

Gegenrede: Herausforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Anerkennung akademisch verwertbarer Kompetenzen

Während es für das traditionelle Studium auf der Grundlage der Hochschulgesetze eine eindeutige Verortung gibt, fehlt diese für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung fast durchgängig. BA-, konsekutive und weiterbildende MA-Studiengänge zu organisieren und durchzuführen, gehört nach der Gesetzeslage zu den originären Aufgaben der Fakultäten und Fachbereiche.



Autor |
Helmut Vogt, Akademischer
Direktor, Arbeitsstelle für
wissenschaftliche Weiter-
bildung der Universität
Hamburg

h.vogt@aww.uni-hamburg.de

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ und „akademische Weiterbildung“, zuweilen „postgraduale Weiterbildung“, international meist „University Continuing Education (UCE)“, das sind die am häufigsten verwendeten Begriffe, unter denen das hier zu betrachtende Phänomen in aller Regel behandelt wird. Dabei kann man die Termini keineswegs als deckungsgleich ansehen. Doch die Differenzierungen zu entfalten, das ist hier nicht der Ort. Sie gehören alle zu einem Aufgabenfeld von Hochschulen, das seit den sogenannten Bologna-Nachfolgekonferenzen mit dem Schlagwort „Lebenslanges Lernen an Hochschulen“ (ULLL) verbunden wird, welches selbst jedoch wiederum mehr umfasst als UCE. Zum lebenslangen Lernen an Hochschulen zählen auch die Öffnung des Erststudiums für nicht-traditionelle Zielgruppen, das Studium im Alter und die Frage der Anerkennung und Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen sowie Aktivitäten wie Kinderuniversitäten und Veranstaltungen, die dem PUSH- und PUR-Bereich (PUSH = Public Understanding of Sciences and Humanities, PUR = Public Understanding of Research) zugeordnet werden können. So viel in aller Kürze zur Begrifflichkeit.

In der Realität der deutschsprachigen Länder stoßen wir auf eine große Bandbreite, wenn es um die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung geht. Das Spektrum reicht von Einzelvorträgen bis hin zum abschlussbezogenen Studium. Dabei sind allerdings zwei Formate zahlenmäßig vorrangig, die – vom Ende her betrachtet – als weiterbildendes Studium mit aka-

demischem Abschluss (meist Master, selten Bachelor) und als „weiterbildendes Zertifikatsstudium“ bezeichnet werden (vgl. DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung). Beim Master, der auf dem Weiterbildungsweg erworben wird, also nach Abschluss eines ersten Studiums oder dem Vorliegen äquivalenter Kompetenzen und Eintritt in das Berufsleben, wird in Deutschland aufgrund der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ...“ (Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010) von weiterbildenden Masterstudiengängen gesprochen, in der Schweiz von MAS-Studiengängen (MAS = Master of Advanced Studies) und in Österreich von Masterlehrgängen oder Universitätslehrgängen mit Masterabschluss. Die zuvor erwähnten Zertifikatsangebote, die nicht mit einem Master enden, sind in aller Regel curricular gestaltete weiterbildende Studien von einem Semester Mindestdauer. Sie schließen mit einem Leistungsnachweis ab, mit dem die erreichten Qualifikationen dokumentiert werden.

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Viele der Grundfragen, denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig aktuell sieht, sind im Kern nicht wirklich neu. Sie treten gegenwärtig teilweise – hervorgerufen durch den Bedeutungszuwachs,

den wissenschaftliche Weiterbildung in Zug des Bologna-Prozesses erfahren hat – deutlicher und zugespitzter zutage. Hinzugekommen sind Themen, die früher so noch keine Rolle spielten: die Anerkennung und Anrechnung vorgängiger Kompetenzen und die Kapazitätswirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Anerkennung und Anrechnung kommen naturgemäß für Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine weitaus höhere Bedeutung zu als beim traditionellen Erststudium.

Aus Sicht des Verfassers sind es die Fragen der Organisationsstruktur, der Finanzierung und der gerade erwähnten, im Zuge des Bologna-Prozesses neu hinzugekommenen Sachverhalte, die besondere Herausforderungen darstellen. Er befindet sich damit auf einer Linie mit der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des deutschen Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Dort werden unter anderem die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die Anpassung von Management und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens als zentrale Komponenten für die Implementierung lebenslangen Lernens an Hochschulen identifiziert (vgl. Hanft/Pellert/Cendon/Wolter 2015, S 15).

