1.

78 KMK 2004.

79 Becker u.a. 2006, S. 40.

80 ebd., S. 42.

Im Hinblick auf die Berufsbefähigung von Studium und Wissenschaftlicher Weiterbildung ist von besonderem Interesse, inwieweit der Arbeitsmarkt eines Berufsfeldes horizontal oder vertikal geschlechtlich segregiert ist und wie dies in der Studienberatung und in der Ausgestaltung der Curricula berücksichtigt wird. Gender Mainstreaming als Element der Hochschulsteuerung könnte eine geschlechtergerechte Beratung und Betreuung sicherstellen. Dies gilt insbesondere für abschlussbezogene Weiterbildung.

Da es kaum eigenständige Studien über wissenschaftliche Weiterbildung und Geschlechterverhältnisse gibt, ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll auf Studien aus der beruflichen Weiterbildung zurückzugreifen.

Während mittlerweile für alle Schulformen und die Hochschulen die überdurchschnittlichen Leistungen von Mädchen und Frauen erwiesen sind und die Zahl der Hochschulabsolventinnen die der -absolventen übersteigt, sieht die Situation in der Weiterbildung anders aus. Die Beteiligung von Männern an beruflicher Weiterbildung (28 Prozent) liegt über der von Frauen (24 Prozent)⁸¹. Wesentliche Ursache für die geringere Teilnahme von Frauen an beruflicher Weiterbildung ist deren geringere Erwerbsquote. Negativ auf die Beteiligung von Frauen an Weiterbildungsmaßnahmen wirkt sich auch aus, dass mehr Frauen als Männer Teilzeit arbeiten und Frauen überdurchschnittlich häufig als an- oder ungelernte Arbeitskraft beschäftigt sind. Wenn jedoch nur die voll Erwerbstätigen miteinander verglichen werden, fällt auf, dass sich hier mehr Frauen als Männer an Weiterbildungsangeboten beteiligen.

Neben der Erwerbstätigkeit wirkt sich auch die jeweilige Familiensituation auf die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten aus. Während Frauen, die mit Partner und Kind zusammenleben, seltener an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, ist dies bei den Männern genau umgekehrt. Vor allem an diesem Punkt lässt sich eine unmittelbare Wechselwirkung zwischen dem immer noch stark verankerten Modell des männlichen Ernährers und der Weiterbildungsbeteiligung ausmachen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigen, dass Frauen weiterbildungsorientierter sind als Männer. Durch konservative Geschlechterarrangements werden sie aber daran gehindert, ihren Interessen und Bedürfnissen nachzukommen. An diesem Punkt muss Gender Mainstreaming im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung ansetzen. Die Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses kommt dabei nicht ohne politische Rahmenbedingungen für eine gleichberechtigte Teilnahme an der Erwerbsarbeit und am öffentlichen Leben sowie nicht ohne Frauenförderung aus.⁸² Aber auch im

81 Kuwan/Thebis 2005, S. 121.

82 Welser/von der Leyen 2006.

Alltag müssen Frauen und Männer ihr Verhältnis, besonders im Hinblick auf die Familienarbeit, neu klären und dabei Wege aus der Selbstbeschränkung finden.

Finanzierung

Durch die Vorstellung, Wissenschaftliche Weiterbildung müsse kostendeckend angeboten werden, werden die Weiterbildungsbemühungen der Hochschulen „auf den Markt gebracht“. Auch hier greift die neo-liberale Vorstellung, Marktkonkurrenz sei das beste Steuerungsinstrument für Weiterbildungsprogramme. Dabei wird übersehen, dass so das Angebotsspektrum reduziert wird auf verkaufsfähige Themen, nachfrageerzeugende Programme und zahlungskräftige Adressaten. Die Leistungsfähigkeit Wissenschaftlicher Weiterbildung als Sonde für zukunftsfähige und nachhaltige Perspektiven wird erheblich eingeschränkt.

