

**Ursula Bade-Becker**

**Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung  
an Hochschulen in Deutschland**

Stand – Entwicklungen – Perspektiven

Dissertation

vorgelegt an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld  
im Oktober 2005

1. Gutachter: Prof. Dr. Dieter Timmermann
2. Gutachter: Prof. Dr. Uwe Sander

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier °° ISO 9706

## Inhaltsverzeichnis

	Abkürzungsverzeichnis .....	IV
	Abbildungsverzeichnis .....	VI
	Tabellenverzeichnis .....	VIII
1	Einführung .....	1
2	Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland .....	4
2.1	Wissenschaftliche Weiterbildung in der Deutschen Demokratischen Republik .....	6
2.2	Wissenschaftliche Weiterbildung – Definitionen .....	7
2.3	Der gesetzliche Weiterbildungsauftrag .....	10
2.3.1	Die Hochschulgesetze der Bundesländer .....	12
2.3.1.1	Kontaktstudien .....	12
2.3.1.2	Weiterbildende Studien .....	13
2.3.1.3	Weiterbildende Studiengänge .....	16
2.3.1.4	Postgraduale Studien .....	17
2.4	Wissenschaftliche Weiterbildung – Arbeitsdefinition .....	18
2.5	Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung .....	19
2.5.1	Hemmnisse bei der Umsetzung des Weiterbildungsauftrages .....	21
2.5.2	Finanzierung .....	24
2.6	Hochschulaufgaben und Hochschulsteuerung .....	25
2.6.1	Systemtheoretische Grundlagen .....	26
2.6.2	Die Hochschule als soziales System .....	27
2.6.3	Zur internen Steuerung von Forschung, Lehre und Weiterbildung .....	27
3	Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung und Aktivitäten .....	30
3.1	Die Entwicklung der Qualitätsdiskussion in den Hochschulen .....	32
3.2	Qualität und Qualität von (Weiter-)Bildungsprozessen .....	34
3.3	Qualitätsmanagement – Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung ....	36
3.4	Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	37
3.5	Qualitätsmodelle .....	38
3.6	Qualitätsmanagement-Modelle .....	46
3.6.1	Das Normenwerk DIN EN ISO 9000 ff. ....	46
3.6.2	Total Quality Management (TQM) als umfassendes Qualitätsmanagement .....	51
3.6.2.1	Total Quality Control .....	52
3.6.2.2	Malcolm Baldrige National Quality Award .....	54
3.6.2.3	EFQM - Europäisches Modell für ein umfassendes Qualitätsmanagement .....	57
3.6.3	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW/LQW 2) .....	62
3.6.4	Die Qualitätskriterien der Gütesiegelgemeinschaft Weiterbildung Hamburg e.V. (WH e.V.) als Beispiel eines (regionalen) Bildungsqualitätsverbunds .....	65
3.6.5	Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung .....	68
3.6.6	Verfahren der eduQua (Schweiz) .....	69
3.6.7	Qualitätssicherung an Schweizer Hochschulen .....	70

3.7	Nationale Positionen zum Qualitätsmanagement/zur Qualitätssicherung/zur Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen .....	72
3.7.1	Forum Bildung .....	72
3.7.2	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) .....	77
3.7.3	Kultusministerkonferenz .....	79
3.7.4	Akkreditierungsrat .....	79
3.7.4.1	Das Akkreditierungsverfahren am Beispiel des Akkreditierungsverfahrens der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) .....	82
3.7.4.2	Empfehlungen der Arbeitsgruppe Weiterbildungsstudiengänge der Ständigen Akkreditierungskommission der ZEvA: Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen (Stand: 21. September 2004) .....	84
3.7.5	Hochschulrektorenkonferenz .....	84
3.7.5.1	Projekt Q .....	85
3.7.5.2	Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen durch HRK, BDA, DIHK .....	86
3.7.5.3	Zur Zukunft des Hochschulrahmengesetzes .....	87
3.7.6	Wissenschaftsrat .....	87
3.7.7	Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) .....	89
3.8	Internationale Positionen .....	89
3.8.1	Unesco .....	89
3.8.2	The European University Association (EUA) .....	90
3.9	Internationale Netzwerke und Institutionen .....	92
3.9.1	The European Network for Quality Assurance (ENQA) .....	92
3.9.2	The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) .....	93
3.9.3	The Joint Quality Initiative (JQI) .....	93
3.9.4	The European Quality Link (EQUAL) .....	94
3.9.5	The European Quality Improvement System (EQUIS) .....	95
4	Erhebung: „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ .....	96
4.1	Ziele und Methoden der empirischen Untersuchung .....	96
4.2	Fragebogenentwicklung und Pretest .....	96
4.3	Durchführung der Erhebung .....	97
4.4	Rücklauf und Ergebnisse der Erhebung .....	99
4.4.1	Abstract .....	99
4.4.2	Rücklauf der Erhebung .....	100
4.4.3	Ergebnisse der Erhebung .....	107
4.4.3.1	Organisation und Management der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen .....	107
4.4.3.2	Angebot / Programm .....	112
4.4.3.3	Qualitätsmanagementkonzepte / Qualitätssicherung / Qualitätsentwicklung .....	125
4.4.3.4	Entwicklungsperspektiven .....	129

4.4.3.5	Was außerdem zum Thema wichtig ist .....	132
4.4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Erhebung .....	135
5	Entwurf eines Qualitätsmanagement-Konzepts für die wissenschaftliche Weiterbildung .....	140
5.1	Qualitätsfaktoren im Weiterbildungsprozess .....	141
5.1.1	Institutions- bzw. Einrichtungsqualität .....	142
5.1.1.1	Grundlegende Entscheidungen .....	142
5.1.1.2	Leitbild wissenschaftlicher Weiterbildung .....	144
5.1.1.3	Qualitätspolitik und qualitätspolitische Ziele im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	145
5.1.1.4	Weitere relevante Elemente der Institutions- bzw. Einrichtungsqualität	145
5.1.2	Angebotsqualität .....	150
5.1.2.1	Entwicklung neuer Angebote .....	150
5.1.2.1.1	Beispiel: Regelungen und Verfahren im Prozess der Entwicklung und Einführung neuer weiterbildender Studienangebote an der Universität Bielefeld .....	150
5.1.2.1.2	Einrichtung von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Universität Bielefeld .....	152
5.1.2.1.3	Einrichtung von Weiterbildungsangeboten im Zentrum für wissen- schaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. (ZWW) ...	153
5.1.2.2	Desiderat: Transparenz der Angebotsformen und der Abschlüsse .....	156
5.1.2.3	Marketing .....	157
5.1.2.4	Rückkopplung von Feedback-Ergebnissen .....	160
5.1.3	Durchführungsqualität .....	160
5.1.3.1	Auswahl und Qualifikation des Lehrpersonals sowie Lehrpraxis und Lehrmethoden .....	160
5.1.3.2	Aspekte der Organisation und der räumlichen Ausstattung .....	161
5.1.4	Erfolgsqualität .....	162
5.1.5	Folgen über die Weiterbildung hinaus (Outcome) .....	163
5.2	Zusammenfassung der Konzeptidee .....	163
6	Zusammenfassung und Ausblick .....	166
7	Weitere verwendete Quellen .....	168
8	Literaturverzeichnis .....	171
9	Anhang .....	191

## Abkürzungsverzeichnis

AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
AHD	Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
AUE	Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (seit 19.09.2003 umbenannt in Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., DGWF)
BA	Bundesagentur für Arbeit (bis 31.12.2003: Bundesanstalt für Arbeit)
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGBI	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
CEN	Europäisches Komitee für Normung
CERTQUA	Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung
DAR	Deutscher Akkreditierungsrat
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (zuvor: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIN	Deutsches Institut für Normung e.V.
DQS	Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen GmbH
ECTS	European-Credit-Transfer-System
EFMD	European Foundation for Management Development
EFQM	European Foundation for Quality Management
ENQA	Network of Quality Assurance in Higher Education
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education
EQUAL	European Quality Link
EQUIS	European Quality Improvement System
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESIB	National Unions of Students in Europe
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions of Higher Education
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation e. V.
GG	Grundgesetz
HdaVändG	Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich vom 27. Dezember 2004
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
ISO	International Organization for Standardization
JQI	Quality Initiative
JUSE	Union of Japanese Scientists and Engineers
KAW	Konzertierte Aktion Weiterbildung
KMK	Kultusministerkonferenz

LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
NIST	National Institute of Standards and Technology
OAQ	Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen
PCDA	Plan-Do-Check-Act
ProfBes ReformG	Professorenbesoldungsreformgesetz
QM	Qualitätsmanagement
SGB III	Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III)
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
TGA	Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH
TQC	Total Quality Control
TQM	Total Quality Management
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

## Abbildungsverzeichnis

		Seite
Abbildung 1	Instrumente der Hochschulsteuerung (Ziegele 2002, S. 110)	28
Abbildung 2	Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission – Grobstruktur (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, S. 188)	39
Abbildung 3	Das outputbezogene Qualitätsmodell der Kommission (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, S. 194)	40
Abbildung 4	Kriterien für Träger-/Einrichtungsqualität (Faulstich 1991, S. 576)	41
Abbildung 5	Kriterien der Durchführungsqualität (Faulstich 1991, S. 577)	41
Abbildung 6	Kriterien der Erfolgsqualität (Faulstich 1991, S. 578)	42
Abbildung 7	Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien von Weiterbildung (Arnold 1994, S. 7)	43
Abbildung 8	Das Bildungsproduktionsmodell nach Timmermann/Windschild (1996, S. 89 und Timmermann 1996, S. 330)	44
Abbildung 9	Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems (Europäisches Komitee für Normung [CEN]: Qualitätsmanagementsysteme, Anforderungen, ISO 9001:2000. Brüssel 2000, S. 13.)	49
Abbildung 10	®Das EFQM-Modell für Excellence (Quelle: <a href="http://www.deutsche-efqm.de">http://www.deutsche-efqm.de</a> 27.09.2004)	58
Abbildung 11	Gewichtung der Kriterien im EFQM-Modell ( <a href="http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html">http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html</a> [30.08.2004])	60
Abbildung 12	Das Qualitätsentwicklungs- und –testierungsmodell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (Zech 2004, S. 9).	64
Abbildung 13	Der Qualitätskreislauf in einer lernenden Organisation (Zech 2004, S. 9)	64
Abbildung 14	Das deutsche Akkreditierungssystem (Schade 2004, S. 8)	80
Abbildung 15	Hochschulen in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung. Stand: 03.08.2003	98
Abbildung 16	Hochschulen in Deutschland nach Trägerschaft. Stand: 03.08.2003	98
Abbildung 17	Beantwortung des Fragebogens durch die Hochschulen nach Hochschularten	101

---

		Seite
Abbildung 18	Rückmeldung von Hochschulen: kein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung	101
Abbildung 19	Rückmeldung von Hochschulen: keine Teilnahme an der Erhebung	102
Abbildung 20	Veröffentlichung des Leitbildes	111
Abbildung 21	Mindestqualifikation an Lehrende	120
Abbildung 22	Einschätzung des Standards der eigenen Unterrichtsräume	121
Abbildung 23	Existenz verbindlicher Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung	125
Abbildung 24	Qualitätssichernde Instrumente im Einsatz	128
Abbildung 25	Einschätzung des Stellenwertes der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren	129
Abbildung 26	Qualitätsfaktoren im Weiterbildungsprozess	141
Abbildung 27	Visuelles Erscheinungsbild (Dahlem et al. 1993, S. 66)	149



---

**Tabellenverzeichnis**

	Seite
Tabelle 1	51
»Alter« und »neuer« Qualitätsbegriff (Arnold/Krämer-Stürzl 1995, S. 135)	
Tabelle 2	56
Kriterien des Baldrige-Preises für Bildungseinrichtungen 2004 (National Institute of Standards and Technology 2004, S. 11)	
Tabelle 3	59
Kriterien des EFQM-Modells für Excellence (Kämpf, Rainer; Albrecht, Franziska: Das E.F.Q.M. – Modell für Excellence. Quelle: <a href="http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html">http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html</a> [30.08.2004])	
Tabelle 4	94
Teilnehmer der Joint Quality Initiative ( <a href="http://www.jointquality.org/organisations.html">http://www.jointquality.org/organisations.html</a> [30.11.2004])	
Tabelle 5	103
Studierende aller Hochschulen nach Hochschularten und Bundesländern. Stand: 03.08.2003. ( <a href="http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010">http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010</a> )	
Tabelle 6	104
Studierendenzahlen der Hochschulen, die an der Erhebung durch Rücksendung eines beantworteten Fragebogens teilnahmen, nach Hochschularten und Bundesländern	
Tabelle 7	105
Studierendenzahlen der Hochschulen, die zurückmeldeten, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten	
Tabelle 8	106
Studierendenzahlen der Hochschulen, die zurückmeldeten, sich nicht an der Erhebung zu beteiligen (N = 20)	
Tabelle 9	107
Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung	
Tabelle 10	108
Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung	
Tabelle 11	109
Vorhandensein eines Weiterbildungskonzepts	
Tabelle 12	110
Antwortverhalten zu Frage 1.5	
Tabelle 13	113
Angebote und Zugangsvoraussetzungen	
Tabelle 14	115
Angebote und Abschlussmöglichkeiten	
Tabelle 15	117
Angebote und ihre Form der Durchführung	
Tabelle 16	119
Ermittlung von Entgelten und Gebühren für berufliche Weiterbildungsangebote - I	
Tabelle 17	123
Veränderungen aufgrund von Feedbacks	
Tabelle 18	126
Existenz verbindlicher Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung - II	
Tabelle 19	126
Veröffentlichung der Qualitätsstandards	
Tabelle 20	127
Effekte der Implementierung des Qualitätsmanagement-Konzepts	

## 1 Einführung

### *Folie Bologna*

Am 19. Juni 1999 vereinbarten die Bildungsministerinnen und –minister aus 29 europäischen Ländern die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Diese Vereinbarung findet ihren Ausdruck in der so genannten „Bologna-Erklärung“<sup>1</sup>: Die europäischen Hochschulen sollen durch die Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums nicht nur weltweit an Attraktivität gewinnen, sondern auch ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit steigern. Die Erklärung nennt wesentliche gemeinsame Ziele zur Erreichung des Europäischen Hochschulraums, darunter auch die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ (ebd.).

Auf dem ersten Folgetreffen am 19. Mai 2001 in Prag verständigten sich nunmehr 32 europäische Hochschulministerinnen und –minister auf die Errichtung des Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Im Prager Kommuniqué<sup>2</sup> wird zur Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung ausgeführt:

„Die Ministerinnen und Minister billigten die entscheidende Rolle, die Qualitätssicherungssysteme bei der Sicherung hoher Qualitätsstandards und bei der Verbesserung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen überall in Europa spielen. Sie haben auch zu einer engeren Kooperation zwischen Anerkennungs- und Qualitätssicherungsnetzen aufgerufen. Sie betonten die Notwendigkeit einer engeren europäischen Kooperation und des gegenseitigen Vertrauens in die nationalen Qualitätssicherungssysteme und deren gegenseitige Akzeptanz. Sie haben weiterhin die Universitäten und andere Hochschuleinrichtungen in deren Bemühen bestärkt, die besten Beispiele praktischer Umsetzung zu verbreiten und Szenarien für die gegenseitige Anerkennung von Mechanismen zur Evaluierung, Akkreditierung und Zertifizierung zu erarbeiten. Die Ministerinnen und Minister haben die Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen, die nationalen Einrichtungen und das European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Einrichtungen aus den Ländern, die nicht Mitglied der ENQA sind, bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze zusammenzuarbeiten und die besten Beispiele aus der Praxis zu verbreiten.“

Auf dem zweiten Folgetreffen am 19. September 2003 in Berlin und mit dem Kommuniqué der Konferenz<sup>3</sup> erfährt die Qualitätssicherung eine weitere Aufwertung und Präzisierung:

---

<sup>1</sup> Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister: Der Europäische Hochschulraum. 19. Juni 1999, Bologna. Download: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf) (24.02.2004).

<sup>2</sup> Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister: Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. 19. Mai 2001, Prag. Download: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf) (24.02.2004); Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001: Towards higher education. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung, 1/2001, Regensburg 2001, S. 104-106.

<sup>3</sup> Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. 19. September 2003, Berlin. Download: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communiqué\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communiqué_dt.pdf) (24.02.2004).

„Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist. Die Ministerinnen und Minister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Sie betonen die Notwendigkeit, wechselseitig anerkannte Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung zu entwickeln.

Ferner unterstreichen sie, dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt und dass dies die Grundlage für eine tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet.

Daher vereinbaren sie, dass die nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 Folgendes beinhalten sollen:

- Eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen.
- Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse.
- Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren.
- Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

Auf europäischer Ebene fordern die Ministerinnen und Minister das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) auf, über seine Mitglieder und in Zusammenarbeit mit der EUA, EURASHE und ESIB ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln, Möglichkeiten zur Gewährleistung eines geeigneten Begutachtungsprozesses (*peer review*) für Agenturen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und/oder Akkreditierung zu prüfen und durch die Follow-up-Gruppe den Ministerinnen und Ministern bis 2005 darüber Bericht zu erstatten. Die Fachkenntnis anderer Verbände und Netzwerke für Qualitätssicherung ist dabei gebührend zu berücksichtigen.“

Der Bologna-Prozess stellt damit eine wesentliche Folie für die Aktivitäten und Diskussionen um Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmanagement im Bereich der Hochschulen, somit auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland.

Das Berliner Kommuniqué vom 19. September 2003 verdeutlicht gleichfalls das außerordentliche Spannungsverhältnis des Anliegens: die Beförderung und Entwicklung der Qualitätssicherung auf nationaler und europäischer Ebene unter Beibehaltung und Berücksichtigung der institutionellen Autonomie jeder Hochschule.

#### *Problemstellung und Bearbeitungsweg*

Auf der Suche nach Informationen zum Stand von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland stieß ich auf zwei scheinbar widersprüchliche Befunde: zum einen kann die Datenlage zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ebenso wie die Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen im Allgemeinen als unzureichend beschrieben werden: In keiner der im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung bestehenden regelmä-

Big erhobenen statistischen Datensammlungen ist die an Hochschulen durchgeführte wissenschaftliche Weiterbildung systematisch vertreten, gleiches gilt für Daten zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zum anderen scheinen die Informationen, die über das Internet zu diesen Themen publiziert werden, zu explodieren: Eine an die Suchmaschine „google.de“ gerichtete Anfrage zu den Begriffen *Qualitätsmanagement und Weiterbildung* bei gleichzeitiger Eingrenzung auf *Seiten aus Deutschland*, lieferte am 20. Juli 2003 ca. 23.700 Treffer, am 24. Februar 2005 bereits ca. 175.000 Treffer. Bei weiterer Eingrenzung der Suche auf *wissenschaftliche Weiterbildung und Qualitätsmanagement* wurden am 20. Juli 2003 immerhin noch 6.800 Treffer ermittelt, am 24. Februar 2005 bereits 31.200 Treffer, was einem stetigen monatlichen Zuwachs von ca. 1.280 Interneteinträgen im genannten Zeitraum entspricht.

Selbst wenn eine Vielzahl der angezeigten Treffer („Links“) zu den gleichen Informationsquellen führen, so lassen die Beobachtungen doch den Schluss zu, dass in diesem Themenfeld etwas „in Bewegung ist“.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Überblick über die Aktivitäten im Themenfeld „Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ zu gewinnen und eine Konzeptidee für ein Qualitätsmanagement zu entwickeln.

In zunächst grundlegender Weise beschäftigt sich das zweite Kapitel mit wissenschaftlicher Weiterbildung, die jeweils länder- und hochschulspezifisch gestaltet ist. Die gesetzlichen Bedingungen werden recherchiert, die Möglichkeiten weiterbildender Studienformen aufgezeigt. Welcher Organisations- und Managementformen sich die Hochschulen bedienen (können) und welche Hemmnisse bei der Umsetzung des Weiterbildungsauftrags bestehen, beschreibt Abschnitt 2.5.

Im dritten Kapitel wird die Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich verfolgt; die Besonderheiten der Qualität von (Weiter-)Bildungsprozessen werden herausgestellt und diskutiert. Bereits in den 70er Jahren entwickelte die „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ ein Qualitätsmodell, das wegweisend für alle folgenden Modelle war. Nach der Darstellung relevanter Qualitätsmanagementmodelle werden die Positionen der Akteure auf bildungspolitischer Ebene herausgearbeitet.

Die eigene Erhebung zu „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ wurde im August 2003 unter 331 Hochschulen durchgeführt. Ziele, Methoden, Durchführung und Ergebnisse behandelt das vierte Kapitel.

Die Entwicklung eines Rahmenkonzepts für ein Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung, das jeweils hochschul- und länderspezifisch modifiziert und ergänzt werden muss, zeigt das fünfte Kapitel auf.

## 2 Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Bereits im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hielten Hochschullehrer Vorlesungen bzw. gaben „volkstümliche Hochschulkurse“ für die interessierte Bevölkerung (Heger/Scharnofske 1983, S. 23 ff.; Steiger 1994, S. 1; Olbrich 1994, S. 2 ff.; Schäfer 2000, S. 14), so z. B. öffentliche Vorlesungen durch August Wilhelm von Schlegel und Alexander von Humboldt in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Zur „Popularisierung der Wissenschaft“ gründete Friedrich von Raumer 1841 in Berlin den „Verein für wissenschaftliche Vorträge“, dessen Intention es war, wissenschaftliche Sachverhalte interessant und allgemeinverständlich darzustellen (Olbrich 1993, S. 8; Heger/Scharnofske 1983, S. 24). Dieses Anliegen wurde auch von Alexander von Humboldt unterstützt.

Anders als in Österreich, wo – beginnend in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts – an den Universitäten im Rahmen der „Universitätsausdehnung“ Einzelvorträge und Vortragsreihen unter Berücksichtigung der Bildungsvoraussetzungen und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden geboten wurden, blieben die deutschen Hochschulen von diesem Engagement weitgehend unberührt. Wissenschaftsbezogene Erwachsenenbildung fand durch Hochschullehrer im Wesentlichen in Vereinen zur Veranstaltung volkstümlicher Kurse statt, zunächst in Berlin, dann auch in München, Leipzig, Hannover, Aachen und Stuttgart, teilweise in Kooperation mit Gewerkschaften und Arbeiterbildungsvereinen (Olbrich 1994, S. 2 ff.). Die Aktivitäten der deutschen Universitätsausdehnungsbewegung kamen in der Weimarer Zeit weitgehend zum Erliegen. Als Gründe kommen v. a. die wachsende Skepsis gegenüber der bürgerlichen Wissenschaft und universitätsinterne Widerstände in Betracht. In den neu gegründeten Volkshochschulen waren Hochschullehrer jedoch weiterhin aktiv; von den Hochschulen gingen maßgebliche Impulse zur Begründung und theoretischen Fortentwicklung des Volksbildungswesens aus.

Als ein Vorläufer einer institutionellen wissenschaftlichen Weiterbildung gilt die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, die am 3.3.1921 als „erste deutsche Hochschule für das Volk der Arbeit“ eröffnet wurde. Berufstätige Erwachsene erhielten hier eine hochschulmäßige Ausbildung mit den Schwerpunkten in Sozialpolitik, Wirtschaft und Arbeitsrecht. Die Akademie wurde 1933 aufgelöst (und erst im Jahr 1946 wieder eröffnet).<sup>4,5</sup> Ab 1933 gab es keine offiziellen Kontakte zwischen Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung mehr (Heger/Scharnofske 1983, S. 25 f.).

Bedeutsam für die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach 1945 war die Einrichtung von „auswärtigen Seminarkursen“ an der Universität Göttingen im Jahr 1956. Die Universitäten in Berlin, Frankfurt, Freiburg, Köln, Mainz und Münster griffen diese Idee rasch auf. Das Veranstaltungsangebot der extramuralen Erwachsenenbildung richtete sich unabhängig von Zugangsvoraussetzungen an alle interessierten Bürgerinnen und Bürger und sollte Fragestellungen und Ergebnisse von Wissenschaft und Forschung näher

<sup>4</sup> Quelle: [http://www.uni-frankfurt.de/akademie\\_der\\_arbeit/content/geschichte.htm](http://www.uni-frankfurt.de/akademie_der_arbeit/content/geschichte.htm) (02.09.2004)

<sup>5</sup> Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main besteht bis heute. Sie wurde 1951 in eine Stiftung überführt. „Bis heute versteht sich die Akademie der Arbeit als eine wissenschaftliche Einrichtung, in der Gewerkschaften, Staat und Universität zusammen arbeiten. Ziel der Akademie der Arbeit ist es, politisch engagierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu befähigen, ihre Beteiligungsrechte in allen Bereichen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens effektiv wahrzunehmen. Mittelpunkt des (Ganztags-)Studiums sind daher wieder Arbeits- und Verfassungsrecht, Sozialpolitik sowie Volks- und Betriebswirtschaft.“ Quelle: [http://www.uni-frankfurt.de/akademie\\_der\\_arbeit/content/studvor.htm](http://www.uni-frankfurt.de/akademie_der_arbeit/content/studvor.htm) (02.09.2004).

bringen (ebd. S. 27; Beyersdorf 2002, S. 100). Herm et al. (2003, S. 9) nennen diese Zeit die „Pionierphase“ der Hochschulweiterbildung. In diese Phase fällt auch die Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE) im Jahr 1970, der als überregionaler Zusammenschluss „von Wissenschaftlern, Praktikern und Institutionen aus dem Hochschul- und Weiterbildungsbereich, der für die Initiierung, Weiterentwicklung und Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung eintritt“ (AUE 1981, S. 6). In der Satzung des AUE von 1976 heißt es in § 2 (1): „Der Zweck des Vereins ist die überregionale Förderung, Koordinierung und Repräsentation der von den Hochschulen getragenen Weiterbildung. Dazu gehört die Förderung der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 29). Der AUE wirkt als Dachverband und hat die wissenschaftliche Weiterbildung durch seine Arbeit, insbesondere durch zahlreiche Forschungsprojekte, Mitwirkung in bildungspolitischen Gremien, Tagungen und Workshops, regionale Aktivitäten und persönliches Engagement seiner Mitglieder nachdrücklich befördert<sup>6</sup>.

Während der 70er und 80er Jahre vollzog sich der Übergang von der universitären Erwachsenenbildung hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In den Hochschulen etablierten sich vielfach Organisationseinheiten für Weiterbildung (z. B. in Form von Kontakt- oder Zentralstellen). Die Funktion der Kontaktstellen als Mittler zwischen Hochschule und Erwachsenenbildung trat zurück zu Gunsten der Entwicklung und Implementierung eigener Weiterbildungsangebote wie weiterbildende Programme und weiterbildende Studien (ebd., S. 10).

Hochschulpolitisch schlugen sich diese Entwicklungen im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 nieder, das die wissenschaftliche Weiterbildung zur genuinen Aufgabe der Hochschulen erklärte. Da im HRG nicht nach Hochschularten unterschieden wird, gilt der Weiterbildungsauftrag für Universitäten, Fachhochschulen sowie anderen Hochschulformen gleichermaßen (Schäfer 1988, S. 40).

*Anmerkung:* Die Institution Hochschule ist nur ein Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Marktanteil wird auf ca. 5 bis 10% der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote insgesamt geschätzt (Schäfer 2000, S. 15).

Weitere Anbieter im Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung sind traditionelle Träger der beruflichen Weiterbildung für Hochschulabsolventen und -absolventinnen wie z. B. die Berufsverbände, Kammern und Akademien sowie firmeninterne Weiterbildungseinrichtungen mit wissenschaftlichem Anspruch (Corporate Universities; z. B. bei Bertelsmann, Lufthansa, Volkswagen, Daimler-Chrysler) oder auch Ausgründungen von Hochschulen. Weiterhin versuchen internationale Hochschulen zunehmend sich auf diesem Markt zu behaupten (Herm et al. 2003, S. 13).

---

<sup>6</sup> Der AUE e.V. hat sich umbenannt: Er wird seit dem 19. September 2003 unter dem Namen Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., DGWF, geführt.

## 2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung in der Deutschen Demokratischen Republik

In den 60er Jahren fiel die Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechend staatlicher Regelungen den Universitäten und Hochschulen zu. Mit dem Beschluss der Volkskammer der DDR vom 16.7.1970 wurde ihnen der Auftrag erteilt, entsprechend ihren „Möglichkeiten in Übereinstimmung mit volkswirtschaftlichen Bedürfnissen, das Angebot an postgradualen Studien auszubauen und zu profilieren. Die Zielorientierung bestand darin, durch eine enge Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaft die Überführung neuester Forschungsergebnisse in die Praxis zu beschleunigen“ (Nerlich 1994, S. 69). Das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot bestand insbesondere aus den zuvor genannten postgradualen Studiengängen sowie Lehrgängen.

Postgraduale Studiengänge waren inhaltlich stark beruflich orientiert und i.d.R. auf vier Semester angelegt. Sie wurden berufsbegleitend (insbesondere als Fernstudium) mit obligatorischen Präsenzphasen durchgeführt. Die Teilnahme an postgradualen Studien setzte grundsätzlich einen Hochschulabschluss (Diplom) voraus. Kürzere Weiterbildungen, so genannte Lehrgänge, dauerten in der Regel acht Tage bis vier Wochen. Sie dienten der Vermittlung spezieller Kenntnisse zu einem begrenzten Wissensbereich oder zu „Problemkreisen“ (Nerlich 1994, S. 70 f.).

Daneben wurden z. B. an der Humboldt-Universität Berlin öffentliche, so genannte „Sonntagsvorlesungen“ sowie „Abendvorlesungen“ angeboten, die unentgeltlich besucht werden konnten (ebd., S. 72 f.).

In den 70er und 80er Jahren hatte sich die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der DDR zu einer gleichrangigen Aufgabe neben Forschung und Lehre entwickelt (Nerlich/Schäfer 1996, S. 41). Organisatorisch war sie vorrangig durch Direktorate bzw. Abteilungen für Weiterbildung in den Hochschulen eingebunden. Diese Einrichtungen wurden nach der Wiedervereinigung weitgehend ersatzlos aufgelöst bzw. in wesentlich kleiner dimensionierte neue Kontakt- oder Zentralstellen für Weiterbildung überführt (Herm et al. 2003, S. 12).

Lischka (1996, S. 10 ff.) konstatiert, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in den Leitdokumenten der Hochschulerneuerung für die Neuen Bundesländer (bspw. in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats und in den Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) nach der deutschen Wiedervereinigung marginalisiert wurde, insbesondere durch die Orientierung auf eine Anpassung von Strukturen und Qualifikationen an Standards der alten Bundesrepublik. Die Empfehlungen der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) zur wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>7</sup> seien offensichtlich kaum zur Kenntnis genommen und berücksichtigt worden (ebd., S. 14).

---

<sup>7</sup> Zum Beispiel:

- Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW), Arbeitskreis 4 “Wissenschaftliche Weiterbildung”/BMBW: Wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der neuen Bundesländer, Nr. 8/92, Bonn 1992.
- Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW), Arbeitskreis 4 “Wissenschaftliche Weiterbildung”/BMBW: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern, Nr. 9/92, Bonn 1992.
- Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW)/BMBW: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener an Hochschulen der neuen Bundesländer. Bonn 1993.

## 2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung – Definitionen

Was ist nun unter wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu verstehen? Da weder das Hochschulrahmengesetz eine Bestimmung vorgibt noch unter den Akteuren ein einvernehmliches Verständnis bezüglich des Begriffs besteht, werden im Folgenden einige Definitionen vorgestellt.

Graeßner/Kaddatz/Lütgert (S. 5) nähern sich dem Begriff im Jahr 1979 wie folgt:

- Hinsichtlich des Weiterbildungsbegriffs grenzen die Autoren die Formulierung des Deutschen Bildungsrats im ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ von 1970<sup>8</sup> ein: (wissenschaftliche) Weiterbildungsprozesse bezeichnen demnach die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit“. Damit wird einerseits ein Tätigkeitsfeldbezug hergestellt, andererseits nichtsystematische Veranstaltungen ausgeschlossen.
- Hinsichtlich der ‚Wissenschaftlichkeit‘ fordern die Autoren ihre doppelte Funktion ein: nämlich als Lehre und als Forschung. Wissenschaftliche Weiterbildungsprozesse sollen Forschungs- und Qualifikationsprozesse sein. „Die Forschung bezieht sich auf die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Durchführungsprobleme der Weiterbildung, die Lehre richtet sich auf die systematische Einbeziehung der Hochschulen in die lebenslange Weiterbildung aller Bevölkerungsgruppen (...)“ [ebd.].

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) schloss sich im Jahr 1993 einer pragmatisch orientierten Definition an: demnach fasst wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammen, „die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten“ (Hochschulrektorenkonferenz 1993, S. 3). Unmittelbar an ein erstes Studium anschließende Studien, wie z. B. Graduierten- oder Promotionsstudien, gelten nicht als Weiterbildung; Aufbaustudien nur dann, wenn sich diese auch an berufstätige Hochschulabsolventen wenden und an deren Bedarfen orientiert sind (ebd., S. 3).

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen umfasst demnach nur diejenigen Studienangebote, die

- „nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß (in der Regel Hochschulstudium, aber auch qualifizierte berufliche Ausbildung) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit einen Wiedereinstieg in organisiertes Lernen ermöglichen und als solche in Anspruch genommen werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch entsprechend aufbereitet sind und das spezielle Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen“ (ebd., S. 4).

In nahezu identischem Wortlaut verabschiedeten die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) diese vorgenannte Definition in ihren „Gemeinsamen Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen“ im Mai

<sup>8</sup> Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.



2003. Darin heißt es: „In Anlehnung an § 12 HRG umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studienangebote, die

- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen“ (HRK, BDA, DIHK 2003, S. 6).

Eine weitere aktuelle Definition findet sich im Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) aus dem Jahr 2001: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.

Während § 21 HRG a. F. festlegte, dass die Hochschulen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten sollen, ist nach der Novellierung des HRG in § 2 Abs. 1 und - übereinstimmend in den Hochschulgesetzen der Länder - wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre zugewiesen. Die Hochschulen erfüllen diese gesetzliche Verpflichtung im Rahmen ihres Auftrags durch eigene hochschultypische, qualitativ hochstehende Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie können sich ebenso an Maßnahmen anderer Träger (z. B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen) beteiligen. Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001, S. 2 f.).

Es zeigt sich, dass sich die oben genannten Definitionen nur in Nuancen unterscheiden und dass die KMK mit einer besonders weit gefassten Definition hervortritt: Während HRK, BDA und DIHK für die Aufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung eine berufliche Tätigkeit voraussetzen, schließt die KMK auch Personen ein, die lediglich eine Zeit der Familientätigkeit nachweisen können.

Wesentlichen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen nimmt das Rechtsgutachten von Mestmäcker/Veelken (1990). In dem Gutachten wurde geprüft, inwieweit das Wettbewerbsrecht auf das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die staatlichen Hochschulen anzuwenden ist. Das Gutachten gibt eine eindeutige Antwort: „Es besteht Konsens darüber, daß die Hochschulen nur wissenschaftliche Weiterbildung anbieten dürfen (Grundsatz der Profiltreue oder Anknüpfung an andere Hochschulaufgaben). Eine Konkurrenzsituation besteht mithin auch nur zu anderen Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung“ (ebd. S. 8/Graeßner 2004, S. 17). Das heißt, dass die Hochschulen keine Weiterbildungsleistungen erbringen sollen, die bereits von anderen Institutionen erbracht werden (vgl. Wissenschaftsrat 1983, S. 24/ BLK 1990/ Mestmäcker; Veelken 1990, S. 8). Das Profil der Hochschule hat sich in einem hochschulspezifischen Angebot beruflicher und allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung widerzuspiegeln, welches sich erkennbar am Bedarf orientiert. Bei der Auswahl der Curricula können die Vorteile der Hochschule, die die verschiedenen Fächer und ihre Grundlagen beherbergt, genutzt werden (Faulstich 1994b,

S. 14): es können Angebote erstellt werden, die inhaltlich interdisziplinär und grundlagenbezogen angelegt sind und somit heutigen Anforderungen eher gerecht werden als einseitig und fachspezifisch ausgerichtete. Wissenschaftliche Weiterbildung ist jedoch mehr „als Wissenschaftstransfer, denn sie schließt auch die kritische Reflexion über die gesellschaftlichen und ökologischen Folgen wissenschaftlicher Forschung ein“ (Dikau 1994, S. 17/ vgl. auch Dohmen 1990).

Ein weiterer Weg, sich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu nähern, ist die Ermittlung von an sie gerichteten Erwartungen durch Adressaten und Partner der wissenschaftlichen Weiterbildung: bspw. aus gesellschaftlicher Perspektive, aus politischer Perspektive, aus Teilnehmerperspektive, der Perspektive von Auftraggebern, aus der Sicht der Wirtschaft, Erwartungen der anbietenden Hochschule selbst sowie Erwartungen von Kooperationspartnern wie z. B. Verbänden oder Weiterbildungseinrichtungen. Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Allgemeinen werden von wissenschaftlicher Weiterbildung erwartet:

- Orientierung am aktuellen Stand der Wissenschaft,
- Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden,
- Praxis- und Problemorientierung,
- Interdisziplinarität,
- kritisches Denken und Kreativität,
- zielgruppenspezifische Didaktik und Methodik,
- ggf. regionaler Bezug,
- Passgenauigkeit des Angebots (aktuell und bedarfsgerecht),
- innovative Angebote,
- Angebotskontinuität und –flexibilität,
- Durchführung der Angebote in Verantwortung der Hochschule durch wissenschaftlich qualifiziertes Personal.

Dagegen stehen die Erwartungen der Hochschule an Kooperationspartner und Teilnehmende, sich auf die immanenten Regeln des Wissenschaftsbetriebs einzulassen, insbesondere

- die Orientierung am aktuellen Stand der Wissenschaft und
- am Wissenschaftsbetrieb,
- die institutionelle Profiltreue der Hochschule,
- die Akzeptanz der wissenschaftsorientierten Sprache sowie
- der Forschungs- und der Methodenperspektive,
- das Sich-Einlassen auf Lehr- und Lernformen der Hochschule.

(Graebner 2003, S. 5f.; Schröder 1984, S. 60ff.; Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum 1999, S. 6ff.; Unesco-Welterklärung 1999, S. 92 ff.; Dikau 1999, S. 13 ff.).

Zusammengefasst bewegen sich die Erwartungen und Forderungen an wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere zwischen den Polen „Praxisrelevanz“ und „Wissenschaftlichkeit“ sowie seit den 90er Jahren auch „Marktgängigkeit“.

### 2.3 Der gesetzliche Weiterbildungsauftrag

In Deutschland sind die verfassungsmäßigen Zuständigkeiten für den Hochschulbereich zwischen Bund und Ländern geteilt: obliegt die Verantwortung für den laufenden Bereich grundsätzlich bei den Ländern, so ist der Bund für die Festlegung der allgemeinen Prinzipien für die Gestaltung des Hochschulwesens zuständig. Im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik Deutschland Art. 75 heißt es:

„(1) Der Bund hat das Recht, unter den Voraussetzungen des Artikels 72 Rahmenvorschriften für die Gesetzgebung der Länder zu erlassen über:

1. die Rechtsverhältnisse der im öffentlichen Dienste der Länder, Gemeinden und anderen Körperschaften des öffentlichen Rechtes stehenden Personen, soweit Artikel 74a nichts anderes bestimmt;

1a. die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens; (...).

Artikel 72 Abs. 3 gilt entsprechend.

(2) Rahmenvorschriften dürfen nur in Ausnahmefällen in Einzelheiten gehende oder unmittelbar geltende Regelungen enthalten.

(3) Erläßt der Bund Rahmenvorschriften, so sind die Länder verpflichtet, innerhalb einer durch das Gesetz bestimmten angemessenen Frist die erforderlichen Landesgesetze zu erlassen.“

(Weiterhin wirkt der Bund gemäß GG Art. 91a im Rahmen von Gemeinschaftsaufgaben beim Ausbau und Neubau von Hochschulen und Hochschulkliniken mit. Gemäß GG Art.91 b können Bund und Länder auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung ebenfalls zusammenwirken.)

Die Regelungen des Grundgesetzes schlagen sich einerseits im Hochschulrahmengesetz des Bundes (HRG) nieder, andererseits erlassen die 16 Bundesländer auf der Basis des HRG ihre entsprechenden Landeshochschulgesetze<sup>9</sup>.

Mit dem Hochschulrahmengesetz des Bundes vom 26. Januar 1976 wurde nicht nur der Versuch gemacht, „im Sinne einheitlicher Lebensverhältnisse in der gesamten Republik einen Rahmen für die Bundesländer zur Ausgestaltung durch ihre Hochschulgesetze vorzugeben, sondern auch, bildungspolitische Zielvorstellungen zur Weiterentwicklung des Hochschulwesens in den Ländern und ihren Hochschulen“ (Bartz 1991, S. 4 f.).

Die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre wurde erstmals 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG) festgeschrieben. Darin hieß es in § 21 (Weiterbildendes Studium): *„Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf eine andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende*

---

<sup>9</sup> Quelle: <http://www.bmbf.de/de/655.php>Hochschulreform (16.08.2004)

*Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen“ (HRG 1992, S. 8).*

Eine Neubestimmung und wesentliche Aufwertung kam der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 zu. Sollten die Hochschulen nach § 21 HRG alter Fassung lediglich Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten, so wird die wissenschaftliche Weiterbildung nach der Novellierung in § 2 HRG (1) als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium bestimmt: „<sup>1</sup>Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. <sup>2</sup>Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“.

Die Bundesländer Thüringen, Bayern und Sachsen hatten gegen die 5. HRG-Novelle<sup>10</sup> vom 16.02.2002, die am 23.02.2002 in Kraft trat, Verfassungsklage eingereicht (u. a. mit der Begründung, die Habilitation werde durch die Einführung der Juniorprofessur faktisch abgeschafft) [HRK 2003a]. Durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 27.07.2004 – 2 BvF 2/02 – wurde festgestellt, dass das Fünfte Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (5. HRGÄndG) vom 16.02.2002 mit dem Grundgesetz unvereinbar und daher nichtig ist.

Die 5. HRG-Novelle enthielt zahlreiche Neuerungen, so z. B. die Einführung der Juniorprofessur. Hinsichtlich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung war insbesondere § 43 „Dienstliche Aufgaben der Professoren“ betroffen: Die 5. HRG-Novelle sah vor, dass die Weiterbildung zu den Dienstobliegenheiten der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer gehört. Die Bestimmungen der 5. HRG-Novelle waren bereits in die Landesgesetzgebungen eingeflossen als das Urteil durch das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) gesprochen wurde und eine weitere Novellierung (6. Hochschulrahmen-Änderungsgesetz<sup>11</sup>, das am 15.09.2002 in Kraft trat) war vorgenommen.

Mit dem Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG) vom 27. Dezember 2004<sup>12</sup>, das am 31.12.2004 in Kraft trat, soll die durch das Urteil des BVerfG hervorgerufene Rechtsunsicherheit wieder hergestellt werden. Weiterbildung gehört auch wieder zur Aufgabe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer laut Hochschulrahmengesetz:

„§ 43 Dienstliche Aufgaben der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer

Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbständig wahr.“

---

<sup>10</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002, S. 693-702.

<sup>11</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002, S. 3138-3139.

<sup>12</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 75, ausgegeben zu Bonn am 30. Dezember 2004, S. 3836.

### 2.3.1 Die Hochschulgesetze der Bundesländer

Die Hochschulgesetze der Bundesländer orientieren sich in ihren Fassungen am jeweiligen Stand des Hochschulrahmengesetzes.

Die Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes, § 2 Abs. 3 (Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschulen), erfolgt in allen Landeshochschulgesetzen. Ebenso: die Förderung der Weiterbildung ihres Personals als eine Aufgabe der Hochschulen. Als einziges Bundesland hat Berlin im Berliner Hochschulgesetz § 4,4 (Aufgaben der Hochschulen) den Passus der Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgenommen. Im Weiteren finden sich in den Ländergesetzen jeweils spezifische Ausführungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung und deren Ausgestaltung. Eine Übersicht weiterbildungsrelevanter Ausführungen des Hochschulrahmengesetzes und der Ländergesetze (Stand der Recherche: 11. Januar 2005) findet sich im Anhang als Anlage 1.

So nennt bspw. das Hessische Hochschulgesetz das „Weiterbildende Studium“ als Angebotsform der hessischen Hochschulen (§ 3 (3) und § 21), während das Sächsische Hochschulgesetz in § 22 (Weiterbildende Studien) „Kontaktstudien“, „Gasthörerstudium“, „postgraduale Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge“ und „weiterbildenden Studien“ vorsieht. Nach dem Bremischen Hochschulgesetz § 60,1 (Weiterbildung) soll der Weiterbildungsauftrag durch „weiterbildende Studien“ (zu denen hier auch Kontaktstudien zählen) und „sonstige Maßnahmen und Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung“ erfüllt werden.

Bei der Sichtung der Landeshochschulgesetze zeigt sich die Verwendung insbesondere folgender Begriffe:

- Kontaktstudien,
- weiterbildende Studien,
- weiterbildende Studiengänge,
- postgraduale Studien:
  - Aufbaustudien,
  - Ergänzungsstudien,
  - Zusatzstudien

(vgl. Graeßner 2004, S. 28).

Im Folgenden soll geklärt werden, was in den Ländern unter diesen Studienformen verstanden wird.

#### 2.3.1.1 Kontaktstudien

- *Bremen* (HG-Brem § 58 a): Das Kontaktstudium dient der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen und schließt mit einem Zertifikat ab. Es zählt zu den weiterbildenden Studien (HG-Brem § 60,1).
- *Baden-Württemberg*: Das Kontaktstudium dient der Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen (UG-BW § 48,4; FHG-BW § 35,4; PHG-BW § 35,4; KHG-BW § 28). Die Zugangsvoraussetzungen regeln die Hochschulen;

bei erfolgreichem Abschluss wird ein Zertifikat erteilt. Das Kontaktstudium wird privatrechtlich ausgestaltet.

- *Saarland*: Das Gesetz über die Hochschule für Musik Saar regelt in § 62, dass das Kontaktstudium der künstlerischen und der wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen dient. Es steht Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben.
- *Sachsen*: Gemäß § 22,1 (Weiterbildende Studien) des Sächsischen Hochschulgesetzes sollen Kontaktstudien insbesondere dazu beitragen, „Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anzupassen, den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes zu erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen zu entwickeln (...)“.

### **2.3.1.2 Weiterbildende Studien**

- *Bayern*: Das Bayerische Hochschulgesetz benennt in Art. 2 Abs. 3 das weiterbildende Studium als Aufgabe der Hochschulen. Es steht gem. Art. 59 Abs. 7 Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und anschließender Berufserfahrung offen; Angebote des weiterbildenden Studiums, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen, stehen auch Personen mit Berufserfahrung offen, die die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Weiterbildende Studien können demnach auch mit einem akademischen Grad abgeschlossen werden.
- *Berlin*: Das Berliner Hochschulgesetz regelt in § 26 Abs. 2 und 3, dass das weiterbildende Studium Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen steht, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Es ist hierbei die besondere Lebenssituation und Qualifikation von Frauen zu berücksichtigen. Entsprechende Ordnungen regeln ggf. Zugangsvoraussetzungen, Organisation und Abschluss von weiterbildenden Studien.
- *Brandenburg*: Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen; die berufspraktischen Erfahrungen sollen wiederum für die Lehre nutzbar gemacht werden (Brandenburgisches Hochschulgesetz, § 16).
- *Bremen*: In Bremen werden zum weiterbildenden Studium Personen mit Hochschulzugangsberechtigung oder abgeschlossenem Hochschulstudium zugelassen sowie solche mit einschlägiger beruflicher Praxis (Bremisches Hochschulgesetz § 33 Abs. 8). Auf die wissenschaftliche Weiterbildung sind zudem die Zielsetzungen des § 2 des Gesetzes über die Weiterbildung im Lande Bremen vom 18. Juni 1996 und des § 52 sinngemäß anzuwenden.

- *Hamburg:* Das Hamburgische Hochschulgesetz geht in § 57 auf weiterbildende Studien ein. Demnach dient dieses der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. Zugelassen dazu werden kann, wer die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Der Abschluss eines weiterbildenden Studiums ist nicht mit der Verleihung eines akademischen Grades verbunden.
- *Hessen:* Das Hessische Hochschulgesetz regelt in § 21, dass das weiterbildende Studium der wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen dient; es kann zugelassen werden, wer die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben hat.
- *Mecklenburg-Vorpommern:* Weiterbildende Studien dienen der wissenschaftlichen und künstlerischen Vertiefung und Erweiterung sowie zur Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. Es kann zugelassen werden, wer ein Hochschulstudium abgeschlossen hat oder die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. „Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren der Zulassung zu einzelnen Veranstaltungen, soweit dies erforderlich ist, durch Satzung. Wird das Weiterbildungsstudium mit einer Prüfung beendet, so wird grundsätzlich ein Zertifikat über die erfolgreiche Absolvierung des Weiterbildungsstudiums angeboten. Soll ein akademischer Grad vergeben werden, so ist eine Prüfungsordnung als Satzung zu erlassen“ (Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern § 31).
- *Niedersachsen:* Das Niedersächsische Hochschulgesetz nennt derzeit keine Bestimmungen zum weiterbildenden Studium.
- *Nordrhein-Westfalen:* Im Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen regelt § 90 die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung. In Absatz 1 heißt es, dass die Hochschulen zur wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studien und weiterbildenden Masterstudiengängen anbieten. „An Weiterbildung kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben hat. Das Weiterbildungsangebot ist mit den übrigen Lehrveranstaltungen abzustimmen und soll berufspraktische Erfahrungen einbeziehen. Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren des Zugangs und der Zulassung. Sie kann die Zulassung insbesondere beschränken, wenn wegen der Aufnahmefähigkeit oder der Art oder des Zwecks der Weiterbildung eine Begrenzung der Teilnehmerzahl erforderlich ist.“ Für die erfolgreiche Teilnahme an weiterbildenden Studien werden Weiterbildungszertifikate vergeben. Es ist eine Prüfungsordnung zu erlassen (HG-NRW § 90 Abs. 3).
- *Rheinland-Pfalz:* Nach dem Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz § 35 stehen weiterbildende Studien dem offen, der ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Der erfolgreiche Abschluss wird mit einem Zertifikat bescheinigt.

- *Saarland:*
  1. Universitätsgesetz des Saarlands § 55 Abs. 1: Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben haben. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen; die berufspraktischen Erfahrungen sollen wiederum für die Lehre nutzbar gemacht werden.
  2. Fachhochschulgesetz des Saarlands § 53 Abs. 1: „Die Fachhochschule soll Möglichkeiten der anwendungsbezogenen, berufs- und praxisorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten. Teilnehmen kann, wer die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben hat. Die mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmten Lehrveranstaltungen sollen berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Es soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen.
  3. Das Gesetz über die Hochschule für Musik Saar nennt das weiterbildende Studium lediglich als Aufgabe der Hochschule (§ 1).
- *Sachsen:* Das Sächsische Hochschulgesetz bestimmt in § 7 ganz allgemein, dass weiterbildende Studienangebote die ständige Erneuerung, Erweiterung oder Vertiefung des mit dem berufsqualifizierenden Abschluss erworbenen Wissens und Könnens ermöglichen sollen. Weiterbildende Studien (§ 22) umfassen in Sachsen Tages- und Wochenlehrgänge, Kontaktstudien, Gasthörerstudien sowie postgraduale Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge. Zugelassen werden kann, wer ein Hochschulstudium absolviert hat bzw. wer die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben und nachgewiesen hat.
- *Sachsen-Anhalt:* Das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt fasst in § 16 unter „Weiterbildendes Studium“ Studiengänge oder einzelne Studieneinheiten zusammen. Sie dienen der wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. Studiengänge schließen mit einem Hochschulgrad oder einem Zertifikat ab. Weiterbildende Studien stehen Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium offen sowie solchen Personen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise nachweisen.
- *Schleswig-Holstein:* Das Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein regelt in § 85 b, dass das weiterbildende Studium, das aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen soll, die Bedürfnisse der Teilnehmenden aus der beruflichen Praxis zu berücksichtigen hat; ebenso: die besondere Lebenssituation und Qualifikation von Frauen. Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium offen und solchen Personen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Studierende eines weiterbildenden Studiums haben grundsätzlich Gasthörerstatus; entspricht das weiterbildende Studium jedoch einem Studiengang mit einem berufsqualifizierenden Abschluss, so sind diese immatrikulierte Studierende.



- *Thüringen*: Das Thüringer Hochschulgesetz verfügt in § 15, dass zum weiterbildenden Studium zugelassen werden kann, wer die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Das weiterbildende Studium kann einem Studiengang entsprechen, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt und mit einem Hochschulgrad abschließt.

### **2.3.1.3 Weiterbildende Studiengänge**

In den Hochschulgesetzen einiger Bundesländer werden auch die Begriffe „weiterbildende Studiengänge“ bzw. „Weiterbildungsstudiengänge“ sowie „weiterbildenden Masterstudiengängen“ verwendet:

- *Bayern*: Bayerisches Hochschulgesetz, Art. 85 (Gebührenfreiheit): „(2) Für das Studium von Gaststudierenden und für die Teilnahme von Studenten an speziellen Angeboten des weiterbildenden Studiums, insbesondere Weiterbildungsstudiengängen, werden Gebühren erhoben; hiervon unberührt bleibt die Erhebung eines privatrechtlichen Entgelts von Teilnehmern an einem weiterbildenden Studium, die nicht Studierende sind“.
- *Nordrhein-Westfalen*: Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, § 90 Wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung: Gemäß § 90 Abs. 1 bieten die Hochschulen zur wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen Weiterbildung in der Form von weiterbildenden Studien und weiterbildenden Masterstudiengängen an. § 90 Abs. 3 legt explizit fest, dass ein weiterbildender Masterstudiengang ein Studiengang ist, der neben der Qualifikation nach § 66 (Qualifikation und sonstige Zugangsvoraussetzungen) das besondere Eignungserfordernis eines einschlägigen berufsqualifizierenden Studienabschlusses und das besondere Eignungserfordernis einer einschlägigen Berufserfahrung voraussetzt. Voraussetzungen und das Verfahren des Zugangs und der Zulassung sind durch die Hochschule zu regeln, die auch die Zulassung zum weiterbildenden Masterstudiengang beschränken kann, sofern eine Begrenzung der Teilnehmerzahl aus Gründen der Aufnahmefähigkeit oder der Art oder des Zwecks der Weiterbildung erforderlich ist (§ 90 Abs. 1). § 90 Abs. 4 gibt als Maßgabe vor, dass für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote kostendeckende Gebühren festzusetzen bzw. bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten kostendeckende Entgelte zu erheben sind.
- *Rheinland-Pfalz*: Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz, § 35 (Wissenschaftliche Weiterbildung, postgraduale Studien): „(4) Prüfungsordnungen oder entsprechende Regelungen, die Weiterbildungsstudiengänge oder sonstige Weiterbildungsangebote betreffen, haben die Verleihung angemessener Weiterbildungszertifikate vorzusehen“.
- *Sachsen-Anhalt*: Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, § 16 (Weiterbildendes Studium): „(2) 1 Weiterbildung kann in eigenen Studiengängen oder einzelnen Studieneinheiten angeboten werden. 2 Weiterbildende Studiengänge können mit einem Hochschulgrad oder einem Zertifikat abgeschlossen werden“.

- *Saarland*: Universitätsgesetz § 52 Abs. 3: „(...). Als Weiterbildungsstudiengang setzt der Masterstudiengang eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt. Bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs legt die Universität fest, ob es sich um einen Studiengang innerhalb der konsekutiven Studiengangsstruktur oder um einen weiterbildenden Studiengang handelt. Weiterbildende Masterstudiengänge führen zu demselben Qualifikationsniveau und verleihen dieselben Berechtigungen wie die übrigen Masterstudiengänge.“
- *Schleswig-Holstein*: Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein, § 85 b (Weiterbildung): „(3) Entspricht das weiterbildende Studium einem Studiengang, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt, gilt § 73 entsprechend. Wer in diesen Fällen am weiterbildenden Studium teilnimmt, wird als Studierende oder Studierender eingeschrieben. Die Hochschule kann einen Studiengang so ausgestalten, dass ein Teilzeitstudium ermöglicht wird“.
- *Thüringen*: Thüringer Hochschulgesetz, § 15 (Weiterbildendes Studium): „ (4) Entspricht das weiterbildende Studium einem Studiengang, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt und mit einem Hochschulgrad abgeschlossen wird, gelten § 13 Abs. 2 und 3, § 14 Abs. 2 Satz 1 und 2, § 22 Abs. 4, § 26 Abs. 1 und 4 sowie § 67 entsprechend“.

#### **2.3.1.4 Postgraduale Studien: Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien**

Die Möglichkeit des Angebots von postgradualen Studiengängen entsprechend § 12 Hochschulrahmengesetz wurde bis auf Baden-Württemberg von allen Bundesländern übernommen; Nordrhein-Westfalen führt die Möglichkeit von „postgradualen Studien“ nach der Novellierung seines Hochschulgesetzes (in Kraft seit dem 1.1.2005) nicht mehr auf.<sup>13</sup> Postgraduale Studiengänge dienen der Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses. Es wird zwischen Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien differenziert. Postgraduale Studien richten sich an Personen, die bereits ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben:

- Zusatzstudien vermitteln weitere wissenschaftliche und künstlerische Qualifikationen;
- Ergänzungsstudien vermitteln weitere berufliche Qualifikationen;
- Aufbaustudien vertiefen das vorangegangene Studium (in Berlin und Baden-Württemberg auch zur Erlangung der Promotion).

---

<sup>13</sup> Gemäß den Übergangsregelungen zum Hochschulgesetz NRW (Art. 14) gelten für die zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens (1.1.2005) des Gesetzes bestehenden Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengänge die Regelungen nach § 88 Abs. 1 HG in der Fassung des Gesetzes vom 14. März 2000 sowie § 41 Abs. 1 KunstHG vom 20. Oktober 1987 (GV. NRW. S. 366), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember 2003 (GV. NRW. S. 772), in Verbindung mit § 87 WissHG vom 20. November 1979 (GV. NRW. S. 926), zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. April 1992 (GV. NRW. S. 124), fort.

Hamburg, Brandenburg und Niedersachsen nennen zwar „postgraduale Studiengänge“ in ihren Gesetzen, verwenden aber nicht explizit die Begrifflichkeiten der „Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien“.

Eine Besonderheit findet sich in den Hochschulgesetzen Baden-Württembergs: Sie weisen auf die Möglichkeit von Ergänzungsstudien (UG §44 Abs. 2; FHG § 31 Abs. 2; KHG § 24 Abs. 2; PHG § 31 Abs. 2) und Aufbaustudien (UG § 44 Abs. 2, § 48 Abs. 2 und 3; FHG § 31 Abs. 2 und § 35 Abs. 2 und 3; KHG § 24 Abs. 2 und § 24 Abs. 2 und 3; PHG § 31 Abs. 2 und § 35 Abs. 2 und 3) hin. Ohne explizite Definition bleiben Ergänzungsstudien; Aufbaustudien dienen hier der Vermittlung eines weiteren berufsqualifizierenden Abschlusses. Der Begriff „postgraduale Studien“ bzw. „postgraduale Studiengänge“ wird nicht verwendet; Zusatzstudien(gänge) sind nicht vorgesehen.

Postgraduale Studien sind gemäß der Definition der Hochschulrektorenkonferenz 1993 (a.a.O.) bzw. der Kultusministerkonferenz der Länder 2001 (a.a.O.) nur dann der wissenschaftlichen Weiterbildung zuzuordnen, wenn sie nicht als konsekutives Studium, sondern nach der Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit begonnen werden.

## 2.4 Wissenschaftliche Weiterbildung – Arbeitsdefinition

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in den Landeshochschulgesetzen jeweils spezifisch gefasst wird. Die verwendete Terminologie ist nicht einheitlich.

Das Anliegen dieser Arbeit erfordert jedoch eine begriffliche Basis. Diese wird nachfolgend gesetzt und ist ebenso grundlegend für die durchgeführte Erhebung unter den Hochschulen in Deutschland, die in Kapitel 4 behandelt wird.

**Wissenschaftliche Weiterbildung:** „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.

Während § 21 HRG a. F. festlegte, dass die Hochschulen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten sollen, ist nach der Novellierung des HRG in § 2 Abs. 1 und - übereinstimmend in den Hochschulgesetzen der Länder - wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre zugewiesen. Die Hochschulen erfüllen diese gesetzliche Verpflichtung im Rahmen ihres Auftrags durch eigene hochschultypische, qualitativ hochstehende Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie können sich ebenso an Maßnahmen anderer Träger (z. B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen) beteiligen.

Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“ (KMK 2001)

- **Weiterbildender Studiengang:** ein weiterbildendes Studium, das sich in der Regel an HochschulabsolventInnen und je nach Ländergesetzgebung auch an Berufstätige mit einschlägigen Voraussetzungen richtet, das curricular verfasst ist und eine Prüfungsordnung hat. Mit seinem erfolgreichen Abschluss kann je nach gesetzlicher Regelung der Länder ein akademischer Grad verliehen werden.
- **Weiterbildendes Studium:** Studium mit curricularer Verfassung und Prüfungsordnung, das sich an HochschulabsolventInnen und solche Personen richtet, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben<sup>14</sup>. Mit seinem erfolgreichen Abschluss wird in der Regel ein Zertifikat und ggf. ein Titel verliehen, der jedoch keinen Hochschulgrad darstellt.
- **Weiterbildendes Programm:** Studium ohne curriculare Verfassung und Prüfungsordnung und ohne förmliche Abschlussmöglichkeit. Ein weiterbildendes Programm ist unter Umständen noch in Module aufgeteilt.
- **Einzelveranstaltungen:** Weiterbildungsangebote von kürzerer Dauer ohne die Möglichkeit, einen förmlichen Abschluss zu erwerben wie z. B. Vorträge, Tagungen, Workshops.

## 2.5 Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung

Das Spektrum der Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ist breit gefächert und umfasst neben dem Angebot funktions- und berufsbezogener Weiterbildung vor allem die Herstellung von Kommunikationsbeziehungen zu Kooperationspartnern insbesondere im regionalen Umfeld, Bedarfsermittlungen, Programmentwicklungen, Lehrorganisation sowie Angebote zur Beratung und Information (Graeßner 1994, S. 446). Da überwiegend hochschulexterne Zielgruppen angesprochen werden, sind Einrichtungen erforderlich, „die den Kontakt zwischen den Partnern innerhalb und außerhalb der Hochschulen herstellen helfen, die organisatorischen Rahmenbedingungen schaffen, den Bedarf ermitteln und die Vermarktung der Weiterbildung unterstützen“ (HRK 1993, S. 14). Die Mehrzahl der Hochschulen verfügt über derartige Einrichtungen, die organisatorisch höchst unterschiedlich in die Hochschulstruktur integriert bzw. mit der Hochschule verbunden sind, was wiederum entscheidend auf Finanzierung und Handlungsspielraum der Einrichtungen zurückwirkt.

Die Landeshochschulgesetze enthalten zur Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung keine speziellen Vorgaben, so dass diese an den Hochschulen in unterschiedlichen Organisations- und Managementformen realisiert wird. Diese Formen sind weitgehend determiniert von der jeweiligen Tradition der Hochschule, von länderspezifischen Rahmenbedingungen, regionalem Kontext, Hochschulprofil sowie dem Weiterbildungsklima in den Hochschulen und in ihrem Umfeld (Graeßner 1994, S. 446/Herm et al. 2003, S. 36).

---

<sup>14</sup> Bezug: § 21 Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987, [BGBl.I S.1170]. Quelle: <http://www.bawue.gew.de/fundusho/hrg.html> (07.05.2003).

Graebner (1999, S. 503; 2004, S. 10) fasst die vorhandenen Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung in drei Modellen zusammen: hochschulinterne, kooperative und externe Modelle (vgl. auch Schäfer 2000, S. 21 ff.; Gerhard/Graebner 1993, S. 19 ff.).

#### Hochschulinterne Modelle:

- zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung (d.h. zentrale wissenschaftliche Einrichtungen bzw. zentrale Betriebseinheiten);
- Beauftragte des Rektorats/des Präsidiums für wissenschaftliche Weiterbildung;
- Verwaltungsreferate für Weiterbildung;
- Aufgaben- bzw. Sachgebiete Weiterbildung in einem Verwaltungsdezernat.

#### Kooperative Modelle:

- Formen der Zusammenarbeit anlässlich gemeinsamer Projekte (bspw. zwischen Hochschulen, zwischen Hochschule und Gewerkschaft/en, zwischen Hochschule und Wirtschaft);
- regionale Wissenschaftszentren, die in bestimmten Themenbereichen projektbezogen arbeiten und zum Ziel haben, durch die Vernetzung von Einrichtungen der Wissenschaft, Verbänden, Initiativen und Kommunen einen gesellschaftsbezogenen Wissenschaftstransfer zu leisten.

#### Externe Modelle:

- Vereine,
- Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH),
- An-Institute,
- Akademien,
- Aktiengesellschaften.

Eine Bewertung der Organisationstypen führt dazu, dass der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung sowie mit Abstrichen der zentralen Betriebseinheit als die dem Weiterbildungsauftrag der Hochschulen gemäße Institutionalisierungsform in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts der Vorzug gegeben wurde (Graebner 1994, S. 451/Wittpoth 1994, S. 19/Herm et al. 2003, S. 36). Beide Formen können entweder der Zentralebene oder einem bzw. mehreren Fachbereichen zugeordnet werden und bilden einen Kristallisationspunkt für die Realisierung der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Ihr Aufgabenspektrum reicht von der Koordination des außeruniversitären Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterbildung und inneruniversitärem Angebot über Planung, Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen bis hin zu ihrer Evaluation (Gerhard/Graebner 1993, S. 31).

Im Gegensatz zur Betriebseinheit ist die wissenschaftliche Einrichtung mit einem Selbstverwaltungsrecht in allen wichtigen sie betreffenden Entscheidungen ausgestattet und nimmt damit eine relativ autonome Stellung ein. Entscheidungen für die Betriebseinheiten werden von den auf der jeweiligen Ebene vorhandenen Selbstverwaltungsorganen getroffen (Senat/Hochschulrat, Fachbereichsrat, evtl. Gemeinsame Kommission) [Hatzius 1995, S. 82]. Schäfer bezeichnet die Institutionalisierungsformen der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung und die der zentralen Betriebseinheit als die „klassische“ Form der Verantwortlichkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung (2000, S. 21).

Hochschulinterne Institutionalisierungsformen entsprechen dem Weiterbildungsauftrag der Hochschulen nach Kommer/Graeßner (1992, S. III) am ehesten und machen dort auch den weitaus größten Anteil aus.

An den Hochschulen existieren häufig unterschiedliche Organisations- bzw. Institutionalisierungsvarianten nebeneinander (Schäfer 2000, S. 21 f.). Aufgrund hemmender rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen in den Hochschulen (insbesondere dienst- und haushaltsrechtliche Bestimmungen) ist in den vergangenen Jahren verstärkt nach institutionellen Lösungen außerhalb der Hochschulen auf privatrechtlicher Basis gesucht worden. Es kam zur Gründung von Vereinen, GmbHs, An-Instituten, Akademien und Aktiengesellschaften, welche organisatorisch zwar getrennt, sachlich aber eng mit der Hochschule verzahnt sind und von ihr kontrolliert werden (ebd.; Graeßner 1999, S. 503; Wolter 2004, S. 19f.).

Die Hochschulrektorenkonferenz gab bereits 1993 die Empfehlung zur Gründung von Weiterbildungseinrichtungen in privater Trägerschaft. Dadurch sollten die Hochschulen mehr Handlungsspielraum gewinnen und sich den Weiterbildungsmarkt besser erschließen können (HRK 1993, S. 15).

Eine direkte Beteiligung der Hochschulen an den Einrichtungen in privater Trägerschaft ist jedoch aufgrund rechtlicher Bedingungen selten. Die Einrichtungen sind in der Regel mittelbar, z. B. über Kooperationsvereinbarungen mit den Hochschulen verbunden. Mitglieder von Weiterbildungsvereinen sind häufig Lehrende der jeweiligen Hochschule; Gesellschafter von Firmen können bspw. Fördervereine der jeweiligen Hochschule sein (Herm et al. 2003, S. 36).

### **2.5.1 Hemmnisse bei der Umsetzung des Weiterbildungsauftrages**

Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen fand nicht annähernd eine ähnliche Expansion wie im außeruniversitären beruflichen Weiterbildungssektor statt. Dies belegen auch die aktuellen Ergebnisse des Hochschul-Information-Systems zur „Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen“ (Willich/Minks 2004).

Das verwundert, wo doch gerade an den Hochschulen ein großes Wissens- und Problemlösungspotential verortet wird und wo innerhalb der wichtigsten hochschulpolitischen Gremien, dem Bundesminister für Bildung und Forschung, dem Wissenschaftsrat, der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz Konsens über das Bestreben nach einer verstärkten Beteiligung der Hochschulen in der Weiterbildung besteht.