Natürlich gibt es darüber hinaus eine Reihe weiterer Probleme, zum Beispiel die Frage nach den Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, den Zugangswegen, nach flexiblen Lernwegen oder den Kooperationspartnern und -formen. Herausforderungen der zweiten und dritten Ordnungen zu erörtern, würde allerdings den vorhandenen Rahmen sprengen.

Weiterbildung als Hochschulaufgabe

Während es für das traditionelle Studium auf der Grundlage der Hochschulgesetze eine eindeutige Verortung gibt, fehlt diese für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung fast durchgängig. BA-, konsekutive und weiterbildende MA-Studiengänge zu organisieren und durchzuführen, gehört nach der Gesetzeslage zu den originären Aufgaben der Fakultäten und Fachbereiche. Dem steht eine fast totale Nichtregulation durch die Hochschulgesetze gegenüber, soweit es um die Verortung der Weiterbildungsaufgabe in ihren Formaten „unterhalb“ des WB-Mas-

ters einschließlich des weiterbildenden Zertifikatsstudiums geht. Dieser Umstand führt dazu, dass Hochschulen mit der Planung und Realisierung der gesetzlichen Aufgabe interne Organisationseinheiten unterschiedlichster Art, zumeist zentrale Einrichtungen, zum Teil aber auch An-Institutionen, betrauen. Selten nur werden Fakultäten auf dem Gebiet der Weiterbildung aktiv und füllen ihre Zuständigkeit als Träger von Lehre aus.

Seit Bologna ist die strukturelle Verortung der Weiterbildung in den Fokus der hochschulpolitischen Debatte geraten, und zwar auf zweierlei Weise. Zum einen geht es spätestens seit der Einführung des Weiterbildungsmasters eigentlich nicht mehr ohne Fakultäten. Die Fakultäten sind aber schon seit längerem durch einen verstärkten Andrang beim Erststudium unter anderem in der Folge erfolgreicher Bemühungen, die Studienanfängerquote insgesamt zu erhöhen (in Deutschland unter anderem durch den Hochschulpakt 2020, s. <https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html>), häufig nicht in der Lage, sich der neuen Aufgabe zu stellen. Hinzu kommen ungeklärte Finanzierungsfragen (siehe unten). Zum anderen sind die (zentralen) Einrichtungen für Weiterbildung weniger durch den Bologna-Prozess als vielmehr durch die neuen Steuerungsmodelle, die in den letzten Jahren an den Hochschulen Platz gegriffen haben und die auf ein unternehmensähnliches Management hinauslaufen, häufig dem direkten Zugriff der Präsidien und Rektorate ausgesetzt. Auch hält sich die empirisch widerlegte, aber durch einige Beispiele genährte Annahme hartnäckig, durch Weiterbildung ließe sich die finanzielle Situation der Hochschulen verbessern.

Diese Faktoren zusammen führten in den letzten Jahren nicht selten dazu, dass in die Organisationsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegriffen wurde, oft genug ohne die Experten im eigenen Hause angemessen zu beteiligen, und häufig auch aus Motiven heraus und mit Zielrichtungen, die der Sache nicht dienlich sind. Demgegenüber verharren die Fakultäten (bis jetzt) regelmäßig in Untätigkeit und geben zum Teil sogar Zuständigkeiten beim WB-Masterstudium, die zu ihrem Beritt gehören, an zentrale Einheiten innerhalb oder an An-Institutionen ab.