Demgegenüber ist Wissenschaftliche Weiterbildung in besonderer Weise der „Öffentlichen Verantwortung“ verpflichtet. Nur für einen Teil der Wissenschaftlichen Weiterbildung gilt, dass der Nutzen individuell zurechenbar ist und deshalb von den einzelnen Nachfragern bezahlt werden sollte. Es muss zumindest gesichert werden, dass auch Themen aufgegriffen werden, die die gesellschaftliche Perspektive und die Lebensverhältnisse aller betreffen.

Auch im – mittlerweile zu den Akten gelegten - Gutachten der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens ist besonderes Gewicht auf die Weiterbildung gelegt worden. Bisher hat dies noch keine Konsequenzen für die Wissenschaftliche Weiterbildung gehabt, obwohl damit ein wesentliches Instrument zur Steigerung der Studienbeteiligung gegeben wäre.

3 Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren müssen. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“⁸³ in der Wissenschaftlichen Weiterbildung greifen. Gemeint ist: Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte (Regulation, Institutionalisierung, Curricularisierung, Zertifizierung, Personal und Finanzen) „weich“. Zum anderen ist die durch das „Theorem der mittleren Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungs offen. Es könnte eine Entwicklung in Gang gekommen sein, in welcher die Hochschulen „weicher“ und die Weiterbildung „härter“ werden. Der geringere Grad der Systematisierung, der in der Weiterbildung üblich war, holt die Hochschulen ein.⁸⁴

Wenn Nachfrage- und Angebotsentwicklung Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zusammen betrachtet werden und zusätzlich die Perspektive des Bologna-Prozesses einbezogen wird, sehen wir einen hochdynamischen Prozess. Aus der Einschätzung der bildungs- und hochschulpolitischen Situation in der Bundesrepublik gibt es begründbare Impulse für eine offensive Reorganisation der bestehenden Studiemöglichkeiten und damit einbezogen einer Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigen und weiterführenden Programmen.

Unklar sind bislang sowohl die Durchlässigkeits- und Verzahnungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Angebote im konsekutiven BA/MA-System und in Weiterbildungsangeboten (etwa durch Anerkennungsverfahren bezogen auf einzelnen Module; Erwerb von Credit points innerhalb und außerhalb der Weiterbildung an Hochschulen etc.) als auch die Zugangsmöglichkeiten von Personen, die nicht über die erforderlichen formalen Qualifikationen verfügen, aber die entsprechenden Kompetenzen anderweitig erworben haben.

Weiterbildungsangebote der Hochschulen befinden sich in einer Zwischenlage zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem. Die Grenzen werden zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, das institutionelle Profil der Hochschulangebote zu schärfen. Es geht darum, ein Segment in einem sich ausbreitenden Markt zu besetzen und

83 Faulstich u.a 1991.

84 Vgl. Faulstich u.a. 2007.

die öffentlich verantworteten Studiensysteme zu profilieren. Für die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung ist es angesichts der beschriebenen Ausgangslage sinnvoll, auf eine konsequente profilorientierte Modularisierung des Studiensystems zu setzen. Damit werden die Diskussionen um die „Baustein-Hochschule“ wieder aufgenommen. Eine solche Strategie hat allerdings weit reichende Konsequenzen sowohl für die Institutionalisierung als auch für die Finanzierung der Programme. Weiterbildungsangebote werden möglicherweise – einiges deutet schon darauf hin – für die Fachbereiche durch Gebühreneinnahmen attraktiv. Es könnte sein, dass damit ein starker Impuls entsteht.

Insgesamt ist bei einer Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen „lebenslangen Lernens“ langfristig die Unterscheidung zwischen Erst- und Weiterbildung auch in der Hochschule kaum mehr begründbar, sondern Lernen verteilt sich über die gesamte Lebensspanne. Aus dieser Einschätzung der bildungs- und hochschulpolitischen Situation gibt es Impulse für eine Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten und einer Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigen und weiterführenden Programmen.

Die Wissenschaftliche Weiterbildung ist traditionell an der Schnittstelle von tertiärem und quartärem Bildungssektor angesiedelt; deshalb müssen der sich auf die Hochschulen beziehende Bologna-Prozess und der auf die berufliche Bildung ausgerichtete Kopenhagen-Prozess in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander betrachtet werden. Wir benötigen mehr Durchlässigkeit im Übergang von Hochschulbildung und beruflicher Bildung und eine Weiterentwicklung bisheriger Bildungs- und Hochschulinstitutionen zu einem korrespondierenden System, die festgestellten Zugangs- und Zertifizierungspfade reichen dafür nicht aus.