Faulstich verweist bereits 1994 (1994a, S. 178) auf drei konterkariierende Tendenzen, die auch heute noch ihre Gültigkeit besitzen:

1. Der unterstellte Bedarf an neuen und veränderten Kompetenzen (infolge des ständigen sozialen Wandels und der Veränderungen in der Arbeitswelt) führe keineswegs zwangsläufig zu einer entsprechenden Ausweitung des Weiterbildungsangebots. So würden auftretende Qualifikationsdefizite adhoc durch eigenen Wissenserwerb beseitigt anstatt durch systematische Weiterbildung. Gerade Hochschulabsolventen hätten es gelernt, selbst initiativ zu werden.
2. Auch für Akademiker sei die Weiterbildungslandschaft hochgradig segmentiert und partiiert. Weiterbildungsbemühen landeten keineswegs konsequent bei der Hochschule, sondern würden von einem breit gestreuten Feld externer Institutionen befriedigt. An dieser

Stelle mahnt Faulstich die Hochschulen an, sich ihres besonderen Profils in der Weiterbildung zu vergewissern, um nicht Fehleinschätzungen bezogen auf eine mögliche Expansion in diesem Bereich zu erliegen.

3. Hochschulinterne Rahmenbedingungen (insbesondere das Dienst- und Haushaltsrecht) behinderten die Umsetzung des Weiterbildungsauftrages; die Anreize in den Hochschulen, d.h. vor allem für die Hochschullehrer, sich in die entsprechenden Aktivitäten hineinzubegeben, wären eher gering.

Die gravierendsten Hemmnisse werden kurz angerissen:

- *Mangel an materiellen Anreizen:* Die von Hochschullehrenden erbrachten Leistungen für wissenschaftliche Weiterbildung werden nicht auf das Lehrdeputat angerechnet, da sie zu ihren Dienstobliegenheiten entsprechend § 2 HRG gehören. Weiterbildungsleistungen werden also grundsätzlich im Hauptamt erbracht und konnten bis zur Reform der Professorenbesoldung nicht separat vergütet werden.

Zur Umsetzung der Hochschuldienstrechtsreform beschloss der Deutsche Bundestag unter anderem das Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz – ProfBesReformG), das am 23. Februar 2002 in Kraft trat. Die Reform der Professorenbesoldung erforderte nach Inkrafttreten der bundesrechtlichen Regelung ebenfalls zunächst den Erlass konkretisierender Bestimmungen im Bundes- und Landesrecht. Insbesondere waren nähere Regelungen zur Gewährung der Leistungsbezüge zu treffen. Hierfür war eine Übergangsfrist bis zum 31.12.2004 vorgesehen.“<sup>15</sup>

Eine für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Bestimmung findet sich in § 33 (1) des Professorenbesoldungsreformgesetzes, nach dem zukünftig besondere Leistungen in der Weiterbildung durch variable Leistungsbezüge honoriert werden:

„§ 33 Leistungsbezüge

(1) In den Besoldungsgruppen W 2 und W 3 werden nach Maßgabe der nachfolgenden Vorschriften neben dem als Mindestbezug gewährten Grundgehalt variable Leistungsbezüge vergeben:

1. aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen,
2. für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung sowie
3. für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung.

Leistungsbezüge nach Satz 1 Nr. 1 und 2 können befristet oder unbefristet sowie als Einmalzahlung vergeben werden. Leistungsbezüge nach Satz 1 Nr. 3 werden für die Dauer der Wahrnehmung der Funktion oder Aufgabe gewährt.“<sup>16</sup>

Nach § 35 (1) wird die Zahlung einer Zulage aus Drittmitteln ermöglicht:

---

<sup>15</sup> Hochschuldienstrechtsreform – Antworten auf häufig gestellte Fragen. Download unter: [http://bmbf.de/pub/020222\\_hochschuldienstrechtsreform\\_faq\\_22.pdf](http://bmbf.de/pub/020222_hochschuldienstrechtsreform_faq_22.pdf) (Stand: 22.02.2002)

<sup>16</sup> Bundesgesetzblatt 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002, S. 687

„§ 35 Forschungs- und Lehrzulage

(1) Das Landesrecht kann vorsehen, dass an Professoren, die Mittel privater Dritter für Forschungsvorhaben oder Lehrvorhaben der Hochschule einwerben und diese Vorhaben durchführen, für die Dauer des Drittmittelflusses aus diesen Mitteln eine nicht ruhegehaltfähige Zulage vergeben werden kann. Eine Zulage für die Durchführung von Lehrvorhaben darf nur vergeben werden, wenn die entsprechende Lehrtätigkeit des Professors nicht auf seine Regellehrverpflichtung angerechnet wird.“

- *Nachrangigkeit der Weiterbildung:* Die Vollständigkeit des Lehrangebots in den grundständigen Studiengängen hatte Vorrang vor der Weiterbildung. D.h., dass Lehrkapazität für die Weiterbildung erst nach Befriedigung der Studiengänge der Erstausbildung zur Verfügung stand. „Diese Ableitung führt im Ergebnis dazu, daß Lehrkapazität für die Weiterbildung regelmäßig als freiwillige Mehrarbeit der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter erbracht wird. Diese Mehrarbeit darf nicht vergütet werden. Damit sind direkte Anreize, Weiterbildung zu entwickeln und anzubieten, ausgeschlossen“ (Bartz 1991, S. 19/vgl. auch KAW 1991).<sup>17</sup>  
Mit der Neubestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung gehört die Erfüllung des Weiterbildungsauftrags zu den Lehraufgaben, d.h. auch, dass die verfügbare Lehrkapazität nicht uneingeschränkt für die Erstausbildung vorzuhalten ist, „sondern in Abwägung der Belange der Studienbewerber und der Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung auf die grundständige Lehre und die wissenschaftliche Weiterbildung unter Berücksichtigung wissenschaftspolitischer Ziele zu verteilen“<sup>18</sup> ist (KMK 2001, S. 5).
- *Orientierung auf Forschungsleistungen:* Neben dem Mangel an direkten materiellen Anreizen begründet die für Reputation und Karrierechancen notwendige Orientierung auf Forschungsleistungen das geringe Interesse und Engagement der Hochschullehrer und des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der hochschulischen Weiterbildung (Schäfer 1990, S. 59), denn an den Universitäten wird „die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis (...) prämiert, nicht ihre Distribution“ (Kuhlenkamp 1990, S. 20).
- *Haushaltsrecht:* Als Hemmnis stellen sich vielfach haushaltsrechtliche Bestimmungen bezüglich der Festsetzung von Gebühren bzw. Entgelten und der Verwendung dieser Mittel heraus. Die Einnahmen aus Weiterbildung sind in der Regel gering und fließen nicht automatisch in die hochschulische Weiterbildung zurück.

Angesichts der hemmenden rechtlichen Rahmenbedingungen empfahl die Hochschulrektorenkonferenz 1993 die Gründung von Weiterbildungseinrichtungen in privater Trägerschaft. Nicht alle Hochschulen folgten dieser Empfehlung, sondern entschieden sich ganz bewusst gegen eine Ausgründung: denn wenn Weiterbildung eine originäre Hochschulaufgabe ist, dann soll sie auch von dieser selbst und unmittelbar erfüllt werden (Herm et al.

---

<sup>17</sup> Aber: Beteiligt sich der Hochschullehrer als Dozent an Weiterbildungsveranstaltungen anderer Träger (z. B. an Vereinen von Hochschulen), so geschieht dies im Rahmen zulässiger Nebentätigkeit und darf honoriert werden (Wissenschaftsrat 1988, S. 158).

<sup>18</sup> Hingewiesen wird auf den Beschluss des Niedersächsischen Obergerichtes vom 12.07.2000.



2003, S. 37f.). Die Organisation als privatwirtschaftliches Unternehmen birgt die Gefahr in sich, dass die Angebote zu sehr auf Marktgängiges eingeeignet werden.

Die Forderung der Verantwortung der Universität für ihren bildungspolitischen Auftrag muss auch bei der Organisation der Weiterbildung in privater Trägerschaft erfüllt sein.

Es ist abzuwarten, wie sich in Zukunft die Änderung des Professorenbesoldungsreformgesetzes auf die Organisation und auf das Weiterbildungsengagement auswirkt.

## 2.5.2 Finanzierung

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung werden heute fast ohne Ausnahme gegen Gebühren oder Entgelte angeboten. „Gebühren“ werden von den Teilnehmenden in Zusammenhang mit öffentlich-rechtlichen Angebotsformen erhoben, „Entgelte“ in Zusammenhang mit privat-rechtlichen Angebotsformen wie Vereinen, GmbHs etc. Die Rechts- und Verwaltungsvorschriften über Gebühren und Entgelte für Weiterbildungsangebote der Hochschulen sind in Deutschland nicht einheitlich, wobei sich jedoch eine Tendenz zu kostendeckenden Gebührenregelungen zeigt (Bartz 1991, S. 2/ Kazemzadeh 1990, S. 109/ Graeßner 2004, S. 35 ff.).

Das Rechtsgutachten von Mestmäcker/Veelken (1990, S. 16) kommt weiterhin zu dem Schluss, dass Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote *grundsätzlich* nicht unentgeltlich anbieten dürfen und dass sie gegenüber anderen Trägern der Weiterbildung den Regeln des Wettbewerbs unterworfen sind. Sofern es sich bei den Angeboten um ein marktfähiges Gut handelt, „nehmen die Hochschulen mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung mithin am allgemeinen Wirtschaftsverkehr teil“ (ebd., S. 51).

Gebühren- und Entgeltordnungen, die die Regelungen in den Landeshochschulgesetzen vielfach ergänzen, haben einerseits orientierenden Charakter, sie können aber durchaus in Widerspruch zu dem Gutachten von Mestmäcker/Veelken stehen und regulierend in das auf Wettbewerb ausgerichtete Marktgeschehen eingreifen. Die Gebühren- und Entgeltordnungen können nämlich dazu führen, dass Hochschulen Weiterbildungsangebote „unter Marktwert“ zu präsentieren haben, in anderen Fällen auch infolge zu hoher Festsetzungen keine Nachfrage mehr finden können, obwohl ein betriebswirtschaftliches Verhalten dieses erlauben würde.

Eine weitere Finanzierungsvariante ist die über eine öffentliche Förderung wie z. B. im Fall von Modellversuchen oder über Verträge mit Unternehmen, die die Kosten für einzelne Teilnehmende oder ganze Programme übernehmen.

Nicht marktgängige, aber bildungspolitisch begründete wissenschaftliche Weiterbildungsangebote erlauben nicht (mehr) alle Landeshochschulgesetze.

Wesentlich ist auch die Frage, inwieweit Landesregelungen eine Verwendung der eingeworbenen Mittel aus Weiterbildung in der eigenen Hochschule erlauben oder ob eine teilweise oder völlige Rückführung an das Land vorgesehen ist (Graeßner 2004, S. 36).

Ein besonderes Finanzierungsproblem besteht bei der Vorbereitung, Konzeption, Markteinführung und ggf. Akkreditierung von neuen Angeboten im Vorfeld dann, wenn die Weiterbildung privatrechtlich organisiert ist und diese Kosten durch die externe Organisation vorfinanziert werden müssen. Dies kann nur gelingen, wenn diese Institutionen ihrem Auftrag entsprechend mit angemessenem Kapital ausgestattet sind.

## 2.6 Hochschulaufgaben und Hochschulsteuerung

Die Aufgaben der Hochschulen ergeben sich insbesondere aus § 2 HRG, wonach die „Hochschulen (...) der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat (dienen).“ Um diese Aufgaben erfüllen zu können, bedarf es eines organisatorisch-rechtlichen Rahmens verbunden mit entsprechenden Steuerungsvorstellungen.

Eine externe Hochschulsteuerung erfolgt insbesondere durch die für Wissenschaft zuständigen Ministerien und Behörden.

Hochschulen sind nach den Ausführungen des Hochschulrahmengesetzes in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und gleichzeitig staatliche Einrichtungen; sie können jedoch auch in anderer Rechtsform errichtet werden. Sie stehen unter der Rechtsaufsicht des jeweiligen Landes und haben im Rahmen der Gesetze das Recht der Selbstverwaltung (HRG §§ 58; 59).

In *staatlichen Angelegenheiten* – auch *staatliche Auftragsangelegenheiten* genannt – handeln die Hochschulen nach Weisung, d. h., sie unterstehen der staatlichen Fachaufsicht, in der Regel des jeweiligen Ministeriums (vgl. Webler 1990, S. 75 ff.; HRG § 59). Die Definition „staatlicher Angelegenheiten“ erfolgt in den Landeshochschulgesetzen. Für die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen gehören unter anderem dazu: die Personalverwaltung, Haushalts- und Wirtschaftsangelegenheiten, Aufgaben bei der Ermittlung der Ausbildungskapazität und bei der Festsetzung der Zulassungszahlen für das Vergabeverfahren, die Vergabe von Studienplätzen sowie das Gebühren-, Kassen- und Rechnungswesen (HG NRW § 107).

Der Bereich der *Selbstverwaltungsangelegenheiten* (akademische Angelegenheiten), steht lediglich unter staatlicher Rechtsaufsicht; er umfasst unter anderem das Recht, Hochschulprüfungen abzuhalten und akademische Grade zu verleihen. Das Hamburger Hochschulgesetz definiert Selbstverwaltungsangelegenheiten in § 5 (2) als „alle Angelegenheiten, die nicht staatliche Auftragsangelegenheiten sind.“ Deziert benannt werden diese nur einigen Landeshochschulgesetzen wie z. B. in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz.

Ein weiterer Bereich von Aufgaben sieht das Zusammenwirken von Staat und Hochschule vor (Webler 1990, S. 75 f.), beispielsweise wenn es um die Genehmigung der Grundordnung einer Hochschule geht (§ 58,2 HRG).

Ein wesentliches externes Steuerungselement stellt die Finanzierung der Hochschulen dar. Grundsätzlich erfolgt die Finanzierung der staatlichen Hochschulen durch die einzelnen Bundesländer; die privaten, aber staatlich-anerkannten Hochschulen erhalten staatliche Zuschüsse. Im Detail können diese Regelungen und Modelle hier nicht vorgestellt werden. Festgehalten werden kann jedoch, dass sich das traditionelle System der staatlichen Hochschulfinanzierung seit einigen Jahren im Umbruch befindet: „Alle Bundesländer verabschieden sich schrittweise von alten Steuerungsansätzen wie kameralistische Haushaltsführung und –aufstellung, Fortschreibung von Haushalten sowie Regulierung. An die Stelle einer titelscharfen Ausgabensteuerung treten Autonomie und Wettbewerb“ (Ziegele 2002, S. 106; vgl. auch Burkhardt/Quaißer 2005).

Hinter diesen Reformen steht die Grundidee, dass „dezentrale Entscheidungen bessere Ergebnisse erbringen als zentral getroffene“ (Ziegele 2002, S. 107). Diese von Ziegele so genannte „Grundidee“ basiert nicht zuletzt auf den ernüchternden Ergebnissen der Wirkungsforschungen hochschulpolitischer Planungspolitik der 1960er und 1970er Jahre. Die Art der Planung funktionierte nicht, da das „Gestaltungsobjekt“ Hochschule die Formung nicht passiv über sich ergehen ließ, sondern eigenaktiv agierte. „Schließlich besteht das Objekt von Planungen aus individuellen und korporativen Akteuren, die eigene Interessen und eigenen Einfluß besitzen und immer wieder in sehr komplizierten, kaum überschaubaren Konstellationen zusammenwirken“ (Schimak 2002, S. 2).

Diese Beobachtungen korrespondieren mit neueren systemtheoretischen Perspektiven.

### 2.6.1 Systemtheoretische Grundlagen

Als Hauptmerkmale moderner Gesellschaften werden ihre wachsende Komplexität sowie ihre wachsende funktionale Differenzierung herausgearbeitet (Willke 2000, S. 17 ff.; Treibel 1993, S. 23 ff.; Luhmann 1970, S. 145). Komplexität meint Vielschichtigkeit bei gleichzeitiger Vernetzung und Interdependenz der Ebenen. Funktionale Differenzierung beschreibt die Gliederung von sozialen Systemen und Untersystemen in strukturell verschiedene Elemente im Hinblick auf die vom System verfolgte(n) Funktion(en) [Fuchs et al. 1988, S. 161].

Hochdifferenzierte, komplexe Gesellschaften fächern sich auf in Teilsysteme wie z. B. Politik, Ökonomie, Wissenschaft, Recht, Unterhaltungskultur, die wiederum hochkomplexe, selbstreferentielle soziale Systeme darstellen. Die Arbeitsweise dieser sozialen Systeme, d. h. die interne Kommunikation, folgt primär systeminternen Regeln und Bedingungen und erst nachrangig externen Bedingungen (Willke 2001, S. 31). „Die Operationsweise eines spezialisierten Systems gehorcht in erster Linie der Logik dieses Systems selbst; es kommt zu einer zirkulären Vernetzung seiner Operationen, zu einer »basalen Zirkularität« (Maturana), nach welcher das System auf sich selbst reagiert, sich selbst Probleme schafft und nur nach Maßgabe der Logik seiner Selbststeuerung aus externen »Ereignissen« Informationen ableiten kann“ (ebd.). Jedes System funktioniert nach seiner eigenen Logik, dem eigenen Code, und stellt sich so als relativ autonom dar (Willke 2000, S. 189). Eine gezielte Intervention von außen in ein (fremdes) System ist nicht möglich, denn das System entscheidet selbst, ob und wie es Informationen aufnimmt.

Willke (2000, S. 189 ff.; 2001, S. 194 f.) wirft jedoch mit Blick auf die Gesamtgesellschaft die Frage nach der Integration und der Steuerung bzw. Abstimmung ihrer funktional ausdifferenzierten Teilsysteme auf: Wie lassen sich bspw. das Wissenschaftssystem und das politische System der Gesellschaft abstimmen, wenn diese nach ganz unterschiedlichen Rationalitäten und Entscheidungskriterien gesteuert werden – nämlich Macht einerseits und Wissen andererseits? Wie ist eine Steuerung des Wissenschaftssystems möglich?

Die operative Steuerung kann – wie bereits ausgeführt – immer nur durch das zu steuernde System selbst erfolgen. Willke (2001, S. 194 ff.) verweist daher auf die Möglichkeit einer kontextuellen Steuerung von außen. Die kontextuelle Steuerung setzt Bedingungen, „an denen sich das zu steuernde System in seinen eigenen Selektionen orientieren kann, und im gelingenden Fall im eigenen Interesse orientieren wird. Es liegt auf der Hand, dass eine

solche Einflussnahme umso besser funktioniert, je stärker das zu steuernde System auf den Steuerungsanreiz anspricht; und umgekehrt“ (ebd.). Im Wissenschaftssystem und gleichfalls in weiteren sich selbst steuernden Systemen hat sich Geld als ideales Mittel der „kontextuellen Konditionierung“ herausgestellt (Willke 2001, S. 200 ff.).

## **2.6.2 Die Hochschule als soziales System**

Charakteristisch für die moderne deutsche Universität ist, dass die Forschung als gleichberechtigte Dienstaufgabe der Professorinnen und Professoren neben der Lehre gilt. Dieses Merkmal entwickelte sich in einem langen Prozess seit etwa 1680, dem Gründungsjahr der Universität Halle (Webler 1990, S. 88; vgl. auch Luhmann 1992, S. 93 ff.).

Seit Einführung des Hochschulrahmengesetzes vom 26. Januar 1976 stellen Forschung und Lehre und damit auch das Studium schriftlich fixierte Aufgaben der Hochschulen dar. Organisatorisch schlägt sich diese Aufgabenstellung in der funktionalen Gliederung der Hochschulen nieder, bspw. in Fakultäten oder Fachbereiche (welche in der Regel die Grundeinheiten der Hochschule in Forschung und Lehre bilden), in wissenschaftliche Einrichtungen (i. d. R. mit fachbereichsspezifischen oder fachbereichsübergreifenden Aufgaben in Forschung und Lehre), in Betriebseinheiten (i. d. R. zur Erbringung von Dienstleistungen zur Unterstützung der Aufgabenerfüllung der gesamten Hochschule oder mehrerer Fakultäten/Fachbereiche) sowie in mit den Hochschulen verbundenen (externen) Einrichtungen. Parallel und gleichzeitig verzahnt mit dem wissenschaftlichen Betrieb der Hochschulen fungiert die Hochschulverwaltung, die wiederum organisatorisch funktional aufgebaut ist.

Schon aufgrund der organisatorischen und funktionalen Strukturierung der Hochschulen gliedern sich diese in zahlreiche Subsysteme, jeweils mit einer spezifischen Kommunikation ausgestattet und nach eigener Logik funktionierend. Daneben existieren weitere informelle, personal bedingte Teilsysteme (vgl. Luhmann 1987; vgl. de Weert 1997, S. 185 f.).

Neben den Hochschulaufgaben Forschung und Lehre (und Studium), die über differenzierte formelle und informelle Strukturen traditionell und seit vielen Jahren in den Hochschulen fest verankert sind, ist die Weiterbildung, die erst mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 zur gleichberechtigten Aufgabe definiert wurde, nicht annähernd in ähnlicher Weise etabliert bzw. in den Hochschulstrukturen integriert (vgl. auch Abschnitt 2.5.1).

## **2.6.3 Zur internen Steuerung von Forschung, Lehre und Weiterbildung**

Wie zuvor dargelegt, stellt die Hochschule kein einheitliches, monofunktionales Unternehmen dar, sondern ein „Aggregat voneinander isolierter und mit je spezifischen Formen und Kulturen ausgestatteter Disziplinen und Berufsgruppen“ (de Weert 1997, S. 185). De Weert (ebd., S. 186 f.) vergleicht die Hochschulorganisation mit einem förderativen System, in dem die Einheiten wie kleine souveräne Staaten funktionieren. Die daraus resultierende Diffusion der Entscheidungsmacht führt nicht nur zu einem unterentwickelten Organisationsbewusstsein in Bezug auf die Gesamtorganisation, sondern auch zu einer geringen Entscheidungsmacht auf der zentralen Ebene.

Doch die Abwendung von alten (externen) Steuerungsansätzen und die zunehmende Verlagerung von Steuerungskompetenzen auf die Hochschulen (bspw. durch die Einführung von Globalhaushalten und durch den Abschluss von Zielvereinbarungen) erfordern gerade auf der zentralen Ebene ein starkes Management: Entscheidungen sind zu verantworten, langfristige Pläne zu entwickeln, Ziele und Profile zu definieren.

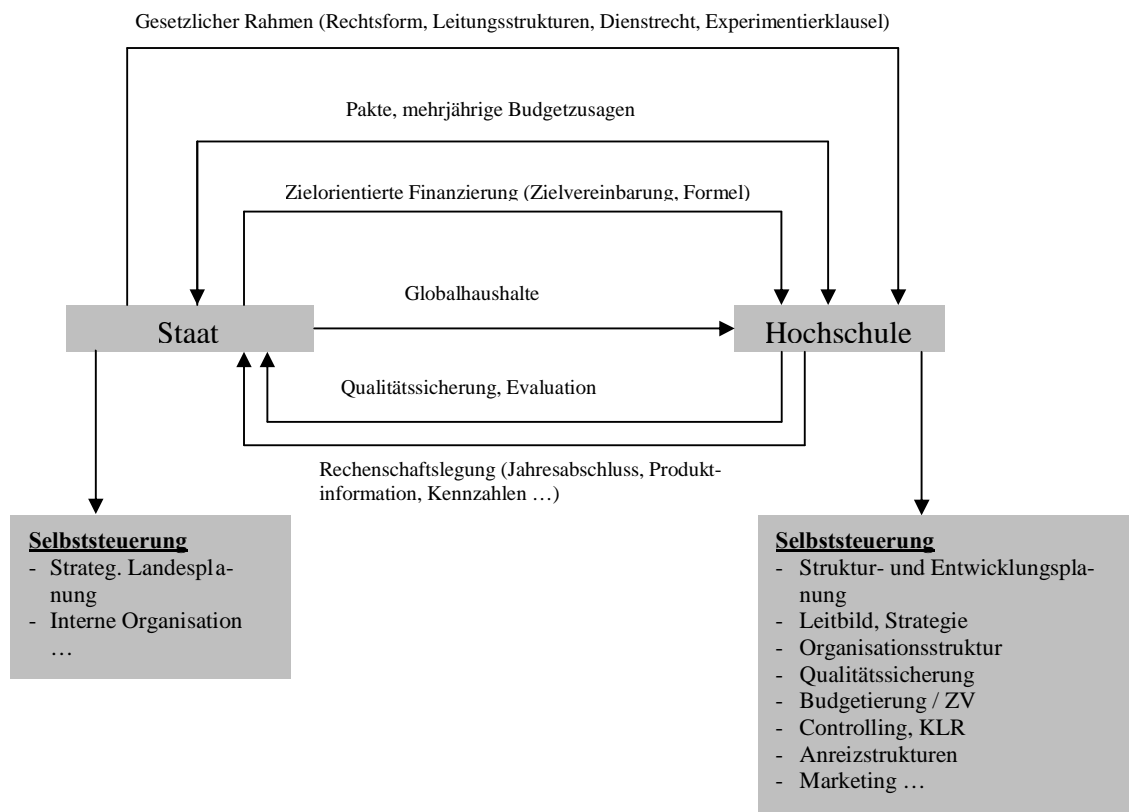


Abbildung 1: Instrumente der Hochschulsteuerung (Ziegele 2002, S. 110)

Dem Steuerungsinstrument „Qualitätssicherung“ als Beitrag der Rechenschaftslegung der Hochschulen für Staat und Gesellschaft kommt eine weitere, nach innen gerichtete Funktion hinzu: „Angesichts der zunehmend leistungsbezogenen Hochschulfinanzierung wird das stetige Bemühen um Leistungsverbesserung und -kontrolle zu einem zentralen Element der Hochschulentwicklung“ (Hochschulrektorenkonferenz 2005)<sup>19</sup>.

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird sich neben Forschung und Lehre nur zu einer tragenden Säule entwickeln können, wenn das Hochschulmanagement die entsprechenden

<sup>19</sup> Das „Projekt Q“ der Hochschulrektorenkonferenz geht diesem Thema derzeit mit einer eigenen Veranstaltungsreihe nach: „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“. Die geplanten acht Workshops sollen in der Zeit von Juni 2004 bis April 2006 durchgeführt werden.

strategischen Entscheidungen fällt und die organisatorischen sowie finanziellen Grundlagen bereitet.

Doch im Unterschied zu den Aufgaben Forschung und Lehre bleibt die interne Steuerungsmöglichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung letztlich von begrenzter Reichweite.

Orientiert sich die Entwicklung der Forschung insbesondere an den eingeworbenen Drittmitteln, die Lehre an den Studierendenzahlen, so steht die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen den Angeboten einer Vielzahl von Konkurrenten auf einem hochdifferenzierten Weiterbildungsmarkt gegenüber und muss sich dort bewähren.

### 3 Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung und Aktivitäten

Die Diskussion um die Qualität und die Sicherung der Qualität der Erwachsenen- und Weiterbildung wird seit langem geführt. Erste Konzepte zur Qualitätssicherung in der Bildungsarbeit stammen bereits aus den siebziger Jahren (Arnold 1995, S. 36). So stellte etwa die 'Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung', die zur Aufgabe hatte, neben der Erhebung der Kosten auch die Qualität der außerschulischen Berufsbildung zu ermitteln und in diesem Zusammenhang ein Messinstrument zu entwickeln, 1974 zwei Modelle vor: ein 'outputbezogenes' und ein 'inputbezogenes' Qualitätsmodell (Münch 1978, S. 241).

Die Diskussionen und Aktivitäten zur Qualitätssicherung der Erwachsenen- und Weiterbildung hängen im Rückblick insbesondere mit ökonomischen und politischen Bedingungen zusammen.

Zu Beginn der 90er Jahre gewann die Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung und die Transparenz über die Qualität der einzelnen Träger und ihrer Angebote erneut an Aktualität. Der Anstoß dazu kam aus dem beruflichen Weiterbildungssektor. Dieser Sektor wird als ein wesentlicher Faktor der Attraktivität des Wirtschaftsstandortes Deutschland bezeichnet und war seit den 80er Jahren ständig expandiert. Seit den 90er Jahren stagnierte jedoch die Konjunktur, der Wettbewerb verschärfte sich, der Markt wurde immer internationaler, nicht zuletzt auch durch den Wettbewerb um Fördermittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) durch Programme für die berufliche Bildung, wie z. B. Leonardo.

Der damals wirtschaftliche Erfolg in Teilen Asiens wurde mit den andersartigen Management- und Produktionsstrukturen in Verbindung gebracht. Die Unternehmen versuchten mit Umstrukturierungen nach Konzepten wie z. B. Lean Management, Total Quality-Management (TQM) und Lean Production ihre Marktstellung zu behaupten (vgl. Ahsen 1996, S. 46 ff.).

Auch die Weiterbildung bzw. Personalentwicklung blieb von diesen Entwicklungen nicht verschont: Weiterbildung wurde den Mitarbeitern bis dahin angebotsorientiert offeriert, was sich für die Unternehmen häufig als teuer und ineffizient herausstellte. Weiterbildungssetats wurden reduziert, überflüssige Maßnahmen sowie solche von zweifelhafter Qualität kurzerhand gestrichen. Bildungsträger und Bildungsabteilungen in Unternehmen standen vor der Aufgabe, mit geringeren Mitteln Besseres zu erreichen (Feuchthofen/Severing 1995, S. XI). Pädagogisches Handeln sollte nun effizienter und auch betriebswirtschaftlich messbar werden. Der Ruf nach Qualitätsmanagementsystemen wurde laut.

Im öffentlich unterstützten Weiterbildungsbereich gerieten indes die Kosten und die Qualität der geförderten Maßnahmen außer Kontrolle. Ursache hierfür war vor allem der beispiellose Weiterbildungsboom nach der deutschen Vereinigung: eine Reihe von Anbietern erwiesen sich als unseriös, Bildungsangebote als inadäquat und qualitativ ungenügend. Die Bundesanstalt für Arbeit verschärfte abermals ihre Kriterien für förderungswürdige Maßnahmen.

Zusammengefasst lassen sich folgende Gründe für den in den 90er Jahren neuerlichen Anstoß zur Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich ausmachen:

- Sparzwänge der öffentlichen Hand;
- Veränderungen der Organisationsstrukturen in den Unternehmen der Wirtschaft, ausgelöst durch einen immer enger werdenden Markt sowie hohen Konkurrenz- und Kostendruck;
- Intransparenz des Weiterbildungsmarktes;
- fehlende Vergleichbarkeit der Angebote;
- das Auftreten unseriöser Anbieter, besonders in den neuen Bundesländern;
- mangelhafte Veranstaltungen in der Vergangenheit;
- die Aufwertung der Weiterbildung: die Zunahme und die Intensität persönlicher und beruflicher Fragestellungen bewirken erhöhte Ansprüche und Erwartungen an Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Folge waren vielfältige Aktivitäten zur Qualitätssicherung: Es entstanden zumeist regionale und branchenspezifische Vereinigungen zur freiwilligen Selbstkontrolle (Gütesiegelvereine) mit jeweils eigenen Initiativen und Grundsätzen zur Qualitätssicherung wie z. B. der Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ oder die Qualitätsgrundsätze des „Wuppertaler Kreises“<sup>20</sup>.

Der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände erarbeiteten Ende 1993 in Kooperation mit deutschen und schweizerischen Betriebsexperten einen Katalog von Leistungsstandards für die Managementprogramme von Business Schools (Feuchthofen 1995, S. 105 ff.). Schließlich wurde aus der Wirtschaft heraus die „Foundation for International Business Administration Accreditation e.V.“ (FIBAA) gegründet, eine Akkreditierungsgesellschaft, die es sich zum Ziel gesetzt hat, den Anbietern abschlussbezogener Bildungsprogramme zur Management-Qualifizierung, den Business Schools, eine Qualitätsprüfung mit Gütesiegel anzubieten. Ferner versteht sich die FIBAA als anbieterneutrale Institution, die Bedarfe der Unternehmen mit Bildungsangeboten abgleicht (Brackmann 1994, S. 300).

Virulent für den Gesamtbereich der Weiterbildung wurde die Qualitätsdiskussion mit der Gründung der Zertifizierungsgesellschaft CERTQUA. Die CERTQUA (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung) wird getragen von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), dem Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT), dem Zentralverband des Deutschen Handwerks sowie dem Wuppertaler Kreis e.V. und nahm ihre Auditierungs- und Zertifizierungstätigkeit im November 1994 auf. Die CERTQUA verfolgt einerseits das Ziel, einen Beitrag zu mehr Transparenz im Weiterbildungsmarkt zu leisten, andererseits sollen die vielfältigen Bemühungen um Qualität und Qualitätssicherung in den Unternehmen und Einrichtungen der beruflichen Bildung durch die Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen auf der Grundlage der europäischen Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. unterstützt werden.

Es bestand die Annahme, dass solchermaßen geprüfte Weiterbildungseinrichtungen das Zertifikat zunächst als Marketinginstrument einsetzen werden, um Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Mittelfristig erschien dieser Nachweis auch als eine notwendige Voraussetzung für das Bestehen am Markt zu sein. Diese Annahmen haben sich in der Zwischenzeit bestätigt.

---

<sup>20</sup> Der Wuppertaler Kreis e.V. besteht bereits seit 1954.



Neben der CERTQUA sind inzwischen eine Vielzahl von Zertifizierungsgesellschaften gegründet worden.

Seit den 90er Jahren mehren sich die Publikationen und Programme zu den Themen Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in und für alle Bereiche der Bildung stetig (vgl. Beywl/Schobert 2000, S.13). Faulstich wirft hier kritisch ein: „Nicht zufällig werden Qualitätsdiskussionen fast immer im Zusammenhang mit der Frage nach „Wirtschaftlichkeit“ geführt. Es geht, wenn von Qualität die Rede ist, um ein Optimierungsproblem angesichts von variablen Ressourcenlimits“ (Faulstich 1991, S. 575).

### 3.1 Die Entwicklung der Qualitätsdiskussion in den Hochschulen

Mit zunehmender Zahl von Studierenden und verlängerten Studienzeiten bei gleichzeitigen Kürzungen der Haushalte gerieten in den 90er Jahren die Qualität der Lehre an den Hochschulen mehr und mehr in den Fokus öffentlichen Interesses, so dass das Thema von den Medien, den zuständigen Ministerien, den Hochschulen, vom Wissenschaftsrat, von HRK und KMK aufgegriffen wurde. Unterstellt wurde (und wird) ein kausaler Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehre und der Länge von (volkswirtschaftlich teuren) Studienzeiten, die es zu optimieren galt bzw. gilt.

In den Hochschulen wurde dieses Thema insbesondere von den Einrichtungen der Hochschuldidaktik - sofern vorhanden - und ihrem Dachverband, der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), aufgenommen. Sie verarbeiteten es in Veranstaltungen, zahlreichen Publikationen und bestimmten bspw. Kriterien und Indikatoren 'guter Lehre' sowie Instrumente zu deren Messung (vgl. Webler 1991).

Von Queis (1993; 1994) regte die Anlage eines 'Lehrportfolios' als Lehrdokumentation an. In dieser Dokumentation sammelt jeder Hochschullehrer Beispiele für die inhaltlichen Schwerpunkte seiner Lehre, beschreibt seine Lehrphilosophie, legt Rechenschaft über seine Lehrmethoden ab und reflektiert über die Schritte zur Verbesserung seiner Lehre. Ergänzt wird das Portfolio durch die Ergebnisse lehrbegleitender Eigen- und Fremdevaluationen. Ein Leitfaden zur Erstellung eines Lehrportfolios, der mittels geeigneter Fragen dazu verhelfen soll, die eigenen Lehraktivitäten genauer kennen zu lernen, zu reflektieren und zu dokumentieren, findet sich im Anhang (Anlage 2).

In seinen Empfehlungen zur Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung hob der Arbeitskreis 4 der Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) die besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen in diesem Feld hervor (vgl. Webler 1990). Er regte an, bei Ausschreibungen und Berufungen entsprechende didaktische und methodische Fähigkeiten zu berücksichtigen und forderte ferner die Entwicklung, Erprobung und Bereitstellung von Instrumenten zur Evaluation der Lehre durch die dafür zuständigen zentralen Einrichtungen in Kooperation mit den Fachbereichen (AUE-Informationsdienst 1/1993, S. 37)<sup>21</sup>.

Im August 1993 verabschiedeten Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine gemeinsame Erklärung zur Studienstrukturreform mit gleichem Tenor:

---

<sup>21</sup> Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), Arbeitskreis 4 "Wissenschaftliche Weiterbildung": Empfehlungen zur Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1993, Nr. 1, S. 37.

Sie konstatierten darin u. a., dass Defizite in der Lehre zuweilen in mangelnder didaktischer Befähigung der Lehrenden begründet lägen und empfahlen zur Verbesserung der Lehre vor allem die Stärkung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden sowie die besondere Berücksichtigung der didaktischen Befähigung bei Habilitationen und Berufungen.

Dienten beispielsweise die oben genannten Lehrportfolios, wie sie von Queis vorschlug, zunächst (nur) der persönlichen Reflexion und der Verbesserung der eigenen Lehrtätigkeiten, so kündigte Fritz Schaumann, Staatssekretär im BMBW (heute: BMBF), auf der Jahresversammlung der HRK im Mai 1994 bereits Konsequenzen für die Hochschulen an: das Ausmaß der finanziellen Ressourcen einer Hochschule werde künftig auch von der Leistungsqualität seiner Lehre abhängen (Schäfer 1994a, S. 44).

Die Kultusministerkonferenz verwies mit ihrer Empfehlung vom 2. Dezember 1994 (KMK 1995, S. 77) auf die besondere Verantwortung der Hochschulen für die Sicherung von Qualitätsstandards, auch durch die Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung und in der Weiterbildungsforschung.

Mit dem EU-Pilotprojekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ (1994) begann die systematische Qualitätssicherung an Hochschulen. Erstmals wurde das Instrumentarium der zweistufigen Evaluation (interne Selbstbewertung sowie externe Begutachtung durch Peers) für Lehre und Studium erprobt (Schreier 2001, S. 15; HRK 2003b, S. 6).

Auf diesen Erfahrungen aufbauend veröffentlichte die HRK (1995) im Juli 1995 ihre EntschlieÙung ‘Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre’, in der sie ein umfassendes Evaluationssystem für die Hochschulen fordert.

Mit den abgestimmten, systematischen internen und externen (Lehr-)Evaluationen wurde primär beabsichtigt, zu einem Prozess der Selbsterkenntnis mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung anzuregen; letztlich sollten jedoch die Evaluationen zu einer detaillierten Bestandsaufnahme führen, die über Qualität und Quantität der erbrachten Leistungen, über Qualitätssicherung und Mittelverwendung in den Fakultäten/Fachbereichen der Universitäten und Fachhochschulen Auskunft gibt. Die Evaluationen sollten fach- und hochschulspezifisch zugeschnitten werden und so angelegt sein, „daß inner- und interinstitutionell Transparenz geschaffen und ein Vergleich auf Fachebene ermöglicht wird“ (ebd., S. 4). Diese Aussage verdeutlichte, dass der Wettbewerb unter den Hochschulen um Ansehen sowie um finanzielle, sächliche und personelle Ausstattung nun auf eine „objektivere“ (d.h. nach Kennzahlen messbare) Ebene verlagert und dort entschieden werden sollte (vgl. auch Kap. I der genannten EntschlieÙung der HRK).

Der Wissenschaftsrat, der die Aufgabe hat, die Bundesregierung und die Regierungen der Länder zu beraten, veröffentlicht 1996 seine "Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation". Er kommt darin nach einem weiteren Modellvorhaben, auf dessen Basis ein Leitfaden zur Evaluation von Studium und Lehre erarbeitet wurde, zu nahezu deckungsgleichen Schlussfolgerungen wie die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer EntschlieÙung ‘Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre’ (BLK 2001, S. 17; HRK 2003b, S. 6).

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 wurde die Qualitätssicherung Bestandteil des Gesetzes; so heißt es in § 6, Satz 2 und 3: „Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“

Insgesamt kaprizierte sich die Qualitätsdebatte in den Hochschulen bis dahin vor allem auf die Qualität der Lehre.

Der Bologna-Prozess, dessen Ziel die Schaffung eines europäischen Hochschulraums ist, nahm offiziell mit der Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ am 19. Juni 1999 seinen Anfang. Er stellt seitdem eine wesentliche Folie für die Aktivitäten und Diskussionen um Qualitätssicherung bzw. Qualitätsmanagement im Bereich der Hochschulen, somit auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland dar.

Auf ausgewählte Projekte wird in Abschnitt 3.7 näher eingegangen.

### 3.2 Qualität und Qualität von (Weiter-)Bildungsprozessen

Der Begriff „Qualität“ fand bereits in der antiken Philosophie seine Verwendung, so z. B. in Aristoteles’ Ontologie: danach bezeichnet Qualität die wesentliche „Eigenschaft eines Dings, die es zu dem macht, was es ist“ (Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden, Band 18, 2001, S. 87) und es von anderen Dingen unterscheidet (Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden, Band 17, S. 663).

Etymologisch führt der Begriff Qualität zum lateinischen Substantiv „qualitas“ („Beschaffenheit“) [Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein 1998, S. 436; DUDEN, Das große Fremdwörterbuch 1994, S. 1146] sowie zum Adverb „qualis“ („wie beschaffen?“, „von welcher Art?“) und meint „Beschaffenheit, Eigenschaft, Verfassung“, handelssprachlich „(guter) Zustand, alle Erwartungen zufrieden stellende Ausführung (von Waren)“ (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1993, S. 1065).

Die Entlehnung des Begriffs „Qualität“ aus dem Lateinischen erfolgte offenbar in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. „Der Ausdruck gilt zunächst in der Heilkunde (Temperamentenlehre) im Sinne von ‚Eigenschaft, Merkmal‘, gewinnt danach (17. Jh.) bes. Gewicht in der Kaufmannssprache (unter Einfluß von frz. *qualité*) und entwickelt vielfältige fachsprachliche Bedeutungsnuancen“ (ebd.).

Timmermann/Windschild (1996, S. 85; vgl. auch Reinhardt 2001, S. 17 f.) unterscheiden drei spezifische Sichtweisen von Qualität: die objektive, die subjektive und die korporatistische Qualität.

1. Die *objektive* Qualität: Diese Sichtweise betrachtet die Eigenschaft einer Sache, einer Leistung oder eines Prozesses im Hinblick auf ihre Funktionalität für etwas.
2. Die *subjektive* Qualität: Diese Sichtweise bezeichnet den individuellen Wert bzw. den individuellen Eignungswert einer Sache, einer Leistung oder eines Prozesses für eine Person.
3. Die Sichtweise *korporatistische* Qualität oder auch *relative* Qualität meint ausgehandelte, vereinbarte Anforderungen an eine Sache, eine Leistung oder einen Prozess (vgl. auch Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 17, 1992, S. 663).

Es wird deutlich, dass es sich bei dem Begriff „Qualität“ um ein Konstrukt bzw. um eine Beurteilungskategorie handelt; eine allgemeine, neutrale Qualität per se ist nicht beobachtbar (vgl. Heid 2000, S. 41). „(...) Qualität *(ist) keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes (...)*“ [Hervorhebung im Original] (ebd., S. 41).

Die Bestimmung von Qualität erfordert stets auch ihre Definition inklusive einer Benennung von Qualitätskriterien. Qualitätsdefinitionen sind wiederum von den Erwartungen und den Interessen der Definitionsgeber geleitet (vgl. Arnold, Eva, o. J., S. 3f.; Franz 1999, S. 10). Definitionsgeber sind i. d. R. Personen, Personengruppen bzw. Organisationen, die ein Interesse an der Beschaffenheit einer Sache, einer Dienstleistung oder eines Prozesses haben. In diesem Zusammenhang wird häufig der englische Begriff „stakeholder“ verwendet und meint „Interessenpartner“ (vgl. Nötzold, 2002, S. 32; Arnold, Eva, o.J., S. 4; Hartz/Meisel 2004, S. 17; Küchler 2000, S. 277).

Definitionsgeber in der wissenschaftlichen Weiterbildung können sein: Studierende bzw. Teilnehmende, Auftraggeber wie Betriebe, Projekt- bzw. Drittmittelgeber, Kooperationspartner, in der Weiterbildung Tätige (Lehrende, Mitarbeiter), Einrichtungsvertreter, die gesellschaftliche und politische Umwelt etc.

Bei materiellen Gütern erscheint die Definition bzw. die Aushandlung von Qualitätskriterien relativ einfach zu sein: die Güter sind bei Abnahme bzw. bei Kauf durch den Kunden i. d. R. existent und können entsprechend überprüft werden.

Der (Weiter-)Bildungsbereich ist dem Bereich der Dienstleistungen zugeordnet. Dienstleistungen, speziell im Weiterbildungsbereich, lassen sich zu Sachleistungen bzw. materiellen Gütern wie folgt abgrenzen:

- Die Vermarktung der Weiterbildung kann zunächst nur als Leistungsversprechen durch das Bildungsunternehmen erfolgen.
- In einer Weiterbildungsmaßnahme findet keine Eigentumsübertragung (wie beim Kauf eines Produktes), sondern eine Zustandsänderung am Teilnehmer selbst statt, wobei sich dieser aktiv in den Veränderungsprozess einbringt.
- Leistungserstellung und Leistungsabnahme fallen aufgrund der unabdingbaren Mitwirkung des Teilnehmers im Weiterbildungsprozess zusammen (Thieme 2003, S. 3 f.; Bruhn 1995, S. 21).
- Die unabdingbare Mitwirkung des Teilnehmers am Weiterbildungsprozess hat zur Folge, dass dieser Prozess jeweils in bestimmtem Maße individuell und nicht wiederholbar ist. Daraus resultiert die eingeschränkte Planbarkeit von Bildungsprozessen.
- Bedeutsam für das Gelingen einer Weiterbildungsmaßnahme sind ferner Faktoren des Erstellungsprozesses der Dienstleistung wie bspw. das äußere Erscheinungsbild des Weiterbildungsortes und des -personals, die Kommunikationsfähigkeit und die soziale Kompetenz der Mitarbeiter sowie deren Bereitschaft, sich auf Kunden- und Teilnehmerwünsche einzustellen (Stephan 1994, S. 27 ff.).

Eine allgemeine Definition bietet das Deutsche Institut für Normung e.V. (DIN) in seiner DIN EN ISO 9000:2000. Demnach ist Qualität der „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA 2002, S. 33). Was ist damit gemeint? Inhärente Merkmale beschreiben die kennzeichnenden Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung. Anforderungen bezeichnen die Erwartungen an das Produkt oder die Dienstleistung. Qualität ist demnach das Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleiches.

**Für diese Arbeit soll gelten:** Die Definition und die Operationalisierung des Qualitätsbegriffs sind die Voraussetzungen für die systematische und nachvollziehbare Sicherung und Verbesserung der Qualität. Für die wissenschaftliche Weiterbildung heißt das, dass qualitätsrelevante Elemente identifiziert und beschrieben sowie Anforderungen definiert und operationalisiert werden müssen.

### 3.3 Qualitätsmanagement – Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung

Über das, was unter Qualitätsmanagement zu verstehen ist, besteht in den Diskussionen um die (Weiter-)Bildungsqualität seit Beginn der 90er Jahre kein eindeutiger Konsens. Der Begriff Qualitätsmanagement wird im deutschen Sprachraum bis heute häufig synonym mit dem Begriff Qualitätssicherung gebraucht (vgl. Kegelmann 1994, S. 3; Sachverständigenrat für die Konzertierte Aktion im Gesundheitswesen 2001, S. 57; Nötzold 2002, S. 15). In den letzten Jahren tauchte ein weiterer Begriff in diesem Zusammenhang auf: Qualitätsentwicklung.

Der Duden beschreibt Qualitätsmanagement als „Gesamtheit der sozialen und technischen Maßnahmen, die zum Zweck der Absicherung einer Mindestqualität von Ergebnissen betrieblicher Leistungsprozesse angewendet werden“ (1994, S. 1146).

[Im Hinblick auf den Begriff „Management“ wird die von Koontz/O’Donnell vertretene Vorstellung von Management übernommen, „nach der die Funktionen Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung und Kontrolle nicht lose nebeneinander stehen, sondern in eine bestimmte Ordnung und Abfolge gebracht werden“ (Steinmann/Schreyögg 1991, S. 12). Es entsteht so der Eindruck eines Managementprozesses.]

Im Bereich der ISO-Normen werden die Begriffe Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung differenziert verwendet: Anfang der 1990er Jahre verständigte sich die internationale Arbeitsgruppe Terminologie auf den Begriff Qualitätsmanagement, der als Oberbegriff für die Gesamtheit aller qualitätsbezogenen Tätigkeiten in Unternehmen verwendet werden soll und den im deutschsprachigen Raum genutzten Qualitätssicherungsbegriff ablöste. Qualitätssicherung wurde nunmehr zu einem Mittel unter anderen, derer sich das Qualitätsmanagement bedient (Stephan 1995, S. 178). Qualitätsmanagement umfasst demnach die Gesamtheit aller qualitätsbezogenen Tätigkeiten und bezieht sich somit nicht nur eingeschränkt auf Führungskräfte und deren Aktivitäten oder die Festlegung und Umsetzung der Qualitätspolitik. „Es umfaßt alle Techniken und organisatorische Aufgaben, personelle Komponenten und Sachmittel zur Erfüllung der Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität“ (Stephan 1994, S. 14).

Qualitätssicherung hat als Teilelement von Qualitätsmanagement zum Ziel, zuvor definierte Qualitätsstandards zu überprüfen. Es kommen insbesondere Instrumente der Evaluation und des Controlling zum Einsatz. Die Begriffe Evaluation und Controlling werden jedoch in der Literatur nicht trennscharf verwendet (Eder/Kailer 1995, S. 269 f.; Wesseler 1999, S. 737 f.). Merk (1992, S. 290 ff.) schlägt daher vor, Evaluation als Wirkungskontrolle von pädagogischen Prozessen zu verstehen sowie Controlling als Erfolgskontrolle von betriebswirtschaftlichen Prozessen.

Qualitätsentwicklung tritt als Begriff in der Weiterbildungs-Qualitätsdiskussion zunehmend seit Ende der 90er Jahre in Erscheinung. Er wird in der Literatur häufig synonym mit dem Begriff Qualitätsmanagement verwendet und will die Prozess-Dynamik betonen. Hartz/Meisel (2004, S. 23) stellen hier klar: „Ziel von Qualitätsmanagement ist die **Qualitätsentwicklung**. Diese wiederum beschreibt einen Prozess, der den sich ständig verändernden Umwelt- und Einflussfaktoren Rechnung tragen will. Sie zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung. Qualitätsentwicklung berücksichtigt ausdrücklich, dass sich Qualität in der Weiterbildung nur schwerlich festschreiben lässt und einem ständigen Wandel unterworfen ist (...)“ [Hervorhebungen im Original].

### 3.4 Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Qualitätsmanagement soll hier als das abgestimmte Zusammenspiel aller qualitätsbezogenen Funktionen und Tätigkeiten bei der Realisierung der Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Hochschule bzw. der Weiterbildungseinrichtung der Hochschule verstanden werden. Es umfasst alle Schritte: von der inhaltlichen Planung des Angebotes über die Organisation, die Auswahl und den Einsatz von Personal, die Durchführung bis hin zur Führung, Steuerung und Kontrolle des Ablaufprozesses.

Grundlegend ist dabei die Vorstellung, dass sich Qualität nicht nur auf das Produkt „Weiterbildungsveranstaltung“ an sich bezieht, sondern auch auf alle Vorgänge und Faktoren um das „Produkt“ herum, die im weiteren Einfluss darauf nehmen und somit qualitätsrelevant sind. Dazu gehören z. B. das Image der Hochschule/der Weiterbildungseinrichtung der Hochschule, das Wissenschaftsprofil oder die Beratungsqualität. Qualitätsmanagementprozesse implizieren fortwährende Prozessoptimierungen unterstützt durch Controlling und Reflexion.

In Prozessen des Qualitätsmanagements soll es nicht um die Betrachtung und Überprüfung sowie Optimierung von einzelnen Elementen isoliert für sich allein gehen, sondern um die Betrachtung derselben im Kontext und um die Überprüfung und Optimierung im Hinblick auf das angestrebte Ergebnis (vgl. Fischer-Bluhm/Wolff 2001, S. 49).

Die Qualitätsdiskussion an Hochschulen, seit vielen Jahren geführt und in engem Zusammenhang mit Haushaltskürzungen, Studierendenüberlast sowie innovativen Strukturkonzepten, entfachte sich in den neunziger Jahren aufgrund des anwachsenden ökonomischen Drucks (Kosten/Konkurrenz) erneut (vgl. Abschnitt 3.1). Vielfältige Qualitätssicherungskonzepte sind seitdem entwickelt und etabliert worden, doch ein allgemein verbindliches System des Qualitätsmanagements für die wissenschaftliche Weiterbildung ist bisher nicht in Sicht.

### 3.5 Qualitätsmodelle

Eines der ersten Qualitätsmodelle für den Bereich der beruflichen Bildung waren das outputbezogene und das inputbezogene Modell der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“, die 1974 veröffentlicht wurden.

Insbesondere politische Entscheidungen zur Finanzierung der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland Ende der sechziger Jahre verlangten nach abgesicherten Daten in diesem Bereich. Da sich ein Mangel an Kenntnissen über diese Fakten in der außerschulischen Berufsbildung zeigte, beschloss der Deutsche Bundestag am 14. Oktober 1970 eine unabhängige Sachverständigenkommission einzusetzen. Diese nahm ihre Arbeit nach ihrer Berufung am 1. April 1971 auf. Die Kommission hatte zur Aufgabe, die Kosten und Finanzierung der (außerschulischen) beruflichen Bildung in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen zu untersuchen und entsprechende Reformvorschläge zu erarbeiten (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, S. 5ff.). Der umfangreiche Abschlussbericht wurde dem Deutschen Bundestag 1974 vorgelegt.

Die Kommission hatte auch den Auftrag erhalten, „die finanziellen Konsequenzen verschiedener Reformvorschläge zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung (zu) ermitteln“. Zu diesem Zweck mußte sie die **Zusammenhänge von Kosten und Qualität** festzustellen suchen. Sie mußte (...) außerdem Kostenprojektionen in die Zukunft vornehmen, bei denen verbesserte Qualitäten verschiedener kostenverursachender Faktoren anzunehmen waren“ (Hervorhebungen im Original) [ebd. S. 7].

Die Kommission maß die Endqualifikationen der Auszubildenden nach Abschluss der Berufsausbildung sowie den Einsatz der qualifizierenden Faktoren während der Berufsausbildung. Zu diesem Zweck wurden ein Input- und ein Outputmodell der Ausbildungsqualität entwickelt (ebd., S. 437).

Die Kommission ging davon aus, „dass die Qualität der Berufsausbildung durch das Vorhandensein und das Zusammenwirken verschiedener Inputfaktoren beschrieben werden kann“ und legte großes Gewicht auf sie (ebd. S. 186). Die Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung sollte daher konkret bei den Inputfaktoren ansetzen, da sie Voraussetzung für die Endqualifikation (der Auszubildenden) wären.

Das *inputbezogene Modell* bewertet die Voraussetzungen für die Gestaltung und Realisierung der Bildungsangebote. Die Kommission geht dabei von fünf Qualitätsfaktoren aus: die Organisation, die Technik, die Intensität, das Personal, die Methode (vgl. Münch 1978, S. 247 ff.). Die Qualitätsfaktoren werden durch die Zerlegung in Komponenten weiter detailliert und konkretisiert. Die Rahmenbedingung „Legalität“ (Messkriterien waren hier: Einhaltung des Berufsbildungsgesetzes, des Jugendarbeitsschutzgesetzes etc.) wird vorausgesetzt (ebd. S. 248; Sachverständigenkommission 1974, S. 202 ff.).

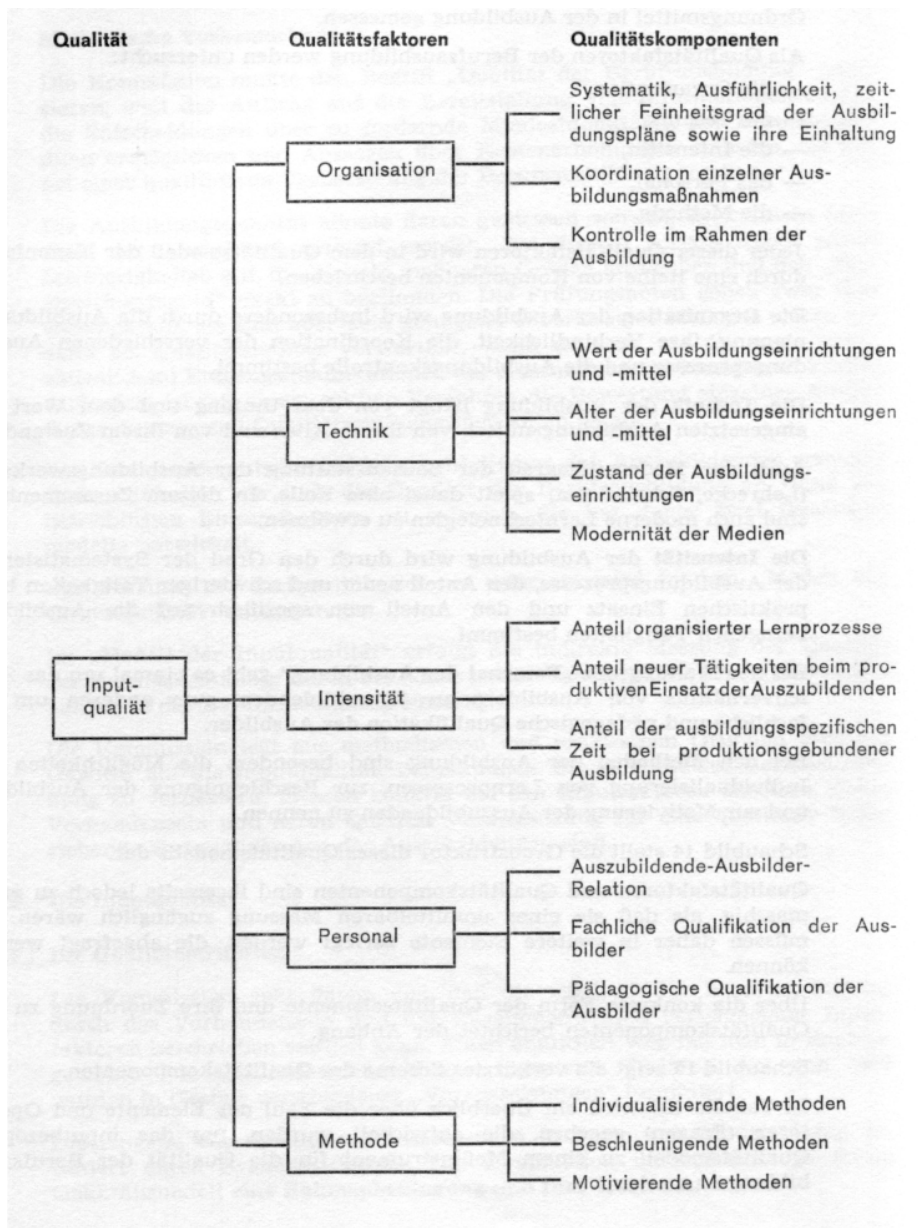


Abbildung 2: Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission – Grobstruktur<sup>22</sup>  
(Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, S. 188)

<sup>22</sup> Die 16 Qualitätskomponenten dieses Modells wurden nochmals in 105 Qualitätselemente differenziert, um eine Messung zu ermöglichen.



Das *outputbezogene Modell* nimmt die Endqualifikationen (hier: der Auszubildenden) in den Blick (ebd., S. 241 ff.) und bewertet die Qualitätsbereiche formelle, berufsbezogene, arbeitsweltbezogene und gesellschaftsbezogene Eignung.

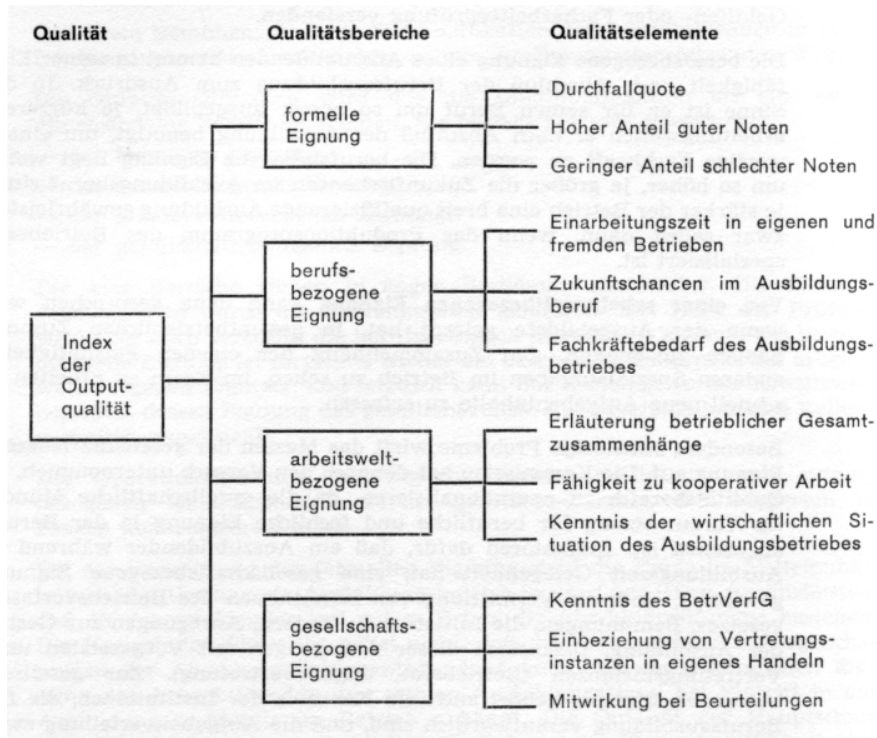


Abbildung 3: Das outputbezogene Qualitätsmodell der Kommission (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, S. 194)

Die Qualitätsmodelle der Sachverständigenkommission enthalten bereits alle wichtigen Qualitätsaspekte (vgl. Arnold 1994, S. 6f.); auf ihnen bauen zahlreiche weiterführende Konzepte auf.

So differenziert Faulstich (1991, S. 576 ff; vgl. auch 1993, S. 99 f.) diese Modelle weiter aus. Er unterscheidet in seinem Modell für die berufsbezogene Weiterbildung Träger- und Einrichtungsqualität, Durchführungsqualität sowie Erfolgsqualität und bestimmt die jeweiligen Kriterien wie die nachfolgenden Abbildungen veranschaulichen.

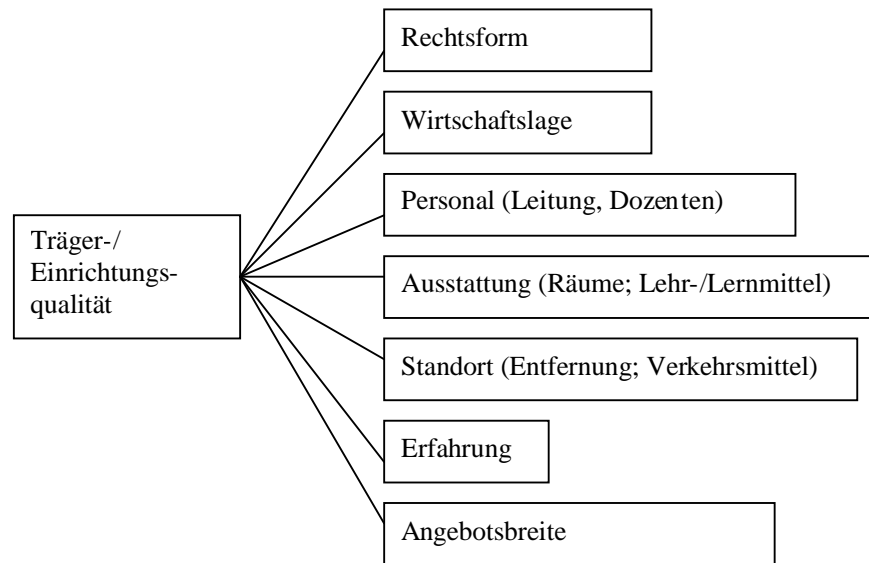


Abbildung 4: Kriterien für Träger-/Einrichtungsqualität (Faulstich 1991, S. 576)

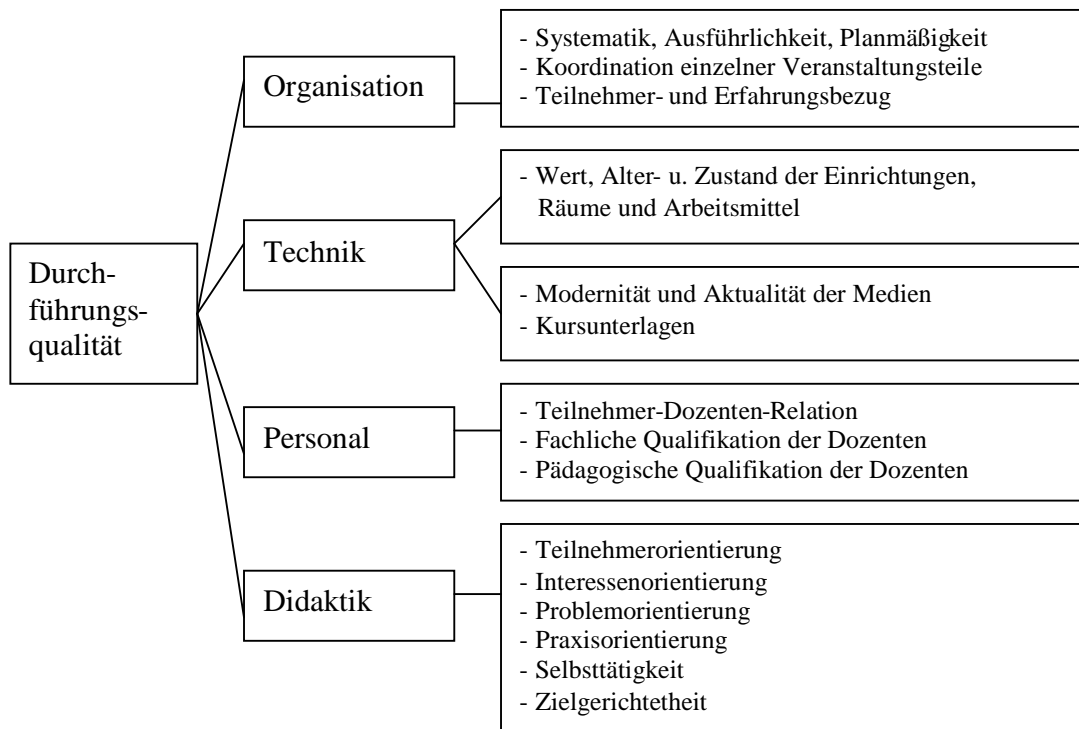


Abbildung 5: Kriterien der Durchführungsqualität (Faulstich 1991, S. 577)

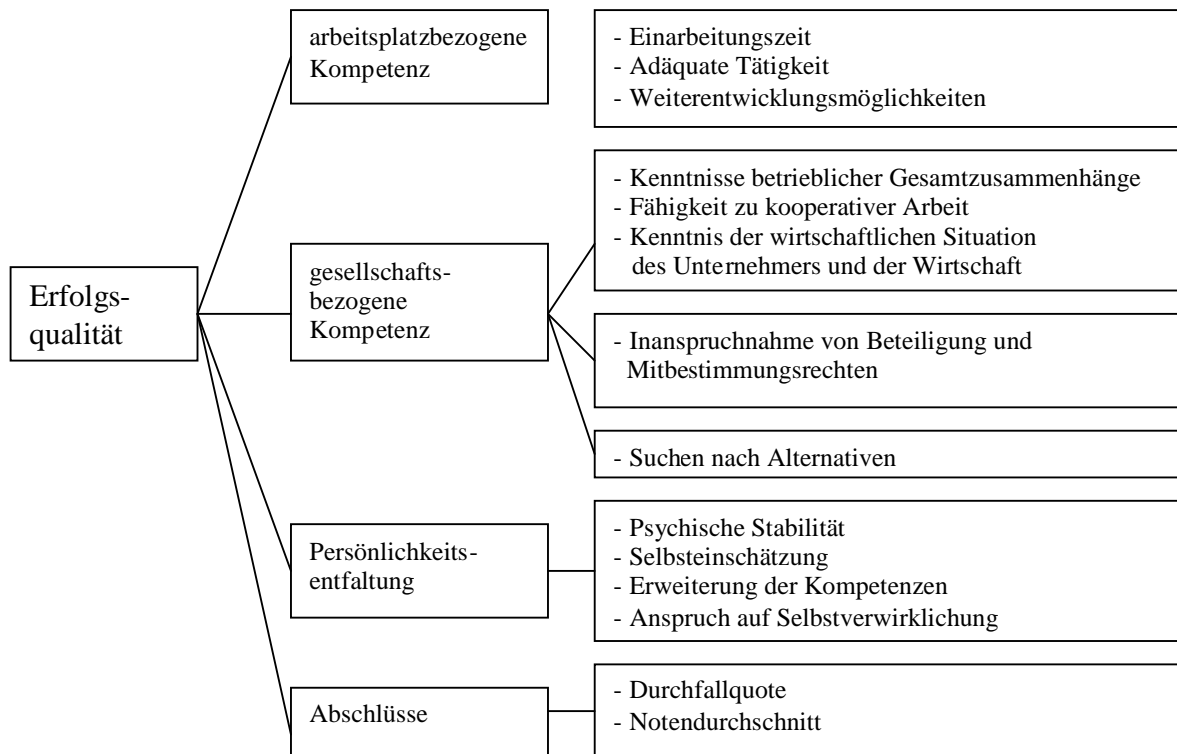


Abbildung 6: Kriterien der Erfolgsqualität (Faulstich 1991, S. 578)

Arnold schlägt vor, aus „Gründen der Übersichtlichkeit – aber auch wegen der systematischen Stringenz – (...) die dem Input-Output-Modell inhärente Black-Box-Hypothese zu revidieren und deutlicher die Faktoren der Input-Qualität zu separieren, die erst während der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen wirksam werden“ (1994, S. 7). Er entwirft ein „dreidimensionales Qualitätskonzept“, das nachstehend abgebildet wird.