Über alle DACH-Länder hinweg lässt sich festhalten, dass dort, wo stabile Verhältnisse in Form von

zentralen Einrichtungen geschaffen, fortgeführt und allenfalls behutsam weiterentwickelt wurden, erfolgreiche Arbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung nachgewiesen werden kann. Dazu gehören die Universitäten in Bern, in Kaiserslautern, in Graz, in Oldenburg, in Hamburg und in Mainz, um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

Hohe Kosten für weiterbildendes Studium

In der Frage der Finanzierung verständigten sich die Bundesländer in Deutschland schon vor Langem darauf, dass Hochschulweiterbildung in der Regel nur auf der Grundlage mindestens kostendeckender Teilnahmeentgelte anzubieten ist. Dieses Gebot wurde im Zuge des Bologna-Prozesses auch auf das neue Format des weiterbildenden Masterstudiengangs übertragen. Faktisch haben wir es damit im deutschen Hochschulwesen bei Studium und Lehre mit zwei Finanzierungskreisen zu tun: dem der überwiegend staatlichen Finanzierung für BA-Studiengänge, konsekutive MA-Studiengänge und auch für das Doktoratsstudium sowie dem der überwiegend privaten Finanzierung beim weiterbildenden Studium einschließlich dem weiterbildenden Studium mit Masterabschluss. Mit dieser Regelung wird implizit unterstellt, dass beim konsekutiven Master der gesellschaftliche Nutzen überwiege, weshalb er staatlich zu finanzieren sei, und beim Weiterbildungsmaster nur ein privater Nutzen vorliege, womit eine (fast ausschließlich) private Finanzierung gerechtfertigt sei. So kommen auf Studierende in WB-Masterstudiengänge teilweise Gebühren zu, die, wie bei einigen MBA-Studiengängen auch in Deutschland, bereits die Marke von 30.000 Euro überschritten haben oder im Falle des Executive MBA der Universität St. Gallen 64.000 Schweizer Franken betragen. Dass die Implikation – hier überwiegend gesellschaftlicher Nutzen, dort überwiegend privater Nutzen – der Grundlage entbehrt, darauf hat unter anderem der Stifterband für die Deutsche Wissenschaft hingewiesen. Meyer-Guckel u.a. schreiben: „Weiterbildende Master werden aber zunehmend gleichrangiger Regelfall zum konsekutiven Master werden; es gibt kein Argument, warum nicht bei beiden gleichermaßen gesellschaftliche Erträge anfallen sollten, die staatliche Teilfinanzierung rechtfertigen“ (zitiert nach Vogt 2012, S. 170).

Auf die mit dieser Position verbundene wettbewerbsrechtliche Problematik kann hier nicht weiter eingegangen werden. Auch mögliche Implikationen in Bezug auf das EU-rechtlich Beihilfeverbot lassen sich an dieser Stelle nicht erörtern.

Kapazitätswirksamkeit

Das System der zwei Finanzierungskreise bringt im Verbund mit höchstrichterlicher Rechtsprechung zum Vorrang der Studienplatzvergabe an Erststudierende noch eine andere Folge mit sich, die ein mindestens genauso schwerwiegendes Hemmnis der wissenschaftlichen Weiterbildung nach sich zieht. Während nämlich in das BA- und das konsekutive MA-Studium die Lehrkapazität einer Hochschule einfließt, ist dies beim Weiterbildungsmaster und erst recht bei allen anderen Formaten der Weiterbildung in der Regel ausgeschlossen. Das führt nicht nur zu der eigentümlichen Situation, dass in nicht wenigen Fällen Lehre in der Weiterbildung als einer Hochschulkernaufgabe auch in Master-Studiengängen von den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern des anbietenden Hauses in Nebentätigkeit und mit Extra-Bezahlung wahrgenommen wird.

Aus Sicht des Verfassers handelt es sich bei der Nicht-Kapazitätswirksamkeit mindestens der WB-Masterstudiengänge um das derzeit schwerwiegendste Hemmnis der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wenn die erste Forderung der European University Association an die Hochschulen in ihrer European Universities' Charter on Lifelong Learning lautet: „Embedding concepts of widening access and lifelong learning in their institutional strategies“ (http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=1663&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf, S. 5), dann ist es schwerlich denkbar, die damit verbundenen Aktivitäten außerhalb des Hochschulrahmens (An-Institutionen, Nebentätigkeit) stattfinden zu lassen.

Anerkennung vorgängiger Kompetenzen

Spätestens seit der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin geht es im Bologna-Prozess auch darum, die „Anerkennung früher erworbener Kennt-

nisse zu verbessern“ (zitiert nach Vogt 2012, S. 171): 2005 wurde das Thema „Anerkennung und Anrechnung“ in Bergen vertieft. Im Kommuniké der Konferenz in Norwegen heißt es: „Wir (die Ministerinnen und Minister, Anm. d. Verf.) werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern (zitiert nach Vogt 2012, S. 171).