Die Gewerkschaften sollten die Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer und -nehmerinnen stärken, indem sie für ein Recht auf Weiterbildung eintreten. Die Bestimmung eines Weiterbildungsbedarfes sollte nicht allein den Arbeitgebern überlassen werden. Juristische Regelungen, die ein Recht auf Weiterbildung konkretisieren könnten, sind ein Weiterbildungsgesetz des Bundes, Qualifizierungstarifverträge und Betriebsvereinbarungen, die einen Anspruch garantieren.

Die Entwicklungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen.⁸⁵ Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt wie auch die weiteren

85 Vgl. Faulstich u.a 2007, S. 150 ff.

erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, optimistisch stimmende Hinweise.

Die Wissenschaftliche Weiterbildung kann damit einbezogen werden in das Leitbild einer „Demokratischen und Sozialen Hochschule“ und einen wesentlichen Beitrag zur öffentlichen Wissenschaft leisten.

4 Literaturverzeichnis

Arbeitsbericht Akkreditierungsrat: Unter: http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/arbeitsbericht_2001_2002.pdf [Zugriff: 5.1.2010].

Becker, R./Jansen-Schulz, B./Kortendieck, B./Schäfer, G.: Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung, Dortmund, 2006. Unter: <http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de/download/Teil%20I%20Bestandsaufnahme.pdf> [Zugriff: 5.1.2010].

Berlin Kommuniqué 2003: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf [Zugriff: 5.1.2010].

Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses, Jena, 2006.

DGWF: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen, Wien, 2005.

Dohmen, G.: Das informelle Lernen, Bonn, 2001.

Europäische Kommission: Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 2006a. Unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Zugriff: 5.1.2010].

Europäische Kommission: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2005d. Unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Zugriff: 5.1.2010].

Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, F.: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung, Berlin, 2003.

Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E.: Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung.

Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2004.

Faulstich, P.: Zwischenruf: Nachfrage – Angebot – Bedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hochschule & Weiterbildung, Heft 1, 2008, S. 9-11.

Faulstich, P./Graeßner, G.: Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? In: Hochschule & Weiterbildung, Heft 1, 2008, S. 12-18.

Faulstich, P./Graeßner, G./Schäfer, E.: Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses, Report 31, Heft 1, 2008: S. 9-18.

Faulstich, P./Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, 2007, S. 84-188. Unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff: 26.11.2008].

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung: Das Beispiel Hessen, Weinheim, 1991.

Graeßner, Gernot: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./ Nüssli, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, München, 2006, S. 3-82.

Hanft, A./Knust, M.: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, 2007. Unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff: 26.11.2008].

HRK: HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008, Bonn.

Kirsch-Auwäter, E.: Gender Mainstreaming als neues Steuerungsinstrument? Versuch einer Standortbestimmung. In: Wüst, Heidemarie (Hrsg.): Gender konkret! Chancengleichheit von Frauen an Fachhochschulen, 2002, S. 99-114.

KMK: Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss vom 15.10.2004, Bonn.

KMK: Beschluss „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, 12.06.2003. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf [Zugriff: 05.01.2010].

KMK: Beschluss „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, 10.10.2003. Unter; http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf [Zugriff: 5.1.2010].

KMK: Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss vom 21.09.2001, Bonn.

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Den europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz am 19.09.2003 in Berlin. Unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf [Zugriff: 05.01.2010].

Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, 2005. Unter: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf [Zugriff: 05.01.2010].

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, 2006. Unter: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff: 07.01.2009].

Welser, M./Leyen, U.v.d.: Wir müssen unser Land für die Frauen verändern, Bielefeld, 2006.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, 2006. Unter: www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf [Zugriff: 20.01.2009].

Wolter, A.: Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, 2006, S. I-X. Unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff: 07.01.2009].

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.