	<b>Input-Qualität</b> <i>Aspekte, die im Vorfeld der »eigentlichen« Maßnahme gesichert sein müssen</i>	<b>Throughput-Qualität</b> <i>Aspekte, die während der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden</i>	<b>Output-Qualität</b> <i>Aspekte, die nach der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden</i>
Qualitätsbereiche, -kriterien	<p><b>Konzeption</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstverständnis expliziert</li> <li>- erwachsenenpädagogisch begründet</li> </ul> <p><b>Planung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bedarfsgerecht</li> <li>- teilnehmerorientiert</li> <li>- wissenschaftlich</li> <li>- »flächen«deckend, zugänglich</li> </ul> <p><b>Angebot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transparent</li> <li>- kontinuierlich</li> <li>- (inhaltlich) breit</li> <li>- formenvariant</li> </ul>	<p><b>Infrastruktur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lernförderlich</li> <li>- versorgend</li> </ul> <p><b>Professionalität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fachkompetent</li> <li>- pädagogisch qualifiziert</li> <li>- beratend</li> <li>- intensiv</li> </ul> <p><b>Didaktik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivierend</li> <li>- erwachsenengemäß</li> <li>- erfahrungsorientiert</li> <li>- handlungsorientiert</li> <li>- reflexiv lernend</li> </ul>	<p><b>Abschluß</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zielerreichend</li> <li>- verwendbar</li> </ul> <p><b>Zufriedenheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- berufsbezogen</li> <li>- kompetenzerweiternd</li> <li>- »karriere«wirksam</li> <li>- Anregend</li> </ul> <p><b>Persönlichkeitsentfaltung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- selbstverwirklichend</li> <li>- stabilisierend</li> <li>- schlüsselqualifizierend</li> </ul> <p><b>(Wirtschaftlichkeit)</b></p>

Abbildung 7: Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien von Weiterbildung (Arnold 1994, S. 7)

Die oben genannten Qualitätsmodelle der Sachverständigenkommission, von Faulstich und von Arnold zerlegen den Bildungsprozess und benennen qualitätsrelevante Bereiche, Elemente und Kriterien.

Auf diese „Feinzerlegung“ verzichten Timmermann/Windschild (1996, S. 89 f.) zunächst in ihrem „Bildungsproduktionsmodell“, das einen idealtypischen Bildungsprozess in seinen verschiedenen Phasen abbilden will.

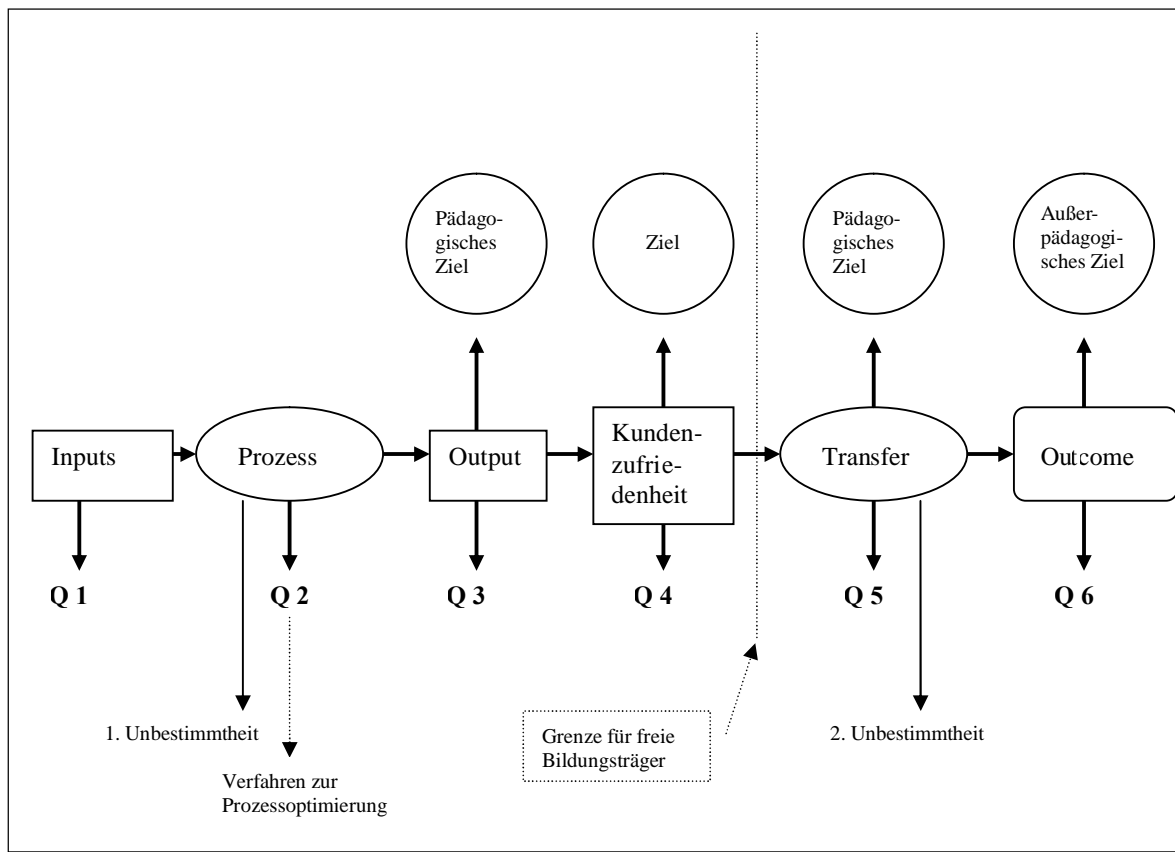


Abbildung 8: Das Bildungsproduktionsmodell nach Timmermann/Windschild (1996, S. 89 und Timmermann 1996, S. 330)

Sie gliedern die Qualität des Bildungsprozesses in Inputqualität (Q 1), Prozessqualität (Q 2), Outputqualität (Q 3), Kundenzufriedenheit (Q 4), Transferqualität (Q 5) und Outcomequalität (Q 6). Bildungsprozesse setzen Inputs voraus (bspw. Teilnehmende, Lehrende, eingesetzte Materialien), die in einem Weiterbildungsprozess „unter Einsatz bestimmter didaktischer Methoden kombiniert werden, um systematisch **Output**, d.h. Lernergebnisse (kognitiv, affektiv oder sozial) möglichst **zielgerecht** zu erzeugen“ [Hervorhebungen im Original] (ebd., S. 90). Der Lernoutput gilt als notwendiger Zwischenschritt zur Erzeugung von Outcome, der sich bei der Verwendung des Gelernten, z. B. im Beruf, zeigt.

Eine Weiterbildungseinrichtung kann insbesondere auf die Input-, die Prozess- und die Outputqualität Einfluss nehmen; auf die Transferqualität nur begrenzt, nämlich nur soweit diese explizit in die Weiterbildung integriert ist. Die Qualität der Kundenzufriedenheit hebt sich nach Timmermann/Windschild (ebd.) von den übrigen ab, denn sie ist ihrem Charakter nach ein eher subjektives Maß.

Timmermann und Windschild weisen in ihrem Modell auf zwei „Unbestimmtheiten“ hin:

1. das so genannte Technologiedefizit pädagogischen Handelns sowie
2. das Defizit an Transfertechnologie.

Das Technologiedefizit beschreibt die Unbestimmtheit der Beziehung zwischen Input, Prozess und Output. „So einfach es ist, diese Zusammenhänge als plausibel zu postulieren, so schwierig ist es, sie empirisch zu bestätigen und die Inputvariablen sowie ihr Wirkgefüge (den Lehr-Lern-Prozeß) zu operationalisieren“ (Timmermann 1996, S. 331). Zwischen Input, Prozess und Output wird zwar modellhaft eine kausale Beziehung unterstellt, die jedoch nicht bewiesen werden kann. Beispiel: Ein im „Output“ gemessenes (Lern-)Ergebnis kann die Folge des vorangehenden gelungenen Lernprozesses sein - muss es aber nicht, denn gelernt werden kann auch anderswo (Zurechnungsproblem).

Bildung lässt sich zudem nicht konsumieren, sondern die Lerner eignen sich diese aktiv und unter Berücksichtigung eigener Ziel- und Zwecksetzungen in einem subjektiven Bildungsprozess an (Arnold 1999, S. 87).

Gleichfalls schließt sich hier das Defizit an Transfertechnologie an. Das Defizit an Transfertechnologie resultiert aus dem Umstand, dass der Transfer des Gelernten in die Praxis nicht vollständig gesteuert werden kann und somit nicht zwangsläufig gelingen muss (Transferproblem).

Ulbrich (1999, S. 39 ff.) weist für die betriebliche Weiterbildung darauf hin, dass ein großer Teil des Weiterbildungsmisserfolgs weniger im Gehalt der Weiterbildungsmaßnahme zu finden ist als vielmehr in Transferwiderständen. Er beobachtet überaus vielfältige und vielschichtige Transferwiderstände bspw. auf der allgemeinen Organisationsebene (z. B. durch nicht zielgruppen- und bedarfsorientierten Entsendung von Teilnehmern zu Weiterbildungsmaßnahmen), im Weiterbildungsmanagement (z. B. infolge einer Weiterbildungsplanung, die eher an Geschäftsstrategien und -vorgaben orientiert ist als an situativen Bedarfen), im Verhalten von Führungskräften (z. B. aufgrund von Desinteresse an der Weiterbildung von Mitarbeitern) und auf Seiten des Weiterbildungsteilnehmenden (z. B. aufgrund von Intransparenz der Weiterbildungsmaßnahme). Ein Transferprozessmanagement soll offene und latente Transferwiderstände eruieren, offen legen und in geeigneter Weise steuernd einwirken.

Die Ausgangsbedingungen der individuellen Lernprozesse und die intervenierenden Variablen können nicht vollständig kontrolliert werden. Die Auswahl der Kriterien zur Bestimmung von Qualität bleibt daher zwangsläufig unvollständig und auch unsicher (vgl. Faulstich 1991, S. 580; Arnold 1994, S. 8). Trotz dieser Unsicherheiten plädiert Faulstich (ebd.) für ein pragmatisches Vorgehen: „Es kann aus prinzipiell theoretischen wie politischen Gründen kein Generalinstrument geben, welches quasi abhakbare Kriterien liefert. Es könnte höchstens ein Kern allgemeiner Qualitätskriterien entwickelt werden, der aber notwendig ergänzt werden muß durch die jeweiligen Besonderheiten der Funktionen, Bereiche und Adressaten“.

### 3.6 Qualitätsmanagement-Modelle

Im Folgenden werden ausgesuchte Ansätze zum Qualitätsmanagement *überblicksartig* vorgestellt. Es wurden solche Modelle ausgewählt, die die Qualitätsdiskussion aktuell herausragend prägen:

- Internationale Modelle:
  - Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff.
  - Total Quality Management (TQM)/Europäisches Modell für ein umfassendes Qualitätsmanagement (EFQM)
- Bundesweit bzw. regional bedeutsame Modelle:
  - Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW/LQW2)
  - Qualitätskriterien der Gütesiegelgemeinschaft Weiterbildung Hamburg e.V.
  - Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung
- Bedeutsame Modelle aus der Schweiz
  - Das Verfahren der eduQua
  - Qualitätssicherung an Schweizer Hochschulen

#### 3.6.1 Das Normenwerk DIN EN ISO 9000 ff.

Die International Organization for Standardization (ISO) hat als weltweite Vereinigung nationaler Normungsinstitute die zahlreichen nationalen wie internationalen, branchenspezifischen und branchenunabhängigen sowie behördlichen Normen zum Qualitätsmanagement vereinheitlicht (Pribich 1994, S. 4). 1987 veröffentlichte sie die Normenreihe 9000 ff., die ein Regelwerk über ganzheitliches Qualitätsmanagement darstellt und die vom europäischen Komitee für Normung CEN (Comité Européen de Normalisation) übernommen und somit für die Länder der Europäischen Gemeinschaft (EU) verbindlich wurde. Sie erschien in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1990 unter der Bezeichnung DIN ISO 9000 ff. (Stephan 1994, S. 10).

Ziel der Normenreihe, die zunächst auf den Bedarf im gewerblich-technischen Bereich ausgerichtet war, ist es, „Vertrauen in die Fähigkeiten eines Lieferanten zu gewinnen, daß er festgesetzte Mindestnormen an sein Qualitätsmanagement erfüllt. Dieses Vertrauen kann durch die Darlegung des Qualitätsmanagementsystems gegenüber dem Kunden oder einer autorisierten Stelle gebildet werden (DIN EN ISO 9000-1)“ (Hilgenstock 1995, S. 31). Die Normen beanspruchen branchenübergreifende Gültigkeit und tragen Empfehlungscharakter zum Aufbau und Ausbau sowie zur Dokumentation eines unternehmensspezifischen Qualitätsmanagementsystems.

Aufgrund zahlreicher Schwachstellen sind die Fassungen der DIN EN ISO 9000, 9001 und 9004 im Jahr 2000 vollständig überarbeitet worden, die Normen ISO 9002 und 9003 wurden außer Kraft gesetzt. Mit der Überarbeitung sollten insbesondere ein stärker prozessorientierter Qualitätsmanagement-Ansatz ermöglicht sowie eine stärkere Kundenorientierung bewirkt werden. Die Fassung der DIN EN ISO 19011 aus dem Jahr 2002 ersetzt die bis dahin geltenden Normen 10011-1, 10011-2, 10011-3, 14010, 14011 sowie 14012.

Es finden sich in der Norm DIN EN ISO:

- **9000** Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe
- **9001** Qualitätsmanagementsysteme – Forderungen an die Qualitätsmanagement-Darlegung
- **9004** Qualitätsmanagementsysteme – Leitfaden zur Leistungsverbesserung
- **19011** Leitfaden für Audits von Qualitätsmanagement- und/oder Umweltmanagementsystemen

Im Handwerk und in der Industrie sind Qualitätsmanagementsysteme nach dem internationalen Standard DIN EN ISO 9000 ff. seit langem etabliert. Die Zertifizierung der Betriebe bescheinigt, dass die Anforderungen der Zertifizierungsnormen erfüllt werden.

Seit Mitte der 90er Jahre wird heftig darüber diskutiert, ob und wie diese Normen auf den Bildungsbereich übertragbar sind. Trotz alledem, erste Bildungseinrichtungen, deren Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff. zertifiziert wurde, waren betriebliche Bildungseinrichtungen, die sich im Rahmen der Zertifizierung des Gesamtunternehmens (zumeist Unternehmen der Industrie) gleichsam mit zertifizieren ließen (Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA 2002, S. 14 f.). Derzeit sind ca. 2000 Bildungseinrichtungen nach ISO 9001 zertifiziert (Faulstich/Gnahn/Sauter (2003, S. 21).

Der Qualitätsbegriff der ISO 9000:2000 ff. ist stark an den Bedürfnissen der „Kunden“ und dem Erreichen von Kundenzufriedenheit orientiert. Es ist zunächst eine Qualitätsforderung zu definieren. Im Zentrum der Qualitätsbetrachtung steht dann die Beziehung der realisierten Beschaffenheit zur Qualitätsforderung. Ziel des Qualitätsmanagements ist es, die Kundenanforderungen resp. die Qualitätsforderung/en sicher und systematisch zu erfüllen.

Die Norm 9001:2000 geht von der Annahme aus, dass eine Organisation dann funktionieren kann, wenn die mit einander verknüpften Tätigkeiten erkannt, geleitet und gelenkt werden können. Das Hauptaugenmerk der Norm liegt auf

- der Verantwortung der obersten Leitung,
- dem Management von Ressourcen,
- der Produktrealisierung sowie
- der Messung, Analyse und Verbesserung.

Eine bedeutende Rolle nehmen die Kunden einerseits bei der Festlegung von Anforderungen an das Produkt bzw. die Dienstleistung ein sowie andererseits bei der Beurteilung des Produkts/der Dienstleistung.



Die Prozesselemente und die Forderungen an diese Prozesse werden in der ISO 9001:2000 weiter ausdifferenziert<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> **Die DIN EN ISO 9001:2000 beinhaltet folgende Elemente:**

- 1. Anwendungsbereich**
  - 1.1 Allgemeines
  - 1.2 Anwendung
- 2. Normative Verweisungen**
- 3. Begriffe**
- 4. Qualitätsmanagementsystem**
  - 4.1 Allgemeine Anforderungen
  - 4.2 Dokumentationsanforderungen
- 5. Verantwortung der Leitung**
  - 5.1 Verpflichtung der Leitung
  - 5.2 Kundenorientierung
  - 5.3 Qualitätspolitik
  - 5.4 Planung
  - 5.5 Verantwortung, Befugnis und Kommunikation
  - 5.6 Managementbewertung
- 6. Management von Ressourcen**
  - 6.1 Bereitstellung von Ressourcen
  - 6.2 Personelle Ressourcen
  - 6.3 Infrastruktur
  - 6.4 Arbeitsumgebung
- 7. Produktrealisierung**
  - 7.1 Planung der Produktrealisierung
  - 7.2 Kundenbezogene Prozesse
  - 7.3 Entwicklung
  - 7.4 Beschaffung
  - 7.5 Produktion und Dienstleistungserbringung
  - 7.6 Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln
- 8. Messung, Analyse und Verbesserung**
  - 8.1 Allgemeines
  - 8.2 Überwachung und Messung
  - 8.3 Lenkung fehlerhafter Produkte
  - 8.4 Datenanalyse
  - 8.5 Verbesserung



Qualitätspolitik und -ziele, Anwendungsbereich des Qualitätsmanagements, Verfahren und Prozesse sind gemäß ISO 9001:2000 zu dokumentieren; die Lenkung der Dokumente muss sichergestellt sein (insbes. Aktualität und Zugänglichkeit).

Es ist erlaubt, bestimmte Nachweisforderungen auszuschließen und damit das QM-System auf die betrieblichen Belange zuzuschneiden. Diese Ausschlüsse müssen auf Abschnitt 7 („Produktrealisierung“) beschränkt sein und begründet werden, sofern eine Zertifizierung angestrebt wird.

Die Norm ermöglicht die Einbindung anderer Managementsysteme. Die DIN EN ISO 9001:2000, insbesondere aber die DIN EN ISO 9004:2000 („Qualitätsmanagementsysteme – Leitfaden“) zur Leistungsverbesserung, bietet Unternehmen einen Anreiz zur Weiterentwicklung ihres QM-Systems in Richtung „Total Quality Management“ (TQM) bzw. des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM).

Die Auditierung und die Zertifizierung von QM-Systemen nach ISO 9001:2000 wird durch Zertifizierungsgesellschaften, die von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) offiziell anerkannt sind, vorgenommen. Mit der Zertifizierung wird die Konformität des QM-Systems mit der Norm DIN EN ISO 9001:2000 festgestellt. Die Zertifizierung gilt für drei Jahre, wobei jährliche Überwachungsaudits zur fortdauernden Existenz des QM-Systems notwendig sind.

Bei der Auswahl eines Zertifizierungsunternehmens ist die Zulassung eines branchenspezifischen Zertifizierers zu beachten.

Der Deutsche Akkreditierungsrat (DAR)<sup>25</sup> sowie die Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA)<sup>26</sup> unterhalten Datenbanken, die bei der Suche nach akkreditierten Zertifizierern unterstützen.

#### *Einschätzung des Modells und Anwendung des ISO 9000 ff.-Normenwerks auf den Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung*

Das Normenwerk der ISO 9000 ff. und seine Anwendbarkeit auf den Bereich der Weiterbildung wird seit Mitte der 90er Jahre heftig diskutiert. In der Zwischenzeit hat sich eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen nach ISO 9001 zertifizieren lassen, insbesondere auch in der Erwartung der von der Zertifizierung ausgehenden positiven Image- und Marketingeffekte.

Doch auch nach der Überarbeitung des Normenwerks im Jahr 2000 bleiben für den Bereich der Bildung wesentliche Schwachpunkte bestehen. Faulstich et al. (2003, S. 21 f.) nennen das Normenwerk „inhaltsleer“ und fast beliebig interpretierbar. Es werden lediglich die Verfahren zur Sicherung der zuvor festgelegten Qualitätsvorgaben beschrieben. Die geforderte Ausrichtung der Qualitätsbemühungen an der Kunden- bzw. Teilnehmerzufriedenheit ist bedenklich, denn Bildung ist nicht mit einem konsumierbaren Produkt vergleichbar. Sondern Bildungsprozesse zeichnen sich aus durch die Erarbeitung von Einsicht, Erkenntnis und neuen Handlungskompetenzen und sind in der Regel kein Spaziergang durch einen Vergnügungspark, sondern eine „Lernzumutung“ (Arnold 1995, S. 37). Gieseke (1997, S. 39) bemerkt dazu: „Natürlich bringt Lernen auch Spaß, aber Entwicklungen verlaufen nie nur mit Lust, sie verlangen häufig einen langen Atem und mühevollen Umwege. (...) [Es] ist für die Qualität nicht allein ausschlaggebend, ob alle zufrieden sind. Allerdings ist

<sup>25</sup> <http://www.dar.bam.de> (01.10.2004)

<sup>26</sup> <http://www.tga-gmbh.de> (01.10.2004)

es für das Image der Institution und damit für die Anzahl der Teilnehmer von Bedeutung. Qualitätsvolle Bildungsarbeit kann natürlich als solche nur interpretiert werden, wenn die Teilnehmer auch zufrieden sind.“ Faulstich et al. (2003, S. 22) sehen ein Qualitätsmanagementsystem nach die ISO-Normen nicht als Verfahren der Wahl für Weiterbildungseinrichtungen.

Doch die Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems nach ISO 9001 bietet auch Chancen. So steht die Unternehmensführung in der Pflicht, die Qualitätspolitik der Weiterbildungseinrichtung festzulegen. Sie hat dafür Sorge zu tragen, dass die von der Qualitätspolitik abgeleiteten Qualitätsziele in den einzelnen Bereichen verfolgt werden (können) und entsprechende Ressourcen bereit stehen. Unternehmensabläufe werden optimal aufeinander abgestimmt und ggf. standardisiert; das Denken in Systemzusammenhängen wird gefördert. Ein Qualitätsmanagementsystem nach ISO 9001 konzentriert sich also auf die Optimierung von Kontextbedingungen (vgl. Hartz/Meisel 2004, S. 58).

### 3.6.2 Total Quality Management (TQM) als umfassendes Qualitätsmanagement

Die Diskussionen der 1990er Jahre zeichnen sich durch ein verändertes Qualitätsverständnis aus sowie dem Bestreben, Qualitätsmanagement international zu normieren. Der veränderte Qualitätsbegriff entwickelte sich aus neueren Management- und Produktionskonzepten und den dazugehörigen Denkansätzen. Hier ist in erster Linie das Total Quality Management (TQM) zu nennen, das als langfristig angelegtes Unternehmenskonzept verstanden wird. Die TQM-Denkweise unterstellt, dass die Überlegenheit eines Unternehmens gegenüber anderen durch eine höhere Dienstleistungs-, Prozess- und Produktqualität und der damit verbundenen Attraktivität für den Kunden erreicht wird.

Der Qualitätsbegriff des Total Quality Management unterscheidet sich von den Qualitätsbegriffen der Vergangenheit durch einen deutlichen Perspektivenwechsel: an die Stelle zurückschauender Erfolgskontrolle („Waren wir erfolgreich?“) tritt die Qualitätssicherung durch Vorsorge und durch Qualitätsverantwortung jedes einzelnen (Arnold 1995, S. 36).

»Alter« Qualitätsbegriff: - »Rückspiegel«-Perspektive	»Neuer« Qualitätsbegriff: -»Vorsorge«-Perspektive
<ul style="list-style-type: none"> <li>• abschließende Erfolgskontrolle</li> <li>• nachträgliche Beseitigung von Qualitätsmängeln</li> <li>• penible Zufriedenheitskontrollen</li> <li>• isolierte Seminare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverantwortung, Selbststeuerung</li> <li>• Vermeidung von Qualitätsmängeln im Voraus</li> <li>• ganzheitliches Erfolgsbewußtsein</li> <li>• Problemlösungen vor Ort</li> <li>• Weiterbildung als ganzheitlicher Prozeß</li> </ul>

Tabelle 1: »Alter« und »neuer« Qualitätsbegriff (Arnold/Krämer-Stürzl 1995, S. 135)

Was bedeutet TQM?

Von Ahsen (1996, S. 1) belegt, dass zu wenigen betriebswirtschaftlichen Themen so viel geschrieben wurde wie zu TQM. Dabei steckt hinter diesem Begriff, der auch als „umfassendes Qualitätsmanagement“ bezeichnet wird, nicht nur ein einziges Konzept, sondern ein ganzes Bündel. Die unter diesem Sammelbegriff gefassten Konzepte der Unternehmensführung gehen wiederum auf unterschiedliche historische Entwicklungen und Wissenschaftler zurück. Eine einheitliche Definition existiert für TQM demnach nicht (Pira 1999, S. 14 ff./Malorny 1996, S. 121).

### **3.6.2.1 Total Quality Control**

Als Vorbild eines umfassenden Qualitätsverständnisses gilt das japanische Modell des Total Quality Control (TQC). Nach Ende des zweiten Weltkriegs suchten die japanischen Unternehmen nach Wegen, Anschluss an die technische und wirtschaftliche Entwicklung Europas und den USA zu finden, die Qualität ihrer Produkte zu verbessern und sich auf den Exportmärkten zu behaupten.

Auf Einladung der Union of Japanese Scientists and Engineers (JUSE) befasste sich der amerikanische Statistiker W. Edwards Deming (1900-1993) Anfang der fünfziger Jahre mit den bis dahin erheblichen Qualitätsproblemen japanischer Industrieprodukte. Deming entwickelte einen modellhaften Ansatz der qualitätsorientierten Unternehmensführung, der in der japanischen Literatur unter dem Namen „TQC“ (Total Quality Control) einging (vgl. Malorny 1996, S. 121 ff.). Grundlegend für die Lehre Demings ist der konsequente Einsatz von Prinzipien und Methoden der statistischen Qualitätslenkung in allen Prozessphasen durch sämtliche Mitarbeiter und Führungskräfte eines Unternehmens. Der so genannte Plan-Do-Check-Act-Zyklus (PCDA- oder auch „Deming“-Zyklus) ist permanent anzuwenden.

Das Konzept Demings wurde von dem amerikanischen Statistiker und Ingenieur Joseph M. Juran, der – wie Deming – ebenfalls von der JUSE 1954 nach Japan eingeladen war, fortentwickelt. Er ergänzte dieses insbesondere durch einen kundenorientierten Qualitätsbegriff („fitness for use“). Mit seinen Vorträgen vor japanischen Spitzenmanagern über das „Management der Qualitätskontrolle“ bewirkte er den endgültigen Durchbruch des Qualitätsmanagements in Japan. Die japanischen Qualitätsexperten Kaoru Ishikawa sowie Taiichi Ohno entwickelten das TQC-Modell maßgeblich weiter (Malorny 1996, S. 123 f./ von Ahsen 1996, S. 34 ff.). Ohno begründete das Toyota Production-System (TPS), das in den USA und Europa unter dem Begriff „lean production“ bekannt wurde.

Seit 1951 wird von der JUSE der Demings zu Ehren genannte „Deming Prize“ vergeben, der Personen und Unternehmen für ihre TQC-Bemühungen auszeichnet. Der Preis wird jährlich in verschiedenen Kategorien vergeben: der

- Deming Prize für (Einzel-)Personen (seit 1951),
- Deming Application Prize für Unternehmen (seit 1951; „originärer“ Deming Prize, um den sich Betriebe jeglicher Größenordnung und sämtlicher Branchen bewerben können),
- Deming Application Prize für Divisionen (Organisationseinheiten) [seit 1965],
- Deming Application Prize für kleine bzw. mittlere Unternehmen (seit 1957),

- Quality Award für Fabriken (seit 1972; für herausragende Leistungen auf dem Gebiet der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements unter Anwendung statistischer Methoden) sowie der
- Deming Application Prize für ausländische, d.h. nicht-japanische Unternehmen.

Seit 1970 verleiht der JUSE zudem die Japan Quality Control Medal, die höchste Auszeichnung für japanische Betriebe. Zu den Voraussetzungen für die Qualifikation um die Bewerbung um diese Medaille gehört, dass der Bewerber bereits einen „Deming Prize“ erworben hat, der Preiserverwerb mindestens fünf Jahre zurück liegt und dass das TQC-Modell weiterhin mit Erfolg angewendet wird.

Das TQC-Modell besteht inhaltlich aus 10 Hauptkriterien, die wiederum in Unterpunkte differenziert werden. Die Hauptkriterien sind

1. Unternehmenspolitik und –ziele  
(z. B. Festlegung und Entwicklung von Unternehmens- und Qualitätszielen, Vereinbarkeit der Zielinhalte, Überprüfung der Ziele, Nutzung statistischer Methoden),
2. Organisation und ihre Wirkungsweise  
(Abgrenzung von Verantwortlichkeiten, Angemessenheit der Delegation von Vollmachten, Zusammenarbeit der Abteilungen, Arbeitsweise (z. B. Teamarbeit), Nutzung von Qualitätszirkelarbeit etc.),
3. Aus- und Weiterbildung  
(z. B. Qualitätszirkelarbeit, Vorschlagswesen, kontinuierliche Weiterbildung von Mitarbeitern und Zulieferern),
4. Informationssammlung, -verbreitung und –nutzung  
(Wissensmanagement),
5. Analysen  
(z. B. Verwendung statistischer Methoden, Verwendung der Analyseergebnisse),
6. Standardisierung  
(z. B. Festlegung, Überarbeitung und Zurücknahme von Standards, Verwendung von Standards),
7. Steuerung  
(Einsatz von Steuerungsinstrumenten, -methoden und –systemen),
8. Qualitätssicherung  
(z. B. Berücksichtigung gesetzlicher Bestimmungen, Grad der Kundenzufriedenheit, Prozessdesign, -steuerung und -verbesserung, Mess- und Prüfmethode, Qualitätssicherungssystem; dieses Kriterium ist in weiten Teilen mit den Anforderungen der DIN EN ISO 9000 ff. vergleichbar),
9. Ergebnisse (Messung der Ergebnisse, Berücksichtigung nicht messbarer Ergebnisse, Qualitätsverbesserungen, Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit, Umweltschutz etc.),

### 10. Zukunftspläne (z. B. Reflexion der gegenwärtigen Situation, Behebung von Unzulänglichkeiten, zukünftige Ausrichtung und langfristige Planung<sup>27</sup>)

(vgl. Malorny 1996, S. 137 ff.).

Die Anwendung der statistischen Qualitätslenkung ist für alle Kriterien bindend. Für eine Bewerbung um einen Deming Prize sind neben der Demonstration der statistischen Methoden und Techniken auch deren kausale Zusammenhänge mit den erzielten Ergebnissen nachzuweisen.

Stellt sich ein Unternehmen der Bewerbung um einen Deming Prize, sind zunächst detaillierte Bewerbungsunterlagen einzureichen. Kommen die Gutachter zu dem Ergebnis, dass die TQC-Methodik in allen Funktionsbereichen des Unternehmens systematisch und erfolgreich angewendet wird und dass Aussicht auf Anerkennung besteht, so wird eine Vor-Ort-Prüfung (On-Side Examination) geplant. Je nach Größe des Unternehmens sind dafür bis zu 10 Tagen vorgesehen; die Vor-Ort-Prüfung schließt mit einer in der Regel vierstündigen Untersuchungsrunde des Top-Managements ab (Top-Management-Session). Die Bewertung der vorgefundenen Ergebnisse erfolgt über ein Punktsystem.

Die Auszeichnung ist – bis auf den Preis für (Einzel-)Personen – nicht mit einem Preisgeld verbunden. Den Preis-Regularien entsprechend wird den Preisträgern sogar nahe gelegt, nicht mit der Auszeichnung zu werben oder im Zusammenhang mit Produkten darauf hinzuweisen. Allenfalls in Imagebroschüren darf die Auszeichnung erwähnt werden. Den ausgezeichneten Unternehmen ist jedoch eine hohe mediale Aufmerksamkeit sicher (ebd., S. 134).

Das TQC-Modell gilt als stark reglementiert und bürokratisiert. Die Beurteilungsmaßstäbe der JUSE für die Bewertung um einen Deming Prize sind bisher nicht veröffentlicht worden (Malorny 1996, S. 133). Deming Prize-Gewinner berichten jedoch von weit reichenden Qualitätsverbesserungen und der erheblichen Steigerung der Marktanteile und Rentabilität (ebd., S. 151).

#### **3.6.2.2 Malcolm Baldrige National Quality Award<sup>28</sup>**

Das Vordringen japanischer Produkte auf den amerikanischen Markt und die damit zusammenhängende defizitäre amerikanisch-japanische Handelsbilanz bewegte die amerikanische Regierung und Vertreter der Wirtschaft Anfang der achtziger Jahre dazu, sich mit dem Rückgang der amerikanischen Wettbewerbsfähigkeit insgesamt intensiv zu beschäftigen. Der Blick wanderte insbesondere auch auf die innovativen Modelle der Unternehmensführung in Japan wie z. B. auf das TQC-Modell. Die vielfältigen Initiativen zur Verbesserung der Qualität und Produktivität in amerikanischen Unternehmen unterstützten die Forderung nach der Installation einer nationalen Auszeichnung. Der Präsident der Vereinig-

<sup>27</sup> „So sind Planungshorizonte von 50 bis 100 Jahren in japanischen Unternehmen keine Seltenheit. Sie werden als Vision belegt und stellen in der Regel Leitsätze für das Unternehmen und seine Mitarbeiter dar, die in der zeitlichen Hierarchie weit über Langzeitpläne (fünf bis zehn Jahre) hinausreichen“ (Malorny 1996, S. 145).

<sup>28</sup> Nach Malcolm Baldrige, US Secretary of Commerce in den Jahren 1981-1987. Quelle: [http://www.saferpak.com/malcolm\\_baldrige\\_award.htm](http://www.saferpak.com/malcolm_baldrige_award.htm) (25.10.2004)

ten Staaten unterschrieb am 20. August 1987 den Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act<sup>29</sup>, mit dem die Entwicklung eines nationalen Total Quality Management-Modells zur Verbesserung der Qualität amerikanischer Produkte und Dienstleistungen bei gleichzeitiger Verbesserung der Produktivität gesetzlich verankert wurde (ebd., S. 151; von Ahsen 1996, S. 33). Die Verantwortung für die Entwicklung des amerikanischen TQM-Modells und die Preisvergabe liegen beim National Institute of Standards and Technology (NIST), das dem Handelsministerium zugeordnet ist. Der Malcolm Baldrige National Quality Award wird seit 1988 jährlich an amerikanische Unternehmen vergeben und zwar für gewinnorientierte

- produzierende Unternehmen / Zulieferer (*manufacturing business*),
- Dienstleistungsunternehmen (*service business*),
- Kleinunternehmen (25 bis 500 Beschäftigte) [*small business*],

sowie seit 1999 weiterhin jeweils für gewinnorientierte und für nicht-profitorientierte

- Bildungseinrichtungen (*education organizations*) und
- Einrichtungen aus dem Bereich Gesundheit (*health care organizations*).

(vgl. NIST 2004a/NIST 2004b).

(Zu den Preisträgern zählte im Jahr 2001 unter anderen die University of Wisconsin-Stout.)

Im Folgenden werden nur die Kriterien für Bildungseinrichtungen näher betrachtet. Dem Baldrige-Preis für *education organizations* 2004 liegen elf grundlegende Werte und Konzepte (*core values and concepts*) zugrunde:

1. *visionary leadership* (Die Einrichtungsleitung setzt Ziele und schafft ein lernerzentriertes und ein lernerorientiertes Klima bzw. Umfeld. Die durch die Einrichtungsleitung klar formulierten Werte werden durch sie vertreten und gelebt.);
2. *learning-centered education* (Optimale Entfaltung der Potentiale der Lernenden durch Entwicklung und Ausrichtung der Curricula auf die Erfordernisse des Marktes, die Bedürfnisse der Lernenden und die Anforderungen der Gesellschaft unter Verwendung einer angemessenen Didaktik und Methodik);
3. *organizational and personal learning* (permanente Organisations- und Personalentwicklung);
4. *valuing faculty, staff, and partners* (Zufriedenheit der Mitarbeiter; Entwicklung von internen und externen Netzwerken etc.);
5. *agility* (kurze Reaktionszeit, z. B. auf Erfordernisse des Marktes oder auf Bedürfnisse der Lernenden);
6. *focus on the future* (langfristige Unternehmensplanung);
7. *managing for innovation* (permanente Überprüfung und Verbesserung bzw. Entwicklung von Prozessen und Programmen);
8. *management by fact* (Entscheidungen beruhen insbesondere auf Daten und Fakten);
9. *social responsibility* (Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung);

<sup>29</sup> Siehe Anlage 3; Quelle: [http://www.baldrige.nist.gov/PDF\\_files/Improvement\\_Act.pdf](http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/Improvement_Act.pdf) (25.10.2004)



10. *focus on results and creating value* (Messung und Rückkopplung von Ergebnissen);  
 11. *systems perspective* (Betrachtung von Einrichtung und Kontext/en als System)  
 (NIST 2004b, S. 1 ff.).

Nachstehende sieben Hauptkategorien werden bei der Bewerbung um einen Baldrige Award überprüft und mittels Punkten bewertet:

#### 2004 Education Criteria for Performance Excellence – Item Listing

<b>P Preface: Organization Profile</b>		
	P.1	Organizational Description
	P.2	Organizational Challenges
<b>2004</b>	<b>Categories and Items</b>	<b>Point Values</b>
<b>1</b>	<b>Leadership</b>	<b>120</b>
	1.1	Organizational Leadership 70
	1.2	Social Responsibility 50
<b>2</b>	<b>Strategic Planning</b>	<b>85</b>
	2.1	Strategy Development 40
	2.2	Strategy Deployment 45
<b>3</b>	<b>Student, Stakeholder, and Market Focus</b>	<b>85</b>
	3.1	Student, Stakeholder, and Market Knowledge 40
	3.2	Student and Stakeholder Relationships and Satisfaction 45
<b>4</b>	<b>Measurement, Analysis, and Knowledge Management</b>	<b>90</b>
	4.1	Measurement and Analysis of Organizational Performance 45
	4.2	Information and Knowledge Management 45
<b>5</b>	<b>Faculty and Staff Focus</b>	<b>85</b>
	5.1	Work Systems 35
	5.2	Faculty and Staff Learning and Motivation 25
	5.3	Faculty and Staff Well-Being and Satisfaction 25
<b>6</b>	<b>Process Management</b>	<b>85</b>
	6.1	Learning-Centered Processes 50
	6.2	Support Processes 35
<b>7</b>	<b>Organizational Performance Results</b>	<b>450</b>
	7.1	Student Learning Results 150
	7.2	Student- and Stakeholder-Focused Results 60
	7.3	Budgetary, Financial, and Market Results 60
	7.4	Faculty and Staff Results 60
	7.5	Organizational Effectiveness Results 60
	7.6	Governance and Social Responsibility Results 60
	<b>TOTAL POINTS</b>	<b>1000</b>

Tabelle 2: Kriterien des Baldrige-Preises für Bildungseinrichtungen 2004 (National Institute of Standards and Technology 2004, S. 11)

Mit der Bewerbung um den Baldrige Award ist ein umfangreicher Bericht nach genauen Vorgaben des National Institute of Standards and Technology (NIST) einzureichen. Nach Prüfung und Bewertung der Unterlagen durch mindestens sechs unabhängige Prüfer erfolgt eine Auswahl der Berichte, deren Unternehmen in einer Vor-Ort-Prüfung untersucht werden. Ein Schiedsgericht schlägt dem NIST die Gewinner vor, das wiederum über die Vergabe der Auszeichnungen entscheidet.

Das Auswahlverfahren ist mit vielfältigen Feedback-Meldungen der Prüfer an alle sich bewerbenden Unternehmen verbunden (NIST 2004b, S. 68).

Sich bewerbende Unternehmen sind bei Auszeichnung verpflichtet, ihre Strategien, Ansätze und Erfahrungen zum TQM anhand von Fallbeispielen zu veröffentlichen, damit andere Unternehmen von ihnen lernen können (NIST 2003; Malorny 1996, S. 195). Die Auszeichnung des Baldrige Award stellt mittlerweile ein außerordentliches Marketinginstrument dar.

Untersuchungen ergaben, dass es keinen Zweifel an den positiven Auswirkungen in den Unternehmen durch Anwendung des TQM-Modells gibt. „Das TQM-Modell wird in der Literatur als anerkanntes Konzept eines umfassenden Qualitätsverständnisses angesehen“ (Malorny 1996, S. 216).

### **3.6.2.3 EFQM - Europäisches Modell für ein umfassendes Qualitätsmanagement**

Die Europäische Stiftung für Qualitätsmanagement (European Foundation for Quality Management [EFQM]) wurde 1988 von 14 führenden europäischen Unternehmen<sup>30</sup> gegründet. Die EFQM ist eine gemeinnützige Organisation auf Mitgliederbasis mit Sitz in Brüssel und zählte bis Januar 2003 ca. 800 Mitglieder (EFQM 2003, S. 2). Ziel der Stiftung ist es, die führende Organisation bei der Förderung von Total Quality Management (TQM) in Europa zu werden.

Es besteht die Annahme, dass Organisationen unabhängig von Branche, Größe und Struktur ein entsprechendes Managementsystem benötigen, wenn sie erfolgreich sein wollen. Das hierfür im Jahr 1991 von der EFQM entwickelte „Modell für Excellence“ wurde im Jahr

<sup>30</sup> Die 14 Gründerunternehmen der EFQM:

- AB Electrolux (S)
- Nestlé AG (CH)
- British Telecom (UK)
- Ing. C. Olivetti &C., S.p.A. (I)
- Bull SA (F)
- KLM-Royal Dutch Airlines (NL)
- Ciba-Geigy AG (CH)
- Philips Electronics N.V. (NL)
- Dassault Aviation (F)
- Renault (F)
- Fiat Auto S.p.A. (I)
- Robert Bosch GmbH (D)
- Gebrüder Sulzer AG (CH)
- Volkswagen AG (D)

2002 überarbeitet und unterstreicht in der Überarbeitung insbesondere die Aspekte der Nachhaltigkeit sowie die der sozialen Verantwortung. Das Modell liefert Bewertungsmaßstäbe und Schwerpunkte, um hohe Qualität auf allen Ebenen eines Unternehmens zu erreichen.

Das EFQM-Modell für Excellence besteht aus neun Kriterien und beruht auf der Prämisse, dass exzellente „Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft (...) durch eine Führung erzielt (werden), die Politik und Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaften, Ressourcen und Prozesse auf ein hohes Niveau hebt“ (EFQM 2002).

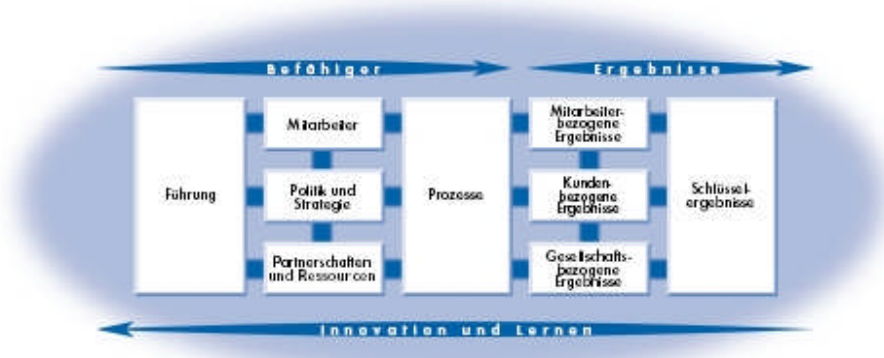


Abbildung 10: <sup>®</sup>Das EFQM-Modell für Excellence (Quelle: <http://www.deutsche-efqm.de> [27.09.2004])

Die neun Kriterien des Modells sind zwei Bereichen zugeordnet: dem Bereich der „Befähigerkriterien“ und dem der „Ergebniskriterien“ (vgl. EFQM 1999, S. 14 ff.). Jedes der neun Kriterien gliedert sich jeweils in mehrere Unterkriterien (in der Regel vier bis sechs) und entsprechende Anforderungen.

Die Befähigerkriterien befassen sich mit den Vorgängen, die die Resultate hervorbringen. Das Kriterium

- „Führung“ beinhaltet Elemente des Managements: z. B.
  - die Erarbeitung von Zielen, Visionen und Werten sowie die Sorge für die Umsetzung derselben;
  - die Motivation der Mitarbeiter und die Anerkennung von deren Leistungen;
  - das vorbildliche Verhalten des Managements;
  - die Sorge für die Entwicklung, Überwachung und Optimierung des Managementsystems der Organisation.
- „Mitarbeiter“ beinhaltet die Orientierung auf das Wissen und das Potenzial der Mitarbeiter. Diese Mitarbeiterressourcen sollen planvoll eingesetzt und entwickelt, die Mitarbeiter zu selbstständigem Handeln ermächtigt werden.
- „Politik und Strategie“ beinhaltet die Ausrichtung der Unternehmensstrategie auf die gegenwärtigen und künftigen Erwartungen und Bedürfnisse von Interessengruppen (Kunden, Mitarbeiter, Gesellschaft) sowie die Kommunikation der Unternehmensstrategie.

- „Partnerschaften und Ressourcen“ bezeichnet das Management von externen Partnerschaften (z. B. Kooperationspartnern), Finanzen, Gebäude, Einrichtungen, Material, Technologie sowie Informationen und Wissen.
- „Prozesse“ meint die systematische Gestaltung, Management und Verbesserung von Prozessen zur Herstellung von Produkten und Dienstleistungen.

Die Ergebnis-Kriterien bezeichnen

- die Resultate hinsichtlich der geplanten Leistungen des Unternehmens („Schlüssel-ergebnisse“);
- kundenbezogene Ergebnisse (insbesondere Kundenzufriedenheit und Befriedigung von Kundenbedürfnissen),
- mitarbeiterbezogene Ergebnisse (insbesondere Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeiterleistung) sowie
- gesellschaftsbezogene Ergebnisse (Auswirkungen auf die lokale, regionale und weitere [soziale] Umwelt).

## Kriterien des E.F.Q.M.-Modells für Excellence

### 1. Führung

Wie Führungskräfte die Vision und die Mission erarbeiten und deren Erreichen fördern; wie sie die für den lang-fristigen Erfolg erforderlichen Werte erarbeiten, diese durch entsprechende Maßnahmen und Verhaltensweisen umsetzen und durch persönliches Mitwirken dafür sorgen, dass das Managementsystem der Organisation entwickelt und eingeführt wird.

### 2. Politik und Strategie

Wie die Organisation ihre Vision und Mission durch eine klare, auf die Interessengruppen ausgerichtete Strategie einführt und wie diese durch entsprechende Politik, Pläne, Ziele, Teilziele und Prozesse unterstützt wird.

### 3. Mitarbeiter

Wie die Organisation das Wissen und das gesamte Potenzial ihrer Mitarbeiter auf individueller, teamorientierter und organisationsweiter Ebene managt, entwickelt und freisetzt und wie sie diese Aktivitäten plant, um ihre Politik und Strategie und die Effektivität ihrer Prozesse zu unterstützen.

### 4. Partnerschaften und Ressourcen

Wie die Organisation ihre Partnerschaften und internen Ressourcen plant und managt, um ihre Politik und Strategie und die Effektivität ihrer Prozesse zu unterstützen.

### 5. Prozesse

Wie die Organisation ihre Prozesse gestaltet, managt und verbessert, um ihre Politik und Strategie zu unterstützen und ihre Kunden und andere Interessengruppen voll zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für diese zu steigern.

### 6. Kundenbezogene Ereignisse

Was die Organisation in Bezug auf ihre externen Kunden erreicht.

### 7. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse

Was die Organisation in Bezug auf ihre Mitarbeiter erreicht.

### 8. Gesellschaftsbezogene Ziele

Was die Organisation in Bezug auf die lokale, nationale und internationale Gesellschaft, sofern angemessen, leistet.

### 9. Schlüsselergebnisse

Was die Organisation in Bezug auf ihre geplanten Leistungen erreicht.

Tabelle 3: Kriterien des EFQM-Modells für Excellence (Kämpf, Rainer; Albrecht, Franziska: Das E.F.Q.M. – Modell für Excellence. Quelle: <http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html> [30.08.2004])

Für die Bewertung der Gesamtorganisation wird jedem Kriterium eine bestimmte Gewichtung zugeordnet. Es entfallen dabei auf die Kriterien

1. Führung	10 %
2. Mitarbeiter	9 %
3. Politik und Strategie	8 %
4. Partnerschaften und Ressourcen	9 %
5. Prozesse	14 %
6. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse	9 %
7. Kundenbezogene Ergebnisse	20 %
8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse	6 %
9. Schlüsselergebnisse	15 %
gesamt	100 %

Die eine Hälfte der Gewichtung liegt auf den fünf Befähigerkriterien, die andere Hälfte auf den vier Ergebniskriterien.

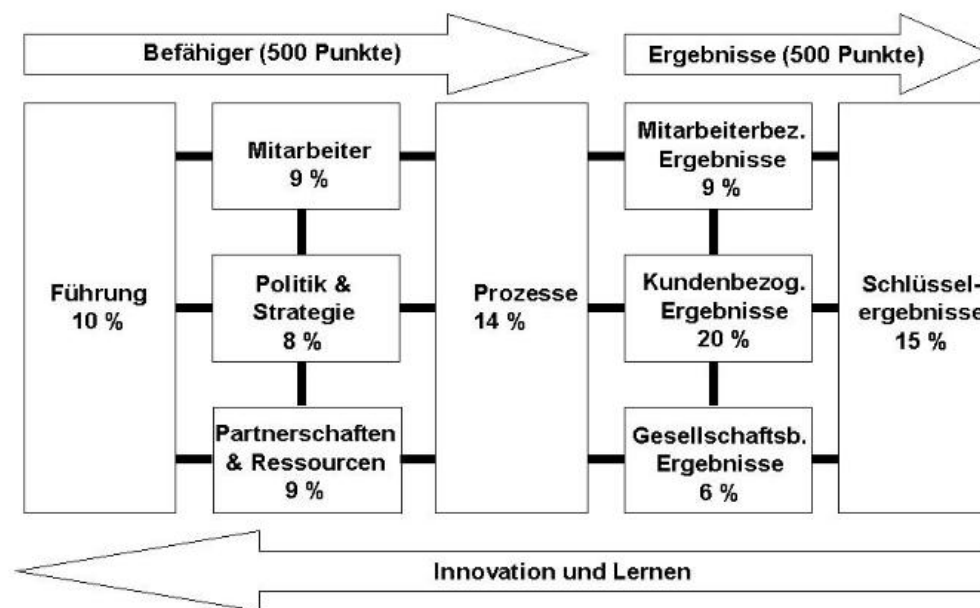


Abbildung 11: Gewichtung der Kriterien im EFQM-Modell (Quelle: <http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html> [30.08.2004])

Die Bewertung der Organisation hinsichtlich ihres Excellence-Grades („Reifegrades“) erfolgt mit einer speziellen Methodik von EFQM, der RADAR<sup>31</sup>-Logik. Jedes

<sup>31</sup> **RADAR:**  
- Results (Ergebnisse)

(Teil-) Kriterium wird mit Hilfe der so genannten RADAR-Matrix bewertet; der Excellence-Grad wird zunächst in Prozent ermittelt, dann in Punkte umgerechnet.

Neben der Überprüfung des Erreichungsgrads der eigenen Zielsetzungen und die Ermittlung von Ergebnis-Trends (über mehrere Jahre betrachtet) ist der Vergleich der eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer bedeutender Wettbewerber vorgesehen. Dieses Benchmarking erfordert die in der Regel nicht öffentlichen Benchmarkingdaten von Mitbewerbern/Konkurrenten. Entsprechende Daten können jedoch durch Literaturlauswertung, durch direkte Absprache mit den Wettbewerbern für den Datenaustausch oder bei Neutralisierung der Daten durch Benchmarkinggesellschaften bereitgestellt werden.<sup>32</sup>

Das EFQM-Modell sieht zunächst die Erstellung einer Selbstbewertung vor. Neben der Selbstbeurteilung besteht die Möglichkeit, sich extern prüfen zu lassen.

Das Bewertungskonzept dient nicht nur zur eigenen Überprüfung bei der Umsetzung des EFQM-Modells, sondern es ist auch die Bewertungsgrundlage des deutschen Qualitätspreises „Ludwig-Erhard-Preis“ sowie des Europäischen Qualitätspreises „European Quality Award“, die beide von der EFQM jährlich verliehen werden.

#### *Anwendung des EFQM-Modells auf den Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung*

Das EFQM-Modell zielt als umfassendes Konzept auf die Qualitätsentwicklung einer Organisation bzw. einer Weiterbildungseinrichtung als Ganzes ab. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es einrichtungsspezifisch angepasst werden kann, also für den Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung einsetzbar ist. So beabsichtigen bspw. die bayerischen Volkshochschulen und ihr Landesverband bis Dezember 2005 die Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems nach dem EFQM-Modell an 100 bayerischen Volkshochschulen.<sup>33</sup>

Hartz/Meisel (2004, S. 71) bemängeln jedoch, dass der für den Bildungsbereich spezifische Lehr-Lern-Prozess durch das Modell nicht weiter ausgeleuchtet wird. Daraus resultiere eine Unverbindlichkeit und im Ermessen der Einrichtung bleibende Bestimmung der pädagogischen Qualität.

Faulstich et al. (2003, S. 23) benennen weitere Nachteile:

- die Aufwändigkeit der Umsetzung aufgrund des umfassenden Anspruchs des Konzepts,

- 
- Approach (Vorgehen)
  - Deployment (Umsetzung)
  - Assessment (Bewertung)
  - Review (Überprüfung)

Eine Organisation sollte zunächst die Ergebnisse festlegen, die sie mit ihrem Strategie- und Planungsprozess erzielen möchte. Dementsprechend sind Vorgehensweisen zu planen und zu entwickeln, um die geforderten Ergebnisse zu erreichen. Die Vorgehensweisen sind vollständig umzusetzen. Die erzielten Ergebnisse sind zu überwachen und auszuwerten, um bei Bedarf Verbesserungen zu identifizieren, auszuwählen, zu planen und einzuführen (vgl. Kämpf/Albrecht, a.a.O).

<sup>32</sup> <http://www.deming.de/efqm/modellgrund-2.html> (03.10.2004)

<sup>33</sup> [http://62.245.128.67/index.php?pageid=86&pub=1&na\\_id=71](http://62.245.128.67/index.php?pageid=86&pub=1&na_id=71) (10.10.2004)

- die Komplexität des Konzepts, die in der Regel eine externe Beratung bei der Einführung erfordere,
- das Erfordernis von speziell ausgebildeten Assessoren für die Selbstbewertung,
- die willkürlich erscheinende Gewichtung der neun Kriterien.

Demgegenüber stehen die Vorteile des Modells, insbesondere:

- die Entwicklungsorientierung des Konzepts, die die Selbstbewertung und den Vergleich mit anderen Weiterbildungseinrichtungen verlangt,
- der Einbezug aller Beteiligengruppen einer Einrichtung,
- die Flexibilität des Modells (organisationsspezifische Anpassungsmöglichkeit; kein starres Gerüst)

(ebd.).

Das EFQM-Modell verfolgt also insbesondere die organisationsbezogene Optimierung

Die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen ist - wie in Abschnitt 2.5 bereits ausgeführt - höchst unterschiedlich organisiert. Die Implementation des EFQM-Modells scheint am ehesten in relativ geschlossenen Organisationsformen, also in den externen Modellformen (Vereine, GmbHs, An-Institute, Akademien, Aktiengesellschaften) möglich zu sein. Die Umsetzung in hochschulinternen und kooperativen Organisationsformen erfordert – streng genommen – auch die Umsetzung des Modells in der gesamten Hochschule sowie ggf. bei den Kooperationspartnern.

### **3.6.3 Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW/LQW 2)**

Das Modell „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) geht auf ein Pilotprojekt im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zurück (Projektlaufzeit 1.10.2000-30.09.2002), in dem zunächst ein „Lernerorientiertes Qualitätsmodell“ für Weiterbildungsorganisationen entwickelt wurde (Ehses/Zech 2002, S. 3). Das Projekt wurde vom ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Hannover, in Kooperation mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. durchgeführt. Seit dem 1. Juni 2001 besteht für Weiterbildungsorganisationen, die das Verfahren der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung anwenden, die Möglichkeit, ihren Erfolg testen zu lassen.

Das Modell wurde seit Mai 2002 durch das ArtSet Institut und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung fortentwickelt und weiter erprobt. Die Erfahrungen gingen in die überarbeitete Version LQW 2 ein. LQW 2 steht der Weiterbildungspraxis seit dem 1. Juni 2003 zur Verfügung; seitdem läuft die bundesweite vierjährige Durchführungsphase Projekts (Bruns 2004, S. 207).

Nach Angaben des ArtSet Instituts nutzen das Verfahren der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung inzwischen fast 400 Organisationen unterschiedlicher Weiterbildungsbereiche und Träger aus allen Bundesländern<sup>34</sup>. Nach Recherchen auf den Internetseiten von ArtSet

<sup>34</sup> Quelle: [http://www.artset-lqw.de/html/body\\_organisationen.html](http://www.artset-lqw.de/html/body_organisationen.html) (12.10.2004).

handelt es sich dabei in mehr als der Hälfte der Fälle um Einrichtungen aus dem Volkshochschulbereich. Bemerkenswert ist, dass das Verfahren auch von drei hochschulischen bzw. hochschulnahen Organisationen angewendet wird<sup>35</sup>. Erfolgreich testierte Organisationen dürfen eine künstlerisch gestaltete Kachel als Logo führen.

Ziel der Entwicklung des LQW-Verfahrens war es, vor dem Hintergrund anerkannter Qualitätsmanagementverfahren wie bspw. nach ISO 9000 ff. oder EFQM ein speziell auf Weiterbildungseinrichtungen zugeschnittenes Modell vorzulegen, das jedoch das Lehr-Lern-Geschehen und hier insbesondere den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Dazu wird Rainer Zech, Projektleiter LQW beim ArtSet Institut, in einem Aufsatz in der Zeitschrift *managerSeminare* (2004, Heft 74, S. 17) zitiert: „In der Bildungsbranche kann nicht von der Qualität von Prozessen auf die Qualität des Endproduktes, also das Lernen, geschlossen werden“. Der Lernende selbst sei als der eigentliche Produzent von Bildung zu begreifen, denn seine Motivation und seine Aktivität entschieden über den Erfolg seines Lernprozesses.

Das Verfahren der Qualitätsentwicklung und –testierung bezeichnet 11 verpflichtende Qualitätsbereiche:

1. Leitbild,
2. Bedarfserschließung,
3. Schlüsselprozesse,
4. Lehr-Lern-Prozess,
5. Evaluation der Bildungsprozesse,
6. Infrastruktur,
7. Führung,
8. Personal,
9. Controlling,
10. Kundenkommunikation,
11. Strategische Entwicklungsziele.

Jeder Qualitätsbereich muss jeweils fest definierten Mindestqualitätsanforderungen genügen; darüber hinaus sind optionale Mehrleistungen selbstverständlich möglich.

Auf dem Weg zur Testierung ist zunächst ein Selbstreport zu den 11 Qualitätsbereichen vorzulegen. Darin ist die Erfüllung der Mindestanforderungen nachzuweisen. Dazu gehört insbesondere die Formulierung eines Leitbildes, in dem u. a. schriftlich fixiert wird, wie die Weiterbildungseinrichtung gelungenes Lernen definiert „als Ausweis des Selbstverständnisses der Weiterbildungsorganisation gegenüber den Kunden“ (Zech 2004, S. 20).

Alle Prozesse und Maßnahmen jeweils sind im Hinblick auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens zu begründen.

---

<sup>35</sup> Es handelt sich dabei um

- die Fachhochschule Potsdam, Institut für Information und Dokumentation (IID) [zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Potsdam; <http://www.iid.fh-potsdam.de> (12.10.2004)],
- das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (ZWW) [zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Mainz; <http://www.zww.uni-mainz.de> (12.10.2004)] und
- die Weiterbildungsgesellschaft an der Universität Rostock e.V. [<http://www.wbg.uni-rostock.de> (12.10.2004)].





Abbildung 12: Das Qualitätsentwicklungs- und –testierungsmodell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (Zech 2004, S. 9).

Der Selbstreport ist beim ArtSet Institut einzureichen und stellt die Grundlage für die externe Evaluation durch zwei unabhängige Gutachter. Nach deren positiver Begutachtung erfolgen eine Vor-Ort-Visitation und ein Abschlussworkshop. Der Abschlussworkshop dient vor allem

- der Rückspiegelung gewonnener Eindrücke durch die Gutachter in die Weiterbildungseinrichtung,
- der Vereinbarung strategischer Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsentwicklungsperiode sowie
- der Rückmeldung der Erfahrungen der Weiterbildungseinrichtung aus der Arbeit mit dem Qualitätsentwicklungsmodell, die für zukünftige Modellrevisionen genutzt werden soll

(vgl. Zech 2004, S. 8).

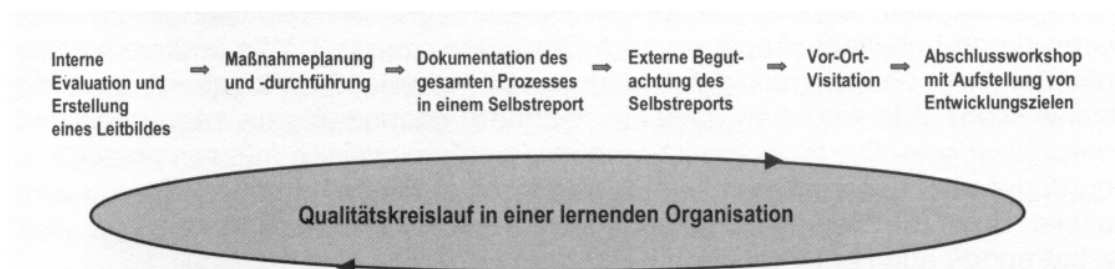


Abbildung 13: Der Qualitätskreislauf in einer lernenden Organisation (Zech 2004, S. 9)

Das vergebene LQW-Testat hat eine Gültigkeit von vier Jahren, danach kann eine Retestierung vorgesehen werden (ebd., S. 41).

### *Einschätzung des LQW-Modells und Anwendung des Modells auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Nach Angaben des ArtSet Instituts soll das Qualitätsmodell seinem Wesen nach kein Prüfverfahren sein, sondern ein Organisationsentwicklungsmodell. Daher werde auch nicht der Begriff „Zertifizierung“ benutzt, der im Allgemeinen für ein Anerkennungsverfahren verwendet wird, sondern der Begriff „Testierung“, der die Einhaltung von selbst aufgestellten – jedoch an Mindestanforderungen orientierten – Maßstäben überprüft. „Lernerorientierte Qualitätstestierung soll vor allem dazu beitragen, in den Organisationen schlummernde Kräfte zu erkennen und freizusetzen“ (Ehse/Zech 2002, S. 21).

Dem LQW-Modell wird vorgeworfen, zu „Volkshochschul-lastig“ zu sein und schwer auf den Alltag von Anbietern offener Seminare übertragbar zu sein. Trotz Nachbesserungen sei noch eine Zurückhaltung gegenüber LQW zu verspüren, da dieses noch nicht ausreichend bekannt sei und ein Marketingeffekt davon noch nicht ausgehe (Walther 2004, S. 24). Dem widerspricht jedoch die steigende Anzahl der beteiligten Organisationen, die nicht dem Bereich der Volkshochschulen angehören.

Das LQW-Modell hebt sich von Modellen nach ISO 9000 ff. und EFQM insofern ab, als es nicht nur organisatorisch optimierend wirken will, sondern auch die Besonderheiten des pädagogischen Prozesses mit berücksichtigt, insbesondere durch die Verpflichtung der Definition gelungenen Lernens sowie durch den Bezug aller Prozesse und Maßnahmen auf diese Definition und auf das Leitbild.

Die Übertragbarkeit des Modells auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und seine organisatorische Implementierung scheint am ehesten gegeben und realisierbar zu sein, sofern die wissenschaftliche Weiterbildung in einer relativ geschlossenen Form wie z. B. Verein oder GmbH organisiert ist.

#### **3.6.4 Die Qualitätskriterien der Gütesiegelgemeinschaft Weiterbildung Hamburg e.V. (WH e.V.) als Beispiel eines (regionalen) Bildungsqualitätsverbunds**

Als Modell für freiwillige Selbstkontrolle ging der Verein Weiterbildung Hamburg e.V. 1992 aus den Beratungsstellen für Weiterbildung der „Stiftung berufliche Bildung“ sowie dem Verein „Weiterbildungsinformation Hamburg e.V.“ hervor (Schiedel 1996, S. 20 f.). Der Verein setzt sich zur Aufgabe, Verbraucherinnen und Verbraucher in allen Fragen rund um die Weiterbildung kostenlos und unabhängig zu informieren und zu beraten. Er arbeitet für Qualität in der Weiterbildung und wirbt für lebensbegleitendes Lernen.<sup>36</sup> Die Region Hamburg soll als zukunftsfähiger Bildungsstandort und als lernende Region etabliert werden. Der Verein zählt fast 200 Mitglieder (darunter auch der Verein für wissenschaftliche Weiterbildung e.V., Unitrain, und das Institut für Weiterbildung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik e.V., beide Hamburg), die sich vereinseigenen Qualitätsstandards

<sup>36</sup> Quelle: [http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh\\_web/navipunkte\\_oben/Wir/w\\_01.asp](http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh_web/navipunkte_oben/Wir/w_01.asp) (15.10.2004)

verpflichtet haben und dies nach außen hin mit einem Gütesiegel dokumentieren (WH e.V. 2004, S. 10).<sup>37</sup>

Die Standards wurden in Zusammenarbeit mit einem Beirat, dem diverse gesellschaftliche Interessengruppen der Stadt (u. a. Arbeitsamt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Deutscher Gewerkschaftsbund, Hamburger Hochschulen, Handelskammer, Handwerkskammer, Landeszentrale für politische Bildung, Arbeitgeberverbände) angehören, entwickelt und erfahren eine hohe Akzeptanz. Drei Gutachterausschüsse<sup>38</sup>, jeweils von der Mitgliederversammlung des Vereins gewählt, setzten die Standards bereichsspezifisch in Checklisten um und versahen sie mit Wertungskriterien. Die Standards unterliegen einer ständigen Kontrolle und werden von den Gutachterausschüssen kontinuierlich fortentwickelt (Schiedel 1996, S. 22).

Die insgesamt 37 Standards umfassen

- Kriterien zur personellen Ausstattung (insbesondere Qualifikation und Kompetenz der Leitung sowie der MitarbeiterInnen, Weiterbildung und Vergütung des Personals);
- Kriterien zur räumlichen und sachlichen Ausstattung einer Einrichtung (Räume, Material, Medien etc.);
- unterrichtsbezogene Kriterien (z. B. Feststellung/Ermittlung von Lernvoraussetzungen/Ausgangsqualifikationen der potentiellen TeilnehmerInnen im Vorfeld der Veranstaltung, Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen, Aktualität des Angebots und des Lernmaterials, Methodik, Didaktik, Lern- und Erfolgskontrollen, maximale Teilnehmerzahl, Optimierung von Angebot und Durchführung);
- Teilnehmer(innen)bezogene Kriterien (bspw. Angebotstransparenz, Beratung und Betreuung, Vertragsgestaltung, Nachweise);
- allgemeine Teilnahmebedingungen (Zugang, Anmeldung, Rücktritt, Kündigung, Zahlungsbedingungen, Datenschutz),
- besondere Qualitätsstandards für abschlussbezogene Veranstaltungen (Beratung und Betreuung, Unterrichtsdurchführung, Lern- und Erfolgskontrollen)

(vgl. Weiterbildung Hamburg e.V.: Qualitätsstandards in der Weiterbildung. Fassung vom 29. September 1997).