Seit Bergen geht es also nicht mehr nur um die Anerkennung von Qualifikationen, die innerhalb des Hochschulsystems erworben wurden, sondern darüber hinaus um die Ergebnisse nicht-formalen, ja sogar informellen Lernens. Diesem sehr weitreichenden Anspruch steht in Deutschland eine bisher bescheidene Realität gegenüber: „Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen Anrechnung von Vorkenntnissen“ (vgl. Faulstich/Graebner/Bade-Becker/Gorys 2007, S. 142).

Dieses Ergebnis der Deutschlandstudie, die im Rahmen einer international vergleichenden Studie zur Struktur und Organisation der Hochschulweiterbildung, beauftragt durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, in den Jahren 2005 und 2006 durchgeführt wurde, zeigt, wie zögerlich sich die Hochschulen in Deutschland dem Thema nähern. Man kann davon ausgehen, dass seit der Untersuchung zwar graduell eine Verbesserung eingetreten ist, nicht aber prinzipiell. Dabei ist das Feld aufbereitet, und die Instrumente sind entwickelt. Das Projekt ANKOM und die Folgeprojekte haben zwischen 2005 und 2011 Konzepte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengängen an verschiedenen Standorten, in unterschiedlichen thematischen und organisatorischen Zusammenhängen sowie mit verschiedensten nicht-hochschulischen Partnern entwickelt, erprobt und dokumentiert (vgl. dazu <http://ankom.his.de/>). Auch rechtlich sind die Voraussetzungen geschaffen. Die Kultusministerkonferenz verfügte bereits 2002, dass außerhalb erworbene Qualifikationen und Kompetenzen maximal 50 Prozent eines Hochschulstudiums

ersetzen können (Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Die Hochschulrektorenkonferenz und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag fassten in einer gemeinsamen Erklärung von 2008 zum Thema „Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!“ in einem Satz zusammen, worum es geht: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden“ (Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! 2008, S. 2).

Aus bildungstheoretischer Sicht schließlich stellt die Anerkennung vorgängiger beruflicher Kompetenzen gleichsam die Schnittstelle zwischen dem Bologna-Prozess und dem Kopenhagen-Prozess dar und ist dazu angetan, Ansätze zur Überwindung des „deutschen Bildungsschismas“ (vgl. Baethge 2006) zu liefern. Gerade der letzte Grund ist es aber, der die deutschen Hochschulen so zögerlich mit der Realisierung dieses Aspektes des Bologna-Prozesses umgehen lässt, bedeutet Anerkennung doch, dass auch außerhalb der Alma Mater akademisch verwertbare Qualifikationen erworben werden können.

Hemmnisse überwinden

Um die Hemmnisse wissenschaftlicher Weiterbildung zu überwinden, bedarf es folgender Konstellation: Die Einrichtungen für Weiterbildung benötigen einen mittleren Grad an Autonomie, strukturelle Beständigkeit, eine Grundfinanzierung durch ihre Universität, Finanzhoheit in Bezug auf das eigene Geschäft, eine gute Vernetzung mit den Fakultäten und dem Präsidium/Rektorat sowie langfristige Perspektiven in Bezug auf Entwicklungsziele und Leistungsvorgaben. Dort, wo diese Faktoren gegeben sind, ist der Boden vorhanden, auf dem wissenschaftliche Weiterbildung sich positiv entwickeln kann. Das lässt sich anhand vieler Beispiele belegen. In aller Regel gelingt es auch, die Durchführungskosten wissenschaftlicher Weiterbildung durch Einnahmen zu refinanzieren und einen mehr oder weniger großen Betrag zu den Infrastrukturkosten beizutragen. ■■■

Literatur |

- Baethke, M. (2006): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. <http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Textarchiv/Vortrag-Martin-Baethge-19-07-06.pdf>, zuletzt aufgerufen am 27.11.2015
- Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007
- Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Berlin 2008
- Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase zur ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg 2015
- Vogt, H.: Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012