#### *Das Aufnahmeverfahren*

Mit dem Antrag auf Mitgliedschaft verpflichtet sich die Weiterbildungseinrichtung auf die Einhaltung der vereinseigenen Qualitätsstandards. Nach einer ersten positiv verlaufenen Prüfung der Einrichtung durch die Geschäftsführung von Weiterbildung Hamburg e.V., die

<sup>37</sup> Mitgliederzahl: 193 Mitglieder per 1. Juli 2004 im WH e.V., davon sind ca. 72% in der beruflichen Weiterbildung, 16% in der allgemeinen und politischen, 12% in der sprachlichen Weiterbildung aktiv. Quelle: Weiterbildung Hamburg e.V.: Jahresbericht 2003, Hamburg 2004. [http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH\\_JB\\_2003\(1\).pdf](http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH_JB_2003(1).pdf) (13.10.2004)

<sup>38</sup> Es handelt sich dabei um drei Gutachterausschüsse:

- für allgemeine und politische Weiterbildung,
- für berufliche Weiterbildung,
- für sprachliche Weiterbildung.

(WH e.V. 2004)

ggf. einen Gutachterausschuss sowie externe Sachverständige hinzu ziehen kann, entscheidet der Vorstand über die Aufnahme der Einrichtung als vorläufiges Mitglied.

Nach einer vertiefenden Prüfung und dem Besuch der Einrichtung, ebenfalls durch die Geschäftsführung und weiteren Gutachtern, entscheidet der Vorstand über die endgültige Aufnahme (ggf. mit Auflagen) und die Vergabe des Gütesiegels.

Die Weiterbildungsarbeit der Mitglieder wird durch die Geschäftsführung des Vereins laufend beobachtet.

Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen der Mitglieder haben bei Beschwerden und Konflikten die Möglichkeit, sich direkt an den Verein zu wenden. Mitgliedseinrichtungen mit Prüfsiegel werden alle drei Jahre erneut überprüft.

Es wird ein Mitgliedsbeitrag erhoben, der sich an den Umsätzen der Einrichtung orientiert. (Schiedel 1996, S. 23 f.; [http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh\\_web/qualitaet\\_rechts/qu\\_01.asp](http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh_web/qualitaet_rechts/qu_01.asp) 13.10.2004; Hartz/Meisel 2004, S. 83).

#### *Weitere Entwicklungen*

Der Verein beteiligt sich am Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung“ der „Lernenden Metropolregion Hamburg“ im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Dieses Projekt entwickelt ein regionales, übergreifendes Qualitätsentwicklungsverfahren, das u. a. ein umfassendes an EFQM orientiertes Qualitätsmanagementsystem der Mitglieder beinhaltet. Es wird ein neues Qualitätssiegel „Aktives Mitglied im Projekt Flexible Qualitätsentwicklung 2003/2004“ vergeben. Weiterbildung Hamburg e.V. und 20 weitere Organisationen haben sich den Vergabekriterien bereits verpflichtet.<sup>39</sup>

#### *Einschätzung und Anwendung der Gütesiegelkriterien auf die wissenschaftliche Weiterbildung*

Die regionale Gütesiegelgemeinschaft und ihre Kriterien haben sich über viele Jahre bewährt; auch regionale Einrichtungen hochschulischer wissenschaftlicher Weiterbildung gehören dieser Gemeinschaft an. Die Qualitätsverpflichtungen dienen insbesondere dem Schutz des Verbrauchers; mit der Einführung des Qualitätssiegels wurde ein Marketingeffekt erzeugt. Das Hamburger Modell stellt jedoch nicht auf dynamisches Qualitätsmanagement, sondern auf Qualitätsprüfung anhand von Checklisten ab und kann damit allenfalls ein Schritt auf dem Weg zu einem Qualitätsmanagementsystem sein.

Die Rückwirkungen der Beteiligung des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. am Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung“ auf die Fortentwicklung der Gütesiegelgemeinschaft sind abzuwarten.

<sup>39</sup> Quellen: [http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh\\_web/qualitaet\\_rechts/qu\\_01.asp](http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh_web/qualitaet_rechts/qu_01.asp) [13.10.2004]; [http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH\\_JB\\_2003\(1\).pdf](http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH_JB_2003(1).pdf) [13.10.2004]; [http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/QE-Projekt\\_im\\_ueberblick.pdf](http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/QE-Projekt_im_ueberblick.pdf) [13.10.2004]; Weiterbildung Hamburg e.V.: Jahresbericht 2000. Hamburg 2001.

### 3.6.5 Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung

Die Bundesagentur für Arbeit (bis 31.12.2003: Bundesanstalt für Arbeit) finanziert seit Einführung der staatlichen Bildungsförderung im Jahre 1969 (Barton-Ziemann 1995, S. 57) einen beachtlichen Anteil der beruflichen Bildungsmaßnahmen.

Aus § 34 Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ergaben sich Mindestvoraussetzungen an berufliche Qualifizierungsmaßnahmen, die für eine AFG-Förderung erfüllt sein mussten.

Anfang der 1970er Jahre entwickelte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) einen Begutachtungskatalog zu § 34 AFG, der noch über die im Gesetz ausdrücklich genannten Qualitätsanforderungen hinausging, und seit Anfang 1976 in den Arbeitsämtern eingesetzt wurde (Harke/Sauter 1991, S. 19 f.).

Zu Beginn der 1980er Jahre waren bei gleichzeitiger Einschränkung der Förderung durch das Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetz von 1982 (AFKG) erhebliche Kostensteigerungen infolge der Arbeitsmarktsituation im Bereich der Fortbildung und Umschulung (FuU) zu verzeichnen. Zur selben Zeit legte die Treuarbeit AG das Gutachten „Wirtschaftlichkeit und Effektivität der Arbeitsverwaltung“ (1983) vor, in dem gravierende Mängel hinsichtlich des Auswahlverfahrens sowie der Kontrolle der Durchführung der Weiterbildungsangebote festgestellt wurden. Die Frage nach der Qualität von Bildungsmaßnahmen gewann erhöhte Aktualität (Sauter/Harke 1988, S. 7 ff.).

Das Projekt „Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung“, das in den 1980er Jahren in enger Zusammenarbeit von BIBB und Bundesanstalt (BA) realisiert wurde, hatte daher zum Ziel, Arbeitshilfen und Konzepte für die Mitarbeiter des Arbeitsamtes zu entwickeln, um die Planung, Gestaltung und Betreuung von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter zu verbessern. Im Besonderen galt es, Kriterien für die Festlegung und Sicherung der Qualität von Auftragsmaßnahmen zu erarbeiten. Als Ergebnis der Zusammenarbeit von BIBB und BA entstand ein Qualitätskonzept, das weitgehend in die „Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung“ der Bundesanstalt eingegangen ist. Diese Grundsätze traten 1989 als „FuU-Qualitätsstandards“ in Kraft (Harke/Sauter 1991, S. 18).

Durch das Arbeitsförderungs-Reformgesetz (AFRG) wurde das Recht der Arbeitsförderung als Drittes Buch in das Sozialgesetzbuch eingegliedert. Das SGB III trat am 1. Januar 1998 in Kraft und löste damit zugleich das bis dahin geltende Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ab. Die Förderungswürdigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen wird nunmehr grundsätzlich in § 77 SGB III geregelt. Im SGB III, § 86 („Qualitätsprüfung“), wird u. a. festgelegt, dass die Arbeitsagentur in geeigneter Weise die Durchführung der Bildungsmaßnahmen zu überwachen sowie den Erfolg zu beobachten hat; § 84 nennt Anforderungen an Weiterbildungsträger, § 85 Anforderungen an Weiterbildungsmaßnahmen.

Am 1. Juli 2004 trat die Verordnung über das Verfahren zur Zulassung von fachkundigen Stellen sowie zur Anerkennung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem SGB III („Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung-AZWV“) in Kraft, die die Ausführungen der o. g. §§ 84 und 85 konkretisiert (DQS 2004, S. 3; Nagel 2004, S. 18). Demnach erfolgt die Förderung der Weiterbildungsmaßnahme nur noch, wenn eine „fachkundige Stelle“ festgestellt hat, dass der Weiterbildungsträger und das Bildungsangebot den Anforderungen nach §§ 84 und 85 genügen. Weiterbildungsträger müssen sich in Zukunft durch entsprechende Stellen zertifizieren lassen. Gemäß § 84 (4)

SGB III bzw. § 8 (4) AZWV ist ein Qualitätssicherungssystem nachzuweisen (DQS 2004, S. 11 ff.). Für die Einführung der neuen Prüf- und Zulassungsverfahren ist eine Übergangszeit bis Ende 2005 vorgesehen.

### 3.6.6 Verfahren der eduQua (Schweiz)

Ein übergreifendes Modell zur Qualitätssicherung von Weiterbildungseinrichtungen in der Schweiz stellt die Zertifizierung von Weiterbildungsinstitutionen bzw. Organisationseinheiten nach dem Verfahren der eduQua, Zürich, dar (eduQua 2004, S. 4 ff.; Faulstich, Gnahs, Sauter 2003, S. 9).

Die eduQua-Zertifizierung ist ein in der Schweiz allgemein anerkanntes Verfahren, das bereits mehr als 500 Institutionen nutzen. Viele Kantone machen die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen mit öffentlichen Geldern von einer derartigen Zertifizierung abhängig.

Die eduQua identifiziert sechs Kriterien, die maßgeblich die Qualität einer Weiterbildungsinstitution bestimmen:

1. das Angebot,
2. die Kommunikation mit den Kundinnen und Kunden,
3. die Art und Weise der Leistungserbringung,
4. das eingesetzte Personal,
5. der Lernerfolg sowie
6. die Qualitätssicherung und -entwicklung

(ebd., S. 12).

Für jedes Kriterium sind Minimalstandards definiert, die erfüllt sein müssen, damit eine Institution das eduQua-Label führen darf. Kriterien und Minimalstandards sind im Anhang in Anlage 4 aufgeführt.

Mit der Durchführung des Zertifizierungsverfahrens und der Vergabe des Labels sind akkreditierte Zertifizierungsstellen beauftragt. Mit der Anmeldung zum institutionellen Zertifizierungsverfahren sind gleichfalls Prospekte von allen Weiterbildungsangeboten des laufenden Jahres einzureichen. Die zuständige Zertifizierungsstelle wählt ein ihr repräsentativ für die Institution erscheinendes Angebot als Stichprobe aus.

Die sich bewerbende Institution hat darauf hin in einer umfangreichen Dokumentation („Dossier“) die Institution und das stellvertretende Angebot entlang vorgegebener Prüfpunkte darzulegen. Nach positiver Beurteilung der Dokumentation erfolgt ein Audit vor Ort, der auch einen Unterrichtsbesuch beinhalten kann (vgl. Schläfli 2004, S. 226 f.).

Das Ergebnis des Zertifizierungsverfahrens wird in einem Auditbericht festgehalten. Der Bericht bezieht sich auf die sechs eduQua-Qualitätskriterien und berücksichtigt die Prüfungsinhalte der Institution und die des ausgewählten Angebots. Er beinhaltet gleichfalls den Entscheid (Zertifikaterteilung ohne Auflagen; Zertifikaterteilung mit Auflagen; keine Zertifikaterteilung) sowie Verbesserungshinweise.

Ein erteiltes Zertifikat hat eine dreijährige Gültigkeit. Während der Gültigkeitsdauer sind zwei obligatorische Zwischenaudits vorgesehen: ein erstes ein Jahr nach der Zertifikaterteilung, ein zweites zwei Jahre nach der Zertifikaterteilung.

Das Handbuch zu Verfahren und Zertifizierung ist im Internet unter <http://www.eduqua.ch> herunterladbar.

### 3.6.7 Qualitätssicherung an Schweizer Hochschulen

Auch im schweizerischen Hochschulbereich fand seit Mitte der 90er Jahre eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Qualitätssicherung statt. Viele Universitäten führten mit dem primären Ziel der Qualitätsverbesserung regelmäßige Bewertungen der Lehre und der Forschung ein und begannen, ihre akademischen Einheiten einer systematischen Selbst- und Fremdevaluation zu unterziehen. Dabei steht der unterstützende und partizipative Charakter der getroffenen Qualitätssicherungsmaßnahmen im Vordergrund, die angewandten Methoden und Instrumente differieren.<sup>40</sup>

Zur Harmonisierung der Systeme und zur Unterstützung der hochschulinternen Qualitätssicherungsmaßnahmen wurde das „Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen“ (OAQ) eingerichtet. Das OAQ, das der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) unterstellt ist, nahm am 1. Oktober 2001 seine Tätigkeit auf (Frey 2004, S. 278 f.; Gerber 2004, S. 47 ff.; <http://www.oaq.ch>).

Zu seinen Hauptaufgaben zählen

- die Erarbeitung von Richtlinien und Qualitätsstandards (Mindestanforderungen) für die Akkreditierung im universitären Hochschulbereich in der Schweiz und
- die Durchführung von Akkreditierungen öffentlicher und privater Institutionen sowie von Studiengängen auf universitärer Stufe (inklusive Weiterbildungsangebote) sowie
- die Erarbeitung von Empfehlungen für die Qualitätssicherung im universitären Hochschulbereich und das Anbieten von entsprechenden Dienstleistungen.

(Quelle: [http://www.oaq.ch/pages\\_d/01\\_01\\_00\\_auftrag.htm](http://www.oaq.ch/pages_d/01_01_00_auftrag.htm) [25.11.2004])

Das OAQ ist eine fachlich unabhängige Institution, die sich in ihrer Arbeit an internationalen Praktiken und Forschungsdaten orientiert und mit nationalen und internationalen Partnern kooperiert.

Zu folgenden Prüfbereichen wurden Mindeststandards definiert:

für die Akkreditierung von universitären Institutionen:

- Strategie, Organisation und Qualitätsmanagement der Institution
- Studienangebot
- Forschung
- Wissenschaftliches Personal
- Administratives und technisches Personal
- Studierende
- Infrastrukturen
- Kooperation

---

<sup>40</sup> Quelle: [http://www.oaq.ch/pages\\_d/02\\_05\\_00\\_qualitaet.htm](http://www.oaq.ch/pages_d/02_05_00_qualitaet.htm) (25.11.04)

für die Akkreditierung von universitären Studiengängen:

- Durchführung und Ausbildungsziele
- Interne Organisation und Qualitätssicherungsmaßnahmen
- Curriculum und Ausbildungsmethoden
- Lehrkörper
- Studierende
- Sachliche und räumliche Ausstattung

(vgl. [http://www.oaq.ch/pages\\_d/03\\_00\\_00\\_akkreditierung.htm](http://www.oaq.ch/pages_d/03_00_00_akkreditierung.htm) [25.11.2004])

Das Akkreditierungsverfahren strukturiert sich in drei Stufen:

- |         |  |
|---------|--|
| Stufe 1 | Selbstbeurteilung anhand eines detaillierten, von der OAQ-vorgebenen Leitfadens; Erstellung eines schriftlichen Berichts, der als Grundlage für die externe Begutachtung durch eine unabhängige Expertengruppe dient.  |
| Stufe 2 | Externe Begutachtung durch Expertengruppe, in der Regel zweitägig. Bericht und Empfehlung zur Akkreditierung und zur Verbesserung der Qualität.<br>Vorbereitung des Akkreditierungsentscheids durch das OAQ und Vorlage der Empfehlung zum Entscheid durch die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK). |
| Stufe 3 | Akkreditierungsentscheid durch die SUK; Optionen: Die Akkreditierung wird ohne Auflagen erteilt (gültig sieben Jahre); mit Auflagen erteilt (die innerhalb einer festzulegenden Frist zu erfüllen sind) oder die Akkreditierung wird abgelehnt.  |

(vgl. [http://www.oaq.ch/pages\\_d/03\\_00\\_00\\_akkreditierung.htm](http://www.oaq.ch/pages_d/03_00_00_akkreditierung.htm) [25.11.2004])

Die Akkreditierung ist nicht verpflichtend, sondern erfolgt *auf freiwilliger Basis* (Frey 2004, S. 278).

Frey (2004, S. 280) fasst für die Schweizer Hochschulen zusammen: „In der Weiterbildung fokussiert die Qualitätssicherung bisher auf die Input-, Prozess- und Ergebnisqualität. In Zukunft werden die Voraussetzungen und Ermöglicher von Qualität, nämlich Strategie, Organisation und Effizienz an Bedeutung gewinnen. (...) Akkreditierung kann Evaluationen nicht ersetzen. Exzellenz kann nicht an Minimalstandards gemessen werden, und der Transfer von innovativem Wissen findet oft in Einzelveranstaltungen statt, die nicht akkreditierbar sind.“



### 3.7 Nationale Positionen zum Qualitätsmanagement / zur Qualitätssicherung / zur Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

#### 3.7.1 Forum Bildung

Das Forum Bildung wurde 1999 bis 2001 von Bund und Ländern eingesetzt, um die Qualität und die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Im Forum Bildung arbeiteten Interessenvertreter von Bund und Ländern, der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite, der Wissenschaftler und der Kirchen, der Auszubildenden und der Studierenden zusammen.

Zu den fünf bildungsbereichsübergreifenden Themenschwerpunkten

- Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen,
- Förderung von Chancengleichheit,
- Qualitätssicherung im internationalen Vergleich,
- Lernen – ein Leben lang sowie
- Neue Lern- und Lernkultur

wurden insgesamt 12 übergreifende Empfehlungen vorgelegt. Die Empfehlungen richten sich an die politisch Zuständigen und Verantwortlichen sowie an diejenigen, die vor Ort die Bildungsprozesse gestalten, gleichermaßen (Forum Bildung 2000a, ohne Seitenzahl; Forum Bildung 2002, S. 9; 118).

In seinem Arbeitspapier Nr. 5 zur „Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“ vom 15. Juli 2000b attestiert das Forum Bildung dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen hinsichtlich der Qualitätssicherung zwar einen „besonderen Nachholbedarf“ (S. 4), es geht dann aber doch in seinen „Vorläufigen Empfehlungen“ zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“ vom 5. Juni 2001 nur allgemein auf den Hochschulbereich und nicht dezidiert auf die wissenschaftliche Weiterbildung ein.

Ein Blick in den Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung zu diesem Themenbereich, der die Grundlage für die Erarbeitung der Empfehlungen bildet, stellt für den Hochschulbereich fest, dass trotz Qualitätssicherungsmaßnahmen bspw. über Evaluation (z. B. Lehrveranstaltungsevaluation, Organisationsevaluation, Strukturevaluation) ein Konsens über Begriffe, Gegenstände und Verfahren der Qualitätssicherung fehle.

*„Dem jeweils in Rede stehenden Gegenstand der Qualitätssicherung wird stets dann **Qualität** zuzumessen sein, wenn dieser Gegenstand über die zu seiner Zweckerfüllung bzw. Zielerreichung unabdingbar erforderlichen Merkmale verfügt (fitness for purpose). Qualität umfasst die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen (ISO 8402). Nach ISO 9000 gibt es drei Qualitätsziele, die eine Organisation verwirklichen sollte und die auch für Hochschulen anzuwenden sind: ‚Die Organisation sollte eine solche Qualität des erzeugten Produkts oder der erbrachten Dienstleistung erreichen und aufrechterhalten, dass die festgelegten oder vorausgesetzten Erfordernisse des Auftraggebers stets erfüllt werden. – Die Organisation sollte gegenüber der eigenen Leitung für Vertrauen sorgen, dass die beabsichtigte Qualität erreicht und aufrechterhalten wird. – Die Organisation sollte gegenüber dem Auftraggeber für Vertrauen sorgen, dass die beabsichtigte Qualität beim zu liefernden Produkt oder der zu erbringenden Dienstleistung erreicht ist oder erreicht werden kann. Wenn vertraglich*

verlangt, kann die Schaffung von Vertrauen die vereinbarten Forderungen zur Darlegung von Qualität umfassen.'

Dies bedeutet im Kontext der Hochschule, dass **zu klären** ist

- **in Lehre, Studium, Weiterbildung**, ob die Zielsetzung eines Lehrprogramms rational begründet ist, ob das Lehrprogramm aus Komponenten zusammengesetzt ist, die die Zielverwirklichung gewährleisten, ob die einzelnen Komponenten so beschaffen sind, dass sie einen Beitrag zum Gesamtziel leisten,
- **in Forschung und Wissenstransfer**, ob die einzelnen Aktivitätsbestandteile geeignet sind, einen Beitrag zur Wissensmehrung zu leisten und ob sie geeignet sind, heute bereits bekannte Probleme lösen zu helfen bzw. den Fundus für die künftige Lösung heute noch unbekannter Probleme zu erweitern,
- **in der Abfolge von Entscheidungsprozessen**, ob ihre Komponenten so gestaltet sind, dass sie zur Zielverwirklichung der Aktivitäten in Lehre, Forschung usw. optimal beitragen.

Objekte des Qualitätsmanagements innerhalb des Hochschulbereichs sind alle Komponenten der Ressourcenbereitstellung sowie der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation. **In Prozessen des Qualitätsmanagements** sollten keine einzelnen Elemente isoliert für sich allein geprüft werden, sondern vorrangig **Strukturen und Programme** im Zusammenhang der jeweiligen Zielsetzung, d.h. **auf das angestrebte Ergebnis hin überprüft** werden. Die für die Aufrechterhaltung von Qualität notwendigen Maßnahmen sind für jedes Objekt spezifisch zu verwirklichen.

Mit dem Gebot der Qualitätssicherung sollen die generell konfliktären Teilziele Reduzierung von Kosten bzw. Einhaltung des vorgegebenen Kostenrahmens, Optimierung von Durchführungszeiten bzw. Einhaltung geplanter Durchführungszeiten sowie die Verbesserung der Qualität der Ergebnisse erreicht werden.

Im Rahmen der **Strukturüberprüfung** lautet die Frage, ob die einzelnen Elemente der Organisation als solche sachgerecht sowie funktionsgerecht einander zugeordnet sind und ob die Elemente und die Organisation insgesamt ihren Zweck erfüllen. Qualitätsmanagement findet insoweit gegenwärtig im Hochschulbereich nahezu nicht statt. Seine Ursache hat dies in den Organisationsvorgaben des Hochschulrahmengesetzes und der Landeshochschulgesetze. Die deutschen Hochschulgesetze regeln vor allem die Aufbauorganisation der Hochschulen, ohne dabei den Vorgang und den Ablauf der konkreten Aufgabenerfüllung in den Blick zu nehmen. Unter der grundsätzlich zutreffenden Annahme, dass einzelne Organisationselemente der Hochschulen immer wieder gleichbleibende Funktionen erfüllen, werden diese Elemente in ein bestimmtes invariables Verhältnis zu anderen Elementen gestellt. Durch eine solch rein statische Betrachtungsweise und Regelvorschrift sind die Hochschulen nicht in der Lage, die von ihnen selbst zu gestaltende Ablauforganisation mit der rigiden Aufbauorganisation in Einklang zu bringen. Außerhalb der Regelungsinhalte der Hochschulgesetze liegende noch zusätzlich hinzukommende Regelungszwänge (z. B. Curricularnormwerte, Zwangsimmatrifikationen über ZVS-Verfahren usw.) verstärken die Inkongruenz zwischen dem Optimierungsgebot von Ablaufprozessen und dem Zwang selbständiger Organisationsvorgaben. Die Hochschulen haben es bisher weitgehend versäumt, eigene Strukturkonzepte zu entwickeln, die mit den realen Handlungsabläufen abgestimmt sind. Einen Anreiz in diese Richtung haben die in einzelne Hochschulgesetze aufgenommenen Experimentierklauseln gebracht (erstmalig im Thüringer Hochschulgesetz von 1994

eingeführt für die Universität Erfurt), des Weiteren wird mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule experimentiert (z. B. Bremen, Hamburg und Berlin). Auf diesem Weg sollte weiter gegangen werden, da eine zwangsweise vorgegebene Aufbauorganisation, die bei ihrer Konstruktion nicht auch optimierte Prozessabläufe in den Blick nimmt, automatisch zu organisatorischen Qualitätseinbußen führt.

Unter dem Gesichtspunkt der **Programmorganisation** ist zu fragen, ob die Bestandteile der relevanten Vorgänge so beschaffen sind, dass das angestrebte Ziel zeitgerecht erreicht wird. Daraus ist ableitbar, welche Gegenstände in einen bestimmten Qualitätsmanagementprozess einzubeziehen sind.

Auch für den Bereich der Programmorganisation ist festzustellen, dass die meisten Hochschulen auf Grund der weitgehenden Vorgabe der Aufbauorganisation die Optimierung der Ablauforganisation vernachlässigen. Die in Forschung und Lehre zu erbringenden Leistungen lassen sich als System von Geschäftsprozessen beschreiben. Für die Leistungserbringung ist konkret zu bestimmen, welches Forschungsprofil und welche Studienangebote die einzelne Hochschule realisiert. Diese Festlegungen und Entscheidungen werden zwar von den meisten Hochschulen getroffen, jedoch ergibt sich oft das Gesamtbild als eine reine Addition von nicht aufeinander bezogenen Teilentscheidungen, bei denen nicht berücksichtigt wurde, dass die Gestaltung von Geschäftsprozessen aus einer Leistungssicht, einem Steuerungsaspekt, einer Verlaufssicht, einer Zuordnung personeller Aufgabenträger sowie dem Einsatz materieller Ressourcen besteht, wobei diese Aspekte stets der gegenseitigen Abstimmung bedürfen.

Im Rahmen von Programmevaluationen wäre daher zu überprüfen, ob Leistungsbreite (Studiengänge, Studienrichtungen, Forschungsprofil) und Leistungstiefe, der Steuerungsaspekt, der ereignisgesteuerte Ablauf der beteiligten Aufgaben (Reihenfolgebeziehungen der einzelnen Aufgaben, das Ausnahmeverhalten gegenüber dem Normalverhalten, die Gestaltung von Varianten sowie die Aufdeckung von Redundanzen), die aufgabenbezogenen Kompetenzen der Aufgabenträger und die Schaffung prozessorientierter Organisationsformen geschaffen geklärt und entschieden wurde.

### **Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie**

Qualitätssicherung erfährt im Hochschulbereich eine **besondere Ausgestaltung** durch die den Hochschulen zukommende **Autonomie** sowie durch das den Hochschulen gewährte Privileg der **Wissenschaftsfreiheit**. Diese beiden Komponenten verschaffen den Hochschulen gegenüber anderen Bereichen des Bildungswesens einen besonders hohen Grad der Freiheit bei der Gestaltung des Qualitätsmanagements und legen ihnen gleichzeitig eine besondere Verpflichtung zur selbständigen Ausübung von Qualitätskontrolle auf. (...)“

(Fischer-Bluhm/Wolff 2001, S. 48 ff.)

Die Expertengruppe fordert daher u. a. die Verpflichtung aller Hochschul-Bildungseinrichtungen, ihre Ziele und ihre Praxis in regelmäßigen Abständen zur reflektieren und weiterzuentwickeln. Dies beinhaltet auch den Abgleich der Ziele, Konsistenz und Kohärenz der Praxis mit deren Zielen sowie den verantwortungsbewussten Umgang mit Zeit und Geld. Als Verfahren wird empfohlen: Selbstanalyse, Peer Review und Vereinbarungen über Konsequenzen. Weitere Vorschläge, die für die Hochschulen im Allgemeinen gelten sollen, werden gegeben (ebd., S. 57 f.).

In ihren „Vorläufigen Empfehlungen“ zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“ vom 5. Juni 2001 kommt das Forum Bildung zu dem Schluss, dass es angesichts „der unterschiedlichen Ziele, Funktionen und Steuerungsmodelle der einzelnen Bildungsbereiche (...) kein allgemeines Modell der Qualitätsentwicklung und –sicherung für das gesamte Bildungssystem geben (kann)“ [S. 2]. Es könnten jedoch zentrale Elemente, die für alle Bildungsbereiche gültig seien, benannt werden. Das Forum Bildung fasst diese Elemente in vier so genannte Leitsätze:

### **„1. Zieldefinition**

***Die Definition der jeweiligen Bildungsziele ist entscheidende Voraussetzung für die Messung, Entwicklung und Sicherung von Qualität. Die Ziele betreffen Handeln unterschiedlicher Ebenen.***

*Qualität ist ein relativer Begriff, der nur in bezug auf Funktionen und Ziele definiert und beurteilt werden kann. Dies wird in der bisherigen Diskussion über Qualitätssicherung nicht immer hinreichend beachtet. Ziele sind daher auf der Ebene des Bildungssystems wie auf der Ebene der Bildungseinrichtung so konkret zu definieren, dass sie sich als Orientierungspunkte für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eignen. So ist es für die Lösung von Fragen der Messbarkeit des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen von entscheidender Bedeutung, dass überfachliche Bildungsziele genauso konkret definiert werden, wie das traditionell für die Vermittlung von fachlichem Wissen erfolgt.*

### **2. Gegenstand von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung**

***Qualität von Bildung ist mehrdimensional. Als Ansatzpunkte für Qualitätsentwicklung und -sicherung sind insbesondere die Aspekte der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität zu unterscheiden, die miteinander verknüpft sind.***

*Strukturqualität (Input-Faktoren) umfasst die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungseinrichtungen arbeiten, z. B. rechtlicher, organisatorischer und sozialer Rahmen, finanzielle, materielle und personelle Ausstattung, aber auch Faktoren der "Orientierungsqualität" wie z. B. Aus- und Weiterbildung der Lehrenden, Lehr- und Rahmenpläne und andere Handlungsorientierungen für das Lehrpersonal.*

*Prozessqualität beschreibt die Art und Weise, wie Bildungseinrichtungen ihren Auftrag und ihre Ziele umsetzen, z. B. Auswahl und Gestaltung von Inhalten und Methoden, Beratung, Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Teilnehmer, individuelle Förderung, Verhältnis von Lehrenden und Lernenden.*

*Ergebnisqualität bezieht sich auf die fachlichen und überfachlichen Wirkungen des Bildungsprozesses, z. B. Wissen, überfachliche und soziale Kompetenzen, Motivation, Werthaltungen, Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Dabei ist die Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen für künftiges Lernen und Arbeiten zu berücksichtigen.*

*Die neue Qualitätsdiskussion ist Ausdruck eines Wechsels zu mehr "output"-Steuerung. Künftig wird für keinen Bereich eine rein "input-orientierte" Steuerung ausreichen. Dabei sind Fragen der Rahmenbedingungen für jeden Bildungsbereich unterschiedlich zu beantworten, beispielsweise, wer die zugrunde liegende inhaltliche Zielsetzung definiert, auf welcher Ebene Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung durchzuführen sind und welche Verfahren hierfür in Betracht kommen.*

### **3. Mehr Selbständigkeit für Bildungseinrichtungen**

***Zunehmende Komplexität der Anforderungen an Bildung und Qualifizierung erfordert mehr Selbständigkeit von Bildungseinrichtungen. Die Verwirklichung der hierdurch angestrebten Qualitätssteigerung bedarf gezielter Unterstützung.***

*Selbständigkeit von Bildungseinrichtungen muss neben finanziellen Belangen insbesondere die Verantwortung für inhaltliche und personelle Gestaltung und Weiterentwicklung von Bildungsangeboten umfassen. Schrittweises Einräumen von Selbständigkeit und Eigenverantwortung führt nur dann zu Qualitätssteigerung, wenn die Entwicklung der durch sie freigesetzten Möglichkeiten unterstützt wird. Wie dies am wirkungsvollsten geschieht, hängt von der spezifischen Situation des jeweiligen Bildungsbereichs ab. Im Schulbereich ist eine systematische Unterstützung von Profil-, Personal- und Organisationsentwicklung der einzelnen Schule erforderlich, beispielsweise durch fachdidaktische Handreichungen, Beratung und Erfahrungsaustausch, Aus- und Weiterbildung für Lehrende, für das Schulmanagement und für Mitarbeiter der staatlichen Aufsicht. In anderen Bereichen, etwa im Hochschulbereich, ist eine stärkere Koppelung an Inzents geboten, z. B. über die Mittelvergabe.*

### **4. Evaluation**

***Die Einräumung von mehr Selbständigkeit setzt die Bereitschaft zur Rechenschaftslegung voraus. Diese dient der Sicherstellung von Standards, der Transparenz und der Weiterentwicklung der Qualität. Interne und externe Evaluation sind zugleich Instrumente der Selbststeuerung von Bildungseinrichtungen; dem Lernen aus Evaluationen kommt daher besondere Bedeutung zu.***

*Interne und externe Evaluation leisten einander ergänzende Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Interne Evaluationen werden von der Einrichtung selbst veranlasst und durchgeführt. Ihr Verfahren kann dabei auf spezifische Fragestellungen und Bedingungen der jeweiligen Bildungseinrichtung abgestimmt werden. Externe Evaluationen dienen zum Teil dem Systemmonitoring; sie helfen auch der einzelnen Bildungseinrichtung dabei, ihren Standort in der nationalen und internationalen Bildungslandschaft zu erkennen. Interne und externe Evaluationen können sich auf Struktur- und Prozessmerkmale sowie auf Ergebnisse beziehen. Die Qualität der Ergebnisse von Evaluationen und des Lernens aus diesen Ergebnissen hängt auch davon ab, dass Vertrauen in die faire Verwendung der durch interne und externe Evaluation gewonnenen Informationen aufgebaut werden kann.*

*Die Bedingungen für das Lernen der Bildungseinrichtung aus interner und externer Evaluation für Entwicklung und Sicherung der Qualität sind noch zu wenig bekannt. Hier besteht ein dringender Bedarf für Transferforschung.*

*Die Informationen aus Evaluationen sind für die Verbesserung der Transparenz über die Qualität von Bildungsanbietern und Bildungsangeboten und für die individuelle Beratung zu nutzen.“*

(Forum Bildung 2001, S. 2 ff.)

### 3.7.2 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Die BLK wurde aufgrund des Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern (BLK-Abkommen) vom 25.07.1970 als gemeinsame Kommission für Bildungsplanung errichtet. Nach der Aufgabenerweiterung durch die Rahmenvereinbarung Forschungsförderung<sup>41</sup> wurde der Name ergänzt und geändert in „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“<sup>42</sup>. Die Kommission behandelt gemeinsam berührende Fragen des Bildungswesens (insbesondere auch über die Förderung von Modellversuchen) und gibt den Regierungen von Bund und Ländern entsprechende Empfehlungen.<sup>43</sup>

Von zentraler Bedeutung im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen ist das „Projekt Q“ (Projekt Qualitätssicherung), das von 1998 bis 2000 aus Sondermitteln der BLK, danach (von 2001 bis 2006) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführt wird.

Das Projekt versteht sich als Informations- und Kommunikationsplattform zwischen den Hochschulen, den Evaluationsagenturen und –netzwerken und der Öffentlichkeit in allen Fragen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich (BLK 2001, S. 18). Weitere Informationen zum Projekt Q finden sich in Abschnitt 3.7.5 (Hochschulrektorenkonferenz).

Aktuell werden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin folgende Modellvorhaben, die gleichfalls Elemente des Qualitätsmanagements thematisieren, durch die BLK gefördert<sup>44, 45</sup>:

#### **Projektbezeichnung:**

*Entwicklung eines einheitlichen Systems der Leistungserfassung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Fachhochschule Brandenburg - Federführung -, Fachhochschule Potsdam)*

*[Förderungsdauer: 1.1.2004 bis 31.12.2006]*

Aus der Kurzbeschreibung des Projekts:

„(...) In Anlehnung an die aktuell stattfindenden Reformaktivitäten der Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses sollen Kriterien und Qualitätsstandards für die Modularisierung, die Einführung eines einheitlichen Systems der Leistungsbewertung analog dem ECTS sowie Grundsätze für abgestufte Zertifizierungen entwickelt und auf dieser Grundlage Akkreditierungen initiiert werden. Es soll ein Konzept erarbeitet werden, welches die im ECTS vorgesehenen Möglichkeiten der Akkumulation bzw. des Transfers von Leistungspunkten in adäquater Weise auf die wissenschaftliche Weiterbildung überträgt (...)“.

<sup>41</sup> Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Ländern über die gemeinsame Förderung der Forschung vom 28.11.1975 (Rahmenvereinbarung Forschungsförderung)

<sup>42</sup> Quelle: <http://www.blk-bonn.de/allgemeines.htm> (19.02.2003)

<sup>43</sup> Quelle: <http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm> (19.02.2003)

<sup>44</sup> Quelle: [http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm\\_wissenschaftliche\\_weiterbildung.htm](http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_wissenschaftliche_weiterbildung.htm) (10.11.2004)

<sup>45</sup> Die Aufzählung erfolgt beispielhaft, eine Vollständigkeit der Nennungen wird nicht beabsichtigt.

**Projektbezeichnung:**

*Das WissWB-Portal (Universität Hamburg - Federführung -, Universität Hannover, Universität Kiel, Universität für Wirtschaft und Politik Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) in Verbindung mit dem Projekt "Weiterbildungsnetzwerk im Verbund norddeutscher Hochschulen  
[Förderungsdauer: 1.1. 2004 bis 31.12.2005]*

Aus der Kurzbeschreibung des Projekts:

„Ziel des Projektes ist es, ein Internetportal für die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung der beteiligten Hochschulen aufzubauen. Das Portal soll den Nutzern die komfortable Suche nach passenden Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen und sie mit weiteren relevanten Informationen, die für eine Teilnahmeentscheidung von Bedeutung sein können (Beratungsmöglichkeiten, gesetzliche Rahmenbedingungen, Profil der anbietenden Einrichtungen, Fördermöglichkeiten u. ä. m.), versorgen. (...)“

**Projektbezeichnung:**

*Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen (Netzwerk WissWeit) (Universität Frankfurt - Federführung -, Technische Universität Darmstadt, Universität Gießen, Universität Kassel, Universität Marburg, Fachhochschule Darmstadt, Fachhochschule Frankfurt, Fachhochschule Fulda, Fachhochschule Gießen-Friedberg, Fachhochschule Wiesbaden)  
[Förderungsdauer: 1.1.2004 bis 31.12.2006]*

Aus der Kurzbeschreibung des Projekts:

„Konstituierung und Etablierung eines Hochschulverbundes für die wissenschaftliche Weiterbildung in Hessen unter Beteiligung der 10 staatlichen Universitäten und Fachhochschulen. Die Errichtung dieses Netzwerkes soll die Synergieeffekte hervorbringen, die durch fest institutionalisiertes gemeinsames Handeln der hessischen Hochschulen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung zu erzielen sind. Das Projekt "Netzwerk Wissweit" hat zwei Schwerpunkte:

1. den organisatorisch-institutionellen und
2. den inhaltlich-curricularen.

Im Schwerpunkt 1 soll eine Koordinationsstelle eingerichtet werden mit den Aufgaben:

- Systematische Zusammenstellung und Präsentation des Angebotes in gedruckter und elektronischer Form im Abgleich mit Bedarfsaspekten,
- Entwicklung von Qualitätsstandards und eines Qualitätssiegels,
- Institutionalisierung der Kommunikationsbeziehungen, modellhafte Entwicklung gemeinsamer Weiterbildungsangebote.

Im Schwerpunkt 2 steht die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs im Vordergrund:

- Verlässliche Informationsgewinnung über Curricula und Platzierung von Weiterbildungsangeboten durch institutionalisierte Beziehungen zur Nachfragerseite,
- Bestimmung von Erfolgskriterien von Weiterbildungsmaßnahmen (Weiterbildungscontrolling).“

**Projektbezeichnung:**

*Vision Ventures - mit Weiterbildung zum Ziel (Universität Rostock - Federführung -, Universität Hildesheim, Universität Bielefeld, Fachhochschule Stralsund)  
[Förderungsdauer: 1.1.2004 bis 31.12.2006]*

Aus der Kurzbeschreibung des Projekts:

„Die Universitäten Rostock, Hildesheim und die Fachhochschule Stralsund entwickeln in Kooperation mit der Universität Bielefeld ein Weiterbildungsnetzwerk. Sie nutzen dabei bereits bestehende Weiterbildungsangebote in den gesellschaftlich relevanten Bereichen Gesundheit, Bildung, Medien,

Organisation und Umwelt mit dem Ziel, ein integratives Kooperationsmodell zur Vermarktung von Weiterbildungsangeboten zu entwickeln und zu erproben und dabei ein gemeinsames bedarfsgerechtes Lehrangebot auf einer qualitativ neuen Stufe (modularisiert, mit Leistungspunkten versehen, akkumulierbar, individuell wählbar) zu machen. (...)“

Eine besondere Aufgabe der BLK erscheint der Verfasserin die zukünftige Synthese der Erfahrungen und Ergebnisse aus den Projekten zu sein, damit diese zum Gewinn der Hochschulen und der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Praxis gereichen.

### 3.7.3 Kultusministerkonferenz

Die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, kurz Kultusministerkonferenz (KMK), stellt ein länderübergreifendes Koordinationsgremium dar, in dem diejenigen Minister bzw. Senatoren der Länder, die für Bildung, Erziehung, Hochschulen, Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständig sind, zusammengeschlossen sind. Die KMK beruht auf einem Übereinkommen der Länder. Nach ihrer Geschäftsordnung behandelt sie „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“<sup>46</sup>. Hierzu gehören u. a. die Beförderung der Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen sowie das Hinwirken auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule. Die KMK verabschiedet dazu in der Regel entsprechende Beschlüsse. Da Beschlüsse nur einstimmig gefasst werden können, fallen diese häufig sehr kompromisshaft aus.

In ihrem Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ betont die KMK die inhaltliche Verantwortung der Hochschulen für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot sowie die Verantwortung für die Verfahren der Qualitätssicherung dieser Angebote und zwar auch, wenn diese in einer Ausgründung, d. h. rechtlich selbständig organisierte Weiterbildungseinrichtung, durchgeführt wird (KMK 2001, S. 3).

### 3.7.4 Akkreditierungsrat

Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998 wurde für die neuen gestuften Studiengänge die Einführung eines Akkreditierungsverfahrens beschlossen sowie Einrichtung des Akkreditierungsrates. Die Aufgabe des Akkreditierungsrates (der zunächst nur probeweise für drei Jahre installiert war und nach einer Evaluierung durch den KMK-Beschluss „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ als zentrales Organ des deutschen Akkreditierungssystems auf Dauer gestellt ist und mit dem 1.1.2005 in eine Stiftung überführt wurde) besteht insbesondere darin, Agenturen zu begutachten und zu akkreditieren, die ihrerseits die BA-/MA-Studiengänge akkreditieren, sowie Mindestdefinitionen an die Akkreditierungsverfahren zu definieren (KMK 2004, S. 3).<sup>47, 48</sup>

<sup>46</sup> Quelle: <http://www.kmk.org/aufg-org/faltbl.htm> (25.10.2000)

<sup>47</sup> Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de/haupt.htm> (25.10.2000)



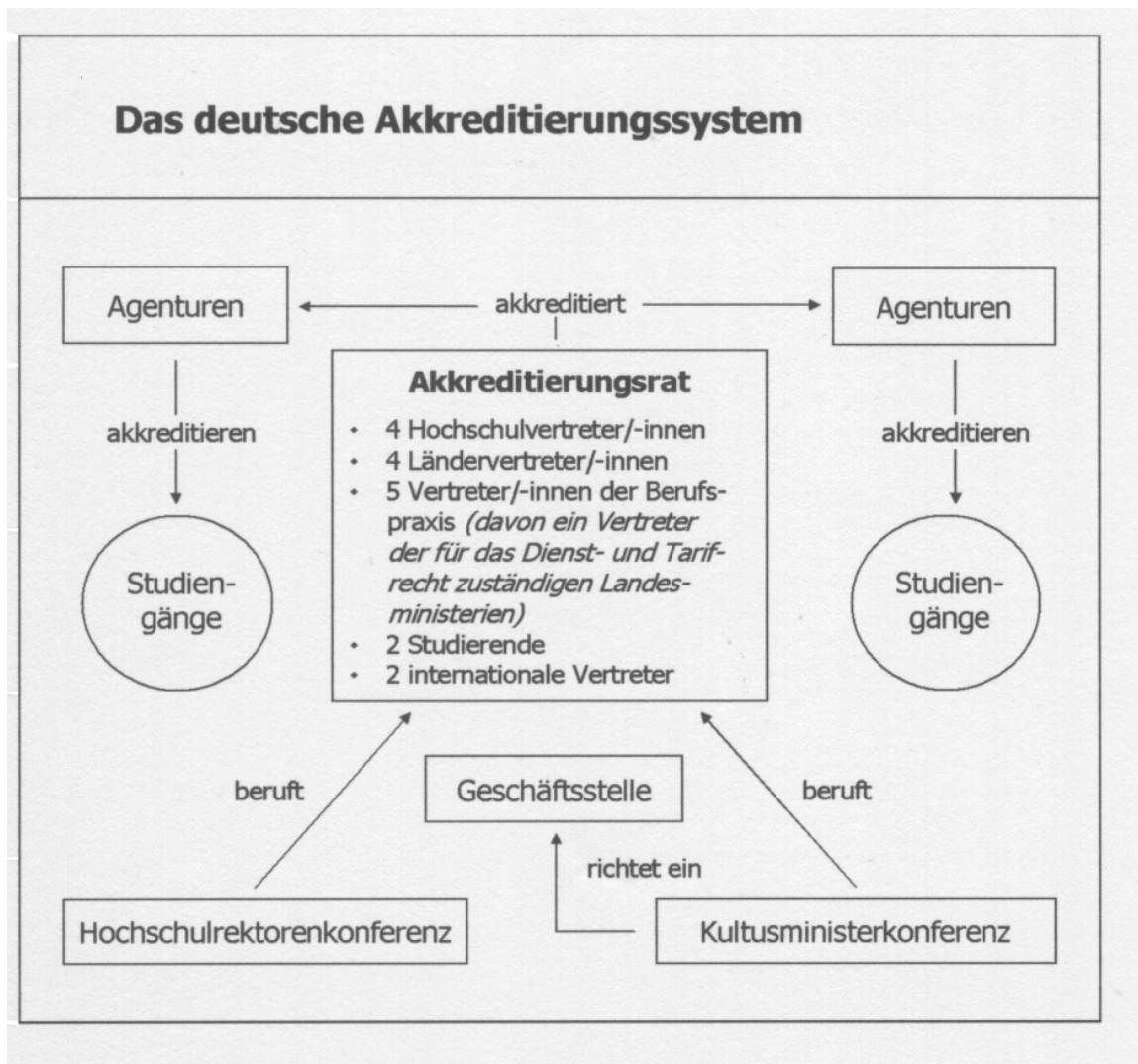


Abbildung 14: Das deutsche Akkreditierungssystem (Schade 2004, S. 8)

Die Akkreditierungsverfahren haben zur Aufgabe, die fachlich-inhaltlichen Mindeststandards zu gewährleisten sowie die Berufsrelevanz der Abschlüsse zu überprüfen. Für die fachlich-inhaltliche Akkreditierung der Studiengänge sind die Vorgaben des Hochschul-

<sup>48</sup> Im internationalen Bereich stimmt sich der Akkreditierungsrat mit Akkreditierungseinrichtungen ab, die eine ihm vergleichbare Funktion und Aufgabe wahrnehmen. Das sind zurzeit insbesondere der Österreichische Akkreditierungsrat (ÖAR), das Schweizerische Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (O-AQ), die Niederländisch-Flämische Akkreditierungsorganisation (NVAO), das Ungarische Akkreditierungskomitee (HAC) und der Council for Higher Education Accreditation (CHEA) in den USA. Der Akkreditierungsrat ist u.a. Mitglied in der Joint Quality Initiative (JQI), im European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und im International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE).

Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de/> (16.11.2004)

rahmengesetzes und die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Strukturvorgaben für diese Studiengänge zu Grunde zu legen (KMK 2002, S. 4).

Hatte sich der Akkreditierungsrat in seinem Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge vom 20. Juni 2001 zunächst auf grundständige, konsekutiv angelegte Studienangebote bezogen, so wies er dort bereits auf den Einbezug der wissenschaftlichen Weiterbildung hin: „Im Hinblick auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sind in steigendem Maße Angebote für ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss zu erwarten, die grundsätzlich den gleichen akademischen Standards wie die grundständigen Studiengänge zu entsprechen haben. Dennoch müssen hier im Zusammenwirken mit den Abnehmern, d.h. insbesondere mit der Berufspraxis, Maßstäbe und Kriterien diskutiert und modifiziert, gegebenenfalls auch neu entwickelt werden“ (Akkreditierungsrat 2001; vgl. Faulstich 2004, S. 1).

Nach seiner Neukonstituierung 2003 wandte sich der Akkreditierungsrat verstärkt dem Themenkomplex Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und richtete dazu eine eigene Arbeitsgruppe ein (Faulstich 2004 ebd.).

In ihrem Beschluss vom 10.10.2003 „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ differenziert die KMK Masterstudiengänge in „konsekutiv“, „nicht-konsekutiv“ und „weiterbildend“<sup>49</sup>. Bei Einrichtung eines Masterstudiengangs ist eine entsprechende Zuordnung zu treffen. Für weiterbildenden Studiengänge gilt: „4.3 Weiterbildende Masterstudiengänge setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar. Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen (Ziff. 1.3 und 1.4) den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen. (...)Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den vorgenannten Bezeichnungen abweichen (z. B. MBA)“ [KMK 2003, S. 6 ff.].

Nach Angaben des Akkreditierungsrates sind mit Stand 01.11.2004 an Universitäten und Hochschulen 666 Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert worden, davon 84 explizit als Weiterbildungsstudiengänge mit dem Abschluss Master (Akkreditierungsrat 2004b).

Der Akkreditierungsrat weist auf die Überlegung hin, weitere Studiengänge, Teilstudiengänge oder auch Weiterbildungsangebote in das Akkreditierungsverfahren künftig einzubeziehen.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Die Differenzierung der Masterstudiengänge in „konsekutiv“, „nichtkonsekutiv“ und „weiterbildend“ wird im Beschluss des Akkreditierungsrates vom 1./2. April 2004a übernommen.

Quelle: Akkreditierungsrat: Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge gemäß den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 1./2. April 2004a. Download: <http://www.akkreditierungsrat.de> (17.11.2004)

<sup>50</sup> Quelle: Homepage des Akkreditierungsrates: <http://www.akkreditierungsrat.de/> (16.11.2004)

### **3.7.4.1 Das Akkreditierungsverfahren am Beispiel des Akkreditierungsverfahrens der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)**

Als eine gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen wurde die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)<sup>51</sup> 1995 auf Beschluss der Landeshochschulkonferenz Niedersachsen mit der Aufgabe der Evaluation von Lehre und Studium eingerichtet. Die Einrichtung einer zusätzlichen Abteilung für die Akkreditierung neuer Studienangebote erfolgte 1999 (Hochschulrektorenkonferenz 2003b, Beilage ohne Seitenzahl). Mit Beschluss vom 4. Februar 2000 wurde die ZEvA als erste deutsche Akkreditierungsagentur durch den Akkreditierungsrat zertifiziert (ZEvA 2002, S. 6). Ihr Akkreditierungsverfahren basiert auf den Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes, den ländergemeinsamen Beschlüssen der Hochschulrektorenkonferenz vom 6. Juli 1998 und der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998 zur Einführung von Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Masterstudiengänge sowie auf den Strukturvorgaben der KMK vom 5. März 1999 (ersetzt am 10. Oktober 2003) und den 1999 vom Akkreditierungsrat verabschiedeten Grundsätzen (ZEvA 2004, S. 48). Das Verfahren ist an internationalen Standards orientiert und grundsätzlich fächer-, hochschul- und länderübergreifend.

Derzeit können folgende Studienangebote einer Akkreditierung durch die ZEvA unterzogen werden:

- „konsekutive Studienprogramme, die einen Bachelor- und einen Masterabschluss umfassen, als auch
- eigenständige Bachelor- oder Masterstudiengänge (auch Weiterbildungsstudiengänge) und
- Studiengänge mit den Abschlüssen Diplom oder Magister, für die keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt“ (ZEvA 2004, S. 48).

Der Verfahrensablauf der Akkreditierung gliedert sich in drei Schritte:

1. Schritt
  - Antragstellung durch die Hochschule  
(ggf. zuvor: Überprüfung des Angebots durch das zuständige Landes-Bildungsministerium auf Übereinstimmung mit der landesspezifischen Bildungsplanung);
  - Entgegennahme des Antrags durch die ZEvA, Kostenermittlung, Vereinbarung des zeitlichen Verlaufs, Vorprüfung des Antrags nach Vertragsabschluss.
  
2. Schritt      Einleitung des Akkreditierungsverfahrens:
  - Prüfung der Unterlagen,
  - Benennung der GutacherInnen,
  - externe Begutachtung und Berichtsentwurf/Votum,
  - Stellungnahme der Hochschule zum Berichtsentwurf/Votum.

---

<sup>51</sup> ZEvA, Wilhelm-Busch-Str. 22, 30167 Hannover; Internet: <http://www.zeva.uni-hannover.de>

3. Schritt      Abschlussbericht mit Vorschlag für die Empfehlung zur Akkreditierung an die Ständige Akkreditierungskommission;  
 Votum zur Akkreditierung;  
 bei positivem Votum: Zustellung des Akkreditierungsbescheides.

(vgl. ZEvA 2004, S. 49)

Der Ablauf des Verfahrens nimmt ca. sechs Monate in Anspruch; die antragstellende Hochschule hat die Kosten der Akkreditierung zu tragen.

Die Akkreditierung eines Studienangebotes wird grundsätzlich befristet ausgesprochen. Die Dauer der Befristung umfasst die Regelstudienzeit des Angebots plus zwei Jahre, um eine Studienkohorte bis zum Abschluss führen und erste Aussagen über den Erfolg des Angebots treffen zu können. Danach ist eine Re-Akkreditierung erforderlich; zeitlicher und finanzieller Aufwand dafür ist jedoch deutlich geringer als bei der Erst-Akkreditierung.

Im *Antrag* zur Akkreditierung sind darzulegen:

1. Institutionelle Bedingungen, unter anderem
  - die Beschreibung des Fachbereichs, in dem das neue Angebot angesiedelt ist, sowie die institutionellen Rahmenbedingungen;
  - die räumliche, sächliche und finanzielle Ausstattung des Fachbereichs;
  - die Lehr-/Lernunterstützung bspw. Medien, betreuendes Personal, Öffnungszeiten von Bibliotheken, Sprechstunden;
  - quantitative Daten zu Studierenden und Absolventen des Fachbereichs.
  
2. Angaben zu dem zu akkreditierenden Studienangebot, u. a.
  - Nachweis der Erfüllung der Strukturvorgaben des Landes (Studienstruktur und Studiendauer, Zugangsvoraussetzungen und Übergänge, Abschlüsse und ihre Bezeichnungen, Modularisierung und Credit Points);
  - Begründungen und Zielsetzungen des Angebots, Berufsfeldbezug, Berufsfähigkeit der mit dem Abschluss erworbenen Qualifikationen;
  - Curriculum und konkrete Umsetzung der Ausbildungsziele (inklusive Zeitstruktur, Lehr-/Lernmethoden, Prüfungsformen, Beschreibung der Studienmodule etc.);
  - Kooperationen (hochschulintern/hochschulextern);
  - Personen, die am beantragten Studienprogramm beteiligt sind;
  - vorgesehene Qualitätssicherungsmaßnahmen, insbesondere zur Kontrolle der Qualität des laufenden Programms sowie zur Qualitätskontrolle des Studienerfolgs.

Zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der Antragsstellung gibt die ZEvA einen entsprechenden Gliederungsvorschlag für die Antragsunterlagen vor (ZEvA 2002, S. 17 ff.; ZEvA 2004, S. 50 ff.; Akkreditierungsrat 1999; KMK 2003 und 2004).

Eine beispielhafte Vor-Ort-Begehung durch die Gutachtergruppe beinhaltet Gespräche mit den beteiligten Statusgruppen wie Hochschul- und Fachbereichs- bzw. Fakultätsleitung, programmverantwortliche Personen, Lehrende und Studierende.

Die Struktur von Akkreditierungsverfahren ist aufgrund der Definition von Mindestvorgaben an Akkreditierungsverfahren durch den Akkreditierungsrat durch alle Akkreditierungsagenturen ähnlich.

#### **3.7.4.2 Empfehlungen der Arbeitsgruppe Weiterbildungsstudiengänge der Ständigen Akkreditierungskommission der ZEvA: Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen (Stand: 21. September 2004)**

Die Arbeitsgruppe Weiterbildungsstudiengänge der Ständigen Akkreditierungskommission (SAK) der ZEvA entwickelte im Einvernehmen mit dem Akkreditierungsrat Empfehlungen für ein Akkreditierungs- bzw. Evaluierungsverfahren von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen.

Nach derzeitigem Diskussionsstand ist die Vergabe eines „allgemeinen“<sup>52</sup> Masterabschlusses für ein Weiterbildungsangebot nur dann möglich, wenn das Angebot die Standards eines konsekutiven Studiengangs erfüllt, also auch einen zeitlichen Umfang von mindestens einem Jahr sowie mindestens 60 Credit Points (1 CP = 25-30 Stunden Workload) umfasst. Für derartige Weiterbildungsstudiengänge ist eine Akkreditierung vorgesehen.

Die Vergabe von „weiterbildungsspezifischen“ Abschlüssen für Angebote (weiterbildende Studiengänge, Programme, Einzelmodule und sonstige Veranstaltungen) mit weniger als 60 Credit Points ist zurzeit noch in der bildungspolitischen Diskussion.

Eine (Programm-)Akkreditierung dieser i. d. R. kurzzeitigen Angebote erscheint zu aufwändig, so dass die SAK empfiehlt, „das Akkreditierungsverfahren stärker auf das Prinzip der System-Akkreditierung auszurichten. Nach diesem Qualitätsverständnis fokussieren die Akkreditierungs-Standards (Hervorhebung im Original) weniger die Inhalts-Kriterien für eine externe Überprüfung der WWB-Programme als vielmehr die Prozess-Kriterien zur Stärkung einer selbstgesteuerten Qualitätsentwicklung durch die Institution“ (ebd.). Die SAK kommt zu dem Schluss, dass eine System-Evaluierung und –Akkreditierung „fast hinreichend ist, um die Qualität von Studienprogrammen zu gewährleisten“ (ebd.).

Der vollständige Zwischenbericht findet sich im Anhang als Anlage 5.

#### **3.7.5 Hochschulrektorenkonferenz (HRK)**

Die Hochschulrektorenkonferenz ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Die HRK wurde 1949 aus den Hochschulvereinigungen der drei westlichen Besatzungszonen als Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) gegründet, seit 1990 wird sie unter dem Namen Hochschulrektorenkonferenz weitergeführt. In der HRK wirken die Mitgliedshochschulen in allen Fragen zusammen, die die Aufgaben der Hochschulen betreffen. Als Ergebnis der Meinungsbildung gibt die HRK Empfehlungen und Stellungnahmen ab, die der Stimme der Hochschulen in der öffentlichen Diskussion Gehör verschaffen sollen.<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Gemeint sind die Abschlüsse Master of Arts, Master of Science, Master of Laws, Master of Engineering

<sup>53</sup> Quelle: <http://www.hrk.de> (13.08.2001)

### 3.7.5.1 Projekt Q

Seit 1998 führt die Hochschulrektorenkonferenz das Projekt Qualitätssicherung („Projekt Q“) durch. Die Finanzierung des Projektes erfolgte in einer ersten Projektphase bis Ende 2000 aus Sondermitteln der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), danach in der zweiten und dritten Phase (2001-2003 und 2004-2006) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Das äußerst umfangreiche Projekt kann an dieser Stelle nur in knapper Form referiert werden. Allen Interessierten empfiehlt sich ein Einstieg in Themen, Ergebnisse, Möglichkeiten und Publikationen über die Homepage der Hochschulrektorenkonferenz (<http://www.hochschulrektorenkonferenz.de>), Link „Projekte“, „Projekt Q“ oder auch über die Informationsplattform zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen (EvaNet) [<http://evanet.his.de>].

Die Ziele des „Projekts Q“ sind:

1. die Zusammenführung und der Austausch von Erfahrungen in der Qualitätssicherung auf nationaler und internationaler Ebene,
2. die Stärkung der Bereitschaft der Hochschulleitungen und der Fakultäten/Fachbereiche zur Qualitätssicherung,
3. die Sicherung und die Fortentwicklung gemeinsamer Standards der Qualitätssicherungsverfahren,
4. die Berichterstattung gegenüber Öffentlichkeit und Politik über Ergebnisse qualitätssichernder und -verbessernder Maßnahmen.

(<http://www.hochschulrektorenkonferenz.de> [14.11.2004])

In den drei Projektphasen standen bzw. stehen unterschiedliche Themenschwerpunkte im Aufgabemittelpunkt:

- Phase 1 (1998-2000): Länderübergreifender Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre
- Phase 2 (2001-2003): Qualitätssicherung im Hochschulbereich
- Phase 3 (2004-2006): Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung

1. Die zentralen Aufgabenschwerpunkte der ersten Phase lagen in der Etablierung einer Kommunikationsplattform für die an Qualitätssicherungsverfahren Beteiligten und in der Beförderung des Themas in den Hochschulen sowie die Evaluation der Lehre.
2. Die zweite Phase kennzeichnete sich v. a. durch die Konsolidierung des erreichten Entwicklungsstandes und die verstärkte Akzentuierung bestehender Schwerpunkte wie Evaluation, Umsetzung von Evaluationsergebnissen und Akkreditierung. Angestoßen durch den Bologna-Prozess wurde während dieser Phase die Internationalisierung der Qualitätssicherung zu einem weiteren dominierenden Thema.
3. Inhaltlich wird die dritte Phase des Projekts bestimmt durch die „Beförderung der Diskussion über eine (...) grundlegende Fortentwicklung der Verfahren der Quali-

tätssicherung hin zu Maßnahmen basierend auf dem Prinzip der Qualitätsentwicklung als Leitmotiv für die Hochschulsteuerung“ (HRK 2004a).<sup>54</sup>

Im Rahmen des Projekts wurden und werden zahlreiche Veranstaltungen (Kongresse, Tagungen, Seminare, Workshops), Dienste (Publikationen, Internet, Newsletter, Dokumentation) und Beratungsleistungen (für Hochschulen, Fachbereiche, Studierende, Ministerien) angeboten.

### **3.7.5.2 Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen durch HRK, BDA, DIHK**

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) haben im Mai 2003 gemeinsame Empfehlungen zum Ausbau des Engagements der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung verabschiedet (HRK, BDA, DIHK 2003).

Sie betonen darin die Notwendigkeit und den wachsenden Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung, dem jedoch nicht die adäquaten Weiterbildungsangebote gegenüber stünden und weisen auf Hindernisse bei der Umsetzung des Weiterbildungsauftrags durch die Hochschulen hin, wie

- „das öffentliche Dienst-, Besoldungs- und Haushaltsrecht, das die Möglichkeiten zur effizienten Erstellung von Weiterbildungsangeboten und Dienstleistungen sowie zur Schaffung eines modernen Managements an den Hochschulen stark einschränkt;
- das Fehlen von (monetären) Anreizen für die Hochschulen;
- die mangelnde Einbindung von Weiterbildungsleistungen der Dozenten in das Angebot der eigenen Hochschule;
- das Fehlen kundenorientierter Anlaufstellen an den Hochschulen;
- der erschwerte Hochschulzugang für Qualifizierte ohne formale Zugangsberechtigung“ (ebd.).

In ihrem „10-Punkte-Plan von Wirtschaft und Hochschulen“ fassen BDA, DIHK und HRK (ebd.) ihre Forderungen an die Politik, an Hochschulen und Unternehmen wie folgt zusammen:

1. *„Die Politik schafft Anreize für Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich anzubieten; dafür ist die Beseitigung haushalts-, dienst- und besoldungsrechtlicher Restriktionen notwendig.*
2. *Die Politik ermöglicht es den Hochschulen, zusätzliches Personal aus Einnahmen für wissenschaftliche Weiterbildung zu beschäftigen, indem haushalts- und dienstrechtliche Hemmnisse beseitigt werden.*
3. *Der Hochschulzugang ist weiter zu liberalisieren, um Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht an formalen Kriterien scheitern zu lassen.*
4. *Die Politik gestaltet das Hochschuldienstrecht so, dass ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Dozenten attraktiv ist.*

<sup>54</sup> Hochschulrektorenkonferenz: „Projekt Q“ um drei Jahre verlängert. Dritte Förderphase unter dem Motto: Vom System der Qualitätssicherung zum Prinzip der Qualitätsentwicklung. Bonn 2004a. Download: [evanet.his.de/evanet/redirect/link1.html](http://evanet.his.de/evanet/redirect/link1.html) (Datei: v1pjeb91.pdf)

5. *Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ auf und kooperieren bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung.*
6. *Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.*
7. *Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service Center Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen ein.*
8. *Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent. Ein modularer Aufbau ist sinnvoll.*
9. *Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Grundlage ihres eigenen Profils.*
10. *Die Hochschulen und die Politik erweitern das Akkreditierungsverfahren von Studiengängen um den Aspekt der Weiterbildungstauglichkeit.“*

### **3.7.5.3 Zur Zukunft des Hochschulrahmengesetzes**

In seiner Entschließung „Zur Zukunft des Hochschulrahmengesetzes“ vom 8. Juni 2004 plädiert die HRK für eine weitere Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes. „Bis auf allgemeine Grundsätze zur Zulassung, zu den Abschlüssen, zum Dienstrecht und zur Qualitätssicherung sollten die Rahmenvorgaben entfallen. Dabei muss die Qualitätssicherung zwingend in Eigenverantwortung der Hochschulen erfolgen. Die Länder werden aufgefordert, die Deregulierung auf der Ebene der Landeshochschulgesetze fortzusetzen und diese zur Stärkung der Handlungsfähigkeit der Hochschulen auf ein Grundgerüst zurückzuführen“ (HRK 2004b).

### **3.7.6 Wissenschaftsrat**

Der Wissenschaftsrat hat zur Aufgabe, die Bundesregierung und die Regierungen der Länder in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung sowie des Hochschulbaus zu beraten. Er ist damit eine „Einrichtung der Politikberatung und ein Instrument des kooperativen Föderalismus zur Förderung der Wissenschaft in Deutschland“ (Wissenschaftsrat 2004a).

In seinen „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ (2000, S. 38 ff.) sieht der Wissenschaftsrat aufgrund der steigenden Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien die Tendenz zu einer weltweiten Vernetzung von Hochschulen und einer zunehmenden globalen Verfügbarkeit von Studienangeboten. Daraus resultiere ein steigender nationaler und internationaler Wettbewerb der Hochschulen untereinander. Insbesondere die Qualität der Lehre und die technischen Übermittlungsformen seien in diesem Wettbewerb von entscheidender Bedeutung.

Der Bedarf der Wirtschaft nach Dienstleistungen im Bereich von Wissensorganisation und Beratung steige und das Wissen würde in Zukunft in viel größerem Umfang als zuvor zu einem kommerzialisierbarem Gut.

Insbesondere mit Blick auf das Erfordernis des lebenslangen Lernens spricht sich der Wissenschaftsrat für ein breites Angebot an Teilzeit- und Weiterbildungsangeboten der Hoch-



schulen aus. Weiterbildung müsse zu einer konstitutiven Aufgabe der Universitäten und Fachhochschulen werden. Zurzeit seien viele Hochschulen wegen des Fehlens entsprechender Managementkapazitäten kaum noch in der Lage, diese neue Rolle zu übernehmen. Von staatlicher Seite müssten hierfür die Voraussetzungen geschaffen werden.

Die staatlichen Hochschulen sollten zudem für ihre Weiterbildungsangebote angemessene Entgelte erheben können, die Einnahmen bei den Hochschulen verbleiben. Der Reformbedarf des Nebentätigkeitsrechts für Wissenschaftler wird angemahnt. Dabei sollte dieses so reformiert werden, dass ein angemessener Ausgleich zwischen den Möglichkeiten zur Erzielung von Einkünften und den Interessen der Institution erzielt wird (ebd., S. 28; S. 68).

Ein konkreter Arbeitsbereich des Wissenschaftsrates im Feld von Qualitätssicherung ist die Akkreditierung von Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft in Deutschland durch den Akkreditierungsausschuss<sup>55</sup> des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2004b, S. 2). Vornehmliches Ziel der institutionellen Akkreditierung ist die Sicherung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit einer Hochschule einschließlich ihres Systems der Qualitätskontrolle als auch der Schutz der Studierenden sowie der Arbeitgeber als Abnehmer der Absolventen. Für folgende Prüfbereiche hat der Wissenschaftsrat Kriterien formuliert:

1. Leitbild und Profil,
2. Strategie,
3. Leitungsstruktur, Organisation und Verwaltung,
4. Leistungsbereich Lehre und Studium sowie Serviceleistungen für Studierende,
5. Leistungsbereich Forschung,
6. Personelle und sächliche Ausstattung,
7. Finanzierung sowie
8. Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung

(ebd., S. 10).

Kriterien und Verfahren sind ausführlich dargelegt im „Leitfaden der institutionellen Akkreditierung“ des Wissenschaftsrates und können unter <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6189-04.pdf> aus dem Internet herunter geladen werden.

Neben der Durchführung von konkreten Akkreditierungsverfahren ist der Akkreditierungsausschuss auch mit übergreifenden Fragen der institutionellen Akkreditierung befasst.

---

<sup>55</sup> Der Akkreditierungsausschuss konstituierte sich im Januar 2001.

### 3.7.7 Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW)

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung ist ein Politik beratendes Gremium mit dem Ziel, „die Bedeutung der Weiterbildung im Sinne der Programmatik des lebenslangen Lernens auf nationaler und europäischer Ebene zu fördern“<sup>56</sup>. Zu den derzeit im Vordergrund stehenden Themen gehören u. a. „Qualitätsentwicklung/ Qualitätssicherung“, „Zertifizierung informellen Lernens“, „Finanzierung lebenslangen Lernens“, „Beratung und Weiterbildungsmarketing“ sowie „Berichterstattung in der Weiterbildung“.

Die KAW, deren Mitglieder auf Bundesebene agierende Träger, Verbände, Institute sowie Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Medien sind, sieht ihre Hauptaufgabe in der Intensivierung des Diskurses zwischen den weiterbildungspolitischen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen, in der Bündelung der Positionen und in der Transfersicherung in die Praxis.

## 3.8 Internationale Positionen

### 3.8.1 Unesco

1998 veranstaltete die UNESCO<sup>57</sup> eine Weltkonferenz zur Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert. In der abschließenden „UNESCO-Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven“ werden umfassende Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung gefordert. Dazu heißt es insbesondere in *Artikel 11 – Qualitative Evaluierung*:

*„(a) Qualität muß in der Hochschulbildung als vielschichtiges Konzept angesehen werden und alle Funktionen und Aktivitäten der Hochschulbildung einbeziehen: Lehre und akademische Programme, Forschung und Stipendien, Personal, Studierende, Gebäude, Einrichtungen, Ausstattung, Dienstleistungen für die Gemeinschaft und das akademische Umfeld. Sowohl die Selbstevaluierung als auch die externe Überprüfung, die von unabhängigen Spezialisten mit internationalen Erfahrungen durchgeführt wird, sind entscheidend für die Qualitätssteigerung. Es sollten unabhängige nationale Evaluierungsverfahren entwickelt und vergleichbare Qualitätsstandards festgelegt werden, die auf internationaler Ebene anerkannt sind. Dabei sollte das jeweilige institutionelle, nationale und regionale Umfeld berücksichtigt werden, um der Vielfalt Rechnung zu tragen und Gleichförmigkeit zu vermeiden. Alle Beteiligten sollten direkt in diesen institutionellen Evaluierungsprozeß einbezogen werden.*

*(b) Die Qualität von Hochschulbildung sollte ebenfalls von einer internationalen Dimension geprägt sein: Austausch von Wissen, interaktive Netzwerke, Mobilität*

<sup>56</sup> Quelle: <http://www.kaw-info.de/page.php?docid=4d935ad8d36d039c61e6a1fd5d77e0c> (07.12.2004).

<sup>57</sup> UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation) mit derzeit 190 Mitgliedstaaten. Sitz: Paris. Hauptaufgabe: Förderung der internationalen Zusammenarbeit zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit auf den Gebieten Bildung und Erziehung, Kultur, Natur- und Sozialwissenschaften, Information und Kommunikation. Quelle: [http://www.unesco.de/c\\_organisation/ziele.htm](http://www.unesco.de/c_organisation/ziele.htm) (31.10.2004)

von Lehrern und Studierenden und internationale Forschungsprojekte unter Berücksichtigung der jeweiligen nationalen kulturellen Wertvorstellungen und Gegebenheiten.

(c) Im Sinne der Sicherstellung und Aufrechterhaltung einer gleichbleibenden nationalen, regionalen oder internationalen Qualität müssen bestimmte Faktoren besonders beachtet werden; dazu zählen eine sorgfältige Personalauswahl und ständige Weiterbildung des Hochschulpersonals im Rahmen entsprechender Programme. Dabei sollten auch die didaktischen Methoden, die Mobilität zwischen den einzelnen Staaten, zwischen einzelnen Hochschuleinrichtungen sowie zwischen Hochschulen und der Arbeitswelt und die innerstaatliche und grenzüberschreitende studentische Mobilität gefördert werden. In diesem Prozeß sind die neuen Informationstechnologien ein wichtiges Instrument für den Erwerb von Wissen und Know-how.“

(AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 1/1999, S. 96 f.)<sup>58</sup>

### 3.8.2 The European University Association (EUA)

Die European University Association (EUA)<sup>59</sup> wurde im März 2001 in Salamanca gegründet und repräsentiert sowohl die europäischen Universitäten als auch die nationalen Hochschulrektorenkonferenzen. Mit Stand vom 28. November 2004 zählte der Verband 749 Mitglieder aus 49 europäischen Ländern.<sup>60</sup> Ihm liegt folgendes Aufgabenverständnis zu Grunde: *“EUA's mission is to promote the development of a coherent system of European higher education and research. EUA aims to achieve this through active support and guidance to its members as autonomous institutions in enhancing the quality of their teaching, learning and research as well as their contributions to society.”*<sup>61</sup>

Die EUA bietet ihren Mitgliedern die Teilnahme an Konferenzen, Workshops und Seminaren und Projekten insbesondere zu den Themen „Qualitätskultur“, „Doktorandenausbildung in Europa“, „Joint Degrees“, „Forschungsdatenbank für die Sozial- und Geisteswissenschaften“ sowie „ECTS“ (EUA 2004a, S. 1).

Gleichzeitig bietet die EUA ihren Mitgliedern als Dienstleistung die Evaluation der Organisation von Hochschulen als Ganzes und einzelner Arbeitsfelder an (Fischer-Bluhm/Wolff 2001, S. 48).

In der so genannten „Graz-Convention“ der EUA vom 4. Juli 2003, die zur Bologna-Nachfolgekonferenz am 18. und 19. September 2003 in Berlin veröffentlicht wurde und in der die Meinung des Hochschulsektors zur Entwicklung des europäischen Hochschulwesens und der Forschung dargelegt wird, heißt es zum Bereich Qualitätssicherung (S. 3 f.):

<sup>58</sup> Quellen: <http://www.unesco.at/user/texte/hochschulbildung.htm> (31.10.2004); AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 1/1999. Regensburg 1999, S. 88-104.

<sup>59</sup> Internetadresse: [www.eua.be/eua](http://www.eua.be/eua)

<sup>60</sup> Quelle: <http://www.eua.be/eua/en/members.jsp> (29.11.2004)

<sup>61</sup> Quelle: [http://www.eua.be/eua/en/about\\_eua.jsp](http://www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp) (29.11.2004)

**„QUALITÄTSSICHERUNG: EINE STRATEGIE FÜR EUROPA**

23. *Qualitätssicherung ist eines der wichtigsten Themen im Bologna Prozess und seine Bedeutung nimmt noch weiter zu. Die EUA schlägt eine kohärente Strategie zur Qualitätssicherung in Europa vor, ausgehend von der Überzeugung, dass institutionelle Autonomie Verantwortung sowohl schafft als auch voraussetzt, dass die Universitäten für die Entwicklung einer internen Qualitätskultur selbst verantwortlich sind und dass als nächstes die Qualitätssicherung auf europäischer Ebene, unter Einbeziehung aller Beteiligten, weiterentwickelt werden muss.*

24. *Eine interne Qualitätskultur und wirksame Verfahren stimulieren herausragende Leistungen im intellektuellen und erzieherischen Bereich. Eine kompetente Leitung und kluges Management haben denselben Effekt. Die Universitäten müssen mit aktiver Unterstützung durch die Studierenden all ihre Aktivitäten, einschließlich der Studienprogramme und Dienstleistungen, beobachten und evaluieren. Externe Maßnahmen zur Qualitätssicherung sollten sich in erster Linie überprüfen, ob die interne Qualitätsüberwachung erfolgreich durchgeführt wurde.*

25. *Die Einführung einer europäischen Dimension in der Qualitätssicherung dient vor allem dazu, unter Berücksichtigung der vielfältigen nationalen Kontexte und Fachdisziplinen das wechselseitige Vertrauen zu stärken und die Transparenz zu erhöhen.*

26. *Qualitätssicherungsverfahren für Europa sollten die akademische und organisatorische Qualität steigern, die institutionelle Autonomie anerkennen, interne Qualitätskulturen befördern, kostengünstig sein, eine Evaluation der Qualitätssicherungsagenturen beinhalten, den bürokratischen Aufwand gering halten und Überregulierung verhindern.*

27. *Die EUA schlägt daher vor, dass alle Beteiligten und insbesondere die Universitäten gemeinsam ein „Komitee für Qualität in der Hochschulbildung in Europa“ einrichten. Dieses sollte unabhängig sein, die Verpflichtung der Hochschulen zur Qualität anerkennen und auf die Anliegen der Öffentlichkeit eingehen. Es sollte einerseits ein Diskussionsforum bieten und andererseits, durch die Benennung eines kleinen Leitungsgremiums, über die Einhaltung vorgeschlagener Grundsätze wachen, um auf diese Weise zur Entwicklung einer wahrhaft europäischen Dimension in der Qualitätssicherung beizutragen.“*

Seit 2002 koordiniert die European University Association zudem das „Quality Culture Project“, das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Sokrates-Programms finanziert wird<sup>62</sup>. Ziel des Projektes, das derzeit in die dritte Runde geht, ist die europaweite Stärkung der Qualitätsentwicklung in den Hochschulen und die Entwicklung einer Qualitätskultur. Ausgewählte Hochschulen arbeiten im Projekt in Netzwerken an unterschiedlichen Themen zusammen. Weitere Informationen sind dazu unter [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_quality.jsp](http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp) abrufbar.

<sup>62</sup> Quelle: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item\\_view.jsp?type\\_id=1&item\\_id=1673](http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&item_id=1673) (29.11.04)

### 3.9 Internationale Netzwerke und Institutionen

Zu der Vielzahl von Institutionen und Netzwerken, in denen sich unterschiedlichste Evaluationsagenturen austauschen und zusammenarbeiten gehören insbesondere das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), das International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) sowie die Joint Quality Initiative (JQI)<sup>63</sup>.

Im Bereich der Managementaus- und -weiterbildung treten insbesondere die Vereinigung European Quality Link (EQUAL) sowie die europaweit tätige Akkreditierungsorganisation European Quality Improvement System (EQUIS) hervor.

#### 3.9.1 The European Network for Quality Assurance (ENQA)

Das European Network for Quality Assurance (ENQA), seit 4. November 2004 umbenannt in: European Network for Quality Assurance in Higher Education<sup>64</sup> mit Sekretariat in Helsinki, hat sich zur Aufgabe gesetzt, als ein Netzwerk zur Verbreitung von Informationen, Erfahrungen, good practices und neuen Entwicklungen im Bereich Qualitätssicherung an Hochschulen zu fungieren und zwar insbesondere über die Website ([www.enqa.net](http://www.enqa.net)), vier Newsletter p. a., Veröffentlichungen, Seminare und Workshops. Zu den Mitgliedern aus Deutschland zählen

- ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut, Bayreuth,
- AQAS Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen, Bonn,
- Akkreditierungsrat, Bonn,
- Hochschulrektorenkonferenz - Projekt Qualitätssicherung, Bonn,
- EVALAG-Stiftung Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Mannheim,
- Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen in NRW, Gelsenkirchen,
- GEU - Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW, Dortmund,
- ZEvA - Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, Hannover.

Quelle: [www.enqa.net/agencies.lasso](http://www.enqa.net/agencies.lasso) (29.11.2004)

Die Ministerinnen und Minister Europas, die sich am 18. und 19. September 2003 in Berlin trafen, um über die Fortschritte im Bologna-Prozess Bilanz zu ziehen und um neue Ziele für die kommenden Jahre zu setzen, forderten das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) auf, ein System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln und zur Konferenz im Jahre 2005 darüber zu berichten.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Der Akkreditierungsrat ist u. a. in diesen drei Netzwerken aktiv.

<sup>64</sup> Quelle: <http://www.enqa.net/index/lasso> (23.11.2004)

<sup>65</sup> Quelle: <http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuell/index.htm> (02.08.2004)

### 3.9.2 The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

Eine ähnliche Aufgabe wie das Netzwerk ENQA, jedoch auf internationaler Ebene, hat das 1991 gegründete International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) mit Sitz in Dublin<sup>66</sup>. Das Netzwerk hat es sich insbesondere zum Ziel gesetzt, Informationen und Erfahrungen in Theorie und Praxis der Qualitätssicherung im Hochschulbereich zu sammeln und zu verbreiten, und zwar über die Website ([www.inqaahe.nl](http://www.inqaahe.nl)), durch Newsletter, weitere Publikationen sowie Internationale Konferenzen.<sup>67</sup> Zu den Mitgliedern des Netzwerks gehören internationale Evaluations- und Akkreditierungsorganisationen; auf deutscher Seite gehören als Vollmitglieder dazu:

- ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut, Bayreuth, sowie der
- Akkreditierungsrat, Bonn.

Quelle: [http : www.inqaahe.org/members\\_view.cfm?typ=1&mID=3&sID=5](http://www.inqaahe.org/members_view.cfm?typ=1&mID=3&sID=5) (28.11.2004)

### 3.9.3 The Joint Quality Initiative (JQI)

Die Joint Quality Initiative (JQI)<sup>68</sup> ist ein informelles Netzwerk für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterprogrammen in Europa, dessen Gründung auf den Bologna-Prozess zurückgeht<sup>69</sup>. Eine seiner ersten Aufgaben bestand darin, Beschreibungen und gemeinsame Kriterien für die Bachelor- („end of first cycle“) und die Master-Qualifikationen („end of second cycle“) zu erarbeiten: „The Dublin Descriptors“. Dieses Referenzwerk ist inzwischen kontinuierlich weiter entwickelt und erweitert worden (bspw. für die Doktorandenausbildung).

Folgende Organisationen arbeiten hier jeweils themenspezifisch zusammen:

Land	Organisation	Internetadresse
Österreich	- Fachhochschulrat	<a href="http://www.fhr.ac.at">www.fhr.ac.at</a>
Belgien	- VLIR - VLHORA	<a href="http://www.vlir.be">www.vlir.be</a> <a href="http://www.vlhora.be">www.vlhora.be</a>
Dänemark	- The Danish Evaluation Institute (EVA)	<a href="http://www.eva.dk">www.eva.dk</a>
Deutschland	- Akkreditierungsrat - ZEvA	<a href="http://www.akkreditierungsrat.de">www.akkreditierungsrat.de</a> <a href="http://www.zeva.uni-hannover.de">www.zeva.uni-hannover.de</a>

<sup>66</sup> Quelle: [http://www.efmd.org/html/Schools/cont\\_detail.asp?id=041103ljdj&aid=041103qojt&tid=1](http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103ljdj&aid=041103qojt&tid=1) (28.11.2004)

<sup>67</sup> Quelle: <http://www.inqaahe.org> (28.11.2004)

<sup>68</sup> Quelle: <http://www.jointquality.org/> (30.11.2004)

<sup>69</sup> Quelle: <http://www.jointquality.org/intro.html> (30.11.2004)

Land	Organisation	Internetadresse
Irland	<ul style="list-style-type: none"> <li>- National Qualifications Authority of Ireland</li> <li>- Higher Education and Training Awards Council</li> <li>- Higher Education Authority</li> <li>- Conference of Heads of Irish Universities</li> <li>- Department of Education &amp; Science</li> </ul>	<a href="http://www.nqai.ie">www.nqai.ie</a> <a href="http://www.hetac.ie">www.hetac.ie</a>  <a href="http://www.heai.ie">www.heai.ie</a> <a href="http://www.chiu.ie">www.chiu.ie</a> <a href="http://www.irlgov.ie/educ/">www.irlgov.ie/educ/</a>
Niederlande	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NAO</li> <li>- VSNU</li> <li>- HBO-Raad</li> <li>- PAEPON</li> <li>- DVC</li> <li>- Education inspectorate (higher education)</li> </ul>	<a href="http://www.nao-ho.nl">www.nao-ho.nl</a> <a href="http://www.vsnu.nl">www.vsnu.nl</a> <a href="http://www.hbo-raad.nl">www.hbo-raad.nl</a> <a href="http://www.paepon.nl">www.paepon.nl</a> <a href="http://www.dutchvalidationcouncil.nl">www.dutchvalidationcouncil.nl</a> <a href="http://www.owinsp.nl">www.owinsp.nl</a>
Norwegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Department of University Education</li> </ul>	<a href="http://Odin.dep.no/ufd/">Odin.dep.no/ufd/</a>
Spanien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spanish Agency for Quality Assessment and Accreditation, ANECA</li> </ul>	<a href="http://www.aneca.es">www.aneca.es</a>
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- National agency for higher education</li> </ul>	<a href="http://www.hsv.se">www.hsv.se</a>
Schweiz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Center for Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities</li> </ul>	<a href="http://www.oaq.ch">www.oaq.ch</a>
Großbritannien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- QAA</li> </ul>	<a href="http://www.qaa.ac.uk">www.qaa.ac.uk</a>

Tabelle 4: Teilnehmer der Joint Quality Initiative  
([www.jointquality.org/organisaties.html](http://www.jointquality.org/organisaties.html) [30.11.2004])

### 3.9.4 The European Quality Link (EQUAL)

Eine bedeutende internationale Vereinigung zur Förderung und Entwicklung der Qualitätssicherung und Akkreditierung im Bereich der Managementwissenschaften stellt der European Quality Link (EQUAL) dar<sup>70</sup>, der von der European Foundation for Management Development (efmd)<sup>71</sup>, Brüssel, getragen wird. Mitglieder sind entsprechende Evaluations- und Akkreditierungsorganisationen. Zu den Vollmitgliedern von EQUAL zählt auf deut-

<sup>70</sup> Quelle: [http://www.efmd.org/html/Schools/cont\\_detail.asp?id=041103ljdj&aid=041103qojt&tid=1](http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103ljdj&aid=041103qojt&tid=1)  
(28.11.2004)

<sup>71</sup> "The European Foundation for Management Development (EFMD) is the largest International network association in the field of management development. The network covers over 500 institutional members and reaches over 12,000 management development professionals from academia, business, public service and consultancy in 65 countries across the globe."

Quelle: [http://www.efmd.org/html/about/cont\\_detail.asp?id=040928czte&aid=041011axsd&tid=1](http://www.efmd.org/html/about/cont_detail.asp?id=040928czte&aid=041011axsd&tid=1)  
(28.11.2004)

schers Seite die Foundation for International Business Administration Accreditation (FI-BAA); der Akkreditierungsrat ist als assoziiertes Mitglied aufgenommen.<sup>72</sup>

EQUAL befördert die europaweit tätige Akkreditierungsorganisation EQUIS, die ebenfalls von der European Foundation for Management Development (efmd) getragen wird. Zu den Hauptzielen und –aufgaben von EQUAL gehören die

- Etablierung eines dauerhaften Forums für den Austausch von Informationen, für Benchmarking sowie die Kooperation zwischen den Mitgliedern zur Beförderung und Entwicklung der Qualität der Managementbildung in Europa;
- Entwicklung von europaweit akzeptierten Qualitätsstandards, -kriterien und –sicherungsverfahren im Bereich Managementbildung bei gleichzeitiger Berücksichtigung nationaler Aspekte;
- Aufwertung der europäischen Managementbildung-Systeme, insbesondere auch, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können.

Quelle:

[www.efmd.org/html/Schools/cont\\_detail.asp?id=041103igak&aid=041103omgq&tid=1](http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103igak&aid=041103omgq&tid=1)  
(30.11.2004)

### 3.9.5 European Quality Improvement System (EQUIS)

Die europaweit tätige Akkreditierungsorganisation European Quality Improvement System (EQUIS) mit Sitz in Brüssel wird von der European Foundation for Management Development (efmd) getragen. EQUIS evaluiert und akkreditiert Institutionen und Programme von privaten und öffentlichen Hochschulen und weiteren Bildungsanbietern, vor allem im Bereich der Managementwissenschaften. Dabei wird besonderer Wert auf die internationale Ausrichtung der Institution/des Programms gelegt<sup>73</sup>. EQUIS bildet einen internationalen, europäischen Gegenpol zu den nationalen Akkreditierern in den USA.

Zwei deutsche Organisationen ließen sich bisher (Stand: 28.11.2004) durch EQUIS akkreditieren: Die Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim sowie die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung - Otto Beisheim Hochschule - (WHU).<sup>74</sup>

<sup>72</sup> Quelle: [http://www.efmd.org/html/Schools/cont\\_detail.asp?id=041103igbk&aid=041103ojqv&tid=1](http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103igbk&aid=041103ojqv&tid=1)  
(28.11.2004)

<sup>73</sup> Quellen: [http://www.oaq.ch/pages\\_d/02\\_07\\_00\\_akkreditsys.htm](http://www.oaq.ch/pages_d/02_07_00_akkreditsys.htm) (25.11.04);  
[http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont\\_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1](http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1)  
(28.11.04)

<sup>74</sup> Quelle: [http://www.efmd.org/html/Accreditations/link\\_overview.asp?id=040929sqku&tid=4](http://www.efmd.org/html/Accreditations/link_overview.asp?id=040929sqku&tid=4) (28.11.04)



## **4 Erhebung: „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“**

### **4.1 Ziele und Methoden der empirischen Untersuchung**

Die Datenlage zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen kann ebenso wie die Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen im Allgemeinen als unzureichend beschrieben werden: In keiner der im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung bestehenden regelmäßig erhobenen statistischen Datensammlungen ist die an Hochschulen durchgeführte wissenschaftliche Weiterbildung systematisch vertreten.

Ihre Darstellung erfolgt allenfalls in Teilbereichen durch unterschiedliche Statistiken. Dazu gehört z. B. das Berichtssystem Weiterbildung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, das seit 1979 alle drei Jahre grundlegende Daten liefert und sich insbesondere auf mündliche Repräsentativbefragungen stützt. In den vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung regelmäßig publizierten „Grund- und Strukturdaten“ findet sich im Kapitel „Hochschulen“ kein Abschnitt zur „Weiterbildung“; lediglich im Abschnitt über „Gasthörer“ sind einige Hinweise zu entdecken. Auch die Hochschulen selbst entwickelten bislang noch kein System, das sie in die Lage versetzen würde, zuverlässige Aussagen über die Datenlage im Bereich ihres Weiterbildungsengagements zu treffen. Eine Trägerstatistik „Wissenschaftliche Weiterbildung“ stellt derzeit noch ein Desiderat dar.

Informationen und Daten zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen können jedoch den zahlreichen Publikationen der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF; vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – AUE) entnommen werden. (Bade-Becker et al. 2003, S. 117 f.).

Daten zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen sind bislang nicht systematisch und umfassend erhoben worden.

Das Ziel und das Interesse der Autorin bestand daher darin, einen (möglichst umfassenden) Überblick über den Stand und die Perspektiven des Qualitätsmanagements im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland zu gewinnen. Dazu wurde die Methode der empirischen Befragung mittels Fragebogen gewählt.

### **4.2 Fragebogenentwicklung und Pretest**

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte im Frühjahr 2003 in Rückkopplung mit dem Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld. Für den Pretest wurde der Fragebogen den Teilnehmenden der Jahrestagung 2003 der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen des AUE e.V.<sup>75</sup> am 12. und 13. Juni 2003 in Halle zur kritischen Begutachtung vorgelegt sowie dem Vorstand des AUE e.V.

---

<sup>75</sup> Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (seit 19.09.2003: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., DGWF)

Die konstruktiven Feedbacks von acht Respondenten wurden in den Fragebogen eingearbeitet. Der Fragebogen ist zudem auf seine Tauglichkeit zur Auswertung mit dem Statistikprogramm SPSS (Versionen 9 bis 11) übergeprüft worden.

Der Fragebogen ist als Anlage 6 im Anhang beigelegt und beinhaltet Fragen zu

- Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung,
- Angebot / Programm,
- Qualitätsmanagementkonzepte/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung,
- Entwicklungsperspektiven sowie
- Sonstiges.

### 4.3 Durchführung der Erhebung

Der Fragebogen wurde zusammen mit einem Anschreiben<sup>150</sup> am 18. August 2003 postalisch an die jeweilige Leitung aller Hochschulen in Deutschland versendet. Die Anschriftenliste basiert auf den Übersichten der Hochschulen in Deutschland und deren Hochschulleitungen, die die Hochschulrektorenkonferenz im Internet<sup>151</sup> am 03.08.2003 unter <http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010> zur Verfügung stellte. Die Listen verzeichneten 333 Hochschulen; jeder Hochschule war zudem eine eigene Hochschul-Nummer zugeordnet.

Die Downloads sind aufgrund von zwei aktuellen Entwicklungen bereinigt worden. Dabei handelt es sich um

1. die Fusion der staatlichen Universitäten Duisburg und Essen (HRK-Hochschul-Nr. 63 und 71) sowie
2. die Schließung der privaten Fachhochschule für das öffentliche Bibliothekswesen Bonn (HRK-Hochschul-Nr. 33).

Beide Entwicklungen waren in den Dateien der Hochschulrektorenkonferenz noch nicht berücksichtigt.

Zum Zeitpunkt der Erhebung ergibt sich damit eine Grundgesamtheit von 331 Hochschulen in Deutschland: 117 Universitäten, 158 Fachhochschulen sowie 56 Kunst- und Musik-Hochschulen.

---

<sup>150</sup> siehe Anlage 7 im Anhang

<sup>151</sup> Dateien:

- [http://www.hochschulkompass.de/download/hs\\_win.txt](http://www.hochschulkompass.de/download/hs_win.txt)
- [http://www.hochschulkompass.de/download/wz\\_win.txt](http://www.hochschulkompass.de/download/wz_win.txt)
- [http://www.hochschulkompass.de/download/hl\\_win.txt](http://www.hochschulkompass.de/download/hl_win.txt)

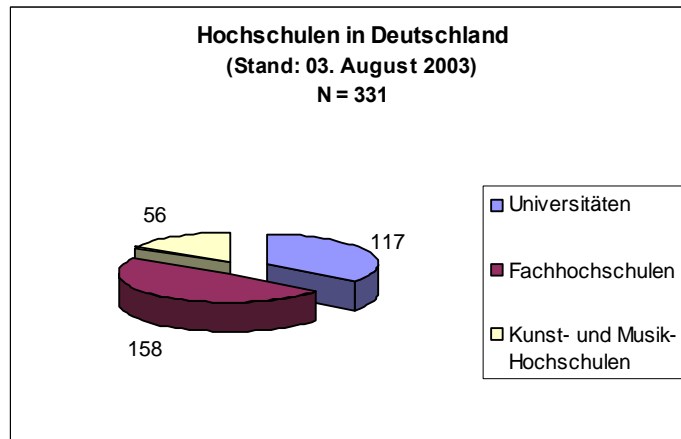


Abbildung 15: Hochschulen in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung.  
Stand: 03.08.2003

Differenziert nach Hochschulträgerschaft (staatlich / privat, staatlich anerkannt / kirchlich, staatlich anerkannt) zeigt sich die Hochschullandschaft wie folgt:

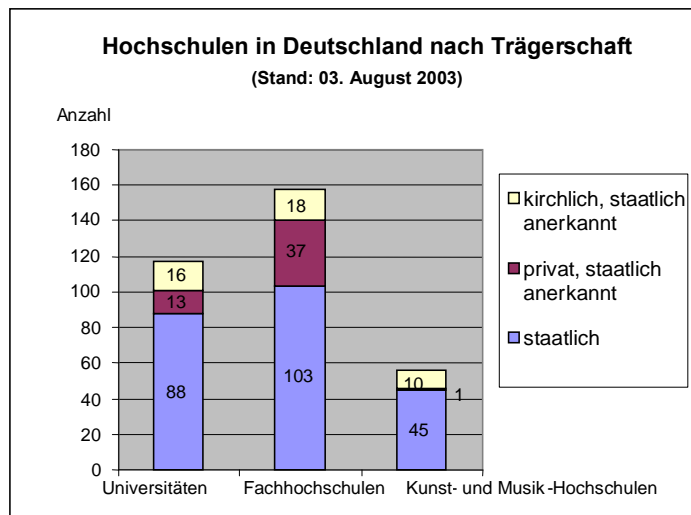


Abbildung 16: Hochschulen in Deutschland nach Trägerschaft. Stand: 03.08.2003

Um den Rücklauf der Antworten zu erhöhen, wurde den Hochschulen angeboten, den Fragebogen auch als Datei per E-Mail zur Verfügung zu stellen, was vielfach in Anspruch genommen wurde.

Ebenfalls zur Steigerung der Rücklaufquote erhielten Anfang September 2003 63 Akteurinnen und Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ein Anschreiben mit der Bitte um Teilnahme an der Erhebung. Das Anschreiben erging per E-Mail (Musteranschreiben siehe Anlage 9) mit dem Fragebogen als Attachment. Die entsprechenden Kontaktadressen wurden der Autorin freundlicher Weise von der Deutschen

Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE), zur Verfügung gestellt. Weitere Kontakte wurden über Internet (<http://www.aue-net.de/wblinks.htm>) recherchiert und entsprechend per E-Mail angesprochen.

Nach einer ersten Setzung der Rückgabefrist zum 15.09.2003 wurde diese Frist aufgrund vielfachen Wunsches der Befragten mehrfach, letztlich bis zum 19. Dezember 2003, verlängert.

## **4.4 Rücklauf und Ergebnisse der Erhebung**

### **4.4.1 Abstract**

Die Erhebung wurde im August 2003 unter 331 Hochschulen durchgeführt. Insgesamt antworteten 167 der 331 Hochschulen (50,45%):

- aus 126 Hochschulen erreichten die Autorin entsprechend bearbeitete Fragebogen,
- 20 Hochschulen gaben die Rückmeldung, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten,
- 20 Hochschulen meldeten unter der Nennung von Gründen zurück, sich nicht an der Erhebung beteiligen zu wollen,
- ein Fragebogen war ungültig.

#### *Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen*

Wissenschaftliche Weiterbildung wird in der Regel hochschulintern organisiert. Lediglich ein Viertel der Hochschulen bedienen sich externer Organisationsformen (z. B. in Form eines Vereins oder einer GmbH).

Die Respondenten messen der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Zukunft einen durchweg wachsenden Stellenwert zu. Ein Desiderat stellt in diesem Zusammenhang ein von der Hochschulleitung zu verabschiedendes Weiterbildungskonzept dar: nur in 36% der Fälle liegt ein solches vor und nur in wenigen Fällen ist dieses öffentlich.

Ein Leitbild für die wissenschaftliche Weiterbildung ist ebenfalls nur in einem Drittel der Fälle vorhanden und veröffentlicht. Drei Viertel der Antwortenden sprechen sich jedoch für die Entwicklung eines entsprechenden Leitbildes aus, insbesondere auch in Erwartung einer für die wissenschaftliche Weiterbildung konstituierenden Funktion mit Wirkungen in die Hochschule hinein und zur Profilierung der Institution und des Angebots nach außen hin.

#### *Angebot / Programm*

Die rückmeldenden Hochschulen bieten zehn Mal mehr weiterbildende Einzelveranstaltungen an als weiterbildende Programme/Studien oder weiterbildende Studiengänge. Die derzeit favorisierte Form der Durchführung ist eindeutig die der Präsenzveranstaltung. Nur sehr wenige Angebote sind als reines Fernstudium buchbar; weiterbildende Studiengänge und weiterbildende Studien werden zu 31% bzw. 21% als Fernstudien mit Präsenzanteilen angeboten.

Das Internet avancierte zum erfolgreichsten Informationskanal, durch den die potentiellen Weiterbildungskunden angesprochen werden.

In 68% der Fälle folgen die Weiterbildungsangebote in ihrem Erscheinungsbild zwar einem Corporate Design, doch in weniger als 25% der Fälle liegt ein mit der Hochschulleitung gemeinsam abgestimmtes Marketingkonzept für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote vor.

Die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Lehrenden sind überwiegend Mitglieder der eigenen Hochschule / Einrichtung (57%), wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker (28%) oder Mitglieder anderer Hochschulen (12%).

Unterrichtsräume und Ausstattung entsprechen größtenteils den aktuellen Anforderungen moderner Lernumgebungen; ca. 20% der Antwortenden schätzen den Standard der eigenen Unterrichtsräume als verbesserungswürdig ein.

Das mehr oder weniger regelmäßige Einfordern von Teilnehmenden-Feedbacks gehört fast ausnahmslos (ca. 97%) zum „Weiterbildungsgeschäft“. Standardisierte Evaluationsinstrumente stehen den Akteuren jedoch nur in weniger als der Hälfte der Fälle zur Verfügung.

Nicht ganz so fest im Blick wie die Studierenden stehen die AbsolventInnen wissenschaftlicher Weiterbildung.

#### *Qualitätsmanagementkonzepte/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung*

In ca. 40% der Fälle existieren weder für das Gesamtangebot noch für einzelne Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung verbindliche Qualitätsstandards. Ein Qualitätsmanagementkonzept liegt lediglich in ca. 20% der Fälle vor. Die Effekte der Implementation eines solchen werden als durchweg positiv beurteilt.

Befragt nach dem Stellenwert von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren sind mehr als 86% der Antwortenden der Überzeugung, dass der Stellenwert dieser an Bedeutung gewinnen wird, 11% gehen wenigstens von einer gleich bleibenden Bedeutung aus.

Eine hochschul-übergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement befürworten allerdings nur ca. 56 % der Fälle: von diesen spricht sich die Mehrzahl (69%) für eine Regelung aus, die eigens für die Hochschulen entwickelt wird; 26% favorisieren ein Verfahren analog TQM/EFQM.

Die Respondenten geben zahlreiche Anregungen zur Ausgestaltung einer hochschul-übergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung.

#### **4.4.2 Rücklauf der Erhebung**

Insgesamt antworteten 167 Hochschulen von 331 auf die Erhebung (= 50,45%) wie folgt im Überblick:

- a) Aus 126 Hochschulen erreichten die Autorin 130 bearbeitete Fragebogen (Zur Erklärung: Vier Hochschulen sendeten je zwei Fragebogen. Dabei handelt es sich nicht um Dopplungen, sondern die Rückmeldungen kamen aus unterschiedlichen Bereichen der wissenschaftlichen Weiterbildung der jeweiligen Hochschule.)

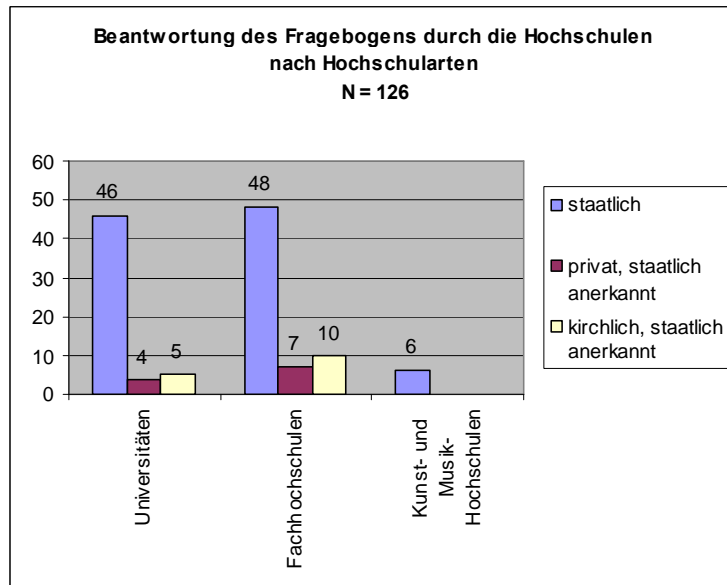


Abbildung 17: Beantwortung des Fragebogens durch die Hochschulen nach Hochschularten

- b) 20 Hochschulen gaben die Rückmeldung, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten.

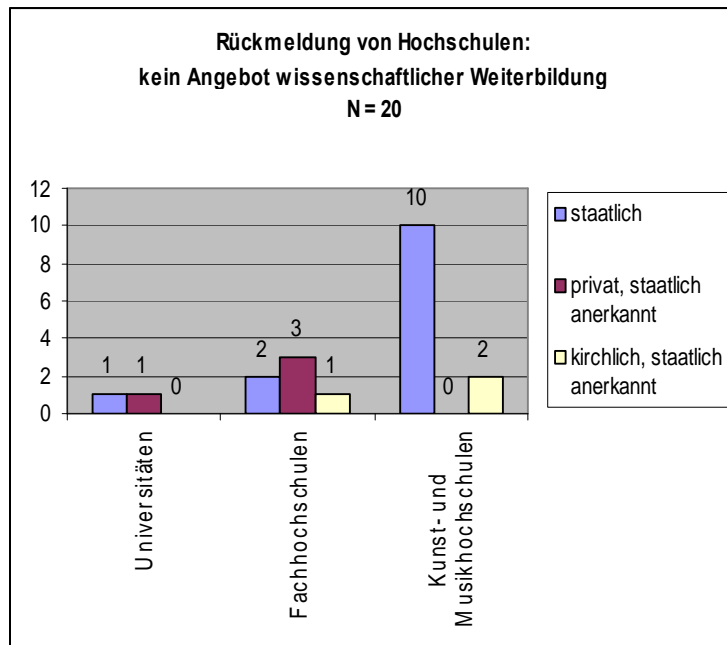


Abbildung 18: Rückmeldung von Hochschulen: kein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung

- c) Ebenfalls 20 Hochschulen meldeten unter der Nennung von Gründen zurück, sich nicht an der Erhebung beteiligen zu wollen.

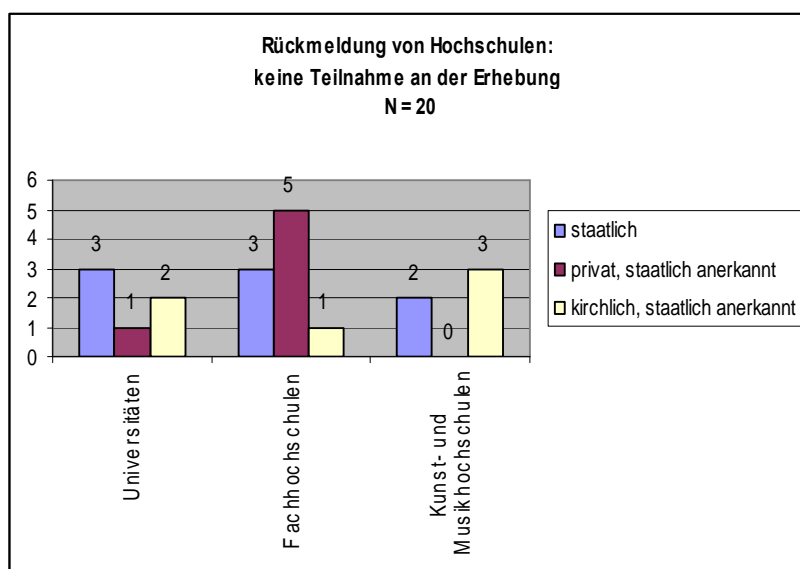


Abbildung 19: Rückmeldung von Hochschulen: keine Teilnahme an der Erhebung

- d) Ein bearbeiteter Fragebogen erreichte die Autorin ohne Angabe der absendenden Hochschule, sie war weder auf dem Fragebogen noch auf dem Rückumschlag vermerkt. Der Fragebogen ist somit nicht gültig und wurde nicht in die Datenauswertung einbezogen.

### Korrelation der Antworten zu Hochschularten und Bundesländern

#### *Studierende aller Hochschulen nach Hochschularten und Bundesländern*

Um die Studierendenzahlen (hier: immatrikulierte Studierende aller Studiengänge) zu verdeutlichen, die jeweils hinter den antwortenden Hochschulen stehen, werden in der folgenden Tabelle zunächst die Studierenden *aller* deutschen Hochschulen nach Hochschularten und Bundesländern differenziert:

Studierende an / in	Universitäten	Fachhochschulen	Kunst- und Musikhochschulen	gesamt	entspricht ... Prozent aller Studierenden in Deutschland
<b>Baden-Württemberg</b>	145.058	61.237	4.843	211.138	11,06%
<b>Bayern</b>	162.996	62.299	3.480	228.775	11,99%
<b>Berlin</b>	109.644	25.749	5.447	140.840	7,38%
<b>Brandenburg</b>	25.027	11.350	642	37.019	1,94%
<b>Bremen</b>	19.866	8.914	739	29.519	1,55%
<b>Hamburg</b>	50.428	17.581	1.933	69.942	3,66%
<b>Hessen</b>	115.675	43.713	1.511	160.899	8,43%
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	19.850	8.793	462	29.105	1,52%
<b>Niedersachsen</b>	109.130	41.316	2.494	152.940	8,01%
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	402.082	108.068	5.961	516.111	27,04%
<b>Rheinland-Pfalz</b>	62.358	26.024	-	88.382	4,63%
<b>Saarland</b>	16.067	3.133	605	19.805	1,04%
<b>Sachsen</b>	66.179	23.872	2.602	92.653	4,85%
<b>Sachsen-Anhalt</b>	25.527	16.773	1.022	43.322	2,27%
<b>Schleswig-Holstein</b>	25.414	16.571	446	42.431	2,22%
<b>Thüringen</b>	33.511	11.606	819	45.936	2,41%
<b>Insgesamt</b>	1.388.812	486.999	33.006	1.908.817	100,00%

Tabelle 5: Studierende aller Hochschulen nach Hochschularten und Bundesländern.  
Stand: 03.08.2003.  
(<http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010>)

Zum Erhebungszeitpunkt waren insgesamt 1.908.817 Studierende an den deutschen Hochschulen immatrikuliert<sup>152</sup>. Die drei Bundesländer Nordrhein-Westfalen (27,04%), Bayern (11,99%) und Baden-Württemberg (11,06%) vereinten in ihren Hochschulen 50,09% aller Studierenden; es folgen Hessen (8,43%), Niedersachsen (8,01%) und Berlin (7,38) auf den Rangplätzen 4 bis 6.

<sup>152</sup> Die Hochschulrektorenkonferenz verwendet Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes. Der Begriff „Studierende“ wird wie folgt erläutert:  
„Studierende sind in einem Fachstudium immatrikulierte/ingeschriebene Personen, ohne Beurlaubte, Studienkollegiaten und Gasthörer. Studierende, die an mehreren Hochschulen eingeschrieben sind, werden ab WS 1992/93 in einigen Bundesländern jeweils als Haupthörer, in den anderen Ländern einmal als Haupthörer und an den Hochschulen der weiteren Einschreibungen als Nebenhörer erfasst. Um einen einheitlichen Nachweis zu gewährleisten, werden seit dem WS 1992/93 als Studierende nicht mehr nur die Haupthörer, sondern die Haupt- und Nebenhörer zusammengefasst ausgewiesen. Der Anteil der Nebenhörer an den Studierenden (Haupt- und Nebenhörer) im Bundesgebiet und in den meisten Bundesländern ist so geringfügig, dass der Zeitvergleich der Ergebnisse der Studierendenstatistik hierdurch nur unwesentlich beeinträchtigt wird. Einen Überblick über die Anzahl der Nebenhörer und deren Verteilung gibt die zusammenfassende Übersicht 13 aus der Veröffentlichung der Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen.“

Quelle: E-Mail-Korrespondenz mit Barbara Glässner, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Referat B2, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, am 29. April 2004



*Rückmeldungen der Hochschulen*

Im Folgenden werden die drei Gruppen von Rückmeldungen:

- a) Rückmeldung: beantworteter Fragebogen
- b) Rückmeldung: keine Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung
- c) Rückmeldung: keine Teilnahme an der Erhebung

den antwortenden Hochschulen zugeordnet und nach Studierendenzahlen, Hochschularten und Bundesländern aufgeschlüsselt.

Ad a) Rückmeldung: beantworteter Fragebogen

*Studierendenzahlen der Hochschulen, die an der Erhebung durch Rücksendung eines beantworteten Fragebogens teilnahmen, nach Hochschularten und Bundesländern (N = 126)*

Studierende an / in	Universitäten	Fachhochschulen	Kunst- und Musikhochschulen	gesamt	entspricht ... Prozent aller Studierenden in Deutschland	entspricht ... Prozent der Studierenden des jeweiligen Bundeslands
Baden-Württ.	68.567	23.334	-	91.901	4,81%	43,53%
Bayern	101.824	33.433	-	135.257	7,09%	59,12%
Berlin	66.040	1.616	-	67.656	3,54%	48,08%
Brandenburg	20.478	5.955	-	26.433	1,38%	71,40%
Bremen	19.514	8.914	-	28.428	1,49%	96,30%
Hamburg	42.595	17.330	705	60.630	3,18%	86,69%
Hessen	76.709	35.671	-	112.380	5,89%	69,85%
Mecklenburg-V.	11.931	6.656	462	19.049	1,00%	65,45%
Niedersachsen	38.088	11.866	-	49.954	2,62%	32,66%
Nordrhein-Westf.	212.938	46.918	-	259.856	13,61%	50,35%
Rheinland-Pfalz	52.555	12.450	-	65.005	3,41%	73,55%
Saarland		3.133	-	3.133	0,16%	15,82%
Sachsen	57.184	9.395	1.040	67.619	3,54%	72,98%
Sachsen-Anhalt	9.879	7.918	-	17.797	0,93%	41,08%
Schleswig-Holst.	23.083	5.973	-	29.056	1,52%	68,48%
Thüringen	33.511	2.597	819	36.927	1,93%	80,39%
<b>Insgesamt</b>	834.896	233.159	3.026	1.071.081	56,11%	

Tabelle 6: Studierendenzahlen der Hochschulen, die an der Erhebung durch Rücksendung eines beantworteten Fragebogens teilnahmen, nach Hochschularten und Bundesländern (N = 126)

Die an der Erhebung durch Fragebogen teilnehmenden Hochschulen (N = 126) repräsentierten insgesamt 1.071.081 Studierende bzw. 56,11% aller Studierenden zum Erhebungszeitpunkt; detailliert: 60,12% aller Studierenden an Universitäten, 47,88% aller Studierenden an Fachhochschulen sowie 9,17% aller Studierenden an Kunst- und Musikhochschulen.

Eine besonders hohe Antwortquote gemessen an den Studierendenzahlen im jeweiligen Bundesland erreichten Bremen (96,30%), Hamburg (86,69%), Thüringen (80,39%), Rheinland-Pfalz (73,55%) sowie Sachsen (72,98%). Diese fünf Bundesländer repräsentierten allerdings nur 275.069 Studierende, d. h. 11,53% der Gesamt-Studierendenzahl in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung.

Ad b) Rückmeldung: keine Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung

Insgesamt 20 Hochschulen meldeten zurück, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten. Es handelt sich dabei um 2 Universitäten, 6 Fachhochschulen sowie 12 Kunst- und Musikhochschulen.

*Studierendenzahlen der Hochschulen, die zurückmeldeten, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten (N = 20)*

Studierende an / in	Universitäten	Fachhochschulen	Kunst- und Musikhochschulen	Summen
Baden-Württemberg		388	920	1.308
Bayern			402	402
Berlin			4.621	4.621
Bremen	352			352
Hessen			785	785
Niedersachsen		15		15
Nordrhein-Westfalen	13.785	4.448	1.226	19.459
Sachsen		70	44	114
Sachsen-Anhalt			56	56
Schleswig-Holstein			446	446
Thüringen		4.170		4.170
<b>Insgesamt</b>	14.137	9.081	8.500	31.728

Tabelle 7: Studierendenzahlen der Hochschulen, die zurückmeldeten, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten (N = 20)

Die hier rückmeldenden Hochschulen repräsentierten mit insgesamt 31.728 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 1,66% aller Studierenden in Deutschland (1.908.817).

Ad c) Rückmeldung: keine Teilnahme an der Erhebung

Insgesamt 20 Hochschulen meldeten zurück, nicht an der Erhebung teilzunehmen:

- Neun Hochschulen gaben als Begründung an, als Hochschule „zu klein“ zu sein, wissenschaftliche Weiterbildung sei „noch in der Entwicklung“ bzw. die jeweilige Hochschule sei „nur geringfügig tätig auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung“.
- Vier Hochschulen gaben als Begründung für die Nicht-Teilnahme eine zu hohe Arbeitsbelastung an.

- Sechs Hochschulen begründeten die Nicht-Teilnahme damit, dass der Fragebogen für sie nicht zutreffend sei und
- eine Hochschule begründete ihre Nicht-Teilnahme mit ihrer aktuellen Neuorganisation.

Die genannten Hochschulen repräsentierten folgende Studierendenzahlen zum Erhebungszeitpunkt:

Studierende an / in	Universitäten	Fachhochschulen	Kunst- und Musikhochschulen	Summen
Bayern	2.970	3.470	27	6.467
Berlin			176	176
Baden-Württemberg	100	256	741	1.097
Hamburg		0		0
Hessen		1.746		1.746
Niedersachsen	2.042			2.042
Nordrhein-Westfalen	37.405		1.909	39.314
Sachsen		469		469
Schleswig-Holstein		816		816
Thüringen		4.839		4.839
<b>Insgesamt</b>	42.517	11.596	2.853	56.966

Tabelle 8: Studierendenzahlen der Hochschulen, die zurückmeldeten, sich nicht an der Erhebung zu beteiligen (N = 20)

Die Hochschulen, die zurückmeldeten, nicht an der Erhebung teilzunehmen, repräsentierten 56.966 Studierende bzw. 2,98% der Gesamtzahl der Studierenden in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung.

### 4.4.3 Ergebnisse der Erhebung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung von 130 Fragebogen vorgestellt und analysiert.

#### 4.4.3.1 Organisation und Management der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen

Die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre wurde erstmals 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG) festgeschrieben. Eine Neubestimmung und wesentliche Aufwertung kam der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes<sup>153</sup> im Jahr 1998 zu. Sollten die Hochschulen nach § 21 HRG alter Fassung lediglich Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten, so wird die wissenschaftliche Weiterbildung nach der Novellierung in § 2 HRG (1) als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium bestimmt.

Die Hochschulgesetzgebungen der Länder orientieren sich am HRG in den jeweiligen Fassungen ihrer Gesetze. Diese lassen unterschiedlichste Organisationsmöglichkeiten zu.

**Organisation (Frage 1.1):** Auf die Frage, wie die wissenschaftliche Weiterbildung an ihrer Hochschule organisiert sei, geben 80% der Respondenten die interne Organisation an, extern wird die wissenschaftliche Weiterbildung zu 23,8% und kooperativ zu 33,8 % organisiert (Mehrfachantworten waren möglich).

	Hochschulinterne Organisation (z. B. als zentrale Betriebseinheit)		Hochschulexterne Organisation (z. B. als Verein / GmbH)		Kooperative Organisation (z. B. Hochschule in Kooperation mit Verein)	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
<b>Antworten:</b>						
<b>Universitäten</b>	50	38,46	14	10,77	23	17,69
<b>Fachhochschulen</b>	49	37,69	17	13,08	21	16,15
<b>Kunst- und Musikhochschulen</b>	5	3,85	0			
<b>Summen</b>	104	80	31	23,85	44	33,84
<b>N = 130</b>						

(Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich)

Tabelle 9: Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Von den 104 Respondenten der Hochschulen, die ihre wissenschaftliche Weiterbildung intern organisieren, geben ferner 22 an, diese auch hochschulextern zu organisieren; 29 führen sie zudem in kooperativer Form durch.

<sup>153</sup> Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGBl. I S. 1170), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Quelle: <http://www.bmbf.de/digipubl.htm> 21.6.2001

**Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung (Frage 1.2):** Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 wurde die wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium bestimmt. Die Respondenten wurden nach einer persönlichen Einschätzung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung im Konzert der Kernaufgaben an ihrer Hochschule gebeten.

Lediglich 12,3% der Antwortenden schätzen den Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung in diesem Zusammenhang als gering ein; 23,1% sehen sie angemessen vertreten, 64,6% messen ihr einen wachsenden Stellenwert zu.

	Geringer Stellenwert		Angemessener Stellenwert		Wachsender Stellenwert	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
<b>Antworten:</b>						
<b>Universitäten</b>	8	6,15	10	7,69	41	31,54
<b>Fachhochschulen</b>	7	5,38	17	13,08	41	31,54
<b>Kunst- und Musikhochschulen</b>	1	0,77	3	2,31	2	1,54
<b>Insgesamt</b>	16	12,30	30	23,08	84	64,62
<b>N = 130</b>						

Tabelle 10: Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie aus der oben stehenden Tabelle ersichtlich ist, ergibt sich eine Summe von 136 Antworten: Sechs Antwortende gaben sowohl „geringer Stellenwert“ als auch „wachsender Stellenwert“, also Doppelantworten, an. Dieses Antwortverhalten wird in einem Fragebogen erläutert: wissenschaftliche Weiterbildung hat demnach „noch“ einen geringen, „allmählich“ aber einen wachsenden Stellenwert. Die restlichen fünf Doppelantworten werden von der Autorin in gleicher Weise interpretiert.

**(Entwicklungs-)Konzept für die Weiterbildung (Frage 1.3):** Mit dieser Frage wurde nach der Existenz eines von der Hochschulleitung verabschiedeten Gesamt(entwicklungs-)konzepts für die wissenschaftliche Weiterbildung gefragt und danach, ob und wo dieses ggf. veröffentlicht wurde (**Frage 1.3.1**) und in welcher Weise die Hochschulleitung für die Realisierung des Weiterbildungskonzepts sorgt (**Frage 1.3.2**).

Lediglich 47 von 130 Antwortenden (= 36,15%) können das Vorhandensein eines von der Hochschulleitung verabschiedeten Weiterbildungskonzepts an ihrer Hochschule bestätigen, 80 beantworteten die Nachfrage negativ, drei Antwortenden ist es unbekannt, ob an ihrer Hochschule ein solches Konzept existiert.

	Weiterbildungskonzept liegt vor		Weiterbildungskonzept liegt nicht vor		Weiterbildungskonzept unbekannt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
<b>Antworten:</b>						
<b>Universitäten</b>	24	18,46	35	26,92	0	0
<b>Fachhochschulen</b>	22	16,92	40	30,77	3	2,31
<b>Kunst- und Musikhochschulen</b>	1	0,77	5	3,85	0	0
<b>Insgesamt</b>	47	36,15	80	61,54	3	2,31
<b>N = 130</b>						

Tabelle 11: Vorhandensein eines Weiterbildungskonzepts

Von 47 Antwortenden, die das Vorhandensein eines Weiterbildungskonzepts ihrer Hochschule bestätigen, geben 59,57% (absolut: 28) an, dass ihre Hochschulleitung voll und ganz für die Realisierung dieses Konzepts sorgt; 38,3% (absolut: 18) äußern die sporadische Sorge der Hochschulleitung, 2,13% (absolut: 1) geben an, dass die Hochschulleitung überhaupt nicht für dessen Realisierung sorgt.

13 Antwortende geben einen Hinweis darauf, wo das Weiterbildungskonzept ihrer Hochschule veröffentlicht ist: neun verweisen auf interne Papiere, vier auf eine Veröffentlichung auf den Internetseiten ihrer Hochschule.

**Anlaufstellen für wissenschaftliche Weiterbildung (Frage 1.4):** An den Hochschulen von nahezu 75% der Respondenten sind zentrale Anlaufstellen für wissenschaftliche Weiterbildung (z. B. für Beratung und Information von Weiterbildungsinteressierten) vorhanden, 19% nennen mehrere dezentrale Anlaufstellen an ihren Hochschulen, bei 5% der Antwortenden sind weder zentrale noch dezentrale Anlaufstellen vorhanden.

### Schalter-Frage 1.5

**Frage 1.5** lautet: „Aufgrund der verschiedenen Möglichkeiten der Hochschulen, ihre wissenschaftliche Weiterbildung zu organisieren, wird in den nachfolgenden Fragen die Formulierung „Hochschule / Einrichtung“ verwendet.“

Für welche organisatorische Einheit werden Sie die nachfolgenden Fragen beantworten?

- für meine Hochschule  
 für meine Einrichtung, und zwar (bitte nennen):“

Die Autorin beabsichtigte ursprünglich, die Antworten der hochschulexternen Organisationen wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Vereine, GmbHs) separat zu analysieren. Aufgrund der geringen Anzahl (absolut: 7)<sup>154</sup> dieser Antwortgruppe wurde diese Absicht jedoch verworfen; sie werden als Antwort „für meine Einrichtung“ mitgezählt.

<sup>154</sup> Es handelt sich dabei um:

1. Bauakademie an der Fachhochschule Biberach
2. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.

Es antworteten:

	Für ihre Hochschule		Für ihre Einrichtung		Keine Antwort	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
<b>Universitäten</b>	40	30,77	16	12,31	3	2,31
<b>Fachhochschulen</b>	49	37,69	15	11,54	1	0,77
<b>Kunst- und Musikhochschulen</b>	6	4,62	0	0	0	0
<b>Insgesamt</b>	95	73,08	31	23,85	4	3,08
<b>N = 130</b>						

Tabelle 12: Antwortverhalten zu Frage 1.5

**Personelle Zuständigkeiten an den Hochschulen/Einrichtungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Frage 1.6):** In über 80% der Hochschulen bzw. der Einrichtungen der Hochschulen der Antwortenden sind die personellen Zuständigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eindeutig geregelt; ca. 16% der Antwortenden verneinen dies.

**Dokumentation der personellen Zuständigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung (Frage 1.6.1/Mehrfachantworten waren möglich):** Der Dokumentation der personellen Zuständigkeit kommt im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen ein besonderes Gewicht zu: organisationsintern wie extern werden so Ansprechpartner identifizierbar, Verantwortlichkeiten fixiert und offen gelegt.

Sofern in den Hochschulen eine Regelung der personellen Zuständigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung gegeben ist, werden diese in 80% der Fälle dokumentiert: am häufigsten hochschulintern, aber auch extern (z. B. im Internet oder im Vorlesungsverzeichnis). In 20% der Fälle mit eindeutiger personeller Zuständigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung sind diese Regelungen jedoch nicht dokumentiert.

**Standardisierte Verfahren bei der Einführung neuer Weiterbildungsangebote (Frage 1.7):** Standardisierte interne Regelungen bieten den Akteuren Verfahrenssicherheit und Routinen (siehe auch Abschnitt 5.1.2.1). Bei der Einführung neuer weiterbildender Studienangebote können nur 45% der Rückmeldenden (absolut: 58 von 127 Fälle) auf standardisierte Verfahren zurückgreifen.

3. Akademie der Ruhr-Universität GmbH
4. Duesseldorf Business School GmbH
5. Verein DIASA (Duesseldorf Institute of Applied Sciences and Arts e.V.)
6. Netzwerk Harz e.V.
7. HTW Saarbrücken (keine genaue Angabe)

**Leitbild für die wissenschaftliche Weiterbildung (Frage 1.8):** Im Leitbild einer Organisation oder Organisationseinheit wird ihr Selbstverständnis sowie ihre selbst gewählte Zielperspektive zum Ausdruck gebracht (vgl. auch Abschnitt 5.1.1.2).

Lediglich 32% der Antwortenden (absolut: 42 von 130) geben an, dass an ihrer Hochschule/Einrichtung ein Leitbild für die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt wurde, 68% verneinen dies (absolut: 88 von 130). Für die Veröffentlichung des Leitbildes (Frage 1.8.1; Mehrfachantworten waren möglich) wird am häufigsten das Internet genutzt, gefolgt von der Präsentation in Angebots- und Imagebroschüren.

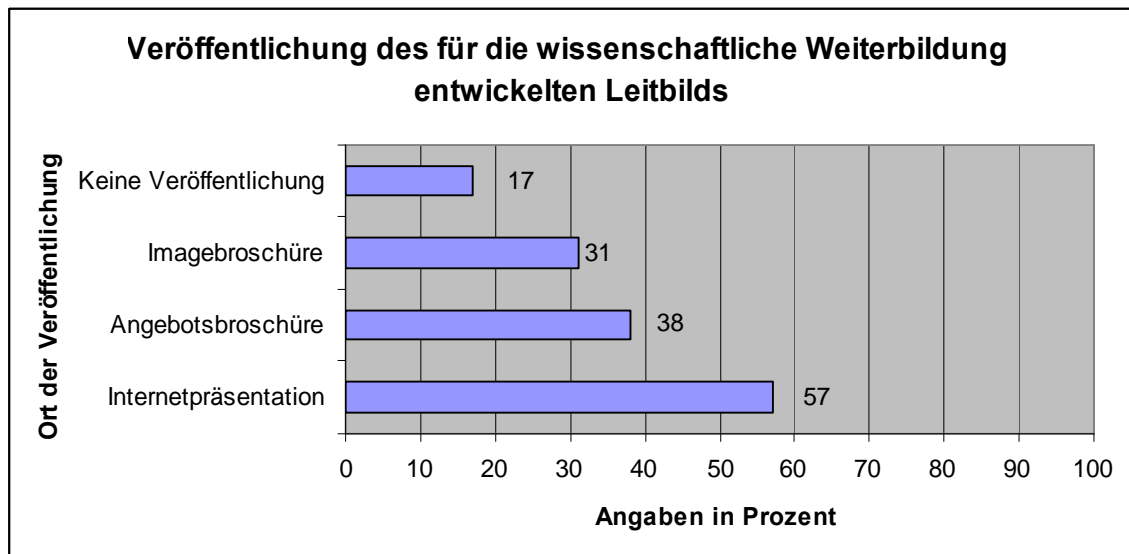


Abbildung 20: Veröffentlichung des Leitbildes

**Nutzen eines Leitbildes (Frage 1.8.2):** Um die Einschätzung der Nützlichkeit eines Leitbildes für die wissenschaftliche Weiterbildung wurde mit Frage 1.8.2 gebeten.

19 von 108 Antwortenden halten die Entwicklung eines Leitbildes für die wissenschaftliche Weiterbildung *nicht* für nützlich; davon begründen 14 Antwortende dieses so:

- Das Leitbild ist bereits bzw. sollte im allgemeinen Leitbild der Hochschule mit enthalten sein (absolut: 6).
- Fach-, kunden- und dozentenspezifische unterschiedliche Formen, Strukturen und Zielsetzungen von Weiterbildung sollen weiterhin möglich sein können. Die Flexibilität soll erhalten bleiben (absolut: 4).
- Aufgrund der sehr spezifischen Weiterbildungsangebote im künstlerischen Bereich ist ein Bedarf an einer Leitbildentwicklung nicht vorhanden (absolut: 2; betrifft: Kunst- und Musikhochschulen).
- Die Entwicklung eines Leitbildes ist zu zeitintensiv (absolut: 1) bzw. die Hochschule ist dafür zu klein (absolut: 1).



Die Mehrheit der Antwortenden (absolut: 89 von 108) halten die Entwicklung eines spezifischen Leitbildes für die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch für nützlich und begründen ihre Aussagen zum Teil sehr detailliert.

Die Begründungen zielen insbesondere auf klärende Wirkungen des Leitbildes nach innen und außen. Sie werden nachfolgend zusammengefasst.

Folgende Binnenwirkungen werden intendiert:

- Legitimation: Klärung und Verankerung der Bedeutung / der Wertigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschule; klare Definition der Aufgaben und Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung; Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung;
- Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschulstrukturentwicklung;
- Orientierung: Begründung eines Handlungsrahmens für die Akteure; Basis für Entscheidungen und tägliche Routinen; Vereinfachung und Vereinheitlichung von Vorgängen; Entwicklung und Sicherung von Qualität(sstandards); effizienterer Einsatz von Ressourcen; Orientierungsrahmen für die Qualitätsentwicklung;
- Motivation und Identifikation der Akteure; Corporate Identity;
- Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung;
- Strategische Ausrichtung und Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Als Außenwirkungen werden beabsichtigt:

- Klare Abgrenzung der eigenen Hochschule/Einrichtung zu anderen Weiterbildungsanbietern;
- Profilierung des Angebots; Kommunikation der Kompetenzen der Hochschule; klare Kommunikation der Bereitschaft der Hochschule zur Weiterbildung;
- Imagebildung;
- Informationsfunktion; verlässlicher Rahmen für die Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote; Transparenz der Leistungen für Kunden;
- fundierte Basis für (externe) Kooperationen.

#### **4.4.3.2 Angebot / Programm**

**Angebote und Anzahl der Studierenden bzw. Teilnehmenden (Frage 2.1):** Die Frage beabsichtigte, die Zahl der weiterbildenden Studienangebote und die Zahl ihrer Teilnehmenden bzw. Studierenden zu ermitteln.

##### *Studiengänge*

44 von 128 Antwortenden geben an, keine weiterbildenden Studiengänge vorzuhalten.

84 von 128 Antwortenden geben an, dass an ihrer Hochschule/Einrichtung weiterbildende Studiengänge angeboten werden: insgesamt werden 404 Angebote genannt (im Mittel: 3,16 Angebote) mit ca. 17.400 Studierenden (ca. 44% weibliche/56% männliche Studierende). Die Angaben zu den Studierenden beruhen zu einem großen Teil auf Schätzungen bzw. Circa-Angaben und sind nicht absolut zu verstehen.

Die weiterbildenden Studiengänge sind vorwiegend beruflicher Art (56,93% der Antworten).

*Weiterbildende Studien und Programme*

47 von 127 Antwortenden geben an, keine weiterbildenden Studien bzw. Programme anzubieten.

80 von 127 Antwortenden nennen insgesamt 538 weiterbildende Studien/Programme, die an ihrer Hochschule/Einrichtung vorgehalten werden (im Mittel: 4,24 Angebote) mit ca. 12.900 Teilnehmenden (ca. 54% weibliche/46% männliche Teilnehmende).

Die Angaben zu den Teilnehmenden beruhen zu einem großen Teil auf Schätzungen bzw. Circa-Angaben und sind nicht absolut zu verstehen

Die weiterbildenden Studien/Programme sind überwiegend beruflicher Art (60,6% der Antworten).

*Einzelveranstaltungen*

29 von 124 Antwortenden geben an, keine Einzelveranstaltungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten.

95 von 124 Antwortenden nennen insgesamt 4.929 weiterbildende Einzelveranstaltungen an ihren Hochschulen/Einrichtungen. Die Rückmeldungen lassen weitere Aussagen über diese Angebote und ihre Teilnehmenden nicht zu.

Aufgrund der landesspezifischen Regelungen in den Hochschulgesetzen sind der Zugang zu weiterbildenden Studienangeboten und die Möglichkeiten der Bescheinigung ihres erfolgreichen Abschlusses nicht einheitlich. Mit den Fragen 2.2 und 2.3 wurde beabsichtigt zu erheben, welche Optionen in der Praxis Anwendung finden.

**Angebote und Zugangsvoraussetzungen (Frage 2.2):** Für die Teilnahme an den weiterbildenden Studienangeboten werden von den Antwortenden folgende Zugangsvoraussetzungen aufgeführt:

	Hochschulabschluss	Abitur	Andere Qualifikationen (z. B. berufliche)	Keine spezifischen Zugangsvoraussetzungen
N = 128	% der Antworten	% der Antworten	% der Antworten	% der Antworten
Weiterbildende Studiengänge	65,6	21,1	32,8	1,6
Weiterbildende Studien / Programme	39,8	19,5	47,7	14,1
Einzelveranstaltungen	24,2	10,9	34,4	57,0

(Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich)

Tabelle 13: Angebote und Zugangsvoraussetzungen

Es wurde eine Auswertung der Daten zu Frage 2.2 nach dem Chi-Quadrat-Test<sup>155</sup> auf Unabhängigkeit nach Pearson mit SPSS 12.0 durchgeführt, um Abweichungen zwischen den

<sup>155</sup> „Die  $\chi^2$ -Verteilung ist (u.a.) die Verteilung der Varianzen von Stichproben“ (Müller-Benedict 2001, S. 136)

drei Hochschularten (Universitäten – Fachhochschulen – Kunst- und Musikhochschulen) zu identifizieren.

Nullhypothese  $H_0$ : Es bestehen keine Unterschiede zwischen den untersuchten Hochschularten hinsichtlich der Voraussetzungen für die Aufnahme von *weiterbildenden Studiengängen, weiterbildenden Studien/Programmen sowie Einzelveranstaltungen*. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wird bei 5% (Signifikanzniveau .05) festgelegt.

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für die Aufnahme von *weiterbildenden Studiengängen* unter der Bedingung

- Voraussetzung „vorangehender Hochschulabschluss“ ein Signifikanzniveau von .559,
- Voraussetzung „Abitur“ ein Signifikanzniveau von .623,
- Voraussetzung „Andere Qualifikationen (z. B. berufliche)“ ein Signifikanzniveau von .347,
- „keine spezifischen Voraussetzungen“ ein Signifikanzniveau von .365

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen vier vorgenannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d. h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Voraussetzungen für die Aufnahme von *weiterbildenden Studiengängen* sind nicht signifikant (vgl. auch Tabelle 4: Chi-Quadrat-Verteilung. In: Tiede 2000, S. 321).

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für die Aufnahme von *weiterbildenden Studien/Programmen* unter der Bedingung

- Voraussetzung „vorangehender Hochschulabschluss“ ein Signifikanzniveau von .406,
- Voraussetzung „Abitur“ ein Signifikanzniveau von .252,
- Voraussetzung „Andere Qualifikationen (z. B. berufliche)“ ein Signifikanzniveau von .183,
- „keine spezifischen Voraussetzungen“ ein Signifikanzniveau von .419

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen vier vorgenannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d.h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Voraussetzungen für die Aufnahme von *weiterbildenden Studien/Programmen* sind nicht signifikant (ebd.).

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für die Aufnahme von *Einzelveranstaltungen* unter der Bedingung

- Voraussetzung „vorangehender Hochschulabschluss“ ein Signifikanzniveau von .205,
- Voraussetzung „Abitur“ ein Signifikanzniveau von .413,
- Voraussetzung „Andere Qualifikationen (z. B. berufliche)“ ein Signifikanzniveau von .277,
- „keine spezifischen Voraussetzungen“ ein Signifikanzniveau von .458

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen vier vorgeannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d.h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Voraussetzungen für die Aufnahme von *Einzelveranstaltungen* sind nicht signifikant (ebd.).

Zusammenfassung: Als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an *weiterbildenden Studiengängen* ist demnach überwiegend ein vorangehender Hochschulabschluss oder das Abitur erforderlich.

Um an *weiterbildenden Studien bzw. Programmen* teilnehmen zu können, wird ebenfalls überwiegend ein vorangehender Hochschulabschluss oder das Abitur gefordert; vermehrt wird die Teilnahme jedoch auch Personen eröffnet, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen, sondern z. B. aufgrund beruflicher Qualifikationen erworben haben.

Die Teilnahme an *Einzelveranstaltungen* ist überwiegend an keine spezifischen Vorqualifikationen gebunden; es folgen als Zugangsvoraussetzung berufliche Qualifikationen und ein vorangehender Hochschulabschluss.

### Angebote und Abschlussmöglichkeiten (Frage 2.3)

	Hochschulabschluss	Zertifikat mit Titelvergabe	Zertifikat ohne Titelvergabe	Teilnahmebescheinigung
N = 129	% der Antworten	% der Antworten	% der Antworten	% der Antworten
Weiterbildende Studiengänge	59,7	16,3	12,4	5,4
Weiterbildende Studien / Programme	4,7	26,4	57,4	59,5
Einzelveranstaltungen	0	2,3	26,4	69,8

(Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich)

Tabelle 14: Angebote und Abschlussmöglichkeiten

Für den erfolgreichen Abschluss von *weiterbildenden Studiengängen* wird vorwiegend (59,7% der Antworten) ein Hochschulabschluss verliehen, deutlich weniger Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen.

Die Bescheinigung des erfolgreichen Abschlusses von *weiterbildenden Studien und Programmen* erfolgt vorwiegend in Form einer Teilnahmebescheinigung (59,5% der Antworten) oder in Form eines Zertifikates (57,4% der Antworten), mit dem jedoch keine Titelvergabe verbunden ist. 26,4% der Antwortenden sehen auch die Vergabe eines Zertifikats, das mit einer Titelvergabe verbunden ist, vor.

Teilnahmebescheinigungen (69,8% der Fälle) und Zertifikate (ohne Titelvergabe) [26,4% der Fälle] bescheinigen die erfolgreiche Teilnahme an *weiterbildenden Einzelveranstaltungen*.

Es wurde ebenfalls eine Auswertung der Daten zu Frage 2.3 nach dem Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit nach Pearson mit SPSS 12.0 durchgeführt, um Abweichungen zwi-

schen den drei Hochschularten (Universitäten – Fachhochschulen – Kunst- und Musikhochschulen) zu identifizieren.

Nullhypothese  $H_0$ : Es bestehen keine Unterschiede zwischen den untersuchten Hochschularten hinsichtlich der Abschlussmöglichkeiten von *weiterbildenden Studiengängen, weiterbildenden Studien/Programmen sowie Einzelveranstaltungen*. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wird bei 5% (Signifikanzniveau .05) festgelegt.

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für *weiterbildende Studiengänge* unter der Bedingung

- Abschlussmöglichkeit „Hochschulabschluss“ ein Signifikanzniveau von .458,
- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat mit Titel“ ein Signifikanzniveau von .194,
- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat ohne Titel ein Signifikanzniveau von .322,
- Abschlussmöglichkeit „Teilnahmebescheinigung“ ein Signifikanzniveau von .526

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen vier vorgenannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d. h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Abschlussmöglichkeiten von *weiterbildenden Studiengängen* sind nicht signifikant.

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für *weiterbildende Studien/Programme* unter der Bedingung

- Abschlussmöglichkeit „Hochschulabschluss“ ein Signifikanzniveau von .181,
- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat mit Titel“ ein Signifikanzniveau von .421,
- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat ohne Titel ein Signifikanzniveau von .473,
- Abschlussmöglichkeit „Teilnahmebescheinigung“ ein Signifikanzniveau von .368

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen vier vorgenannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d. h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Abschlussmöglichkeiten von *weiterbildenden Studien/Programmen* sind nicht signifikant.

Der Chi-Quadrat-Test ergibt für *Einzelveranstaltungen* unter der Bedingung<sup>156</sup>

- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat mit Titel“ ein Signifikanzniveau von .421,
- Abschlussmöglichkeit „Zertifikat ohne Titel ein Signifikanzniveau von .473,
- Abschlussmöglichkeit „Teilnahmebescheinigung“ ein Signifikanzniveau von .368

bei einer Definition der Freiheitsgrade von jeweils 4.

Interpretation: Aufgrund der jeweils hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in allen drei vorgenannten Fällen ist die Nullhypothese  $H_0$  bestätigt, d. h. die Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der Abschlussmöglichkeiten von *Einzelveranstaltungen* sind nicht signifikant.

---

<sup>156</sup> Die Durchführung des Chi-Quadrat-Tests für die Abschlussmöglichkeit „Hochschulabschluss“ ist nicht möglich, da keine Hochschule für eine Einzelveranstaltung einen Hochschulabschluss vergibt.

**Angebote und Form der Durchführung (Frage 2.4):** Diese Frage beabsichtigte, die Form der Durchführung und gleichzeitig die Anzahl der weiterbildenden Studienangebote zu erheben.

Aufgrund des Antwortverhaltens (einige Fälle beantworten die Frage lediglich durch Ankreuzen, andere geben die Anzahl der Veranstaltungen an) wird die Ermittlung der Anzahl der Angebote verworfen. Die folgende Tabelle zeigt daher lediglich, wie welche Studien pro antwortende Hochschule/Einrichtung durchgeführt werden.

Durchführung als	reines Fernstudium	Fernstudium mit Präsenzanteilen	Präsenzveranstaltung
N = 128	% der Antworten	% der Antworten	% der Antworten
Weiterbildende Studiengänge	3,9	31,2	53,1
Weiterbildende Studien / Programme	4,7	21,1	58,6
Einzelveranstaltungen	3,1	3,9	75,0

Tabelle 15: Angebote und ihre Form der Durchführung

Die derzeit favorisierte Form der Veranstaltungsdurchführung ist demnach eindeutig die der Präsenzveranstaltung. Nur sehr wenige Angebote sind als reines Fernstudium buchbar; weiterbildende Studiengänge und weiterbildende Studien werden zu 31% bzw. 21% als Fernstudien mit Präsenzanteilen angeboten.

**VeranstalterIn der wissenschaftlichen Weiterbildung und Anzahl der Weiterbildungsangebote (Frage 2.5):** Mit dieser Frage wurde beabsichtigt, die VeranstalterIn und die Zahl der Angebote zu erheben („Wer ist VeranstalterIn Ihrer wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote? Bitte tragen Sie die entsprechende Anzahl der Angebote ein!“)

Aufgrund des Antwortverhaltens (einige Fälle beantworten die Frage lediglich durch Ankreuzen, andere geben die Anzahl der Veranstaltungen an) wird auch hier die Ermittlung der Anzahl der Angebote verworfen.

Werden lediglich die Art der Studienangebote (Weiterbildende Studiengänge; Weiterbildende Studien / Programme; Einzelveranstaltungen) der bzw. dem Veranstalter zugeordnet, so ergibt sich folgendes Bild:

Die Hochschulen treten überwiegend als alleinige Veranstalterinnen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auf, gefolgt von einer kombinierten Form, in der die Hochschulen mit einer externen Einrichtung kooperieren. Weniger als 10 Prozent der Antwortenden geben an, dass eine externe Einrichtung als Veranstalterin des weiterbildenden Studienangebots auftritt.

**Wege zum Kunden (Frage 2.6): Welches sind Ihre erfolgreichsten Informationskanäle, durch die Sie Ihre Kunden erreichen?**

Zum erfolgreichsten Informationskanal zur Erreichung von potentiellen Kunden der wissenschaftlichen Weiterbildung ist das Internet avanciert: 88 von 130, also 67,7% der Antwortenden nennen diesen Kommunikationsweg als besonders erfolgreich. Weiterhin erfolgreich sind Ankündigungen in der Fach- und Tagespresse (54,6%), die Information über

Broschüren und Verzeichnisse (45,4%) sowie über Flyer (43,9%). Die persönliche Ansprache (13,1%) bzw. die Ansprache über Rundmails/Direktmailing (6,2%), Auftritte auf Messen und Fachtagungen (5,4%) folgen in der Reihenfolge der Erfolg versprechenden Kommunikationswege. Unter 4% der Antwortenden melden nachstehende Informationskanäle als erfolgreich: Informationsveranstaltungen (z. B. auf „Tagen der offenen Tür“), Verwendung von Alumni-Datenbanken, Roadshows, Plakate und Anzeigenschaltungen in der Fach- und Tagespresse.

**Marketingkonzept (Frage 2.7): Gibt es für die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung Ihrer Hochschule/Einrichtung ein gemeinsames mit Ihrer Hochschulleitung abgestimmtes Marketingkonzept?**

Ein mit der Hochschulleitung gemeinsam abgestimmtes Marketingkonzept für die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung liegt lediglich in 32 von 130 Fällen vor, also weniger als in 25% der Fälle. Es handelt sich dabei um die positiven Rückmeldungen aus 22 Fachhochschulen (17 staatliche; 7 private, staatlich anerkannte; eine kirchliche, staatlich anerkannte) und 10 Universitäten (9 staatliche; eine kirchliche, staatlich anerkannte).

**Corporate Design Frage (2.8): Folgen die Weiterbildungsangebote in ihrem Erscheinungsbild einem Corporate Design?**

In 87 von 128 Fällen (68%) folgen die Weiterbildungsangebote in ihrem Erscheinungsbild einem Corporate Design.

**Bedarfserhebungen Frage (2.9): Führen Sie vor der Einführung neuer Weiterbildungsangebote entsprechende Bedarfserhebungen durch?**

Die Frage beantworteten 130 Respondenten: Nur wenige Verantwortliche (8,5%; absolut: 11) führen nie eine entsprechende Bedarfserhebung vor der Einführung von neuen Weiterbildungsangeboten durch. 67,7% (absolut: 88) führen zum Teil, 23,8% (absolut: 31) immer eine Bedarfserhebung durch, bevor sie neue Angebote einführen.

**Teilnahme-Entgelte / Teilnahme-Gebühren Frage (2.10): Wie ermitteln sich im Allgemeinen die Teilnahme-Entgelte bzw. -Gebühren für Ihre beruflichen Weiterbildungsangebote? (Mehrfachnennungen sind möglich)**

Wissenschaftliche Weiterbildung wird heute bis auf wenige Ausnahmen gegen Gebühren bzw. Entgelte angeboten. (Anmerkung: „Gebühren“ werden von den Teilnehmenden in Zusammenhang mit öffentlich-rechtlichen Angebotsformen erhoben, „Entgelte“ in Zusammenhang mit privat-rechtlichen Angebotsformen wie Vereinen, GmbHs etc.). Die Regelungen in den Landeshochschulgesetzen hierzu werden vielfach noch durch andere einschlägige Gesetze oder Verordnungen ergänzt (vgl. Graeßner 2004, S. 35).

Frage 2.10 zielte auf die Kalkulation von Entgelten bzw. die Ermittlung von Gebühren für berufliche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote. Folgende Modelle waren vorgegeben: „Die Ermittlung von Entgelten/Gebühren schließt eine „Gewinn“spanne mit ein;

- a) Entgelte/Gebühren werden kostendeckend berechnet;
- b) die Ermittlung von Entgelten/Gebühren erfolgt aufgrund von Mischkalkulation;

- c) die Ermittlung von Entgelten/Gebühren folgt gesetzlichen Regelungen;
- d) Entgelte/Gebühren werden nicht ermittelt, da keine erhoben werden.“

Die Frage wurde von allen 130 Respondenten beantwortet. Wegen des allgemein geringen Rücklaufs aus den Kunst- und Musikhochschulen sind deren Antworten (N = 6) in der nachfolgenden Tabelle nicht berücksichtigt.

	<b>Universitäten (N = 59)</b>	<b>Fachhochschulen (N = 65)</b>
	<b>% der Antworten aus den Universitäten</b>	<b>% der Antworten aus den Fachhochschulen</b>
<b>a) Ermittlung mit Gewinnspanne</b>	30,5	38,5
<b>b) Berechnung kostendeckend</b>	55,9	56,9
<b>c) Mischkalkulation</b>	42,4	27,7
<b>d) Ermittlung folgt gesetzlichen Regelungen</b>	32,2	21,5
<b>e) Keine Ermittlung, da keine Erhebung von Entgelten / Gebüh- ren</b>	8,5	12,3

(Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich)

Tabelle 16: Ermittlung von Entgelten und Gebühren für berufliche Weiterbildungsangebote

Deutlich zeigt sich für Universitäten und für Fachhochschulen die Tendenz zu einer mindestens kostendeckenden Kalkulation von Gebühren bzw. Entgelten; nur wenige Angebote beruflicher Art stehen den Interessierten kostenlos zur Verfügung.

Auch die Kalkulation von Gebühren und Entgelten unter Berechnung einer Gewinnspanne sowie eine Mischkalkulation

Als weitere Optionen bei der Preisgestaltung nutzen Universitäten und Fachhochschulen die Möglichkeiten von Mischkalkulation sowie des Einbezugs einer Gewinnspanne.

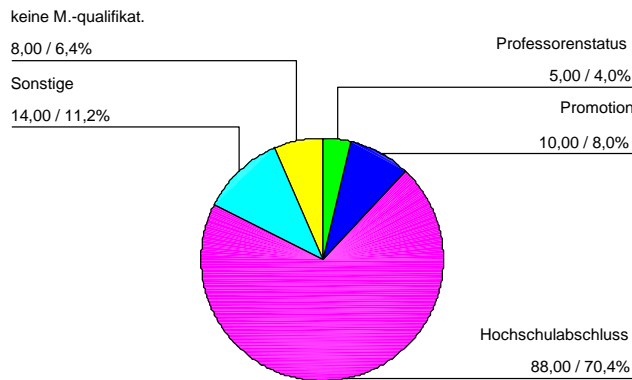
**Lehrende (Frage 2.11):** Mit dieser Frage wurde gebeten zu schätzen, woher die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Lehrenden kommen; die Verteilung sollte in Prozent angegeben werden.

Die Frage wurde in 126 von 130 Fällen beantwortet. Es ergeben sich folgende Mittelwerte: Zu 57% im Mittel sind die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Lehrenden gleichzeitig Mitglieder der eigenen Hochschule bzw. Einrichtung; zu 12% sind diese Lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Hochschulen; zu 28% handelt es sich bei den Lehrenden um wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker; zu 11% sind Lehrende sonstiger Herkünfte tätig (nur in einem von neun Fällen wurde hier die Herkunft näher benannt: es handelt sich dabei um Führungskräfte der Branche).



**Formale Mindestqualifikationen bei der Auswahl von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Frage 2.12).** Diese Frage wurde in 125 von 130 Fällen beantwortet.

### Mindestqualifikationen an Lehrende



(N = 125)

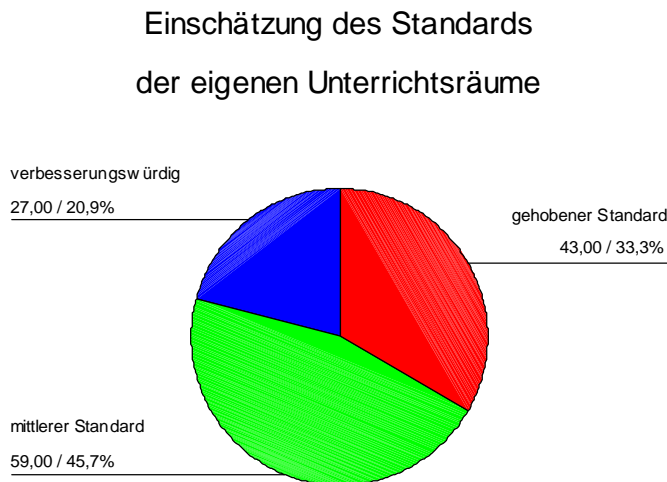
Abbildung 21: Mindestqualifikation an Lehrende

Von den Lehrenden, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind, wird in der Mehrzahl der Fälle (70,4 %; absolut: 88) mindestens ein Hochschulabschluss erwartet, in 8% weiterhin die Promotion und in 4% der Fälle zusätzlich der Professorenstatus.

Keine Mindestqualifikationen werden in 6,4% der Fälle erwartet. Sonstige Qualifikationen sind die Mindestanforderung in 11,2% der Fälle (absolut: 14), die in jeder der 14 Antworten präzisiert werden. Dabei handelt es sich in erster Linie um praktische (berufliche) Erfahrungen, um besondere fachliche Kenntnis, Lehrerfahrung sowie das Renommé des Lehrenden.

**Unterrichtsräume und ihre Ausstattung (Frage 2.13):** Ob Räume und ihre Ausstattung den aktuellen Anforderungen an moderne Lernumgebungen entsprechen, sollte mit dieser Frage erhoben werden. Es antworteten 129 von 130 Fällen: Räume und Ausstattung entsprechen demnach zu 48,1% (absolut: 62) völlig den aktuellen Anforderungen moderner Lernumgebungen, zu 48,8% (absolut: 63) teilweise. Lediglich in 3,1% der Fälle (absolut: 4) entsprechen Räume und Ausstattung nicht den Anforderungen.

**Standard der eigenen Unterrichtsräume (Frage 2.14):** Es wurde um die Einschätzung des Standards der eigenen Unterrichtsräume gebeten und es antworteten darauf 129 von 130 Fällen.



(N = 129)

Abbildung 22: Einschätzung des Standards der eigenen Unterrichtsräume

In knapp 80% der Fälle sind die Unterrichtsräume von mittlerem bzw. gehobenem Standard. Ein „unzureichender“ Standard trifft in keinem Fall zu.

Allerdings urteilen 13 von 58 Universitäten (22,4%), 13 von 65 Fachhochschulen (20,0%) und eine von sechs Kunst- und Musikhochschulen (16,7%), dass sich ihre Räume in einem verbesserungswürdigen Stand befinden.

**Gruppengröße zu didaktischen Anforderungen (Frage 2.15):** Es wurde um eine Einschätzung gebeten, ob die Gruppengröße der Kurse/der Veranstaltungen den jeweiligen didaktischen Anforderungen entsprechen. Es äußerten sich 129 von 130 Fällen: Die Gruppengröße der Kurse bzw. Veranstaltungen entsprechen demnach in 97,7 % (absolut: 126) in der Regel den jeweiligen didaktischen Anforderungen. Lediglich drei Hochschulen (eine staatliche Universität, zwei staatliche Fachhochschulen) gaben zur Antwort, dass die Gruppengröße überwiegend nicht den didaktischen Anforderungen entspricht.

**Häufigste drei Betreuungsleistungen im Präsenzstudium (Frage 2.16):** Es wurde darum gebeten, die drei Betreuungsleistungen zu benennen, die von den Weiterbildungs-Studierenden/-Teilnehmenden im Präsenzstudium am häufigsten in Anspruch genommen werden. Es antworteten 108 von 130 Fällen.

Die „Hitliste“ der Betreuungsleistungen führt die Betreuung über E-Mail-Kommunikation an (74 Nennungen), gefolgt von Beratung im persönlichen Gespräch/in der Sprechstunde (73 Nennungen). Häufig wird auch entsprechendes Informationsmaterial bereitgestellt (63 Nennungen) sowie per Telefon (51 Nennungen) und in Tutorien (12 Nennungen) beraten.

**Häufigste drei Betreuungsleistungen im Fernstudium (Frage 2.17):** Es wurde darum gebeten, die drei Betreuungsleistungen zu benennen, die von den Weiterbildungs-Studierenden/-Teilnehmenden im Fernstudium am häufigsten in Anspruch genommen werden. Es antworteten 39 von 130 Fällen. Auch hier führt als Betreuungsleistung die E-Mail-Kommunikation mit den Studierenden die Hitliste an (34 Nennungen), gefolgt von der telefonischen Beratung (21 Nennungen), der Kommunikation über Internetplattformen, z. B. über Foren und Newsgroups, (15 Nennungen) und der Bereitstellung von Teilnehmerinformationen (schriftlich/Internet) [11 Nennungen]. Die Betreuung findet weiterhin in Sprechstunden (10 Nennungen) und in Präsenzveranstaltungen (z. B. Einführungs- und mentoriell begleitete Veranstaltungen) statt.

**Feedback (Fragen 2.18/2.19/2.20):** Allen Qualitätsmanagementsystemen immanent ist das Ziel der permanenten Verbesserung von qualitätsrelevanten Prozessen. Eine bedeutende Informationsquelle für die Optimierung von Weiterbildungsangeboten (z. B. von Inhalt, Didaktik, Struktur) stellen die Rückmeldungen der Teilnehmenden bzw. der Absolventen der Angebote selbst dar. Ob Feedbacks während und nach der Weiterbildung eingeholt werden, sollte mit den Fragen 2.18 und 2.19 erhoben werden. Die Auswertung der Feedbacks behandelte Frage 2.20.

**Frage 2.18: Sind Feedbacks der Weiterbildungs-Teilnehmenden/-Studierenden (z. B. durch Veranstaltungsevaluation) an die Lehrenden vorgesehen?**

Die Frage wurde in 127 von 130 Fällen beantwortet. In über 75% der antwortenden Fälle (absolut: 96 von 127) gehören regelmäßige Feedbacks bzw. in über 21% zumindest sporadische Feedbacks der Studierenden/Teilnehmenden an die Lehrenden (z. B. über Veranstaltungsevaluation) zum „Weiterbildungsgeschäft“. In lediglich 3,1% der Fälle werden keine Feedbacks eingefordert.

**Frage 2.19: Sind Feedbacks von Weiterbildungs-AbsolventInnen in einem zeitlichen Abstand zum Studienabschluss bzw. Veranstaltungsende vorgesehen?**

Die Frage wurde in 126 von 130 Fällen beantwortet. Feedbacks von AbsolventInnen nach Ende der Weiterbildung und zwar in einem zeitlichen Abstand zum Ende der Weiterbildung werden regelmäßig in über 28% der Fälle bzw. sporadisch in über 32% der Fälle eingeholt, also insgesamt in ca. 61% der Fälle. Ca. 39% der Fälle holten keine Feedbacks von ihren AbsolventInnen ein.

**Frage 2.20: Wer wertet die Feedbacks aus?**

Die Frage wurde in 120 von 130 Fällen beantwortet. Feedbacks werden demnach überwiegend von einer zentralen Stelle ausgewertet (61,7%; absolut: 74) bzw. vom entsprechenden Lehrenden selbst (34,2%; absolut: 41).

**Standardisierte Evaluationsinstrumente (Frage 2.21):** Ob den Akteuren der Weiterbildung von institutioneller Seite her standardisierte Evaluationsinstrumente zur Verfügung stehen, sollte mit dieser Frage erhoben werden. Es antworteten 127 von 130 Fällen. In 59 von 127 Fällen (46,5%) stehen diese den Akteuren zur Verfügung. Es handelt sich dabei

überwiegend um papiergebundene Fragebogen, die in einigen (wenigen) Fällen automatisch auswertbar sind. Die Befragung über das Internet wird lediglich in 4 Fällen eingesetzt.

**Einfluss der Feedbacks auf Veranstaltungskonzeption (Frage 2.22):** Es antworteten 121 von 130 Fällen. In 85,1% der Fälle (absolut: 103) veranlassen die Feedbacks der Studierenden/Teilnehmenden auch Veränderungen der Veranstaltungskonzeption; lediglich 14,9% (absolut: 18) der Fälle gaben an, dass diese keine Auswirkungen darauf haben.

**Beispiele für strukturelle Veränderungen einer Veranstaltungskonzeption aufgrund von TeilnehmerInnen-Feedback (Frage 2.23):** Es wurden die Antwortenden, die zuvor angegeben hatten, dass ihre Feedbacks Auswirkungen auf die Veranstaltungskonzeption haben (Frage 2.22), um ein Beispiel gebeten. Es sollte sich dabei um ein Beispiel einer strukturellen Veränderung handeln. Auf diese Frage antworteten 83 der 103 Fälle (80,58%) und nannten zumeist mehrere Beispiele. Es folgen die genannten Veränderungen nach ihrer Häufigkeit:

Veränderungen aufgrund von Feedbacks	Zahl der Nennungen (absolut)
Veränderung inhaltlicher Schwerpunkte; inhaltliche Erweiterungen	40
Veränderung der zeitlichen Strukturierung/Gestaltung des weiterbildenden Angebots	17
Einfluss auf die Referentenauswahl; schlecht bewertete Dozenten werden nicht mehr eingesetzt	16
Methodisch-didaktische Veränderungen (z. B. verstärkter Einsatz von Teilnehmer aktivierenden Methoden)	15
Modularisierung von Weiterbildungsangeboten	9
Verstärkte Nutzung des Internets (z. B. zur Betreuung der Teilnehmenden; Angebot von Diskussionsforen; Einführung von E-Learning-Elementen)	8
Umwandlung von Fernstudienanteilen (!) in Präsenzanteile; Angebot zusätzlicher Präsenzphasen	4
Veränderung von Prüfungsmodalitäten (z. B. Formen, Zeiten)	4
Auswirkung auf die hochschuldidaktische Weiterbildung der Dozenten	2
Nutzung anderer Räumlichkeiten	2
Verbesserte Koordination der Studieninhalte mit der Erstausbildung	2
Entwicklung neuer Angebote	2

(Mehrfachnennungen waren möglich)

Tabelle 17: Veränderungen aufgrund von Feedbacks

Die Umwandlung eines Präsenzstudiums in ein Fernstudium wird nur in einem Fall genannt; häufiger werden offenbar Teile von Präsenzstudien in E-Learning-Elemente bzw. Fernstudienelemente verwandelt.

**Erfolgreicher Abschluss der Weiterbildung (Frage 2.24):** Es wurde gebeten einzuschätzen, wie hoch der durchschnittliche Prozentsatz der Teilnehmenden bzw. Studierenden ist, die ihre wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich absolvieren:

- Weiterbildende Studiengänge werden demnach im Mittel zu 79,18% erfolgreich absolviert (es antworteten 73 von 130 Fällen);
- weiterbildende Programme bzw. Studien im Mittel zu 89,43% (es antworteten 70 von 130 Fällen).

**Kontakt zu Weiterbildungs-AbsolventInnen / Alumni-Arbeit (Frage 2.25):** An der Beantwortung der Frage beteiligten sich 125 von 130 Fällen, also 96,2%.

61,6% (absolut: 77) der Antwortenden geben an, mit den Absolventinnen und Absolventen von weiterbildenden Angeboten über Alumni-Arbeit Kontakt zu halten, 48 Antwortende verneinen dieses.

Alumni-Arbeit betreiben

- 34 der 55 antwortenden Fälle aus dem Bereich der Universitäten (entspricht 61,8%),
- 41 der 64 antwortenden Fälle aus dem Bereich der Fachhochschulen (entspricht 64,1%) sowie
- 2 der 6 antwortenden Fälle aus dem Bereich der Kunst- und Musikhochschulen (entspricht 33,3%).

Die Intensität, die Formalisierung und die Systematisierung dieser Arbeit sind unterschiedlich ausgeprägt. In 18 von 77 Fällen (23,4%) ist ein spezieller Alumni-Verein der Hochschule bzw. mehrere fachbereichsabhängige Vereinigungen für die Alumni-Aktivitäten gegründet worden. Gegenstand von Alumni-Arbeit mit oder ohne Gründung einer entsprechenden Vereinigung sind bspw. die

- Durchführung von Fachtagungen;
- Veranstaltung von Alumni-Festen;
- Information der Alumni bspw. über Hochschul-News und neue Programmangebote, per Zeitschrift, Broschüre, Newsletter, Mail;
- Befragung von Alumni/Einbezug der Alumni bei der Entwicklung neuer Angebote;
- Kooperation in Projekten;
- gemeinsame Betreuung von Praktikums- und Diplomarbeiten;
- Installation einer Alumni-Plattform im Internet.

Die Alumni-Arbeit besteht häufig aus einer Kombination der o. g. Aktionsformen; in 17 von 77 Fällen beschränkt sich diese jedoch offenbar auf das Zusenden von Programminformationen.

**Beabsichtigter Nutzen der Alumni-Arbeit im Bereich Weiterbildung (Frage 2.26):** Die Antwortenden, die angaben, mit den Absolventinnen und Absolventen von weiterbildenden Angeboten über Alumni-Arbeit Kontakt zu halten (N = 77), wurden mit dieser Frage gebeten, den damit verbundenen Nutzen zu bezeichnen. Mehrfachantworten waren möglich.

Am häufigsten wird mit der Alumni-Arbeit

- die Imagepflege der eigenen Hochschule/Einrichtung verbunden (65 Nennungen), gefolgt von
- Rückkopplungseffekten für Forschung, Lehre und Weiterbildung aus der Praxis der Alumni (56 Nennungen),
- Unterstützung bei der Rekrutierung neuer Studierende/r (53 Nennungen),

- Lobbying bei Entscheidungsträgern im Bereich von Wirtschaft und Politik (28 Nennungen),
- Fundraising (20 Nennungen).

Vereinzelt werden aus der Gruppe der Alumni heraus (neue) Dozenten gewonnen und Forschungsaufträge akquiriert.

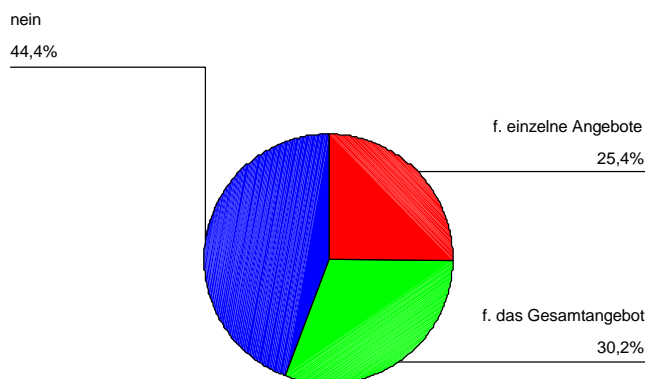
#### 4.4.3.3 Qualitätsmanagementkonzepte / Qualitätssicherung / Qualitätsentwicklung

##### Verbindliche Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung (Frage 3.1):

Die Frage nach verbindlichen Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung der eigenen Hochschule bzw. Einrichtung wurde in 126 von 130 Fällen beantwortet.

Existenz verbindlicher Qualitätsstandards

für die wissenschaftliche Weiterbildung



(N = 126)

Abbildung 23: Existenz verbindlicher Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung - I

In 56 Fällen (44,4%) existieren solche Qualitätsstandards nicht. In 38 Fällen (30,2%) liegen verbindliche Qualitätsstandards für das Gesamtangebot wissenschaftlicher Weiterbildung vor, in 32 Fällen (25,4%) immerhin für einzelne Angebote.

Nach antwortenden Hochschularten differenziert ergibt sich folgende Übersicht:

Verbindliche Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung liegen ...	Antwortende Universitäten (N = 56)	Antwortende Fachhochschulen (N = 64)	Antwortende Kunst- und Musikhochschulen (N = 6)
... für einzelne Angebote vor	26,8%	25%	16,7%
... für das Gesamtangebot vor	33,9%	28,1%	16,7%
... nicht vor	39,3%	46,9%	66,7%

Tabelle 18: Existenz verbindlicher Qualitätsstandards für die wissenschaftliche Weiterbildung - II

**Veröffentlichung der Qualitätsstandards (Frage 3.1.1):** Diejenigen 70 Fälle, die über Qualitätsstandards für ihre wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote verfügen (sei es für einzelne Angebote oder auch für das Gesamtangebot) wurden nach dem Ort der Veröffentlichung dieser Standards befragt; Mehrfachantworten waren möglich. Darauf werden folgende Antworten gegeben:

Art und Weise der Veröffentlichung	Nennungen
In hausinternen Mitteilungen	26
In Angebotsbroschüren	23
Auf der eigenen Homepage im Internet	12
Gar keine Veröffentlichung	9
In der Imagebroschüre	8
Auf den Internetseiten von Qualitätsverbänden (z. B. regionalen oder branchenspezifischen), deren Qualitätsstandards angewendet werden	6
Auf den Internetseiten von Akkreditierungsagenturen, deren Qualitätsstandards angewendet werden	5
In Studien- und Prüfungsordnungen	2
In Organisationshandbüchern/Checklisten	1
Durch interne Absprachen mit Dozenten	1

(Mehrfachnennungen waren möglich)

Tabelle 19: Veröffentlichung der Qualitätsstandards

**Bestehendes Qualitätsmanagement-Konzept wissenschaftlicher Weiterbildung (Frage 3.2):** Ein Qualitätsmanagement-Konzept für die wissenschaftliche Weiterbildung findet sich lediglich in 27 von 127 Fällen (21,3%); im einzelnen: in 9 von 57 antwortenden Universitäten (15,8%) sowie in 18 von 64 antwortenden Fachhochschulen (28,1%)<sup>157</sup>.

**Orientierung des Qualitätsmanagement-Konzepts (Frage 3.2.1):** Die vorhandenen Qualitätsmanagement-Konzepte (siehe Frage 3.2) orientieren sich zumeist an den Standards

<sup>157</sup> Sechs Kunst- und Musikhochschulen antworteten, dass bei ihnen ein QM-Konzept für die wissenschaftliche Weiterbildung nicht existiert.

bzw. Kriterien, die einer Bachelor- bzw. Master-Akkreditierung zugrunde liegen (23 Nennungen) sowie an den Modellen von TQM und EFQM (9 Nennungen). Je ein Konzept orientiert sich an der ISO 9000ff., an ein internes Konzept sowie an einem branchenspezifischen Qualitätsmanagementkonzept.

**Veröffentlichung des Qualitätsmanagement-Konzepts (Frage 3.2.2):** Von den 27 Fällen, die in Antwort zu Frage 3.2 angaben, ein Qualitätsmanagement-Konzept für die wissenschaftliche Weiterbildung anzuwenden, gaben lediglich 19 den Ort der Veröffentlichung dieses Konzepts an. Es handelt sich dabei insbesondere um die hochschulinterne Veröffentlichung (hausinterne Mitteilungen, Hauszeitschrift, Organisationshandbuch etc.) [8 Nennungen], die Veröffentlichung im Rahmen von Akkreditierungsverfahren (7 Nennungen) und die Veröffentlichung im Rahmen eines TQM-Konzepts (1 Nennung). In drei Fällen wurden hier externe Veröffentlichungsquellen benannt (Internet, Broschüre, Zeitungsartikel).

**Effekte der Implementierung des Qualitätsmanagement-Konzepts (Frage 3.2.3):**

24 der 27 Fälle mit Qualitätsmanagement-Konzept nennen die Effekte der Implementierung ihres Konzepts; Mehrfachantworten waren möglich.

Effekte der Implementierung des Qualitätsmanagement-Konzepts	Anzahl der Nennungen N = 24
Optimierung von Arbeitsabläufen	17 (70,8%)
Verbesserung der MitarbeiterInnenzufriedenheit	13 (54,2%)
Erhöhung der Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten	11 (45,8%)
Rückgang von Reklamationen	9 (37,5%)
Rückgang von TeilnehmerInnen-Dropout	11 (45,8%)
Kostensenkung	1 (4,2%)
Arbeitsabläufe wurden aufwändiger	6 (25,0%)

(Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich)

Tabelle 20: Effekte der Implementierung des Qualitätsmanagement-Konzepts

Als weitere Effekte wurden benannt:

- qualitative Verbesserungen der Lehre,
- veränderte Leitungsstruktur,
- Transparenz von Studienanforderungen,
- die Erfüllung von Anforderungen zur eigenen „Beruhigung“ und Absicherung,
- Verbesserung von Räumen.

**Probleme bei der Implementation des Qualitätsmanagement-Konzepts (Frage 3.2.4):**

Die Implementation des Qualitätsmanagementkonzepts erfolgte in den Hochschulen nicht immer reibungslos. So wird geäußert, dass es im öffentlichen Dienst keine „Kultur“ des Qualitätsmanagements gebe und daher sehr viel Überzeugungsarbeit in dieser Sache zu leisten sei. Weitere „Knackpunkte“:



- ein Qualitätsmanagementsystem bindet Ressourcen, es entstehen zusätzliche Kosten;
- ggf. hohe Akkreditierungskosten;
- der Planungsaufwand wird erheblich größer;
- inhaltliche Anforderungen werden höher;
- gestiegener bürokratischer Aufwand;
- geringe Beteiligung der MitarbeiterInnen bei der Entwicklung des Systems;
- mangelnde Akzeptanz durch KollegInnen;
- Wertschätzung durch die Teilnehmenden/Studierenden noch unzureichend.

Insgesamt berichteten 11 Fälle von ihren Problemen bei der Implementation eines Qualitätsmanagementkonzepts.

**Einsatz von qualitätssichernden Instrumenten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Frage 3.3):** Diese Frage richtete sich an alle Teilnehmenden: Es wurde darum gebeten, die qualitätssichernden Instrumente, die im Bereich ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden, zu benennen. Es antworteten 122 von 130 Fällen (93,8%); Mehrfachantworten waren möglich.

Die „Hitliste“ der qualitätssichernden Instrumente führt die TeilnehmerInnenbefragung an, gefolgt von der TeilnehmerInnenberatung, der regelmäßigen Weiterbildungsberichterstattung, Alumni-Arbeit und MitarbeiterInnenfortbildung. 31% der Antwortenden (absolut: 38) lassen Einzelangebote zertifizieren, lediglich 9 % der Antwortenden (absolut: 11) die gesamte Einrichtung.

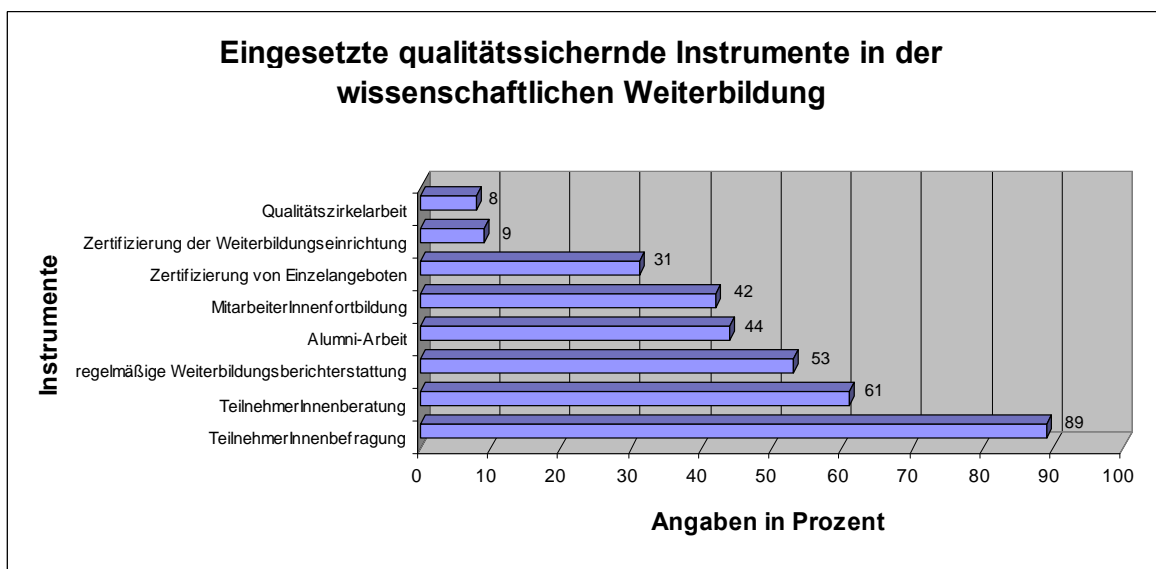


Abbildung 24: Qualitätssichernde Instrumente im Einsatz

### Für das Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung zuständige Personen

**(Frage 3.4):** Befragt nach der Anzahl der Personen, die in den Hochschulen/Einrichtungen für das Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung zuständig sind, antworteten 125 von 130 Fällen (93,2%) wie folgt: demnach sind dafür

- in 28 Fällen (22,4%) eine Person zuständig,
- in 15 Fällen (12%) zwei Personen und
- in 4 Fällen (3,2%) drei und mehr Personen.

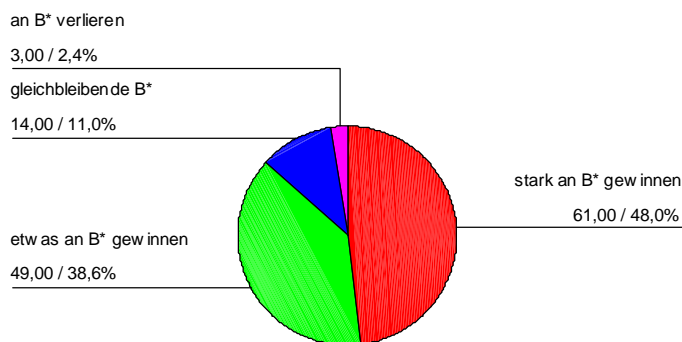
78 Fälle (62,4%) antworten, dass mit dieser Aufgabe keine Person speziell betraut ist. Eine differenziertere Betrachtung dieser Fälle nach Hochschularten zeigt, dass diese Situation an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich gelagert ist: 59,65% der antwortenden Universitäten (absolut: 34 von 57 Fälle) und 63,49% der Fachhochschulen (absolut: 40 von 63 Fälle) melden zurück, dass für das Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung keine Person speziell zuständig ist<sup>158</sup>.

#### 4.4.3.4 Entwicklungsperspektiven

**Beurteilung des Stellenwerts der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements (QM) wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren (Frage 4.1).** Um eine Einschätzung des Stellenwertes der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren wurde mit dieser Frage gebeten; es antworteten 127 von 130 Fällen (97,7%).

Stellenwert der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements

wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren



B\* = Bedeutung

(N = 127)

Abbildung 25: Einschätzung des Stellenwertes der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren

<sup>158</sup> Die Kunst- und Musikhochschulen werden aufgrund der geringen Rückmeldequote (n=5) nicht extra aufgeführt.

Mehr als 86% der Antwortenden sind der Überzeugung, dass der Stellenwert der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements in den kommenden fünf Jahren an Bedeutung gewinnen wird, 11% gehen wenigstens von einer gleich bleibenden Bedeutung aus.

**Begrüßung einer hochschul-übergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung (Frage 4.2):** Eine hochschul-übergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement befürworten allerdings nur 56,5% der Antwortenden, absolut: 70 von 124 Fällen.

**Favorisierung von Verfahren für eine hochschul-übergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung (Frage 4.2.1):** 65 dieser 70 Fälle, die für eine hochschul-übergreifende Regelung votieren (siehe Frage 4.2), äußern ihre Favoriten für eine solche Regelung (Hinweis: in wenigen Fällen wurde mehr als ein Favorit genannt):

- die Mehrzahl spricht sich für ein Verfahren aus, das eigens für die Hochschulen entwickelt wurde (69,2%; absolut: 45),
- 26,2% (absolut: 17) der Fälle sprechen sich für ein Verfahren analog TQM/EFQM aus,
- lediglich in 4,6% der Fälle (absolut: 3) wird ein Verfahren analog ISO 9000ff. gewünscht.
- Vier Antwortende (6,2%) nennen jeweils ihre Favoriten, welche sind:
  - regionale Qualitätsverbünde,
  - Akkreditierung durch Agenturen,
  - wechselseitige Evaluierung, Zertifizierung/Akkreditierung durch die Hochschulen selbst,
  - LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung).

**Wichtige Elemente einer hochschul-übergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung (Frage 4.2.2).** Die Frage richtete sich an diejenigen 70 Fälle, die sich für eine hochschul-übergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung aussprachen (siehe Frage 4.2). Sie wurden gebeten, die Elemente zu benennen, die diese Regelung auf jeden Fall enthalten sollte. Die Frage war offen gestellt und wurde von 37 der 70 Fälle beantwortet. Dabei handelt es sich um 21 Antworten aus dem universitären Bereich sowie 16 Antworten aus dem Bereich der Fachhochschulen.

Die zum Teil sehr ausführlichen Antworten umreißen eine Fülle von Aspekten der Themenbereiche

- a) hochschulpolitische Grundlagen,
- b) Einrichtungsqualität,
- c) Angebotsqualität,
- d) Durchführungsqualität,
- e) Erfolgs- und Transferqualität,
- f) Optionen der Institutionalisierung des Qualitätsmanagements.

Im Mittel wurden 2,7 Aspekte bzw. Elemente einer hochschulübergreifenden Regelung genannt. Diese werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

a) Aspekte, die dem Themenbereich „hochschulpolitische Grundlagen“ zugeordnet werden

Als grundlegende Forderungen werden die Definition von bildungsplanerischen und bildungspolitischen Zielen wissenschaftlicher Weiterbildung genannt sowie die Verwendung einer (bundes)einheitlichen Terminologie in Bezug auf weiterbildende Studienangebote. Gleichartige Abschlüsse sollen untereinander vergleichbar sein.

b) Aspekte, die dem Themenbereich „Einrichtungsqualität“ zugeordnet werden

Nachstehende Bestandteile sollen auf jeden Fall in einer hochschulübergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement enthalten sein:

- die Formulierung eines Leitbildes,
- die Formulierung von Zielvereinbarungen,
- die Verwendung von Verfahrensrichtlinien,
- die Erfassung von internen Planungs- und Abwicklungsprozessen,
- die Erstellung eines Qualitätshandbuchs,
- die Definition der Qualität der Infrastruktur,
- die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- die Qualifikationen und der Status der Lehrenden sowie
- die Anforderungen an eine Personalentwicklung.

c) Aspekte, die dem Themenbereich „Angebotsqualität“ zugeordnet werden

#### *Angebotsentwicklung*

- Sicherung der berufspraktischen Anwendungsorientierung,
- Sicherung valider Bedarfserhebung und Bedarfsermittlung,
- Zuschnitt der Angebote auf die Bedürfnisse der Zielgruppe in Bezug auf Zeit, Ort, Inhalt,
- Kunden-/Markt-/Bedarfsorientierung,
- Standards zur Einführung von weiterbildenden Studiengängen,
- Standardisierung /Orientierung von Zertifikaten an einem (Muster-)Raster.

#### *Angebotsprofil*

- Anspruch der Wissenschaftlichkeit des Angebots prüfen und darlegen,
- Angebot als Kompromiss zwischen disziplinärer Grundlagenvermittlung und aktuellem Anwendungsbezug.

#### *Marketing*

- Transparenz der Angebote für Teilnehmer,
- Geschäftsbedingungen,
- Kundeninformationen.

#### *Evaluierung/en*

- Interne und externe Evaluation,
- Akkreditierung von Studiengängen, die zu Hochschulabschlüssen führen,
- Einbeziehung von Alumni bei Evaluierungen und Akkreditierungen,

- Rückkopplung von Feedback-Ergebnissen auf die Programmgestaltung/-durchführung im nächsten Zyklus,
- Einbezug der Arbeitgeber der Absolventen,
- Evaluations-Standards,
- Evaluationskonzepte und deren Realisierungsformen.

d) Aspekte, die dem Themenbereich „Durchführungsqualität“ zugeordnet werden

- Qualität der Lehre,
- Standards der Studierendenbetreuung (Umfang, Qualität),
- Evaluation der Bildungsprozesse (z. B. Teilnehmer- und Alumnibefragungen, unter anderem zur Schwächenbeseitigung).

e) Aspekte, die dem Themenbereich „Erfolgs- und Transferqualität“ zugeordnet werden

- Erfolgsqualität (Erreichung der Lernziele; Zufriedenheit der Teilnehmer),
- Transfersicherung,
- Transferzufriedenheit/-erfolg.

f) Vorschläge für die Institutionalisierung einer hochschul-übergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement:

- Akkreditierung von weiterbildenden Studiengängen,
- Berücksichtigung von Aspekten der Akkreditierung und Zertifizierung (inkl. Credit-Points) bei Angeboten unterhalb von Weiterbildungs-Studiengängen:
  - Anlehnung an die Anforderungen nationaler und internationaler Akkreditierungsorganisationen,
  - Kriterien für mindestens europaweite Anerkennung der vermittelten Qualifikationen und akademischen Grade,
- Qualitätssiegel-Gemeinschaft/en,
- Einigung auf gemeinsame verbindliche Qualitätsstandards für jede Kategorie von Weiterbildung,
- Benchmarking.

#### **4.4.3.5 Was außerdem zum Thema wichtig ist**

**(Frage 5.1):** Die abschließende Frage bot Raum für persönliche Statements zum Thema Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die Gelegenheit wurde in 38 von 130 Fällen genutzt (19 Statements aus dem Bereich der Universitäten, 16 Statements aus dem Bereich der Fachhochschulen, 3 Statements aus dem Bereich der Kunst- und Musikhochschulen).

Die Statements fallen zum Teil sehr umfangreich aus; eine Reihe von ihnen beziehen sich sehr konkret auf die Situation der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Bundeslandes. Die Aussagen werden nachfolgend in anonymisierter, zusammengefasster Form dargestellt.

Die Statements behandeln insbesondere

- a) Defizite hinsichtlich der strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung,
- b) die interne Hochschulstrukturentwicklung,
- c) Kritisches,
- d) allgemeine Anregungen zur Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts sowie
- e) praktische Anregungen bei der Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts.

Ad a) Defizite hinsichtlich der strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung

- Die strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung müssen verbessert werden.
- Erst nach der Klärung der Bedingungen, wie Weiterbildung organisatorisch und finanziell anzubieten ist, kann auch über die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen nachgedacht werden.
- Die gesetzlichen Gebührenregelungen müssen an die wachsende Bedeutung der Weiterbildung angepasst werden. Die Gebührenerhebung und die Gewinnerzielung in der Weiterbildung sollten ebenso selbstverständlich sein wie ein Qualitätsmanagement.
- Es werden mittelfristige Budgets mit Ziel- und Leistungsvereinbarung mit den Hochschulleitungen gefordert.
- Forderung: Änderung des Personalrechts für flexiblere Beschäftigung von Personal an den Hochschulen (keine e.V. oder GmbH-Konstruktion im Bereich der Weiterbildung)!

Ad b) Interne Hochschulstrukturentwicklung

- Intensivierung der hochschulinternen Diskussion zum Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen der Hochschulstrukturentwicklung

Ad c) Kritisches

- Zum Fragebogen: Es wird darauf hingewiesen, dass die im Fragebogen gestellten Fragen häufig aufgrund der hochschulinternen Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung (in den Fakultäten, Fachbereichen, Einrichtungen etc.) bzw. der externen Organisation (z. B. in Vereinen) schwierig und nicht exakt zu beantworten sind. „Im Grunde müsste für jedes Weiterbildungs-Angebot ein eigener Fragebogen ausgefüllt werden.“ (Vier Nennungen)
- Eine zu starke Reglementierung (Standardisierung) kann im Bereich Weiterbildung kontraproduktiv sein, da sich diese Angebote an völlig verschiedene Gruppen von Lernenden richten. Flexibilität bei guter Qualitätssicherung ist hier wichtig. (eine Nennung)
- Ein zentrales Qualitätsmanagement hat den Nachteil der Entlastung des Einzelnen und ist deshalb problematisch. Es sollte die Aufgabe jedes Einzelnen bleiben. (eine Nennung)

- Sämtliche Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren prüfen weitgehend Ressourcen und Prozesse und sind daher bezüglich der zentralen Frage der „inhaltlichen Qualität“ ohne Aussagekraft. Eine hohe inhaltliche sowie methodisch/didaktische Qualität hat ihren Preis, die leider von den Kunden nur ungerne bezahlt wird. Im Übrigen werden die Qualitätsstandards vom Markt gesetzt. Die einzigen, die die Qualität von Weiterbildungsangeboten wirklich beurteilen können, sind die Absolventen aus einer ex-post-Perspektive heraus. Alle anderen Instrumente der Qualitätssicherung sind eine Mischung aus Augenwischerei, Aktionismus und Vorspiegelung falscher Tatsachen.
- Neben aller Standardisierung ist die einzelne Veranstaltung als solche zu sehen.
- Wenn ein Qualitätsmanagement-System eingeführt wird, darf es nicht zu aufwendig bürokratisch organisiert sein. Das ist leider das Feedback, das ich von QM-Systemen in anderen Bereichen bekommen habe.
- Wissenschaftliche Weiterbildung darf nicht als Profit-Center durchgeführt werden!

Ad d) Allgemeine Anregungen zur Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts

- Gewünscht wird die Intensivierung der hochschulübergreifenden Debatte um Qualitätsentwicklung / -management einschließlich der Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung, insbesondere in bzw. unter der Beteiligung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF e.V.; vormals: AUE e.V.) sowie
- praktische Hilfestellungen für die Einrichtungen bei der Einführung von QS / QM (Tagungen / Workshops / Materialien).
- Hinweis auf die Modellvorhaben im BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ und deren zu erwartende Projektergebnisse zum Thema Qualitätssicherung; insbesondere des hessischen Projekts „Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen (Netzwerk WissWeit), das u. a. die Entwicklung von Qualitätsstandards und eines Qualitätssiegels beinhaltet.

Ad e) Praktische Anregungen zur Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts

- Zentrale Vermarktung der Weiterbildungsangebote zur Schaffung von Transparenz des Angebots;
- alle qualitätssichernden Elemente, die auf die (grundständige) Lehre angewandt werden, sollten somit auch für die Weiterbildung gelten;
- Berücksichtigung der Interessen von Industrie/Wirtschaft als Abnehmer von Weiterbildung;
- Standards für Hochschulleitungen zur Unterstützung der wissenschaftlichen Weiterbildung;
- Ziel: zufriedene Kunden und Veranstalter;
- Einbeziehung von Vertretern der Hochschulen (Weiterbildner) bei externen „Qualitätsausschüssen“ von Auftraggebern (z. B. Zulassung des Weiterbildungsangebots durch die Arbeitsämter);

- Fokussierung auf Alumnis als Weiterbildungskunden;
- feste Verankerung der Weiterbildung in den Fachbereichen;
- eine größere wissenschaftliche Anstrengung sollte auf die „Nutzenfrage“ (Transferanalyse, Evaluation) gelegt werden.

#### **4.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Erhebung zu „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“**

Auf die im August 2003 unter 331 Hochschulen durchgeführte Erhebung antworteten 167 Hochschulen (50,45%):

- aus 126 Hochschulen erreichten die Autorin 130 bearbeitete Fragebogen<sup>159</sup>,
- 20 Hochschulen gaben die Rückmeldung, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten,
- 20 Hochschulen meldeten unter der Nennung von Gründen zurück, sich nicht an der Erhebung beteiligen zu wollen,
- ein Fragebogen war ungültig, da er keine Zuordnung zu einer Hochschule erlaubte.

Bei den 126 Hochschulen, die sich per Fragebogen an der Erhebung beteiligten, handelt es sich um 55 Universitäten (46 staatliche; 4 private, staatlich anerkannte; 5 kirchliche, staatlich anerkannte), 65 Fachhochschulen (48 staatliche; 7 private, staatlich anerkannte; 10 kirchliche, staatlich anerkannte) sowie sechs staatliche Kunst- und Musikhochschulen.

20 Hochschulen meldeten zurück, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten: zwei Universitäten (eine staatliche; eine private, staatlich anerkannte), sechs Fachhochschulen (zwei staatliche; drei private, staatlich anerkannte; eine kirchliche, staatlich anerkannte) sowie 12 Kunst- und Musikhochschulen (zehn staatliche; zwei kirchliche, staatlich anerkannte).

20 Hochschulen gaben an, sich nicht an der Erhebung zu beteiligen: sechs Universitäten (drei staatliche; eine private, staatlich anerkannte; zwei kirchliche, staatlich anerkannte), neun Fachhochschulen (drei staatliche; fünf private, staatlich anerkannte; eine kirchliche, staatlich anerkannte) sowie fünf Kunst- und Musikhochschulen (zwei staatliche; drei kirchliche, staatlich anerkannte).

Zum Erhebungszeitpunkt waren insgesamt 1.908.817 Studierende an den deutschen Hochschulen immatrikuliert<sup>160</sup>. Die an der Erhebung durch Fragebogen teilnehmenden Hoch-

---

<sup>159</sup> Zur Erklärung: Vier Hochschulen sendeten je zwei Fragebogen. Dabei handelt es sich nicht um Dopplungen, sondern die Rückmeldungen kamen aus unterschiedlichen Bereichen der wissenschaftlichen Weiterbildung der jeweiligen Hochschule.

<sup>160</sup> Die Hochschulrektorenkonferenz verwendet Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes. Der Begriff „Studierende“ wird wie folgt erläutert:

„Studierende sind in einem Fachstudium immatrikulierte/ingeschriebene Personen, ohne Beurlaubte, Studienkollegiaten und Gasthörer. Studierende, die an mehreren Hochschulen eingeschrieben sind, werden ab WS 1992/93 in einigen Bundesländern jeweils als Haupthörer, in den anderen Ländern einmal als Haupthörer und an den Hochschulen der weiteren Einschreibungen als Nebenhörer erfasst. Um einen einheitlichen Nachweis zu gewährleisten, werden seit dem WS 1992/93 als Studierende nicht mehr nur die Haupthörer, sondern



schulen (N = 126) repräsentierten insgesamt 1.071.081 Studierende bzw. 56,11% aller Studierenden zum Erhebungszeitpunkt; detailliert: 60,12% aller Studierenden an Universitäten, 47,88% aller Studierenden an Fachhochschulen sowie 9,17% aller Studierenden an Kunst- und Musikhochschulen.

Die rückmeldenden Hochschulen ohne wissenschaftliche Weiterbildungsangebote repräsentierten mit insgesamt 31.728 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 1,66% aller Studierenden in Deutschland.

Die Hochschulen, die zurückmeldeten, nicht an der Erhebung teilzunehmen, repräsentierten mit 56.966 Studierenden 2,98% aller Studierenden in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung.

#### *Organisation und Management wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen*

Wissenschaftliche Weiterbildung wird in der Regel hochschulintern organisiert. Lediglich ein Viertel der antwortenden Hochschulen bedienen sich (auch) externer Organisationsformen (z. B. in Form eines Vereins oder einer GmbH) bzw. kooperativer Formen (33%).

Die Respondenten messen der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Zukunft einen durchweg wachsenden Stellenwert zu. Ein Desiderat stellt in diesem Zusammenhang ein von der Hochschulleitung zu verabschiedendes Weiterbildungs(entwicklungs)konzept dar: nur in 36% der Fälle liegt ein solches vor und nur in wenigen Fällen ist dieses öffentlich. Liegt ein Konzept vor, so trägt die Hochschulleitung nicht immer auch ausreichend Sorge für dessen Realisierung.

Weiterbildungsinteressierte haben in der Regel die Möglichkeit, sich an zentrale Anlaufstellen für wissenschaftliche Weiterbildung in den Hochschulen zu wenden. Einige Hochschulen bieten mehrere dezentrale Anlaufstellen an; nur an sieben der rückmeldenden Hochschulen sind weder zentrale noch dezentrale Anlaufstellen vorhanden.

Die personellen Zuständigkeiten hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in über 80% der Hochschulen bzw. der Einrichtungen der Hochschulen der Antwortenden eindeutig geregelt. Nicht immer sind diese Regelungen dokumentiert und extern veröffentlicht.

Auf standardisierte Verfahren bei der Einführung neuer Weiterbildungsangebote können die Akteure nur zu knapp 45% zurückgreifen.

Nur in einem Drittel der Fälle ist ein Leitbild für die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt und veröffentlicht. Für die Veröffentlichung wird insbesondere das Internet genutzt, gefolgt von der Präsentation in Angebots- und Imagebroschüren.

Die Antwortenden, die (noch) auf kein Leitbild zurückgreifen können, halten ein solches mehrheitlich für nützlich: sie setzen insbesondere auf dessen klärende Wirkung nach innen und außen. Dabei geht es in der Binnenwirkung vor allem um die interne Legitimation,

---

die Haupt- und Nebenhörer zusammengefasst ausgewiesen. Der Anteil der Nebenhörer an den Studierenden (Haupt- und Nebenhörer) im Bundesgebiet und in den meisten Bundesländern ist so geringfügig, dass der Zeitvergleich der Ergebnisse der Studierendenstatistik hierdurch nur unwesentlich beeinträchtigt wird. Einen Überblick über die Anzahl der Nebenhörer und deren Verteilung gibt die zusammenfassende Übersicht 13 aus der Veröffentlichung der Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen.“

Quelle: E-Mail-Korrespondenz mit Barbara Glässner, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Referat B2, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, am 29. April 2004

Verankerung und Wertigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung; in der Außenwirkung um die Profilierung des Angebots und um die Imagebildung.

#### *Angebot / Programm*

Die rückmeldenden Hochschulen bieten zehn Mal mehr weiterbildende Einzelveranstaltungen an als weiterbildende Programme/Studien oder weiterbildende Studiengänge.

Als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an weiterbildenden Studiengängen ist überwiegend ein vorangehender Hochschulabschluss oder das Abitur erforderlich; nur in wenigen Fällen sind keine spezifischen Zugangsvoraussetzungen notwendig. Um an weiterbildenden Studien bzw. Programmen teilnehmen zu können, wird ebenfalls überwiegend ein vorangehender Hochschulabschluss oder das Abitur gefordert; vermehrt wird die Teilnahme jedoch auch Personen eröffnet, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen.

Die Teilnahme an Einzelveranstaltungen ist überwiegend an keine spezifischen Vorqualifikationen gebunden; es folgen als Zugangsvoraussetzung der vorangehende Hochschulabschluss und das Abitur.

Für den erfolgreichen Abschluss von weiterbildenden Studiengängen wird überwiegend ein Hochschulabschluss verliehen (ca. 59% der Antworten), weniger Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen. Die Bescheinigung des erfolgreichen Abschlusses von weiterbildenden Studien und Programmen erfolgt in der Mehrzahl der Fälle in Form eines Zertifikates, mit dem jedoch keine Titelvergabe verbunden ist (ca. 57% der Antworten). Es folgen in der Häufigkeit die Vergabe von Teilnahmebescheinigungen sowie von Zertifikaten mit denen eine Titelvergabe verbunden ist. Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate (ohne Titelvergabe) bescheinigen die erfolgreiche Teilnahme an weiterbildenden Einzelveranstaltungen.

Die derzeit favorisierte Form der Durchführung ist eindeutig die der Präsenzveranstaltung. Nur sehr wenige Angebote sind als reines Fernstudium buchbar; weiterbildende Studiengänge und weiterbildende Studien werden zu 31% bzw. 21% als Fernstudien mit Präsenzanteilen angeboten.

Die Hochschulen treten überwiegend als alleinige Veranstalterinnen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auf, gefolgt von einer kombinierten Form, in der die Hochschulen mit einer externen Einrichtung kooperieren. Weniger als 10 Prozent der Antwortenden geben an, dass eine externe Einrichtung als Veranstalterin des weiterbildenden Studienangebots auftritt.

Das Internet avancierte zum erfolgreichsten Informationskanal, durch den die potentiellen Weiterbildungskunden angesprochen werden.

In 68% der Fälle folgen die Weiterbildungsangebote in ihrem Erscheinungsbild zwar einem Corporate Design, doch in weniger als 25% der Fälle liegt ein mit der Hochschulleitung gemeinsam abgestimmtes Marketingkonzept für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote vor.

Die Ansicht, dass das Weiterbildungsangebot der Hochschulen insbesondere angebotsorientiert ist, kann zum Teil widerlegt werden, denn ca. 24% der Antwortenden führen vor der Einführung neuer Angebote immer eine Bedarfserhebung durch, rund 68% zum Teil und lediglich rund 9% nie.

Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung wird heute bis auf wenige Ausnahmen nicht kostenlos angeboten. Gesetze und Verordnungen bieten je nach Bundesland verschiedene Optionen zur Kalkulation von Gebühren und Entgelten. In über der Hälfte der Fälle wird

deren Höhe mindestens kostendeckend kalkuliert, in ca. ein Drittel der Fälle erfolgt eine Mischkalkulation und in ebenfalls ein Drittel der Fälle wird in die Ermittlung eine Gewinnspanne mit einbezogen.

Die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Lehrenden sind überwiegend Mitglieder der eigenen Hochschule / Einrichtung (57%), wissenschaftlich ausgewiesene Praktiker (28%) oder Mitglieder anderer Hochschulen (12%).

Als Mindestqualifikation für eine Lehrtätigkeit wird in der Mehrzahl der Fälle wenigstens ein Hochschulabschluss erwartet, gefolgt von der Promotion und dem Professorenstatus.

Das Verhältnis der Gruppengröße der Veranstaltungen entspricht den didaktischen Anforderungen nach Einschätzung zu fast zu 98%. Auch Unterrichtsräume und Ausstattung entsprechen größtenteils den aktuellen Anforderungen moderner Lernumgebungen; ca. 20% der Antwortenden schätzen den Standard der eigenen Unterrichtsräume als verbesserungswürdig ein.

Zu den häufigsten drei Betreuungsleistungen, die von den Weiterbildungsstudierenden bzw. -teilnehmenden im Präsenzstudium in Anspruch genommen werden, gehört an erster Stelle die Betreuung über E-Mail-Kommunikation, gefolgt von Beratung im persönlichen Gespräch, über Informationsmaterial sowie per Telefon und in Tutorien.

Die am stärksten genutzte Betreuungsleistung im Fernstudium stellt ebenfalls die Betreuung über E-Mail-Kommunikation dar, gefolgt von der telefonischen Beratung, der Kommunikation über Internetplattformen, der Bereitstellung von Teilnehmerinformationen und Beratung im persönlichen Gespräch.

Nach Einschätzung der Antwortenden werden weiterbildende Studiengänge im Mittel zu ca. 79%, weiterbildende Programme bzw. Studien im Mittel zu ca. 89% erfolgreich absolviert.

Das mehr oder weniger regelmäßige Einfordern von Teilnehmenden-Feedbacks gehört fast ausnahmslos (ca. 97%) zum „Weiterbildungsgeschäft“. In ca. 61% der Fälle werden auch die AbsolventInnen nach Ende der Weiterbildung und zwar in einem zeitlichen Abstand zum Ende der Weiterbildung befragt.

Die Feedbacks führten in Einzelfällen zu einer Modifizierung von Studieninhalten, von Zeitstrukturen, zu methodisch-didaktischen Veränderungen und zu einem veränderten Verhalten bei der Referentenauswahl.

Standardisierte Evaluationsinstrumente stehen den Akteuren für Feedbacks nur in weniger als der Hälfte der Fälle zur Verfügung.

Nicht ganz so fest im Blick wie die Studierenden stehen die AbsolventInnen wissenschaftlicher Weiterbildung; immerhin halten über 60% der Antwortenden in unterschiedlichen Aktionsformen und mit unterschiedlichen Intentionen Kontakt zu ihren „Ehemaligen“.

#### *Qualitätsmanagementkonzepte/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung*

In ca. 40% der Fälle existieren weder für das Gesamtangebot noch für einzelne Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung verbindliche Qualitätsstandards. Existieren Qualitätsstandards, so werden diese zu selten veröffentlicht.

Ein Qualitätsmanagementkonzept wissenschaftlicher Weiterbildung liegt nur in ca. 20% der Fälle vor. Diese Konzepte orientieren sich zumeist an den Standards bzw. Kriterien, die einer Bachelor- bzw. Master-Akkreditierung zugrunde liegen, sowie an den Modellen von TQM und EFQM.

Die Effekte der Implementation eines solchen Konzepts werden als durchweg positiv beurteilt.

Allerdings erfolgte die Implementation nicht immer reibungslos. So wird geäußert, dass es im öffentlichen Dienst (noch) keine „Kultur“ des Qualitätsmanagements gebe und daher sehr viel Überzeugungsarbeit in dieser Sache zu leisten sei. Als weitere „Knackpunkte“ werden unter anderem der hohe Kostenaufwand und die (langfristige) Bindung von Ressourcen genannt.

Die „Hitliste“ der einzelnen qualitätssichernden Instrumente im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung führt unbestritten die TeilnehmerInnenbefragung an, gefolgt von der TeilnehmerInnenberatung, regelmäßiger Weiterbildungsberichterstattung, Alumniarbeit und MitarbeiterInnenfortbildung.

Nur ca. ein Drittel der Respondenten geben an, dass eine oder mehr Personen für das Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung zuständig sind.

#### *Entwicklungsperspektiven*

Befragt nach dem Stellenwert von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten fünf Jahren sind mehr als 86% der Antwortenden der Überzeugung, dass der Stellenwert dieser an Bedeutung gewinnen wird, 11% gehen wenigstens von einer gleich bleibenden Bedeutung aus.

Eine hochschul-übergreifende Regelung zum Qualitätsmanagement befürworten allerdings nur ca. 56 % der Fälle: von diesen spricht sich die Mehrzahl (69%) für eine Regelung aus, die eigens für die Hochschulen entwickelt wird; 26% favorisieren ein Verfahren analog TQM/EFQM.

Die Respondenten geben zahlreiche Anregungen zur Ausgestaltung einer hochschul-übergreifenden Regelung zum Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung. Es wird eine Fülle von Aspekten der Themenbereiche: hochschulpolitische Grundlagen, Einrichtungsqualität, Angebotsqualität, Durchführungsqualität, Erfolgs- und Transferqualität, Optionen der Institutionalisierung des Qualitätsmanagements benannt.

#### *Was außerdem zum Thema wichtig ist*

Ca. 30% der Respondenten nutzten die Gelegenheit für persönliche Statements zum Thema Qualitätsmanagement.

Die zum Teil sehr umfangreichen Statements beziehen sich insbesondere auf Defizite hinsichtlich der strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung, die interne Hochschulstrukturentwicklung, Kritisches, allgemeine Anregungen zur Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts sowie praktische Anregungen bei der Entwicklung eines speziellen Qualitätsmanagement-Konzepts.

## 5 Entwurf eines Qualitätsmanagement-Konzepts für die wissenschaftliche Weiterbildung

Im Folgenden soll eine Konzeptidee für ein internes Qualitätsmanagement wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland entworfen werden. Es kann sich bei dem Entwurf nur um die Kernbestandteile eines Qualitätsmanagementsystems handeln, als eine Art Gerüst, das notwendigerweise hochschulspezifisch ergänzt werden muss.

Es soll insbesondere als Anregung für die Hochschulen dienen, die sich noch für kein Qualitätsmanagementkonzept entschieden haben und deren Leitungen unter Berücksichtigung der (bildungs-)politischen Entwicklungen im Rahmen der Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulraumes einerseits sowie der länderspezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen durch die Hochschulgesetzgebungen andererseits und nicht zuletzt der Bedingungen und der Entwicklungsziele der eigenen Hochschule zukunftsorientiert zu agieren haben.

Obgleich seit 1998 gesetzlich verankerte Hochschulaufgabe und von unbestrittener Bedeutung, fristet die wissenschaftliche Weiterbildung immer noch ein „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 19): allenfalls eine Nische besetzt sie innerhalb des Angebotspektrums der Hochschulen ebenso wie auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt. So schätzt das Berichtssystem Weiterbildung den Anteil der Weiterbildungsfälle, die auf die Hochschulen entfallen, auf (lediglich) ca. 4 % (Kuwan et al. 2003, S. 250).

Wie die Ergebnisse der Erhebung in Abschnitt 4.4.3.3 zeigen, sind im Weiterbildungsbereich der Hochschulen zum Teil bereits Qualitätsmanagementsysteme implementiert worden bzw. es erfolgt eine Orientierung an zuvor definierten Qualitätsstandards hinsichtlich des Angebots. Mehr als 90% der Respondenten setzen in jedem Fall einzelne Qualitätssicherungsinstrumente ein; an der Spitze des Einsatzes steht dabei die TeilnehmerInnenbefragung, gefolgt von TeilnehmerInnenberatung, regelmäßige Weiterbildungsberichtserstattung, Alumniarbeit sowie MitarbeiterInnenfortbildung. Ein abgestimmtes, aufeinander bezogenes Qualitätsmanagementsystem findet sich demnach nur in ca. 21% der antwortenden Hochschulen.

Ein internes Qualitätsmanagementkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung will innerhalb der Hochschulen vor allem dazu beitragen, Weiterbildungsaktivitäten „sichtbarer“ zu machen, ihre Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zu klären sowie grundlegende Verfahrenssicherheit zu schaffen, um damit die inhaltliche und strukturelle Qualitätsentwicklung voran zu treiben.

Nach außen hin soll insbesondere dokumentiert werden, dass die Hochschulen (nicht nur) qualitativ hoch stehende Angebote bereitstellen (können), die der Sicherung der individuellen Berufsfähigkeit und gleichzeitig der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes/der Region dienen, sondern auch, dass die Hochschulen in der Lage sind, im Konzert der Weiterbildungsanbieter mit den geeigneten Instrumenten mitzuspielen.

Wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master sind bereits heute zu akkreditieren; die Qualitätssicherung dieser Angebote – orientiert an Mindeststandards – wird dadurch gewährleistet. Ob, wann und wie sich in Zukunft wissenschaftliche Weiterbildungsangebote *unterhalb* der abschlussbezogenen (BA/MA)-Studien

sowie Institutionen oder Organisationseinheiten einer normierten Überprüfung unterziehen sollen oder müssen (Akkreditierung / Zertifizierung), kann nur bildungspolitisch entschieden werden. Ein geeignetes Qualitätsmanagement, das entsprechende Elemente aus den bereits vorhandenen, akzeptierten Systemen integriert, kann auf diese Anforderungen in jedem Fall vorbereiten (vgl. Arnold 2004, S. 7).

## 5.1 Qualitätsfaktoren im Weiterbildungsprozess

Auf das Verständnis von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde in Abschnitt 3.4. eingegangen.

Um eine Ausgangsbasis für den Konzeptentwurf zu schaffen, werden die Faktoren herausgegriffen, die die Qualität der Weiterbildung<sup>161</sup> im Besonderen bestimmen:

- die Institution (Hochschule / Einrichtung),
- das Angebot,
- die Durchführung der Angebote,
- der Output sowie
- der Outcome.

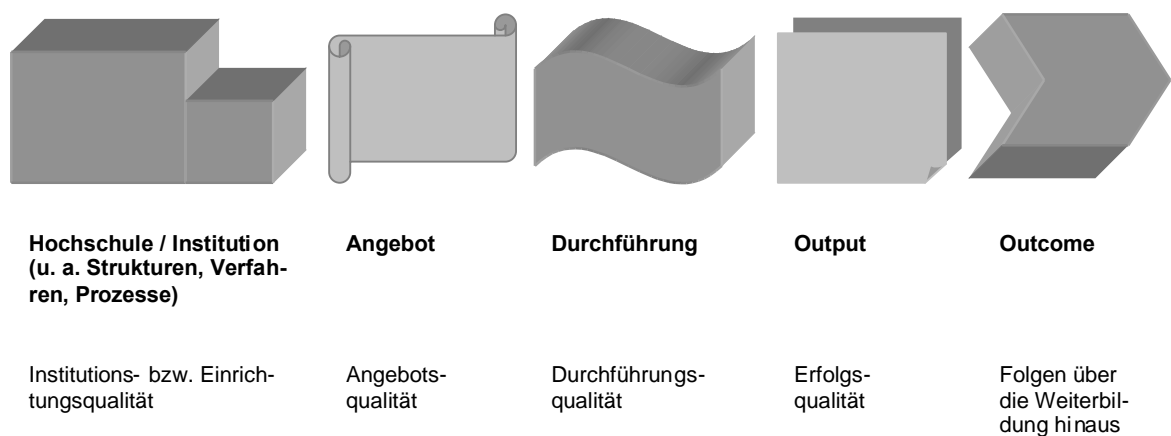


Abbildung 26: Qualitätsfaktoren im Weiterbildungsprozess

Die Faktoren sind graphisch aneinandergereiht, ein Bezug untereinander und die Operationalisierbarkeit sowie Messbarkeit abgeleiteter Qualitätskriterien wird angenommen. Auf die hier unterstellte, aber nicht beweisbare Kausalbeziehung, dass die Qualität des Inputs (z. B. die Bedingungen auf Seiten des Veranstalters wie z. B. eigenes Selbstverständnis, Planungsverlauf und Konzeption der Veranstaltung, Qualifikation der Mitarbeiter, Zustand

<sup>161</sup> Im Folgenden ist mit „Weiterbildung“ immer explizit die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen gemeint.

von Gebäuden, Räumen, Technik, sächlicher Ausstattung; Bedingungen auf Seiten der Teilnehmenden wie z. B. Teilnehmerinteressen, Teilnehmerqualifikation und –engagement) und die Durchführungsqualität Auswirkungen auf Output und Outcome haben, eine konstruierte Beziehung ist, wird an dieser Stelle noch einmal kritisch hingewiesen (vergleiche auch Abschnitt 3.5 Qualitätsmodelle: Technologiedefizit; Defizit an Transfertechnologie).

## **5.1.1 Institutions- bzw. Einrichtungsqualität**

### **5.1.1.1 Grundlegende Entscheidungen**

Die Institutions- bzw. Einrichtungsqualität wird maßgeblich von der Hochschulleitung bestimmt. Die Hochschulleitung

- legt das Profil, die Ziele und die Entwicklung der Weiterbildungsaktivitäten fest;
- bestimmt personelle Zuständigkeiten;
- weist materielle Ressourcen zu;
- formuliert ihre Qualitätspolitik sowie qualitätspolitischen Ziele hinsichtlich ihrer Aktivitäten im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung.

Diese strategischen Managemententscheidungen<sup>162</sup> der Hochschulleitung sind zu formulieren und zu dokumentieren. Sie sind den MitarbeiterInnen und Teilnehmenden bzw. Studierenden offen zu legen. Die Hochschulleitung hat nachfolgend zur Aufgabe, die kontinuierliche Realisierung der Aktivitäten zu gewährleisten und die Entwicklung des Angebots gemäß Entwicklungsplan zu ermöglichen durch die Sorge für entsprechende organisatorische, rechtliche, finanzielle und personelle Bedingungen (vgl. Nuissl 1994, S. 10; Graeßner/Lischka 1995; Bade-Becker 2004, S. 251 ff.).

Die Entscheidungen der Hochschulleitung sind eingebettet in Regelungen der Hochschulgesetze und weitere Regelungen wie z. B. Zielvereinbarungen mit den zuständigen Ministerien.

#### *Weiterbildungsprofil*

Von grundsätzlicher Bedeutung ist die Klärung und Vergewisserung des eigenen Weiterbildungsprofils:

- Was ist das Spezifische der Hochschulbeteiligung in der Weiterbildung?
- Wie unterscheidet sich die Hochschule von anderen Weiterbildungseinrichtungen (in der Region)?
- Welche Fachbereiche/Fakultäten eignen sich bspw. aufgrund ihrer besonderen Stärken für ein Engagement im Weiterbildungsbereich?

---

<sup>162</sup> Das strategische Management umfasst in Weiterbildungseinrichtungen als Teil der Gesamtführungsaufgabe (neben funktionalem und operativem Management) insbesondere die Formulierung von Unternehmenszweck und -zielen, Rahmenrichtlinien, Programmen und Verfahrensweisen zur Programmrealisierung, die Konzeption einer Wachstumsstrategie sowie die Entwicklung eines Portfolio-Plans (Finanzplanung) (Merk 1992, S.62 ff./ Steinmann/Schreyögg 1991, S. 33 ff.)

- Welche Angebote finden bereits statt und welche Erfahrungen liegen vor?
- Über welche Aktivitäten will die Hochschule zukünftig welches Image erzielen?

Bei diesen Überlegungen geht es um eine doppelte Profilierung: zum einen um die Profilierung des Weiterbildungsangebots und zum anderen um die Profilierung der Hochschule über ihr Weiterbildungsangebot (vgl. Wissenschaftsrat 2000, S. 5; Ferger 2004, S. 2).

In der Ausschreibung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (2004) zum Aktionsprogramm "Hochschulen im Weiterbildungsmarkt" (Laufzeit 2003 – 2004), das die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildungsangebote prämiert, heißt es: „Im kompetitiven Markt der Weiterbildungsangebote können sich die Hochschulen auf Dauer nur dann profilieren, wenn Sie Ihre Stärken und Schwächen in diesem System analysieren und daraus Strategien und Geschäftsmodelle entwickeln, die auf die Bedürfnisse potenzieller Zielgruppen zugeschnitten sind.“

Nach dem Rechtsgutachten von Mestmäcker und Veelken (1990, S. 8) sollen zudem keine Weiterbildungsleistungen erbracht werden, die bereits von anderen Institutionen angeboten werden (vgl. auch Wissenschaftsrat 1983, S. 24/ BLK 1990). Das Weiterbildungsprofil der Hochschule (bzw. bei externer Organisation der Weiterbildung: der ihr verbundenen Weiterbildungsinstitution/en) hat sich in einem hochschulspezifischen Angebot beruflicher und allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung widerzuspiegeln, welches sich erkennbar am Bedarf orientiert. Bei der Auswahl der Curricula können die Vorteile der Hochschule, die die verschiedenen Fächer und ihre Grundlagen beherbergt, genutzt werden (Faulstich 1994b, S. 14):

Ein wesentliches Kennzeichen grenzt die Hochschulen vom Profil anderer Anbieter ab: denn sie sind in der Lage, ihre Weiterbildungsangebote auf dem Standard der wissenschaftlichen Lehre zu organisieren (Graeßner 1994b, S. 10). Der enge Bezug zur Forschung ermöglicht es, dass Verkürzungen und Verzerrungen beim Wissenstransfer vermieden werden können. Faulstich (1994b, S. 13) nennt dies den „Kern“, der die Weiterbildungsaktivitäten im Hochschulkontext auszeichnet. Eine enge Verbindung zur Hochschule bleibt unabdingbar, sie muss auch für Weiterbildungseinrichtungen in privater Trägerschaft, die durch die Hochschulen gegründet worden sind, gewährleistet sein. Die unmittelbare Anbindung sowie die von der Hochschule getragene Verantwortung für die Lehre stellen entscheidende Qualitätsmerkmale und Elemente der Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung dar (vgl. Faulstich 2004, S. 8).

Die Entscheidungen hinsichtlich der Profilierung führen zu einer Eingrenzung des Weiterbildungsangebots und des Adressatenkreises.

### *Weitere grundlegende Aufgaben der Hochschulleitung*

#### Die Hochschulleitung

- formuliert die Ziele des Weiterbildungsengagements;
- bestimmt allgemeine Richtlinien der Weiterbildungsentwicklungsplanung und
- unterstützt die Entwicklung eines spezifischen Leitbildes in Abstimmung mit dem allgemeinen Leitbild der Hochschule;
- legt die Organisationsform/en wissenschaftlicher Weiterbildung fest (intern, extern, kooperativ);
- ermöglicht ein professionelles, zentrales Weiterbildungsmanagement;



- ordnet Verantwortungs- und Kompetenzbereiche zu;
- weist personelle und materielle Ressourcen zu;
- beschließt verfahrenspraktische Regelungen, d.h. standardisierte Verfahren, bspw. für die Einführung neuer Weiterbildungsangebote (siehe Abschnitt 5.1.2.1), die Festsetzung von Teilnehmergebühren und -entgelten sowie die Verwendung der Einnahmen;
- trifft generelle Regelungen über die Bescheinigung und Zertifizierung von Weiterbildungsleistungen;

Organisationsaufbau, Funktionen und Zuständigkeiten sind in einem Organigramm zu visualisieren.

### **5.1.1.2 Leitbild wissenschaftlicher Weiterbildung**

Es ist ein Leitbild wissenschaftlicher Weiterbildung in Abstimmung mit dem Leitbild der Hochschule und den Weiterbildungsakteuren zu entwickeln. „Das Leitbild einer Institution ist Ausdruck ihres korporativen Selbstverständnisses und selbstgewählte Zielperspektive, sozusagen die übergreifende Vision einer Institution, der sie sich in pragmatischen Schritten zu nähern gedenkt. Das Leitbild einer Hochschule ist der Maßstab, an dem sie ihr Handeln selbst messen kann bzw. von außen messen lassen will. Ohne Orientierung auf ein selbst gesetztes, wohldefiniertes Ziel ist sowohl Qualitätsentwicklung, als auch Qualitätsbewertung nur schwer vorstellbar“ (Weiss 2000, S. 7).

Ein Leitbild enthält also orientierungs-, handlungs- und/oder entscheidungsleitende Vorstellungen. Hier wird das Verständnis von Aufgaben und Pflichten der Institution sowie ihrer künftigen Entwicklung dargelegt (vgl. Mayer 2000, S.20).

Praktische Anregungen für die Entwicklung eines Leitbildes für die wissenschaftliche Weiterbildung:

- Welchen Auftrag haben die wissenschaftliche Weiterbildung anbietenden Organisationseinheiten? Welche Leistungen bzw. Angebote halten sie bereit?
- Welche Ziele und Entwicklungen werden angestrebt?
- Welches Verständnis besteht von wissenschaftlicher Weiterbildung?
- Welche Unternehmenskultur soll gelebt werden?
- Wie erfolgt die Ausgestaltung der Kundenorientierung?
- Welches Qualitätsverständnis und welche Qualitätsziele liegen der Arbeit zugrunde?

Ein Beispiel ist in Anlage 10 im Anhang angeführt, in der das „Leitbild Weiterbildung“ der Fachhochschule Konstanz vorgestellt wird.

[Die Fachhochschule Konstanz ist Preisträgerin 2004 im Wettbewerb „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. In diesem Wettbewerb wurden die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildung gesucht und prämiert.]

### **5.1.1.3 Qualitätspolitik und qualitätspolitische Ziele im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Eng verbunden und verwoben mit Profilbildung und Leitbildentwicklung stellt sich die Formulierung der Qualitätspolitik und der qualitätspolitischen Ziele hinsichtlich der Aktivitäten im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung – unter Berücksichtigung des allgemeinen Hochschul-Leitbildes – durch die Hochschulleitung dar. Zentrale Fragen sind hier:

- Welches Qualitätsverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung soll für die Hochschule gelten?
- Welche Kriterien sollen als relevant erachtet werden?
- Welche Qualitätsziele sollen angestrebt werden? Wie sollen diese erreicht werden?
- Welche Verfahren und Instrumente sollen genutzt werden, um die Qualität zu messen und weiter zu entwickeln?

Ein Beispiel findet sich in der Anlage 11, in der die Universität Bern ihre Qualitätsgrundsätze für die Arbeit ihrer Koordinationsstelle für Weiterbildung erklärt. Der Definition des Weiterbildungsverständnisses folgen vier Qualitätsgrundsätze

1. Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen im Zentrum,
2. Inhalte und Vermittlung auf hohem Niveau,
3. Qualifizierte Lehrpersonen,
4. Qualitätspflege und attraktive Dienstleistungen,

die ausgeführt und beispielhaft belegt werden. Die Datei ist im Internet unter <http://www.kwb.unibe.ch/weiterbildung/qualitaet.pdf> herunter zu laden.

### **5.1.1.4 Weitere relevante Elemente der Institutions- bzw. Einrichtungsqualität**

Nach der Klärung des strategischen Rahmens wissenschaftlicher Weiterbildung sollen nun weitere Elemente, die die *Institutions- bzw. Einrichtungsqualität* nachhaltig beeinflussen, behandelt werden: Elemente

- personeller Art,
- räumlicher und sächlicher Art,
- organisatorischer Art,
- Elemente des Geschäftsverkehrs sowie das
- Corporate Design.

#### *Elemente personeller Art*

Das Personal stellt die wichtigste Ressource dar, die bewusst gepflegt und durch eine systematische Personalentwicklung gefördert werden sollte. Dabei geht es nicht nur um die Qualifikation des Lehrpersonals, sondern auch um die des verwaltenden, technischen und organisierenden Personals. Die Aufgabe der Personalentwicklung (im Einklang mit der Organisationsentwicklung) besteht vor allem in der Durchführung von Bedarfs- und Potentialanalysen des eigenen Personals, der Auswahl der zu fördernden Mitarbeiter sowie der Durchführung und Veranlassung entsprechender Personalentwicklungsmaßnahmen. Leider wird eine Personalentwicklung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund der

gegebenen finanziellen Voraussetzungen und rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Zeitverträge, befristete Projekte) in den Hochschulen häufig (noch) nicht systematisch betrieben.

Nicht zuletzt entscheiden das Betriebsklima und die Arbeitszufriedenheit des einzelnen über einen funktionierenden Organisationsablauf. Das Betriebsklima bezeichnet das Verhältnis der Mitarbeiter eines Unternehmens zueinander, zu ihrem Vorgesetzten, zu ihrem Arbeitsplatz. Es wird stark beeinflusst durch Sozialleistungen, Lohnhöhe, Verhalten der Vorgesetzten, Ablauforganisation und durch den Leistungsdruck. Diese Bestandteile tragen dazu bei, dass der einzelne ein emotionales Verhältnis zum Arbeitsplatz gewinnt: er fühlt sich dort "wohl" oder "unwohl", was wiederum Rückwirkungen auf die Arbeitsleistung hat<sup>163</sup>.

Die Arbeitszufriedenheit nimmt den einzelnen Mitarbeiter/Mitarbeiterin in den Blick. Sie wird als Grad der Übereinstimmung zwischen seinen Ansprüchen und Erwartungen einerseits und der Erfüllung, die ihm andererseits aus der Arbeitstätigkeit zuteil wird, definiert (Lössl 1978, S. 55). Als Bindeglied im Unternehmen und grundlegend für die Arbeitszufriedenheit stellt sich eine gute Kommunikationskultur heraus, die maßgeblich die soziale Integration befördert.

Selbstverständlich sollten weiterhin sein:

- die leistungsbezogene Entlohnung,
- klare Kompetenz- und Aufgabenzuweisungen,
- Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten.

#### *Elemente räumlicher und sächlicher Art*

Wissenschaftliche Weiterbildungsleistungen sind in der Regel zu Marktpreisen, die mindestens kostendeckend kalkuliert sind, anzubieten. Die Erwartungen der Teilnehmenden an Raum- und Technikbedingungen der Hochschulen verhalten sich daher wie die Erwartungen an Mitbewerber am Markt.

Die Ausstattung, der Zustand, das Ambiente, die Sicherheit und die Angemessenheit von Arbeits- und Unterrichtsräumen sollte den Erwartungen erwachsener (zahlender) Lerner entsprechen; die Anlagen für Telekommunikation, der Datenverarbeitung und der Informationstechnologie sowie die didaktische Technik auf dem aktuellen Stand sein.

Ferner stehen in der Erwartung das Vorhandensein von adäquaten Pausen- und Erholungsräumen sowie einem Mahlzeiten- und Getränkeservice vor Ort, insbesondere bei Veranstaltungen am Wochenende oder am (späten) Abend.

#### *Elemente organisatorischer Art*

Zu den qualitätsrelevanten Elementen organisatorischer Art zählen insbesondere

- dokumentierte Organisationsstrukturen, die die Transparenz der Entscheidungswege und Entscheidungsbefugnisse erlauben und dem Geschäftsbetrieb förderlich sind;
- Arbeitsplatzbeschreibungen mit Kompetenz- und Aufgabenzuweisungen;
- ein einheitliches, systematisches Ablage- und Ordnungssystem sowie

---

<sup>163</sup> Vgl. [http://www.sociologus.de/lexikon/lex\\_soz/a\\_e/betriebs.htm](http://www.sociologus.de/lexikon/lex_soz/a_e/betriebs.htm) 27.01.2005

- systematische Dokumentations- und Rückkopplungsprozesse (bspw. durch Controlling<sup>164</sup>) als Grundlage für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse.  
Alle Prozesse, die in Zusammenhang mit einem Weiterbildungsangebot erbracht worden sind, sollen rückwirkend nachvollziehbar sein, was voraussetzt, dass diese dokumentiert werden und identifizierbar sind. Grundlage für die Rückverfolgbarkeit von Prozessen stellt ein strukturierter Aktenplan dar, nach dem alle Dokumente abgelegt werden.  
Adressen, bspw. von Interessenten, Studierenden und ehemaligen Teilnehmern, werden edv-technisch erfasst und Verteilergruppen zugeordnet. Die Bedienung dieser und anderer Gruppen (z. B. Zeitschriften, bildungspolitisch relevante Personen/Institutionen) kann unter Verwendung von Verteilern systematisiert und lückenlos erfolgen. Die Verteilerdaten sind kontinuierlich zu aktualisieren.  
Eine Rückverfolgbarkeit wird auch durch die regelmäßige und ggf. außerordentliche Erstellung von Berichten (Weiterbildungsberichte, Erfahrungs-, Evaluations-, Zwischen- und Abschlussberichte von Projekten und Studienangeboten etc.) erreicht.

#### *Elemente des Geschäftsverkehrs*

Regelmäßig wiederkehrende Handlungsabläufe und Vorgänge werden soweit wie möglich standardisiert und routinisiert. Dazu gehören vor allem

- Verträge mit Autoren, Dozenten, Teilnehmenden,
- Anmeldevorgänge,
- Verfahren bei Beschwerden etc.

Um gleichartige Verträge mit Kunden nicht in jedem Einzelfall grundlegend neu verhandeln zu müssen, ist es sinnvoll, Allgemeine Geschäftsbedingungen durch den gesetzlichen Vertreter des Anbieters/des Trägers der wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>165</sup> einzusetzen. Im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) § 305, Abs. 1, heißt es: „(1) Allgemeine Geschäftsbedingungen sind alle für eine Vielzahl von Verträgen vorformulierten Vertragsbedingungen, die eine Vertragspartei (Verwender) der anderen Vertragspartei bei Abschluss eines Vertrags stellt. Gleichgültig ist, ob die Bestimmungen einen äußerlich gesonderten Bestandteil

---

<sup>164</sup> „Controlling kann im Sinne einer kybernetischen Darstellung als Regelungsmechanismus aufgefaßt werden, der sich aus den Bereichen Planung und Kontrolle zusammensetzt, wobei der Kernpunkt des Controlling-Gedankens in der integrierten systematischen Rückkoppelung zwischen Planung und Kontrolle bzw. Abweichungsanalyse liegt.“ (Thom/Blunck 1992, S. 37)

<sup>165</sup> Gesetzliche Vertretung: Derjenige, der laut Gesetz zur Vertretung der Unternehmung bestimmt ist.

#### *Beispiele:*

- Rechtsform „Verein“: Gemäß BGB § 26 (2) vertritt der Vorstand den Verein gerichtlich und außergerichtlich. Er hat die Stellung eines gesetzlichen Vertreters.
- Rechtsform „Gesellschaft mit beschränkter Haftung“ (GmbH): Gemäß GmbH-Gesetz (GmbHG) § 6 Abs. 1 muss die GmbH einen oder mehrere Geschäftsführer bestimmen. Deren Bestellung erfolgt in der Regel durch den Gesellschaftsvertrag (§ 6, Abs. 3). Die Vertretung der GmbH nach außen (§ 35 Abs. 1) wird je nach Gesellschaftsvertrag durch einen, mehrere oder alle Geschäftsführer gemeinsam wahrgenommen.
- Rechtsform „Aktiengesellschaft (AG)“: gemäß § 78 Abs. 1 Aktiengesetz (AktG) vertritt der Vorstand die Gesellschaft gerichtlich und außergerichtlich.
- Rechtsform „Hochschule“: Hochschulen sind nach HRG § 58 in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und gleichzeitig staatliche Einrichtungen. Die Hochschulen geben sich Grundordnungen, die der Genehmigung des Landes bedürfen. Die gesetzliche Vertretung wird in den Landeshochschulgesetzen und den Grundordnungen der Hochschulen bestimmt.

des Vertrags bilden oder in die Vertragsurkunde selbst aufgenommen werden, welchen Umfang sie haben, in welcher Schriftart sie verfasst sind und welche Form der Vertrag hat. Allgemeine Geschäftsbedingungen liegen nicht vor, soweit die Vertragsbedingungen zwischen den Vertragsparteien im Einzelnen ausgehandelt sind.“

Der Einsatz von Allgemeinen Geschäftsbedingungen hat durch die Vereinheitlichung der Vertragsinhalte den Vorteil, Rechtssicherheit auf beiden Vertragsseiten zu gewährleisten. Die mögliche Fehlerhaftigkeit von Verträgen wird reduziert.

Bei der Verwendung von Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB) ist zu beachten, dass diese nur dann Bestandteil von Verträgen werden,

- wenn das Unternehmen („der Verwender“) ausdrücklich auf die Einbeziehung der AGB in den Vertrag (mit dem Kunden) hinweist;
- wenn der Kunde in zumutbarer Weise vom Inhalt der AGB Kenntnis nehmen kann (z. B. durch Aushändigung der AGB an den Kunden);
- wenn der Kunde den AGB zugestimmt hat.

(vgl. Wurm et al. 2003, S. 338).

Ein Beispiel der „Allgemeinen Teilnahme- und Zahlungsbedingungen der Technischen Akademie Konstanz gemeinnützige GmbH“ ist im Anhang in Anlage 12 abgedruckt. Diese Bedingungen finden sich auch auf der Internetseite der Technischen Akademie Konstanz unter [www.tak.fh-konstanz.de/html/agbpopup.html](http://www.tak.fh-konstanz.de/html/agbpopup.html). Die Bedingungen sind klar formuliert; Weiterbildungsinteressierte können sich hier im Vorfeld bereits über grundlegende Vertragsbedingungen informieren.

Verträge mit Autoren (bspw. von Studienmaterialien), Dozenten und Mitarbeitern sollen ebenfalls soweit wie möglich standardisiert eingesetzt werden. Musterverträge mit Autoren und Dozenten finden sich im Anhang als Anlagen 13 und 14.

Es sollen weiterhin Verfahren beschrieben werden, wie bspw. auf Beschwerden von Teilnehmern reagiert werden soll, was zu tun ist, wenn Mängel im Angebot oder in der Durchführung einer Maßnahme auftreten. Die Auswahl der geeigneten Reaktionsmethoden ist abhängig von der Art der sichtbar gewordenen Mängel (Konflikte in der Lerngruppe oder mit Dozenten, curriculare Mängel etc.). Zur Klärung offener Fragen und Problemen grundsätzlichen Charakters eignet sich bspw. die Einrichtung befristeter projektbezogener Gremien wie Arbeitskreise und Fachgruppen oder die Veranstaltung von Workshops und Tagungen (Gerhard 1991, S. 58 f.).

Projektbezogene Gremien dienen dabei eher der internen Verständigung, Workshops sind auf konkrete Problemlösungen ausgerichtet und Tagungen bearbeiten ein Thema auf breiter Ebene. Jede Methode ist mit einer unterschiedlichen regionalen Reichweite verbunden.

### Corporate Design

Das sichtbare Abbild einer Institution wird als visuelles Erscheinungsbild oder Corporate Design bezeichnet.

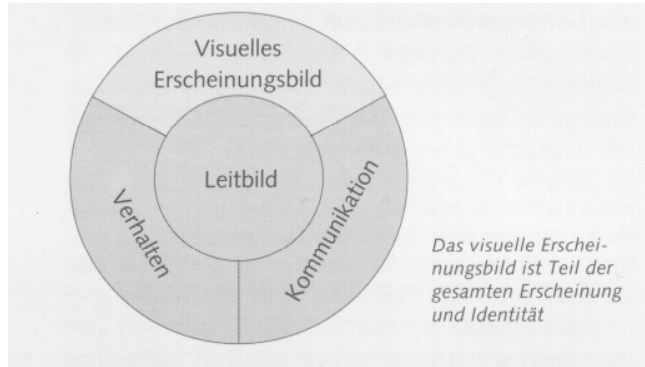


Abbildung 27: Visuelles Erscheinungsbild (Dahlem et al. 1993, S. 66)

Das visuelle Erscheinungsbild zeigt sich zum Beispiel in

- externen Medien: gewähltes Logo (Gestalt, Farben, Größe), Imagebroschüren, Geschäftspapieren, Messeständen, Internetauftritten, Werbematerialien, Ausgestaltung von Urkunden (bspw. Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate, Studienabschlussurkunden),
- internen Medien: Formulare, Hauszeitschrift,
- Architektur innen: Informations- und Orientierungssysteme, Raumgestaltung,
- Architektur außen: Gebäudekennzeichnung, Parkplätze, Außenanlagen,
- Arbeitsplätze: Mobiliar, Beleuchtung, Raumgestaltung,
- Sachmittel: Kleidung, Geräte, Fahrzeuge etc.

(Dahlem et al. 1993, S. 67).

Das visuelle Erscheinungsbild wirkt auf die Bildung des Images bezüglich der Einrichtung/der Institution nach innen (MitarbeiterInnen) und nach außen (Kunden, Interessenten etc.) und sollte daher einheitlich und abgestimmt sein.

Die Selbstdarstellung der Einrichtung bzw. der Institution beispielsweise in Imagebroschüren, in Prospekten oder im Internet sollte den (potentiellen) Kunden ein möglichst treffendes Bild vermitteln zu

- dem Tätigkeitsbereich und der Zielsetzung der Institution/Einrichtung,
- ihrer Rechtsform,
- angesprochenen Zielgruppen,
- verantwortlichen Personen und Ansprechpartnern inklusive Kontaktmöglichkeiten und
- den Geschäftsbedingungen.

## 5.1.2 Angebotsqualität

### 5.1.2.1 Entwicklung neuer Angebote

Qualitätsrelevante Regelungen und Verfahren im Prozess der Entwicklung neuer Angebote können sowohl der Einrichtungsqualität als auch der Angebotsqualität zugeordnet werden. Sie erscheinen an diesem Ort aus pragmatischen Gründen.

Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten soll generell auf der Grundlage der allgemeinen Richtlinien der Weiterbildungsentwicklungsplanung der Hochschulleitung erfolgen. Zur Unterstützung dieses Prozesses sind standardisierte Instrumente und Verfahren einzuführen.

Es kann hier kein Verfahren präsentiert werden, das unter Umständen auf alle Hochschulen passen könnte, sondern die Hochschulen müssen sich im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten jeweils spezifisch auf ein Verfahren einigen, das den Akteuren Sicherheit im Vorgehen bietet. Worum geht es? Es geht um verfahrenspraktische Regelungen bei der Einführung neuer Weiterbildungsangebote:

- Wer entscheidet was wann wie unter Vorlage welcher Dokumente?
- Welchen Anforderungen müssen neue Angebote genügen (vorausgehende Bedarfsermittlung, Wissenschaftlichkeit, Didaktik, Dignität, Kunden- und Marktorientierung, Erfordernis von Studien- und Prüfungsordnungen, Modularisierung etc.) und wie werden diese Anforderungen festgestellt?
- Wie soll die Finanzierung erfolgen? Wie ist der Preis des Angebots zu kalkulieren? Wie werden die Einnahmen verwendet?
- Wie sollen die Weiterbildungsleistungen bescheinigt werden?
- Welche länderspezifischen Regelungen zu Nebentätigkeit sind zu beachten?

Die verfahrenspraktischen Regelungen sollen von der Hochschulleitung beschlossen sein und durch standardisierte Instrumente (bspw. in Form von Checklisten) unterstützt werden.

#### 5.1.2.1.1 *Beispiel: Regelungen und Verfahren im Prozess der Entwicklung und Einführung neuer weiterbildender Studienangebote an der Universität Bielefeld*

Als Beispiel wird im Folgenden das Vorgehen bei der Einführung von neuen weiterbildenden Studienangeboten an der Universität Bielefeld herangezogen. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als Kernaufgabe (gem. § 2 HRG [1]) von der Universität Bielefeld im Wesentlichen durch die Fakultäten erfüllt. Zusätzlich bedient sich die Universität eines privatrechtlichen Vereins, des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. (ZWW). Als Clearingstelle steht weiterhin die Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung zur Verfügung, die neben der beratenden Funktion insbesondere die Aufgabe hat, Kommunikationsbeziehungen zu Kooperationspartnern (Wirtschaft, Kommunen, Verbänden, Weiterbildungseinrichtungen) auf regionaler und überregionaler Ebene herzustellen. Die rechtliche Basis bieten insbesondere die Hochschulgesetze Nordrhein-Westfalens in ihren jeweils gültigen Fassungen, das Studienkonten- und

–finanzierungsgesetz (StKFG NW)<sup>166</sup> und die Rechtsverordnung hierzu (RVO-StKFG NW)<sup>167</sup>. Im Grundsatz gilt in Nordrhein-Westfalen, dass Weiterbildungsangebote ihre Kosten zu decken haben<sup>168</sup> und dass Weiterbildung sowohl in öffentlich-rechtlicher Form durch die Universität als auch in privatrechtlicher Form angeboten werden kann.

### *Zu den Verfahren*

Das Rektorat der Universität Bielefeld bestimmt die allgemeinen Richtlinien der Weiterbildungsentwicklungsplanung und „beschließt verfahrenspraktische Regelungen für die Einführung neuer Weiterbildungsangebote, die Festsetzung von Teilnehmergebühren / Entgelten und die Verwendung der Einnahmen. Es trifft generelle Regelungen über die Bescheinigung und Zertifizierung von Weiterbildungsleistungen an der Universität Bielefeld. Das Rektorat bestellt den Beauftragten für Wissenschaftliche Weiterbildung. Es berät über die Einrichtung des Weiterbildenden Studiums. Der Senat beschließt auf Empfehlung der Kommission für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung und auf Antrag der federführenden Fakultät über die Einrichtung des Weiterbildenden Studiums sowie über die dem Studium zugrundeliegenden Ordnungen.“<sup>169</sup> Mit der Ablösung des nordrhein-westfälischen Universitätsgesetzes vom 3. August 1993 durch das In-Kraft-Treten des Hochschulgesetzes von Nordrhein-Westfalen am 01. April 2000 veränderten sich die Aufgaben des Senats grundlegend. War bis dahin die „Beschlussfassung über Satzungen und Ordnungen der Hochschule“ nach § 21 Abs. 1, Nr. 7 eine Aufgabe des Senats, so verbleiben hierzu seitdem und auch nach dem derzeit gültigen HG NRW (§ 22 Abs. 1) lediglich Rahmen- und Empfehlungskompetenzen.<sup>170</sup>

Im Vorfeld der Einführung neuer weiterbildender Studienangebote wird entlang des Katalogs „Gesichtspunkte/Kriterien bei der Diskussion von Anträgen auf Einrichtung von Weiterbildungsstudien“ (Anlage 15) insbesondere die Notwendigkeit der Einführung bzw. der Bedarf des Angebots abgeprüft, personelle Ressourcen und Verantwortlichkeiten abgeklärt, inhaltliche, organisatorische und rechtliche Fragen behandelt sowie Fragen zur Qualitätskontrolle.

<sup>166</sup> Das Studienkonten- und –finanzierungsgesetz NW vom 28.01.2003, in Kraft seit dem 01.02.2003, hob das bis dahin gültige Hochschulgebührengesetz auf.

<sup>167</sup> Studienkonten- und –finanzierungsgesetz (StKFG NW). Quelle: [http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen\\_in\\_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html](http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html) (03.02.2005)  
Verordnung zum Studienkonten- und –finanzierungsgesetz (RVO-StKFG NW). Quelle: [http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen\\_in\\_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html](http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html) (03.02.2005)

<sup>168</sup> vgl. RVO-StKFG NW § 12 (3): „Die Höhe der besonderen Gasthörergebühr nach § 10 Abs. 2 StKFG ergibt sich aus der Summe der für das jeweilige Weiterbildungsangebot voraussichtlich erforderlichen Kosten, geteilt durch die voraussichtliche Zahl der Teilnehmer. Bei der Ermittlung der Kosten sind die Grundsätze zur Kosten- und Leistungsrechnung in den Hochschulen zugrunde zu legen. Die besondere Gasthörergebühr ist von der Hochschule für jedes Weiterbildungsangebot gesondert festzusetzen; sie beträgt mindestens 75 € pro Semester.“

Vgl. Hochschulgesetz NW § 90 (4): „Für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote sind kostendeckende Gebühren festzusetzen und bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten Entgelte zu erheben. Mitgliedern der Hochschule, die Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies nach Maßgabe der §§ 49 Abs. 4, 54 Abs. 1 Satz 4, 59 Abs. 2 Satz 2 vergütet werden.“

<sup>169</sup> Quelle: Beschluss des Rektorats vom 10.09.1992: Grundsätze zur Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Bielefeld.

<sup>170</sup> vgl. auch § 26 der Grundordnung der Universität Bielefeld vom 15. Januar 2003.



Die Übersicht „Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Bielefeld, Organisation und Verfahren“ (Anlage 16) ermöglicht es, die Varianten der Regelungen im Vergleich auf einen Blick zu erfassen. Es geht dabei um die Möglichkeiten der

- rechtlichen Trägerschaft,
- um Gebühren / Entgelte,
- die Art der Durchführung,
- die inhaltliche Verantwortung,
- die Gewährleistung der Dignität,
- die Verfahren,
- die Abnahme von Prüfungen,
- die Ausstellung von Zertifikaten sowie um
- den Ertrag für die Universität (Overheadpauschale/Zuwendungspauschale).

#### 5.1.2.1.2 *Einrichtung von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Universität Bielefeld*

Bei Einrichtung von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Universität Bielefeld gilt gemäß Beschluss des Rektorats folgendes Verfahren:

- Veranstalter der Weiterbildungsangebote sind die für die Planung und Durchführung verantwortlichen Wissenschaftler.
- „Die Planung und Einrichtung einer Weiterbildungsmaßnahme ist vom Veranstalter dem Dekan der federführenden Fakultät bzw. dem Leiter der zuständigen Einrichtung einerseits und dem Rektoratsbeauftragten für Wissenschaftliche Weiterbildung andererseits anzuzeigen“.<sup>171</sup> Bei der Planung sind die „Gesichtspunkte/Kriterien bei der Diskussion von Anträgen auf Einrichtung von Weiterbildungsstudien“ zu beachten.
- Die Fakultätskonferenz der betreffenden Fakultät faßt einen Grundsatzbeschuß über dessen Einrichtung und beschließt die zugrundeliegenden Ordnungen für das Studium und die Feststellung des Erfolgs der Teilnahme“ (ebd.).
- Entsprechende Beschlüsse
  - des Rektorats und
  - der Kommission für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildungsind einzuholen.

Es gelten weiterhin folgende Verfahrensregelungen bei der Einrichtung von Weiterbildungsangeboten:

1. Aufstellung einer Modellrechnung zur Ermittlung der Teilnehmergebühren bzw. Entgelte durch den Veranstalter des Weiterbildungsangebots. Die Modellrechnung wird über den Dekan der Fakultät bzw. den Leiter der Einrichtung der Zentralen Verwaltung (Dezernat II) vorgelegt. Sie hat Angaben zu enthalten zu
  - Dauer und Umfang der Maßnahme,
  - Höhe und Art der voraussichtlichen Sachausgaben,
  - voraussichtliche Teilnehmerzahl pro Semester.
2. Festsetzung der Teilnehmergebühren/Entgelte durch den Kanzler der Universität.

---

<sup>171</sup> Quelle: Beschluss des Rektorats vom 10.09.1992: Grundsätze zur Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Bielefeld

3. Bewirtschaftung der Einnahmen: Die Einnahmen aus Weiterbildung werden der entsprechenden Fakultät/Einrichtung zugewiesen.
4. Overhead-Pauschale: „Zur Deckung der Infrastrukturkosten und zur Förderung der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität wird eine Overhead-Pauschale in Höhe von –10% der Bruttoeinnahmen einbehalten. In besonders begründeten Ausnahmefällen kann die Overhead-Pauschale befristet und durch Beschluß des Rektorates bis auf 5% der Bruttoeinnahmen reduziert werden. Über die Verwendung der als Overhead-Pauschale einbehaltenen Mittel entscheidet der Kanzler im Einvernehmen mit dem Prorektor für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung“ (ebd.).

An der Universität Bielefeld werden Bescheinigungen, Zertifikate und Titelvergabe bei Programmen wissenschaftlicher Weiterbildung entsprechend des Beschlusses des Senats der Universität Bielefeld vom 16.12.1998 vergeben (vgl. Anlage 17). Eine Übersicht über Veranstaltungstypen, Veranstaltungsgrundlagen und geforderte Leistungen zeigt die Möglichkeit von Art und Umfang des zu vergebenden Abschlusses (Teilnahme-Bescheinigung, Zertifikat) auf.

#### *Vergütung von Lehrtätigkeiten im Bereich der Weiterbildung*

Bis Ende 2004 wurden Weiterbildungsleistungen, die innerhalb der Hochschulen erbracht wurden, nicht separat vergütet werden, denn sie gehörten zum Hauptamt der Lehrenden.

Mit der Novellierung des Hochschulgesetzes in Nordrhein-Westfalen, in Kraft seit dem 01.01.2005, wird die Honorierung von Weiterbildungsaktivitäten im Hauptamt eröffnet.

In § 90 (4) HG-NRW heißt es: „Für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote sind kostendeckende Gebühren festzusetzen und bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten Entgelte zu erheben. Mitgliedern der Hochschule, die Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies nach Maßgabe der §§ 49 Abs. 4, 54 Abs. 1 Satz 4, 59 Abs. 2 Satz 2 vergütet werden.“

Die Auswirkungen dieser Gesetzesänderung auf die Existenz von privatrechtlichen Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung (hier: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.) und das Engagement von Mitgliedern der Hochschule im Bereich der Weiterbildung innerhalb der Hochschulen werden abzuwarten sein.

#### **5.1.2.1.3** *Einrichtung von Weiterbildungsangeboten im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. (ZWW)*

Im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. (ZWW) werden Angebote in alleiniger Trägerschaft sowie solche in gemeinsamer Trägerschaft mit der Universität Bielefeld vorgehalten.

In der zwischen Universität und ZWW geschlossenen Kooperationsvereinbarung werden Qualitätskriterien hinsichtlich des Angebots genannt. Demnach müssen gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen gem. § 4 Abs. 4, a in Art und Umfang geeignet erscheinen, „Kenntnisse und Methoden zu vermitteln, die Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit im Hinblick auf berufliche oder gesellschaftliche Verwendungssituationen schaffen, ergänzen, erweitern oder erhalten ...“.

Veranstaltungen in alleiniger Trägerschaft des ZWW haben ebenfalls den zuvor genannten Qualitätskriterien zu genügen; für die Durchführung dieser Angebote bedarf das ZWW der zustimmenden Kenntnisnahme der Universität (§ 6).

Für die Einführung von Weiterbildungsangeboten im ZWW gilt im Einvernehmen mit dem Rektorat der Universität Bielefeld folgendes Verfahren:

*Erster Schritt: Diskussion der Anträge im Vorfeld*

Bei der Planung neuer Weiterbildungsangebote werden die entsprechenden Anträge im Vorfeld unter Berücksichtigung eines Kriterienkataloges (siehe Anlage 15) mit dem Rektoratsbeauftragten für Weiterbildung der Universität Bielefeld diskutiert.

Der Katalog fordert zu folgenden Überlegungen auf, nämlich

- grundsätzlicher Art (z. B. Begründung der Notwendigkeit der Einführung des weiterbildenden Studiums; Bedarf),
- konzeptioneller Art (z. B. Stellung des geplanten Angebots zu den grundständigen Studien; personelle Ressourcen; Art der Qualitätskontrolle) sowie
- organisatorischer Art (z. B. Verantwortlichkeiten, Träger; Feststellungs- bzw. Studienordnungen).

*Zweiter Schritt*

*Bei alleinigen Veranstaltungen des ZWW:*

1. Vorstandsbeschluss im ZWW

(dazu sind erforderlich:

- Konzeption und detaillierter Finanzierungsplan,
  - inhaltliche Begründung: Passt das Angebot in das hauseigene Wissenschaftsprofil?,
  - personelle Begründung: Stehen Hochschullehrer hinter dem Angebot?)
2. Abstimmung zwischen Prorektor für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung, Dezernat II (hier: Allgemeine Hochschul- und studentische Angelegenheiten) und dem Rektoratsbeauftragten für Weiterbildung
  3. Zustimmende Kenntnisnahme des Rektorats
  4. Ausarbeitung der nach der Kooperationsvereinbarung zwischen Universität und ZWW ggf. erforderlichen Verträge (hier: Durchführungsvereinbarung).

*Bei gemeinsamen Veranstaltungen von Verein und Universität kommen innerhalb der Universität folgende Beschlussfassungen hinzu:*

Beschlüsse

1. des Rektorats

(dazu sind erforderlich:

- Konzeption,
  - Finanzierung,
  - Projektleitung;
  - sämtliche weiteren Kriterien der Anlage 15),
2. der Fakultät(-skonferenz),
  3. der Kommission für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung.

Für eine *Titelvergabe*<sup>172</sup>, die bei gemeinsamen Angeboten (unterhalb zu akkreditierender Studiengänge) von Verein und Universität möglich ist, sind nachstehende Beschlüsse notwendig:

1. Beschluss des ZWW-Vorstands,
2. Beschlüsse durch
  - a) Fakultätskonferenz,
  - b) Rektorat,
  - c) Universitätskommission für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung.

#### *Haupt- und Nebentätigkeitsregelungen*

Mitglieder der Universität Bielefeld, die an Weiterbildungsveranstaltungen des ZWW in Nebentätigkeit mitwirken, haben die einschlägigen Nebentätigkeitsvorschriften zu beachten und ggf. einen Antrag auf Nebentätigkeit beim Rektorat zu stellen.

Was die Frage der Haupt- und Nebentätigkeit betrifft, so gelten in Abstimmung mit dem Rektorat folgende Regelungen:

- Bei alleinigen Veranstaltungen des ZWW erfolgt die Mitwirkung an den Weiterbildungsveranstaltungen einschließlich der Abnahme von Prüfungen gänzlich im Nebenamt.
- Bei gemeinsamen Veranstaltungen von ZWW und Universität erfolgt die konzeptionelle Vorbereitung der Weiterbildungsangebote, einschließlich Bedarfserhebungen, im Hauptamt. Für diese hauptamtlichen Tätigkeiten können Ressourcen der Universität wie z. B. Einrichtung, Personal, Material genutzt werden. Ab Marktreife der Angebote, das heißt bspw. ab Beginn von PR-Maßnahmen, gilt die Mitwirkung des Hochschulangehörigen als Nebentätigkeit. Lehrveranstaltungen werden demnach im Nebenamt erbracht. Für Prüfungen bei gemeinsamen Veranstaltungen, für die ein Zertifikat von Universität und Verein vergeben wird, gilt, dass die Prüfungsabnahme von den Hochschulangehörigen im Hauptamt geleistet wird.

#### *Teilnahmeentgelte / Zuwendungspauschale*

Teilnahmeentgelte sind projektabhängig und werden ausschließlich marktorientiert sowie betriebswirtschaftlich kalkuliert. Der Status der Teilnehmenden wird über Teilnahmeverträge geregelt. Teilnehmende der ZWW-Angebote haben keinen Status innerhalb der Universität. Über die Kooperations- und die Durchführungsvereinbarungen erhalten sie jedoch Bescheinigungen und Zertifikate, durch die die Beteiligung der Universität zum Ausdruck gebracht wird.

Gemäß § 3 der Kooperationsvereinbarung sowie projektbezogen näher in der Durchführungsvereinbarung bestimmt, ist vom Verein an die Universität eine Zuwendungspauschale abzu-

---

<sup>172</sup> Gemeint ist hier die Titelvergabe in Verbindung mit Zertifikats-Abschlüssen für Angebote unterhalb zu akkreditierender Studiengänge. Beispiele: Vergabe des Titels *geprüfte/r Bildungsmanager/in* nach erfolgreichem Abschluss des weiterbildenden Studiums „Personalentwicklung und Betriebliche Bildung“ oder *Social Service Manager* nach erfolgreichem Abschluss des weiterbildenden Studiums „Leitung und Führungskompetenzen in der sozialen Arbeit“ des ZWW.

führen. Die Zuwendungspauschale dient zur Deckung der Infrastrukturkosten und zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Bielefeld.

Bei neuen Programmen ist in der Regel im ersten Jahr der Programmdurchführung eine 5%ige Zuwendungspauschale (orientiert an den Bruttoeinnahmen) an die Universität zu entrichten. In den Folgejahren sind jeweils 5% an die Universität und 5% an das ZWW zu zahlen.

Als eine Art Startkapital kann für bestimmte Zwecke aus der Gesamtheit der Zuwendungspauschalen, die an die Universität abgeführt worden sind, ein rückzahlbarer Innovationszuschuss beantragt und gewährt werden: Dies ist für Arbeiten der Konzeption und PR neuer Weiterbildungsangebote sowie für die Überarbeitung vorhandener Angebote möglich.

Die Rückzahlung des Innovationszuschusses wird in der jeweiligen Durchführungsvereinbarung geregelt. Grundsätzlich gilt jedoch, dass zum Zeitpunkt der Marktreife bzw. der Durchführung des neuen bzw. modifizierten Angebots mit der Rückzahlung begonnen werden muss.

### **5.1.2.2 Desiderat: Transparenz der Angebotsformen und der Abschlüsse**

Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 ausführlicher dargestellt, erfolgt die Verwendung von Begrifflichkeiten hinsichtlich der Angebotsformen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht bundeseinheitlich. So kennen beispielsweise die Landeshochschulgesetze in Baden-Württemberg, in Bremen, im Saarland und in Sachsen die Form des „Kontaktstudiums“, die von der Begrifflichkeit her so von den übrigen Ländern nicht benutzt wird. Das führt nicht nur bei den potentiellen Teilnehmenden zur Irritationen, sondern auch (immer wieder) bei den in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen, wenn sie sich in (bundes-)länderübergreifenden Kommunikationszusammenhängen bewegen, bspw. auf Fachtagungen.

Wünschenswert ist aber nicht nur die bundesweite Einheitlichkeit der Terminologie hinsichtlich der Angebotsformen, sondern auch die hinsichtlich der Abschlussbezeichnungen.

Für die Teilnahme an Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen vergeben, förmliche Abschlüsse nur in besonderen Ausnahmefällen erteilt und auf weiterbildende Studiengänge beschränkt werden (HRK, S. 13). Diese Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zielte darauf ab, eine Verwischung von Abschlüssen der akademischen Erstausbildung mit denen von weiterbildenden Studien zu verhindern (Gerhard/Graebner 1995, S. 3 ff.).

Das Hochschulrahmengesetz und die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 10.10.2003) regeln unter anderem die Anforderungen und die Abschlussmöglichkeiten weiterbildender Masterstudiengänge: „Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen (Ziff. 1.3 und 1.4) den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen. (...)Für Weiterbildungsstudiengänge und nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen auch Mastergrade verwendet werden, die von den vorgenannten Bezeichnungen abweichen (z. B. MBA)“ [KMK 2003, S. 6 ff.].

Die Benennung der Angebotsformen unterhalb weiterbildender Studiengänge bleibt jedoch den Ländern überlassen.

Seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2001, S. 5) wird zwar betont, dass Zertifikate für nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen in einer lernenden Gesellschaft eine wachsende Bedeutung gewinnen. „Sie dokumentieren im Rahmen eines strukturierten Angebots erbrachte Leistungen, berechtigen zum Zugang zu weiteren Bildungsgängen, tragen zur Verwertbarkeit der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt bei (...). Zertifizierungen sind auch ein Merkmal für die Attraktivität von Bildungseinrichtungen und die Qualität von Bildungsangeboten“ (ebd.). Einheitliche Regelungen, in denen Standards formuliert sind und die zu allseits anerkannten Abschlussbezeichnungen führen, sind jedoch noch nicht entwickelt und die Möglichkeiten der Benennung und die Wertigkeit von Teilnahme-Zertifikaten und Teilnahme-Bescheinigungen bleiben bis dahin vielfältig (vgl. Wismann 2000, S. 58).

Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (vormals AUE e.V.) hatte dieses Thema bereits im Juni 1994 zum Gegenstand einer Fachtagung (vgl. Schäfer 1994b, S. 94 ff.). Unter den Teilnehmenden (Vertreter aus Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsadministration, Bildungspraxis und Wirtschaft) bestand Konsens darüber, dass die Frage nach der Zertifizierung auch eine Frage der Profilbildung, der Sicherung und Kontrolle der Qualität sowie der Transparenz der Wertigkeit für die Abnehmer hochschulischer Weiterbildung sei. Die Ergebnisse der Fachtagung führten zu einem Diskussions- und Orientierungsvorschlag zur differenzierten Zertifizierung hochschulischer Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung (Gerhard/Graebner 1995, S. 3; Graebner 1995a, S. 69 ff.; Graebner 1995b, S. 27), der im Anhang abgedruckt ist (Anlage 18).

Im Rahmen eines hochschulübergreifenden Qualitätsmanagementsystems ist es nunmehr erforderlich, sich länderübergreifend auf ein transparentes Zertifizierungssystem zu verständigen.

Gleichwohl parallel sollte eine Verständigung über die Einführung eines einheitlichen, ECTS<sup>173</sup>-kompatiblen Systems zur Leistungsbewertung von weiterbildenden Studienleistungen erfolgen. Auf die zu erwartenden Ergebnisse und Empfehlungen des BLK-geförderten Projekts „Entwicklung eines einheitlichen Systems der Leistungserfassung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“<sup>174</sup> (Fachhochschule Brandenburg - Federführung -, Fachhochschule Potsdam) wird hingewiesen.

### **5.1.2.3 Marketing**

Marketing hat zum Ziel, die Position eines Unternehmens (hier: der Hochschule) im Markt zu sichern und auszubauen (Gruner-Schenk 1993, S. 2 f.). Wissenschaftliche Weiterbildung bedarf des Marketings, denn sie ist abhängig von der Akzeptanz und der Nachfrage am Markt (vgl. Berrang 2000, S. 4ff.).

Das Marketingkonzept für die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung soll Bestandteil des Hochschul-Marketingkonzepts bzw. hochschulintern abgestimmt sein.

---

<sup>173</sup> ECTS: European-Credit-Transfer-System

<sup>174</sup> *Förderungsdauer: 1.1.2004 bis 31.12.2006*

Marketing umfasst zwei wesentliche Aspekte:

- zum einen den *formalen* Aspekt („Marketing als Maxime“), der die Grundeinstellung der Bildungseinrichtung bezeichnet. In dieser Grundeinstellung steht der Weiterbildungsteilnehmer im Mittelpunkt der Überlegungen;
- zum anderen den *operationalen* Aspekt („Marketing als Mittel und Methode“), der den planvollen (und damit auch zielgerichteten) und systematischen Einsatz von marktpolitischen Instrumenten und Methoden beinhaltet.

In der Praxis der Weiterbildung kommen vier Marketinginstrumente einrichtungs- und situationsspezifisch in einem Marketingkonzept zum Einsatz:

1. die Angebotspolitik,
2. die Entgeltpolitik,
3. die Distributionspolitik,
4. die Kommunikationspolitik.

Die genannten Instrumente sind teilweise bereits an anderer Stelle behandelt worden; der Vollständigkeit wegen werden sie in kurzer Form hier nochmals aufgegriffen.

- **Angebotspolitik**

Die Angebotspolitik beschreibt die institutionsspezifische Palette an Weiterbildungsangeboten und ihre Zielgruppenbestimmung (hierauf ist besonders in Abschnitt 5.1.1.1 *Grundlegende Entscheidungen*, eingegangen worden). Wichtig für die Praxis erscheint, dass die Angebote klar und übersichtlich beschrieben werden, damit potentielle Nachfrager den Nutzen bzw. die Problemlösung für sich deutlich erkennen können (Bodenmiller 1995, S. 10).

- **Entgeltpolitik**

Die Preisgestaltung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote ist weitgehend abhängig von den gesetzlichen Regelungen der Länder (siehe auch Abschnitt 2.5.2 *Finanzierung*). Es zeigt sich die Tendenz zu einer (mindestens) kostendeckenden Kalkulation von Gebühren und Entgelten für marktgängige Angebote.

(Politische Zielsetzungen sowie die gesellschaftspolitische Verantwortung öffentlicher Hochschulen rechtfertigen jedoch auch Angebote jenseits der Marktgängigkeit. Diese Angebote „rechnen“ sich nicht und werden unter Selbstkostenpreis angeboten.)

- **Distributionspolitik**

Aufgabe der Distributionspolitik ist es vor allem, bei der Bewerbung der Angebote die spezifischen Informationskanäle der Zielgruppen / der potentiellen Kunden zu nutzen, was eine genaue Zielgruppenanalyse voraussetzt. Besonders erfolgreiche Informationskanäle und –medien sind den Ergebnissen der Erhebung in Abschnitt 4.4.3.2 (Antworten zu Frage 2.6) zufolge das Internet gefolgt von Ankündigungen in Printmedien wie der Fach- und Tagespresse, über Broschüren, Veranstaltungsverzeichnisse und Flyer. Diese Auftritte gilt es mit Blick auf die Zielgruppenansprache zu optimieren. Weitere Informationskanäle wie z. B. Roadshows in Unternehmen und auf Veranstaltungen der Zielgruppen oder Alumni-Kontakte sollten auf ihren Nutzen geprüft und ggf. stärker zum Einsatz kommen.

Aufgabe der Distributionspolitik ist es ferner, die Weiterbildungsangebote für die beabsichtigte Zielgruppe räumlich und zeitlich möglichst attraktiv zu platzieren. So sind bspw. Studienangebote für Berufstätige an deren Zeitfenster zu orientieren, um nachgefragt zu werden.

- Kommunikationspolitik

Die Kommunikationspolitik umfasst die Bereiche Werbung, Verkaufsförderung und Öffentlichkeitsarbeit (Bodenmiller 1995, S. 11). Die genannten Bereiche überschneiden sich inhaltlich und sind daher nicht trennscharf zu fassen. Ziel der Kommunikationspolitik ist die planmäßige Beeinflussung von Einstellungen und Verhaltensweisen bestimmter Zielgruppen außerhalb und innerhalb der Weiterbildungseinrichtung (DUZ-AUE 1994/1995, Kap. 2-08, S. 1).

#### *Werbung*

Absicht der Werbung ist es, die Aufmerksamkeit potentieller Nachfrager auf das zu vermarktende Weiterbildungsangebot zu lenken, um Interesse und Bedürfnisse zu wecken und letztlich zum Kauf, das heißt zur Teilnahme, zu bewegen. Eingesetzte Werbemittel, die der Zielgruppe entsprechend angemessen und vor allem klar gestaltet sein müssen, können bspw. sein: Anzeigen, Plakate, Handzettel, Broschüren, Internetpräsenz oder auch persönliche Anschreiben und gezielte, direkte Ansprachen. Unverzichtbare Werbekommunikatoren sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer letztlich selbst.

#### *Verkaufsförderung (Sales Promotion)*

Die detaillierte Klärung und der Abgleich von gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen im Vorfeld von Weiterbildungsmaßnahmen durch individuelle Studienberatung erhöht nicht nur die Chance, passgerechte Angebote zu „verkaufen“, sondern auch das eigene Image positiv zu beeinflussen und zufriedene(re) Teilnehmer zu erhalten. Zentrale Anlauf-, Informations- und Beratungsstellen für Weiterbildungsinteressierte leisten hier ihren Beitrag.

#### *Öffentlichkeitsarbeit (Public Relations)*

Öffentlichkeitsarbeit zielt mittels langfristiger Information und Kommunikation auf die Veränderung von Einstellungen bzw. Vorstellungen der Öffentlichkeit und ausgewählter Zielgruppen (z. B. Hochschulangehörige, Bildungspolitiker, Multiplikatoren, Medien) hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Veranstaltern.

Äußere PR im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung bezeichnet alle Maßnahmen, die sich an die außerinstitutionelle Öffentlichkeit richten, um auf sich und das Weiterbildungsangebot aufmerksam zu machen (Beispiele: Berichterstattung in regionalen und überregionalen Presseorganen, Kommunikation über Fernsehen und Rundfunk, Tage der offenen Tür, Alumni-Aktivitäten). Die Entwicklung eines speziellen Logos lässt die Einrichtung nach außen hin identifizierbar werden (siehe *Corporate Design* in Abschnitt 5.1.1.4).

Innere PR kennzeichnet alle Aktivitäten nach innen zur Anpassung von Haltung und Maßnahmen des eigenen Hauses (Imagebildung; Herausbildung einer Corporate Identity<sup>175</sup>).

---

<sup>175</sup> Corporate Identity ist ein ganzheitliches Konzept zur Herausbildung einer Unternehmenskultur, das an der Unternehmensphilosophie (Institutionsphilosophie) orientiert ist und das durch Maßnahmen wie ein unverwechselbares Design (Markenzeichen, Logos), ganzheitliche Kommunikationsarbeit, Führungsstil etc. gezielt entwickelt werden kann. Corporate Identity-Maßnahmen sind jedoch kein Selbstzweck, sondern verfolgen wirtschaftliche Konsequenzen. Eine positive Unternehmenskultur intendiert die Stützung des Selbstbewusstseins und der Berufsrollenidentifikation der Mitarbeiter, die Übermittlung der Kompetenz der Einrichtung nach außen, effizien-



#### **5.1.2.4 Rückkopplung von Feedback-Ergebnissen**

Den Ergebnissen der Erhebung in Abschnitt 4.4.3.2 (Fragen 2.18; 2.19; 2.20) zufolge gehört das regelmäßige Einfordern von Feedbacks von Teilnehmenden und Studierenden während der Weiterbildung, z. B. über Veranstaltungsevaluation, zum „Weiterbildungsgeschäft“ der Hochschulen; Befragungen ex post werden bislang weniger regelmäßig genutzt. Auswertungen nehmen entweder zentrale Stellen oder die Lehrenden selbst vor.

Um permanente Verbesserungsprozesse zu befördern, sind nicht nur regelmäßige Feedbacks (zu Lehrinhalten, Medien und Material, Lehrenden, Organisation und Service, Image etc.) notwendig, sondern es ist auch sicher zu stellen, dass deren Ergebnisse regelmäßig bewertet und ggf. entsprechende Veränderungsmaßnahmen eingeleitet werden. Die interne Einigung auf ein angemessenes Verfahren ist erforderlich.

Es ist weiterhin zu prüfen, ob jeweils standardisierte Evaluationsformen entwickelt und eingesetzt werden können und sollen.<sup>176</sup> Eine verstärkte automatisierte Auswertung (z. B. über spezielle Software), die weniger personelle Ressourcen bindet, sollte in Erwägung gezogen werden.

Anmerkung:

Die meisten Bundesländer haben in ihren Hochschulgesetzen die Evaluation der (grundständigen) Lehre zur Förderung der Qualitätsentwicklung festgeschrieben. Die Evaluation soll einen Leistungsvergleich mit anderen Hochschulen und deren Einrichtungen ermöglichen (Transparenz, Rechenschaftslegung) und wird zumeist bei der leistungsorientierten Mittelzuweisung mit berücksichtigt. In der Regel sind in zeitlichen Abständen Lehrberichte zu erstellen und der Hochschulleitung vorzulegen (vgl. Weiss 2000, S. 11).

#### **5.1.3 Durchführungsqualität**

Die Veranstaltungsdurchführung bildet den Kern der Weiterbildungsmaßnahme. Qualitätsrelevant sind hier insbesondere:

- die Auswahl und die Qualifikation des Lehrpersonals sowie die Lehrpraxis und die Lehrmethoden;
- Aspekte der Organisation und der räumlichen Ausstattung.

##### **5.1.3.1 Auswahl und Qualifikation des Lehrpersonals sowie Lehrpraxis und Lehrmethoden**

Das Gelingen der Angebotsdurchführung wird ganz wesentlich von der fachlichen und pädagogischen Qualifikation sowie der Persönlichkeit des eingesetzten Lehrpersonals bestimmt. Es sollte daher sichergestellt werden, dass hinsichtlich der Auswahl der Lehrenden und der Zusammensetzung des Lehrkörpers Mindestqualifikationen bzw. Kontingente (z. B. Anteile von Wissenschaftlern und Praktikern; interne und externe Lehrende) festgelegt werden. In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung hat es sich offenbar bewährt, insbesondere Mitglieder der eigenen Hochschule sowie wissenschaftlich ausgewiesene

---

teres Arbeiten, offene Kommunikation als Grundvoraussetzung für neue Ideen, Kreativität und Innovationsfähigkeit und damit für Wettbewerbsfähigkeit (Merk 1992, S. 204 ff.).

<sup>176</sup> Auch die Evaluationsinstrumente unterliegen einer kontinuierlichen Beobachtung und Verbesserung.

Praktiker zu berücksichtigen wie die Erhebungsergebnisse zu den Fragen 2.11 und 2.12 in Abschnitt 4.4.3.2, Angebot/Programm, zeigen.

Formale Mindestqualifikationen an die Lehrenden sind zu definieren und zu begründen.

Was das pädagogische Geschehen während der Veranstaltungsdurchführung angeht, so sind einer direkten Beeinflussung von außen durchaus Grenzen<sup>177</sup> gesetzt: Das Hochschulrahmengesetz (§ 4, Abs. 3) und in der Folge die Regelungen der Landeshochschulgesetze garantieren die Freiheit der Lehre „im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben, insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen.“ Die Freiheit der Lehre entbindet jedoch nicht von der Treue zur Verfassung (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 5 Absatz 3, Satz 2).

Bei der (Erst-)Auswahl der Lehrenden kann daher zunächst nur die Reputation des Bewerbers bzw. der Bewerberin sowie deren ausgewiesene Erfahrungen und Qualifikationen herangezogen werden. Im Folgenden sind die Evaluationsergebnisse für eine Weiterbeschäftigung mit entscheidend.

Die Leistungserwartungen des Weiterbildungsmanagements an die Lehrenden sollen transparent sein und kommuniziert werden. Dabei geht es insbesondere um

- die (Bildungs-)Ziele und Lehrinhalte des Angebots,
- die Art der didaktischen Aufbereitung der Lehrinhalte und der Lernmaterialien,
- die gewünschten Lehr- und Lernformen,
- den Einsatz von Medien,
- die Orientierung auf die Lernenden,
- die Durchführung und Abnahme von Prüfungen,
- die Betreuung und Beratung von Studierenden (z. B. über Sprechstunden, Internet- und E-Mail-Kommunikation),
- die Formen der einzusetzenden Veranstaltungsevaluation und Feedbacks sowie
- weiteren qualitätssichernden Instrumenten wie Berichterstattung, Qualitätszirkelarbeit etc.

### **5.1.3.2 Aspekte der Organisation und der räumlichen Ausstattung**

Weitere relevante Aspekte der Durchführungsqualität betreffen organisatorische Bedingungen sowie Bedingungen der räumlichen Ausstattung.

Auf organisatorischer Seite soll eine zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Studienelemente (Lehre, Studium, Prüfungswesen) erfolgen, so dass die Studierbarkeit des Angebots für die geplante Zielgruppe gewährleistet ist.

Die Studierenden und die Lehrenden werden rechtzeitig über Abläufe und Verfahren informiert wie z. B.

---

<sup>177</sup> Selbstverständlich wird das pädagogische Geschehen nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den Lernenden maßgeblich bestimmt, die sich mehr oder weniger aktiv in den Prozess einbringen. Knoll (2004, S. 324) spricht von „mitproduzierenden Kunden“ mit eigener Verantwortung und daraus resultierenden Pflichten.

- Studienpläne,
- Raum- und Lagepläne,
- Einsatzpläne,
- Öffnungszeiten,
- Ansprechpartner,
- Kommunikationsmöglichkeiten,
- Anmeldung zu Prüfungen,
- Vorgehen bei Beschwerden etc.

Wie bereits in Abschnitt 5.1.1.4 angeführt, erwarten Lernende, die in ihre Weiterbildung zu Marktpreisen investieren, auch dem Markt entsprechende Raum- und Technikbedingungen, die adäquates Lehren und Lernen ermöglichen.

Für den Fall, dass Teile dieser Infrastruktur *neu* zu schaffen sind, sollten in die Planung weitere Nutzungsmöglichkeiten mit einbezogen werden wie z. B.

- die Nutzung für repräsentative Zwecke (Empfänge, Jubiläen, Tagungen etc.) und
- die Vermietung an Externe in belegungsfreien Zeiten.

Bei den Gebäudeteilen sollte es sich um einen in sich „abschließbaren“ Komplex handeln, der auch an Wochenenden betrieben werden kann und den Personalaufwand (Empfang, Hausmeister, Reinigungskräfte, Organisationsteam) möglichst gering hält. Auf die Anforderungen behinderter Menschen ist einzugehen.

Neben Funktionalität, Flexibilität und Attraktivität der Räume und Gebäude ist auf die Möglichkeit des Caterings und einer guten Verkehrsanbindung zu achten.

#### **5.1.4 Erfolgsqualität**

Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung soll und will den Erwartungen der Teilnehmenden inhaltlich und methodisch-didaktisch entsprechen. Das erreichte Qualifikationsziel wird in einer Teilnehmerbescheinigung, in einem Zertifikat oder der Verleihung eines universitären Grades bekundet. Die Vergabe von Hochschulgraden ist gesetzlich geregelt. Die Kriterien für eine Vergabe von Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten werden nur zum Teil in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt, die Entwicklung eines überinstitutionellen Zertifikatensystems (verbunden mit der entsprechenden Anerkennung von außen) steht noch aus (vergleiche Abschnitt 5.1.2.2, Desiderat: Transparenz der Angebotsformen und der Abschlüsse).

Als Faktoren der Erfolgsqualität können herangezogen werden:

- der Verlauf der Anzahl der Studierenden bzw. Teilnehmenden über einen Zeitraum (steigend, fallend, stagnierend),
- die Abschlussquote (Wie viele Teilnehmende erreichen das Weiterbildungsziel?; Wie hoch ist die Drop-out-Quote?),
- die Güte der Abschlüsse (gemessen an den vergebenen Gütegraden),
- die Zufriedenheit der Studierenden/Teilnehmenden am Ende der Weiterbildung (in Bezug auf die Lehrqualität, den Inhalten, der Materialien, des Service, der Organisation etc.),
- die Zufriedenheit der Auftraggeber bspw. von Förderprogrammen oder von Unternehmen finanzierte Maßnahmen.

Die Ermittlung der Erfolgsqualität setzt den kontinuierlichen Einsatz und die Pflege von Evaluationsinstrumenten bzw. Datenerhebungen voraus. Die Ergebnisse dienen der Entscheidungsfindung bei der Entwicklung bzw. Fortführung des Angebots.

### **5.1.5 Folgen über die Weiterbildung hinaus (Outcome)**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wissenschaftlicher Weiterbildung transportieren vor allem drei Dinge nach außen: ihren eigenen Erfolg, ihr subjektives Qualitätsempfinden bezüglich der Durchführung der Weiterbildung und die Verwendbarkeit des Gelernten in der Praxis sowie darüber hinaus begleitende Eindrücke aus „der Hochschule“ im Allgemeinen.

Ein positives Image der Hochschule und ihrer Weiterbildungsangebote lässt sich außerhalb der Durchführung der Weiterbildung insbesondere durch eine systematische Absolventenbetreuung erreichen. Die Betreuung erfolgt mit dem Ziel, die Ehemaligen zum gegenseitigen Gewinn an die Hochschule zu binden und einen kontinuierlichen Informations- und Kommunikationsaustausch herzustellen (Oswald 2002; Ewers 2000; Graebner 1996).

Erwarteter Nutzen für die Hochschule:

- Erhöhung der Attraktivität der Hochschule (Imagepflege),
- Rückkopplungseffekte für Forschung, Lehre und Weiterbildung aus der Praxis der Alumni,
- Lobbying bei Entscheidungsträgern im Bereich von Wirtschaft und Politik,
- Förderung von Studierenden bspw. durch Jobvermittlung,
- Unterstützung in der Rekrutierung neuer Studierender,
- Fundraising.

Erwarteter Nutzen für die Ehemaligen:

- Teilnahme an Weiterbildungsangeboten (ggf. zu vergünstigten Preisen),
- Erhalt eines speziellen Informationsdienstes,
- Teilnahmemöglichkeit an spezifischen Veranstaltungen, z. B. „Sommerakademien“;
- Teilnahme an jährlichen Festveranstaltungen (mit einem wissenschaftlichen und einem gesellschaftlichen Teil), an dem die Mitglieder der Alumni mit WissenschaftlerInnen der Hochschule und Studierenden im Abschluss-Semester zusammentreffen),
- Inanspruchnahme eines Literatur- und Forschungsdienstes sowie
- Einrichtung einer PraktikantInnen-, Qualifikations- und Stellenbörse.

## **5.2 Zusammenfassung der Konzeptidee**

Die Qualitätssicherungsdiskussion in Bildungsbereich hat zu der Entwicklung und der Etablierung unterschiedlichster Qualitätsmanagementkonzepte geführt.

Auch im Weiterbildungsbereich der Hochschulen sind teilweise bereits Qualitätsmanagementsysteme implementiert worden bzw. es erfolgt eine Orientierung an zuvor definierten Qualitätsstandards hinsichtlich des Angebots. Trotz des Einsatzes einzelner Qualitätssicherungsinstrumente findet sich ein abgestimmtes, aufeinander bezogenes Qualitätsmanagementsystem noch nicht in allen Hochschulen.

Ziel jedes Qualitätsmanagementkonzepts ist die Qualitätsentwicklung. Qualitätsmanagement wird hier verstanden als das abgestimmte Zusammenspiel aller qualitätsbezogenen Funktionen und Tätigkeiten bei der Realisierung der Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer Hochschule. Qualitätsmanagementprozesse implizieren fortwährende Prozessoptimierungen unterstützt durch Controlling und Reflexion. Dabei geht es nicht um die isolierte Betrachtung von Einzelementen, sondern um die Betrachtung derselben im Kontext und um die Überprüfung und Optimierung im Hinblick auf das angestrebte Ergebnis (vgl. Fischer-Bluhm/Wolff 2001, S. 49).

Folgende Faktoren beeinflussen die Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung im Besonderen:

- die Hochschule bzw. die Hochschuleinrichtung,
- das Angebot,
- die Durchführung der Angebote,
- der Output sowie
- der Outcome.

Für jeden Faktor lassen sich qualitätsrelevante Elemente und Kriterien bestimmen, Mindestanforderungen formulieren. Ein Grundgerüst wurde vorgestellt.

Die Einrichtungsqualität wird maßgeblich von der Hochschulleitung bestimmt, die den Rahmen der Weiterbildungsaktivitäten absteckt und Zuständigkeiten festlegt. Sie gewährleistet die kontinuierliche Realisierung der Aktivitäten und sorgt für entsprechende organisatorische, rechtliche, finanzielle und personelle Bedingungen. Die Hochschulleitung formuliert ihre Qualitätspolitik sowie qualitätspolitischen Ziele hinsichtlich ihrer Aktivitäten im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und ihre Einrichtung soll von standardisierten Verfahren unterstützt werden, die ihrerseits wiederum Qualitätsanforderungen an das Angebot darstellen. Ein besonderes Augenmerk erhält das Weiterbildungsmarketing, das als Bestandteil der Hochschul-Marketingkonzepts bzw. hochschulintern abgestimmt sein soll.

Die Qualität der Durchführung wird vornehmlich von der Qualifikation des lehrenden Personals, der Lehrpraxis und den Lehrmethoden sowie von Aspekten der Organisation und der räumlichen Ausstattung bestimmt.

Dem Faktor Erfolg werden Elemente zugeordnet, die die Ergebnisse der Weiterbildung unter verschiedenen Blickwinkeln abbilden und die Basis für Konsequenzen stellen.

Dass eine Weiterbildung auch darüber hinaus Folgen hat, das heißt, dass mit der Weiterbildung auch eine Imagebildung der Hochschule und ein Imagetransport verbunden sind, soll mit Outcome beschrieben werden. Hier greift im Nachhinein vor allem eine systematische Absolventenbetreuung.

Dem Qualitätsmanagement-Gedanken inhärent ist die permanente Rückkopplung der Ergebnisse und Erkenntnisse von Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen (bspw. durch Controlling und Evaluation), die Bewertung derselben und die Entscheidung über Konsequenzen. Dies setzt systematische Erhebungs-, Auswertungs- und Dokumentationsprozesse voraus.

Die vorgestellte Konzeptidee kann lediglich den Rahmen für ein Qualitätsmanagement aufzeigen. Aufgrund der differenzierten Organisations- und damit auch Steuerungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, die wiederum jeweils in unterschiedlichen landesrechtlichen Kontexten eingebettet sind, ist diese Konzeptidee hochschulspezifisch zu modifizieren und zu ergänzen.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Bologna-Prozess stellt eine wesentliche Folie für die breit gefächerten Aktivitäten und Diskussionen um Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich und damit auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dem Bologna-Prozess nach soll die Qualitätssicherung auf nationaler und europäischer Ebene befördert und entwickelt werden, was einen bestimmten Grad an Normierung und Standardisierung der Systeme bedeutet, bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Bewahrung der institutionellen Autonomie jeder Hochschule. Es ist damit ein Balance-Akt zu vollführen.

Die in der Arbeit vorgestellte Erhebung (siehe Kapitel 4) hat gezeigt, dass für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung noch nicht in allen Hochschulen ein abgestimmtes, aufeinander bezogenes Qualitätsmanagementsystem implementiert wurde.

Der Nutzen eines solchen wird insbesondere darin gesehen, die Weiterbildungsaktivitäten intern „sichtbarer“ zu machen, ihre Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zu klären sowie grundlegende Verfahrenssicherheit zu schaffen, um damit die inhaltliche und strukturelle Qualitätsentwicklung voran zu treiben. Nach außen hin soll vor allem dokumentiert werden, dass die Hochschulen (nicht nur) qualitativ hoch stehende Angebote bereitstellen (können), sondern auch, dass sie in der Lage sind, im Konzert der Weiterbildungsanbieter mit den geeigneten Instrumenten mitzuspielen.

Für die Studienform der weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge ist durch die verpflichtende Akkreditierung ein Weg gefunden, die Qualität dieser Angebote – orientiert an Mindeststandards und ohne Rücksicht auf die vielfältigen Möglichkeiten des Managements und der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung – zu sichern.

Ob, wann und wie sich in Zukunft wissenschaftliche Weiterbildungsangebote *unterhalb* der abschlussbezogenen (BA/MA)-Studien sowie Institutionen oder Organisationseinheiten einer normierten Überprüfung unterziehen sollen oder müssen (Akkreditierung / Zertifizierung), ist derzeit offen. Ein geeignetes Qualitätsmanagement kann auf diese Anforderungen in jedem Fall vorbereiten. Eine entsprechende Konzeptidee mit Kernbestandteilen für ein solches Qualitätsmanagement wurde in der vorliegenden Arbeit entwickelt.

*Welche Perspektiven und Möglichkeiten des weiteren Vorgehens gibt es?*

1. Die Hochschulen warten die Situation ab bis verpflichtende Verfahren der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements eingeführt werden müssen.
2. Die Hochschulen entscheiden sich jede für sich entweder für ein internes oder ein zertifizierbares Qualitätsmanagementkonzept.
3. Einige Hochschulen werden aktiv, um gemeinsam entsprechende Modelle und Kriterien zu entwickeln und ggf. als (regionale) Gütesiegelgemeinschaften aufzutreten.
4. Viele Hochschulen bzw. ihre Weiterbildungsverantwortlichen finden sich auf einer Plattform (beispielsweise innerhalb des DGWF e.V.) zusammen, um offensiv an der Gestaltung von Modellen und Anforderungen mitzuwirken.

Dazu gehören

- der Austausch von Erfahrungen im Sinne von Benchmarking;
- die Diskussion der vorliegenden Systeme und Ideen;
- die Sichtung, Diskussion und Bewertung der in Kürze erwartbaren Ergebnisse aus den Forschungsprojekten dieses Themenbereichs (z. B. der BLK-Projekte, siehe Abschnitt 3.7.2) sowie die Konsequenzen daraus;
- die Beobachtung und Berücksichtigung der internationalen Entwicklungen;
- das (bildungspolitische) Hinwirken auf eine Vereinheitlichung der Terminologie im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung;
- die pragmatische Verständigung auf ein Basismodell des Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung, das für Entwicklungen und Modifikationen offen bleibt.

Mit Willich/Minks (2004, S. 52) stimme ich überein: „Wissenschaftsbasierung und – damit verbunden – ein besonderer Qualitätsanspruch (und eine entsprechende Qualitätserwartung) sind (...) profilbestimmende Merkmale, die die Hochschule(n) in die Waagschale werfen können. Von daher wird (...) das Thema Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung einen hohen Stellenwert für die zukünftigen Weiterbildungsbemühungen der Hochschulen gewinnen.“



## 7 Weitere verwendete Quellen

	Quellen:
Akkreditierungsrat	<a href="http://www.akkreditierungsrat.de/haupt.htm">http://www.akkreditierungsrat.de/haupt.htm</a> (25.10.2000)
ArtSet Institut	<a href="http://www.artset-lqw.de/html/body_organisationen.html">http://www.artset-lqw.de/html/body_organisationen.html</a> (12.10.2004).
Bologna-Prozess	<a href="http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuell/index.htm">http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuell/index.htm</a> (02.08.2004)
Bundesministerium für Bildung und Forschung	<a href="http://www.bmbf.de/de/655.phpHochschulreform">http://www.bmbf.de/de/655.phpHochschulreform</a> (16.08.2004) <a href="http://bmbf.de/pub/020222_hochschuldienstrechtsreform_faq_22.pdf">http://bmbf.de/pub/020222_hochschuldienstrechtsreform_faq_22.pdf</a> (22.02.2002)
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	<a href="http://www.blk-bonn.de/allgemeines.htm">http://www.blk-bonn.de/allgemeines.htm</a> (19.02.2003) <a href="http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm">http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm</a> (19.02.2003) <a href="http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_wissenschaftliche_weiterbildung.htm">http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_wissenschaftliche_weiterbildung.htm</a> (10.11.2004)
Deming, W. Edwards	<a href="http://www.deming.de/efqm/modellgrund-2.html">http://www.deming.de/efqm/modellgrund-2.html</a> (03.10.2004)
Deutscher Akkreditierungsrat	<a href="http://www.dar.bam.de">http://www.dar.bam.de</a> (01.10.2004)
eduQua	<a href="http://www.eduqua.ch">http://www.eduqua.ch</a> (30.09.2004)
European Foundation for Management Development	<a href="http://www.deutsche-efqm.de">http://www.deutsche-efqm.de</a> (27.09.2004) <a href="http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&amp;aid=041029wupz&amp;tid=1">http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&amp;aid=041029wupz&amp;tid=1</a> (28.11.04) <a href="http://www.efmd.org/html/Accreditations/link_overview.asp?id=040929sqku&amp;tid=4">http://www.efmd.org/html/Accreditations/link_overview.asp?id=040929sqku&amp;tid=4</a> (28.11.04) <a href="http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103ljdn&amp;aid=041103qojt&amp;tid=1">http://www.efmd.org/html/Schools/cont_detail.asp?id=041103ljdn&amp;aid=041103qojt&amp;tid=1</a> (28.11.2004) <a href="http://www.efmd.org/html/about/cont_detail.asp?id=040928czte&amp;aid=041011axsd&amp;tid=1">http://www.efmd.org/html/about/cont_detail.asp?id=040928czte&amp;aid=041011axsd&amp;tid=1</a> (28.11.2004)
Fachhochschule Potsdam, Institut für Information und Dokumentation	<a href="http://www.iid.fh-potsdam.de">http://www.iid.fh-potsdam.de</a> (12.10.2004)
Hochschulrektorenkonferenz	<a href="http://www.hochschulkompass.de/download/hs_win.txt">http://www.hochschulkompass.de/download/hs_win.txt</a> (03.08.2003) <a href="http://www.hochschulkompass.de/download/wz_win.txt">http://www.hochschulkompass.de/download/wz_win.txt</a> (03.08.2003) <a href="http://www.hochschulkompass.de/download/hl_win.txt">http://www.hochschulkompass.de/download/hl_win.txt</a> (03.08.2003) <a href="http://www.hrk.de">http://www.hrk.de</a> (13.08.2001) <a href="http://www.hochschulrektorenkonferenz.de">http://www.hochschulrektorenkonferenz.de</a> (14.11.2004) <a href="http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010">http://www.hochschulkompass.de/4dcgi/F5,2.1,6.1,22.47030,23.1010</a> (03.08.2003)

The Joint Quality Initiative	<a href="http://www.jointquality.org/organisaties.html">http://www.jointquality.org/organisaties.html</a> (30.11.2004) <a href="http://www.jointquality.org/">http://www.jointquality.org/</a> (30.11.2004) <a href="http://www.jointquality.org/intro.html">http://www.jointquality.org/intro.html</a> (30.11.2004)
Konzertierte Aktion Weiterbildung	<a href="http://www.kaw-info.de/page.php?docid=4d935ad8d36d039c61e6a1f1d5d77e0c">http://www.kaw-info.de/page.php?docid=4d935ad8d36d039c61e6a1f1d5d77e0c</a> (07.12.2004).
Kultusministerkonferenz	<a href="http://www.kmk.org/aufg-org/faltbl.htm">http://www.kmk.org/aufg-org/faltbl.htm</a> (25.10.2000)
Bayerischer Volkshochschulverband e.V.	<a href="http://62.245.128.67/index.php?pageid=86&amp;pub=1&amp;na_id=71">http://62.245.128.67/index.php?pageid=86&amp;pub=1&amp;na_id=71</a> (10.10.2004)
National Institute of Standards and Technology	<a href="http://www.saferpak.com/malcolm_baldrige_award.htm">http://www.saferpak.com/malcolm_baldrige_award.htm</a> (25.10.2004) <a href="http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/Improvement_Act.pdf">http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/Improvement_Act.pdf</a> (25.10.2004) <a href="http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/Improvement_Act.pdf">http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/Improvement_Act.pdf</a> (25.10.2004)
Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen	<a href="http://www.oaq.ch">http://www.oaq.ch</a> <a href="http://www.oaq.ch/pages_d/01_01_00_auftrag.htm">http://www.oaq.ch/pages_d/01_01_00_auftrag.htm</a> (25.11.2004) <a href="http://www.oaq.ch/pages_d/03_00_00_akkreditierung.htm">http://www.oaq.ch/pages_d/03_00_00_akkreditierung.htm</a> (25.11.2004) <a href="http://www.oaq.ch/pages_d/02_05_00_qualitaet.htm">http://www.oaq.ch/pages_d/02_05_00_qualitaet.htm</a> (25.11.04) <a href="http://www.oaq.ch/pages_d/02_07_00_akkreditsys.htm">http://www.oaq.ch/pages_d/02_07_00_akkreditsys.htm</a> (25.11.04)
Lexikon Sociologiscus	<a href="http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/a_e/betriebs.htm">http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/a_e/betriebs.htm</a> (27.01.2005)
Technischen Akademie Konstanz gGmbH	<a href="http://www.tak.fh-konstanz.de/html/agbpopup.html">http://www.tak.fh-konstanz.de/html/agbpopup.html</a> (25.01.2005)
The European Network for Quality Assurance	<a href="http://www.enqa.net/index/lasso">http://www.enqa.net/index/lasso</a> (23.11.2004)
The European Network for Quality Assurance	<a href="http://www.enqa.net/agencies.lasso">http://www.enqa.net/agencies.lasso</a> (29.11.2004)
The European University Association	<a href="http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp">http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp</a> (29.11.2004) <a href="http://www.eua.be/eua/en/members.jsp">http://www.eua.be/eua/en/members.jsp</a> (29.11.2004) <a href="http://www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp">http://www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp</a> (29.11.2004) <a href="http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&amp;item_id=1673">http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&amp;item_id=1673</a> (29.11.04)

- The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (IN-QAAHE) [http://www.inqaahe.org/members\\_view.cfm?typ=1&mID=3&sID=5](http://www.inqaahe.org/members_view.cfm?typ=1&mID=3&sID=5) (28.11.2004)  
<http://www.inqaahe.org> (28.11.2004)
- Trägergemeinschaft für Akkreditierung <http://www.tga-gmbh.de> (01.10.2004)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization <http://www.unesco.at/user/texte/hochschulbildung.htm> (31.10.2004)
- Universität Bern Koordinationsstelle für Weiterbildung <http://www.kwb.unibe.ch/weiterbildung/qualitaet.pdf> (25.01.2005)
- Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main [http://www.uni-frankfurt.de/akademie\\_der\\_arbeit/content/geschichte.htm](http://www.uni-frankfurt.de/akademie_der_arbeit/content/geschichte.htm) (02.09.2004)  
[http://www.uni-frankfurt.de/akademie\\_der\\_arbeit/content/studvor.htm](http://www.uni-frankfurt.de/akademie_der_arbeit/content/studvor.htm) (02.09.2004).
- Weiterbildung Hamburg e.V. [http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh\\_web/qualitaet\\_rechts/qu\\_01.asp](http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh_web/qualitaet_rechts/qu_01.asp) (13.10.2004);  
[http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh\\_web/navipunkte\\_oben/Wir/w\\_01.asp](http://www.weiterbildung-hamburg.com/wh_web/navipunkte_oben/Wir/w_01.asp) (15.10.2004)  
[http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH\\_JB\\_2003\(1\).pdf](http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/WH_JB_2003(1).pdf) (13.10.2004)  
[http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/QE-Projekt\\_im\\_ueberblick.pdf](http://www.weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/QE-Projekt_im_ueberblick.pdf) (13.10.2004);
- Weiterbildungsgesellschaft an der Universität Rostock e.V. (<http://www.wbg.uni-rostock.de>) (12.10.2004)
- Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (ZWW) <http://www.zww.uni-mainz.de> (12.10.2004)

## 8 Literaturverzeichnis

- Ahsen, Anette von: Total-quality-management: Komponenten und organisatorische Umsetzung einer unternehmensweiten Qualitätskonzeption. Frankfurt 1996.
- Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien in der Fassung vom 30. November 1999, zuletzt geändert am 17. Dezember 1999. Bonn. Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de> (16.11.2004).
- Akkreditierungsrat: Daten zur Akkreditierung. Stand: 01.08.2004. 2004b. Quelle: [http://www.akkreditierungsrat.de/S\\_Statistik%20041101.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/S_Statistik%20041101.pdf) (12.12.2004).
- Akkreditierungsrat: Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge gem. den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 1./2. April 2004. 2004a. Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de> (17.11.2004).
- Akkreditierungsrat: Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates, Bonn, 20. Juni 2001. Quelle: <http://www.akkreditierungsrat.de> (11.10.2001).
- Aktiengesetz vom 6. September 1965, BGBI I 1965, 1089; zuletzt geändert durch Art. 5 G v. 15.12.2004 I 3408. Quelle: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/aktg/> (30.01.2005).
- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): Das Arbeitsprogramm des AUE. Beiträge No. 1. 3. Auflage, Hannover 1981.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): <http://www.forumbildung.de>. Wissen schafft Zukunft. 2. Auflage, Bonn 2000a.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin. Quelle: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band04.pdf> (07.11.2004).
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Arbeitspapier Nr. 5: Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Einstiegsdiskussion des Forum Bildung am 15. Juli 2000b. Bonn, 15.07.2000.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn, 5. Juni 2001. Quelle: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band08.pdf> (17.01.2002).

- Arnold, Eva: Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. Download: ArnoldPosition.pdf unter <http://www.che.de/newsletter/link.php?linkid=3999> (20.02.2004).
- Arnold, Rolf: Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, hrsgg. von Dieter Timmermann, Band 7: Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente. Frankfurt am Main 1999, S. 85-100.
- Arnold, Rolf: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), 5. Jg., 1994, Heft 1, S. 6-10.
- Arnold, Rolf: Wird mit ISO alles easy? Konsequenzen aus der Qualitätsdebatte. In: Wirtschaft & Weiterbildung, 8. Jg., 1995, Heft 2, S. 36-38.
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje: Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. Qualität durch Professionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), 6. Jg., 1995, Heft 3, S. 134-139.
- Bade-Becker, Ursula: Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 2/2000, S. 33-38, herausgegeben vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Regensburg.
- Bade-Becker, Ursula: Konzept für ein Qualitätsmanagement der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Bielefeld und des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster 2004, S. 249-271.
- Barton-Ziemann, Martina: Qualitätskriterien für AFG-geförderte berufliche Bildungsmaßnahmen. In: Feuchthofen, Jörg E./Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 57-73.
- Bartz, Ralf: Weiterbildung an den Hochschulen. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): GdW Praxishilfen, Loseblattwerk, Neuwied, Kriftel, Berlin, GdW-Ph 7 Oktober 1991, 2.60.
- Bayerisches Hochschulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.10.1998, zuletzt geändert am 09.07.2003. Quelle: <http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/hsg/bayhg.pdf> (15.07.2004).
- Berrang, Thomas: Marketingkonzept für die Wissenschaftliche Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Saarbrücken 2000.
- Beyersdorf, Martin: extramural – lokal – global. Arbeitsbereiche der Hochschulweiterbildung im Wandel. In: Cordes, Michael/Dikau, Joachim/Schäfer, Erich (Hg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002, S. 100-109.
- Beywl, Wolfgang; Schobert, Berthold: Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung: Kommentierte Auswahlbibliographie. 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld 2000.

- Bodenmiller, Albert.: Marketing - Werbung - Öffentlichkeitsarbeit in der Erwachsenenbildung. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE): Erwachsenenbildung (EB), 41. Jg., 1995, Heft 1, S. 9-13.
- Brackmann, Hans-Jürgen: FIBAA: Gütesiegel und Impulse für den Markt. In: GdWZ 5. Jg., 1994, Heft 6, S. 300-302.
- Bremisches Hochschulgesetz vom 11. Juli 2003 (Brem.GBl. S. 295). Quelle: <http://www.bildung.bremen.de/sfb/wissen/hochschulgesetz.pdf> (15.07.2004).
- Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19., völlig neu bearbeitete Auflage. Hrsg.: F.A. Brockhaus GmbH. Mannheim 1992. Band 17, S. 663.
- Bruhn, Manfred: Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing – eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme. In: Bruhn, Manfred; Strauss, Bernd (Hrsg.): Dienstleistungsqualität: Konzepte, Methoden, Erfahrungen. 2. überarb. und erw. Auflage, Wiesbaden 1995, S. 19-63.
- Bruns, Johannes G. F.: Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden in der Weiterbildung. In: Christmann, Bernhard; Leuterer, Verena (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Beiträge 41 hrsgg. von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., Hamburg, 2004, S. 207-211.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn, Januar 2001. Quelle: <http://www.bmbf.de/presse01/Pmprog.pdf> (05.08.2001)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 24: Weiterbildung im Hochschulbereich. Bonn 1990.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (Stand: 23.07.2001). Quelle: Download unter <http://www.blk-bonn.de/papers/qualitaet.pdf> (22.11.2001).
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) vom 18. August 1896 (RGrBl. S. 195), BGBI. III/FNA 400-2, zuletzt geändert am 26.11.2001. In: Deutscher Taschenbuchverlag: Bürgerliches Gesetzbuch, 50. Auflage, München 2002.
- Burkhardt, Anke; Quaißer, Gunter: Leistungsorientierte Mittelverteilung im Spiegel der Landeshochschulgesetze. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, im Januar 2005. Quelle: [http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg\\_budget/einleitung.htm](http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg_budget/einleitung.htm) (29.04.2005).
- Dahlem, Hilmar; Lorenz, Alfred L.; Rasch, Michael: Öffentlichkeitsarbeit. Handbuch für Konzeption, Text, Gestaltung. Bremen 1993.
- De Weert, Egbert: Organisationsformen des Hochschulsystems im internationalen Vergleich. In: Hoebink, Hein (Hrsg.): Perspektiven für die Universität 2000. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 179-193.

- Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen GmbH: Neuerungen auf dem Weiterbildungsmarkt, Stand: 17.09.2004. Quelle: <http://www.dqs.de/neuerungen.pdf> (20.09.2004).
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Dikau, Joachim: Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen - Konkurrenz oder sinnvolle Ergänzung zu den grundständigen Studiengängen? In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1994, Nr. 1, S. 10-18.
- Dikau, Joachim: Zwischen öffentlicher Verantwortung und Marktorientierung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 2/1999, Jena 1999, S. 10-23.
- Dohmen, Günther: Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung. In: AUE (Hrsg.): Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre - Gesellschaftliche Herausforderungen und bildungspolitische Rahmenüberlegungen. AUE-Beiträge No. 23. Hannover 1990, S. 9-23.
- Duden, Das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Hrsg.: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1994.
- DUZ-AUE: Dokumentation der DUZ-AUE-Workshop-Reihe: Hochschule im Blickpunkt. Redaktion Rolf Gerhard. Bielefeld 1994/1995.
- Eder, Klaus J.; Kailer, Norbert: Von der Schulung zur strategisch orientierten Personalentwicklung durch systematisches Bildungscontrolling. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 269-281.
- eduQua: Handbuch. Information über das Verfahren. Anleitung zur Zertifizierung. Version 2004. Quelle: [http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua\\_handbuch.pdf](http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf) (30.09.2004).
- Ehnes, Christiane; Zech, Rainer: Projekt Lernerorientierte Qualitätstestierung in Bildungsnetzwerken im Rahmen des Modellversuchprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Hannover, 1.10.2002. Quelle: <http://www.artset-lqw.de/Abschlussbericht.pdf> (10.10.2004).
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Erarbeitet im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft für Berlin. 2. Auflage 1993.
- Europäisches Komitee für Normung [CEN]: Qualitätsmanagementsysteme, Anforderungen, ISO 9001:2000. Brüssel 2000.
- European Foundation for Quality Management (EFQM): Das EFQM-Modell für Excellence. Quelle: <http://www.deutsche-efqm.de/inhseiten/efqmmodell.htm> (07.01.2002).
- European Foundation for Quality Management (EFQM): Die Grundkonzepte der Excellence, Brüssel 2003. Quelle: [http://www.deutsche-efqm.de/download/grundkonzepte\\_2003.pdf](http://www.deutsche-efqm.de/download/grundkonzepte_2003.pdf) (27.09.2004).

- European Foundation for Quality Management (EFQM): Excellence einführen. Brüssel 1999.
- European University Association (EUA): Die Phase nach Berlin: Die Rolle der Universitäten. Das Ziel 2010 und die Zeit danach. Leuven, 4. Juli 2003. Quelle: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/EUA\\_Graz\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/EUA_Graz_dt.pdf) (02.08.2004).
- European University Association (EUA): Ein Verband für Europas Universitäten: die Aktivitäten der EUA 2001-2003. Quelle: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_activities\\_2001\\_2003\\_de.1083856512955.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_activities_2001_2003_de.1083856512955.pdf) (28.11.04).
- Ewers, Hans-Jürgen: Kooperation und Konkurrenz – zentrale versus dezentrale Alumni-Arbeit. Vortrag auf dem Symposium „Die Entdeckung der Alumni: Strategien der Absolventenarbeit an Hochschulen“ des CHE Centrum für Hochschulentwicklung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft am 6./7. Dezember 2000, Wissenschaftszentrum Bonn. Download: <http://www.che.de> (28.05.2001).
- Faulstich, Peter: Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung, 2004. In: DGWF - Hochschule und Weiterbildung 1/2004 hrsgg. von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., Hamburg, Juli 2004, S. 9-13. Ebenso: [http://www.dgfw.net/docs/Akkreditierung\\_Qualitaet.pdf](http://www.dgfw.net/docs/Akkreditierung_Qualitaet.pdf) (18.07.2004).
- Faulstich, Peter: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1999, S. 97-102.
- Faulstich, Peter: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7, 1991, S. 572-581.
- Faulstich, Peter: Wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationsstrategie. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 42. Jg., 1994a, Heft 4, S. 178-182.
- Faulstich, Peter: Wissenschaftliche Weiterbildung. Überlegungen zu Aufgaben, Möglichkeiten und Perspektiven von Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Loseblatt-Ausgabe, Grundwerk. Bonn 1994b.
- Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Sauter, Edgar: 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.
- Feuchthofen, Jörg E.: Management-Qualifizierung: Gütesiegel für den Bildungsmarkt. In: Feuchthofen, Jörg E./Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995a, S. 101-111.
- Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.



- Fischer-Bluhm, Karin: Qualitätssicherung und internationale Positionierung der Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001, Bonn 2001, S. 153-169.
- Fischer-Bluhm, Karin; Wolff, Klaus Dieter: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, 16. Mai 2001, S. 48-59. Quelle: Datei „experten\_neu.doc“ unter <http://www.forum-bildung.de> (17.01.2002).
- Franz, Hans-Werner: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. Bielefeld 1999.
- Frey, Hans-Rudolf: In Search of Excellence: Wissenstransfer, Strategie und Organisation in der universitären Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster 2004, S. 272-280.
- Fuchs, Werner; Klima Rolf; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 2., Verbesserte und erweiterte Auflage, 1978. Ungekürzte Sonderausgabe, Opladen 1988.
- Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002, S. 693-702.
- Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister: Der Europäische Hochschulraum. 19. Juni 1999, Bologna. Quelle: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf) (24.02.2004)
- Gerber, Therese Steffen: Akkreditierung und Qualitätssicherung im universitären Hochschulbereich der Schweiz. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster 2004, S. 47-50.
- Gerhard, Rolf/Graebner, Gernot (Hrsg.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. AUE - Beiträge No. 32, Bielefeld 1995.
- Gerhard, Rolf/Graebner, Gernot: Wissenschaftliche Weiterbildung: Instrumente der Vernetzung von Hochschulen in der Region. Kommunikation und Management. Reihe AUE-Materialien. Hannover 1993.
- Gesetz betreffend die Gesellschaften mit beschränkter Haftung vom 20. April 1892, RGBI 1892, 477; zuletzt geändert durch Art. 13 G v. 9.12.2004 I 3214. Quelle: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/gmbhg/index.html> (30.01.2005).
- Gesetz Nr. 1338 über die Hochschule für Musik Saar vom 1. Juni 1994, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 23. Juni 2004 (Amtsbl. S. 1782). Quelle: <http://www.justiz-soziales.saarland.de/justiz/medien/inhalt/221-6.pdf> (11.01.2005)

- Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) vom 23. Juni 2004 (Amtsbl. S. 1782) Quelle: <http://www.justiz-soziales.saarland.de/justiz/medien/inhalt/221-1.pdf> (11.01.2005)
- Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Baden-Württemberg (Fachhochschulgesetz - FHG) in der Fassung vom 1. Februar 2000 (GBl. S. 125), zuletzt geändert am 11.12.2002. Quellen:  
[http://www.mwk-bw.de/Online\\_Publikationen/Fachhochschulgesetz.pdf](http://www.mwk-bw.de/Online_Publikationen/Fachhochschulgesetz.pdf) (15.07.2004)  
[http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13\\_1623\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13_1623_d.pdf) (15.07.2004)
- Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Baden-Württemberg (Fachhochschulgesetz - FHG) in der Fassung vom 1. Februar 2000 (GBl. S. 125), zuletzt geändert am 11.12.2002. Quellen:  
[http://www.mwk-bw.de/Online\\_Publikationen/Fachhochschulgesetz.pdf](http://www.mwk-bw.de/Online_Publikationen/Fachhochschulgesetz.pdf) (15.07.2004);  
[http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13\\_1623\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13_1623_d.pdf) (15.07.2004).
- Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz - FhG) (Art. 2 des Gesetzes Nr. 1433) vom 23. Juni 1999, zuletzt geändert durch das Gesetz 23. Juni 2004 (Amtsbl. S. 1782). Quelle:  
<http://www.justiz-soziales.saarland.de/justiz/medien/inhalt/221-4.pdf> (11.01.2005).
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG) vom 20. Mai 1999 (GVBl.I/99 S.130), zuletzt geändert am 20.03.2003 (GVBl.I/03 S.42, 46). Quelle:  
<http://www.mdje.brandenburg.de/Landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/551-03.htm> (15.07.2003)
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz – LHG M-V) vom 5. Juli 2002 (GVOBl. M-V S. 398), zuletzt geändert am 5. Juni 2003 (GVOBl. M-V S. 331). Quelle: [http://www.kultus-mv.de/\\_sites/bibo/gesetze/lhg2002.pdf](http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze/lhg2002.pdf) (14.07.2004).
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) vom 14. März 2000 (GV. NRW S. 190). Quelle: <http://www.mswf.nrw.de> (29.04.2002).
- Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz – SächsHG) vom 11. Juni 1999 (GVBl. S. 294), rechtsbereinigt mit Stand vom 23. Mai 2004. Quelle: [http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/711\\_8bs.pdf](http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/711_8bs.pdf) (15.07.2004).
- Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz - BerlHG) in der Fassung vom 13. Februar 2003. Quelle:  
[http://www.science.berlin.de/2\\_hochschulen/inhalt/3\\_recht/3\\_berlhg/BerlHG.pdf](http://www.science.berlin.de/2_hochschulen/inhalt/3_recht/3_berlhg/BerlHG.pdf) (15.07.2004).

- Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz - HSG) vom 4. Mai 2000 (GVObI. Schl.-H. 2000 S. 416), zuletzt geändert am 12.12.2003 (GVObI. S. 668). Quelle: <http://www.landesregierung-sh.de/landesrecht/221-7fr.htm> (14.07.2004).
- Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen im Lande Baden-Württemberg (PHG) in der Fassung vom 1. Februar 2000, zuletzt geändert am 11. Dezember 2002 (GBl. S. 471). Quellen:  
[http://www.mwk-bw.de/Online\\_Publikationen/PH\\_Gesetz.pdf](http://www.mwk-bw.de/Online_Publikationen/PH_Gesetz.pdf) (15.07.2004)  
[http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13\\_1623\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13_1623_d.pdf) (15.07.2004).
- Gesetz über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz - UG) (Art. 1 des Gesetzes Nr. 1433) vom 23. Juni 1999, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 11. Dezember 2003 (Amtsbl. 2004 S. 2). Quelle:  
<http://www.justiz.saarland.de/medien/inhalt/221-1.pdf> (15.07.2004).
- Gesetz über die Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen (Universitätsgesetz - UG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 3. August 1993 (GV.NRW. S. 532), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Dezember 1999 (GV.NRW. S. 670). Quelle: <http://www.mswf.nrw.de/gesetze/ug.de> (29.04.2002).
- Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz – UG) in der Fassung des Gesetzes vom 01. Februar 2000 (GBl. S. 208), zuletzt geändert am 11. Dezember 2002 (GBl. S. 471). Quellen:  
[http://www.leu.bw.schule.de/berat/Recht/UG\\_Lesefassung\\_LEU.pdf](http://www.leu.bw.schule.de/berat/Recht/UG_Lesefassung_LEU.pdf) (15.07.2004);  
[http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13\\_1623\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/wP13/Drucksachen/1000/13_1623_d.pdf) (15.07.2004);  
[http://www.mwk-bw.de/Online\\_Publikationen/Uni-Gesetz.pdf](http://www.mwk-bw.de/Online_Publikationen/Uni-Gesetz.pdf) (15.07.2004).
- Gesetz zur Einführung von Studienkonten und zur Erhebung von Hochschulgebühren des Landes Nordrhein-Westfalen (Studienkonten- und -finanzierungsgesetz – StKFG NW) vom 28.01.2003. Quelle:  
[http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen\\_in\\_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html](http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/GesetzStudienkonten.html) (03.02.2005).
- Gieseke, Wiltrud: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 29-47.
- Graebner, Gernot: Konzeption einer Genossenschaft „Alumni“ (Arbeitstitel), Bielefeld, Februar 1996.
- Graebner, Gernot: Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 446-454.
- Graebner, Gernot: Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 1999, S. 499-507.

- Graebner, Gernot: Weiterbildung für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner: Angebote der Hochschulen oder vom „Know“ über das „How“ zum „Know-How“. In: Faulstich, Peter/Graebner, Gernot (Hrsg.): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Bielefeld 1995b, S. 31.
- Graebner, Gernot: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, Peter; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, Loseblattsammlung, Grundwerk 2004, 10.0, Köln 2004.
- Graebner, Gernot: Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung - ein Orientierungsvorschlag für Hochschulen. In: Gerhard, Rolf/Graebner, Gernot (Hrsg.): Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dokumentation der Fachtagung vom 14. Juni 1994 in Bielefeld. AUE - Beiträge No. 32, Bielefeld 1995a, S. 69-73.
- Graebner, Gernot; Kaddatz, Burckhard; Lütgert, Will: Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Herausgegeben vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Beiträge 5), Hannover 1979.
- Graebner, Gernot; Lischka, Irene: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland - Ergebnisse einer Gesamterhebung. Bielefeld 1995.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. 1949, 1), zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 26. 7.2002 I 2863. Quelle: bundesrecht.juris.de/bundesrecht/gg/ (08.09.2004).
- Gruner-Schenk, Petra: Bank-Marketing. In: Bankakademie e.V.: Vorlesungsbegleitendes Studienmaterial für das Bankbetriebswirt-Studium, Frankfurt 1993.
- Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung vom 27. Mai 2003. Quelle: fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaftsgesundheit/service/downloads/hochschulmodernisierungsgesetz-gesetzestext-pdf,property=source.pdf (14.07.2004).
- Harke, Dietrich/Sauter, Edgar: Qualitätsförderung der AFG-geförderten Weiterbildung - Konzept und Umsetzung. In: Meifort, Barbara/Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin/Bonn 1991, S. 18-37.
- Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus: Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung, hrsgg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld 2004.
- Hatzius, Albrecht: Die Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Strukturen der Hochschule. In: Greger, Norbert F./Pólturzycki, Józef/Wesolowska, E. Anna (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. Reihe Bibliothek der Erwachsenenbildung, Warschau, Thorn 1995, S. 81-86.
- Heger, Rolf-Joachim; Scharnofske, Annemarie: Berufliche Erfahrungswelt und universitäre Lernsituation. Das Weiterbildende Studium für pädagogische Mitarbeiter in der Weiterbildung (WSW). Modelle des weiterbildenden Studiums No. 3, hrsgg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Hannover 1983.

- Heid, Helmut: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000, Beiheft 41, S. 41-51.
- Herm, Beate; Koepernik, Claudia; Leuterer, Verena; Richter, Katrin; Wolter, André: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden, im Januar 2003. Download unter <http://www.stifterverband.de>, Datei studie\_weiterbildung\_2003.pdf (10.03.2003).
- Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 31. Juli 2000, zuletzt geändert am 18. Dezember 2003 (GVBl. I S. 513). Quelle: [http://www.hmwk.hessen.de/md/content/recht/hhg\\_31\\_07\\_2000.pdf](http://www.hmwk.hessen.de/md/content/recht/hhg_31_07_2000.pdf) (15.07.2004).
- Hilgenstock, Ralf: Qualität inbegriffen? ISO 9000 in der Weiterbildung. In: ManagerSeminare. Das Weiterbildungsmagazin. II. Quartal 1995, Heft 19., S. 30-38.
- Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) vom 05.05.2004 (GVBl. 2004, S. 255 ff). Quelle: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Wissenschaft/gehsg.pdf> (15.07.2004)
- Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen (HG) in der Fassung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Hochschulreformen (Hochschulreformweiterentwicklungsgesetz) – HRWG – vom 30.11.2004 (GV. NRW S. 752). Quelle: <http://www.mswf.nrw.de> (11.01.2005).
- Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz, in Kraft seit dem 01.09.2003. Quelle: [http://www.mwwfk.rlp.de/Wissenschaft/Rechtvorschriften/HochSchG\\_5\\_8\\_03.pdf](http://www.mwwfk.rlp.de/Wissenschaft/Rechtvorschriften/HochSchG_5_8_03.pdf) (14.07.2004).
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987, [BGBl. I S. 1170]. Quelle: <http://www.bawue.gew.de/fundusho/hrg.html> (07.05.2003).
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3835). Quelle: [http://www.bmbf.de/pub/HRG\\_20041231.pdf](http://www.bmbf.de/pub/HRG_20041231.pdf) (06.01.2005).
- Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGBl. I S. 1170), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Quelle: <http://www.bmbf.de/digipubl.htm> (21.6.2001).
- Hochschulrahmengesetz (HRG), Neufassung vom 9. April 1987. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulrahmengesetz, Hochschulgesetze der Länder, Bd. 1. Dokumente zur Hochschulreform 78/1992, Bonn 1992.
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Quelle: <http://www.bmbf.de> (15.10.2001).

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 84/1993. Bonn 1993.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Jahresbericht 2002 des Präsidenten Professor Dr. Klaus Landfried. „Schritte zum Europäischen Hochschulraum – ohne Abgrenzung“, Bonn 2003a. Quelle: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/rb.pdf> (15.08.2004).
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003. Bonn 2003b.
- Hochschulrektorenkonferenz, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag: „Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen“. Berlin, 2003. Quelle: [http://www.hrk.de/downloads/Empfehlungen\\_zur\\_Weiterbildung.pdf](http://www.hrk.de/downloads/Empfehlungen_zur_Weiterbildung.pdf) (20.07.2003).
- Hochschulrektorenkonferenz: „Projekt Q“ um drei Jahre verlängert. Dritte Förderphase unter dem Motto: Vom System der Qualitätssicherung zum Prinzip der Qualitätsentwicklung. Bonn 2004a. Quelle: [evanet.his.de/evanet/redirect/link1.html](http://evanet.his.de/evanet/redirect/link1.html) Datei: v1pje91.pdf (13.04.2004).
- Hochschulrektorenkonferenz: Akkreditierungsverfahren. Beschluss des 185. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 6. Juli 1998. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. 1. Auflage 1999. Bonn, Juli 1999, S. 51-58.
- Hochschulrektorenkonferenz: Workshopreihe "Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung". Quelle: [http://www.projekt-q.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/121\\_2055.php](http://www.projekt-q.de/de/projekte_und_initiativen/121_2055.php) (07.06.2005).
- Hochschulrektorenkonferenz: Workshopreihe "Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung". Quelle: [http://www.projekt-q.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/121\\_2055.php](http://www.projekt-q.de/de/projekte_und_initiativen/121_2055.php) (07.06.2005).
- Hochschulrektorenkonferenz: Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Entschließung des 176. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 03.07.1995. Bonn 1995.
- Hochschulrektorenkonferenz: Zur Zukunft des Hochschulrahmengesetzes. Entschließung des Plenums der HRK vom 8. Juni 2004. Bonn 2004b.
- Kämpf, Rainer; Albrecht, Franziska: Das E.F.Q.M. – Modell für Excellence. Quelle: <http://www.ebz-beratungszentrum.de/organisation/efqm.html> (30.08.2004).
- Kazemzadeh, Foad: Themenbereich Finanzierung/Kosten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. In: AUE e.V. (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. AUE - Beiträge No. 26, Hannover 1990. S. 108-114.

- Kegelmann, Monika: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Loseblattwerk, Deutscher Wirtschaftsdienst, Juli 1994, 4600, S. 1-6.
- Knoll, Jörg: Selbstgesteuertes Lernen und Qualität. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster 2004, S. 319-334.
- Kommer, Albert/Graebner, Gernot (Hrsg.): Wissenschaftstransfereinrichtungen an Hochschulen in Europa. Organisations- und Programmstruktur, Zielsetzung und Arbeitsschwerpunkte. AUE-Beiträge No. 29. Hannover 1992.
- Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. 19. September 2003, Berlin. Quelle: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/communique_dt.pdf) (24.02.2004).
- Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister: Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. 19. Mai 2001, Prag. Quelle: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf) (24.02.2004).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Quelle: <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/wisswei.pdf> (26.03.2003).
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), Arbeitskreis 4 “Wissenschaftliche Weiterbildung”: Empfehlungen für zusätzliche Lehrvergütungen für in der Hochschulweiterbildung tätige Hochschullehrer, Nr. 4/91. Bonn 24. September 1991.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), Arbeitskreis 4 “Wissenschaftliche Weiterbildung”: Empfehlungen zur Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1993, Nr. 1, S. 37.
- Küchler, Felicitas von: Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Heft Nr. 6/2000, Neuwied, S. 277-280.
- Kuhlenkamp, Detlef: Weiterbildung und Identifikationsmuster von Hochschullehrern/-innen. In: AUE e.V. (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. AUE - Beiträge No. 26, Hannover 1990, S. 18-24.
- Kühn, Richard: Marketing. Analyse und Strategie. Zürich 1995.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung; Beschluß der KMK vom 2. Dezember 1994. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1995, Nr. 1, S. 75-79.

- Kultusministerkonferenz: Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 3. Dezember 1998. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. 1. Auflage 1999. Bonn, Juli 1999, S. 59-69.
- Kultusministerkonferenz: Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002.
- Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Quelle: [http://www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_strukvorgaben101003.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_strukvorgaben101003.pdf) (17.11.04).
- Kultusministerkonferenz: Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss vom 24.05.2002 i.d.F. vom 15.10.2004. Quelle: [http://www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_Statut\\_2004\\_10\\_15.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Statut_2004_10_15.pdf) (16.11.2004).
- Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein. Hrsg.: Langenscheidt-Redaktion. 48. Auflage. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York 1998.
- Lischka, Irene: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen der neuen Bundesländer. In: Graeßner, Gernot; Lischka, Irene: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Ergebnisse einer Gesamterhebung. Hrsgg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Bielefeld, 1996, S. 7-56.
- Luhmann, Niklas: Gesellschaft. In: ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Köln und Opladen 1970, S. 137-153.
- Luhmann, Niklas: Universität als Milieu. Bielefeld 1992.
- Luhmann, Niklas: Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: ders.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987, S. 202-223.
- Malorny, Christian: TQM umsetzen. Der Weg zu Business Excellence. Stuttgart 1996.
- Merk, Richard: Weiterbildungsmanagement. Neuwied, Kriftel, Berlin 1992.
- Mestmäcker, Ernst-Joachim/Veelken, Winfried: Wettbewerb in der Weiterbildung an Hochschulen. Die Anwendung des Wettbewerbsrechts auf das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die staatlichen Hochschulen. - Rechtsgutachten - In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 2/90, Bonn 1990.
- Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden, 8. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Herausgegeben und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim 2001.
- Müller-Benedict, Volker: Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2001.



- Münch, Joachim: Zur Frage der Qualitätsmessung der beruflichen Bildung. In: Albach, Horst (Hrsg.): Kostenrechnung der beruflichen Bildung. Wiesbaden 1978, S. 239-256.
- Nagel, Bernhard: Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, Peter; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, Loseblattsammlung, Grundwerk 2004, 1.0, Köln 2004.
- National Institute of Standards and Technology (NIST): Baldrige Award Application Forms 2004a. Quelle:  
[http://www.quality.nist.gov/PDF\\_files/2004\\_Award\\_Application\\_Forms.pdf](http://www.quality.nist.gov/PDF_files/2004_Award_Application_Forms.pdf) (25.10.2004).
- National Institute of Standards and Technology (NIST): Education Criteria for Performance Excellence 2004b. Quelle:  
[http://www.quality.nist.gov/PDF\\_files/2004\\_Education\\_Criteria.pdf](http://www.quality.nist.gov/PDF_files/2004_Education_Criteria.pdf) (25.10.2004).
- National Institute of Standards and Technology (NIST): Frequently Asked Questions about the Malcolm Baldrige National Quality Award, 2003. Quelle:  
[http://www.nist.gov/public\\_affairs/factsheet/baldfaqs.htm](http://www.nist.gov/public_affairs/factsheet/baldfaqs.htm) (25.10.2004).
- Nerlich, Bruno P.: Wissenschaftliche Weiterbildung als originäre Aufgabe der Universitäten und Hochschulen – Rückblick und gegenwärtige Tendenzen – Dargestellt am Beispiel der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Fischer, Andreas; Hartmann, Günter (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag. Bielefeld 1994, S. 67-78.
- Nerlich, Bruno P.; Schäfer, Erich: Die Entwicklung in der DDR und im politisch vereinigten Deutschland. In: Dikau, Joachim; Nerlich, Bruno P.; Schäfer, Erich (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive. Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld 1996, S. 40-53.
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. Juni 2002 (Art. 1 des Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen, Nds. GVBl. S. 286 – VORIS 22210 –), zuletzt geändert am 22. Januar 2004 (Nds. GVBl. S. 33). Quelle: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1202466\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1202466_L20.pdf) (15.07.2004).
- Nötzold, Wolfgang: Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002.
- Nuissl, Ekkehard: Beherrscht der Markt die Bildung? Aufgaben einer öffentlich geförder-ten Erwachsenenbildung. In: Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen (eb), Nr. 56, 26. Jahrgang, 2/94, S. 7-11.
- Olbrich, Josef: Erwachsenenbildung in der Zeit Bismarcks und der Wilhelminischen Epoche von 1870 bis 1918. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): GdW Praxishilfen, Loseblattwerk, Neuwied, Kriftel, Berlin, GdW-Ph 14 Januar 1994, 1.30.30.

- Olbrich, Josef: Erwachsenenbildung zwischen Bürgertum und Arbeiterbewegung: Volksbildung von 1800 bis 1870. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): GdW Praxishilfen, Loseblattwerk, Neuwied, Kriftel, Berlin, GdW-Ph 12 Juni 1993, 1.30.20.
- Oswald, Ansgar: Die Freunde-Sammler. Immer mehr Alumni-Vereine machen sich das Kapital von Exstudenten zu Nutze. In: Frankfurter Rundschau, 28./29. März 2002, Nr. 74, S. 6.
- Pasternack, Peer: Qualitätsmanagement an Hochschulen? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/11-2000. Hrsg.: Deutscher Gewerkschaftsbund, Berlin. S. 8-11.
- Pira, Andreas: Total Quality Management im Spitalbereich auf der Basis des EFQM-Modells. Zürich 1999.
- Pribich, Kurt A.: Qualitätssicherung aus der Sicht der Aus- und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), 5. Jg., 1994, Heft 1, S. 4-5.
- Queis, Dietrich von: Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 14/93, Bonn 1993, S. 27-29.
- Queis, Dietrich von: Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 14/93, Bonn 1993.
- Queis, Dietrich von: Karriere durch Lehre! Das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Loseblatt-Ausgabe, H 2.1, Bonn, Oktober 1994, S. 18 ff.
- Queis, Dietrich von: Karriere durch Lehre! Das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Loseblatt-Ausgabe, H 2.1, Bonn, Oktober 1994.
- Reinhardt, Uwe: Neues Staatsverständnis und Hochschulautonomie – Instrumente der Strukturplanung und Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2001. Bonn 2001, S. 9-23.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld 1974.
- Sachverständigenrat für die Konzertierte Aktion im Gesundheitswesen: Bedarfsgerechtigkeit und Wirtschaftlichkeit, Band II, Qualitätsentwicklung in Medizin und Pflege (Gutachten 2000/2001). In: Deutscher Bundestag Drucksache 14/5661, Berlin, 14. Wahlperiode, 21.03.2001.
- Sauter, Edgar/Harke, Dietrich: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. In: BIBB (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin, Bonn 1988, Heft 99.

- Schade, Angelika: Akkreditierung von BA-/MA-Studiengängen und BA-/MA-Abschlüssen in der Weiterbildung – ein Strukturunterschied? Köln 2004. Quelle: <http://www.presse.fh-koeln.de/weiterbildung/index.html> (13.01.2004).
- Schäfer, Erich: Die Bedeutung hochschulinterner Kooperation und Kommunikation für die Realisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: AUE e.V. (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. AUE - Beiträge No. 26, Hannover 1990, S. 57-69.
- Schäfer, Erich: Hochschulen im Wettbewerb. Jahresversammlung 1994 der Hochschulrektorenkonferenz. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1994a, Nr. 1, S. 43-45.
- Schäfer, Erich: Strukturen Wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): AUE – Hochschule und Weiterbildung 2/2000, Regensburg 2000, S. 14-27.
- Schäfer, Erich: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte. Opladen 1988.
- Schäfer, Erich: Wissenschaftliche Weiterbildung im Zeichen der Hochschulerneuerung - Überlegungen zu Studienstruktur, Zugangsvoraussetzungen und Abschlüssen. In: Prokop, Ernst (Hrsg.): Problemkreis Wissenschaft, Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung. AUE-Beiträge No. 30. Bielefeld 1994b, S. 87-98.
- Schiedel, Willi H.: Weiterbildung Hamburg e.V. In: Bade-Becker, Ursula; Gerhard, Rolf (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. AUE-Beiträge 34, hrsgg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Bielefeld, 1996, S. 20-27.
- Schimak, Uwe: Governance in Hochschulen. Vortrag auf der Veranstaltung „Professionelles Wissenschaftsmanagement als Aufgabe“ des Zentrums für Wissenschaftsmanagement am 22.10.2002 im Wissenschaftszentrum Bonn. Quelle: <http://www.zwm-speyer.de/VortragSchimank.pdf> (29.04.2005).
- Schläfli, André: eduQua: Das Label für Qualität in der Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster 2004, S. 225-230.
- Schreier, Gerhard: Qualitätssicherung als nationale Aufgabe mit europäischer Perspektive. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001. Bonn 2001, S. 15-18.
- Schröder, Dirk: Theoriegrundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. Systemtheoretische Überlegungen zu einem funktionsbezogenen Modell Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen durch Kurse, Seminare, Konferenzen. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): Hochschule, Weiterbildung und Arbeitsmarkt. AUE-Beiträge No. 17. Hannover 1984, S. 48-94.
- Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002, S. 3138-3139.

- Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) - Arbeitsförderung - (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594), zuletzt geändert durch Art. 9 G v. 30. 7.2004 I 1950. Quelle: [bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb\\_3/index.html](http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_3/index.html) (26.09.2004).
- Ständige Akkreditierungskommission: Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen. Zwischenergebnis der SAK-Arbeitsgruppe WB-Studiengänge. Stand: 21. September 2004. Quelle: [http://www.zeva.uni-hannover.de/workshop061204/SAK\\_WB\\_4.pdf](http://www.zeva.uni-hannover.de/workshop061204/SAK_WB_4.pdf) (11.12.2004).
- Steiger, Barbara M. L.: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): GdW Praxishilfen, Loseblattwerk, Neuwied, Kriftel, Berlin, GdW-Ph 14 Januar 1994, 3.10.40.8.
- Steinmann, Horst; Schreyögg, Georg: Unternehmensführung. Hagen 1991.
- Stephan, Petra: Positionen zum Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen auf der Basis der DIN ISO 9000 ff. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Berlin 1994, Heft 28.
- Stephan, Petra: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. - Ergebnisse aus Einzelfalluntersuchungen -. In: Feuchthofen, Jörg E./Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 178-201.
- Thieme, Lutz: Qualitätsmanagement und Marketing an deutschen Hochschulen. Quelle: <http://www.evanet.his.de/evanet/forum/pdf-position/ThiemePosition.pdf> (12.03.2003).
- Thüringer Hochschulgesetz in der Fassung des am 25.4.2003 in Kraft getretenen Gesetzes zur Änderung des Thüringer Hochschulgesetzes sowie zur Änderung des Thüringer Gesetzes über die Aufhebung der Pädagogischen Hochschule Erfurt (in der Fassung vom 24.06.2003; mit der am 01.05.2004 in Kraft getretenen Änderung (GVBl. Nr. 10 S. 463 vom 29.04.2004). Quelle: <http://www.thueringen.de/de/tmwfk/hochschulen/hsg/index.html> (15.07.2004).
- Tiede, Manfred: Schließen mit Statistik – Verstehen. München, Wien 2000.
- Timmermann, Dieter: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 48. Jahrgang, Nr. 10/1996, S. 325-333.
- Timmermann, Dieter; Windschild, Tom: Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und –maßstäben in der betrieblichen Bildung. In: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld 1996, S. 79-90.
- Treibel, Annette: Einführungen in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen 1993.
- Ulbrich, Mark: Transferprozeß-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, hrsgg. von Dieter Timmermann, Band 7: Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente. Frankfurt am Main 1999, S. 39-83.

- UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation) mit derzeit 190 Mitgliedstaaten. Sitz: Paris. Hauptaufgabe: Förderung der internationalen Zusammenarbeit zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit auf den Gebieten Bildung und Erziehung, Kultur, Natur- und Sozialwissenschaften, Information und Kommunikation. Quelle:  
[http://www.unesco.de/c\\_organisation/ziele.htm](http://www.unesco.de/c_organisation/ziele.htm) (31.10.2004).
- UNESCO-Welterklärung: Über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven. Angenommen von der Welthochschulkonferenz „Hochschulbildung im 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven, 9. Oktober 1998. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.): AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 1/1999, Regensburg 1999, S. 88-104.
- Universität Bielefeld: Grundordnung der Universität Bielefeld vom 15. Januar 2003. In: Verkündungsblatt der Universität Bielefeld. Amtliche Bekanntmachungen. Jahrgang 32, Nr. 1, S. 2.
- Verordnung über das Verfahren zur Zulassung von fachkundigen Stellen sowie zur Anerkennung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung- AZWV): Bundesgesetzblatt 2004 Teil 1 Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004.
- Verordnung über die Einrichtung und Führung von Studienkonten mit Regelabbuchung sowie über die Erhebung von Gebühren an den Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (RVO-StKFG NW ) vom 17. September 2003. Quelle:  
[http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen\\_in\\_NRW/Recht/RVOSTudienkonten.html](http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/RVOSTudienkonten.html) (03.02.2005).
- Walther, Petra: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Den Lerner im Blick. In: managerSeminar, Heft 74, März 2004, S. 16-24.
- Webler, Wolff-Dietrich: Diskussionsunterlage zum Themenbereich Didaktik. In: AUE e.V. (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. AUE - Beiträge No. 26, Hannover 1990, S. 37-39.
- Webler, Wolff-Dietrich: Externe Einflüsse auf die Hochschulen. In: Teichler, Ulrich (Hrsg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990, S. 65-100.
- Webler, Wolff-Dietrich: Kriterien für gute akademische Lehre. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld (IZHD): Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Heft 2/91, Mai 1991.
- Weiss, Cornelius: Begrüßung anlässlich der Eröffnung der Fachtagung „Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre“ am 25. Juni 1999 in Berlin. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000. Projekt Qualitätssicherung. Bonn 2000, S. 7-11.

- Weiterbildung Hamburg e.V.: Jahresbericht 2000. Hamburg 2001.
- Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Grundlagenpapier zur hochschuldidaktischen und berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Bochum 1999.
- Wesseler, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 1999, S. 736-752.
- Willich, Jutta; Minks, Karl-Heinz: Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hrsgg. vom Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover, November 2004. Quelle: [http://www.bmbf.de/pub/his\\_projektbericht\\_11\\_04.pdf](http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_11_04.pdf) (16.11.2004).
- Willke, Helmut: Systemtheorie I: Grundlagen. 6. überarb. Auflage. Stuttgart 2000.
- Willke, Helmut: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. 3.. bearb. Auflage. Stuttgart 2001.
- Wismann, Peter: Weiterbildung zwischen bachelor und master. In: Christmann, Bernhard/Vogt, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung. Internationalisierung – gestufte Abschlüsse – moderne Strukturen. AUE-Beiträge 37. Regensburg 2000, S. 57-60.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln 1988.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Weiterbildung an Hochschulen. Köln 1983.
- Wissenschaftsrat: Leitfaden der institutionellen Akkreditierung. Drs. 6189/04 Berlin, 16. Juli 2004. Berlin 2004b Quelle: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6189-04.pdf> (25.08.2004).
- Wissenschaftsrat: Organisation, Struktur und Arbeitsweise. Quelle: [http://www.wissenschaftsrat.de/Aufgaben/aufg\\_org.htm](http://www.wissenschaftsrat.de/Aufgaben/aufg_org.htm) (16.11.2004a).
- Wissenschaftsrat: Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Drs. 4594/00. Berlin, 7. Juli 2000.
- Wittpoth, Jürgen: Aufgaben zentraler Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung, Bielefeld 1994, Nr. 2, S. 15-19.
- Wolter, André: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschulen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Heft 119, Bonn 2004, S. 17-34.
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA: Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied, Kriftel 2002.

Wurm, Gregor; Möhlmeier, Heinz; Skorzenski, Friedmund; Wierichs, Günter: Allgemeine Wirtschaftslehre für den Bankkaufmann/die Bankkauffrau. 5. Auflage. Troisdorf, 2003.

Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. 2. Auflage. Hannover 2004.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) [Hrsg.]: Akkreditierung neuer Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und Master. 3. überarbeitete Auflage. Hannover 2002. Quelle: <http://www.zeva.uni-hannover.de/akkred/verfahren/Leitfaden-3.Auflage.pdf> (18.11.04).

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) [Hrsg.]: Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Hannover, September 2004.

Ziegele, Frank: Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, 24. Jahrgang, 2002, S. 106-121. Quelle: <http://www.che.de/downloads/Reformansatz.pdf> (11.04.2005)

## 9 Anhang: Übersicht

- Anlage 1 Gesetzliche Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland (Stand: 11.01.2005)
- Anlage 2 Leitfaden zur Erstellung eines Lehrportfolios
- Anlage 3 Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act vom 20. August 1987
- Anlage 4 Übersicht der sechs eduQua-Kriterien mit möglichen Indikatoren, Mindeststandards und Quellen
- Anlage 5 Ständige Akkreditierungskommission 21. September 2004: Zwischenergebnis der SAK-Arbeitsgruppe WB-Studiengänge. Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen
- Anlage 6 Fragebogen: Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland
- Anlage 7 Anschreiben zum Fragebogen
- Anlage 8 Postalisch angeschriebene Hochschulleitungen
- Anlage 9 Muster E-Mail-Anschreiben
- Anlage 10 Leitbild Weiterbildung der Fachhochschule Konstanz
- Anlage 11 Universität Bern: Qualität in der universitären Weiterbildung
- Anlage 12 Allgemeine Teilnahme- und Zahlungsbedingungen der Technischen Akademie Konstanz gemeinnützige GmbH (TAK gGmbH) (Stand: Oktober 2004)
- Anlage 13 Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.: Autorenvertrag (Muster)
- Anlage 14 Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.: Lehrauftragsvereinbarung (Muster)
- Anlage 15 Universität Bielefeld: Gesichtspunkte/Kriterien bei der Diskussion von Anträgen auf Einrichtung von Weiterbildungsstudien
- Anlage 16 Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Bielefeld – Organisation und Verfahren –
- Anlage 17 Zertifikate/Titel in der wissenschaftlichen Weiterbildung gültig für die Universität Bielefeld und ggf. das ZWW – Begriffliche Orientierung –
- Anlage 18 Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Begriffliche Orientierung –